Université Lumière Lyon 2

Centre Max Weber - UMR 5283

École doctorale ED 483

Sciences Sociales

Discipline : Sociologie

Thèse soutenue publiquement le 26/01/2023 par :

Christine SEUX

Raisons et manières de lire d'étudiant.e.s en master professionnel à l'ère du numérique

Effets combinés des contextes d'étude et des dispositions

Thèse dirigée par : **M. Bernard Lahire, Directeur de recherches, CNRS, ENS de Lyon.**

Rapporteurs :

M. Mathias MILLET, Professeur des Universités, Université de Poitiers, GRESCO.

M. Fabien GRANJON, Professeur des Universités, Université Paris 8, EXPERICE.

Jury :

M. Stéphane BONNÉRY, Professeur des Universités, Université Paris 8, CIRCEFT-ESCOL.

Mme. Muriel DARMON, Directrice de recherches, CNRS, EHESS / Paris 1.

M. Fabien GRANJON, Professeur des Universités, Université Paris 8, EXPERICE.

M. Bernard LAHIRE, Directeur de recherches, CNRS, ENS de Lyon.

M. Mathias MILLET, Professeur des Universités, Université de Poitiers, GRESCO.

Mme. Mariangela ROSELLI, Maîtresse de Conférences – HDR, Université Toulouse 2, CERTOP.

À Marie-Élisabeth Seux,

Et à Michel Cahu disparu lorsque je terminais la rédaction de ma thèse…

RÉSUMÉ

Dans le sillage des études sociologiques sur la lecture étudiante et avec une approche pluridisciplinaire, cette thèse interroge la dimension matérielle, et notamment numérique, des pratiques de lecture. Axée autour de la théorie dispositionnaliste-contextualiste développée par Bernard Lahire et portant sur un corpus d'étudiant.e.s inscrits en master professionnel de sciences de l'éducation, elle vise à restituer la logique des pratiques et modes de lecture qu'elles et ils mettent en œuvre dans le cadre de ce master.
À distance d'une « révolution numérique », cette recherche qualitative atteste d'une présence toujours forte de l'imprimé dans les pratiques et met en évidence une forme d'hybridation entre les supports papier et numérique dont les usages relèvent de logiques contextuelles mais aussi dispositionnelles.
Les pratiques de lecture, qui varient nettement selon la nature spécifique des productions universitaires, en particulier les modes d'évaluation, sont simultanément et fortement impactées par les dispositions « informatiques », « intellectuelles » et « temporelles » des enquêté.e.s. Aussi, la construction de portraits de « dominants/dominés scientifiques » et « dominants/dominés temporels », en soulignant le poids des parcours scolaires et universitaires antérieurs et celui du rapport au temps sur le travail lectoral, permet d'affiner les interprétations contextuelles, notamment celles concernant la dispersion lectorale lors de la réalisation du mémoire professionnel.
Au final, cette recherche conduit à une réflexion plus générale sur les dispositions, leur construction et leur évolution. Elle contribue, ainsi, à éclairer l'évolution corrélative des manières de lire des étudiant.e.s et également à rendre raison des affects observés lors de l'activité de lecture.

ABSTRACT

In the wake of sociological studies concerning students' ways of reading and using a multidisciplinary approach, the current dissertation questions the material and digital scope of reading methods at university.
Centred around the dispositionalist-contextualist theory developed by Bernard Lahire and based on a corpus of students in educational science professional master's degree, this dissertation aims to present the reading methods and strategies of these students during their studies.
Far from a "digital revolution", this qualitative research shows that hard copy material is still widely used by students. It also highlights a somewhat hybridization between the material used in contextual as well as dispositional mindsets.
The reading work of the students which varies a lot according to the specific nature of academic productions, specifically assessment ways, is simultaneously and strongly impacted by computer, intellectual and temporal aptitudes of the students in our survey.
Therefore, in the second part of our analysis, we identify the building of "scientific dominant-dominated" and "temporal dominant-dominated" portraits and profiles by highlighting the weight of educational backgrounds and temporal internal constraints on reading methods and ways. This allows us to refine and sharpen the contextual interpretations of reading ways, in particular when it concerns lack of focus when reading to prepare the professional master's thesis.
In the end, this research survey leads to a broader brainstorming on tendencies building and evolution. It thereby contributes to shed light on the correlative evolution of students' reading methods as well as report on their affect or emotions when reading.

REMERCIEMENTS

Je remercie, en premier lieu, Isabelle Seux et Philippe Mazereau qui m'ont confortée dans l'idée et le bien-fondé d'entreprendre cette aventure doctorale. L'intérêt qu'ils ont porté à ce projet et nos échanges tout au long de ce travail ont constitué, pour moi, une aide précieuse.

Cette recherche n'aurait pu se faire sans la participation des enquêté.e.s. Que celles-ci et ceux-ci soient sincèrement et vivement remerciés pour le temps et la confiance qu'ils m'ont accordés.

Je remercie également les enseignants-chercheurs du master professionnel de Caen qui ont accepté d'être interviewés, les doctorants et les chercheurs de l'équipe DPCS du Centre Max Weber ainsi que Férouze Guitoun pour son soutien et son accueil chaleureux à l'ENS de Lyon.

Ma reconnaissance va bien sûr à ma famille et mes amis qui m'ont soutenue tout au long de ce travail. Grand merci aux plus jeunes : Camille pour la création de sa sous-tasse « tea break », Noé pour la fabrication de son marque-page « Petit prince », Yarha pour son mini-stabilo rose, Juliette pour sa trousse « spécial dictaphone », Marianne et Mathis pour leurs encouragements souvent teintés d'humour.

Je tiens à remercier les lectrices et lecteurs de la thèse, notamment Anne Pellissier-Fall. Ces remerciements s'adressent également et tout particulièrement à Michèle Frémont pour ses suggestions et critiques constructives.

Enfin, je voudrais dire toute ma gratitude à mon directeur de thèse. Je remercie Bernard Lahire pour ses remarques et conseils toujours pertinents, pour la confiance qu'il m'a témoignée mais aussi pour la publication de ses nombreux ouvrages dont les lectures stimulantes ont fondé l'armature théorique de cette thèse.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ 3

REMERCIEMENTS 4

TABLE DES MATIÈRES 5

INTRODUCTION 8

PARTIE 1. CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE 19

Chapitre 1 – Éclairages socio-historiques sur la lecture comme pratique sociale 20

I. De la censure à la promotion des livres : les effets du contexte socio-historique sur les discours de la lecture 21

II. La lecture et l'institution scolaire : une relation forte et complexe 25

III. L'impact des supports sur la lecture : du *volumen* à l'écran, entre ruptures et continuités 29

IV. Premières enquêtes sociologiques sur la lecture : les limites des approches quantitatives 35

Chapitre 2 – Cadre problématique de notre recherche 40

I. La « baisse » de la lecture et les définitions du lire : repenser la « lecture étudiante » 42

II. De la variété des supports aux variations dans les manières de lire 46

III. De la dévalorisation de la culture littéraire à l'imposition de la filière scientifique : l'effet des disciplines sur les manières de lire 51

Chapitre 3 – Contextes et dispositions, les fondements théoriques de notre objet de recherche 57

I. La dimension matérielle et spatio-temporelle des lectures universitaires, une étude empirique à l'échelle individuelle 57

II. La théorie dispositionnaliste-contextualiste au centre de notre recherche 63

Du contexte aux contextes 64

Les dispositions, un éclairage indispensable à l'explication sociologique 72

Le raisonnement sociologique : un mode de pensée relationnel 79

Chapitre 4 – Terrain et méthodologie de la recherche 83

I. Le master professionnel : un terrain adapté à l'objet de la recherche 83

Le master professionnel « Éducation, formation et mutations sociales : ingénierie et professionnalité » : retour vers le passé 83

Le master, une formation à deux têtes 84

Le master professionnel « Sciences de l'éducation », un terrain pertinent pour notre recherche 87

II. Constitution de la population enquêtée et accès au terrain : de la théorie à la pratique 92

Caractéristiques et critères de sélection de la population enquêtée 92

L'accès au terrain, un chemin caillouteux 96

III. L'entretien semi-directif au cœur de l'enquête 99

Une enquête de type ethnographique 99

Les discours des enquêté.e.s : un matériau à construire 101

Les biais de la situation d'entretien et le rôle central de la grille d'entretien 104

IV. Analyse des données : analyse transversale et portraits 111

PARTIE 2. LES CONTEXTES D'ÉTUDE OU LES RAISONS DU LIRE 119

Chapitre 5 – Place et effets des supports numériques dans le travail lectoral : comprendre les usages et non-usages 120

I. Les usages contextualisés et modérés des smartphones et tablettes : effets du format et des dispositions « informatiques » 122

II. « Moodle » et « Zotero » : rapport pragmatique des étudiant.e.s aux « nouveaux » supports, dispositions « intellectuelles » et compétences informatiques 129

III. Articles PDF et livres papier : deux incontournables de la lecture étudiante 141

IV. Les revues imprimées et les cours : les parents pauvres de la lecture 147

Les revues imprimées face à l'édition numérique 147

Lire ou se servir des cours ? Effets du contexte professionnel et des contenus dispensés 150

V. Dictionnaires en ligne et « livres numériques » : forces et faiblesses du support numérique .. 154

Les dictionnaires traditionnels en ligne et « Wikipédia » : deux poids, deux mesures 154

Les « livres numériques » : des supports peu supportables pour la lecture universitaire 161

Chapitre 6 – Types de productions et modes d'évaluation, des paramètres déterminants dans la constitution des manières de lire 165

I. De la variété modulaire à la diversité lectorale : les contraintes des modes d'évaluation sur les pratiques de lecture 165

II. Lire pour les « Tice », est-ce lire ? Une lecture sous-estimée, une évaluation surestimée ... 169

III. Lire pour l'analyse de texte : répétition et intensivité, les marques de la lecture lettrée 180

IV. Lire pour le « Bref » : invisibilité des lectures et forme professionnelle de l'évaluation 191

V. Lire pour le mémoire : une évaluation centrale, des lectures à construire 198

Chapitre 7 – Saisir la part matérielle et spatiale des lectures : le cas du mémoire 210

I. De la recherche documentaire au classement : la dynamique des pratiques de lecture, entre accumulation et réduction 211

II. Lire sur papier/lire sur écran : effets du support ou du contexte d'évaluation ? 223

III. Des usages modérés de la bibliothèque : effet spatial-temporel et violence symbolique 235

PARTIE 3. LES DISPOSITIONS : MÉMOIRE DU PASSÉ ET MANIÈRES DE LIRE 253

Chapitre 8 – Filières d'études et effets de domination : la force des dispositions « intellectuelles » sur les modes et parcours de lecture 254

I. Séverine et Marie, « dépasser le cap sans le perdre » : force des dispositions « intellectuelles » et pouvoir du mémoire de M1 en sciences de l'éducation 257

II. Jérôme, Sabine et Odile, investissement quantitatif et dispersion lectorale : l'effet de l'éloignement scientifique 267

III. Laetitia et Michel, de la pratique à la théorie : des repères à construire, des lectures à conquérir 282

Chapitre 9 – Temps et manières de lire : comprendre la dispersion lectorale et penser les affects 299

I. Lire dans des « espaces-temps » pluriels : travail en groupe et conditions de vie estudiantines 300

Du contrôle vertical au contrôle horizontal : la force du groupe sur la gestion organisationnelle et temporelle des lectures 300

Support numérique, activité professionnelle et charge parentale, contraintes ou ressources temporelles pour l'activité lectorale ? 307

II. Le rôle des dispositions temporelles sur les manières de lire 315

De l'éparpillement à l'épuisement dans le travail de lecture : effet croisé des dispositions « temporelles » et « intellectuelles » 315
Des lectures sous haute surveillance : maîtrise temporelle et effet du cursus universitaire 324
III. Dispositions et évolution des modes de lecture : comprendre les variations intra-individuelles et les émotions lectorales 335
Naissance d'une « disposition à la concentration » : action simultanée du rapport à l'avenir et du contexte de lecture 335
De l'insatisfaction au plaisir et *vice-versa*, évolution des lectures et construction des affects dans le travail intellectuel 344

CONCLUSION 359

BIBLIOGRAPHIE 369

ANNEXES 378
Le tableau synoptique de la formation 378
Tableau récapitulatif des caractéristiques des enquêté.e.s 379
La grille d'entretien 383
Exemple d'un « Bref » 390

INTRODUCTION

Objet de recherche protéiforme, sujet sensible et complexe, la lecture est le centre d'une série de travaux en sciences sociales dont les ramifications donnent à voir des approches hétérogènes : statistiques mais aussi ethnographiques, centrées sur les « faibles » mais également sur les « grands » lecteurs, sur les distributions générationnelles et sexuées des lectures, sur les genres textuels, sur les pratiques, etc. Penser la lecture, c'est d'abord penser les lectures, et à l'heure des écrans et d'Internet, c'est de plus en plus, penser les supports – papier et numérique – qui les diffusent, les structurent, les contraignent.

Si Internet, en tant qu'espace de lecture, a fait l'objet d'enquêtes et d'analyses, celles-ci, souvent quantitatives et conduites principalement par des chercheurs en sciences de l'information et de la communication, se focalisent d'abord sur l'outil informatique (les tablettes, les ordinateurs…), ses potentialités (économiques, culturelles…) et ses usages. Appréhendée de manière générale ou réduite à celle des livres numériques, la lecture sert ici davantage de cadre à une réflexion plus large autour des médias et des nouvelles technologies qu'elle ne constitue le point névralgique des analyses ; le lecteur y est d'ailleurs, à de rares exceptions près, un lecteur abstrait et non socialement situé (ou de façon très sommaire).

Comparativement, les travaux sociologiques sur la lecture, qui cherchent à contextualiser les pratiques, à comprendre les trajectoires des lecteurs, les inégalités d'appropriation des textes, se sont efforcés de caractériser le lecteur (âge, profession, parcours…) afin de dissiper « la double illusion constitutive de l'ethnocentrisme lettré[1] ». Ces travaux ont en revanche peu investi la question des supports numériques et Internet, notamment, n'a guère suscité l'intérêt des sociologues[2]. Cette situation a depuis sensiblement évolué et des enquêtes, en particulier quantitatives, sur les « lectures numériques » ont émergé. Dans ce paysage en évolution, les recherches qualitatives prenant en compte les supports numériques restent encore des exceptions.

Notre recherche, qui intègre les apports de travaux émanant d'historiens de la lecture et de chercheurs en sciences de l'information et de la communication, a pour ambition de contribuer à combler ce manque. Dans une approche pluridisciplinaire, son originalité réside dans le soulignement de la dimension matérielle, et notamment numérique, des pratiques de lecture estudiantines. Axée autour d'une théorie centrale – la théorie dispositionnaliste-contextualiste développée par Bernard Lahire – et portant sur un corpus d'étudiant.e.s en master professionnel de sciences de l'éducation, elle vise à répondre à la question suivante : pourquoi les étudiant.e.s, dans le cadre de leur travail universitaire, lisent-ils comme ils lisent ?

À partir d'une enquête par entretien menée au sein du master « Éducation, formation et mutations sociales : ingénierie et professionnalité » de l'université de Caen, nous proposons de rendre compte des manières de lire d'étudiant.e.s par l'analyse de leurs dispositions « intellectuelles » et temporelles et celle conjointe des contextes « numérique », « universitaire » et « spatio-temporel ». Construite autour de la dimension matérielle et non seulement intellectuelle des pratiques de lecture, cette recherche s'efforce de rendre visibles les modalités techniques du lire et donc de mettre l'accent sur les modes et pratiques de lecture plutôt que sur les textes eux-

[1] D'une part, l'illusion qui tend à ordonner toute lecture par rapport à celle des herméneutiques professionnelles et, d'autre part, l'illusion corrélative qui universalise tout aussi inconsciemment les conditions sociales de possibilité de cette lecture lettrée. G. Mauger et C. Poliak, « Les usages sociaux de la lecture », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 123, 1998, p. 3.

[2] Il est remarquable d'observer qu'entre 2000 et 2013 (période du développement de l'Internet grand public), *la Revue Française de Sociologie* n'avait publié aucun article traitant d'Internet et un seul apparaissait dans *L'Année Sociologique*. J.-S. Beuscart, E. Dagiral et S. Parasie, *Sociologie d'internet*, Paris, Armand Colin, 2019, p. 13.

mêmes. De fait, ce sont les dispositions des lecteurs et les contextes spécifiques des études (nature des productions à réaliser, modes d'évaluation, cadres spatiaux et temporels) bien davantage que les contenus textuels qui sont au centre de notre analyse.

Le présent mémoire se décompose en trois parties : une première partie présente le cadre théorique et méthodologique de notre recherche et les deux suivantes, structurées par la théorie dispositionnaliste-contextualiste, sont consacrées à l'analyse des supports et modes de lecture.
La thèse s'ouvre sur un premier chapitre qui rend compte de la configuration historique et sociale de la lecture. La perspective historique permet de montrer que la lecture est depuis longtemps l'objet d'une série de controverses et de discours au sein des institutions (l'église, l'école, les bibliothèques…) qui tentent d'en assurer mais aussi d'en contrôler la diffusion. En retraçant les luttes qui se jouent entre ces institutions pour l'imposition d'une définition sociale de la lecture, elle contribue à éclairer l'évolution et même, dans certains cas, le renversement de la légitimité des pratiques et des supports de lecture. Ainsi, le journal, autrefois concurrent du livre – « le bon livre, le livre de bibliothèque[3] » –, devient avec l'arrivée de la télévision son allié. Ou plus récemment, le livre de poche : considéré au départ comme une collection au rabais et délaissé par les auteurs, il rencontre, dans les années 2000 (période d'essor des nouvelles technologies) un important succès éditorial. Les représentations et les usages de la lecture sont ainsi fortement impactées par les contextes.
Indissociables des transformations (symbolique, technique, sociale) qui les façonnent et au sein desquelles elles se déploient, les pratiques lectorales apparaissent par ailleurs, étroitement liées à l'institution scolaire. De nombreux travaux montrent comment l'école, en tant qu'espace d'enseignement, de transmission mais aussi d'analyse de la lecture, affecte durablement les lecteurs. Si le rôle de l'institution scolaire dans la constitution des manières de lire, et notamment des manières de lire analytiques, est indéniable, d'autres instances de socialisation (familiales, culturelles, audiovisuelles…) participent à la construction des modes de lecture. Aussi, l'étude des pratiques lectorales doit prendre acte non seulement de la force du contexte mais également de sa pluralité. Concernant l'objet qui nous intéresse, il s'agira de distinguer les différents contextes du travail universitaire en différenciant les unités d'enseignement du master et, au sein de celles-ci, les écrits que doivent produire les étudiant.e.s. Une fois cette distinction établie, nous examinerons les supports de lecture (livres, tablettes, revues, Internet…) et leurs mobilisations dans le cadre de la réalisation de ces différentes productions.
L'histoire des pratiques de lecture nous enseigne, en outre, que le livre n'a jamais été le seul ni même le support majoritaire auquel les lecteurs se sont confrontés dans le passé. Roger Chartier (qui cite le bibliographe D.F Mc Kenzie) rappelle que les ateliers typographiques entre le XV^e^ et le XVIII^e^ siècle produisaient en priorité des libelles, pamphlets, pétitions, affiches, formulaires, etc. Cette diversité des imprimés dans les siècles derniers nous invite aujourd'hui à ne pas présupposer de la prédominance d'un support en particulier aussi médiatique soit-il. Si les « nouveaux » écrans sont susceptibles, au même titre (mais pas nécessairement au même degré) que le *codex* de modifier nos habitudes de lecture, ils doivent être pensés comme des supports potentiellement modificateurs des modes de lecture et non comme des outils révolutionnaires. En effet, la puissance des formes matérielles de la lecture sur les manières de lire, mise en relief notamment par le passage du *volumen* au *codex* (qui engendra un rapport plus analytique aux contenus lus), ne doit pas faire oublier que l'évolution des supports de la lecture est aussi marquée par des continuités. Il est remarquable de noter que l'utilisation majoritaire du *volumen* persista trois siècles durant après l'apparition du *codex*. De nos jours, les liseuses ne se sont pas substituées aux livres papier. Dans une logique proche, l'enquête qualitative sur les habitudes et pratiques de lecture des grands lecteurs de textes numériques

[3] A.-M. Chartier et J. Hébrard, *Discours sur la lecture. 1880-2000*, Paris, BPI-Centre Pompidou / Fayard, 2000, p. 399.

dirigée par Paul Gaudric, Gérard Mauger et Xavier Zunigo atteste d'un effet modéré du numérique, celui-ci apparaissant non comme une rupture massive mais comme « une "révolution" toute en continuités[4] ». S'il n'est pas dans notre intention de nier les effets des technologies numériques sur les modes de lecture, il convient néanmoins de les contextualiser afin d'en souligner les variations et les limites.

Dans le deuxième chapitre, où sont exposés plus spécifiquement les enjeux de la lecture étudiante, nous précisons le cadre problématique de notre recherche. Depuis les premiers travaux sur le rapport des étudiants à la lecture et au livre, les enquêtes sociologiques se sont considérablement renouvelées à travers notamment des approches qualitatives qui ont cherché à ne pas homogénéiser les pratiques et à les contextualiser de manière plus fine. Cette distance à l'égard des enquêtes quantitatives qui tendent à standardiser les pratiques et les lecteurs a permis de repenser la baisse de la lecture étudiante. Si un recul de la lecture des livres chez les étudiants est incontestable, les études montrent qu'il s'agit davantage d'une désaffection à l'égard de certains imprimés (ceux de la culture lettrée) observable dans certaines filières d'études (les moins littéraires) plutôt que le signe d'un déclin global de l'activité lectorale. Il convient en outre, de ne pas sous-estimer l'effet de légitimité culturelle toujours puissant dans les déclarations des pratiques, les étudiants (y compris ceux des filières scientifiques) restant dominés par les représentations de la lecture littéraire[5]. Garder à l'esprit ces catégories de l'entendement lectoral est primordial si l'on ne veut pas invisibiliser les pratiques plus éloignées du modèle légitime de lecture, c'est-à-dire les pratiques de courte durée, discontinues, partielles qui sont plus difficilement mémorables et donc objectivables. Enquêter sur la lecture nécessite ainsi d'être attentif aux questions méthodologiques et de singulariser les pratiques. Nous avons donc commencé par définir le terme « lecture étudiante ». Il s'agit, dans cette recherche, des lectures réalisées pour le travail universitaire et non des lectures de loisir. Cette distinction est essentielle, d'une part pour situer notre objet et, d'autre part, du point de vue théorique car les déterminations sociologiques qui pèsent sur l'un et l'autre de ces deux types de lectures ne sont pas les mêmes. Tandis que l'origine sociale et l'exemple parental influent sur les lectures de loisir, ce sont le niveau d'étude et la discipline suivie à l'université qui sont au principe des différenciations dans les lectures universitaires[6].
Aussi, la force des filières d'études sur les pratiques de lecture des étudiants, révélée notamment par les travaux de Bernard Lahire et Mathias Millet[7], constitue l'une de nos hypothèses centrales. Un apport fondamental de la recherche doctorale de Mathias Millet est d'avoir mis en évidence le fait que les pratiques et les techniques intellectuelles estudiantines ne varient pas seulement selon les appartenances sociales ou les performances scolaires, mais aussi et d'abord en fonction du type de savoirs étudiés et des logiques de connaissance propres à chaque discipline. D'une filière à l'autre, les étudiants ne sont pas soumis aux mêmes savoirs (codifiés et formalisés en médecine, faiblement intégrés et relativement dispersés en sociologie), aux mêmes types d'exercices, ni aux mêmes contraintes temporelles. Ils donnent donc à voir des rapports à la lecture et au livre très contrastés. En outre, comme nous l'avions nous-même montré dans une précédente étude, des différences significatives dans les manières de lire

[4] P. Gaudric, G. Mauger et X. Zunigo, *Lectures numériques : une enquête sur les grands lecteurs,* Villeurbanne, Presses de l'Enssib, 2016, p. 11.
[5] B. Lahire, « Formes de la lecture étudiante et catégories scolaires de l'entendement lectoral », *Sociétés contemporaines*, n° 48, 2002, p. 87-107.
[6] C. Carvajal, « La pratique de la lecture chez les étudiants », *Cahiers de l'Urmis,* 2-3, 1997, p. 24.
[7] B. Lahire, M. Millet et E. Pardell (Dir.), *Les manières d'étudier,* Paris, La Documentation française, 1997 ; M. Millet, *Les étudiants de médecine et de sociologie à l'étude,* Thèse de doctorat, Lyon, Université Lumière Lyon 2, 2000.

apparaissent au sein d'une même filière[8]. Forts de ces résultats, nous nous sommes appliqués à faire ressortir les différences entre les modules[9] du master au niveau de la nature des exercices à produire, des types de supports mobilisés et des pratiques d'écriture. Nous montrons comment ces différences sont productrices de variations dans les manières de lire. En insistant sur les types d'évaluations auxquels sont confrontés les étudiants, nous cherchons à souligner le fait que leurs pratiques et modes de lecture sont déterminés en partie par la nature même des productions qu'ils ont à réaliser et donc par le contexte universitaire.

Le cadre problématique de notre recherche ne peut donc ignorer les transformations qui ont affecté l'enseignement supérieur. Tout d'abord, la valorisation des études scientifiques et technico-commerciales au détriment des études littéraires a eu des répercussions sensibles sur les manières de lire. Non seulement la lecture lettrée apparaît moins centrale pour la réussite scolaire (ce qui peut expliquer une diminution du temps consacrée à la lecture des livres) mais ce sont plus globalement les techniques intellectuelles et les actes de lecture qui se différencient[10]. Parallèlement à cette recomposition de la hiérarchie des filières d'études, l'enseignement supérieur a été marqué par le développement des nouvelles technologies. La fréquentation par les étudiants des espaces numériques (plateformes collaboratives, messagerie électronique, portails documentaires numériques…) devient aujourd'hui de plus en plus incontournable et l'usage des outils informatiques de plus en plus intense.

Dans ce paysage en transformations, Internet – à la fois outil de recherche documentaire, bibliothèque numérique et surface de lecture – occupe une place grandissante dans le travail universitaire[11] et notamment lectoral des étudiants. Cette place est toutefois variable en fonction des disciplines qui ne mobilisent pas l'outil informatique avec les mêmes intensités ni les mêmes fréquences. De plus, les usages différenciés d'Internet doivent être rapportés à la singularité des individus-utilisateurs[12]. Par conséquent, si notre analyse des contextes ne peut se dispenser de celle des supports « numériques », nous ne postulons pas pour autant l'existence d'une « raison numérique »[13]. Nous nous efforçons au contraire de penser les usages d'Internet et des nouveaux « écrans » en rapport avec les types et modes d'évaluation du master qui les structurent ainsi qu'avec les dispositions des étudiant.e.s.

---

[8] La filière « Lettres modernes » donnait à voir des modes de lecture très hétérogènes en fonction de la matière étudiée – littérature du XVI[e] siècle et littérature moderne. C. Seux, *Le sens de la lecture à l'université. Analyse des modes de lecture universitaires en licence de lettres modernes et en licence de mathématiques,* Mémoire de DEA (sous la direction de Bernard Lahire), Lyon, Université Lumière Lyon 2, 1997.

[9] Un module correspond à une unité d'enseignement. Dans notre étude, il est appréhendé comme une « sous-discipline » qui offre un cadre socialisateur spécifique en matière d'écriture et de lecture.

[10] « De l'intellectuel-lettré ancienne manière (agrégé de lettres ou de philosophie) à l'ingénieur, au haut fonctionnaire ou au cadre commercial new look, on change de gestes d'études, d'habitudes intellectuelles, de préférences et de dispositions culturelles (la part de la lecture accompagnée de prises de notes, de la dissertation, du commentaire de textes, de la fiche de lecture, de la résolution de problèmes, de l'exercice pratique, de l'apprentissage par cœur, de l'usage de logiciels informatiques, de travaux pratiques, de compétences textuelles, relationnelles ou pragmatiques… varie considérablement selon la formation) et de rapport (critique ? érudit ? utilitaire ? pratique ?) au savoir et au monde social ». B. Lahire, « Formes de la lecture étudiante et catégories scolaires de l'entendement lectoral », *Sociétés contemporaines*, n° 48, 2002, p. 100.

[11] R. Vourc'h, « Les étudiants et la lecture dans un contexte de professionnalisation des parcours de formation », *in* C. Evans (Dir.), *Lectures et lecteurs à l'heure d'Internet : livre, presse, bibliothèques,* Paris, Éditions du Cercle de la librairie, 2011, p. 97-114.

[12] F. Granjon, B. Lelong et J.-L. Metzger, *Inégalités numériques. Clivages sociaux et modes d'appropriation des TIC,* Paris, Hermès, 2009, p. 15.

[13] Les conclusions de la recherche doctorale de Frédérique Bros écartent l'hypothèse de l'existence d'une raison numérique à l'œuvre qui marquerait un tournant radical vis-à-vis de la raison graphique ; elles soulignent en revanche « un processus dynamique, complexe et créateur de formes de rationalité intermédiaires et métissées ». F. Bros. *Écrire, apprendre et faire apprendre en mode numérique. Évolutions de la raison graphique dans les dispositifs de formateur d'adultes « médiatisés »,* Lille, Université des Sciences et Technologies de Lille, 2009, p. 263-266.

Si le contexte « numérique » et le contexte « universitaire » (pour notre étude, celui du master sciences de l'éducation) agissent de façon puissante sur les modes et pratiques de lecture estudiantines, cette action n'est jamais linéaire, ni uniforme. Elle varie selon les expériences socialisatrices passées des étudiants, autrement dit selon leurs dispositions.
À distance des « Héritiers » qui se distinguaient par un profil relativement homogène du point de vue socio-culturel (les classes bourgeoises) et par des attitudes détendues (dominantes) à l'égard de la culture, la population étudiante d'aujourd'hui est plus diversifiée socialement et présente des rapports plus pragmatiques et souvent moins assurés aux études[14]. Ce changement s'observe tout spécialement dans notre population d'enquête constituée en majeure partie d'étudiant.e.s-salarié.e.s en reprise d'études dont les parcours se caractérisent fréquemment par des formations professionnalisantes. Nos enquêté.e.s doivent en outre, gérer l'organisation de différentes temporalités (universitaires, professionnelles et familiales) plus souvent concurrentes qu'harmonieuses. Dans ce cadre d'études singulier, les dispositions « intellectuelles » (aisance avec les raisonnements théoriques, dispositions au repérage des supports textuels et à la sélection des contenus lus) et temporelles (propension plus ou moins systématique à la planification et à la gestion du temps) se révèlent centrales pour l'analyse.
Faire apparaitre les relations d'interdépendance entre les contextes et les dispositions est justement l'un des objectifs du troisième chapitre. Dans celui-ci, nous exposons les fondements de la théorie dispositionnaliste-contextualiste en nous appuyant sur les concepts d'habitus et de champ tels que les a définis Pierre Bourdieu avant de détailler les types de contextes et de dispositions que nous avons choisi d'étudier.
Les interrelations entre les contextes « numérique », « universitaire » et « spatial », d'une part, et les dispositions « informatiques », « intellectuelles » et temporelles, d'autre part, sont mises en évidence. En effet, de même qu'il importe de différencier les contextes et de penser leur pluralité afin de ne pas laisser croire que les pratiques de lecture sont identiques d'un module à l'autre, (qu'elles sont également mémorables, qu'elles impliquent les mêmes supports ou le même investissement temporel), il faut considérer la diversité et non pas l'unicité des dispositions individuelles. Nous nous sommes donc efforcés de saisir cette diversité et en particulier les rapports à l'écrit et à la lecture que les enquêté.e.s ont formés à travers leurs parcours scolaires antérieurs et leurs expériences professionnelles.
Dans notre recherche, les dispositions sont mobilisées non pour décrire des types de lecture[15] mais pour caractériser des manières de lire. En prenant appui sur les travaux de Bernard Lahire, Muriel Darmon mais aussi Fanny Renard, Mariangela Roselli, Fabien Granjon, nous soulignons les effets des dispositions « informatiques », « intellectuelles » et temporelles sur les modes et pratiques de lecture que les étudiant.e.s mettent en œuvre. Ces différentes dispositions, ne fonctionnent pas de façon autonome mais s'entremêlent et s'irriguent mutuellement. Elles s'imbriquent par ailleurs aux contextes avec lesquels elles co-agissent : leurs incidences sur les manières de lire des enquêté.e.s varient selon les contextes d'étude (une production collective très cadrée comme l'épreuve « Tice » sollicite moins les dispositions temporelles des enquêté.e.s que le mémoire, épreuve individuelle et peu balisée) ; L'analyse des dispositions vient en retour nuancer les interprétations contextuelles.

[14] L. Endrizzi et F. Sibut, « Les nouveaux étudiants, d'hier à aujourd'hui », *Dossier de veille de l'IFE,* n° 106, décembre 2015. En ligne :
[http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=106&lang=fr], consulté le 03/12/2016.
[15] Associer des types de lecture à des dispositions (par exemple, « *la lecture de salut* » à disposition à la transformation (au dépassement) ». Voir P. Coulangeon, « La lecture à l'épreuve de la culture de masse », *in* P. Coulangeon, *Sociologie des pratiques culturelles,* Paris, La Découverte, 2010, p. 54-55.

Le choix du master professionnel « *Éducation, formation et mutations sociales : ingénierie et professionnalité* » comme terrain d'enquête est un choix construit. Deux raisons principales ont présidé à ce choix. D'abord, par sa composition modulaire qui reflète la pluridisciplinarité de la filière « Sciences de l'éducation » et ses contenus à la fois théoriques et pratiques, il répond à la nécessité théorico-méthodologique de disposer d'un terrain mettant en jeu des unités d'enseignement distinctes tant du point de vue des types et formes d'exercice que des modes d'évaluation ou des contraintes temporelles. Ensuite, la place importante des technologies de l'information et de la communication dans les enseignements de ce master constitue un atout supplémentaire pour saisir les effets de l'outil informatique et des supports numériques sur les modes et pratiques de lecture.
La force de la matrice disciplinaire sur la constitution des manières de lire apparaît, en outre, dans la composition de notre population d'enquête qui se distribue selon les options professionnelles du master : l'option « Santé » qui regroupe des étudiant.e.s dotés, pour la plupart, d'un bac scientifique et issus de formations médicales ; et l'option « Travail Social » où des profils plus « littéraires » sont associés à des études ou des activités professionnelles dans le domaine des sciences sociales.
La construction de notre terrain d'enquête, exposée dans le chapitre 4, repose sur une démarche ethnographique qui vise à approcher au plus près les supports de la lecture universitaire et à quadriller les contextes spécifiques (productions écrites) où ils sont mobilisés. Des entretiens semi-directifs menés auprès de 26 étudiant.e.s ont permis de réaliser cette plongée *dans le détail* des pratiques. Une analyse « transversale » (thématique « horizontale ») de ces entretiens a ensuite fait ressortir les principaux enjeux et facteurs explicatifs du travail lectoral : outre la question première des supports de la lecture et des types d'évaluations, celle du temps est apparu comme un sujet majeur dans le discours des enquêté.e.s. La problématique temporelle intervient à la fois au niveau des contextes (conditions temporelles d'effectuation des évaluations) mais aussi des dispositions, les étudiant.e.s présentant des rapports au temps très différenciés. Afin de mettre avant cette logique dispositionnelle dans la constitution des manières de lire, des portraits sociologiques retraçant les parcours scolaires et professionnels d'étudiant.e.s ont été réalisés. Conçus à partir des extraits d'entretiens et articulés avec les résultats produits par l'analyse « transversale », ils prolongent et affinent les interprétations contextuelles. En effet, loin de la statistique qui désingularise les objets et les personnes qu'elle observe, cette étude cherche à rendre compte des variations inter et intra-individuelles. Les portraits sociologiques, en faisant émerger des cohérences mais aussi des contradictions dans les manières de lire, de ressentir le temps, permettent justement d'appréhender ces variations et augmentent ainsi la compréhension des modes et pratiques de lecture.

Animée par la théorie dispositionnaliste-contextualiste, notre analyse montre que c'est dans la combinaison et l'interdépendance des contextes du travail universitaire et des dispositions des étudiant.e.s que se constituent les différences dans les pratiques et modes de lecture.
Elle débute par une réflexion sur la place et les usages des « nouveaux » écrans (tablettes, smartphones) et des outils numériques dans le travail universitaire des étudiant.e.s (chapitre 5). Dans ce chapitre, nous abordons les supports de lecture non du point de vue des contenus qu'ils diffusent mais de leurs caractéristiques pratiques (format, performances techniques, mobilité). L'analyse montre notamment la nécessité de différencier le format des supports. Par exemple, la taille de l'écran – élément distinctif entre l'ordinateur, la tablette ou le smartphone – a des répercussions importantes sur l'inégale mobilisation de ces objets dans l'activité de lecture ; celle-ci, loin d'être passive, implique une série de manipulations (téléchargement, marquage des textes, stockage et impression des documents...) et requiert un espace de travail spécifique (fonctionnalités techniques, surface de lecture) auquel l'ordinateur répond de façon beaucoup plus satisfaisante que la tablette ou le smartphone.

L'étude du logiciel d'édition bibliographique « Zotero » et de la plateforme « Moodle » permet, par ailleurs de saisir la manière dont l'outil informatique et les technologiques numériques s'intègrent dans les pratiques de lecture des étudiant.e.s. Elle souligne l'effet des dispositions « informatiques » mais aussi « intellectuelles » dans les usages et non-usages des supports numériques. Nous verrons par exemple que l'appropriation du logiciel « Zotero » n'est pas indépendante des rapports plus ou moins aisés que les étudiant.e.s entretiennent avec l'informatique et avec les savoirs du champ des sciences de l'éducation et de la formation. Le rôle des dispositions « intellectuelles » apparaitra également dans les représentations et les usages de l'encyclopédie Wikipédia – figure de proue de la « révolution numérique ». Nous montrons que son adoption partielle ou son rejet intégral par les enquêté.e.s sont fortement marqués par leurs dispositions, c'est-à-dire le degré relatif de soumission à la culture légitime.
En parallèle de l'examen des supports numériques, nous portons notre attention sur les supports papier (livres, notes de cours, revues imprimées…) que les étudiant.e.s mobilisent dans le cadre de leur travail lectoral. Ce regard posé simultanément sur les deux supports souligne la porosité de leur frontière. Si la plupart des enquêté.e.s ne lisent pas les articles scientifiques à l'écran, ils font un usage très modéré des revues imprimées. Le plus souvent, leurs lectures se réalisent sur un mode hybride : les articles sont téléchargés au format PDF[16], à partir des portails de revues en ligne, et ensuite imprimés sur papier. Cette observation témoigne non seulement d'un certain prosaïsme dans les pratiques de lecture des enquêté.e.s mais aussi d'un entrelacement des supports qui renvoie à la fonction essentielle que joue le papier dans l'appropriation et la remémoration des contenus lus.

Si les deux supports de lecture s'entrecroisent plus qu'ils ne s'opposent, leur mobilisation dans le travail lectoral des étudiant.e.s est variable selon les contextes d'étude (modes et types d'évaluations) dans lesquels ils s'insèrent. Mettre en lumière ce lien étroit qui unit les modes d'évaluation avec les supports et pratiques de lecture, tel est le dessein du chapitre 6.
À travers l'examen minutieux de quatre productions (abordées ci-après) distinctes tant au niveau des supports mobilisés, des contraintes temporelles qu'au niveau des pratiques intellectuelles, nous soulignons le poids de la nature de ces productions et de leurs modes d'évaluation sur les manières de lire. D'un module à l'autre, les exercices, définis par des temporalités spécifiques, des exigences et des objectifs de travail très différents, donnent à comprendre les variétés des modes de lecture mis en œuvre par les enquêté.e.s et les différences dans leur perception du travail lectoral. L'exemple de la construction d'un scénario pédagogique d'une situation de formation au sein du module « Tice » illustre bien les représentations différenciées des pratiques lectorales selon le contexte où elles s'accomplissent. Cette production, assistée par ordinateur et évaluée de manière collective, génère des lectures « pragmatiques » et tend à invisibiliser les pratiques de lecture aux yeux des étudiant.e.s, ceux-ci déclarant le plus souvent ne pas lire pour cette évaluation. L'écran, qui y occupe une place privilégiée, fait en quelque sorte écran à la dicibilité des pratiques et, ce faisant, rappelle la présence toujours active de l'effet de légitimité culturelle. À l'inverse, l'analyse de texte, exercice individuel qui se distingue par un travail d'annotation intense et une répétition des lectures, fait du support papier le premier support de ce travail. Reposant sur l'étude d'un texte théorique, elle engendre des lectures analytiques et engage particulièrement les dispositions « intellectuelles » des enquêté.e.s. Elle s'oppose ainsi à l'évaluation « Tice » mais aussi à l'épreuve du « Bref », une épreuve collective conçue sur le modèle des « Bref » publiés par le centre d'études et de recherche sur les qualifications (CEREQ). Cette évaluation qui consiste à réaliser un document de synthèse sur un thème choisi (en lien avec la formation professionnelle continue) dispense les étudiant.e.s d'un long travail d'appropriation des contenus lus et, de fait,

[16] Une des caractéristiques de ce format est de préserver la mise en pages de la version imprimée de l'article.

sollicite beaucoup moins leurs dispositions « intellectuelles ». Épreuve à part, le mémoire professionnel confronte les enquêté.e.s à la constitution d'un corpus de textes et de références qui met en jeu une pluralité de supports (livres, Internet, revues papier, « Zotero » …) et donne à voir des modes de lecture très hétérogènes (lectures intégrales et partielles, lectures intensives avec prises de notes, lectures de consultation, etc.). Nous montrons que cette diversité des supports et des modes de lecture ne fait que traduire la spécificité des conditions de production et d'évaluation de l'exercice du mémoire : sa réalisation individuelle, sa temporalité longue (durée de réalisation d'un an et demi en moyenne), son volume (une centaine de pages) mais aussi et surtout les exigences théoriques qui le régissent.
Aussi, d'une épreuve à l'autre, ce sont autant les formes de la lecture qui varient (des lectures courtes réalisées à l'écran pour l'évaluation « Tice », des lectures intensives effectuées sur le papier pour l'analyse de texte, des lectures « fragmentées » et superficielles pour le « Bref », etc.) que le degré de sollicitation des dispositions (*e.g*, le mémoire professionnel implique de manière forte, et plus que toute autre évaluation, les dispositions temporelles des enquêté.e.s).

Évaluation centrale du master et pour laquelle les enquêté.e.s affirment s'être le plus investis (tant sur le plan cognitif que temporel), le mémoire professionnel constitue une matrice particulièrement intéressante pour saisir la logique et l'hétérogénéité des manières de lire. C'est sur cette production spécifique que se focalise notre attention dans le septième chapitre où nous proposons d'entrer plus finement dans la construction des pratiques de lecture.
Une analyse détaillée des techniques de lecture (classement des articles, listes et notes de lecture…) révèle leurs fonctions de mise en visibilité des contenus lus et de protection contre le risque de la dispersion lectorale (en particulier la multiplication des téléchargements d'articles PDF). Après avoir exposé les enjeux du travail de classement et de planification des lectures, nous montrons que les pratiques lectorales des étudiant.e.s ne sont pas figées mais se construisent dans une dynamique sinusoïdale. Elles alternent entre des phases d'accumulation (collecte de documents, de références bibliographiques, usage massif d'Internet) et des phases de réduction (sélection des textes, diminution des recherches en ligne).
La seconde partie de ce chapitre s'intéresse au support papier et à l'écran en tant que surfaces d'inscription et de diffusion des textes. Si les propriétés matérielles des supports peuvent être associées à des types et modes de lecture (des lectures intégrales d'ouvrages sur papier et des lectures de consultation à l'écran), elles ne les définissent pas pour autant. Ainsi, les lectures sur écran ne se présentent pas seulement comme un préalable ou un prolongement aux lectures sur papier mais aussi comme des lectures « citationnelles[17] » qui répondent à une norme de production écrite (l'étayage du cadre problématique par des citations d'auteurs). Si la puissance d'indexation du moteur « Google » et la technique du « copier-coller » favorisent ces lectures « citationnelles », il importe de noter que celles-ci s'effectuent également sur papier et sont d'abord gouvernées par les modes d'évaluation et de production du mémoire.
Enfin, nous quittons les espaces des textes pour examiner ceux des étudiant.e.s-lecteurs/lectrices, la bibliothèque universitaire en particulier mais aussi le domicile, lieu propice à l'écriture du mémoire. Il s'agira de mettre en avant les effets – de mise à distance / d'attraction – du volume spatial et ceux des représentations symboliques sur les usages des bibliothèques. Cette première partie de l'analyse se clôt par une réflexion sur le rôle des directeurs / directrices de mémoire dans la construction des pratiques de lecture des enquêté.e.s, un rôle dont nous montrons les limites et la structuration dispositionnelle.

[17] Ou lectures d'extraction : les lectures « citationnelles » (réalisées sur papier ou à l'écran) sont des lectures dont l'objectif est le prélèvement d'extraits d'articles ou d'ouvrages scientifiques en vue de les réintégrer dans le corps de l'écrit de mémoire.

La seconde partie de l'analyse intitulée « Mémoire du passé et manières de lire » est marquée par notre volonté d'afficher plus explicitement les rapports de pouvoir et de domination qui se trament dans les pratiques et modes de lecture. Nous consacrons donc nos efforts à l'exposition de portraits de « dominants /dominés scientifiques » et « dominants /dominés temporels »[18] et soulignons le poids des dispositions des enquêté.e.s dans la construction de leurs manières de lire. L'étude des dispositions a, par exemple, permis de rendre raison du non-usage des livres par l'un des enquêté.e.s lors de l'épreuve du mémoire. Si les contextes et les caractéristiques pratiques des supports contribuent à délimiter des usages, les dispositions des enquêté.e.s permettent de comprendre, pourquoi, à l'intérieur de ces délimitations, certains supports sont mobilisés et d'autres non.

Dans le chapitre 8, les dispositions « intellectuelles » sont appréhendées, dans le contexte spécifique du mémoire, et essentiellement à partir des parcours scolaires et universitaires antérieurs des étudiant.e.s. Une comparaison des pratiques de lecture de Marie et Séverine – enquêtées dotées d'un bac littéraire et ayant validé un master 1 (M1) en sciences de l'éducation – avec celles de Sabine, Jérôme et Odile – enquêté.e.s issus d'une formation professionnalisante en Santé et ayant un profil scientifique –, souligne l'effet socialisateur des filières et plus spécialement le pouvoir de l'expérience du M1 dans la construction des pratiques et trajectoires de lecture. Les étudiantes (Marie et Séverine) possédant cette expérience manifestent une aisance dans les choix de lectures, des rapports assurés aux textes et des dispositions à la sélection. *A contrario*, les enquêté.e.s de l'option « Santé » (Sabine, Jérôme et Odile), qui expriment leur difficulté à construire leurs lectures et à se repérer dans le champ peu structuré des sciences de l'éducation et de la formation, investissent les lectures de façon quantitative (et non sélective) et se confrontent à la dispersion lectorale. Les différences dans les manières de lire selon les cursus d'études antérieurs apparaissent donc de façon nette. Elles sont encore plus criantes si l'on compare les modes de lecture de Marie avec ceux de Laetitia et Michel, deux enquêté.e.s dont les formations scolaires les ont conduits à développer des dispositions plus « pratiques » que « théoriques » et ne les ont pas ou peu confrontés aux codes universitaires et aux astreintes du travail intellectuel. Nous montrons que, pour ces deux étudiant.e.s, le travail lectoral effectué pour le mémoire (travail qui leur demande de produire un véritable effort d'acculturation) est un défi d'ordre intellectuel et temporel. Cette analyse minutieuse sous forme de portraits révèle le fonctionnement dynamique et contextuel des dispositions : l'intrication du contexte et des dispositions mais aussi des dispositions entre elles.

Le chapitre 9 traite spécifiquement de la problématique du temps, problématique qui préoccupe, à des degrés divers et de façon variable, l'ensemble des enquêté.e.s. S'inscrivant dans le prolongement des analyses précédentes, il aborde, en outre, la dimension émotionnelle du travail lectoral.
Dans une approche d'abord contextuelle, nous mettrons en lumière les effets de régulation et de contrôle temporels que produit le travail en groupe (mode d'évaluation dominant dans le master) sur les pratiques de lecture des enquêté.e.s. Les activités professionnelles et familiales

[18] La catégorie « dominants scientifiques » désigne des étudiant.e.s qui entretiennent un rapport aisé aux contenus lus : ils maîtrisent les codes universitaires et se sont déjà confrontés à des lectures théoriques dans le domaine des sciences humaines (notamment dans le cadre de la production d'un écrit long). À l'inverse, les « dominés scientifiques » ont une connaissance approximative ou faible des auteurs et concepts principaux du champ des sciences de l'éducation ; peu familiers avec les normes scientifiques, ils peinent à se repérer dans le corpus documentaire souvent foisonnant de ce champ multidisciplinaire.
Les « dominants temporels » se caractérisent par une forte anticipation du temps : ils contrôlent leur investissement temporel et programment des temps de lecture ; *A contrario*, les « dominés temporels » sont dans un rapport de soumission au temps : ils ne planifient pas leur travail lectoral et ne se fixent aucune limite temporelle.

(domestiques, parentales) examinées dans cette même optique apparaîtront à la fois comme des contraintes et des ressources temporelles pour le travail lectoral.
À travers l'esquisse de portraits de « dominés » et « dominants » temporels, nous faisons ressortir le lien de causalité circulaire entre les dispositions « intellectuelles » et temporelles : la planification des lectures est d'autant plus difficile que les étudiant.e.s sont des « dominés scientifiques » et inversement la sélectivité favorise la planification.
Les portraits de Cécile et Marjorie, deux enquêtées qui se distinguent par leur aisance à planifier et anticiper le travail de lecture permettront de mettre en évidence le rôle des filières d'études (administratives et juridiques notamment) et des techniques de réduction graphique (listes, fiches, classements…) dans la construction des dispositions temporelles. Si le rapport au temps passé et le contexte présent permettent d'expliquer les modes de lecture des étudiant.e.s, en particulier le phénomène de la dispersion lectorale, leur rapport à l'avenir – saisi à travers leurs projets professionnels ou universitaires – affine ces explications et éclaire certaines variations inter-individuelles dans les manières de lire.
Dans une dernière partie, la théorie dispositionnaliste-contextualiste est convoquée pour rendre compte de la construction sociale des affects. Nous montrons que la variation des émotions (insatisfactions, plaisirs, frustrations, peurs…) que les enquêté.e.s éprouvent lors du travail lectoral n'est pas sans rapport avec l'évolution de leurs modes de lecture, cette évolution étant elle-même corrélée à leurs dispositions et aux contextes d'effectuation des lectures.

Nous concluons cette introduction par quelques remarques formelles. Tout d'abord, nous souhaiterions revenir sur le non-usage (presque systématique[19]) des guillemets dans l'écriture du terme « dispositions temporelles ». La notion de dispositions temporelles, développée dans les travaux de Muriel Darmon et reprise ensuite dans de nombreuses contributions par d'autres auteurs (Gaëlle Henri-Panabière, Mathias Millet et Daniel Thin, Julie Pagis et Maxime Quijoux…) est, d'une certaine manière, entrée dans le lexique sociologique. Notre usage de ce terme s'inscrivant dans le sillon de ces travaux, nous avons décidé de ne pas ajouter des guillemets et de réserver l'emploi de ceux-ci au terme dispositions « intellectuelles » dont le sens (défini dans la partie II du chapitre 3) est moins établi et davantage pluriel.
Un second point qui mérite sans doute d'être signalé est la manière dont nous avons orthographié le mot « Internet ». Considérant Internet comme un support de lecture qui n'est pas seulement une surface d'inscription des textes mais également un outil de recherche et une bibliothèque numérique, notre premier réflexe a été d'écrire « l'internet ». Toutefois, l'usage courant (et aussi fréquemment celui des revues scientifiques) étant d'employer ce mot sans l'article défini, nous avons finalement repris cet usage. Quant à la majuscule, elle s'est imposée du fait de cette suppression de l'article défini mais aussi parce que la minuscule renvoie parfois à un adjectif (comme dans l'expression : « les sites internet ») et tend alors à réduire l'objet et ses fonctionnalités au profit de ses contenus. Le « I » majuscule n'est donc nullement une façon d'ériger le support en « super outil » qui aurait des « supers pouvoirs » mais une manière de souligner l'hétérogénéité des pratiques qu'il permet du point de vue du travail lectoral.
Par ailleurs, il nous semble utile de préciser que les désignations « les étudiant.e.s » et « les enquêté.e.s » sont équivalentes. Autrement dit, lorsque nous employons le terme « les étudiant.e.s », nous faisons référence, non au terme générique « les étudiants », mais à notre population d'enquête. Cette population étant majoritairement féminine, nous avons décidé d'utiliser l'écriture inclusive pour la caractériser. Toutefois, afin de ne pas alourdir la lecture, nous avons maintenu le principe du masculin qui l'emporte sur le féminin au niveau des accords

[19] Des guillemets peuvent être employés exceptionnellement par souci d'esthétique et pour ne pas gêner la lisibilité ; par exemple, dans le titre : Les dispositions « informatiques », « intellectuelles », « temporelles » au centre de notre analyse.

grammaticaux avec les adjectifs et les participes passés. Dans cette même logique, et outre les termes « étudiant.e.s » et « enquêté.e.s », l'écriture inclusive n'est appliquée que pour les articles ou pronoms définis précédant ces deux termes.
Une dernière remarque concerne l'emploi alternatif du « je » et du « nous ». D'une manière générale, le « je » renvoie à l'enquêtrice (et donc au terrain et à la méthodologie) tandis que le « nous » désigne l'analyste (l'analyse et la théorie). Cette distinction vise à éclairer la lectrice ou le lecteur de ce mémoire mais ne doit pas être entendue comme une opposition entre deux démarches ou deux rôles distincts : un « nous » peut se glisser dans la description du terrain et inversement un « je » peut s'insérer dans une réflexion théorique. Le « je » et le « nous » doivent être pensés comme le « genou », c'est-à-dire comme une articulation entre la théorie et la méthodologie, entre le terrain et l'analyse. L'enquêtrice et l'analyste forment ici une seule et même personne qui adopte une posture et un statut différents selon les étapes de la recherche mais conserve une même identité, celle de la sociologue.

Partie 1. CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE

Chapitre 1 – Éclairages socio-historiques sur la lecture comme pratique sociale

« L'histoire permet de se dégager des évidences. En montrant l'évolution des pratiques et des conceptions, elle permet d'identifier des constructions récentes là où le contemporain croit avoir affaire à des valeurs immuables ou fondatrices, et elle repère des constantes derrière les innovations que les uns croient audacieuses et pertinentes et que les autres jugent menaçantes ou risquées. »

François Quet, Note de lecture de l'ouvrage d'Anne-Marie Chartier : A.-M. Chartier, *L'école et la lecture obligatoire. Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement*, Paris, Retz, 2008.

Avant d'aborder plus spécifiquement la problématique de la lecture étudiante et afin d'en comprendre les enjeux, il importe de tracer les contours des débats qui ont animé, au cours de la seconde moitié du XX^{e} siècle[20], l'histoire sociale de la lecture.

Une telle perspective implique de considérer simultanément les approches historiques et sociologiques de la lecture, non pas pour dresser un panorama des recherches sur la lecture en France[21] mais pour mettre en évidence certains points saillants sur les pratiques lectorales que ces deux approches ont fait apparaître et dont l'analyse éclaire la construction de notre objet de recherche.

[20] Les discours sur la lecture ne datent pas des années cinquante ; ils n'ont, pour autant, pas toujours existé comme le constatent Anne Marie Chartier et Jean Hébrard qui les situent entre la Monarchie de Juillet et le Second Empire. Il ne s'agit toutefois pas ici de présenter l'ensemble des discours qui ont accompagné l'histoire et le développement des pratiques de lecture mais de revenir sur certains changements significatifs (comme l'arrivée de la télévision ou l'apparition du livre de poche…) qui ont un intérêt plus spécifique pour l'élaboration de notre objet de recherche.

[21] Outre le fait qu'un tel projet serait à la fois extrêmement chronophage et inopérant du point de vue de la perspective qui anime cette recherche doctorale, il a déjà été réalisé, au moins partiellement et/ou conjointement, par plusieurs historiens ou sociologues de la lecture (par exemple, l'ouvrage de Nicole Robine : N. Robine, *Lire des Livres en France, des années 1930 à 2000*, Paris, Éditions du Cercle de la Librairie, 2000).

I. De la censure à la promotion des livres : les effets du contexte socio-historique sur les discours de la lecture

Papyrus, parchemin, *volumen*, *codex*, lecture sur papier, lecture sur écran, livre numérique, lecture hypertextuelle, autant de termes qui témoignent de la complexité et de l'évolution des supports de la lecture ainsi que du caractère de plus en plus énigmatique de l'acte de lire. Mais, comme le notent Anne-Marie Chartier et Jean Hébrard, « y a-t-il jamais eu un temps où lire allait de soi ? [22] ». Remontant le cours des siècles derniers, les auteurs mettent l'accent sur le caractère polémique mais aussi paradoxal que la lecture n'a cessé de susciter depuis le milieu du XIX[e] siècle.

Avec l'alphabétisation de masse et l'expansion fulgurante du commerce du livre dans les années 1830, les premières inquiétudes naissent dans l'espace public : à la crainte de voir l'ensemble de la population accéder à la lecture se mêle celle de voir les nouveaux alphabétisés avoir de « mauvaises lectures » : « On lit beaucoup à notre époque. À la campagne, tout le monde lit. En ville tout le monde lit ; les voitures publiques sont remplies de lecteurs (…). Ils lisent trop ; ils lisent n'importe quoi[23] ». La propagation des romans populaires, notamment, entraîna une série de mises en garde partagées par l'ensemble des responsables éducatifs ou religieux à l'égard du peuple (et des femmes en particulier) puis l'établissement de dispositifs de surveillance[24] visant à encadrer et orienter les lectures de ces nouveaux et inquiétants lecteurs qui accèdent à l'imprimé et en découvrent les usages.

Ces discours anciens étaient portés activement par l'Église qui n'a cessé depuis le XVI[e] siècle de censurer tout écrit allant à l'encontre du dogme et de dicter à ses fidèles ce que devait être la lecture. Ils se délitent progressivement pour laisser place à de nouveaux discours alarmistes qui déplorent cette fois-ci l'insuffisance des « lectures populaires » autrefois dénoncées. En un siècle, on observe un renversement des perspectives et le paradoxe est saisissant : alors qu'en 1860 – période où l'analphabétisme persiste encore dans les campagnes –, les discours pointent l'existence de lecteurs en danger de « trop lire », de « mal lire », en 1960, c'est l'existence de « non-lecteurs » (« ils ne lisent même pas ») et le constat d'une baisse de la pratique lectorale chez les jeunes qui nourrissent les discours sur la lecture, et ce, malgré un développement croissant de la pratique de la lecture dans les classes populaires. L'observation de cette inversion des thèmes – « peu de lecture » semblait trop *vs* « d'avantage » ne semble plus rien – est particulièrement intéressante pour l'objet de notre recherche : elle souligne d'abord la nécessité de contextualiser les pratiques de lecture si l'on veut en saisir le sens et la réalité ; elle permet, en outre, de faire apparaitre des différences de « définition sociale » de la lecture et de faire émerger les enjeux de pouvoir qui se trament dans les discours et leurs formes rhétoriques. La perspective historique, en restituant les controverses et critiques – élogieuses ou préoccupantes – dont la lecture a fait l'objet depuis les années 1830, montre les variations dans la manière de désigner les « bonnes » ou « mauvaises » lectures, les « grands » ou « faibles »

[22] A.-M. Chartier et J. Hébrard, *Discours sur la lecture (1880-2000),* Paris, BPI-Centre Pompidou /Fayard, 2000, p. 7.

[23] M. Poulain, « Lecteurs et lectures : le paysage général », *in* M. Poulain, *Pour une sociologie de la lecture. Lectures et lecteurs dans la France contemporaine,* Paris, Le cercle de la librairie, 1988, p. 30.

[24] En 1827 fut créée la Société Catholique des Bons Livres, destinée à offrir une littérature appropriée au réseau des bibliothèques de paroisse. Dans les années 1860, l'institution des fameuses « armoires-bibliothèques » par le ministre Rouland « armoires-bibliothèques » marqua le début de la mise en place d'un dispositif de contrôle de l'imprimé et de ses lecteurs : les livres soigneusement sélectionnés et enfermés étaient sous la protection des gardiens du livre, les évêques, détenteurs du savoir scripturaire.

lecteurs et met en évidence la dimension sociale – politique et technique – de la pratique lectorale. La lecture, qu'elle soit individuelle ou collective, n'est pas libre mais contrainte par les institutions (l'Église, l'École, la Bibliothèque…) et les technologies qui la supportent.
En nous appuyant sur l'ouvrage de synthèse *Discours sur la lecture* rédigé par Anne-Marie Chartier et Jean Hébrard (aidés dans ce travail par de nombreux collaborateurs), nous exposons ci-après et très succinctement, l'évolution, à partir de la deuxième moitié du XX^{e} siècle, des discours et des perceptions de la lecture mais également de ses supports qui se transforment, au fil du temps, et dont la légitimité varie au gré de ces transformations.

Un des premiers enseignements de l'approche historique est que la désignation des « bons » et « mauvais » livres est fortement changeante d'une période à l'autre. En effet, tandis que jadis les « mauvais livres » étaient ceux qui détournaient des « saines » lectures, les livres immoraux ou irréligieux, ils sont, dans les années cinquante, ceux qui détournent des « vraies » lectures, c'est-à-dire les lectures des classiques (souvent désignés par le terme « chefs-d'œuvre impérissables »). Les enseignants ont alors pour mission de promouvoir ces « vraies » lectures auprès de la jeunesse et de « lutter contre l'illustré avilissant qui se glisse dans les cartables et constitue un obstacle à la formation morale et intellectuelle[25] ». Se dessine ainsi une séparation entre les « bonnes » lectures (celles des auteurs consacrés : un corpus légitime et réduit de titres désignés par l'institution scolaire) et les « mauvaises » que représentent notamment les journaux et les illustrés et plus globalement toutes lectures qui visent à distraire ou à informer.
L'École républicaine, qui vantent les vertus émancipatrices et formatrices de la lecture, a certes permis de dépasser le modèle de la lecture religieuse (basé sur le livre de messe et réduit aux auteurs chrétiens du Grand Siècle) et d'ouvrir le corpus à d'autres textes et d'autres auteurs (Corneille, Molière, Montesquieu, Voltaire mais aussi Chateaubriand, Lamartine, Victor Hugo…). Malgré cette ouverture, elle est loin pour autant de promouvoir l'ensemble des lectures. Tandis que « l'Église condamne les mauvaises lectures au nom de la morale chrétienne, l'École les condamne au nom des Humanités, pour leur médiocrité morale et stylistique : elle stigmatise sans pitié la pseudo-littérature d'émotion ou d'évasion[26] ».

Dans les années soixante, la télévision – média alors révolutionnaire et perçu immédiatement comme un concurrent menaçant le monde de l'imprimé et non plus seulement le livre – remet en cause la distinction établie entre les « bons » et les « mauvais » imprimés. « Le journal, ennemi d'hier, devient, en quelques années, un membre (à part ?) du monde de l'imprimé » remarquent Anne-Marie Chartier et Jean Hébrard qui soulignent que le plus grand service que la télévision ait rendu à la presse écrite est de l'avoir faite soudain apparaître comme écrite[27].
Le développement des médias de masse (la télévision mais aussi le cinéma, la radio), qui ont contribué à revaloriser les supports écrits de la lecture, transforme les discours qui, au lieu d'appeler à la censure des « mauvais » livres et au contrôle des lectures, s'efforce au contraire de mettre en avant toutes les lectures et de promouvoir les actions « pour faire lire » ; Anne-Marie Chartier et Jean Hébrard notent d'ailleurs que le verbe « lire devient intransitif » : valeur jadis controversée, la lecture devient une valeur absolue[28]. Dans ce climat, les tensions autour de la lecture scolaire semblent s'éteindre dans les années soixante-dix pour réapparaître sous une autre forme à la fin des années quatre-vingt où l'on passe d'une « crise de la lecture » à une

[25] A.-M. Chartier et J. Hébrard, *Discours sur la lecture (1880-2000),* Paris, BPI-Centre Pompidou /Fayard, 2000, p. 396.
[26] A.-M. Chartier, « Les modèles contradictoires de la lecture entre formation et consommation, de l'alphabétisation populaire à la lecture de masse », *Cahiers de l'Association internationale des études françaises*, n° 54, 2002, p. 370.
[9] A.-M. Chartier et J. Hébrard, 2000, *op.cit.,* p. 405.
[28] *Ibid.,* p. 477.

« crise de la culture ». La focale est alors placée sur la réussite scolaire et les discours sur la déploration qualitative de la lecture s'enchevêtrent avec ceux de l'échec scolaire. Les discours des médias mais également ceux qui apparaissent sous la plume de certains lettrés, apôtres de la culture la plus haute, accusent l'école d'avoir failli à sa tâche, « de ne pas faire apprendre comme il faut apprendre, de ne pas faire lire ou de faire mal lire ». Les titres dénonciateurs d'une telle dérive se multiplient (« l'Ère du vide », « la défaite de la pensée », etc.) et les inquiétudes sur la baisse, voire la disparition, de la lecture et, avec elle, celle de l'écrit alimentent de plus en plus les colonnes culturelles ou éducatives de la grande presse et des journaux.
Dans ce contexte de crise, la lecture se retrouve, à la fin des années 80, au cœur d'un nouveau débat social qui, sous l'influence de l'association d'inspiration chrétienne ATD-Quart Monde, fait apparaître la notion de l'« illettrisme ». La prolifération et le succès des discours sur le problème de l'illettrisme, orchestrés par un ensemble d'acteurs (militants associatifs, pédagogues, experts…), sont dus moins aux éléments de savoirs produits par ces discours et les analyses chiffrées s'y référant – dont l'imprécision questionne plus qu'elle n'éclaire – qu'à leurs formes stylistiques qui contribuent à une mise en scène médiatique de ce problème. En soulignant le flou sémantique des discours sur l'illettrisme – flou qui n'est pas « un "défaut" ou le signe d'un dysfonctionnement social, mais la condition même de la rentabilité et de l'utilité sociale de la notion[29] » –, Bernard Lahire montre que cette notion d'illettrisme devient une notion « attrape-tout » qui renvoie à des objets très divers (l'éthique, le bonheur, la dignité, l'autonomie, la démocratie, la violence…) et qui sert d'abord les intérêts des lettrés (des savants et politiques qui la promeuvent) bien plus que ceux des personnes concernées par un rapport problématique à l'écrit et à la lecture. En parlant des illettrés, les lettrés parlent d'eux-mêmes, de leur propre relation à l'écrit et tendent à imposer, de façon plus ou moins consciente, leur conception cultivée et scolaire de l'écrit. Progressivement, la lecture se voit dotée d'un pouvoir extraordinaire, celui d'ouvrir l'accès à une vie épanouie, digne, autonome, bref une vie « digne d'être vécue » ; tandis que la condition de l'illettré est associée tour à tour à la misère, la dépendance, voire la violence. Si l'illettré devient la nouvelle figure du dominé, ce n'est évidemment pas sans lien avec le fait que la lecture culturelle et scolaire s'est imposée comme une norme sociétale. Et, c'est essentiellement à partir de cette norme lettrée – et scolaire – (et non pas d'une analyse approfondie des pratiques du lire-écrire) qu'est fondée la rhétorique publique sur l'« illettrisme ».

Objet et enjeu de débats intellectuels, source de luttes pour l'imposition d'une définition sociale de ce qu'elle doit être, la lecture ne cesse d'alimenter les discours médiatiques. Aujourd'hui, avec l'arrivée des nouvelles technologies, en particulier d'Internet, il n'est donc pas illogique de voir réapparaître les discours de la déploration. Semblables et différents de ceux des années soixante ou quatre-vingt, ils expriment les mêmes regrets d'une situation passée mais déplacent une nouvelle fois le lieu des critiques : ce n'est plus la télévision qui est explicitement visée mais les « nouveaux » écrans dont l'usage, fréquemment qualifié d'addictif, imposerait une lecture en diagonale et altérerait notre capacité à lire. La dénonciation des effets aliénants des écrans n'est alors pas sans rappeler celle des effets « ravageurs du roman sur lequel se concentre le jeu du désir et de l'interdit » que pointaient autrefois l'Église et même le corps médical[30].
La perspective socio-historique, en recontextualisant les discours, permet de dégager les ruptures et les continuités dans laquelle la lecture est prise et la fait apparaître comme indissociable de l'histoire du livre et de l'imprimé et plus globalement du contexte social – culturel et technologique – au sein duquel elle se développe. Il apparaît clairement, à travers ce

[29] B. Lahire, *L'invention de l'« illettrisme »*, Paris, La Découverte, 2005, p. 123.
[30] [A. Corbin, *Histoire de la vie privée*, t. IV, Paris, Seuil, 1986], cité par Chantal Horellou-Lafarge et Monique Segré : C. Horellou-Lafarge et M. Segré, *Sociologie de la lecture*, Paris, La Découverte, 2007, p. 37.

bref et nécessairement partiel exposé des débats et controverses autour de la lecture, que les pratiques de la lecture, selon le contexte social dans lequel elles se déploient, n'engagent pas les mêmes discours et donnent à voir des représentations hétérogènes, voire contradictoires du livre et de la lecture.
Confrontées aux rapports de force qu'expriment, selon les époques, les tenants du pouvoir (institutions religieuses, étatiques, scolaires ou économiques…), les politiques de la lecture alternent entre censure et promotion de différents imprimés et supports. D'une période à une autre, l'objet des critiques ne cesse de se déplacer. Par conséquent, il n'est pas surprenant qu'un même imprimé puisse être d'abord (et parfois sur une longue durée) vivement décrié puis réhabilité et porté aux nues. L'exemple du livre de poche illustre bien ce mouvement de balancier qui, selon le contexte, condamne ou vante un support de lecture. Alors que, dans les années cinquante, le livre de poche, considéré comme une culture au rabais (une « culture de poche »), suscite des polémiques sur les risques d'une vulgarisation de la culture et du livre – certains auteurs allant même jusqu'à refuser d'être publiés dans cette collection[31] –, il aura en 2003, à l'occasion de son cinquantenaire, les honneurs du Salon du livre de Paris[32]. Aujourd'hui, les auteurs phares sont publiés en collection de poche, celle-ci étant devenue un passage obligé dans la stratégie de tous les éditeurs (le livre de poche représente le quart des ventes du livre en France[33]). Si la légitimité du livre de poche fait débat de manière aiguë puis s'estompe progressivement – sans toutefois s'abolir complètement[34] –, c'est parce que les rapports de force entre la « culture lettrée » (celle du livre relié et des classiques) et la « culture populaire » (ou « culture de masse ») se sont eux-mêmes modifiés.
Le déclin de l'influence de l'Église, de ses prescriptions et proscriptions, l'essor de l'image qui a permis de relativiser les représentations de la dangerosité de certains imprimés et la place croissante du livre dans la société française sont autant d'éléments qui ont contribué à affaiblir le modèle lettré de la lecture, celui de la littérature classique diffusé *via* le support livresque, et à accroître l'émergence et la diffusion d'une littérature autrefois moins légitime et dédiée davantage aux lecteurs populaires (romans populaires, presse généraliste…).
Par ailleurs, le discours des bibliothécaires a fait entendre une conception originale, moins restrictive que celle de l'école : une conception non uniquement axée sur des textes classiques mais ouverte à l'actualité et à la pluralité des genres, telle la bande dessinée. Ce faisant, il a lui aussi favorisé l'émancipation d'un nouveau modèle de lecture moins élitiste : celui d'une lecture plus libre et plurielle, allant de la lecture de documentation et d'information à celle des classiques en passant par celle de l'illustré.

Le statut social d'un imprimé comme sa légitimité ne sont donc pas intemporels : « ce qui fait référence à un moment déterminé est toujours le résultat complexe d'une multitude de coups de force plus ou moins contradictoires ou harmonieux pour l'imposition de références concurrentes : les références mêmes les plus unanimement reconnues sont toujours le produit de luttes et de rapports de forces passées[35] ». L'évolution des discours sur la lecture, le déplacement ou même le renversement de certaines problématiques du livre montrent le caractère extrêmement contextuel de ces discours ainsi que la fragilité des liens qui unissent la

[31] C. Horellou-Lafarge et M. Segré, *Sociologie de la lecture*, Paris, La Découverte, 2007, p. 24.
[32] J.-Y. Mollier, « Petit et bon marché. Voilà le livre de poche ! », *Histoire*, n° 274, 2003, en ligne : [https://www.lhistoire.fr/petit-et-bon-march%C3%A9-voil%C3%A0-le-livre-de-poche], consulté le 16/05/2016.
[33] B. Le Blanc, « La révolution du livre de poche », *Hermès, La Revue*, n° 70, 2014, p. 62.
[34] En 1994, le concept éditorial visant à proposer aux lecteurs des romans au prix rond de dix francs relance des polémiques.
[35] B. Lahire, « Ce qui fait référence : liens, luttes, communautés », *Les Cahiers du Musée des Confluences. Revue thématique Sciences et Sociétés du Musée des Confluences*, tome 1, 2008, p. 24-25.

lecture et les diverses institutions (religieuses, étatiques, scolaires) qui, tour à tour, l'interdisent, la contrôlent ou la promeuvent, la diffusent et la construisent.
La question de la légitimité des pratiques lectorales (« saine lecture », « vraie lecture », « bonne lecture ») n'a cessé de se poser au cours de l'histoire de la lecture. Enjeu de pouvoir et de distinction, la pratique lectorale se retrouve au cœur de nombreux débats sociaux et, plus que tout autre pratique culturelle, importe avec elle de puissants effets de légitimité. Ces effets qui ont des conséquences sur les manières de dire ses lectures et de pratiquer l'activité lectorale, sont interrogés dans le cadre de l'analyse des entretiens que nous avons menés auprès de notre population enquêtée (des étudiant.e.s de master).
L'étude socio-historique des discours sur la lecture, en mettant en évidence la force des institutions et celle de la variation des contextes (recomposition des pouvoirs institutionnels, évolutions techniques…) sur les représentations et les pratiques lectorales, nous conduit à observer une règle : celle de la contextualisation. Les modes et les pratiques de lecture ne peuvent, en effet, être dissociés du contexte dans lequel ils sont mis en œuvre. Si cette indissociabilité fait apparaître le contexte comme un enjeu essentiel dans l'analyse des manières de lire, elle ne signifie pas, pour autant, que le contexte soit le seul facteur en jeu dans cette analyse ; comme nous le verrons, les dispositions des lecteurs et lectrices y jouent également un rôle central.

II. La lecture et l'institution scolaire : une relation forte et complexe

La lecture qui est au fondement de l'acquisition de la culture générale et des apprentissages (littéraires ou non, scolaires ou non) a des effets sur les verdicts scolaires et, par ricochet, sur les trajectoires professionnelles. En retour, l'école, en imposant un mode de lecture spécifique, celui de la lecture littéraire, affecte de façon durable les lecteurs, leurs pratiques et leurs représentations : « Les effets de l'école sur les pratiques de lecture ne s'exercent pas seulement sur ses utilisateurs directs (les élèves) pas plus qu'ils ne cessent de s'exercer après la sortie du système scolaire que ce soit sous la forme d'une accumulation primitive de capital culturel ou de l'intériorisation de dispositions durables à l'égard de la culture écrite en général et de la littérature en particulier[36] ». L'école et la lecture apparaissent ainsi indissociables. Anne-Marie Chartier et Jean Hébrard remarquent à ce sujet que la liaison entre lecture littéraire et culture générale, construite non sans mal au début de l'école républicaine, était devenue si naturelle qu'on la pensait consubstantielle au fait scolaire[37]. Pourtant, et nous l'avons montré précédemment, les liens entre la lecture et les institutions qui la diffusent, se font et se défont au fil des époques et ne sont pas immuables. Dans le cas de l'école, ce lien n'a pas toujours existé de manière aussi forte. Ainsi, dans les petites classes des collèges et des lycées du XIX^{e} siècle, l'apprentissage de la lecture qui concerne les enfants de la bourgeoisie, ne se réalise pas au sein de l'école mais en dehors de celle-ci dans la famille où il est assuré par la mère[38].
Cette observation historique est intéressante à trois niveaux : i) elle interroge l'imperméabilité du lien unissant la lecture et l'école ; ii) elle met en exergue la lecture comme part d'un capital culturel et élément de distinction, et non plus seulement comme apprentissage scolaire ; et iii) elle fait écho à un élément récurrent que mettent en avant les enquêtes sociologiques sur la

[36] G. Mauger et C. Poliak, « Les usages sociaux de la lecture », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 123, 1998, p. 17.
[37] A.-M. Chartier et J. Hébrard, 2000, *op.cit.,* p. 485.
[38] C. Horellou-Lafarge et M. Segré, 2007, *op.cit.*

lecture : le poids du genre dans la différenciation des modes et pratiques de lecture. La corrélation entre lecture et pratique féminine ayant été démontrée par plusieurs enquêtes, aussi bien quantitatives que qualitatives, nous ne développons pas ce troisième point qui sera repris dans la partie méthodologique de cette recherche.

Le caractère socialement différenciateur de la lecture (second point), qui est inhérent au fait que la lecture est un instrument de pouvoir (de hiérarchisation des cultures, des lecteurs, des supports), se manifeste au sein même de la culture scolaire. Jusqu'à l'instauration de l'accès gratuit au secondaire en 1931, la partition entre deux niveaux d'enseignement (le primaire destiné au peuple et le secondaire réservé aux enfants de la bourgeoisie) s'accompagne d'une distinction des modes de lecture, la littérature enseignée y occupant des fonctions différentes. Au niveau du primaire, l'étude des textes vise la transmission de valeurs et principes moraux, tandis qu'au secondaire, elle s'efforce de cultiver l'esprit et la réflexion[39].
Cette hiérarchisation entre deux modes de lecture se retrouve ensuite, sous une forme différente mais non moins distinctive[40], au niveau du collège et du lycée. Alors que c'est d'abord une lecture « ordinaire » qui prédomine au collège, c'est une lecture « littéraire », basée sur l'analyse structurale des textes et centrée sur la forme (éléments stylistiques, intertexte…) qui s'impose au lycée[41]. Ainsi, au sein même de l'institution scolaire, il y a lecture et lecture : d'un niveau d'enseignement à un autre, ce ne sont ni les mêmes contenus, ni les mêmes modes de lecture qui sont enseignés. Ce constat, qui met en lumière l'incidence des parcours scolaires et des types d'enseignement suivis sur la construction différenciée des pratiques de lecture, est important pour notre recherche dont le lectorat (issu du master professionnel) se caractérise par des profils d'étudiant.e.s aux trajectoires scolaire et universitaire fortement hétérogènes.

Revenons à présent sur le premier point qui concerne la question du lien école / lecture. Nous l'avons noté, ce lien était plus lâche au cours du XIX^{e} siècle. S'il apparaît ensuite comme indéfectible, il est de nouveau altéré par le contexte de l'explosion scolaire. En effet, c'est l'émergence conjointe de la culture de masse et de la culture scientifique qui rend ce lien plus fragile et moins évident. Si la lecture conserve un rôle décisif dans les apprentissages scolaires (et même extra-scolaires), elle perd néanmoins de son prestige, le livre et les imprimés en général n'étant plus les seuls vecteurs de la culture générale, ni même les seuls supports de la lecture littéraire. D'autres médiations, culturelles et familiales, président donc à la diffusion et à la construction de la lecture. L'école, si elle reste le lieu par excellence d'apprentissage de la lecture et de transmission d'une certaine manière de lire (lecture analytique), est de plus en plus perméable aux influences extérieures qui imposent d'autres formes de culture et de lecture. Bernard Lahire remarque à ce propos que « les bandes dessinées, hier, exclues de l'école, sont présentes désormais dans tous les établissements[42] ».
Le rapport à la lecture et aux livres est ainsi, et de plus en plus, construit par des expériences plurielles : familiales, scolaires, culturelles, audiovisuelles et aujourd'hui numériques. Ceci

[39] G. Sapiro, « Sociologie de la lecture », *in* G. Sapiro, *La sociologie de la littérature*, Paris, La Découverte, 2014, p. 98-106.
[40] Ici, la distinction sépare moins, ou moins fortement, des catégories sociales et des contenus textuels que des manières de lire.
[41]« L'adjectif ″ordinaire″ signifie ici que le livre et l'usage qui en est fait sont pleinement ancrés dans les préoccupations immédiates de la vie quotidienne (se divertir, se documenter...) et investis par les intérêts personnels des adolescents en pleine période de construction de leur identité » : C. Baudelot et M. Cartier, « Lire au collège et au lycée : de la foi du charbonnier à une pratique sans croyance », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 123, 1998, p. 27.
[42] B. Lahire, « C'est un nouveau style de vie qui est en voie de s'imposer : le modèle de l'honnête homme cultivé est battu en brèche », *in* O. Bessard-Banquy (Dir.), *Les mutations de la lecture*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, 2012, p. 54.

étant, l'expérience qui structure le plus ce rapport est l'expérience scolaire qui cristallise de nombreux enjeux de la pratique lectorale : non seulement car « on y apprend à lire, mais aussi parce que la lecture y est sujet d'étude, instrument de travail, objet de jugements et de hiérarchisations qui dépassent le domaine de l'enseignement du Français[43] ».

Plusieurs travaux sociologiques ont effectivement montré le poids de l'école dans la construction des pratiques de lecture. Ainsi, François de Singly, dans une étude réalisée sur la demande du ministère de l'Éducation et la Culture[44], constate que la lecture effectuée pour le travail scolaire occupe une place non négligeable dans l'ensemble des lectures des jeunes adolescents : « entre un tiers et deux cinquièmes des livres lus pendant une année[45] ». Il note également que l'école encourage la lecture. Représentant, pour de nombreux jeunes défavorisés, la seule porte d'accès au livres, elle peut stimuler, en particulier par l'obligation de la lecture des œuvres intégrales, des découvertes littéraires autonomes, imprévues.
De son côté, l'enquête longitudinale conduite par Christian Baudelot, Marie Cartier et Christine Détrez (1999) souligne l'influence de l'école dans la formation du goût littéraire : l'empreinte de l'institution scolaire – et plus spécifiquement celle des cours de français – sur les auteurs lus est clairement visible chez les collégiens et plus marquée encore chez les lycéens où le mode de lecture « savant » (qui s'oppose au mode de lecture « pragmatique » de la lecture « ordinaire ») s'impose de manière plus aiguë. Cette pression scolaire propre au lycée contraint les lycéens à se concentrer sur un nombre d'auteurs plus restreint qu'au collège. Les chercheurs affirment ainsi : « le lycée scolarise les pratiques et les contenus de lecture[46] ».
La recherche doctorale de Fanny Renard (2007), qui s'attache plus particulièrement à reconstruire les habitudes lectorales des lycéens, pointe elle aussi le poids de l'institution scolaire sur la lecture. En distinguant des façons de lire analytiques et des façons de lire pragmatiques, elle observe que la constitution des façons de lire analytiques, « si elle peut se réaliser par le bais des relations familiales lorsque les parents ou les ainés ont suivi un enseignement secondaire, s'effectue surtout en cours de français[47] ». Enfin, dans une étude traitant des usages sociaux de la lecture et des intérêts qui les sous-tendent, Gérard Mauger et Claude Poliak montrent un autre effet de l'école sur les pratiques lectorales, celui de l'accroissement de la compétition scolaire sur les pratiques de lecture des parents : « le développement de la compétition scolaire, l'accentuation des injonctions contradictoires (distance et fusion, plaisir et objectivation, etc.) renforcent le "devoir de lecture" aux yeux même des parents qui doivent à la fois légitimer les exigences de l'école et incarner, dans leur pratique, "le plaisir de lire"[48] ».

Si ces différentes enquêtes mettent en évidence les effets de la socialisation scolaire sur les pratiques lectorales, elles invitent parallèlement à ne pas considérer le lien entre l'école et la lecture comme un lien mécanique et exclusif. François de Singly, par exemple, met en avant le rôle ambigu que joue la scolarité : « près de la moitié des "bons en français" n'expriment pas un

[43] M. Maridet, *La khâgne, un nouveau chapitre : élaborations et reconstructions du rapport à la lecture des étudiants en classe préparatoire littéraire,* Thèse de doctorat, Paris, Université Sorbonne Paris Cité, 2017, p. 26.
[44] Cette étude fait suite à l'enquête sur les Pratiques culturelles des Français (publiée en 1990) qui enregistrait, malgré une augmentation de la scolarité et du taux des diplômes, une baisse importante en quinze ans du « fort lectorat » chez les jeunes (et notamment ceux de 15 à 19 ans).
[45] F. De Singly, *Les jeunes et la lecture*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture. Direction de l'évaluation et de la prospective, Direction du livre et de la lecture, 1993, p. 67.
[46] C. Baudelot, M. Cartier et C. Détrez, *Et pourtant, ils lisent…*, Paris, Seuil, 1999, p. 191.
[47] F. Renard, *Les lycéens et la lecture. Entre habitudes et sollicitations*, Paris, Presses Universitaires de Rennes, 2011, p. 264.
[48] G. Mauger et C. Poliak, « Les usages sociaux de la lecture », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 123, 1998, p. 19.

grand amour de la lecture pour leurs loisirs. C'est beaucoup... Inversement, un quart des jeunes très faibles et un tiers des jeunes faibles en français ne rejettent pas la lecture [49] ». Il souligne simultanément les effets de l'imprégnation culturelle (livresque) : « la présence d'une bibliothèque dans une chambre d'enfant vaut tous les discours[50] ». De leur côté, Christian Baudelot, Marie Cartier et Christine Détrez remarquent que, si la réussite scolaire est suffisamment forte pour infléchir le système des goûts construit sur la base de données de la socialisation primaire (sexe et origine sociale), elle ne l'est pas assez pour contrecarrer l'effet des goûts hérités du milieu social. Ils attirent, par ailleurs, l'attention sur les effets possiblement contre-productifs de l'enseignement des codes de la « lecture savante » sur les pratiques de lecture : « ce modèle terrifiant d'une culture libre et désintéressée dont on se sent exclu dès lors qu'on n'a jamais éprouvé le plaisir qu'on suppose réservé aux seuls initiés[51] », peut, en s'opposant aux modes de lecture ordinaires et en les dévaluant, conduire à un rejet de la lecture « tout court ». Fanny Renard, quant à elle, montre l'ambiguïté et la pluralité des sollicitations professorales qui conduisent parfois à des malentendus ou à des détournements – par exemple, « la demande scolaire de résumé d'œuvres peut entraîner le visionnement des adaptations littéraires[52] ». Gérard Mauger et Claude Poliak concluent leur étude en rappelant que la lecture lettrée, indissociable de la situation scolastique, n'est qu'un cas particulier dans l'ensemble des pratiques de lecture.

Ces constats, qui nuancent la force de l'institution scolaire (sa place et ses effets) sur les pratiques de lecture, démontrent par ailleurs qu'aucune des variables (réussite scolaire, sexe, catégorie sociale…) ne joue de manière indépendante. En ce sens, ils illustrent la complexité qu'il y a à saisir l'acte de lire tant celui-ci est traversé par des forces socialisatrices diverses et parfois contradictoires. De fait, ils mettent l'accent sur la nécessité de penser la lecture dans un contexte pluriel qui dépasse l'institution scolaire et de mener une analyse approfondie des pratiques qui mettent en exergue les dispositions sociales (socialisations primaires, patrimoine familial…) des lecteurs.
De la même manière que « les pratiques d'écriture et de lecture professionnelles ne sont pas une conséquence du type de travail effectué[53] », les pratiques de lecture des élèves et des étudiants ne se réduisent pas aux contraintes propres de la situation scolaire (aussi puissantes

[49] F. De Singly, *Les jeunes et la lecture*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture. Direction de l'évaluation et de la prospective, Direction du livre et de la lecture, 1993, p. 67. L'enquête de Christian Baudelot, Marie Cartier et Christine Détrez, précédemment évoquée, confirment la non-systématicité du rapport entre « forts lecteurs » et « bons élèves ».
[50] F. De Singly, *Ibid.*, p. 194. L'intérêt de cette citation est de mettre en évidence l'existence d'autres instances de socialisation lectorale que l'univers scolaire. Si la présence d'une bibliothèque dans une chambre d'enfant est indubitablement un facteur contribuant à favoriser la construction de prédispositions à la lecture, l'expression « vaut tous les discours », ici décontextualisée du propos argumentatif de l'auteur, peut sembler excessive. Elle mérite en tout cas d'être nuancée si l'on pense au fait que l'existence d'une bibliothèque ne garantit en rien son usage, celui-ci requérant des compétences et n'étant jamais un effet mécanique de l'offre. En outre, comme le notent Christian Baudelot et Marie Cartier : « la bibliothèque ne constitue jamais le centre de la chambre ». (C. Baudelot et M. Cartier, « Lire au collège et au lycée », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 123, 1998, p. 25-44).
[51] C. Baudelot, M. Cartier et C. Détrez, *Et pourtant, ils lisent…*, Paris, Seuil, 1999, p. 87.
[52] F. Renard, *Les lycéens et la lecture. Entre habitudes et sollicitations*, Paris, Presses Universitaires de Rennes, 2011, p. 265.
[53] Bernard Lahire montre que si les contraintes propres à la situation professionnelle déterminent en partie les pratiques d'écriture et de lecture (une secrétaire aura plus de chance qu'un manœuvre de mettre en œuvre de telles pratiques), elles ne suffisent pas pour en expliquer les modalités et les singularités car l'occupant du poste importe dans le poste « des compétences constituées à l'extérieur du poste (dans son environnement familial, dans ses expériences professionnelles antérieures, dans sa sociabilité extra-familiale) ». B. Lahire, *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires,* Lille, Presses Universitaires de Lille, 1993, p. 57.

soient-elles) ; elles impliquent aussi des compétences et des dispositions construites hors de l'univers scolaire. Les pratiques de lecture que nous nous proposons d'étudier dans cette recherche, sont donc appréhendées comme le produit des contraintes et des normes de l'institution universitaire (environnement numérique et modes d'évaluation) et de l'histoire scolaire des étudiant.e.s mais ne pourront être réduites à ce contexte scolaire-universitaire ; elles devront être analysées dans un cadre plus large qui inclut d'autres espaces de socialisation lectorale comme la famille, les pairs, les bibliothèques, l'activité professionnelle, etc.

III. L'impact des supports sur la lecture : du *volumen* à l'écran, entre ruptures et continuités

Les pratiques de lecture, nous l'avons noté précédemment, sont intimement liées à l'histoire du livre et de l'imprimé.
Le livre, depuis son apparition au XVI^{e} siècle, fut le support essentiel du texte. Jusqu'à une période récente, lire, dans l'inconscient collectif, c'était lire des livres. Cette domination du livre dans la mémoire collective ne doit pas laisser penser que l'objet livre fut le seul, ni le premier support de l'écrit et de la lecture.
Si l'imprimerie a multiplié la diffusion des textes et le développement de la lecture, il convient de rappeler avec Roger Chartier que cette lecture ne s'est jamais réduite aux livres et moins encore uniquement à la lecture d'œuvres consacrées par le canon littéraire ou philosophique : « des livres, bien sûr, mais comme l'a montré D.F McKenzie, leur impression constitue une part souvent minoritaire de l'activité des ateliers typographiques entre XV^{e} et XVIII^{e} siècle. L'essentiel de leur production consiste en libelles, pamphlets, pétitions, affiches, formulaires, billets, quittances, certificats, et bien d'autres "travaux de ville" qui assurent le plus clair des revenus des entreprises[54] ».
Le livre n'a donc jamais eu le monopole de la lecture ; en outre, sa forme actuelle et compacte, celle du *codex* dont nous avons hérité et qui est toujours la nôtre, n'a pas toujours été la même. *Le codex*, dont l'apparition remonte aux premiers siècles de l'ère chrétienne, a succédé au *volumen*[55], support de l'Antiquité dont le format en rouleau imposait une lecture continue. Le passage du *volumen* au *codex* constitua une des principales révolutions de la lecture avec l'invention de Gutenberg (la presse à papier) et celle du *libro unitario* (le livre unitaire qui met en exergue le nom de l'auteur en le reliant au manuscrit et à l'œuvre).
Contrairement au *volumen* qui empêchait la prise de notes et la confrontation de plusieurs textes entre eux, le *codex*[56], a permis d'écrire en lisant et de comparer plus facilement des contenus textuels. Sa matérialité, en réduisant la dépendance physique du lecteur à l'égard du support, a induit une lecture moins soumise à l'ordre du rouleau, une lecture plus discontinue mais pas pour autant une lecture composite comme peut l'être celle effectuée à l'écran ; en effet,

[54] R. Chartier, « Pouvoirs de l'écrit et manières de lire », *in* M. Jeanneret, F. Kaplan et R. Suciu (Dir.), *Le lecteur à l'œuvre*, Paris, Infolio, 2013, p. 6.
[55] Il s'agit d'un rouleau de papyrus qui était le livre des lecteurs grecs et romains. Pouvant atteindre jusqu'à 40 mètres de long, se déroulant d'une main pendant que l'autre main enroulait ce qui venait d'être lu, le *volumen*, dont le maniement était plus aisé que celui de l'argile ou la pierre, restait d'un usage compliqué. C. Horellou-Lafarge et M. Segré, *Sociologie de la lecture*, Paris, La Découverte, 2007, p. 12.
[56] « Un livre constitué par des feuillets et des pages rassemblés dans une même reliure ou couverture » : nous empruntons cette définition à Roger Chartier.

contrairement au support écran, la matérialité du *codex* impose une perception globale de l'œuvre[57].
Facilement transportable et d'une contenance bien supérieure à celle du rouleau (possibilité de rajouter des feuillets aux feuillets), le *codex* rendit la lecture non seulement plus aisée mais également, et progressivement, plus analytique (comparative, sélective) grâce à la mise en place d'un système de repérage (pagination, index, etc.). En effet, afin de naviguer et se repérer plus aisément dans cette masse écrite très dense que représente le *codex*, une série d'innovations et de techniques se développèrent : partage du *codex* en « livres » numérotés, table, pagination, renvois, index, etc. « 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, etc.), offrirent à la lecture de nouveaux instruments textuels comme les tables analytiques et les index[58] ».
Cette évolution du *codex* vers une partition et une décomposition toujours plus fine de son contenu conduit à une autre transformation essentielle, le passage d'une lecture auditive à une lecture visuelle.
De l'Antiquité au Moyen Age, le mode dominant du rapport à l'écrit était le déchiffrement oral des textes du fait de l'existence d'une écriture en *scriptio continua* (écriture continue) qui nouent les mots les uns aux autres sous la forme d'un alignement continu de lettres. L'absence de séparation entre les mots, celle d'un système de ponctuation ou encore celle d'une distinction entre lettres minuscules et majuscules « constituaient autant de limites matérielles objectives au développement de la lecture (de la copie et de la composition) silencieuse, c'est-à-dire à la perception visuelle et spatiale des significations écrites[59] ». Ainsi, jusqu'à l'instauration d'une coupure entre les mots, le travail des copistes médiévaux, s'effectuait dans une copie prise sous la dictée d'un autre et non dans une copie visuelle et silencieuse[60].
La force du *codex*, et des procédés graphiques qui en dérivèrent, fut donc d'offrir à la lecture une nouvelle rationalité (intensification du rapport visuel aux informations) et, aux lecteurs, de nouvelles habitudes du lire avec un rapport plus réflexif au savoir (fondé sur une lecture visuelle et non plus auditive).

Ainsi la matérialité du livre a des effets considérables sur les pratiques de la lecture – ses modes et ses usages. Le support conditionne les manières de lire et c'est là un des apports fondamentaux de l'histoire du livre : « un "même" texte n'est plus le même lorsque change le support de son inscription, donc, également, les manières de le lire et le sens que lui attribuent ses nouveaux lecteurs[61] ».
Les techniques de fabrication et de diffusion du livre, qui n'ont cessé d'évoluer au fil des siècles, ont joué un rôle essentiel dans le développement des pratiques de la lecture ; rendant possibles

[57] Avec l'écran d'ordinateur qui fragmente les contenus textuels et réunit sur une même surface des éléments très hétérogènes, il est plus difficile d'accéder à cette perception globale d'une œuvre. Voir notamment : R. Chartier, « L'écrit sur l'écran. Ordre du discours, ordre des livres et manières de lire », *Entreprise et Histoire*, n° 43, 2006, p. 15-25.
[58] M. Millet, *Les étudiants et le travail universitaire. Étude sociologique,* Paris, Presses Universitaires de Lyon, 2003, p. 201.
[59] M. Millet, *Les étudiants de médecine et de sociologie à l'étude,* Thèse de doctorat, Lyon, Université Lumière Lyon 2, 2000, p. 110.
[60] Mathias Millet, en s'appuyant sur les travaux de Jean Vezin [« La fabrication du manuscrit », dans : R. Chartier et H.-J. Martin (Dir.), *Histoire de l'édition française, Tome 1. Le livre conquérant, du Moyen-Âge au milieu du 17ème siècle,* Paris, Fayard / Cercle de la librairie, 1989, p. 39], rappelle que « les plus anciens manuscrits déroutent les lecteurs modernes par l'aspect compact du texte (...). Les lettres sont transcrites les unes à la suite des autres sans que rien ne permette d'identifier les mots. Cette *scriptio continua* demandait au lecteur un effort considérable pour accéder au texte ».
[61] R. Chartier, « Qu'est-ce qu'un livre ? Métaphores anciennes, concepts des Lumières et réalités numériques », *Le Français aujourd'hui*, n° 178, 2012, p. 21.

certains gestes de lecture jusque-là impensables, elles sont à l'origine de nouveaux modes de lecture et d'écriture.
Rendre raison des manières de lire exige donc un examen minutieux des supports qui fasse apparaître leurs spécificités et par là-même les possibles et les interdits dont ceux-ci sont porteurs.
À l'heure des écrans numériques, cette attention portée à l'inscription matérielle des textes doit être redoublée, et cela d'autant plus si l'on considère avec Roger Chartier que la textualité électronique met en question « l'ordre des discours[62] » établi dans la culture écrite à partir de la relation entre des objets (livre, journal, revue, etc.), des catégories de textes et des usages de l'écrit. Une telle relation est « le résultat d'une sédimentation historique de très longue durée qui renvoie à trois innovations fondamentales[63] » : le *codex*, le *libro unitario*, et la presse à imprimer.
En produisant une définition du livre comme objet matériel et œuvre intellectuelle et en fondant la culture écrite sur des distinctions nettes entres des supports qui n'impliquent ni les mêmes genres textuels, ni les mêmes usages, ces trois inventions ont façonné nos perceptions du livre et de la culture écrite : le journal, le livre, le magazine sont ainsi trois objets qui se différencient immédiatement et matériellement aux yeux des lecteurs et lectrices.
Le livre imprimé repose, aujourd'hui encore, sur le format du *codex* et notre perception du livre comme une œuvre intellectuelle attribué à un auteur (et non seulement comme une entité matérielle) – « une œuvre qui transcende toutes ses possibles matérialisations » pour reprendre l'expression de Roger Chartier –, est intrinsèquement liée à l'invention du *libro unitario.* Apparaissant au XV^{e} siècle, le livre unitaire rompt avec la tradition du recueil et met en exergue le nom de l'auteur en le reliant au manuscrit et à l'œuvre. En rassemblant « dans une même reliure les œuvres d'un seul auteur, voire une seule œuvre de cet auteur[64] », il confère une unité au contenu et favorise l'intériorisation et la perception des œuvres comme œuvres.
Avec le livre unitaire, ce ne sont plus les auteurs qui font les livres mais les livres qui font les auteurs : « Dans sa matérialité même, le livre fait l'auteur ou mieux "est" l'auteur lui-même[65] ».
Cette relation historique, qui liait étroitement objets, genres et usages, est désormais rompue par les nouveaux supports d'inscription que sont les « nouveaux » écrans (ordinateur, tablette, smartphone). Afin de bien saisir cette rupture, il convient de préciser que ces écrans contemporains, contrairement aux écrans du passé (le cinéma, la télévision), ne se réduisent pas à des écrans d'images mais constituent un espace privilégié d'inscription et de réalisation pour l'écriture[66]. Il sont des écrans d'écrits : « certes, ils accueillent les images, fixes ou mobiles, les sons, les paroles, les musiques, mais, surtout, ils transmettent, multiplient, peut-être jusqu'à un excès incontrôlable, la culture écrite[67] ».

Nouveau support des pratiques de lecture, l'écran, comme le *codex* et le *volumen* avant lui, impose une nouvelle forme d'organisation des textes et des contraintes au lecteur ; une première

[62] R. Chartier, « L'écrit sur l'écran. Ordre du discours, ordre des livres et manières de lire », *Entreprise et Histoire*, n° 43, 2006, p. 15-25.
[63] R. Chartier, « L'écrit sur l'écran. Ordre du discours, ordre des livres et manières de lire », *Entreprise et Histoire*, n° 43, 2006, p. 17.
[64] A. Supiot (Dir.), *Tisser le lien social,* Paris, Éditions de la maison des sciences de l'homme, 2004, p. 294.
[65] R. Chartier, « Qu'est-ce qu'un livre ? Métaphores anciennes, concepts des Lumières et réalités numériques », *Le Français aujourd'hui*, n° 178, 2012, p. 20.
[66] Éric Guichard note à ce propos que « le logiciel est le témoin idéal de la façon dont l'écriture se prend pour objet : elle est du texte emballé par du texte (par exemple, par des balises html ou Latex écrites au fil du clavier en même temps que le texte premier) ». E. Guichard, « L'écriture scientifique : grandeur et misère des technologies de l'intellect », *Cahiers Sens Public*, n° 7-8, 2008, p. 61.
[67] R. Chartier, « L'écrit sur l'écran. Ordre du discours, ordre des livres et manières de lire », *Entreprise et Histoire*, n° 43, 2006, p. 24.

contrainte est spatiale, celle de l'espace restreint de la page-écran. L'écran, en tant que support d'inscription des textes, se définit d'abord par un cadre qui impose ses limites et ses codes. En effet, lire un texte sur écran, c'est se confronter à un cadre qui borne notre regard. Le périmètre ainsi délimité contraint le lecteur à ne voir le plus souvent qu'une partie du texte et rend la perception globale de celui-ci plus difficile. Pour compenser cette contrainte spatiale, des procédures informatiques telles que le multifenêtrage, l'hypertexte, les ascenseurs verticaux et horizontaux… ont été élaborées afin d'augmenter l'espace textuel et faciliter la lisibilité des contenus. Ces différentes procédures, en faisant émerger certaines parties cachées du texte (existantes mais invisibles), ont rendu au texte électronique une certaine profondeur (une mise en perspective du contenu rendue possible par le multifenêtrage et l'hypertexte) et, en même temps, lui ont fait perdre sa stabilité. En effet, le lien hypertexte (qui conduit à effectuer des sauts entre les informations) et plus généralement l'ensemble des fonctionnalités visant à améliorer l'accessibilité aux contenus (les rubans, les fenêtres, les trames de fond, les effets de surbrillance…) ont contribué à fragmenter les contenus de la page-écran en différentes sections. Ce faisant, ils ont conséquemment introduit une lecture plus sélective et discontinue. Cette lecture discontinue ne doit, pour autant, pas être confondue avec celle qu'engendrait le *codex* car ici la totalité disparaît au profit du fragment. La matérialité du livre, nous l'avons noté, confère au contenu une unité (le texte, immédiatement relié à un auteur et un genre, est perçu dans sa globalité) ; celle de l'écran fait, à l'inverse, éclater cette unité : le texte n'est plus automatiquement rattaché à l'œuvre et au corpus dont il est issu ; sous l'effet du dispositif informatique rattaché à l'écran, il se décompose en segments, se multiplie et devient un « hyper » texte. La lecture sur écran, structurée par la navigation hypertextuelle, s'oppose ainsi au principe du livre « unitaire » qui lie l'objet matériel, l'œuvre et l'auteur. Elle « cherche à partir de mots-clefs ou de rubriques thématiques le fragment dont elle veut se saisir : un article dans un périodique électronique, un passage dans un livre, une information dans un site, et ce, sans que nécessairement doive être connue, dans son identité et sa cohérence propres, la totalité textuelle dont ce fragment est extrait[68] ».

La fragmentation des contenus qu'induit l'espace contraint de l'écran favorise la lecture d'un certain type de données textuelles, celle des fragments, des citations, des résumés et en freine une autre, la lecture de textes longs. Thierry Baccino et Véronique Drai-Zerbib, en soulignant les difficultés liées aux aspects de visibilité et de lisibilité (perception et identification lexicale) mais aussi de mémorisation spatiale des contenus que pose l'écran, ont montré que la lecture sur ce support entraîne une fatigue visuelle et une désorientation cognitive plus importante que sur le papier[69].

Si les « nouveaux » écrans représentent un espace privilégié pour la diffusion de la culture écrite, ils diffusent également des images et du son, et font cohabiter différents genres textuels (articles scientifiques, dépêches journalistiques, textes profanes, recueil de citations). Cette coprésence, sur une même surface, d'éléments hétérogènes est une particularité de l'écran qui le distingue de l'objet imprimé où ces éléments étaient distribués dans des objets distincts (la lettre, le journal, le prospectus, l'annuaire, le livre, etc.). Elle a pour conséquence de faire perdre au texte ses frontières et son autorité. En effet, sur l'écran, le texte tend à devenir plus anonyme dans la mesure où il est plus difficile de le rattacher à ses origines[70] et où la notion d'auteur est

[68] R. Chartier, « L'écrit sur l'écran. Ordre du discours, ordre des livres et manières de lire », *Entreprise et Histoire*, n° 43, 2006, p. 17-18.

[69] T. Baccino et V. Drai-Zerbib, *La lecture numérique*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2015.

[70] En effet, la présentation du texte sur l'écran, la mise en scène dont il fait l'objet, rendent opaque le contexte de sa production et de sa diffusion, un « texte sans marge, ni sommaire » selon l'expression de Louise Merzeau. Voir L. Merzeau, « l'intelligence de l'usager », séminaire de l'INRIA, 2010. Texte téléchargeable à l'adresse suivante :

susceptible d'être gommée, le texte pouvant être recomposé à l'infini par l'écriture des lecteurs-internautes. En masquant ainsi la traçabilité du texte et en le décontextualisant, l'écran introduit une rupture avec « l'ordre des propriétés », c'est-à-dire avec les « catégories qui, au moins depuis le XVIII[e] siècle, ont fondé juridiquement la propriété de l'auteur sur son œuvre[71] ».
Les spécificités de l'écran – l'espace restreint de la page écran, la multiplicité des genres et des formats de données qu'il donne à lire, ses propriétés électroniques – produisent de nouveaux modes de lecture (fragmentés, hypertextuels) et de nouveaux rapports aux textes. Si la pagination du *codex* permettait de citer précisément des extraits, les fonctionnalités informatiques des « nouveaux » écrans permettent de retrouver rapidement tel ou tel mot). Le support écran crée ainsi des mobilités dans les possibilités de lecture (d'analyse, d'appropriation), impose des contraintes au lecteur mais ne détermine pas, ni ne modifie de manière automatique, ses pratiques. D'une part, celles-ci ne se réduisent pas à un contexte technique, et, d'autre part, les « nouveaux » écrans ne se sont pas substitués aux imprimés.
Si les écrans sont aujourd'hui omniprésents dans nos vies et dominent une large part de nos activités quotidiennes, ils ne représentent pas les seuls supports de la lecture. Certes, ils se développent sous différents formats et gagnent du terrain (notamment au niveau des jeunes générations) mais ils cohabitent aussi avec une variété d'imprimés : le livre, la revue scientifique, le journal, le magazine, les manuscrits imprimés, les catalogues publicitaires, les impressions papier, etc. Certains de ces imprimés tels que les impressions papier réalisées à partir d'un écran d'ordinateur, sont même directement corrélés à l'existence de ce nouveau support qu'est l'écran. Ce phénomène de cohabitation et d'interpénétration des supports de lecture n'est d'ailleurs pas un fait contemporain. L'invention du *codex* au I[er] siècle ou celle de Gutenberg au XV[e] siècle, aussi révolutionnaires soient-elles, n'ont pas balayé d'un seul coup les technologies et gestes du passé. Ainsi, le *volumen* sera encore majoritairement utilisé trois siècles après l'apparition du *codex*. De même, les travaux consacrés à la publication manuscrite en Angleterre, en Espagne et en France attestent que la presse à papier n'a pas condamné le manuscrit : « l'imprimerie, du moins dans les quatre premiers siècles de son existence, n'a fait disparaître ni la communication ni la publication manuscrites[72] ».

L'histoire nous le rappelle : chaque innovation emprunte à la précédente et les « nouveaux » écrans n'échappent pas à cette règle. Ils n'échappent pas non plus aux discours de la déploration qui annoncent la fin de « la civilisation de la lecture[73] » ; celle-ci menacée par les pratiques numériques serait vouée à l'extinction. Dans ces discours, et une fois encore, apparaît le flou sémantique : que recouvre cette notion de « civilisation de la lecture » ? « Dominés » par la culture lettrée, ceux qui tiennent ces discours ne la définissent pas et se basent, par ailleurs, sur une vison idéalisée de la lecture sur papier : « outre qu'ils se gardent bien de définir cette "civilisation" fondée sur l'existence de belles bibliothèques privées et d'une culture classique qui fut rarement le privilège de la masse des citoyens, on peut se demander s'ils ne confondent

[http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/52/65/27/PDF/Merzeau_intelligence_de_l_usager.pdf], consulté le 08/01/2016.

[71] R. Chartier, « L'écrit sur l'écran. Ordre du discours, ordre des livres et manières de lire », *Entreprise et Histoire*, n° 43, 2006, p. 20.

[72] R. Chartier, « Pouvoirs de l'écrit et manières de lire », *in* M. Jeanneret, F. Kaplan et R. Suciu (Dir.), *Le lecteur à l'œuvre*, Paris, Infolio, 2013, p. 7.

[73] J.-C. Casanova, R. Donnedieu de Vabres et P. Nora, *L'avenir du livre* – Colloque organisé par le Ministère de la Culture et de la Communication, le Centre national du Livre, France Culture, Sciences Po, Paris, Sciences Po Pôle Audiovisuel, 2007.

pas la disparition ou le recul d'un mode de transmission du savoir avec le supposé déclin d'une civilisation qui s'écroulerait sous les coups de boutoir de la modernité technologique[74] ».

Les craintes formulées à l'égard de la « lecture sur écran » mettent souvent l'accent sur la fragmentation, celle du savoir, celle des lectures, et le « copier-coller » fait régulièrement l'objet de très vives critiques. Ces critiques sont d'autant plus vives qu'elles associent cette pratique du « copier-coller » au plagiat scolaire et à l'utilitarisme, et l'opposent à la pensée et au raisonnement. Or, le « copier-coller » est avant tout une technique d'écriture informatique et peut, comme le montre Louise Merzeau, parfaitement s'intégrer dans l'apprentissage en tant que processus et pensée. Un retour dans le passé permet d'éclairer ce point de vue qui considère cette pratique comme active et productive et non comme un geste automatique et répétitif.
La copie comme l'extraction de fragments sont des pratiques anciennes et elles participent pleinement de l'acte de lecture, notamment pour faire face à la masse de données à laquelle se confrontent les lecteurs professionnels (ceux du XVI^{e} siècle comme ceux d'aujourd'hui : étudiants, enseignants, etc.). Michel Jeanneret note à ce propos que la Renaissance a dû faire face à une profusion de connaissances sans précédent et que pour gérer ce phénomène, « l'une des solutions revient à débiter la masse des données en extraits, en fragments d'anthologie, dans l'idée que, si l'on ne peut embrasser l'ensemble d'un corpus, on ait au moins accès à des morceaux choisis. De nombreux livres, au XVI^{e} siècle, se présentent comme des collections de pièces détachées, des mélanges d'unité brève et amovible parmi lesquelles l'usager peut se servir à son gré. À la façon des Adages d'Érasme […], ce sont des recueils de citations et de lieux communs, des réservoirs de bribes érudites, d'anecdotes…, destinés à circuler pour être remployés dans de nouveaux contextes. Ces compilations ne se lisent pas du début à la fin. Le lecteur s'y déplace librement, il ouvre le volume où il veut, avance, recule, saute, invente son parcours et sélectionne ce qui l'intéresse pour composer son propre montage[75] ».
Dans une logique proche, le « copier-coller » peut constituer, pour les étudiants-internautes, un outil de repérage et de sélection visant à contenir et stabiliser l'abondance d'informations disponibles sur le web et contribuer à réduire le sentiment d'égarement que crée la navigation sur le réseau Internet.

Certaines caractéristiques de la « lecture numérique » ne sont donc pas aussi nouvelles que les représentations communes peuvent le laisser penser. Ainsi la multiplication des contenus ou la « lecture fragmentée » que l'on rattache presque systématiquement à Internet ou aux écrans ne sont pas propres à notre époque.
Du rouleau au *codex*, du livre à l'écran, la lecture d'un même texte diffère et les manières de lire évoluent sans pour autant se transformer radicalement. Entre ruptures et continuités, les pratiques de lecture se forment, se déforment, se reforment et ce sont ces transformations aussi bien culturelles que matérielles qui permettent de rendre compte, au moins partiellement, des différenciations dans les manières de lire.

[74] J.-Y. Mollier, « Lire, une pratique constamment remise en cause », *in* C. Livaz, J. Meizoz, F. Valloton et J. Verheyden (Ed.), *Lire demain. Des manuscrits antiques à l'ère digitale*, Paris, Presses polytechniques et universitaires romandes, 2012, p. 81.
[75] M. Jeanneret, « Tel qu'en lui-même enfin l'éternité le change », *in* M. Jeanneret, F. Kaplan et R. Suciu (Dir.), *Le lecteur à l'œuvre*, Paris, Infolio, 2013, p. 32- 33.

IV. Premières enquêtes sociologiques sur la lecture : les limites des approches quantitatives

Les premiers travaux sur la lecture apparaissent en France dans les années 1950 sous l'effet croisé des politiques de la démocratisation culturelle et du développement de l'édition de livres et de la presse. Ainsi, plusieurs sondages et enquêtes – le sondage IFOP en 1955, l'enquête commanditée par le Syndicat National des Éditeurs en 1960, l'étude du Centre de sociologie des faits littéraires menée par Robert Escarpit, Nicole Robine et André Guillemot sur les habitudes de lecture de jeunes militaires (cf. *Le livre et le conscrit*, 1966), les enquêtes de l'Insee sur les loisirs des français publiées en 1970, etc. – vont permettre d'établir un premier bilan sur les pratiques de lectures de la population française (le nombre et le genre de livres lus, les goûts, les motivations et les habitudes des lecteurs…) et faire apparaitre l'inégale distribution de ces pratiques. Ces enquêtes, de nature quantitative, montrent que le volume et le type des lectures varient selon le genre, l'âge, le lieu d'habitation, la catégorie socio-professionnelle, le niveau de diplôme : « Les femmes lisent moins [...] que les hommes [...] les jeunes [...] lisent davantage que leurs aînés [...]. Le niveau de diplôme comme le niveau de revenu, la taille de l'agglomération [...] et l'appartenance socioprofessionnelle introduisent des différences manifestes et hiérarchisées dans la lecture de livres (72 % des cadres supérieurs et membres des professions libérales lisent des livres, 53.5 % des employés, 33 % des ouvriers, 15.5 % des agriculteurs et ouvriers agricoles)[76] ».
Si ces enquêtes permettent de suivre la consommation des livres et constituent un point de départ pour une réflexion sociologique sur la lecture, elles révèlent progressivement leurs limites. Les méthodes de sondage (qui tendent à imposer des problématiques par des questions qui orientent les réponses) et le traitement statistique des données (qui, en catégorisant, opère des raccourcis) conduisent à une représentation restrictive et simplificatrice des pratiques de lecture. Jean-Louis Fabiani écrit : « Pour ce type d'enquête, tous les actes de lecture sont considérés comme équivalents (qu'on lise à haute voix, en diagonale, en prenant des notes, en sautant le milieu, dans le métro, au lit, pour préparer un exposé, pour plaire à un supérieur, pour réparer son véhicule, etc.) et tous les livres sont équivalents (quels que soient leur taille, leur prix, leurs caractéristiques matérielles, le chemin qu'ils ont fait pour arriver sous les yeux du lecteur)[77] ».

Proposant davantage une sociographie des lecteurs qu'une analyse détaillée des pratiques de lecture, ces enquêtes vont progressivement s'affiner (présentation d'un questionnaire beaucoup plus sophistiqué) et évoluer vers des approches plus qualitatives, passant ainsi des intensités du lire (volume, fréquence, etc.) aux manières de lire, des caractéristiques socio-professionnelles des lecteurs aux trajectoires des lecteurs.
Cette évolution vers des techniques d'enquête plus fines n'est pas propre aux études sociologiques. Les historiens de la lecture, dont les recherches ont nourri celles des sociologues, ont eux aussi repensé leurs premières méthodes d'investigation et varié leurs sources : constatant, par exemple, l'insuffisance des chiffres de tirage pour une description précise des publics et des pratiques, ils vont recourir aux inventaires après décès et aux archives notariales. Ces nouvelles sources permettront notamment de constater « le remplacement des classiques

[76] C. Horellou-Lafarge et M. Segré, *Regards sur la lecture en France. Bilan des recherches sociologiques*, Paris, L'Harmattan, 1996, p. 33. L'extrait reproduit ici (avec les coupures) est tiré de la thèse de Fanny Renard : F. Renard, *Les lectures scolaires et extra-scolaires de lycéens : entre habitudes constituées et sollicitations contextuelles*, Thèse de doctorat, Lyon, Université Lumière Lyon 2, 2007, p. 14.
[77] J.-L. Fabiani, *Après la culture légitime : objets, publics, autorités*, Paris, L'Harmattan, 2007, p. 144.

par les romans, livres de voyages et ouvrages d'histoire naturelle dans les bibliothèques des nobles et des grands bourgeois du XVIII[e] siècle[78] » ainsi qu'une diffusion des pratiques beaucoup plus large que ne le laissent appréhender les tirages du fait « des pratiques de lecture collective lors des veillées, d'échange, de prêt, de fabrication de livres à partir des feuilletons découpés dans la presse, et de fréquentation des cabinets de lecture[79] ».

L'évolution des méthodes, le croisement des approches quantitatives et qualitatives, la prise en compte des limitations inhérentes aux modes de collecte des informations contribuent, au fur et à mesure des enquêtes, à produire une connaissance plus juste des pratiques de lecture et mettent l'accent sur la complexité qu'il y a à saisir l'acte de lecture, « le plus ingénument polymorphe des actes culturels », pour reprendre l'expression de Jean-Claude Passeron : « Dans nos sociétés, la lecture ne se définit plus par aucune spécialité ; elle s'offre et s'impose, sous les formes les plus hétérogènes, à chaque détour de la perception et du comportement quotidiens, aussi présente et incontournable dans la vie privée que dans la sphère publique. Même si tous n'en utilisent qu'inégalement les ressources, elle sert désormais à tout, aux activités les plus techniques comme aux plus symboliques, aux échanges communs comme aux plaisirs de l'art, aux bricolages les plus menus de l'existence domestique comme aux choix les plus continus d'une biographie : instrument de tous les métiers, délassement en tous genres, praticable en tous espaces, urgence administrative, recherche du statut social, exercice du moi en construction de la personnalité intime[80] ».
Les pratiques de lecture, parce qu'elles sont hétérogènes, multiples, plus ou moins visibles, ne se livrent donc pas d'emblée au sociologue qui doit faire preuve de rigueur et méthode mais aussi de prudence dans ses investigations empiriques comme dans ses interprétations théoriques.
Ainsi, tandis que le ministère de la Culture concluait à une diminution des « moyens » et « grands » lecteurs pour interpréter l'accroissement du « faible lectorat » entre 1973 et 1981, une enquête plus approfondie menée par Joëlle Bahloul [81] montrait que cette augmentation s'accompagnait d'une baisse proportionnelle des « non-lecteurs ».
Si les données statistiques doivent être lues avec prudence, les catégories analytiques des chercheurs doivent elles-mêmes être questionnées. S'interrogeant justement sur la catégorie « non-lecteurs », Joëlle Bahloul posait judicieusement la question suivante : « peut-on considérer comme non-lecteur un individu qui ne lirait aucun « livre », mais dévorerait la presse quotidienne et hebdomadaire ?[82] ».

Dans le prolongement de ces réflexions, les travaux d'Olivier Donnat sur les pratiques culturelles des Français, qui montrent en particulier, et de manière redondante, un effritement des « forts lecteurs » quelle que soit la catégorie socio-professionnelle[83], invitent à ne pas interpréter de manière univoque les données d'enquête et à ne pas prendre comme principe d'unité la lecture traditionnelle, celle d'un livre qu'on lit de A à Z. « Il convient de garder à l'esprit que les réponses recueillies en situation d'enquête ne sont pas le reflet exact des

[78] [D. Roche, Les Républicains des lettres. Gens de culture et Lumières au XVIII[e] siècle, Paris, Fayard, 1988, p. 101] cité par Gisèle Sapiro : G. Sapiro, *La sociologie de la littérature*, Paris, La Découverte, 2014, p. 101.
[79] [A.-M. Thiesse, *Le Roman du quotidien. Lecteurs et lectures populaires à la Belle Époque*, Paris, Le Chemin vert, 1984, p. 49] cité par Gisèle Sapiro : G. Sapiro, *La sociologie de la littérature*, Paris, La Découverte, 2014, p. 101.
[80] J.-C. Passeron, *Le Raisonnement sociologique*. *Un espace non poppérien de l'argumentation*, Paris, Albin Michel, 2006, p. 510.
[81] J. Bahloul, « Les faibles lecteurs, pratiques et représentations », *in* M. Poulain (Dir.), *Pour une sociologie de la lecture. Lectures et lecteurs dans la France contemporaine,* Paris, Le cercle de la librairie, 1988, p. 101-123.
[82] *Ibid*., p. 105.
[83] O. Donnat, *Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique*. Enquête 2008, Paris, La Découverte, 2009.

comportements des personnes interrogées. Elles relèvent d'un registre hybride, situé entre les pratiques réelles et les représentations, et dépendent pour partie, dans le cas de l'autoévaluation de la quantité de livres lus, du sens accordé à l'expression « lire un livre » : dans quelles proportions les bandes dessinées, les mangas, les livres pratiques ou n'importe quel autre genre d'imprimés sont-ils ou non intégrés dans le calcul ? Les livres abandonnés en cours de lecture ou simplement consultés sont-ils ou non comptabilisés ?[84] ».
De fait, la question méthodologique « Qu'est-ce que lire ? », à laquelle se confrontent d'emblée les premières enquêtes sur les pratiques de lecture et qui entre en résonnance avec celle que pose l'historien Roger Chartier « Qu'est-ce qu'un livre ? », se retrouvera, par la suite, au centre d'une série de problématiques qu'étudiera la sociologie de la lecture (la problématique scolaire, celle du genre, du monde ouvrier, de la culture écrite …).

À la fin des années 1980, la lecture perd son statut d'exception culturelle pour devenir un terrain d'investigation problématique. Les 29 et 30 janvier 1993, les « Rencontres Lecture-Écriture » qui regroupent quatre colloques scientifiques en parallèle et 16 tables rondes témoignent de ce changement : « la lecture n'est plus seulement un objet de recherche mais devient un "champ de recherche" à part entière[85] ».
Dans ce contexte d'explosion des recherches sur la lecture, les approches qualitatives, qui s'attachent à retracer des « itinéraires de lecteurs[86] » et font ressortir la diversité et la complexité des pratiques[87], ouvrent les champs d'analyse, jusque-là cantonné aux élèves les plus jeunes ou aux lecteurs en difficulté[88], à des catégories plus fortement lectrices. C'est dans ce mouvement d'extension des recherches que les étudiants deviennent un objet d'études légitime pour la sociologie de la lecture.
Les premiers travaux sociologiques sur la lecture étudiante, qui se sont développés dans un contexte de crise (celle de la lecture, de l'enseignement, de la culture écrite[89]…), et autour d'un constat, celui d'une baisse de la lecture en milieu étudiant, cherchent à contextualiser les pratiques de lecture par des analyses ciblées. Interrogeant l'identité de la population étudiante, les conditions de transmission du goût de la lecture chez les étudiants ou encore l'offre éditoriale des lectures, ils produisent une série de réflexions méthodologiques et théoriques : que recouvre le terme générique « étudiants » ? La culture scientifique ayant détrôné la culture littéraire dans l'enseignement supérieur et la production des élites, les pratiques de lecture des « Héritiers » sont-elles comparables à celles des étudiants des années 90 ? Cette montée de la culture scientifique n'affecte-t-elle pas les déclarations des enquêtés ?
Ce faisant, ils invitent à reconsidérer la prétendue baisse de la lecture étudiante et mettent en avant la nature diversifiée des relations des étudiants au livre et à la lecture, celles-ci étant clivées selon les disciplines, les parcours des étudiants (familial, social) et l'avancée dans le cursus.
De manière générale et quelques que soient les thématiques abordées – la lecture et les ouvriers ; la lecture et la télévision ; les jeunes et la lecture ; les étudiants et la lecture ; la lecture en prison ; les habitudes de lecture des lycéens ; l'émancipation des lecteurs et lectrices par la

[84] O. Donnat, « Lecture, livre et littérature. Évolution 1973-2008 », *in* C. Evans (Dir.), *Lectures et lecteurs à l'heure d'Internet : livre, presse, bibliothèques*, Paris, Éditions du Cercle de la librairie, 2011, p. 28.
[85] A.-M. Chartier et J. Hébrard, *Discours sur la lecture*, *1880-2000*., *op.cit.,* p. 646.
[86] C. Poliak, G. Mauger et P. Pudal, *Histoires de lecteurs*, Paris, Nathan, 1999.
[87] Par exemple, le fait que des pratiques hétérogènes (lecture studieuse, lecture de divertissement, lecture pratique) puissent cohabiter chez un même individu.
[88] M. Poulain (Dir.), *Pour une sociologie de la lecture. Lectures et lecteurs dans la France contemporaine,* Paris, Le cercle de la librairie, 1988.
[89] E. Fraisse (Dir.), *Les étudiants et la lecture*, Paris, PUF, 1993, p. 4.

lecture[90] –, la question du sens de la lecture, des significations du lire (pour l'enquêté comme pour l'enquêteur) s'impose de manière récurrente, et en s'imposant, pose deux autres questions essentielles : celle du contexte social des pratiques de lecture et celle des propriétés sociales des lecteurs. C'est en prenant appui sur ces différentes recherches qui s'interrogent sur les présupposés méthodologiques des enquêtes et qui s'efforcent de contextualiser les pratiques de lecture, que nous avons élaboré notre propre cadre de recherche.

L'intérêt de cette approche socio-historique, qu'elle concerne les discours ou les enquêtes sur la lecture, les effets structurants de l'institution scolaire sur les pratiques lectorales ou l'évolution des supports de la lecture, est de mettre en perspective des représentations et des pratiques du lire et ainsi rendre visible la construction sociale de la lecture.
Les allers-retours entre présent et passé permettent de faire apparaitre les enjeux de pouvoir et la singularité des contextes qui sous-tendent les discours et les pratiques de la lecture, de mieux cerner la relation parfois ambivalente et toujours complexe entre l'institution scolaire et la lecture et de montrer le caractère à la fois évolutif et permanent des pratiques et des supports lectoraux.
Le retour sur l'historicité des pratiques de lecture est notamment précieux pour dissiper des évidences mal fondées et rétablir certaines réalités oubliées ou ignorées (consciemment ou non). Ainsi, les pratiques de lecture dites « fragmentées », jugées par les médias comme contemporaines ou directement attribuées à l'essor d'Internet, sont en fait observables dans les siècles passés. De même, les pratiques d'extraction ne sont pas récentes : elles se sont manifestées à travers différents usages et objets : jadis, les recueils de lieux communs, hier, l'usage intempestif de la photocopie.
L'histoire des premières études sociologiques sur la lecture montre le caractère extrêmement diversifié des pratiques qui ne se réduisent ni à un support, ni à un type de lecture mais engagent tout autant le contexte des pratiques que la biographie des lecteurs. L'évolution des études vers des approches plus qualitatives, inhérente aux limites méthodiques que posent les enquêtes quantitatives, permet de repenser les discours récurrents de la désolation et de relativiser la prétendue baisse de la lecture.
Depuis l'enquête pionnière de Robert Escarpit et son équipe jusqu'aux travaux les plus récents[91], les sociologues de la lecture ont pris acte de la difficulté méthodologique qu'implique l'étude des pratiques de lecture. Ce faisant, ils ont mis en lumière l'importance qu'il y a à contextualiser les données produites par les enquêtes statistiques et à définir les catégories qui sous-tendent les recherches.
Trop souvent enclins à procéder par associations simplificatrices (relier un lectorat à une pratique, un support à une période, etc.), à dissocier les pratiques de leurs supports, le lecteur

[90] M. Peroni, *Histoires de lire : lecture et parcours biographique*, Paris, Centre Georges Pompidou, Bibliothèque publique d'information, 1988 ; R. Establet et G Felouzis, *Livre et télévision, concurrence ou interaction ?* Paris, PUF, 1992 ; F. de Singly, Les jeunes et la lecture, Paris, Ministère de l'éducation nationale et de la culture, 1993 ; C. Baudelot, M. Cartier et C. Détrez, *Et pourtant, ils lisent…*, Paris, Seuil, 1999 ; E. Fraisse (Dir.), *Les étudiants et la lecture,* Paris, PUF, 1993 ; M. Millet, *Les étudiants de médecine et de sociologie à l'étude,* Thèse de doctorat, Lyon, Université Lumière Lyon 2, 2000 ; M. Maridet, *La khâgne, un nouveau chapitre : élaborations et reconstructions du rapport à la lecture des étudiants en classe préparatoire littéraire*, Thèse de doctorat, Paris, Université Sorbonne Paris Cité, 2017 ; J.-L Fabiani et F. Soldini, *Lire en prison : une étude sociologique*, Martigues, ADESHAM, 1995 ; F. Renard, *Les lycéens et la lecture, entre habitudes et sollicitations,* Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2011 ; V. Albenga, *S'émanciper par la lecture. Genre, classe et usages sociaux des livres*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2017.
[91] F. Renard, *Les lycéens et la lecture, entre habitudes et sollicitations*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2011 ; E. Hommel, *Lectures de science-fiction et fantasy : enquête sociologique sur les réceptions et appropriations des littératures de l'imaginaire*, Thèse de doctorat, Lyon 2, Université Lumière Lyon 2, 2017 ; V. Albenga, *S'émanciper par la lecture. Genre, classe et usages sociaux des livres*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2017.

du contexte, nous ne percevons qu'une partie des paramètres qui influent sur les pratiques de lecture. L'analyse socio-historique nous rappelle que celles-ci, parce qu'elles sont plurielles, évolutives, auditives et silencieuses, analytiques et ordinaires, livresques et numériques, ne sont jamais le produit d'un seul contexte, ni uniquement le résultat de la socialisation primaire ou des dispositions scolaires des lecteurs mais une combinaison spécifique de l'ensemble de ces facteurs qui ne sont pas indépendants les uns des autres.

Forts de ces enseignements, nous veillerons donc, dans le chapitre suivant, à inscrire les pratiques de lecture des étudiant.e.s dans des configurations sociales relationnelles et à rester attentifs aux singularités, celles des enquêté.e.s comme celles des contextes de lecture.

Chapitre 2 – Cadre problématique de notre recherche

« La lecture universitaire ne peut se définir de façon autonome : elle est toujours présentée en fonction de l'instrument avec lequel elle travaille (le livre qui entre dans la catégorie des ouvrages universitaires), du but qu'elle cherche à atteindre (succès à l'examen, réussite du travail de recherche), et enfin, de ce à quoi elle s'oppose (la lecture de plaisir) ».

Françoise Kleltz, « La lecture des étudiants en sciences humaines et sociales à l'université », *Cahiers de l'économie du livre,* n° 7, 1992.

Nous avons souligné dans le chapitre précédent l'intérêt qu'il y a à contextualiser les pratiques de lecture pour ne pas succomber au réalisme des discours et montrer les enjeux et les luttes de pouvoir qui les sous-tendent. Parce que chaque institution (religieuse, scolaire, économique…) tend à imposer ses principes de vision et de division du monde social et parce que les rapports de force entre ces institutions évoluent et se recomposent, la pratique de la lecture est en permanence l'objet d'interprétations divergentes et d'évaluations contradictoires. Ainsi, la même pratique de lecture peut être condamnée dans certains contextes et célébrée dans d'autres : « ce qui est constitué comme "problèmes sociaux" varie selon les époques et les régions et peut disparaître comme tel alors que les phénomènes qu'ils désignent subsistent[92]. » L'éclairage socio-historique permet de départiculariser les problèmes sociaux et de les resituer dans un cadre d'évolution générale de la société qui les fait apparaitre comme dépendants des conditions culturelles et techniques d'une époque, c'est-à-dire d'un temps et d'un espace.
Pour l'objet qui nous intéresse – la lecture étudiante – la contextualisation socio-historique permet de voir que la baisse de la lecture étudiante n'est pas une exception sociétale mais s'inscrit dans un cadre plus large de recomposition des pratiques culturelles traditionnelles : les dernières enquêtes du ministère de la Culture et de la Communication soulignent une perte d'intérêt pour la culture livresque et pour une certaine forme de culture lettrée en particulier mais également une diminution générale de fréquence des pratiques dans tous les domaines culturels classiques (la musique, les Lettres, le théâtre…)[93].
Contre une conception appauvrissante de la lecture étudiante, il est, par conséquent, nécessaire de replacer les pratiques de lecture des étudiants dans le contexte social où elles s'effectuent et se singularisent.

[92] R. Lenoir, P. Champagne, D. Merllié et L. Pinto, *Initiation à la pratique sociologique*, Paris, Dunod, 1989, p. 59.
[93] B. Lahire, « C'est un nouveau style de vie qui est en voie de s'imposer : le modèle de l'honnête homme cultivé est battu en brèche », *in* O. Bessard-Banquy (Dir.), *Les mutations de la lecture*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, 2012, p. 51-67.

Dans le cas de notre recherche, ce contexte est marqué par deux phénomènes qui s'orchestrent simultanément sans pour autant être directement corrélés[94] : i) la baisse de la quantité de livres lus et ii) le développement des technologies numériques dont Internet et les « nouveaux » écrans sont la figure de proue. Le recul de la lecture des livres s'observe partout, y compris et en particulier dans les catégories les plus diplômées et notamment chez les étudiants. Parallèlement, les nouvelles technologies, longtemps aux marges de l'institution scolaire et universitaire, y occupent aujourd'hui une place considérable, tant comme outil que comme objet d'apprentissage.

Si un tel contexte n'a pas manqué de susciter inquiétudes et dénigrements (les « nouveaux » écrans compromettraient les pratiques de lecture intensives), il a également produit à l'inverse des discours célébrant les pouvoirs révolutionnaires du numérique sur les pratiques de lecture. Internet, en offrant aux lecteurs un nouvel espace et de nouvelles techniques de lecture, transformerait radicalement leur rapport au livre et à la lecture.

À travers ces deux discours, ce sont deux visions qui s'opposent : une vision conservatrice qui défend l'image de la lecture traditionnelle, une vision moderniste qui cherche à imposer un nouveau modèle, celui d'une lecture entièrement modelée par le numérique. Traduisant les intérêts spécifiques et contraires de ceux qui les portent, ces deux visions partagent néanmoins un point commun : elles se situent, l'une et l'autre, dans la sphère des prédictions pseudo-philosophiques mais ne relèvent pas d'une analyse scientifique rigoureusement élaborée.

L'enquête réalisée par Paul Gaudric, Gérard Mauger et Xavier Zunigo sur les « grands lecteurs » (chercheurs, journalistes, professionnels de l'information…) montrent à ce sujet que les discours enchantés sur le numérique masquent le prosaïsme de pratiques de lecture qui restent parfois très proches des pratiques de lecture sur papier[95].

Quant aux discours de la désolation, ils s'appuient sur des approches statistiques qui mesurent les intensités du lire mais négligent ses modalités. De fait, ils mettent en parallèle des pratiques qui ne relèvent pas du même registre et qui impliquent des contenus et des modes de lecture distincts : ils comparent, par exemple, la lecture d'un roman sur papier avec celle d'un blog sur Internet, autrement dit des lectures dont le contenu et la forme sont profondément différents.

Si la connaissance des inégales intensités du lire fournit un cadre de référence aux analyses, elle ne suffit pas à rendre compte des formes socialement différenciées des pratiques de la lecture.

« Il y a lecture et lecture, et il faut rappeler cette évidence contre les tendances les plus anodines […] à faire comme si entre les « non-lecteurs » et les plus « faibles lecteurs » et les « forts lecteurs », la différence n'était qu'une différence quantitative (« on lit d'autant moins de telle ou telle catégorie d'imprimés que l'on fait partie de telle ou telle catégorie de lecteur… »). Or, on ne peut faire comme si, par exemple, le lecteur ouvrier qui lit moins de 5 livres par an mettait en œuvre le même mode de lecture que le lecteur universitaire qui en lit plus de 25 par an. De l'un à l'autre, c'est non seulement le nombre de livres lus, mais aussi les types de livres lus et, surtout, le mode d'appropriation des livres, ce qui est « fabriqué » avec le livre, qui changent[96]. ».

Les modalités concrètes d'effectuation de la lecture, ses supports mais aussi ses fonctions doivent donc faire l'objet d'un examen approfondi si l'on veut saisir les manières de lire et non pas seulement les intensités du lire.

Prendre pour objet les manières de lire en milieu étudiant nécessite donc d'entrer dans le détail des pratiques, de s'attacher aux spécificités de celles-ci et aux contextes qui les structurent. Il

[94] Les « nouveaux » écrans ne semblent pas avoir infléchi le recul de la lecture des livres. O. Donnat, « Les pratiques culturelles à l'ère du numérique », *L'Observatoire*, n° 37, 2010, p. 18-24.

[95] P. Gaudric, G. Mauger et X. Zunigo, *Lectures numériques : une enquête sur les grands lecteurs,* Villeurbanne, Presses de l'Enssib, 2016, p. 13.

[96] B. Lahire, *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires,* Lille, Presses Universitaires de Lille, 1993, p. 101.

conviendra, en outre, en suivant la théorie dispositionnaliste-contextualiste développée par Bernard Lahire (théorie que nous allons exposer dans le chapitre suivant), d'étudier les dispositions des étudiants (dispositions à l'informatique, dispositions « intellectuelles », « temporelles »), celles-ci étant susceptibles d'infléchir ou d'accentuer les effets du contexte.
Enfin, l'étude qualitative des pratiques de lecture que nous entendons mener, si elle ouvre une autre perspective d'analyse que celle de l'approche statistique, ne dispense pas d'interroger les catégories sociales de perception et de classement de la lecture, de ses usages et de ses supports. Il s'agira, autrement dit, de questionner les conceptions implicites de la lecture étudiante et de réfléchir à la diversité des actes et des supports de lecture auxquels se confrontent les étudiants. Dans cette optique et afin de ne pas unifier les pratiques de lecture, il paraît judicieux de réexaminer la « baisse » de la lecture et plus spécifiquement celle de la lecture étudiante.

I. La « baisse » de la lecture et les définitions du lire : repenser la « lecture étudiante »

« La France lit plus mais les Français lisent moins[97] » : ce constat antinomique renvoie au caractère polymorphe de la lecture et aux difficultés interprétatives qu'engendre son analyse. Si la progression du nombre de lecteurs français est en hausse (du fait notamment de l'accroissement de la population et du développement de la scolarisation), elle s'accompagne parallèlement d'une diminution de l'intensité des pratiques individuelles. Malgré la massification de l'enseignement et l'accroissement du capital culturel, force est de constater que l'intensification de la lecture ne s'est pas réalisée. Ainsi, les étudiants eux-mêmes lisent moins que leurs ainés : si tous les étudiants de 1967 lisaient au moins un livre par mois, 30 ans plus tard, ils ne sont plus que deux tiers à avoir une telle pratique. Ce paradoxe scolaire (plus d'étudiants, plus de capitaux culturels et scolaires mais moins de lectures) n'est qu'un des nombreux paradoxes que drainent les enquêtes sur la lecture. Autre paradoxe constaté à la fin des années 90 : la lecture n'arrive qu'en septième position dans les loisirs des Français mais les salons du livre connaissent un succès grandissant[98].
Cette évaluation paradoxale de la situation lectorale française, si elle montre un recul de la lecture, met simultanément en évidence des forces contraires à l'interprétation d'une diminution globale de la lecture et des lecteurs. Statistiquement avéré, le recul de la lecture apparait controversé et relatif, laissant dans l'ombre de nombreux questionnements.
Cette question épineuse de la « baisse » de la lecture a de fait alimenté les travaux de nombreux chercheurs (sociologues, historiens, statisticiens, etc.) qui se sont efforcés de considérer la diversité des pratiques de lecture et d'approfondir l'analyse de ce recul. Plutôt qu'une baisse générale et linéaire de la lecture, les conclusions de ces travaux soulignent les profondes transformations auquel le monde du livre et de la lecture est soumis et la complexité qu'il y a à rendre compte d'un point de vue aussi bien quantitatif que qualitatif des pratiques de la lecture. Au fil des enquêtes, un tableau plus nuancé se dessine : plus qu'un déclin de la lecture, il s'agirait d'une désaffection à l'égard de certains imprimés (le livre en particulier[99]) et de certains usages. « La distance des jeunes à la lecture se manifeste surtout au sujet des formes les moins littéraires (lecture de presse, notamment) […] Ainsi, ce sont les usages les moins

[97] F. Dumontier, F. De Singly et C. Thélot, « La lecture moins attractive qu'il y a vingt ans », *Économie et statistique*, n° 233, 1990, p. 63.
[98] C. Baudelot, M. Cartier et C. Détrez, *Et pourtant, ils lisent…*, Paris, Seuil, 1999, p. 16.
[99] « Le livre a perdu une partie de son sens social, et donc de son attraction » notent Françoise Dumontier, François de Singly et Claude Thélot. F. Dumontier, F. De Singly et C. Thélot, « La lecture moins attractive qu'il y a vingt ans », *Économie* et statistique, n° 233, 1990, p. 74.

cultivés de la lecture qui semblent les plus fragilisés, notamment dans les domaines où s'exerce la concurrence d'autres médias, en particulier la télévision[100] ».
Progressivement, les théories s'enrichissent, les méthodes d'analyse des pratiques de lecture se perfectionnent et produisent des résultats plus détaillés qui relativisent et nuancent cette « baisse » de la lecture. Olivier Donnat, dans l'enquête 2008 sur les pratiques culturelles des français, insiste sur la prudence interprétative dont il faut faire preuve devant les deux principaux constats en matière de lectures d'imprimés : la diminution continue de la lecture quotidienne de journaux (payants) et la baisse de la quantité de livres lus « en dehors de toute contrainte scolaire ou professionnelle[101] ». Si l'érosion des lecteurs quotidiens de presse et des forts lecteurs de livres depuis les années 1980 est une réalité empiriquement mesurée, cela ne signifie pas, comme le souligne le chercheur, que les Français d'aujourd'hui lisent moins que ceux des années 1970. Cette diminution de la lecture des livres ne traduit pas non plus un désintérêt pour *la* lecture mais pour certains types de lecture : la presse et les livres, et parmi ces derniers, les essais et la littérature classique. Face à cette baisse, d'autres genres de livres qui n'existaient pas il y a 15 ans apparaissent (les mangas, les comics) et d'autres encore connaissent un fort développement, tels les romans policiers ou les ouvrages de développement personnel.
La baisse de la lecture d'imprimés mis en avant par l'enquête 2008 ne concerne donc pas tous les imprimés et, par ailleurs, ne touche pas également tous les lecteurs. Ainsi, la baisse des lecteurs quotidiens de presse affecte moins les personnes âgées de 65 ans (et plus) que les autres ; le nombre de non-lecteurs a augmenté de façon plus importante chez les hommes que chez les femmes. Une autre différence notable concerne les catégories sociales : « si le mouvement à la baisse se vérifie aussi bien chez les cadres supérieurs que chez les ouvriers, ses conséquences ne sont pas les mêmes : la baisse des moyens et des forts[102] lecteurs a entraîné une augmentation des lecteurs de moins de 10 livres chez les premiers et une progression de la part des non-lecteurs chez les seconds, au point que désormais 42 % des personnes (et même 51 % des hommes) vivant dans un ménage ouvrier n'ont lu aucun livre au cours des douze derniers mois[103] ».
Cette analyse souligne les rapports entre les définitions du lire (qu'est-ce que lire ? quel mode lecture et quel type de support sont en jeu ?) et la réalité de la « baisse » de lecture : plus on standardise la lecture et moins on définit les conditions de sa réalisation, plus cette baisse est publiquement interprétée comme générale et irréversible. Un examen plus fin des pratiques lectorales et de l'univers technico-culturel dans lequel elles s'insèrent révèle une réalité bien plus complexe et nuancée que celle que donnent à voir les discours de la déploration.
Et c'est dans cette perspective d'un monde évolutif, marqué par des mutations d'ordre symbolique (moindre valeur de la culture livresque), technique (arrivée des « nouveaux » écrans) et social (augmentation de l'offre des loisirs, transformation du système éducatif), que la lecture étudiante doit être abordée.

Si les éléments d'interprétation de la « baisse » de la lecture contribuent à éclairer les discours sur la « baisse » de la lecture étudiante, les deux analyses ne peuvent néanmoins se confondre. En effet, d'une part, les enquêtes sur les pratiques culturelles des Français n'abordent pas le

[100] P. Coulangeon, « La lecture à l'épreuve de la culture de masse », *in* P. Coulangeon, *Sociologie des pratiques culturelles,* Paris, La Découverte, 2010, p. 40.
[101] O. Donnat, « Les pratiques culturelles à l'ère du numérique », *L'Observatoire*, n° 37, 2010, p. 18-24.
[102] Le découpage est le suivant : les « moyens et forts » lecteurs ont lus 10 livres et plus par an ; les « faibles » lecteurs, entre 1 et 9 et les « non-lecteurs » n'ont lu aucun livre au cours des douze derniers mois.
[103] O. Donnat, *Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique*. Enquête 2008, Paris, La Découverte, 2009, p. 145-146.

public étudiant en particulier ; et, d'autre part, elles excluent les lectures d'études (« en dehors de toute contrainte scolaire ou professionnelle » précise Olivier Donnat).
Or, la lecture étudiante ne se résume pas aux lectures de loisir. Au contraire, les lectures effectuées pour les études prédominent largement par rapport aux lectures de loisir. L'étude de Christine Carvajal, conduite en 1992, met ainsi en évidence une suprématie de la lecture universitaire sur la lecture de loisir : « les étudiants lisent deux fois plus pour leurs études que pour leurs loisirs […] Ce constat s'accorde avec l'interprétation de François de Singly qui affirme que « la lecture pour le travail n'est pas indépendante d'une lecture perçue comme un travail et on peut avoir besoin de lire beaucoup pour ses études sans avoir toujours un engagement personnel fort dans la lecture[104] ».
Si la frontière entre lectures de loisir et lectures d'études est parfois poreuse (notamment dans le cadre d'études littéraires), il est remarquable de noter qu'une part importante des travaux ont analysé la lecture étudiante sans nécessairement distinguer ces deux types de pratiques. Il est évident qu'une telle homogénéisation des pratiques n'est pas sans effet sur les inférences qu'en tirent les enquêtes et notamment sur le diagnostic de la baisse de la lecture étudiante. Et cela d'autant plus, si l'on considère que les lectures de loisir, lorsqu'elles ne sont pas directement utiles au travail scolaire, sont fréquemment mises entre parenthèses le temps des études[105].
La baisse de la lecture étudiante pourrait donc traduire davantage une baisse (temporaire ?) des lectures de loisir qu'une baisse des lectures pour les études. Elle s'inscrirait plus globalement dans la distance observée des jeunes à l'égard des lectures de presse ou de fictions, lectures fortement concurrencées par Internet et la télévision.
Il importe donc, pour avancer dans la compréhension des pratiques de lecture des étudiants, de ne pas superposer lectures universitaires et lectures de loisir. Opérant cette dichotomie, Christine Carvajal a montré que ces deux pratiques de lecture ne sont pas soumises aux mêmes variations interprétatives : alors que la discipline suivie à l'université et le niveau d'études sont les principaux facteurs qui influent la lecture universitaire, la lecture de loisirs dépend d'un héritage culturel et d'un exemple parental[106].
Comprendre les pratiques de lecture universitaires, c'est donc d'abord les distinguer de ce qu'elles ne sont pas : des pratiques de loisirs, libres de toute contrainte.

Outre le fait que les enquêtes sur la lecture tendent à appréhender la lecture étudiante comme un ensemble de pratiques homogènes, elles ont, par ailleurs et jusqu'à une période récente, restreint le plus souvent l'étude des pratiques de lecture à celle de la lecture de livres, occultant ainsi toute une série de pratiques telles que la lecture des notes de cours, celles des photocopies, etc. Une telle orientation s'explique par le fait que la relation au livre a constitué et constitue encore le point d'appui de nombreuses analyses sur la lecture. « Les pratiques de la lecture étudiante sont ainsi jugées à l'aune de la lecture de livres. La lecture en ses formes moins traditionnelles, comme la lecture de notes de cours par exemple, n'y trouvent guère droit de cité » souligne Mathias Millet[107].
L'étude quantitative, réalisée par Jean Ferrette et David Ledent en 2007-2008[108] offre un exemple de cette centration de la réflexion sur le livre. Cette étude qui interroge notamment la

[104] C. Carvajal, « La pratique de la lecture chez les étudiants », *Cahiers de l'Urmis,* 2-3, 1997, p. 31.
[105] Les travaux de Christine Carvajal, ceux de Christian Baudelot, Marie Cartier et Christine Détrez, ou plus récemment ceux de Morgane Maridet soulignent une certaine mise en vacance des lectures de loisir pendant le temps scolaire.
[106] Carvajal C, 1997, *op.cit.*, p. 24.
[107] M. Millet, *Les étudiants de médecine et de sociologie à l'étude,* Thèse de doctorat, Lyon, Université Lumière Lyon 2, 2000, p. 402.
[108] J. Ferrette et D. Ledent, « Lire la sociologie à l'université. Les étudiants en sociologie de l'université de Caen et la lecture », *in* Y Neyrat (Coord.), *Les cultures étudiantes. Socio-anthropologie de l'univers étudiant*, Paris, L'Harmattan, 2010, p. 127-140.

distance des étudiants par rapport aux prescriptions enseignantes en matière de lecture, en se centrant uniquement sur l'objet livre, opère d'emblée une réduction théorique, les autres supports de lecture (Internet, photocopies, revues, etc.), pourtant susceptibles d'éclairer l'usage des listes bibliographiques, étant exclus de l'analyse. En ne raisonnant que sur les emprunts des livres recommandés, elle manque une part importante des prescriptions enseignantes et aboutit à un résultat quelque peu surprenant et contestable : « nous pouvons conclure à la faible prescriptivité des listes officielles (12 prescriptions officielles sont suivies d'effet sur un nombre total de 65, soit 18%) et une forte influence des listes "informelles", jetées au long de l'interaction enseignants-étudiants[109] ». Ce résultat est surprenant d'abord d'un point de vue méthodologique : comment ces « listes informelles » sont-elles appréhendées et que désignent-elles réellement ? S'il s'agit comme le supposent les auteurs d'« une "seconde liste" qui émerge des cours et des travaux dirigés[110] », pourquoi l'opposer aux « listes officielles » puisqu'elle émane elle aussi (en partie) des enseignants ? Cette « seconde liste » n'a-t-elle pas des titres communs avec les « listes officielles » ? Les conclusions des auteurs sont, en outre, contestables sur le plan théorique : si l'on tient compte du temps investi par les étudiants dans ces lectures officiellement prescrites (une part non négligeable des ouvrages faisant, selon les auteurs, l'objet d'une lecture complète), dans quelle mesure peut-on conclure à une « faible » prescriptivité des listes officielles ? Par ailleurs, certains livres de la liste officielle n'ont-ils pas pu être consultés ou photocopiés sur place et lus de manière partielle ? La consultation sur Internet du résumé et du sommaire d'un ouvrage issu des listes officielles ne pourrait-elle pas être le signe d'une prise en compte des prescriptions enseignantes ?

À travers l'ensemble de ces questions, apparaissent les limites des approches quantitatives qui, pour des raisons technico-pratiques, restreignent leur champ d'investigation à l'analyse de certains imprimés ou certaines pratiques, et conduisent bien souvent les chercheurs à formuler des affirmations générales qui relèvent plus de l'ordre d'hypothèses et d'intuitions que de résultats empiriquement étayés.

Dans ce contexte d'enquêtes régi par le livre et où les méthodes sont d'abord quantitatives, la question des supports de la lecture, de leur variété et de leur usage s'impose et doit être traitée de façon minutieuse.

[109] J. Ferrette et D. Ledent, 2010, *op.cit.*, p. 138.

[110] « Il ne faudrait pas, de manière précipitée, y voir la manifestation d'une autonomie intellectuelle des étudiants (non que celle-ci n'existe pas, mais elle existe à la marge et ne s'exprime pas nécessairement dans les emprunts à une institution) mais plutôt l'existence d'une "seconde liste" qui émerge des cours et des travaux dirigés », p. 136. Si les auteurs tentent habilement de se défendre à l'égard d'éventuelles critiques interprétatives, ils transforment une hypothèse (« l'existence d'une "seconde liste") en un résultat affirmatif (« une forte influence des listes « informelles », jetées au long de l'interaction enseignants-étudiants ») sans en fournir au lecteur la moindre démonstration.

II. De la variété des supports aux variations dans les manières de lire

L'enquête sur « les pratiques de lecture des étudiants » menée par l'Observatoire national de la vie étudiante et dirigée par François de Singly[111] révèle que les étudiants de lettres et sciences humaines lisent, et même beaucoup, pour leur travail universitaire : des livres d'abord, mais également, et presque autant, des polycopiés et notes de cours, et enfin, dans une proportion nettement plus faible, des journaux et des revues. Les supports du travail universitaire sont donc variés et si la télévision n'entre pas en concurrence avec la lecture des imprimés, Internet (hors messagerie et chat), occupe, en revanche, une position plus importante dans le temps personnel[112] que les étudiants de lettres et sciences humaines consacrent à leurs études.
Ainsi, dès lors que l'on s'attache au détail des pratiques de lecture et non plus seulement à « la lecture étudiante » dans sa globalité, autrement dit que l'on cesse d'homogénéiser les pratiques, les représentations que véhiculent les discours de la désolation (« les étudiants ne lisent plus ») s'effritent : les étudiants lisent et la lecture, qui se situe au cœur de leurs apprentissages, occupe une place considérable dans leur emploi du temps.

Notre recherche de DEA, qui proposait une analyse comparative des pratiques de lecture des étudiants de lettres modernes et de mathématiques, avait également fait apparaître la place centrale de l'activité de lecture dans le travail universitaire. Certes, le livre était peu mobilisé dans la filière scientifique mais cela ne traduisait nullement une faible pratique de lecture ou un désintérêt pour celle-ci. En effet, les étudiants de mathématiques, dont la principale activité est l'assimilation des cours et la reprise des exercices réalisés en travaux dirigés (TD), investissent un temps considérable dans la lecture des notes de cours, celle des polycopiés, des photocopies ou encore celle des fiches d'exercices faites en TD. Ainsi cette étudiante en licence de mathématiques : « *Les livres de maths, je m'en sers quand le cours n'est pas clair, sinon, je lis beaucoup de documents polycopiés, soit c'est le prof qui le donne en cours, là, en général pour un point qu'il n'a pas traité en amphi et qui est quand même important, et donc souvent je lis avec beaucoup d'attention car c'est souvent des petits détails, des points qu'on a à peine vus qui tombent au partiel […] si je lis peu de livres, c'est aussi parce qu'avec les cours et les TD, je passe un temps fou. Quand je peux, je relis chaque soir le cours et je refais les exercices*[113] ».
Parce que les lectures des étudiants de mathématiques ne renvoient pas prioritairement au livre, ni à une lecture continue et intensive, ceux-ci ne les considèrent pas comme des « vraies » lectures et ne les citent pas lors des entretiens : « *Déjà, je ne suis pas un grand lecteur mais si c'est pour la fac, alors là vraiment je te dis c'est pas la peine parce que je lis rien du tout* » ; « *Lire pour les maths ? Non, je ne lis presque aucun bouquin ou alors c'est vraiment rare, par exemple pour un point précis que je n'aurais pas très bien compris dans le cours*[114] ».
Les étudiants de mathématiques se définissent ainsi comme des « faibles » lecteurs. En revanche, dès je précise que la lecture des cours ou celles des polycopiés occupent, dans le cadre de mon enquête, le même rang que celle des manuels de mathématiques, les étudiants se positionnent tout autrement et leurs réponses diffèrent considérablement voire s'inversent :

[111] Cette enquête est la première enquête menée par l'observatoire national de la vie étudiante. Un questionnaire réalisé par Ipsos a été soumis aux étudiants de l'université Paris IV-Sorbonne. L'échantillon constitué pour cette enquête se répartit en 3 domaines : 1) histoire et géographie ; 2) langues et art ; et 3) sciences humaines et sociales.
[112] En dehors des cours et des travaux dirigés.
[113] C. Seux, *Le sens de la lecture à l'université. Analyse des modes de lecture universitaires en licence de lettres modernes et en licence de mathématiques*, Mémoire de DEA (sous la direction de Bernard Lahire), Lyon, Université Lumière Lyon 2, 1997, p. 69.
[114] C. Seux, *Op. cit.*, 1997, p. 66.

« *Ah bon ? La lecture du cours tu considères ça aussi comme de la lecture ? Alors là moi je voyais pas du tout les choses comme ça, parce que si les polycopiés des cours où on passe des fois dix minutes dessus ça compte aussi comme de la lecture, alors tout ce que je t'ai dit avant tu peux l'effacer parce qu'en maths on passe notre temps à faire de petites lectures*[115] *».*
Les supports de lecture – le cours et les manuels de mathématiques – engendrent des manières de lire spécifiques (des lectures partielles, courtes et discontinues) qui divergent fortement du mode de lecture traditionnel (la lecture linéaire et continue d'un imprimé clairement identifiable) ; et c'est précisément cette distance au mode de lecture dominant qui se trame dans les discours des étudiants de mathématiques lorsqu'ils affirment ne pas lire ou très peu lire. Comme l'écrit Joëlle Bahloul, « dans son fonctionnement et son articulation symbolique, la faible lecture se distingue plutôt comme une pratique culturelle dominée par les modèles légitimes : plus que la formulation pratique d'une catégorie culturelle, elle représente essentiellement une forme d'expression de la culture dominante sur le terrain de la lecture, un terrain chargé en modèles et en valeurs.[116] »
Dominés par les représentations de la lecture littéraire[117], les étudiants de mathématiques se perçoivent comme des « petits » lecteurs, voire des « non-lecteurs » mais n'en sont pas moins des lecteurs : ils lisent et même de manière régulière mais la manière dont ils lisent et les supports qu'ils mobilisent rendent plus difficile la déclaration de ces lectures dans les entretiens. Ce qui est en jeu ici, c'est un effet de catégorisations pratiques distinctes : selon le temps de lecture qu'il nécessite (court/long, régulier /discontinu), la forme de présentation qu'il recouvre ou les pratiques d'écriture qu'il engendre (faire une fiche-résumé, prendre des notes, souligner…), un imprimé se trouvera classé dans telle ou telle catégorie et sa lecture, de ce fait, sera plus ou moins facilement mémorable et dicible. « La visibilité d'un acte de lecture ne dépend pas seulement de sa légitimité culturelle, mais tient aussi à son mode d'insertion dans le cours de l'action.[118] » Tous les supports ne se prêtent donc pas aux mêmes modes de lecture et ne sont pas également mémorables et/ou avouables.

Ce qu'il est important de rappeler ici, c'est que le support de la lecture n'est pas neutre. Il conditionne les manières de lire et a des effets considérables sur le rapport des lecteurs à la lecture. Dans un article paru en 1992 intitulé « Les formes produisent du sens », Roger Chartier rappelait que les lecteurs, qu'ils soient face à une œuvre canonique ou à un écrit ordinaire ne sont jamais confrontés à une abstraction. « Contre la fausse évidence d'une relation transparente, purement intellectuelle, elle [l'attention portée à l'inscription matérielle] rappelle les pouvoirs non sus de signes que leur présupposée insignifiance fait généralement oublier. Ainsi, pour ne parler que du livre imprimé, le format choisi, le type de caractère employé, le mode de découpage du texte et sa mise en page, la place de l'illustration, l'organisation des renvois et des notes, etc.[119] »
La prise en compte des supports de lecture et de leur diversité est donc essentielle si l'on veut rendre compte des manières de lire des étudiants, et cela en particulier dans le cadre universitaire. En effet, si le livre entendu dans son acception large (bandes dessinées, romans, etc.) reste l'objet premier pour une large partie des lectures de loisir, il est aujourd'hui, dans le cas des lectures universitaires, concurrencé par une série d'autres supports : Internet, revues

[115] C. Seux, *Op. cit.*, 1997, p. 74.
[116] J. Bahloul, « Les faibles lecteurs, pratiques et représentations », *in* M. Poulain (Dir.), *Pour une sociologie de la lecture. Lectures et lecteurs dans la France contemporaine,* Paris, Le cercle de la librairie, 1988, p. 103.
[117] « Dès lors que l'on interroge les étudiants de mathématiques sur leurs lectures, ils entendent immédiatement la lecture des livres et non la lecture des cours » : C. Seux, *Op. cit.*, 1997, p. 73.
[118] B. Lahire, « Formes de la lecture étudiante et catégories scolaires de l'entendement lectoral », *Sociétés contemporaines*, n° 48, 2002, p. 102.
[119] R. Chartier, « Les formes produisent du sens », *VOIES LIVRES*, *Pratiques et apprentissages de l'écrit,* vol. 58, mars 1992, p. 1-11.

(papier et numériques), notes de cours, fascicules et polycopiés, etc. « La pratique intellectuelle suppose en effet l'accomplissement régulier et fréquent d'une multitude d'actes de lecture, sous les formes il est vrai les plus diverses, qu'il s'agisse par exemple de lire un livre ou un article, de rechercher une information ou de consulter une revue, de compulser des notes ou des polycopiés...[120] ».
C'est donc vers des pratiques hétérogènes et des supports divers que s'oriente l'exercice de la lecture à l'université. Parmi ces supports, il en est un sur lequel notre analyse ne peut faire l'impasse : « Internet ». Entendu dans une acception large[121], Internet constitue à la fois un support de lecture (une surface d'inscription pour les textes), un instrument du lire (outil de recherche documentaire) et un lieu de lecture (une bibliothèque numérique). Ce triple statut le rend de fait incontournable pour notre recherche dont l'originalité est de mettre l'accent sur la dimension matérielle de la lecture. Cette incontournabilité est, en outre, renforcée par la place grandissante d'Internet dans l'univers scolaire et culturel des étudiants

Après la première enquête menée par l'Observatoire nationale de la vie étudiante en 2005, d'autres études, notamment celle de Jean-François Courtecuisse qui portait sur les recherches documentaires des étudiants en licence d'histoire ou encore la synthèse réalisée par Ronan Vourc'h à partir des données de l'OVE (enquête sur les Conditions de vie 2010)[122] ont mis en évidence une mobilisation croissante d'Internet dans les pratiques scolaires et estudiantines.
Si Internet s'est développé de manière exponentielle dans le secteur des loisirs et de la communication, son utilisation dans le cadre des études est loin d'être marginale : elle devance même, en 2010, celle des sites de réseaux sociaux comme Facebook et se situe juste derrière l'utilisation de la messagerie qui arrive en tête des usages déclarés par les étudiants[123].
Il n'est pas inintéressant de noter que même chez les étudiants d'histoire qui fréquentent régulièrement les bibliothèques universitaires et dont la discipline impose des exigences fortes en matière de citation des sources et de style d'écriture, Internet occupe une place importante. Avec les monographies, il demeure le support le plus mobilisé par les apprentis historiens, devant les périodiques (jugés trop « expert » ou trop « désuet »[124]) et les supports audiovisuels qui constituent pourtant un réservoir de sources historiques.
Internet apparaît ainsi comme un objet majeur pour les recherches liées aux études. Son influence ne cesse d'augmenter et l'on peut supposer avec Éric Dreyer et Patrick Le Floch qu'une part de plus en plus significative de l'ensemble des écrits de l'humanité sera disponible, parfois de façon exclusive, sur Internet[125].
Devenu un outil de recherche à part entière pour les étudiants et offrant un nouvel espace à la lecture, Internet est-il pour autant cet objet tout puissant qui absorberait l'ensemble des imprimés papier et transformerait de façon inéluctable nos manières d'écrire et de lire ? Les travaux empiriques sur les usages d'Internet dans le cadre scolaire-universitaire tendent à

[120] M. Millet, *Les étudiants de médecine et de sociologie à l'étude,* Thèse de doctorat, Lyon, Université Lumière Lyon 2, 2000, p. 403.
[121] Sous ce terme, et dans le cadre de ce chapitre visant la construction de notre cadre problématique, nous regroupons aussi bien le moteur de recherche Google que les sites spécialisés sur l'éducation, la formation, les nouvelles technologies ou les portails de revues, tels Cairn Info ou Persée, etc. ; ces différents « objets numériques » pourront cependant être distingués dans la partie analyse selon la thématique traitée.
[122] R. Vourc'h, « Les étudiants et la lecture dans un contexte de professionnalisation des parcours de formation », *in* C. Evans (Dir.), *Lectures et lecteurs à l'heure d'Internet : livre, presse, bibliothèques*, Paris, Éditions du Cercle de la librairie, 2011, p. 97-114.
[123] R. Vourc'h, *Op.cit.,* 2011, p. 99.
[124] J.-F. Courtecuisse, « *La complémentarité " livres – Internet " dans les pratiques documentaires des étudiants en histoire* », en ligne : [http ://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00348720/document], décembre 2008, consulté le 16/01/2016.
[125] E. Dreyer et P. Le Floch, *Le lecteur, approche sociologique, économique et juridique*, Paris, L'Harmattan, 2004, p. 207.

relativiser cette vision révolutionnaire et le font apparaître comme un outil complémentaire au support papier et non comme le substitut de celui-ci. Concernant les pouvoirs transformateurs d'Internet sur nos manières d'écrire et de lire, il convient également d'être plus nuancé. Certes, et comme nous l'avons noté précédemment avec Roger Chartier, la « textualité électronique » met en question l'ordre des discours établi dans la culture écrite et interroge les critères de distinction, de hiérarchisation et de classement des contenus. Contrairement au *codex* qui impose une unité et une stabilité des contenus textuels, Internet – en tant que support de lecture hypermédia – induit une plasticité et une dispersion des contenus qui apparaissent plus fragmentés. Cette relation au fragment a inévitablement des répercussions sur notre manière de raisonner, de lire, d'écrire mais ces impacts conduisent-ils nécessairement et automatiquement à des modifications profondes de nos manières de penser ? Frédérique Bros[126] évoque à ce sujet l'hypothèse d'une « raison numérique », c'est-à-dire d'une rationalité particulière introduite par l'écriture électronique. De la même façon que l'écriture a intensifié une relation visuelle aux informations et permis un rapport plus réflexif aux énoncés du discours (*cf.* les travaux de l'anthropologue Jack Goody et plus particulièrement son ouvrage *La Raison graphique*[127]), Internet, et plus globalement l'environnement numérique qu'il représente, participerait à l'émergence d'un nouveau processus de rationalisation des connaissances et de la pensée. Si cette hypothèse de l'existence d'une « raison numérique » est séduisante, elle n'est que partiellement validée. Dans la conclusion de sa recherche doctorale, Frédérique Bros écrit : « Les éléments d'analyse issus de cette démarche ne permettent pas de conclure fermement à l'existence d'une raison numérique à l'œuvre, marquant un tournant radical vis-à-vis de la raison graphique (ou la culture de l'écrit). Ils mettent par contre en évidence une série de points de ruptures avec l'ordre graphique que nous considérons comme des indices d'un mouvement de transformation des cadres de références plus profond, encore en émergence […] Au terme de ces travaux, l'idée de raison numérique ne renvoie pas tant à l'abrogation ou au renforcement de la raison graphique, mais bien plutôt à un processus dynamique, complexe et créateur de formes de rationalité intermédiaires et métissées[128]. »

Cette conclusion, qui invite à relativiser le pouvoir du numérique sur les manières d'écrire et de penser, nous conduit à repenser le pouvoir des nouveaux supports informatiques sur les pratiques et les modes de lecture. Certes, les capacités inédites de stockage de l'information comme la multiplication des échanges électroniques (échanges scripturaux, transferts de documents…) qu'Internet autorise, permettent d'initier de nouvelles formes et pratiques lectorales. À l'épreuve de l'écran connecté, l'accès aux contenus est plus rapide et la lecture de ceux-ci se recompose en particulier sous l'effet de l'hypertexte. Cependant, Internet est loin de ne proposer que des hypertextes au lecteur-internaute, et cela, plus encore dans le cadre de la documentation universitaire. En effet, les portails de revues en sciences humaines (Cairn, Persée…) destinés aux étudiants et aux chercheurs mettent en ligne des formats PDF dont la spécificité est d'être justement des formats fermés qui ne conduisent pas (ou pas nécessairement) à une mobilité ou une hypertextualité.
Sans chercher à minimiser les impacts d'Internet sur les pratiques et les modes de lecture, il importe d'attirer l'attention sur la nécessité de les contextualiser. De même que l'écrit ne doit pas être considéré comme une technologique ayant partout les mêmes effets[129], les supports de

[126] F. Bros, *Écrire, apprendre et faire apprendre en mode numérique. Évolutions de la raison graphique dans les dispositifs de formateur d'adultes « médiatisés »*, Thèse de doctorat, Lille, Université des Sciences et Technologies de Lille, 2009.
[127] J. Goody, *La Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Paris, Minuit, 1993.
[128] F. Bros, *Op.cit.*, 2009, p. 263-266.
[129] Nous faisons référence ici à la critique de Brian B Street à l'égard des thèses de Goody (Street, 1984 et 1993). Cette critique de Brian B. Street est mentionnée par Béatrice Fraenkel : B. Fraenkel et A. Mbodj-Pouye, « Introduction », *Langage et société*, n° 133, 2010, p. 13.

la lecture universitaire ne peuvent être appréhendés comme des technologies autonomes qui agiraient indépendamment du contexte au sein duquel ils sont mis en œuvre.
Dans une logique proche, l'enquête de Scriber et Cole[130] sur les Vaï du Libéria (enquête construite en discussion directe avec les thèses de Goody) avait ouvert la voie à des études contextualisées de l'écrit. S'efforçant d'isoler les effets de l'écrit (ceux communs à trois langues : la langue de communication courante, le vaï, acquise dans un cadre informel, hors école ; l'anglais, langue de l'administration enseignée dans un cadre scolaire et l'arabe appris dans les écoles coraniques) de ceux de l'école (effets qui sont repérables uniquement chez les scolarisés), Sylvia Scribner et Michael Cole ont montré que les effets jusque-là attribués à l'écriture sont en fait liés à l'apprentissage scolaire[131].
En soulignant le poids des contextes d'apprentissage, cette approche rappelle d'une part la nécessité de la prise en compte du contexte et, d'autre part, la réduction théorique à laquelle conduit une vision centrée sur un déterminisme technologique.

Les supports (papier ou numérique), qui imposent des codes et des cadres d'écriture et de lecture, ont indéniablement des effets sur les pratiques lectorales mais leur rôle dans les manières de lire est fortement corrélé à celui de la discipline. Selon la discipline universitaire dans laquelle il est mobilisé, un même support pourra avoir des fonctions variées, une place différente et n'engendrera pas nécessairement les mêmes modes de lecture. Dans notre recherche de DEA, nous avions, par exemple, montré que la lecture des notes de cours s'avérait fondamentale en mathématiques et impliquait une lecture approfondie (les étudiants étaient évalués principalement sur les connaissances du cours), alors qu'elle était beaucoup plus marginale en lettres modernes et correspondait à une lecture plus informative et discontinue, le livre étant, dans cette filière, le premier et principal support de la lecture.
Le contexte disciplinaire et plus largement universitaire oriente autant que le support la signification, la raison et les modalités du lire. Les supports de lecture (livre, écran, revue, etc.) doivent donc être analysés en relation avec les disciplines universitaires auxquels sont confrontés (et se sont confrontés) les étudiants.

[130] [S. Scribner et M. Cole, *The Psychology of Literacy*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1981] cité par Béatrice Fraenkel et Aïssatou Mbodj-Pouye : B. Fraenkel et A. Mbodj-Pouye, « Introduction » (Dossier « Les New Literacy Studies, jalons historiques et perspectives actuelles »), *Langage et société*, n° 133, 2010, p. 7-24.

[131] « Ces psychologues expérimentaux partent alors tester l'idée que l'écriture a des effets intellectuels dans l'ordre du raisonnement en général, mais aussi d'aptitudes plus spécifiques comme celle d'analyser le langage, sur un terrain où coexistent différentes langues de l'écrit associées chacune à une graphie propre et à un mode d'apprentissage distinct : le vaï, langue de la communication courante, dispose d'une écriture originale qui est acquise dans un cadre informel, hors école ; l'anglais, langue de l'administration, est enseigné dans un cadre scolaire ; enfin l'arabe, dont les usages sont d'abord religieux, est appris dans des écoles coraniques. Dans ce contexte, il est donc possible d'isoler les effets de l'écrit (ceux communs à ces trois langues) de ceux de l'école (ceux qui sont repérables uniquement chez les scolarisés). Or, leurs premiers tests qui reprennent les exercices classiquement utilisés en psychologie pour mettre au jour des effets de l'écrit, donnent de piètres résultats, soulignant que les effets jusque-là attribués à l'écriture sont en fait liés à l'apprentissage scolaire. L'enquête connaît un tournant vers une nouvelle approche de l'écrit, non comme donnant accès d'emblée à un ensemble d'aptitudes cognitives, mais comme liée à des contextes d'apprentissage et d'usage précis ». B. Fraenkel et A. Mbodj-Pouye, *Ibid.*, p. 11.

III. De la dévalorisation de la culture littéraire à l'imposition de la filière scientifique : l'effet des disciplines sur les manières de lire

Le rôle des matrices disciplinaires dans la socialisation universitaire des étudiants a été mis en évidence par plusieurs études[132]. L'enquête nationale 1993-1994 de l'OVE mettait clairement en avant des écarts significatifs dans les manières de travailler selon les types d'études poursuivies. Selon qu'elles sont « populaires » ou « bourgeoises », courtes ou longues, professionnalisantes ou généralistes, les études n'offrent pas les mêmes cadres socialisateurs et ne produisent pas les mêmes rapports au livre et à la lecture. En matière de pratiques de lecture, un clivage net opposait les étudiants suivant des études à fort ancrage professionnel tournées vers le monde économique et social – « des étudiants *séculiers* (*e.g* STS tertiaire, Droit et sciences économiques) en contact avec le monde et son actualité (…) et des étudiants *réguliers* davantage attachés aux valeurs scolaires et inscrits dans le monde plus atemporel de la Culture (littéraire ou scientifique)[133] ».

Dans sa recherche doctorale, Mathias Millet a souligné, de manière détaillée, le lien de dépendance entre la filière suivie (sociologie / médecine) et les manières de lire des étudiants. En reconstruisant la nature sociale-cognitive des savoirs à s'approprier et des relations d'apprentissage disciplinaire, il fait apparaître la médecine et la sociologie comme deux disciplines très contrastées tant du point de vue des traditions intellectuelles et pédagogiques qui les caractérisent que des modalités d'exercice de la connaissance qu'elles génèrent. D'une discipline à l'autre, les savoirs sont inégalement codifiés et formalisés – un corpus clairement délimité et stabilisé en médecine / un savoir faiblement intégré et dispersé en sociologie – et les formes d'exercice de la connaissance ne s'appuient pas sur les mêmes logiques : si la recherche et la production de connaissances sont centrales dans l'activité des apprentis-sociologues, elles sont tout à fait mineures pour les apprentis-médecins dont l'activité consiste essentiellement à mémoriser un ensemble de données relatives au savoir médical. Ces deux réalités socio-cognitives, qui reposent sur des statuts épistémologiques de la connaissance et des manières d'étudier tout à fait distincts, impliquent des rapports à la lecture très différents. D'un côté, les apprentis-sociologues qui ne disposent pas d'un stock documentaire tout entier structuré, doivent se constituer un capital de références et d'érudition. Devant satisfaire à la production de différents écrits (dissertation, dossiers de recherche, commentaires de textes…), ils sont conduits à fréquenter de nombreux imprimés (ouvrages, revues…) et à mener un travail de recherche documentaire considérable et bien souvent fastidieux du fait de la dispersion et de la profusion des références théoriques mais aussi de la spécificité du langage sociologique. Une telle pratique engendre des lectures d'ouvrages longues et « actives » où la prise de notes est

[132] C. Baudelot, R. Benoliel, H. Cukrowicz et R. Establet, *Les étudiants, l'emploi, la crise*, Paris, Maspéro, 1981 ; F. Kleltz, « La lecture des étudiants en sciences humaines et sociales à l'université », *Cahiers de l'économie du livre*, n° 7, 1992, p. 5-57 ; E. Fraisse (Dir.), *Les étudiants et la lecture,* Paris, PUF, 1993 ; B. Lahire, M. Millet et E. Pardell (Dir.), *Les manières d'étudier*, Paris, La Documentation française, 1997 ; M. Dendani, *Les pratiques de lecture du collège à la fac. Enquête dans le département des Bouches-du-Rhône*, Paris, L'Harmattan, 1998 ; M. Millet, *Les étudiants de médecine et de sociologie à l'étude,* Thèse de doctorat, Lyon, Université Lumière Lyon 2, 2000 ; S. Michon, « Les effets des contextes d'études sur la politisation », *Revue française de pédagogie*, n° 163, 2008, p. 63-75 ; M. Maridet, *La khâgne, un nouveau chapitre : élaborations et reconstructions du rapport à la lecture des étudiants en classe préparatoire littéraire*, Thèse de doctorat, Paris, Université Sorbonne Paris Cité, 2017.

[133] B. Lahire, M. Millet et E. Pardell (Dir.), *Les manières d'étudier*, Paris, La Documentation française, 1997, p. 159.

incontournable : des « lectures armées de l'écriture », selon la formule très expressive de Mathias Millet[134]. De l'autre, les apprentis-médecins, dont les programmes d'apprentissage structurés et détaillés répertorient de manière précise les savoirs à connaître, se réfèrent essentiellement aux cours (cours qu'il faut apprendre « par cœur ») : leurs lectures d'ouvrages sont informatives, brèves et ciblées, l'usage du livre étant, dans ce contexte, lié à la nécessité de compléter un cours.

Les pratiques de lecture estudiantines varient donc fortement en fonction du type de savoir étudié et des logiques de connaissance qui lui sont inhérentes. Ces logiques d'apprentissage propres à chaque discipline rendent plus ou moins pertinent l'usage de tel ou tel support de lecture. Prenons l'exemple de l'écran d'ordinateur, support actuel au centre de nombreuses controverses en matière de lecture et d'apprentissage. Espace de flux et de recompositions incessantes, lieu privilégié des sociabilités, l'écran est faiblement compatible avec le mode de lecture au long cours. De fait, il est moins opérant que le livre dans les disciplines, notamment littéraires, qui exigent une temporalité lectorale longue, des lectures détaillées et répétées, etc. Cependant, il peut à l'inverse, dans d'autres cadres d'études, favoriser le processus d'appropriation des savoirs et être une valeur ajoutée par rapport au livre. Ainsi, en géographie, le manuel scolaire impose la fixité et ne permet pas à l'étudiant de faire varier l'échelle choisie pour représenter une carte géographique. En revanche, le support écran rend non seulement possible cette variation (l'apprenant peut modifier cette échelle) mais apporte également une compréhension plus fine de l'étude de la production des espaces. En effet, l'étudiant, en superposant différentes cartes ou choisissant une représentation en trois dimensions, peut multiplier les mises en relation et dépasser l'examen des chiffres « plats » pour parvenir à l'analyse d'un rapport problématisé. Comme l'explique Christian Daudel, les opérations rendues possibles par l'usage de l'écran modifient l'appréhension du fait géographique qui « n'est plus seulement mis en relation avec la valeur absolue de la mesure dans laquelle il s'exprime, mais aussi avec la valeur relative qui le rend pertinent[135] ». Dans ce cas précis, lire et apprendre avec l'écran, c'est se donner les moyens d'approfondir et de renouveler les manières de penser l'espace.
Dans une logique assez proche, l'écran, dont la forme est plus proche de celle du *volumen* (le rouleau) que celle du *codex*, peut s'avérer plus opératoire pour suivre un raisonnement géométrique. C'est notamment ce que constate Reviel Netz en remarquant que l'usage du *codex*, dont l'architecture impose sans cesse de tourner les pages pour mettre sous le même regard la preuve et le diagramme, rend la lecture de la démonstration géométrique beaucoup plus difficile que celui du rouleau[136].
D'une filière universitaire à l'autre, les supports de la lecture n'ont donc pas le même sens, ni les mêmes effets. Mais il y a plus encore. Au sein d'une même filière, les modes de lecture ne suivent pas une seule direction. Une discipline ne se présente pas comme un tout homogène avec une seule visée d'apprentissage mais se décompose en plusieurs sous-disciplines ou matières qui n'impliquent pas, ou pas nécessairement, les mêmes types de savoirs ni les mêmes modes d'évaluation.

[134] M. Millet, *Les étudiants de médecine et de sociologie à l'étude,* Thèse de doctorat, Lyon, Université Lumière Lyon 2, 2000, p. 471.
[135] C. Daudel, « Le savoir géographique sur écran. Réflexions théoriques sur l'usage de nouveaux outils dans l'enseignement de la discipline », *Revue de géographie de Lyon*, vol. 63, n° 2-3, 1988, p. 7.
[136] R. Netz, *The shaping of deduction in greek mathematics: a study in cognitive history*, Cambridge, Cambridge university press, 2003.

Nous avions montré, dans notre recherche de DEA, que le découpage de l'enseignement des Lettres en sous-disciplines mettait en jeu non pas un seul cadre de lecture défini par des textes de même nature mais une grande diversité de types et modes de lecture. Chaque sous-discipline ou matière, parce qu'elle engage différents champs du savoir littéraire qui se caractérisent eux-mêmes par un certain type d'écriture et une forme langagière particulière, ne produit pas les mêmes manières de lire.
Les propos de cette étudiante en licence de Lettres modernes traduisent bien cette dissemblance des pratiques de lecture qu'engendre la variété des matières enseignées : *« en fait, on a plusieurs matières et c'est pas tout à fait pareil ; pour tout ce qui est Moyen-Âge, littérature du XVI*e *siècle, il faut toujours s'arrêter pour chercher un mot dans le dictionnaire, le problème, tu vois, c'est un problème de langage, c'est des vieilles tournures françaises qui sont difficiles à comprendre ou alors carrément des mots qu'on ne connait pas. Enfin, c'est particulier comme lecture alors que la lecture moderne, ça va tout seul, enfin y a pas de problème de langue, tu vois. Le seul truc, c'est que les auteurs du XX*e *siècle sont peu connus enfin, t'sais, c'est pas des auteurs qu'on a étudié au lycée, donc y faut se reporter au cours car là les profs donnent souvent des références, en tout cas, ils essaient de situer les auteurs contemporains pour qu'on soit pas totalement perdu, qu'on puisse après interpréter les textes…*[137] ».
À l'intérieur d'une même discipline coexistent donc différents modes de lecture. Selon la matière étudiée (ici littérature du XVIe siècle et littérature moderne), les étudiants mettent en œuvre des pratiques de lecture très hétérogènes. En impliquant un rythme et un genre de lecture particuliers, chaque matière impose certains modes de lecture (le recours au dictionnaire, l'usage des cours) et en exclut d'autres (par exemple, lire de façon continue un ouvrage en vieux Français).
Prendre en compte les logiques socio-cognitives des filières d'études s'avère donc indispensable pour comprendre l'usage des supports par les étudiants et leurs manières de lire.
Pour ce qui concerne notre recherche qui repose sur la discipline des sciences de l'éducation – une discipline dont la singularité est d'être traversée par une pluralité de références théoriques (philosophiques, historiques, psychologiques, sociologiques...) –, une attention toute particulière devra être portée aux différents modules (unités d'enseignement) du master, chacun de ces modules n'engageant pas les mêmes savoirs et compétences, ni les mêmes types d'exercices ou les mêmes modes d'évaluation.

La force structurante des disciplines d'études sur le travail universitaire n'étant plus à démontrer, il apparaît indispensable, à présent, d'examiner la place et l'évolution de ces disciplines (scientifique, littéraire, économique…) ainsi que le rapport au monde et plus particulièrement au monde des livres qu'elles produisent. Un tel examen permettra de préciser le contexte d'études dans lequel les étudiants d'aujourd'hui lisent.
Depuis les années 60, période que l'on associe communément, dans le discours sociologique sur les étudiants, à celle des « Héritiers[138] », un bouleversement des rapports de force entre les disciplines scolaires s'est opéré : la sélection se fait aujourd'hui davantage par les mathématiques que par les connaissances littéraires. Le pouvoir de distinction détenu antérieurement par les facultés de lettres et philosophie s'est peu à peu effrité. Au sommet de

[137] C. Seux, *Le sens de la lecture à l'université. Analyse des modes de lecture universitaires en licence de lettres modernes et en licence de mathématiques*, Mémoire de DEA (sous la direction de Bernard Lahire), Lyon, Université Lumière Lyon 2, 1997.

[138] Les « Héritiers » décrits par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron correspondent à des étudiants socialement (économiquement et culturellement) privilégiés pour lesquels les études (appréhendées fréquemment sur le mode du dilettantisme) correspondent davantage à un espace d'expression et de mise en œuvre de compétences culturelles familialement acquises qu'à un investissement scolaire visant l'insertion dans le monde professionnel. P. Bourdieu et J.-C. Passeron, *Les Héritiers – les étudiants et la culture,* Paris, Minuit, 1964.

la hiérarchie disciplinaire, les études scientifiques et technico-commerciales se sont ainsi progressivement substituées aux humanités qui ont cessé d'être une voie royale. « La côte des humanités traditionnelles, qui tenaient leur valeur moins de leur utilité professionnelle ou de leur rentabilité économique que de l'étroitesse de leur diffusion, donc de leur pouvoir de distinction tend à régresser au profit du capital culturel en sa forme scientifique et technique, et surtout bureaucratico-politique, dont la rentabilité économique est assurée par l'accroissement des nouvelles demandes de service symboliques[139] ». Tandis que les élites du passé étaient lettrées et formées aux humanités, celles d'aujourd'hui – sélectionnées par les mathématiques – investissent les filières commerciales, juridiques ou médicales. La sélection post-secondaire est à ce propos éclairante : un étudiant muni d'un baccalauréat scientifique (série « S - Ingénieur /Biologie » aujourd'hui / « C » ou « D » auparavant) peut se prévaloir d'une majorité d'options (aussi bien scientifiques que littéraires) dans l'enseignement supérieur ; s'il dispose, en revanche, d'un baccalauréat série littéraire (« L » / « A »), ces options seront considérablement réduites et il sera plus fréquemment conduit à faire des choix par défaut. Comme le souligne Alexandre Moatti, « si l'élève est bon en maths, il continue… à avoir le choix ; sinon, il doit faire son choix[140] ».

La prééminence de la section S et, avec elle, celle de la Science est actuellement incontestable dans les processus de sélection des étudiants au niveau de l'enseignement supérieur (que cet enseignement soit universitaire ou non, littéraire ou scientifique). Certes, la suprématie de l'option S tend aujourd'hui à être moins forte que dans les années 90 : « les sections L et ES sont à présent mieux considérées qu'elles ne l'étaient précédemment notamment pour l'accès aux grandes écoles commerciales[141] ». Il n'en reste pas moins que la fabrique des élites s'appuie encore sur la sélection par la science. Ce basculement des Lettres vers la Science, qui témoigne d'un affaiblissement de la culture littéraire, a des effets non seulement sur la fabrique des élites mais aussi sur les représentations et les attitudes des étudiants en matière de lecture. Claude Poissenot, reprenant les résultats de l'enquête conduite en 1992 par François de Singly, rappelle que la majorité des étudiants des classes préparatoires (87 % des scientifiques et 57 % des littéraires) ne croient pas à l'utilité de la lecture pour réussir leurs examens. Ces proportions diminuent toutefois (et de façon notable chez les littéraires) si l'on quitte l'univers singulier des écoles préparatoires : 79 % des étudiants de sciences et 28 % des étudiants en lettres et philosophie. Outre le fait que ces pourcentages sont indexés au dispositif méthodologique de l'enquête et peuvent faire l'objet de critiques (effet de légitimité, malentendus, biais, etc.), il n'en reste pas moins que dès les années 90, la lecture n'apparait plus aux yeux des étudiants comme un passage incontournable pour la réussite scolaire.

Si de tels résultats peuvent surprendre, ils doivent être corrélés avec le fait que la lecture, moins valorisée et moins valorisante que jadis[142], trouve moins facilement sa place dans les activités quotidiennes des étudiants, y compris dans les pratiques scolaires, là-même où autrefois le lien organique qui unissait lecture et apprentissage scolaire était inaltérable.

---

[139] P. Bourdieu, *La Noblesse d'État, Grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Minuit, 1989, p. 484.

[140] A. Moatti, « Science *vs* Humanités, Changer de modèle et de perception », *Annales de Mines, Réalités industrielles*, 2016, p. 29.

[141] *Ibid*, p. 29.

[142] « Nul besoin de puiser dans le patrimoine littéraire pour satisfaire aux obligations des postes à responsabilités. Citer des écrivains ou des penseurs dans des discours politiques, économiques ou administratifs revient désormais à prendre le risque de ne pas être compris, d'apparaître comme dépassé ou de chercher à séduire par le charme du suranné » : C. Poissenot, *Sociologie de la lecture*, Paris, Colin, 2019, p. 42.

Concurrencée hier par les médias de masse (cinéma, télévision…) et aujourd'hui par les « nouveaux » écrans (ordinateurs, tablettes, smartphones, etc.), la lecture, et plus particulièrement la lecture de livres, a perdu son hégémonie[143] et son pouvoir différenciateur au sein des classes sociales. À ce déclin de la culture livresque se lie celui de la culture littéraire. Comme le souligne Claude Poissenot, la culture littéraire qui s'affaiblit au profit des savoirs scientifiques, techniques, économiques ou managériaux devient « une culture particulière qui n'intéresse plus qu'une minorité d'élèves (15 % des admis au bac général en 2017)[144] ».
La place dominée des études littéraires au sein des études supérieures qu'atteste, par ailleurs une composition essentiellement féminine des cursus littéraires[145] – le lettré devient une lettrée – est une donnée importante pour comprendre l'évolution du rapport au livre et à la lecture des étudiants. Ces derniers ne lisent plus, ou plus seulement, dans une perspective d'ordre esthétique et rhétorique mais bien davantage avec un objectif pratique et souvent professionnel. L'accroissement des effectifs des filières courtes et professionnalisantes (STS, IUT) ainsi que celui des formations scientifiques où le poids du livre (sa place, son rôle, son usage) est beaucoup plus faible que dans les formations à dominante littéraire, ne peut être sans conséquence sur les manières de lire – temps investi dans la lecture des livres, format des imprimés et supports des contenus lus. L'évolution des filières universitaires vers des formes d'enseignement plus techniques et scientifiques éclaire la baisse de la lecture étudiante qui doit être nuancée (elle ne touche pas également toutes les formations), relativisée (effet de la domination du modèle littéraire sur les déclarations des pratiques) et interprétée non comme un phénomène exceptionnel mais comme un dérivé socio-logique d'une transformation plus globale des rapports à la culture lettrée et humaniste.
Le déplacement dans la hiérarchie des disciplines à l'université n'a pas pour seule conséquence une diminution du temps consacré au livre et à la lecture des œuvres classiques, il modifie aussi la nature des évaluations qui intègrent de plus en plus les savoirs technologiques et la logique des compétences[146] issus de la professionnalisation des enseignements universitaires (scientifique ou littéraire) ainsi que la composition sociale des filières.
Les étudiants qui composent les filières universitaires de lettres et plus généralement de sciences humaines ne s'apparentent plus au modèle des « Héritiers » : moins privilégiés socialement, ils se distinguent par des parcours scolaires antérieurs plus variés et adoptent des postures plus pragmatiques à l'égard des savoirs.
Au même titre que les logiques socio-cognitives propres à chaque discipline ou sous-discipline d'études, les conditions d'études (rythme d'études, degré d'encadrement, types d'exercices, modes d'évaluation), les profils scolaires et sociaux des étudiants ainsi que leur rapport à l'avenir devront être interrogés et analysés comme des facteurs susceptibles d'éclairer leurs pratiques et modes de lecture.

L'ensemble de ces réflexions, qui mettent l'accent sur les définitions du lire, les supports matériels de la lecture ou encore sur les matrices disciplinaires, démontrent que les pratiques de lecture universitaires ne peuvent se comprendre indépendamment du contexte dans lequel elles sont mises en œuvre. Ce contexte, c'est d'abord, le contexte présent, appréhendé à travers

[143] Il importe de préciser que ce processus de dévaluation de la lecture littéraire ne date pas de l'arrivée d'Internet et des « nouveaux » écrans ni de celle de la télévision mais apparaît déjà avec le développement de la lecture de documentation (voir le premier chapitre de cette recherche).
[144] C. Poissenot, *Op.cit.*, 2019, p. 42.
[145] Les travaux socio-historiques ont montré que la féminisation d'une institution ou d'un groupe est souvent le signe d'une perte de prestige de ce groupe ou cette institution. Voir en particulier l'ouvrage de Rebecca Rogers : R. Rogers, *La mixité dans l'éducation. Enjeux passés et présents*, Paris, ENS Éditions, 2004.
[146] *Cf.* l'approche par compétences selon la recommandation européenne (Commission Européenne, 2004 et 2009) et plus récemment la mise en place des référentiels de compétences dans l'enseignement supérieur pour le pilotage de la formation.

les supports papier et numérique de la lecture et les logiques socio-scolaires et socio-cognitives des disciplines d'études ; mais c'est aussi le contexte passé – celui du livre, celui des disciplines, celui des étudiants – et, sans doute de manière moins visible car déjà inséré dans le présent, le contexte à venir.

Que signifie lire à l'université ? Quelle place prennent les supports numériques dans le travail de lecture des étudiants en master professionnel ? Quels effets ont les supports papier et numériques sur les pratiques de lecture universitaires ? De quelle façon les modes d'évaluation affectent ces pratiques ? Quel est l'impact du passé scolaire-universitaire et de l'activité professionnelle des étudiants sur leurs manières de lire ? Comment le rapport à l'avenir agit sur les pratiques et modes de lecture universitaires ? Telles sont les interrogations qui animent le cadre problématique de la présente recherche.

Chapitre 3 – Contextes et dispositions, les fondements théoriques de notre objet de recherche

« Le regard de l'homme ne parvient à la liberté nécessaire pour comprendre le mécanisme de l'évolution historique que lorsqu'il a présent à l'esprit, non seulement l'actualité immédiate, mais aussi la longue histoire révolue dont son époque est issue »

Norbert Elias, *La Société des individus,* Paris, Pocket (Agora), 1997.

Les contours de notre cadre problématique étant tracés, nous allons, à présent, préciser la construction de notre objet de recherche et exposer l'architecture théorique qui le soutient. Après avoir mis en en évidence la spécificité de cette recherche par rapport à d'autres études sur la lecture, nous présenterons la théorie dispositionnaliste-contextualiste, élaborée par Bernard Lahire[147] et l'articulerons à notre objet.

I. La dimension matérielle et spatio-temporelle des lectures universitaires, une étude empirique à l'échelle individuelle

Cette recherche s'inscrit dans le prolongement d'études sociologiques ayant pour objet le travail universitaire des étudiants et plus spécifiquement l'activité de lecture effectuée pour les études. Ce sont donc *les lectures universitaires* telles que nous les avons définies dans le chapitre précédent, qui sont au centre de nos investigations et non l'ensemble des lectures faites par les étudiants. Lors des entretiens, les lectures extra-universitaires (lectures de loisir, lectures professionnelles…) seront abordées non comme un objet d'analyse à part entière mais dans une perspective d'éclairage des pratiques de lecture universitaires.
Certes, les lectures personnelles (de loisir) peuvent avoir des effets sur les manières dont les étudiants lisent pour le master. Cependant, au vu de plusieurs travaux, cette influence semble relativement modérée du fait d'une mise entre parenthèses des lectures de loisir et plus globalement extra-scolaires pendant les études. À ce propos, les commentaires de Morgane

[147] Cette théorie a été construite, en particulier, sur le modèle des travaux de Pierre Bourdieu, et plus précisément à partir de réflexions sur la théorie des champs et le concept d'habitus.

Maridet qui indiquent une réduction importante – temporelle et tactique[148] – des lectures de loisir en classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) font écho à ceux de Christian Baudelot, Marie Cartier et Christine Détrez qui montrent que les lectures à titre personnel diminuent au cours de la scolarité et que cette diminution s'accroit au moment du passage au lycée[149].
Si des zones de recoupement entre lectures universitaires et lectures extra-universitaires peuvent exister, elles sont loin d'être systématiques, les lectures de loisir ou personnelles étant souvent réalisées dans un but d'évasion pour s'extraire du contexte d'études[150].
Par ailleurs, notre population d'enquête étant constituée en partie d'étudiants-salariés, les lectures réalisées dans le cadre professionnel, susceptibles d'influer sur les manières de lire des étudiant.e.s, ont fait l'objet d'un questionnement lors des entretiens. Toutefois, nous n'avons pas procédé à un examen approfondi de ces lectures professionnelles, les entretiens exploratoires semblant indiquer que ces dernières sont plus façonnées par les lectures universitaires qu'elles ne les façonnent.
Notre attention est donc focalisée non sur les lectures personnelles ou loisirs des étudiants, ni même sur toute lecture de textes scientifiques, mais sur les lectures qu'ils effectuent pour le travail universitaire du master professionnel. Si ces lectures, que nous avons désignées par le terme « lectures universitaires », représentent bien le sujet principal de cette recherche, elles ne définissent qu'imparfaitement notre objet d'analyse. En effet, il ne s'agit pas de décrire et analyser *les lectures* (étudier les variations des interprétations) mais *les pratiques de lectures*, c'est-à-dire les modes et supports de lecture. Ce positionnement nous conduit alors à intégrer dans notre analyse non seulement les contextes de mise en œuvre des supports de lecture mais aussi les dispositions des étudiants : « dès lors qu'on étudie ″les pratiques de lecture″ et non ″les lectures″ de tel ou tel texte, l'analyse se trouve déportée du sens des textes vers le sens de la pratique, des ″opérations de production de sens″ vers les goûts, les intérêts, les dispositions des lecteurs »[151].
En conséquence, les contenus textuels ne constitueront pas le point central de notre étude. La question de l'appropriation des textes ne sera pas pour autant éludée mais appréhendée à travers l'analyse des *variations des pratiques* et non celle des interprétations.

En mettant ainsi l'accent sur les pratiques, et plus précisément sur les supports matériels de la lecture, notre recherche se distingue par exemple de celle de Fanny Renard qui, bien que partageant une même perspective théorique[152], place la focale du côté des contenus textuels et non des supports matériels. Dans une optique de reconstruction des habitudes et sollicitations lectorales, l'autrice s'est efforcée d'entrer dans la chair des textes étudiés par les lycéens en en effectuant le plus souvent une lecture et en constituant des catégories de textes[153]. De fait, les

[148] « Les étudiants se focalisant sur les objectifs scolaires, ils n'ont que peu de temps pour des lectures sans rapport avec la classe préparatoire, et les lectures loisirs peuvent être perçues comme un risque que l'on fait courir au travail ». M. Maridet, *La khâgne, un nouveau chapitre : élaborations et reconstructions du rapport à la lecture des étudiants en classe préparatoire littéraire*, Thèse de doctorat, Paris, Université Sorbonne Paris Cité, 2017, p. 467.
[149] C. Baudelot, M. Cartier et C. Détrez, *Et pourtant, ils lisent…*, Paris, Seuil, 1999, p. 67.
[150] Les enquêtes de David Peyron et Morgane Maridet mettent en évidence les lectures personnelles ou loisirs comme des moyens pour échapper à la contrainte et au contrôle des lectures prescrites et obligatoires. D. Peyron, « Science-fiction et ″sciences dures″ », *in* Y Neyrat (Coord.), *Les cultures étudiantes. Socio-anthropologie de l'univers étudiant*, Paris, L'Harmattan, 2010, p. 120-122.
[151] G. Mauger, « Écrits, lecteurs, lectures », *Genèses*, n° 34, 1999, p. 147.
[152] Celle-ci se traduisant par l'étude des dispositions des lecteurs et celle des contraintes lectorales portées par le contexte scolaire.
[153] La construction de ces catégories reposait sur trois sources : les imprimés cités par les enquêtés, la classification des textes proposée par les programmes de français du collège et la distinction de la production textuelle par types d'imprimés opérée par les marchés éditoriaux » : F. Renard, *Les lectures scolaires et extra-scolaires de lycéens :*

caractéristiques textuelles (titre, auteur, collection, etc.) et le type de perception des textes (esthétique *versus* pragmatique[154]) se retrouvent au centre de son analyse. Si la prise en compte de la variété des textes lus est également essentielle pour notre recherche, notre intérêt de connaissance ne pose pas la question des interprétations textuelles mais celle des conditions matérielles, spatiales et temporelles d'effectuation des lectures universitaires.
L'objectif didactique qui sous-tend la recherche de Fanny Renard, à savoir « rendre compte des conditions sociales de difficultés ou d'aisances scolaires en matière de lecture », et qui justifie l'attention particulière qu'elle porte à la production textuelle n'est cependant pas étranger à notre démarche de recherche. En mettant en lumière la dimension matérielle de la lecture, nous cherchons aussi à souligner les inégales rentabilités que des dispositions différentes et donc des manières de lire différentes produisent au niveau scolaire-universitaire. Et c'est justement dans la perspective de la mise en évidence de ces inégalités que nous avons élaboré les catégories « dominés / dominants scientifiques », « dominés / dominants temporels ». En effet, les rapports aux textes, la proximité ou la distance aux contenus lus – faible ou forte familiarité avec le auteurs et concepts abordés en sciences de l'éducation –, apparaissent dans notre analyse comme un élément clé des rapports de domination qui s'établissent entre les étudiants, séparant ainsi les « dominants scientifiques » et les « dominés scientifiques », les « maîtres du temps » et les « dominés temporels ».
La perception des textes et la question des contenus lus seront, de fait, abordées à travers l'analyse de ces catégories, en particulier dans la partie 3 « Les dispositions : mémoire du passé et manières de lire en master ».
Il ne s'agit donc pas, dans la présente recherche, de traiter de l'analyse structurelle ou épistémologique des textes mais de la dimension matérielle des lectures. Les étudiants, quand ils lisent pour leurs études, ne mobilisent pas que les seules ressources verbales du texte mais manient une multitude de supports (ordinateurs, livres, articles en ligne, périodiques, smartphones, etc.). C'est sur ces supports et plus précisément sur les manières dont les enquêté.e.s en usent dans le cadre de leurs pratiques de lecture universitaires que nous avons porté notre attention. Plus que les contenus textuels, ce sont donc les conditions matérielles des lectures universitaires – les supports, les pratiques mais aussi les espaces et les temporalités qui les constituent – qui structurent notre analyse.

Les supports matériels de la lecture désignent, dans notre recherche, tout autant les outils de lecture tels que les stylos, les crayons, les carnets de notes, les moteurs de recherche… que les surfaces d'inscription des lectures, les livres, la page écran, les revues, etc. Parmi ces supports, Internet, qui offre des outils de lecture et constitue une surface d'inscription des textes, occupe une place singulière dans notre recherche. Afin d'analyser ce support multiforme, nous nous sommes référés à la littérature scientifique sur les technologies numériques et notamment à certains travaux menés en sciences de l'information et de la communication (SIC). Les études de Fabien Granjon nous ont permis, par exemple, d'affiner notre pensée sur le « non-usage » des supports numériques et celles de Louise Merzeau de problématiser la question du copier-coller.
Notre analyse, si elle emprunte à certaines analyses conduites en SIC, ne souscrit pas pour autant aux « codes scientifiques » que suivent nombre de chercheurs de cette discipline. Ces

entre habitudes constituées et sollicitations contextuelles, Thèse de doctorat, Lyon, Université Lumière Lyon 2, 2007.

[154] L'autrice, en mobilisant les analyses de Bernard Lahire sur les écrits de Mikhaïl Bakhtine (notamment *Le Marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*, 1977 ; *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard, 1984) distingue des façons de lire pragmatiques et des façons de lire analytiques. Dans le premier cas, l'ancrage des perceptions des textes se situe du côté de l'expérience, dans une réalité autre que la réalité textuelle (« perception naïve ou pratique ») ; dans le second, du côté des savoirs, dans un univers de références stabilisées et formalisées (« perception esthétique »).

codes, qui valorisent les références bibliographiques les plus contemporaines au détriment des textes fondamentaux des sciences sociales[155] et qui rejettent les concepts théoriques trop éloignés de la problématique communicationnelle, technique ou sémiotique propre aux SIC, vont à l'encontre de notre approche scientifique. Notre travail de recherche se situe, au contraire, au croisement de plusieurs disciplines ou sous-disciplines – sociologie de la lecture, sociologie de l'éducation, sociologie de la connaissance, histoire du livre et de la lecture, sciences de l'information, etc. – et combine les apports de chacune de ces sciences tout en les reliant au cadre problématique et théorique qui est le nôtre.

Il s'inscrit ainsi dans une « sociologie métisse » au sens où l'entend Michel Grossetti : « face à la fermeture des courants, on peut […] chercher à construire une sociologie métisse dans laquelle on admettrait que toutes les contradictions ne sont pas solubles, y compris certaines très fondamentales, mais où l'on chercherait à construire des passages, des langages hybrides[156]».

Outre cette différence de positionnement théorique, notre approche diverge de celle des SIC sur deux points importants qui ne sont pas sans lien. Le premier concerne l'angle problématique à partir duquel la question du lien entre la lecture et Internet (et plus largement le numérique) est traitée. Les sciences de l'information et de la communication s'intéressent davantage aux potentialités de l'outil Internet qu'aux modalités concrètes de l'acte de lecture. Centrés sur la dimension technico-informationnelle, les chercheurs en SIC placent, au centre de leurs investigations, l'objet technique et ses effets sur les modes de lecture. De fait, ils délaissent bien souvent la pratique même de la lecture ou ne s'attachent qu'à certaines pratiques lectorales qui impliquent directement l'usage d'Internet. Dans une logique inversée, nous partirons des pratiques de lecture pour aller vers l'objet (Internet). En adoptant une telle posture, nous centrons notre approche sur la lecture étudiante (et non plus sur l'objet technique) et cherchons à voir comment celle-ci construit les usages d'Internet et des supports numériques. Ainsi, nous nous plaçons du côté du lecteur, de *ce qu'il fait* avec/sur Internet *quand il lit*, sans présupposer des effets que le dispositif informatique est susceptible d'induire sur ses pratiques lectorales.

Nous touchons ici au second point de divergence qui porte sur la manière dont les chercheurs considèrent le lecteur. Les études en SIC appréhendent bien souvent ce dernier comme une entité globale, interchangeable et négligent les propriétés sociales de celui-ci. Et ce n'est pas un hasard si, dans une part importante de ces études, le terme générique « utilisateur » est fréquemment employé pour désigner le lecteur[157]. Animés par la problématique technico-informationnelle, les auteurs du champ des SIC ont tendance à décontextualiser les pratiques et à ne pas restituer l'épaisseur sociale des lecteurs.

---

[155] L'article de Zeineb Touati est à ce propos très éclairant. L'autrice, dans ce texte, montre combien le fait de sortir du cadre théorique établi par les SIC et de faire appel à des références théoriques classiques (jugées parfois comme très anciennes) ou encore à des références relevant d'autres disciplines éloignées des SIC est problématique et source de débats dans la communauté des chercheurs en SIC. Analysant le rôle des moyens de communication de masse (télévision, cinéma et presse écrite) dans la construction, l'évolution et la disparition des représentations sociales des femmes, elle s'applique à mettre en évidence la nécessité de l'interdisciplinarité et, en particulier, du recours au cadre théorique de la sociologie de la connaissance (cadre contesté par certains chercheurs en SIC) pour l'étude des représentations sociales. Elle écrit ainsi : « sans le recours à la notion de ″Stock social″ et aux niveaux de légitimation développés par P. Berger et T. Luckmann, nous n'aurions pas pu appréhender avec autant de précision, ni approcher d'aussi près les composantes et les niveaux de l'imaginaire arabo-musulman et par conséquent les modes de légitimation des représentations sociales répertoriées », p. 21. Z. Touati, « Les SIC face à la nécessité des références théoriques classiques », *Études de communication*, n° 32, 2009, p. 19-32.

[156] M. Grossetti, « L'espace à trois dimensions des phénomènes sociaux. Échelles d'action et d'analyse », *SociologieS,* 2011, en ligne : [http://sociologies.revues.org/3466], consulté le 24/02/2016.

[157] Pour exemple, l'ouvrage de Claire Bélisle [C. Bélisle (Dir.), *La lecture numérique : réalité, enjeux et perspectives*, Villeurbanne, Presses de l'enssib, 2004], qui s'intéresse au livre (en particulier au livre numérique) n'aborde le lecteur que de manière extrêmement vague.

Notre positionnement théorique nous permet au contraire de ne pas réduire notre cadre d'analyse à la problématique technique et de prendre en compte le rôle que jouent non seulement les supports et contextes de lecture (numériques ou non) mais également les dispositions du lecteur, de la lectrice dans la construction des manières de lire estudiantines. Par conséquent, si les travaux en SIC peuvent constituer des pistes de réflexion et enrichir notre problématique, ils ne l'éclairent que partiellement, leur objet étant fréquemment d'une autre nature que le nôtre ; en effet, dans nombre d'études, il s'agit, avant tout de traiter les questions des TIC et de leurs effets à travers des thématiques très larges (Internet, les écrans, les réseaux sociaux, l'apprentissage à distance ou *e-learnig*, l'édition numérique…) bien plus que celles des pratiques concrètes de lecture[158].
Il convient de préciser ici que le fait d'appréhender le lecteur comme une entité relativement abstraite n'est pas une posture propre aux sciences de l'information et de la communication. Dans beaucoup de disciplines (y compris en sociologie), et notamment dans les enquêtes quantitatives, les chercheurs, parce qu'ils travaillent à construire des catégories de pratiques (ou d'individus) qui unifient les caractéristiques individuelles, ne prennent pas ou très peu en compte le fait que tout lecteur est d'abord un individu singulier avec une histoire sociale, des interactions familiales, un passé scolaire, des expériences professionnelles, lectorales, etc. Par ailleurs, certains auteurs dont les travaux ne s'appuient pas sur des données empiriques, tendent à généraliser des intuitions concernant les effets d'Internet sur les manières de lire et à compiler sans vraiment les articuler des extraits d'auteurs. Ils aboutissent alors à des propos parfois très surprenants[159] ou à des écrits fort disparates qui posent plus de questions qu'ils n'apportent de réponses[160].
Notre recherche, qui repose à l'inverse sur une enquête empirique construite à l'échelle individuelle et qui mobilise la théorie dispositionnaliste-contextualiste, s'efforce de produire des résultats scientifiquement étayés.

Ayant conduit une série d'entretiens auprès d'étudiant.e.s du master professionnel de sciences de l'éducation de Caen, nous avons cherché, à l'opposé des études statistiques sur la lecture qui déparcularisent les formes individuelles, à souligner la singularité du lecteur, en questionnant les enquêté.e.s, sur leur parcours scolaire, leur configuration familiale, leurs projets professionnels et pas seulement sur leurs expériences de lecture ou d'Internet.

---

[158] Si, depuis quelques années, Internet est fréquemment cité et mobilisé dans les enquêtes sur la lecture, il est, la plupart du temps, appréhendé dans une problématique numérique très large et non dédiée à la lecture d'étude ou encore dans le cadre d'approches statistiques visant à déterminer les effets du support écran. Ces différentes études, bien qu'elles fassent référence de façon plus ou moins directe à la lecture, se focalisent en réalité sur l'outil numérique et délaissent bien souvent la pratique même de la lecture ou ne s'attachent qu'aux pratiques de lecture sur écran.

[159] Par exemple, Martine Xiberras écrit : « Les initiés clament toujours leur enchantement envers ce ″média à tout faire″ [Internet] qui séduit toutes les générations et toutes les professions, avec un petit groupe d'inconditionnels qui ne quittent plus leur écran. Cependant, il semble que les pratiques ne changent pas fondamentalement, il s'agit toujours de l'utilisation à des fins de « pratiques culturelles » : travail intellectuel, loisirs (lecture, cinéma, musique) et nombreuses interfaces de rapports sociaux. Mais l'usage en est formidablement facilité et permet donc leur démultiplication… à l'infini. C'est donc l'immensité des "possibles" qui, dans tous ces domaines, provoque une sorte de vertige pour les internautes, fascinés par leur écran, laissant s'écouler les heures comme des minutes… Comme l'a souligné Michel Maffesoli, c'est le "retour des affects et du ludique" dans la société postmoderne et "dans la "cyberculture" les affects et les émotions occupent une place de choix" ». M. Xiberras, « Hyper-lectures quotidiennes sur Internet », *Sociétés*, n° 4, 2014, p. 92.

[160] Dans un article intitulé « La métamorphose du lecteur » de la revue *Le Débat*, le journaliste et écrivain Pierre Assouline multiplie les voix d'auteurs (allant de Victor Hugo à Ivan Jablonka en passant par Yann Moix, François Bon ou Milad Doueihi) sans réellement parvenir à suivre une voie qui éclairerait la connaissance scientifique. P. Assouline, « La métamorphose du lecteur », *Le Débat*, n° 270, 2012, p. 78-89.

D'un point de vue méthodologique, nous souhaitons inscrire notre enquête dans un ancrage empirique fort et nous placer à distance des thèses les plus généralisantes sur la lecture ou sur les nouvelles technologies. Dans cette perspective, nous nous attachons aux pratiques de lecture significatives plutôt que représentatives et visons la lecture comme expérience sociale, ce que précisément ne considèrent pas les cadres d'une théorie de la consommation culturelle[161]. Les techniques de lecture que les étudiant.e.s mettent en œuvre pour s'approprier les contenus disciplinaires (prise de notes, classement des textes, etc.), la manière dont ils mobilisent les supports de lecture, numériques ou papier (lecture linéaire ou discontinue) ou encore les types de lecture auxquels ils se sont confrontés durant leur scolarité sont autant de dimensions qui restent « statistiquement » invisibles, les travaux quantitatifs ne pouvant entrer dans le détail et la variété des contextes de lecture ni aborder de façon minutieuse le passé des étudiant.e.s. En outre, lorsque certaines variables qualitatives parviennent à être traduite dans un questionnaire et prises en compte dans un modèle statistique, il est souvent difficile, lors de l'évaluation, de les séparer strictement, les relations entre ces variables étant complexes. Notre recherche, qui est fortement contextualisée, s'efforce au contraire de rendre visibles ces modalités (techniques, manières, formes) du lire, de les mettre en relief et non de les décrire de façon extensive.
Il s'agit ici, selon l'expression de Bernard Lahire, d'entrer dans *les plis singuliers du social*. En détaillant les modalités et les cadres des pratiques de lecture des étudiant.e.s et en singularisant le profil de ceux-ci, nous analysons les pratiques de lecture estudiantines à l'échelle individuelle. À partir d'une enquête de terrain menée au sein du master professionnel « Éducation, formation et mutations sociales : ingénierie et professionnalité », nous avons examiné de façon détaillée, les pratiques (modes et supports) et les contextes (types d'évaluations du master, espaces, temporalités) de la lecture universitaire et opéré simultanément une plongée dans l'histoire (scolaire, professionnelle, familiale…) de nos enquêté.e.s. Cette double opération d'analyse est précisément celle à laquelle invite la théorie dispositionnaliste-contextualiste. Le principe sous-jacent de cette théorie est de saisir les pratiques « au croisement des *propriétés sociales des acteurs et des propriétés sociales des contextes* dans lesquels ils inscrivent leurs actions [162] ».

Appliquant ce principe au cadre de notre enquête dont l'objectif est de rendre raison des manières de lire des étudiants, nous nous sommes attachés non seulement aux contraintes spécifiques de chaque contexte d'effectuation de la lecture universitaire mais également à ce que les étudiant.e.s engagent dans leurs pratiques de lecture (leurs façons de percevoir la lecture, le numérique, leur rapport au monde scolaire-universitaire…), autrement dit à leurs dispositions.
En combinant ainsi un *contextualisme* et un *dispositionnalisme,* nous entendons répondre à notre question de recherche qui peut se condenser de la façon suivante : pourquoi les étudiants lisent comme ils lisent ? Une telle question, qui sous-entend une pluralité des manières de lire, souligne tout autant le caractère circonstancié des lectures universitaires que leur existence plurielle. Les pratiques de lecture des étudiant.e.s ne se résument pas à des savoirs mais impliquent des savoir-faire, des supports, des manipulations, des échanges, des temporalités, des lieux, etc. Ce sont ces dimensions techniques, temporelles, spatiales des lectures estudiantines qui sont analysés à travers le modèle théorique dispositionnaliste-contextualiste dont nous allons à présent exposer les deux volets, contextualiste et dispositionnaliste.

[161] B. Lahire, *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan, 2006, p. 167.
[162] B. Lahire, *Monde pluriel. Penser l'unité des sciences sociales*, Paris, Seuil, 2012, p. 21.

II. La théorie dispositionnaliste-contextualiste au centre de notre recherche

Si nous considérons la théorie dispositionnaliste-contextualiste comme le cœur de notre recherche, c'est-à-dire comme le centre névralgique de notre étude (au même titre que le cœur est un organe vital du corps humain), c'est, d'une part, parce qu'elle organise l'ensemble de notre réflexion – non seulement du point de vue des concepts utilisés dans l'analyse mais également du point de vue méthodologique – et, d'autre part, parce qu'elle structure le plan analytique du présent mémoire qui est un décalque de la figure de cette théorie. La première partie de l'analyse (Partie 2) est ainsi consacrée aux effets des contextes sur les pratiques de lecture et la seconde à ceux des dispositions (Partie 3).

Dans l'analyse qui va suivre, nous projetons de mettre en application la formule scientifique unificatrice[163] [Dispositions + contextes = pratiques] élaborée par Bernard Lahire. À travers ce projet, nous cherchons à mettre en évidence l'intérêt qu'il y a, dans une recherche qualitative et à l'échelle individuelle, à penser de manière relationnelle les contextes et les dispositions pour rendre compte des manières de lire. Si l'équilibre dispositions/contextes du modèle dispositionnaliste-contextualiste peut être modifié et ajusté en fonction de l'intérêt de connaissance des chercheurs (par exemple, les enquêtes de nature quantitative pourront mettre davantage l'accent sur les contextes tandis qu'une étude de cas pourra s'attarder plus longuement sur les dispositions), il importe de n'exclure aucune des deux parties constitutives de ce modèle.

Dans le cas de notre enquête, où nous entendons à la fois reconstruire des portraits individuels d'étudiant-lecteur/étudiante-lectrice et saisir les effets de l'institution universitaire sur les pratiques et manières de lire (plus particulièrement ceux du cadre d'études du master professionnel), il nous a donc semblé indispensable de tenir ensemble les deux éléments de la formule : contextes et dispositions. Travailler plus spécifiquement sur l'une ou l'autre de ces deux dimensions aurait considérablement affaibli les apports de connaissance de notre analyse notamment en raison du caractère extrêmement contextualisé de notre objet. En effet, placer la focale davantage sur les contextes que sur les dispositions, c'est prendre le risque de réduire l'explication à des effets contextuels présents (ceux du master) et ne pas voir que les manières de lire sont produites tout autant par ces effets que par les expériences singulières (lectorales, scolaires…) auxquelles les étudiant.e.s se sont confrontés dans le passé. Inversement, une attention portée plus particulièrement aux dispositions des étudiant.e.s (dispositions « informatiques », « intellectuelles »…) pourrait conduire à négliger le poids des propriétés spécifiques des enseignements du master sur les modes de lecture ; le danger, ici, serait d'appréhender de manière grossière les évaluations et d'homogénéiser des pratiques ou des modes de lecture (laisser penser, par exemple, que, quelle que soit l'évaluation à laquelle doivent répondre les étudiant.e.s, les lectures sont également mémorables, engagent les mêmes supports, le même investissement temporel, etc.).

Il importe donc de considérer tout autant les contextes passés que présents. Et cette prise en compte d'une pluralité de contextes témoigne du caractère multi-déterministe de la théorie *dispositionnaliste-contextualiste*.

[163] Cette formule peut être qualifiée d'unificatrice dans la mesure où elle s'applique aussi bien à des actions individuelles dans les cadres de l'interaction qu'à des pratiques à l'échelle d'un groupe, d'une sphère d'action ou d'une formation sociale dans son ensemble. B. Lahire, « Les ambitions théoriques de la sociologie », *Sociologie*, vol. 9, n° 1, 2018, p. 69. Elle l'est surtout parce qu'elle regroupe les analyses pragmatistes, structurales (contextualistes) et les analyses dispositionnalistes.

Du contexte aux contextes

La notion de « contexte » joue un rôle important dans de nombreux travaux sociologiques. Selon les approches, elle apparaît sous des termes différents : « champ », « monde », « cadre », « structure », etc. À chacun de ces termes, correspond une démarche particulière des chercheurs qui ne sont pas guidés par les mêmes problématiques ou ne travaillent pas selon la même échelle d'observation (sociétés, groupes, individus). Par exemple, avec la théorie des « champs » ou celles des « mondes », des auteurs comme Pierre Bourdieu ou Howard S. Becker proposent « un modèle théorique d'explication du fonctionnement de certains microcosmes[164] » et s'attachent aux structures sociales, l'un avec une échelle plus macroscopique, l'autre avec des observations plus ethnographiques. En faisant référence aux « situations » ou aux « cadres » de l'interaction, Erving Goffman, qui travaille principalement sur des conversations et à une échelle microsociologique, cherche, de son côté, à saisir l'ordre de l'interaction et à en montrer la logique propre[165]. Dans ce dernier cas, les interactions sont l'objet principal de l'étude et en constituent le cadre (celui de leur déroulement étant secondaire), alors qu'elles sont seulement un moyen pour accéder à une réalité plus macrosociologique dans le cas de la théorie des mondes.

Ces diverses terminologies sous-tendent donc des échelles d'observation variables ainsi que des objectifs différents (cette différence d'objectifs pouvant s'observer à un niveau d'échelle semblable). Le concept de contexte lui-même, qui recouvre des éléments variés selon les recherches, renvoie à des objets d'analyse très hétérogènes. Tandis que, dans les travaux en SIC, le contexte peut désigner les compétences, les intentions de l'utilisateur ou son environnement matériel, il fait fréquemment référence à des structures conversationnelles ou institutionnelles dans les études sociologiques et est, dans ce dernier cas, souvent associé à la notion bourdieusienne de champ. Cette théorie des champs, qui considère (dans le prolongement des études de Durkheim, Marx…) la différenciation progressive de la société en différents champs et qui permet de penser les rapports de domination au sein de tels champs, est, en ce sens, proche du volet contextualiste de la théorie lahirienne. Elle n'en est cependant pas l'équivalent et les termes de « champ » et « contexte » ne peuvent être utilisés indistinctement. Bernard Lahire a en effet montré les limites de la théorie des champs qui tend vers un contextualisme exclusiviste du champ : « tout serait champ » et la position du champ constituerait la principale variable explicative des conduites et pratiques. Or, il existe des sociétés « sans champ » comme il existe des sociétés « sans écriture » ou « sans école » et, même dans les sociétés différenciées, tout contexte pertinent d'action n'est pas un champ : « la théorie des champs n'est pas une théorie générale et universelle mais une théorie régionale du monde social[166] ».

---

[164] B. Lahire, *Monde pluriel. Penser l'unité des sciences sociales*, Paris, Seuil, 2012, p. 60. Bernard Lahire met en évidence le lien entre la construction de ces théories et la différenciation historique des sociétés qui se manifeste par « une séparation progressive des différentes branches de l'activité humaine, et tout particulièrement des secteurs de la production culturelle et symbolique (religion, droit, sciences littérature, etc.) » (voir chapitre 2 du présent ouvrage « Penser la différenciation sociale »).

[165] « Dès la rédaction de sa thèse soutenue en 1953, Goffman affirme son intention d'analyser l'« interaction sociale dans notre société », qui lui apparaît déjà à l'époque « comme un type d'ordre social » [Winkin, 1988a, p. 60]. Et quelques mois avant sa mort, en 1982, dans le discours adressé à l'*American Sociological Association* dont il vient d'être élu président, il revient sur ce qu'a été sa préoccupation pendant sa carrière : « promouvoir l'acceptation de ce domaine du face-à-face comme un domaine analytiquement viable — un domaine qui pourrait être dénommé, à défaut d'un nom plus heureux, l'*ordre de l'interaction* » [Goffman, 1983/1988, p. 191 ; souligné par l'auteur] ». J. Nizet et N. Rigaux, *La sociologie de Erving Goffman*, Paris, La Découverte, 2005, p. 3.

[166] B. Lahire, *Monde pluriel. Penser l'unité des sciences sociales*, Paris, Seuil, 2012, p. 170.

L'originalité de la théorie du champ est d'avoir souligné les spécificités des invariants constitutifs de tout champ. Pierre Bourdieu a, par exemple, montré que le champ scientifique est comme tout champ social constitué d'invariants (capitaux, stratégies, intérêts…) mais que ces invariants revêtent des formes spécifiques[167] ». Les règles du jeu d'un champ sont ainsi irréductibles à celles d'un autre champ.
Si l'intérêt de cette théorie réside dans la mise en lumière de la force structurante du champ – des règles, des traditions et des contraintes spécifiques qu'il impose aux individus – et des enjeux de pouvoir qui s'établissent entre eux en son sein, sa faiblesse est de laisser penser que les spécificités organisationnelles, fonctionnelles d'un champ le rendent autonome vis-à-vis des autres champs. Avec la théorie des champs, on passe subrepticement d'une « autonomie-spécificité » à une « autonomie-indépendante » et l'explication des pratiques individuelles tend à se réduire à la position de l'individu dans le champ. Une analyse critique et plus systématique du concept de champ dévoile un fonctionnement microcosmique plus complexe : un champ n'est pas cloisonné mais communique en permanence avec d'autres champs et son autonomie est toute relative. En effet, l'existence de champs fortement hétéronomes sont fréquemment la norme et celle de champs relativement autonomes l'exception.

La dérive réductionniste de la théorie des champs consiste donc à minimiser le « hors-champ », la vie hors-champ des individus[168]. Recourir à la notion de contexte permet alors de dépasser une explication des pratiques essentiellement centrée sur le champ (la position dans le champ) et de s'intéresser aux liens que les individus tissent à travers la fréquentation d'univers de socialisation hétérogènes sans pour autant négliger les relations de pouvoir qui se trament à l'intérieur d'un univers donné. Une telle perspective a l'avantage de mettre l'accent sur la nature et la particularité des pratiques, dimension que la théorie des champs, parce qu'elle est avant tout soucieuse des enjeux de luttes et des rapports de domination au sein d'un même microcosme, tend à délaisser.
C'est donc dans ce croisement entre sociologie de la connaissance et sociologie du pouvoir que nous entendons situer notre recherche. Dans ce cadre, nous faisons usage du concept de contexte qui, bien plus que celui de champ, invite à penser les interdépendances entre les différents univers de socialisation des individus[169]. Ce positionnement théorique nous engage conséquemment à prendre en compte dans l'analyse la pluralité des contextes et leurs interrelations.
Pour saisir les effets du contexte sur les manières de lire, nous sommes donc amenés à opérer une double opération : 1) spécifier le contexte universitaire dans lequel nos enquêté.e.s étudient et lisent, autrement dit à identifier les codes, logiques, fonctionnements et structures spécifiques de ce contexte ; et 2) sortir du contexte universitaire pour considérer les autres univers (professionnel, familial…) fréquentés par les étudiant.e.s. Cette seconde opération est nécessaire dans la mesure où les étudiant.e.s importent dans le champ universitaire des expériences qui sont non seulement antérieures à ce champ (expériences familiales, scolaires) mais aussi hors champ (professionnelles, sportives…). Afin de ne pas faire du concept de

[167] [P. Bourdieu, « Le champ scientifique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 2, 1976, p. 89], cité par Lahire, *Monde pluriel*, *Op.cit.*, p.147.
[168] Cette critique a été développée par Bernard Lahire, et de manière la plus complète, dans son ouvrage consacré à Franz Kafka : B. Lahire, *Franz Kafka, éléments pour une théorie de la création littéraire*, Paris, La Découverte, 2010.
[169] Si Pierre Bourdieu, dans ses travaux, parvient néanmoins à souligner des liens d'interdépendance entre différents champs, c'est parce son œuvre, imposante et multiple, lui a permis d'étudier des objets d'étude très hétérogènes et de se confronter à une variété de champs : le champ de la mode, le champ sportif, le champ littéraire, etc. Et c'est précisément cette position de travail particulière (plus difficilement tenable aujourd'hui dans un monde de la recherche de plus en plus sectorialisé) qui lui permet de voir des homologies structurales entre ces différents univers (champs).

contexte un concept amorphe, il convient de préciser ce que recouvre *pratiquement* le contexte et d'en définir les caractéristiques. Un tel effort d'identification et de cadrage permet de percevoir la pluralité des contextes. Dès lors que l'on s'efforce de décrire finement le contexte dans lequel les étudiant.e.s lisent pour le master, on est très vite confronté à la diversité des contextes et à l'existence de sous-contextes.
Le contexte ou plutôt les contextes que nous soumettons à l'étude ne se sont pas imposés d'emblée à nous. Il ne résulte pas d'une simple observation empirique ou d'une seule lecture théorique mais d'une construction soigneusement élaborée à partir d'un travail empirique (pré-entretiens exploratoires) et de lectures théoriques. Par conséquent, le choix des contextes – « numérique », « universitaire », « spatial » – que nous nous proposons d'examiner ne relève pas du hasard, ni d'une mode ou d'un effet de visibilité (comme par exemple, l'engouement des jeunes générations pour les « nouveaux » écrans) mais découle directement de notre problématique (la dimension matérielle et spatio-temporelle du lire) et de l'élément central sur laquelle celle-ci a été construite : les pratiques de lecture universitaires. De fait, nous n'examinerons pas un seul contexte ni, à l'inverse, une multiplicité mais *certains* contextes, ceux que nous avons jugés les plus pertinents pour interpréter les manières de lire de nos enquêté.e.s. Comme le souligne Bernard Lahire, « il n'y a jamais de contextes figés, mais des opérations de contextualisation dépendant de ce que s'efforce précisément de comprendre le chercheur […] le contexte n'est donc pas une réalité extérieure à l'élément que l'on cherche à comprendre[170] ».

Parmi ces contextes retenus, tous ne seront pas analysés avec le même degré de finesse. En adéquation avec notre problématique, nous avons positionné les contextes « numérique » et « universitaire » comme des contextes explicatifs premiers. Les contextes professionnel et familial dans lesquels évolue l'étudiant.e, au cours de la formation de master, ont une position explicative seconde et un rôle davantage référentiel. Ils font donc l'objet d'un examen distinct : nous n'avons pas cherché ici à spécifier ces contextes, à les caractériser de manière détaillée comme avec les « contextes explicatifs premiers » mais à en faire ressortir les éléments saillants les plus susceptibles d'éclairer les manières de lire des étudiant.e.s.
Le contexte « spatial » occupe une place intermédiaire entre les « contextes explicatifs premiers » et les « contextes explicatifs seconds ». Sous l'angle de notre problématique, il apparaît comme l'un des facteurs sensibles au niveau de l'explication des pratiques de lecture et ne peut être négligé. Objet d'*une* analyse, le contexte « spatial » (les cadres spatiaux où s'effectuent, se parlent, s'échangent les lectures) ne constitue cependant pas le centre de notre analyse. En effet, nous ne décrivons pas de façon précise les espaces de lecture fréquentés par les enquêté.e.s tels que la bibliothèque universitaire, la librairie… mais portons notre attention sur la manière dont les étudiant.e.s usent de ces différents lieux. Nous plaçons donc la focale sur les rapports qu'ils entretiennent avec ces espaces dans le cadre de leur travail de lecture universitaire et non directement sur les espaces eux-mêmes. Ainsi, proche de ce que nous avons appelé un « contexte explicatif second », le contexte « spatial » s'en démarque par le fait qu'il joue à plusieurs niveaux. Il est à la fois celui des enquêté.e.s et de leurs pratiques (lieu de vie et d'études des étudiants : domicile, bibliothèques…) mais également celui des supports textuels (espaces du livre, de l'article, de l'écran, etc.). Or, l'espace des textes (qu'il soit papier ou numérique) et les opérations de sélection, de classement qu'il engendre sont tout à fait pertinents dans l'explication des manières de lire. En ce sens, le contexte « spatial » ne peut être dissocié des contextes premiers avec lesquels il communique. Ni tout à fait contexte premier, ni contexte second et occupant une position oblique dans l'explication, il est qualifié, dans cette recherche, de « contexte explicatif transversal ».

[170] B. Lahire, *Op.cit.*, 2012, p. 229.

Enfin, la dimension temporelle sera également intégrée aux éléments du contexte. Il s'agit ici de saisir les contraintes temporelles qu'impose le master (emploi du temps universitaire, temps des évaluations) et celles du quotidien (temps domestique, temps professionnel, temps de transports…). Le contexte temporel, ainsi défini, apparaît intrinsèquement lié aux autres contextes, ses effets se combinant, s'emboitant, s'enchevêtrant avec celui du contexte spatial (nous parlons de contexte « spatio-temporel » des pratiques) mais aussi avec ceux des contextes « numérique » et « universitaire ». Par exemple, le recours au smartphone pour des lectures universitaires est circonstancié aux temps de transports, ces temps étant eux-mêmes dépendants des espaces de vie des enquêté.e.s mais aussi de leur contexte familial. Les contextes, dans lesquels les pratiques de lecture des étudiant.e.s se déploient, ne sont donc jamais sans liens : ils communiquent et même s'auto-structurent.
Après avoir différencié, repéré et classé, les différents contextes sur lesquels s'appuie notre étude, nous allons à présent décrire les spécificités de ces contextes. L'intérêt de cette description fine des contextes réside dans le fait que ce n'est pas le contexte pris dans sa globalité qui freine, contraint ou facilite telle ou telle pratique de lecture mais des éléments spécifiques de ce contexte.

Le contexte « numérique »
Les TIC occupent une place importante dans les enseignements du master professionnel « *Éducation, formation et mutations sociales : ingénierie et professionnalité* » dont l'un des objectifs est la transmission de savoirs et savoir-faire dans le domaine du e-learning et de la pédagogie multimédia. Cette place singulière des TIC au sein du master ne peut donc être ignorée dans notre analyse et implique un examen de l'environnement numérique (la plateforme « Moodle », les dictionnaires numériques, les « nouveaux » écrans…) auquel se confrontent les étudiant.e.s. Il importe toutefois de rappeler que la réalité empirique qui nous intéresse est bien moins celle des TIC ou du numérique que celle des pratiques de lecture. Aussi, c'est en tant que facteurs intégrateurs du contexte et potentiellement modificateurs des pratiques de lecture universitaires qu'Internet et les environnements numériques de travail seront abordés.
Afin de déterminer plus précisément les éléments du contexte numérique sur lesquels nous avons porté notre attention, il convient de revenir brièvement sur l'implantation des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement supérieur. L'intégration des TIC à l'université, pour des raisons variées (coûts d'investissement et de fonctionnement liés aux infrastructures technologiques, faibles habilités techno-pédagogiques des enseignants[171] , efficacité des dispositifs non démontrée[172], etc.), s'est réalisée lentement et de manière parfois conflictuelle, les intérêts des nouveaux enseignants habitués aux supports numériques (et parfois formés par ces supports) clivant avec ceux des générations plus anciennes, moins familières des nouvelles technologies. Au-delà de cette distance générationnelle, la tradition de l'enseignement universitaire s'est construite sur l'imprimé et repose encore en partie sur ce support ; pour exemple, un nombre non négligeable d'enseignants-chercheurs en sciences humaines préfèrent lire leurs cours en amphithéâtre plutôt que de les diffuser numériquement *via* un logiciel de présentation tel que « PowerPoint »[173]. En

[171] Plusieurs études mettent en évidence le fait que les enseignants ont peu d'habilités techno-pédagogiques à intégrer les TIC dans leur pratique professionnelle. *Cf.* T. Karsenti et F. Larose, *Les TIC… Au cœur des pédagogies universitaires*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2001. Dans le cas du master professionnel étudié, la plupart des enseignants-chercheurs, tout en reconnaissant l'intérêt des nouvelles technologies ne les mobilisent que de façon circonstanciée et ne cherchent pas à les exploiter de manière approfondie.
[172] A. Ben Youssef et W. Hadhri, « Les dynamiques d'usage des technologies de l'information et de la communication par les enseignants universitaires. Le cas de la France », *Réseaux*, n° 155, 2009, p. 25.
[173] La transition de *l'instructional design* (modèle de l'instruction) vers le *learning design* (modèle de l'apprentissage) ne s'opère pas sans heurts : « Heer et Akkari (2006) pensent qu'il est plus contraignant pour les enseignants de transformer leur enseignement pour le rendre apte à intégrer les TIC que d'intégrer les TIC dans

outre, et c'est le cas de beaucoup d'enseignants du département des sciences de l'éducation de Caen, le logiciel « PowerPoint », quand il est utilisé, l'est de manière simple, comme un substitut du rétroprojecteur, les fonctions avancées (relier plusieurs diapos d'une même présentation, insérer des effets d'animations, etc.) n'étant presque jamais mobilisées.
Si les TIC sont devenues progressivement un acteur important dans l'enseignement supérieur, elles affectent de manière inégale les contextes universitaires. D'une utilisation minimaliste (accès à des ressources et aux informations de cours) au dispositif d'un enseignement à distance entièrement « technologisé », elles varient considérablement selon le niveau et le type d'études[174]. Du côté des étudiants, la réalité des usages des TIC est beaucoup moins spectaculaire que le laissent penser les médias. Certes, l'ordinateur (portable ou fixe) et le recours à Internet sont devenus incontournables pour les études universitaires. Les « néo-étudiants » ont en outre développé des compétences sociales et techniques du fait de l'utilisation régulière et souvent intensive d'Internet et des réseaux sociaux dans leur quotidien (vie personnelle, loisirs…). Il n'en reste pas moins que ces « pratiques récréatives numériques nourrissent peu les pratiques d'études[175] ». Certains étudiants, et plus particulièrement ceux de 3e cycle, souhaitent d'ailleurs que les deux sphères, privée et académique, restent bien distinctes[176].
En résumé, les pratiques pédagogiques collaboratives qu'offre le numérique sont peu mobilisées par les étudiants dont « les usages numériques sont massivement dédiés à la recherche documentaire, aux téléchargements des cours, à la communication avec les enseignants, au dépôt de documents et à l'obtention d'information pour organiser leur emploi du temps [177] ». Cette centration des usages numériques sur la recherche documentaire, l'accès aux cours, et sur la messagerie s'observe pareillement dans le master professionnel que nous étudions. Bien que les étudiant.e.s soient directement confrontés aux TIC dans le cadre de certains enseignements (les nouvelles technologies étant un des axes prioritaires de ce master), ils ne sont, au final, que relativement peu contraints à en faire usage pour leur travail universitaire. Leurs pratiques numériques, structurées par des évaluations personnelles et collectives, se résument bien souvent à des usages basiques (recherche documentaire sur le moteur « Google », usage des clés USB pour stocker /récupérer des cours ou des documents, etc.) qui n'impliquent pas des compétences informatiques ou des habiletés techniques particulières. Toutefois, une petite partie des enseignements (20%) étant dispensée à distance, les étudiant.e.s doivent accéder à la plateforme collaborative « Moodle » pour accéder à certains cours mis en ligne et également à des documents relatifs à des cours réalisées en présentiel.
Dans ce cadre spécifique, nous avons porté notre attention, non pas sur l'environnement numérique de travail des étudiant.e.s ou sur les ressources proposées par la formation ouverte en ligne à tous (MOOC[178]) mais sur des pratiques à la fois plus « ordinaires » et plus ciblées, telles que les usages de l'écran d'ordinateur ou ceux des « nouveaux » écrans (smartphones, tablettes), de la plateforme « Moodle », ou encore les recherches documentaires sur Internet (« Google », « Zotero »), les pratiques de marquage des textes Word ou PDF, etc.

---

leur enseignement traditionnel ». [Heer et Akkari, 2006] cité par Saeed Paivandi et Gaëlle Espinosa : S. Paivandi et G. Espinosa, « Les TIC et la relation entre enseignants et étudiants à l'université », *Distances et médiations des savoirs*, n° 4, 2013. En ligne : [https://journals.openedition.org/dms/425], consulté le 23/02/2016.
[174] S. Paivandi et G. Espinosa, *Op.cit.*, 2013, p. 5-14.
[175] [C. Papi et V. Glickman, « Les étudiants entre cours magistraux et usage des TIC », *Distances et médiations des savoirs*, vol. 3, n° 9, 2015] cité par Laure Endrizzi et Florence Sibut : L. Endrizzi et F. Sibut, « Les nouveaux étudiants, d'hier à aujourd'hui », *Dossier de veille de l'IFE*, n° 106, décembre 2015, p. 21.
[176] [E. Dahlstrom et J. Bichsel, *ECAR study of students and information technology, Louisville*, Educause Center for Applied Research, 2014] cité par Laure Endrizzi et Florence Sibut : L. Endrizzi et F. Sibut, 2015, *op.cit.,* p. 22.
[177] L. Endrizzi et F. Sibut, « Les nouveaux étudiants, d'hier à aujourd'hui », *Dossier de veille de l'IFE*, n° 106, décembre 2015, p. 21.
[178] MOOC : « Massive Online Open Course » que l'on peut traduire en français par « cours en ligne ouvert à tous ».

Le « contexte numérique » étudié dans cette recherche est donc réduit à un certain nombre d'outils informatiques et de supports numériques ayant trait essentiellement à la recherche documentaire, au stockage et au marquage des ressources textuelles.
Si Internet, entendu dans une acception large – en tant qu'instrument de recherche et support des textes – constitue un cadre explicatif de l'existence et du fonctionnement de certains modes de lecture mis en œuvre dans le master, il ne permet pas pour autant de rendre compte de l'ensemble des manières de lire des étudiant.e.s, celles-ci étant encore largement impactées par le support papier (revues scientifiques, livres…). Cet impact n'est d'ailleurs pas sans lien avec le fait que la lecture d'étude est intrinsèquement liée à l'écriture et qu'elle met en œuvre une série d'actes de copie, de gestes d'écriture ainsi que l'a bien montré Mathias Millet dans sa recherche doctorale. Ces actes et gestes, ancrés dans l'histoire de l'imprimé papier, ont inévitablement des incidences sur l'usage ou le non-usage de certains supports numériques dans le travail de lecture universitaire. Il ne s'agit pas ici de débattre de l'intérêt de l'outil informatique et des supports numériques pour les lectures universitaires mais de se poser la question des conditions d'effectuation de ces lectures et de l'effet de ces conditions sur les usages des supports numériques et les modes de lecture mis en œuvre par les étudiant.e.s.
Cette démarche de contextualisation des pratiques lectorales constitue notamment un moyen de mettre à l'épreuve les discours sur la « lecture numérique », une lecture, qui selon les médias, s'imposerait, aux jeunes générations, de manière unilatérale et menacerait l'existence de l'imprimé papier. Le recours aux supports numériques dans l'activité de lecture des étudiant.e.s n'est pas indépendant des conditions d'études auxquels ceux-ci sont subordonnés. La pertinence de ce recours est donc susceptible de varier selon les modules (ou unités d'enseignements) du master professionnel. Suivant cette logique, il importe de décrire minutieusement le contexte des enseignements du master afin de distinguer ces différents modules et ainsi de saisir les problématiques et les enjeux qui s'y déploient au niveau des pratiques de lecture.

Le contexte « universitaire »

L'université est un monde qui connaît actuellement de profondes transformations. Marquée par une professionnalisation de l'enseignement supérieur, un développement des technologies numériques et un public étudiant plus diversifié (moins homogène socialement et scolairement), elle ne ressemble plus guère aujourd'hui à celle des « Héritiers » décrits par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron. Si le master professionnel « *Éducation, formation et mutations sociales : ingénierie et professionnalité* » s'inscrit pleinement dans ce cadre de mutations, le contexte que nous nommons, dans cette recherche, contexte « universitaire » désigne, de manière plus ciblée, les contextes spécifiques d'études dans lesquels évoluent les étudiant.e.s du master.
Ce contexte est d'abord celui des types d'enseignements et des modes d'évaluation qui s'y rapportent. Plusieurs particularités caractérisent les enseignements du master professionnel que nous étudions : i) il s'agit d'un enseignement à double visée, théorique et pratique, autrement dit, les étudiant.e.s doivent se soumettre simultanément à des épreuves où la théorie est mis en avant (analyse de texte, rédaction d'un mémoire…) et à des réalisations plus « pratiques », par exemple, la production assistée par ordinateur du scénario pédagogique d'une situation de formation ; la mention « professionnel » de ce master ne doit pas masquer le fait que l'écrit y joue un rôle fondamental ; ii) une part importante de ces exercices se réalisent dans le cadre de travaux de groupe et d'autres modules – moins nombreux quantitativement mais dont l'enjeu, en terme de réussite universitaire, est parfois déterminant (tel est le cas du mémoire professionnel) – font l'objet d'une évaluation individuelle ; iii) les enseignements sont structurés sous forme de modules qui correspondent à différentes thématiques du champ des sciences de l'éducation (l'ingénierie pédagogique des environnements numériques d'apprentissage, les identités professionnelles, le travail collaboratif, etc.) ; iiii) enfin, le nombre

d'évaluations, qui a légèrement varié au cours des trois années d'enquête, est élevé : en moyenne 6 évaluations (ce chiffre variant selon le profil statuaire des étudiants, certains d'entre eux étant dispensés de valider un ou deux modules).
Il ressort de cette description une forte variété tant des types d'enseignements que des modes d'évaluation. Les modules, qui engagent des contenus très divers et dont les évaluations ne procèdent pas du même cahier des charges, s'apparentent en quelque sorte à des sous-disciplines (ou matières) et impliquent des contextes d'action (d'étude) très différenciés. Or, nous l'avons souligné dans notre problématique, les disciplines sont particulièrement discriminantes du point de vue des manières d'étudier et notamment des manières de lire. Il en résulte une implication théorico-méthodologique importante pour notre analyse : ne pas concentrer toute notre attention sur un seul module mais étudier les pratiques et modes de lecture au sein de plusieurs modules. Toutefois, *plusieurs* ne signifie pas *tous* les modules, ni même la majorité de ceux-ci. Notre question de recherche n'étant pas « que lisent les étudiants du master professionnel du département de sciences de l'éducation de l'université de Caen ? » ni même « comment ces étudiants lisent pour chaque unité d'enseignement ? » mais bien « pourquoi ces étudiant.e.s lisent-ils comme ils lisent ? », nous n'avons examiné que quatre productions dont les contenus et/ou les modes d'évaluation se distinguent nettement. Ces modules seront détaillés dans les parties qui suivent.
Le contexte « universitaire » est ensuite défini par un cadre temporel. La durée du master professionnel « *Éducation, formation et mutations sociales : ingénierie et professionnalité* », lorsque cette enquête a débuté, était prévue sur une année. Compte tenu de la densité des enseignements, du nombre élevé des évaluations et du coût temporel que représente la rédaction du mémoire professionnel, cette formation mastériale se déroulait pour un grand nombre d'étudiant.e.s sur deux ans et même parfois trois. Même si les responsables du master ont progressivement réduit le nombre des évaluations, celui-ci est resté néanmoins conséquent, les unités d'enseignement du master abordant des problématiques relativement distinctes et se prêtant, de fait, difficilement à des recompositions. Ces précisions concernant le calendrier de la formation mettent déjà en évidence l'importance du facteur « temps » comme facteur conditionnel de la réalisation de différentes productions écrites et des lectures que ces productions mettent en jeu.
Au-delà de ce calendrier général, les contraintes temporelles qui s'imposent prioritairement aux étudiant.e.s sont celles des évaluations, et plus précisément les délais dont ils disposent pour remettre à leurs enseignants telle ou telle production écrite. Afin de répondre à ces exigences temporelles, les temps de lecture sont souvent fractionnés et démultipliés. Nous montrons par exemple que les temps de transport, même réduits, peuvent devenir des temps d'étude et notamment de lecture. Les effets du cadre temporel des évaluations sur les manières de lire sont indéniables. Les contraintes temporelles des évaluations qui constituent des normes sur lesquelles les étudiant.e.s règlent leurs pratiques, agissent effectivement sur les modes de lecture qu'ils mettent en œuvre, en excluant par exemple certaines actions ou certains choix (*e.g*, lire un livre en entier). Cependant, elles n'expliquent qu'incomplètement ces modes lectoraux. La remarque de Pierre Demeulenaere va dans le sens de cette incomplétude lorsqu'il écrit « le fait qu'une situation permet certains choix, impossibles dans une autre situation, n'explique pas en quoi *in fine* tel ou tel choix est fait[179] ». En effet, une fois les paramètres contextuels identifiés, le travail d'interprétation des pratiques ou des choix doit être poursuivi. Et une manière de le poursuivre est d'adopter la théorie dispositionnaliste-contextualiste, et non seulement une approche contextualiste, la situation (ou le contexte) ne constituant qu'une explication partielle. La prise en compte des dispositions des étudiant.e.s est indispensable pour restituer toute la logique de leurs pratiques et modes de lecture qui dépendent à la fois du temps

[179] P. Demeulenaere, « Les raisons des interprètes », *L'Année sociologique*, 2005, n° 55, p. 48.

présent de la formation mais également d'un rapport au temps construit antérieurement. Saisir les manières de lire des enquêté.e.s implique donc de croiser les temporalités universitaires, professionnel, familial et aussi d'étudier leurs dispositions temporelles (tel sera l'un des objectifs du chapitre 9).

Le contexte « spatial »

Les pratiques de lecture s'opèrent dans des moments et des lieux déterminés en partie par l'organisation temporelle et spatiale du master. Ces lieux sont pluriels : les bibliothèques, le domicile, la librairie mais aussi, et de façon plus anecdotique, les transports en commun, les salles d'attente des professionnels de santé, etc.

Dans le cadre spécifique de la production du mémoire, nous nous sommes intéressés aux rapports que les étudiant.e.s entretiennent avec deux espaces en particulier : la bibliothèque universitaire et le domicile (lieux les plus souvent mentionnés dans les entretiens). Nous avons cherché à déterminer la place et la fonction que ces espaces occupent dans leur travail de lecture et à voir comment les interactions qui s'y jouent influent sur leurs les manières de lire.

La fréquentation de ces espaces n'est évidemment pas sans lien avec le contexte temporel qui conditionne certains déplacements et favorise ou freine certaines pratiques (prêts, achats…). Elle est également et simultanément dépendante des conditions d'existence (matérielles, professionnelles, géographiques…) et des dispositions (familiales, scolaires, culturelles…) des étudiant.e.s. Comme le note avec justesse Pierre Bourdieu dans *La misère du monde*, « on peut occuper physiquement un habitat sans l'habiter à proprement parler si l'on ne dispose pas des moyens tacitement exigés, à commencer par un certain habitus[180] ».

Les espaces de la lecture universitaire ne se réduisent pas à ces lieux extérieurs, ils incluent également les espaces (ou surfaces) d'inscription et de stockage des textes, l'écran, le livre, etc. À travers l'examen de ces espaces du texte, il s'agit de souligner des variations inter-individuelles dans les manières de rechercher et de classer les données et supports textuels.

Au final, l'étude des espaces de lecture a pour but de mettre en lumière les conditions sociales de difficultés ou d'aisances scolaires-universitaires des étudiant.e.s en matière de lecture et ainsi d'affiner la compréhension de leurs modes de lecture.

Cette description des contextes, dans lesquels les pratiques de lecture se réalisent, fait apparaitre ceux-ci comme interdépendants. Si le degré de cette interdépendance peut varier sensiblement, il n'en reste pas moins qu'aucun de ces contextes n'agit de façon autonome sur les pratiques de lecture. Ainsi entrecroisés et ne pouvant être isolés les uns des autres, ces contextes sont analysés de manière relationnelle.

Le concept de contexte tel que nous le faisons fonctionner dans cette recherche n'est ni uniforme, ni figé. Pluriel et de nature hétérogène, il relève d'une construction à géométrie variable. Et c'est précisément cette variabilité qui lui confère son potentiel heuristique et sa force explicative.

[180] P. Bourdieu, *La misère du monde*, Paris, Seuil, 1993, p. 165.

Les dispositions, un éclairage indispensable à l'explication sociologique

Des habitus aux dispositions : penser l'hétérogénéité des dispositions individuelles

La notion de « disposition » est l'autre pilier de la théorie dispositionnaliste-contextualiste. Dans le prolongement du concept d'habitus décrit par Pierre Bourdieu comme « système de schèmes, de perception et d'action », elle vise à souligner, à travers le principe d'incorporation, d'inscription du social dans l'individu, l'importance des expériences *passées* des acteurs – et pas seulement *présentes* – dans leurs manières de percevoir, de penser et d'agir. Basée sur ce principe d'incorporation, de cristallisation des expériences et des règles du social à l'intérieur même des acteurs (« la connaissance par corps »), elle récuse l'opposition individu et société, les logiques du social se pliant de façon particulière en chaque individu. Le singulier est donc nécessairement pluriel. Selon la métaphore du pli[181], l'individu peut être représenté, comme *un pli singulier du social*. Société et individu ne peuvent, de fait, être dissociés. Les mots de Pascal restituent bien cette indissociabilité : « Par l'espace, l'univers me comprend et m'engloutit comme un point ; par la pensée, je le comprends ».

Le concept d'habitus, en faisant apparaître l'histoire incarnée dans les corps, permet à la fois de penser un social qui ne soit pas extérieur à l'individu et de dépasser la théorie de l'acteur rationnel, libre et conscient de ses actions. Et c'est là que réside toute sa force, une force que nous avons déployée tout au long de cette recherche. Toutefois, si la notion de « disposition » est préférable à celle d'habitus, c'est parce que le concept d'habitus, tel que l'a défini Pierre Bourdieu, insiste sur le caractère cohérent et transposable des dispositions, « systèmes de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes[182] » . Il présuppose ainsi un mécanisme général de transférabilité des dispositions : « les schèmes générateurs de l'habitus s'appliquent par simple transfert, aux domaines le plus différents de la pratique[183] ». Or ce mécanisme, pour fonctionner avec une telle systématicité, supposerait une forte permanence et cohérence des dispositions d'un individu, autrement dit une socialisation (familiale, professionnelle…) relativement homogène. L'identité sociale des individus est pourtant loin d'être constante et homogène.
Dans l'ouvrage, *La Culture des individus*, Bernard Lahire a, par exemple, souligné le faible pourcentage de profils culturels consonants (notamment « par le haut [184] ») et mis en exergue le fait que les profils culturels dissonants (hétérogénéité des pratiques et préférences culturelles individuelles) se retrouve à tous les niveaux de l'espace social, le mélange des genres n'étant pas propre à la petite bourgeoisie. Fréquentant des univers de socialisation variés et distinctifs du point de vue des valeurs et des représentations qui y circulent, la majorité des individus sont

[181] La métaphore du pli indique que le dedans (le mental, le subjectif…) n'est qu'un dehors (les institutions, les groupes sociaux…) à l'état plié : « si l'on se représente l'espace social dans toutes ces dimensions (économiques, politiques, culturelles, religieuses, familiales, sexuelles, etc.) sous la forme d'une feuille de papier, alors chaque individu est comparable à une feuille froissée ». B. Lahire, *L'esprit sociologique*, Paris, La Découverte, 2007, p. 120.
[182] P. Bourdieu, *Le sens pratique*, Paris, Minuit, 1980, p. 88.
[183] P. Bourdieu, *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Minuit, 1979, p. 196.
[184] Il est statistiquement plus probable d'observer une forte consonance de pratiques et de préférences culturelles faiblement légitimes (consonance « par le bas ») qu'une forte consonance de pratiques et de préférences culturelles hautement légitimes (consonance « par le haut »). *Cf.* B. Lahire, « L'homogénéité par le haut et par le bas », *in* B. Lahire, *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La Découverte, 2004, p. 213-249.

davantage conduits à expérimenter une *plasticité dispositionnelle*[185] qu'à vivre continument une *unicité dispositionnelle*. Or, le concept d'habitus, qui est fréquemment employé au singulier, tend à conforter l'idée de cette unicité, d'une homogénéité des dispositions intra-individuelles. Cependant, les enquêtes empiriques, qui s'attachent aux détails des configurations sociales, soulignent à l'inverse l'existence d'une variété dispositionnelle au sein d'un même individu.
Ainsi, Jean-Claude Kaufmann montre qu'au cours du processus d'entrée en couple, des éléments éventuellement contraires du stock de dispositions acquis par les personnes sont activés ou mis en sommeil, au gré des interactions entre partenaires[186]. Ce faisant, il souligne la pluralité tout autant que la complexité des dispositions qui cohabitent au sein d'un même individu. Dans une même logique, l'expression « patrimoine de dispositions » employée par Bernard Lahire vise à mettre l'accent sur la diversité des dispositions individuelles.
Outre le fait que notre patrimoine de dispositions n'est jamais parfaitement homogène, la transférabilité de ces dispositions d'une génération à une autre ou d'un domaine de pratiques à un autre ne s'effectue pas de manière mécanique mais implique une configuration particulière. Gaëlle Henri-Panabière, en transférant l'analyse des modalités de transmission développée par Bernard Lahire dans *Tableaux de familles*[187] sur le terrain des classes moyennes et supérieures, a, en effet, montré que des caractéristiques familiales peuvent entraver sensiblement la transmission des dispositions des parents. Ainsi une disponibilité familiale affaiblie par une reprise d'activité professionnelle rend compte « des situations de captation différentielle de l'héritage culturel entre membres de la fratrie selon leur rang de naissance[188] ».
Bernard Lahire a, de son côté, mis en évidence le fait que la compétence scolaire de nature littéraire, si elle peut favoriser l'appropriation légitime de domaines culturels extra-scolaires, ne la garantit pas ; cette appropriation – lorsqu'elle n'a pas été préparée familialement – nécessite une dépense temporelle que les conditions de vie actuelles des individus ne permettent pas toujours de réaliser[189]. La transférabilité des dispositions est ainsi dépendante de nombreux facteurs et ne s'opère jamais de façon automatique.
Aussi, et sans nier la puissance originelle du concept d'habitus, le terme de dispositions mis en avant dans la théorie lahirienne permet de penser davantage la pluralité des dispositions (dispositions hétérogènes et parfois contradictoires) et la complexité de leur transférabilité.
Suivant cette théorie, nous allons à présent mettre en lumière l'intérêt de la prise en compte des dispositions dans le cadre spécifique de notre étude, et préciser ensuite les types de dispositions que nous avons analysées.

La force des dispositions dans l'explication des manières de lire

Comprendre les manières de lire des étudiants, c'est-à-dire les raisons pour lesquelles ils lisent comme ils le font, nécessite, comme nous l'avons montré, de contextualiser les pratiques de lecture mais exige simultanément, de se plonger au cœur de l'expérience sociale, familiale, et scolaire de chaque enquêté.e, d'entrer dans la complexité de ces différentes expériences socialisatrices.
Pour illustrer cette autre nécessité, nous prendrons l'exemple de Camille, étudiante en master 2 professionnel de géographie, que nous relatent Mariangela Roselli et Marc Perrenoud dans leur

[185] Nous empruntons cette expression à Bernard Lahire qui montre que le temps de l'adolescence, temps des expériences multiples, est un temps où cette plasticité dispositionnelle se manifeste de façon accrue. B. Lahire, *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La Découverte, 2004, p. 501-502.
[186] J.-C. Kaufmann, « Rôle et identité, l'exemple de l'entrée en couple », *Cahiers internationaux de sociologie*, juillet-décembre, 1994, p. 301-328.
[187] B. Lahire, *Tableaux de familles*, Paris, Seuil / Gallimard, 1995, p. 274-283.
[188] G. Henri-Panabière, *Des « héritiers » en échec scolaire*, Paris, La Dispute, 2010, p. 128.
[189] B. Lahire, « La culture à l'échelle individuelle. La transférabilité en question… », *in* P. Coulangeon et *al., Trente ans après La Distinction, de Pierre Bourdieu,* Paris, La Découverte, 2013, p. 165-176.

ouvrage *Du lecteur à l'usager. Ethnographie d'une Bibliothèque Universitaire*[190]. Cette étudiante se distingue par un comportement d'usager pressé et atypique : elle n'emprunte pas de livres, n'a que des pratiques ponctuelles et fugitives, utilisent prioritairement les ressources numériques, en particulier le moteur « Google », pour effectuer ses recherches et vantent les mérites de la collection « Que sais-je ? ».
Le comportement de cette étudiante que les auteurs qualifient de « pragmatique de la synthèse et du raccourci » ne peut se comprendre si l'on ne dispose pas d'un certain nombre d'éléments sur son parcours scolaire antérieure et sur son rapport à l'écrit. Les auteurs nous expliquent en effet que Camille, qui a toujours entretenu un rapport difficile à la lecture (incapable depuis l'adolescence de terminer un livre), a développé des stratégies d'évitement des textes longs en utilisant, par exemple, des ouvrages de synthèse ou des résumés dont elle s'approprie les contenus par un travail de réécriture. Cette technique de lecture, basée sur la sélection d'extraits à partir de formats de compilation, a ensuite été transférée dans le domaine des ressources numériques.
L'exemple de Camille illustre bien l'intérêt qu'il y a à prendre en compte les déterminations dispositionnelles et pas seulement contextuelles. Il souligne la nécessité d'aller au plus près de la biographie de l'étudiante-lectrice, de l'étudiant-lecteur et de ne pas « réduire les effets de leurs expériences socialisatrices à grands traits dispositionnels[191] ».
S'attacher à l'expérience familiale, au passé scolaire, aux conditions de vie des étudiants, c'est se donner les moyens de rendre compte des variations des comportements de lecture au sein d'une même situation, d'un même contexte de lecture. Ainsi, on peut faire l'hypothèse que les différences dans les manières de lire de deux étudiant.e.s engagés dans la réalisation d'un même module – et donc soumis aux mêmes modes d'évaluation – seront à relier à des variances dans leurs dispositions (« intellectuelles », « temporelles »…).
Nous postulons, en effet, que la diversité des parcours de lecture que les étudiants suivent sur Internet, les stratégies de recherche documentaire qu'ils mettent en œuvre, les imprimés (ouvrages, revues, etc.) qu'ils mobilisent ou encore les outils informatiques qu'ils utilisent ne sont pas sans lien avec leur parcours scolaire antérieur, leur rapport à l'écrit et/ou à l'informatique, et plus généralement avec leurs diverses expériences socialisatrices passées.

Les dispositions « informatiques », « intellectuelles », « temporelles » au centre de notre analyse

La notion de « dispositions » se retrouve dans plusieurs recherches sociologiques portant sur la lecture. Elle apparait notamment dans l'enquête conduite par Gérard Mauger et Claude Fossé Poliak, enquête visant à mettre au jour les « intérêts à la lecture » de ceux qui, « faute des conditions requises, restent inaccessibles au plaisir "pur"[192] ». Reprenant les résultats de cette enquête, Philippe Coulangeon[193] distingue quatre types de lecture qui ne se définissent pas tant par le type de textes lus que par les dispositions mises en œuvre dans la lecture. *La lecture de divertissement* est ainsi associée à une « disposition à l'évasion par la lecture », *la lecture didactique* à une « disposition à l'apprentissage », *la lecture de salut* à une « disposition à la

[190] *Cf.* chapitre 5 : « Les autonomes, des usagers critiques », *in* M. Roselli et M. Perrenoud, *Du lecteur à l'usager. Ethnographie d'une Bibliothèque Universitaire*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 2010, p. 203-247.
[191] B. Lahire, *Frantz Kafka. Éléments pour une théorie de la création littéraire*, Paris, La Découverte, 2010.
[192] G. Mauger et C. Poliak, « Les usages sociaux de la lecture », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 123, 1998, p. 3.
[193] P. Coulangeon, « La lecture à l'épreuve de la culture de masse », *in* P. Coulangeon, *Sociologie des pratiques culturelles,* Paris, La Découverte, 2010, p. 54-55.

transformation (au dépassement) », *la lecture esthète* (lire pour lire) à une « disposition à l'esthétisme ». Cette typologie est certes intéressante pour penser la pluralité des dispositions à l'œuvre dans la pratique de la lecture et en souligner le rôle. Cependant, ce découpage, hors du contexte où il a été élaboré, est en même temps problématique dans la mesure où il présume d'un lien mécanique entre un type de lecture et une disposition. Un tel modèle isole tout autant les lectures que les dispositions et fait par ailleurs fi du contexte d'effectuation des lectures. Outre ces points critiques, notre intention est, dans cette recherche, tout autre. En mobilisant la notion de disposition, notre objectif n'est pas de qualifier des types de lecture mais de rendre compte des manières de lire estudiantines.
L'étude des dispositions nous sera donc utile non pour définir des lectures mais pour caractériser des lecteurs et éclairer leurs pratiques et modes de lecture. Notre perspective de recherche est, à ce titre, proche des travaux menés par Muriel Darmon Fanny Renard, Morgane Maridet ou Élodie Hommel qui, à travers la notion de dispositions (ou l'usage de termes équivalents, « schèmes de perception », « rapports au temps incorporés », « appréhensions », « expériences socialisatrices », etc.), cherchent à rendre compte de spécificités ou de différences dans les manières de lire et d'étudier. Dans cette optique, ces différentes autrices s'efforcent de montrer la fabrication de dispositions et leurs effets sur les pratiques lectorales et scolaires des publics qu'elles étudient (élèves, étudiant.e.s, lecteurs et lectrices de science-fiction).

Prolongeant les travaux de Pierre Bourdieu et Bernard Lahire, Fanny Renard distingue des façons de lire selon des appréhensions « analytique » ou « pratique » des textes. Ce faisant, elle montre la prégnance, au lycée, de dispositions lectorales pragmatiques mises en œuvre antérieurement, durant le collège ou lors d'activités extra-scolaires. Ainsi, et en dépit du fait que le contexte lycéen de lecture se définisse par des exigences lectorales analytiques, des dispositions pratiques s'observent dans des situations diverses. Réactivées sous l'effet de contraintes contextuelles assouplies (par exemple, des préparations à la maison non évaluées) ou lorsque les élèves sont invités à émettre des jugements de goûts sur des œuvres lues, ces appréhensions pratiques des textes apparaissent non seulement chez les élèves ne maîtrisant pas les savoirs et savoir-faire analytiques mais concernent également des élèves ayant construits des habitudes lectorales analytiques. Ainsi, les dispositions lectorales passées des élèves mettent en défaut les modes de lecture analytiques construits et attendus dans le contexte présent du lycée.
Morgane Maridet, de son côté, met en évidence, dans le contexte de l'hypokhâgne et de la khâgne, la constitution de « dispositions littéraires » (appropriation de nouvelles manières de lire axées sur le « dévoilement du sens caché des textes », adhésion à un modèle culturel de références) et les effets de ces dispositions sur les manières dont les étudiants appréhendent le monde et leurs études.
S'attachant aux parcours scolaires sinueux d'une partie de ses enquêté.e.s, Élodie Hommel met en lien la lecture de la science-fiction – lecture d'un genre hybride – avec les dispositions dissonantes que ceux-ci ont construites au cours de socialisations scolaires et professionnelles multiples.
Enfin, Muriel Darmon, dans une remarquable analyse de l'institution préparatoire, met en lumière le poids des dispositions temporelles[194], acquises au cours des socialisations primaires puis au sein de la préparation elle-même, dans les manières d'étudier (les façons dont les enquêté.e.s répondent aux exercices et dont ils perçoivent leurs compétences scolaires). Les étudiants issus des familles dotées de capitaux tant culturels qu'économiques élevés apparaissent davantage comme des « maîtres du temps » que ceux qui sont issus d'un milieu

[194] L'autrice emploie le terme de « dispositions à la gestion du temps ».

populaire, l'origine sociale semblant plus discriminative dans le rapport au temps que le niveau scolaire.
L'ensemble de ces exemples témoigne du rôle majeur que jouent les dispositions (temporelles, littéraires, pragmatiques…) dont sont porteurs les individus dans la construction des pratiques et modes de lecture. Comme le souligne Fanny Renard, « le contexte de lecture n'est jamais si puissant qu'il puisse en chaque instant imposer une manière de lire particulière et effacer ou évincer des habitudes solidement constituées[195] ».

Nos manières de lire sont donc imprégnées de nos dispositions, des dispositions multiples que nous avons construites dans la fréquentation de contextes variés. Ces contextes peuvent être des contextes où la pratique de lecture est valorisée et fortement présente (comme le contexte scolaire et, moins systématiquement mais fréquemment, le contexte familial) mais aussi des contextes où elle n'intervient pas ou de façon très mineure, tels les contextes sportifs ou professionnels. Dans *La raison des plus faibles*, Bernard Lahire souligne, par exemple, l'analogie existant entre les dispositions pragmatiques des ouvriers ou employés « non qualifiés » – acquises à travers un mode pratique d'appropriation des postes – et les dispositions éthico-pratiques qu'ils mettent en œuvre dans leurs lectures. Il écrit ainsi : « Aux dispositions scolaires, théoriques, esthétiques ou politiques (selon les situations et les objets appropriés que l'on considère) et qui supposent toutes une attention spécifique à l'activité langagière en tant que pratique autonome (théories, problématiques politiques, courants esthétiques et styles...), *i.e* un rapport au langage spécifique, s'opposent les dispositions éthico-pratiques et pragmatiques qui, lorsqu'il s'agit de littérature, engagent un goût profond pour la participation et l'identification (on veut vivre la vie des personnages, s'identifier au héros ou le détester, mais, dans tous les cas, on a une réaction aux personnages écrits du même type qu'aux personnages réels de la vie)[196] ».
En reliant ces résultats à notre cadre problématique, nous allons à présent désigner et caractériser les dispositions qui seront analysées dans cette recherche. Croisant les apports des travaux précédemment cités avec les dimension didactique, matérielle et spatio-temporelles de notre étude, nous avons distingué trois types de dispositions sur lesquelles nous porterons plus particulièrement notre attention : i) les dispositions « informatiques », ii) les dispositions « intellectuelles », iii) les dispositions temporelles.
Nous tenons à préciser ici que cette distinction ne relève nullement d'une volonté d'opposer ou de hiérarchiser ces différentes dispositions (nous montrerons, au contraire, qu'elles sont fortement dépendantes les unes des autres) mais procède d'un souci de cohérence conceptuelle et de clarté argumentative. Si d'autres termes (« dispositions professionnelles », « dispositions sportives ») pourront être employés dans le cours de notre analyse, ils n'en constituent pas la structure principale et leur emploi visera plus spécifiquement à éclairer l'étude de certains profils étudiants.
À travers cette spécification des dispositions, il s'agit, en fait, de mettre en évidence certaines variables dont les effets sur les manières de lire des étudiant.e.s, semblent, au regard de notre problématique et de la littérature scientifique, particulièrement significatifs.

[196] F. Renard, *Les lectures scolaires et extra-scolaires de lycéens : entre habitudes constituées et sollicitations contextuelles*, Thèse de doctorat, Lyon, Université Lumière Lyon 2, 2007, p. 848.

[196] B. Lahire, *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires,* Lille, Presses Universitaires de Lille, 1993, p. 126-127.

Dispositions « informatiques »

Comme nous l'avons exposé auparavant, les technologies informatiques et numériques, bien qu'inégalement adoptées par les enseignants-chercheurs et mobilisées dans une optique essentiellement pragmatique par les étudiant.e.s, jouent néanmoins un rôle non négligeable dans le travail universitaire, notamment dans le cadre de la recherche documentaire. Si tous les étudiant.e.s usent d'Internet et en particulier du moteur de recherche Google, ils n'en usent pas tous de la même manière : certains entretiennent un rapport minimal et parfois malaisé aux outils informatiques tandis que d'autres ont développé, au cours d'expériences passées (familiales, scolaires, professionnelles), des intérêts et habiletés techniques (maîtrise de l'usage de logiciels, aisance dans la manipulation des « nouveaux » écrans…). Et c'est précisément à cette socialisation à l'informatique connectée que renvoient ce que nous nommons les dispositions « informatiques ». À l'heure actuelle où une partie importante de la documentation scientifique est accessible *via* Internet, les étudiant.e.s dotés de dispositions « informatiques » pourraient avantageusement, dans le cadre du master, tirer parti de leurs aptitudes techniques pour construire et organiser leurs lectures (accéder rapidement aux ressources offertes par le réseau, installer une vieille sur le web pour suivre des auteurs ou des revues, marquer les informations lues avec des commentaires et signets électroniques ou les stocker sur un espace partagé, etc.). Les dispositions « informatiques » de notre population enquêtée nécessairement variables selon le profil et notamment l'âge des étudiant.e.s peuvent ainsi constituer un facteur de distinction et de compréhension des manières de lire.

Dispositions « intellectuelles »

Par le terme de dispositions « intellectuelles », nous faisons référence, dans cette recherche, aux rapports que les étudiant.e.s entretiennent avec les savoirs scientifiques relatifs au champ des sciences de l'éducation et de la formation (SEF). En fonction de leurs parcours scolaire-universitaire antérieures, les étudiant.e.s ont acquis une plus ou moins grande familiarité à l'égard de ces savoirs (connaissance des codes scientifiques d'écriture et de lecture, maîtrise des auteurs clés et des concepts principaux de ce champ) et ont mis en œuvre des usages plus ou moins réflexifs des textes scientifiques (aisance ou difficulté des étudiant.e.s à sélectionner les supports, à organiser les lectures, à mémoriser les contenus lus, à les relier, etc.). De fait, les dispositions « intellectuelles » telles que nous les considérons ici, engagent une série de dispositions que d'autres auteurs ou autrices ont qualifiées de « réflexives », « cognitives », « scolaires », « littéraires », etc.

Empruntant et transposant, à notre objet de recherche, le schéma dichotomique [Dominants temporels (les « *maîtres du temps* ») / Dominés temporels (les « *débordés* »)] construit par Muriel Darmon[197], nous utiliserons au cours de notre analyse les termes de « Dominants scientifiques » / « Dominés scientifiques ». Ainsi, les « dominants scientifiques » correspondront à des étudiant.e.s qui présentent des dispositions « intellectuelles » très fortes : des étudiant.e.s capables à la fois d'identifier rapidement dans un texte les notions essentielles des SEF à analyser, de repérer les subtilités langagières, les allusions codées… mais aussi de se repérer dans le corpus documentaire des sciences humaines et sociales (SHS), de marquer les contenus lus, de hiérarchiser les supports (tous n'étant pas équivalents) et de les mobiliser efficacement. Les « dominés scientifiques » désigneront à l'inverse des étudiant.e.s dont la maîtrise des auteurs et concepts principaux du champ des sciences de l'éducation est peu assurée : des étudiant.e.s qui, par exemple, peinent à distinguer, dans un texte, l'essentiel de l'accessoire, ou à extraire une citation des contenus lus. Peu confrontés aux articles

[197] M. Darmon, « Apprendre le temps », *in* M. Darmon, *Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante*, Paris, La Découverte, 2015, p. 135-186.

scientifiques, peu habitués à manier les théories et concepts des SHS, ceux-ci sont dans un rapport de soumission face aux textes lus (au moins, au début de la formation).

Dispositions « temporelles »

Le temps est une variable qui ne peut être ignorée dès lors que l'on s'attache aux pratiques d'études et plus encore à la lecture dont l'effectuation implique différentes temporalités, celle du texte, celle du lecteur et celle de l'institution qui commande la lecture et forme les dispositions temporelles du lecteur. Muriel Darmon, en postulant avec Mathias Millet que tout filière universitaire constitue d'emblée « une matrice temporelle spécifique », a montré, dans son analyse des classes préparatoires, comment se construisait en leur sein un rapport temporel marqué par l'accélération, l'urgence s'instituant progressivement en rapport normalisé au temps. Au cours de l'existence préparatoire, le temps s'apprend et s'incorpore dans les plis les plus singuliers des étudiant.e.s : « "le travail sur le temps" devient un "travail du temps sur la personne" et se traduit par l'incorporation de dispositions[198] ». C'est dans le prolongement de ces réflexions situant le temps comme un axe de distinction des élèves et de leurs manières d'étudier – de lire – que nous étudions les « dispositions temporelles » des enquêté.e.s.

Toutefois, nous ne réduirons pas ces dispositions aux seuls effets de l'institution (préparatoire dans le cas de cette étude / universitaire dans le cas de la nôtre) mais les rapporterons aussi et surtout aux trajectoires scolaires passées ainsi qu' aux socialisations familiales et professionnelles des étudiant.e.s. En effet, les travaux de Stéphane Beaud ont bien mis en évidence l'impact de la vie de quartier sur le rapport au temps des étudiants de « cité ». Confrontés à de maintes sollicitations de la part des amis, famille, voisins… et au temps libre (non contraint) qu'offre les études universitaires, ces étudiants doivent gérer des temporalités discontinues et souvent contradictoires, des périodes de vie au ralenti alternant avec des moments de brusques accélérations. L'auteur souligne ainsi la « forte élasticité[199] » du temps vécu qui traduit tout autant une désorganisation temporelle (impossibilité de construire un ordre temporel de travail) qu'une position dominée à l'égard de la culture légitime.

Daniel Thin et Mathias Millet[200] ont eux aussi insisté sur le lien de dépendance entre les manières de travailler des élèves issus des familles populaires et le rapport que ces familles entretiennent au temps : marqué par l'hédonisme (être dans un rapport immédiat au temps) et par l'improvisation (agir au « coup par coup »), cette relation au temps s'oppose aux dispositions ascétiques (remettre à plus tard la satisfaction d'un désir) et planificatrices (structuration et anticipation des actions par l'écrit) que suppose le temps scolaire. Les dispositions temporelles que les individus se sont forgés dans leurs environnements de socialisation (notamment familial puis professionnel) sont donc directement impliquées dans l'organisation et la réalisation de l'activité studieuse et constituent à ce titre un axe d'analyse pertinent pour rendre compte des pratiques et modes de lecture universitaires. Aussi, les dispositions temporelles des étudiant.e.s sont abordées dans cette étude en relation avec leur environnement familial mais aussi professionnel.

Dans le cadre de cette analyse croisée des dispositions « intellectuelles » et « temporelles », nous examinerons de près le travail de marquages des textes, de recherche documentaire et de classement opérés par les enquêté.e.s. En tant qu'instruments de gestion et d'optimisation du temps de lecture, les techniques de classement et de gestion documentaire – qu'elles relèvent du support informatique ou papier – contribuent à l'appropriation des savoirs scientifiques :

[198] M. Darmon, *Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante*, Paris, La Découverte, 2015, p. 152.

[199] S. Beaud, *80% au bac… et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte, 2006 (1ère éd. : 2003), p. 184.

[200] M. Millet et D. Thin, « Le temps des familles populaires à l'épreuve de la précarité », *Lien social et Politiques*, n° 54, 2005, p. 153-162.

« classer », écrit Delphine Gardey, « apparaît autant comme une opération cognitive que comme une opération de connaissance[201] ». Par conséquent, les dispositions temporelles des étudiant.e.s seront questionnées à travers leurs capacités à planifier leurs lectures, trier, classer les documents lus, etc. Dans la perspective de cette saisie des dispositions temporelles et « organisationnelles » de nos enquêté.e.s, nous procéderons à un examen attentif des parcours scolaires antérieurs des étudiant.e.s.
Cette présentation détaillée des dispositions fait apparaître des liens forts entre les différentes dispositions « informatiques », « intellectuelles », « temporelles ». De la même façon que les contextes communiquent entre eux, les dispositions se croisent, s'imbriquent, s'entremêlent. Cette imbrication des dispositions donne à voir la complexité de la fabrication sociale des pratiques et modes de lecture universitaires et souligne la nécessité d'une analyse fine pour en extraire la logique et les enjeux.

Le raisonnement sociologique : un mode de pensée relationnel

Le fonctionnement relationnel des dispositions et des contextes

Dans le cadre de notre recherche, la théorie dispositionnaliste-contextualiste permet de ne pas enfermer le raisonnement dans le contexte présent du master et de faire apparaître les dispositions des étudiants, les expériences lectorales, les rapports à l'informatique et au temps qu'ils ont formés en dehors de ce contexte – au sein de leur famille, dans le cadre de leur scolarité antérieure, etc.
Jusqu'à présent et dans un but de clarté démonstrative, nous avons exposé séparément les dispositions et les contextes. Cette forme d'exposition ne doit cependant pas laisser penser que les effets des dispositions et ceux des contextes fonctionnent de façon autonome et sans lien. Tout au contraire, ces effets s'orchestrent mutuellement et il importe de ne pas ignorer leur interdépendance. Le passé des individus (les dispositions) pèse de manière puissante sur leur présent (les contextes) : « l'agir présent est hanté par la mémoire involontaire de l'expérience passée[202]. » L'explication des manières de lire ne peut donc faire fi de l'histoire passée des étudiant.e.s. Pour autant, la force de cette histoire ne doit pas masquer l'importance de la prise en compte des contextes dans les manières de lire et leurs impacts sur les dispositions. En effet, selon les types et modes d'évaluation auxquelles les étudiant.e.s se confrontent, certaines de leurs dispositions pourront être mises en veille ou inversement être renforcées. Sans anticiper les résultats de notre enquête, nous pouvons avancer que le rôle des dispositions « intellectuelles » telles que nous les avons définies précédemment sera amoindrie dans une évaluation collective qui implique essentiellement des lectures brèves et ciblées, et qu'il sera plus déterminant dans le cas de l'exercice du mémoire professionnel, exercice individuel qui repose sur un travail de lecture varié et approfondi. Ainsi, les effets des dispositions des étudiant.e.s sont variables selon les contextes d'effectuation des lectures et, réciproquement, les effets de ces contextes dépendent des dispositions. Par exemple, les recommandations des enseignants du master sont plus ou moins suivies selon les dispositions « intellectuelles » et « temporelles » des étudiant.e.s et n'ont pas le même impact sur chaque enquêté.e.

[201] D. Gardey, *Écrire, calculer, classer. Comment une révolution de papier a transformé les sociétés contemporaines (1800-1940)*, Paris, La Découverte, 2008, p. 172.
[202] B. Lahire, *Monde pluriel. Penser l'unité des sciences sociales*, Paris, Seuil, 2012, p. 31.

Nullement opposés comme pourrait le suggérer une remarque de Marc Joly dans sa recension de l'ouvrage, *Monde Pluriel* [203], les dispositions et les contextes fonctionnent de concert. Et c'est précisément l'orchestration de cette dépendance qui rend l'analyse des pratiques à la fois plus riche et plus complexe. Cette complexité n'est sans doute pas sans lien avec la manière dont nous avons présenté notre analyse : un découpage en deux parties (contextes puis dispositions) qui peut sembler, à première vue, dichotomisant. Opéré dans une optique de clarification de notre démonstration, ce découpage bifide permet, dans un premier temps, d'entrer dans le détail des contextes et, ensuite, d'analyser finement les dispositions des enquêté.e.s et leur enchevêtrement. Dans l'ombre d'une présentation binaire, se déploie, en réalité, une dynamique relationnelle. En effet, notre raisonnement qui peut apparaître visuellement dichotomique ne l'est qu'en surface : les dispositions de nos enquêté.e.s contribuent à informer et affiner les interprétations dans les chapitres plus spécifiquement consacrés aux contextes et les particularités des contextes viennent également éclairer la seconde partie de l'analyse intitulée « Les dispositions : mémoire du passé et manieres de lire en master ».
Le mode de pensée relationnelle qui informe la théorie lahirienne est aussi celui qui a présidé à l'élaboration de cette recherche. Soucieuse de ne pas désincarner ma population d'enquête, je me suis efforcée, dans le cadre théorique et méthodologique de cette étude, de penser les pratiques de lecture des étudiant.e.s en relation avec leurs expériences passées et leurs vies (universitaire, professionnelle, familiale) présentes. Contrairement aux études littéraires qui s'attachent au lecteur « implicite » et qui, selon Hans Erich Bödeker, « n'ont du public, qu'un concept sans nuance[204] », ma recherche s'applique à montrer le lecteur réel et à souligner la dimension matérielle de sa pratique lectorale. Il s'agit de saisir les actes concrets de l'étudiant-lecteur/l'étudiante-lectrice – ce qu'il/elle fait avec les textes ; les outils, les réseaux qu'il/elle mobilise – et, ce faisant, élaborer une réflexion sur les pratiques de lecture à partir d'un travail empirico-théorique et non de modèles spéculatifs et normatifs. Ainsi, c'est l'histoire passée de l'étudiant tout autant que ses pratiques de lecture actuelles (effectuées dans le cadre du master) qui seront au centre de mes investigations de terrain.

La part du chercheur… et la familiarité avec l'objet de recherche

Après avoir insisté sur la part du lecteur, j'aimerais aborder la part du chercheur. Il s'agit ici de souligner le lien entre la problématique de cette recherche et mon parcours universitaire. Ce lien entre un auteur et la manière dont celui-ci construit son œuvre a été mis en avant, depuis longtemps, par de nombreux chercheurs ; ainsi Maurice Merleau-Ponty écrivait : « ce que le philosophe pose, ce n'est jamais l'absolument absolu, c'est l'absolu en rapport avec lui[205] ».
Mon parcours universitaire alliant une formation scientifique et des études en sciences humaines (un bac scientifique, une maîtrise de mathématiques appliquées et sciences sociales, un DEA de sociologie et un DESS en informatique documentaire) n'est pas étranger au choix

[203] Marc Joly écrit ainsi : « Paradoxalement, et c'est ce qui fait toute son originalité, Lahire ne cesse de raisonner abstraitement sur un mode dichotomisant (l'extérieur est opposé à l'intérieur, le contexte aux dispositions, etc.) ». M. Joly, « Socialisation, sociologie des champs et psychanalyse. Jusqu'où pousser l'unité des sciences humaines et sociales ? », *Génèses*, n° 92, 2013, p. 149. Le soulignement de ce propos, qui vise à contrer la diffusion d'une interprétation inexacte de la théorie lahirienne, ne remet pas en cause l'intérêt de cette recension où l'auteur s'efforce de penser *à partir de* cette théorie et non d'emblée *contre*.
[204] H. E. Bödeker, « D'une "histoire littéraire du lecteur" à l'"histoire du lecteur" ». Bilan et perspective de l'histoire de la lecture en Allemagne », *in* R. Chartier (Dir.), *Histoires de la lecture : un bilan des recherches. Actes du colloque des 29 et 30 janvier 1993*, Paris, IMEC éditions / Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 1995, p. 93.
[205] M. Merleau-Ponty, *Éloge de la philosophie*, Paris, Gallimard, 1953, p. 12.

de mon objet de recherche, ni à sa construction. Si cet objet se situe dans le prolongement de celui que j'ai travaillé dans le cadre du DEA, il est aussi informé par ma formation scientifique qui m'a confrontée à des modes de lecture autres que ceux des lettrés et à l'évolution des technologies informatiques. Le caractère pluridisciplinaire de mon parcours n'est pas sans lien avec le fait d'avoir axé cette recherche sur la dimension matérielle (informatique) des pratiques de lecture universitaires. Il a participé également, de manière plus implicite, à la construction méthodologique de mon objet de recherche. Les mathématiques, qui constituent un outil efficace pour formuler et étudier des problèmes, forment au raisonnement démonstratif et apprennent à lutter contre l'approximation. Ce souci de la précision et de la démonstration s'exprime tout au long de cette recherche, dans la manière dont j'ai construit mes grilles d'entretien et d'analyse : dans le travail minutieux de formulation des questions, d'interrogation des présupposés normatifs et d'interprétation des résultats ; et sans doute, aussi dans l'adoption d'une formule [dispositions + contextes = pratiques], qui, loin de simplifier les problèmes, oblige, au contraire, à repenser les théories du monde social, à interroger des concepts bien établis et à raisonner de façon relationnelle.

Par ailleurs, mon statut d'étudiante-lectrice pose inéluctablement la question de la familiarité avec l'objet de recherche.
« L'erreur théorique la plus courante et la plus difficile à contrôler en matière de sociologie de la lecture est celle qui consiste pour l'analyste (sociologue, historien, etc.), à placer son propre rapport aux textes dans la tête des lecteurs qu'il étudie ou dans les textes lus eux-mêmes[206] ».
Dans le cas spécifique de cette recherche, l'erreur pourrait consister à s'enfermer dans une vision herméneutique de la lecture et considérer que les étudiant.e.s sont confrontés essentiellement à des ouvrages ou articles de revues papier qui ont vocation à être commentés et analysés. Le master professionnel étudié, loin de se réduire à cet usage lettré des textes, met en jeu d'autres modes de lecture et d'autres supports : certains ouvrages sont destinés à être des repères bibliographiques (comme dans le cas de l'exercice du « Bref », une note synthétique de quatre pages détaillée dans le chapitre 6) et font l'objet d'une lecture partielle ; la lecture n'est pas forcément rattachée au support papier mais peut être celle d'un tutoriel (cas de l'épreuve « Tice » où la lecture s'inscrit dans une logique de production d'un scénario pédagogique). Il s'agit ici plutôt de lectures « secondaires » qui servent la réalisation d'un objectif extérieur à la pratique du lire que de lectures « premières » qui sont elles-mêmes objet d'étude.
Je dois, par conséquent mettre à distance mon rapport à la lecture et ne pas céder à l'indubitable évidence ou du moins à une familiarité quasi perceptive. Un autre élément qui entre en compte dans cette question de la proximité avec l'objet de recherche est ma profession.
En effet, mon activité professionnelle, si elle représente une ressource, peut aussi constituer un frein pour appréhender les modes et pratiques de lecture des étudiant.e.s. Fréquenter le terrain étudié – échanger régulièrement avec les responsables du master professionnel, assister à des réunions entre étudiant.e.s et enseignants – est un atout pour saisir la spécificité du contexte universitaire dans lequel les étudiants du master professionnel évoluent et lisent. Au niveau méthodologique, cette fréquentation « de l'intérieur » constitue aussi une ressource pour le travail de sélection des enquêté.e.s – repérer, par exemple, des profils atypiques. Plus généralement, elle me permet de ne pas formuler des hypothèses qui seraient « hors contexte », c'est-à-dire déconnectées de la réalité du master.
Cette proximité avec le terrain étudié est également susceptible d'être la source d'un certain nombre de biais ou de malentendus. Ainsi, la situation d'entretien avec les enseignants-

[206] B. Lahire, « Écrits hors école : la réinterrogation des catégories de perception des actes de lecture et d'écriture », *in* B. Seibel (Dir.), *Lire, faire lire. Des usages de l'écrit aux politiques de lecture*, Paris, Le Monde Editions, 1995, p. 147.

chercheurs peut générer des effets de conformité (dire ce qui est tenu pour correct) et de désirabilité (dire ce qui est susceptible de satisfaire le désir de l'autre). En outre, comme le note à juste titre Jean-Yves Bodergat, ces deux effets « se conjuguent et peuvent s'aggraver même de l'effet "d'entre soi" (rester dans l'implicite, l'interlocuteur étant supposé comprendre, en tant que collègue, ce qu'on veut lui dire sans qu'il y ait besoin de l'expliciter)[207]». Il importera, par conséquent, que je sois attentive lors des entretiens à ces effets de convenance et que j'use de stratégies (reformuler certaines questions pour contraindre mes interlocuteurs à répéter et argumenter ou expliciter une partie de leurs discours) afin d'obtenir des propos qui ne soient pas orientés ou révisés dans le sens d'une conformité scientifique (contrôle, autocensure).
Ainsi, par une construction rigoureuse de mon objet, j'ai cherché à ne pas importer dans ma recherche des discours subjectifs et à me prémunir contre l'illusion de la facilité que donne la familiarité ; illusion que dénoncent subtilement les mots de Jean Bazin : « Là où je comprends, je n'interprète pas. Si je suis "chez moi", je n'ai rien à connaitre, je m'y reconnais[208] ».

La théorie dispositionnaliste-contextualiste n'est pas un simple fil conducteur, elle est la charpente de la recherche, l'armature à partir de laquelle j'ai pensé, construit mon objet et interprété mes données empiriques.
À travers cette théorie, mon projet de recherche est de restituer, la dimension matérielle et spatio-temporelle des pratiques de lecture et de mettre en lumière les rapports de domination qui sont à l'œuvre dans les manières de lire estudiantines.
Un tel projet ne peut être mener à bien sans une réflexion méthodologique approfondie. L'exposition conjointe de notre terrain et de notre méthodologie de recherche est précisément l'objet du chapitre suivant.

[207] J.-Y. Bodergat, « La double posture chercheur-formateur : quelle validité et quelle pertinence pour des recherches sur la formation des enseignants », *Penser l'éducation*, 2011, n° 29, p. 37.
[208] J. Bazin, « Interpréter ou décrire. Notes critiques sur la connaissance anthropologique », *in* J. Revel et N. Wachtel (Dir.), *Une École pour les sciences sociales*, Paris, Cerf, 1996, p. 401.

Chapitre 4 – Terrain et méthodologie de la recherche

« Ceux qui font comme si tous les objets étaient justiciables d'une seule et même technique, ou indifféremment de toutes les techniques, oublient que les différentes techniques peuvent dans une mesure variable et avec des rendements inégaux, contribuer à la connaissance de l'objet, pourvu seulement que l'utilisation en soit contrôlée par une réflexion méthodique sur les conditions et les limites de leur validité, qui est en chaque cas fonction de leur adéquation à l'objet, c'est-à-dire à la théorie de l'objet »

Pierre Bourdieu, Jean-Claude Chamboderon et Jean-Claude Passeron, *Le métier de sociologue*, Paris, Mouton, 1983 (4ème édition)

I. Le master professionnel : un terrain adapté à l'objet de la recherche

Le master professionnel « Éducation, formation et mutations sociales : ingénierie et professionnalité » : retour vers le passé…

Notre terrain d'enquête est constitué par le master professionnel « Éducation, formation et mutations sociales : ingénierie et professionnalité », master rattaché au département des sciences de l'éducation l'Université de Caen.
Centré sur la formation de formateurs d'adultes et sur l'ingénierie de formation, les enseignements de ce master sont assurés conjointement par des enseignants-chercheurs du département des sciences de l'éducation et de l'ESPE[209], par des ingénieurs d'études spécialisés dans les Tice et par des intervenants professionnels issus de l'entreprise.
Le développement des formations professionnelles et professionnalisantes au sein des universités françaises est apparu, à la fin des années quatre-vingt-dix, comme un des enjeux essentiels pour répondre aux mutations économiques et sociales et à l'évolution du monde du travail (en lien avec le déclin du modèle industriel et l'intégration de la politique européenne). La création de licences professionnelles et l'implantation croissante de masters professionnels[210] ont ainsi donné un cadre institutionnel à ces mutations. Ce mouvement

[209] Les Écoles supérieures du Professorat et de l'Éducation, créées en 2012, ont remplacé les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM).
[210] Le nombre de masters professionnels délivrés connait une évolution remarquable entre 2000 et 2010 : en 2010, on recense 60100 diplômes délivrés contre 32600 en 2000. En 2014, on observe une légère diminution (57 700)

conjoint des évolutions socio-économiques et des systèmes éducatifs a directement concerné les départements et UFR de sciences de l'éducation[211] avec notamment l'apparition de la formation tout au long de la vie, le développement de la formation professionnelle d'adultes, etc.
Les sciences de l'éducation, initialement enracinées dans quatre disciplines fondatrices – philosophie, sociologie, psychologie et histoire – se sont progressivement ouvertes à d'autres champs disciplinaires tels que l'économie, la santé, les sciences cognitives et à d'autres champs de recherche comme celui des métiers de la formation d'adultes ou le secteur sanitaire et social.
C'est dans ce contexte d'ouverture et de développement des formations professionnelles que s'est créé le master professionnel « Éducation, formation et mutations sociales : ingénierie et professionnalité » dont l'intitulé lui-même rend bien compte des mutations évoquées précédemment. Issu de la nouvelle architecture de formation Licence Master Doctorat (LMD), ce master s'inscrit dans la reconduction du DESS « Formation de formateurs. Mutations et professionnalité » cofondé par le département des sciences de l'éducation et l'IUFM de Basse Normandie (ce qui explique notamment que les enseignements soient assurés conjointement par des personnels enseignants appartenant à ces deux institutions).
L'intitulé du master, très proche dans un premier temps de celui du DESS (seule la mention « Éducation, mutations, formation » a été ajoutée), se modifie progressivement avec l'intégration des TICE dans l'enseignement. Le terme « Ingénierie » est ajouté et le titre du master devient « Éducation, formation et mutations sociales : Ingénierie et professionnalité ». L'ajout de ce terme s'explique par la volonté de développer un nouveau modèle de formation des ingénieurs en dotant ceux-ci de capacités réflexives et de compétences dans le domaine du e-learning. En effet, « l'apparition de la formation tout au long de la vie, du droit individuel à la formation, de la validation des acquis de l'expérience « réorganise l'ensemble des secteurs de la formation. En lien avec la généralisation des technologies de l'information et de la communication en éducation, ces évolutions font apparaître des besoins de compétences nouvelles en matière d'ingénierie de la formation [212] ».
Le master sur lequel repose cette enquête propose deux options professionnelles : une option « Travail social » et une option « Santé ». Ces options sont importantes car, comme nous le verrons dans la partie II de ce chapitre, elles ont un impact direct sur la composition de notre population enquêtée et notamment sur les parcours scolaires et professionnels des étudiant.e.s.

Le master, une formation à deux têtes

Le master professionnel « Éducation, formation et mutations sociales : ingénierie et professionnalité » se caractérise par une « double identité » qui se traduit aussi bien dans le cadre organisationnel de la formation que dans les modalités du travail universitaire prescrit ou la structure épistémologique de cette formation.

Le master professionnel, dans son organisation, est une formation à la fois structurante et relativement souple :

- Structurante car fortement intégrative notamment *via* les travaux de groupe obligatoires qui donnent lieu à de nombreuses évaluations et le suivi personnel des étudiants en vue de la

qui s'explique en partie par l'apparition depuis 2010 de masters indifférenciés. Insee Références, édition 2017 - Enseignement – Éducation, p. 101.
[211] V. Leclercq et A. Marchive, « Les formations professionnalisantes en sciences de l'éducation. État des lieux et évolutions », *Recherche et formation*, n° 4, 2007, p. 47.
[212] Extrait de la plaquette de présentation du diplôme Master 2 professionnel « Éducation, formation et mutations sociales : ingénierie et professionnalité ».

réalisation du mémoire professionnel. Un recrutement d'effectifs étudiants restreints – des promotions d'une dizaine d'étudiants inscrits en formation initiale (FI) ou formation continue (FC) – et un fort investissement de l'équipe pédagogique et directive (équipe qui veille à adapter ses enseignements au public recruté et à orchestrer des échanges réguliers avec les étudiants et l'ensemble des acteurs de la formation par l'organisation fréquente d'entretiens personnels ou de réunions collectives[213]) renforcent le cadre intégrateur du master. Cet investissement conséquent de l'équipe pédagogique et directive n'est pas propre à ce master ; il est observable également dans d'autres masters professionnels de sciences de l'éducation dont l'avenir repose bien souvent sur l'engagement personnel souvent très important des responsables[214].

- Souple car il s'agit d'une formation modulaire adaptable. Si l'architecture du master repose sur un tronc commun, des options transversales et des options professionnelles[215] autorisent une adaptation à des contextes et des projets professionnels et/ou universitaires divers. La souplesse de la formation tient ensuite à l'organisation et au calendrier de ce master. La formation théorique se déroule sur neuf semaines de cours et travaux dirigés en présentiel et environ 100 heures de travaux dirigés, dispensés au moyen d'une plateforme de formation à distance. Les étudiants peuvent choisir de suivre cette formation sur un ou deux ans. La majorité de notre population d'enquête a opté pour ce second choix, le master exigeant un fort engagement des étudiants (travail personnel et travail de groupe). De même, le stage, dont la durée est de trois mois, peut être effectué de façon continue ou distribuée sur l'ensemble de l'année.

Au final, si cette formation, qui se définit par un nombre d'heures de cours relativement peu élevé par rapport aux formations proposées par les grandes écoles ou aux formations universitaires de 1er cycle ainsi que par un calendrier extensible (réalisation de la formation sur une ou deux années), ne s'apparente pas aux institutions les plus « enveloppantes » – telles que les CPGE décrites par Muriel Darmon[216] –, elle se distingue en revanche des formations universitaires les moins structurantes par un petit effectif, une présence obligatoire en cours ainsi qu'un encadrement pédagogique soutenu (fréquence des évaluations élevée et suivi personnel des étudiants).

Formation à la fois cadrante et modulable, tel est le visage bifide du master professionnel.

Cette dualité s'exprime par ailleurs à travers les modalités du travail universitaire prescrit et la structure épistémologique de cette formation.

Afin de valider le master professionnel, les étudiants doivent réaliser des productions écrites dans le cadre de travaux individuels (rédaction d'un mémoire de master professionnel, analyse de textes) mais également dans le cadre de travaux de groupe (production d'un document hypermédia, réalisation de notes d'information), ces derniers représentant une part importante de la formation. Contraints ainsi de s'adapter à des modalités de travail fort distinctes tant sur le plan de la gestion temporelle et organisationnelle que celui de la réflexion cognitive, les enquêté.e.s ajustent et modifient en permanence leurs manières de travailler, et en particulier de lire, pour répondre à cette alternance entre travaux individuels et travaux collectifs.

Les « deux têtes » de cette formation sont en outre visibles dans la structure épistémologique du master qui se caractérise par des compétences pratiques et simultanément des connaissances théoriques. En effet, sont développées, d'une part, des compétences méthodologiques et

[213] Dans cette optique, un comité de suivi du diplôme a été mis en place en 2010.

[214] V. Leclercq et A. Marchive, « Les formations professionnalisantes en sciences de l'éducation. État des lieux et évolutions », *Recherche et formation*, n° 4, 2007, p. 53.

[215]Si nous ne présentons pas ici le détail de ces différentes options et modules, c'est parce que notre recherche ne s'appuie que sur certains modules, ceux que nous avons jugés pertinents pour l'objet de notre recherche. Nous invitons le lecteur, qui souhaiterait connaître ce détail, à se reporter aux annexes.

[216] M. Darmon, *Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante*, Paris, La Découverte, 2015.

communicationnelles telles que l'analyse des pratiques professionnelles, la conduite d'entretiens ou encore la maîtrise des outils informatiques ; et, d'autre part, des connaissances théoriques relevant de la sociologie des organisations, de la psychologie du travail ou de l'économie de la formation sont enseignées aux étudiant.e.s afin qu'ils se dotent d'outils réflexifs et puissent les mobiliser ultérieurement dans leur activité professionnelle.

Si la visée professionnalisante est au cœur de la formation, ce master se réclame également d'une visée théorique. L'équipe de direction du master insiste sur cette dimension théorique et sur une certaine exigence intellectuelle :
« ce master a, je pense, une véritable exigence intellectuelle, certains étudiants me disaient "dans les autres masters, on en demande beaucoup moins" ; il s'agit, pour nous, d'armer les étudiants pour qu'ils deviennent des concepteurs, des gens capables d'analyser leur organisation, capables de saisir de nouvelles pistes, de les formaliser, quasiment de les conceptualiser, oui de les penser en mobilisant de la théorie, et donc c'est l'ambition de ce master, un master avec une vraie tenue intellectuelle ».

(Directeur adjoint du master)

Les propos d'une étudiante (dans le cadre d'un échange avec le directeur adjoint du master) témoignent eux aussi de la forte dimension théorique du master : « *on est venu chercher des outils et on repart avec de fortes doses de réflexivité* ».

(Alexandra, 43 ans, [Sa], Bac D, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation", Cadre de Santé-Formatrice).

Autre indice de cette orientation théorique et non seulement professionnelle, plusieurs étudiant.e.s issus de ce master professionnel ont poursuivi leurs études par la réalisation d'un doctorat en sciences de l'éducation.
Cette volonté d'intégrer au sein du master professionnel un enseignement théorique exigeant et de donner une place importante aux travaux de recherche se traduit notamment par la production de différents écrits mobilisant des concepts théoriques et références scientifiques, en particulier le mémoire et l'analyse de texte.
Le travail de lecture que doivent effectuer les étudiants n'est donc pas seulement en lien avec des activités documentaires soutenant la réalisation de documents à caractère professionnel (journal de stage, production assistée par ordinateur du scénario pédagogique d'une situation de formation, note de synthèse type « BREF CEREQ », etc.) ou d'exposés oraux mais s'inscrit aussi dans une tradition littéraire où les supports textuels sont mobilisés pour la production d'écrits scientifiques et/ou font eux-mêmes l'objet d'une analyse théorique de contenu.
Cette accentuation de la dimension théorique dans la formation professionnelle était déjà soulignée par Véronique Leclerc et Alain Marchive qui notaient que « les frontières entre les filières professionnelles et les filières de recherche semblent s'estomper de plus en plus : unités d'enseignements communes, profils identiques d'étudiants postulant parfois dans les deux parcours, même volonté d'adossement à la recherche, passerelles de plus en plus nombreuses entres les parcours généralistes et les parcours professionnels[217] ».
Aujourd'hui, la création de « masters indifférenciés[218] » rend plus visible ce rapprochement progressif entre master professionnel et master recherche et confirme la place grandissante de la dimension théorique dans les formations de master.

[217] V. Leclercq et A. Marchive, « Les formations professionnalisantes en sciences de l'éducation. État des lieux et évolutions », *Recherche et formation*, n° 4, 2007, p. 60.
[218] Le nombre de masters professionnels délivrés dans l'enseignement supérieur est passé de 60100 à 57700 entre 2010 et 2014 et celui de masters recherche de 18900 à 16500 pendant cette même période ; en parallèle, le nombre

Dans le cas du master qui nous préoccupe, cette dimension s'observe dans le volume horaire conséquent de la formation théorique et le nombre élevé d'évaluations auxquelles celle-ci donne lieu. La validation de ces évaluations (et en particulier celle du mémoire) s'avère décisive pour l'obtention du diplôme – autant sinon plus que celle de la formation pratique.

Le master professionnel « Sciences de l'éducation », un terrain pertinent pour notre recherche

Après avoir brièvement évoqué l'histoire passée et présente du master et tenté de montrer la figure dichotomique de cette formation, nous allons à présent souligner les éléments qui font du master un terrain adapté à notre objet de recherche.
Pour ce faire, il importe de rappeler l'objet de cette recherche et les hypothèses que nous avons formulées pour y répondre. Notre intérêt de connaissance n'est pas la présentation d'un état descriptif du contenu des pratiques de lecture des étudiant.e.s de master professionnel (« Qu'est-ce que lisent les étudiants de master professionnel ? ») mais la recherche des raisons de leurs manières de lire : « Pourquoi lisent-ils comme ils lisent ? ».
Pour rendre raison de ces manières de lire, il convient de prendre en compte à la fois les dispositions (« intellectuelles », « temporelles », « organisationnelles »…) des étudiant.e.s mais également le contexte spécifique dans lequel leurs pratiques de lecture s'effectuent.
Concernant ce contexte, et en nous appuyant sur l'analyse du travail universitaire des étudiant.e.s de sociologie et médecine réalisée par Mathias Millet, nous avons mis l'accent sur le rôle de la matrice disciplinaire dans la constitution des manières de lire. Il importait par conséquent de disposer d'un terrain qui mette en jeu des disciplines différentes afin de saisir l'effet de celles-ci sur les pratiques de lecture estudiantines.

Mon réflexe, au départ, a été de choisir deux formations qui se distingueraient tant par les enseignements qu'elles proposeraient que par le public qu'elles accueilleraient. J'ai ainsi imaginé un premier scénario qui impliquait deux filières au profil divergent : la médecine et les sciences de l'éducation. L'intérêt d'une telle configuration résidait dans le fait que ces deux filières présentaient à la fois des divergences nettes et des points communs. Au niveau des divergences, le contraste est tout d'abord manifeste dans l'image de la discipline : la médecine est un champ installé et fortement valorisé qui bénéficie d'une image positive ; à l'inverse, les sciences de l'éducation sont une discipline relativement jeune dont l'image est plutôt dévalorisée. Il apparaît également dans les débouchés qu'elle offre (des emplois assurés pour les étudiants de médecine et des débouchés incertains pour les étudiants de sciences de l'éducation) et enfin dans la composition sociale des publics (des étudiants provenant essentiellement des classes sociales privilégiés en médecine, des étudiants issus majoritairement des classes moyennes et populaires en sciences de l'éducation).
Ces deux disciplines se différencient en outre par la nature des savoirs enseignés, les logiques d'apprentissage, les formes d'organisation des cours et les modes d'évaluation.
Quant aux points communs, il s'agit de deux formations professionnalisantes et dans lesquelles le travail de lecture est un enjeu essentiel.
Si ce scénario pouvait de fait être séduisant et répondait effectivement à l'une de nos hypothèses (mettre en avant le poids des disciplines sur la lecture étudiante), il a toutefois été abandonné pour plusieurs raisons.

---

de masters indifférenciés a presque doublé entre 2010 et 2014 passant de 24500 à 48200. *Insee Références*, édition 2017 - Enseignement – Éducation, p. 101.

La première est qu'un tel scénario nous engageait dans un travail de terrain extrêmement fastidieux et long mais pas nécessairement plus rentable du point de vue de notre intérêt de connaissance. En effet, cherchant à combiner les effets du contexte et des dispositions, il nous fallait décrire de manière minutieuse le contexte d'études, spécifier la nature des productions écrites des étudiant.e.s, et en même temps, saisir leurs dispositions sociales. Une telle perspective impliquait une démarche d'enquête qualitative très lourde : d'une part, conduire des entretiens de longue durée avec les étudiant.e.s mais aussi d'autres enquêté.e.s – des collègues, des directrices et directeurs de formation, des membres du personnel administratif – ; et d'autre part, étudier de façon détaillée les maquettes des deux filières (calendrier et modes d'évaluation de la formation, type de productions écrites et/ou pratiques attendues, etc.).
D'un point de vue méthodologique, cet alourdissement du terrain rendait plus difficile l'application de la théorie dispositionnaliste-contextualiste telle que nous l'avons présentée auparavant. Une telle enquête posait en effet la question de la multiplication des facteurs de distinction engendrés par l'étude des deux filières. L'ajout d'une seconde matrice disciplinaire, en multipliant les paramètres concernant notamment les types et modes des évaluations, les lieux de lecture, les supports numériques, etc., aurait créé un effet de dispersion et rendu le traitement des données plus complexe. En effet, comment comparer *dans le détail* des pratiques de lecture qui s'appuient sur des situations pédagogiques très hétérogènes, qui ne reposent pas sur les mêmes dispositifs informatiques, qui n'engagent pas les mêmes acteurs ? La saisie du patrimoine dispositionnel des étudiant.e.s qui requiert une analyse détaillée des cadres socialisateurs passés (famille, école, etc.) et donc un temps d'investigation long aurait sans doute pâti de l'étude comparative des contextes propres à chacune des deux filières. En restant à la surface des données, le risque encouru était d'illustrer des aspects déjà bien connus concernant les différences des pratiques de lecture et d'écriture selon les disciplines (*cf.* les travaux de Mathias Millet ou ceux de Isabelle Delcambre et Dominique Lahanier Reuter[219]).
À l'inverse, le choix d'une seule filière permet d'arriver à un niveau de détails plus élevé, de consacrer plus de temps à la reconstitution des expériences socialisatrices passées des enquêté.e.s, et, au final, de produire des résultats plus acérés et novateurs dans le domaine de la lecture étudiante.
Un autre facteur m'ayant définitivement convaincue d'abandonner ce projet initial est liée à la dimension pluridisciplinaire de la filière « Sciences de l'éducation » et au profil « Ingénierie de la formation » du master. Les sciences de l'éducation ont comme particularité de mobiliser différentes disciplines ou sous-disciplines (sociologie, psychologie, philosophie de l'éducation, technologies de l'information et la communication, etc.) pour traiter d'un objet commun : l'éducation et la formation. Postulant le primat de la matrice disciplinaire dans la définition et l'organisation des pratiques de lecture, la filière *Sciences de l'éducation* s'avérait à ce titre intéressante. En outre, le contenu même du master centré sur l'ingénierie de formation appelait d'emblée le recours à des disciplines très variées. Le caractère nécessairement pluridisciplinaire du master professionnel est ainsi mis en avant par le directeur adjoint de la formation :
« *là, c'est l'ingénierie de formation, or l'ingénierie de formation ne peut pas être pensée et maîtrisée par de futurs cadres disons de bon niveau, c'est notre ambition, s'ils n'ont pas des éclairages sur la sociologie des organisations, de la psychologie des individus qui sont en formation, sur un certain nombre de disciplines car dès le départ, l'idée était de concevoir un master qui amène les étudiants à problématiser ; en tant que futurs cadres, ils devront analyser la situation, la problématiser en cherchant toutes les données, les facteurs qui sont nécessaires pour que précisément la situation change. Et ces facteurs appartiennent à différents champs, ça peut être la sociologie, la culture du pays, tout ce qui concerne la formation, la technique*

[219] I. Delcambre et D. Lahanier-Reuter, « Continuités et ruptures dans les pratiques d'écriture à l'université : l'exemple de cursus en sciences humaines », *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 2011, n° 93, p. 115-130.

de la formation, l'analyse de l'activité, l'ergonomie, la didactique professionnelle. Et puis, aujourd'hui, un autre facteur incontournable, c'est les nouvelles technologies et cela est lié directement à l'ingénierie de formation qui nous a amenés peu à peu vers la pédagogie multimédia et les TIC pour l'éducation et la formation. Oui, tout ce qui tourne autour des technologies et de l'informatique, ça a de plus en plus d'importance. Si on manque une de ces dimensions, la problématisation sera mal assurée ».

Cette pluridisciplinarité, induite à la fois par la discipline « sciences de l'éducation » et par l'ingénierie de formation, cœur de cible du master, a pour effet de produire des modules (ou unités d'enseignement) très distincts du point de vue des savoirs et des formes d'exercice mais aussi des rythmes et des modes de travail (individuel /collectif). De fait, selon les modules, les étudiant.e.s ne sont pas confrontés aux mêmes logiques et raisonnements scientifiques. Fonctionnant comme des contextes de socialisation fortement discriminants du point de vue des pratiques intellectuelles, ces modules s'apparentent à des sous-disciplines qui spécifient et distinguent tout autant les écrits produits par les étudiants que les pratiques de lecture qui leur sont associées.

Par exemple, dans le cadre des options professionnelles, la rédaction en groupe d'une note synthétique de quatre pages, type « BREF CÉREQ » sur un sujet lié au secteur professionnel de l'option choisie (« santé » ou « travail social ») engage un travail de recherche documentaire cadré par un objectif précis et s'effectue dans une temporalité relativement courte. Elle ne nécessite pas une analyse détaillée des courants théoriques abordés durant la formation mais requiert des compétences plus techniques (utiliser des logiciels de mise en page, mobiliser des données statistiques de cadrage, interviewer des professionnels…) afin d' établir une forme de diagnostic territorialisé sur une question précise (*e.g*, l'accès à la VAE dans les professions de santé, les causes de l'abandon des études infirmières, l'utilisation des points relais multimédias avec les publics en insertion, etc.). Dans ce contexte spécifique, les lectures sont informatives et généralement de courte ou moyenne durée. À l'inverse, l'analyse de texte, l'un des exercices qui sanctionne le module « Conception, planification et gestion des actions de formation », implique des lectures très approfondies et répétitives au cours desquelles les étudiants doivent être attentifs aux notions et concepts théoriques mobilisés par les auteurs des articles étudiés.

Ainsi, les différents modules ne sont pas équivalents, chacun constituant « un univers relativement particulier et autonome de pratiques et d'exigences[220] » : d'un module à l'autre, les étudiants sont en prise avec des logiques cognitives et temporelles spécifiques qui n'engagent pas les mêmes pratiques intellectuelles et lectorales. D'une certaine façon, nous retrouvons ici (certes à un degré moindre) une partie des éléments du clivage disciplinaire entre la sociologie et la médecine mis en avant par Mathias Millet.

Dans une logique proche et toujours avec ce souci de faire apparaître la force des disciplines dans la construction des pratiques de lecture et des manières de lire, la distribution optionnelle – « Santé » / « Travail social » – évoquée précédemment oppose un public qui se distingue non seulement par une culture professionnelle mais également par une culture disciplinaire. Ainsi, tandis que les étudiant.e.s ayant choisi l'option professionnelle « Santé » se caractérisent par une formation scientifique (un bac D ou S et des études de santé), ceux de l'option « Travail social » se définissent fréquemment par un parcours plus « littéraire » (un bac A (L), B (ES) et des études de sociologie, psychologie, sciences de l'éducation ou sciences économiques et sociales).

Dans notre recherche, la matrice disciplinaire intervient donc à deux niveaux : elle se manifeste d'abord dans le passé scolaire et universitaire des étudiants et ensuite dans le présent des enseignements qu'ils reçoivent durant la formation de master.

---

[220] M. Millet, *Les étudiants de médecine et de sociologie à l'étude,* Thèse de doctorat, Lyon, Université Lumière Lyon 2, 2000, p. 491.

Enfin la place prépondérante qu'occupent les outils informatiques et les supports numériques dans ce master représentent un avantage supplémentaire pour notre étude.
Cette forte présence des TICE se retrouve dans le tronc commun obligatoire et dans les options transversales. Un module intitulé « Les TIC pour l'éducation et la formation » est entièrement dédié aux TICE et comprend 50 heures de formation, ce qui correspond à environ 20% des enseignements théoriques du tronc commun. Une remise à niveau technique (maîtrise des logiciels bureautiques, Internet…) et un enseignement visant un état des lieux des TIC en formation sont dispensés dans ce module dont l'évaluation consiste en la production d'un document hypermédia selon un cahier des charges rigoureux et la présentation de cette production devant un jury. En outre, les étudiants peuvent choisir dans le cadre des options transversales, l'option « Ateliers perfectionnement TIC ».
Si les TIC occupent ainsi une part notable dans les enseignements du master, elles sont également présentes de manière presque constante mais plus invisible (car plus ordinaire) dans le travail universitaire des étudiant.e.s. En effet, la quasi-totalité des productions écrites et/ou orales que doivent réaliser les enquêté.e.s impliquent, à des degrés divers, l'usage d'Internet et le recours à des outils informatiques et supports numériques.
Cet aspect technologique est particulièrement intéressant pour notre recherche dans la mesure où l'une de nos hypothèses interroge la place du numérique dans les pratiques de lecture des étudiant.e.s et ses effets sur leur manière de lire.

Caractéristique commune à tout master professionnel, l'alternance entre une formation théorique et une formation pratique est au principe de la structuration des enseignements.
La formation théorique comprend un tronc commun composé de quatre grands modules (« Contextes, déterminants et mutations des situations d'éducation et de formation », « la personne et les groupes en formation », « Ingénierie, conception, gestion et évaluation des actions de formation » et « Les TIC pour l'éducation et la formation »), d'une formation méthodologique au mémoire professionnel et de séminaires communs avec le master 2 recherche. Ce tronc commun obligatoire est complété par des options transversales (« Ateliers perfectionnement TIC », « Formalisation de l'expérience professionnelle ») et deux options professionnelles (« Formateurs des métiers du social, de l'insertion et de la qualification » et « Formation des formateurs du secteur du paramédical »).
L'objectif des modules transversaux est l'acquisition d'outils théoriques et/ou méthodologiques pour concevoir et réaliser des entretiens, théoriser l'activité professionnelle ou développer des compétences techniques. Les options professionnelles – que nous avons nommées, par souci de simplification, option « Travail Social » et option « Santé » – s'inscrivent dans le cadre de l'insertion professionnelle des étudiants ; elles doivent leur permettre d'approfondir, d'un point de vue théorique, une dimension particulière de leur activité professionnelle s'ils sont « étudiants-salariés » ou de leur stage pratique s'ils sont en formation initiale.
En parallèle à cette formation théorique, les étudiant.e.s doivent suivre une formation pratique : un stage obligatoire de trois mois[221] qui donne lieu à la rédaction d'un journal de stage et qui s'accompagne de séances visant à échanger des expériences et procéder à l'analyse réflexive de situations rencontrées. Ce stage ou l'activité professionnelle qui s'y substitue constitue par ailleurs le socle empirique du mémoire professionnel, autrement dit le terrain des investigations (entretiens, questionnaires) menées par les étudiants.
Ce qui ressort de cette brève présentation des enseignements, c'est que la formation théorique et la formation pratique sont imbriquées à plusieurs niveaux. L'alternance aboutit ainsi à un cursus très dense qui engendre conséquemment des évaluations écrites et/ou orales à la fois

[221] Pour les étudiants salariés à temps plein occupant une activité professionnelle dans le domaine de la santé ou de la formation, cette activité peut se substituer au stage.

nombreuses et de nature très distincte : la préparation d'exposés, la réalisation de documents multimédia, des notes de synthèse à caractère professionnel mais également la production d'écrits mobilisant des concepts théoriques, tels que le mémoire professionnel ou l'analyse de texte.
Faisant l'hypothèse que les manières de lire varient selon la nature des productions écrites que doivent réaliser les étudiants, cette formation pratique et théorique s'avère pertinente pour l'objet de notre étude.

Enfin, et ceci est corrélatif à la densité de ce master, les enseignements sont évalués par des travaux individuels (le mémoire, l'analyse de texte…) mais aussi par des travaux en groupe (notamment le « Bref » et le document hypermédia réalisé dans le cadre du module « Tice »).
Or, le travail en groupe, *i.e* l'organisation en collectif d'un travail universitaire, a des incidences sur la manière de travailler et donc de lire. Mariangela Roselli a souligné le fait que dans une telle organisation, la présence des autres cadre les activités et favorise la routinisation des actes et le maintien au travail : « le sens des efforts est trouvé dans le débordement de soi vers l'autre où le dépassement des incapacités de chacun devient possible grâce aux actions menés ensemble[222] ». Il importera par conséquent d'étudier les effets du travail de groupe sur l'activité de lecture des étudiant.e.s : interroger les conditions dans lesquelles une dynamique collective peut modifier certaines de leurs attitudes ou pratiques et ainsi favoriser le travail de lecture.

Notre enquête porte sur le master 2, c'est-à-dire sur la deuxième année du master professionnel. Ce choix d'un niveau Bac+5 n'est pas neutre. En centrant notre analyse sur un cycle d'études avancé, nous nous donnons les moyens de travailler sur une plus grande variété de supports et de pratiques de lecture. En effet, plusieurs recherches[223] ont mis en évidence un investissement lectoral plus grand de la part des étudiants au fur et à mesure qu'ils avancent dans leurs études et deviennent plus experts. Dans sa recherche doctorale, David Saint-Marc souligne que l'utilisation des ressources documentaires (et en particulier de l'Internet) varie en fonction du niveau dans le cursus : « au fur et à mesure qu'un étudiant progresse dans le cursus, il acquiert des compétences scolaires, il définit de mieux en mieux ce que l'on attend de lui, utilise de mieux en mieux les différentes ressources dont il dispose et met en place des stratégies d'apprentissages adaptées aux situations qu'il vit[224] ».
En outre, les évaluations du master professionnel confrontent les étudiant.e.s non seulement à des activités de lecture qu'ils ont déjà rencontrées dans le premier cycle (lecture des notes de cours, analyses documentaires…) mais aussi à un travail de lecture plus spécifique et personnel dans le cadre de la rédaction du mémoire professionnel, écrit long et exigeant au niveau théorique.

Le master, par son organisation modulaire, ses modes d'évaluation, la place qu'il accorde aux TICE, répond bien à notre problématique qui implique d'appréhender une formation qui offre plusieurs contextes de lecture. En ce sens, il constitue un terrain adapté à notre objet de recherche.

---

[222] M. Roselli, « L'expérience du groupe à l'université : stratégies de maîtrise de soi et réflexivité », *in* J. Charbonneau et S. Bourdon (Dir.), *Les jeunes et leurs relations*, Québec, Presses de l'Université de Laval, 2011, p. 158.
[223] J.-F. Courtecuisse, « *La complémentarité " livres – Internet " dans les pratiques documentaires des étudiants en histoire* », en ligne : [http ://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00348720/document], décembre 2008, consulté le 16/01/2016 ; D. Saint-Marc, *La formation des médecins. Sociologie des études médicales*, Thèse de doctorat, Bordeaux, Université Bordeaux 2, 2006.
[224] D. Saint-Marc*, Op.cit*., 2006, p. 202.

II. Constitution de la population enquêtée et accès au terrain : de la théorie à la pratique

Caractéristiques et critères de sélection de la population enquêtée

Notre population d'enquête issue de trois promotions du master professionnel (2014-2016) est composée de 26 étudiant.e.s âgés de 24 à 57 ans et appartenant principalement aux classes moyennes. Les étudiant.e.s que nous avons interrogés se distinguent fortement de la figure des « Héritiers » décrite dans l'ouvrage de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron. Contrairement à ces derniers qui, issus des classes bourgeoises, se définissaient par un « dilettantisme cultivé », un rapport distant (« irréel ou mystifié » selon l'expression des auteurs) aux études et à l'avenir, la majorité de nos enquêté.e.s présentent des origines sociales relativement modestes, un investissement studieux dans les études dont la finalité est en lien direct avec une activité ou un projet professionnel. Ils ne se caractérisent pas par des trajectoires scolaires « brillantes » mais bien plus souvent par des cursus scolaires universitaires « moyens ». En effet, une seule étudiante a suivi une préparation aux grandes écoles, la plupart ne sont pas des bacheliers avec mention et une fraction non négligeable s'est confrontée à des réorientations après le secondaire. Comme le note Patrick Rayou, « le passage à l'université se banalisant, on y trouve de moins en moins d'"héritiers"[225] ».

Tandis que le modèle de l'étudiant « héritier » était plutôt masculin, c'est un profil essentiellement féminin qui caractérise notre population d'enquête. Les sciences de l'éducation étant une discipline sexuée à prévalence féminine, le master professionnel, malgré son orientation « ingénierie de la formation » qui fait une place importante aux TIC, n'échappe pas à cette configuration et les filles y sont largement majoritaires.

Outre ces caractéristiques, ce qui distingue nos enquêté.e.s, c'est leur statut « d'étudiant-salarié ». Plus des trois quarts exercent une activité professionnelle dans le champ de la formation ou de la santé et ont obtenu un congé de formation pour suivre les études de master. Ayant intégré le master *via* un dossier de demande de validation d'acquis professionnels, ils sont inscrits au titre de la formation continue. De fait, une majorité se trouve en reprise d'études et a un projet professionnel relativement bien défini.

Nos enquêté.e.s possèdent tous leurs propres logements, sont économiquement indépendants et ont souvent des enfants. Cette situation qui les éloigne des étudiants du premier cycle universitaire, est toutefois fréquente lorsque l'on atteint un niveau élevé dans le cursus universitaire : « une fraction importante des étudiants de 3e cycle s'apparentent aux ménages ordinaires par leur installation en couple et le fait que leurs principales ressources sont constituées par leur propre salaire ou leurs allocations[226] ».

Du fait que nombre d'enquêté.e.s sont mariés, pères ou mères de famille, exerçant une activité salariée (et non un « job d'étudiant »), leurs conditions d'existence (durant la formation de master) peuvent apparaître *a priori* plus proches de celles d'un salarié « classique » que celles d'un étudiant. En réalité et malgré un profil scolaire parfois atypique, ils sont d'abord des étudiant.e.s et secondairement des salarié.e.s. D'une part, ils sont nombreux à avoir repris le chemin des études avant l'entrée en master professionnel et validé une licence de sciences de l'éducation ou un master en sciences humaines ; ainsi, bien qu'ayant exercé une activité à plein temps, et parfois pendant de longues années, la transition entre leur situation professionnelle et

[225] P. Rayou, « Travailler, à l'école, au lycée, à l'université », *Spirale, Revue de Recherches en Éducation*, n° 33, 2004, p. 146.

[226] O. Galland et G. Houzel, *Les étudiants en France. Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*, Paris, Presses Universitaires de Rennes, 2009, p. 394.

leur situation étudiante a été progressive et ils ont pu se réapproprier (certes de manière plus ou moins aisé) les codes du métier d'étudiant. D'autre part, au cours du master professionnel, leur vie a été fréquemment réorganisée en fonction des exigences de la formation et non de leurs contraintes professionnelles ou familiales. Plusieurs enquêté.e.s ont renégocié avec leur employeur leur emploi du temps et l'allocation de leurs missions. Certains ont choisi de se couper de leur famille pendant le temps de la formation théorique en louant un appartement près de l'université de Caen ou en vivant momentanément à l'hôtel ; d'autres, pendant la durée du master, ont été dispensés des tâches domestiques et ont pu compter sur le soutien de leur famille pour l'éducation des enfants. Ainsi, détachés, au moins partiellement des responsabilités parentales et professionnelles, nos enquêté.e.s. ont focalisé leur attention et leur énergie prioritairement sur la formation de master. C'est pour cette raison que nous avons décidé d'employer le terme d'« étudiants-salariés » et non celui de « salariés-étudiants ». Précisons une nouvelle fois que ce terme ne renvoie pas ici au profil d'un étudiant qui occuperait un emploi afin de financer ses études – comme c'est le cas dans d'autres recherches – mais à celui d'un étudiant qui bénéficie d'un congé de formation pour suivre les études du master.

Au final, si notre population d'enquête peut paraître atypique au regard de la population étudiante française dans son ensemble (seuls 3% des étudiants en France sont des étudiants-parents[227] et 7 % sont en formation continue[228]), elle l'est beaucoup moins si on la compare à celle de ce sous-secteur de l'enseignement supérieur que sont les masters professionnels de sciences de l'éducation : les étudiant.e.s y sont fréquemment des étudiants parents et salariés ; leur âge est nettement supérieur à celui de la moyenne nationale[229] et se caractérise par une forte amplitude.

Nous l'avons noté, la majorité des étudiant.e.s de notre échantillon sont inscrits en formation continue (FC) et une petite partie d'entre eux en formation initiale (FI). Cette inégale répartition du mode d'inscription nous a conduit à ne pas retenir le statut (FI /FC) comme un des critères de sélection de la population enquêtée. En effet, malgré la volonté affichée par les responsables pédagogiques de maintenir un équilibre entre les étudiants de la formation continue et ceux de la formation initiale[230], le nombre d'étudiant.e.s inscrits en FC, au cours de notre enquête empirique, a été nettement supérieur à celui des étudiant.e.s en FI. Une telle configuration empêchait donc une analyse comparative. À ce premier obstacle, s'ajoute l'hétérogénéité des réalités que recouvrent ces statuts. On pourrait théoriquement s'attendre à ce que les inscriptions en FI ou en FC mettent en évidence deux profils d'étudiant.e.s relativement distincts tant du point de vue de l'âge, des modes de financement, que de l'exercice d'une activité professionnelle ou de la durée d'interruption des études, etc. La réalité s'avère plus complexe et la démarcation entre FI et FC plus floue[231]. En effet, le statut « FI » comprend non seulement

---

[227] A. Régnier-Loilier, « Qui sont les étudiants-parents en France ? Caractéristiques et difficultés rencontrées », *in* J.-F. Giret, C. Van de Velde et E. Verley, *Les vies étudiantes. Tendances et inégalités*, Paris, La Documentation française, 2016, p. 277.

[228] N. Charles, « Du public « adulte » à l'enjeu des parcours non traditionnels », *in* J.-F. Giret, C. Van de Velde et E. Verley, *Les vies étudiantes. Tendances et inégalités*, Paris, La Documentation française, 2016, p. 267.

[229] « L'âge moyen d'un étudiant est de de 22 ans » : Repères (Observatoire de la vie étudiante), 2016, p.7.

[230] « *Nous souhaitons depuis le début que le master accueillir à la fois des étudiants en formation initiale et des étudiants en formation continue. Les deux sont importants. Les « professionnels » apporte grâce à leur expérience professionnelle une richesse de matériaux, hein, et les étudiants de formation initiale sont souvent plus à l'aise au niveau de l'écrit, ils ont plus de compétences pour la rédaction. Donc oui, nous avons le souci d'avoir les deux profils, c'est important car ça peut permettre à chaque étudiant en formation continue de profiter de l'expérience de l'étudiant en formation initiale et réciproquement. Le problème, c'est que le master est très concurrencé et que le coût est cher pour les étudiants qui ont peu de moyens…* » commente le directeur adjoint.

[231] Isabelle Borras et Nathalie Bosse montrent qu'en France, la démarcation officielle adossée aux modes de financement résiste mal à une confrontation à la réalité des parcours en soulignant notamment la difficulté du repérage des adultes en reprise d'études non financées, ceux-ci étant « noyés dans la FI ». I. Borras et N. Bosse,

de « jeunes » étudiant.e.s issus d'un master 1 (en sciences de l'éducation ou dans une discipline connexe) mais également des étudiant.e.s plus âgés en reconversion ou recherche d'emploi et ayant interrompu leurs études depuis plusieurs années. Inversement, des étudiant.e.s en FI occupent une activité à temps partiel très chronophage qui les rapprochent, au niveau de la gestion et de la densité de leur emploi du temps, des étudiant.e.s inscrits en FC. Ainsi des étudiant.e.s inscrits en FI peuvent sous certains aspects (par exemple, l'occupation d'une activité professionnelle), être plus proches de certain.e.s étudiant.e.s inscrits en FC que d'autres étudiant.e.s partageant le même statut qu'eux. Ce brouillage des frontières entre la formation initiale et la formation continue, visible à travers la notion même de « formation tout au long de la vie », est corroboré par l'enquête de Isabelle Borras et Nathalie Bosse qui constatent que « si de nombreux adultes en reprise d'études sont inscrits sous le régime de la FI, paradoxalement, de plus en plus de jeunes n'ayant jamais quitté le système éducatif relèvent aujourd'hui de la FC[232] ».

Le statut des étudiant.e.s (FI ou FC) n'a donc pas une influence discriminante et ne permet pas la construction de deux catégories d'enquêté.e.s suffisamment homogènes pour être comparables. En revanche, les options professionnelles – l'option « Travail social » et l'option « Santé » présentées dans la partie précédente – distinguent, d'une part, des parcours scolaires et universitaires et, d'autre part, des habitus professionnels et plus précisément des « habitus numériques ». Les premiers entretiens exploratoires ont montré que les étudiant.e.s de l'option « Santé », qui ont manipulé les outils informatiques dans le cadre de leurs études médicales puis de leur activité professionnelle, sont globalement plus à l'aise avec les supports numériques que les étudiant.e.s de l 'option « Travail social » qui se sont peu confrontés à l'informatique durant leurs parcours scolaires et professionnels[233]. L'option professionnelle caractérise ainsi deux populations étudiantes relativement éloignées en terme de maîtrise et de pratique de l'informatique. De fait, cet indicateur optionnel, plus pertinent au regard de notre problématique et de nos hypothèses de travail, a constitué notre premier critère de sélection de la population enquêtée.

Après avoir réalisé ce premier découpage, j'ai veillé à choisir au sein de chacune de ces options des étudiant.e.s qui se différenciaient par l'âge. Il ne s'agissait pas pour autant de procéder à une comparaison stricte des manières de lire des étudiant.e.s en fonction de l'âge, une telle comparaison étant empiriquement irréalisable du fait de la taille restreinte de notre échantillon. L'intérêt était autre ; il résidait dans le lien qui unit l'âge et le rapport à « l'informatique connectée[234] ».

L'âge de nos enquêté.e.s varie entre 24 et 57 ans. Cet écart considérable, qui représente un autre critère de différenciation de la population d'enquête, doit être examiné au regard de nos hypothèses et plus particulièrement de celle qui suppose une variation des manières de lire selon le rapport à « l'informatique connectée ». De nombreux travaux ont souligné l'âge comme l'un des facteurs (avec le sexe et la classe sociale) qui conditionne fortement les rapports aux TIC. Dans une recherche portant sur les pratiques numériques des adolescents dans les années 2000,

---

« Les universités françaises à l'heure de la formation tout au long de la vie : une ultime chance d'ouverture aux adultes ? », *Formation emploi, Revue française de sciences sociales*, n° 138, 2017, p. 127-128.

[232] I. Borras et N. Bosse, « Les universités françaises à l'heure de la formation tout au long de la vie : une ultime chance d'ouverture aux adultes ? », *Formation emploi, Revue française de sciences sociales*, n° 138, 2017, p. 132.

[233] Ce qui va dans le sens des travaux de Catherine Kellner, Luc Massou et Pierre Morelli : C. Kellner, L. Massou et P. Morelli, *Op.cit.*, 2010 ; C. Kellner, L. Massou et P. Morelli, « Pratiques effectives de travail collaboratif à distance : limites prévisibles et inattendues », *in* C. Kellner, L. Massou et P. Morelli, *Pratiques et usages organisationnels des sciences et technologies de l'information et de la communication*, Rennes, Éditions ENSP, 2006, p. 165-169.

[234] Cette expression de Fabien Granjon désigne « le dispositif technique constitué *a minima* du couplage d'un ordinateur et d'une connexion internet » ; elle nous semble plus adaptée que celle de « culture numérique » qui est une formule « attrape-tout » et ne met guère en avant l'aspect matériel des technologies numériques.

Pierre Mercklé et Sophie Octobre distinguent trois groupes d'usagers – les « digital natives » (ceux qui ont grandi avec l'Internet et le numérique), les « early adopters » (ceux qui ont côtoyé les anciens médias durant leur enfance et les « nouveaux » écrans au cours de leur adolescence) et les « digital immigrants » (les adolescents des milieux populaires qui auraient accédé plus tardivement à ces « nouveaux » écrans, au collège ou au début du lycée) – pour insister sur le fait que la socialisation au numérique ne s'est pas faite de manière homogène et pour mettre en avant l'existence de pratiques culturelles hybrides, à la frontière entre la culture « traditionnelle » et une culture virtuelle [235].
Compte tenu de la variation importante de l'âge au sein de notre population d'enquête, nous pouvons faire l'hypothèse d'une hétérogénéité des profils d'usagers de ces « nouveaux » écrans : une partie de nos enquêté.e.s (les plus jeunes) pourraient s'apparenter à ce que Pierre Mercklé et Sophie Octobre nomment les « early adopters » voire à des « digital natives » tandis que d'autres, plus âgés, correspondraient davantage à des « digital immigrants »[236]. Il sera par conséquent intéressant de comparer les manières de lire des étudiant.e.s pour lesquels les nouvelles technologies font partie de leurs univers de première socialisation et celles d'étudiant.e.s plus âgés qui sont susceptibles d'avoir une maîtrise plus faible des supports informatiques et des pratiques numériques plus hybrides à la frontière entre la « culture livresque » et la « culture numérique ».

La population d'enquête que nous avons construite est donc définie prioritairement par l'option professionnelle « Travail social » ou « Santé » qui constitue une matrice de socialisation particulièrement discriminante tant du point de vue des parcours scolaires et universitaires antérieures, que de la culture professionnelle ou des habiletés informatiques des étudiant.e.s.
Au-delà de ces facteurs distinctifs, ce sont plus spécifiquement des rapports aux savoirs, à l'écrit, à l'informatique, au temps, des pratiques et des habitudes lectorales, des conduites et des raisonnements que cette matrice discrimine ; et ce sont justement ces différents rapports et attitudes qui seront analysés dans les parties 2 et 3.
Rendre raison des manières de lire des étudiant.e.s exige d'enquêter d'abord auprès de ces étudiant.e.s mais également auprès d'autres acteurs dont les attitudes et les pratiques peuvent soit influer directement sur les pratiques de lecture de ces étudiant.e.s, soit éclairer certaines dimensions du contexte dans lequel ils évoluent. Par conséquent, outre les 26 entretiens que j'ai conduit avec les étudiant.e.s, j'ai interviewé deux autres catégories d'acteurs : 1) des personnels administratifs tels que les responsables pédagogiques du master ou la secrétaire du département des sciences de l'éducation ; 2) des directrices et directeurs de mémoire qui ont encadré les enquêté.e.s dans la réalisation de leur mémoire.
La durée de ces différents entretiens a été variable : il s'agissait parfois d'entretiens de consultation très courts visant l'obtention d'une donnée précise (vérification du statut d'inscription FI /FC auprès de la secrétaire, recherche d'une information manquante dans un dossier, etc.) et, à d'autres moments, d'entretiens plus longs permettant de recueillir le point de vue d'un enseignant sur un sujet abordé par les enquêté.e.s lors des entretiens.
Les entretiens réalisés auprès de la première catégorie d'acteurs ont été motivés par plusieurs objectifs : tout d'abord, il s'agissait de cerner les attentes académiques des responsables du master, ensuite obtenir des informations sur les enquêté.e.s ainsi que sur l'organisation des enseignements de la formation mastériale. J'ai ainsi pu appréhender les priorités et les exigences

[235] P. Mercklé et S. Octobre, « La stratification sociale des pratiques numériques des adolescents », *RESET - Recherches en Sciences Sociales sur Internet,* 2012, p. 29.
[236] Cet attribut, dans notre enquête, ne viserait pas nécessairement des étudiant.e.s issus des classes défavorisées mais marquerait une entrée tardive – à l'âge adulte et souvent par le biais des études supérieures ou d'une activité professionnelle (et non scolaire ou ludique) – dans le monde « numérique ».

théoriques de l'équipe pédagogique et comprendre la manière dont l'architecture modulaire du master avait été construite.
D'autre part, j'ai pu obtenir auprès du secrétariat, les dossiers d'inscription des enquêté.e.s, dans lesquels figureraient une foultitude d'éléments sur les cursus scolaires et universitaires des enquêté.e.s, leur parcours professionnel, leurs motivations pour entrer dans le master, etc. Au-delà de ces données factuelles, les échanges avec la secrétaire du département des sciences de l'éducation qui entretenait des rapports très conviviaux avec les étudiant.e.s du master m'ont permis de récolter des informations plus personnelles sur les enquêté.e.s. J'ai par exemple été informée des difficultés rencontrées par les étudiant.e.s pour accéder au master ou de certaines problématiques familiales compliquées.
Quant aux entretiens effectués avec les directrices et directeurs de mémoire, ils étaient centrés sur le mémoire professionnel. Il s'agissait ici de saisir l'influence de ces encadrants dans les choix et opérations de lecture que mettent en œuvre les étudiant.e.s pour réaliser cette production.

Avant de traiter les questions méthodologiques concernant l'accès à notre corpus empirique et les réflexions théoriques que ces questions soulèvent, il nous parait important de faire quelques remarques sur la taille de notre échantillon. Celle-ci, relativement réduite, ne constitue toutefois pas un frein à notre analyse. En effet, compte tenu du niveau de détail que nous souhaitons atteindre – une description fine de pratiques de lecture spécifiques et non une image synthétique d'un ensemble de pratiques lectorales – notre enquête ne peut porter que sur un nombre limité de cas. Ainsi, nous ne cherchons pas à produire des données quantitatives sur les pratiques de lecture des étudiant.e.s mais à qualifier leurs manières de lire afin d'éclairer la dimension sociale de ces pratiques.
De fait, c'est d'un échantillon contrasté du point de vue des parcours scolaires antérieurs, des rapports à la lecture et à l'écrit, de l'âge dont nous avons besoin et non d'une multitude d'étudiants présentant des caractéristiques identiques. Notre objectif n'est pas de construire des « groupes de lecteurs » mais de comprendre la logique des manières de lire et de faire apparaître l'ancrage social (scolaire, professionnel, familial…) de celles-ci.

L'accès au terrain, un chemin caillouteux…

Si, dans un souci de contextualisation des pratiques et d'une compréhension plus fine des modes de lecture, j'ai interviewé d'autres acteurs que les étudiant.e.s, ceux-ci restent la cible principale de mes investigations.
Il s'agit donc de donner la parole aux étudiant.e.s et d'entrer dans la chair des pratiques afin de collecter un ensemble de données sur les propriétés sociales des enquêté.e.s et sur le contexte spécifique du master (nature des productions écrites à effectuer, modes d'évaluation de ces productions, supports de lecture mobilisés). Le matériau ainsi collecté devra ensuite permettre d'élaborer des analyses transversales et d'esquisser des portraits de lecteurs.
Compte tenu de cet horizon, je me suis efforcée de mener des entretiens longs et détaillés afin de spécifier les opérations de lecture et le contexte dans lequel celles-ci sont mises en œuvre, et, en même temps, saisir les problématiques professionnelles et familiales de l'étudiant.e. Ce double objectif n'est pas simple à atteindre au niveau méthodologique.
La première difficulté concerne l'accès aux enquêté.e.s, et plus précisément, la faible disponibilité des étudiant.e.s : la plupart étant aussi des salariés, leur emploi du temps est souvent très chargé et, si certains acceptent volontiers l'idée de faire un entretien, ils se déclarent parfois indisponibles au moment de la prise de rendez-vous (surcharge de travail, réunion imprévue…). Certains rendez-vous ont ainsi été reportés ou même annulés.

En outre, l'annonce de la durée d'entretien (une heure trente) a, dans un premier temps, généré des réticences et des hésitations chez plusieurs étudiants. Cependant, il est remarquable de noter que ces réserves n'ont pas été exprimées au cours de l'entretien : la majorité de ces étudiant.e.s se sont montrés beaucoup plus disponibles (la durée de l'entretien ayant presque toujours dépassé une heure trente), certains m'ont même proposé spontanément de prolonger notre discussion au cours d'un second entretien.
Ce paradoxe révèle que l'indisponibilité déclarée n'est pas uniquement une question de disponibilité temporelle mais pose également celle de la légitimité culturelle littéraire. À travers les gênes, les hésitations ou les refus des étudiant.e.s, c'est, en réalité, l'effet puissant des catégories de perception scolaire de la lecture qui s'exprime.
Les pratiques de lecture, implicitement hiérarchisées à l'aune de la lecture lettrée, créent chez certaines étudiant.e.s des réactions de malaise et de distance. Ainsi, les étudiant.e.s qui ont eu des expériences lectorales malheureuses au cours de leur scolarité ou qui estiment être de « petits » lecteurs, manifestent des réticences face à ma demande d'entretien et s'excluent, de façon plus ou moins définitive, de l'enquête en prétextant un manque de disponibilité ou en mentionnant leur situation de « faibles lecteurs ».
Il est remarquable de constater que lorsque l'on présente l'enquête sous un autre angle, à savoir celui des TIC, les réactions se modifient de manière presque immédiate.
S'il existe dans les représentations communes des « bonnes » et des « mauvaises » lectures, cet effet de légitimité culturelle diminue fortement dès que je fais référence à Internet et à l'espace numérique. Le discours de présentation lors de la première prise de contact formulé de la façon suivante – « *je travaille sur les manières d'étudier, la lecture sur écran, l'usage d'Internet* » – n'entraîne pas chez les étudiants les mêmes réactions d'hésitations ou des refus catégoriques. Cette différence de réception s'explique par le fait que la conscience de la hiérarchie culturelle d'une pratique est d'autant plus forte que cette pratique est codifiée et enseignée ou transmise par une institution (scolaire, religieuse…) sur la longue durée (sédimentation des effets de légitimité). Or, si Internet et les écrans (ordinateurs, smartphones…) font l'objet actuellement de nombreuses controverses dans les médias comme dans l'univers académique, les pratiques qu'ils génèrent sont peu contrôlées et peu normées. Pleinement insérés dans le quotidien des individus, ils occupent, aujourd'hui, une place importante aussi bien dans la sphère professionnelle que dans celle des loisirs, et leurs usages associés à la vie ordinaire et à l'expérience personnelle (et non réservés à une élite) ne sont pas marqués par une forte hiérarchisation culturelle (comme pouvait l'être auparavant l'usage de la télévision). La « lecture sur écran », pratique récente et encore peu stabilisée, n'engage donc pas les mêmes enjeux de pouvoir, ni les mêmes luttes de distinction entre les classes sociales que la lecture des livres ; référée aux TIC plus qu'aux livres, elle n'est pas intégrée dans des catégories de perception et d'appréciation légitimes, les étudiant.e.s la considérant davantage comme un défi technique que comme un enjeu culturel.
Ainsi, la lecture comme « lecture lettrée » domine toujours dans les représentations des étudiant.e.s. Certes, plusieurs études attestent d'un certain affaiblissement des effets de la légitimité culturelle traditionnelle depuis les années 1960[237] et montrent qu'aujourd'hui, les pratiques de lecture sont généralement moins sous-estimées dans les enquêtes. Il ne faudrait pas pour autant conclure à un effacement de l'effet de légitimité dans les déclarations des enquêté.e.s. mais voir plutôt un déplacement de celui-ci.
Par ailleurs, il importe de préciser que tous les enquêté.e.s ne sont pas soumis au même degré à ces effets. Les étudiant.e.s en reprises d'études et pour lesquels la formation de master constitue un enjeu intellectuel fort et parfois une véritable revanche par rapport à un parcours

[237] F. Dumontier, F. De Singly et C. Thélot, « La lecture moins attractive qu'il y a vingt ans », *Économie* et statistique, n° 233, 1990, p. 63-80. Et plus récemment : O. Donnat, *Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique*. Enquête 2008, Paris, La Découverte, 2009.

scolaire douloureux, sont les plus enclins à associer spontanément et presque systématiquement les lectures pour le master à des lectures lettrées. Les enquêté.e.s les plus éloignés du système universitaire et issus d'une formation plus professionnelle (par exemple les détenteurs d'un BTS) sont moins sensibles à cet effet de légitimité culturelle et acceptent plus spontanément de participer à mon enquête. Bernard Lahire souligne à ce propos qu'une des conditions pour qu'un effet de légitimité puisse être engendré est que « la personne sur qui s'exerce l'effet de légitimité participe forcément à un degré ou un autre de cet univers, en ayant plus ou moins clairement conscience de la dignité ou de l'indignité culturelle des objets, des pratiques, des institutions qu'on y rencontre[238]. »
Les dispositions « littéraires » dont les enquêté.e.s sont porteurs et les effets de la légitimité culturelle ne peuvent donc être ignorés si l'on veut saisir les raisons des refus de participation et travailler à réduire ces derniers.
De fait, pour convaincre les étudiant.e.s les plus réticents à l'idée de participer à mon enquête, j'ai repensé mon approche en usant de quelques tactiques et stratégies : rester relativement vague sur la durée d'entretien, les contacter sur la recommandation d'un autre étudiant duquel ils sont proches (un étudiant qui fait partie du même groupe de travail, la majorité des modules étant évalués sur des travaux collectifs), axer la présentation de mon enquête sur les nouvelles technologies ou solliciter les directrices et directeurs de mémoire pour obtenir des informations sur les centres d'intérêt de ces étudiant.e.s.

L'accès *via* l'institution universitaire et plus précisément *via* les enseignants-chercheurs du département des sciences de l'éducation (qui sont aussi des directrices et directeurs de mémoires et/ou des responsables pédagogiques du master) a facilité mon entrée sur le terrain et en particulier la prise de contact avec certain.e.s étudiant.e.s. J'ai notamment profité des réunions de présentation du master organisées par l'équipe pédagogique ou des bilans de fin d'année pour, d'une part, collecter des données sur les contenus et l'organisation de la formation, et d'autre part, présenter ma propre enquête et distribuer aux étudiant.e.s présents des formulaires visant à recueillir des informations sur leurs statuts et à établir leurs disponibilités.
J'ai bénéficié ensuite de soutiens plus ciblés de la part des enseignants-chercheurs qui, outre leurs fonctions au sein du master, sont également des collègues de travail dans le cadre de mon activité éditoriale. Certains m'ont aidée à repérer les nouveaux étudiant.e.s inscrits dans l'option professionnelle « Travail social » afin de rééquilibrer les catégories d'enquêté.e.s définies selon l'option professionnelle ou des étudiant.e.s présentant un profil spécifique (par exemple, ceux qui ont une grande maîtrise des nouvelles technologies). Autre exemple, un directeur de mémoire m'a mise en relation avec une étudiante qui avait préalablement refusé de participer à mon enquête car elle craignait que cette participation ne l'engage dans un travail important de révision de ses lectures.
Cette crainte évoquée par d'autres enquêté.e.s au début de l'entretien est un effet négatif de « l'entrée par le scolaire » (effet déjà repéré par Fanny Renard[239]). L'université, institution légitime de la culture et du savoir, tend à amplifier l'effet de légitimité culturelle et littéraire. Elle contribue notamment à produire des malentendus (des étudiant.e.s qui pensent qu'il est nécessaire de réviser certains cours ou de relire leur mémoire avant l'entretien...) et génère des réticences qui relèvent de l'image de soi (crainte de ne pas livrer les « bonnes » réponses,

[238] B. Lahire, *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La Découverte, 2004, p. 42.
[239] Dans sa recherche doctorale, l'enquêtrice a veillé à contrer ces effets par l'établissement de plusieurs stratégies telles que la réalisation des entretiens en dehors des temps scolaires, le recours à des intermédiaires, etc. F. Renard, Thèse de doctorat, *Op. cit*., 2007, p. 70.

d'apparaître comme un « mauvais » étudiant parce que l'on a oublié les noms de ses lectures, les titres, les auteurs).
Il importe donc de ne pas considérer les refus ou les acceptations comme des réponses définitives et de veiller à rassurer les enquêté.e.s sur l'objet et les conditions de réalisation de l'enquête, l'objectif étant de parvenir à l'obtention d'une population la plus diversifiée possible (une population qui réponde au mieux à notre problématique).
Si certains déséquilibres ont ainsi pu être corrigés, d'autres inhérents à la filière sciences de l'éducation n'ont, en revanche, pu être dépassés, c'est le cas du déséquilibre filles / garçons, ces derniers ne représentant qu'un faible pourcentage de la population étudiée.
Force est de constater que le chemin qui mène à l'accès des enquêté.e.s n'est pas sans embûche. Il ne s'agit pas simplement de décréter que l'on va interroger telle catégorie d'enquêté.e.s pour y parvenir ; il faut construire cette catégorie, interroger sa pertinence et penser les conditions qui permettent d'y accéder.

III. L'entretien semi-directif au cœur de l'enquête

Une enquête de type ethnographique

Nous situant dans le cadre d'une sociologie à l'échelle individuelle, nous recherchons avant tout à produire des données qualitatives sur les pratiques de lecture, à saisir des manières de lire singulières, comprendre des parcours de lecture atypiques ; et c'est ce type de données qui a présidé au choix de l'entretien semi-directif. Plus qu'un choix qui suggérerait une option retenue parmi un ensemble d'autres alternatives possibles, il s'agit plutôt de la résultante d'une articulation entre la théorie dispositionnaliste-contextualiste que nous avons mis en œuvre et notre corpus empirique. Enquêtant auprès d'un nombre relativement réduit d'étudiant.e.s et cherchant à appréhender d'une part, le patrimoine dispositionnel de ces étudiant.e.s et, d'autre part, à identifier les contraintes contextuelles qui agissent sur leurs pratiques de lecture, la conduite d'entretiens semi-directifs s'est logiquement imposée comme la méthode la plus adaptée à notre recherche.
Nous nous plaçons ainsi dans une démarche ethnographique : il s'agit de contextualiser les pratiques de lecture, de les décrire de la manière la plus fine possible et de faire émerger les spécificités de celles-ci. Contrairement aux enquêtes statistiques qui gomment les caractéristiques sociales, physiques, culturelles des enquêté.e.s, nous cherchons à faire apparaître ces différentes propriétés, et plus particulièrement le parcours scolaire et universitaire antérieur de l'étudiant, sa configuration familiale, professionnelle, son rapport à l'informatique et aux « nouveaux » écrans.
L'enquête par entretien permet ainsi d'entrer dans le détail des pratiques de lecture des enquêté.e.s et d'accéder plus facilement aux capitaux incorporés (capitaux lectoral, scolaire… des étudiant.e.s) et à leurs différentes formes. Contrairement à l'investigation par questionnaire qui a « pour but de donner à l'enquête une extension plus grande[240] », elle n'exige pas « de classement *a priori* des éléments déterminants […] [et] fait apparaître les processus et les ″comment″ [241] ».
En procédant, dans notre enquête, à une exploration minutieuse des conditions dans lesquelles s'effectuent les pratiques de lecture des étudiant.e.s, nous cherchons bien à faire émerger des processus et donc des « comment » ; cependant, notre recherche ne se réduit pas à l'émergence

[240] J.-C. Combessie, *La méthode en sociologie*, Paris, La Découverte, 2007, p. 33.
[241] A. Blanchet et A. Gotman, *L'enquête et ses méthodes. L'entretien*, Paris, Armand Colin, 2006 (2ème édition), p. 41.

de ces processus, elle vise aussi à mettre en lumière, dans les résultats, le poids de ces conditions comme un facteur explicatif des manières de lire. C'est donc aussi la question de la causalité « Pourquoi les étudiants lisent comme ils lisent ? » que notre enquête par entretien permet de traiter. De fait, il nous est difficile de lire les propos d'Alain Blanchet et d'Anne Gotman sans sourciller lorsqu'ils écrivent : « L'enquête par entretien ne peut pas prendre en charge les questions causales, les "pourquoi", mais fait apparaître les processus et les "comment"[242] ».
Selon ces auteurs, l'entretien ne pourrait pas être mobilisé dans le cadre d'une approche explicative, c'est-à-dire comme un outil visant l'établissement de liens de causalité. De nombreux travaux attestent pourtant d'une réalité bien différente et viennent contredire la première partie de cette affirmation. Dans sa description théorique de « l'entretien compréhensif », Jean-Claude Kaufmann insiste sur cet aspect explicatif : « Le qualificatif ″compréhensif″ donne déjà une indication. Il faut le comprendre ici au sens wébérien le plus strict, c'est-à-dire quand l'intropathie n'est qu'un instrument visant l'explication et non un but en soi ou une compréhension intuitive qui se suffirait à elle-même[243]. » Le fait que l'entretien permette de répondre au « comment » n'exclut pas le fait qu'il puisse aussi répondre au « pourquoi ». L'entretien, qui est une méthodologie particulière, s'inscrit dans différentes configurations théoriques selon l'intérêt de connaissance du chercheur ; et c'est précisément cet intérêt qui fera que le chercheur s'orientera davantage vers le « pourquoi » plutôt que le « comment » (et inversement) ou qu'il s'efforcera de tenir les deux ensemble.
L'affirmation d'Alain Blanchet et d'Anne Gotman correspond en fait à une posture particulière, à un intérêt de connaissance spécifique. D'ailleurs, en écrivant dans la même page « l'entretien révèle la logique de l'action, son principe de fonctionnement », les auteurs se confrontent eux-mêmes à cette contradiction et tentent de nuancer leur propos par une note de bas de page « Abandonne-t-on la question de la causalité ou ne met-on pas en œuvre une conception téléologique de la causalité selon laquelle les comportements n'ont pas de cause certaine mais représentent des actualisations particulières de situations potentielles ? ».
En réalité, le processus (le « comment ») et la causalité (le « pourquoi ») sont enchevêtrés ; s'il peut être utile de les séparer pour distinguer les apports respectifs de ces deux questionnements, les opposer dans le cadre d'une approche méthodologique constitue une erreur théorique liée à une réduction des points de vue de connaissance et à un oubli de l'indissociabilité entre la description d'une pratique et l'explication de celle-ci. Il ne peut en effet avoir du « comment » sans « pourquoi » et du « pourquoi » sans comment ».
Ce clivage entre le « pourquoi » et le « comment » pose également question aux chercheurs de sciences de l'éducation qui travaillent sur l'analyse des pratiques : « À la question "Pourquoi ?", Vermersch (1994) conseille de substituer la question "Comment ?" ». On invite ici le praticien, non pas à justifier son action mais à la décrire. Ne peut-on cependant réhabiliter le "pourquoi" – comme le suggère Yves Clot (2000) – sans tomber dans les pièges de l'auto-justification ?[244] ». S'appuyant sur l'exemple d'un match de football, Michel Fabre montre que description et interprétation s'appuient l'une sur l'autre et que ce sont des fonctions complémentaires : « la description, c'est l'explicitation des solutions, l'interprétation, c'est la remontée vers les problèmes[245] ».

Nous voudrions, à présent, revenir sur l'emploi du qualificatif « semi-directif » pour nommer les entretiens que nous avons conduits. Cet emploi n'est pas neutre : il se démarque d'une part

[242] A. Blanchet et A. Gotman, *Ibid.,* 2006 (2ème édition), p. 41.
[243] J.-C. Kaufmann, *L'entretien compréhensif. L'enquête et ses méthodes*, Paris, Armand Colin, 2016, (4ème édition), p. 11.
[244] M. Fabre, « Analyse des pratiques et problématisation. Quelques remarques épistémologiques », *Recherche et Formation*, n° 51, 2006, p. 139.
[245] *Ibid.,* 2006, p. 139.

de ce que l'on pourrait appeler des « entretiens directifs » où l'enquêté.e serait contraint de suivre, de manière stricte, un plan d'entretien ordonné ; et, d'autre part, des « entretiens non-directifs », cas où les thèmes abordés lors de l'entretien ne sont pas définis à l'avance.
Tout d'abord, notre intérêt de connaissance et notre souci de compréhension des manières de lire, qui passent par le récit d'histoires personnelles, par une plongée dans le passé, requièrent une forme de souplesse au niveau de la conduite de l'entretien : éviter d'interrompre l'enquêté.e lorsqu'il digresse et ne répond plus à la question posée, accepter que l'ordre du questionnement soit modifié pour atteindre une plus grande cohérence au niveau du récit, reformuler ou préciser des questions quand les réponses apportées sont confuses.
Cette volonté de faire émerger la parole de l'enquêté.e et de ne pas la contraindre dans un cadre trop rigide ne doit pas laisser pour autant penser à un canevas d'entretien qui serait lâche et sans aucune hiérarchie des facteurs déterminants pour l'objet de ma recherche. Ma grille d'entretien n'a pas été conçue comme un simple guide, elle a été soigneusement élaborée en fonction de ma problématique et de mes hypothèses de travail. Le coefficient de directivité est donc loin d'être nul. Ceci étant, je me suis efforcée d'être attentive aux données inattendues et/ou contradictoires que pouvaient produire les enquêté.e.s[246]. Comme l'écrit Fanny Renard, « elles [la problématique et les hypothèses] n'empêchent cependant ni une démarche souple, ni une réceptivité à des éléments imprévus, faisant sens par rapport à l'objet de la recherche[247]. »

La méthode d'enquête est non seulement indissociable de la théorie (des hypothèses et de la problématique) mais elle est au service de celle-ci. Si l'enquête exploratoire peut contribuer à affiner les hypothèses du cadre problématique, l'objectif de la méthode n'est pas, comme l'écrit Jean-Claude Kaufmann, la production de la théorie[248]. C'est la théorie qui commande la méthode : « sans théorie, il n'est pas possible de régler un seul instrument, d'interpréter une seule lecture[249] ».

Les discours des enquêté.e.s : un matériau à construire

Les données produites par les entretiens sont des données discursives. Le statut verbal (et non écrit) des données que l'on cherche ainsi à produire doit lui aussi être pensé afin de favoriser l'émergence de la parole des enquêté.e.s.
Les discours des étudiant.e.s, les réponses qu'ils me donnent ne sont pas des propos préfabriqués mais s'élaborent au cours même de l'interaction dans laquelle nous nous trouvons. S'ils peuvent être, dans certains cas, relativement spontanés, ces discours ne sont jamais libres : ils dépendent à la fois du contexte spécifique de l'entretien (la forme et le contenu des questions posées, l'environnement spatio-temporel de l'entretien) et des propriétés sociales de chacun des deux interlocuteurs en présence.
Afin que la parole des enquêté.e.s puisse s'exprimer le plus librement possible, une attention particulière a été portée à la qualité et aux conditions de nos échanges afin de rendre ceux-ci les

[246] La spécificité de l'entretien est justement de permettre à l'enquêteur de saisir ces données imprévues ou dissonantes, données qui resteraient invisibles dans le cadre d'une enquête par questionnaires.
[247] F. Renard, *Les lectures scolaires et extra-scolaires de lycéens : entre habitudes constituées et sollicitations contextuelles*, Thèse de doctorat, Lyon, Université Lumière Lyon 2, 2007, p. 74.
[248] J.-C. Kaufmann, *L'entretien compréhensif. L'enquête et ses méthodes*, Paris, Armand Colin, 2016, (4ème édition), p. 11.
[249] [P. Duhem, *La théorie physique, son objet, sa structure*, M. Rivière, Paris, 1954 (2éme édition revue et argumentée), p. 277] cité par Pierre Bourdieu, Jean-Claude Chamboderon et Jean-Claude Passeron : P. Bourdieu, J.-C. Chamboderon et J.-C. Passeron, *Le métier de sociologue*, Paris, Mouton, 1983 (4ème édition), p. 55.

plus ouverts (les moins stéréotypés) possible. C'est dans cette perspective qu'il importe de penser les biais qui se trament dans la situation d'entretien.

Ma relation d'échange avec les enquêté.e.s est une relation sociale qui s'appuie sur une asymétrie des rôles. « C'est l'enquêteur qui engage le jeu et institue la règle du jeu ; c'est lui qui le plus souvent assigne à l'entretien de manière unilatérale et sans négociation préalable des objectifs et des usages parfois mal déterminés, au moins pour l'enquêté[250] ».
Dans le cas de mon enquête, cette asymétrie s'accompagnait d'une dissymétrie sociale en raison de mon statut professionnel – Ingénieure d'études – et de ma proximité avec les enseignants-chercheurs du master. En effet, mon investissement dans les projets de recherche du laboratoire et mes collaborations professionnelles avec les enseignants du master professionnel me plaçaient dans une position de « dominante » vis-à-vis des étudiant.e.s. En outre, l'entretien qui peut, sous certains aspects, s'apparenter à une situation « d'examen culturel » renforce encore cette dissymétrie : « interroger une personne sur ses pratiques de lecture peut relever d'une situation proche d'un examen scolaire, que l'on peut nommer à la suite de G. Mauger, C. Poliak et B. Pudal (1999) une situation "d'examen culturel"[251] ». Cette proximité de l'entretien avec une situation universitaire d'évaluation[252] est, dans le cas de mon enquête, d'autant plus probable que plusieurs évaluations se présentent sous la forme d'un exercice oral où l'étudiant.e, dans le cadre d'un échange avec un ou plusieurs enseignants, doit s'autoévaluer et /ou élaborer un retour réflexif sur son parcours personnel de formation. Aussi, et pour réduire l'effet de cette dissymétrie sur les discours des enquêté.e.s, j'ai volontairement accentué la dimension technique de ma profession (me distinguant ainsi des enseignants et donc de ceux et celles qui les évaluent) et, parallèlement, mis en avant mon statut de doctorante[253] (en insistant sur le partage d'un point commun avec les enquêté.e.s salariés, à savoir celui de mener simultanément des études et une activité professionnelle). Cette tactique de présentation, qui a eu pour effet d'instaurer une forme de connivence avec les étudiant.e.s, a favorisé à la fois leur prise de parole au cours de l'entretien mais aussi des échanges plus informels hors entretiens, à la fin de ceux-ci (lorsque l'enregistrement était coupé) ou à l'occasion d'une rencontre fortuite dans les couloirs de l'université. Ces divers échanges m'ont permis, à certains moments, d'obtenir des informations complémentaires ou supplémentaires sur un point abordé lors de l'entretien et, parfois, ont aussi contribué à rendre plus visible un élément de la problématique. Par exemple, une étudiante (mère de deux enfants en formation continue), qui, après l'entretien, me raccompagne à la gare, évoque les travaux en groupe et insiste sur la différence de statut entre les étudiants (étudiants « parents-salariés » /étudiants sans activité professionnelle) : « *les étudiants en formation initiale, c'était pas le même profil, eux faisaient tout au dernier moment, nous, on était toutes organisées* ». Sans adhérer à l'opposition « eux / nous » formulée par l'enquêtée[254],

[250] P. Bourdieu, « Comprendre », *in* P. Bourdieu, *La misère du monde*, Paris, Seuil, 1993, p. 905.
[251] V. Albenga, *S'émanciper par la lecture. Genre, classe et usages sociaux des livres*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2017, p. 29.
[252] Proximité qu'observe également Fanny Renard qui note que l'entretien a des points communs avec un contexte scolaire d'évocation des lectures (Thèse de doctorat, *op.cit.,* p. 74).
[253] Cette précaution visant à réduire les distances entre enquêté et enquêteur est mentionnée dans de nombreuses recherches en sociologie. Ainsi, dans sa recherche doctorale, Fanny Renard s'efforce, en adoptant une attitude peu professorale, d'afficher les traits d'un statut d'étudiant plutôt qu'enseignant. *Cf.* F. Renard, *Op.cit*., 2007, p. 76 ; ou encore dans l'imposant ouvrage collectif *La misère du Monde* dirigé par Pierre Bourdieu : s'inspirant de la stratégie à laquelle William Labov a eu recours dans son étude du parler noir de Harlem, les auteurs, pour neutraliser l'effet de la dissymétrie culturelle, ont pris le parti de diversifier les enquêteurs et de leur laisser la liberté de choisir *des gens de connaissance*. *Cf.* P. Bourdieu, *La misère du monde*, Paris, Seuil, 1993, p. 907-908.
[254] D'une part, d'autres facteurs (e.g, la formation scolaire-universitaire antérieure) président à la construction des différences dans le rapport au temps ; d'autre part, le point de vue de l'étudiante s'appuie sur une expérience singulière vécue avec une enquêtée en formation initiale et non sur plusieurs exemples comme le laisse penser le pluriel « *les étudiants en formation initiale* ».

j'ai néanmoins consigné ces propos qui venaient souligner un élément de l'analyse – les activités familiales et professionnelles des enquêté.e.s – dont j'avais certes évalué l'importance du point vue contextuel mais sous-estimé l'effet dispositionnel : ces activités n'engendrent pas seulement des contraintes temporelles, elles participent activement à la construction d'un rapport au temps.
Les échanges informels, s'ils ne représentent pas des données « de premier plan » et doivent plus encore que les informations recueillies en entretien faire l'objet d'une analyse critique, peuvent néanmoins constituer des matériaux tout à fait intéressants quand ils permettent de mettre en évidence un point saillant de l'analyse ou confirmer /infirmer une supposition faite lors de l'entretien (le temps ne permettant pas toujours de répondre à toutes les questions que font surgir les discours des enquêté.e.s).

Lors de la prise de contact, c'est-à-dire avant même que l'entretien ait lieu, j'ai cherché à établir un climat de confiance, en rassurant les étudiant.e.s sur les objectifs de ma recherche, sur la durée de l'entretien et un lien de connivence, en maintenant néanmoins une certaine distance[255] afin d'installer une situation d'entretien propice à l'échange.
Consciente du temps et des informations que m'offraient les enquêté.e.s, j'ai suggéré l'idée d'un « contre-don » à mes interlocuteurs en leur proposant mes services pour l'emprunt d'ouvrages ou le retour d'un prêt à la bibliothèque universitaire de Caen. Cette réciprocité d'échange n'était pas seulement mue par un geste de reconnaissance (valoriser les discours des enquêté.e.s) mais par le souhait de faire exister la relation d'échange : « on ne donne pas *pour obtenir quelque chose* de l'autre mais pour *faire quelque chose* avec l'autre[256] ».
Compte tenu de la durée limitée du prêt en bibliothèque et de l'éloignement géographique d'un nombre non négligeable d'enquêté.e.s, l'annonce de ma proposition a été appréciée. Si la grande majorité n'a pas eu recours à mes services (j'ai été sollicitée une seule fois par deux étudiants pour un retour d'ouvrage), cette annonce a contribué à l'installation d'une certaine connivence et sans doute facilité les négociations lors de la prise des rendez-vous pour les entretiens.
De plus, les raisons de l'absence de ce recours m'ont apporté d'emblée des données sur le rapport que les étudiant.e.s entretiennent avec la bibliothèque. Certains ont décliné mon offre en précisant qu'ils utilisaient essentiellement la bibliothèque universitaire comme une salle d'étude pour les travaux de groupe et n'y empruntaient que rarement des ouvrages ; d'autres m'ont signalé une préférence pour les emprunts à la bibliothèque de l'ESPE. Ces informations obtenues de manière informelle m'ont permis d'ajuster et retravailler certaines des questions relatives à la thématique sur l'usage des bibliothèques.
Il est par ailleurs notable (et ceci peut expliquer la non-sollicitation du service proposé) que, pour beaucoup d'enquêté.e.s, l'entretien n'apparait pas seulement comme un « don ». Certes, ils donnent de leur temps mais obtiennent en retour une certaine satisfaction liée à l'effort réflexif qu'impose l'entretien : « *merci à vous parce que c'était intéressant pour moi aussi. En fait, je pensais pas, y a des tas de questions que je me suis jamais posées mais je suis contente, là, d'avoir réfléchi à tout ça* » (Zoé, 24 ans, [Ts], Bac ES, Licence & M1 Sciences de l'éducation, FI) ; « *Ben, je sais pas si ce que je vous ai dit, ça vous a aidé parce que c'était quand même*

[255] Morgane Maridet souligne à ce propos les risques d'une trop grande connivence avec les enquêté.e.s et l'intérêt de rester dans son rôle de sociologue : « J'ai également fait le choix de ne pas demander systématiquement d'explicitation pour justement ne pas briser l'impression « d'entre-soi » pendant les entretiens. Il aurait en effet paru absurde que je demande la définition de certains termes ou certaines façons de faire alors que j'étais censée les maîtriser, donnant à l'échange un caractère artificiel quand je souhaitais me placer davantage sur un registre de complicité. Toutefois, cette idée que s'instaurait une certaine connivence entre l'enquêté et moi puisque nous "savions" l'un et l'autre de quoi nous parlions a parfois gêné l'approfondissement de certains points ». M. Maridet, *La khâgne, un nouveau chapitre : élaborations et reconstructions du rapport à la lecture des étudiants en classe préparatoire littéraire*, Thèse de doctorat, Paris, Université Sorbonne Paris Cité, 2017, p. 66.
[256] N. Alter, « Théorie du don et sociologie du monde du travail », *Revue du Mauss*, 2002, n° 20, p. 275.

pas… je suis pas très axé sur la lecture, l'écrit, tout ça ; mais, eh, étrangement, j'ai pris du plaisir à parler, j'ai compris quelques trucs, par exemple sur le mémoire et comment j'avais évolué » (Damien, 42 ans, [Ts], Bac D, Licence "Géographie", Formateur Référent).

Cette perception révèle qu'au-delà de l'utilité, ce sont aussi les émotions (le plaisir) qui sont en jeu dans le don : la participation à l'enquête n'engage pas uniquement un effort pratique, elle engage une dimension affective. Cette mise en lumière de la dimension émotionnelle va dans le sens de l'analyse de Norbert Alter selon laquelle on donne pour faire quelque chose avec l'autre et non pas seulement pour obtenir quelque chose de l'autre. Plus que le contre-don, ce qui motive l'enquêté.e, c'est peut-être la possibilité de participer à un projet social, de contribuer à faire progresser la connaissance. Cette réflexion nous a alors amenée à nous questionner sur le positionnement et les ressources des enquêté.e.s. Lors d'un entretien, j'ai été confrontée à une situation étonnante : un étudiant avait enregistré, à mon insu, avec son téléphone portable l'ensemble de notre échange. Je m'en suis aperçue à la fin de celui-ci et ai manifesté mon étonnement. L'étudiant n'a pas cherché à s'excuser, cette pratique d'enregistrement, totalement intégrée à son quotidien, étant devenue un réflexe :

« *Ah, oui, ça vous surprend ? j'aurais dû vous prévenir mais je fais ça tout le temps, c'est automatique, c'est ce que je vous disais tout à l'heure, j'enregistre tous les cours, c'est systématique, ça me rassure et puis comme ça, j'ai une trace, je peux y revenir, ça m'aide ; pareil quand on bosse en groupe, j'enregistre ; là notre entretien, je vais peut-être pas le réécouter tout de suite mais je sais que, il y a des choses qui m'intéressent, sur mon parcours, ma façon de, comment j'ai travaillé, et un jour, je sais que ça m'aidera à comprendre, à comprendre des choses sur moi… […] bien sûr, si vous en aviez besoin, je pense à toute à l'heure, vous aviez un doute sur les premières minutes, je peux vous envoyer l'enregistrement et puis je vous le redis, je suis tout à fait dispo pour un second entretien, vous me direz…* ».

(Jérôme, 27 ans, [Sa], Bac S, Diplôme d'État en Masso-Kinésithérapie, DU "Rééducation Neuro-pédiatrique", Kinésithérapeute)

Cet extrait témoigne d'abord *des* intérêts que l'étudiant trouve dans cette relation d'échange qu'est l'entretien ; ce dernier constitue pour lui (comme pour Zoé et Damien) un espace de parole et un moment de retour sur soi. Mais, au-delà de cette utilité immédiate (et d'ailleurs réciproque), c'est à la fois un projet personnel (apprendre à mieux se connaître) et une collaboration (contribuer, par sa participation, à faire vivre l'enquête) que l'étudiant construit *via* l'entretien. Le don a ainsi plusieurs visages : il n'est pas seulement dirigé vers autrui ou soi-même, il peut s'inscrire dans un projet plus vaste qui dépasse le moment de l'interaction entre les deux participants.

L'extrait montre ensuite qu'il ne faut pas sous-estimer les capacités réactives des enquêté.e.s, leurs ressources, les détournements, « l'informateur étant loin d'être un pion déplacé par le chercheur ou une victime prise au piège de son incoercible curiosité[257]. »

Les biais de la situation d'entretien et le rôle central de la grille d'entretien

Nous allons à présent décrire et examiner la situation d'entretien. Toujours dans le souci de rendre cette situation la plus favorable possible au dialogue, j'ai veillé à être relativement souple dans l'organisation des entretiens. J'ai ainsi proposé plusieurs temps et lieux possibles pour la réalisation de l'entretien avec comme seule contrainte, celle de trouver un espace qui ne soit pas bruyant de manière à pouvoir dialoguer sereinement et obtenir des enregistrements de qualité. J'ai également cherché à éviter que les entretiens se déroulent dans mon bureau à

[257] J.-P O. de Sardan, « La politique du terrain », *Enquête*, 1995, p. 4 de la version en ligne : [journals.openedition.org/enquete/263], consulté le 12/04/2017.

l'université. Ce lieu, qui se trouve à proximité immédiate des bureaux des enseignants, communique inéluctablement des significations qui peuvent inscrire l'enquêté.e dans une relation « maître-élève » et aboutir à un discours plus soutenu et moins libre.
Réalisée le plus souvent au domicile des enquêté.e.s, la passation des entretiens s'est déroulée dans de bonnes conditions même si j'ai dû m'adapter quelques fois à des conditions spatio-temporelles peu propices : des programmations matinales avec une durée limitée (des rendez-vous fixées à 7h30 le matin et devant se terminer impérativement à 8h55 avant le début du premier cours) qui m'ont imposé de sélectionner certaines questions au détriment d'autres et d'être plus directive dans la formulation de certaines questions ; des entretiens effectués au domicile des étudiant.e.s et interrompus par les enfants ou le conjoint de ceux-ci. Ces différentes interruptions ont parfois empêché (à cause du temps perdu) ou gêné (à cause de la présence d'un proche au domicile même si celle-ci se voulait discrète) l'approfondissement de certains points.
La situation de l'entretien n'est donc pas neutre : le contexte spatio-temporel de l'entretien, les rôles de l'enquêté.e et l'enquêteur ou l'enquêtrice sont autant d'éléments qui influent sur les discours. Il convient donc de prendre en compte ces éléments et de procéder à des ajustements, à des négociations pour juguler les biais inhérents aux contextes et aux caractéristiques sociales de chacun des deux participants.
Il importe toutefois de ne pas sombrer dans un excès de réflexivité et de ne pas oublier que l'essentiel réside dans la recherche du contenu et non dans celle des biais. Si le sociologue débutant peut ne pas percevoir la réalité interactive de l'entretien et négliger les biais produits par les caractéristiques culturelles et linguistiques de la situation d'entretien, d'autres chercheurs tendent à l'inverse à ne plus voir que ces biais et à se focaliser sur les enjeux méta-communicationnels de l'interaction au détriment du contenu délivré par les discours des enquêté.e.s. Or comme le rappelle, à juste titre, Jean-Pierre Olivier de Sardan, « la prise en compte du contexte méta-communicationnel est indispensable pour maximiser les divers niveaux d'information recherchés, non pour s'en désintéresser[258]. »

Outre les biais liés au contexte et aux propriétés sociales des individus en interaction, ce qui pèse – et de manière encore plus forte – sur les discours des enquêté.es, c'est le mode de construction de la grille d'entretien, l'ordre des questions, la forme et le contenu même de celles-ci.
Tout d'abord, l'ordre des questions a des effets sur la prise de parole des enquêté.e.s. Après avoir réalisé quelques entretiens exploratoires, j'ai choisi de démarrer l'entretien par des questions concrètes sur la forme des enseignements (les modes de transmission et d'évaluation, l'environnement numérique, etc.), d'aborder ensuite plus précisément les modes de lecture universitaires (opérations de lecture, lecture sur écran, usage des bibliothèques…) et, enfin, de terminer par le cadre de vie et la configuration familiale de l'étudiant.e.
Cet ordre a été réfléchi et n'est pas aléatoire. En effet, les premières questions ne doivent pas engager d'emblée l'enquêté.e dans un récit trop personnel mais visent au contraire à « rompre la glace » et à faciliter sa prise de parole. La hiérarchie des thèmes abordés a elle aussi un sens. En procédant ainsi, je peux d'une part ajuster ma grille d'entretien au cours de celui-ci, c'est-à-dire reformuler, préciser, ajouter ou supprimer certaines questions sur les modes de lecture universitaires en fonction des éléments recueillis sur la forme des enseignements ; et, d'autre part, j'évite de récolter des informations disparates et surtout succinctes sur les expériences personnelles, familiales de l'étudiant.e. En effet, celui-ci, au début de l'entretien, est moins enclin à développer ses réponses, à se raconter et répond souvent par des formules courtes ; or

[258] J.-P O. de Sardan, *Op.cit.,* 1995, p. 8 de la version en ligne.

si ces réponses brèves ne sont pas étayées par le récit, elles n'apportent pas nécessairement un meilleur éclairage sur les pratiques.

Parler de soi, de ses pratiques et plus encore de ses lectures n'a rien de naturel. Si les bruits liés à l'environnement spatio-temporel peuvent altérer l'échange avec l'étudiant.e et conduire à des ruptures dans la conversation, le contenu même du dialogue peut générer des incompréhensions, des silences et créer des digressions. La « lecture n'est pas une activité culturelle comme les autres, elle s'offre et s'impose sous les formes les plus hétérogènes et sert désormais à tout » écrit Jean-Claude Passeron[259]. Ce caractère extrêmement diversifié de la lecture peut entraîner des glissements, des détours, des hésitations, et au fur et à mesure, d'une façon presque invisible, faire dériver la conversation. Il est donc impératif de bien maîtriser le contenu des thématiques que l'on souhaite aborder lors de l'entretien pour pouvoir relancer le dialogue vers la problématique et les hypothèses. La qualité des relances sera d'autant plus grande que la grille aura été construite de manière détaillée et rigoureuse, et que l'on en a une connaissance précise.
Si j'ai été attentive aux conditions méta-communicationnelles et adopté une posture empathique pour que la parole des étudiant.e.s puisse s'exprimer le plus spontanément possible, j'ai simultanément imposé à ceux-ci un cadre conversationnel bien délimité afin de réduire les dérives (celles des enquêté.e.s comme les miennes) et garder ainsi le contrôle de l'entretien. Si les digressions et les improvisations sont inévitables et peuvent même, à certains moments, être productives pour l'enquête (en permettant, par exemple, l'identification de problématiques sous-estimées initialement), une trop grande dispersion affaiblit la production des données.
Cette relative directivité imposée dans l'échange, et qui répond à une construction scientifique de notre objet, ne signifie pas que la grille, une fois construite, est restée intacte. La phase d'expérimentation dans les entretiens exploratoires puis l'immersion dans le terrain ont conduit non à une refonte de la structure de la grille mais à des ajustements et des évolutions relatives au choix du vocabulaire, à l'agencement de certaines questions et à la suppression d'autres.

Le choix des mots est important. Cherchant à connaître le type de documents que mobilisaient les étudiant.e.s dans le cadre du master, j'avais initialement formulé une question de la manière suivante : « *Quel est le genre textuel des ouvrages que vous utilisez pour le master : des textes plutôt méthodologiques, scientifiques, juridiques, littéraires, autres, etc. ? ».* La formulation de cette question posait plusieurs problèmes. Tout d'abord, l'expression « genre textuel » créait fréquemment un sourcillement chez les enquêté.e.s et c'est seulement après avoir entendu la suite de la question que celui-ci disparaissait. Trop spécialisé, ce vocabulaire générait d'emblée de la confusion ou des silences. Par ailleurs, si la seconde partie était plus éclairante, l'association de certains termes produisait également de l'incertitude et des hésitations. La distinction entre « scientifique » et « littéraire » engendrait un trouble chez les étudiant.e.s qui se traduisait par le commentaire suivant : « *c'est quoi pour vous un ouvrage scientifique ?* ».
J'ai donc retravaillé cette question maladroite et imprécise afin qu'elle devienne plus compréhensible pour les étudiant.e.s. La conduite d'entretiens exploratoires m'a en outre permis de la préciser et d'aboutir à la formulation suivante : « *Quels sont les types de documents que vous utilisez pour le master : des ouvrages de sciences humaines ? (Faire préciser, dans ce cas, la discipline : Sciences de l'éducation, Philosophie, Sociologie, etc.), des articles de revue ? des manuels de méthodologie ? d'informatique ? des documents juridiques ? ».*
La mention ajoutée entre parenthèses visait à éviter que les enquêté.e.s s'installent dans un style de réponse en surface, du type « *oui, des ouvrages en sciences humaines* » ; je n'ignorais pas

[259] J.-C. Passeron, *Le Raisonnement sociologique. Un espace non poppérien de l'argumentation,* Paris, Albin Michel, 2006, p. 510.

cependant que le fait de distinguer un ouvrage selon la discipline n'était pas forcément, pour les étudiant.e.s, une chose aisée. Mais, le fait même qu'ils s'interrogent sur ces disciplines universitaires apportait inévitablement des développements ayant trait à la thématique traitée par l'ouvrage ou aux auteurs, autant d'informations qui me permettaient de mieux cerner les contenus et types des documents auxquels ils pouvaient se confronter ainsi que leurs positions et dispositions « littéraires », « scientifiques », etc.
Mon attention s'est par ailleurs portée sur l'usage du terme « document ». Ce terme, plus englobant et beaucoup moins connoté que le terme « livre »[260], fait référence à plusieurs types de formats et peut ainsi contribuer à ne pas réduire les représentations des enquêté.e.s à la seule image du livre papier. La représentation du livre comme œuvre et objet physique[261] reste profondément ancrée dans la mémoire des étudiant.e.s : si l'on mentionne le terme « livre » sans préciser le support, la plupart des enquêté.e.s associent spontanément ce terme à un objet papier (seule une toute petite minorité pense simultanément au « livre électronique »).
Ceci étant, le mot « document » n'est pas lui-même dépourvu de toute connotation. En particulier, pour les étudiant.e.s salariés, il renvoie fréquemment et en priorité aux documents professionnels (fascicules, imprimés, tableaux de bord, etc.), plus rarement à des notes prises sur papier ou dans un cahier et encore moins à des livres. Ainsi, selon les profils des enquêté.e.s, les termes « livres » et/ou « documents » résonnent différemment.
Il ne faut donc jamais oublier lors des entretiens que le sens attribué à un terme varie selon les contextes historiques et les propriétés sociales des individus. S'il importe, dans l'analyse des discours, d'avoir à l'esprit les multiples sens que recouvrent ces termes et les effets de légitimité dont ils sont porteurs, dans la pratique, il est plus prudent d'expliciter les définitions et le sens qu'on engage dans l'emploi de tel ou tel terme plutôt que de s'acharner à rechercher le « bon » terme ou, pire, à présupposer d'une définition et d'un sens qui seraient partagés par tous.

Disposer d'une grille structurée et être précis dans la formulation des questions est également indispensable si l'on veut parvenir à faire émerger des récits et des informations que l'enquêté.e n'aurait pas spontanément évoqués avec un questionnement moins délimité. En effet, la lecture, par sa dimension plurielle, invite fréquemment à l'évocation de multiples anecdotes et récits qui ne sont pas tous, et pas nécessairement, pertinents pour notre recherche.
En outre, les expériences lectorales les plus éloignées dans le passé sont souvent oubliées par les étudiant.e.s. Or, comme le remarque Bernard Lahire, « les questions (surtout précises, contextualisées, plutôt que générales et abstraites) sont des déclencheurs de mémoire utiles qui permettent l'anamnèse de scènes et d'expériences anciennes[262]. »

Enfin, un autre biais qu'une grille d'entretien solidement construite peut aider à dépasser est le fait que certain.e.s enquêté.e.s, plus disposés que d'autres à produire un discours sur eux-mêmes et sur leurs pratiques, se positionnent eux-mêmes en tant qu'analyste et oublie la question posée. C'est le cas, par exemple, d'Annabelle qui, chargée de cours à l'IFSI[263], relate des anecdotes sur sa pratique de formatrice :
« *Votre question, ça me fait penser à ce qui se passe avec mes étudiants, quand je leur donne des références et que je leur indique des ouvrages, la première réaction, c'est "Ah Madame, c'est beaucoup trop, on aura jamais le temps de lire tout ça" ; c'est vrai que la formation est*

[260] Connotations religieuses et scolaires.
[261] Roger Chartier insiste sur le double sens du mot livre, un objet physique et une œuvre : « les deux natures corporelle et spirituelle, du livre qui sépare le texte et l'objet ». R. Chartier, « Qu'est-ce qu'un livre ? Métaphores anciennes, concepts des Lumières et réalités numériques », *Le Français aujourd'hui*, n° 178, 2012, p. 12-13.
[262] B. Lahire, *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*, Paris, Armand Colin, 2005, p. 31.
[263] Institut de formation en soins infirmiers.

dense et je les comprends mais je leur dis aussi que lire c'est important, qu'il faut qu'ils fassent cet effort, lire et lire en prenant des notes, en notant les pages ».

(Annabelle, 46 ans, [Sa], Bac D, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation", Cadre de santé-Formatrice).

Ici, l'enquêtée se place dans une « position critique ». Elle rend compte d'expériences lectorales qu'elle a vécues avec ses étudiant.e.s et esquive (consciemment ou non) le récit de ses propres pratiques de lecture dans le cadre du master. Elle tend ainsi davantage à *se raconter* plus qu'elle ne raconte ses pratiques, qu'elle ne les décrit. Or, c'est bien une explicitation descriptive des pratiques (des données factuelles) que réclame mon enquête et non une réflexion personnelle de l'enquêtée sur les pratiques de ses étudiant.e.s. Si la réflexivité des enquêté.e.s peut contribuer à saisir certains modes de construction des pratiques de lecture, elle ne suffit nullement à en rendre compte.

Sortant du registre descriptif, l'enquêtée entre dans une réflexion pédagogique et opère un glissement lié à sa double identité – étudiante et formatrice –. Son discours, qui renvoie à sa pratique d'enseignante, met en évidence l'effet des filtres des structures culturelles et scolaires de perception et d'expression : « *moi, je suis sensée, je dirais pas, être une, une experte de la lecture mais je suis quand même sensée avoir une bonne maîtrise la lecture parce que sinon mes conseils, les remarques que je fais à mes étudiants n'auraient pas beaucoup de valeur… Mais, je suis pas pour autant à l'abri, moi-même, il peut m'arriver d'oublier de noter une page en prenant des notes* ».

Elle ne parle plus en tant qu'étudiante mais en tant que formatrice. Son témoignage a un statut ambigu, il dit autant ses convictions propres en matière de lecture que la prescription ou l'incitation scolaire. Notre interaction constitue pour cette enquêtée une occasion de manifester des compétences lectorales et des dispositions « universitaires ». En saisissant cette occasion, elle tend à inverser le rapport de domination propre à la configuration de l'entretien (passant de son statut d'étudiante à celui de formatrice) et à faire dériver la conversation sur des aspects qui, d'une certaine manière, la mettent à l'abri de questions qui seraient susceptibles de fragiliser ses pratiques lectorales et au-delà son identité professionnelle.

Dans le cadre de cette interaction, la précision de ma grille d'entretien (une suite de questions concrètes et ciblées) et la connaissance approfondie de celle-ci m'ont permis de contrer l'émergence d'énoncés trop personnels ou disruptifs et de recentrer rapidement la conversation sur les thèmes centraux ou des aspects particuliers que je souhaitais voir aborder ou développer par l'enquêtée.

Ces différentes observations montrent que dialoguer sur la lecture n'est pas, pour les étudiant.e.s, une discussion banale, ordinaire. L'enquêté.e, qui apporte sa collaboration, a un intérêt à l'échange et s'y implique. C'est un échange qui engage une image de soi et impose conséquemment une maîtrise et un contrôle de son langage. L'ordre du discours, qui repose davantage sur un accord tacite entre les deux participants que sur des règles extérieures et explicites, est sanctionné par des codes implicites que produit l'effet de légitimité culturelle.

À plusieurs reprises, j'ai souligné cet effet de légitimité qui pèse sur les discours des étudiant.e.s. Il n'est pas inintéressant parallèlement de remarquer que le comportement des enseignants que j'ai interviewés (les directrices et directeurs de mémoire) est lui aussi affecté, à un degré plus ou moins fort, par cet effet de légitimité : comme les étudiant.e.s, ils ont le souci de la « bonne » réponse, reformulent régulièrement leurs propos, s'interrogent sur le sens des questions et emploient un vocabulaire différent de celui dont ils usent ordinairement dans le cadre de nos échanges professionnels.

En réalité, la situation même de l'entretien, parce qu'elle place les individus dans un contexte inhabituel, les contraint à objectiver des pratiques qu'ils réalisent fréquemment mais sur lesquelles ils ne s'interrogent pas nécessairement (et d'autant moins que ces pratiques n'ont pas

fait l'objet d'un apprentissage explicite). Elle crée un climat déstabilisant et fait ressurgir, dans les propos des enseignants, le poids de la socialisation scolaire et professionnelle. Cherchant à préciser certains points qui leur apparaissaient jusque-là évidents ou du moins naturels, des directrices et directeurs de mémoire passent de l'implicite à l'explicite et peuvent vouloir reculer devant la « nouveauté » ou l'impudicité de leurs propos. Ainsi les commentaires d'une directrice de mémoire : « *moi, je ne comprends pas comment on peut faire un mémoire sans jamais faire de lectures complètes d'un ouvrage, pour moi, ça n'a pas de sens, et puis c'est quand même inquiétant des étudiants qui ne peuvent pas lire un livre jusqu'au bout, non ? Le livre, pour s'approprier des contenus, c'est quand même l'outil le plus adapté, vous ne croyez pas ?* {Silence} *Bon, on ne peut pas toujours faire des lectures complètes, je sais bien qu'aujourd'hui avec les articles en ligne, les étudiants ont une autre manière de, une autre approche des contenus, c'est vrai, il y aussi des accès à certains chapitres, les choses changent* ».

Aussi, la situation d'entretien est d'abord un rapport social où le langage est objet d'attention et source d'ajustements, de répétitions, d'hésitations, d'inhibitions, de craintes.

Dans le cadre spécifique de notre étude, les silences ou les inhibitions des enquêté.e.s, l'appréhension du récit de leurs lectures ne sont pas seulement dus à un effet de légitimité culturelle (effet d'ailleurs variables selon les dispositions « intellectuelles » des étudiant.e.s) mais sont aussi liés à la difficile remémoration des lectures, difficulté elle-même produite par la variété lectorale à laquelle se confrontent les étudiant.e.s du master, la nature des textes lus et la manière de les lire.

Au-delà des distorsions et des phénomènes d'oubli, de surestimation ou de filtrage que produisent inévitablement les enquêtes sur la lecture[264], Anne-Marie Chartier, Jocelyne Debayle et Marie-Paule Jachimowicz ont mis en évidence le poids des modes de lecture sur cette inégale remémoration des lectures : « la collecte conduit à éliminer les livres "qu'on consulte à la recherche d'une information", et, malgré des consignes exigeant le contraire, reste centrée sur les livres "qu'on lit de façon linéaire, du début jusqu'à la fin"[265]. »

Dans une recherche précédente[266], nous avons nous-même constaté que les pratiques de lecture des étudiants de licence de mathématiques – discontinues, informatives, rapides et s'appuyant sur des supports peu légitimes (notes de cours, polycopiés...) – sont la plupart du temps omises : dominés par une définition littéraire des pratiques lectorales, ces étudiants ne les considèrent pas comme de « vraies lectures ».

Prolongeant ces réflexions, Bernard Lahire, dans un article consacré aux formes de la lecture étudiante[267], examine les mécanismes à l'œuvre dans les pratiques de lecture déclarées. Mettant en lumière, dans les déclarations spontanées des étudiants, l'invisibilité de certaines pratiques de lecture – les moins légitimes, les moins autonomes, celles qui demandent peu de temps, celles qui ne sont pas désignables par un nom d'auteur, celles qui sont faites à autrui –, il insiste sur la nécessité de prendre en compte l'existence d'une différence importante entre le dire et le

---

[264] Liées au poids des représentations des pratiques et au fait qu'il s'agit d'un discours en train de se faire.

[265] A.-M. Chartier, J. Debayle et M.-P. Jachimowicz, « Lectures pratiquées et lectures déclarées, réflexions autour d'une enquête sur les lectures étudiantes en IUFM », *in* E. Fraisse (Dir.), *Les étudiants et la lecture,* Paris, PUF, 1993, p. 81. Les autrices montrent que c'est non seulement la manière – linéaire ou fragmentée – de lire, les critères de choix des lectures – critères « littéraires » (attention aux références, souci de l'auteur) ou critères de lisibilité (épaisseur du volume, style aisé ou difficile à lire) – mais aussi les accès aux livres (achats ou emprunts, bibliothèque publique ou bibliothèque parentale) et la rentabilité des lectures (lectures qui « se capitalisent » / lectures qui se « consomment ») qui rendent les lectures plus ou moins « effaçables » et dicibles dans les entretiens.

[266] C. Seux, *Le sens de la lecture à l'université. Analyse des modes de lecture universitaires en licence de lettres modernes et en licence de mathématiques*, Mémoire de DEA (sous la direction de Bernard Lahire), Lyon, Université Lumière Lyon 2, 1997.

[267] B. Lahire, « Formes de la lecture étudiante et catégories scolaires de l'entendement lectoral », *Sociétés contemporaines*, n° 48, 2002, p. 87-107.

faire. « En fait, le pire des services que l'on puisse rendre à un pratiquant, c'est celui qui consiste à lui laisser croire qu'il peut aisément dire ce qu'il fait et qu'il n'existe aucune différence notable entre l'ordre des discours et l'ordre des pratiques, faisant fi de tous les obstacles culturels qui empêchent une telle tâche énonciative de s'accomplir avec bonheur[268]. »
Forts de ces enseignements, une attention particulière sera portée au format (papier/ numérique), à la catégorie des textes (livres incontournables ou simples supports d'information), à leurs modalités d'usage (lectures brèves et fragmentées ou longues et linéaires), aux lectures imprévues ou insérées dans un contexte particulier, afin de rendre visibles les pratiques les plus imperceptibles, celles qui n'apparaissent pas spontanément dans les discours des enquêté.e.s.

« Faire dire » des lectures en entretien est donc un exercice délicat qui exige la prise en compte des contraintes culturelles mais aussi spatio-temporelles qui pèsent sur les discours des étudiant.e.s.
Il ne s'agit pas d'effectuer un simple enregistrement des discours des enquêté.e.s mais bien de produire un effort constant pour favoriser les conditions de dicibilité des pratiques. Le matériau récolté, s'il est d'abord le produit de la construction de la grille d'entretien, est également le fruit d'un travail qui commence dès la première prise de contact avec les enquêté.e.s pour obtenir leur confiance et leur concours ; ce travail qui exige une attention permanente aux propos des enquêté.e.s, se poursuit durant l'entretien par la réalisation d'ajustements, de recentrages et l'effectuation de relances.
Afin d'éviter que la conversation ne dérive et pour ne pas se laisser dominer par les catégories d'analyse proposées par les enquêté.e.s au cours de l'entretien, il faut à la fois suivre le plus précisément possible la grille d'entretien et en même temps ne pas se laisser enfermer dans un questionnement trop rigide où l'on risquerait de ne chercher que les réponses à ces questions. Il s'agit là d'un exercice délicat qui mêle rigueur et souplesse, et qui requiert de la vigilance et une forte concentration.
Ainsi, la conduite des entretiens implique un investissement considérable, tout autant cognitif que physique. Si la sociologie est « un sport de combat[269] » au sens où l'entend Bourdieu, c'est-à-dire un moyen d'auto-défense pour lutter contre l'ordre médiatique dominant et plus généralement contre les représentations naturalisées du monde social, c'est également un sport de combat au sens d'une lutte avec le terrain d'enquête et avec soi-même (*cf.* la familiarité avec l'objet de recherche).
Le terrain est non seulement le fruit d'une construction *théorique* mais également celui d'une construction *pratique*. Il n'est jamais donné d'emblée, une fois pour toute et doit être travaillé en fonction des empêchements symboliques et des contraintes pratiques des enquêté.e.s mais également des dispositions de l'enquêtrice ou de l'enquêteur.

[268] B. Lahire, « Formes de la lecture étudiante et catégories scolaires de l'entendement lectoral », *in* B. Lahire, *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture. Entre savoir et pouvoir*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2008, p. 176. (Version revue et corrigée de l'article publié en 2002 dans le numéro 48 de la revue *Sociétés contemporaine*s).
[269] Nous faisons ici référence à la phrase que prononce Pierre Bourdieu dans le documentaire de Pierre Carles « la sociologie est un sport de combat » pour définir la sociologie (en réponse à une question posée par un auditeur dans un petit studio d'une radio libre). La sociologie est une science descriptive et critique qui rompt avec les représentations communes et les perceptions – rassurantes mais illusoires – d'un monde égalitaire.

IV. Analyse des données : analyse transversale et portraits

Avant de décrire la manière dont nous avons analysé notre corpus empirique et de souligner les fondements théoriques de notre démarche interprétative, nous souhaiterions revenir sur deux paramètres – le genre et l'origine sociale – que nous avons rapidement évoqués dans la partie précédente.

Si la puissance explicative du genre apparaît de plus en plus clairement dans les recherches récentes sur les rapports à la culture et à la lecture[270], cette question ne pourra être traitée de manière approfondie dans notre étude en raison de la composition de notre échantillon essentiellement féminin. Elle ne sera donc abordée qu'à la lisière de certaines analyses thématiques non pas parce que nous considérons la variable du genre comme « une différence dans la différence[271] », c'est-à-dire une différence secondaire mais parce que la taille et la structure de notre population d'enquête rendrait une telle analyse inconsistante et théoriquement invalide. Par ailleurs, le fait que la majorité de notre population d'enquête soit pleinement investie dans les études du master (nos enquêté.e.s sont avant tout des étudiant.e.s, des étudiant.e.s avant d'être des salarié.e.s, des étudiant.e.s avant d'être des parents, des étudiant.e.s avant d'être des femmes ou des hommes de ménage, etc.) entraîne une redéfinition des modèles sexués traditionnels au sein de cette population spécifique – le conjoint ou les enfants assumant très souvent des tâches auparavant prises en charge par l'enquêté.e. Cette redéfinition des rôles sexués contribue sans doute à atténuer les différences de genre dans les pratiques et modes de lecture universitaires.

Quant à l'origine sociale des enquêté.e.s, elle est relativement homogène, ce qui rend une analyse comparative selon ce critère peu pertinente. Au-delà de cette limite inhérente aux caractéristiques sociales de notre population d'enquête, il importe de remarquer une moindre prégnance des effets de l'origine sociale sur les pratiques d'études à l'université (et plus encore au niveau du master 2) que sur le travail scolaire dans le primaire ou le secondaire. Certes, ces effets ne disparaissent pas mais ils diminuent au fur et à mesure de l'avancée dans les études. Comme l'a bien montré Mathias Millet, ils sont absorbés et retravaillés par les matrices disciplinaires qui cristallisent un ensemble de propriétés sociales et culturelles : « les pratiques d'un étudiant ne sont pas seulement celles d'un étudiant d'origine populaire ou de classe supérieure. Elles sont celles d'un étudiant d'origine populaire ou de classe supérieure occupant, après tris et filtrages, telle ou telle position universitaire dans la hiérarchie des positions universitaires (classes préparatoires ou BTS, littéraires ou scientifiques) et disposant du champ des possibles (scolaires, professionnels...) afférent à cette position.[272] »

Les étudiant.e.s se définissent ainsi plus par leur filière universitaire d'appartenance que par leur origine sociale. Cette dernière, dans notre recherche, ne sera donc pas étudiée en tant que telle comme un facteur explicatif des manières de lire des étudiant.e.s mais ne sera pas pour autant absente de nos analyses ; elle y apparaîtra de manière plus subtile (moins visible), en particulier comme un élément constructif des dispositions « intellectuelles » et « temporelles ».

---

[270] C. Détrez et S. Octobre (Dir.), *Questions de genre, questions de culture*, Paris, Ministère de la culture – DEPS, 2014. C. Détrez et F. Renard, « "Avoir bon genre ?" : les lectures à l'adolescence », *Le français aujourd'hui*, n° 4, 2008, p. 17-27 ; V. Albenga, *S'émanciper par la lecture. Genre, classe et usages sociaux des livres*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2017.

[271] J.-C. Passeron et F. de Singly, « Différences dans la différence : socialisation de classe et socialisation sexuelle », *Revue française de science politique*, n° 34, 1984, p. 48-78.

[272] M. Millet, *Les étudiants de médecine et de sociologie à l'étude,* Thèse de doctorat, Lyon, Université Lumière Lyon 2, 2000, p. 30.

Nous allons à présent tenter de restituer les différentes étapes de notre démarche analytique et livrer les réflexions méthodologiques et théoriques que celle-ci a suscitées.
En premier lieu, l'analyse des entretiens ne s'effectue pas au cours d'une étape bien déterminée mais tout au long de la recherche. Elle est « un travail qui commence déjà au moment de l'écoute du témoignage, se précise tout au long de la phase de transcription qui est aussi une phase d'appropriation du matériau et se complète par une analyse systématique[273]. »
Ayant à l'esprit cette considération, j'ai, au cours des entretiens, et à plusieurs reprises, résumé et reformulé les propos des enquêté.e.s. Ces résumés et reformulations, s'ils témoignaient de la considération que je portais aux discours des étudiant.e.s, constituaient aussi pour moi un moyen de faciliter le repérage de tel ou tel thème pendant l'écoute de l'enregistrement et d'entrer plus vite dans l'analyse des données lors de cette phase de la retranscription des entretiens.
Pour compléter les propos de Mariangela Roselli et Marc Perrenoud (mentionnés ci-dessus), on peut ajouter que l'analyse démarre avant même l'audition de l'enquêté.e ; elle s'immisce dès les premières interactions avec l'étudiant.e, par exemple, lors de la prise contact pour fixer un rendez-vous. Les arguments donnés par les enquêté.e.s pour justifier un refus de participation à l'enquête ou les hésitations qu'ils manifestent à l'idée de s'engager dans un entretien sont déjà des indices pour l'analyse. Les formules « *je ne serai pas un bon client pour vous* », « *vous savez, je lis peu, la lecture, c'est pas vraiment…* » constituent des indicateurs tout à fait intéressants pour l'interprétation des discours et la réalisation des portraits.

Si l'analyse ne se déploie pas dans un seul contexte spatio-temporel, elle ne se déploie pas non plus sur des extraits isolés ni, d'ailleurs, sur la totalité du matériau récolté. Si les extraits d'un entretien doivent être pensés et analysés en relation avec l'ensemble du discours produit lors de cet entretien ainsi qu'avec des extraits issus d'autres entretiens (avec d'autres étudiant.e.s), tous les fragments du discours ne sont pas restitués dans l'analyse ; seuls les plus significatifs pour l'interprétation sont retenus. L'analyse est « une réduction et une interprétation du contenu et non une restitution de son intégralité ou de sa vérité cachée[274] ». Le terme « analyse de contenu » peut, comme le souligne Jean-Claude Kaufmann, laisser croire que l'on a affaire à un contenu qui « pourrait être livré de manière intégrale comme un sac que l'on vide[275] » et produire ainsi une fausse image des opérations qui sous-tendent l'analyse de notre corpus. L'ambiguïté provient, en outre, du fait que ce terme, employé fréquemment dans les enquêtes qualitatives, l'est également dans les études quantitatives où des traitements statistiques des données sont réalisés à l'aide de logiciels informatiques.
Certes, le terme « analyse de contenu » n'est pas sans inconvénient ; il est cependant nettement préférable à l'expression « analyse de surface » qui est, à l'aune de de la construction théorique de notre objet, totalement insatisfaisante. Elle s'avère particulièrement inadaptée à notre recherche dans la mesure où elle insiste sur la dimension apparente des propos, sur l'idée d'une récolte rapide et grossière des données alors que notre position théorique se situe précisément à l'opposé : nous entendons saisir dans le détail les discours des enquêté.e.s et donc opérer, sur un temps long, une plongée dans la chair discursive. Le terme « analyse thématique de contenu » serait sans doute plus approprié à notre démarche scientifique. Mais, plutôt que de chercher à nommer notre analyse par tel ou tel terme, il nous paraît plus judicieux de la décrire avec précision et d'en indiquer les soubassements théoriques et méthodologiques.
Cette plongée en profondeur dans les discours des étudiant.e.s nécessite d'abord une retranscription intégrale des entretiens. En effet, le travail de retranscription permet de disposer

[273] M. Roselli et M. Perrenoud, *Op.cit.,* 2010, p. 50.
[274] J.-C. Kaufmann, *L'entretien compréhensif. L'enquête et ses méthodes*, Paris, Armand Colin, 2016 (4ème édition), p. 19.
[275] *Ibid.,* p. 19.

d'un matériau écrit et de prendre de la distance par rapport à la parole des enquêté.e.s. Comme l'a bien montré Jack Goody[276], le passage à l'écrit modifie nos structures cognitives de manière spécifique et peut faire émerger une position critique difficilement envisageable dans le langage oral. Il permet de mettre en relief les données, de faire résonner autrement les propos des étudiant.e.s : des interrogations nouvelles apparaissent avec la retranscription écrite qui rend les mots moins dépendants du contexte spatio-temporel, plus autonomes, et donc plus analysables. Par exemple, on peut s'interroger sur l'origine de certains points de vue : sont-ils ceux des étudiant.e.s ou ceux des directrices et directeurs de mémoire ? La retranscription des entretiens n'est donc pas un simple exercice de conversion des données initialement enregistrées mais un véritable outil d'analyse qui contribue à dégager du sens à partir de ce qui est formulé dans les discours.

Dans le cas de notre étude, l'analyse doit être opérée de manière presque chirurgicale, l'œil doit scruter les formes des pratiques langagières des enquêté.es, les détails des façons de dire qui sont essentiels à la démonstration même de la thèse.
Or, pour analyser finement un corpus empirique, il importe de s'imprégner des discours de manière à ce que ceux-ci nous deviennent de plus en plus familiers et que nous puissions acquérir une connaissance détaillée de leur contenu et de leur forme. Pour ce faire, il est impératif d'écouter à plusieurs reprises les enregistrements et d'assurer soi-même le travail de retranscription. J'ai donc retranscrit intégralement l'ensemble des entretiens puis effectué des lectures détaillées et répétitives de ceux-ci qui ont ensuite donné lieu à des marquages des textes retranscrits (soulignements, annotations, etc.). Parallèlement à ce premier travail d'exploration des données, j'ai repris des notes papier saisies durant (ou juste après) les entretiens afin que celles-ci ne restent pas lettres mortes et soient immédiatement reliées aux commentaires rédigés durant cette première phase d'exploration.
Une fois ce travail d'appropriation des données accompli, les entretiens retranscrits ont fait l'objet d'une double analyse construite : une analyse effectuée à un niveau vertical (étude détaillée de chaque entretien) et une analyse effectuée à un niveau horizontal (analyse croisée de l'ensemble des entretiens). Ces deux niveaux d'analyse sont guidés par notre démarche théorique qui s'efforce de tenir ensemble *dispositions* et *contextes*.
Une analyse transversale des entretiens réalisée à partir de nos hypothèses a permis d'identifier et de structurer les thématiques et sous-thématiques qui seront étudiées dans la partie 2 « les contextes d'étude ou les raisons du lire » et partie 3 « Les dispositions : mémoire du passé et manières de lire ». Il s'agit, en découpant transversalement ce qui, d'un entretien à l'autre, se réfère au même thème, de faire émerger des éléments du contexte récurrents, des manières de lire communes à l'ensemble des enquêté.e.s ou spécifiques à un petit nombre d'étudiant.e.s. L'analyse transversale (horizontale) constitue ainsi la structure générale de notre thèse. Cette structure est simultanément étayée par une analyse fouillée de chaque entretien pris isolément (analyse verticale). L'apport de cette seconde analyse, qui sert de base à la construction des portraits, est d'affiner les interprétations produites par l'analyse transversale. Si la comparaison des entretiens entre eux, par la mise en valeur des récurrences dans les pratiques de lecture, apporte des éléments d'interprétation essentiels, elle ne permet toutefois pas d'appréhender toute la logique à l'œuvre dans les manières de lire car elle n'entre pas – ou de manière superficielle – dans la problématique existentielle passé et présente des étudiant.e.s. Or la construction de certaines dispositions lectorales ne peut s'éclairer que si l'on s'aventure dans la biographie de l'étudiant.e, si l'on regarde de près la configuration familiale et professionnelle qui est la sienne dans le temps présent du master, etc. Nicole Bisseret souligne à ce propos que

[276] J. Goody, *La Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Paris, Minuit, 1993.

« si les circonstances tranchent bien souvent, chaque choix met en jeu toute la complexité concrète d'une histoire singulière[277] ».
Il importe donc, à partir des éléments produits par les entretiens semi-directifs, de (re)composer des portraits de lecteurs-étudiants pour mettre en évidence la logique des dispositions des enquêté.e.s et relier celles-ci à des manières de faire, de lire, de classer ; autant de liens qu'une analyse transversale, qui s'attache davantage aux régularités, aux récurrences et donc à des déterminations sociales plus globales, aurait tendance à effacer.
Les portraits, en faisant apparaître des discordances, des variations au sein des catégorisations générées par l'analyse transversale, donnent à voir la complexité des pratiques de lecture et enrichissent la compréhension des manières de lire. Ils permettent notamment de comprendre que les modes de lecture des enquêté.e.s relèvent de plusieurs instances de socialisation (scolaire, professionnelle…) qui se succèdent et s'entremêlent.
Il convient de préciser que cette construction de portraits est d'autant plus riche qu'elle se nourrit des résultats de l'analyse transversale, l'une et l'autre s'alimentant par ailleurs de la littérature scientifique – sociologique, historique, littéraire, etc.
Les deux niveaux d'analyse ne sont donc nullement séparés mais se combinent entre eux et s'irriguent mutuellement (les portraits présentés en détail dans la Partie 3 apparaissent en filigrane dans la Partie 2 pour éclairer les analyses thématiques qui y sont présentées).

J'ai réalisé manuellement l'exploitation des entretiens sans le recours à des logiciels d'analyse qualitative des données, comme par exemple le logiciel « Nvivo ». Ce logiciel, dont le principe d'analyse est décrit comme une démarche de décontextualisation-recontextualisation des données, présente certes des avantages (recherche rapide et puissante des occurrences) mais aussi des contraintes (temps d'importation des données) et il ne dispense pas du travail d'analyse. Dans notre étude, il ne contribuait guère à faciliter ce travail d'interprétation dans la mesure où notre intérêt de connaissance nous conduit vers un repérage très fin du vocabulaire, ce qui implique une double posture : être attentif aux détails d'un discours et simultanément garder à l'esprit une perception globale de ce discours.
Le logiciel « Nvivo » qui livre, du moins dans un premier temps, une vision décontextualisée du discours, ne permet pas d'identifier certains détails significatifs (par exemple, l'emploi de l'adverbe « *sous* » dans l'expression « *il faut que j'ai l'article sous les yeux*[278] ») que seule une lecture minutieuse, répétée et *en contexte* du contenu des entretiens permet d'atteindre.
En outre, l'analyse informatisée, qui implique d'emblée la création de catégories et sous-catégories des données, tend à retarder cette exploration fine des données et à la rendre moins souple (plus formatée). Pour l'ensemble de ces raisons, l'usage du logiciel « Nvivo » a été écarté.
Un travail manuel d'organisation des données a donné lieu à la constitution d'une série de dossiers papier ou informatiques (« Notes papier sur les entretiens », « Articles "méthodologie" », « Articles "Supports et Tice" », « Entretiens retranscrits », « Entretiens-portraits »…) ; ces dossiers ont ensuite fait l'objet de nouveaux classements et/ou regroupements. Les activités de lecture/relecture, de repérage et de classification des données empiriques ont systématiquement été articulées à un travail de théorisation de ces données, chaque thématique étudiée dans l'analyse étant le produit de l'interprétation des extraits d'entretiens et d'une lecture critique de la documentation scientifique.

Pour la réalisation des portraits, nous avons reconstitué des parcours de « lectrice/lecteur-étudiant.e » à partir d'éléments épars glanés sur différentes scènes (la scène de l'entretien, d'abord et principalement, mais aussi d'autres lieux comme le secrétariat du département des

[277] N. Bisseret, *Les inégaux ou la sélection universitaire,* Paris, PUF, 1974.
[278] Cette expression est analysée dans la partie II du chapitre 7, à la page 225.

sciences de l'éducation ou la bibliothèque universitaire) et auprès de témoins tels que les enseignants-chercheurs, notamment les directrices et directeurs de mémoire.
Faire parler les indices, lire et relire les entretiens pour voir si un mot, une expression apparemment banale n'ont pas en réalité une signification profonde et un intérêt tout particulier pour éclairer l'objet de ma recherche, tel a été mon travail d'enquêtrice-analyste. Soucieuse de ne pas surinterpréter certains propos, j'ai cherché plusieurs indices que j'ai ensuite reliés entre eux (les indices étant comme les pièces d'un puzzle : aucun ne fait sens s'il n'est pas rattaché aux autres). Aussi, je me suis efforcée d'étayer mes analyses par des exemples contextualisés afin de ne pas subir l'influence d'un « témoin » ou de certain.e.s enquêté.e.s dont les récits anecdotiques ou « passionnés » sont susceptibles de produire des interprétations imprudentes, voire fausses. Ainsi le récit d'Alexandra, une enquêtée séduite par les « nouveaux » écrans, le téléphone portable en particulier :
« *Moi, je trouve qu'aujourd'hui, on a vraiment de la chance avec tous ces nouveaux écrans, on peut travailler beaucoup plus facilement, déjà un peu n'importe où, moi, avec mon téléphone portable, je vais tout le temps sur ma boîte mail* [pour un travail en rapport avec le master ?] *oui pour les cours et pour trouver des informations, ça m'arrive quand je suis chez le médecin, dans la salle d'attente, je regarde souvent Google, Cairn, des choses comme ça… je me souviens aussi d'un article que je voulais lire, quand on allait chez mes parents dans la Manche, on était en voiture, mon mari conduisait pour aller à Saint-Pair et moi j'avais utilisé mon téléphone pour lire l'article, voilà, c'est un peu partout, le téléphone portable, ça change la vie, moi, je pourrais pas m'en passer, d'ailleurs, je l'ai toujours avec moi* »

(Alexandra, 43 ans, [Sa], Bac D, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation", Cadre de Santé-Formatrice).

Si l'on analyse isolément cet extrait, c'est-à-dire sans le rattacher à d'autres parties de l'entretien ou sans le comparer avec les commentaires d'autres enquêté.e.s sur l'usage du smartphone dans le cadre du master, on pourrait aisément conclure au fait que le téléphone portable constitue un outil de lecture important pour cette étudiante et un support relativement adapté au travail universitaire. La mise en parallèle de cet extrait avec d'autres commentaires de l'étudiante révèle une réalité bien différente. Le recours au téléphone portable pour consulter le site « Cairn Info » a été rare et de courte durée : la lecture d'un résumé d'un article pendant le trajet en voiture (une lecture intégrale de l'article se fera ultérieurement dans la maison familiale à Saint-Pair), la consultation des publications d'un auteur dans le tramway. Si la boîte mail « unicaen » a été consultée *via* le téléphone portable pour des tâches universitaires, ces dernières étaient de nature essentiellement informative ou organisationnelle (vérifier un emploi du temps, répondre à un collègue pour organiser un travail en groupe, etc.) et n'engageaient pas, encore une fois, un travail sur la longue durée ni une lecture approfondie des contenus.
Cet exemple montre le risque d'une surinterprétation si l'on fonde ses analyses sur un seul passage d'entretien sans relier celui-ci à d'autres interactions verbales du même entretien ou à des remarques formulées par d'autres enquêté.e.s. Bernard Lahire, qui parle à ce sujet de « décrochages interprétatifs », insiste sur l'importance de faire reposer l'interprétation sur des exemples multiples et théoriquement comparables : « pour commencer à *prendre*, l'interprétation devra s'appuyer sur des exemples variés tirés d'interactions verbales récurrentes (montrant par exemple la réapparition fréquente d'un certain type d'attitude), ou sur une interaction verbale confirmée par des propos tenus lors d'un entretien, par le rapport que l'enquêté a pu entretenir avec la situation d'entretien et avec l'enquêteur, par des entretiens menés avec d'autres enquêtés, par des sources écrites, etc.[279] »
J'ai donc veillé à toujours contextualiser les propos des enquêté.e.s et cherché à souligner des « liens systématiques plutôt qu'anecdotiques, profonds plutôt que superficiels » entre la biographie des étudiants et leurs manières de lire.

[279] B. Lahire, *L'esprit sociologique*, Paris, La Découverte, 2007, p. 45.

Des lectures minutieuses des entretiens et l'écoute répétée des discours des enquêté.e.s m'ont permis de réguler, voire de repenser certaines interprétations déduites trop hâtivement durant le cours même d'un entretien ou élaborées de façon principalement théorique sans un appui empirique fort.

L'édifice de notre analyse est bâti sur la théorie dispositionnaliste-contextualiste développée par Bernard Lahire et présentée dans les chapitres précédents. Articulant ce socle théorique à notre problématique, nous avons élaboré un plan (ou grille) d'analyse. Ce plan que nous présentons ci-après s'est construit progressivement avec l'évolution croisée de nos investigations de terrain et de notre réflexion théorique. Si cette construction s'appuie sur la grille d'entretien, les deux grilles ne doivent toutefois pas être confondues. Nous pensons, avec Mariangela Roselli et Marc Perrenoud, que la grille d'analyse n'est nullement le décalque de la grille d'entretien mais « une version rationnalisée, confrontée aux données[280] ». Sans perdre de vue le cadre de référence de notre problématique, nous avons dû ajuster (reformuler, parfois modifier) certaines de nos hypothèses initiales au regard du matériau recueilli.
Ce travail a permis de faire émerger les thèmes centraux de l'analyse. Ainsi, dans les parties 2 et 3 qui suivent, nous travaillons plus précisément cinq points :

1) Cherchant à saisir les effets de l'informatique et des supports numériques sur les manières de lire des enquêté.e.s, nous examinons dans un premier temps l'environnement matériel (papier et numérique) auquel ils se confrontent dans le cadre du master. Cette analyse des supports (livres, tablettes, logiciels, revues...) a pour but notamment de clarifier la place de l'outil numérique (notamment celle des « nouveaux » écrans souvent considérés comme omniprésents) dans le travail lectoral des étudiant.e.s. Étudier les supports, les façons de les mobiliser ou de ne pas en user, c'est par ailleurs dépasser une approche centrée exclusivement sur les textes ou les lecteurs pour inscrire la lecture dans une dimension plus large qui inclut le caractère technique mais aussi temporel et spatial de cette activité.

2) Suivant l'hypothèse selon laquelle les types et modes d'évaluation du master déterminent au moins partiellement les façons de lire des étudiant.e.s, nous avons porté notre attention sur quatre productions écrites qui se différencient tant au niveau des supports mobilisés, des contraintes temporelles qu'au niveau des pratiques intellectuelles : le mémoire, le « Bref », l'analyse de texte et la production assistée par ordinateur d'un scénario pédagogique d'une situation de formation. L'intérêt de cette plongée dans les travaux que doivent réaliser les enquêté.e.s est de mettre en évidence le lien étroit qui unit modes d'évaluation et modes de lecture.

3) Notre enquête de terrain a révélé la force structurante des espaces – ceux du texte et ceux du lecteur – sur les manières de lire. Aussi, à travers une production spécifique, celle du mémoire, nous avons cherché à mettre en lumière la part matérielle et spatiale des lectures. Il s'agit d'une part d'affiner l'analyse des techniques du travail lectoral (classement, fichage des textes) et d'autre part, de repenser la distinction entre les supports papier et numérique. Nous avons examiné en outre l'espace des étudiant.e.s-lectrices/lecteurs, la bibliothèque universitaire en particulier, les usages qui en sont faits, les interactions qui s'y développent. Par ces différentes analyses, nous soulignons une nouvelle fois le poids du contexte, l'effet des modes d'évaluation du mémoire sur la mobilisation des supports, celui du volume des espaces sur la fréquentation des bibliothèques.

[280] M. Roselli et M. Perrenoud, *Du lecteur à l'usager. Ethnographie d'une Bibliothèque Universitaire*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 2010, p. 51.

4) Dans une partie plus spécifiquement consacrée aux dispositions et d'abord aux dispositions « intellectuelles » des enquêté.e.s, nous nous appliquons à illustrer l'effet socialisateur du passé scolaire et universitaire de l'étudiant.e sur ses manières de lire. Constitutives d'un rapport à l'écrit et au temps, les filières suivies par les enquêté.e.s avant l'entrée dans le master 2 contribuent de façon déterminante à la construction plus ou moins aisée de leurs pratiques de lecture dans le cadre de ce master. Par exemple, le fait de s'être déjà confronté à la rédaction d'un mémoire universitaire de niveau master 1 en sciences humaines et sociales ou, à l'inverse, d'avoir suivi une formation plus courte et plus professionnalisante a des incidences fortes sur les modes de lecture, sur les usages (ou non-usages) de certains supports (livres, Internet, etc.) et plus globalement sur la conduite du travail lectoral.

5) Le temps, élément discursif le plus remarquable dans les entretiens, nous a conduit à examiner de près la structuration temporelle des pratiques de lecture des enquêté.e.s et les perceptions qu'ils ont de ce temps de lecture. Par cet examen, nous montrons que les frustrations temporelles exprimées par les étudiant.e.s lors des entretiens sont indissociables de dispositions « organisationnelles » et temporelles acquises et développées durant leur formation scolaire-universitaire antérieure et/ou leur activité professionnelle. Un autre temps, celui du futur, sera également questionné afin de saisir la façon dont le rapport à l'avenir peut influer sur les manières de lire mises en œuvre pendant le master.

Comme nous l'avons précisé auparavant, nos contextes sont modélisés en fonction de nos thèmes d'étude et plus précisément de l'angle d'attaque choisi – la dimension matérielle (technique, spatiale, temporelle) des pratiques de lectures – et de l'échelle microsociologique que nous avons adoptée. De fait, la version de la réalité empirique du master que nous observons est *une des* versions de cette réalité et d'autres versions de cette même réalité empirique pourraient être obtenues avec une approche thématique différente.
Dans une logique semblable, les portraits que nous présentons dans la partie 3 « Les dispositions : mémoire du passé et manières de lire en master » relèvent d'une construction spécifique en lien avec notre problématique qui considère les pratiques de lecture universitaires comme le produit des dispositions « intellectuelles » et temporelles des étudiant.e.s.

Nous concluons ce chapitre par des remarques formelles sur la présentation des extraits dans l'analyse et sur le mode d'écriture des entretiens.
Un pseudonyme a été attribué à chacun des enquêté.e.s au moment de la rédaction de la thèse. Celui-ci figure entre parenthèses après chaque extrait d'entretien cité et est systématiquement accompagné des informations suivantes : l'âge de l'étudiant.e, l'option professionnelle (Santé [Sa] /Travail social [Ts]), la filière scolaire /universitaire (Bac /diplôme d'études supérieures) et la profession (pour les étudiants-salariés). Afin de ne pas surcharger le contenu de ces parenthèses, nous avons utilisé un certain nombre de codes dont la signification est indiquée en annexe dans un tableau qui récapitule les caractéristiques des enquêté.e.s.
Les citations d'extraits d'entretiens ont été construites, sélectionnées et pensées à l'aune de nos perspectives analytiques. Éléments centraux de l'analyse, les citations sont plus ou moins longues selon qu'elles servent de référence à une argumentation ou qu'elles étayent un commentaire théorique ou méthodologique. Elles sont convoquées pour restituer de la manière la plus précise les discours des enquêté.e.s. Si les gestes, les intonations sont gommées par la transcription, les répétitions ou les erreurs syntaxiques ont, en revanche, été laissées comme les hésitations ou les phrases inachevées qui sont identifiables par des points de suspension. Ce mode d'écriture n'est pas une fantaisie stylistique mais un gage de scientificité, les paroles des enquêté.e.s étant la substance première de nos interprétations.

Les relances ou demandes de précisions de l'enquêtrice sont signalées entre crochets « [] » ; des éléments visant à éclairer certains propos des enquêté.e.s ou à signaler une émotion (par exemple, un sourire) sont indiqués par des accolades {}.
Les noms des enseignants-chercheurs du master évoqués par les enquêté.e.s au cours de l'entretien ont également été anonymisés : Madame Y pour les enseignantes et Monsieur Z pour les enseignants.
Pour les portraits des enquêté.e.s (Marie, Jérôme, Laetitia, Michel, etc.), nous avons parfois regroupé dans un même extrait des propos tenus à des moments différents de l'entretien. Le crochet […] indique cette différence temporelle.

Partie 2. LES CONTEXTES D'ÉTUDE OU LES RAISONS DU LIRE

« Pour comprendre une action (au sens large du terme), il faut certes en saisir les propriétés intrinsèques et ne jamais négliger le travail de description fine, mais les sciences humaines et sociales nous ont aussi appris, contre toutes les dérives de l'abstraction, de l'anhistoricisme et de l'arrachement des faits au sol qui les as vus naître, qu'il fallait replacer cette même action dans des ensembles qui l'englobent et dont elle est un élément constitutif. »

[B. Lahire, *Monde pluriel, Penser l'unité des sciences sociales*, Paris, Seuil, 2011, p. 228]

Chapitre 5 – Place et effets des supports numériques dans le travail lectoral : comprendre les usages et non-usages

« Les écarts demeurent grands entre l'obsédante présence de la révolution électronique dans les discours (y compris celui-ci…) de la réalité des pratiques de lecture qui restent massivement attachées aux objets imprimés et qui n'exploitent que très partiellement les possibilités offertes par le numérique. Il nous faut être assez lucides pour ne pas prendre le virtuel pour un réel déjà là ».

Roger Chartier, « Le lecteur dans un monde en perpétuelle mutation », *in* J.-Y. Mollier, *Où va le livre*, Paris, La Dispute, 2007.

Lorsque l'on aborde la question des supports dans les pratiques de lecture, on est, aujourd'hui, inévitablement confronté à celle des « nouveaux » écrans – ceux des ordinateurs, des tablettes, des téléphones portables… – et de leurs effets sur les manières de lire. Le support papier, jadis support de référence des pratiques lectorales, est, depuis l'arrivée des micro-ordinateurs et d'Internet, concurrencé par le support numérique qui offre au lecteur un nouvel espace du lire, et *de facto*, de nouvelles modalités de lecture.

L'incontournabilité de cette problématique du numérique est directement corrélée à un recul du livre dans notre quotidien et, de façon concomitante, à la place grandissante de ces « nouveaux » écrans. Toujours plus nombreux, les écrans s'imposent à nous avec une force croissante. Ils sont partout (le domicile, le bureau, les transports…) et le temps que nous leur accordons ne cesse d'augmenter[281]. Dans ce contexte d'une montée de la « culture de l'écran », de nombreuses contributions en sciences humaines et sociales ont cherché à évaluer et comprendre les incidences de ces « nouveaux » supports sur les pratiques lectorales.

Si nous disposons d'une littérature abondante sur les relations entre la lecture et « le numérique » (entendu au sens large), force est de constater que les contributions scientifiques omettent souvent, dans leurs analyses, le lecteur. Plus attachées à analyser ce que l'écran fait aux pratiques de lecture, elles négligent la problématique inverse : ce que le lecteur fait à l'écran, autrement dit les pratiques réelles qu'il construit avec l'écran (les écrans), les usages concrets qu'il fait de l'informatique connectée. En outre, et cela concerne notamment les chercheurs en sciences de l'information et de la communication mais aussi les études conduites en Philosophie, en Histoire, en Sciences de l'éducation et même en Sociologie, le lecteur est

[281] L. Ricroch et B. Roumier, « Depuis onze ans, moins de tâches ménagères, plus d'Internet », *Insee Première*, n° 1377, Novembre 2011.

souvent un « lecteur lambda », un lecteur qui n'est pas situé socialement ou défini de manière très globale (« les étudiants », « les ouvriers », « les personnes âgées », etc.), un lecteur désincarné dont on ignore bien souvent les conditions de vie passées et présentes.
Or, les effets des dispositions des lecteurs sur leurs pratiques de lecture ne disparaissent pas, par enchantement, avec l'usage des supports numériques. Par conséquent, les résultats de certaines études (notamment celles qui soutiennent la thèse d'une « révolution numérique » et tendent à gommer le lecteur) doivent être lues avec prudence et il convient, selon l'expression de Roger Chartier, de « ne pas prendre le virtuel pour un réel déjà là ».
Si l'étude de la lecture universitaire ne peut désormais se dispenser de celle des supports numériques, il importe de ne pas préjuger de la place et des effets de ceux-ci et d'en contextualiser les usages ou non-usages.
Ainsi, loin de l'hypothèse d'une prédominance du support numérique sur le support papier, nous analyserons les fréquences et les raisons de la mobilisation des deux supports. Afin de saisir pleinement le fonctionnement et les enjeux de ces (non-)usages, nous nous efforcerons de les relier aux dispositions des enquêté.e.s.

Avant de décrire les supports auxquels se confrontent les étudiant.e.s dans le cadre de leur travail lectoral pour le master et d'en analyser les usages, il nous paraît important de revenir sur l'emploi du terme « support ». Ce terme se superpose ou se confond fréquemment avec celui de « format » dans les expressions « format numérique » / format papier » mais peut aussi s'en distinguer lorsque le support indique la surface d'inscription d'un texte et le format, une dimension. Il peut être, par ailleurs, associé au genre textuel (littérature romanesque, littérature scientifique, bande dessinée…) ou à un instrument de lecture (par exemple, le livre papier ou le logiciel d'édition bibliographique « Zotero ») et s'apparente alors aussi bien à un contenu qu'à un outil.
Format, surface, source ou ressource, le terme « support » recouvre différentes définitions et englobe une pluralité d'objets. Aussi, il importe de tenir compte de cette pluralité afin de ne pas considérer le support « numérique » (ou papier) comme une entité homogène[282] . Dans ce chapitre, nous ne parlerons donc pas du « support numérique » en général mais procéderons à l'examen d'une série de supports (papier et numérique) susceptibles d'avoir un impact sur les pratiques de lecture de nos enquêté.e.s. Les supports ne seront pas référés ici au genre textuel mais désigneront une entité matérielle, à la fois surface et outil de lecture : les livres papier, les articles PDF, la plateforme « Moodle », le téléphone portable, etc.
Dans le prolongement des travaux de Roger Chartier, nous porterons une attention particulière à la matérialité des supports – format papier / numérique, taille de la surface de lecture, portabilité de l'objet – , cette dimension matérielle étant au principe d'une partie des variations dans les manières de lire des étudiant.e.s.

[282] Il s'agit d'éviter des affirmations abusives telles celle de Lylette Lacôte-Gabrysiak lorsqu'elle écrit que « Les plus récentes [enquêtes sur les conditions de vie étudiantes] montrent que la lecture sur écran tend à remplacer la lecture sur support imprimé ». Si l'on ne précise pas le type d'écran et le type de support imprimé (ouvrage scientifique, dictionnaire, roman…) sur lequel elle s'applique, cette tendance est fortement contestable. L. Lacôte-Gabrysiak, « La lecture des étudiants, entre plaisir et contraintes », *Communications,* vol. 33, n° 1, 2015, p. 2 de la version en ligne : [http:// journals.openedition.org/communication/5234], consulté le 22/02/2017.

I. Les usages contextualisés et modérés des smartphones et tablettes : effets du format et des dispositions « informatiques »

Un premier commentaire permettant de situer l'ensemble de la réflexion qui va suivre est que les étudiant.e.s disposent tous d'un ordinateur (portable ou fixe) avec une connexion à Internet et d'un « téléphone mobile » ou d'un smartphone[283]. En outre, presque un tiers des enquêté.e.s possèdent également une tablette. Nos enquêté.e.s sont donc bien dotés en équipement informatique, résultat qui concorde avec l'étude du CREDOC (2014) ou plus récemment celle de Christophe Michaut et Marine Roche sur les usages numériques des étudiants[284].
Concernant les lectures effectuées pour le master, cette forte dotation en équipement informatique n'induit pas pour autant des usages multi-supports. Les smartphones et les tablettes, mobilisés de façon ponctuelle et dont l'usage est fortement circonstancié, restent des outils marginaux pour le travail universitaire.
Si le téléphone portable (téléphone mobile ou smartphone), instrument d'une révolution technologique et culturelle, est aujourd'hui devenu un objet incontournable pour la majorité des Français et plus encore des étudiant.e.s, sa mobilisation reste étroitement associée aux activités de loisir, aux pratiques de sociabilité virtuelles et, à des degrés divers, aux activités professionnelles.
Alors que les étudiants utilisent quotidiennement leur téléphone portable pour l'envoi de messages textes (y compris durant les cours[285]), seule une minorité de nos enquêté.e.s y a recours pour effectuer un travail dans le cadre du master. Quand les téléphones portables sont mentionnés dans les entretiens, ils n'apparaissent que de manière anecdotique dans un récit portant sur une thématique particulière (*e.g* la thématique temporelle). Cette faible visibilité du téléphone portable est due à plusieurs facteurs. En premier lieu, les téléphones portables sont les supports de lectures brèves, de courte durée, des lectures de repérage et de vérification essentiellement. Il s'agit donc de pratiques fugitives, invisibles et souvent insignifiantes qui s'opposent au modèle traditionnel de la culture lettrée – modèle qui implique des lectures de longue durée et sur des supports papier.
En outre, un autre facteur qui est un corolaire du précédent est la difficile remémoration des lectures sur écran. En effet, le fait que ces lectures puissent se réaliser dans des espaces et des temps qui ne correspondent pas au cadre habituel du travail universitaire (transports en commun, salles d'attente, etc.) explique que les étudiants n'aient pas le réflexe de les citer. C'est parce qu'elles ne sont pas pensées immédiatement comme des lectures – et ceci notamment au début des entretiens où les questions relatives à la recherche documentaire en ligne ne sont pas encore abordées –, que les lectures sur écran sont très souvent omises par nos enquêté.e.s. Et ce n'est sans doute pas un hasard si ces lectures sur des tablettes ou un téléphone portable ont systématiquement été évoquées à la fin de l'entretien.

[283] La majorité des enquêté.e.s utilisaient un smartphone avec une connexion Internet. Certains, néanmoins, ne disposaient que d'un « téléphone mobile » (de première ou seconde génération) n'offrant pas un accès à Internet.
[284] R. Bigot et P. Croutte (Dir.), *La diffusion des technologies de l'information et de la communication dans la société française*, Rapport de collection, Crédoc, 2014, en ligne : [https://www.credoc.fr/publications/la-diffusion-des-technologies-de-linformation-et-de-la-communication-dans-la-societe-francaise-2014], consulté le 13/03/2016 ; C. Michaut et M. Roche, « L'influence des usages numériques des étudiants sur la réussite universitaire », *Ripes*, 33-1, 2017, en ligne : [https://journals.openedition.org/ripes/1171], consulté le 19/03/2019.
[285] C. Michaut et M. Roche, *Ibid.*

Au-delà des effets d'invisibilité et de légitimité des pratiques de lecture *via* le téléphone portable, les raisons qui concourent à un faible usage de ce support sont liées à son format et à ses fonctionnalités qui sont peu adaptés aux activités de la lecture universitaire.

« [Vous vous servez de votre téléphone pour faire de recherches sur Internet ?] *Non, pas pour faire des recherches sur Internet parce que j'ai pas un téléphone qui est connecté à Internet* ».

(Cécile, 40 ans, [Ts], Bac A1, Deug "Droit" (nv), Licence "Management des établissements équestres", Formatrice / Filière Équine)

« [Est-ce que vous lisiez sur différents types d'écrans ?] *Non, que sur mon écran d'ordinateur portable parce que j'ai pas d'Ipad, et puis le téléphone, c'est trop petit* ».

(Audrey, 36 ans, [Sa], Bac S, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation", Cadre de santé-Formatrice)

« [Et votre téléphone portable ?] *Pour le master ?* [Oui, pour le master] *Non, j'ai pas un exemple qui me vient, si pour vérifier le nom d'un auteur, une fois en cours avec Monsieur Z, parce que l'auteur m'intéressait pour mon mémoire mais sinon non, en tout cas j'ai pas fait de lecture sur mon portable, ça c'est sûr.* [Pourquoi pas de lecture ? Vous ne pouvez pas télécharger de document avec votre portable ?] *Non, c'est pas ça mais, ça je peux, mais je pense que c'est pas fait pour ça, le portable, aller sur Internet et voir une euh des infos, une actu, oui je dis pas, mais lire, non, c'est pas possible, l'écran est trop petit d'abord et puis non, non pas pour le master* ».

(Xavier, 47 ans, [Sa], Bac D, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation", Cadre de santé-Formateur)

« *Lire sur mon portable ? Ça me viendrait pas à l'idée, pour moi, lire, c'est sur papier, je lis pas sur un écran et sur un portable, ah là, non carrément pas. J'aime les livres, le papier, oui, je suis attachée au papier et puis le portable, moi, c'est surtout des sms …* [Et des recherches documentaires avec votre téléphone, non plus ?] *Non, non plus, les recherches, c'est sur mon ordi, comme ça après je peux télécharger si j'ai trouvé un article qui m'intéresse* ».

(Frédérique, 50 ans, [Ts], Bac A3, Licence "Psychologie", DE)

La petite taille du téléphone portable ne s'accommode guère de la recherche documentaire et encore moins de la lecture linéaire d'un texte. La question « *est-ce que vous lisez des contenus (textes, résumés, informations) en rapport avec le master sur votre téléphone portable ?* » surprend fréquemment les enquêté.e.s qui n'associent pas le téléphone portable à la lecture. Cette réaction d'étonnement s'observe en priorité chez les enquêté.e.s les plus âgés qui ont un usage relativement réduit du téléphone portable (téléphoner, envoyer des sms) et qui appartiennent à ce que l'on pourrait appeler une « génération papier », une génération dont les habitudes de lecture sont étroitement liées au support « papier » (certains d'entre eux n'ont d'ailleurs pas accès à Internet *via* leur téléphone). Les étudiant.e.s les plus jeunes, plus familiers de l'usage des applications mobiles manifestent moins d'étonnement face à cette question et déclarent plus souvent consulter leur portable pour effectuer une recherche dans le cadre du master. Il convient toutefois de remarquer que ces recherches sont souvent qualifiées de « *petites recherches* » et que ces étudiant.e.s n'emploient pas le mot « lire » mais le verbe « voir » (« *voir une actu* »).
Ainsi, le format de l'écran du téléphone portable fait de ce support un dispositif de consultation ponctuelle d'une information bien plus qu'un support de lecture au sens classique du terme.

Les rares enquêté.e.s qui ont recours au téléphone portable dans le cadre d'une activité de lecture pour le master ont, en commun, des habilités informatiques et disposent tous d'un smartphone, c'est-à-dire d'un téléphone mobile évolué, programmable et interactif, équipé d'une connectivité à Internet. Pas plus que les non-usagers, ils ne lisent des textes en intégralité

ou même des résumés sur l'écran de leur smartphone. Leurs pratiques de lecture consistent à effectuer des recherches d'information ponctuelles et de courte durée – « *sur le pouce* » ; « *petites recherches d'appoint* » ; « *mini-recherches* ». Ainsi, les témoignages suivants :

« *Mon téléphone portable était connecté sur la plateforme de l'université, sur Flora, le site documentaire de l'université et en plus ce qu'il y a de bien, c'est qu'il y a le Wifi à l'université, donc on peut se connecter soit avec le téléphone portable, soit avec l'ordinateur ; bon, mon téléphone portable sert à recevoir mes mails mais parfois aussi à accéder à la plateforme quand je n'avais pas les moyens d'ouvrir mon ordinateur, en fait, je dirais, c'est un supplément de l'ordinateur. Donc oui, le téléphone, je pouvais l'utiliser pour rechercher des documents, c'était pas forcément beaucoup de temps passé dessus mais parfois je me disais "il faudrait voir si y a pas un document qui parle de ce sujet", un sujet que je traitais, et oui, c'était un bon supplément* [Vous téléchargiez des documents avec votre téléphone portable ?] *Non, là, c'était uniquement à partir de mon ordinateur, je pouvais ouvrir un document sur mon téléphone quand j'avais pas mon ordi pour voir un peu ce qu'il contenait mais je le téléchargeais pas* ».

(Pascale, 46 ans, [Sa], Bac B, Cadre de santé-Formatrice)

« *Oui, je disais que j'utilise beaucoup trop mon smartphone, énormément, je lis toutes les actualités, à la fois actualités professionnelles et il m'arrive, justement, des fois, de faire des petites recherches d'appoint, c'est pas le bon mot, mais sur le pouce, je pense, j'ai une idée, et je me dis, oh, qu'est-ce que je pourrais trouver là-dessus et quand je trouve un article intéressant ou quelque chose qui me plaît, du coup, je me l'envoie par mail, pour y penser et après dans ma boîte mail, j'ai aussi un onglet "master-mémoire" et tout ce qui me fait tilt, et ben c'est dedans, donc je sais que je peux y retourner quand je veux…* […] *Le dictionnaire des sciences humaines, on ne pouvait plus l'emprunter ou je sais pas quoi, toc, j'ai pris ma photo, je la stocke sur mon téléphone et j'y reviens après ; ça, par contre, je fonctionne beaucoup avec ça ou en capture d'écran, c'est des choses qui me reviennent mais, là, dans les recherches pour mon mémoire, Mac, on a un raccourci qui permet de faire des captures d'écran très facilement, qui n'est pas du tout si facile sur Windows, ça a le don de m'énerver, donc, c'est pour ça que Mac, ça me va très bien…* ».

(Jérôme, 27 ans, [Sa], Bac S, Diplôme d'État en Masso-Kinésithérapie, DU "Rééducation Neuro-pédiatrique", Kinésithérapeute)

« *Oui, j'ai Internet sur mon téléphone portable, mais, non, je l'utilise pas pour le master* [D'accord. Donc, vous ne faites pas de recherches en ligne pour le master avec votre portable ?] *Ah, mais, alors ça dépend ce qu'on appelle « recherches », c'est un peu comme tout à l'heure avec la lecture, quand vous m'avez dit que lire des infos sur un site, ça pouvait être de la lecture. En fait, oui, on retombe dans le même problème. Mais avec le téléphone portable, c'est quand même pas, je l'ai pas ou alors vraiment très très peu utilisé pour le master, je réfléchis si, une fois dans la salle d'attente du médecin, je l'ai utilisé, j'avais la flemme de sortir mon pc et donc j'ai regardé deux, trois trucs sur Cairn et sur le site de la BU mais en même temps j'avais regardé d'autres trucs perso, donc c'était juste, pas vraiment une recherche, plutôt des mini-recherches qui se sont faites comme ça* ».

(Guillaume, 27 ans, [Ts], Bac ES, Licence "Géographie", Formateur)

Les propos de Guillaume témoignent de l'effet d'invisibilité des pratiques de lecture lorsqu'elles sont réalisées *via* le téléphone portable. Ce dernier que l'on a de plus en plus souvent avec soi et dont l'utilisation est souvent répétée dans une même journée a pour effet de banaliser les actes de la lecture universitaire (consulter le portail Cairn depuis son smartphone), de les rendre égaux à d'autres actes de lecture (consulter ces sms) et au final de les invisibiliser.

Les pratiques de lecture réalisées avec le smartphone dans un objectif de recherche pour le master, qui s'insèrent dans un ensemble plus vaste de pratiques personnelles, ludiques…, sont, en outre, spontanées et rarement programmées à l'avance. Ce caractère occasionnel (absence de planification) contribue à augmenter encore leur invisibilité.
De plus, ces pratiques ne s'effectuent généralement pas dans un cadre studieux classique (bureau, salle de cours, etc.) mais bien plus fréquemment dans un contexte plus singulier (train, voiture, salle d'attente, etc.). Cette observation corrobore les résultats de plusieurs travaux qui ont mis en évidence le fait que le téléphone mobile s'insère parfaitement dans les temps de transports, les périodes d'attente et les interstices de la journée de travail[286]. Ainsi, dans un souci d'optimisation du temps, nos enquêté.e.s mobilisent leur smartphone dans les transports en commun, le train notamment ou des trajets en voiture qui offrent une durée suffisamment longue pour s'engager dans une activité de lecture. Le smartphone, qui permet aisément de se connecter, qui est moins embarrassant qu'un ordinateur portable et presque toujours à portée de main, se révèle dans ce contexte un outil utile. Autre situation atypique, celle évoquée par Jérôme qui, ne pouvant emprunter un dictionnaire à la bibliothèque, procède à une capture d'écran avec son téléphone. Dans ce cas, c'est le contexte spécifique d'emprunt qui provoque le recours au téléphone portable. Cet usage ne résulte toutefois pas seulement de cette situation mais également et simultanément d'un rapport aisé aux technologies informatiques, d'un usage intensif de son smartphone (« *j'utilise beaucoup trop mon smartphone, énormément, je lis toutes les actualités* ») et de ses dispositions spontanéistes[287]. C'est donc la combinaison d'un contexte et de plusieurs dispositions – dispositions qui elles-mêmes se combinent et se renforcent entre elles – qui explique la mobilisation du smartphone par cet enquêté dans le cadre du master.
En outre, cet extrait montre que le téléphone portable n'est pas seulement mobilisé comme un outil de recherche d'informations mais aussi comme un outil de mémorisation. En ce sens, il révèle une des particularités de la lecture universitaire : la lecture universitaire est une lecture de rétention. Nous verrons, au fil des chapitres, qu'une des activités principales et récurrentes de nos enquêté.e.s consiste à œuvrer pour conserver des traces de leurs lectures.
Dans le cadre du master, les pratiques de lecture réalisées avec le smartphone sont donc très contextualisées et viennent prolonger des pratiques de recherche documentaire déjà existantes sur d'autres supports (par exemple, accéder à la plateforme documentaire de l'université).

Si l'on s'attache à présent aux pratiques de lecture effectuées avec une tablette, nous observons sans réelle surprise (un tiers seulement des enquêté.e.s disposent d'une tablette) que celles-ci sont quasiment inexistantes. Deux étudiants seulement, Serge et Guillaume, ont recours à leur tablette pour effectuer des recherches en ligne et/ou lire des textes. Les témoignages de ces deux étudiants présentant de nombreuses similitudes, nous nous centrerons plus particulièrement sur celui de Serge qui est plus riche pour la problématique qui nous préoccupe (mesurer les implications des terminaux mobiles sur les manières de lire des étudiants).
Serge mobilise son Ipad pour rechercher des documents et pour lire des articles : « *des PDF d'auteurs* » selon son expression. Son activité de lecture *via* un Ipad ne se limite donc pas à la recherche documentaire (comme c'est le cas avec le téléphone portable) mais comprend également la lecture de textes à l'écran sous format « PDF ». Ce format PDF, accessible grâce à l'installation d'applications (Adobe Reader / Ibook), permet de retrouver un visuel proche du

[286] D. Tirole et A. Coutant, « L'usage des terminaux numériques dans les pratiques de lecture savante des enseignants-chercheurs. Entre ancrage socioculturel et évolution du dispositif sociotechnique », *Études de communication*, n° 43, 2014, p. 39-56 ; A. Ouakrat, « Du rythme d'usage du smartphone aux rythmes de vie : les normes temporelles informelles des pratiques d'une population étudiante », *Questions de communication*, n° 27, 2015, p. 301-321.
[287] Ces dispositions sont décrites dans les chapitres 8 et 9.

visuel papier et rend ainsi la lecture plus confortable. Ce qu'il convient de noter, c'est que l'accès à ce format PDF sur l'Ipad n'est pas automatique mais requiert le téléchargement d'une application et donc un minimum de compétences en informatique. Le fait que Serge ait justement des habilités en informatique rend intelligible son usage de l'Ipad : ne se contentant pas des applications installées nativement, il en a personnellement téléchargé d'autres qui confèrent à ses pratiques de lecture et de recherche documentaire une plus grande efficience. L'application « audio notes » lui permet, par exemple, de prendre des notes ou même de dicter du texte :

« [Quand vous lisez sur votre Ipad, est-ce que vous prenez des notes ?] *Alors, oui, il m'est arrivé d'utiliser un petit outil sur l'Ipad, je faisais deux choses en fait, un mémo, c'est-à-dire un outil qui permet de noter des mots-clés quand on a une idée et puis aussi d'ouvrir un document page pour noter des choses en vrac. Et puis si, je faisais autre chose, j'avais trouvé, l'application était pas mal, elle s'appelle « audio note », sur l'Ipad, ça me permet de dicter aussi, hein, de dicter et de taper, on peut faire conjointement les deux. Et ça, je m'en suis pas mal servi quand je descendais dans ma famille en voiture, parler, dicter sur audionote et puis vous l'exportez ensuite sur votre ordinateur* ».

(Serge, 57 ans, [Sa], Bac D, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation", Cadre de santé-Formateur)

Si l'Ipad constitue pour cet étudiant un instrument de lecture précieux, c'est, d'une part, du fait des fonctionnalités de l'outil et, d'autre part, parce que, comme le téléphone portable, l'Ipad est un support nomade. L'étudiant insistera à plusieurs reprises sur la liberté spatio-temporelle qu'autorise ce support : « *oui, vraiment, c'est d'une facilité, et en plus il n'y a pas besoin de câble, une autonomie importante, on peut profiter d'autres moments dans la journée, intellectuellement, on pourrait dire des moments qui ne servent à rien, des temps de trajet et ma femme est très conciliante, elle conduit et j'en profite pour lire et gagner du temps* ».

Comme pour le téléphone portable, les temps de transport sont propices aux usages de la tablette. Dans le cas de Serge, la mobilité lectorale qu'offre l'Ipad semble jouer un rôle tout aussi important que les fonctionnalités techniques du support. Ces dernières ne sont d'ailleurs pas sans limites : l'étudiant évoque les contraintes liées à la mémoire disponible, limites qui lui imposent de coupler l'usage de ce support avec celui de l'ordinateur :

« *Oui, je travaille sur un ordinateur, de toute façon, je ne rédige pas sur l'Ipad, l'Ipad est un outil de recension d'écrits ; par contre, pour trouver les documents, je préfère l'Ipad, l'Ipad est plus pratique pour moi. J'ai utilisé les deux mais beaucoup plus l'Ipad pour chercher. Oui, plus l'Ipad pour trouver les documents que je m'envoyais ensuite sur mon ordinateur pour pouvoir bien les télécharger et puis les stocker parce que l'Ipad a une mémoire limitée à 16 giga octets et c'est vite rempli* ».

(Serge, 57 ans, [Sa], Bac D, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation", Cadre de santé-Formateur)

Qualifié d'« outil de recension » par l'étudiant, l'Ipad apparaît comme un instrument tout à fait adapté (« *plus pratique* » que l'ordinateur) pour la recherche de documents. Toutefois, les recherches effectuées avec l'Ipad sont ensuite transmises vers l'ordinateur qui reste un outil plus performant pour le téléchargement et le stockage des fichiers. Cette performance de l'ordinateur est d'ailleurs un des facteurs mis en avant par Guillaume mais également par les autres enquêté.e.s qui disposent d'une tablette mais ne l'emploient pas pour leur travail universitaire.

« *Je me souviens, une fois, j'ai raté mon bus, c'était dans l'après-midi et j'ai dû attendre un max de temps, et là, oui, j'ai lu deux textes avec mon Ipad, des textes conseillés par Monsieur Z* [Vous avez ces lus ces textes en entier ?] *Le premier oui, presque, bon c'était pas une lecture continue parce que dans la salle où j'étais, c'était pas bruyant mais y avait un peu de va-et-*

vient, par contre, l'autre, non, il était pas sur mon sujet de mémoire et m'intéressait moins [D'accord et vous avez pris des notes sur le premier ?] *Non, pas de notes, enfin pas avec mon Ipad, j'en ai pris après avec mon ordi mais l'Ipad, je l'utilise pas comme ça, pas comme un ordi, c'est plus, pour moi, c'est plus un accès à Internet, et puis par rapport à l'ordi, c'est plus confortable quand, par exemple, on veut lire dans son lit* [Ça vous arrive souvent de lire dans votre lit ?] *Ben, ça dépend, pour le mémoire, oui, ça m'est arrivé plusieurs fois et même si je lis pas tout le temps, l'Ipad, ça me permet de repérer des choses, des textes, c'est un peu comme, une sorte de réservoir de textes* ».

(Guillaume, 27 ans, [Ts], Bac ES, Licence "Géographie", Formateur)

« *J'ai utilisé un ordinateur portable uniquement, pas de tablette. La tablette, pour moi, c'est plus les loisirs, les échanges avec la famille, les amis. Et aussi, la tablette, c'est pas adaptée pour un usage scolaire, on peut pas mettre de clé USB, et les fichiers, on peut pas les travailler comme avec l'ordi, moi, d'abord ça bugue souvent et puis on a pas les mêmes, euh les mêmes outils, Word tout bêtement, je l'ai pas. Et Word pour copier du texte quand on lit, ben, c'est indispensable, enfin moi, je fonctionne comme ça, donc la tablette, c'est vraiment pas adapté* ».

(Carine, 49 ans, [Sa], Bac D, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation", Cadre de Santé-Formatrice)

La manipulation des fichiers et le stockage des documents s'avèrent ainsi nettement plus compliqués avec une tablette qu'avec un ordinateur. Les propos de Serge, Guillaume ou Carine, mettent en avant par ailleurs la dimension matérielle de la lecture. Cette lecture est une lecture qui s'effectue avec des supports, non seulement les supports d'inscription de la lecture (écran, livre, revues…) mais aussi des supports pour l'enregistrement des données, la rédaction des prises de notes ou l'édition sous PDF (Adobe Reader / Ibook). Loin d'être une activité de détente, elle impose un travail de manipulation et de mémorisation des contenus textuels et donc le recours à des outils (logiciels de bureautique, clés USB, etc.) d'enregistrement et de stockage.
La tablette, qui, en outre, est employée prioritairement pour les loisirs – l'expression « *c'est plus pour les loisirs* » revient fréquemment dans le discours des enquêté.e.s –, ne répond que très partiellement à l'activité de lecture pour le master et s'inscrit davantage dans une logique d'accès (« *une sorte de réservoir de textes* » - Guillaume).

Au final, le téléphone portable et la tablette apparaissent comme des outils de repérage. En ce sens, ils viennent s'ajouter à la palette d'outils des étudiant.e.s sans pour autant constituer des instruments essentiels. Malgré une hausse croissante de leur diffusion (« 44 % des personnes âgées de 12 ans et plus se connectent à Internet *via* des terminaux mobiles en dehors de leur domicile[288] ») et le fait qu'ils constituent, chez les étudiants, des espaces privilégiés pour la sociabilité virtuelle (Facebook, etc.), ces terminaux mobiles restent peu employés dans le cadre du travail universitaire et représentent au mieux des auxiliaires pour la lecture.
Moins performants et confortables que l'ordinateur du point de vue de la manipulation des documents (petite taille du téléphone portable, applications natives de la tablette souvent limitées), ils sont appréciés surtout pour leur format mobile et sont mobilisés fréquemment dans les transports en commun ou des lieux non spécifiquement dédiés à la lecture. C'est donc un contexte spécifique voire exceptionnel (cas de Guillaume qui a manqué son bus) qui est bien souvent à l'origine de l'usage. Dans le cas du smartphone, cette importance du contexte au niveau de l'usage a d'ailleurs déjà été souligné par des travaux plus anciens : « Le nombre d'activations de l'écran par jour n'est pas strictement lié à la durée d'usage. Il semble plutôt répondre à des facteurs situationnels et psychologiques, tels le contexte ou l'état d'esprit du

[288] P. Gaudric, G. Mauger et X. Zunigo, *Lectures numériques : une enquête sur les grands lecteurs,* Villeurbanne, Presses de l'Enssib, 2016, p. 9.

moment dans lequel a été réalisé l'usage, la logique des situations (Figeac, 2007 ; Veyrat et al., 2007)[289]. »
La tablette, dont la conception (contrairement à celle du téléphone portable) est orientée explicitement vers des usages de lecture, ne s'intègre pas pour autant (ou de façon marginale) dans les pratiques de lecture de nos enquêté.e.s. Ce résultat paradoxal renforce le fait que la lecture pour le master n'est pas une lecture comme les autres (lecture de romans, lecture « technique »…). C'est une lecture de rétention, une lecture contrainte dont l'acte ne peut être dissocié de celui d'écriture. Parce que la lecture pour le master est attachée à des objectifs de production écrite, la part matérielle de celle-ci (copier-coller, prendre des notes, télécharger, et classer les documents…) est considérable. Et c'est précisément au niveau de ces gestes techniques que la tablette s'avère peu adéquate. Dans une enquête sur les enseignants-chercheurs, Delphine Tirole et Alexandre Coutant parviennent à un constat similaire : « la tablette est peu employée. Le dispositif ne trouve pas sa place car l'association ordinateur/téléphone remplit de manière plus adaptée les fonctions qu'elle pourrait proposer.[290] »

Le téléphone portable et encore moins la tablette ne font l'objet d'un usage régulier dans le cadre des activités de lecture effectuées pour le master. L'ordinateur (fixe ou portable), plus efficient pour ces activités qui requièrent en permanence des manipulations de documents et des prises de notes, domine largement les pratiques des enquêté.e.s. La prise de notes est par exemple fortement limitée avec la tablette et empêchée avec le smartphone. Comparativement, l'ordinateur, qui offre une taille d'écran plus grande que celle de ces terminaux mobiles et permet une gestion des documents plus facile, est pour les étudiant.e.s un outil essentiel et incontournable.
Ainsi, le format du support a des implications directes dans les usages en matière de lecture universitaire. Pour ce qui concerne ce type de lecture – une lecture à la fois savante et analytique –, les écrans du téléphone portable et de la tablette ne sont donc pas équivalents à celui de l'ordinateur. Cette remarque est d'autant plus importante que nombre d'articles analysent la « lecture sur écran » sans justement préciser de quel écran il s'agit. Or, tous les écrans n'autorisent pas les mêmes actions, ne conduisent pas aux mêmes usages (par exemple, le smartphone est essentiellement employé pour des lectures courtes de consultation tandis que la tablette peut être utilisée pour la lecture *in extenso* d'un article), et ne sont pas mobilisés avec une même intensité ni nécessairement dans les mêmes lieux.

[289] A. Ouakrat, « Du rythme d'usage du smartphone aux rythmes de vie : les normes temporelles informelles des pratiques d'une population étudiante », *Questions de communication*, n° 27, 2015, p. 309.
[290] D. Tirole et A. Coutant, « L'usage des terminaux numériques dans les pratiques de lecture savante des enseignants-chercheurs. Entre ancrage socioculturel et évolution du dispositif sociotechnique », *Études de communication*, n° 43, 2014, p. 47.

II. « Moodle » et « Zotero » : rapport pragmatique des étudiant.e.s aux « nouveaux » supports, dispositions « intellectuelles » et compétences informatiques

La place centrale de l'ordinateur dans le travail universitaire des étudiant.e.s ne doit pas, pour autant, laisser penser que ceux-ci sont également à l'aise avec cet outil, ni qu'ils considèrent les logiciels ou les services numériques qui s'y rattachent comme des instruments novateurs ou incontournables. Les discours des enquêté.e.s expriment au contraire une certaine insatisfaction et, selon les cas, témoignent de réserves, d'attitudes prudentes voire méfiantes à l'égard de ces outils.
N'ayant pas comme objectif une analyse systématique des supports numériques, nous avons choisi d'examiner de près deux supports qui sont susceptibles de jouer un rôle dans la construction des manières de lire des étudiant.e.s : tout d'abord, la plateforme « Moodle » qui, en tant qu'espace de stockage documentaire et espace de travail collaboratif, peut modifier les rapports que les enquêté.e.s entretiennent aux textes et à la lecture ; ensuite, il nous a semblé pertinent d'étudier le logiciel « Zotero », outil de gestion bibliographique qui a fait l'objet d'une présentation lors de la formation de master, et dont les fonctionnalités de collecte, tri et de partage des références documentaires semblent être tout à fait adaptées aux opérations de lecture que doivent accomplir les étudiant.e.s.

Si l'usage de la plateforme « Moodle » est imposé aux étudiant.e.s dans la mesure où c'est sur celle-ci que sont déposés un certain nombre de documents (cours, articles…) par les enseignants et intervenants du master, il ne s'impose pas de manière forte et univoque mais fait l'objet de distanciations et de contournements.
Dans les entretiens et en dehors de ceux-ci (lors des réunions de bilans de fin d'année), les enquêté.e.s ont formulé des propos assez critiques vis-à-vis de la plateforme « Moodle », jugeant celle-ci difficilement exploitable et peu adaptée à leurs besoins.

« *Moodle, je ne l'ai pas beaucoup utilisé pour le master 2, beaucoup plus en licence à Lille. En fait, en licence, c'était utilisé différemment, c'était quelque chose qui était bien rodé. Pour la licence, on avait des heures de Chat, voilà, c'était comme, comme tout était en e-learning, l'accompagnement était extrêmement différent, voilà, avec des heures de 17 à 18 heures où on était tous connectés, une communication par mails où les maîtres de conférences nous répondaient dans les 48 heures, on avait aussi des forums de discussions et des moments de chat où on se retrouvait et ça toutes les semaines. Donc, ça c'était dans le cadre de la licence* [Alors que là, dans le cadre du master 2, c'était moins organisé ?] *Oui, c'était les prémisses, j'allais dire, quelque chose qui se met en place, rien à voir. J'ai utilisé ma messagerie perso pour communiquer mais peu par l'intermédiaire de la plateforme. Sinon, entre nous, on a beaucoup utilisé Skype entre autres pour travailler à distance, au sein du groupe et au sein de la promotion, c'est arrivé et puis après, tout ce qui est messagerie personnelle, avec création de groupe, de travail, voyez…* ».

(Odile, 55 ans, [Sa], Bac B, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation" et M1(VAE) "Management et Audit des établissements de santé", Cadre de Santé)

« *Moodle, alors là, je vais être un peu critique, parce que c'était pas facile, il y avait un manque d'accompagnement, au sens où c'était compliqué de s'y repérer, il y avait énormément de document mais alors lequel lire ? Dans quel ordre ? À quel moment ? Pour quoi faire ? Sur quel sujet ? Voilà, y avait ce qui fallait au niveau des informations, je pense mais, à un moment*

donné, je sais que moi, il y avait beaucoup de choses que je n'ai pas lu parce que j'arrivais pas à les remettre en contexte où j'ouvrais et je me disais « mais de quoi ça parle ? » {sourire}, *et donc je trouve que c'était approprié mais après il manquait des choses autour qui auraient fait que cela aurait été nettement plus bénéfique. Et puis aussi, il y avait beaucoup de bugs, d'un coup, ça se bloquait et ça, c'était carrément énervant, non Moodle, ce n'était vraiment pas facile […] Très vite, on est passé au mail avec les étudiants, mais aussi avec les enseignants, sauf quand j'avais pas le choix, c'est-à-dire quand je connaissais pas l'adresse mail perso de l'enseignant, mais c'était rare. La plupart du temps, c'était par mail* ».

(Ophélie, 25 ans, [Ts], Bac ES, Licence "Sociologie", M1 "Sciences de l'éducation")

« *Moodle, ça n'a pas trop bien fonctionné. On en avait parlé au bilan, le bilan où vous étiez. J'avais exprimé mon mécontentement et je n'étais pas le seul, les ressources attendues ne venaient pas, ne sont jamais venues, il fallait les redemander, moi, j'ai sollicité les intervenants pour les avoir puis je les retransmettais après par le biais de la messagerie sur la plateforme à mes collègues ou par ma messagerie à mon groupe, mon groupe, mon groupe de…de collègues personnel intégré à ma messagerie, c'est comme ça que j'ai reçu beaucoup par ma demande les documents que les intervenants n'avaient pas réussi à mettre sur Moodle, bon après, je cherche pas à savoir, c'est leur problème d'organisation.* [Donc, parfois, il y avait une sorte de détournement de l'usage de Moodle ? Cela paraissait plus simple de passer par la messagerie pour transférer les documents…] *On est carrément en catachrèse d'instrumentalisation, puisque, de toute façon, je cite, parce que j'ai travaillé dessus, Rabardel, dans la genèse instrumentale, qu'est-ce qui, comment dire, génère un peu l'activité, c'est le principe d'économie, hein, l'efficacité, il est beaucoup plus, on perd moins de temps d'économie cognitive en plus, au lieu de chercher par où passer sur Moodle, etc., on gagne du temps à passer par sa messagerie directement ; principe vraiment d'économie, d'efficacité qu'on applique malgré nous parce que voilà… c'est toujours pour gagner du temps : où il faut un seul clic sur la messagerie, il en faut 3 / 4 sur la plateforme, donc on rationnalise, économie, efficience, efficacité, au plus vite* ».

(Serge, 57 ans, [Sa], Bac D, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation", Cadre de santé-Formateur)

Ce que révèlent ces extraits, c'est que les réticences vis-à-vis de la plateforme « Moodle » ne sont pas en priorité liées à des inhabilités numériques (difficultés avec le langage numérique) ou à un faible niveau de compétences en informatique mais découlent conjointement d'une lourdeur structurelle de la plateforme et d'un rapport pragmatique aux études et aux supports. Les étudiant.e.s du master, dont le projet d'études est prioritairement orienté vers l'obtention du diplôme et l'accès à un (nouvel) emploi[291], ne se situent pas dans une dynamique d'appropriation des services numériques qu'offre l'université mais sont dans un rapport utilitaire à ces services. Ils cherchent avant tout à gagner du temps (ou du moins à ne pas en perdre, un étudiant évoque à ce propos le « principe d'économie ») et à optimiser leurs pratiques de recherche documentaire. Ce comportement pragmatique fait écho à celui des « nouveaux » étudiants qui, selon Laure Endrizzi et Florence Sibut[292], font preuve d'un usage rationnel et modéré des technologies numériques : « les technologies ne sont pas identifiées comme un besoin au-delà des facilités de communication, d'accès au cours et de recherche d'information […] Ils [Les étudiants] n'ont pas spécialement d'attentes pour plus de technologies dans les

[291] Cette orientation professionnelle n'empêche pas un investissement considérable dans le master et un intérêt pour les cours qui y sont dispensés ; mais c'est davantage l'aspect théorique que la dimension technique qui intéresse les étudiant.e.s.

[292] L. Endrizzi et F. Sibut, « Les nouveaux étudiants, d'hier à aujourd'hui », *Op.cit.*, décembre 2015.

cours, ne souhaitent pas avoir accès à plus de ressources numériques (Fusaro & Couture, 2012 ; Raby et al., 2011).[293] »

Dans une logique proche, les discours des enquêté.e.s montrent que c'est bien l'aspect pratique, à la fois simple et rapide des services numériques qu'ils recherchent et dont ils ont besoin. Or, la structure modulaire de la plateforme « Moodle », dont la prise en main est loin d'être automatique, n'est guère adaptée pour répondre à ces besoins pratiques. En effet, conçue pour créer des interactions en ligne entre des pédagogues, des apprenants et des ressources pédagogiques, cette plateforme comporte un nombre très élevé de modules additionnels, ce qui génère fréquemment des déconnexions intempestives et multiplie les parcours possibles pour l'utilisateur qui peine à trouver son chemin (« *chercher par où passer* »).

Ces dysfonctionnements techniques et fonctionnels ont conduit progressivement les étudiants à délaisser la plateforme en ligne et à lui substituer un autre service numérique commun, la messagerie électronique.

Fréquemment utilisée par l'ensemble des étudiant.e.s, non seulement dans le cadre universitaire (notamment pour les travaux de groupe) mais également dans le cadre professionnel, celui des loisirs ou de la famille, la messagerie électronique est, pour nos enquêté.e.s, un outil totalement intégré à leurs pratiques quotidiennes dont l'usage ne nécessite pas un lourd investissement cognitif ou temporel. Plus maniable et rapide que « Moodle », support à de nombreuses interactions d'ordre organisationnel (fixer des rendez-vous à l'extérieur de l'université, transmettre et/ou échanger des documents, etc.), elle s'inscrit logiquement dans le travail universitaire des étudiant.e.s. Cette inscription est d'autant plus aisée que la messagerie est également utilisée comme un outil de stockage des documents. Débordant l'aspect communicationnel, la messagerie électronique est appréhendée comme un outil documentaire pour classer et retrouver des informations (références, textes…). Lors des entretiens, un grand nombre d'étudiant.e.s mentionnent la création de dossiers et sous-dossiers dans leur boîte de messagerie et évoquent également une pratique d'auto-adressage de ressources textuelles *via* le courriel (pratique qui correspond au fait de s'envoyer à soi-même un message et/ou un document en pièce jointe).

Les étudiant.e.s contournent ainsi davantage la plateforme « Moodle » qu'ils ne l'exploitent, et en ont, en outre, un usage superficiel.

De plus, le recours très modéré à la plateforme n'est pas seulement dû aux attitudes pragmatiques des enquêté.e.s ou aux caractéristiques structurelles de « Moodle » , il est aussi lié, et de façon concomitante, aux pratiques pédagogiques des enseignants du master, pratiques qui restent ancrées dans une forme de « tradition ». Ces enseignants, dont les pratiques numériques sont loin d'être systématiques, manifestent eux aussi beaucoup de réserves à l'égard de la plateforme et ne l'utilisent que de manière limitée pour déposer des documents en lien avec les cours ; plusieurs d'entre eux mentionnent, en outre, des difficultés de connexion et affichent une préférence pour les échanges par mail. C'est le cas de cette enseignante-chercheure du département des sciences de l'éducation :

« *Moi, je ne suis pas très à l'aise avec les nouvelles technologies, je fais juste quelques dépôts pour transmettre des articles aux étudiants. On nous dit de plus en plus d'utiliser l'informatique, alors j'essaie de m'y mettre, oui, j'essaie, et c'est vrai que cela évite aussi de faire des photocopies mais l'accès à la plateforme n'est pas évident, il y a des arrêts et puis, on doit remplir pas mal de cases et au bout du compte, c'est assez long, oui, je trouve que c'est assez long et c'est certainement ce qui explique que je ne me suis pas trop investie. Je préfère le mail pour échanger avec les étudiants, et de toute façon, eux aussi, ils nous contactent par mail, au bout du compte c'est plus facile* ».

[293] *Ibid.*, p. 21-22.

Cette attitude de retrait et de réserve à l'égard de « Moodle » qui touche plusieurs enseignants du master est par ailleurs constatée dans l'étude de Christophe Michaut et Marine Roche qui notent que les enseignants de sciences de l'éducation fréquentent beaucoup moins la plateforme de dépôt et d'échange de documents que les enseignants en Santé, discipline où les cours, exercices et diaporamas sont tous disponibles. Cette différence de fréquentation se réplique chez les étudiants : « 83,8 % des étudiants en Santé la consultent au moins une fois par jour alors que seuls 6,2 % des étudiants de Sciences de l'éducation s'y rendent quotidiennement[294] ».
L'usage relativement faible et parfois inadapté de « Moodle » par les enseignants du master (par exemple, un dépôt excessif de documents rendant l'espace documentaire illisible) génère de fait un moindre investissement de l'outil chez les étudiant.e.s qui délaissent progressivement la plateforme pour la messagerie électronique ou des outils de communication vocaux sur ordinateur tels que « skype ».
À l'exception de deux modules dont les cours sont transmis exclusivement *via* la plateforme, il apparaît que nos enquêté.e.s ne sont que relativement peu contraints à faire un usage régulier de « Moodle » et s'y rendent de façon ponctuelle. Dans ce contexte d'une exploitation à la fois superficielle, modérée et circonstanciée de la plateforme, la question des effets de cette dernière sur les pratiques de lecture des étudiant.e.s perd une partie de son intérêt ; elle ouvre cependant une autre piste de réflexion : la messagerie électronique, et plus précisément son rôle dans l'activité de stockage et de classement des lectures.

Autre outil de travail collaboratif, le logiciel « Zotero », est un logiciel de gestion documentaire gratuit dont la version stable 3.0 date de 2012. Outil récent et conçu pour collecter, décrire, indexer, partager et diffuser des informations, il est *a priori* particulièrement adapté pour le travail du master et notamment la réalisation du mémoire qui nécessite un travail important de classement des documents et de gestion des références bibliographiques.
Si, dans le cas de la plateforme « Moodle », les pratiques des enquêté.e.s sont relativement restreintes – des usages ponctuels et limités à la consultation et/ou au retrait des documents mis en ligne par les enseignants – et concernent tous les enquêté.e.s (à des niveaux certes variables), dans le cas du logiciel « Zotero », elles sont le fait d'un petit nombre d'enquêté.e.s et s'avèrent plus diversifiées.
L'usage de « Zotero » est proposé, parfois conseillé par les enseignants mais nullement imposé. Il est, par conséquent, logique que les commentaires des étudiant.e.s à l'égard de cet outil soient différents de ceux formulés à l'égard de la plateforme « Moodle » – inéluctablement moins nombreux mais surtout moins critiques et plus souvent élogieux. Ce qui est plus surprenant, en revanche, c'est que l'usage de ce logiciel, dont les fonctionnalités paraissent adaptées au travail universitaire et en particulier à l'effectuation du mémoire, ne concerne qu'une minorité d'enquêté.e.s. La plupart des étudiant.e.s, sans pour autant émettre un jugement négatif sur le logiciel, déclarent, dans les entretiens, n'avoir qu'une connaissance très approximative de cet outil et ne pas y avoir eu recours pendant le master[295].
Une des raisons qu'ils avancent pour expliquer ce non-usage de « Zotero » est le fait que la présentation du logiciel est dispensée trop tardivement, à un moment dans la formation où le travail documentaire pour le mémoire est déjà engagé.
Ainsi les témoignages de ces étudiantes :

« *Zotero, d'abord, je connaissais pas l'outil et puis, non, je ne l'ai pas utilisé. Quand on a eu la présentation, ben, j'avais déjà bien avancé dans le mémoire, donc ça avait plus vraiment*

[294] C. Michaut et M. Roche, « L'influence des usages numériques des étudiants sur la réussite universitaire », *Ripes*, 33-1, 2017, p. 8.
[295] Rappelons ici que le terme master renvoie, dans notre enquête, à la deuxième année du master (ce que les universitaires nomment le « Master 2 »).

d'intérêt, voilà… et en plus, avec toutes les évaluations qu'il y a dans le master, j'allais pas encore passer du temps avec Zotero ».

(Zoé, 24 ans, [Ts], Bac ES, Licence & M1 Sciences de l'éducation, FI)

« *On a vu Zotero pour la formation à la recherche documentaire mais en fait elle est arrivée tard et moi, j'ai jamais réussi vraiment à l'utiliser, donc voilà, j'ai pas trop cherché avec ces outils, C'était Google essentiellement et puis Cairn comme je disais, mais Zotero, je crois aussi qu'on peut chercher à partir de Zotero, qu'il y a des bibliothèques mais moi, non, j'ai pas utilisé ça. Google et Cairn, en fait. Et sinon, beaucoup "Brouillon de culture"* {Librairie universitaire de Caen}*, voilà, j'ai acheté* ».

(Laetitia, 48 ans, [Ts], Bac A1, DUT " Carrières de l'information / Communication ", DE)

La question de la temporalité apparait ainsi comme un des facteurs au principe du non-usage du logiciel « Zotero ». Le temps d'appropriation du logiciel s'avère une contrainte réelle lorsque les enquêté.e.s doivent, par ailleurs, répondre à de nombreuses évaluations. De plus, le fait de s'être déjà considérablement investi dans le travail de rédaction du mémoire avant la présentation du logiciel rend l'usage de celui-ci moins indispensable (car *a priori* moins rentable). Cependant, une analyse minutieuse des propos des enquêté.e.s montre que la temporalité n'est pas la seule cause du non recours à ce logiciel. Derrière ce non-usage, se cache aussi une logique d'évitement des « nouveaux » logiciels informatiques, c'est-à-dire ceux qui n'ont pas fait l'objet d'un usage dans le passé (scolaire, universitaire, professionnel…) et qui ne leur sont donc pas familiers. La formule de Laetitia, « *j'ai pas trop cherché avec ces outils* » ainsi que l'emploi du pluriel « ces outils » traduisent une distance non pas seulement à l'égard de « Zotero » mais de l'informatique en général et restituent bien le comportement de nombreux étudiant.e.s qui préfèrent rester dans un domaine d'usage connu plutôt que de s'aventurer dans l'exploitation d'un nouvel outil. Ce phénomène de réserve vis-à-vis de la « nouveauté » (de ce que l'on ne connaît pas ou peu) n'est pas propre à l'utilisation des logiciels, il est remarquable également dans les recherches d'informations que font les étudiants *via* Internet. De nombreuses études[296] ont souligné le fait que les étudiants se limitent à l'utilisation de moteurs de recherche tels que « Google » pour effectuer des recherches d'information sur le web. Nous observons cette même limitation dans notre enquête : Internet, perçu pourtant par nos enquêté.e.s comme une ressource incontournable, n'engage pas la mise en œuvre de stratégies de recherches spécifiques. La plupart se contentent en effet de saisir des mots-clés sur l'interface du moteur de recherche « Google », utilisent peu l'option « recherche avancée » et presque jamais les opérateurs booléens[297].

Le non recours à « Zotero » est donc lié en partie à une méconnaissance du logiciel (Laetitia l'associe par exemple à un portail de revues et à un moteur de recherche) et à une certaine frilosité par rapport à la nouveauté / l'inconnu. Laure Endrizzi et Florence Sibut écrivent à ce sujet : « Les jeunes étudiants font le plus souvent preuve d'une faible capacité à adopter des technologies nouvellement introduites, ils se comportent globalement plus comme des *followers* que comme des *leaders*. Leurs pratiques observées sont souvent peu spectaculaires, voire routinières[298] ».

[296] L. Endrizzi et F. Sibut, « Les nouveaux étudiants, d'hier à aujourd'hui », *Dossier de veille de l'IFE*, n° 106, décembre 2015 ; J.-F. Courtecuisse, « Les étudiants et la documentation électronique », *Bulletin des Bibliothèques de France*, t. 51, n° 2, 2006.

[297] La recherche avancée qu'offre le moteur « Google » permet d'affiner les recherches en sélectionnant un certain nombre de filtres (format, année, etc.) ; les opérateurs booléens contribuent (« », +, -) eux aussi à spécifier une recherche en supprimant ou croisant des termes.

[298] L. Endrizzi et F. Sibut, « Les nouveaux étudiants, d'hier à aujourd'hui », *Dossier de veille de l'IFE*, n° 106, décembre 2015, p. 21.

Pour nos enquêté.es, ne pas s'engager dans la nouveauté et rester dans le maîtrisable, c'est, comme l'exprime l'étudiant ci-après, éviter un risque : « *perdre plus de temps qu'en gagner* ».

« *Zotero, j'en avais jamais entendu parler mais honnêtement, j'ai même pas essayé, c'est peut-être bête parce que ça m'aurait fait gagner du temps, oui, sûrement si on croit, euh par rapport à ce que disent certains collègues mais j'ai préféré resté dans ce que je connaissais, hein, c'est-à-dire la méthode classique, des dossiers, les sous-dossiers et, oui, pour la biblio, pareil, j'ai fait ça manuellement, et puis après, avec les copier-coller, ça va vite. Voilà, au moins comme ça, j'étais sûr d'arriver où je voulais, de pas me planter* [Pas vous planter, c'est-à-dire, ne pas réussir à installer le logiciel ?] *Non pas ça, à ce niveau, je pense que j'aurais pas eu de problème, techniquement, je m'en sors plutôt bien, j'installe pas mal de trucs en informatique chez moi, non, c'est plutôt, après, j'ai pas envie de passer des heures à faire des, ben des, faire des actions, faire des choix : « est-ce que cet article, je le mets dans la bibliothèque ? et si oui, dans quel dossier ? ça paraît peut-être simple, hein, mais, pour moi, c'est pas le cas, les, comment, les, oui, les les thématiques et encore pire les sous-thématiques, ç'est toujours hyper compliqué, où je mets tel article, et donc faire un choix… », sans compter toutes les actions ensuite pour enregistrer, attribuer un nom, tout ça, et au final le risque, c'est perdre plus de temps qu'en gagner, ouais, moi, il faut que ça aille vite, arriver vite au résultat et si c'est l'inverse qui se produit, alors là, en plus, t'es quand même, t'es passé à côté du truc, tu te sens un peu nul, l'égo en prend un coup quoi, donc, non, je suis resté dans ce que je connaissais* ».

(Damien, 42 ans, [Ts], Bac D, Licence "Géographie", Formateur Référent)

Outre une logique d'efficacité (rapport investissement temporel / résultat), ce que met en évidence cet extrait, c'est que l'appréhension de l'inconnu masque une autre crainte, celle d'être confronté à une expérience de « mésestime de soi ». Fabien Granjon a bien montré comment des pratiques informatiques peu maîtrisées peuvent conduire à des sentiments de honte et culpabilité, et, au final, empêcher les usagers de profiter des potentialités culturelles et informationnelles que leur offrent l'ordinateur et Internet[299].

Les mots de Damien « *tu te sens un peu nul, l'égo en prend un coup* » témoignent du fait que l'exploitation des fonctionnalités de « Zotero » par les enquêté.e.s ne dépend pas uniquement de compétences techniques mais sont indexées à leurs dispositions « intellectuelles » (la maîtrise des contenus) et temporelles. Le fait que Damien soit éloigné de la culture des sciences de l'éducation ne favorise pas le classement des documents dans les dossiers et sous-dossiers thématiques du logiciel « Zotero ». En outre, son rapport au temps « *moi, il faut que ça aille vite, arriver vite au résultat* » constitue un autre obstacle à l'exploitation des fonctionnalités du logiciel qui requiert lorsque l'on débute une pratique régulière de l'outil et donc un investissement temporel.

On voit bien ici l'intérêt qu'il y a à prendre en compte les dispositions des enquêté.e.s pour rendre raison du non-usage de « Zotero ».

L'extrait suivant est un autre exemple, qui met en exergue l'effet des dispositions « intellectuelles » d'une étudiante sur le non-usage du logiciel.

« Zotero *? Non, pour le master 1, oui pour l'IFCS, oui, mais pas là, pas dans le cadre du master pro*. [Pourquoi ?] *Ben, c'était pas ma priorité, mon problème, c'était la méthodologie, enfin, au début, je me suis dit, je vais commencer par valider les modules, ce sera plus facile. Alors, le problème, c'est que fin de première année, je n'avais pas avancé sur le mémoire comme je le souhaitais ; et puis ensuite mon souci, c'est que j'arrivais pas à me rappeler, j'arrivais pas à*

[299] F. Granjon, « Inégalités numériques et reconnaissance sociale. Des usages populaires de l'informatique connectée », *Les Cahiers du numérique*, vol. 5, 2009, p. 19-44.

réinvestir les articles, je me rappelais plus de tous les articles que j'avais lus, j'en avais beaucoup trop téléchargés parce que justement je bloquais sur la méthodologie, alors, j'étais partie un peu dans tous les sens, et euh il y avait plus d'un an et demi pour certains, et c'est là que j'ai essayé la carte mentale, voilà après ça a été beaucoup mieux ».

(Odile, 55 ans, [Sa], Bac B, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation" et M1(VAE) "Management et Audit des établissements de santé", Cadre de Santé)

Dans le cas d'Odile, ce n'est pas la méconnaissance du logiciel (elle l'a déjà utilisé plusieurs fois, à l'IFC et pendant son master 1), ni seulement la lecture différée de certains articles, qui explique son non-usage du logiciel « Zotero » mais les difficultés qu'elle a rencontrées pour construire sa méthodologie dans le cadre de l'exercice du mémoire. Ces difficultés tout autant méthodologiques que théoriques l'ont amenée à effectuer de nombreux téléchargements, plus ou moins pertinents, et conduite ainsi à une forme d'égarement : « *j'étais partie un peu dans tous les sens* ». De fait, la question de l'usage de « Zotero » ne se posait même pas à cette étudiante dont les efforts étaient focalisés sur la construction théorique et méthodologique du mémoire.
Ce témoignage est, par ailleurs, intéressant dans la mesure où il montre que, pour un même outil, un non-usage peut succéder à un usage ; il révèle ainsi l'importance du contexte spécifique dans lequel l'usage se manifeste. En effet, l'étudiante explique, au cours de l'entretien, que les conditions de réalisation du mémoire étaient, pour le master 1, très différentes :

« *Pour le mémoire du M1, c'était pas pareil, c'était un travail analytique, alors que là, mon directeur de mémoire m'a demandé un discours narratif et cela alors que j'avais déjà quasiment fini le cadre théorique. Donc, c'est pour ça que j'ai bloqué, voyez, pour m'y remettre, mais le travail que je fais actuellement me satisfait beaucoup plus. Et je pense que je prends plus de plaisir à rédiger dans ce cadre-là qu'avec l'autre méthode. Ce qui changeait aussi, en M1, c'est la réflexion, on nous demandait pas la même réflexion, c'était moins exigeant et plus court, oui, un écrit plus court aussi* ».

(Odile, 55 ans, [Sa], Bac B, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation" et M1(VAE) "Management et Audit des établissements de santé", Cadre de Santé)

Il apparaît ainsi que le contexte particulier de mobilisation du logiciel « Zotero » (ici, les conditions de réalisation et d'évaluation du mémoire) influe sur son usage ou non-usage ; et ce constat nous invite, d'une part, à penser de manière relationnelle le contexte et les dispositions et, d'autre part, à relativiser les frontières entre l'usage et le non-usage. Fabien Granjon souligne à ce propos que « les trajectoires d'usages des tic (technological careers) sont des plus erratiques et dépendent notamment de la période du cycle de vie dans laquelle se trouvent les utilisateurs ou encore des éventuelles ruptures biographiques auxquelles ils sont confrontés (perte d'emploi, déménagement, mise en couple, etc.)[300]. »

Si l'on examine à présent le petit nombre d'usagers de « Zotero » (moins d'un tiers des enquêté.e.s), il est remarquable d'observer que ceux-ci sont majoritairement des enquêté.e.s de l'option « Santé ». Un tel résultat n'est pas lié au hasard. Il s'explique, d'un côté, par le fait qu'ils ont fréquemment l'occasion d'expérimenter l'informatique dans le cadre de leur pratique professionnelle (en tant que cadre de santé et/ou « formateur-enseignant ») ; et d'un autre côté, par le fait que les étudiant.e.s de l'option « Travail social » sont inversement peu confrontés à l'informatique, les activités d'accompagnement ou d'éducation de jeunes enfants qu'ils

[300] F. Granjon, « Le « non-usage » de l'internet : reconnaissance, mépris et idéologie », *Questions de communication*, n° 18, 2010, p. 42.

exercent les conduisant davantage à mettre en avant la dimension humaine de l'accompagnement que la dimension technique.
Contrairement aux métiers de la santé qui valorisent et souvent imposent l'usage des TIC, les professions éducatives et en particulier les éducateurs spécialisés sont beaucoup moins contraints d'utiliser les nouvelles technologies. Catherine Kellner, Luc Massou et Pierre Morelli qui s'interrogent sur le rapport aux TIC des travailleurs exerçant dans le champ du social observent que la culture professionnelle des éducateurs est marquée par le goût et la nécessité de préserver une liberté organisationnelle et que bien qu'étant plus ou moins sollicités, ils ne sentent pas forcément obligés d'utilisés les TIC[301]. Les auteurs soulignent, en outre, le fait que les travailleurs sociaux sont très attachés à une culture de l'oralité et qu'ils sont réticents au passage à l'écrit. Les TIC étant d'abord des technologies de l'écrit, cette réticence ne peut que renforcer le rapport distancié qu'ils entretiennent avec l'informatique connectée.
La « culture professionnelle » des individus a donc des incidences non négligeables sur leurs rapports aux TIC ; au regard de ces analyses, il est par conséquent socio-logique que les enquêté.e.s de l'option « Santé » soient plus nombreux à recourir au logiciel « Zotero » que ceux de l'option « Travail social ». En effet, dans le cadre de leur activité professionnelle, ces étudiant.e.s utilisent régulièrement l'ordinateur et la pratique de logiciels informatiques leur est familière. Ainsi, Jérôme, kinésithérapeute, mobilise quotidiennement l'informatique pour la gestion des dossiers médicaux de ses patients ; de même, Serge et Pascale, cadres de santé à l'hôpital, y ont recours pour construire et transmettre les cours qu'ils dispensent à l'IFSI. Ils ont tous une bonne connaissance des logiciels bureautiques (Word, PowerPoint, Excel…), maîtrisent les fonctionnalités de la recherche d'information en ligne et passent de nombreuses heures à effectuer un travail de gestion de données *via* Internet (enregistrer des fichiers, classer des dossiers, etc.).
De fait, contrairement à d'autres enquêté.e.s, ils ne témoignent pas d'une appréhension à l'égard de l'usage du logiciel « Zotero » et manifestent un intérêt fort pour cet outil dont ils perçoivent rapidement les avantages, en particulier ceux liés à la rédaction du mémoire, le logiciel permettant d'intégrer « automatiquement » dans un fichier Word les données (liens hypertextes, références bibliographiques) extraites du web.

« *Zotero, c'est un bel outil que j'ai découvert cette année, c'est hyper intéressant parce que je me suis fait dans Zotero des bibliothèques thématiques pour mon mémoire cette année, j'ai des champs d'intérêt et donc je sais pas, je m'intéresse à la notion de, de coopération, ben ce que j'ai trouvé sur la coopération, je le mets dans un onglet sur Zotero, et après je reparcours tous les documents pour me dire ben voilà qu'est-ce que je peux piocher dedans, voilà je fonctionne comme ça* » [Zotero, donc ça vous aide à archiver ?] *Oui, comme je suis très, très éparse, un peu, ben je trouve que l'archivage par dossiers standard, il est pas évident, je dirais moi ce qui me manquait, c'est que j'avais besoin d'éditer assez vite quand je voulais citer un ouvrage, ben tout de suite avoir l'auteur et ça c'est fastidieux avec les dossiers standard car quand on a l'article, il faut tout retaper, donc je trouvais, ça me permettait à la fois de stocker, de retrouver rapidement ce que je voulais et en plus de réintégrer facilement dans mon corps de mémoire* […] *Pour moi Zotero, c'est, je trouve que c'est un gain de temps formidable* {sourire}. *Et moi, surtout, c'est, j'ai l'impression que, moi, sur mon ordi, tout est bien rangé et j'ai l'impression que Zotero m'aide à ça, c'est le reflet un petit peu de l'archivage que j'essaie de faire dans ma tête, les choses, je les veux carrées, je veux pouvoir retrouver très vite les informations* ».

(Jérôme, 27 ans, [Sa], Bac S, Diplôme d'État en Masso-Kinésithérapie, DU "Rééducation Neuro-pédiatrique", Kinésithérapeute)

[301] C. Kellner, L. Massou et P. Morelli, « Des usages limités des tic chez des professionnels de l'Éducation et du conseil dans le social », *Questions de communication*, n° 18, 2010, p. 93.

« *Je connaissais pas Zotero, c'est grâce au module 4, le module sur les technologies de l'information et de la communication, j'avais vu, trouvé cet outil intéressant, hein, comme outil d'agrégation, de ressources, et la possibilité qu'il offre de transformer directement l'ouvrage en une, heu, d'exporter en bibliographie aux normes que l'on veut, on retransforme parfois après mais bon c'est pratique et puis rapide, comme à chaque fois, le leitmotiv, c'est le temps et, avec les citations, c'est beaucoup de temps gagné, et moi, en plus, qui tape assez lentement avec le clavier, c'est vraiment un plus . Moi, je tape assez lentement. Bon, après comme tous les outils, ça fait pas tout, moi, ma bibliothèque Zotero est énormément archivée, ce qui est archivé avec Zotero, bon, j'ai aussi beaucoup de doublons, évidemment, ce qui est archivé dans Zotero l'est aussi dans d'autres dossiers sur mon ordinateur… Mais sinon c'est pratique, parce que, bon, en plus, Zotero, ça archive pas uniquement des articles, dans les dossiers, il y a des fichiers PDF, bien sûr, mais également des pages web, des titres, Zotero, il capture aussi les pages web, j'ai le lien en fait, je garde le lien dans Zotero, donc il y a une compile de ressources et c'est ça qui est intéressant, regrouper des ressources qui au départ étaient, des ressources éparpillées un peu partout et pouvoir ensuite les intégrer facilement* ».

(Serge, 57 ans, [Sa], Bac D, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation", Cadre de santé-Formateur)

« *Mes collègues, je vois, certains, l'informatique, les logiciels, ça leur fait peur, s'ils peuvent s'en passer, ils vont pas chercher à les utiliser, à savoir comment ça marche, ce que ça peut leur apporter alors que moi, oui, j'aime bien, Zotero, ben, je l'avais pas connu avant mais j'ai vite vu l'intérêt, le faire de pas avoir à recopier les références biblio de manière systématique, voilà gagner du temps, donc comme l'outil me faisait pas peur, je veux dire, je me disais pas "je vais jamais y arriver" ou, voilà, je savais que j'allais perdre un peu de temps au début pour comprendre comment ça marche, entrer les références, tout ça mais après c'était que du temps gagné. […] Moi, je trouve ça super pour les citations, vous rentrez les coordonnées du livre ou de l'article et après, vous y mettez des petites sous-catégories avec vos citations signifiantes, avec les références des pages, ce qui fait qu'après quand vous écrivez votre mémoire, vous avez juste à intégrer la citation, elle est déjà écrite avec référencement automatique de l'auteur ; parce que moi, mon, vraiment, mon omnibulation, c'était de pas faire de plagiat, de bien identifier à chaque fois, parce que je savais que j'avais une culture à remettre à jour, donc à chaque fois, les auteurs étaient bien référencés, ça c'était important pour moi, et Zotero, ça permet ça en fait. Mais aussi Zotero, c'est un outil informatique, donc c'est pas très pratique, si vous lisez votre livre plus l'ordinateur, moi, en plus, je lis souvent dans mon lit, en plus, alors, ça faisait trop de choses et donc voilà, j'ai associé le papier à Zotero, le papier, c'était comme un, comme un intermédiaire parfois avant de réincrémenter ça dans Zotero* ».

(Pascale, 46 ans, [Sa], Bac B, Cadre de santé-Formatrice)

Considérant « Zotero » comme un outil pertinent pour le travail universitaire (« *un bel outil* », « *un outil intéressant* »), ce sont à la fois les fonctionnalités de classement des documents et celles d'édition automatique de la bibliographie que mettent en avant ces trois enquêté.e.s.

Si Jérôme, Serge et Pascale s'accordent pour dire que l'usage de ces fonctionnalités permet un gain de temps en rationalisant les pratiques documentaires (en facilitant notamment l'intégration des citations dans le mémoire), les extraits montrent que chacun, au-delà de ce bénéfice temporel, trouve un intérêt spécifique dans l'usage du logiciel : il s'agit, pour Jérôme, de maîtriser une tendance à l'éparpillement ; pour Serge, de compenser une relative lenteur au niveau de la saisie informatique et, pour Pascale, de dépasser des angoisses liées à la question du plagiat. Il n'y a donc pas une seule raison qui conduit ces enquêté.e.s à recourir au logiciel « Zotero » mais une multiplicité de facteurs qui relèvent autant du contexte d'évaluation du master (rédiger un mémoire professionnel) que des dispositions des étudiant.e.s (dispositions

organisationnelles, temporelles, « intellectuelles »). Ce multidéterminisme explique d'ailleurs que des compétences informatiques ne conduisent pas nécessairement à l'usage de « Zotero » (*cf.* le cas de Damien précédemment évoqué) et, inversement, que des inhabilités techniques (une maîtrise du clavier numérique peu assurée) n'empêchent pas forcément la mobilisation de ce logiciel. Ainsi, au-delà des compétences techniques, sont en jeu des compétences informationnelles et des rapports à l'outil informatique. Au sein de leur activité professionnelle et au travers d'expériences (para)universitaires, ces trois étudiant.e.s ont acquis des dispositions à l'informatique et développé des capacités de gestion de l'information. Et c'est cette proximité entre le contexte professionnel de mobilisation de l'informatique connectée et le contexte universitaire d'usage des logiciels informatiques qui ont permis à ces trois enquêté.e.s de se projeter dans l'investissement du logiciel « Zotero ». L'assurance dont fait preuve Pascale vis-à-vis de ce logiciel, alors même qu'elle ne connaissait pas cet outil avant son entrée en master, témoigne bien de cette capacité à se projeter dans l'usage : « *l'outil me faisait pas peur, je veux dire, je me disais pas " je vais jamais y arriver" ou, voilà, je savais que j'allais perdre un peu de temps au début pour comprendre comment ça marche, entrer les références, tout ça mais après c'était que du temps gagné ».*
Il n'est d'ailleurs pas inintéressant de mettre en perspective le fait que ces trois étudiant.e.s, qui sont des usagers du logiciel « Zotero », l'ont découvert pendant la formation « Initiation aux Tice » avec le fait que d'autres, qui connaissaient déjà l'existence de cet outil et l'avaient parfois même utilisé, ne l'ont pas mobilisé pour le master. De la même manière que l'accès aux nouvelles technologies n'en garantit pas leur appropriation[302], la connaissance d'un outil informatique ne suffit pas à sa mobilisation. Celle-ci se marque par des possibilités et impossibilités subjectives qui sont le produit des expériences sociales passés et présentes.

Parmi les étudiant.e.s de l'option « Travail Social », deux sont des usagers de « Zotero ». Ces deux enquêté.e.s – Bénédicte et Guillaume – dont les profils sont distincts tant du point de vue de l'âge, du parcours universitaire que du rapport au livre (Bénédicte aime travailler avec les livres alors que Guillaume préfère la lecture sur écran), partagent néanmoins un point commun : des compétences élevées en informatique.
Guillaume est depuis longtemps passionné par l'informatique et passe chaque jour beaucoup de temps sur son ordinateur à télécharger des logiciels et à installer de nouvelles applications ; quant à Bénédicte, elle a exercé pendant 10 ans la fonction de « formatrice en logiciels informatiques » dans des collectivités territoriales, des hôpitaux ou des entreprises privées.
Si chacun a mobilisé le logiciel « Zotero » pour collecter des textes, seul Guillaume l'a utilisé pour l'édition de sa bibliographie dans le cadre de l'exercice du mémoire.

« *L'informatique, pour moi, ouais, c'est un loisir, ce qui est pas le cas, je sais, de la plupart de mes collègues et ce sont surtout des filles* {sourire}*, moi, j'ai toujours aimé ça, j'aime bidouiller, installer des trucs, des fois, c'est un peu compliqué parce que j'ai pas les logiciels compatibles mais en cherchant, c'est sûr, des fois j'y passe un peu de temps, mais une fois que ça marche, on oublie le temps, on est content. Donc, oui, pour revenir à Zotero, le fait qu'il soit multifonctions, le classement des documents, pouvoir rassembler et bien identifier les documents, et puis surtout la bibliographie, la faire automatiquement sans ressaisir à chaque*

[302] Il convient non seulement de distinguer la « fracture numérique de premier degré » (l'accès aux équipements) et la « fracture numérique de second degré » (les usages) mais également de « s'intéresser aux logiques et aux régulations sociales qui structurent l'actualisation des usages » (autrement dit ne pas croire en « une rhétorique égalitariste (tous égaux devant l'usage des TIC) et techniciste qui suggère un passage naturel des ressources techniques aux bénéfices tirés de leur mobilisation »). F. Granjon, « Fracture numérique », *Communications*, n° 88, 2011, p. 67.

fois, ça c'est carrément super… Zotero, c'est devenu, c'est super pratique pour le mémoire, c'est devenu un peu mon "chouchou" {sourire} ».

(Guillaume, 27 ans, [Ts], Bac ES, Licence "Géographie", Formateur)

Bien qu'ayant exploité de manière approfondie les fonctionnalités de « Zotero », Bénédicte déclare ne l'avoir mobilisé que de façon très ponctuelle au début du master et ne pas y avoir eu recours pour le mémoire.

Dotée de fortes dispositions « informatiques », cette étudiante a une excellente connaissance non seulement des logiciels bureautiques (Word, Excel…) mais également des logiciels d'analyses statistiques ou encore des outils de la suite logicielle « Scenari » ; elle s'est investie de manière considérable dans la pratique de nombreux logiciels – certains qui ont été présentés lors de la formation du master et d'autres qu'elle a elle-même découverts (comme le logiciel « Sonal[303] »). Dans ce contexte fortement imprégné par l'informatique, son recours limité au logiciel « Zotero » (uniquement pour la collecte de textes et non pour l'édition bibliographique) interroge, et cela d'autant plus que la majorité des enquêté.e.s, qu'ils soient d'ailleurs usagers ou non du logiciel, associent prioritairement « Zotero » à l'effectuation du mémoire et notamment à la création automatique de la bibliographie. Cet usage singulier de « Zotero » s'avère, en fait, lié à un contexte atypique : confrontée, durant le master, à de graves problèmes de santé, cette enquêtée n'a pu s'engager dans la phase de rédaction du mémoire. Si, dans ces conditions, le non-recours au logiciel « Zotero » pour le mémoire apparait logique, sa mobilisation – certes très réduite – pour la production de dossiers, reste surprenante dans la mesure où j'ai constaté un non-usage presque systématique du « logiciel Zotero » pour les évaluations autres que le mémoire. La raison de cette mobilisation s'explique par de fortes dispositions « informatiques » que Bénédicte a forgées au cours de son parcours professionnel et qui la poussent à investir le logiciel indépendamment du contexte universitaire.

« *Zotero, c'est assez bien fait, par exemple les icônes, la baguette magique pour récupérer un document avec l'ISBN, je trouve ça intéressant ou la forme du connecteur qui change selon la nature des documents, si on récupère une thèse ou une page web, c'est pas la même forme, ça aussi, je trouve que c'est bien fait, mais, finalement, je l'ai pas beaucoup utilisé, presque pas, si au début, si, pour le tester, euh avec les premiers dossiers, j'ai créé des collections mais je me suis surtout formée à l'outil parce que voilà, parce que moi, quand j'utilise un outil, y a rien qui m'énerve plus que commencer à travailler avec un outil et n'en tester qu'une partie, même si j'utilise pas tout, c'est ce qui s'est passé d'ailleurs ave Zotero, mais j'aime bien avoir l'ensemble des capacités du produit, voilà…* [Je reviens à Zotero, vous ne l'avez pas utilisé pour le mémoire ?] *J'ai pas rédigé le mémoire, j'ai fait juste le terrain à cause de mes problèmes de santé, et donc je n'ai pas eu le temps de faire le mémoire, ce qui fait que non pas pour le mémoire…* ».

(Bénédicte, 52 ans, [Ts], Bac G1, DUFA, L3 "Sciences de l'éducation", Informaticienne)

Dans cette configuration, l'exploitation du logiciel « Zotero » ne s'est pas réalisée tant dans la perspective d'une production écrite particulière pour le master mais bien plus dans la logique d'une expérimentation technique. Bénédicte se place dans la position d'une « experte » qui évalue un logiciel. La précision du vocabulaire employé pour décrire les fonctionnalités de « Zotero » – « baguette magique », « collection[304] » (et non « dossier »), « forme du

[303] Logiciel libre d'analyse qualitative des données (une version gratuite du logiciel « In vivo »).

[304] Le logiciel « Zotero » dispose d'un langage spécifique : l'icône « baguette magique » qui se trouve dans la barre d'outils du logiciel permet de récupérer une référence à partir de l'identifiant (DOI/ISBN…) d'un document et de l'intégrer à une « collection » (nom du dossier ou sous-dossier de la bibliothèque Zotero listant les références).

connecteur » – traduit, certes, une connaissance détaillée du logiciel mais révèle aussi une volonté de le contrôler (le tester) et de le mettre à distance (« *avoir l'ensemble des capacités du produit* »). Par cette approche technique, elle cherche plus à dominer l'outil, c'est-à-dire à en maîtriser les différentes fonctionnalités qu'à l'intégrer dans son travail universitaire. D'ailleurs elle ne le perçoit pas comme un instrument spécifiquement dédié au master mais comme un logiciel lambda parmi d'autres qu'elle cite sans le distinguer :
« *J'ai travaillé avec "Scenari", avec "Sonal", alors ça, je vous le recommande, je vous le recommande, hein, pour les entretiens, vraiment c'est bien et puis cette fois encore dans le cadre des Tice, j'ai travaillé avec "Optim Office et Opale" ; et puis, j'ai aussi travaillé avec Zotero, et avec Brazil qui est un PowerPoint, ce sont des vidéos, euh des vidéos de présentation mais c'est une autre façon de voir le PowerPoint ».*
Le cas de Bénédicte met en évidence l'effet conjugué du contexte et des dispositions sur l'usage qu'elle fait du logiciel « Zotero » et la nécessité d'entrer dans les histoires de vie individuelles des étudiant.e.s pour rendre raison de leurs pratiques.
Ce qui ressort de cette analyse des usages du logiciel « Zotero », c'est que ce logiciel, bien qu'étroitement lié à l'activité de lecture-écriture à laquelle se confrontent les enquêté.e.s, est relativement peu mobilisé par ceux-ci. Nos enquêté.e.s réalisent le plus souvent leurs bibliographies sans assistance informatique et préfèrent recourir à la « méthode traditionnelle » de classement par dossiers et sous-dossiers *via* le système d'exploitation de l'ordinateur plutôt que de s'engager dans l'appropriation du logiciel. Ce faible engagement dans l'exploitation de « Zotero » n'est pas dû à un seul facteur : des rapports utilitaires aux études ainsi que les dispositions temporelles, informatiques et/ou « scientifiques » des étudiant.e.s sont au principe d'un investissement très modéré dans ce support de lecture.
En outre, il importe de remarquer que le recours à ce logiciel n'est pas pertinent dans tous les contextes d'évaluations du master. Il apparaît de manière forte au moment de la rédaction du mémoire, cet exercice impliquant un travail important de gestion documentaire et l'édition d'une bibliographie – tâches qui sont précisément celles que le logiciel « Zotero », par ses fonctionnalités de repérage, d'indexation, de classement et d'édition automatique des références, permet d'accomplir aisément.
La mobilisation du logiciel « Zotero » par les enquêté.e.s n'est donc ni spontanée, ni systématique et dépend tout autant du contexte que des dispositions des enquêté.e.s.
Elle est encouragée et favorisée par les dispositions « informatiques » des étudiant.e.s, dispositions construites davantage par la socialisation professionnelle (cf. enquêté.e.s de l'option « Santé ») que par la socialisation universitaire, les étudiants de sciences humaines étant peu contraints à faire usage des TIC dans leur scolarité[305]. Cette influence des dispositions « informatiques » corrobore les propos de Paul Gaudric, Gérard Mauger et Xavier Zunigo qui notent que c'est la socialisation technologique qui est plus spécifiquement « un vecteur important dans l'adoption du support numérique de l'écrit[306] ».

Les nouveaux supports technologiques – qu'il s'agisse des terminaux mobiles, de la plateforme « Moodle » ou du logiciel « Zotero » – font l'objet d'usages circonstanciés et modérés, ces usages dépendant tout autant des dispositions des enquêté.e.s que du contexte d'étude auquel ceux-ci se confrontent. S'ils peuvent, dans certains cas, offrir des options originales

[305] Dans le cursus sciences de l'éducation, les cours « technologies de l'information et de la communication en éducation et formation » sont en outre fréquemment optionnels. F. Baluteau et H. Godinet, « Étude empirique 3 - L'utilisation des cours en ligne : le point de vue des étudiants », *in* F. Baluteau et H. Godinet, *Cours en ligne. Usages des liens hypertextuels et curriculum connexe*, Paris, INRP, 2006, p. 53, en ligne : [//ife.ens-lyon.fr/editions/editionselectroniques/br057.pdf], consulté le 10/01/2017.
[306] P. Gaudric, G. Mauger et X. Zunigo, *Lectures numériques : une enquête sur les grands lecteurs,* Villeurbanne, Presses de l'Enssib, 2016, p. 16.

(photographier ou scanner une partie d'un ouvrage en bibliothèque dont la consultation s'effectue exclusivement sur place) ou des fonctionnalités d'édition performantes (éditer automatiquement sa bibliographie avec « Zotero ») et faciliter aussi l'activité de lecture des étudiant.e.s, ils ne transforment pas de manière importante les pratiques lectorales de ceux-ci .
La majorité de nos enquêté.e.s n'ont pas une relation enchantée au numérique et à l'informatique mais un rapport à la fois pragmatique et mesuré : ils en connaissent les limites et mesurent avec prudence leur investissement dans l'outil informatique en évitant ou en contournant les zones d'incertitude.
Pour nos enquêté.e.s, l'intérêt des « nouveaux » écrans (le smartphone, la tablette) ne réside pas tant dans la production d'un nouveau rapport au texte que dans la mise en place d'une nouveau cadre spatio-temporel. Le recours à ces supports s'inscrit, par conséquent, dans une logique d'optimisation du temps de travail et non dans une perspective d'innovation lectorale (création de nouveaux modes de lecture).
Ce constat d'une faible attraction pour les « nouveaux » écrans ne doit pas nous amener à minimiser la place des « supports numériques » que sont les articles PDF, les portails de revues en sciences humaines, le moteur de recherche Google dans le travail lectoral des étudiant.e.s., ni à surévaluer celle des supports papier. Comme nous le verrons dans les parties suivantes, les deux supports cohabitent dans les pratiques de lecture des enquêté.e.s.

III. Articles PDF et livres papier : deux incontournables de la lecture étudiante

Parmi l'ensemble des supports de lecture (numérique et papier) auxquels les enquêté.e.s ont recours, deux émergent systématiquement dans les discours des étudiant.e.s : les articles sous format PDF et les livres papier.
Si ces deux supports sont inégalement mobilisés par les enquêté.e.s dans le travail pour le master – l'usage de l'article sous format PDF devançant fréquemment les livres papier en termes d'intensité et de régularité –, ils occupent l'un et l'autre une place largement supérieure à celle des notes de cours, des revues imprimées ou des livres numériques.
Les extraits suivants témoignent clairement de cette domination des articles PDF et des livres papier sur les autres supports.

« *L'année dernière, en M1, j'ai lu plus d'ouvrages que d'articles par rapport à mon mémoire. Et là, cette année, c'est l'inverse. J'ai plus d'articles que d'ouvrages* [Et pourquoi cette inversion ?] *En fait, je me suis resservie des lectures que j'avais déjà faites l'année dernière, ça faisait déjà ça de moins et puis, oui, au niveau du temps, parce qu'on nous demande de lire beaucoup de choses pour le mémoire mais aussi, au premier semestre, on nous a demandé de lire aussi pas mal de choses et donc à un moment donné, c'est pas facile. On peut pas passer trop de temps sur des ouvrages, il faut faire des choix et les articles, c'est plus synthétique […] Et sinon comme supports, j'ai cherché aussi des mémoires sur le site « mémoire online » mais c'est pas forcément agréable à lire, le problème, c'est la forme, ils sont pas présentés sous forme de PDF, c'est vraiment sur la page comme ça et non, c'est pas agréable à lire, et en plus pas possible de faire du "copier-coller"* ».

(Séverine, 31 ans, [Ts], Bac L, Deug "Sociologie", L3 et M1 "Sciences de l'éducation")

« *Dans le cadre de mon travail universitaire, donc, des ouvrages papier que j'ai empruntés à la BU, beaucoup d'articles numériques, numérisés en tout cas, des articles récupérés directement sur Google ou en accès libre sur Cairn* [Vous lisiez aussi des articles dans des

revues papier] *Rarement, une revue en santé, peut-être mais le plus souvent des PDF et donc pour certains je les ai imprimés et après je les relisais au calme* ».

(Jérôme, 27 ans, [Sa], Bac S, Diplôme d'État en Masso-Kinésithérapie, DU "Rééducation Neuro-pédiatrique", Kinésithérapeute)

« *Des articles, surtout des articles. Oui, des articles parce que c'est plus rapide, c'est un problème de temps, moi, j'avais pas le temps de lire des livres et des livres, c'est pas possible. J'allais sur les sites pour les trouver, notamment Cairn, mais parfois, je commençais par, alors vous allez me dire, c'est simpliste comme article mais la revue "Sciences humaines" parce que souvent, ils mettaient en plus la référence des textes et ça me redirigeait vers d'autres articles et cette fois-ci des articles plus scientifiques et plus détaillés. Les articles de la revue "Sciences humaines", ils sont pas compliqués à comprendre, ils sont simples et pour commencer, c'est bien utile. Voilà, des articles donc et beaucoup Cairn.* [D'accord, sur Cairn, les articles, c'était un format PDF ou HTML] *PDF toujours, parce que moi, d'abord, c'est la présentation, c'est fixe, ça bouge pas, ça part pas dans tous les sens comme parfois quand on est sur Internet. Et puis aussi, moi je lis à l'écran mais souvent j'imprime. Alors, j'aime bien imprimer parce que ça me fait mal aux yeux, et puis, j'aime bien avoir un stylo à la main en même temps et puis, je palpe le papier, enfin voilà. Et c'est vrai aussi que je suis une génération qui a eu un stylo dans la main avant d'avoir eu une souris et, le contact avec le papier me facilite la lecture mais je suis capable de lire un article sur écran aussi mais si vraiment j'ai besoin de ce document-là, j'aime bien me l'imprimer mais je suis de l'ancienne génération, c'est peut-être pour ça* ».

(Élisabeth, 53 ans, [Sa], Bac D, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation", Cadre de santé-Formatrice)

« *J'ai lu quelques chapitres d'ouvrages quand c'était le début de la formation mais assez peu, sinon pas de revues, les cours, pareil, je m'en servais pas vraiment. La lecture pour le master, c'était vraiment les articles PDF* [Les cours, vous ne les relisiez pas ?] *Non, les cours, c'était plus des guides, des pistes, ça permettait de situer un peu les choses et puis moi, je prenais pas trop de notes, donc…* [D'accord et pourquoi les articles en particulier ?] *Les articles, c'est plus court, c'est synthétique, c'est très facile à, enfin, c'est beaucoup plus facile à lire et à trouver aussi, c'est bien plus pratique* [vous les trouviez où ?] *C'est simple, Cairn* {sourire}, *un site bien fait, on a l'article en PDF en quelques clics, on cherche pas et on est sûr de la qualité. Moi, j'ai procédé comme ça et ça a plutôt pas mal marché »* [Ça a été efficace, donc…] *Oui, oui, c'était suffisant, pour moi en tout cas* [Vous lisiez les PDF en ligne ?] *Alors pas, à la fin, oui plus, mais pas au début, non, pas au début, je lisais toujours sur papier, j'imprimais le PDF et de manière générale, je préfère lire sur papier surtout au début quand je découvre, quand je connais pas, quand je connais pas le contenu, mais à la fin quand j'ai rédigé le mémoire, je découvrais parfois de nouveaux articles, des articles qui étaient pas forcément super importants pour moi, donc là, je les lisais à l'écran mais je lisais pas tout l'article, pas en entier, j'allais vite, c'était pour gagner du temps. C'était ça aussi quand je relisais un article pour le mémoire, là je le connaissais déjà, donc je le lisais à l'écran pour récupérer directement les passages qui m'intéressaient, ça me gagnait du temps* ».

(Carine, 49 ans, [Sa], Bac D, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation", Cadre de Santé-Formatrice)

Comme le montrent bien ces différents exemples, les articles numériques sous format PDF ainsi que les livres sont largement prépondérants parmi les supports de lecture que mobilisent nos enquêté.e.s ; les revues papier sont comparativement peu mentionnées et les cours très peu cités alors même qu'ils sont mentionnés en second après les livres dans la question posée à mes interlocuteurs et interlocutrices. Quant aux livres numériques, ils brillent par leur absence, seule une étudiante déclare avoir lu, pour les évaluations du master, un ouvrage numérique.

Ce qui est frappant, à la lecture de ces témoignages, c'est la quantité très importante d'articles PDF que téléchargent les étudiant.e.s : « *La lecture pour le master, c'était vraiment les articles PDF* » - Carine ; « *beaucoup d'articles numériques* » - Jérôme ; « *des articles donc et beaucoup Cairn […]PDF toujours* » - Élisabeth.

Format privilégié pour le téléchargement et la lecture des articles en ligne, le format PDF apparaît comme un incontournable. Cette préférence pour le PDF n'est pas spécifique à notre population d'enquête, ni réellement nouvelle. En 2004, dans le cadre d'un travail de doctorat portant sur l'usage de documents électroniques dans l'enseignement supérieur[307], Christine Poupa soulignait déjà une forte utilisation du format PDF par les étudiants et reliait celle-ci à la spécificité de ce format qui conserve la mise en forme d'origine du document. Nos enquêté.e.s, qui confirment cette prédominance du format PDF, mettent également en avant sa praticabilité. En conservant la mise en pages initiale de l'article imprimé, le format PDF rend plus aisée l'exploitation du contenu textuel, notamment la notation des pages des citations extraites des articles – acte de lecture inévitable et répétitif dans le cadre de l'exercice du mémoire. Il permet également de « copier-coller » et/ou de surligner facilement des passages. Il offre, en outre, une forme de stabilité : la version PDF facilement téléchargeable et imprimable rend la lecture des articles plus libre, moins soumise aux perturbations du réseau (signalement de notifications, liens hypertextes, etc.).

Si le PDF est un « format ouvert » du point de vue du langage informatique (c'est-à-dire un format dont les spécifications sont connues et qui peut être réutilisé par des programmes tiers), c'est aussi un « format fermé » du point des utilisateurs dans la mesure où, d'une part, il préserve la mise en pages de l'article imprimé (en garantissant une non-altération du contenu en cas de transfert d'un support à un autre) et, où, d'autre part, il assure une meilleure protection que le format HTML contre une forme d'éparpillement et de navigation aléatoire sur la toile – ce que Christian Vandendorpe[308] nomme le « surf » et d'autres, le « zapping ». Or, nombreux sont les enquêté.e.s qui, au cours des entretiens, ont évoqué ce besoin de fixité, cette nécessité d'un recentrage sur un contenu stable. C'est cette recherche de la stabilité que les mots d'Élisabeth traduisent : « *c'est fixe, ça bouge pas, ça part pas dans tous les sens comme parfois quand on est sur Internet* ».

Le choix privilégié du format PDF est aussi intrinsèquement lié au portail de diffusion de revues « Cairn. Info », portail présenté dans le module « Tice » et cité à de nombreuses reprises par les enseignants durant la formation de master. Ce portail qui diffuse (parfois en collaboration avec le site « Revue.org ») de nombreux articles dans le domaine des sciences humaines[309] – en particulier des sciences de l'éducation – et qui permet le téléchargement de ces articles sous format PDF – est apparu dans les entretiens comme l'une des sources documentaires les plus utilisées par les enquêté.e.s. Les raisons de cette forte utilisation ne sont pas, une nouvelle fois, sans lien avec le besoin de stabilité précédemment évoqué. L'ergonomie très sobre du site Cairn.info (qui n'est pas sans rappeler celle du moteur de recherche « Google ») et la

[307] C. Poupa, *Document écrit, sur papier ou électronique, et enseignement*, Thèse de doctorat, Paris, Université Panthéon - Assas Paris II, 2004.

[308] C. Vandendorpe, « Surfer dans un labyrinthe ? Pour une ergonomie de l'hypertexte », *in* L. Poissant (Dir.). *Interfaces et sensorialité*, Sainte Foy (Québec), Presses de l'université du Québec, 2003, p. 302 (version révisée et augmentée du texte publié dans la revue *éc/arts*, n° 2, 2000).

[309] En 2015, la plupart des revues référentes dans le champ des sciences de l'éducation étaient présentes sur le portail Cairn. Il est remarquable de noter que le nombre de revues et magazines diffusés sur le site Cairn.info a depuis 2007 considérablement augmenté, passant de 210 en 2009 à 425 en 2015 (et 535 en 2021) : Rapport d'activité – CAIRN INFO, Juin 2022, en ligne : [https://www.cairn.info/docs/cairn-rapport-d-activite-juin-2022.pdf], consulté le 19/09/2022.

standardisation des présentations de chaque revue et des articles qui s'y rattachent répond précisément à ce besoin de stabilité.
Les témoignages d'Alexandra (« *c'est clair, c'est toujours la même présentation avec Cairn, moi, j'apprécie, on s'y retrouve* ») et de Séverine qui n'a pas réussi à exploiter le contenu des mémoires diffusés sur le site « mémoires online » (« *le problème, c'est la forme, ils sont pas présentés sous forme de PDF, c'est vraiment sur la page comme ça et non, c'est pas agréable à lire, et en plus pas possible de faire du « copier-coller* ») rendent compte de l'importance de la forme de publication des contenus textuels et de la recherche d'une forme de normalisation des contenus[310].
Outre la diversité et la stabilité de l'offre que propose le site Cairn, c'est la rapidité d'accès aux articles et la garantie de la fiabilité scientifique de ceux-ci qui est souvent mise en avant par les enquêté.e.s. Ainsi Carine : « *Cairn* {sourire}, *un site bien fait, on a l'article en PDF en quelques clics, on cherche pas et on est sûr de la qualité* » ou Jérôme *« un article de Cairn, c'est un article qui vient de la communauté scientifique en général, les choses sont renseignées là et donc c'est aussi un gage de qualité de l'article* ».
La forte mobilisation des articles numériques, et particulièrement des articles sous format PDF par les étudiant.e.s du master s'explique donc par la praticabilité du format – un format standard et facilement imprimable – et par un accès rapide au contenu (« *les articles, c'est plus synthétique »* - Séverine ; *« des articles parce que c'est plus rapide, moi, j'avais pas le temps de lire des livres et des livres* », - Élisabeth) notamment *via* le site Cairn.
L'article, dont le format est synthétique, constitue, de plus, un rempart contre l'obstacle temporel, le coût en temps d'exploration d'un livre étant un argument qui revient souvent dans les entretiens pour justifier un usage élevé des articles numériques. Le témoignage de Pascale met bien en avant le poids de la contrainte temporelle : « *En global, je dirais que j'ai utilisé plus d'articles parce que, l'information est limitée, précise sur un sujet, voilà, dans un livre, des fois, y a une thématique qui vous intéresse et puis pas le reste, donc, des fois, on perd du temps à essayer de trouver l'information ou voilà* ».
La question de la gestion du temps, qui, comme nous le verrons ultérieurement, est centrale dans les manières de lire des enquêté.e.s, est de fait étroitement liée à celle des supports mobilisés pour le travail de lecture universitaire.

Il nous semble importer de noter que si nos enquêté.e.s font un usage prioritaire des articles PDF, ils lisent fréquemment ceux-ci sur papier et non à l'écran. Cette lecture sur papier d'un article initialement téléchargé en ligne ainsi que le choix privilégié du format PDF sont autant d'indices qui témoignent du fait que les étudiant.e.s du master entretiennent un rapport privilégié avec les documents papier. Ce rapport peut être relié avec l'âge relativement élevé des étudiant.e.s du master comme le fait spontanément remarquer Élisabeth : « *je suis une génération qui a eu un stylo dans la main avant d'avoir eu une souris et, le contact avec le papier me facilite la lecture mais je suis capable de lire un article sur écran aussi mais si vraiment j'ai besoin de ce document-là, j'aime bien me l'imprimer mais je suis de l'ancienne génération* ». Cette explication générationnelle, qui n'est pas dénuée d'intérêt, s'avère toutefois insatisfaisante et incomplète. D'un côté, des enquêté.e.s âgés d'une trentaine d'années ou moins expriment eux aussi un besoin de recourir à l'impression papier pour lire des textes. C'est le cas, par exemple, de Séverine, Carine et aussi (à un moindre degré) de Jérôme. De l'autre, des

[310] Le format PDF offre une mise en pages identique à celle de la publication imprimée qui fait référence. Il permet ainsi de citer les pages plus facilement (sans recourir nécessairement à la version papier). Le sentiment de lecture plus agréable avec des articles PDF – « bien » mis en forme – découle ainsi des gains de lisibilité et de temps que procure ce format.

enquêté.e.s plus âgés évoquent des lectures sur écran, ainsi Serge qui déclare lire régulièrement des textes sur son Ipad.
Si le recours à l'impression papier est très fréquemment mentionné dans les entretiens, ce n'est pas uniquement parce que les étudiant.e.s ont été socialisés dans une culture de l'imprimé mais aussi parce le document imprimé permet de mieux saisir la structuration d'un contenu textuel. Disposer d'un article imprimé, c'est d'abord disposer d'un support qui permet de percevoir un texte dans sa globalité et ainsi d'en appréhender plus facilement le contenu. Cette perception d'une totalité textuelle qu'induit le support papier tend à s'effacer sur le support-écran. En effet, l'espace restreint de la page-écran contraint l'étudiant.e à ne voir le plus souvent qu'une partie du texte – le regard étant absorbé par le cadre de l'écran – et l'empêche parallèlement de percevoir l'avant et l'après de cette partie et de la situer dans une totalité. Le texte sur écran, ainsi dépourvu de son espace et de sa profondeur, apparaît de manière plus fragmentée et donne une vision plus éparse du contenu. Comme le remarque Roger Chartier, « dans l'espace numérique, ce n'est pas l'objet qui est plié, comme dans le cas de la feuille du livre manuscrit ou imprimé, mais le texte lui-même[311]. » Ainsi le support-écran dissimule, empêche de voir ; il fait écran à la perception globale d'un contenu textuel et rend son appropriation plus difficile qu'avec le support papier. Les propos de Carine mettent en évidence ce lien entre le support d'inscription d'un texte et les possibilités d'appropriation de celui-ci : « *je lisais toujours sur papier, j'imprimais le PDF et de manière générale, je préfère lire sur papier surtout au début quand je découvre, quand je connais pas, quand je connais pas le contenu mais à la fin quand j'ai rédigé le mémoire, je découvrais parfois de nouveaux articles, des articles qui étaient pas forcément super importants pour moi, donc là, je les lisais à l'écran* ».
Cet extrait souligne la relation entre la capacité d'expertise d'un contenu et le type de support mobilisé pour en effectuer la lecture. Plus cette capacité est faible, plus l'écran semble un support inapproprié pour le travail universitaire.
Aussi, il importe de retenir, d'une part, que les propriétés matérielles (techniques) et sociales (historiques) des supports ne sont pas sans effet sur la manière dont les étudiant.e.s lisent ; et, d'autre part, que ces effets sont variables en fonction des dispositions « intellectuelles » des enquêté.e.s.

À côté des articles numériques (PDF), les livres imprimés sont également souvent cités par nos enquêté.e.s. comme des supports de lecture importants, en particulier pour la réalisation du mémoire.
Les extraits exposés ci-après montrent que les étudiant.e.s font usage des livres surtout au début de la formation: « *au début, pas mal de livres oui, des livres, pour entrer un peu dans les, euh dans, dans les thématiques du master, les notions* » - Alexandra ; « *Alors, dans un premier temps, l'information, c'était des livres* » - Pascale ; « *J'ai lu quelques chapitres d'ouvrages quand c'était le début de la formation* » - Carine. Ainsi, les livres ne sont pas mobilisés de façon continue au cours du master mais interviennent de manière plus forte au début de celui-ci, à un moment où les enquêté.e.s se constituent un capital de références dans le champ des sciences de l'éducation (nous verrons dans le chapitre suivant que leur mobilisation est, par ailleurs, étroitement liée au type d'évaluations).
Il importe de rappeler avec Mathias Millet que la connaissance en Sciences Humaines et Sociales (SHS) ne se livre pas d'emblée mais qu'elle nécessite un travail de recherche documentaire et de sélection des imprimés considérable. Ainsi, l'auteur écrit à propos des

[311] R. Chartier, « Qu'est-ce qu'un livre ? Métaphores anciennes, concepts des Lumières et réalités numériques », *Le Français aujourd'hui*, n° 178, 2012, p. 26.

apprentis sociologues[312]: « [ils] n'ont pas affaire à un stock documentaire tout entier structuré qui d'emblée proposerait à leurs interrogations une série de réponses opératoires, immédiatement disponibles, mais affrontent un ensemble de références théoriques dispersées, de raisonnements interprétatifs disparates dont ils doivent, à terme, se saisir à toutes fins utiles, démêler et identifier les enjeux et les intérêts. D'où la nécessité, pour ces étudiants, de se constituer peu à peu, au fil des lectures, un capital de références et d'érudition à partir d'un travail de prises de notes, de mises en fiches, parfois d'annotations des ouvrages et des textes fréquentés[313]. »

Chez nos enquêté.e.s, les livres comme les articles en ligne sont les principaux supports à partir desquels se construit ce capital de références. Si le réflexe des étudiants du master est de recourir *d'abord*[314] aux livres, c'est sans doute et en premier lieu parce le livre est un support qui a déjà été mobilisé, de manière répétitive et souvent intense, dans le cadre des études antérieures (scolaires, universitaires…). Comparativement, les articles de revues scientifiques interviennent plus tardivement dans le cursus universitaire[315]. Par ailleurs, la création des portails de revues en sciences humaines étant relativement récente (celle de Cairn date de 2005), bon nombre de nos enquêté.e.s ne se sont pas confrontés, au cours de leur cursus scolaire-universitaire précédent, à cette pratique de téléchargement de textes en ligne.
Cette ancienneté de la présence des livres dans les pratiques de lecture des étudiant.e.s explique très probablement le fait que les livres, bien qu'ils fassent l'objet d'un usage moindre que les articles, apparaissent, dans les déclarations des enquêté.e.s, en premier parmi les supports cités pour le travail universitaire.
Habitués à manipuler les livres depuis le début de leur scolarité, les étudiant.e.s apprécient les codes structurels que fournit le livre imprimé. C'est ce que montrait, par ailleurs, une étude empirique qui interrogeait les usages des structures et des liens hypertextuels dans les cours disponibles en ligne : « ils [les étudiants] s'appuient sur les différents repères conventionnels du texte (poids, volume, titrage, taille des caractères, pagination, sommaire, etc.) […]. L'organisation textuelle qui a soutenu et accompagné leur scolarité, a modelé leur façon d'appréhender un contenu à apprendre[316] ».
Les socialisations scolaire et universitaire passées des étudiant.e.s jouent un rôle non seulement dans les manières de dire ses lectures mais aussi dans les façons de les mettre en œuvre. Ainsi, plusieurs enquêté.e.s, notamment ceux qui ont suivi une première année de master en sciences de l'éducation (M1), ont indiqué s'être resservis des lectures d'ouvrages effectuées lors de ce master 1. Les livres lus dans les années précédentes (plus spécifiquement ceux qui ont été lus de manière intensive, qui ont donné lieu à des prises de notes et/ou ont fait l'objet de fiches de lecture) peuvent ainsi être remobilisés pour le master professionnel. C'est le cas de Séverine qui, malgré un usage des imprimés essentiellement centré sur les articles, réutilise des ouvrages qu'elle a étudiés dans le cadre du M1.

[312] Les « apprentis-sociologues » est le terme employé par Mathias Millet pour désigner les étudiants en licence de sociologie.
[313] M. Millet, *Les étudiants de médecine et de sociologie à l'étude,* Thèse de doctorat, Lyon, Université Lumière Lyon 2, 2000, p. 432-433.
[314] « D'abord » ne doit pas ici être interprété comme un degré d'intensité dans les usages (les livres seraient plus utilisés que les articles en ligne) mais comme un niveau de priorité temporelle : les livres sont utilisés avant les articles.
[315] C'est le cas dans de nombreuses disciplines en SHS mais également dans des disciplines comme la médecine.
[316] F. Baluteau et H. Godinet, « Étude empirique 3 - L'utilisation des cours en ligne : le point de vue des étudiants », *in* F. Baluteau et H. Godinet, *Cours en ligne. Usages des liens hypertextuels et curriculum connexe*, Paris, INRP, 2006, p. 56, en ligne : [//ife.ens-lyon.fr/editions/editionselectroniques/br057.pdf], consulté le 10/01/2017.

Cette remobilisation des lectures passées souligne en creux le caractère cumulatif du travail de lecture des étudiant.e.s. Ce travail ne se réalise pas uniquement avec les supports et les ressources dont disposent les enquêté.e.s au moment de leur formation de master 2 mais met en jeu des lectures antérieures, des ressources matérielles et des expériences lectorales passées. La situation de lecture présente est intimement liée aux expériences lectorales passées. Ce sera tout l'objet de la seconde partie que de mettre en relief ce lien (plus ou moins fort selon les enquêté.e.s mais jamais inexistant) entre les contextes de lecture présent et passé.

IV. Les revues imprimées et les cours : les parents pauvres de la lecture

Les revues imprimées face à l'édition numérique

Jusqu'à présent, nous avons mis l'accent sur les articles PDF que nous avons qualifiés d'articles numériques pour les distinguer des articles imprimés, autrement dit des articles de revues imprimées. Cette dichotomie « numérique / imprimé », si elle est commode pour distinguer des formats et des modes d'accès au texte, est toutefois problématique dans la mesure où, comme nous l'avons vu, les articles PDF sont fréquemment imprimés sur papier. Par conséquent, les articles « numériques » deviennent, dans nombre de cas, des articles « imprimés ». En outre, le qualificatif « numérique » qui laisse penser que l'article a été conçu d'emblée pour une publication numérique n'est sans doute pas totalement satisfaisant du fait que la plupart des articles PDF que téléchargent nos enquêté.e.s ont d'abord été accessibles sous format papier dans des revues de sciences humaines. Le terme « articles numérisés » rendrait sans doute davantage visible cette première existence papier mais pourrait suggérer en retour une conception (rédaction) exclusivement manuelle d'un texte ; or une telle conception est totalement marginale dans le cas de notre enquête, les articles PDF mobilisés par nos enquêté.e.s étant des articles relativement récents et conçus la plupart du temps à partir du logiciel Word ou d'un équivalent.
Notre préoccupation étant centrée sur les supports, nous maintiendrons l'usage des attributs « numérique » ou « en ligne », cette dénomination, bien que partiellement juste, étant toutefois moins problématique que celle d'article « numérisés ».
Ces remarques ne sont pas purement formelles ou rhétoriques, elles doivent nous inviter à la prudence dans nos propos et à penser le statut hybride des articles PDF.
Aujourd'hui, un article scientifique publié dans une revue scientifique sous format papier est parallèlement et parfois simultanément édité sous format numérique. Les portails de diffusion des revues en sciences humaines tels Cairn, Persée ou Revues.org, qui ont précisément pour fonction d'assurer cette numérisation et sa diffusion, rendent les articles des revues papier accessibles en ligne dans une temporalité très courte (les enquêté.e.s bénéficiant, grâce aux souscriptions de la bibliothèque universitaire, d'un accès immédiat et gratuit à une part importante des articles mis en ligne par Cairn) et représentent un mode d'accès alternatif et performant aux textes.

« *J'ai pas mal travaillé sur une revue de sciences de l'éducation qui a son site, elle mettait ses numéros gratuitement en ligne, donc j'en ai beaucoup, oh là là beaucoup, j'avais téléchargé "à mort"* ».

(Bénédicte, 52 ans, [Ts], Bac G1, DUFA, L3 "Sciences de l'éducation", Informaticienne)

Cette concurrence de l'édition numérique fonctionne d'autant mieux que les enseignants du master sont eux-mêmes de forts consommateurs d'articles PDF et en transmettent *via* la messagerie ou la plateforme « Moodle » à leurs étudiants (« *Mr D* [son directeur de mémoire] *m'a envoyé régulièrement des articles qui pouvaient coller à mon thème pour le mémoire »* raconte Jérôme). La faible mention des revues papier dans les entretiens peut ainsi s'expliquer par un fort usage des articles en ligne. La forte fréquence des citations du portail « Cairn Info » conforte cette hypothèse.
Par ailleurs, et outre les qualités précédemment évoquées qu'offrent les portails de revues en sciences humaines (accès rapide, format standard reproduisant à l'identique la version originale papier, garantie de scientificité), la version imprimée des articles PDF favorise les annotations et le marquage des textes. À l'inverse, la revue imprimée, qui est presque systématiquement empruntée, et non achetée[317], par les enquêté.e.s, laisse peu de place à ceux-ci pour marquer leur lecture. Ainsi les propos de Frédérique :

« *Les revues, moi c'est en ligne, c'est beaucoup plus pratique, les revues papier, j'ai essayé d'en emprunter mais j'ai abandonné parce que, le problème, déjà, la revue, on la trouve pas toujours, elle est souvent empruntée et puis surtout, c'est la prise de note ; moi, j'aime bien écrire directement sur le texte que je suis en train de lire et là sur la revue que j'avais empruntée, elle était récente, je pouvais pas écrire dessus et ça, c'est déjà un problème, après, il y a aussi la question du délai, on est obligé de la rendre assez vite* [D'accord, je comprends mais, mais ces difficultés, elles se retrouvent avec les livres quand on les emprunte et puis vous auriez pu aussi prendre des notes sur un papier libre…] *Alors, d'abord pour les livres c'est pas pareil, parce que moi, si un livre est important, je l'achète, alors qu'une revue, non, j'aurais pas ce réflexe, je sais pas…et pour votre deuxième question, noter à côté, faire une fiche, c'est justement ce que j'aime pas, parce que c'est long et moi, je veux pas que ça me prenne trop de temps* ».

(Frédérique, 50 ans, [Ts], Bac A3, Licence "Psychologie", DE)

Comme le téléspectateur qui « n'écrit plus rien sur l'écran du poste, est délogé du produit et perd ses droits d'auteur[318] », Frédérique, avec la revue imprimée, perd ses droits de lectrice-scriptrice et est exclue du support (elle ne peut y marquer sa trace). Le rapport au temps de cette enquêtée, qui ne la pousse pas à contourner les effets de cette perte par une prise de notes sur un support tiers ainsi que la coprésence de l'édition numérique (« *Les revues, moi c'est en ligne* ») engendrent un non-usage du périodique. Parce que les annotations permettent de conserver une trace objectivée des contenus lus et favorisent une relecture sélective de ceux-ci, leur empêchement institutionnel (induit par le prêt en bibliothèque) et dispositionnel (rapport à l'avenir) aboutit au rejet du support. La contrainte temporelle – ne pouvoir disposer de la revue de manière continue et sur une longue durée – contribue également à ce rejet. Ce sont donc les conditions d'accessibilité et de marquage du support et aussi les dispositions temporelles des enquêté.e.s qui affectent l'usage des revues imprimées. Délaissées au profit des articles en ligne, elles sont ainsi peu présentes dans les discours des étudiant.e.s. Certains noms de revues apparaissent néanmoins lors des entretiens :

[317] Seuls deux enquêté.e.s ont acheté un numéro de revue. Le coût d'un périodique bien souvent équivalent à celui d'un livre papier est probablement dissuasif tant du point de vue financier que symbolique ; en effet, un numéro de revue, indépendamment du contenu qu'il offre, ne bénéficie pas de la même diffusion (promotion) qu'un livre et n'a pas, aux yeux des étudiant.e.s du master (qui, pour la plupart n'ont pas connaissance des processus d'expertise des revues et donc de sélection des articles), le même prestige.
[318] M de Certeau, *L'invention du quotidien*, Arts de faire, Tome 1, Paris, Gallimard, 1990, p. 53.

« *Beaucoup d'articles sous format numérique, essentiellement ou alors dans la revue, euh de pédagogie* [La Revue française de pédagogie ?] *Oui, c'est ça et puis l'autre, celle du laboratoire* [Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle ?] *Oui, les deux, les deux revues. En fait, pour ces revues, comme je les empruntais, je lisais sur papier* ».

(Audrey, 36 ans, [Sa], Bac S, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation", Cadre de santé-Formatrice)

« *Les revues, non, je crois pas, enfin je me souviens pas trop… Ah si une fois avec Madame J, pour un travail autour de la culture qu'on devait faire à partir d'une revue, je sais plus laquelle, la revue sciences de l'éducation…, je me souviens plus le titre* [la revue « Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle ?] *Oui, c'est ça et là, donc, avec cette revue, j'avais lu dans le bouquin mais sinon c'était toujours avec le papier, des articles que j'avais imprimés* ».

(Xavier, 47 ans, [Sa], Bac D, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation", Cadre de santé-Formateur)

Ces noms ne sont pas cités par hasard. La revue *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle* est une revue du laboratoire CERSE auquel est adossé le master professionnel ; la *Revue française de pédagogie* est, quant à elle, une revue incontournable dans le champ des sciences de l'éducation et de la formation. Ces deux revues figurent, en outre, dans les listes bibliographiques transmises, en début d'année, aux étudiant.e.s et sont par ailleurs mentionnées régulièrement dans les cours par les enseignants-chercheurs du master. Dans ces conditions, il n'est guère surprenant que les noms de ces revues se retrouvent cités dans les entretiens.
Il reste toutefois difficile de démêler dans les discours des étudiant.e.s les usages déclarés et les usages effectifs des revues papier : d'une part, mon implication directe dans la publication de la revue du laboratoire[319] ainsi que les prescriptions enseignantes peuvent conduire certain.e.s enquêté.e.s à accentuer les évocations de cette revue en particulier ou des revues les plus incontournables de la discipline sans pour autant en faire un usage intensif ; d'autre part, la revue imprimée est, dans les déclarations, fréquemment confondue avec un autre support : le livre. En effet, plusieurs étudiant.e.s parlent du « livre » pour évoquer une revue. Il s'agit, en particulier, d'étudiant.e.s qui lisent fréquemment des textes à l'écran :

« [Est-ce que vous lisez les articles de revues systématiquement à l'écran ou également sur papier ?] *Ben, en fonction, de ce que j'avais, si c'était des livres photocopiés, j'avais directement le support papier mais si c'était sur Internet, je n'imprimais, je pouvais imprimer quand il y avait vraiment beaucoup de pages mais sinon j'essayais de faire ça sur Internet* [quand vous dites « livres photocopiés », vous parlez des revues papier que vous avez photocopiées ?] *Oui, c'est ça. Des revues que j'ai empruntées et que j'ai photocopiées* [D'accord, merci, je voulais vérifier à cause du terme livre, « livres photocopiés »] *Ah, oui, j'ai dit "livres photocopiés", ben parce que pour moi, une revue, c'est un livre, euh enfin, c'est aussi un livre… disons, c'est plus proche d'un livre que d'un article, je veux dire un article en ligne, parce oui, les revues, c'est aussi des articles, oh là là, c'est pas simple tout ça, tout est lié* ».

(Alexandra, 43 ans, [Sa], Bac D, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation", Cadre de Santé-Formatrice)

Le témoignage d'Alexandra met en lumière la complexité de la définition des entités textuelles (revues papier, livres, articles PDF…) auxquelles se confrontent les enquêté.e.s. Cette complexité, que nous avons abordée au début de ce chapitre, est celle des supports et des formats – pluriels et variables. Elle pose simultanément la question de la définition d'un livre. D'un côté, la revue imprimée, qui repose sur la matérialité du *codex*, est, d'un point de vue

[319] Quelques étudiants du master professionnel, qui ne pouvaient, pour des raisons géographiques et /ou familiales, se rendre fréquemment à la bibliothèque universitaire, m'ont contactée pour venir consulter des numéros de la revue *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle.*

formel, plus proche d'un livre que d'un article PDF ou même que d'un article imprimé par l'étudiant.e (qui se présente sous forme d'un assemblage de feuilles libres ou agrafées) ; de l'autre, elle se superpose, au niveau du contenu, aux articles en ligne – la version PDF d'un article issu d'une revue imprimée devant être la reproduction exacte de la version papier. De fait, selon le registre de perception (forme ou contenu) sur lequel on se situe, on n'a pas la même représentation de ce qu'est une revue imprimée. Ainsi apparaît la double acception du mot livre : une œuvre et un objet matériel. Cette double nature du livre – produit matériel et discours – qu'a notamment bien mise en évidence l'historien Roger Chartier[320] (cf. chapitre 1), est centrale dans notre recherche dans la mesure où elle pose des questions méthodologiques (Qu'est-ce qu'un livre / qu'est-ce qu'une revue ?) et interprétatives (est-ce le contenu ou la forme d'un support qui guide les usages ?). Ce faisant, elle souligne les enjeux matériels de la lecture universitaire et nous conduit à ne pas réduire les contenus textuels à des structures linguistiques sans existence physique. L'expression d'Alexandra « *c'est pas simple tout ça, tout est lié* » marque, au-delà du sentiment de perplexité de l'enquêtée, la relation profonde qui existe entre l'appréhension (et par ricochet l'appropriation) d'un contenu textuel et le support matériel auquel ce contenu est rattaché.

Le terme « revues papier » que l'on emploie fréquemment pour désigner les revues imprimées, est certes pratique pour les distinguer des « revues électroniques » mais il est également porteur de contresens dans la mesure où, chez nos enquêté.e.s, le support papier est, d'abord associé aux articles qu'ils impriment à partir d'Internet. Aussi, le faible usage des revues imprimées ne doit pas, dans le cas de notre recherche, mettre en question la pertinence du support papier, celui-ci étant à l'inverse décrit par les étudiant.e.s comme le support privilégié pour une lecture intensive et pour les prises de notes. Aussi, la corrélation entre la baisse de l'usage des revues imprimées et l'apparition du support numérique n'aboutit pas forcément, comme le laissent croire certains analystes, à la disparition du support papier. Les deux supports peuvent non seulement coexister mais s'irriguer l'un l'autre. Outre la présence des articles numériques, ce sont, comme nous l'avons montré, d'autres facteurs (problèmes d'accessibilité, contraintes temporelles) qui président à ce faible usage des revues imprimées.

Lire ou se servir des cours ? Effets du contexte professionnel et des contenus dispensés

Si la lecture des cours est peu évoquée dans les entretiens, c'est parce que les cours sont plus écoutés que lus ou relus. Plusieurs enquêté.e.s insistent sur le fait que l'assistance aux cours associée à une prise de notes de la parole professée suffit à l'appropriation des contenus enseignés.

« *Ce qui est écrit, ce que je note pendant le cours, c'est assimilé en l'écrivant, contrairement à AES. Ici, dans le master, c'est des choses très logiques, des choses professionnelles, des choses qui nous parlent, donc voilà, les notes de cours, c'est pas quelque chose qui me prend du temps* ».

(Marjorie, 27 ans, [Ts], Bac Technologique Comptabilité, Licence "AES", Master 1 "Géographie sociale", Conseillère Emploi et Formation)

« *En fait, comme j'étais présente au cours, je revenais pas beaucoup sur les cours* ».

(Audrey, 36 ans, [Sa], Bac S, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation", Cadre de santé-Formatrice)

[320] R. Chartier, « Qu'est-ce qu'un livre ? Métaphores anciennes, concepts des Lumières et réalités numériques », *Le Français aujourd'hui*, n° 178, 2012.

Il convient de rappeler ici que le master étudié est un master professionnel et que les cours, qui y sont dispensés, sont non seulement des présentations théoriques relatives aux SEF mais aussi des restitutions et transmissions d'expériences professionnelles. Transmis en présentiel et diffusés parallèlement, sous forme de diaporamas, sur la plateforme « Moodle », les cours ne suivent pas un programme bien défini, ils sont souvent spécifiques à une thématique donnée ou élaborés en fonction d'une problématique professionnelle.

« *Il y a beaucoup de professionnels de terrain qui interviennent et on a eu des cours avec des documents propres à leur travail en accompagnement et aussi beaucoup de mises en situation par rapport à ça, par rapport à leur travail »* explique Séverine. Elle ajoute : « *Dans certains cours, le cours, il s'est fait au fil des interactions qu'on a pu avoir avec les profs, des questions et ça s'est fait comme ça* ».

(Séverine, 31 ans, [Ts], Bac L, Deug "Sociologie", L3 et M1 "Sciences de l'éducation")

« *Madame Y, Monsieur Z, je les vois comme des personnes qui elles ne donnaient pas forcément de productions écrites mais qui illustraient alors le cours en immédiat, je dirais* in vivo*, de citations, d'articles, de références, et moi, ça, j'aimais beaucoup parce que c'est plus vivant et puis surtout on pointe, on cible beaucoup mieux ce qui est dit* ».

(Jérôme, 27 ans, [Sa], Bac S, Diplôme d'État en Masso-Kinésithérapie, DU "Rééducation Neuro-pédiatrique", Kinésithérapeute)

Les contenus des cours (construits parfois à partir d'interactions entre les étudiant.e.s et les enseignants) ne correspondent donc pas nécessairement à des connaissances bien délimitées, ni à des présentations très structurées aux contours clairement définis que l'on peut s'approprier par un travail minutieux et systématique de relecture et de réécriture comme c'est le cas, par exemple, avec les cours de médecine. En montrant que ces derniers « fonctionnent comme de véritables "catalyseurs" de la connaissance (du savoir et de l'activité apprenante) [321] », Mathias Millet a bien mis en évidence le primat des cours dans les lectures des étudiants de troisième année de médecine. La situation dans le master professionnel est très différente. En effet, loin de concentrer toutes les connaissances que doivent travailler les enquêté.e.s pour répondre aux évaluations, les cours constituent des clés d'accès à certains auteurs ou certaines notions / problématiques et sont considérés comme des « guides » pour reprendre une formule fréquemment employée par les enquêté.e.s. Ils offrent des pistes pour accéder à la matière intellectuelle mais ne constituent pas cette matière. De fait, la relecture des diaporamas des cours ne revêt pas un caractère indispensable.

« *Dans les cours, les enseignants insistaient parfois sur certains ouvrages et du coup les diaporamas, c'est plus des pense-bêtes, des rappels sur tel point mais c'est pas des choses qu'on lit. Ce qui faut dire aussi, c'est que beaucoup de cours, c'est pas vraiment des cours, euh des cours classiques, c'est plus des échanges, des réflexions avec des intervenants, des professionnels et donc c'est choses très, c'est intéressant mais c'est pas, pas forcément très nouveau* ».

(Zoé, 24 ans, [Ts], Bac ES, Licence & M1 Sciences de l'éducation, FI)

« *Les cours, ça me donne des pistes mais je les lis pas vraiment, je balaye rapidement les PowerPoint ou mes notes et mes notes, c'est pas des choses très, c'est plutôt des références, des idées, ou des noms d'auteurs que j'ai récupérés, et des fois, je me dis, tiens, ça s'est intéressant, je vais l'utiliser* [Les cours, ce serait un peu pour avoir des idées, des références ?]

[321] M. Millet, *Les étudiants de médecine et de sociologie à l'étude,* Thèse de doctorat, Lyon, Université Lumière Lyon 2, 2000, p. 404.

Oui, c'est ça, un lieu où on peut trouver des références et, là, ça me fait penser aux listes, euh les listes bibliographiques. Les enseignants, au début du master nous donnent des listes, c'est comme ça dans tous les modules, et bien, pour moi, les cours, ça fonctionne un peu pareil, un peu comme les listes, je les lis pas mais je les utilise quand j'en ai besoin, et si j'y pense, c'est pas toujours le cas {sourire}*, mais quand je pense à un cours ou des fois quand je tombe dessus, ben là, je m'en sers, voilà, c'est pas forcément, c'est comme ça au moment où j'y pense* ».

(Alexandra, 43 ans, [Sa], Bac D, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation", Cadre de Santé-Formatrice)

« *Des articles, des livres, alors ça oui, j'ai passé beaucoup de temps à lire, mais les PowerPoint qu'on nous donnait en cours, non, non, je m'en suis pas beaucoup servi, j'ai repris des références quelquefois, mais pas, par exemple, la motivation, on en avait parlé en cours et puis on avait des références bibliographiques sur ce thème, donc là, oui, mais c'était pas la lecture comme avec les articles ou les livres* [Pas une lecture approfondie ?] *Oui, exactement pas approfondie, c'était pas une lecture, c'était plus pour récupérer des informations. Bon après, y a des cours que j'ai trouvés, je me souviens, une intervention qui m'avait interpellée, un cours avec Monsieur Z, avec un collègue, on s'était dit, tiens c'est intéressant, il faudrait qu'on aille un peu bouquiner, et là, c'est vrai, on a plus détaillé le cours, on a échangé nos notes, on a cherché des bouquins en rapport avec le cours, moi, je m'en suis resservie après pour le mémoire, c'était plus un travail de lecture* ».

(Odile, 55 ans, [Sa], Bac B, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation" et M1(VAE) "Management et Audit des établissements de santé", Cadre de Santé)

Le caractère professionnel du master apparait à travers les témoignages des étudiant.e.s qui pointent, dans leurs propos, l'aspect fonctionnel et pratique (mises en situation) des cours.
La dimension à la fois théorique et pratique de cette formation mastériale, n'est pas étrangère au fait qu'un certain nombre de diaporamas mis en ligne par les enseignants – et notamment par les « intervenants[322] » – soient peu lus par les enquêté.e.s, les contenus de ces diaporamas étant souvent déjà familiers aux étudiant.e.s : « *des choses professionnelles, des choses qui nous parlent* » ; « *pas forcément très nouveau* ».
Lieux d'échanges et de réflexions autour d'expériences professionnelles, les cours ne donnent pas systématiquement lieu à des prises de notes ou à un travail soutenu de (re)lecture des contenus. Et, quand ce travail a lieu, il a rarement été planifié et s'effectue de manière occasionnelle, en fonction du moment – « *quand je tombe dessus* », « *au moment où j'y pense* », « *quelquefois* » – ou de l'intérêt particulier que les étudiant.e.s peuvent trouver aux contenus présentés.
Définis par un étudiant comme « *des pense-bêtes* », les cours sont des auxiliaires pour les évaluations et ne focalisent pas, loin s'en faut, toute l'attention des enquêté.e.s. Ces derniers affirment passer peu de temps à travailler sur les cours et mentionnent à plusieurs reprises qu'ils ne lisent pas ou « *pas vraiment* » les cours. Ne « *pas vraiment lire* » les cours doit être ici entendu à deux niveaux : d'une part, les étudiant.e.s du master n'investissent pas leurs efforts principalement dans la reprise des cours par un travail de prises de notes et de relecture ; d'autre part, associant l'acte de lecture à une lecture intensive et continue, ils ne considèrent pas la lecture du cours comme une « vraie » lecture.

[322] Ce que nous nommons les « intervenants » sont des enseignants non titulaires issus de l'entreprise.

Appréhendés comme un outil du travail universitaire, les cours sont envisagés comme une ressource ponctuelle et non comme un support textuel. Les propos de l'une de nos interlocutrices expriment bien cette appréhension :

« *Pour une évaluation, Monsieur Z nous avait demandé de faire un plan structuré à partir d'un texte, là, j'ai pas lu. J'ai pas lu parce que je m'étais appuyé sur son cours* ».

(Élisabeth, 53 ans, [Sa], Bac D, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation", Cadre de santé-Formatrice)

Ils traduisent une représentation très prégnante chez la plupart de nos enquêté.e.s selon laquelle le cours est utilisé et non lu : « *c'est plutôt des références, des idées, ou des noms d'auteurs que j'ai récupérés* » - Alexandra ; « *j'ai repris des références quelquefois* » Odile.

Jugeant cette lecture des cours à l'aune de la lecture des articles ou des livres, nos enquêté.e.s tendent à reconduire l'effet de légitimité (lire, c'est lire de manière linéaire des textes imprimés) et marquent en même temps, dans l'ordre des lectures, une différenciation nette entre ces supports ; d'un côté, les cours, le plus souvent appréhendés comme des points de repères et des sources potentiellement mobilisables, sont utilisés de façon occasionnelle et ne conduisent pas à des lectures détaillées ; de l'autre, les articles numériques et les livres, considérés comme des supports incontournables pour les évaluations, font l'objet d'une lecture plus approfondie. Perçus comme des « clés de lecture » introductives à des savoirs et non comme des ressources déterminantes pour les évaluations, les cours de master, sans pour autant être négligés par nos enquêté.e.s, apparaissent comme des supports de lecture secondaires. En outre, l'usage mineur des cours dans le travail lectoral n'est pas étranger au fait que l'université, comparativement au lycée et, de façon encore plus nette, au collège, est le lieu d'enseignement où le statut du cours est le plus dévalorisé et où la pédagogie est la plus silencieuse[323].

[323] À ce propos, Émile Durkheim notait déjà que la pédagogie était une préoccupation qui relevait davantage de l'enseignement jésuite des anciens collèges que de celui des collèges universitaires : « La culture que donnaient les Jésuites était extraordinairement intensive et forcée. On sent comme un immense effort pour porter presque violemment les esprits à une sorte de précocité artificielle et apparente […] De là, ces innombrables exercices de style, destinés à le rompre à tous les secrets des langues anciennes. Il y avait dans l'allure générale de l'enseignement universitaire quelque chose de moins hâtif, de moins pressant, de moins vertigineux. On tendait, en somme, vers la même fin, même pour l'atteindre on suivait sensiblement la même route, mais on la suivait d'un pas plus timide et plus ralenti ». É. Durkheim, *L'Évolution pédagogique en France* Paris, PUF, 1990, p. 295.

V. Dictionnaires en ligne et « livres numériques » : forces et faiblesses du support numérique

Les dictionnaires traditionnels en ligne et « Wikipédia » : deux poids, deux mesures

Les dictionnaires (papier ou numérique), en favorisant des accès partiels aux contenus, sont des ressources particulièrement utiles pour les étudiants du master qui n'ont ni le temps, ni nécessairement les moyens, d'accéder au « tout », c'est-à-dire de lire des ouvrages en intégralité ou plusieurs articles sur un même sujet. Deux genres de dictionnaire sont mobilisés par étudiant.e.s : i) les dictionnaires papier de sciences humaines (dictionnaires spécialisés de l'éducation et la formation, de psychologie, de sociologie…) qui leur permettent de récolter des informations synthétiques sur une thématique, un concept ou un auteur ; ii) les dictionnaires encyclopédiques – sous format papier ou en ligne (*Le Robert ou Larousse électronique*, les dictionnaires du CNRTL[324]) – sont quant à eux fréquemment utilisés pour la recherche d'un synonyme, d'une définition ou pour la vérification orthographique. Dans les premier cas, l'usage est modéré et se réalise en début de formation, le but étant d'obtenir un aperçu, une vision synthétique d'un contenu ; dans le second, il s'agit de recherches plus ciblées et qui s'effectuent tout au long de la formation, les enquêté.e.s étant confrontés à la rédaction de nombreuses productions écrites. Les dictionnaires électroniques et papier sont de fait au service de l'activité de lecture pour le master. Leur fréquentation et leur usage varient toutefois considérablement selon le support : si les dictionnaires papier n'ont pas totalement disparu de la panoplie scolaire des étudiant.e.s, ils sont néanmoins très peu cités comparativement aux dictionnaires en ligne qui présentent deux atouts majeurs : la rapidité d'accès aux données et la simplicité d'utilisation.

« [Avez-vous utilisé des dictionnaires (papier ou électronique) ?] *Oui, des dictionnaires Internet.* [Exclusivement des dictionnaires en ligne ?] *Non, quand je suis à la maison, j'ai mon dictionnaire papier mais ça va tellement plus vite sur Internet que c'est vrai qu'on a plus le réflexe internet ; en plus maintenant, sur Internet, on a quand même des sites qui sont, que ce soit le Larousse, le, ou, si j'allais également sur le site, le, c'est quoi, le cnr…* [le cnrtl ?] *oui, c'est ça et donc là, c'était pas mal pour comprendre le mot, le sens, les différentes utilisations, trouver des synonymes, ça les synonymes, c'est vraiment pratique parce qu'on en a besoin tout le temps, pour le mémoire en premier bien sûr mais aussi pour d'autres modules, en plus, avec cet outil, on peut passer facilement des synonymes au lexique et là, ils mettent des surlignages, des couleurs pour mettre en relief et ça, c'est aussi bien pratique* ».

(Alexandra, 43 ans, [Sa], Bac D, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation", Cadre de Santé-Formatrice)

« *Cette année pour le master pro, j'ai utilisé que des dictionnaires en ligne, aucun dictionnaire papier. Ben, pour moi, c'est mieux à tous les niveaux, moi, je me s'en sers surtout pour trouver des synonymes et je trouve que c'est plus complet, y mettent à jour les données, non, c'est mieux et beaucoup plus rapide* ».

(Annabelle, 46 ans, [Sa], Bac D, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation", Cadre de santé-Formatrice)

[324] Le CNRTL (Centre National de Ressources Textuelles et Linguistiques) fut créé en 2005 par le CNRS. Il s'agit d'un portail numérique qui propose un ensemble de ressources linguistiques informatisées : lexicographie, étymologie, synonymie, etc.

Comme le mettent en évidence ces deux extraits, les dictionnaires en ligne, parce qu'ils ne sont pas figés comme les dictionnaires papier et moins limités en espace, offrent une qualité de service très performante : actualisation régulière du lexique, mise en évidence de certains éléments par le surlignage des mots, présence de citations, rapidité d'accès, etc. De fait, ils contribuent à l'optimisation du temps et répondent de manière adéquate aux besoins des enquêté.e.s, et notamment à la recherche de synonymes – l'accès à la synonymie en ligne étant mentionné par de nombreux étudiant.e.s.

Le support numérique a, dans le cas des dictionnaires lexicaux, évincé le recours aux encyclopédies papier qui sont mobilisées de manière très marginale (seuls cinq étudiant.e.s y ont recours) et souvent comme un complément aux dictionnaires électroniques. À l'inverse, le recours aux dictionnaires en ligne s'effectue de façon presque automatique : « *on a plus le réflexe internet* » déclare Alexandra. Pour autant, si les dictionnaires en ligne sont entrés dans les usages universitaires et sont évoqués de manière spontanée par les enquêté.e.s, tous ne bénéficient pas du même statut et ne suscitent pas les mêmes discours.

Ainsi, il est remarquable de noter l'écart de considération entre des encyclopédies traditionnelles d'éditeurs (*Universalis*, *Le Robert,* etc.) et l'encyclopédie « Wikipédia ». Tandis que les premiers sont mentionnés par les enquêté.e.s sans aucune gêne et avec plus ou moins de systématicité, l'encyclopédie « Wikipédia » est rarement citée spontanément lors des entretiens ; de plus, lorsque les étudiant.e.s y font référence, c'est avec beaucoup de réserves et de prudence.

Pour comprendre cette différence d'attitude à l'égard de « Wikipédia », il faut à la fois revenir sur l'histoire plutôt bruyante et controversée de cette encyclopédie et sur la représentation qu'en ont les enseignants du master.

Sans entrer dans le détail[325], nous rappellerons ici que « Wikipédia » est une encyclopédie participative qui dès sa création (en 1998) a fait l'objet de nombreuses critiques (qualifiée par certains « d'encyclopédie des ignorants ») et polémiques, les détracteurs de cet espace collaboratif pointant l'absence de définition de règles de gestion et une forte incrémentation quantitative des contenus dans les années 2000 sans contrôle qualitatif des sources. Si la qualité des données est extrêmement variable jusqu'en 2006, elle évolue en 2007 avec la mise en place d'une phase de référencement qui a conduit à une certaine stabilisation des contenus et à un enrichissement des sources. Plusieurs analystes ont depuis insisté sur les nombreuses règles qui régissent de manière souvent invisible les accès à « Wikipédia » et sur la liberté toute relative dont bénéficient les contributeurs, « la plupart des articles étant dans les faits rédigés par un petit nombre de spécialistes[326] ».

Malgré ces évolutions et la croissance de sa crédibilité dans les milieux « scientifiques[327] », l'encyclopédie participative reste encore fortement décriée et stigmatisée, en particulier dans les milieux scolaires et universitaires, notamment les Lettres et Sciences humaines qui dénoncent une pauvreté des articles, ceux-ci étant constitués de données éparses et déséquilibrés (des informations fondamentales seraient ignorées au profit d'une accumulation de détails spécialisés). Et ce n'est pas un hasard si ce sont précisément les institutions du savoir les plus

---

[325] Pour en savoir plus : L. Barbe, L. Merzeau et V. Schafer, *Wikipédia, objet scientifique non identifié*, Paris, Presses Universitaires de Paris Ouest, 2015.

[326] M. Dacos et M. Mounier, *L'édition électronique*, Paris, La Découverte, 2010, p. 96. À ce propos, Sylvain Firer-Blaess (Cité par Martin Dacos et Pierre Mounier) a souligné la tension permanente à laquelle se confronte Wikipédia ; d'un côté, un principe égalitariste : tous les usagers ont tous les droits d'écriture sur tous les articles de l'encyclopédie ; de l'autre des pratiques de modération, de filtrage et de cadrage qui aboutissent à une distribution inégale du pouvoir (S. Firer-Blaess, *Wikipédia : hiérarchie et démocratie*, En ligne : [www.homo.numericus.net/spip.php ?article276#nb1].

[327] Par « scientifiques », il faut entendre ici ce que l'on nomme couramment les sciences ″exactes″ (mathématiques, physique, biologie…), les communautés de Lettres et Sciences humaines étant beaucoup plus frileuses à l'idée d'adopter cette encyclopédie, les historiens déplorant par exemple que l'écriture soit souvent de piètre qualité.

traditionnelles qui sont les plus réticentes à l'égard de cette encyclopédie qui, par le jeu omniprésent des hyperliens, l'intervention de rédacteurs non-spécialistes ou l'absence de signature des articles, bouscule les conventions éditoriales classiques et fragilise la parole scientifique. Au-delà de critères objectifs liés à la qualité des contenus, ce sont des rapports de force et de concurrence qui se jouent à travers les polémiques et débats que génère « Wikipédia ». Ainsi, les controverses passées et présentes auxquelles est associée cette encyclopédie ne sont sans doute pas étrangères au fait que beaucoup d'enseignants du master en déconseillent ou même en proscrivent l'usage dans le cadre du master.

« *Wikipédia, d'emblée, je dis à mes étudiants, c'est pas une source scientifique, vous ne pouvez pas vous appuyer sur Wikipédia pour le travail du master. Si vous citez Wikipédia, vous serez automatiquement sanctionnés. Cela peut paraître trivial mais, dans le master pro, beaucoup ignorent les usages en matière de citations* ».

(Enseignante-chercheure, Docteure en sciences de l'éducation)

« *J'attire l'attention des étudiants sur le fait qu'il n'y a pas de comité de rédaction, que tout le monde peut collaborer et que la qualité des contenus est donc très peu sûre, en plus, les articles sont souvent très peu développés. Wikipédia, ça n'a pas sa place dans le master et, dès qu'un étudiant me pose la question, j'utilise souvent cette forme imagée "Wikipédia, c'est comme un sens interdit"* ».

(Enseignante-chercheure, Docteure en sociologie)

Lorsque j'ai évoqué l'encyclopédie *Wikipédia* avec des enseignants-chercheurs du master comme une éventuelle source d'information pour le travail universitaire, certains n'ont pas caché leur étonnement, voire une forme d'incompréhension :

« *Je n'ai jamais eu l'idée d'en parler à mes étudiants et j'ai toujours été sensible, mais peut-être comme tous mes collègues, au risque des "copier-coller" qui sont un désastre intellectuel. Quand le fil d'un écrit est construit à partir de "copier-coller", sur Internet, c'est un désastre. Wikipédia, ça ne me vient pas à l'esprit, non, jamais, et d'ailleurs, on m'a jamais posé la question* ».

(Enseignant-chercheur, Docteur en sciences de l'éducation)

Cette position des enseignants à l'égard de « Wikipédia » a inévitablement des incidences sur les représentations que les étudiant.e.s en ont ainsi que sur leurs propos déclaratifs lors des entretiens. En effet, dans un premier temps, un nombre non négligeable d'étudiant.e.s affirment ne pas avoir recours à l'encyclopédie puis lorsque je reformule la question en introduisant l'idée d'un usage à des fins de vérifications ou lorsque que j'aborde une autre thématique que celle des dictionnaires, les réponses diffèrent et les enquêté.e.s avouent un usage, certes limité mais bien réel, de l'encyclopédie. Occasionnel et bref, source d'inspiration plus que source de références, cet usage n'en est pas moins effectif.
Ainsi Frédérique qui déclare d'abord ne pas utiliser « Wikipédia » (*« Wikipédia ?non, je ne m'en sers pas pour le master. J'y vais mais c'est uniquement pour des recherches personnelles* »), évoque spontanément dans la suite de l'entretien le recours à cette encyclopédie :

« *Pour le mémoire, on a besoin de beaucoup de références et puis au début, ben moi, je devais trouver de la documentation pour alimenter ma problématique, alors j'ai lu pas mal de choses différentes, des articles, des mémoires, j'ai été voir des sites, je suis allée voir sur Wikipédia, le site Eduscol aussi*… [D'accord, donc vous avez utilisé Wikipédia pour le mémoire ?] *Oui*

mais c'était juste, j'y vais pas longtemps, c'est pour, c'est juste pour voir, parce que des fois, ça m'aide à démarrer, je lis un mot et je me dis voilà, je vais démarrer par là. Mais je lis pas ou c'est très peu ».

(Frédérique, 50 ans, [Ts], Bac A3, Licence "Psychologie", DE)

« *Le site Wikipédia ? non, jamais* [Vous ne l'utilisez pas même pour des ″petites″ recherches, pour vérifier un point ?] *Ah si, j'y vais pour, enfin, c'est même pas moi, je veux dire, c'est pas volontaire, c'est Google qui renvoie sur Wikipédia et là, c'est vrai, des fois, je reste un moment pour voir ce qu'ils disent, c'est pas de la grande littérature mais ça peut aider. Après aussi, pour vérifier des choses par rapport aux auteurs, à un moment, j'étais pas sûre de bien situer l'auteur, je suis allée voir sur Wikipédia. Voilà, donc, je suis allée vérifier, mais c'était un cas très, un cas à part* ».

(Zoé, 24 ans, [Ts], Bac ES, Licence & M1 Sciences de l'éducation, FI)

« *Wikipédia, pour moi, c'est pas un dictionnaire, c'est pas scientifique, on peut pas s'y fier, on n'a pas les sources, et quand il y a des références, c'est quand même assez pauvre, non, c'est pas possible pour le master* {un peu plus tard dans l'entretien, lorsque j'aborde la recherche documentaire pour le mémoire et non plus l'usage des dictionnaires} *Là, j'avais vu un article sur Wikipédia, sur le handicap, sur la loi de 2005 et pour une fois, il était pas trop mal fait* [Vous l'avez lu ? Il vous a été utile ?] *Lire c'est un grand mot, je l'ai balayé vite fait et j'ai noté une ou deux infos* ».

(Annabelle, 46 ans, [Sa], Bac D, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation", Cadre de santé-Formatrice)

Il est intéressant, à la lecture de ces extraits, de constater que les étudiant.e.s ont intériorisé le point de vue des enseignants pour lesquels (ou du moins la majorité d'entre eux) cette encyclopédie ne peut nullement servir le travail du master. Très fréquemment, dans les entretiens, les étudiant.e.s, après avoir reconnu un recours occasionnel à cette encyclopédie, en précisent aussitôt les limites : « *j'y vais pas longtemps … juste pour voir* » - Frédérique ; « *un cas à part* » - Zoé ; « *lire, c'est un grand mot* » - Annabelle.

Les premières réactions des enquêté.e.s comme le souci qu'ils ont de circonstancier leurs usages de « Wikipédia » montrent que leurs discours expriment bien davantage la méfiance des enseignants à l'égard de cet outil collaboratif qu'ils ne reflètent la réalité effective de leurs pratiques. Nous pouvons ici établir un parallèle avec la remarque de Pierre Bourdieu qui, lors des entretiens faits en 1988 avec Roger Chartier dans l'émission « À voix nue » diffusée sur *France Culture*, rappelle la nécessité de construire les conditions de l'élaboration de la vérité à partir des discours, les individus étant – à des degrés divers (le peuple plus que l'élite) – dominés par les mécanismes symboliques de la domination : « quand on pratique avec un paysan, on recueille des discours d'instituteurs – transformés[328] ».

Les étudiant.e.s, reprenant à leur compte les propos des enseignants, soulignent le caractère illégitime de cette encyclopédie dans le cadre du travail universitaire et ne s'autorisent pas à évoquer spontanément son usage, aussi modéré soit-il.

La lecture de Wikipédia se trouve ainsi placée du côté des « mauvaises » lectures (« *lire, c'est un grand mot » ; « je lis pas » ; « c'est pas scientifique* ») et les mots utilisés par les étudiant.e.s pour qualifier cette « lecture » sont très différents de ceux qu'ils emploient pour d'autres encyclopédies ou dictionnaires en ligne. Si les verbes « lire » et « consulter » sont mentionnés à plusieurs reprises par les étudiant.e.s (« *je lis des définitions sur le dictionnaire du* Crisco » - Xavier ; « *je consulte assez souvent* Le Robert *en ligne* » - Romane), ils ne sont, en revanche, jamais employés pour Wikipédia. Dans ce cas, le verbe qui est le plus employé est le verbe

[328] P. Bourdieu et R. Chartier, *Le sociologue et l'historien*, Marseille, Agone, 2010, p. 46.

« aller » (« aller sur » ; aller voir » ; « aller vérifier ») et dans une moindre mesure, « se servir de », « utiliser ».
Tandis que l'usage des dictionnaires en ligne est associé à la consultation, celui de Wikipédia est lié au *déplacement*. Une forme de stabilité semble caractériser les encyclopédies traditionnelles en ligne (que les étudiant.e.s consultent spontanément comme ils le feraient avec un dictionnaire papier) et les distingue de « Wikipédia » qui est symbolisé par le mouvement. Cette distinction résulte sans doute du fait que ces dictionnaires en ligne ne sont pas, contrairement à « Wikipédia », des produits « nés sur le net » ; ils avaient auparavant, et certains ont toujours, une existence papier. Ainsi, se trouve posée une nouvelle fois la question de la lecture légitime et avec elle, celle des « nouveaux » espaces de lecture qui sont susceptibles de modifier tout autant l'ordre des discours que l'ordre des supports. Aujourd'hui encore, l'acte de lire reste associé à une tradition lettrée, à des contenus et des supports qui font autorité.
Aussi, le déplacement exprime au-delà du mouvement (caractéristique spécifique du numérique) un déplacement par rapport à la norme, à la « bonne » lecture, celle qui se réalise sur le support papier (support traditionnel que représente par excellence le livre) et qui est conseillée, validée par les enseignants. Le fait de ne pas consulter ou lire mais d'*aller voir* « Wikipédia » serait, en quelque sorte, aller vers l'interdit comme jadis le peuple transgressait les injonctions de l'Église en s'aventurant du côté des livres immoraux ou irréligieux[329].
Parce que « lire Wikipédia » est impensable chez bon nombre d'enseignants, « lire Wikipédia » est difficilement dicible chez la plupart des étudiant.e.s.

Toutefois, et il est important de le préciser, tous les enquêté.e.s n'ont pas *tous* le même rapport à cet outil. Si la gêne de certain.e.s à l'égard de l'encyclopédie est clairement palpable, d'autres assument sans grand complexe le recours à « Wikipédia ».

« *Wikipédia, je m'en sers même si, je dirais que quelque part, j'intitulerais ça, c'est la recherche pour les nuls, mais ça empêche pas que, en fait, ça donne des bases ; alors des bases avec des limites, avec les limites du Wikipédia dans le sens où on sait pas si c'est pertinent ; et ça été un peu, on va dire, mes balbutiements de recherche* ».

(Michel, 44 ans, [Ts], Bac G, BTS "Technico-commercial", BEES 2, Formateur / Filière Équine)

« *Wikipédia, pour des définitions, des notions qu'on maîtrise pas trop, je trouve que c'est pratique, la présentation est pas mal faite, on va vite à l'essentiel et, avec liens, ça peut aussi nous renvoyer vers d'autres connaissances et nous aider à avancer. Bon, c'est plus au début, ça peut m'orienter vers des mots, des liens, des choses auxquelles je pensais pas, donc voilà, après, je sais bien qu'il faut pas dire qu'on utilise Wikipédia, je trouve ça un peu hypocrite d'ailleurs parce que c'est même pas de notre, c'est pas nous qui, dans les recherches avec Google, c'est souvent ce qui apparaît en premier* ».

(Carine, 49 ans, [Sa], Bac D, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation", Cadre de Santé-Formatrice)

« *Wikipédia, je m'appuyais à un moment donné, peut-être avant beaucoup sur Wikipédia, et puis, j'ai une collègue (on apprend beaucoup avec cette collègue), qui elle venait d'un master 1, parce que moi, du coup, j'ai pas connu le monde universitaire hormis le DU mais j'ai fait un peu un grand bond en avant, donc la méthode universitaire, je la connais peu et la collègue du master 1 m'a dit "oh là là, Wikipédia, les citations Wikipédia, il faut oublier parce que c'est le*

[329] Nous pensons, par exemple, à la lecture des romans populaires, dont le développement qui s'effectua au détriment des œuvres religieuses, fut au cours du 19ème siècle vivement condamnée et combattue par les institutions ecclésiastiques.

carton assuré", du coup, j'ai fait énormément de découpages, j'allais voir sur les dictionnaires en ligne mais très vite, j'allais recouper avec des dictionnaires papier ».

(Jérôme, 27 ans, [Sa], Bac S, Diplôme d'État en Masso-Kinésithérapie, DU "Rééducation Neuro-pédiatrique", Kinésithérapeute)

« [Vous alliez exclusivement sur des sites conseillés par les enseignants ou reconnus comme scientifiques ?] *Oui mais alors ça n'exclut pas, parce que moi, j'aime bien voir le courant, ce qui se dit ailleurs ; bon, on sait très bien que le site « Wikipédia », c'est pas, c'est pas à retenir mais ce qu'il faut bien savoir, c'est que c'est incontournable quand on fait un mémoire de s'appuyer sur des revues scientifiques, sinon ça tient pas la route et c'est même pas pris en compte, c'est une erreur ; néanmoins, faut toujours bien voir que ces articles là, ce n'est qu'une petite partie de la population qui les a et quand on veut avoir une idée de ce que pensent les gens de quelque chose, il faut aller voir ailleurs, sinon parce que vous restez dans votre tour d'ivoire, votre tour d'ivoire de scientifique, enfin j'exagère en disant ça, mais voyez ce que je veux dire. Donc évidemment, pour le mémoire, je ne mettais pas "Wikipédia" mais ça n'empêchait pas le fait que je pouvais aller voir pour me donner une idée* ».

(Élisabeth, 53 ans, [Sa], Bac D, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation", Cadre de santé-Formatrice)

La conception de « Wikipédia » comme un outil et un mode de lecture dégradé n'est donc pas partagée par tous les étudiant.e.s, ni d'ailleurs de manière permanente par ceux qui l'expriment. Il est intéressant de remarquer que l'attitude relativement décomplexée de certain.e.s étudiant.e.s à l'égard de « Wikipédia » concerne davantage les enquêté.e.s de l'option « Santé » que ceux de l'option « Travail social » ; cette différence peut s'expliquer par le fait que les étudiant.e.s de l'option « Travail social », issus de formations scolaires et universitaires plus « littéraires » et donc socialisés, plus tôt et plus longtemps, à l'écriture scientifique et à ses normes, ont intériorisé une hiérarchie des œuvres et des supports, et développé un rapport plus exigent aux sources. Parallèlement, les enquêté.e.s de l'option « Santé » souvent plus éloignés des codes de la discipline des sciences de l'éducation, affichent une forme d'insouciance et d'indifférence vis-à-vis de l'usage de « Wikipédia ». Ainsi, Jérôme, dont l'expérience universitaire se résume à celle du DU, utilise, au début du master, « Wikipédia » et les autres supports de façon indifférente ; c'est à la suite d'échanges avec une collègue plus aguerrie aux normes universitaires (celle-ci ayant suivi le master 1 au département des sciences de l'éducation de Caen) qu'il modifiera son rapport aux sources par un travail de diversification et recoupage des supports (*« du coup, j'ai fait énormément de découpages, j'allais voir sur les dictionnaires en ligne mais très vite, j'allais recouper avec des dictionnaires papier »*).

À travers les variations entre l'option « Santé » et l'option « Travail social », ce sont les effets des filières scolaires et/ou universitaire antérieures et les modes de socialisation qu'elles mettent en œuvre qui s'expriment. Le passé scolaire/universitaire des enquêté.e.s structure de façon puissante la relation que les étudiant.e.s entretiennent aux supports (papier et numérique) et à « Wikipédia » en particulier.

Le cas de Michel est exemplaire de cet effet de la filière scolaire. S'il s'agit là d'un cas particulier (dont nous esquisserons le portrait dans la seconde partie), il n'en n'est pas moins éclairant. Michel, dont le parcours scolaire est atypique au regard de celui des autres étudiant.e.s composant le master professionnel étudié – Bac G1, BTS technico-commercial en spécialité « Bois et Grumes » et Brevet d'État d'Éducateur sportif second degré – a été, au cours de ce parcours, très peu confronté à la lecture d'ouvrages et à la rédaction d'écrits. Fortement éloigné du champ des sciences de l'éducation et des codes du travail universitaire, il se trouve dans une position de « dominé scientifique » et est, plus que tout autre, dépendant des enseignants pour construire son savoir. Cet effet de domination qui s'exerce sur lui produit un comportement

paradoxal : d'un côté, il a intériorisé le point de vue des enseignants et critique l'encyclopédie (« *Wikipédia […] c'est la recherche pour les nuls* ») ; de l'autre, ne bénéficiant pas d'un capital lectoral et ne disposant pas, au moins au début de la formation, d'une représentation des ressources documentaires existantes, il s'oriente dans un premier temps vers les supports de lecture qui lui sont le plus immédiatement accessibles et donc logiquement vers « Wikipédia » dont le score de visibilité sur le moteur de recherche Google est particulièrement élevé[330].
Les étudiant.e.s, qui n'ont pas, au cours de leur passé scolaire et universitaire, développé une attitude réflexive à l'égard des connaissances scientifiques, sont de fait plus enclins à mobiliser un support tel que « Wikipédia ».
Néanmoins, le recours relativement décomplexé à ce support ne s'observe pas que chez les « dominés scientifiques », il concerne également (certes de façon moins systématique) des « dominants scientifiques ». Cette attitude est d'abord à mettre en relation avec le fait que « Wikipédia » représente pour ces étudiant.e.s non pas un support concurrent à ceux que sont le livre ou l'article PDF mais une source d'inspiration, un premier support pour effectuer le travail de « déblayage de la pensée[331] » : « *ça m'aide à démarrer»* (Frédérique) ; *« je pouvais aller voir pour me donner une idée »* - Élisabeth ; « *c'est plus au début, ça peut m'orienter vers des mots, des liens, des choses auxquelles je pensais pas* » - Carine.

Le recours à « Wikipédia » ne signifie donc pas une absence de hiérarchisation des supports. Les propos de Patricia en témoignent pleinement :
« *Wikipédia, ça, c'est une évidence, je vais pas le citer dans mon mémoire ou même dans d'autres évals mais sans dire que c'est exceptionnel, parce que je mets pas Wikipédia au même niveau que des bases de données que Cairn ou Revue.org, ça c'est clair, c'est pas du tout la même chose, mais, ça empêche pas que j'ai pu une fois ou deux m'en servir pour avoir une petite idée sur un terme qui revenait souvent dans des textes que je lisais* ».

(Patricia, 36 ans, [Ts], Bac S, M1 "Gestion du personnel", Conseillère en entreprise)

L'encyclopédie, de façon très ponctuelle et davantage au début de la formation, peut contribuer à faire éclore des associations, des idées et ainsi participer à la construction de la pensée. La lecture de « Wikipédia » n'est donc pas forcément une « lecture du pauvre ».
Les enquêté.e.s, en priorité les « dominants scientifiques » mais aussi les « dominés scientifiques » ont bien conscience des limites de l'apport de ce support et ne placent pas « Wikipédia » au même rang que les autres ressources numériques. En outre, comme nous l'avons noté précédemment, « Wikipédia » fait l'objet d'un usage très modéré. Loin d'un usage intensif, il s'agit bien davantage d'une consultation et cette forme de lecture consultative n'est pas étrangère au fait que le moteur de recherche « Google » (moteur de recherche le plus utilisé par les enquêté.e.s et présent sur tous les terminaux : ordinateur, tablette, smartphone) plébiscite Wikipédia, en le plaçant systématiquement en tête des résultats de recherche. Pour nombre d'enquêté.e.s, il s'agit moins d'un engagement volontaire vers le site « Wikipédia » que d'une incitation permanente à l'ouverture de l'encyclopédie que crée l'algorithme Google.
Dans ce contexte singulier, le risque, évoqué par certains enseignants, de voir les notices tirées de l'encyclopédie Wikipédia se substituer au travail de recherche documentaire effectué sur des sites plus légitimes, s'il est théoriquement possible, est empiriquement peu probable.

---

[330] « L'omniprésent moteur de recherche classe systématiquement en première position Wikipedia pour des mots-clés aussi divers que « relativité générale », « physique quantique », « théorie de l'information » et même « sciences de l'information et de la communication » écrit Lionel Barbe. Le succès de Wikipédia dans les moteurs de recherche ne dépendant pas d'une pression commerciale (l'encyclopédie est indépendant, gratuit et sans publicité) est donc, selon l'auteur, lié à l'extrême « citabilité » (interne comme externe) de ses articles. L. Barbe, « *Wikipédia, un trouble-fête de l'édition scientifique* », Hermès, n° 57, 2010, p. 69-70.
[331] Nous empruntons cette expression à Howard Becker. H. Becker, *Écrire les sciences sociales. Commencer et terminer son article, sa thèse ou son livre*, Paris, Economica, 2004.

Les « livres numériques » : des supports peu supportables pour la lecture universitaire

Les « livres numériques », comme nous l'avons indiqué précédemment, ne font pas (ou quasiment pas) partie des supports de lecture que mobilisent les enquêté.e.s. Une fois encore, la dénomination « livres numériques » est problématique : il serait sans doute plus juste, dans l'état actuel de l'édition universitaire, de parler de « livres numérisés ». En effet, dans le cadre des sciences humaines et sociales, les livres que l'on nomme « livres numériques » ne sont le plus souvent rien d'autre que la traduction numérique des livres imprimés. Ils n'ont pas été pensés par rapport à la nouvelle forme de leur transmission et n'ont pas subi de modifications éditoriales. Cette réalité d'une reproduction à l'identique de l'édition papier, sans ajout de réels avantages matériels ou esthétiques, est une des causes du « non-usage » des livres numériques par nos enquêté.e.s. Les propos de Romane et Carine mettent en avant le statut « hors champ » du livre numérique dans le cadre du travail universitaire pour le master professionnel :

« *Le livre numérique ? Ah, non, je vois pas, pour moi, ça n'a pas d'intérêt, une fois ou deux, je suis allé sur Google livres mais c'est pas du tout intéressant, t'as pas accès au contenu, impossible de copier le texte et en plus t'as pas toutes les pages, ou alors c'est payant, non, pour le master, le livre numérique, c'est pas, ça a carrément pas de sens, quoi* ».

(Romane, 26 ans, [Ts], Bac S, L1 Droit, M1 "Sciences de l'éducation")

« *Alors, oui, je sais qu'il y a pas mal de livres qui sont maintenant numérisés mais j'ai jamais vraiment utilisé, déjà je saurais pas trop où chercher, je suis tombée dessus une fois avec Google books mais le problème, c'était l'accès, il y avait pas toutes les pages, la lecture, c'est pas facile, non je crois que ça avait été plus une perte de temps qu'autre chose, les livres, moi, c'est le papier* ».

(Carine, 49 ans, [Sa], Bac D, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation", Cadre de Santé-Formatrice)

Loin de l'image novatrice (fluidité, accessibilité…) à laquelle fréquemment les analyses technicistes l'associent, le livre numérique apparaît ici comme un support peu maniable et difficilement accessible (consultation partielle sur *Google livres*, accès payant). Ne permettant pas une manipulation aisée du contenu et n'étant pas répertorié dans des espaces bien identifiés (il n'existe pas de portails de livres numériques spécifiquement dédiés aux SHS), il s'avère au final inadapté aux opérations de lecture que doivent effectuer les étudiant.e.s du master, notamment la copie et l'extraction des contenus. Et c'est d'ailleurs cette opération de copie, ce besoin de marquage de la lecture qui conduit Ophélie – la seule étudiante ayant affirmé avoir lu intégralement un livre numérique – à imprimer ce livre :

« *Je l'ai imprimé parce que, là, j'avais vraiment besoin de surligner, marquer, prendre des notes en même temps et sur pc, ça je peux pas et puis ça me, non je, je suis un peu de la veille école là-dessus, j'aime bien avoir mon livre, mon texte* ».

(Ophélie, 25 ans, [Ts], Bac ES, Licence "Sociologie", M1 Sciences de l'éducation)

La mobilisation d'un livre numérique n'induit donc pas forcément, comme on pourrait spontanément le croire, une lecture numérique (sur écran).
De plus, le caractère payant du livre numérique – son coût est à peine plus avantageux que celui d'un livre papier – constitue un autre obstacle à son adoption par les enquêté.e.s (nous ne développons pas ici cette question de la gratuité car elle sera abordée plus longuement dans les chapitres suivants).

Afin d'éviter des interprétations erronées, il importe de noter que la non-mobilisation du « livre numérique » par nos enquêté.e.s ne signifie pas l'absence du numérique dans les pratiques lectorales des étudiant.e.s mais celle d'un objet numérique spécifique : le « livre numérique ».
Le recours fréquent aux dictionnaires en ligne ou le téléchargement souvent exponentiel des articles PDF par les enquêté.e.s *via* le moteur de recherche « Google » attestent au contraire de la présence du support numérique dans les usages.
Cette présence s'avère toutefois moins importante que certains médias ou commentateurs ne le laissent penser. Il est par exemple intéressant de souligner le fait que l'hypertexte – archétype par excellence de la révolution du numérique – n'est presque jamais mis en avant par nos enquêté.e.s qui s'orientent en priorité vers le format PDF et non vers le « HTML[332] ». Ce format HTML, dont l'intérêt est d'apporter une nouvelle dimension à l'espace d'inscription, n'offre pas un cadre de lecture stable et peut provoquer, chez le lecteur, des pertes de repères.
Frédérique Bros écrit à ce sujet : « Par rapport au texte, l'hypertexte n'a ni début, ni milieu, ni fin, il n'est pas clos. Il peut toujours évoluer et n'est jamais définitif.[333] »
Si les étudiant.e.s peuvent naviguer sur la Toile d'un texte à l'autre, cette pratique de navigation – fréquemment constatée dans le cadre des sociabilités amicales ou des loisirs – , est loin d'être permanente concernant la lecture universitaire pour le master. Elle s'observe surtout au début de la formation et varie considérablement selon les types d'exercices et les modes d'évaluation auxquels les enquêté.e.s se confrontent (cf. chapitre 6).

Les supports numériques, et particulièrement les « nouveaux », qu'il s'agisse de la plateforme « Moodle », du logiciel « Zotero » ou des applications du smartphone, se caractérisent par une présence discrète et circonstanciée. Bien plus que la nouveauté (les nouvelles fonctionnalités des dispositifs informatiques et numériques), c'est la praticabilité des supports qui explique leur mobilisation au sein du master professionnel. En effet, ce sont d'abord les qualités pratiques des supports qui sont vantées par les étudiant.e.s : gagner du temps, éviter l'encombrement par les livres, les déplacements physiques, faciliter la lecture dans les transports, etc. L'adoption du site Cairn par la majorité de nos enquêté.e.s est guidée par des raisons tout autant scientifiques qu'ergonomiques : fiabilité et mise à jour des ressources mais aussi facilité de navigation, présentation standardisée des contenus, accès rapide au format PDF.
Ces raisons pratiques ne doivent pas, pour autant, être perçues comme un simple désintérêt pour les nouvelles technologies mais comme des réponses à des contraintes contextuelles. La « commande » pour reprendre une expression empruntée par de nombreux enquêté.e.s et notamment les conditions temporelles à laquelle celle-ci est soumise conduisent les étudiant.e.s à éviter ou contourner les zones d'incertitudes et à emprunter des chemins plus balisés, moins aléatoires.
Si les supports (numérique ou papier) prédéterminent certaines manières de lire, celles-ci sont avant tout le produit de « la commande », autrement dit des types d'exercices et des modes d'évaluation qu'implique le master.
Selon son format (papier ou numérique), sa maniabilité, le support rend possible certaines pratiques de lecture-écriture et en exclut d'autres. En ce sens, il contribue à façonner les manières de lire mais cette construction ne se réalise pas *ex nihilo* ; elle est modelée non

[332] HTML [Hyper Text Markup Language] est un langage informatique dit de structuration ou de « balisage » qui permet la lecture de documents sur Internet. Il offre notamment la possibilité d'inclure des ressources multimédia (images) et des programmes informatiques qui rendent la lecture plus dynamique. Il s'agit donc d'un format ouvert qui permet aux lecteurs de naviguer facilement d'un document à un autre sur le web.
[333] F. Bros, *Écrire, apprendre et faire apprendre en mode numérique. Évolutions de la raison graphique dans les dispositifs de formateur d'adultes « médiatisés »*, Thèse de doctorat, Lille, Université des Sciences et Technologies de Lille, 2009, p. 97.

seulement par les dispositions des enquêté.e.s mais aussi par le contexte spécifique du master (nature et évaluation des productions écrites).
Les recours aux supports numériques ne sont jamais le résultat d'une seule variable mais le produit combiné de plusieurs facteurs contextuels et dispositionnels. Ainsi, le recours au smartphone pour l'activité de lecture du master n'est pas simplement imputable à l'âge de nos enquêté.e.s. Il résulte d'une matrice factorielle complexe qui intègre aussi bien les conditions spatio-temporelles d'effectuation des lectures, l'âge des enquêté.e.s que leur culture professionnelle ou leurs dispositions temporelles.
Cette complexité, qui est celle de pluralité et de l'interdépendance des facteurs (la culture professionnelle et la gestion temporelle de l'activité de lecture ne sont, par exemple, pas sans lien) rend compte de certaines observations *a priori* surprenantes, notamment le fait que les usagers du logiciel « Zotero » ne sont pas en majorité de « jeunes » enquêté.e.s. Il ne s'agit pas ici de conclure au fait que les « jeunes » étudiant.e.s sont moins enclins à utiliser les nouveaux outils informatiques pour le travail universitaire de lecture, la distribution de la variable âge au sein de notre corpus et le faible nombre d'usagers de « Zotero » rendant impossible toute interprétation objective. Il importe néanmoins de ne pas présumer d'une relation mécanique entre les « jeunes » étudiant.e.s et le recours aux logiciels informatiques ou supports numériques, et de dépasser le mythe d'une génération « techno-compétente ».
De même, le succès grandissant des terminaux mobiles[334] ne se traduit pas, dans notre recherche, par un développement ou un élargissement de pratiques de lecture universitaires *via* le téléphone portable ou les tablettes.

La multiplication des discours sur Internet et l'engouement des jeunes générations pour les nouveaux supports (tablettes, smartphones…) et Internet en général tendent à laisser penser à une transposition automatique des pratiques communicationnelles et ludiques réalisées avec ces supports vers les pratiques universitaires ou professionnelles ; ce faisant, ils contribuent à rendre méconnaissable la pratique de la lecture universitaire. De même qu'autrefois « la hiérarchisation sociale cachait la réalité de la pratique liseuse[335] », la société d'aujourd'hui, de plus en plus orchestrée par le numérique et soumise aux développements des nouvelles technologies, masque la réalité de la pratique de lecture des étudiant.e.s. Dans le cas de notre enquête, cette réalité n'est pas caractérisée par une omniprésence du support numérique ; cette présence est, d'une part, modérée et, d'autre part, elle n'implique pas tous les supports numériques. Bien souvent restreinte à certains supports – en particulier, le site Cairn.Info et le moteur de recherche « Google » –, elle est par ailleurs, et c'est un point important, étroitement associée à celle du support papier. Cette association n'est pas le reflet d'une attitude raisonnable (préserver un équilibre entre les deux supports), mais d'une attitude raisonnée qui repose sur une constante en matière de lecture universitaire : *Lire, c'est écrire.* Et force est de constater que le support papier est, aujourd'hui encore, plus adapté que le support numérique pour écrire sa lecture.
Notre analyse révèle donc l'importance du fait de ne pas opposer de manière systématique supports papier et supports numériques. Ces deux formats cohabitent bien souvent dans les usages et ne sont pas automatiquement concurrents.
Si les supports numériques créent de nouveaux espaces de lecture (notamment des espaces de recherche documentaire), dans bien des cas, ils ne font que prolonger des pratiques plus

[334] Dans la version 2014 de l'enquête annuelle du CREDOC (Bigot et Croute, 2014, *op.cit.*), 44 % des personnes âgées de 12 ans et plus se connectent à Internet *via* des terminaux mobiles en dehors de leur domicile. En outre, selon l'enquête « Pratiques culturelles et usages de l'informatique connectée » (Practic) menée lors d'un contrat post-doctoral, de janvier 2013 à août 2014, la progression de l'équipement en téléphone mobile dans la population française a été fulgurante, passant entre 1998 et 2014, de 4 à 89 %.
[335] M. de Certeau, *L'invention du quotidien*, Arts de faire, Tome 1, Paris, Gallimard, 1990, p. 248.

anciennes effectuées sur les supports papier ; ces derniers, non seulement, résistent mais s'avèrent parfois beaucoup plus adaptés, malléables pour le travail de « lecture-écriture » que doivent accomplir les étudiant.e.s de master. Comme le constatent Paul Gaudric, Gérard Mauger et Xavier Zunigo, dans leur enquête sur les grands lecteurs, « La lecture sur support numérique s'inscrit dans une longue histoire de lecteur que le nouveau support ne perturbe pas[336] ».

Les supports, et plus particulièrement le format de ces supports, constituent bien dans le master une clé de compréhension et de différenciation des pratiques de lecture mais ils ne les déterminent pas. Nous verrons dans le chapitre suivant que, indépendamment du format des supports, certaines manières de lire (par exemple, lire *in extenso* un ouvrage papier volumineux) ne sont réalisables et réalisées que dans le cadre d'évaluations particulières.

En conséquence, si les pratiques de lecture des étudiant.e.s peuvent varier sensiblement en fonction des supports et plus particulièrement des formats de ces supports, elles ne varient pas de manière importante en fonction de *tous* les supports, ni exclusivement et *prioritairement* en fonction du support. Plus que le support, c'est « la commande » qui influe sur les manières de lire des étudiant.e.s ; et c'est précisément cette « commande », autrement dit les spécificités des évaluations du master professionnel que nous allons étudier à présent.

[336] P. Gaudric, G. Mauger et X. Zunigo, *Lectures numériques : une enquête sur les grands lecteurs,* Villeurbanne, Presses de l'Enssib, 2016, p. 123.

Chapitre 6 – Types de productions et modes d'évaluation, des paramètres déterminants dans la constitution des manières de lire

« Si le passé incorporé est souvent élidé, dénié, biffé ou marginalisé par une partie des chercheurs, on peut tout aussi bien insister, à l'inverse, sur les dérives des dispositionnalistes qui tendent à négliger la spécificité et la variation des contextes d'action, avec tous les effets de transformation des comportements que cette variation implique. »

Bernard Lahire, *Monde pluriel, Penser l'unité des sciences sociales*, Paris, Seuil, 2011.

I. De la variété modulaire à la diversité lectorale : les contraintes des modes d'évaluation sur les pratiques de lecture

Dans ce chapitre qui vise à mettre en évidence le poids du type et du mode des évaluations sur les manières de lire estudiantines, nous allons examiner de plus près la formation théorique du master professionnel « *Éducation, formation et mutations sociales : ingénierie et professionnalité* » sur lequel repose notre enquête.
Il s'agira, en décrivant et comparant quatre productions réalisées dans le cadre de ce master, de souligner les effets des types et modes d'évaluation sur les pratiques de lecture des enquêté.e.s.

Organisée sous la forme de modules (ou UE : unités d'enseignement) qui sont regroupés autour d'une question commune – *les mutations sociales et économiques relatives aux systèmes éducatifs et à la formation professionnelle d'adultes* –, cette formation se caractérise par un enseignement adaptable (choix des options, possibilité de réaliser la formation sur deux ans, etc.) mais néanmoins très dense (nombreuses évaluations). Les différents modules, qui se déclinent selon des thématiques disciplinaires et des objectifs distincts (évolution des problématiques de la formation en France et en Europe, intégration des TIC dans les apprentissages, réglementation et construction d'une action de formation, méthodologie et

soutenance du mémoire professionnel, cours d'anglais…[337]) donnent lieu à une série de travaux qui se présentent principalement sous la forme de productions écrites. Ces travaux, qui n'engagent pas les mêmes types de réalisation et qui sont évalués de manière distincte, confrontent les enquêté.e.s à des contenus divers et à différents modes d'évaluation. Un programme pluridisciplinaire, des épreuves nombreuses, tel est le contexte des enseignements auquel se confrontent les étudiant.e.s du master et sur lequel s'établit et s'organise leur travail de lecture.
La quantité et les exigences des évaluations, notamment la réalisation du mémoire professionnel, sont des éléments sur lesquels les enquêté.e.s ont fortement insisté, mentionnant la difficulté, en particulier temporelle, qu'ils éprouvaient pour répondre à des demandes plurielles et hétérogènes.

« *Les évaluations du master qui sont quand même assez importantes, hein, tout le monde veut sa, son évaluation, on est constamment en évaluation, donc voilà, c'est pas… pas simple* ».
(Serge, 57 ans, [Sa], Bac D, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation", Cadre de santé-Formateur)

« *En rentrant en master 2, j'étais vraiment dans l'idée de finir au bout d'un an et après, voilà, les choses ont fait que j'ai très très peu, j'ai à peine commencé mon mémoire parce que voilà, le master est très imposant au niveau des modules, on a déjà énormément de dossiers à rendre, et, je m'y donne à fond donc, voilà. Je me souviens le module Tice, par exemple, il était très très imposant et demandait beaucoup de travail ; et puis, je m'étais dit que je commencerais mon mémoire sur la deuxième partie de l'année et c'est là que j'ai commencé mon stage et avec le travail de Madame Y, les Tice, et d'autres, non, c'était vraiment impossible* ».
(Ophélie, 25 ans, [Ts], Bac ES, Licence "Sociologie", M1 Sciences de l'éducation)

« *On a d'abord travaillé les évaluations pour les modules. Moi, j'ai mis le mémoire de côté, je me suis dit, je vais commencer par valider les modules, ce sera plus facile. Alors, le problème, c'est que fin de première année, je n'avais pas avancé sur le mémoire comme je le souhaitais. En plus, les exigences pour le mémoire étaient très hautes. Moi, dans mon entourage, les gens me disaient que ça ne correspondait pas à un master pro mais plutôt à un master recherche, la charge de travail que cela demandait, ouais, ils étaient vraiment surpris* ».
(Odile, 55 ans, [Sa], Bac B, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation" et M1(VAE) "Management et Audit des établissements de santé", Cadre de Santé)

Ces extraits, qui témoignent de la densité et de la variété des évaluations, font également apparaître le mémoire comme une évaluation à part, une épreuve qui se distingue des autres tant par sa dimension théorique que par l'investissement temporel qu'il requiert. À ce propos, il est remarquable de noter que seule une minorité d'enquêté.e.s ont réalisé le master professionnel sur une année, les autres ayant très souvent consacré une année supplémentaire à l'effectuation du mémoire. Cet investissement considérable est lié, d'une part, à la nature même de cette production – un écrit long et individuel impliquant un travail à la fois empirique et théorique – ; et, d'autre part, au fait que la validation du mémoire est incontournable pour l'obtention de la certification du diplôme de master 2.

L'épreuve réalisée dans le module « Tice[338] » a également été évoquée comme une production très chronophage. Faisant l'objet d'une évaluation collective, cette production se caractérise par un travail de conception visant l'élaboration d'un scénario pédagogique à partir d'une

[337] Voir tableau synoptique de la formation en annexe.

[338] Par souci de lisibilité et à l'attention du lecteur, nous employons le terme "module « Tice »" pour désigner le module « Les TIC pour l'éducation et la formation ».

thématique donnée et *via* des outils informatiques. La dimension à la fois technique et conceptuelle de ce module a demandé à nos enquêté.e.s, peu coutumiers de ce type de production, une charge de travail très lourde en terme de temps mais aussi sur le plan technique et organisationnel.
D'autres évaluations, comme l'exercice du « Bref » (module de l'option professionnelle) ou l'analyse de texte (module « Ingénierie, conception, gestion et évaluation des actions de formation ») sont mentionnées au cours des entretiens comme des réalisations marquantes dans la formation du master. Elles ne sont toutefois pas présentées par les étudiant.e.s. comme des activités aussi chronophages que le mémoire ou le module « Tice ». Réalisées dans des temporalités plus courtes, ces productions ont en commun un cadre d'exercice plus ciblé, la « commande[339] » étant à la fois plus limitée et plus précise. En revanche, elles se distinguent entre elles du point de vue des conditions d'évaluation et de l'investissement cognitif. Si l'analyse de texte, qui est évaluée individuellement, requiert un travail d'interprétation soutenu et une forte concentration, le « Bref », écrit de synthèse et production collective, semble, au regard des discours des enquêté.e.s, moins exigeant au niveau de l'effort cognitif à fournir.

Ainsi, d'un module à l'autre, ce sont autant la nature et les modes des évaluations (exercice collectif/individuel, écrit de synthèse/écrit long) que les investissements temporel et cognitif des étudiant.e.s qui diffèrent. Les enquêté.e.s sont de fait confrontés à une variété de modules qui impliquent des rapports au travail universitaire et donc à la lecture très divers. Les propos de Zoé témoignent bien de cette diversité lectorale :

« *Les lectures, cette année pour le master, ben c'était varié, d'abord comme je vous disais, entre les différents modules, on nous demande pas les mêmes choses, des fois c'est orienté vers la théorie, les réflexions, comme pour le mémoire ou le travail sur le texte scientifique, le travail d'analyse et pour d'autres, comme les Tice, ben, c'est totalement différent, c'est plus pratique. Et du coup, ben pour les lectures, c'est un peu pareil, c'est pas la même chose. Pour les Tice, on va pas lire, enfin, c'est pas vraiment de la lecture, ça va être plus, comment dire euh plus du survol, on va aller sur des sites pour voir comment ça marche, les logiciels, tout cela, c'est technique…* [Oui, donc là, c'est très différent des lectures pour le mémoire…] *Le mémoire, ben oui, c'est totalement, enfin, déjà, le gros des lectures en master, c'est le mémoire, le mémoire, c'est à part, c'est carrément, c'est presque toutes les lectures qu'on peut faire pour d'autres modules, des lectures longues avec beaucoup de théorie mais aussi des lectures plus courtes et puis quel que soit le sujet, tu fais aussi des recherches sur Internet, et je pense c'est obligatoire, tu peux pas vraiment y échapper...* ».

(Zoé, 24 ans, [Ts], Bac ES, L3 et M1 "Sciences de l'éducation")

Évaluation centrale dans le master, le mémoire est incontestablement la production écrite pour laquelle les étudiant.e.s affirment avoir le plus lu. Au-delà de cette distinction quantitative, c'est également l'évaluation qui regroupe la plus grande diversité lectorale au niveau des contenus et des supports : des lectures d'ouvrages, de données statistiques, d'articles, le recours à Internet, etc. Le mémoire est une « mémoire externe » qui synthétise un grand nombre de sources.
À l'opposé, et du point de vue de la plupart des enquêté.e.s, le module « Tice », malgré sa forte densité temporelle, n'implique pas une activité de lecture conséquente, certains affirmant même ne pas avoir lu pour ce module.
Rarement cité de manière spontanée par les enquêté.e.s, le travail de lecture relatif à l'exercice du « Bref » est, comparativement au mémoire, perçu comme peu intensif et plus accessible (« *on avait déjà certaines données (...) le sujet en lui-même, on le maîtrisait* » - Pascale) .

[339] Terme fréquemment utilisé par les enquêté.e.s pour désigner les objectifs d'un exercice.

Imposant une lecture approfondie, l'analyse d'un article scientifique n'est pas non plus, et de manière paradoxale, l'épreuve à laquelle se réfèrent spontanément les enquêté.e.s quand je les interroge sur leurs pratiques de lecture universitaires. À la question – *« cette année, dans le cadre de votre travail d'étudiant pour le master 2, avez-vous lu plus spécialement pour certains modules ou certaines évaluations ?* » –, la réponse « le mémoire » a été formulée de concert et prioritairement par les étudiant.e.s qui ont ensuite mentionné, de façon relativement anecdotique, des expériences de lecture qui les avaient marqués sans pour autant citer une évaluation ou un module spécifique. De cette place prépondérante du mémoire dans le travail universitaire, et en particulier dans l'activité lectorale, doit-on en déduire que les pratiques de lectures de nos enquêté.e.s se résument à celles effectuées pour cette seule production ? Une telle déduction serait naïve car elle supposerait une forme de lecture identique pour chacun des modules. Or, et nous l'avons souligné dans les chapitres 1 et 2, les différentes disciplines ou sous-disciplines (représentées ici par les modules) n'engagent pas le même rapport aux études et n'impliquent pas les mêmes modes de lecture. Comme nous le montrerons ci-après, chaque module impose, de manière implicite ou explicite, des modes de lecture singuliers. En outre, raisonner seulement à partir des déclarations des enquêté.e.s serait faire fi des enseignements sur les problématiques de la définition du lire et de la remémoration des lectures qu'ont dévoilés les approches qualitatives des études sociologiques sur les pratiques de lecture. Si les enquêté.e.s citent en priorité le mémoire comme la production la plus dense au niveau des lectures, c'est parce que celle-ci implique non seulement des supports et des modes de lecture variés mais également parce qu'elle engage « *des lectures longues avec beaucoup de théorie* » (Zoé), c'est-à-dire une forme de lecture qui correspond à la définition de la lecture lettrée. Or, cette définition littéraire de la lecture, objet de luttes et enjeu de pouvoir[340], est celle qui domine dans les représentations des étudiant.e.s qui, parallèlement, minimisent dans leurs propos les autres pratiques de lecture ne répondant pas à ce modèle littéraire (ainsi celles réalisées en particulier pour le module « Tice »). De plus, le fait que les lectures pour le mémoire s'effectuent sur la longue durée et engagent l'étudiant.e dans un travail cognitif élevé les rend d'autant plus mémorables et donc dicibles lors des entretiens.

Les étudiant.e.s lisent, et même beaucoup, pour le mémoire mais ces lectures ne sont nullement exclusives ; ils lisent aussi pour de nombreuses autres productions qui, si elles mettent en jeu des pratiques et modes de lecture plus ou moins éloignés de la représentation lettrée et scolaire du lire, n'en constituent pas moins des espaces où se déploient une série d'activités lectorales essentielles pour le master : recherche documentaire, analyses de textes, lectures de tutoriels, etc. Les variations des manières de lire de nos enquêté.e.s sont donc en relation directe avec l'hétérogénéité des modules auxquels ils sont soumis. Cette variété modulaire induit des évaluations fortement distinctes du point de vue notamment des rapports à la pratique intellectuelle et des supports lectoraux qu'elles mettent en jeu.

Et c'est précisément cette diversité des rapports à la lecture que nous allons, à présent, examiner à travers quatre productions dont nous détaillerons les contenus et les modes d'évaluation : 1) la construction assistée par ordinateur d'un scénario pédagogique d'une situation de formation (l'évaluation « Tice »), 2) l'analyse d'un texte d'auteur, 3) l'élaboration d'un fascicule de 4 pages sur un sujet lié au secteur professionnel de la santé ou du social (le « Bref ») et 4) le mémoire professionnel (que nous nommerons simplement « le mémoire »).

Le choix de ces quatre productions se justifie théoriquement par le fait qu'elles divergent au niveau des contenus et modes d'évaluation, et empiriquement parce que chacune d'elles a généré, de la part des enquêté.e.s, lors d'entretiens exploratoires, des commentaires nombreux et souvent détaillés sur les pratiques de lecture.

[340] Cf. La « baisse » de la lecture et les définitions du lire : repenser la « lecture étudiante », partie I du chapitre 2.

II. Lire pour les « Tice », est-ce lire ? Une lecture sous-estimée, une évaluation surestimée

L'évaluation « Tice » à laquelle doit répondre notre population d'enquête consiste en la production assistée par ordinateur du scénario pédagogique d'une situation de formation dans le cadre de l'enseignement à distance. À ce travail de conception technique réalisé collectivement (la promotion est divisée en deux grands groupes) s'ajoute la production d'un document de réflexion critique sur l'intégration des TICE.
Il s'agit de confronter l'étudiant.e à l'usage des outils numériques et le sensibiliser aux nouveaux dispositifs d'apprentissage en ligne basés sur l'interaction, le travail collaboratif, l'individualisation de la formation.
Même si la dimension informatique de cette épreuve est prépondérante, cette évaluation ne se résume pas à cet aspect technique mais inclut une dimension pédagogique ; ce que souligne cet extrait de la plaquette de présentation du module : « *les modèles et outils, aussi sophistiqués soient-ils, ne sont rien, sans une intention pédagogique qui va donner du sens à leur utilisation* ».
Cette double orientation implique des objectifs variés et nombreux : « traduire un objectif pédagogique en séquence pédagogique (scénarisation pédagogique) », « Découvrir les outils *TICE* et leurs usages », « choisir des outils de production et diffusion adaptés à un dispositif de formation en ligne », « appréhender l'usage pédagogique des médias sociaux du Web 2.0 (blogs, wiki, réseaux sociaux…) », etc.

Pour nos enquêté.e.s, qui, pour la plupart, n'ont des technologies numériques et informatiques, qu'une expérience sommaire et contextualisée (souvent professionnelle) et n'ont, en outre, qu'une connaissance relative des concepts et méthodes de l'ingénierie pédagogique, cette épreuve a consisté collectivement en un véritable défi d'ordre temporel, organisationnel et technique. L'ingénieure pédagogique, responsable de ce module, n'a d'ailleurs pas caché sa surprise devant l'ampleur des productions qu'ont réalisées les deux groupes de la promotion 2015 : « *Je n'imaginais pas du tout un tel résultat, ils [les étudiants] sont allés beaucoup plus loin que ce que j'attendais, l'usage des caméras, le temps qu'ils ont investi dans les logiciels, tout ce côté technique, je n'avais pas autant d'exigences…* ».
C'est sur cette promotion précisément qu'est basée notre analyse des lectures effectuées par les étudiant.e.s dans le cadre de « l'épreuve Tice[341] ». Pour l'ensemble de nos enquêté.e.s, l'épreuve de ce module a été considérée comme très chronophage et a souvent fait l'objet de critiques générant chez les étudiant.e.s des émotions variables, entre satisfactions et frustrations.

« *Le module 4 nous a pris énormément de temps. Au second semestre, c'est le module qui nous a pris le plus de temps. C'est sûr, c'était beaucoup de temps mais en même temps, je pense qu'on a pris du plaisir, qu'on a été intéressé et on savait que tout ce qu'on pouvait faire, apprendre, les outils qu'on pouvait utiliser, c'était que plus, pour nous, à la sortie du master. Du coup, on s'est lancé dans le projet, et on voyait, on savait que ce que demandait le prof, c'était pas autant mais on se voyait pas présenter quelque chose à moitié* ».

(Séverine, 31 ans, [Ts], Bac L, Deug "Sociologie", L3 et M1 "Sciences de l'éducation")

« *Moi, je pense que c'était démesuré comme évaluation, c'était parfois des heures et des heures à réfléchir la méthode, la méthode pour savoir quels outils on allait utiliser, comment on allait*

[341] Précisons ici que ce module s'inscrit dans le tronc commun et non dans l'option transversale « Ateliers perfectionnement TIC ».

s'y prendre. C'était un peu fou, parce que c'était beaucoup d'heures et des fois c'était un peu "prise de tête" si je peux me permettre et on avait pas que ça, il y avait des tas d'autres dossiers à rendre, donc c'était un peu fou de passer autant de temps juste sur une évaluation, bon, après, c'est, ce que j'ai bien aimé néanmoins, c'est le côté création, ça c'était plaisant [Qu'est-qui vous plaisait exactement dans cette création ?] *Le côté pratique, sortir un peu de la théorie pure et se projeter dans le professionnel, les outils, être plus dans le faire, le côté professionnel, plus technique* ».

(Xavier, 47 ans, [Sa], Bac D, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation", Cadre de santé-Formateur)

Ce qui ressort de ces extraits d'entretiens, c'est l'effort très conséquent que cette évaluation « Tice » a demandé à chacun des enquêté.e.s, un effort d'abord temporel mais aussi cognitif (lié à la conception méthodologique du scénario). Si la densité et les exigences (perçues parfois comme « démesurées ») de cette épreuve ont été unanimement reconnues, il est remarquable d'observer que les lectures effectuées pour cette évaluation ont, à quelques exceptions près, été appréhendées par nos enquêté.e.s comme des « non-lectures » ou des « petites lectures ».

« *Là, pour les Tice, je dirais qu'il y a eu aucun travail de lecture, comme ça, c'est clair. Moi, c'est de loin l'activité que j'ai préférée, mais j'ai eu, si je me souviens bien, aucun travail de lecture, en fait, parce qu'on avait vraiment cette partie scénarisation qui a été très longue à faire, comment on articule tel module avec tel module, qu'est-ce qu'on va dire dans cette partie-là, et le sujet, je trouve, et peut-être à tort ne se prêtait pas vraiment à la lecture, en fait, on était vraiment sur de la création, euh…* ».

(Ophélie, 25 ans, [Ts], Bac ES, Licence "Sociologie", M1 Sciences de l'éducation)

« *Pour les Tice, non, j'ai pas lu* [Aucune lecture ?] *Ben non, on n'avait pas de lectures, c'était pas ça le travail, c'était technique, utiliser des outils informatiques pour présenter un scénario pédagogique et donc aussi une réflexion sur les modules, comment organiser les modules pour construire le scénario, et donc, c'était plus de la méthode sur la conception. On avait le sujet, le thème et à partir de là, il fallait construire le scénario, donc c'était pas des lectures* ».

(Annabelle, 46 ans, [Sa], Bac D, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation", Cadre de santé-Formatrice)

Le fort investissement temporel et cognitif qu'a généré le module « Tice » ne semble donc pas, *à première vue*, corrélé à un fort engagement dans un travail lectoral. À première vue seulement car si l'on y regarde de plus près, autrement dit, dès lors que l'on reprend dans le détail et dans leur globalité les propos des enquêté.e.s, des contradictions et des nuances y apparaissent, mettant ainsi en évidence une série d'actes de lectures qui se distinguent par leur brièveté et qui se réalisent très fréquemment à l'écran. En effet, l'exercice des « Tice » implique la manipulation de logiciels informatiques dont le fonctionnement et le langage ne sont pas connus ou peu maîtrisés. Les étudiant.e.s sont, par conséquent, conduits à effectuer, directement sur l'écran, une foultitude de lectures courtes afin de définir des termes informatiques, rechercher des tutoriels vidéo[342], des notices ou schémas explicatifs.

« *Pour les Tice, on lisait pas, c'était de la conception, on réfléchissait sur les buts de la formation, sur l'organisation, on avait peu de documents, c'était des tuto des fois, on lisait des tuto mais je sais pas si on peut appeler cela de la lecture, c'était plus euh sur Google, de la*

[342] Les tutoriels sont des guides pratiques visant à aider toute personne souhaitant se former de façon autonome à un logiciel ou un langage de programmation. Conçus initialement pour la formation informatique, les tutoriels en ligne se sont progressivement développés et ouverts à d'autres domaines, musique, photographie, jardinage... Ils se présentent soit sous la forme de tutoriels écrits (des textes avec ou sans images) ou vidéo (tutoriels filmés / images animées).

consultation, des lectures plus visuelles, vite fait pour comprendre le fonctionnement d'un logiciel, en fait c'est pas vraiment de la lecture, c'est plus des allers-retours entre plusieurs sites, tu passes d'un truc à un autre pour mieux comprendre et après pouvoir appliquer avec les logiciels, c'était surtout cela, les Tice, utiliser les outils ; bon, il y avait aussi la réflexion pour le scénario mais c'était pas des lectures comme dans d'autres modules où tu prends des notes, où tu lis vraiment, là, c'est pas pareil, c'est différent ».

(Damien, 42 ans, [Ts], Bac D, Licence "Géographie", Formateur Référent)

« *Le scénario pédagogique en Tice, moi, j'ai pas beaucoup lu, c'était surtout des tutoriels en ligne* [D'accord, des tutoriels écrits ou vidéo ?] *Vidéo surtout vidéo, je regardais des tuto vidéos et « écrits » ? oui, des fois, oui, ça m'est arrivé mais c'était pas seulement de l'écrit, y a toujours des schémas, des images, c'est c'est un peu le principe des tutos, faut que ça soit visuel, que ça t'aide à comprendre* [Et ces tutos vous ont été utiles, ils vous ont permis de mieux comprendre ?] *En général oui, souvent même, mais, j'ai perdu aussi du temps, parce qu'avec Internet, y a souvent de la pub, des notifications qui arrivent et qui font que tu vas vers d'autres trucs, des choses qui n'ont plus rien à voir avec ce que tu cherchais au début, c'est le problème avec Internet, t'es souvent, ça perturbe* ».

(Guillaume, 27 ans, [Ts], Bac ES, Licence "Géographie", Formateur)

Les propos d'Annabelle, lorsqu'elle répond à une question sur les emprunts en bibliothèques, témoignent également d'une lecture effectuée pour le module « Tice » et contredisent partiellement ses dires initiaux :

« *J'ai emprunté pas mal au début de la formation et après, beaucoup moins, parce que j'allais surtout sur Internet, sur Cairn, Google, tout ça… Parfois, c'était des choses qui m'intéressaient moi, par exemple, la formation à distance, ça, ça m'intéressait et comme on en avait besoin pour le scénario en Tice, donc j'ai emprunté un bouquin sur le tutorat et la formation à distance* [Donc, vous aviez fait quand même quelques lectures pour le module « Tice »] *Ah oui, oui, j'avais pas pensé à cela tout à l'heure, j'étais, toute à l'heure, j'étais axée sur l'informatique, sur la partie informatique du scénario, comme on parlait des Tice, j'étais pas sur la thématique de la formation, donc oui, effectivement une lecture mais c'était pas très long, c'était plus pour moi, et aussi, on avait un travail à rendre sur le tutorat dans un autre module, donc, je l'ai aussi utilisé pour ça* ».

(Annabelle, 46 ans, [Sa], Bac D, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation", Cadre de santé-Formatrice)

Autre exemple, quand je relance Ophélie à propos d'éventuelles lectures faites pour l'épreuve du module « Tice », elle, qui, spontanément, ne se souvenait d'aucun travail de lecture pour ce module, nuance son propos en évoquant, avec prudence et hésitation, l'existence d'une « petite » lecture :

« [Oui mais pour créer justement, pour élaborer ce scénario, vous auriez pu être amenée à aller chercher de l'information, des idées dans des textes, sur Internet ?] *Alors, il y a eu une seule chose, je ne sais pas si ça compte comme une lecture, mais en fait, notre thème à nous, c'était le DILF (Diplôme de la langue française), en fait, c'est un diplôme qui existe réellement et qui est avec des exercices, etc., en fait, nous l'idée, c'était de le penser à distance, donc on a fait plein d'activités, ça c'était autre chose, mais on s'est forcément inspiré de ce qui se faisait en présentiel, donc, en fait, on avait un cahier d'exercice du DILF, avec c'était que des activités, donc c'est pas de la lecture, c'était, on avait des images et il fallait remettre des choses à tel endroit, c'était des activités mais notre base, en tout cas on est resté sur cet idée-là, comme c'est ce que je disais, c'était beaucoup de créativité parce que c'était un sujet qui était propre,*

la langue française, comment on apprend les mots, etc., donc, là, on pourrait dire qu'il y a eu une petite lecture sur « quelle sont les activités en présentiel » pour avoir la base et puis après c'était de la création ».

(Ophélie, 25 ans, [Ts], Bac ES, Licence "Sociologie", M1 Sciences de l'éducation)

À travers ces différents témoignages, la question qui se pose est d'abord celle de la définition de la lecture : « Qu'est-ce que lire ? ». Ainsi que nous l'avons rappelé au début de ce chapitre, cette question, en sociologie de la lecture, n'est pas nouvelle. Ici, elle peut se retraduire sous la forme suivante : « Lire pour les « Tice », est-ce encore lire ? ». Cette interrogation à laquelle se confrontent une part importante de nos enquêté.e.s, renvoie tout autant aux modes d'effectuation des lectures (durée, intensité) qu'aux contenus lus (des tutoriels notamment) et aux supports (l'écran en priorité). Comme l'a bien montré Bernard Lahire, tous les actes de lecture ne sont pas également remémorables et désignables comme tels[343]. Les tutoriels en ligne, guides d'apprentissage pour l'utilisation de logiciels informatiques, auxquels font fréquemment références les étudiant.e.s, se présentent sous forme d'une vidéo ou d'un mode d'emploi « écrit » (pouvant comporter schémas ou images) et s'opposent ainsi au format textuel, et plus encore au format livresque, format indissociable, dans la mémoire collective, de la pratique lectorale. Pour la plupart de nos enquêté.e.s, lire, c'est lire un texte et, dans le contexte du master, c'est bien souvent lire un article scientifique.

Cette pratique « lire des textes », qu'a notamment imposée l'école, doit être considérée ici comme une « pratique-écran », c'est-à-dire une pratique qui, parce qu'elle est unanimement connue et reconnue par tous, empêche la déclaration et l'identification de pratiques de lectures plus ordinaires, moins scolaires ou plus spécifiques. Dans un article consacré aux logiques du « Dire sur le Faire », Bernard Lahire a souligné les effets de masquage d'une partie des pratiques lectorales dus à l'existence de telles pratiques-écrans. Il montre ainsi que, pour la majorité des personnes interviewées, « tricoter en suivant les consignes de sa revue de tricot, ce n'est pas lire[344] ». Dans une logique semblable, pour la plupart de nos enquêté.e.s, créer la page d'un site en suivant les indications d'un tutoriel, ce n'est pas *lire*.

C'est donc la fonction pratique (et non intellectuelle) des lectures qui fait écran à leur dicibilité. Parce que les étudiant.e.s lisent avec l'objectif d'une production, ils sont conduits fréquemment à ne pas considérer les lectures effectuées pour les « Tice » comme des lectures à part entière, des lectures dignes d'être citées dans l'entretien (ainsi l'exemple d'Annabelle qui affirme spontanément « *on n'avait pas de lectures* »). Dans le cas de cette enquêtée, c'est également le degré d'utilité de l'ouvrage qui influe sur son discours. Si elle ne se remémore pas immédiatement sa lecture d'un livre sur le tutorat et la formation à distance, c'est, aussi, parce que cette lecture ne sert pas uniquement la production du scénario mais vise plutôt à satisfaire une connaissance personnelle : « *c'était plus pour moi* ». En outre, il convient de noter que cette lecture est au service de plusieurs évaluations et ne se réduit pas à celle du module « Tice ». En conséquence, le triple emploi de cette lecture la rend moins visible aux yeux de cette étudiante et donc moins dicible lors de l'entretien.

La nature ainsi que le degré d'utilité des activités lectorales sont donc des éléments à prendre en compte pour rendre raison des déclarations faites par les étudiant.e.s sur leurs pratiques.

Les enquêté.e.s se montrent d'autant plus hésitants et mal à l'aise dans l'évocation des lectures pour le module « Tice » (hésitations que restituent bien les propos d'Ophélie « *je ne sais pas si ça compte comme une lecture* ») qu'ils sont dominés par les représentations lettrées de la

[343] B. Lahire, « Formes de la lecture étudiante et catégories scolaires de l'entendement lectoral », *Sociétés contemporaines*, n° 48, 2002, p. 87-107.

[344] B. Lahire, « Logiques pratiques. Le "Faire" et le "dire sur le Faire" », *Recherche et formation*, n° 27, 1998, p. 24.

lecture ; les données lues qui, ici, ne sont pas seulement des données textuelles ou chiffrées mais aussi des images, des schémas, des vidéos ainsi que le support écran vont à l'encontre de ces représentations qui lient de manière profonde lecture et texte écrit mais aussi lecture et *codex*. Ce lien historique, ancré dans l'inconscient collectif, est, à l'heure du numérique, un lien presque exclusif pour nombre de nos enquêté.e.s. Le poids de la tradition lettrée dans les représentations de ce que signifie lire reste donc très présent chez les étudiant.e.s, y compris chez les plus jeunes et également chez ceux qui font preuve d'aisance et de maîtrise à l'égard des nouvelles technologies, tel le cas d'Ophélie.
L'invisibilité des lectures accomplies pour le module « Tice » tient donc à la nature – imagée et pas seulement écrite – des contenus lus mais aussi au support et aux modes de lecture : des lectures succinctes réalisées souvent à l'écran.

L'écran s'oppose à la matérialité du *codex*, celle du livre en particulier, et tend à s'effacer au profit des contenus qu'ils diffusent. Il est celui qui fait voir sans être vu : « il masque la propre interface qu'il constitue pour ne laisser voir que les interfaces qui le composent, la page, les fenêtres, etc., et, à travers celles-ci, les différents contenus : images, textes, vidéos…[345] ». La spécificité même de l'écran – une interface qui contient et donne accès à d'autres interfaces – le rend moins visible et cette moindre visibilité affecte la perception des enquêté.e.s qui ont intériorisé l'ordre des discours établi dans la culture écrite et lient spontanément la lecture à un format (le *codex*) et des catégories textuelles bien identifiables : l'article, le livre, la revue.
Le support écran, ainsi que nous l'avons déjà souligné avec Roger Chartier, met en question cet ordre des discours qui repose sur une unité et une stabilité des contenus textuels. Caractérisé par la pluralité (le *multi*média, le *multi*fenêtrage…) et le mouvement (celui du contenu qui peut être recomposé, celui des pages dont les adresses peuvent changer ou disparaitre, etc.), il produit une mise en concurrence des activités ainsi que des ruptures fréquentes dans les tâches effectuées en ligne. Sa capacité à se combiner au dispositif informatique provoque l'irruption d'éléments hétérogènes (publicités, notifications…) qui rend la lecture plus difficile et peut déstabiliser la recherche de l'étudiant.e. Ainsi, les propos de Guillaume :

« *Y a souvent de la pub, des notifications qui arrivent et qui font que tu vas vers d'autres trucs, des choses qui n'ont plus rien à voir avec ce que tu cherchais au début, c'est le problème avec Internet, t'es souvent, ça perturbe* »
(Guillaume, 27 ans, [Ts], Bac ES, Licence "Géographie", Formateur).

Analysant ce pouvoir disruptif du support, Divina Frau-Meigs[346] a bien mis en évidence cette combinabilité de l'écran qui engendre une immixtion des loisirs et du privé, et crée une confusion entre temps libre et temps de travail.
Le nouvel ordre des discours, qu'impose ainsi l'écran, explique en partie que les enquêté.e.s n'associent pas spontanément les pratiques de la lecture avec le support écran, un support qui s'oppose aux modes de lecture lettrés et dont la combinabilité avec des techniques et des contenus multiples et variés le rend, aux yeux des étudiant.e.s, imperceptible, presque invisible. Si la brièveté et la superficialité des lectures effectuées avec le support écran (des *petites* lectures, des lectures *en gros*) accentue cette invisibilité, celle-ci est aussi renforcée par le fait que ces lectures ne s'accompagnent pas ou rarement de prises de notes. Or, la lecture pour les études est une lecture « armée de l'écriture » ; de fait, cette absence de prises de notes singularise d'emblée les lectures faites pour le module « Tice » et les fait apparaître comme des *lectures spéciales*, « *à part* », différentes de celles réalisées pour les autres modules du master.

[345] C. Seux, « Écran(s) », *Télémaque*, n° 45, 2014, p. 16.
[346] D. Frau-Meigs, *Penser la société de l'écran. Dispositifs et usages*, Paris, Presses de la Sorbonne nouvelle, 2011.

Les propos de Damien cités précédemment (« *les Tice […] c'était pas des lectures comme dans d'autres modules où tu prends des notes, où tu lis vraiment* ») font écho à de nombreux commentaires formulés par d'autres étudiant.e.s. Ainsi, ceux de Carine, Séverine ou Alexandra :

« *Est-ce qu'on peut dire qu'on a lu pour le module Tice ? Je ne sais pas, en tout cas, c'était particulier, on était dans une approche technique et ce qu'on lisait, c'était pas des auteurs comme pour le mémoire, non, c'était des, d'abord c'était des choses courtes, hein, jamais des textes longs et puis ce qui importait, c'était le côté pratique, savoir ensuite utiliser des outils, mettre en forme, donc les lectures, c'était des lectures à part, des choses pratiques, pas pour avoir une culture mais pour faire, et donc les lectures, c'était très visuel.* [Vous avez pris des notes pour ce module ?] *Non, non je n'ai pas pris de notes* [Aucune ?] *Non pas des notes, c'était visuel, des démos, des instructions, peut-être une fois ou deux, il m'est arrivé de faire un petit schéma de synthèse ou écrire quelques mots sur une feuille pour une définition, je me disais « tiens, ça, tu pourras en parler dans le groupe » mais sinon, non parce que encore une fois on était dans une approche pratique, pas théorique* ».

(Carine, 49 ans, [Sa], Bac D, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation", Cadre de Santé-Formatrice)

« *En fait, mes lectures, cette année, je les ai orientées que par rapport à mon mémoire, oui que par rapport à ça.* [Des lectures donc directement liées au mémoire. Tout à l'heure, vous évoquiez le module Tice pour lequel vous avez beaucoup travaillé. Dans ce cas-là, avez-vous été amenée aussi à faire des lectures ?] *Oui, j'ai lu, c'est vrai mais c'était pas pareil ; j'ai lu un référentiel de compétences mais pas, pas en entier. Enfin, j'ai fait, nous [notre groupe], on a fait la formation sur la préparation d'un diplôme initial sur la langue française, donc j'ai lu le référentiel de compétences qui était attendu pour le niveau A1 de la langue française, ce référentiel, il prenait tous les niveaux, moi, je me suis intéressée qu'au niveau A1 mais après on n'a pas lu de choses par rapport à ça…Cette lecture, ça nous a permis de poser les objectifs généraux et opérationnels par rapport à la formation.* [D'accord. Et pour la lecture de ce référentiel, vous avez pris des notes ?] *Oui, j'ai refait un tableau avec chaque objectif, et, et les compétences attendues* ».

(Séverine, 31 ans, [Ts], Bac L, Deug "Sociologie", L3 et M1 "Sciences de l'éducation")

« *Alors là, aucune prise de notes.* [Pourquoi ?] *Ben, c'est simple, le module s'y prêtait pas, les lectures, c'était pas, pour les Tice, ce qui comptait c'était le travail de conception, concevoir le scénario, créer techniquement un module formation, on travaillait à partir d'un cahier des charges qu'on suivait, chacun avait une tâche précise, donc on téléchargeait pas des documents, ça avait rien avoir avec les autres modules, je pense par exemple au mémoire où là, moi, j'ai passé mon temps à ça, télécharger des textes, là, non, ce qui comptait, c'était pas l'écrit mais beaucoup plus la technique, les explications pour la conception, donc des lectures techniques, des lectures qui sont spéciales, et donc c'était différent mais c'était intéressant aussi, moi, en lisant des documents techniques, j'ai appris des choses et ça, c'était bien* ».

(Alexandra, 43 ans, [Sa], Bac D, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation", Cadre de Santé-Formatrice)

La fréquente comparaison avec d'autres évaluations, notamment le mémoire, que font les enquêté.e.s pour parler et spécifier les lectures effectuées pour ce module souligne la difficulté qu'ils ont à décrire ces lectures qu'ils qualifient de « *spéciales* », de « *visuelles* ».
Ce dernier qualificatif est d'ailleurs intéressant pour mettre en lumière le fait que ces lectures, qui reposent non seulement sur de l'écrit mais aussi sur des images, des schémas, etc., engagent davantage, dans les représentations des enquêté.e.s, les yeux (le visuel) que la main (l'écrit). Si l'écrit n'est bien sûr pas absent de ce module, il y joue un rôle secondaire. D'une part, les

annotations écrites sont rares et, en outre, elles s'accompagnent fréquemment de figures (tableau, schéma, etc.) ; d'autre part, la réalisation du document de réflexion critique sur l'intégration des TICE qui accompagne la production technique n'est qu'une réalisation annexe visant à mettre en évidence les obstacles rencontrés dans l'usage des logiciels, les limites de ceux-ci comme leurs pertinences pour la scénarisation pédagogique. L'écrit, ici, est un outil de mise en forme de la réflexion mais ne fait pas lui-même l'objet d'une analyse comme c'est le cas dans d'autres évaluations.
La dimension technique du module « Tice » a ainsi des répercussions majeures à la fois sur la manière de concevoir la lecture et de la pratiquer : des lectures brèves, qui se réalisent à l'écran et, le plus souvent, sans prises de notes.
Dans le cas du module « Tice », la nature et les exigences de l'évaluation orientent de manière forte les manières de lire estudiantines. La construction du scénario pédagogique, dont l'enjeu réside prioritairement dans une réalisation technique (et secondairement dans une réflexion critique et pédagogique sur la formation à distance), impose d'abord un contenu dont la spécificité est d'être plus pratique que théorique et donc peu propice aux commentaires écrits. Les rares notes mentionnées par les enquêté.e.s se résument à l'écrit de quelques mots ou définitions, les schémas se substituant souvent aux notes écrites.
Les difficultés principales résident ici dans l'appropriation et la maîtrise des logiciels et non dans l'interprétation des textes. De fait, une part importante des lectures effectuées par les enquêté.e.s pour cette épreuve « Tice » peuvent être qualifiées de *lectures pragmatiques* dans la mesure où leur raison d'être et leurs modes sont fréquemment indexés à la réalisation d'une manipulation informatique. En ce sens, elles ressemblent à certaines « lectures populaires » décrites par Bernard Lahire : des « lectures de "livres pratiques", c'est-à-dire de textes nullement destinés à être interprétés mais à être convertis en pratiques, en série de gestes et d'actions pratiques[347]. »

Cette évaluation « Tice » met également en avant le support numérique (Internet) comme le support dominant (en particulier pour la lecture de tutoriels en ligne), les livres et les articles n'étant presque jamais convoqués pour la réalisation de ce module ou de manière sommaire et marginale, tel le cas de Séverine qui lit partiellement un référentiel de compétences ou celui d'Annabelle qui évoque après coup la mobilisation rapide d'un ouvrage (ouvrage lié à un intérêt personnel et utilisé, par ailleurs, dans une autre évaluation).
Ce faible recours aux livres ou le non-usage de textes scientifiques s'explique par le fait que les contenus que doivent travailler les enquêté.e.s sont bornés par le cahier des charges[348], ce qui limite considérablement le champ des investigations. Si le temps passé à se documenter est important pour le « Bref » ou le mémoire, il est ici réduit à un travail de vérification ou de définition, les étudiant.e.s disposant déjà des contenus à mettre en forme pour la conception du scénario pédagogique. Ils n'ont donc pas à effectuer un travail de recherche documentaire comme le soulignent ci-dessus Alexandra (« *on travaillait à partir d'un cahier des charges qu'on suivait, chacun avait une tâche précise, donc on téléchargeait pas des documents, ça avait rien avoir avec les autres modules, je pense par exemple au mémoire où là, moi, j'ai passé mon temps à ça, télécharger des textes* ») ou encore Annabelle (« *On avait le sujet, le thème et à partir de là, il fallait construire le scénario* »).

[347] B. Lahire, *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires,* Lille, Presses Universitaires de Lille, 1993, p. 106.
[348] Chaque étudiant.e (ou un petit groupe) a rédigé un cahier des charges à partir d'un sujet donné. L'enseignante responsable du module a ensuite sélectionné deux cahiers des charges à partir desquels chacun des groupes a produit un scénario pédagogique.

Les commentaires de Cécile témoignent également de lectures pratiques qui n'impliquent pas le téléchargement de textes scientifiques :

« *Bon, il faut peut-être préciser aussi que les Tice, c'est un grand groupe, la moitié de la promo, donc il y a un travail de gestion de groupe. Sinon, les Tice, c'était plus un travail d'ingénierie de formation, c'était de la conception, donc les lectures, c'était pas, y avait du fond, mais un fond plus technique, c'était plus pratique que théorique. On lisait des documents mais on téléchargeait pas des articles scientifiques comme pour le "Bref " ou le mémoire* ».

(Cécile, 40 ans, [Ts], Bac A1, Deug "Droit" (nv), Licence "Management des établissements équestres", Formatrice / Filière Équine)

Les lectures des enquêté.e.s pour le module « Tice » ne sont pas des lectures analytiques, c'est-à-dire des lectures dont le contenu fait l'objet d'une analyse textuelle ou est intégré directement dans la production du scénario pédagogique, mais bien des lectures pragmatiques dont la finalité est une réalisation technique (informatique), non l'acquisition d'un capital de références scientifiques (« *des lectures à part, des choses pratiques, pas pour avoir une culture mais pour faire* » - Carine).
La dimension pratique de cette évaluation, qui rend l'écrit moins présent dans l'activité lectorale agit sur les perceptions des étudiant.e.s pour lesquels la lecture est indissociable d'une série d'actes scripturaux (annoter, copier…). Dès lors, tout ce qui se caractérise par le mouvement et se démarque de ce modèle d'une lecture « écrite », d'une lecture qui s'effectue dans la durée avec crayon et stylo, tend à ne pas être perçu comme de la lecture par les enquêté.e.s. Dans le prolongement de cette réflexion, il est intéressant de citer la remarque de Patricia :

« *C'est vrai, maintenant que j'y pense, le bouton sur lequel on clique pour lancer une vidéo est bien le bouton lecture, c'est bête de dire ça, oui, c'est le bouton lecture, comme avant avec les magnétoscope ou même, encore avant avec les magnétophones, c'est drôle maintenant que j'y pense, mais moi, oui, c'est bizarre mais je dis pas lire une vidéo, c'est vrai que je fais lecture mais c'est pour mettre en marche, pas pour lire…* [lire, pour vous, c'est autre chose, ça…] *Pour moi, lire, c'est pas être devant une vidéo, lire, c'est lire un texte, lire, c'est surtout la théorie, travailler sur des notions, comprendre l'auteur, faut aller voir dans le détail, ça demande du temps, ouais, faut être concentré, la vidéo, ç'est pas pareil, tu la regardes, ça te demande moins, je sais pas, c'est quand même plus facile, y a du son, c'est visuel…* ».

(Patricia, 36 ans, [Ts], Bac S, M1 "Gestion du personnel", Conseillère en entreprise)

Les propos de Patricia (« *lire, c'est pas être devant une vidéo, lire, c'est lire un texte, lire, c'est surtout la théorie, travailler sur des notions* ») qui résonnent avec ceux d'Ophélie (« *c'était que des activités, donc c'est pas de la lecture, c'était, on avait des images et il fallait remettre des choses à tel endroit* ») font apparaître la lecture comme une pratique studieuse qui requiert l'effort et un environnement particulier propice à la concentration.
Si, dans la théorie, le fait de dire qu'on lit des images ou des vidéos semble ne pas poser de difficulté, cela apparaît plus saugrenu dans la pratique. Ce décalage s'explique par le fait que la pratique lectorale à laquelle se confrontent le plus souvent les étudiant.e.s dans le cadre de leur travail universitaire est une pratique exigeante qui impose un investissement temporel (« *ça demande du temps* ») et une forme d'ascétisme: lire ce n'est pas simplement *regarder* mais « *voir dans le détail* ». Cette attention aux détails renvoie au fait que, pour nos enquêté.e.s, lire, c'est d'abord et essentiellement lire des textes scientifiques : « *lire, c'est surtout la théorie* ». L'épreuve « Tice » qui se singularise par une forte dimension pratique met ainsi en question cette conception du lire qui unit lecture et théorie.

Nous voudrions à présent revenir sur un autre élément caractéristique de l'évaluation « Tice » : la taille importante du groupe (un « *grand* groupe » comme le souligne Cécile). Cette taille, qui n'est d'ailleurs pas sans rapport avec le volume des tâches à effectuer et avec l'ampleur des travaux effectivement réalisés, a des effets sur la manière dont s'organise le travail universitaire et donc, par ricochet, sur les pratiques de lecture des étudiant.e.s.
Le partage des tâches et la répartition des lectures ne s'effectuent pas selon une logique de répartition stricte des rôles visant la participation de tous à l'ensemble des activités constitutives de cette épreuve mais bien davantage en fonction des aptitudes et des dispositions individuelles de chacun des membres du groupe.

« *Pour le module Tice, le « scénario pédagogique », c'est vrai, il y avait aussi beaucoup de travail mais on était nombreux, certains étaient très compétents en informatique, d'autres, c'était la rédaction, d'autres encore, c'était l'oral où ils étaient plus à l'aise, donc côté travail, côté difficultés aussi, ça n'avait rien à voir avec le mémoire* ».

(Laetitia, 48 ans, [Ts], Bac A1, DUT " Carrières de l'information / Communication ", DE)

« [Vous avez dit que pour les Tice, il y avait un travail de gestion de groupe, comment ça s'est passé, vous vous êtes répartis des tâches ?] *Oui, on s'est réparti tout de suite, on s'est réparti donc en fonction des compétences, voilà, on savait qu'un avait des compétences pour ça, une autre était plus à l'aise dans, par exemple dans la technique, etc. Voilà, c'était aussi un peu les limites de l'exercice, c'est qu'on aurait aimé creuser d'autres parties, pas seulement celle pour laquelle on avait plus de compétences. […] Le travail pour les Tice était long parce que plus nouveau, la conception, fallait réfléchir à une nouvelle manière de travailler, avec le côté informatique et en plus la construction du module, cette réflexion qui fallait mener, ça c'était plus difficile mais intéressant aussi »* [La partie informatique, ça vous a semblé plus facile ?] *non, mais là on avait deux experts dans chaque groupe, donc on a laissé ça aux spécialistes* ».

(Cécile, 40 ans, [Ts], Bac A1, Deug "Droit" (nv), Licence "Management des établissements équestres", Formatrice / Filière Équine)

Pour cette évaluation, deux grands groupes ont été constitués et, à la tête de chacun d'eux, se trouve un « leader en informatique » : Ophélie, pour le premier groupe et Jérôme pour le second. La présence de ces deux « leaders informatiques » permet aux enquêté.e.s, dont les dispositions « informatiques » sont plus faibles mais qui se distinguent par des connaissances juridiques ou des expériences dans le domaine de l'apprentissage à distance, d'investir davantage l'aspect « scénarisation pédagogique » de cette évaluation. Ces enquêté.e.s peuvent par exemple s'engager dans la rédaction du document de réflexion critique sur l'intégration des Tice ou dans la présentation orale de la situation de formation. Bien qu'évalués de façon collective, les étudiant.e.s ne sont ainsi pas tous confrontés au même type d'exercice et, de fait, au même type de lectures. Alors que certain.e.s ont lu essentiellement des tutoriels informatiques, d'autres ont consulté des documents juridiques ou effectué des lectures partielles de textes traitant de l'ingénierie pédagogique. Si les uns et les autres ont en commun le fait d'avoir réalisé le plus souvent des lectures courtes sans prises de notes détaillées, ils n'ont pas lu les mêmes contenus.
Cette différence dans les genres textuels auxquels se confrontent les enquêté.e.s explique les différences de perception qu'ils ont du travail de lecture et leurs différents niveaux d'investissement dans ce travail :

« *Le scénario à produire pour les Tice, c'était assez spécial comme travail, moi, j'ai surtout travaillé sur la rédaction du document critique sur les Tice, et donc, j'ai pas fait beaucoup de lecture, c'était pour rédiger, des lectures assez courtes mais agréables et j'ai aussi commenté*

à partir de mon expérience du travail à distance, de ce que je savais déjà [Vous n'avez pas travaillé sur les logiciels ?] *Non, il y avait une fille qui était vraiment douée en informatique et c'est surtout elle qui s'est chargée de la partie technique* ».

(Frédérique, 50 ans, [Ts], Bac A3, Licence "Psychologie", DE) ;

« *Les Tice, pour moi, c'était plus des logiciels, l'appropriation de logiciels, des choses comme ça, des choses complexes sur le plan de la mise en œuvre, hein, et moi, je voulais comprendre, donc j'ai passé beaucoup d'heures à lire des tuto, à essayer de comprendre comment ça marchait, heureusement, il y en avait un dans le groupe qui s'y connaissait bien et qui a été un peu le chef de groupe, donc au final, on s'en est bien sorti et moi, j'ai trouvé ça intéressant, frustrant au niveau du temps, quand on cherche avec les tutos, ça passe super vite mais sinon, c'était intéressant* ».

(Romane, 26 ans, [Ts], Bac S, L1 Droit, M1 "Sciences de l'éducation").

Si les deux « leaders » en informatique occupent une place dominante dans cette évaluation, si leurs compétences sont souvent citées, reconnues et parfois admirées par les autres étudiant.e.s, ils n'exercent pas, pour autant, un pouvoir déterminant sur la conduite des autres membres du groupe. Le pouvoir ici est éclaté en une multitude de micro-pouvoirs que chacun, tour à tour, exerce (de manière plus ou moins consciente) sur l'autre. Il est plus créateur qu'excluant[349]. Les rapports de force entre les différents membres du groupe s'entrecroisent, renvoient les uns et autres : ils convergent vers un même objectif (la création du scénario pédagogique de la situation de formation) mais ne s'opposent pas[350].
Jérôme, l'un des « leaders », qui ne se présente pas comme tel (« *j'étais content de pouvoir apporter mes connaissances aux autres du groupe* ») témoigne d'une réalisation collective, stimulante, marquée par un travail collaboratif et non par des enjeux de pouvoir.

« *J'aime bien l'informatique, je suis loin de tout connaître mais je suis à l'aise et j'étais content de pouvoir apporter mes connaissances aux autres du groupe. En plus l'autre collègue qui était un peu comme moi, à la tête du groupe pour l'informatique, on s'entend bien, on a un peu les mêmes perceptions même si on n'a pas la même formation, donc, c'était stimulant.* [Il n'y avait pas de concurrence ?] *Non, on n'était pas dans ce rapport, le défi, c'était plutôt le scénario, parce que comme on était nombreux, on avait tous plein d'idées et on a en conservé beaucoup, donc à la fin, c'était devenu un chantier immense, on a même fait une petite vidéo, un mini-film et après il fallait intégrer tout cela dans l'outil informatique, et là, c'était un peu galère parce c'était des choses nouvelles pour moi, j'ai lu des trucs super intéressants mais que je pouvais pas appliquer parce techniquement l'outil nous contraignait, ça, c'est frustrant, faut essayer d'adapter mais c'est pas facile, voilà, on a énormément travaillé et ça, je sais que c'était pareil dans l'autre groupe* ».

(Jérôme, 27 ans, [Sa], Bac S, Diplôme d'État en Masso-Kinésithérapie, DU "Rééducation Neuro-pédiatrique", Kinésithérapeute)

La convergence des rapports de force s'explique par le fait que chaque enquêté.e peut faire, avec plus ou moins d'aisance, valoir des capacités et exprimer des dispositions. En effet, d'une

[349] Comme le rappelle Michel Foucault, pour saisir la réalité du pouvoir, il faut cesser de décrire ses effets en terme négatifs : « il "exclut", il "réprime", il "censure", il "refoule", il "abstrait", il "masque", il "cache". En fait, le pouvoir produit ; il produit du réel, il produit des domaines d'objet et des rituels de vérité ». M. Foucault, *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard, 2009 (1993), p. 227.

[350] Ce qui souligne encore une fois le caractère relationnel du pouvoir, caractère qu'a bien montré Michel Foucault : « le pouvoir n'est pas une substance. Il n'est pas non plus un mystérieux attribut dont il faudrait fouiller les origines. Le pouvoir n'est qu'un type particulier de relations entre individus ». M. Foucault, « Omnes et Singulatim : vers une critique de la raison politique », *Le Débat*, n° 41, 1986, p. 5-36.

part, cette évaluation ne se résume pas uniquement à sa dimension informatique mais implique une réflexion critique sur les environnements numériques d'apprentissage et, ainsi, met en jeu des compétences autres que les compétences informatiques. D'autre part, et bien qu'elle repose sur des règles détaillées, en particulier celles qui régissent le cahier des charges (des indications précises ont été fournies sur le contenu et la forme du cahier des charges attendu[351]), elle est peu cadrée du point de vue de l'organisation et comporte de nombreux implicites quant aux modes de la réalisation technique de la situation de formation. Ce faible cadrage offre aux enquêté.e.s une certaine modularité dans leur façon d'organiser leur travail universitaire (s'engager par exemple dans la partie technique ou s'investir dans la rédaction du document de réflexion critique, opter pour la réalisation d'un mini-film, etc.) et donc dans leurs choix de lectures. Si ces choix ne sont pas libres, (les lectures étant largement orientées par la thématique du scénario, le cahier des charges, l'outil informatique…), ils ne sont pas imposés. Les enquêté.e.s peuvent en effet choisir de s'orienter vers un certain type de lectures plutôt qu'un autre : des lectures à caractère technico-scientifique (partie informatique de l'évaluation) ou des lectures relevant des SHS (partie rédactionnelle). Aussi, sans être choisies, les lectures des enquêté.e.s ne sont pas ici déterminées à l'avance comme elles le sont pour l'épreuve de l'analyse textuelle. De fait, moins subies, elles produisent une perception globale du travail de lecture plus positive. Si des frustrations (en particulier d'ordre temporel) sont clairement perceptibles dans le discours des enquêté.e.s, ceux-ci, dans la majorité, présentent les lectures faites pour les « Tice » (une fois celles-ci reconnues comme telles) comme des lectures plutôt plaisantes et utiles : « *je pense qu'on a pris du plaisir, qu'on a été intéressé et on savait que tout ce qu'on pouvait faire, apprendre, les outils qu'on pouvait utiliser, c'était que plus, pour nous, à la sortie du master* **»** - Séverine ; « *c'était différent mais c'était intéressant aussi, moi, en lisant des documents techniques, j'ai appris des choses et ça, c'était bien* » - Alexandra, etc.). Cette appréciation globalement satisfaisante malgré les insatisfactions et difficultés rencontrées découle des modes d'évaluation (constitution de deux grands groupes et cadrage peu contraint de la réalisation technique) qui permettent aux étudiant.e.s de proposer des ressources spécifiques et d'exprimer des dispositions particulières : dispositions « informatiques », dispositions rédactionnelles, etc.

Ce qui est en jeu dans l'évaluation « Tice », ce sont d'abord des savoir-faire et non seulement des savoirs. Les étudiants parlent essentiellement d'activités (construire un scénario pédagogique) et non de lectures même si celles-ci ne sont pas inexistantes dans leurs propos et, comme nous l'avons montré, dans leurs pratiques. Elles sont moins dicibles parce que plus éphémères (effet du support écran et de la brièveté des lectures) et plus invisibles (effet des « pratiques écrans »). La variété des manières de lire observées pour cette épreuve des « Tice » s'explique par cette présence congruente de savoirs et savoir-faire mais aussi par le mode collectif d'évaluation qui offre aux enquêté.e.s une forme d'autonomie dans l'organisation et la réalisation de leur travail de lecture.

Exercice « sur mesure » pour la lecture sur écran, production plus technique que « théorique », l'épreuve des « Tice » confronte les étudiant.e.s à des lectures pragmatiques. Aussi, et à la suite de Bernard Lahire, nous rappelons que, contrairement à ce que voudrait le mythe d'une lecture lettrée exclusivement littéraire, les lectures pragmatiques ne sont pas une spécificité des lecteurs populaires mais s'observent aussi chez des lecteurs diplômés[352].

---

[351] « *Madame Y nous a montré des exemples de cahiers des charges et elle nous a fait une petite fiche avec ce que, elle, elle voulait voir apparaître dans notre cahier des charges* » explique Séverine.

[352] B. Lahire, *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires,* Lille, Presses Universitaires de Lille, 1993, p. 106 (note de bas de page).

III. Lire pour l'analyse de texte : répétition et intensivité, les marques de la lecture lettrée

L'analyse théorique d'un article de recherche (par souci de lisibilité, nous nommerons cette épreuve « L'analyse de texte ») est l'une des épreuves du module « *Ingénierie, conception, gestion et évaluation des actions de formation* ». Il s'agit, dans le cadre d'une évaluation individuelle, de produire une synthèse théorique à partir de l'étude semi-dirigée d'un texte scientifique (issu d'une revue référente en sciences de l'éducation et de la formation).
Les commentaires de l'un des enseignants responsable de ce module permettent de situer les attentes institutionnelles relatives à cet exercice et d'en présenter les enjeux :

« *Il s'agissait de voir comment le texte traitait les questions que je formulais, par exemple, la question de l'acteur. Je choisissais des textes accessibles, assez clairs, structurés mais denses, textes de Barbier, de Yves Clot, Mokhtar Kaddouri, par exemple, et il fallait vraiment une très grande concentration et certains m'ont dit qu'ils n'avaient jamais fait preuve d'une telle concentration de leur vie face à un texte. Il fallait donc relier la question que je posais au texte afin de produire une synthèse écrite de six pages maximum, et dans cette synthèse, je devais retrouver une réflexion présentant l'argumentation théorique de l'auteur articulée aux questions que j'avais posées, ça, c'était vraiment l'essentiel, les deux points principaux de l'évaluation et aussi, mais c'était plus, plus secondaire, une réflexion plus personnelle de la part des étudiants, qu'ils disent en quoi ce travail, cette réflexion pouvait leur servir dans le cadre de l'activité professionnelle ou de leur future activité, tous n'étaient pas déjà en formation. Il fallait bien lire le texte, bien saisir l'argumentation pour la rattacher aux questions et dire comment la recherche peut servir la pratique, c'était, ce que je leur demandais, c'était une véritable gymnastique intellectuelle… Ce qu'il faut dire, c'est que c'est un écrit qui était très très travaillé ; il y en a plusieurs qui m'ont dit, la première fois, j'ai rien compris, la deuxième pas grand-chose, et puis la troisième, ça a commencé à être plus clair. Je cadrais beaucoup les questions et j'ai fait un gros effort pour trouver des questions qui respectaient la structure et l'orientation propre du texte et qui conduisent à un intérêt d'appropriation pour les étudiants* ».

Ce témoignage souligne l'aspect théorique de cette évaluation qui est, en outre, cadrée par des objectifs clairement définis. Conscients de la complexité de cet exercice analytique, les responsables du module se sont efforcés de *structurer* cette évaluation par une commande précise : i) restituer l'argumentation de l'auteur et la logique qu'il met en œuvre ; ii) répondre à des questions formulées par l'enseignant à partir d'une problématique donnée ; iii) mettre en perspective cette réflexion critique avec l'activité de formation de l'étudiant.e ou son projet futur (ce troisième objectif, noté sur quatre points, étant relativement annexe par rapport aux deux précédents qui sont respectivement évalués sur dix et six points).
Ce cadrage soigneusement élaboré a des conséquences directes sur les pratiques de lecture de nos enquêté.e.s. En effet, le travail de lecture qu'impose cette analyse de texte est d'emblée orienté par un axe d'étude hiérarchisé. Il ne s'agit pas de restituer l'ensemble des argumentations déployées par l'auteur mais d'étudier le texte sous un angle d'approche précis. Contrairement aux pratiques lectorales effectuées pour le module « Tice », l'activité de lecture est ici fortement délimitée par les critères d'évaluation qui fixent l'horizon de réception de l'étudiant-lecteur.
Sans être un exercice de lecture purement formel, les modes d'évaluation de cette épreuve imposent aux enquêté.e.s une lecture analytique qui s'intéresse aux détails, qui cherche à

décrypter le sens du texte. Cette lecture lente et détaillée, centrée sur le texte de l'article, s'oppose ainsi à la « lecture cursive » décrite comme « la forme libre, directe et courante » de la lecture et définie par son tempo rapide et sa fonction : « saisir le sens dans son ensemble[353] ». Contrairement à la « lecture cursive », la lecture de l'article scientifique qu'effectuent les enquêté.e.s est une lecture orientée par les modes spécifiques d'évaluation, une lecture herméneutique qui se prête peu à l'expression de la subjectivité de l'étudiant-lecteur.
Par ailleurs, il convient de souligner le caractère temporellement normé de cette évaluation. Les enquêté.e.s disposent, en effet, d'une échéance précise (une date de retour est fixée dès la présentation de l'évaluation) pour réaliser l'écrit de synthèse. Leur activité lectorale est, de fait, elle-même bornée par cette contrainte temporelle.
En outre, bien que cette activité ne se résume pas aux lectures de l'article, elle n'engage pas pour autant un travail de recherche documentaire important (comme c'est le cas pour d'autres exercices, tels le « Bref » ou le mémoire) ni un travail de sélection et de classement des documents, le support principal de l'évaluation étant l'article lui-même. Elle impose en revanche un travail de définition des concepts ainsi que des lectures soutenues et répétées de l'article.

« *C'était un exercice difficile au niveau de… pour comprendre, c'était difficile du fait du vocabulaire et je suis allée sur Internet pour chercher des définitions, pour lire des articles qui parlaient de certains concepts évoqués dans le texte, donc un travail pour la compréhension parce qui si on avait pas bien compris l'article, on pouvait pas s'en servir ensuite pour rédiger le texte qu'on nous demandait* [Vous avez passé beaucoup de temps sur Internet à lire cet article ?] *non, je lisais juste des passages pour m'aider, c'était pas long, ce qui était long, par contre, c'était l'article, là c'était un gros travail, ça m'a demandé beaucoup de lectures, je me souviens du temps que j'ai passé à le lire, le lire et le relire pour essayer de l'intégrer, de vraiment comprendre la, la pensée de l'auteur* [D'accord, vous avez passé plus de temps sur l'article que sur Internet] *Oui, clairement, Internet, c'était pour le vocabulaire, pour des définitions, c'était pas des temps longs* ».

(Annabelle, 46 ans, [Sa], Bac D, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation", Cadre de santé-Formatrice)

« *Alors, on avait le choix entre plusieurs articles et il fallait en choisir un. Moi, j'ai donc choisi un article et la question qui s'est posée pour cette synthèse, c'était est-ce qu'il fallait inclure d'autres, comment dire* [Des références externes ?] *Oui, c'est ça, des références issues d'autres textes. Je me souviens vraiment de m'être posée cette question parce que moi, ça me faisait vraiment penser au commentaire de texte au bac et en français qui était vraiment "tu as un texte, tu commentes ou tu le réécris, voilà" et moi, j'étais vraiment dans cette idée-là et donc, de surtout pas apporter, d'autres connaissances, d'autres références, de surtout pas sortir du texte. Moi, en fait, je suis restée à 95 % sur le texte et j'ai fait en ouverture, une introduction, une citation autre que celle du texte mais voilà, je suis pas allée chercher ailleurs, pas d'autres références, d'autres documents. Donc, la lecture, c'était juste la lecture de l'article choisi, et donc pas de recherche documentaire, pas de recherche de références. Par contre, c'est un texte qui était compliqué, et je sais que je l'ai lu, relu, relu, je l'ai vraiment relu beaucoup de fois, j'ai souligné les mots importants, j'ai mis des flèches pour mettre en rapport des passages, ça, ça a un lien avec ça, voilà.* [Très bien… et, est-ce que vous avez eu recours à Internet pour effectuer cette synthèse ?] *Oui, je suis passée par Internet, j'ai tapé le sujet, le titre de l'article sur Google pour avoir des précisions, des réinterprétations, des personnes qui l'auraient rédigé avec leurs propres mots, là, j'ai eu ce réflexe pour dégrossir un peu parce que c'était un texte*

[353] A. Rouxel, « Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ? », *Le français aujourd'hui*, n° 157, 2007, p. 67.

compliqué, et d'ailleurs sur un point sur les compétences que je n'arrivais pas à comprendre, j'arrivais pas à me sortir, j'étais trop dedans et Internet m'a débloquée, après, je n'ai pas cherché d'autres textes ou des citations sur Internet. Non, j'ai surtout lu, relu, relu le texte et au bout de la dixième fois, je me suis dit là ok, je comprends, ça ça amène à ça, ça amène à ça etc… ».

(Ophélie, 25 ans, [Ts], Bac ES, Licence "Sociologie", M1 Sciences de l'éducation)

« *L'article scientifique de Donald Schön, quand je l'ai lu pour la première fois, j'ai eu beaucoup de mal à le lire parce que c'était dix pages d'une, avec un, je trouve pas le mot, avec des phrases assez complexes, avec un vocabulaire assez élaboré, un vocabulaire qui m'était aussi un peu inconnu, donc je me suis forcé, je dis bien forcé, à lire tout d'une traite, j'ai eu beaucoup de difficulté, j'ai dû faire des pauses même si c'était que dix pages et au premier abord, je me suis dit aie qu'est-ce que je vais en ressortir, après très vite, je me suis précipité sur Internet pour voir qui était un peu l'auteur, ce qui avait été dit un peu sur ce livre, comprendre les principaux termes, par exemple, paradigme et épistémologie, c'était dans le titre, donc j'avais entendu ces termes mais j'étais incapable d'en donner une définition, je suis allé voir un petit peu plus ce que les gens en disaient et du coup, j'ai fait une relecture secondaire en ayant un peu dégrossi le contenu et puis je suis aussi allé voir dans un dico des sciences humaines, qui était Donald Schön, ce qui avait été écrit sur l'épistémologie, voilà, j'avais pris quelques infos, et puis, et là clairement j'ai relu, du coup les dix pages sont passées beaucoup mieux* ».

(Jérôme, 27 ans, [Sa], Bac S, Diplôme d'État en Masso-Kinésithérapie, DU "Rééducation Neuro-pédiatrique", Kinésithérapeute)

« *On nous avait demandé de lire un texte et de faire une analyse à partir de ce texte et là j'avais passé énormément de temps parce que le texte était compliqué, alors j'avais, si, j'avais lu sur l'auteur pour comprendre un peu sur l' auteur, c'était à propos des patriciens, donc j'avais pas vraiment lu pour cet exercice ; en revanche, j'avais lu le texte, je sais pas combien de fois pour arriver à le comprendre et une fois, je sais plus qui avait dit ça, un texte, quand on le comprend pas, il faut le lire, le relire et le re-relire, et c'est vrai que je me suis aperçue qu'entre la première lecture et la quinzième lecture, parce que je l'ai bien lu quinze fois, c'était déjà un peu plus clair* ».

(Élisabeth, 53 ans, [Sa], Bac D, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation", Cadre de santé-Formatrice)

À travers ces extraits, apparaît, de façon nette, la place centrale de l'article à la fois comme support de lecture principal de cette évaluation et comme espace où se concentrent les efforts cognitifs des étudiant.e.s. Il est frappant d'observer que cette évaluation, malgré le fait qu'elle soit circonscrite à l'analyse d'un seul article, a demandé aux enquêté.e.s un travail de lecture considérable et exigeant du point de vue intellectuel. Ceux-ci témoignent de lectures répétées de l'article et insistent sur les difficultés rencontrées. Il importe de voir que ces difficultés – de lecture et de compréhension – de l'article sont inhérentes à la nature même du texte à analyser : un texte scientifique qui comporte de nombreuses références théoriques et dont la forme n'est pas narrative, ni seulement descriptive mais analytique (théorique). Bien que variables et inégalement discriminantes selon le profil scolaire-universitaire des étudiant.e.s, ces difficultés sont communes à l'ensemble des enquêté.e.s et résultent de la densité conceptuelle de l'article. Cette densité théorique est d'ailleurs clairement visible dans les discours de l'enseignant responsable de cette épreuve :

« *Les textes devaient être des textes scientifiques avec un cadre problématique solide qui mette en perspective les théories qui le fondent. Il était donc important que l'article soit conséquent au niveau théorique, et, du côté des étudiants, il était important de lire attentivement le texte,*

de l'examiner au plus près pour faire émerger les thèses mais aussi les controverses que je suggérais dans mes questions ».
Les deux critères principaux d'évaluation – la restitution de l'argumentation de l'auteur et les réponses aux questions – impliquent, comme le formule l'enseignant, de « *bien comprendre le texte* » et obligent les enquêté.e.s à le décortiquer et à entrer dans le détail des contenus. Il s'agit non seulement de saisir et restituer les thèses développées par l'auteur mais également de lire attentivement certains passages du texte afin d'être en mesure de répondre de manière pertinente aux questions posées par les enseignants.
Loin de certaines lectures pragmatiques (faites, par exemple, pour l'évaluation « Tice »), les lectures de l'article sont des lectures analytiques qui imposent une plongée dans le corps du texte et un marquage précis de son contenu. Cette manière de lire fait de l'article l'intérêt en soi et la finalité première de ces lectures. Sans considérer que la lecture de l'article devient du même coup « une activité qui est à elle-même sa fin[354] » (nos enquêté.e.s lisent *pour* produire un écrit et répondre à une commande), elle engage l'étudiant.e à centrer son attention et ses efforts essentiellement sur la structure et les mots du texte. Cette centration sur le texte se traduit par des lectures répétées de l'article et par des annotations détaillées. La répétition apparaît, dans les extraits d'entretiens, comme une constance dans les manières de lire : « *je me souviens du temps que j'ai passé à le lire, le lire et le relire pour essayer de le comprendre vraiment* » - Annabelle ; « *un texte qui était compliqué, et je sais que je l'ai lu, relu, relu, je l'ai vraiment relu beaucoup de fois* » - Ophélie ; « *J'avais lu le texte, je sais pas combien de fois pour arriver à le comprendre* » Élisabeth. Elle s'impose, d'une part, en raison de la complexité lexicale et la densité théorique du texte, et, d'autre part, parce que la lecture de l'article est incontournable pour répondre aux questions posées par l'enseignant (et d'autant plus incontournable que l'évaluation est individuelle). Les lectures répétées de l'article, qui visent à dénouer les différents fils de la thèse de l'auteur et à en obtenir une vision détaillée, sont donc une conséquence de la spécificité du texte à lire (un texte théorique) et des modes d'évaluation de l'exercice.

Une autre caractéristique importante de ces (re)lectures de l'article est qu'elles s'effectuent systématiquement sur papier et « plume » à la main (crayon, stylo, stabilo, etc.). Afin de repérer et comprendre les raisonnements qui sont à l'œuvre dans le texte, les étudiant.e.s procèdent à une série de marquages : soulignements, surlignages, annotations (sous forme de mots mais aussi d'encadrés, de flèches…).

« *J'ai souligné les mots importants, j'ai mis des flèches pour mettre en rapport des passages, ça, ça a un lien avec ça* ».

(Ophélie, 25 ans, [Ts], Bac ES, Licence "Sociologie", M1 "Sciences de l'éducation")

« *La synthèse sur le texte, c'est la seule évaluation pour laquelle j'ai utilisé des stylos de couleur différente, j'ai mis des couleurs pour bien distinguer, pour faire des liens entre des mots, tel mot renvoie à tel autre, ça devait être précis, et aussi j'ai beaucoup stabiloté pour bien voir les passages importants* [Vous avez pris des notes ?] *Non, c'était pas des prises de notes, enfin pas comme ce que j'ai fait pour le mémoire, là, c'était directement dans le texte, j'écrivais directement sur le texte, dans la marge ou je soulignais, j'encadrais aussi des mots,*

[354] Cette expression employée par Christian Baudelot et Marie Cartier à propos de la lecture enseignée au lycée [C. Baudelot et M. Cartier, « Lire au collège et au lycée : de la foi du charbonnier à une pratique sans croyance », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 123, 1998, p. 27] est critiquée par Fanny Renard qui rappelle que cette lecture « n'a d'existence que comme objet et support d'apprentissage » (F. Renard, *Les lycéens et la lecture, entre habitudes et sollicitations*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2011, p. 142). Ce faisant, l'autrice met en évidence l'importance de la prise en compte du contexte d'effectuation des lectures.

c'était très, à la fin le texte, on le voyait plus beaucoup, entre les couleurs, mes commentaires, c'était plus le texte du départ ».

(Xavier, 47 ans, [Sa], Bac D, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation", Cadre de santé-Formateur)

« [Est-ce que vous avez annoté l'article ?] *Oui, je crois pas qu'on puisse faire autrement, oui, j'ai annoté, j'ai même beaucoup, j'ai souligné, j'ai écrit des petits commentaires sur le côté, j'ai fait des renvois avec des encadrés, vraiment beaucoup, pour l'analyse de l'article, c'est obligé, on doit s'attacher aux détails, réfléchir aux concepts, pourquoi l'auteur utilise tel concept, les liens entre les concepts, tout cela, toutes ces questions, ça demande d'être vraiment dans le texte, de lire plusieurs fois et c'est là qu'on souligne les mots, moi, j'avais un 4 couleurs, le fameux bic mais avec les nouvelles couleurs, violet, turquoise… et c'était bien pratique pour cette évaluation* ».

(Romane, 26 ans, [Ts], Bac S, L1 Droit, M1 "Sciences de l'éducation")

« *Pour l'article, j'ai utilisé presque tout, des stabilos, des stylos, même un crayon à papier* [Et pourquoi, autant d'outils différents ?] *Ben, c'était dû à la commande, il fallait faire une synthèse à partir de l'article, il fallait aller dans le détail, bien comprendre le texte, donc, forcément pour comprendre, je surlignais beaucoup car en plus, il était pas évident le texte, je l'ai vraiment décortiqué, quand c'était des passages importants, je surlignais en vert, quand c'était pas clair, j'entourais au stylo rouge, avec les couleurs, j'ai vraiment essayée de séparer, de faire des séparations, des différences pour y voir plus clair* [C'est intéressant tout cela, et pourquoi le crayon à papier ?] *Le crayon à papier, c'était pour, c'est quand je faisais des liens avec des flèches, j'encadrais des mots ou des phrases et je mettais une flèche qui renvoyait à un autre passage mais comme il y avait déjà beaucoup de, j'avais déjà souligné des mots, stabiloter, donc je voulais pas trop en rajouter parce qu'après t'y vois plus rien, et donc le crayon, c'était pour éviter que le texte soit trop marqué, qu'il y en ait de partout…* ».

(Zoé, 24 ans, [Ts], Bac ES, L3 et M1 "Sciences de l'éducation")

Le recours à des instruments divers (stylos, surligneurs, crayon à papier…) ainsi que la forme graphique des annotations (des flèches, des encadrés…) sont spécifiques à cette épreuve d'analyse de texte. Si les lectures effectuées pour le mémoire impliquent également un travail d'annotation des textes, le marquage est ici plus élaboré, à la fois plus varié et plus précis. Cette annotation sophistiquée, qui se traduit par des pratiques de mise en schéma et mise en couleurs, relève de la nature même de l'exercice : une analyse détaillée et critique d'un texte scientifique. En effet, pour faire face à la densité du raisonnement de l'auteur ainsi qu'à la complexité lexicale (concepts, vocabulaire, etc.), les enquêté.e.s sont amenés à mettre en en œuvre des techniques de marquage : soulignement, surlignage, encadré, etc. Si ces marques sont multiples et distinctes, c'est parce qu'il ne s'agit pas seulement d'extraire des contenus du texte mais de se les approprier pour ensuite les interpréter, les discuter. Aussi, l'usage des surligneurs, du « stylo bic quatre couleurs » ou du crayon à papier, le recours aux encadrés et aux flèches, les soulignements constituent une panoplie d'outils dont la fonction est de fragmenter, décomposer la densité textuelle afin de la rendre moins opaque et ainsi faire ressortir les constructions argumentatives de l'auteur. Cette immersion dans les profondeurs du texte, qu'imposent les modes d'évaluation, s'exprime de façon claire à travers les commentaires des enquêté.e.s [« *ça devait être précis* » - Xavier ; « *on doit s'attacher au détail, réfléchir aux concepts, pourquoi l'auteur utilise tel concept* » - Romane ; « *je l'ai vraiment décortiqué* » - Zoé] et dans leurs manières de lire, de « lire et relire », de colorer et d'annoter l'article.

Il est intéressant d'observer que si deux ou trois étudiant.e.s évoquent des prises de notes dans des cahiers ou carnets, celles-ci sont le plus souvent saisies directement dans le texte, dans les marges de celui-ci : « *C'était pas des prises de notes, enfin pas comme ce que j'ai fait pour le mémoire, là, c'était directement dans le texte, j'écrivais directement sur le texte, dans la*

marge » – Xavier ; « *j'ai écrit des petits commentaires sur le côté* » - Romane. Plus que la prise de notes, c'est l'annotation qui prédomine dans leurs discours. Il s'agit de marquer le texte au plus près pour en restituer la logique, de le déchiffrer, souligner des mots, et non seulement de copier des extraits pour les citer. On retrouve ici le sens étymologique du verbe annoter[355] : « inventorier » puis « remarquer ». Ce travail d'inventaire, de pointage des termes, de déchiffrage des concepts qu'opèrent les enquêté.es, lors de la lecture de l'article, explique la distinction que Xavier fait entre les prises de notes qu'il effectue pour le mémoire et les annotations qu'il pratique pour l'analyse de texte. D'un côté (pour le mémoire), il s'agit surtout de « prendre », noter des idées, extraire des contenus pour produire un écrit autre, singulier, personnel ; de l'autre, il est davantage question de pointer des termes, de lister des arguments pour faire apparaître des relations, émerger du sens. La signification du terme « annotation », jadis entendue comme « le détail d'un compte à payer », restitue bien le travail de précision, d'expertise – saisir des nuances, distinguer ou relier des passages – que réalisent les enquêté.e.s. C'est dans cette perspective d'une lecture extrêmement pointue, précise, qui discerne, détaille, s'approprie que les différents instruments de marquage (le crayon à papier, le stylo « bic quatre couleurs » ou les schématisations) sont convoqués. Les annotations, dans le cadre de cet exercice d'analyse critique, en fragmentant le contenu de l'article, en augmente simultanément et paradoxalement le volume : d'une certaine façon, elles créent de nouvelles voies interprétatives et, ce faisant, donnent au texte plus de voix au risque de le rendre inaudible, illisible. Et c'est dans cette logique d'une « augmentation de volume » (les annotations transforment le texte, l'enrichissent, en modifient sa réception) qu'il faut entendre les craintes formulées par Zoé : « *Je voulais pas trop en rajouter parce qu'après t'y vois plus rien, et donc le crayon, c'était pour éviter que le texte soit trop marqué, qu'il y en ait de partout…*».

Les lectures de l'article sont ainsi des lectures minutieuses et intensives qui font intervenir un outillage intellectuel et qui exigent du temps, celui qu'imposent les relectures, l'annotation ou encore celui des pauses auxquelles sont contraints les étudiant.e.s les moins familiers avec le langage des sciences humaines. En ce sens, elles ne sont pas sans rappeler celles effectuées par « les premiers "intellectuels", qui comme le montre Jacques Le Goff étaient 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[356]. »
L'annotation est donc une manière de lire spécifique et incontournable dans le cas de l'exercice d'analyse de texte. Il importe toutefois de préciser ici que si elle s'impose à l'ensemble des enquêté.e.s, ceux-ci, selon leurs dispositions « intellectuelles » y ont recours avec plus ou moins d'aisance et de systématicité. Elle s'avère laborieuse et parfois très compliquée pour les étudiant.e.s les moins familiers avec les concepts et les références du champ des sciences de l'éducation. Comme le remarque, à juste titre, Mathias Millet à propos des apprentis-sociologues, « la notation, autrement rapidement rendue impossible, suppose la compréhension

[355] [*Inventorier* - ÉTYMOL. ET HIST. − 1. xv^{e}s. dr. anc. « inventorier des biens saisis » (Pièces rel. à Ch. VII, II, 171, Douet d'Arcq. ds Gdf. Compl. : Ses biens descripts et annotes), qualifié de terme de pratique ancienne dep. Ac. 1835; 2. 1550 « noter, remarquer » (B. Aneau, Quintil Horatian, p. 214 ds Hug. : Voilà ce que j'ay briefvement annoté en discourant ton œuvre de la Defence et Illustration de la langue Françoise), seulement au xvi^{e}s. (Hug.); 3. 1835 plus spéc. (Ac. : Annoter ... Faire des notes, des remarques sur un texte). Empr. au lat. adnotare au sens 3 « consigner des remarques par écrit (au cours d'une lecture) » (Pline, Epist., 7, 20, 1 ds TLL s.v., 784, 31); au sens 2 « remarquer (par écrit) » (Quintilien, Inst., 1, 4, 17, ibid., 783, 80); « remarquer (sans consignation par écrit) » (Sénèque, Dial., 2, 10, 4, ibid., 785, 13)]. CNRTL, en ligne : [cnrtl.fr/etymologie/annoter].
[356] [J. Le Goff, *Les Intellectuels au Moyen-Âge*, Paris, Seuil, 1972] cité par Mathias Millet : M. Millet, *Les étudiants de médecine et de sociologie à l'étude,* Thèse de doctorat, Lyon, Université Lumière Lyon 2, 2000, p. 257 (note de bas de page n° 361).

du texte, permettant de ne pas tout noter, de faire la part des choses, de discerner l'essentiel du secondaire[357] ».
Une annotation extrêmement difficile, voire impossible, telle est l'expérience à laquelle se confronte Michel au cours de cette épreuve d'analyse de texte. N'ayant pas suivi un cursus universitaire ni une formation en sciences humaines, celui-ci se retrouve, non pas devant une page blanche, mais devant une « page noire », la plupart des termes rencontrés lors de la lecture de l'article lui étant inconnus ou peu familiers. Nous étudierons ce cas en détail dans la seconde partie [Dispositions : mémoire du passé et manières de lire] consacrée à l'effet socialisateur des filières suivies avant l'entrée en master.

Si les difficultés de compréhension de l'article à analyser forcent les enquêté.e.s à effectuer une annotation détaillée du texte, elle les conduit parallèlement à recourir à Internet pour « dégrossir » (verbe employé par plusieurs étudiant.e.s) le contenu de l'article, c'est-à-dire pour définir ou éclaircir certaines notions en vue de leur appropriation. Cherchant ainsi à domestiquer un vocable qui leur est peu familier (et, dans bien des cas, étranger), les enquêté.e.s mobilisent fréquemment Internet pour effectuer des recherches en ligne. Il importe néanmoins de préciser que celles-ci sont rapides et essentiellement consacrées à des tâches de vérification ou définition de certains termes ou concepts :

« *J'ai lu des extraits d'articles sur Internet par rapport aux concepts que traitaient l'article mais j'ai pas fait d'autres lectures comme lire un autre ouvrage, un article en particulier* ».
(Audrey, 36 ans, [Sa], Bac S, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation", Cadre de santé-Formatrice)

« *Je suis allée sur Internet pour chercher des définitions, pour lire des articles qui parlaient de certains concepts évoqués dans le texte […] je lisais juste des passages pour m'aider* ».
(Annabelle, 46 ans, [Sa], Bac D, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation", Cadre de santé-Formatrice) ;

« *Le module 3, c'était l'analyse critique. Alors dans ce cas, c'était plutôt des recherches pour vérifier des mots, paradigme, épistémologie, par exemple, c'est des mots, je suis allé dans un dictionnaire papier de sciences humaines, mais c'est aussi des mots que j'ai tapés sur Internet, je voyais un peu le contenu qui ressortait, je suis tombé sur des auteurs, voilà, j'ai essayé de voir si c'était assez cohérent par rapport à ce que je trouvais mais sûrement à tort, je suis assez fan des recherches orientées sur Google et de ce qui peut ressortir de manière générale, je trouve souvent sur des choses très spécifiques et dont je m'inspire assez aisément* ».
(Jérôme, 27 ans, [Sa], Bac S, Diplôme d'État en Masso-Kinésithérapie, DU "Rééducation Neuro-pédiatrique", Kinésithérapeute).

Ce travail de lecture sur Internet est donc impulsé par le caractère théorique du texte à étudier qui met en jeu un lexique savant et « des formes "complexes" (n'allant pas d'elles-mêmes) qui ne sauraient être saisies "comme ça" », c'est-à-dire seulement « "mentalement"[358] ». Il consiste à obtenir des définitions, des précisions ainsi qu'un autre éclairage sur le contenu du texte. S'approprier l'argumentation théorique d'un article scientifique requiert un double mouvement : effectuer une plongée dans le corps du texte (le lire, le relire) et sortir du texte (« aller sur Internet ») pour en appréhender le contenu à travers d'autres voix. La difficulté que

[357] M. Millet, *Ibid.*, p. 472.

[358] [B. Lahire (avec la collaboration de Bourgade Luc, Faure Sylvia et Millet Mathias), *Cultures familiales de l'écrit et rapports intergénérationnels*, Recherche financée par le Ministère de l'Éducation nationale et de la culture, la Direction du Patrimoine et la Mission du Patrimoine ethnologique, Rapport de recherche, Lyon, Université Lumière Lyon 2, 1995, p. 233] cité par Mathias Millet : M. Millet, *Les étudiants de médecine et de sociologie à l'étude,* Thèse de doctorat, Lyon, Université Lumière Lyon 2, 2000, p. 486.

posent le vocabulaire et les concepts théoriques impose, à la majorité des enquêté.e.s, et à des degrés divers selon la familiarisation des uns et des autres avec le répertoire théorique des sciences humaines et sociales, un travail de déchiffrement et de défrichage des thèses soutenues dans l'article (« *pour dégrossir un peu parce que c'était un texte compliqué* » résume Ophélie). Or, Internet, parce qu'il permet un accès rapide et non linéaire aux contenus s'avère tout à fait pertinent pour effectuer ce travail de définition et d'éclaircissement des concepts. Les dictionnaires en ligne et le moteur de recherche « Google » qui sont fréquemment cités pour cette évaluation s'inscrivent précisément dans cette optique de définition et de clarification des notions. Par ailleurs, et comme le note Jean Clément, si la production sur Internet est inégale, elle est copieuse et l'usage de l'hypertexte, en poursuivant l'outillage typo-dispositionnel du livre (titres, pagination, table des matières…), facilite une lecture intertextuelle[359] et peut aboutir à « un mouvement général d'émancipation du lecteur par rapport à l'auteur »[360].
Mettre en liens le texte, l'ouvrir, le comparer, dans une temporalité beaucoup plus courte et moins fastidieuse que ne le demanderait une recherche classique sur papier ou en bibliothèque, telle est la force du réseau numérique. En effet, par ce jeu de renvois et d'associations, Internet fournit à l'enquêté.e d'autres références pour interpréter le texte et ainsi l'opportunité d'être moins dépendant de celui-ci, de s'en émanciper par la lecture d'autres écrits d'auteurs. C'est, dans ce contexte qu'Ophélie affirme : « *Internet m'a débloquée* ». En effet, cherchant à dénouer un fil du raisonnement de l'auteur, elle se retrouve absorbée par le texte et en devient, en quelque sorte, « la captive » : « *je n'arrivais pas à comprendre, j'arrivais pas à me sortir, j'étais trop dedans* ». Internet se présente, dans ce cas, comme une ressource libératrice et cognitive.
Cette sortie du texte *via* Internet s'avère toutefois contrôlée tant au niveau temporel qu'au niveau des chemins parcourus. Les lectures sur Internet sont caractérisées par une durée relativement courte : la formule « *c'était pas long* » revient fréquemment dans les discours des étudiant.e.s. De plus, le périmètre des recherches est balisé et les lectures se réduisent à des fragments textuels (définitions d'un terme, extraits d'articles), excluant de fait la lecture d'ouvrages ou la lecture intégrale d'un article :

« *Google me renvoyait souvent à des articles sur Cairn, et là, je lisais un truc ou deux pour voir si ça pouvait m'être utile, mais je ciblais seulement des parties, c'est, j'ai pas lu un article en entier* [Quand vous dites que ça pouvait vous être utile, que vous apportaient plus précisément ces lectures ?] *des fois, quand vous lisez un autre auteur qui parle du même sujet, ça donne des pistes, c'est une petite aide* ».

(Xavier, 47 ans, [Sa], Bac D, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation", Cadre de santé-Formateur)

« [Pour cet exercice, vous avez procédé comment ? Vous avez lu seulement l'article ou d'autres documents ?] *Alors, c'était difficile. Ben, à partir de l'article, on devait faire une synthèse et il y avait des questions par rapport au texte et à notre expérience professionnelle, il fallait argumenter notre analyse par rapport à notre expérience professionnelle. C'était un article très difficile, la théorie, c'était pas facile. Après pour comprendre, j'ai lu des extraits d'articles sur Internet par rapport aux concepts que traitaient l'article, Google me renvoyait souvent à des articles sur Cairn, et là, je regardais si ça pouvait m'être utile mais je cherchais pas à aller plus loin, c'était ciblé et j'ai pas fait d'autres lectures comme lire un autre ouvrage, un article en particulier. J'ai plus essayé de me concentrer sur ce que disait l'article et c'était vraiment*

[359] Le lien entre intertextualité et interprétation est irréductible ; Morgane Maridet a, par exemple, mis en évidence que « les étudiants des CPGE littéraires sont amenés à manipuler la notion d'intertextualité comme outil d'analyse de l'écriture littéraire » : M. Maridet, *Op.cit.*, 2017, p. 458.
[360] J. Clément, « Hypertexte et contrainte », *in* J. Baetens et B. Schiavetta, *Le goût de la forme en littérature. Écritures et lectures à contraintes*, Clamecy, Presses de la Nouvelle Imprimerie Laballery, 2004, p. 85.

pas facile. Le plus dur, pour moi, c'était de comprendre le contenu, donc, j'allais sur Internet, c'était des lectures rapides en lien avec le concept ».

(Audrey, 36 ans, [Sa], Bac S, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation", Cadre de santé-Formatrice)

« *C'est surtout l'article que j'ai lu, que j'ai lu dans le détail plusieurs fois et sinon j'ai pas lu d'autres choses* [vous n'avez pas lu d'autres articles, vous n'êtes pas allé sur Internet] *d'autres articles, non, ça m'aurait pas servi, c'était pas la commande, et Internet, si un petit peu pour des mots, euh enfin des notions, des définitions, oui, ça m'est arrivé de taper un terme sur Google mais c'était plus des problèmes de compréhension, je cherchais pas des références ou des citations comme pour le mémoire, là, c'était du rapide, je savais ce que je cherchais et ça se limitait à ça* ».

(Zoé, 24 ans, [Ts], Bac ES, L3 et M1 "Sciences de l'éducation")

« *C'est simple, au niveau de l'analyse de texte, j'ai pas lu un seul article, autre évidemment que celui de l'analyse* [D'accord, et même pas un extrait d'article en ligne ?] *Ah, des extraits, si mais pas tellement, juste avec Cairn en fait, j'ai dû lire un ou deux passages du même auteur sur Cairn pour répondre plus facilement aux questions mais des trucs courts et jamais le texte en entier* [Et ces passages vous ont servi ?] *un peu, ça m'a donné quelques idées pour la synthèse* ».

(Guillaume, 27 ans, [Ts], Bac ES, Licence "Géographie", Formateur)

« *Il s'agissait de faire une analyse de texte, c'était au premier semestre et pour ce sujet, je me souviens que j'avais récupéré sur Internet un mémoire d'une étudiante qui avait travaillé sur ce sujet-là, et là, c'est vrai que j'avais pioché beaucoup dans ses recherches. Il y avait à la fois l'analyse et nous, comment sur notre lieu de travail, on abordait cette question de la VAE ?* [Pour cet exercice, vous avez utilisé un mémoire et d'autres sources, des sources papier ?] *Non, c'était que sur Internet. Il faut dire qu'au semestre 1, on avait peut-être six écrits d'une quinzaine de pages à chaque fois et donc je pouvais pas permettre de faire en plus des recherches sur des ouvrages. Internet, c'est ça qui est bien, on peut trouver beaucoup de choses sans y passer trop de temps. Le mémoire de l'étudiante, c'était un PDF que j'ai trouvé rapidement et qui m'a beaucoup servi* ».

(Marjorie, 27 ans, [Ts], Bac Technologique Comptabilité, Licence "AES", Master 1 "Géographie sociale", Conseillère Emploi et Formation)

Si les étudiant.e.s, par le recours à Internet, peuvent accéder rapidement à d'autres commentaires sur le texte et nourrir leur analyse avec d'autres voix que celle de l'auteur, leurs parcours de lecture en ligne restent motivés par l'évaluation et ne débordent pas le cadre de celle-ci. En effet, d'une part, les enquêté.e.s évoquent, de manière sommaire, les apports potentiels des lectures sur Internet pour l'analyse de texte (« *ça donne des pistes, c'est une petite aide* » ; « *quelques idées pour la synthèse* ») et n'entrent presque jamais dans un récit détaillé de ces apports ; d'autre part, ils insistent presque systématiquement sur le caractère circonscrit de ces lectures : « *je savais ce que je cherchais et ça se limitait à ça » ; « je cherchais pas à aller plus loin, c'était ciblé » ; « juste avec Cairn en fait, j'ai dû lire un ou deux passages du même auteur sur Cairn »*).
Le recours à Internet, aussi court et ponctuel soit-il, permet aux enquêté.e.s de s'émanciper de l'article et contribue à une meilleure appréhension et appropriation de son contenu.

Par ailleurs, et même si cela ne concerne qu'une petite partie des étudiant.e.s, l'usage d'Internet pour l'analyse de texte, a été, plusieurs fois, associé à l'anonymat qu'induit le média. Un anonymat qui lui-même offre aux étudiant.e.s une plus grande liberté d'action et les protège

simultanément d'un sentiment de « honte culturelle » ou du moins d'une forme de gêne pouvant survenir lors d'interactions avec des enseignants ou des pairs.
Ainsi, Frédérique évoque le sentiment dépréciatif qu'elle a éprouvé à l'égard d'elle-même lors d'un échange avec l'une de ses pairs concernant l'article à analyser. Le recours à Internet se présente alors comme une source alternative de recherche qui expose moins l'étudiante à la fragilité de ses dispositions « intellectuelles ».

« *Pour vous expliquer "pourquoi Internet ?", il faut que je revienne au début, alors d'abord, j'ai voulu que cette analyse* [l'analyse de texte »] *serve également pour le mémoire et j'ai choisi un texte qui me semblait au départ intéressant pour mon mémoire mais après coup, c'était peut-être une erreur, en tout cas, il était, je pense, beaucoup trop théorique, des termes compliqués, un texte très ardu avec des concepts dont j'avais entendu parler mais que je maîtrisais pas trop* [Vous avez des exemples ?] *par exemple, les dynamiques identitaires ou le concept d'idéal-type, voilà et sur l'idéal-type, j'avais demandé à une collègue, une collègue du master avec qui j'avais un peu échangé au début de la formation et, elle, elle est tout de suite partie dans des grandes explications, elle avait plein de références, et moi, je pouvais pas la suivre et là je me suis sentie assez mal, je me suis dit "oh, là, là, t'es larguée, t'as pas les références, tu vas pas y arriver". Et c'est donc pour ça que je suis allée sur Internet même si je suis pas spécialement Internet mais là je me sentais plus à l'aise pour chercher, c'est moins stressant que de demander à quelqu'un, on peut revenir plusieurs fois sur un site, il y a des définitions qui sont, des explications que des fois je trouve plus simples, personne est là pour, je sais pas comment dire…* [C'est le côté anonyme d'Internet ?] *Exactement, avec Internet on passe inaperçu et même si on trouve pas tout, on trouve des références et ensuite on peut toujours aller voir de plus près les ouvrages à la BU* ».

(Frédérique, 50 ans, [Ts], Bac A3, Licence "Psychologie", DE)

Les propos de Sonia constituent un autre témoignage de la difficulté qu'il y a à communiquer sur des savoirs scientifiques et de la préciosité des ressources en ligne (dictionnaires, moteurs de recherche…) pour accéder à ces savoirs sans crainte de dévoiler des lacunes théoriques.

« *L'analyse, c'était surtout l'article mais j'ai aussi utilisé Internet* [D'accord, vous pouvez préciser, pourquoi Internet ?] *Alors, l'article, c'était compliqué pour comprendre, déjà, il y avait des mots qui m'étaient totalement inconnus mais aussi des notions plus théoriques que je maîtrisais pas. Le problème, c'est que vous pouvez pas demander à l'enseignant puisque l'analyse, c'est justement d'expliquer les notions, et ni à un collègue parce que c'est un exercice où on est seul et tu peux pas trop, enfin t'oses pas trop quoi, et, les notions théoriques, c'est pas facile pour demander et puis, moi, à la base, j'ai pas une formation en sciences humaines, donc parler avec quelqu'un de choses que tu as juste, pas vraiment juste un peu survolées, c'est pas, tu veux pas avoir l'air, en tout cas, c'était pas évident. Donc, Internet, c'est pour ça, Internet, d'abord, ça va vite et ensuite, il y a plein de choses, Google forcément, euh des dictionnaires en ligne qui sont bien pratiques et aussi on peut trouver des fiches de lecture, des articles un peu sur le même sujet… Avec Internet, c'est toi qui es aux commandes et c'est ça qui est intéressant* ».

(Sonia, 32 ans, [Sa], Bac ES, Diplôme d'état d'infirmière, DU "Métiers de la Formation", Infirmière)

De même que la télévision, « en défendant publiquement, quotidiennement et auprès d'un large public, le primat de la distraction ou du délassement sur la culture littéraire et artistique ou

scientifique[361] », a contribué à réduire le sentiment de culpabilité des téléspectateurs face aux « fautes culturelles » qu'ils pouvaient commettre, Internet, en proposant des contenus dont le statut social est extrêmement divers (contenus publicitaires, informations journalistiques, écrits scientifiques…) et en autorisant une confrontation anonyme à ces contenus, participe également à faire chuter le degré de « honte culturelle ». Dans le cadre de notre enquête, Internet, en tant qu'interface qui permet de voir sans être vu, rend plus aisées, pour les étudiant.e.s (et en particulier – mais pas uniquement – ceux qui sont les plus éloignés des références du champ des sciences de l'éducation), la fréquentation et l'interrogation de notions et contenus théoriques. Ce faisant, il diminue la dépendance des enquêté.e.s à l'égard de « ceux qui connaissent » (« *c'est toi qui es aux commandes* ») et les protège de l'éventuelle gêne que peut produire une situation d'interaction où les savoirs sont inégalement partagés (« *avec Internet on passe inaperçu* »).

Si les lectures effectuées sur Internet, pour l'analyse de texte, sont ciblées et relativement secondaires par rapport à celles que les enquêté.e.s font et refont de l'article étudié, elles trouvent néanmoins leur place dans le cadre d'une évaluation individuelle qui empêche ou du moins rend plus difficile la mise en commun de savoirs théoriques détenus par chaque étudiant.e, laissant chacun à ses propres dispositions « intellectuelles ». Les ressources numériques, qui offrent une rapidité et un anonymat d'accès à des contenus scientifiques, s'avèrent dans ce contexte, tout à fait pertinentes

Internet permet ainsi de sortir de l'obscurité du texte et de s'en détacher, d'en être moins dépendant. D'une certaine façon, il contribue à *prendre de la hauteur.* Aussi, contrairement aux discours de la déploration qui ne le présentent que comme un outil qui appauvrit et standardise la pensée, Internet apparait, dans le cadre de cette épreuve d'analyse de texte qui en borne l'usage, comme un instrument émancipateur qui nourrit une lecture savante et favorise un rapport réflexif au texte.

Dans le cadre de ce travail d'analyse de texte, les lectures pratiquées sont d'abord des lectures intensives mais pas seulement. Si les lectures de l'article sont répétées, minutieuses et prennent du temps, d'autres, plus extensives, participent également au travail de lecture effectué pour cette évaluation. Réalisées à l'écran, moins longues, plus fragmentées dans l'espace, ces autres lectures n'en sont pas moins circonscrites et actives (constructives) : ayant en commun la même cible (l'article), elles travaillent le contenu textuel, le défrichent et contribuent elles aussi à le domestiquer.

Ainsi, les concepts de « lecture intensive » et « lecture extensive », souvent utilisés pour traduire des oppositions entre des modes ou des supports de lecture ou encore des profils de lecteurs, doivent être repensés et nuancés. Comme le souligne Hans Erich Bödeker, à propos de la lecture de vieux journaux dans l'Allemagne du début de l'ère moderne, « la lecture "extensive" pouvait ne pas seulement représenter une lecture fugitive et maniaque mais traduire aussi certaines curiosités, la conquête active d'un monde extérieur matériel ou d'un monde psychique intérieur[362] ».

[361] B. Lahire, « Individu et mélange des genres », *Réseaux*, n° 126, 2004, p. 101.

[362] H. E. Bödeker, « D'une "histoire littéraire du lecteur" à l'"histoire du lecteur". Bilan et perspective de l'histoire de la lecture en Allemagne », *in* R. Chartier (Dir.), *Histoires de la lecture : un bilan des recherches. Actes du colloque des 29 et 30 janvier 1993*, Paris, IMEC éditions / Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 1995, p. 97.

IV. Lire pour le « Bref » : invisibilité des lectures et forme professionnelle de l'évaluation

Le « Bref » est le nom d'une production collective réalisée dans le cadre des options professionnelles. Les étudiant.e.s doivent conduire une étude diagnostique (ou étude de besoins) sur une question en lien avec la formation professionnelle continue dans la région Basse-Normandie. À partir de cette étude, il s'agit de présenter un bilan synthétique sous la forme d'un document écrit de quatre pages calqué sur le modèle d'un « BREF CEREQ ».
À la différence de l'épreuve « Tice » précédemment étudiée où la promotion du master était divisée en deux grands groupes, l'exercice du « Bref » implique plusieurs petits groupes constitués de deux, trois ou quatre étudiant.e.s.
Outre ce mode d'évaluation collectif, une des caractéristiques essentielles de cette production est son aspect documentaire (journalistique) : contrairement à l'analyse de texte, c'est la dimension informative et non théorique qui est ici privilégiée. Aussi, la forme du « Bref » (disposition du contenu, taille des paragraphes, encadrés, choix des couleurs, etc.) est un élément majeur de cette production dont le contenu ne se réduit pas à du texte mais inclut des images, des tableaux, des données chiffrées… (voir un exemple de « Bref » dans les annexes).
Enfin, la taille du « Bref » (un fascicule de quatre pages) lui confère une structure matériellement mesurable et circonscrite. Cette délimitation constitue à la fois un cadre physique pour le document final à produire mais également un cadre pour le travail de lecture effectué par les enquêté.e.s. Ainsi les propos d'Élisabeth et de Marjorie :

« *Pour le "Bref", en groupe, moi, j'ai travaillé avec des collègues et on s'était donné la même ligne de conduite, ne pas tout noter pour pas perdre trop de temps, ne pas aller trop dans le détail ; par contre, là, aussi, il fallait prendre les références avec soin parce qu'elles allaient se retrouver dans le document final* ».

(Élisabeth, 53 ans, [Sa], Bac D, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation", Cadre de santé-Formatrice)

« *Le "Bref ", comme son nom l'indique, c'est bref, donc pas de recherche approfondie comme pour le mémoire. C'est pour ça aussi que c'est plus facile, c'est plus de la recherche d'informations qu'on doit mettre ensuite en forme. Après, c'était un travail de groupe, donc on s'est vraiment découpé les lectures, on était essentiellement sur des lectures sur Internet, parce que, on allait énormément sur des sites Internet pour attraper l'information, des sites que souvent on connaissait, on restait sur les mêmes sites, c'est ce qu'on s'était dit, on s'éparpille pas, on va sur quinze mille sites, parce ceux qu'on connaissait, c'était largement suffisant pour le "Bref "* ».

(Marjorie, 27 ans, [Ts], Bac Technologique Comptabilité, Licence "AES", Master 1 "Géographie sociale", Conseillère Emploi et Formation)

À l'opposé des lectures approfondies réalisées pour l'analyse de texte, les lectures accomplies pour le « Bref » se caractérisent par la superficialité : leur périmètre est limité (« *la commande, c'était pas d'aller en profondeur* » ; « *ne pas aller trop dans le détail* ») et leur durée brève. La question temporelle, qui est déjà contenue dans l'intitulé même de cette épreuve (le « Bref »), revient fréquemment dans les discours des enquêté.e.s qui s'efforcent d'optimiser le temps de lecture (« *pas perdre trop de temps* »). Cette volonté de maîtrise temporelle est à la fois un effet du mode collectif d'évaluation et est également lié à la connaissance de l'épreuve qui rend sa planification plus facile. Tout d'abord, travailler en groupe impose de définir des tâches, des plans, de se répartir des lectures, de convenir de lignes de conduite, etc. Cette programmation

du travail groupal évoquée lors des entretiens ainsi que la durée de réalisation du « Bref » (une durée non définie, l'exercice s'effectuant en parallèle à d'autres productions écrites au cours du premier semestre) conduisent les étudiant.e.s à s'interroger sur le temps et à la manière de l'optimiser. Concernant l'activité lectorale (lecture d'articles, recherche documentaire en ligne), les différents groupes se sont concertés sur ces questions relatives au temps mais aussi aux lieux de lecture afin de définir des procédures de lecture : « *on s'était donné la même ligne de conduite, ne pas tout noter pour pas perdre trop de temps* » - Élisabeth ; « *c'est ce qu'on s'était dit, on s'éparpille pas, on va pas sur quinze mille sites* » - Marjorie.
Par ailleurs, l'épreuve du « Bref » n'étant pas épreuve inconnue pour les étudiant.e.s. D'une part, les enquêté.e.s sont familiarisés avec ce type d'évaluation : dans le cadre de leur activité professionnelle ou au cours de leur formation scolaire-universitaire, ils ont déjà été confrontés à la réalisation d'études de besoins ; d'autre part, le sujet du « Bref » n'est pas imposé par les enseignants du master mais choisi par les étudiant.e.s, ce qui rend sa maîtrise plus aisée. Cette double maîtrise (des contenus et des tâches à produire) facilite une réflexion sur l'organisation temporelle et spatiale de l'activité lectorale. La situation est ici bien différente de celle de l'épreuve « Tice » qui recouvrait davantage d'indéfinis et où les lectures se réalisaient plus fréquemment « au coup par coup », sans un programme préalablement défini.
Planifier le travail de lecture est d'autant plus aisé que les contenus à lire sont connus, cognitivement maîtrisables et que les espaces de lecture sont facilement identifiables.
Les extraits qui suivent témoignent de cette maîtrise cognitive et spatiale des contenus lectoraux qui induit des lectures ciblées et fragmentées.

« *Alors, le "Bref ", le sujet, c'était l'illettrisme, c'était un travail de groupe, on s'est donc réparti le travail. dans un premier temps, on s'est donné, voilà, une première période où chacun faisait ses recherches biblio tout seul pour après mettre en commun et savoir quel axe on allait approfondir et donc dans ce cas-là, bon, la démarche est peut-être inverse dans le cadre d'un mémoire ou d'une thèse mais dans le cadre du "Bref ", c'était assez ciblé et cadré, donc, ben je suis pas partie dans tous les sens, pas comme si j'étais vraiment seule, où là je creuserais peut-être davantage des pistes différentes, le travail de groupe, ça réduisait déjà les recherches, moi, je suis allée voir les organismes référents par rapport à ce sujet-là, et puis, ils ont également des biblio de disponibles, et c'est comme ça que j'ai procédé, j'allais surtout sur Internet en passant par Google et puis il y avait le site de l'agence , je me souviens plus le nom mais le site de l'agence pour l'illettrisme »* [Au niveau des supports, c'était plutôt des articles, des rapports… Internet ?] *Oui Internet, les sites, le "Bref ", c'était plus ça, de la recherche d'informations, des lectures d'articles, y avait aussi des rapports, mais les rapports, je les lisais pas comme un livre, j'allais directement au sommaire et je regardais juste ce qui m'intéressait, ce que je cherchais, je squisais donc pas mal de parties. Et puis le "Bref ", il fallait surtout présenter des données pour répondre, répondre à une question donnée, faire une présentation assez attrayante, donc ça justifie pas non plus un investissement dans la lecture d'un livre, même court et puis, on n'en a pas trouvé, des courts. Au final, le "Bref ", on a quand même lu mais c'était pas non plus des lectures trop difficiles, des lectures prenantes ou plus compliquées comme pour le mémoire ; on était trois, on s'est fait trois recherches biblio qu'on a mutualisées, ben à trois, ça va trois fois plus vite et puis chacun en fonction de ses compétences, de ce qu'il connait déjà…* ».

(Cécile, 40 ans, [Ts], Bac A1, Deug "Droit" (nv), Licence "Management des établissements équestres", Formatrice / Filière Équine)

« *Pour le "Bref ", ça s'est passé plutôt facilement, ben, de manière générale, pas trop de difficultés. Une fois qu'on avait choisi le sujet, et qu'on avait également les enjeux, ben, on avait déjà une bonne idée du contenu, il fallait des infos précises mais on savait ce qu'on*

cherchait et on allait pas chercher plus loin, on avait peu de temps, un an pour tout faire, donc on cernait bien la question, les enjeux et c'était parti. [Et c'était facile de cerner les enjeux ?] *Là, oui, parce que le sujet, on connaissait et puis c'était du concret, donc on s'est regroupé au début pour se distribuer un peu les thèmes, et ensuite c'est allé assez vite, on lisait jamais des articles en entier, juste un ou deux passages pour récupérer l'info qu'on cherchait et puis, on s'était donné des limites, toujours cette question du temps. Après le "Bref ", c'était aussi un travail de mise en forme, de présentation pour que ce soit clair et agréable à lire* ».

(Carine, 49 ans, [Sa], Bac D, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation", Cadre de Santé-Formatrice)

« *J'arrivais mieux à remplir cet objectif de travail du "Bref ", etc., il était moins difficile pour moi que le mémoire* […] *le mémoire, c'était pas la même chose que travailler pour le "Bref ", d'un côté, on savait là où on allait, on connaissait les contenus, c'était du concret, pas de la théorie, il faut dire qu'on était plusieurs aussi, donc on réunissait nos compétences, alors que pour le mémoire, on est seul, ça n'a plus rien à voir* ».

(Odile, 55 ans, [Sa], Bac B, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation" et M1(VAE) "Management et Audit des établissements de santé", Cadre de Santé)

« *Alors pour le "Bref ", c'est surtout, non, ça a été, oui, avec mon groupe, on a cherché une forme physique qu'on voulait donner à notre article avec des couleurs, on avait été piocher ça sur Internet, une, comment ça s'appelle, une sorte, oui, une sorte de feuille de style, voyez, mais c'est pas forcément, ça demandait pas beaucoup de lectures, enfin pas beaucoup, si, mais pas des lectures intensives et puis, comme on était en groupe, on avait déjà certaines données, parce que le sujet qu'on a traité dans le "Bref " faisait appel à ce qu'on vivait dans les formations paramédicales et la restructuration du fait de l'universitarisation, donc le sujet en lui-même, on le maîtrisait, du moins, on le connaissait et c'est plutôt la forme du "Bref " qu'on a travaillée. Aussi, on a recontacté les personnes qu'on connaissait auparavant, c'est-à-dire, le CEMU parce qu'on travaille beaucoup avec le CEMU pour avoir des données chiffrées et puis aussi des entretiens, du coup, qu'on a menés pour le "Bref " mais sinon, voilà, le reste, non, y avait pas tellement de recherches* ».

(Pascale, 46 ans, [Sa], Bac B, Cadre de santé-Formatrice)

« *Il y avait des documents qu'on avait parce que le "Bref ", c'était en lien avec les professions de soin, de santé, en fait, donc, il y avait des documents qu'on avait personnellement, soit dans nos bureaux, dans notre activité, voilà. En plus, il y a eu une quatrième, on était trois au début et puis on a intégré une quatrième personne pour ce travail-là, et elle, elle avait déjà fait des recherches pour son mémoire sur ce thème-là, donc du coup, ça nous a aidés un petit peu, on a relu ce qu'elle avait fait et puis on est parti un peu de là* ».

(Audrey, 36 ans, [Sa], Bac S, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation", Cadre de santé-Formatrice)

L'exercice du « Bref », parce qu'il est réalisé collectivement et cadré par des consignes précises, parce qu'il traite d'un sujet familier (abordé lors des cours et/ou expérimenté dans le cadre professionnel), dispense les étudiants d'un long travail d'appropriation des contenus textuels – travail qu'ils ont, par exemple, à produire pour l'analyse de texte.

La familiarité avec les contenus lus est clairement perceptible dans les propos des enquêté.e.s : « *le sujet, on connaissait et puis c'était du concret* » - Carine ; « *on savait là où on allait, on connaissait les contenus* » - Odile ; « *il y avait des documents qu'on avait personnellement, soit dans nos bureaux, dans notre activité* » - Audrey.

Aussi, les lectures accomplies pour le « Bref » sont des lectures accessibles : loin de celles effectuées pour le mémoire, elles sont facilement identifiables (« *il y avait énormément de publications sur l'illettrisme, c'est un sujet beaucoup traité, on avait tout ce qu'il fallait, ne serait-ce qu'en Basse-Normandie, là, la recherche était facile, c'est pas, c'est pas un mémoire,*

quoi » - Séverine) et n'impliquent pas un effort cognitif très soutenu, ni un travail de défrichement des contenus (« *c'était pas non plus des lectures trop difficiles, des lectures prenantes* » - Cécile ; « *pas des lectures intensives* » - Pascale ; « *c'était du concret, pas de la théorie* » - Odile). Pratiquées dans une perspective informative et non dans l'optique d'une construction argumentative, ces lectures visent avant tout à extraire des informations ciblées afin d'alimenter le bilan synthétique. L'expression de Marjorie, « attraper l'information » (« *on allait énormément sur des sites Internet pour attraper l'information* ») restitue bien la rapidité de cette opération de capture des données. Les sites Internet sont parcourus avec une intention précise et leur usage comme celui des textes (articles, rapports) est utilitaire. Ainsi, les propos de Carine : « *on lisait jamais des articles en entier, juste un ou deux passages pour récupérer l'info qu'on cherchait* » ; ou encore ceux de Cécile : « *les rapports, je les lisais pas comme un livre, j'allais directement au sommaire et je regardais juste ce qui m'intéressait* ». L'investissement dans la lecture est limité et adapté aux contraintes spécifiques de la production du « Bref ».

Dans le contexte de cette évaluation, les lectures faites par nos enquêté.e.s se rapprochent de celles des apprentis-médecins décrites par Mathias Millet et à propos desquelles il écrit : « tout l'art de la lecture réside dans le fait de savoir extraire d'un livre le renseignement escompté sans pour autant s'y plonger, c'est-à-dire en s'épargnant un long travail de lecture suivie et linéaire[363]. »
La difficulté, dans le cas du « Bref », ne porte pas sur le vocabulaire ou les concepts théoriques mais sur la sélection des informations. Les étudiant.e.s doivent se mettre d'accord collectivement sur les informations à sélectionner et veiller à ne pas les multiplier (« *on allait pas chercher plus loin* » précise Carine).
S'entendre sur le choix des informations à insérer dans le « Bref » a été une difficulté plus ou moins grande selon les groupes et plus précisément selon la convergence des dispositions « intellectuelles » des différents membres d'un groupe. Par exemple, Ophélie relate une tension survenue au sein du groupe à propos de l'usage de Wikipédia :

« *Une des principales difficultés qu'on a eues avec le "Bref ", c'est que, moi, j'étais presque endoctrinée par la légitimité des références, je disais "là, attention, il faut ça, ça, ça, ça, ça, ça", sauf que les personnes avec qui je travaillais disaient « mais non, on peut citer Wikipédia », et donc là, on était sur du conflit constant parce que sur Wikipédia, ça va pas être possible et donc c'était difficile de convaincre, de travailler à plusieurs alors qu'on a pas les mêmes normes* ».

(Ophélie, 25 ans, [Ts], Bac ES, Licence "Sociologie", M1 "Sciences de l'éducation")

La fiabilité des données à laquelle fait référence Ophélie est une interrogation qui est apparue à plusieurs reprises dans les discours des enquêté.es. Dans un autre groupe, Marjorie évoque la crainte d'une sanction, de la part des enseignants, liée à l'usage d'articles « anciens » ou d'informations périmées.
« *Le problème avec le "Bref ", c'était de savoir si les données était mises à jour, dans mon groupe, ça les inquiétait pas trop, ils fixaient plus sur la mise en pages, c'est vrai que c'était important aussi mais si les données qu'on présente sont pas à jour, eh ben y a des grandes chances que les profs, ils nous pénalisent, en plus quand c'est des données chiffrées, pour le "Bref ", on avait besoin de données chiffrées, moi, je disais attention, il faut qu'on soit prudent, aller que sur des sites récemment mis à jour et des sites fiables, moi, j'allais jamais lire sur des sites inconnus, je prenais pas non plus des chiffres dans des vieux articles, un article de 2006,*

[363] M. Millet, *Les étudiants de médecine et de sociologie à l'étude,* Thèse de doctorat, Lyon, Université Lumière Lyon 2, 2000, p. 420.

ça, c'est pas possible, donc j'insistais, et c'est cela surtout qui était difficile, parce qu'on pensait pas tous pareil, en plus, c'est compliqué de, et ça c'est un autre problème, c'est compliqué de savoir si le site est mis à jour ou pas ».

(Marjorie, 27 ans, [Ts], Bac Technologique Comptabilité, Licence "AES", Master 1 "Géographie sociale", Conseillère Emploi et Formation)

Le fait que cette étudiante focalise son attention sur la mise à jour et la qualité des données chiffrées est en rapport avec la nature même de l'exercice qui porte sur des thématiques contemporaines et met en jeu des données chiffrées, des statistiques. Mais ce rapport n'explique que partiellement son raisonnement et ses inquiétudes. La prudence dont elle fait preuve vis-à-vis de l'actualité des sites, est aussi en lien étroit avec son expérience professionnelle – conseillère emploi et formation – qui l'amène à fréquenter des journalistes et à adopter une attitude critique à l'égard des informations contenues dans les articles.

« *Moi, je pense que les articles, avec le travail que j'ai actuellement, je travaille des fois avec des journalistes et le fait de voir certaines erreurs dans les articles, ça me met, je suis très méfiante du coup, je sais comment ils travaillent, après je sais pas trop, les revues scientifiques, sciences humaines, comment ça fonctionne mais j'ai une certaine crainte…* ».

(Marjorie, 27 ans, [Ts], Bac Technologique Comptabilité, Licence "AES", Master 1 "Géographie sociale", Conseillère Emploi et Formation)

Tout autant que le contexte spécifique de l'épreuve, ce sont les dispositions « professionnelles » de l'étudiante qui rendent raison de ses manières de faire, et notamment de ses parcours de lecture, tous les espaces ou supports de lecture n'étant, de son point de vue, pas également exploitables : « *moi, j'allais jamais lire sur des sites inconnus, je prenais pas non plus des chiffres dans des vieux articles, un article de 2006, ça, c'est pas possible* ».

Le travail en groupe, et notamment en petits groupes[364], parce qu'il confronte des dispositions « intellectuelles » hétérogènes (les enquêté.e.s ayant des parcours scolaires-universitaires et professionnels variables), est source de tensions, désaccords, frustrations et engendre débats et discussions. Ainsi, l'exemple décrit par Séverine :

« *Ben, c'est là où ça vraiment été difficile parce que comme son nom l'indique, un "Bref ", ça doit être bref et que nous, on avait beaucoup, beaucoup d'informations et que, eh ben, il fallait retirer l'essentiel et on n'avait pas forcément, et ben, pour moi, il y avait des choses importantes qui étaient pas forcément importantes pour d'autres… Quand t'as lu des choses vraiment intéressantes et que tu ne peux pas les mettre, c'est rageant, t'as l'impression d'avoir perdu ton temps, de pas servir à. Bon, on a fini par se mettre d'accord mais il y a eu beaucoup de discussions. Moi, je sais que j'ai plié sur certaines choses, d'autres ont plié sur d'autres choses, chacun a fait des concessions* ».

(Séverine, 31 ans, [Ts], Bac L, Deug "Sociologie", L3 et M1 "Sciences de l'éducation")

Dans cet exercice du « Bref », des choix de lecture ont été opérées en fonction des intérêts et compétences de chacun des membres du groupe et de ce que les étudiant.e.s nomment la commande. Ils sont ainsi le résultat de ce que l'on pourrait appeler un ajustement entre un intérêt « objectif » (la réponse à la « commande ») et un intérêt « subjectif » (l'épanouissement de dispositions singulières).

[364] La taille des groupes a donc des effets sur les tensions observées dans le travail de lecture des enquêté.e.s. Un grand groupe (cas de l'épreuve « Tice ») favorise la différenciation des rôles et réduit les possibles insatisfactions et divergences des membres du groupe, chacun pouvant exprimer des dispositions particulières à travers des rôles distincts. Les tensions sont en revanche plus importantes dans le cadre de l'exercice du « Bref » où le travail commun de recherche documentaire effectué par les enquêté.e.s crée de la concurrence (chacun souhaitant faire valoir ses lectures) et où la petite taille du groupe (deux, trois ou quatre étudiant.e.s), en rendant cet effet de concurrence plus visible, tend à accentuer les désaccords.

Les lectures sont donc ici davantage choisies (moins contraintes) que pour d'autres épreuves (l'analyse de texte, par exemple). Toutefois, le travail de groupe ne permet pas aux enquêté.e.s de mettre à profit l'ensemble de ces lectures, une sélection des informations s'avérant indispensable pour respecter la forme synthétique et brève de l'écrit final. Cette limitation crée alors des frustrations qui elle-même produisent des troubles, un sentiment d'inutilité et de mésestime de soi dans l'exemple ci-dessus : « *t'as l'impression d'avoir perdu ton temps, de pas servir à…* ». La mise en avant de ces affects montre à quel point les lectures effectuées pour le master ne sont pas gratuites : elles sont couteuses (elles demandent du temps) et sont accomplies dans la perspective d'une rentabilité (elles doivent être profitables).

Les lectures effectuées pour le « Bref » s'opposent en de nombreux points à celles réalisées pour l'analyse de texte : des lectures pragmatiques *versus* analytiques, courtes *versus* approfondies, fragmentées *versus* linéaires[365]. Il convient d'ailleurs de souligner le lien entre la dimension pragmatique de ces lectures (qui dérive de la forme empirique du « Bref ») et leur morcellement. Le mode de lecture fragmenté résulte en effet d'un souci pragmatique qu'expriment les étudiant.e.s : aller à l'essentiel, ne pas perdre de temps. La stratégie, ici, consiste à extraire des informations d'un site ou d'un article en ligne sans pour autant se laisser « happer » par les liens hypertextuels ou s'engager dans une lecture prolongée du texte de l'article. Si cette stratégie est plus ou moins facilement applicable selon les dispositions des étudiant.e.s (*cf.* partie 3 : Les dispositions), elle est néanmoins facilitée par le travail en groupe qui agit comme une barrière contre l'éparpillement. Les commentaires de Frédérique et ceux de Guillaume ci-après témoignent de cet effet de cadrage que génère le collectif.

« *Le "Bref ", on va pas dans tous les sens, c'est plus facile comme exercice, et puis ça prend moins de temps par rapport à, ben déjà, on est en groupe et ça, ça a un effet, hein, on s'éparpille beaucoup moins je pense, surtout sur Internet, parce qu'avec le "Bref", on va souvent sur Internet et c'est là, des fois qu'on passe beaucoup de temps* ».

(Frédérique, 50 ans, [Ts], Bac A3, Licence "Psychologie", DE)

« *Le "Bref ", clairement, c'était Internet, Google essentiellement, et c'était pas, je sais pas si on peut dire que c'était vraiment des lectures, c'était des statistiques et sinon des petits bouts, c'était que des petits bouts d'articles parce qu'on récupérait juste ce qui nous fallait, on s'était réparti chacun un travail précis à faire et donc les recherches, elles étaient ciblées* ».

(Guillaume, 27 ans, [Ts], Bac ES, Licence "Géographie", Formateur)

Ces deux extraits font, en outre, apparaître Internet comme un espace essentiel pour la réalisation du « Bref » et s'ajoutent aux discours de nombreux enquêté.e.s, notamment ceux de Cécile ou Marjorie précédemment cités : « *on était essentiellement sur des lectures sur Internet, parce que, on allait énormément sur des sites Internet pour attraper l'information* » - Marjorie ; « *j'allais surtout sur Internet en passant par Google* » - Cécile.
Internet offre non seulement un accès à de nombreux « sites professionnels » normands (le site ERREFOM, prévention illettrisme Normandie, le site de *la maison de la formation professionnelle,* …) mais permet également des recherches ciblées avec le moteur de recherche Google. Tout à fait adapté à des lectures de consultation visant une information ciblée et facilitant par ailleurs l'extraction des données *via* le copier-coller, Internet occupe une place centrale au niveau de l'activité lectorale, plus précisément documentaire, pour cette évaluation.

[365]L'opposition « lectures fragmentées *versus* lectures linéaires » doit être entendue dans un sens large. En effet, les lectures réalisées pour l'analyse de texte, nous l'avons vu, ne se réduisent pas à des lectures linéaires, les enquêté.e.s pouvant également accomplir quelques lectures plus extensives et fragmentées sur Internet.

Il n'est pas surprenant, dans ce contexte dominé par le support écran et les ressources numériques, que les prises de notes ainsi que les livres soient quasiment absents du discours des enquêté.e.s. Comme l'expliquait précédemment Cécile, « *répondre à une question donnée, faire une présentation assez attrayante, donc ça justifie pas non plus un investissement dans la lecture d'un livre* ».

Les modes d'évaluation du « Bref » – sa fonction informative et sa forme synthétique – engendrent un mode de lecture fragmenté ; Internet, et plus précisément le moteur de recherche « Google » qui permet des accès sélectifs aux contenus s'impose dans cette épreuve comme un support fondamental. A l'inverse, les articles et rapports qui sont mobilisés ne sont jamais lus en entier et font l'objet d'une lecture partielle et pragmatique ; quant aux livres, ils n'apparaissent pas ici en tant que supports (outils) de lecture mais en tant que contenus, leur mobilisation résultant de leur exposition (citation) dans le document final.

Réalisées le plus souvent à l'écran, fragmentées et de courte durée, les lectures accomplies pour le « Bref » divergent de celles que le livre instaure (des lectures continues s'effectuant sur papier et dans un temps plutôt long) et apparaissent peu visibles aux yeux d'un grand nombre d'enquêté.e.s :

« *Alors, pour le "Bref ", sur le DIF {Droit Individuel à la Formation}, j'ai pas l'impression que c'était vraiment un travail de lecture, j'ai vraiment pas eu cette impression, c'était plutôt plein de petites recherches, on est sur quelque chose de concret qui a ses bases, ses limites »* - Ophélie *; « Le "Bref ", clairement, c'était Internet, Google essentiellement, et c'était pas, je sais pas si on peut dire que c'était vraiment des lectures »* - Guillaume ; *« Quand on a travaillé sur le "Bref ", on s'est réparti des tâches mais je peux pas dire que la lecture, c'était vraiment le centre, c'était plutôt trouver de l'information et ensuite l'organiser, la structurer, on était sur Internet, des fois, on a bougé aussi dans la région pour aller voir des organismes mais on n'était pas posé en train de lire des livres* ».

(Zoé, 24 ans, [Ts], Bac ES, L3 et M1 "Sciences de l'éducation")

L'invisibilité de ces lectures est sans doute renforcée par le fait qu'elles mettent en jeu des informations pratiques (des statistiques, des adresses numériques…) et relativement familières, connues des étudiant.e.s ; le travail de lecture, plus documentaire que réflexif, plus dynamique que statique, tend alors à se confondre avec l'ensemble des tâches qui concourent à cette production (notamment le travail de mise en pages qui implique lui aussi des recherches *via* Internet). La remarque de Zoé « *on n'était pas posé en train de lire des livres* » souligne une nouvelle fois la domination de la lecture linéaire et littéraire dans les représentations des enquêté.e.s et la force du lien presque naturel liant le livre et la lecture.

V. Lire pour le mémoire : une évaluation centrale, des lectures à construire

Comme nous l'avons déjà mis en évidence au début de ce chapitre, le mémoire professionnel occupe une place centrale au sein du master et en particulier au niveau du travail de lecture : « *le gros des lectures en master, c'est le mémoire, le mémoire, c'est à part, c'est carrément, c'est presque toutes les lectures qu'on peut faire pour d'autres modules* » (Xavier) ; « *« En fait, mes lectures, cette année, je les ai orientées que par rapport à mon mémoire, oui que par rapport à ça* ».

(Séverine, 31 ans, [Ts], Bac L, Deug "Sociologie", L3 et M1 "Sciences de l'éducation")

Le mémoire est indéniablement l'évaluation pour laquelle les étudiant.e.s ont le plus lu et celle qui leur a demandé le plus d'efforts, tant cognitif et que temporel.

« *Alors, pour le mémoire, c'était un aussi un énorme travail mais le mémoire, c'était autre chose que les évaluations, c'était un travail professionnel et personnel mais qui s'imbriquaient et donc, du coup, ça me demandait du temps et aussi beaucoup de travail, beaucoup de lectures, des livres, des articles, je passais des week-end entiers à lire pour le mémoire, c'était même trop des fois, franchement, c'est de la souffrance, et c'est surtout le mémoire parce que les évaluations, c'est, ça va, ça demande un peu de travail, pour les travaux de groupe, ça demande de s'organiser avec les autres mais le mémoire, c'est pas pareil, c'est en permanence* ».

(Pascale, 46 ans, [Sa], Bac B, Cadre de santé-Formatrice)

« *Le mémoire, c'est différent des modules. Pour les autres modules, en réfléchissant, je vais sur Internet, je prends moins le temps ; déjà, c'est pas les mêmes demandes, pas les mêmes exercices et puis je pense qu'il y a une question d'investissement, investissement en terme de temps bien sûr, on peut passer autant de temps sur chaque module mais aussi investissement en tant que le mémoire, pour moi, c'est une vraie curiosité que j'ai sur mon sujet, donc ça ne me gêne pas de passer plus de temps. J'ai envie de dire que les exercices pour les autres modules, les dossiers, le module Tice, il faut les faire, donc je les fais mais le mémoire, c'est pas pareil* ».

(Marjorie, 27 ans, [Ts], Bac Technologique Comptabilité, Licence "AES", Master 1 "Géographie sociale", Conseillère Emploi et Formation)

« *Le mémoire, "LE" mémoire, parce que c'est comme ça qu'on l'appelle, c'est pas rien, on voit des pavés qui arrivent, qui font quand même un certain nombre de pages et en ayant jamais écrit, ça fait, bon, voilà* ».

(Michel, 44 ans, [Ts], Bac G, BTS "Technico-commercial", BEES 2, Formateur / Filière Équine)

Ce que nous livrent ces extraits, c'est la position prépondérante et singulière du mémoire (« *"LE" mémoire* ») par rapport aux autres évaluations.
Cette singularité tient à la fois à la complexité de l'exercice – une épreuve individuelle impliquant un travail de terrain et un travail théorique – et à la taille du mémoire qui, à l'opposé du « Bref » est volumineuse. Les étudiant.e.s doivent en effet, dans le cadre de cet exercice, produire un écrit long : si aucune précision n'est fournie explicitement à ce propos par les enseignants, une centaine de pages environ sont attendues. Et cette longueur, que l'on ne retrouve dans aucune autre évaluation, n'est évidemment pas sans incidence sur le travail universitaire des enquêté.e.s et notamment sur la durée et l'intensité de leur activité lectorale.

Généralement effectué dans un temps distinct de celui des autres modules, le mémoire est le résultat croisé de lectures théoriques et d'un travail empirique (observations sur site ou conduite d'entretiens). Sa réalisation génère donc de nombreuses recherches et des investissements temporels très lourds, ce temps de travail absorbant parfois une grande partie de la vie privée des enquêté.e.s. Et c'est dans ce contexte d'actions multiples et d'efforts intenses (certain.e.s parlent même de « souffrance ») que prennent sens les opérations de planification des lectures et de classement des documents (que nous étudierons en détail dans le chapitre suivant).
Un autre indice de cet investissement considérable des enquêté.e.s dans cette épreuve du mémoire est le fait que plusieurs d'entre eux, au cours des entretiens, ont commis la même inadvertance (le même lapsus ?) : ils emploient le mot « master » pour évoquer « le mémoire ». Ainsi les propos de Jérôme : « *Je me suis pas mal appuyé déjà sur deux, trois master pro, enfin master pas master, mémoire, sur deux ou trois mémoires professionnels* », ceux de Cécile : « [Est-ce que pour réaliser le mémoire, vous avez eu recours fréquemment à Internet, notamment pour télécharger des documents ?] *Oui, souvent, j'avais un onglet master ou je mettais mes différentes recherches dedans, ça faisait pas de mal de documents à la fin…* [Vous avez dit un onglet master, il y avait donc aussi des documents qui pouvaient être en rapport avec le *"Bref "* ou les "Tice" ?] *Ah, non, non, que le mémoire, je me suis trompée, je voulais dire onglet mémoire, désolée, onglet mémoire et pas master* » ou encore ceux de Zoé : « *moi, au début de la formation, je voulais tout faire ensemble, les modules et le master, et pas séparer les deux, mais très vite je me suis aperçue que le master, le mémoire, ce serait trop de travail et qu'il valait mieux le faire dans un temps séparé* » (Zoé, 24 ans, [Ts], Bac ES, L3 et M1 "Sciences de l'éducation").

Évaluation à part (« *le mémoire, c'est pas pareil* » ; « *le mémoire, c'est autre chose* ») et extrêmement chronophage, le mémoire est paradoxalement peu balisé. Certes, il répond à des normes bibliographiques et des consignes rédactionnelles. Un cours sur la méthodologie du mémoire explicitant les structures de base d'un écrit scientifique (problématique / méthodologie / analyse) est également dispensé aux étudiant.e.s. Toutefois, si le mémoire est ainsi institutionnellement normé et son objectif – l'instruction théorique d'une situation professionnelle[366] – explicité, son contenu qui peut prendre différentes formes (forme analytique, forme narrative…) et sa structure dont les diverses parties renvoient à des orientations théoriques et des thématiques divergentes et plurielles, ne sont pas aisément appréhendables et maîtrisables par les étudiant.e.s.
En outre, la durée d'effectuation du mémoire qui est fortement variable – de six mois à deux ans – selon les étudiant.e.s renforce le flou de ce cadrage.
Par ailleurs, si le mode d'évaluation du mémoire est individuel, l'étudiant.e est ici, contrairement au cas de l'épreuve de l'analyse de texte, accompagné et guidé par un/une directeur/directrice de mémoire. Cependant, cet accompagnement est lui aussi très différencié selon les dispositions et les disponibilités de ces directeurs/directrices. Tandis que certain.e.s adoptent une posture de « tuteurs », organisent fréquemment des rendez-vous avec les enquêté.e.s, leur fournissent régulièrement par mail des documents et des références précises, participent à l'établissement du plan du mémoire, etc., d'autres proposent un encadrement plus lâche et plus libre : ils orientent l'étudiant.e vers des auteurs sans pour autant détailler les références et laissent à sa charge la programmation des rendez-vous en fonction des problèmes ou questions qu'il peut rencontrer.

[366] Il s'agit plus précisément d'identifier une « situation-problème » (une difficulté relative au milieu professionnel dans lequel l'étudiant.e est inséré) et de mobiliser un réseau de concepts théoriques afin d'apporter des éléments d'éclairage et de réflexion sur la dite situation.

Au final, le mémoire est à la fois encadré par des normes, des personnes et, en même temps, peu balisé du point de vue de son contenu et de sa réalisation. Ce contexte relativement ouvert favorise le recours à une diversité de supports (livres, articles, documents professionnels, sites…) et notamment à des mémoires professionnels. Ces mémoires, dont une large frange des enquêté.e.s ont mentionné l'usage, constituent un accès pour entrer dans le travail de construction du mémoire. Il s'agit pour eux de disposer d'un modèle afin d'obtenir une vision globale et plus précise du contenu et de la structure du mémoire.

« *Moi, le mémoire, ça été compliqué, compliqué de démarrer. Je savais pas trop par quel bout le prendre, j'avais des idées, un sujet, même la théorie, tout ça, ça allait mais le problème, c'était "par où je commence ? dans quelles directions ? ", je sais pas pourquoi mais commencer un mémoire, c'est jamais simple même quand on a déjà un peu une idée, qu'on sait ce que c'est qu'un mémoire, eh ben, y a rien à faire, on patauge quand même… Moi, au départ, je passais d'une idée à l'autre, je tournais un peu en boucle, j'avais l'impression d'avoir beaucoup de choses mais j'arrivais pas à me faire une trame, donc après j'ai emprunté des mémoires à la BU, euh des mémoires de M2 qui étaient un peu sur mon sujet et ça m'a aidée, je me suis imprégnée, la forme, le contenu, j'ai lu des parties, j'ai pas lu en détail, mais juste, balayer les titres, lire le sommaire, le début de certains chapitres et ben tout ça, ça m'a quand même bien aidée, ça m'a permis de démarrer* ».

(Romane, 26 ans, [Ts], Bac S, L1 Droit, M1 "Sciences de l'éducation")

« *Des articles sous PDF. Et puis, si, j'ai oublié, je crois que c'est important, je suis allé chercher des thèses aussi, des mémoires. Ça m'a donné aussi une forme de méthodologie, parce que qu'est-ce que c'est qu'un mémoire de master ? Ça fait beaucoup de pages mais comment on fait pour remplir ça…* [Il n'y pas un cours sur ce sujet dans le master pro ?]. *Si, si si, alors je l'ai, forcément je l'ai visionné, parce que c'est de deux manières, il y a un support visuel et un support écrit sur Moodle mais malgré tout, c'est, ben, je crois que c'est pas suffisant, quoi, parce qu'une fois qu'on s'est approprié ça, ben, ok, on fait comment ? C'est tout le problème d'une pédagogie, on va expliquer quelque chose à quelqu'un, s'il est pas dedans, dans le concret, ben, et ça c'est tout le problème de la pédagogie, c'est pas que c'est pas bon, c'est que c'est pas suffisant, à mon sens* ».

(Michel, 44 ans, [Ts], Bac G, BTS "Technico-commercial", BEES 2, Formateur / Filière Équine)

« *J'ai cherché aussi des mémoires sur le site « mémoire online » mais c'est pas forcément agréable à lire, le problème, c'est la forme, ils sont pas présentés sous forme de PDF, c'est vraiment sur la page comme ça et non, c'est pas agréable à lire, et en plus pas possible de faire du « copier-coller » donc, ben je m'en suis servie, mais pas pour le contenu, pour la forme, pour la forme du mémoire. C'est pas des mémoires qui se rapprochaient forcément de mon sujet mais c'était des mémoires professionnels ou des mémoires de recherche et donc je voyais un petit peu le rendu, la forme. Parce que même si on a des indications dans le cours de méthodo, on va dire, très scolaires, ça reste trop carré, et ça empêche pas que, au moment d'écrire, on a besoin de voir concrètement ce que ça donne à la fin, moi, je sais que ça me rassure.* [Les mémoires que vous avez consultés, c'était uniquement en ligne ?] *Non, j'en ai aussi emprunté, c'était pas à la BU, c'était au secrétariat du département et c'était des mémoires qui avaient été dirigés par mon directeur de mémoire, Monsieur Z* ».

(Séverine, 31 ans, [Ts], Bac L, Deug "Sociologie", L3 et M1 "Sciences de l'éducation")

Cette recherche de modèles, qui met en évidence, chez les étudiant.e.s, un besoin de repères, de cadres, est une donnée importante pour comprendre les pratiques de lecture qu'ils mettent en œuvre pour l'exercice du mémoire.

La structure globale du mémoire et son contenu sont d'autant plus difficilement appréhendables par les enquêté.e.s que ceux-ci sont éloignés des codes et de la pratique d'un écrit universitaire. C'est le cas de Michel dont les propos spontanés traduisent clairement la difficulté à se représenter l'objet final, aussi bien dans sa forme que dans son contenu : « *qu'est-ce que c'est qu'un mémoire de master ? Ça fait beaucoup de pages mais comment on fait pour remplir ça…* ». Mais les dispositions scolaires-universitaires des enquêté.e.s (sur lesquelles nous reviendrons dans la seconde partie de cette thèse) n'expliquent pas tout. Séverine, qui s'est déjà confrontée à la rédaction d'un mémoire en master 1 (sciences de l'éducation), exprime, elle aussi, la nécessité de recourir à des mémoires (professionnels ou de recherche) pour se rassurer. Ce besoin de modèles, qui traduit une appréhension pragmatique de l'évaluation (répondre le plus adéquatement possible aux attentes professorales), n'est pas simplement lié aux compétences universitaires ou aux affects des étudiant.e.s (la crainte d'être « hors-jeu »). Il est, en fait, impulsé par la nature même de cette production qu'est le mémoire : un écrit long où se mêlent savoirs professionnels et analyses théoriques, expériences pratiques et lectures de textes d'auteurs.

Si les conseils et indications méthodologiques transmis *via* la plateforme « Moodle » sont insuffisants tout en étant instructifs et potentiellement utiles, c'est parce qu'ils ne sont pas spontanément et automatiquement applicables. En effet, ils supposent que l'étudiant ait déjà une représentation relativement claire de son objet et de son cadre théorique. Or la construction du mémoire (la définition de l'objet, la problématisation, l'articulation des données professionnelles et de la littérature scientifique, etc.) n'est pas immédiatement perceptible et concevable (« *même quand on a déjà un peu une idée, qu'on sait ce que c'est qu'un mémoire, eh ben, y a rien à faire, on patauge quand même* » dit Romane). Le mémoire est une production originale – non standardisée, personnelle – et complexe : longue, à la fois pratique et théorique. Sa construction ne dépend pas d'un mode d'emploi ou de l'application d'une théorie. Elle implique la longue durée, engage un réseau de concepts théoriques et se réalise en observant, en enquêtant, en lisant, en écrivant…

Comme le note Séverine, « *pour le mémoire, il n'y avait pas de bibliographie. Et ça c'est propre au mémoire car dans tous les autres modules, on a toujours eu une bibliographie* ». Les références bibliographiques ne sont, en effet, pas immédiatement disponibles, elles sont le résultat d'un travail de recherche documentaire que les enquêté.e.s réalisent en ligne, dans les bibliothèques ou encore certaines institutions professionnelles.

De fait, contrairement à « l'analyse de texte » où l'article à lire est « déjà là », où au « Bref » dont le sujet est immédiatement appréhendable par les enquêté.e.s, les lectures pour le mémoire sont des lectures à construire. À l'opposé des apprentis médecins qui travaillent sur des contenus existants, déjà-là, finis – le savoir médical étant « dispensé pour l'essentiel en dehors de toute préoccupation de recherche[367] » –, les enquêté.e.s ne disposent pas d'emblée du corpus de documents et de références avec lequel seront étudiées leurs données de terrains ; ils doivent le constituer par des recherches documentaires sur Internet, par l'emprunt d'ouvrages en bibliothèques, par des interactions diverses (directeur de mémoire, responsable de stage, collègues, etc.). Les propos de Romane et ceux de Carine rendent bien compte de cette construction dont le plan n'est pas immédiatement perceptible : « *Moi, le mémoire, ça été compliqué, compliqué de démarrer. Je savais pas trop par quel bout le prendre, j'avais des idées, un sujet, même la théorie, tout ça, ça allait mais le problème, c'était "par où je commence ? dans quelles directions ? "* » - Romane ; « *dans le mémoire, c'est des lectures, des lectures que l'on va chercher, l'analyse, là, c'est pas pareil, on a déjà le texte* » - Carine. Les lectures pour le mémoire sont donc des lectures qui se construisent dans un temps long et se

[367] M. Millet, *Les étudiants de médecine et de sociologie à l'étude,* Thèse de doctorat, Lyon, Université Lumière Lyon 2, 2000, p. 125.

caractérisent d'abord par une dynamique d'accumulation visant la constitution d'un socle de références.
Les extraits qui suivent témoignent de cette dynamique d'accumulation qui se traduit par l'usage de ressources numériques – des téléchargements parfois exponentiels d'articles PDF – et par le recours systématique (ou presque) aux livres (un seul enquêté, dont le profil est atypique et qui sera exposé dans la seconde partie de l'analyse, n'a pas mobilisé de livres pour l'effectuation du mémoire).

« *Avec le mémoire, on est sur un gros écrit, et un écrit où ce qui compte, c'est surtout la théorie, donc il faut l'alimenter, alors des livres, des articles, les articles c'est que j'ai le plus lu pour le mémoire, des articles, des comptes rendus professionnels que j'ai récupérés sur mon lieu de travail mais surtout des PDF, là je sais pas combien mais j'en ai téléchargé énormément avec Google et aussi sur Cairn, oui, un nombre de PDF vraiment énorme, je sais bien que tous ces PDF, c'était trop mais ça me rassurait, ben surtout au départ, c'est pour avoir du contenu, oui pour engranger du contenu et puis, c'est un article qui te mène à un autre, et ça va vite, le stock grossit vite, bon, évidemment, j'ai pas tous lu, j'ai fait une sélection, par contre j'ai lu aussi des livres, ce qui est rare car moi, je suis vraiment articles, hein, mon premier réflexe, c'est d'aller voir s'il y a des articles qui correspondent à mon sujet* [Et les livres que vous avez lu, vous les avez lu en entier ?] *Non, juste des chapitres, pour compléter les articles, dans les articles, des fois, les auteurs, ils passent vite sur des concepts et c'est pas évident, un livre, ça permet des fois de mieux comprendre, la théorie, les concepts, tout ça, c'est plus développé, et puis avec un livre, je trouve que on est plus dans ce qu'on lit, on a moins tendance à vouloir aller voir ailleurs, enfin quand le propos est intéressant et que c'est pas non plus un livre trop gros* {sourire} *et sinon, les livres, c'est quand même important pour la biblio, s'il y a que des articles, ça fait pas très recherche* ».

(Xavier, 47 ans, [Sa], Bac D, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation", Cadre de santé-Formateur)

« *Pour le mémoire, il fallait entrer dans la théorie et puis on n'a pas trop l'habitude des notions abordées, des concepts. Pour la méthodo, j'avais pas trop de problème grâce à l'école des cadres, j'avais déjà fait un mémoire avec la même méthodo, mais plutôt, j'avais vraiment besoin d'apprendre et de lire sur le reste, la formation, toute la littérature en lien avec mon sujet, être plus au clair avec certaines notions. Je faisais beaucoup de recherche sur Internet chez moi avant et puis après j'allais à la BU pour emprunter les ouvrages. J'allais beaucoup sur Cairn Info, Persée, des sites comme ça, surtout Cairn, c'était des documents récents et plutôt faciles d'utilisation. Je téléchargeais aussi quelques mémoires, peu, une petite dizaine, mais non beaucoup d'articles, en fait, c'était essentiellement des articles en lien avec mon mémoire que je classais chaque jour ; j'ai après, j'en ai téléchargé beaucoup plus que ce que j'ai lu et ce que j'ai utilisé au final mais dès que je trouvais des choses, je les téléchargeais* […] *Le mémoire, moi, c'était des articles mais aussi beaucoup d'ouvrages, j'allais souvent à la BU pour récupérer des ouvrages, je dirais que c'était essentiellement ça les deux supports, d'ailleurs c'était des supports complémentaires mais j'ai l'impression que, enfin, je tenais à lire beaucoup de livres pour mon mémoire, j'ai voulu ne pas utiliser que des articles, je sais pas comment dire mais un livre quand on le cite, ça a plus de, un livre, c'est quand même le résultat d'un gros travail, c'est pas une petite référence, quoi* ».

(Audrey, 36 ans, [Sa], Bac S, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation", Cadre de santé-Formatrice)

« *Alors, pour le mémoire, les lectures, ça a été très très vaste, donc c'est tant des auteurs, des données chiffrées, des statistiques, voilà, des catégories différentes et bien sûr le plus important, c'était les auteurs, les textes des auteurs, ça pour le mémoire, c'est essentiel, mais j'ai quand même passé pas mal de temps pour, euh comment dire, étoffer mon mémoire, la première partie où je présente mon sujet, ma problématique, avec des données statistiques, des chiffres. Entre*

ces données et la théorie, les textes d'auteurs, j'ai téléchargé beaucoup de PDF, trop, j'avais même des doubles, ça m'est arrivé une ou deux fois, où je me suis dit, ah, ben, celui-ci, je l'avais déjà. Oui, je téléchargeais sans doute trop mais j'avais besoin de me, me faire, me constituer voilà, me constituer une base de références, c'était ça j'avais besoin de références pour le mémoire, c'était vraiment en lien avec le mémoire parce que j'avais besoin de creuser plusieurs problématiques en même temps, alors je pouvais pas me limiter à seulement quelques textes ».

(Pascale, 46 ans, [Sa], Bac B, Cadre de santé-Formatrice)

Outre l'étendue et la diversité des documents collectés, il ressort de ces extraits un autre constat : la confrontation des étudiant.e.s avec la théorie et les auteurs du champ de l'éducation et la formation est, dans le cadre du mémoire, incontournable. En effet, bien que le mémoire réalisé par les enquêté.e.s soit un mémoire *professionnel* (et non de recherche), la dimension théorique y occupe une place importante. Cette place apparaît non seulement dans les discours des enquêté.e.s (« *un écrit où ce qui compte, c'est surtout la théorie* » Xavier ; « *lire sur le reste, la formation, toute la littérature en lien avec mon sujet, être plus au clair avec certaines notions* » - Audrey ; « *les auteurs, les textes des auteurs, ça pour le mémoire, c'est essentiel* » - Pascale) mais elle est également clairement lisible dans celui des responsables du master professionnel : « *Cette production écrite, bien qu'estampillée « professionnelle » comporte une importante dimension théorique. Les exigences intellectuelles sont très proches de celles d'un mémoire de recherche*[368] ».

Lieu de restitution d'expériences et de situations professionnelles, le mémoire est aussi un espace de problématisation de ces expériences et donc un espace de contextualisation et d'interprétation théorique de l'action. En ce sens, il s'oppose au mémoire professionnel des infirmiers analysé par Maryvette Balcou-Debussche qui en soulignait, en 2004, le caractère stéréotypé et scolaire : « un exercice de fin d'études, très contraint dans sa forme, souvent réalisé au dernier moment et où dominent plagiat et remplissage[369] ». Il s'apparente davantage à celui des sages-femmes impliquant une forte implication personnelle de l'étudiant.e et décrit comme « lieu d'analyse critiques et de propositions innovantes, gages de nouveaux développements de la profession[370] ».

Si la visée du mémoire est une visée d'intelligibilité de l'action, et non de production et de cumul des connaissances (cas du mémoire de recherche)[371], sa réalisation implique un travail d'articulation entre des savoirs et expériences pratiques et des contenus théoriques. De fait, et particulièrement dans le master « *Éducation, formation et mutations sociales : ingénierie et professionnalité* » où la formation à la recherche est valorisée, elle confronte les enquêté.e.s à une activité intellectuelle de conception, à un travail d'explicitation qui les contraint à adopter une posture réflexive à l'égard de leurs propres pratiques et à situer leurs réflexions par rapport aux travaux scientifiques existants.

Ce travail de distanciation et de positionnement à l'égard de la littérature scientifique impose une fréquentation répétée des textes d'auteurs et passe inéluctablement par des lectures – intégrales ou partielles – de nombreux articles et aussi d'ouvrages savants de la discipline.

---

[368] Ce propos corrobore celui du directeur adjoint précedemment cité.

[369] [M. Balcou-Debussche, *Écriture et formation professionnelle, l'exemple des professions de santé*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2004] cité par Jacques Crinon et Michèle Guigue : J. Crinon et M. Guigue, « Écriture et professionnalisation », Note de synthèse, *Revue française de pédagogie*, n° 156, 2006, p. 121.

[370] J. Crinon et M. Guigue, *Ibid.*, 2006, p. 121.

[371] [J.-Y. Rochex, « mémoire professionnel et genre professionnel en crise », *in* J. Crinon (Dir.), *Le mémoire professionnel des enseignants, observatoire des pratiques et levier pour la formation*, Paris, L'Harmattan, 2003, p. 87-110] cité par Jacques Crinon et Michèle Guigue : J. Crinon et M. Guigue, « Écriture et professionnalisation », Note de synthèse, *Revue française de pédagogie*, n° 156, 2006, p. 121.

La construction du mémoire est donc en premier lieu la construction d'un corpus de textes et références bibliographiques pour répondre aux exigences théoriques de l'exercice. À travers la création de ce stock de documents, les enquêté.e.s ne cherchent pas d'abord à atteindre une forme d'érudition, de culture mais visent des éléments de connaissance, des références théoriques qui viendront nourrir le texte même de leur mémoire. Cela ne signifie pas que ces lectures ne peuvent pas être des lieux de découverte ou de plaisir mais qu'elles sont avant tout utilitaires. Et le fait que ces accumulations de documents soient fréquemment jugées par les étudiant.e.s comme excessives et déraisonnables (« *je sais bien que tous ces PDF, c'était trop mais ça me rassurait »* - Xavier) n'est sans doute pas sans lien avec cette approche pragmatique des lectures. Si du point de vue de la gestion temporelle, ces accumulations peuvent effectivement apparaître comme irraisonnables, elles ne sont pourtant pas irraisonnées du point de vue cognitif. En effet, la définition d'un objet d'étude et la construction d'une problématique requièrent, de la part des enquêté.e.s, un travail d'imprégnation (se familiariser avec le champ des sciences de l'éducation afin de s'en approprier certaines théories ou certains concepts) ; elle nécessite donc la fréquentation de nombreux textes et l'usage de supports divers.
Il convient ici de rappeler que les étudiant.e.s du master auprès desquels nous enquêtons sont des étudiants-salariés qui n'ont pas forcément suivi un cursus en sciences de l'éducation. Le travail d'imprégnation et de familiarisation avec les concepts du champ des sciences de l'éducation et de la formation est, de fait, d'autant plus nécessaire et long : « *Pour le mémoire, il fallait entrer dans la théorie et puis on n'a pas trop l'habitude des notions abordées, des concepts* » - Audrey ; « *j'avais besoin de me, me faire, me constituer voilà, me constituer une base de références* » - Pascale. Il est d'ailleurs intéressant, à ce propos, d'observer que la plupart des enquêté.e.s, qui affirment avoir téléchargé trop d'articles pour le mémoire, nuancent fréquemment ce propos dans un second temps en notant que ce « trop » était néanmoins utile et difficilement contournable : « *Oui, je téléchargeais sans doute trop mais […] j'avais besoin de creuser plusieurs problématiques en même temps, alors je pouvais pas me limiter à seulement quelques textes, c'était pas possible* » - Pascale (propos précédemment cité).
Les commentaires d'Ophélie témoignent également de cette perception paradoxale des téléchargements effectués pour le mémoire :

« *J'ai clairement eu pour mon mémoire une impression d'être ensevelie sous trop d'informations, ça c'est sûr parce que je lisais tout ce qui passait et, à un moment donné, j'ai eu un trop plein et j'arrivais même plus à écrire derrière, trop de choses partaient dans tous les sens, après trop de documents, ben oui, c'est plus ou moins lié, j'étais pas obligée de me lancer sur trente articles à la fois, mais après, j'ai fini par faire le tri et au final, une bonne partie des documents m'ont servi à un moment donné, même si c'était juste pour une petite citation, un petit truc, donc, avec le recul, je dirais, non, il y a pas eu trop de documents mais sur le moment, je pense que j'aurais dit oui, il y avait clairement trop de documents* ».

(Ophélie, 25 ans, [Ts], Bac ES, Licence "Sociologie", M1 "Sciences de l'éducation")

L'accumulation de documents à laquelle se confronte la plupart des enquêté.e.s résulte, par conséquent, de la nature même de la production écrite qu'est le mémoire : un écrit long qui nécessite l'usage de plusieurs sources documentaires, de différents types de données (la problématisation d'une situation professionnelle faisant intervenir plusieurs facteurs explicatifs) et qui engage l'étudiant.e dans un travail d'écriture tout à fait considérable (un écrit volumineux et personnel où s'articulent données de terrain et citations d'auteurs).
À la différence de l'épreuve d'analyse de texte, l'activité de lecture pour le mémoire ne se réduit pas à l'interprétation et au commentaire d'un texte (ou même de plusieurs) mais conduit à la production d'un autre. Il s'agit ici de lire pour produire un écrit personnel, une réflexion originale.

Si tous les enquêté.e.s n'ont pas le même rapport à la littérature scientifique, si tous ne sont pas confrontés de façon égale à la construction d'un corpus de références, ils sont néanmoins tous contraints à des lectures théoriques, à de nombreuses recherches documentaires et à un travail de repérage et d'extraction de citations.
Par conséquent, la consultation des mémoires de master, les téléchargements d'articles, les emprunts ou les achats de livres ne relèvent pas en premier lieu de dispositions « informatiques », d'un penchant pour les textes synthétiques ou d'un goût pour les livres mais reflètent le poids du contexte, et plus précisément celui des conditions de réalisation et d'évaluation du mémoire.
Ce poids est notamment visible à travers la présence des livres et la lecture intégrale de certains d'entre eux. En effet, si les articles scientifiques sont fréquemment mobilisés par les enquêté.e.s dans un grand nombre d'évaluations, les livres, en revanche, y font l'objet d'un usage beaucoup plus restreint.

« *Là, pour mon terrain dans le cadre du mémoire, j'ai fait des lectures intégrales parce que le livre correspondait vraiment à ce que, à mes recherches de terrain et m'aidait, comme j'avais une démarche un peu particulière, m'aidait à structurer mon travail sur le terrain. Donc oui, là c'était vraiment de la lecture intégrale, j'en ai fait plusieurs comme ça, sinon, après, non, ça va être que des lectures partielles. En fait, c'est simple, pour les évaluations, à part le mémoire, j'ai pas fait de lectures intégrales de livres* ».

(Cécile, 40 ans, [Ts], Bac A1, Deug "Droit" (nv), Licence "Management des établissements équestres", Formatrice / Filière Équine)

« *Les livres, c'était à 80 % le mémoire, et puis après pour les travaux en groupe, des fois, pour aller vérifier un point ou chercher une information mais beaucoup plus rarement. Les articles, c'est vrai que c'est bien pratique mais les livres que j'avais, c'est ceux que j'avais achetés, que je trouvais nécessaires et importants, des livres qui étaient le socle de mon mémoire ; j'ai lu beaucoup d'articles mais en petit peu dans tous les sens, alors que les livres, c'était moins en quantité mais c'était important, en plus, certains, je les ai lus complètement, du début à la fin. Je me souviens, j'avais acheté un livre énorme qui s'appelle* Le travail *de Monsieur Yves Schwartz, celui-ci je l'ai peu, je l'ai lu par morceaux, je l'ai acheté effectivement parce que j'étais sur le thème du travail dans mon mémoire mais à la lecture, c'était pas une lecture facile, voilà, qui faisait appel à des choses voilà que je maîtrisais pas forcément, voilà, et voilà, donc la thématique était intéressante, certes mais j'avais pas, et puis, voilà, c'était un peu rébarbatif à lire, c'était difficile* ».

(Pascale, 46 ans, [Sa], Bac B, Cadre de santé-Formatrice)

« *Pour le mémoire, je suis davantage dans les livres même s'il y a aussi de la recherche sur Internet, ben, déjà pour trouver les références mais c'est vrai que c'est pas du tout le même type de lecture et c'est vrai que ça dépend du sujet, pour le "Bref", on est sur un sujet d'actualité, donc Internet convient mieux, le mémoire, on est sur des théories à retrouver, donc forcément, un livre, ça convient* […] *J'ai l'impression qu'on traite pas l'ensemble de la question dans un article. Les livres, ça me paraît plus complet, plus sûr, et puis, c'est peut-être le côté scolaire qui ressort. Ça peut paraître étonnant mais j'ai plus confiance dans un livre que dans un article, c'est peut-être ma formation…* [et ces livres, vous les avez lus en entier ?] *J'en ai lu un parce qu'en fait, il traitait de mon sujet de l'introduction à la conclusion et je pense que je n'ai lu que celui-ci en entier mais vraiment en entier* ».

(Marjorie, 27 ans, [Ts], Bac Technologique Comptabilité, Licence "AES", Master 1 "Géographie sociale", Conseillère Emploi et Formation)

« *Plutôt des ouvrages que j'empruntais à la BU parce que pour le mémoire et puis même pour d'autres travaux, je dirais que c'était essentiellement ça ; après, quelques ressources numériques, ouais, par exemple Persée ou des sites comme ça mais donc un petit peu les deux mais beaucoup d'ouvrages, j'allais souvent à la BU pour récupérer des ouvrages, donc*. [D'accord, et les articles ? vous…] *Ah, si, des articles, oui beaucoup d'articles sous format numérique, essentiellement ou alors dans la revue, euh de pédagogie* [La revue française de pédagogie ?] *Oui, c'est ça et puis l'autre, celle du laboratoire* [les sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle ?] *Oui, les deux, les deux revues. En fait, pour ces revues, comme je les empruntais, je lisais sur papier. Oui, là, je téléchargeais les articles, parce que j'aimais bien quand même emprunter les revues et puis aussi l'intérêt des revues, c'est que je me disais que peut-être dans le numéro que j'avais emprunté, il y allait avoir d'autres articles intéressants pour mon mémoire, et après, avec le temps, on connait un peu plus les auteurs et on se dit "tiens, il a écrit ça". Au départ, les auteurs, c'est un peu le fouillis et puis après on y voit un peu plus clair* ».

(Audrey, 36 ans, [Sa], Bac S, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation", Cadre de santé-Formatrice)

Le mémoire apparaît ainsi comme un lieu d'exception pour les livres. En effet, non seulement le livre est cité, de façon spontanée, lors des entretiens, comme l'un des supports centraux pour l'épreuve du mémoire mais, en outre, il est mentionné, à plusieurs reprises, par les enquêté.e.s comme faisant l'objet d'une lecture *in extenso*.

Cette présence du livre, sous des formes et des intensités certes variables, est remarquable y compris chez les enquêté.e.s qui sont peu enclins à la lecture d'ouvrages (cas de Xavier qui se décrit comme quelqu'un ayant le réflexe « articles » : « *moi, je suis vraiment articles, hein, mon premier réflexe, c'est d'aller voir s'il y a des articles qui correspondent à mon sujet* »).

En outre, plusieurs enquêté.e.s, lors de l'évocation des lectures qu'ils font pour le mémoire, mentionnent d'abord le livre comme support avant l'article, et dans certains cas exclusivement le livre, alors même qu'ils lisent plus d'articles que de livres.

Cette mise en avant des livres, qui s'observe plus rarement chez les étudiant.e.s de l'option « Santé » (autrement dit ceux qui ont un passé scolaire plus « scientifique » que « littéraire ») est à relier au fait qu'une part importante de ces enquêté.e.s, ont été socialisés par le livre (et non par Internet), celui-ci « constituant pour eux un outillage intellectuel de premier ordre[372] ».

La valeur symbolique qu'ils accordent au livre est d'ailleurs perceptible dans plusieurs de leurs propos : « *un livre quand on le cite, ça a plus de, un livre, c'est quand même le résultat d'un gros travail, c'est pas une petite référence, quoi* » - Audrey ; « *Ça peut paraître étonnant mais j'ai plus confiance dans un livre que dans un article* » - Marjorie ; « *les livres, c'est quand même important pour la biblio, s'il y a que des articles, ça fait pas très recherche* » - Xavier.

La citation de références livresques dans la bibliographie du mémoire est, dans les représentations des étudiant.e.s, la marque d'une légitimité scientifique et le témoin d'un travail lectoral rigoureux, les livres comme « preuves de l'épreuve » selon l'expression de Morgane Maridet[373]. Les livres, pour l'exercice du mémoire, constituent des supports premiers, les instruments d'une activité de longue durée et non « les outils d'un travail temporaire[374] » (« *des livres qui étaient le socle de mon mémoire* » dit Pascale). Empruntés ou parfois achetés, ils

[372] M. Millet, *Les étudiants de médecine et de sociologie à l'étude,* Thèse de doctorat, Lyon, Université Lumière Lyon 2, 2000, p. 397.

[373] M. Maridet, *La khâgne, un nouveau chapitre : élaborations et reconstructions du rapport à la lecture des étudiants en classe préparatoire littéraire*, Thèse de doctorat, Paris, Université Sorbonne Paris Cité, 2017, p. 507.

[374] [O. Martin, « Le livre, les livres dans la maison, pour une sociologie de l'objet livre », *in* I. Garabuau-Moussaoui et D. Desjeux (Dir.), *Objet banal, objet social, les objets quotidiens comme révélateurs des relations sociales*, Paris, L'Harmattan, 2000, p. 72], cité par Morgane Maridet : M. Maridet, *Op. cit*., 2017, p. 508.

peuvent être lus *in extenso*. Plus que *les* livres, il faudrait parler *des* livres car ce ne sont pas tous les livres, ni même la majorité des livres empruntés qui font l'objet d'une lecture intégrale mais ceux dont le contenu est lié de près à la problématique et aux notions théoriques travaillées par l'étudiant.e. La lecture de ces livres sert ainsi directement la rédaction du mémoire. Contrairement à l'épreuve du « Bref » où les livres, quand ils sont mobilisés, le sont essentiellement pour leur statut et non leurs contenus (c'est la référence bibliographique du livre qui figure dans la version finale du « Bref »), ils alimentent directement l'espace intellectuel du mémoire. D'un côté, ils représentent des composants secondaires, de l'autre, une matière première.
Il importe toutefois ici de mentionner que les contenus extraits des livres ne sont pas majoritairement le résultat d'une lecture intégrale. En effet, la place valorisée du livre et le fait qu'une part importante des enquêté.e.s ont lu au moins un ouvrage *in extenso* pour l'épreuve du mémoire pourraient laisser penser que le mode de lecture intégrale, spécifique à l'exercice du mémoire y est le mode dominant (« *Cette année, j'ai lu des ouvrages de A à Z pour mon mémoire, uniquement pour le mémoire* » - Séverine). Or, ce mode reste, y compris dans cette épreuve, largement minoritaire, les enquêté.e.s effectuant essentiellement des lectures partielles d'un ou plusieurs chapitres d'ouvrage. Les propos d'Élisabeth, (ci-après) qui reflètent la prépondérance des lectures partielles, en soulignent, par ailleurs, la raison : bien que le mémoire soit un exercice singulier (théorique et pratique) dans le cadre duquel s'accomplissement des lectures approfondies, parfois longues et difficiles, accompagnées de prises de notes, il est avant tout, et au même titre que le « Bref » ou « l'analyse de texte », une évaluation dont les modes imposent des contraintes et engendrent des conduites pragmatiques.

« *Ben, en lien avec mon mémoire, oui, j'ai lu en entier ou presque en entier un ou deux livres sur l'analyse de la pratique mais la plupart du temps, c'était des lectures partielles, je lisais seulement les parties qui pouvaient m'être utiles pour le mémoire ou les dossiers* ».

(Élisabeth, 53 ans, [Sa], Bac D, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation", Cadre de santé-Formatrice)

Le volume et la densité théorique du mémoire impliquent certes des lectures linéaires, des lectures répétées, des lectures différées dans le temps mais également des lectures plus courtes et fragmentées qui correspondent à des recherches ciblées visant non l'élaboration d'une problématique ou la familiarisation avec un champ théorique mais l'extraction d'extraits ou de citations afin d'étayer l'analyse des données empiriques. Comme le souligne le responsable du module « méthodologie du mémoire », il ne s'agit pas de juxtaposer des lectures et des observations de terrain ou d'exposer les thèses d'auteurs du champ des sciences de l'éducation et de la formation mais de réinvestir ces thèses et ces lectures dans l'étude de terrain afin de parvenir à élaborer un discours scientifique s'appuyant sur des référence théoriques : « *certains étudiants ont tendance à présenter côte à côte leurs lectures et leurs données de terrain mais sans vraiment les articuler, ils se contentent de citer des auteurs, des théories sans faire de liens avec leur terrain, alors que l'on attend d'eux qu'ils problématisent, qu'ils mobilisent des ressources théoriques au service d'une question bien identifiée. L'écueil qu'on observe bien souvent est le commentaire descriptif, les étudiants se contentent de paraphraser les propos des personnes interviewées, de les commenter mais sans les rattacher à des travaux scientifiques, à des références théoriques. Les citations d'auteurs, les références sont bien présentes au début du mémoire mais disparaissent dans la partie discussion, alors que justement, on leur demande d'articuler leur terrain avec des lectures, des citations, ça, c'est un problème qu'on repère fréquemment chez les étudiants* ».

Afin de satisfaire aux exigences méthodologiques et théoriques du mémoire, les enquêté.e.s doivent donc procéder à des « lectures citationnelles », c'est-à-dire des lectures dont l'objectif est le prélèvement d'extraits d'ouvrages, de citations d'auteurs, etc.
Ce type de lecture désigné à la Renaissance par le syntagme « ars excerpendi[375] », qui ne considère plus le texte dans son ensemble mais l'approche par fragments, oblige les enquêté.e.s à un travail rigoureux de prises de notes, de fichage et de classement des documents lus. Effet propre de l'exercice du mémoire, cette activité de classement des lectures fera l'objet d'un examen détaillé dans le chapitre suivant.
Lieu par excellence de la diversité, celle des supports, des contenus mais aussi des modes de lecture (lectures partielles et lectures intégrales, lecture sur papier et lecture sur écran, lectures courtes et longues), le mémoire constitue une matrice particulièrement intéressante pour rendre compte de la logique et de l'hétérogénéité des manières de lire des enquêté.e.s.

À travers cette mise en parallèle de quatre productions écrites impliquant des rapports à la littérature scientifique, aux supports de travail, au temps, etc., fortement variables, la force du contexte (la nature de l'écrit et ses modes d'évaluation) apparaît de manière très nette.
D'une épreuve à l'autre, les supports (livres, article, Internet…) ne sont pas mobilisés avec la même intensité, ni dans la même perspective. Par exemple, le livre ne représente qu'un élément annexe pour l'exercice du « Bref » et fait l'objet d'une lecture de consultation mais jamais d'une lecture *in-extenso*. En comparaison, dans le cas du mémoire, il constitue un support premier et est lu parfois de façon intégrale.
Par conséquent, si le support (la forme matérielle à travers laquelle un texte est publié et diffusé) favorise ou freine certains modes de lecture, les manières de lire estudiantines résultent d'abord du contexte d'évaluation et de réalisation de l'épreuve à laquelle ils doivent répondre.
En effet, tandis qu'une production, comme l'analyse textuelle ou le mémoire, qui confronte l'étudiant.e. à un exercice théorique, impliquera des lectures approfondies, analytiques et mettra en avant le support papier, l'épreuve « Tice » dont la dimension technique est centrale, produira des lectures pragmatiques où dominera le support numérique.
Nous avons par ailleurs mis en lumière les effets du cadrage (très distinct d'un exercice à l'autre) et du mode, collectif ou individuel, d'évaluation sur le travail de lecture. Ainsi, l'analyse de texte, production normée par des objectifs clairement définis, limite considérablement le travail de recherche documentaire ; à l'inverse, ce travail est très chronophage dans l'exercice du mémoire dont la réalisation, une réalisation personnelle et accomplie sur une longue durée, est relativement peu balisée.
Il est remarquable, enfin, de souligner que les dispositions des étudiant.e.s parviennent plus ou moins à s'épanouir selon les conditions d'évaluation et de réalisation des productions écrites. Dans le cas des « Tice », épreuve collective impliquant des grands groupes et relativement peu balisée, l'expression des dispositions des enquêté.e.s est facilitée ; elle est revanche entravée dans le cas de l'analyse textuelle, exercice fortement cadré. Ainsi, moins les écrits sont contraints, plus l'espace d'expression des dispositions est important. Cette question de la variation du degré de sollicitation des dispositions selon les contextes de pratique est abordée par Bernard Lahire dans son ouvrage consacré à Frantz Kafka. Le chercheur souligne combien le passé incorporé des acteurs est différentiellement sollicité en fonction des domaines d'activité (juridique et littéraire dans le cas de Kafka) : « la littérature est un domaine permettant l'expression de soi et appelant même parfois l'auto-analyse qui objective des expériences, des

[375] « Cet art de l'extrait ne concerne pas seulement les écrivains-lecteurs ou certains humanistes et pédagogues de la Renaissance, mais la communauté des lettrés dans son ensemble ». Si l'*ars excerpendi* est l'instrument fondamental du lettré compilateur, c'est parce que l'objectif de celui-ci, écrasé par une obsession de la perte mais aussi par une accumulation insoutenable des livres, est d'organiser le savoir en conservant les meilleures « fleurs » de tous les textes. A. Minzetanu, « Pour une Histoire du copier-coller littéraire », *Critique*, n° 785, 2012, p. 844.

sentiments, des points de vue, des logiques, etc. personnels. Si l'on fait certainement aussi des mathématiques ou du droit avec son passé, avec ses expériences sociales et ses dispositions incorporées […], il n'est toutefois pas permis par la logique des mathématiques ou du droit de mettre en scène ses expériences directes ou indirectes du monde social[376]. »

Si les dispositions des enquêté.e.s pèsent parfois de manière plus forte que les contraintes des évaluations (*e.g* les effets de la socialisation scolaire atypique de Michel sur son non-usage des livres pour l'exercice du mémoire), il ne faut pas sous-estimer le poids des contextes, celui des modes d'évaluation et de la nature des savoirs que mettent en jeu les différentes productions écrites, et donc, en filigrane, celui des disciplines.

[376] B. Lahire, *Frantz Kafka. Éléments pour une théorie de la création littéraire*, Paris, La Découverte, 2010, p. 88-89.

Chapitre 7 – Saisir la part matérielle et spatiale des lectures : le cas du mémoire

« Lorsque je parle de l'écriture en tant que technologie de l'intellect, en particulier, je ne pense pas seulement aux plumes et au papier, aux stylets et aux tablettes, aussi complexes que soient ces instruments, mais aussi à la formation requise, l'acquisition de nouvelles compétences motrices, l'utilisation différente de la vue, ainsi qu'aux produits eux-mêmes, les livres qui sont rangés sur les étagères des bibliothèques »

Jack Goody, *Pouvoirs et savoirs de l'écrit,* Paris, La Dispute, 2007.

Ce dernier chapitre, qui clôt la première partie de l'analyse consacrée aux effets du contexte sur les manières de lire des étudiant.e.s, met la focale sur une production spécifique : le mémoire. Le choix de cette production n'est pas dû au hasard ; en effet, le mémoire, par sa densité théorique, temporelle, par la diversité des supports qu'il met en jeu, représente la matrice idéale pour éclairer les effets des contextes spatial et temporel sur les modes de lecture des étudiant.e.s. Dans le prolongement de la partie V du chapitre précédent, il s'agit d'entrer de manière plus détaillée dans les pratiques de lecture des enquêté.e.s et d'en montrer la complexité. À travers l'analyse des techniques du travail intellectuel (classements, listes, fiches…), nous mettrons en évidence la dynamique sinusoïdale de ces pratiques qui s'accomplissent dans un mouvement permanent d'extension et de réduction. Dans une seconde partie, nous montrerons que les lectures sur papier et sur écran ne s'opposent pas, les deux supports (considérés ici comme des surfaces d'inscription et de diffusion des textes) contribuant chacun, de façon différente – et parfois semblable (cas des « lectures citationnelles ») – à l'écriture du mémoire. Enfin, nous analyserons les espaces de lecture rattachés à cette production, notamment la bibliothèque universitaire et les interactions qui s'y jouent. Nous conclurons cette troisième partie en examinant le rôle des directrices et directeurs de mémoire dans la construction des manières de lire des étudiant.e.s.

I. De la recherche documentaire au classement : la dynamique des pratiques de lecture, entre accumulation et réduction

Nous avons montré précédemment que le mémoire professionnel est un écrit volumineux qui se réalise dans un temps long et se caractérise par une dynamique d'accumulation (de documents, de références…).
L'exercice du mémoire, plus que toute autre épreuve, entraîne les étudiant.e.s vers la quête de multiples supports, de contenus divers (une quête, pour certain.e.s, sans fin) et les soumet au risque de la dispersion et à la crainte de la perte. La majorité des enquêté.e.s ont fait référence, de façon plus ou moins vive[377], dans les entretiens, à cette problématique de l'éparpillement et à la difficulté de remémoration des contenus lus.
Si la construction du corpus de textes et de références débute par une phase d'ouverture (la collecte parfois frénétique d'une multitude de supports et de contenus), elle se poursuit par une phase de réduction et de classement.
Lors des entretiens, les enquêté.e.s expriment régulièrement ce besoin de réduction, la nécessité de contrôler et réduire la masse d'informations qu'ils ont stockées par des opérations de classement des documents et de planification des lectures.

« *Moi, je travaille avec Zotero que j'ai installé sur mon ordinateur, je récupère la bibliographie aux normes APA des écrits. Zotero, l'avantage c'est que ça met un peu d'ordre, on fait des catégories, ça permet de trier et de s'y retrouver, euh de trouver plus facilement ce qu'on cherche, et il faut dire que, et surtout pour le mémoire, j'archivais beaucoup, oui, beaucoup de documents et ça devient vite le bazar* [Vous archiviez comment dans Zotero ?] *C'était un classement par thématique, c'est des dossiers, j'ai des dossiers à part pour le mémoire, donc là, je mets, je sectionne un peu mes lectures par, par chronologie en fin de compte, il y a des sous-classements par première année, mettons un dossier juillet de la première année et là à l'intérieur il y a des sous-dossiers qui concernent soit l'enseignement, l'apprentissage, les TIC, les technologies…[…] les classements, on les fait progressivement, on accumule de plus en plus de documents et là, la nécessité de classement s'impose, c'est pas un choix, je veux dire c'est pas planifié au départ, ça s'impose* ».

(Serge, 57 ans, [Sa], Bac D, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation", Cadre de santé-Formateur)

« *Les articles, dans le mémoire, je les classais toujours. C'était un classement ++, plusieurs classements en fait. Déjà, moins, dans mon ordinateur, j'avais des fichiers par thématiques, par concepts, voilà, je classais comme ça. Après, je faisais également pareil en papier si j'avais des versions papier, là, je les classais dans des chemises par thématique et puis également classer par intérêt, par des +. Donc, je faisais des, des différences, par exemples 3 +, c'était vraiment l'article référent qui fallait mettre dans la biblio. Et puis sinon, c'était deux plus, ou un +, voilà* [D'accord, donc un classement sophistiqué…] *Oui, et par exemple, j'écrivais, quand je titrais, et ben l'article numérique, dans le titre du fichier et ben, je commençais par +++, 2 + ou un +, donc comme ça, ça me permettait de les retrouver facilement* ».

(Cécile, 40 ans, [Ts], Bac A1, Deug "Droit" (nv), Licence "Management des établissements équestres", Formatrice / Filière Équine)

[377] Cette variation de l'intensité est due aux dispositions « intellectuelles » et temporelles des étudiants que nous étudions dans la seconde partie de l'analyse.

« *Au départ, on collecte puis il y a un vrai de travail de classement, moi, j'ai procédé comme ça. Au départ, j'ai collecté, collecté, j'avais une boîte à archives et puis après, j'ai repris le contenu de la boîte et j'ai fait ces sous-dossiers. J'ai d'ailleurs nommé ma boîte d'archives « recherche documentaire » et puis je vais piocher là-dedans et je classe. Voilà, pour s'y retrouver, il faut faire ce travail de classement parce qu'avec le temps, sans classement très vite, ça devient impossible* ».

(Odile, 55 ans, [Sa], Bac B, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation" et M1(VAE) "Management et Audit des établissements de santé", Cadre de Santé)

« *Au début, j'ai pas trop classé parce à côté du mémoire, il y avait d'autres évaluations et les articles téléchargés pouvaient servir pour plusieurs choses et puis au début, forcément, on a moins de documents mais après et surtout pour le mémoire, après c'est obligé, on peut pas faire autrement, entre les articles, les livres, les fiches, les notes papier, le mémoire, il y a aussi beaucoup de notes, eh bien, si on classe pas un minimum, on est vite perdu. Donc il faut trier, moi, j'ai fait des listes de documents pour y voir plus clair, ça m'a permis de ranger dans des chemises et des pochettes, voilà et, tout cela, ça aide à voir l'essentiel, on met de côté certains documents, moi, j'en ai même jeté, des PDF que j'avais imprimés mais qui allaient pas me servir* ».

(Patricia, 36 ans, [Ts], Bac S, M1 "Gestion du personnel", Conseillère en entreprise)

Dans le cadre de l'exercice du mémoire, une difficulté majeure que donnent à voir les entretiens est la remémoration des lectures et la localisation des contenus lus. Les extraits présentés ci-dessus mettent en évidence cette difficulté et font apparaître le travail de classement comme un travail incontournable. Que les enquêté.e.s, du fait de dispositions « organisationnelles » et temporelles fortes, soient à l'initiative de ce classement ou que celui-ci s'impose à eux, l'épreuve du mémoire contraint les étudiant.e.s à classer, ranger, lister les différents supports de lecture mobilisés (articles, livres, fiches, notes, etc.) : « *c'est pas un choix, je veux dire c'est pas planifié au départ, ça s'impose* » - Serge ; « *après c'est obligé, on peut pas faire autrement* » - Patricia ; « *sans classement très vite, ça devient impossible* » - Odile.
Si les étudiant.e.s ne peuvent se soustraire à ce travail de classement, c'est d'une part en raison de la masse de documents accumulés lors de la constitution du corpus documentaire et, d'autre part, parce que la réalisation du mémoire se déroule sur un temps long, généralement un an et demi. Cette longue durée explique sans doute le classement des documents par ordre chronologique, classement observé chez plusieurs enquêté.e.s et notamment ceux dont les dispositions « intellectuelles » sont peu assurées. Le classement des documents lus, qu'il s'opère de façon chronologique ou de manière thématique, s'intègre dans un ensemble plus vaste de techniques d'objectivation et de planification (fiches de lecture, listes de documents « lus » ou « à lire ») que les étudiant.e.s mettent en œuvre pour marquer et se remémorer leurs lectures. En tant que moyens pratiques permettant aux enquêté.e.s de contrôler temporellement l'activité de lecture, le classement ou les listes de documents protègent de la dispersion lectorale et favorisent la mémorisation et la remobilisation des contenus lus.
Les commentaires d'Odile font apparaître significativement le lien entre cette problématique de la remémoration des lectures propre au mémoire (problématique générée en particulier par la durée d'accomplissement de cette production) et la pratique de listage des documents (constitution d'une bibliographie personnelle).

« *Pour avancer dans le mémoire, j'avais, en fait, j'avais un fichier avec une liste des références bibliographiques des documents que j'avais déjà lus et sur ce fichier, j'avais aussi noté des références d'articles à lire* [Très bien, ce fichier, c'était une sorte de carnet de route ?] *Oui, ça permettait de me rappeler, de savoir où j'en étais parce que le mémoire c'est long et à un moment, surtout moi avec le changement de méthode pour mon mémoire, ça m'aidait à avancer,*

à me souvenir, parce que sur le moment, je me suis dit, zut, il y a des articles que j'ai lus, il y a plus d'un an, donc comment je vais faire. Donc j'ai commencé à les reconsulter et je me suis dit mais comment je vais faire moi, par exemple, j'avais lu sur la compétence mais là, je me suis dit, là en fait, c'est disséminé dans mes « réflexions autobiographiques», dans « le dispositif de formation », je parle de compétences à différents endroits et là, je me suis dit, et si j'en oublie, parce que voilà, il y avait des auteurs dont je parle pas du tout dans mon premier chapitre ni dans le deuxième et voilà, donc. Et je me suis dit, ben zut, il y a des trucs que j'ai lus et puis si ça se trouve, je ne vais pas m'y référer, enfin et puis, ou alors je ne vais plus les retrouver parce que ça plus d'un an, un an et demi que je l'ai les lus ! Alors, j'ai commencé à prendre une feuille avant de rédiger les chapitres suivants et puis à reprendre tout, à lister les auteurs, voyez, pour identifier tout ce que j'avais comme données et j'ai fait ce fichier avec la liste des références bibliographiques des documents que j'avais déjà lus. Et alors avec ce fichier, j'ai pu avancer dans la rédaction, ça m'a donné un plan, et pour chaque chapitre, j'ai repris ma liste ».

(Odile, 55 ans, [Sa], Bac B, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation" et M1(VAE) "Management et Audit des établissements de santé", Cadre de Santé)

Petites mémoires objectivées, les listes de documents « lus ou à lire » représentent ainsi des instruments de planification de l'activité lectorale. Elles fournissent, à cette activité complexe un cadre et des repères. Il convient de rappeler avec Jack Goody que l'un des sens du mot anglais « list » que l'on trouve dans l'*Oxford English Dictionnary* est celui de « limite », « le bord, le liseré… » : « ("enter en lice") signifie entrer dans l'aire délimitée du combat[378] ». Cette définition, qui associe l'idée de limite à celle d'une plus grande visibilité, nous semble tout à fait pertinente pour rendre compte de la portée et de la fonction de ces listes faites par les enquêté.es. Celles-ci ne leur servent pas uniquement d'aide-mémoire, elles contribuent à une mise en vue et en conscience du corpus textuel (articles, livres…) et, ce faisant, à une meilleure appréhension de son contenu. Faire des listes de documents, ce n'est pas uniquement inventorier un corpus textuel mais s'y confronter, le décomposer, le classer, s'en emparer autrement et, au bout du *compte,* mieux le maîtriser : « *moi, j'ai fait des listes de documents pour y voir plus clair, ça m'a permis de ranger dans des chemises et des pochettes (…) ça aide à voir l'essentiel* » - Patricia. De la même manière que les listes de commissions « établissent parfois des programmes très précis de déplacements dans les grandes surfaces (rayon par rayon)[379] », les listes de documents « lus ou à lire » aident à définir des chemins d'orientation et d'action pour la rédaction du mémoire : « *j'ai commencé à prendre une feuille avant de rédiger les chapitres suivants (…) j'ai pu avancer dans la rédaction, ça m'a donné un plan, et pour chaque chapitre, j'ai repris ma liste* » - Odile.

Les propos d'Élisabeth mettent également en évidence les listes comme des outils de construction et de cadrage du mémoire, des programmes d'actions qui orientent l'étudiante et dynamisent son travail d'écriture :

« *J'avais un document avec les lectures à faire et je me l'étais imprimé et je cochais au stabilo à chaque fois que voilà j'avais fait une lecture. Oui, j'avais ça mais je me l'imprimais, je me l'imprimais, je l'avais en numérique, je me l'imprimais et dans mon classeur, je cochais, voilà, parce qu'il fallait rendre aussi les revues au bout de je sais pas combien de temps. Enfin, voilà, au fur et à mesure que j'avançais, je cochais, je voyais les lectures que j'avais faites et celles qui me restaient à faire. C'était, à la fois un planning et en même temps, ça me donnait des directions pour écrire, j'avais l'impression d'avancer plus vite sur mon mémoire* ».

(Élisabeth, 53 ans, [Sa], Bac D, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation", Cadre de santé-Formatrice)

[378] J. Goody, *La Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Paris, Minuit, 1993, p. 148.

[379] B. Lahire, *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan, 2006, p. 223.

Le fait que cette étudiante imprime sa liste de documents à lire, qu'elle la marque en cochant les documents lus et qu'elle insiste sur le format imprimé de cette liste (« *Oui, j'avais ça mais je me l'imprimais, je me l'imprimais, je l'avais en numérique, je me l'imprimais et dans mon classeur, je cochais* ») témoigne de l'importance de la mise en visibilité du corpus textuel, mise en visibilité que la liste favorise et que l'on retrouve plus explicitement dans les propos de Patricia : « *des listes de documents pour y voir* plus clair ».

La complexité conceptuelle et temporelle du travail lectoral à laquelle se confrontent les enquêté.e.s pour le mémoire les contraint à recourir à des outils de tri, de planification de leurs lectures tels la liste ou la fiche (que nous détaillerons ci-après).
C'est également dans cette perspective d'organisation des lectures, d'archivage et de sélection des documents que le logiciel « Zotero » (logiciel présenté dans la partie II du chapitre précédent) est utilisé : « *Zotero, l'avantage c'est que ça met un peu d'ordre, on fait des catégories, ça permet de trier et de s'y retrouver, euh de trouver plus facilement ce qu'on cherche* » - Serge.
Ainsi, l'exercice du mémoire, plus que toute autre évaluation, sollicite les dispositions temporelles et « organisationnelles » des enquêté.e.s. Les techniques de classement parfois très sophistiquées (tel le cas de Cécile qui classe méthodiquement les articles par ordre d'intérêt croissant en usant du signe additionnel dans le titre du fichier), leurs variétés (classement thématique, chronologique, classement par auteurs) et les différents supports qu'elles induisent (classeurs, pochettes, chemises, boîtes d'archives, logiciels informatiques…) témoignent de l'importance de ce travail de classement. Lire pour le mémoire, ce n'est pas uniquement s'approprier des concepts mais classer et marquer des documents, identifier et mémoriser des contenus. Cette mémorisation des contenus lus, auquel l'intitulé même de cette épreuve[380] fait référence (*le* mémoire impliquant *la* mémoire), engendre non seulement un travail classique de marquage des textes (annotations, surlignages, etc.) comparable à celui effectué pour « l'analyse de texte » mais aussi, et cela concerne un nombre non négligeable d'enquêté.e.s, des « fiches de lecture », prises de notes structurées et développées autour d'une thématique ou d'un concept analysé dans le mémoire.
Ces fiches de lecture, qu'elles s'inscrivent sur un support papier (cahier, carnet, …) ou électronique (fichier Word), qu'elles soient composées de citations mot à mot et/ou d'un contenu paraphrasé, résultent généralement de la lecture d'un livre dont le sujet est proche de celui du mémoire et parfois de travaux de recherche (mémoire, thèse). Confirmant la présence sensible des livres dans l'exercice du mémoire, elles constituent, pour les enquêté.e.s, un moyen pratique pour conserver une trace de leurs lectures et réinvestir celles-ci dans l'écrit du mémoire. Si les enquêté.e.s insistent sur la nécessité de relever scrupuleusement les pages des citations, c'est parce que ces fiches, qui constituent des mini-réservoirs d'exemples, de citations, d'idées…, sont pensées dans l'optique de la rédaction du mémoire. Certaines de ces fiches peuvent d'ailleurs, selon les dispositions des étudiant.e.s, être très élaborées et structurées de manière rigoureuse.

[380] Il est intéressant, à ce propos de remarquer que les intitulés des épreuves « Bref », « Analyse de Texte » ou « mémoire » fournissent non seulement des informations sur le contenu de celles-ci mais également des indications sur les manières de lire : des lectures effectuées majoritairement sur le support numérique pour les « Tice », des lectures courtes et fragmentées pour le « Bref », des lectures analytiques (et non pragmatiques) pour l'analyse de texte et, enfin, pour le mémoire, des lectures longues dont l'étudiant doit garder des traces. Cette remarque ne fait qu'illustrer une nouvelle fois le lien extrêmement fort entre la nature de l'épreuve à laquelle sont soumis les étudiant.e.s et les modes de lecture qu'ils mettent en œuvre, autrement dit entre le contexte et les manières de lire.

« *J'organisais ma fiche de lecture toujours de la même façon, donc comme ça, je savais comment me repérer à travers mes différentes lectures et le cahier me servait que pour ces lectures* [D'accord. Pouvez-vous précisez la façon dont cette fiche était organisée ?] *Je fais deux tiers, un tiers. Sur un format A4, en portrait, je fais deux tiers, sur les deux tiers de la page, je trace une grande ligne et comme ça je structure avec des titres, en décalant mes parties, je rédige pas, je mets que des mots, les deux-tiers, c'était les références, les mots des citations parce que j'avais besoin de me référer au texte d'origine après et, à côté, je mets des mots-clés ; et tout ça, je le fais en même temps que je lis, c'est je sais pas, une analyse en direct, je classifie, je et, ou je fais des dessins aussi* [Une précision, ce format A4, c'était une page du cahier ?] *Oui, un cahier A4 que j'avais toujours avec moi. Voilà, et à la fin, dans mon cahier ou sur Word, mes notes étaient un peu organisées comme une fiche de lecture, des fiches assez bien structurées, même quand l'ouvrage ou le chapitre était un peu difficile, j'avais, je pouvais facilement retrouver les éléments.* [Vous dites ″mon cahier ou Word″, mais pourquoi Word ? je ne vois pas très bien à quoi cela correspond…] *Oui, parce que j'y ai pas pensé mais pour les articles, pour des textes courts, je fais aussi des fiches de lecture, des notes sur informatique, sur Word, là, je prends directement mes notes sur Word et si c'est plus long, mais aussi, si c'est plus compliqué, j'ai besoin de reposer, me reposer les yeux et là je vais prendre mon cahier* ».

(Cécile, 40 ans, [Ts], Bac A1, Deug "Droit" (nv), Licence "Management des établissements équestres", Formatrice / Filière Équine)

« *À chaque fois que je lisais un livre pour le mémoire, je cherchais à mettre, à faire des fiches de lecture, donc pour ça, en fait j'utilisais, comment ça s'appelle, c'est une espèce de, sur Internet on a accès à un site, euh de fiches de lecture que l'on partage…* [Zotero ?] *Oui, Zotero, parce que systématiquement à chaque fois que je lisais quelque chose, je voulais en garder des traces, des traces référencées pour pouvoir les utiliser dans mon mémoire, hein, c'était ça l'objectif, voilà ; et comme en fait ces créations de fiches de lecture sur support informatique, ça me référence automatiquement les, si vous voulez, vous rentrez qu'une seule fois la référence de l'auteur avec l'ISBN, etc., donc c'est très complet, donc après quand j'insérais ma citation, je n'avais à faire qu'un clique en disant, voilà clac c'est telle citation, ouais, c'était très très intéressant »* [Et vos fiches, vous les avez faites directement sur Word ?] *Alors, je faisais un premier brouillon sur papier et après avec « Zotero », je fais ma fiche de lecture directement en ligne et, en fait, je rentre les coordonnées du livre ou de l'article et après, je mets des petites sous-catégories avec les citations que j'ai identifiées, les mots-clés importants, souvent, je mettais le mot-clé et la citation qui allait bien avec, avec la page qui allait bien, la page des références, ça, c'est important. et c'est pas tout à fait votre question mais j'y pense, j'ai aussi réalisé des fiches sur papier, quand c'était pour des thématiques qui étaient récurrentes, qui servaient pour le mémoire mais aussi pour d'autres évaluations, par exemple, je fais le thème du développement professionnel où là par exemple, j'ai mis, j'ai créé une espèce de pochette où j'ai pu insérer les articles que j'ai stabilotés ou alors une fiche de synthèse comme une fiche de lecture où là j'ai mis les mots-clés que j'ai trouvé dans les articles et ça, c'est papier* ».

(Pascale, 46 ans, [Sa], Bac B, Cadre de santé-Formatrice)

« *Ma fiche, ce n'était pas des notes prises à la va vite, non, je mettais des couleurs différentes, je faisais attention, je notais bien les mots, les pages, je faisais bien attention, parce qu'ensuite, tout cela allait aller directement dans mon mémoire. En général, je créais ma fiche en deux étapes, je faisais une première fiche pendant la lecture ou juste après, une fiche un peu brouillon, euh brouillon parce que c'était pas encore bien organisé mais il y avait, je mettais déjà bien mes citations avec les références précises, des fois c'était mots à mots quand c'était court ou juste le début et la fin, et je notais aussi mes remarques, je faisais des liens entre des mots, il y avait des flèches, j' encadrais certains mots, je soulignais et après je créais vraiment*

ma fiche au propre, avec un ordre plus, c'était un peu comme un plan, oui, il y avait un ordre avec les points importants, les mots-clés, d'ailleurs en écrivant ma fiche et après en la relisant, j'avais déjà un peu en tête ce que j'allais écrire… [Et cette fiche mise au propre, vous la réalisiez aussi sur papier ?] *Ah, oui, toujours sur papier, c'était plus rapide et puis écrire à la main, c'est, on a l'impression de plus avancer, ça aide plus pour écrire, je ne sais pas, c'est peut-être une habitude… mais quand même quand on fait des flèches, qu'on souligne, qu'on encadre, tout ça, c'est facile, euh sur papier, c'est immédiat alors que sur ordi, je me verrais pas trop faire ça et puis j'aurais l'impression de faire un autre travail, de ne plus être sur le texte, d'être ailleurs* ».

(Patricia, 36 ans, [Ts], Bac S, M1 "Gestion du personnel", Conseillère en entreprise)

L'activité de lecture pour le mémoire est une activité d'écriture : non seulement la lecture est une lecture « armée de l'écriture », une lecture qui s'exerce avec le soutien d'une série d'actes d'écriture (annoter, copier, souligner, encadrer…) mais c'est également, et ici de façon nette, une lecture « au service de l'écriture ». En effet, les étudiant.e.s fichent les ouvrages pour en extraire des citations, du vocabulaire ou des idées qu'ils intègrent ensuite dans le corps de leur mémoire.

Le logiciel « Zotero », conçu précisément pour faciliter l'insertion des références bibliographiques dans un document numérique (Word), trouve logiquement sa place dans la production du mémoire, et notamment celle des fiches de lecture.

Le travail d'extraction de citations implique des lectures minutieuses, longues, attentives aux mots, des modes de lecture qui s'opposent, en bien des points, à ceux que les étudiant.e.s mettent en œuvre pour l'épreuve du « Bref ». Cette précision et cette rigueur des lectures se retrouvent dans les fiches elles-mêmes qui sont créées avec soin par les enquêté.e.s (« *ma fiche, ce n'était pas des notes prises à la va vite, non, je mettais des couleurs différentes, je faisais attention, je notais bien les mots, les pages, je faisais bien attention, parce qu'ensuite, tout cela allait aller directement dans mon mémoire* » - Patricia) et dont la structure, parfois très élaborée, livre déjà des lignes d'interprétation du contenu lu. Ainsi, Cécile, qui organise sa fiche en deux parties distinctes – une partie de la fiche, la plus importante est structurée par des titres et dédiée aux références (mots des citations, des extraits de l'ouvrage) et l'autre réservée aux mots-clés –, construit, par ce travail de composition et de décomposition des contenus lus, une première analyse, « *une analyse en direct* » selon ses mots. De son côté, Pascale réalise sa fiche en deux temps : une première version papier qui est une ébauche peu structurée au niveau de la forme mais d'emblée précise au niveau du contenu et une seconde réalisée avec le logiciel « Zotero », version plus ordonnée qui dessine une sorte de mini-plan d'écriture pour le mémoire. Là encore, la structuration méthodique de la fiche reflète le travail réflexif de cette étudiante qui lit dans la perspective de l'écriture du mémoire.

Les fiches que réalisent les enquêté.e.s ne sont donc pas de simples enregistrements de citations ou des condensés linéaires des ouvrages, elles sont construites et pensées en fonction de l'écrit final du mémoire. Les pratiques de lecture des étudiant.e.s du master ressemblent ainsi à celles des étudiants sociologues (étudiées par Mathias Millet) : « il s'agit non de résumer la trame d'une argumentation mais plus souvent de pointer, de sélectionner, d'extraire, etc., des passages, des citations, des moments de l'argumentation, dont on n'aura pas à rendre formellement compte en eux-mêmes et pour eux-mêmes, mais qui pourront servir à la réalisation d'un travail de construction, de rédaction, d'analyse, de problématisation, de recherche[381]. » Par cette comparaison, nous ne cherchons pas seulement à mettre en avant des similitudes entre les deux disciplines que sont la sociologie et les sciences de l'éducation mais

[381] M. Millet, *Les étudiants de médecine et de sociologie à l'étude,* Thèse de doctorat, Lyon, Université Lumière Lyon 2, 2000, p. 450.

également à souligner que le fichage des livres et l'art de l'extrait – pratiques omniprésentes dans les processus d'élaboration intellectuelle des univers savants et lettrés[382] – sont gouvernés par des productions écrites spécifiques (le mémoire, la dissertation…) qui exigent de la part de l'étudiant.e une réflexion originale (personnelle) appelant un travail rigoureux d'analyse et de mémorisation des contenus. Et ce n'est donc pas un hasard si les fiches – là encore sous des formes distinctes et variables selon les disciplines et les individus[383] – sont l'un des outils de travail les plus fréquemment mobilisés par les étudiants de Khâgne littéraire dont l'activité d'étude les confrontent de manière quasi-permanente à l'interprétation et la mémorisation des textes (œuvres littéraires, travaux historiques, textes en langue ancienne…).
Les fiches et les listes de documents (lus ou à lire) sont, au même titre que les chemises, les boîtes d'archives, les dossiers informatiques ou le logiciel « Zotero », des outils de classement, de sélection, de tri qui convergent tous vers le même objectif : gérer (archiver, ordonner, lister, sélectionner, annoter) la masse d'informations accumulées au cours du travail de recherche documentaire afin de mieux en appréhender le contenu.

L'activité de classement, qu'elle s'opère sur support numérique ou sur papier, n'a pas pour seule fonction de décomposer et réorganiser le corpus de textes et de références ; elle sert aussi, par cette action de tri et d'archivage, à réduire le volume de ce corpus initialement constitué.
Ce travail de réduction, qui s'applique aussi bien au volume des supports textuels (articles, livres, documents professionnels…) qu'aux contenus lus, apparaît comme un trait caractéristique de l'activité de lecture réalisée pour le mémoire.
En effet, l'exercice du mémoire requiert un effort intense de mémorisation des contenus lus qui vise non un « apprentissage par cœur » mais une « reconnaissance visuelle ». Aussi, il importe de pouvoir *voir* – identifier, localiser et retrouver – les contenus lus pour les remobiliser dans l'écrit final. D'une certaine façon, nous pourrions dire que lire pour le mémoire, c'est s'obstiner à retrouver un souvenir. La fiche, par exemple, en permettant de mettre en relief et de réduire le contenu d'un livre, contribue à cet effort de remémoration des contenus lus. Son format lui-même oblige à la réduction et la sélection. Que l'on évoque un passé lointain, celui des fiches rectangulaires que préconisait Gustave Rudler, « des fiches qui doivent être des rectangles de papier fort ou de carton mince », celui « des bandes de carton de grosseur moyenne » indiquées par Antoine Albalat[384] ou un passé plus récent, celui des fiches bristol, la fiche a pour caractéristique un format réduit qui contraint d'emblée à ne pas tout noter, à sélectionner, et donc à réduire.
Que les enquêté.e.s fassent ou non des fiches, ils sont tous amenés, à un moment ou un autre de l'exercice du mémoire (ce moment variant selon leurs dispositions), à s'interroger sur la quantité des supports (articles, livres…) et le volume de leurs prises de notes.

« *Au début du mémoire, moi, dès qu'un article me semblait important, un passage que j'avais lu, un titre que je trouvais bien formulé, dès qu'il y avait un truc, une phrase qui m'attirait, je le téléchargeais dans mon dossier "mémoire". Et j'en téléchargeais beaucoup comme ça sans les lire, enfin sans les lire tout de suite, je les avais juste parcourus vite fait mais pas dans le détail et après, je me suis aperçue que plein d'articles, eh, ben, ils traitaient pas mon sujet, des fois un petit peu, des fois, pas du tout, et là, je me suis dit qu'il fallait que j'arrête de télécharger*

[382] [R. Chartier et H.-J. Martin (Dir.), *Histoire de l'édition française, Tome 1. Le livre conquérant, du Moyen-Âge au milieu du 17ème siècle,* Paris, Fayard / Cercle de la librairie, 1989] cité par Mathias Millet : M. Millet, *Op.cit.*, 2000, p. 459.
[383] M. Maridet, *La khâgne, un nouveau chapitre : élaborations et reconstructions du rapport à la lecture des étudiants en classe préparatoire littéraire*, Thèse de doctorat, Paris, Université Sorbonne Paris Cité, 2017, p. 303-305.
[384] A. Minzetanu, « Le triomphe de la fiche », *in* A. Minzetanu*, Carnets de lecture. Généalogie d'une pratique littéraire*, Paris, Presses Universitaires de Vincennes, 2016, p. 167 et p. 173.

comme ça, c'était devenu un peu comme un réflexe, je téléchargeais en me disant au cas où, on sait jamais, pour un chapitre, ça peut peut-être me servir mais au final, j'avais des tonnes d'articles dont certains allaient jamais me servir et en plus, c'était pas les mêmes thématiques, donc ça m'embrouillait plus l'esprit qu'autre chose, non, j'avais vraiment trop d'articles, j'y voyais plus rien, j'avais besoin de ralentir, oui, ralentir, aller moins vite, me reconcentrer, lire plus doucement ».

(Zoé, 24 ans, [Ts], Bac ES, L3 et M1 "Sciences de l'éducation")

« *Quand un livre m'intéressait tout particulièrement , j'avais tendance à en faire un peu un résumé, je prenais énormément de notes pour chaque chapitre, sur le moment, je m'en rendais pas compte, tout me semblait intéressant et j'ai fonctionné comme cela avec plusieurs livres, mais et aussi avec les articles que j'avais annotés dans tous les sens, voilà, au final, je me suis retrouvée avec des notes énormes et, d'un côté, c'était rassurant, pour la rédaction du mémoire, ça rassure mais d'un autre côté, c'était un peu trop, toutes ces notes, j'arrivais plus à avoir une vision d'ensemble, il y avait trop de choses, trop de détails… et je sentais que j'allais pas pouvoir, pas pouvoir me… me servir de mes notes* [Oui, je comprends… et comment avez-vous fait pour dépasser ce trop-plein ?] *Et, bien, vous allez rire, pour les livres, j'ai fait un résumé de mes notes, j'ai fait une sorte de fiche où j'ai mis les points essentiels pour chaque livre, c'était pas possible autrement, et les articles, certains, j'ai mis de côté parce que j'avais à peu près la même idée, un contenu proche dans d'autres articles qui correspondaient mieux, plus sur mon sujet, donc j'ai pris une boîte d'archive et j'ai mis les articles les moins intéressants dedans, j'ai réduit, et il était urgent que je réduise, que j'arrête de lire aussi et je me mette à rédiger* ».

(Romane, 26 ans, [Ts], Bac S, L1 Droit, M1 "Sciences de l'éducation")

La construction du mémoire, confrontant rapidement les enquêté.e.s à une masse de données, les contraint (de manière encore plus accentuée au moment de la rédaction) à classer et réduire cette masse. Les commentaires de Romane témoignent des efforts de réduction qu'elle doit produire pour que son travail de prises de notes ne reste pas « lettres mortes ».
La condensation des contenus (des résumés de résumés, les « fiches de lecture ») et le classement des supports (la mise de côté de certains articles dans l'extrait ci-dessus ou leur suppression dans le cas de Patricia précédemment évoqué « *certains documents, moi, j'en ai même jetés, des PDF que j'avais imprimés mais qui allaient pas me servir* ») s'inscrivent dans une perspective plus large de réduction de l'activité lectorale et de ses supports : « *il fallait que j'arrête de télécharger comme ça* » - Zoé ; « *il était urgent que je réduise, que j'arrête de lire aussi* » - Romane.
Ce besoin de réduction-condensation, cette nécessité de contenir les informations est visible également dans les supports papier utilisés pour faire des fiches ou prendre des notes – la plupart du temps, des cahiers ou des carnets. Le cahier de brouillon comme le carnet sont des supports peu volumineux et fermés qui assurent une centration des contenus lus et des interprétations qui en découlent :
« *Le cahier de brouillon, il est là aussi pour m'aider à rédiger et comme ça, je suis sur mon ordinateur et j'ai mon cahier de brouillon à côté et j'ai pas besoin d'étaler tous mes documents. Le cahier de brouillon est très synthétique, il concentre les idées* ».

(Marjorie, 27 ans, [Ts], Bac Technologique Comptabilité, Licence "AES", Master 1 "Géographie sociale", Conseillère Emploi et Formation).

De plus, il est remarquable de noter que lorsque les fiches ou les notes sont réalisées sur une feuille de papier libre, celle-ci, est ensuite insérée dans une pochette plastique, une chemise ou un classeur ; quel que soit ce support d'insertion, cette feuille papier ne reste pas « volante » mais est rattachée à un contenant et associée à d'autres contenus.

Cette manière de regrouper les contenus lus (ou à lire, cas des listes), de les condenser, de les concentrer (verbe employé par Marjorie) sur un même support traduit bien ce besoin de réduction et de synthèse. De même, la fréquentation intensive des articles PDF n'est pas étrangère à ce souci de la synthèse (la centralisation des contenus favorisant la concentration de l'étudiant.e).
À l'instar de Pascale, nombre d'enquêté.e.s, insistent sur le fait que l'un des avantages principaux de l'article est, comparativement au livre, son format réduit et synthétique :
« *Je trouve que l'article, voilà, correspond bien pour trouver une information précise, rapidement, donc voilà, on se noie moins que dans un livre* ».

(Pascale, 46 ans, [Sa], Bac B, Cadre de santé-Formatrice)

La mise en fiche des livres, leur classement, les listes de documents à lire ou l'usage des articles PDF sont autant de pratiques qui participent à la réduction et à la synthèse du volume des contenus lus, et aussi à la diminution du sentiment de dispersion éprouvé (à des degrés divers) par les étudiant.e.s. Ainsi, et comme nous l'avons noté en début de ce chapitre, la dynamique d'accumulation, observable chez tous les enquêté.e.s, au début de l'épreuve, s'accompagne ensuite d'un mouvement contraire, celui de la réduction, de la condensation. Ce mouvement de limitation-réduction-synthèse, qui s'incarne dans les listes, les fiches, etc., constitue un rempart contre la perte des contenus ou des supports, la surcharge cognitive et l'éparpillement de la pensée. Lors de ce mouvement, le nombre de supports diminue et la vitesse des lectures ralentit (« *j'y voyais plus rien, j'avais besoin de ralentir, oui, ralentir, aller moins vite, me reconcentrer, lire plus doucement* » dit Zoé).
Lire pour le mémoire, c'est donc opérer un double mouvement : un mouvement d'engagement orienté vers l'extérieur où l'on collecte une série de documents et de références et où les lectures sont nombreuses, intensives et souvent longues (lectures d'ouvrages) mais aussi extensives et courtes (lectures de consultation sur écran) ; et un mouvement de distanciation tourné vers l'intérieur où l'on réduit les supports, condense les contenus, où les lectures sont plus concentrées et souvent moins longues.
Il ne s'agit pas de deux phases strictement délimitées dans le temps ou qui se succéderaient dans un ordre clairement défini mais bien d'une alternance entre un mouvement d'accumulation et un mouvement de réduction. Par exemple, la relecture de la fiche d'un ouvrage peut inviter l'étudiant.e à se replonger rapidement dans l'ouvrage pour vérifier une information ou le conduire à effectuer une nouvelle recherche documentaire qui peut s'avérer longue et fastidieuse. En outre, les classements que réalisent les enquêté.e.s ne sont pas figés et les documents préalablement triés font fréquemment l'objet d'un nouveau classement. C'est, par exemple, le cas de Xavier dont l'augmentation progressive de son corpus de références, en complexifiant l'analyse des contenus et en produisant de nouvelles questions, le contraint à revoir le classement des documents qu'il avait initialement construit.
« *au début du mémoire, c'était facile, j'avais moins de documents et je pouvais les ranger facilement dans mes dossiers thématiques mais après quand j'ai avancé dans le mémoire, j'avais plus déjà plus de documents et les thématiques, ben bizarrement, c'était moins claire, ça se croisait, y avait des documents qui pouvait aller dans deux thématiques, je me posais plus de questions sur les contenus, alors il a fallu que je reclasse, j'ai refait des dossiers avec des sous-thématiques, et oui, le mémoire, c'est pas simple* ».

(Xavier, 47 ans, [Sa], Bac D, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation", Cadre de santé-Formateur)

Si le mouvement de réduction-synthèse s'observe en particulier après la phase de construction du corpus de textes et de références, il intervient à d'autres moments ; il se manifeste notamment et de manière répétitive, lors de la prise en main d'un livre. En effet, le premier geste de lecture qu'accomplissent les étudiant.e.s, de façon presque systématique, avant de

commencer la lecture d'un ouvrage consiste à consulter la table des matières ou la quatrième de couverture de celui-ci. Ainsi, les enquêté.e.s, qui ne lisent pas d'abord pour le plaisir mais pour répondre à l'exercice du mémoire, opèrent d'emblée une réduction des contenus en s'orientant vers des accès partiels au livre : un résumé (cf. la consultation de la quatrième de couverture), une liste de balises structurant le texte (cf. la consultation de la table des matières ou du sommaire).
Les opérations de collecte et de rangement des supports résultent, par conséquent, de la nature complexe de de cette production écrite qu'est le mémoire, une production longue qui implique l'usage de nombreux supports et met en jeu des modes de lecture variés.

Confrontant les enquêté.e.s à des exigences théoriques et à un travail d'écriture, l'exercice du mémoire est un travail de création qui se construit sur la longue durée. Dans ce contexte, tantôt, les enquêté.e.s adoptent une posture proche de celle des étudiants de médecine (décrits par Mathias Millet) qui s'appliquent à réduire le volume très dense de données auquel ils doivent faire face ; et tantôt, ils ressemblent aux apprentis sociologues qui, « projetés dans un univers inhabituel de références et de raisonnements à déchiffrer et à démêler[385] », multiplient les chemins de lecture afin de s'emparer des textes savants. Ainsi, la production du mémoire révèle la variété des pratiques de lecture que mettent en œuvre les enquêté.e.s et le mouvement alternatif de ces pratiques qui oscillent entre réduction (rangement, synthèse) et extension (nouvelles recherches). Les étudiant.e.s effectuent des classements puis les révisent, les réévaluent à la lumière de nouvelles lectures, étoffent certains dossiers thématiques, suppriment certains supports, abandonnent des lectures, en remobilisent d'autres. Ils alternent de cette façon entre des phases de condensation, de réduction des contenus et des phases d'exploration de nouveaux savoirs ou de ré-exploitation d'anciens contenus.
Certes, ces opérations de collecte et de réduction des supports ne sont jamais dissociables des dispositions « intellectuelles » et temporelles des enquêté.e.s (ce que nous verrons plus particulièrement dans le prochain chapitre) ; plus ou moins subies par les étudiant.e.s selon leurs dispositions (et donc accomplies parfois de façon inconsciente), elles peuvent rester invisibles à leurs yeux et avoir des effets très divers. Il n'en reste pas moins que leur mise en œuvre est d'abord une conséquence des modes d'évaluation du mémoire, notamment des exigences scientifiques attendues – production d'un étayage théorique et mobilisation de références bibliographiques en SEF.
La dynamique (cette alternance entre accumulation et réduction-synthèse) est une des caractéristiques essentielles des lectures effectuées pour le mémoire. En effet, les pratiques de lecture qu'engendrent cette production sont des pratiques complexes qui ne sont pas figées : elles mobilisent différents supports, se réalisent dans des espaces divers et varient dans le temps. Réalisées fréquemment, au début de l'exercice, sur le support papier (notamment le livre), ces pratiques évoluent progressivement vers le support numérique et deviennent plus rapides et plus ciblées :

« *Au début, c'était surtout avec ma technique pour les notes avec le stabilo, le papier, c'est vrai, ça me reposait, c'était peut-être plus facile pour s'approprier le contenu mais après, c'est vrai, en fin de travail, on n'est plus sur des approfondissements, on lit plus les livres de la même façon, on n'est plus sur les mêmes problématiques de recherche non plus, on est plutôt sur, pour conforter l'idée, c'est plus pour revoir des choses, voir si on ne s'est pas trompé pour, mais ce n'est plus aussi, ben par exemple, j'ai pas lu de livres à la fin avant de rendre mon mémoire. À la fin, c'est plus pour écrire, d'un côté ça va plus vite mais c'est pas forcément plus facile car ça se complique, par exemple, il faut faire attention à ne pas remettre la même citation*

[385] M. Millet, *Les étudiants de médecine et de sociologie à l'étude,* Thèse de doctorat, Lyon, Université Lumière Lyon 2, 2000, p. 436.

à plusieurs endroits, on lit moins longtemps, plus en diagonale mais ça veut pas dire que c'est facile ».

(Cécile, 40 ans, [Ts], Bac A1, Deug "Droit" (nv), Licence "Management des établissements équestres", Formatrice / Filière Équine).

Loin d'être uniformes, les lectures varient et se complexifient au fur et à mesure que l'étudiant.e avance dans l'écrit de son mémoire. Et c'est précisément à cette complexité et à cette variabilité que répondent les opérations de collecte (recherche documentaire) et de réduction (tri) des documents. L'activité de lecture des étudiant.e.s, dans le cadre de l'effectuation du mémoire, parce qu'elle ne suit pas un protocole bien établi, parce qu'elle doit nourrir une réflexion théorique, parce qu'elle s'accomplit dans un temps long, exige la production d'une série d'actions (rechercher, lister, annoter, télécharger, classer…) qui soutiennent des objectifs communs ou contraires. Aussi, les opérations de collecte et de réduction des données peuvent s'exécuter de façon quasi simultanée. Par exemple, lors de la rédaction du mémoire, les enquêté.e.s sont parfois conduits à mettre de côté certains documents qui s'avèrent peu pertinents pour l'analyse des données et à entreprendre, dans un temps presque similaire, une nouvelle recherche sur Internet .

Dans ce contexte de lecture spécifique, il est intéressant de remarquer que les enquêté.e.s, qui apprécient et utilisent de façon massive le format PDF (format normé et adapté pour une impression papier), vantent également les atouts des systèmes ouverts, le fait, par exemple, de pouvoir, sur le site Cairn, accéder au plan ou au résumé d'un article via le langage HTML.

« *Cairn, ce que j'aime bien, déjà, c'est le format PDF, c'est comme une version papier, c'est bien carré, on s'y retrouve mais j'aime bien aussi pouvoir consulter avec leurs systèmes de navigation où on peut avoir le plan, l'auteur, tout ça, c'est intéressant aussi, c'est différent, on voit pas le texte de la même façon, je sais pas, souvent, ça me donne des idées, c'est peut-être bête mais rien que le fait de voir les titres en gras, séparé du texte, et bien, des fois ça donne des idées. Bon, je vous dis tout ça, mais en général, je passe pas beaucoup de temps sur le plan, c'est surtout le PDF et d'ailleurs je commence toujours par ça, télécharger le PDF* [D'accord, et pourquoi le PDF en premier ?] *Ben pour l'avoir, pour y revenir plus tard car je lis pas forcément immédiatement, et les autres consultations dont je parlais, le plan, le résumé, tout ça, c'est en direct mais après je n'ai plus la trace* ».

(Patricia, 36 ans, [Ts], Bac S, M1 "Gestion du personnel", Conseillère en entreprise)

« *Quand les articles étaient proches, je lisais les deux. Après la lecture du résumé aussi m'aidait beaucoup à savoir, « est-ce que le texte m'intéresse ? » m'aidait à choisir. Après, sur Cairn, il y a la table des matières de l'article, le plan, donc ça a à voir aussi par rapport à ça* ».

(Séverine, 31 ans, [Ts], Bac L, Deug "Sociologie", L3 et M1 "Sciences de l'éducation")

Le format PDF, en préservant les repères graphiques de la version originale d'un article, prolonge les habitudes de lecture prises avec le papier et facilite l'appropriation du contenu (« *le format PDF, c'est comme une version papier, c'est bien carré, on s'y retrouve* »). En outre, rapidement téléchargeable et lisible par la totalité les ordinateurs, un fichier PDF peut être stocké aisément et son contenu étudié ultérieurement. Il importe ici de mettre en évidence le fait que les enquêté.e.s, pour des raisons organisationnelles et temporelles (plus ou moins stratégiques), lisent fréquemment les articles en différé. Dans ce contexte, la lisibilité et la maniabilité du format PDF (le fait de pouvoir le reconsulter et l'imprimer à tout moment) est un atout majeur. Parallèlement, les pages HTML du site Cairn, si elles font perdre au texte sa stabilité, permettent, en revanche, d'avoir une vision d'ensemble de son contenu (le plan) et de cibler des parties spécifiques de celui-ci. Avec ce système hypertextuel qui permet

d'appréhender le contenu d'un article sous des angles divers, la perception du texte est modifiée, augmentée, et le lecteur gagne des perspectives. Les propos de Patricia concernant l'usage du site Cairn témoignent de ce gain, d'une pensée enrichie : « *c'est différent, on voit pas le texte de la même façon, je sais pas, souvent, ça me donne des idées* ». En favorisant une mise en lumière des titres, en reliant des parties, le système hypertextuel génère des mises en perspective et peut faire naître d'autres réflexions que celles issues de la lecture linéaire d'un article PDF imprimé.

L'hypertexte ne provoque donc pas systématiquement une perte de repère (comme le prétendent sans toujours le démontrer de nombreux commentateurs) mais peut contribuer au contraire à naviguer plus facilement à l'intérieur d'un texte, à rendre certains de ses contenus plus visibles et ainsi à faire émerger d'autres lignes interprétatives. Il ne s'agit pas pour autant de conclure que la lecture hypertextuelle favoriserait une pensée réflexive mais qu'elle peut, dans certaines conditions – lorsqu'elle est temporellement maîtrisée (Patricia précise que sa consultation des liens hypertextuels est d'une relative courte durée) et associée à d'autres modes de lecture (lecture linéaire d'un texte PDF) – participer à affiner la perception des données lues et enrichir leur analyse.

À travers ce double usage (consultation hypertextuelle et téléchargement du PDF), c'est une nouvelle fois l'alternance entre un mouvement d'ouverture (d'extension) et de limitation qui est mise en évidence. Cette dynamique sinusoïdale résulte de l'écrit du mémoire qui relève tout autant d'une démarche heuristique qu'herméneutique, et donc d'un travail de recherche que d'un effort de synthèse et d'ordonnancement.

Les formats PDF et HTML proposent deux logiques spatiales qui, dans le cas de notre étude, peuvent tout à fait se superposer. Si les enquêté.e.s entrent aussi facilement dans ces deux logiques, c'est que l'une et l'autre répondent à leurs besoins[386]. En effet, l'écrit du mémoire requiert à la fois des lectures lentes, linéaires permettant de se constituer un capital de références scientifiques et de se familiariser avec des théories et également des lectures segmentées, plus rapides visant la recherche d'informations spécifiques, une citation, une donnée chiffrée, etc.

L'effet du contexte – et principalement celui de la place centrale de la dimension théorique dans l'évaluation du mémoire – apparaît ainsi comme indéniable sur les pratiques et modes de lecture des enquêté.e.s : recherches documentaires en ligne, classement des documents, fichage des livres, approches linéaires des textes, modes de lecture fragmentés, etc.

[386] À ce propos, Marc Minon, Jean-Baptiste De Vathaire et Thomas Parisot, créateurs et dirigeants du portail de revues Cairn-Info, lors d'une réunion à la Maison de la Poésie en 2018, consacrée au développement de l'offre « revues » de ce portail, soulignaient que, si actuellement la lecture en ligne est très orientée vers le téléchargement du PDF, la tendance est aussi celle d'une augmentation des « lectures » (consultations) *via* le format HTML.
Si le format HTML reste encore minoritaire dans les lectures, c'est en particulier pour des raisons techniques liées aux formats d'affichage et à la petite taille des « nouveaux » écrans : la lecture sur le site Cairn d'un article au format HTML à partir d'un smartphone est, en effet, peu confortable et impose l'effectuation d'ajustements permanents (zoom, allers-retours, etc.). Actuellement, les ingénieurs de Cairn travaillent précisément à améliorer cette qualité de l'affichage. Si les habitudes de lecture scolaires construites avec le papier s'orientent progressivement vers le support écran, il est probable que les pratiques de lecture hypertextuelles évoluent parallèlement à cette orientation. Cette évolution sera cependant plus ou moins significative selon le contexte (scolaire, ludique, professionnel…) dans lequel les pratiques de lecture seront mises en œuvre.

II. Lire sur papier / lire sur écran : effets du support ou du contexte d'évaluation ?

Les lectures accomplies pour la production du mémoire s'effectuent sur papier et à l'écran. Si l'une et l'autre sont orientées vers l'écriture du mémoire, elles répondent à des exigences différentes et ne visent pas le même objectif selon l'étape de réalisation du mémoire. Dans un premier temps, la lecture sur papier, celle d'un article PDF imprimé ou d'un livre, est lente et minutieuse ; son but est formatif, l'étudiant.e cherchant à se familiariser avec les auteurs du domaine scientifique étudié, à s'approprier des références et des outils théoriques afin de satisfaire l'exigence de problématisation du mémoire. Au fur et à mesure que l'enquêté.e progresse dans la rédaction de son mémoire, elle devient plus dynamique, moins linéaire et s'apparente à la « lecture citationnelle ». Il s'agit ici davantage de lire (ou de relire) pour citer que pour s'approprier un contenu.
En comparaison, la lecture sur écran, qui s'inscrit dans une perspective de recherche documentaire, est plus fragmentée et plus rapide. Elle est d'abord, pour beaucoup d'enquêté.e.s, une lecture de consultation, une sorte de préalable à une lecture plus approfondie sur papier.
Participant à la rédaction du mémoire, elle est également une « lecture citationnelle » ou lecture d'extraction. En effet, à travers la technique du « copier-coller », l'étudiant.e vise l'extraction de fragments textuels pour les réinvestir dans son mémoire.

Lecture de marquage des contenus, la lecture sur papier est envisagée dans un souci d'éclaircissement des notions théoriques et dans un rapport étroit à la prise de notes.

« *Alors, la lecture, moi, c'est quand même surtout le papier, j'avais un confort sur papier, donc très souvent, j'imprimais et puis, je peux aussi le faire à l'ordinateur, je sais, mais j'ai besoin du papier, enfin, moi, j'aime bien la matière, je préfère le papier, je m'y retrouve mieux pour annoter, à l'écran, je trouve qu'on voit pas bien, on a plus de mal à resituer un passage, tout se ressemble* [avec l'ordinateur, vous avez aussi les commentaires électroniques] *Oui, mais c'est moins facile et puis, on les voit pas en fait, faut les ouvrir pour les consulter ; les commentaires électroniques, ça, je l'ai fait quand on avait des travaux collectifs, oui, pour faire circuler l'information, l'électronique, ça devient intéressant, donc, ça m'est arrivé sur les PDF d'utiliser les commentaires électroniques mais pas pour le mémoire* ».

(Laetitia, 48 ans, [Ts], Bac A1, DUT " Carrières de l'information / Communication ", DE)

« *Oui, tous les articles sous format numérique, je les ai lus sur écran, je les imprimais quasiment jamais. Quelques-uns mais très rarement.* [D'accord, et ceux que vous imprimiez, c'était pourquoi ?] *Comme je vous dis, c'était rare, hein, mais c'était quand l'article, quand l'article portait sur un sujet nouveau que j'avais pas beaucoup étudié ou alors un article intéressant pour mon mémoire mais avec un style compliqué, alors là, j'imprimais, c'était plus facile après pour comprendre* ».

(Audrey, 36 ans, [Sa], Bac S, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation", Cadre de santé-Formatrice)

« *Les articles, je fluote, je ne fais pas comme, je les sors sur papier mais je souligne pas. Après en ligne, je peux aussi surligner les PDF, avec les PDF, oui c'est possible et ça m'arrive quelques fois. Mais, en fait, j'aime bien la forme matérielle et la plupart du temps, j'imprime les documents, ce qui me permet de pouvoir travailler après sur la matière, sur le papier, je préfère* ».

(Serge, 57 ans, [Sa], Bac D, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation", Cadre de santé-Formateur)

« *Je vais commencer sur écran et puis au bout d'un moment il est super intéressant, je me rends compte qu'il faut vraiment, il me renvoie à des passages de mon, enfin voyez, je me dis oh là là, il faut que je l'imprime, donc je l'imprime. Donc finalement, lecture numérique, pour moi, très peu, juste le début, je lisais le résumé et parfois je me disais, non, cet article, tout compte fait, non, il ne va pas m'intéresser. Voilà, le reste du temps, j'imprime systématiquement et puis je décortique. Donc sur papier, j'ai toujours une lecture plus approfondie et sur écran inévitablement plus superficielle et plus courte puisque je lis le début sur écran avant d'imprimer et lire sur papier* ».

(Frédérique, 50 ans, [Ts], Bac A3, Licence "Psychologie", DE)

« [Est-ce que vous lisez sur écran ?] *Non, j'y arrive pas. J'imprime toujours, c'est pas très écolo mais je peux pas lire sur écran. J'arrive pas, il faut que j'ai l'article sous les yeux, un crayon, un stabilo, il faut que j'écrive et je peux pas lire sur un écran [D'accord. Mais quand vous allez sur Cairn, vous lisez peut-être des résumés en ligne ?] Ah oui, ça je les lis sur écran, oui, parce que c'est court mais si ça dépasse 2 / 3 pages, j'imprime. Une page, ça peut se faire mais au-delà je n'y arrive pas. Même si j'avais un grand écran, ça changerait pas, il y a aussi la concentration, je fatigue très vite des yeux, la lecture sur écran, non* ».

(Séverine, 31 ans, [Ts], Bac L, Deug "Sociologie", L3 et M1 "Sciences de l'éducation")

Si des lectures d'articles scientifiques sont commencées à l'écran, celles-ci se poursuivent généralement sur le support papier dès lors qu'elles engagent des contenus longs, complexes ou décisifs pour l'écrit du mémoire. Ce passage au support papier est souvent associé, dans les commentaires des enquêté.e.s, à une préférence pour le support, pour sa tangibilité et son confort : « *j'aime bien la forme matérielle* » - Serge ; « *je préfère le papier* » - Laetitia. Pourtant, si l'on détaille les propos des enquêté.e.s, ils montrent que l'impression papier des articles en ligne n'est pas un choix optionnel mais une pratique qui s'impose à eux : « *je peux pas lire sur écran* » - Séverine ; « *il faut que je l'imprime* » - Frédérique ; « *j'ai besoin du papier* » - Laetitia. Au-delà des paramètres ergonomiques, le recours au support papier est impulsé par le travail d'annotation et de marquage des contenus lus. En effet, l'objectif de ces lectures est à la fois l'identification, l'appropriation et la mise en lien de ces contenus. Ceux-ci ne doivent donc pas simplement être déchiffrés mais travaillés, marqués, mis en évidence, mémorisés.

Or, ce travail de marquage et de mémorisation des contenus lus se réalise plus aisément sur le support papier. D'une part, les enquêté.e.s, habitués à prendre des notes avec un stylo ou un crayon, pratiquent majoritairement des annotations manuelles et mobilisent très peu les commentaires électroniques qu'autorisent pourtant certains formats de textes (Word, PDF). D'autre part, le support papier est actuellement plus performant que le support numérique du point de vue de la mémorisation de ceux-ci. Les travaux du psychologue Thierry Baccino mettent en évidence le fait que les repères spatiaux sont plus difficiles à identifier sur un écran que sur le papier. En prenant l'exemple du *scrolling*, il montre qu'avec ce procédé, un même mot peut se retrouver en bas ou en haut de l'écran et que cette mobilité entraîne une détérioration de notre mémoire spatiale[387]. Cette instabilité des mots et plus généralement du contenu sur le support écran est perceptible dans les propos de Patricia : « *à l'écran, je trouve qu'on voit pas bien, on a plus de mal à resituer un passage, tout se ressemble* ».

Tandis que le scrolling fait varier la position des mots et ralentit ainsi la compréhension qui suppose de pouvoir revenir fréquemment sur les mots importants du texte, le papier, à inverse, en fixant de façon définitive la position des mots, permet une immobilité et imprègne notre mémoire visuelle.

[387] T. Baccino, « Avez-vous déjà lu un livre sur un écran ? Si ce n'est pas le cas, voici pourquoi », Revue *In texto*, n° 4, 2010, p. 4-7.

La matérialité du support papier, qui rend le contenu lu plus facilement mémorable et donc plus annotable et visible, répond mieux que le support numérique au travail de marquage des contenus et aux difficultés de lisibilité des textes. Serge Pouts-Lajus et Elisa Lecciaqui, qui étudient, dans le cadre d'une analyse ethnographique, la façon dont les étudiants usent des ressources multimédias au sein du campus numérique *CampusCultura*, écrivent à ce propos : « l'avantage principal du papier est son caractère tangible, son épaisseur, sa visibilité, son aptitude a pouvoir être posé sur une table et à rendre ainsi perceptible "la matière" à acquérir.[388] » Le mot « matière » mis en lumière par les auteurs est également perceptible dans les propos de Laetitia (« *j'aime bien la matière, je préfère le papier, je m'y retrouve mieux pour annoter* ») et de Serge (« *travailler après sur la matière, sur le papier, je préfère* ») qui l'associent spontanément au papier et non au support numérique. Tandis que le contenu sur écran n'est pas visible de façon instantanée (l'étudiant.e doit le faire apparaître en activant des commandes), il est, avec le papier, immédiatement perceptible, déjà là, « noir sur blanc, déjà réalisé complètement[389] ». Le papier permet ainsi un accès plus immédiat, plus tangible et plus réflexif au contenu textuel, à la matière lue. En favorisant la mise en visibilité du contenu lu, il favorise le travail de réflexion et de construction de la pensée. La question de l'appropriation des contenus lus passe donc par celle de leur visibilité et de leur marquage. Le fait que Séverine ne parvienne pas à lire des textes en ligne à l'écran n'est pas seulement dû à une fatigue oculaire mais au fait qu'elle se retrouve dans l'impossibilité de tracer sa propre écriture sur l'écran. Dans l'énoncé « il faut que j'ai l'article *sous* les yeux *»,* ce qui attire l'attention, c'est l'emploi de l'adverbe « sous » qui marque la volonté de domination, de contrôle. Afin de s'approprier l'article, l'étudiante doit pouvoir le « voir de haut », le dominer : avoir l'article, non pas « devant » mais « sous » les yeux est un moyen d'exercer cette domination sur le texte et son contenu. Cette image de la domination, qui se retrouve d'ailleurs dans la formule « une lecture *armée* de l'écriture », met en avant le fait que la lecture sur papier effectuée pour le mémoire est une « lecture travailleuse » (qui travaille le texte, le marque) ; elle en souligne de plus sa dimension matérielle : une lecture indissociable d'un support et qui s'effectue avec des instruments (stabilo, stylo, crayon, etc.).

Lire sur le papier n'est donc pas une simple histoire de préférence mais le résultat d'une production écrite particulière qui exige de l'étudiant.e une appropriation et une mémorisation des contenus lus et par conséquent une lecture détaillée de ceux-ci et un travail de marquage des textes.
Aussi, dans ce contexte qui lie étroitement le papier et l'appropriation des contenus lus, il n'est pas surprenant d'observer que la lecture sur écran qu'effectuent les enquêté.e.s s'opère essentiellement sur des contenus maîtrisables, tant au niveau du volume (des textes courts, des résumés) qu'au niveau cognitif (*« des textes qui ne posent pas de problème »* résume Patricia). Parfois analytique, concentrée et annotée, la lecture sur écran peut se substituer à la lecture minutieuse et approfondie que les enquêté.e.s pratiquent sur le support papier ; néanmoins, elle est le plus souvent une lecture de consultation qui intervient comme un complément à la lecture sur papier.

« *Je lis surtout des résumés sur écran et puis, si j'y pense des articles, parce que des articles, à un moment donné, j'en lisais tellement que je pouvais pas tout imprimer constamment, voilà, mais généralement, je survolais, c'est-à-dire, je regardais si l'article ou le document pouvait m'intéresser, s'il m'intéresse, je sais que je vais m'en servir, je l'imprime et je prends mes*

[388] S. Pouts-Lajus et E. Leccia, « Conception et utilisation de ressources multimédias au sein du campus numérique *campuscultura*. Une approche ethnographique », *Distances et savoirs*, vol. 4, 2006, p. 87.
[389] P. Lévy, « Lire sur écran », *Le Débat,* vol. 4, n° 86, 1995, p. 127.

notes, etcetera. ; si j'ai pas grand-chose à prendre, non, je l'imprime pas, je reste à l'écran, je vais uniquement vers ce que je cherche et je lis que ça ».

(Ophélie, 25 ans, [Ts], Bac ES, Licence "Sociologie", M1 "Sciences de l'éducation")

« *L'avantage sur Internet, c'est qu'on peut faire du copier-coller pour les citations et comme ça, on déforme pas le texte. Du « copier-coller », j'en fait énormément. Oui, c'est pour extraire un passage clé qui me semble vraiment important pour mes recherches ou mon mémoire. Parce que quand je lis sur Internet, j'ouvre à la fois la page lecture et la page Word, ce qui m'intéresse, je fais un copier-coller et je l'isole pour pouvoir après le relire. J'ai toujours besoin de séparer les éléments ; et pour les zooms, non, non parce que je lis que des petites quantités, des textes courts sur Internet* ».

(Marjorie, 27 ans, [Ts], Bac Technologique Comptabilité, Licence "AES", Master 1 "Géographie sociale", Conseillère Emploi et Formation)

La lecture sur écran est, dans le cas du mémoire, à la fois une « lecture-consultation » permettant d'identifier des auteurs, de trouver des articles et une « lecture citationnelle » : une lecture qui saisit le texte non de manière linéaire mais par fragments. Faisant écho à des pratiques plus anciennes, elle met en jeu la technique du « copier-coller », une technique rendant le travail d'extraction des contenus beaucoup moins laborieuse que la copie manuelle. Cette technique permet en outre de conserver intacte la forme originale d'une citation et répond à une inquiétude partagée par de nombreux enquêté.e.s : saisir (manuellement ou au clavier) une citation de façon erronée ou incomplète.
Le « copier-coller » qui sert la rédaction du mémoire et qui est, aux yeux des enquêté.e.s, une garantie contre une éventuelle déformation d'un extrait original, ne peut être ici identifié, comme il l'est parfois, au plagiat ou au piratage[390]. Il convient, au contraire, de le considérer comme un instrument de la lecture citationnelle et un outil de construction de la pensée. Loin d'être un « geste-commande » purement mécanique, il s'inscrit dans un rapport à l'écriture et à la créativité : « Copier-coller pendant la lecture veut dire que l'on lit en prélevant des citations, en faisant des extraits, que l'on rend manifeste une préférence ou un rapport à l'utile, au style, à ce qui peut être perçu comme "notable".[391] »

« *Le copier-coller, c'est pas forcément sur des articles en ligne type Cairn mais sur des comptes-rendus de conférences, des choses comme ça, quand on n'a pas forcément besoin de tout, de tout le document, je sais que moi, je fais un copier-coller de ce qui m'intéresse, je le mets sous Word et je continue mes recherches et si je trouve d'autres choses, je cumule les choses et après, je les lis pas forcément tout de suite à l'écran mais je les lis une fois imprimé* [Et comment ça se passe ensuite quand vous lisez ce fichier imprimé, vous l'annotez ? vous revenez vers la version électronique pour copier-coller des passages dans votre mémoire ?] *pas forcément, d'abord comme je l'imprime, je le conserve pas forcément, des fois, je le fais mais j'enregistre rapidement sur le bureau et une fois que j'ai utilisé ce qui m'intéressait, je l'efface. Par contre, oui, j'annote le fichier imprimé et je fais des liens, ça me donne des idées, ça m'aide pour construire le plan et des fois, je fais des, je souligne, j'encadre du vocabulaire, une formule*

[390] Comme le souligne Andrei Minzetanu, en introduction de son article intitulé « Pour une Histoire du copier-coller littéraire », l'expression "copier-coller" connote une certaine frivolité dans la conception du travail intellectuel, voire une propension au plagiat plus ou moins assumé comme tel ». A. Minzetanu, « Pour une Histoire du copier-coller littéraire », *Critique*, n° 785, 2012, p. 842. Et ce n'est donc pas un hasard si, au cours des entretiens, plusieurs enquêté.e.s manifestent une certaine gêne à s'exprimer sur cette question du « copier-coller ».
[391] A. Minzetanu, *Ibid.*, p. 843.

qui me plaît bien, des phrases que je trouve bien écrites, voilà, donc, ben, c'est pas forcément des longs passages, c'est des formules, des idées ».

(Séverine, 31 ans, [Ts], Bac L, Deug "Sociologie", L3 et M1 "Sciences de l'éducation")

Le « copier-coller » n'est pas, bien évidemment, pratiqué de manière uniforme par l'ensemble des enquêté.e.s et peut, selon les dispositions (« intellectuelles » et « temporelles ») de ceux-ci, conduire, non pas à la créativité, mais à un assemblage de fragments, un « ouvrage de marqueterie numérique » pour reprendre l'expression d'Estrella Rojas[392] ou à une forme d'éparpillement. Cependant, et au-delà de ces éventuelles dérives, il est d'abord, au même titre que le stylo et le cahier, un instrument de la lecture.
Lecture profitable qui vise un but précis (« *je reste à l'écran, je vais uniquement vers ce que je cherche et je lis que ça* » - Ophélie), la lecture sur écran n'en est pas moins une lecture attentive qui, comme la lecture sur papier est tournée vers l'écriture du mémoire.
Les lectures à l'écran, qui ne sont donc pas forcément extensives, peuvent d'ailleurs, dans certains cas s'apparenter aux lectures sur papier. Certain.e.s enquêté.e.s (une très petite minorité dans notre étude) qui lisent majoritairement des articles scientifiques à l'écran, s'efforcent de marquer les textes en appliquant de la surbrillance ou en prenant des notes papiers.

« *J'ai fait beaucoup de lectures sur écran avec mon ordinateur portable. Dans ce cas-là, j'étais plutôt sur des revues, euh sur des articles courts maximum 30 pages, pas plus parce que ça me fatiguait beaucoup trop les yeux, et puis après, c'est vrai que j'avais une méthode où je stabilotais, ben je prenais des notes à côté sur un papier et je stabilotais au fluo sur les articles qui étaient en version numérique et je mettais, ben j'organisais, je faisais une fiche de lecture du document que j'avais, que je lisais ; donc c'était facile, pour moi, de retrouver après des citations qui m'intéressaient, des mots.* [Une précision, le stabilo, c'était bien sur écran ?] *Oui, oui, le surlignage électronique. Alors, il y avait des documents qui étaient accessibles que par Internet, donc ceux-là, je les mettais en marques-pages et on pouvait se créer une bibliothèque et on stockait nos documents dedans et sinon, il y avait aussi des PDF que moi, je pouvais enregistrer sur mon ordinateur et les surligner. Avec le logiciel Adobe, c'est facile à faire comme les annotations, mais j'annotais pas, ouais, non, j'annotais pas sur les fichiers électroniques, je mettais pas de commentaires sur mon document numérique, je faisais que du stabilo et les commentaires, ben, je les faisais à part sur papier* ».

(Cécile, 40 ans, [Ts], Bac A1, Deug "Droit" (nv), Licence "Management des établissements équestres", Formatrice / Filière Équine)

La distinction « lecture sur écran » / « lecture sur papier » dans le cas de l'exercice du mémoire, ne fonctionne donc pas en terme d'opposition mais en terme de relation. La lecture sur écran vient se superposer à la lecture sur papier, elle la prolonge et parfois la répète ; l'une et l'autre servant la rédaction du mémoire.
Selon l'étape d'avancement dans la construction du mémoire, les mêmes enquêté.e.s vont alterner entre des lectures sur papier et des lectures à l'écran. En outre, d'un support à l'autre, les modes de lecture ne varient pas systématiquement. Une fois passée la phase d'imprégnation et d'appropriation des contenus, les enquêté.e.s, axés sur la rédaction du mémoire, effectuent des « lectures citationnelles » aussi bien sur le support papier qu'à l'écran. Leurs lectures s'accélèrent, deviennent plus extensives. Si l'on considère avec Albalat, que lire en artiste, c'est

[392] E. Rojas, « Pratiques des *hypomnemata* à l'âge du numérique, modalités cognitives de la fracture numérique », *in* CREIS-Terminal, *De l'insécurité numérique à la vulnérabilité de la société*, Acte du 14eme colloque Informatique et Société, 2007, en ligne : [lecreis.org/colloques%20creis/2007/Rojas.pdf], consulté le 20/07/2016.

lire « en extrayant juste ce qui frappe le lecteur et ce qui est susceptible d'être réutilisé[393] », nous pouvons dire que le étudiant.e.s, dans la phase de rédaction du mémoire, lisent en artiste.

Dans le cadre de l'épreuve du mémoire, les lectures des enquêté.e.s se réalisent à la fois sur le papier (lectures de livres, d'articles imprimés, de revues…) et sur l'écran (lectures d'articles PDF, de résumés, etc.). Ils lisent à l'écran et peut-être encore plus *avec* l'écran, c'est-à-dire avec les techniques et dispositifs informatiques (« copier-coller », logiciels, moteurs de recherche, etc.) qui lui sont associés.
Si le moteur de recherche « Google » et le site Cairn Info sont fréquemment cités par les étudiant.e.s, c'est parce que ce sont deux outils qui répondent adéquatement à leurs attentes : accéder rapidement et gratuitement à des contenus scientifiques et des textes d'auteurs en lien avec leur sujet de mémoire. Cette question de l'accessibilité aux contenus est une question importante. En effet, comme nous l'avons souligné, les lectures, dans le cadre du mémoire, sont des lectures à construire, ce qui oblige les enquêté.e.s à un travail de recherche documentaire considérable. Les contenus recherchés (références, articles…) doivent répondre à des exigences scientifiques, les enquêté.e.s ne pouvant s'appuyer sur des discours journalistiques ou des propos d'écrivains ou d'essayistes... Dans ce contexte, le portail « Cairn », qui regroupe des articles issus de revues référentes en sciences humaines, représente, aux yeux des enquêté.e.s, un support privilégié pour les recherches d'articles en ligne. Parallèlement, la puissance du moteur de recherche « Google » et sa manipulation quotidienne dans le cadre d'usages professionnels ou des loisirs font de cet instrument un incontournable pour le travail de recherche documentaire. Par rapport aux apprentis historiens dont la majorité « ne connaissent que "Google" et accordent un crédit important aux premiers résultats qu'ils jugent pertinents[394] », nos enquêté.e.s, sont à la fois plus sensibilisés à la question de la validation des sources et ont une représentation plus instruite des outils documentaires (grâce notamment aux enseignements de l'informatique documentaire en licence et master 1). Pour autant, leurs parcours et recherches sur Internet sont rarement élaborés et fréquemment redondants.

« *Alors, le plus fréquent, c'est Google bien sûr parce que j'aime bien le côté visuel, j'utilisais aussi mais c'est une annexe de Google, « Google… », qui s'adresse aux étudiants* [Google scholar ?], *oui, voilà, là, c'était les références, des références scientifiques ou d'articles, voilà, des choses plus élaborées, puis après j'ai beaucoup utilisé le site documentaire de l'université, des sites comme Cairn, Nouvelles pédagogies, voilà mais Google, c'est le plus fréquent et plus c'est souvent plus rapide car on arrive directement sur le lien* ».

(Pascale, 46 ans, [Sa], Bac B, Cadre de santé-Formatrice)

« *Je vais dire 90 % Cairn, Cairn et puis ce que la Toile affiche par les moteurs de recherche type Google, par contre j'arrive assez bien à cibler mes recherches par mots-clés et à identifier un peu les sources sur lesquels je tombe, donc, maintenant j'arrive à peu près à discerner ce qui est…* [pertinent] *exactement* ».

(Jérôme, 27 ans, [Sa], Bac S, Diplôme d'État en Masso-Kinésithérapie, DU "Rééducation Neuro-pédiatrique", Kinésithérapeute)

---

[393] A. Minzetanu, « Le triomphe de la fiche », *in* A. Minzetanu*, Carnets de lecture. Généalogie d'une pratique littéraire*, Paris, Presses Universitaires de Vincennes, 2016, p. 175.
[394] J.-F. Courtecuisse, « *La complémentarité " livres – Internet " dans les pratiques documentaires des étudiants en histoire* », en ligne : [http ://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00348720/document], décembre 2008, consulté le 16/01/2016, p. 9. Il s'agit bien d'une mise en rapport et non d'une comparaison : l'enquête citée datant de plus de 10 ans, il est fort probable que les apprentis historiens soient eux aussi aujourd'hui plus familiarisés avec les ressources disponibles en ligne.

« *J'utilise essentiellement Google. D'autres sites, non,* {elle réfléchit}*, j'ai essayé Cairn mais je n'y arrive pas.* [Cairn, ce n'est pas un site qui vous convient ?] *Non, il n'est pas si facile que ça. [Qu'est-ce que vous trouvez difficile ? La recherche avancée ? le principe est assez proche de Google ?] je sais pas, ben déjà, sur Google, j'utilise que la recherche classique, je tape simplement un mot sur le moteur de recherche de Google, donc pas la recherche avancée* [D'accord] *mais, avec Google, je trouve toujours quelque chose et souvent c'est, ça va très vite et c'est plus sur mon sujet, alors qu'avec Cairn, non, j'y arrive pas, j'ai pas, c'est souvent à côté, même les premiers résultats* ».

(Marjorie, 27 ans, [Ts], Bac Technologique Comptabilité, Licence "AES", Master 1 "Géographie sociale", Conseillère Emploi et Formation)

« *C'était Google essentiellement et puis Cairn comme je disais, mais Zotero, je crois aussi qu'on peut chercher à partir de Zotero, qu'il y a des bibliothèques mais moi, non, j'ai pas utilisé ça. Google et Cairn, en fait* ».

(Laetitia, 48 ans, [Ts], Bac A1, DUT " Carrières de l'information / Communication ", DE)

« *Oui, beaucoup d'articles, à partir de Google essentiellement, et sinon j'ai pas utilisé le catalogue pour la recherche, [même pas pour les articles ?], non, j'allais juste sur des sites, Cairn, Persée, à partir de l'interface, voilà, mais même des fois j'accédais à des articles directement à partir de Google* [Des articles hébergés par Cairn mais trouvés avec Google ?] *Oui, c'est ça* ».

(Michel, 44 ans, [Ts], Bac G, BTS "Technico-commercial", BEES 2, Formateur / Filière Équine)

Les enquêté.e.s, à l'instar de Marjorie et Séverine, se contentent la plupart du temps de la « recherche simple » et mobilisent peu ou pas les options de la recherche avancée du moteur « Google ». Ce qu'ils attendent avant tout, ce sont des résultats rapides en lien direct avec leur sujet ou leur problématique. Et l'architecture du moteur « Google » – l'indexation du contenu même d'un document (et non des éléments descriptifs de celui-ci) ainsi que le nombre exponentiel de pages indexées (plus de 130 mille milliards de pages en 2016[395]) – répond précisément, et de façon relativement satisfaisante, à ces attentes. Ainsi les propos d'Ophélie : « *Je me souviens, j'étais presque à la fin de mon mémoire, je cherchais quelque chose de particulier sur mon sujet et je suis tombée sur un ouvrage qui faisait plus de 100 pages et là, je me suis dit non, je ne vais pas le prendre, trop long, j'ai pas le temps de plonger là-dedans, donc je vais voir autre chose et faire autrement* [Vous avez procédé comment ?] *Ben, j'ai tapé le nom de l'auteur sur Google et j'ai fini par trouver un article qui répondait un peu à ma question, sans doute moins bien que le livre mais, j'avais pas le choix, trop peu de temps* ».

(Ophélie, 25 ans, [Ts], Bac ES, Licence "Sociologie", M1 "Sciences de l'éducation")

Certes, ce degré de satisfaction varie en fonction de l'expertise disciplinaire des enquêté.e.s (autrement dit de leurs dispositions « intellectuelles ») et du moment de la réalisation de l'exercice (il est évidemment plus fort pendant la phase initiale de collecte des documents et régresse au moment de l'analyse[396]) mais « Google » reste néanmoins un instrument privilégié et fortement mobilisé par la majorité des étudiant.e.s. Ce fort usage du moteur Google, sans recours, le plus souvent, aux options avancées de la recherche, n'est pas une pratique propre à nos enquêté.e.s, ni même au public étudiant, il est constaté également chez les chercheurs. Une enquête menée par le centre de ressources CIBER [http:// ciber-research.eu] sur les

[395] Le nombre de pages indexées par Google s'est multiplié de façon spectaculaire, passant de 1000 milliards de pages en 2010 à plus de 130 000 milliards en 2016. Données extraites du site « WebRankInfo ».
[396] Nous étudions ces variations dans la partie « Les dispositions ».

comportements numériques des chercheurs a mis en évidence qu'ils utilisent majoritairement Google, « que leurs recherches sont peu complexes et très courtes[397] ».

Si « Google » et le portail Cairn sont fréquemment mobilisés par les enquêté.e.s pour constituer un stock de références et d'articles, le catalogue de la bibliothèque universitaire est essentiellement utilisé pour obtenir la cote d'un document en vue de son emprunt, et non pour un travail de recherche documentaire. Comme l'avait également constaté Jean-François Courtecuisse, « les étudiants sont beaucoup plus à l'aise avec la recherche en ligne que face à un logiciel documentaire[398]. »
Habitués par les moteurs de recherche (Google en particulier) à recevoir une foultitude de résultats, pressés par le temps et ignorant souvent le fonctionnement du mode de classement du catalogue de la bibliothèque universitaire (par date et non par pertinence), nombre d'enquêté.e.s soulignent les difficultés qu'ils ont rencontrées lors de l'utilisation de ce catalogue.

« [Avez-vous utilisé le catalogue de la bibliothèque universitaire ?] *Oui, un petit peu mais c'est pas facile. Quand c'est dans une revue ou dans un ouvrage, c'est pas la même recherche. Mes collègues étaient un peu plus doués pour la recherche sur catalogue, et en fait, il y a toute une codification pour retrouver dans quelle BU il est disponible, il y a un éclatement des lieux de ressources universitaires et des fois à Caen, c'est pas sur le site de la fac, c'est ailleurs et des fois c'est un peu décourageant, c'est pas facile* ».

(Serge, 57 ans, [Sa], Bac D, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation", Cadre de santé-Formateur)

« *Le catalogue de la BU, je l'utilisais parce ce qu'il me fallait la cote pour l'emprunt mais les recherches, c'était pas évident. Ça m'est arrivé peut-être une ou deux fois, pour des recherches d'ouvrages mais c'était pas toujours, c'était pas très efficace parce que des fois les logiciels buguaient ou j'y arrivais pas, alors là, je demandais soit à une personne de la bibliothèque, soit à un étudiant, celui qui était à côté de moi, le plus proche finalement et qui était pas trop occupé. Le logiciel, je trouvais qu'il était pas très évident, moi, des fois, je trouvais pas ce que je cherchais et pourtant je savais qu'ils avaient l'ouvrage, donc c'était frustrant. Donc, pour les recherches, là, je me faisais aider, j'allais voir une personne qui, elle, maîtrisait le sujet et ça allait plus vite et puis en plus quand elle faisait la recherche pour moi, je voyais défiler l'écran et je disais « hop, là, ça peut m'intéresser », donc j'en profitais pour regarder et puis surtout qu'elle, elle savait comment chercher, comment faire varier des mots et donc moi, je gagnais du temps, elle allait vite et elle trouvait des choses, des choses intéressantes. La personne, quand elle trouvait pas, elle faisait autrement et très vite, la référence sortait, c'est sûr, je gagnais du temps* ».

(Cécile, 40 ans, [Ts], Bac A1, Deug "Droit" (nv), Licence "Management des établissements équestres", Formatrice / Filière Équine)

« *La bibliothèque, ils proposent beaucoup de choses avec le portail Flora, les accès à des ressources comme Cairn mais plein d'autres aussi, ça c'est intéressant mais le problème, c'est qu'on a pas le temps d'aller voir tous les sites et puis des fois, c'est alléchant mais les résultats sont décevants. Donc moi, j'ai vite réduit à deux, trois espaces de recherche que je connaissais* [D'accord, vous avez utilisé le catalogue de la BU ?] *Oui, chez moi mais pas pour des recherches, juste pour la cote. Les recherches avec le catalogue, je trouve que c'est pénible, déjà, le problème de l'orthographe ou une petite coquille, et là c'est tout de suite sanctionné et*

[397] M. Perbost, « La documentation à l'université », *Bulletin des bibliothèques de France*, T.58, n° 1, 2013, p. 13.
[398] J.-F. Courtecuisse, « Les étudiants et la documentation électronique », *Bulletin des Bibliothèques de France*, t. 51, n° 2, 2006, p. 37.

puis ça donne des titres qui sont pas trop en rapport avec la recherche et il faut passer plein de pages pour obtenir quelque chose de vraiment intéressant, donc ça fait perdre pas mal de temps et puis j'aime pas le, l'interface, les retours en arrière, tout ça, c'est pas pratique, c'est pas automatique ».

(Patricia, 36 ans, [Ts], Bac S, M1 "Gestion du personnel", Conseillère en entreprise)

Peu convaincus par les résultats que leur renvoie le catalogue et parfois conscients de leurs lacunes technico-documentaires, certain.e.s étudiant.e.s n'hésitent pas à solliciter les documentalistes pour obtenir de l'aide. Si les enquêté.e.s usent presque machinalement du moteur « Google » (Google comme un réflexe), ils manipulent le catalogue avec beaucoup moins d'aisance. En effet, le mode de fonctionnement du catalogue (indexation de métadonnées et classement des résultats par date) qui diffère de celui des moteurs de recherche (qui indexent directement les contenus et sont basés sur des critères de « pertinence ») rend son utilisation plus laborieuse et plus pénalisante que celle de « Google » : « *je trouve que c'est pénible, déjà, le problème de l'orthographe ou une petite coquille, et là c'est tout de suite sanctionné* […] *c'est pas pratique, c'est pas automatique* » - Patricia ; « *c'est pas facile* » - Serge ; « *c'était pas très efficace parce que des fois les logiciels buguaient ou j'y arrivais pas* » - Cécile)
Mobilisé généralement à distance dans un souci d'optimisation du temps et faisant l'objet d'un usage modéré, le catalogue est, pour les enquêté.e.s, bien davantage un outil d'accès aux livres (la cote étant la clé d'accès) qu'un outil de recherche.
Les freins à l'usage du catalogue relèvent d'une part de son mode d'indexation, parfois de la complexité de son interface mais également, comme on peut le lire dans les commentaires de Cécile, d'une faible maîtrise du domaine scientifique étudié : « *j'allais voir une personne qui, elle, maîtrisait le sujet et ça allait plus vite […]et puis surtout qu'elle, elle savait comment chercher, comment faire varier des mots* ». Si des compétences techniques et une connaissance du langage documentaire sont indispensables pour effectuer des recherches sur le catalogue, celles-ci seront d'autant plus fructueuses que l'étudiant.e aura une connaissance approfondie de son sujet et de la littérature scientifique qu'il mobilise pour le traiter. Ainsi, les enquêté.e.s ne sont pas tous égaux devant les outils de la lecture et ces disparités ne tiennent pas seulement à des compétences techniques mais surtout à des dispositions « intellectuelles ». Là où les difficultés techniques peuvent être contournées (demandes d'aide aux bibliothécaires) ou résolues assez rapidement par des formations à la recherche documentaire, la constitution de dispositions « intellectuelles » exige du temps ; et le temps est précisément une denrée que les étudiant.e.s du master, étudiants-salariés en majorité, n'ont qu'en faible quantité. Cette question du temps que l'on retrouve, de manière répétée, dans les propos des enquêté.e.s (« *c'est sûr, je gagnais du temps* » - Cécile ; « *on a pas le temps d'aller voir tous les sites* […] *ça fait perdre pas mal de temps* » - Patricia) est une raison supplémentaire qui les conduit à se tourner (à tort ou à raison) vers le moteur « Google ».

Cet usage pragmatique du catalogue universitaire par les enquêté.e.s et leurs recours fréquents au moteur « Google » soulignent les contraintes temporelles auxquelles ils sont soumis mais ne signifient pas pour autant qu'ils soient dans un rapport purement utilitaire aux contenus lus. Lors des entretiens, ils se montrent, au contraire, soucieux de la fiabilité et de la qualité des données collectées sur le web et ne se contentent pas des ressources numériques pour réaliser leur mémoire. L'usage des livres, comme nous l'avons montré, est tout à fait significatif dans cette réalisation. En outre, il importe de noter que la ressource numérique la plus utilisée par les enquêté.e.s pour l'exercice du mémoire – « l 'article sous format PDF » – n' est autre que la version numérique d'un article issu d'une revue papier, autrement dit la transposition d'une ressource papier sur un support numérique. Si l'on ajoute à cela le fait que ces articles PDF sont, dans la majorité des cas, imprimés pour pouvoir être lus (et non lus directement à l'écran),

la représentation d'Internet comme un tsunami qui révolutionnerait les pratiques de lecture apparaît largement fictionnelle. Les pratiques de lecture accomplies par nos enquêté.e.s pour l'exercice du mémoire en particulier (mais également pour d'autres productions) décrivent une réalité beaucoup plus nuancée. Si l'écran couplé au dispositif informatique permet d'accéder à des ressources et à des logiciels numériques tout à fait pertinents pour l'activité lectorale des étudiant.e.s (notamment pour indexer, classer, rechercher des documents ou des contenus), ces ressources et outils ne sont pas automatiquement mobilisés par les étudiant.e.s et peuvent rester à l'état de potentialités (nous avons, par exemple, montré que le recours au logiciel « Zotero » n'est le fait que d'un petit nombre d'enquêté.e.s, en particulier ceux dotés de dispositions « informatiques »). Comme nous l'avons mis en évidence dans le chapitre 5 (partie II), c'est la combinaison d'un contexte plus ou moins favorable à l'usage de tel ou tel outil et des dispositions estudiantines qui expliquent que des ressources soient mobilisées et d'autres pas.

Si Internet constitue aujourd'hui incontestablement un espace fondamental pour la recherche documentaire, les ressources, diverses et variées, qu'il propose ne sont pas nécessairement exploitées et s'avèrent, par ailleurs, plus ou moins accessibles. Bien que la politique *open-source* ait le vent en poupe, le libre accès aux documents est souvent un trompe-l'œil. Les revues papier, disposant d'une version numérique en ligne, n'offre la plupart du temps qu'un accès restreint au texte intégral.
Bien que prometteur et parfois fort utile, l'environnement numérique est aussi source de déceptions, « le ″dernier kilomètre″ jusqu'au texte intégral se révélant bien souvent poser problème[399] ».

« *Moi, avec Google, j'avais trouvé pas mal d'articles pour mon mémoire mais bon il y a avait aussi beaucoup de bugs, pas des bugs techniques, non c'était des sites à première vue intéressants, ça pouvait être des sites de revues, des sites où on trouve des conférences, aussi, ce qui appelle, les archives ouvertes, tout ça, je me suis dit, c'est bien, il y a plein de choses mais en fait, après quand j'ai regardé de plus près, ben, c'était parfois que des notices, ou alors des résumés, et sinon faut payer, ça, c'est hyper frustrant* ».

(Guillaume, 27 ans, [Ts], Bac ES, Licence "Géographie", Formateur)

« *Trouver les documents sur Internet, c'est pas toujours, parfois, le document n'existait plus, parfois, parfois, en fait, ils étaient payants et moi, je vous dis, j'avais pas envie de payer {rires}, parfois j'arrivais pas à, ouais, j'avais pas les mots-clés, j'avais pas les bons mots, y en a que j'ai pas trouvés* [Là, c'est dans le cas où vous connaissiez l'existence d'un article mais vous ne parveniez pas à le retrouver sur Internet ?] *Non, justement, en fait, je recherchais à partir de notions, je cherchais sur des notions des articles, et j'arrivais pas à trouver, voilà, c'était un peu tout ça les difficultés, oui, aussi, des fois, c'était même le site qui n'existait plus, ce genre de problèmes* ».

(Laetitia, 48 ans, [Ts], Bac A1, DUT " Carrières de l'information / Communication ", DE)

« *Internet, des fois, c'est pas toujours, ça peut être un piège, on cherche, on cherche, et au final, on n'obtient pas tant que ça, parce que toutes les ressources ne sont pas en ligne, souvent on doit payer, et moi, j'aime pas trop payer en ligne même si je sais que c'est sécurisé, voilà avec Internet, des fois, on perd vite du temps et en plus c'est très frustrant, des fois, on sait que l'article existe mais on peut pas y accéder ou seulement à des parties, c'est comme les livres*

[399] I. Derfoufi, « Pratiques numériques de chercheurs : reflet de la discipline, l'exemple des sciences de l'éducation », *in* G. Chartron, B. Epron et A. Mahé (Dir.), *Pratiques documentaires numériques à l'université*, Villeurbanne, Presse de l'Enssib, 2012, p. 17.

qui sont numérisés et où il y a pas toutes les pages, ça je trouve ça carrément aberrant, je comprends pas, ou on propose la totalité gratuitement ou on le propose pas ».

(Annabelle, 46 ans, [Sa], Bac D, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation", Cadre de santé-Formatrice)

Le réservoir de ressources qu'offre Internet n'est gratuit qu'en apparence. Derrière l'illusion de la liberté et de la gratuité, se cache un dispositif commercial qui autorise l'accès à certaines données et en exclut d'autres. Comme le notent Joëlle Le Marec et François Mairesse, les espaces numériques ont aussi leur caractère contingent et quantités de ressources (abonnements, logiciels, etc.) sont verrouillées[400].

Cette question de la gratuité intervient également dans le choix des espaces parcourus sur le web. Si le rapport à la gratuité varie selon les dispositions des étudiant.e.s, la plupart de ceux-ci privilégient néanmoins les sites Internet offrant des accès libres (non payants) aux documents. Cette orientation vers les sites « gratuits » est sans doute d'abord un effet de l'espace numérique. En effet, en créant un certain détachement vis-à-vis des supports physiques (livres, CD, DVD…) au profit des formats dématérialisés, la révolution numérique, aurait, selon Olivier Donnat et Florence Lévy, cassé la notion de « bien culturel » et favorisé dans les esprits une culture de la gratuité (quotidiens d'information gratuits, téléchargements gratuits (illégaux) ou illimités, etc.)[401].

Elle peut être ensuite liée au fait que la gratuité tendrait à effacer la perception des pertes et stimulerait la tendance exploratoire du consommateur[402]. Cet effet de la gratuité sur les perceptions pourrait, dans le cas de notre étude, expliquer le comportement irrationnel de certain.e.s enquêté.e.s (et *a fortiori* ceux dont les dispositions « intellectuelles » sont les plus faibles) qui téléchargent *via* le moteur « Google » une multitude d'articles tout en sachant qu'un nombre considérable de ceux-ci ne leur serviront pas pour la rédaction du mémoire. Les propos de Xavier mettent bien en évidence cette attitude paradoxale et l'agitation irrationnelle qu'entraîne la gratuité :

« *Je télécharge beaucoup, beaucoup, énormément sur Internet, trop, et je le sais, je le vois bien, tous les PDF que j'ai téléchargés, y en a peut-être 15 % qui vont me servir* [Ah oui, c'est assez peu…] *ben oui, y a beaucoup de déchets, parce que je télécharge de manière un peu, c'est pas obsessionnel mais disons que comme c'est à disposition, c'est immédiat quoi , je ne me déplace pas, je paye rien et ça prend pas de place, donc c'est hyper tentant, souvent je me dis "aller, j'en télécharge un autre au cas où", j'ajoute, j'ajoute… bon, après, je me suis calmé, parce que ça devenait un peu fou, je ne savais plus à quoi correspondaient certains PDF, je ne les ouvrais même plus* ».

(Xavier, 47 ans, [Sa], Bac D, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation", Cadre de santé-Formateur)

La gratuité d'une foultitude de documents et l'ubiquité qu'offre Internet présentent donc aussi des revers et des limites bien réelles.

À distance des discours généralisants qui proclament la supériorité des écrans sur le papier, l'examen des pratiques de notre population enquêtée révèle une réalité beaucoup plus complexe. Le fait que l'accès en ligne aux articles scientifiques ait supplanté le recours aux

---

[400] J. Le Marec et F. Mairesse, *Enquêtes sur les pratiques savantes ordinaires. Collectionnisme numérique et environnements matériels*, Lormont, Les bords de l'eau, 2017, p. 113.

[401] O. Donnat et F. Lévy, « Approche générationnelle des pratiques culturelles et médiatiques », *Culture prospective*, n° 3, 2007, p. 27.

[402] A. Poels et S. Hollet-Haudebert, « Valeur(s) et pratiques associées à la consommation de journaux gratuits. Une approche exploratoire », *Revue française de gestion*, n° 230, 2013, p. 123. En s'appuyant sur une expérience conduite auprès d'étudiants, les auteurs montrent que « quand un objet est gratuit, la perception de pertes s'efface ».

revues papier n'implique pas une dominance de l'écran sur le papier pour ce qui concerne la *lecture* de ces articles. La prépondérance du recours à l'écran par rapport au papier intervient seulement au niveau de la *consultation* des articles scientifiques. Cette transformation tend d'ailleurs à rendre invisible le papier aux yeux des commentateurs peu scrupuleux ou des pourfendeurs de l'Internet mais le papier n'a pas disparu, il s'est différencié (n'étant plus le premier support à partir duquel on accède au texte) ; en outre, l'impression presque systématique des articles PDF, chez une majorité d'enquêté.e.s, fait apparaître le papier comme le support privilégié pour une part importante des lectures effectuées pour le mémoire.

Dominant au niveau des lectures-consultations et mobilisé pour des « lectures citationnelles », le support « écran » ne l'est plus dès lors qu'il s'agit de lectures-analytiques, lectures approfondies qui impliquent un marquage des textes.
En outre, l'hypertexte auquel est fréquemment associé le support numérique est peu apparent dans les commentaires des étudiant.e.s qui usent principalement du format PDF. L'affirmation selon laquelle « un texte sur écran consiste le plus souvent en un ensemble de données éparses, reliées entre elles par une multitude de liens[403] » est par conséquent très discutable et ne correspond pas à la situation à laquelle se confrontent les enquêté.e.s dans l'exercice du mémoire. À ce propos, Christine Poupa avait rappelé, dans sa recherche doctorale, que « tous les documents de type PDF, abondamment utilisés dans l'enseignement, ne sont pas des documents hypertextes[404] ». Au niveau de notre enquête, les lectures effectuées à l'écran pour le mémoire ne relèvent pas non plus « des documents hypertextes » ; elles s'apparentent parfois (*e.g* lors de recherches de définitions ou de textes d'un même auteur) à ce que l'on pourrait appeler une « hyper-navigation » (naviguer rapidement d'un site à un autre ou entre les pages d'un même site).
Dans le cadre du mémoire, le support numérique et le support papier ne sont nullement des termes antinomiques : ils fonctionnent de concert et peuvent héberger le même mode de lecture. Ainsi, la lecture « fragmentée » n'est pas une caractéristique exclusive de la lecture sur écran. Elle s'observe également sur le support papier : par exemple, lorsqu'un ou une étudiant.e, pour la rédaction d'une argumentation, se replonge dans un ouvrage papier à la recherche d'un passage précis ou relit rapidement ses annotations manuelles ; ou encore avec l'usage de l'index (des noms ou des thèmes) qui produit des lectures sélectives.
Si, comme nous l'avons souligné (en prolongeant notamment les réflexions de Roger Chartier et de Jack Goody), les surfaces d'inscription des textes, de stockage et de classement des documents jouent un rôle indéniable dans les pratiques de lecture effectuées pour le mémoire, la construction de ces pratiques est d'abord indexée au contexte de production du mémoire, autrement dit à la nature de cet écrit et aux modes d'évaluation qui le régissent.

[403] C. Bélisle (Dir.), *Lire dans un monde numérique*, Lyon, Presses de l'Enssib, 2011, p. 54.
[404] C. Poupa, *Document écrit, sur papier ou électronique, et enseignement*, Thèse de doctorat, Paris, Université Panthéon - Assas Paris II, 2004, p. 23.

III. Des usages modérés de la bibliothèque : effet spatial-temporel et violence symbolique

« Les chefs-d'œuvre ne naissent pas isolés et solitaires ; ils sont le fruit de nombreuses années à penser en commun , à penser par le corps des gens, de sorte que l'expérience de la masse est derrière la voix solitaire » écrit Virginia Woolf[405]. L'écrit du mémoire est lui aussi une production qui s'effectue sur la longue durée et qui n'est jamais le produit de la seule réflexion de l'étudiant.e. Il résulte d'un travail d'écriture et de lecture intense qui se réalise non seulement avec des supports mais dans des espace-temps et à travers des interactions passées et présentes. C'est cette dimension plurielle des lectures, à la fois interactive et spatio-temporel que nous souhaitons mettre en lumière dans la dernière partie de ce chapitre.

L'écrit du mémoire, qui implique de lire beaucoup et souvent (« *En fait, je lisais tout le temps, même en allant chez le coiffeur, j'avais un livre, en fait tout le temps* » dit Laetitia), conduit les étudiant.e.s à lire dans des lieux très divers : le domicile, les bibliothèques, les librairies, les transports en commun mais aussi les salles d'attente des professionnels de santé, le coiffeur, le lit, etc. Tous ces lieux ne se prêtent pas bien sûr au même mode de lecture : des lectures intensives réalisées de manière régulière au domicile et de façon plus ponctuelle dans les salles de la bibliothèque universitaire ; des lectures « secondaires » et plus extensives n'exigeant pas une grande concentration chez le coiffeur ou dans les transports en commun. En outre, ces lectures ne sont pas investies avec le même objectif. Si les bibliothèques – et notamment la bibliothèque universitaire – peuvent, dans le cadre des travaux de groupe, être utilisées par les enquêté.e.s comme des lieux d'étude, elles apparaissent, dans le cas de l'exercice du mémoire, essentiellement comme un lieu d'emprunt. Espace d'accès au livre, la bibliothèque est un lieu où les étudiant.e.s consultent les ouvrages plus qu'ils ne les lisent (ou alors de façon partielle). Certes, quelques enquêté.e.s fréquentent les salles d'étude de la bibliothèque universitaire pour effectuer sur place des lectures d'articles ou de livres (c'est par exemple le cas d'Ophélie qui après avoir téléchargé une dizaine d'articles se rend à la bibliothèque pour les lire *in extenso*) ; mais, pour la plupart, ce lieu constitue avant tout un lieu d'emprunt d'ouvrages (plus rarement de périodiques), la lecture des documents empruntés se réalisant ultérieurement au domicile (permanent ou provisoire) de l'enquêté.e.

Cette différence des usages de la bibliothèque s'explique d'une part par le caractère collectif ou individuel des épreuves et par la temporalité des différents enseignements du master. En effet, les travaux de groupe impliquent que les étudiant.e.s puissent disposer, dans un temps resserré, d'un espace pour travailler ensemble. La bibliothèque universitaire offre, à certaines conditions horaires[406], un tel espace et leur permet de s'y réunir de manière ponctuelle afin d'organiser le travail pour la réalisation des dossiers collectifs (comme, par exemple, l'exercice du « Bref » étudié dans le chapitre précédent).

L'exercice du mémoire procède d'une toute autre organisation et d'une temporalité spécifique. Outre le fait qu'il n'implique pas un collectif, il ne se réalise pas dans un temps circonscrit mais sur une durée longue (une année ou deux selon les étudiant.e.s). Or, les entretiens montrent que la durée des prêts relativement courte (deux semaines) accordée par la bibliothèque universitaire aux étudiants n'est guère adaptée à cette longue durée. Ces contraintes temporelles, souvent mentionnées par les enquêté.e.s comme un frein aux emprunts, ne sont pas pour autant rédhibitoires. En effet, comme nous l'avons montré précédemment, les lectures pour l'épreuve

[405] V. Woolf, *Un lieu à soi*, Paris, Éditions Denoël, 2015, p. 105-106.
[406] Notamment le matin pendant la période des cours (une semaine par mois).

du mémoire sont des lectures à construire et le livre occupe une place particulière dans cette construction. Et, malgré la collaboration de la directrice ou du le directeur de mémoire (et éventuellement celle d'un maître de stage), cette construction est loin d'être aisée (la structure et la problématique du mémoire ne se livrant jamais d'emblée à l'étudiant.e) et demande un travail de recherche documentaire considérable. Aussi, dans ce contexte où le livre et la documentation sont mis en avant, la bibliothèque universitaire constitue, malgré ses failles temporelles (durée des prêts, horaires d'ouverture…), un espace de construction des lectures pour le mémoire. Tous les enquêté.e.s se sont rendus au moins une fois – et souvent à plusieurs reprises – à la bibliothèque universitaire pour travailler, lire ou emprunter des documents. Néanmoins, et bien qu'elle soit, pour les étudiants, « à la fois une référence méthodologique et un lieu où le savoir est, d'une certaine manière, "labellisé"[407] », il s'agit d'*un* espace, un espace parmi d'autres et non un espace de choix. Notre enquête relève en effet une fréquentation et des usages relativement modérés de la bibliothèque universitaire et essentiellement tournés vers l'emprunt de livres.

« [On va parler maintenant de la bibliothèque universitaire. Est-ce que vous y allez régulièrement ?] *Je dirais quelque fois, parce au final, mes ressources, c'est Internet, ça c'est sûr, je vais à la BU quelques fois pour prendre des ouvrages, ce qui m'embête beaucoup en fait à la bibliothèque, c'est d'avoir des impératifs de rendus des documents et là, pour exemple, j'ai une thèse et trois livres que je sais pertinemment, seront hyper importants pour mon mémoire, mais j'arrête pas, alors je dois les énerver beaucoup parce que j'arrête pas de les reconduire parce que là, j'étais dans la validation des modules et autres et comme j'étais pas dans mon écrit de mémoire, donc je voulais pouvoir y revenir plus tard mais il faut que je puisse manipuler l'information quand j'en ai besoin et quand j'en ai, quand c'est le moment opportun ; et donc l'avantage d'Internet et de mes stockages à moi, c'est que je peux y revenir comme je veux. Les bibliothèques, oui, c'est un lieu ressources mais avec cette contrainte de, d'avoir un espace-temps qui est différent du mien* ».

(Jérôme, 27 ans, [Sa], Bac S, Diplôme d'État en Masso-Kinésithérapie, DU "Rééducation Neuro-pédiatrique", Kinésithérapeute)

« *Les bibliothèques, oui, ben la bibliothèque universitaire quand j'avais cours sur Caen et bien là, oui, c'était facile, donc, j'y allais très souvent, après, ici, à Alençon, ben la bibliothèque, ici, c'est pas facile, pour moi, d'accès et puis j'ai ma libraire qui me fournit en livre, donc ça me va. Après, pour tout ce qui est, si j'ai besoin d'acheter un livre plus scientifique, dans ces cas-là, bon, ben, je le trouve soit en bibliothèque si j'ai besoin, moi je peux faire livrer facilement les livres ici, à la bibliothèque d'Alençon, sinon après, si, ben y a aussi la médiathèque, ben je vois la médiathèque du cheval par rapport à mon activité professionnelle, là, moi, j'ai la chance d'avoir ça dans l'Orne, donc oui, quand j'ai besoin d'avoir un livre, je vais les voir, ou même pour un article* [Quand vous êtes allée à la BU à Caen, c'était pour quelles raisons ? Emprunter des ouvrages ? Travailler sur place ?] *Alors, comme j'avais un logement qui était pas très loin de l'université, je travaillais, quand j'avais besoin de me poser, de travailler vraiment longtemps, j'étais forcément dans mon logement ; après quand c'était, quand j'avais besoin, j'allais pour emprunter les livres, pour emprunter les revues, consulter ou voir si les livres allaient m'intéresser ou faire des fiches de lecture sur place quand le livre ou l'article, je pouvais pas le ramener ou si je savais que l'article était court et que ça justifiait pas un emprunt et que je pouvais le faire en direct, je le faisais en direct* ».

(Cécile, 40 ans, [Ts], Bac A1, Deug "Droit" (nv), Licence "Management des établissements équestres", Formatrice / Filière Équine)

[407] J.-F. Courtecuisse, « Les étudiants et la documentation électronique », *Bulletin des Bibliothèques de France*, t. 51, n° 2, 2006, p. 40.

« *Je pense dans le master, mais je sais que j'étais une des rares à aller régulièrement à la bibliothèque pour avoir aussi des ouvrages dans les grands classiques parce que, on sait aussi que ça fait partie voilà, des bases, oui, des classiques de références mais, donc ouais, au niveau des supports, c'est très variable* ».

(Ophélie, 25 ans, [Ts], Bac ES, Licence "Sociologie", M1 "Sciences de l'éducation")

« *Ça a été essentiellement Internet, j'aimais pas la bibliothèque universitaire, en fait, moi, j'ai besoin de toucher les ouvrages, j'ai besoin, je déteste être dépendante de quelqu'un, voilà.* [Oui mais on peut imaginer qu'à la bibliothèque, vous auriez pu justement circuler dans les rayons et toucher les ouvrages ?] *J'y suis allée parfois mais en fait, y avait pas grand-chose quand même, ils sont très, ils sont très, enfin la plupart, et puis, je sais pas, j'aimais pas travailler là-bas en fait, j'aimais pas, je préférais la bibliothèque de l'ESPE maintenant, plus petite, plus chaleureuse, plus, donc comme on avait parfois des cours là-bas, j'allais là et puis je prenais des revues, c'était « Éducation permanente », voilà, "sciences humaines", euh beaucoup, je trouve que les articles sont assez, assez bien faits et puis, donc moi, j'ai fait mon mémoire sur le tutorat et plus particulièrement sur les tuteurs du dispositif emploi d'avenir , donc, en fait, y avait très peu de littérature sur le tutorat ; donc, ça, j'ai cherché beaucoup.* […] [Vous avez emprunté des ouvrages à la bibliothèque universitaire ?] *Très peu, très peu parce qu'en fait, parfois, c'était compliqué, vous le vouliez et puis en fait, il est à Cherbourg ou il est à Saint Lo {rires} et moi, j'ai un problème aussi avec la bibliothèque, c'est que j'oublie tout le temps, enfin j'y pense pas à rapporter les choses, je suis une très mauvaise élève, voilà, et ça me stresse et en fait, j'étais quand même très stressée pendant ce master et j'ai très peu décollée de mon bureau. Alors que la bibliothèque, ça implique des déplacements, puisqu'il faut rapporter, tous les quinze jours ou trois semaines, je crois. Et puis, je m'en suis fait prêter aussi des ouvrages, par d'anciens étudiants du master et puis même entre nous pendant le master* ».

(Laetitia, 48 ans, [Ts], Bac A1, DUT " Carrières de l'information / Communication ", DE)

« *J'empruntais surtout des ouvrages dans les bibliothèques, les revues, ça m'est arrivé mais plus rarement, j'essayais de trouver les articles sur Internet. La bibliothèque, c'était à la fois pratique, moi, j'habitais pas loin mais aussi, comme je vous disais compliqué à cause des rendus, ne pas avoir le livre en permanence, des fois pour des histoires de pages mal notées, j'ai dû réemprunter, tout cela, c'est compliqué, et pourtant moi, je travaillais pas, l'année du mémoire, donc je me demande comment faisaient ceux qui étaient à mi-temps…* [Avez-vous utilisé la BU pour travailler, lire ?] *Non, je lisais chez moi dans mon bureau, j'avais mon petit matériel, mes stylos, mes cahiers, j'étais dans mon environnement, j'avais un petit meuble étagère bien pratique, des bannettes en plastique pour les dossiers, je me sentais bien alors qu'à la BU, il y a souvent du monde, c'est pas toujours, le bruit et puis, je sais pas, je trouve que c'est froid, les salles sont grandes, non, pour le mémoire, j'aime pas* ».

(Romane, 26 ans, [Ts], Bac S, L1 Droit, M1 "Sciences de l'éducation")

Si la bibliothèque n'est pas un espace de choix, c'est précisément parce qu'il faut y faire des choix (sélectionner des documents) et que ces choix sont contraints par de nombreux facteurs et en premier lieu, le facteur spatio-temporel. Nombreux, en effet, sont les enquêté.e.s qui ont insisté sur la contrainte des délais d'usage qu'impose le prêt en bibliothèque : « *Oui, j'ai emprunté mais avec le souci des délais parce qu'il y avait que quinze jours. Comme je suis loin, c'est pas pratique et c'est aussi pour ça que j'ai dû acheter pas mal de bouquins* » - Serge ; « *moi, j'ai un problème aussi avec la bibliothèque, c'est que j'oublie tout le temps, enfin j'y pense pas à rapporter les choses* » Laetitia ; « *ce qui m'embête beaucoup en fait à la bibliothèque, c'est d'avoir des impératifs de rendus des documents* » - Jérôme. La contrainte temporelle comme l'éloignement géographique auquel elle est souvent associée constituent

donc un premier frein à l'usage des bibliothèques, ce qui corrobore les observations d'une enquête menée auprès d'usagers de la bibliothèque universitaire de Paris 8[408]. Si ces contraintes pratiques pèsent autant sur les modes de lecture des enquêté.e.s, c'est d'une part en raison de leur emploi du temps déjà très chargé – et notamment celui des étudiant.e.s-salarié.e.s – mais, d'autre part, parce que la temporalité d'effectuation du mémoire est longue et discontinue, ce que restitue bien les propos de Jérôme : « *donc je voulais pouvoir y revenir plus tard mais il faut que je puisse manipuler l'information quand j'en ai besoin et quand j'en ai, quand c'est le moment opportun (…) Les bibliothèques, oui, c'est un lieu ressources mais avec cette contrainte de, d'avoir un espace-temps qui est différent du mien* ».
Théorico-pratique, la réalisation du mémoire nécessite des allers-retours, des ajustements (réemprunter un ouvrage pour noter la page, reconduire un prêt pour poursuivre une lecture ou relire un chapitre) que le système de prêt de la bibliothèque universitaire ne favorise guère. Comme l'expriment plusieurs enquêté.e.s, le plan du mémoire n'est pas défini à l'avance, ni une fois pour toute mais se dévoile au fur et à mesure de l'avancement dans l'étude et de l'acquisition de concepts et de savoirs théoriques. Le temps d'imprégnation dans la littérature scientifique, qu'exige la construction du mémoire, requiert donc de pouvoir travailler sur les ouvrages pendant une durée importante et disqualifie l'emprunt aux yeux de certain.e.s étudiant.e.s qui préfèrent recourir aux articles *via* Internet.
Lire un livre pour le mémoire n'engage pas seulement l'accès au support mais l'appropriation du contenu de celui-ci ; et cette appropriation, qui implique d'annoter le texte lu, s'accomplit plus difficilement avec un livre emprunté et d'autant moins aisément au début du mémoire où la sélection des contenus à lire est plus incertaine :

« *Les livres quand c'est des livres de la bibliothèque, on peut pas écrire ou souligner, mettre des post-it, enfin si, on peut mettre des post-it mais il faut alors utiliser tout de suite les passages, les intégrer dans le mémoire, le problème, c'est qu'au départ, on a pas le plan, c'est qu'après, et ça, ça complique à plusieurs niveaux, des fois, j'ai lu rapidement certains chapitres et j'ai pas vu tout de suite le lien avec mon sujet et à ce moment-là, je pensais pas qu'ils me seraient utiles ».*

(Carine, 49 ans, [Sa], Bac D, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation", Cadre de Santé-Formatrice)

« J'ai passé beaucoup de temps à recenser des écrits, des auteurs par rapport aux concepts, trouver des livres, trouver des articles, et moi étant extrêmement décentré par rapport à la bibliothèque universitaire, j'ai été obligé d'acheter des livres. J'ai à peu près une quarantaine de livres autour de l'ingénierie de formation, des auteurs traitant des formations à distance, traitant de l'enseignement, de l'apprentissage, parce qu'on peut effectivement arriver à distinguer finement enseignement et apprentissage, donc il me fallait revisiter un peu tout ça ».

(Serge, 57 ans, [Sa], Bac D, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation", Cadre de santé-Formateur)

Dans cette configuration spécifique où il importe de pouvoir disposer au moment voulu du contenu d'un livre, un nombre non négligeable d'étudiant.e.s (y compris ceux qui empruntent assez fréquemment des ouvrages à la bibliothèque universitaire) se tournent vers les librairies pour acheter des ouvrages, et plus précisément ceux qui leur paraissent fondamentaux pour l'exercice du mémoire. Ainsi Odile : « *Les livres, j'ai beaucoup emprunté dans les bibliothèques mais j'ai acheté aussi certains ouvrages, "Etienne Bourgeois" que m'avait conseillé mon directeur, en priorité les achats, c'étaient des ouvrages pour le mémoire qui semblaient incontournables ».*

[408] E. Dufils, « Enquête auprès des usagers de la bibliothèque universitaire de Paris 8 », *Bulletin des Bibliothèques de France*, n° 5, 2010.

Acheter un livre pour le mémoire, c'est le posséder, non pas comme un trophée mais comme un outil dont on peut se saisir pour accéder aux contenus lus, les marquer, les travailler pour se les approprier. Lire pour le mémoire, c'est ainsi s'astreindre à un travail studieux et se placer dans un environnement propice à l'étude : « *mon directeur m'avait indiqué un ouvrage pour mon mémoire et celui-ci, j'ai même pas cherché à l'emprunter, je l'ai acheté pour pas être, pour avoir le temps, être dans de bonnes conditions, je voulais l'avoir avec moi pour bien m'imprégner* » - Xavier. Or, la bibliothèque universitaire, par sa configuration spatiale et sa logique institutionnelle, ne permet pas toujours de satisfaire cette dimension studieuse de l'activité lectorale qui, dans le cas de l'exercice du mémoire, est en même temps une activité scripturale. Outre le fait que les salles d'étude peuvent être bruyantes et que les places sont, à certains moments de la journée, très limitées, la taille imposante de la bibliothèque universitaire constitue un autre obstacle au fait de s'y rendre et d'y travailler. Plusieurs enquêté.e.s ont en effet exprimé leur intérêt pour la bibliothèque de l'ESPE dont l'espace plus restreint et donc plus accessible correspond davantage à leurs attentes et besoins.
Comme Laetitia qui indique une préférence pour cette bibliothèque qu'elle qualifie de « *plus petite, plus chaleureuse* », d'autres étudiant.e.s insistent sur la pertinence des « petites » bibliothèques (la bibliothèque des sciences de l'Homme, celle de l'ESPE ou encore le centre de documentation de l'IFSI) qui permettent de se repérer plus facilement et dont l'offre plus spécialisée est adaptée à leurs recherches pour le mémoire.

« *La seule fois où j'ai emprunté, directement, c'est à la bibliothèque de l'IUFM parce qu'elle est aussi plus spécialisée sur la pédagogie, ou voilà, sur les thématiques en lien avec l'enseignement* [Vous avez emprunté régulièrement des ouvrages à la bibliothèque de l'IUFM ?] *À l'IUFM, j'ai emprunté quatre, cinq fois, y compris les articles, vous savez, c'est à l'étage* [La salle des périodiques ?] *Oui, c'est ça, des périodiques. En plus, à l'IUFM, la dame qui vous renseigne est vraiment très très bien, elle vous dit si c'est ce que vous cherchez, c'est un ancien article ou pas, là aussi, c'est bien d'avoir des informations précises, ça permet de gagner du temps, on n'est pas seul* ».

(Pascale, 46 ans, [Sa], Bac B, Cadre de santé-Formatrice)

« *La BU de Lettres et Droit, et l'ESPE, la bibliothèque de l'ESPE aussi, beaucoup pour mon mémoire, enfin beaucoup, peut-être pas autant que la BU mais presque, parce qu'il y avait des ouvrages que je trouvais uniquement à l'ESPE. Travaillant au CHU, donc assez près de l'ESPE, je faisais aussi des allers-retours en semaine, en dehors des cours à l'université. La bibliothèque de l'ESPE, elle est moins grande, on s'y sent plus à l'aise.* [Avez-vous eu recours à des bibliothécaires ?] *Les bibliothécaires, non, pas à la BU mais si à l'ESPE, parce que des fois je cherchais des références que je trouvais pas, j'étais pas trop habituée aux rayons, donc, c'était plus petit, abordable, donc j'hésitais pas à demander* ».

(Audrey, 36 ans, [Sa], Bac S, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation", Cadre de santé-Formatrice)

« *Plus que la BU, c'est la petite bibliothèque de l'ESPE que j'ai utilisé, parce que je trouve qu'on s'y retrouve mieux, déjà, c'est moins grand mais en plus moi, j'avais un peu sympathisé avec une des personnes, alors elle savait sur quoi je travaillais et elle pouvait m'orienter, ça me faisait gagner du temps, des fois, si j'avais pas la côte d'un livre, elle pouvait chercher avec moi et on discutait un peu aussi* [vous discutiez sur votre sujet de mémoire ?] *oui, enfin en gros, c'était plus une aide technique mais j'aimais bien parce que, quand même, on est un peu tout seul avec ce mémoire* [Oui, je comprends et à la BU, les échanges, c'était plus difficile ?] *Oui, parce que l'accueil, y a souvent du monde au guichet, tu sens les gens un peu pressés, je me vois pas trop poser une question sur un livre pour mon mémoire, déjà c'est pas toujours très clair dans ma tête et, de toute façon, non, c'est peut-être bête mais, au guichet, tu sens pas trop*

les personnes disposées à ça, c'est plus distant comme rapport. Voilà, la BU, j'y vais parce que le livre que je recherche, des fois, se trouve que là-bas mais sinon, clairement, je préfère celle de l'ESPE, c'est petit, je m'y sens mieux ».

(Damien, 42 ans, [Ts], Bac D, Licence "Géographie", Formateur Référent)

Ces extraits soulignent l'adéquation entre des espaces de taille réduite comme les bibliothèques de recherche ou les centres de documentation et les besoins des enquêté.e.s pour le mémoire. Comparativement à la bibliothèque universitaire dont l'offre pléthorique et la grandeur des espaces tendent à noyer les étudiant.e.s, les espaces plus petits facilitent non seulement le repérage dans l'offre documentaire mais rendent aussi plus aisés les échanges avec les bibliothécaires. Comme le notent Mariangela Roselli et Marc Perrenoud, la bibliothèque universitaire offre, dans un langage universel, homogène une abondance de ressources dont les usagers ne parviennent pas toujours à se saisir[409]. Et c'est précisément cette difficulté à s'emparer de l'offre documentaire que propose la bibliothèque universitaire qui conduit Laetitia à s'orienter vers la bibliothèque de l'ESPE. La remarque de l'étudiante sur le fond documentaire qu'elle considère comme relativement pauvre (« *J'y [la BU] suis allée parfois mais en fait, y avait pas grand-chose quand même* ») doit être lue en rapport avec ses dispositions et la superficie importante de la bibliothèque universitaire. En effet, les dispositions « intellectuelles » peu assurées de Laetitia combinées au volume spatial et documentaire de la bibliothèque rendent difficiles l'identification et le repérage des documents. Aussi, dans le contexte du mémoire où les lectures sont à construire, opter pour la bibliothèque de l'ESPE ou le CDI de l'IFSI, c'est réduire la masse documentaire, accéder plus rapidement aux documents et pouvoir, par ailleurs, bénéficier plus aisément des conseils des bibliothécaires / documentalistes.

« *La bibliothèque de l'IFSI, c'était un lieu plus petit que la BU, donc plus, plus agréable, on trouvait plus facilement ce qu'on cherchait* ».

(Bénédicte, 52 ans, [Ts], Bac G1, Licence Sciences de l'éducation, Informaticienne)

« *J'ai été bien aidée par les personnes du CDI à l'IUFM, au premier étage la petite bibliothèque des revues et aussi au rez-de-chaussée, à chaque fois que je cherchais quelque chose, j'étais bien accueillie, bien orientée et donc, ça m'a bien aidée dans ma recherche ; j'ai eu aussi la chance de bénéficier de l'accompagnement des personnes du CDI de l'IFSI à l'époque où le CDI était le CDI pour l'IFSI et les autres écoles paramédicales alors que maintenant c'est sur le pôle PRFS « Pôle de recherche et de formation en santé », il y avait des documentalistes très aidantes qui nous aidaient dans la démarche et qui savaient très bien aussi qui nous fallait des textes fiables, scientifiques, etc.* ».

(Élisabeth, 53 ans, [Sa], Bac D, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation", Cadre de santé-Formatrice)

Contrairement à la bibliothèque universitaire qui rassemble différents champs disciplinaires et nécessite de fait plus d'efforts pour se repérer, l'espace de la bibliothèque de l'ESPE est plus maîtrisable et son fond documentaire, centré en particulier sur les thématiques de l'éducation et de la formation, peut répondre de manière adéquate et plus rapide aux besoins des étudiant.e.s. Cette adéquation n'est pas seulement liée à la nature du fond documentaire mais au fait que celui-ci est plus facilement interrogeable, les bibliothécaires de ces structures relativement réduites se montrant souvent très disponibles et s'impliquant parfois de manière

[409] M. Roselli et M. Perrenoud, *Du lecteur à l'usager. Ethnographie d'une Bibliothèque Universitaire*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 2010, p. 73.

tout à fait significative dans le projet de recherche des enquêté.e.s, ce que décrivent, par exemple, les commentaires de Damien ou Élisabeth.
La bibliothèque universitaire, tant par sa configuration spatiale étendue, sa densité de population, que par son image sociale – celle d'une institution lettrée et codifiée –, n'est pas un espace neutre. Elle peut intimider certains étudiant.e.s et rendre les interactions avec le personnel peu évidentes. Et cela, d'autant plus dans le cas du mémoire où les questions documentaires ne sont pas toujours aisément formalisables, l'enquêté.e n'ayant, au début de cette épreuve, qu'une vision souvent superficielle et approximative de son objet de recherche (« *je me vois pas trop poser une question sur un livre pour mon mémoire, déjà c'est pas toujours très clair dans ma tête* » dit Damien). Ce n'est donc pas un hasard si Damien parvient à créer un échange avec l'une des bibliothécaires de l'ESPE ou si Audrey ose davantage interroger les bibliothécaires de cette même institution que ceux de la bibliothèque universitaire : « *Les bibliothécaires, non, pas à la BU mais si à l'ESPE, parce que des fois je cherchais des références que je trouvais pas, j'étais pas trop habituée au rayon, donc, c'était plus petit, abordable, donc j'hésitais pas à demander* ».
L'espace plus intime de la bibliothèque de l'ESPE semble ainsi favoriser les échanges entre les enquêté.e.s et les bibliothécaires. Ce constat renvoie à celui que font Mariangela Roselli et Marc Perrenoud : « là, ou la médiation se déroule dans un espace réservé, protégé (en dehors de l'accueil général ouvert à tout venant), elle a beaucoup plus de chances d'aboutir ou du moins d'ouvrir sur des pistes de travail ou d'exploration ultérieure[410]. »
Les configurations spatiales des bibliothèques participent ainsi à la constitution des pratiques de lecture pour le mémoire en produisant un effet de mise à distance ou, à l'inverse, d'attraction et d'engagement dans l'échange avec le personnel de la bibliothèque.
Si la bibliothèque de l'ESPE correspond mieux que la bibliothèque universitaire aux besoins et attentes de Laetitia et Damien – deux étudiant.e.s dont les parcours scolaires et professionnels les ont tenus éloignés du champ des SHS, c'est parce qu'elle correspond mieux à leurs dispositions « intellectuelles ». Le cas de Damien est très éclairant à ce propos. En effet, parce que la bibliothèque de l'ESPE impose moins un rapport de révérence et de référence au savoir que la bibliothèque universitaire (du fait d'une offre documentaire moins abondante et de collections moins prestigieuses), elle est moins intimidante et l'étudiant s'y sent plus autorisé à y interroger le personnel. L'adjectif « petit » qu'il emploie pour qualifier cette bibliothèque (et qu'utilisent également d'autres enquêté.e.s) fait tout autant écho à la taille de cet espace qu'au fait que ce dernier le place dans une situation de moindre soumission vis-à-vis de la codification spatiale et des ressources proposées. D'une certaine manière, nous pourrions traduire le fait qu'il s'y sent mieux par le fait qu'il s'y sent plus « grand », que la « violence symbolique[411] » qui s'exerce dans cet espace y est moins forte que celle qu'il éprouve (de façon plus ou moins consciente) dans la bibliothèque universitaire.
Ainsi, les étudiant.e.s peuvent être tenus à distance physiquement (géographiquement) de la bibliothèque universitaire mais aussi symboliquement. Et cette distance symbolique est également perceptible dans le rapport que certain.e.s étudiant.e.s entretiennent avec la librairie.

« *Alors, déjà, moi, je suis pas très bavard, et la librairie, je trouve que c'est difficile pour, j'aime pas trop demander, c'est calme, les gens sont posés, on a l'impression que le gens qui y sont, ils se connaissent, et moi, je sais pas, ça me stresse un peu. Si je demande un livre et qu'ils ne l'ont pas, je cherche pas plus loin, je me dis " je le commanderai chez moi par Internet ". En*

[410] M. Roselli et M. Perrenoud, *Ibid.,* 2010, p. 268.

[411] Concept bourdieusien dénonçant les formes de domination « douces » (peu visibles, déguisées) qui s'exercent sur les « dominés » et qui engendrent l'autodénigrement, la honte de soi, l'auto-exclusion, etc. Cf. G. Mauger, « Sur la violence symbolique », *in* H.-P. Müller et Y. Sintomer, *Pierre Bourdieu, théorie et pratique*, Paris, La Découverte, 2006, p. 90.

fait, moi, la librairie, c'est parce que c'est à côté de chez moi que j'y vais, c'est pour gagner du temps mais c'est pas pour échanger [D'accord et avec Internet, c'est facile de commander, vous trouvez ce que vous cherchez ?] *Oui, je vais sur Decitre, Amazon, c'est facile, c'est rapide et puis sur Cairn, on peut avoir des ouvrages qui traitent du même sujet… voilà, c'est ce côté, sur Internet, ce que j'aime bien, c'est que je peux faire comme je veux, pour moi, Internet, c'est un peu une offre à la carte, je peux démarrer des recherches, arrêter, revenir et même si ça fonctionne pas, je me sens pas stressé, alors qu'avec la librairie, c'est pas pareil, j'ai du mal, surtout quand je maîtrise pas trop le sujet* ».

(Guillaume, 27 ans, [Ts], Bac ES, Licence "Géographie", Formateur)

La librairie n'est pas un lieu ordinaire, c'est un espace chargé de symboles qui intimide ; lieu des Lettres, espace où les interactions impliquent le maniement d'un langage soutenu et d'une hexis corporelle, elle tient à l'écart ceux qui en sont culturellement éloignés et peut engendrer un sentiment de mal-être (Guillaume parle de stress). Ainsi, bien que la librairie soit située à proximité de son domicile, l'usage qu'en fait cet enquêté est non seulement exceptionnel mais aussi pragmatique, le recours à la librairie s'opérant dans une optique de gain de temps. Si la librairie n'est pas, pour cet étudiant, un espace d'échange et d'accès aux livres, c'est parce que ce lieu, imposant à ses yeux, lui impose une forme de violence symbolique : « *on a l'impression que le gens qui y sont, ils se connaissent (…) la librairie, j'ai du mal* ». Comme le souligne Pierre Bourdieu : « du fait que l'espace social se trouve inscrit à la fois dans des structures spatiales et des structures mentales qui sont pour une part le produit de l'incorporation de ces structures, l'espace est un des lieux où le pouvoir s'affirme et s'exerce, et sans doute sous la forme la plus subtile, celle de la violence symbolique comme violence inaperçue[412] ».
Dans l'extrait ci-dessus, il est, par ailleurs intéressant de noter que la librairie (en tant qu'espace physique) est concurrencée par Internet. Le réseau numérique présente l'avantage de la modularité (Guillaume évoque « *une offre à la carte* » permettant de modifier plus aisément ses choix) et de l'anonymat / du privé (ne pas être vu et ne pas donner à voir ses hésitations, ses faiblesses). Échanger avec un libraire, c'est, à l'inverse, pour cet enquêté, sortir de l'anonymat, s'exposer et mettre en jeu ses capacités d'expression orale tout autant que ses connaissances du domaine étudié. Et l'adverbe « surtout » qu'emploie Guillaume (« *j'ai du mal,* surtout *quand je maîtrise pas trop le sujet* ») n'est pas neutre ; il signifie que la difficulté à échanger avec le libraire est d'autant plus forte que la maîtrise scientifique (théorique) est faible. Internet, en permettant de multiplier les recherches documentaires à l'abri des regards de « ceux qui savent », autorise une plus grande diversité de parcours, rend l'erreur (la non pertinence de telle ou telle requête) ou l'échec moins visible et donc moins frustrant pour les étudiant.e.s dont les dispositions « intellectuelles » sont fragiles.

Il apparaît ainsi que la fréquentation des espaces de lecture comme ressources pour la rédaction du mémoire ne dépend pas seulement de la proximité géographique avec ces lieux ou de contraintes temporelles ; elle est liée à la nature de ces espaces (plus ou moins chargés symboliquement) et implique des dispositions particulières. Tous les étudiant.e.s ne sont pas également préparés à s'approprier ces espaces et à bénéficier des ressources qui y sont attachées. Les sollicitations des libraires ou des bibliothécaires sont loin d'être automatiques pour l'ensemble des enquêté.e.s qui se distinguent par des activités professionnelles, des parcours scolaires-universitaires différents , autrement dit par des dispositions « intellectuelles » et temporelles variées.
Au-delà des effets dispositionnels, la librairie est un espace peu mobilisé par notre population d'enquête. Associée fréquemment, dans les commentaires des enquêté.e.s à la flânerie, elle

[412] P. Bourdieu, *La misère du monde*, Paris, Seuil, 1993, p. 163.

n'est pas pensée en lien direct avec le travail universitaire et apparaît essentiellement comme un lieu d'achat qui pallie aux carences de la bibliothèque universitaire : l'indisponibilité d'un ouvrage, la relative courte durée des prêts, etc.
Lieu de conseils pour certain.e.s enquêté.e.s, la bibliothèque universitaire est pour d'autres de simples lieux de passage (les étudiant.e.s se contentant d'un passage rapide afin de retirer les documents identifiés antérieurement au domicile *via* le service numérique de documentation) ; dans tous les cas, elles ne constituent pas, ou à de rares exceptions près, un espace dans lequel les enquêté.e.s s'installent pour lire les documents (article, livres…). Les extraits d'entretiens montrent en effet que les lectures pour le mémoire, qui sont souvent des lectures approfondies, se réalisent principalement au domicile.
Espace personnel (où l'on peut disposer de ses repères et de ses instruments de lecture), souvent protégé du bruit, le domicile apparaît comme un espace adapté au travail lectoral réalisé pour le mémoire :

« *Je travaillais dans ma chambre, c'était bien pratique, surtout pour le mémoire, quand il faut travailler longtemps. Si je travaille sur mes livres, sur différentes recherches, j'ai besoin d'avoir tous mes documents près de moi, donc, c'est mieux, c'est plus pratique que la bibliothèque* ».

(Cécile, 40 ans, [Ts], Bac A1, Deug "Droit" (nv), Licence "Management des établissements équestres", Formatrice / Filière Équine)

« *Chez moi, dans une pièce, dans mon bureau, pour être concentrée, assise, et avec mon ordinateur, alors bien installée, hein, en général, j'ai pas trop de choses autour de moi, voyez-vous, moi, j'ai besoin de, voilà, que les choses soient un peu rangées, enfin, j'ai mon rituel et il y a plusieurs sortes de rituels mais j'ai besoin de m'installer, "c'est un peu ritualisé", vous allez me dire mais d'être, de telle sorte, que voilà mais j'étais toujours, je lisais pas ailleurs dans ma maison. Quand je travaillais sur mon mémoire, ce n'était ni dans la véranda, ni dans la salle, ni dans la cuisine, c'était dans mon bureau, c'est pareil, j'ai de la chance d'avoir mon bureau, ma pièce pour pouvoir être dans de bonnes conditions de travail et donc de lecture. Bon, il y en a qui peuvent très bien travailler avec les casseroles qui sont en train de cuire parce qu'ils sont bien comme ça, ou dans leur véranda, moi, j'ai besoin d'avoir ma pièce* ».

(Élisabeth, 53 ans, [Sa], Bac D, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation", Cadre de santé-Formatrice)

« *En général, j'aime bien travailler chez moi. Je suis plus à l'aise chez moi, le confort, je me sens mieux et puis mon conjoint travaille, donc je peux être seule, me concentrer et si j'ai envie de faire une pause, je fais une pause. Après je me suis forcée à aller travailler à la BU parce dans les travaux de groupe, pour se retrouver, c'était plus simple pour tout le monde. Mais, par exemple, pour le mémoire, je travaille chez moi car j'arrive pas à me concentrer quand j'ai beaucoup de monde autour de moi en train de taper sur l'ordinateur, en train d'écrire, je me déconcentre très très vite et au bout du compte, c'est pas…* [Vous travaillez dans quel espace, votre chambre, la salle à manger ?] *Alors, j'ai un beau bureau dans la chambre mais j'aime bien m'étaler ici* [La salle à manger] *Je sais pas, j'ai plus de place, je peux mieux m'y retrouver, je préfère quoi* ».

(Séverine, 31 ans, [Ts], Bac L, Deug "Sociologie", L3 et M1 "Sciences de l'éducation")

« *J'emprunte, sur place, j'arrive pas, ça dépend mais si la bibliothèque est bondée de monde, je peux pas. J'aime bien être sur mon bureau parce que j'ai mes repères et je sais où sont mes documents si besoin… Le confort, quoi, être chez soi avec tous ses documents… Mon bureau, c'est une pièce distincte qui était à la base pour mon ami et moi et qui, petit à petit, avec ce master, est devenu ma pièce, il la réintègrera, je pense, à la fin mais pour l'instant, il y a, c'est*

tellement, chaque chose a sa place, ça peut paraître en bazar mais je sais où tout se trouve. [Le bazar, pour les uns, peut être l'ordre pour les autres…] *Oui, voilà. Dans mon bureau, tout est rassemblé, c'est pour ça que j'aime bien travaillé dans cette pièce* »

(Marjorie, 27 ans, [Ts], Bac Technologique Comptabilité, Licence "AES", Master 1 "Géographie sociale", Conseillère Emploi et Formation)

Les lectures effectuées pour le mémoire sont souvent des lectures intensives et longues qui nécessitent de la concentration, une attention soutenue ainsi qu'un marquage des textes lus. Comme le souligne Élisabeth en évoquant le travail à réaliser pour le mémoire : « *il faut réfléchir quand on lit ! Lire sur le sable, avec le bruit de la mer, etcetera, vous pouvez être un peu, mais là non, c'est autre chose, il faut se concentrer sinon ça sert à rien* ».
Avoir une pièce à soi (un bureau, une chambre), disposer d'un lieu isolé (coupé du bruit et des éventuelles distractions) et d'un équipement personnel (outils d'écriture à portée de main, supports de lecture organisés selon un rituel propre) apparaissent comme des conditions nécessaires pour l'effectuation de lectures concentrées, analytiques et longues : « *je lis et j'écris chez moi, j'ai mes habitudes, mon ordi, mes livres d'un côté, mes stylos, mes stabilos de l'autre* » - Xavier ; « *j'arrive pas à me concentrer quand j'ai beaucoup de monde autour de moi en train de taper sur l'ordinateur* » - Séverine.

Aussi, dans le contexte spécifique du mémoire, la bibliothèque, espace ouvert et fréquemment bruyant, ne peut satisfaire les besoins des étudiant.e.s qui recherchent une forme d'isolement, une séparation avec l'espace collectif (amical, familial…).
L'espace du bureau répond de façon satisfaisante non seulement à ce besoin d'isolement mais aussi à la lecture « travailleuse » (analytique, théorique) du mémoire qui implique d'avoir à portée tout un équipement de lecture-écriture et de disposer de repères : « *j'ai mes repères […] chaque chose a sa place […] Dans mon bureau, tout est rassemblé, c'est pour ça que j'aime bien travaillé dans cette pièce* » explique Marjorie.
Ce qui est souligné, à travers le choix du bureau, c'est l'aspect fermé (isolé) de cet espace mais également son aspect fonctionnel qui facilite le travail de lecture effectué par les enquêté.e.s, un travail dense et complexe qui allie lectures théoriques et citationnelles. La fonctionnalité matérielle qu'offre le bureau (« *j'avais mon petit matériel, mes stylos, mes cahiers, j'étais dans mon environnement, j'avais un petit meuble étagère bien pratique, des bannettes en plastique pour les dossiers* » - Romane) n'est pas sans rappeler celle de « la roue à livres », cet instrument mécanique qui, en permettant de consulter simultanément plusieurs livres, rendait plus aisée l'analyse des textes : « Sans va-et-vient inutiles, sans l'embarras de livres empilés, le lecteur en restant assis peut commodément confronter les textes et croiser les références[413]. »
L'espace matériel de la lecture n'est jamais indépendant du type et mode de lecture – lecture loisir /lecture studieuse, lecture intensive /lecture extensive, etc. À ce propos, il est intéressant de rappeler avec Roger Chartier que le passage d'une lecture perçue comme un abandon à une lecture perçue comme un travail s'est accompagné, dans le passé, d'une évolution des meubles : on est ainsi passé de la bergère ou de la duchesse, supports adéquats à la lecture d'intimité où la lectrice peut s'abandonner au plaisir du livre vers des meubles plus fonctionnels, tels la roue à livres ou les tables circulaires à tablettes sortantes[414].
Espace privilégié pour l'exercice du mémoire, le bureau n'en est toutefois pas la pièce exclusive. D'autres espaces caractérisés par une surface plus importante ou un plus grand confort, sont investis par les étudiant.e.s. Il en est ainsi du salon ou de la salle à manger. Il est remarquable de noter que plusieurs enquêté.e.s, qui disposent pourtant d'un bureau, s'installent

[413] R. Chartier, *Pratiques de la lecture,* Paris, Payot et Rivages, 2003, p. 99.
[414] *Idem*, p. 99.

dans la salle à manger, à condition – et cette condition est importante – que celle-ci soit inoccupée. C'est le cas, par exemple, de Séverine qui peut disposer librement de cette pièce, son conjoint travaillant à l'extérieur : « *j'ai un beau bureau dans la chambre mais j'aime bien m'étaler ici [la salle à manger] Je sais pas, j'ai plus de place, je peux mieux m'y retrouver, je préfère quoi* » ; et aussi celui de Cécile qui effectuent des lectures pour le mémoire dans le salon quand ses enfants sont absents ; ou encore de Laetitia qui alterne entre l'espace de son bureau et celui de la salle à manger :

« *Je travaillais, dans le salon avec mon PC portable, là où nous sommes sur la table, et j'ai aussi un bureau, un grand bureau d'ailleurs mais ici, c'est la vue, il fait plus chaud, voilà, quand il fait beau, j'aime bien être ici, mais je lisais et je travaillais aussi dans mon bureau parce que le bureau, c'est, par rapport à, c'est socialement, pour m'isoler et pour ne pas être dérangée par la vie de famille, voilà* ».

(Laetitia, 48 ans, [Ts], Bac A1, DUT " Carrières de l'information / Communication ", DE)

Ces différents exemples soulignent à la fois le besoin d'un espace protégé, calme et propice à la concentration, et parallèlement, mettent en avant l'intérêt de lire dans un lieu plus spacieux comme peut l'être la salle à manger. La préférence que mentionne Séverine pour la salle à manger et le plaisir qu'elle éprouve à « s'étaler » sont en lien avec la nature du travail intellectuel qu'elle accomplit pour son écrit de mémoire. Ce travail qui est indissociablement un travail de lecture et d'écriture, qui combine lectures théoriques, analyses de données empiriques et activité rédactionnelle, est un travail long et complexe dont la réalisation requiert une variété importante d'instruments et de supports (cahiers, livres, articles, documents professionnels, ordinateurs…). Il nécessite donc un espace à la fois identifié, coupé de la distraction et suffisamment grand pour que les étudiant.e.s puissent embrasser du regard les supports qui forment (produisent) et informent leurs réflexions théoriques[415].

La dimension spatiale de la lecture et la question de la visibilité sont donc profondément liées. Faire varier les espaces de lecture, c'est rendre plus visibles les matériaux dont on dispose, voir autrement les données que l'on étudie. Changer d'espace (se déplacer d'une pièce à une autre pour lire), c'est déplacer son regard, prendre de la distance par rapport aux contenus lus ou au contraire les saisir de plus près et, dans tous les cas, les voir et les appréhender différemment. Ce mouvement de distanciation ou de rapprochement crée, au même titre que la note de bas de page, des ruptures, et ce faisant, rend la lecture moins continue et plus réflexive.
Les propos de Carine témoignent de ce bénéfice cognitif que peut procurer un déplacement spatial :
« *Je me disais, il faut que je change, je prenais juste un article et j'allais le lire dans le salon, et je sais pas, un autre lieu, je voyais les choses autrement, ça me sortait de, et je revenais ensuite vers mon bureau avec une idée plus claire ou carrément une autre idée* ».

(Carine, 49 ans, [Sa], Bac D, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation", Cadre de Santé-Formatrice)

[415] Comme Jack Goody s'est efforcé de le montrer (notamment avec l'écriture en tant que « technologie de l'intellect »), les pratiques intellectuelles sont matérialisées (outillées) : « Pour certains chercheurs, les outils sont des choses utilisées par les autres, jardiniers ou mécaniciens. Mais contrairement à ce qu'ils pensent, l'utilisation des mains – et des yeux – est intrinsèque au travail intellectuel. La coordination fine des mouvements de l'œil et de la main est cruciale au coup de pinceau des peintres et calligraphes chinois, comme à la manipulation des baguettes ; un des obstacles à l'extension de l'enseignement de la lecture et de l'écriture en France au XVIII^{e} siècle était précisément que les paysans n'avaient pas l'habitude des mouvements nécessaires de l'œil ni le contrôle de leurs doigts. Les outils des personnes alphabétisées fournissent à leurs sociétés des technologies de type cognitif, technologies qui sont elles-mêmes des outils, car les outils créent d'autres outils. La dichotomie matériel /immatériel, chère à certains, n'est donc pas pertinente ici ». J. Goody, *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*, Paris, La Dispute, 2007, p. 198-199.

La réflexion théorique qu'engendre les lectures pour le mémoire a besoin pour se déployer de repères (d'un espace connu et fixe) mais également de mouvements, d'une variation des rythmes et des lieux de lecture : lire dans un lieu « fermé » (le bureau, la petite bibliothèque de l'ESPE ou des sciences de l'homme) et aussi plus « ouvert » (la salle à manger, la bibliothèque universitaire).

Cette brève analyse des espaces de lecture met en lumière le fait que l'exercice du mémoire, bien qu'étant une production individuelle (et non collective) implique la participation plus ou moins importante de certains acteurs du livre et notamment celle des bibliothécaires. Au-delà de ceux-ci, ce sont également des membres de la famille, des pairs qui peuvent jouer un rôle dans la construction des lectures pour le mémoire mais surtout, et en premier lieu, les directeurs/directrices de mémoire. Ceux-ci sont fréquemment cités par les enquêté.e.s comme des guides en matière de lecture et des acteurs importants dans la construction théorique et organisationnelle du mémoire.

« *Avec ma directrice de mémoire, on a échangé sur des lectures aussi, elle a pu me conseiller des documents et puis aussi, des fois, je lui disais, cet article-là, je comprends pas telle référence ou tel concept, voilà. Sinon, elle est intervenue aussi sur l'organisation de mon terrain, parce que j'ai pas émis d'hypothèses, j'avais pas, eu parce qu'il y avait pas de biblio sur le sujet que, sur le groupe professionnel des grooms, et c'est moi qui ai créé la biblio ; Mon sujet, c'était "comment se construit l'identité professionnelle des grooms" et là, y avait aucune biblio, aucune donnée ; du coup, ça faisait l'effet inverse, j'allais sur le terrain et c'est le terrain qui m'a amené ma réflexion et j'ai construit mon mémoire à l'envers* ».

(Cécile, 40 ans, [Ts], Bac A1, Deug "Droit" (nv), Licence "Management des établissements équestres", Formatrice / Filière Équine)

« *Les rendez-vous ont été fréquents la deuxième année, ben en fait, au moment où je me suis bien mise sur le mémoire, euh c'était des rendez-vous, ce qui m'a surpris, c'est que c'était des rendez-vous qui était longs et j'ai pas vu le temps passé, donc voilà… Monsieur Z [son directeur de mémoire], je lui envoyais le fichier Word, il me renvoyait un fichier commentaires* [un fichier avec des commentaires électroniques ?]*, Oui, c'est ça où déjà il avait des remarques, ou voilà, des choses sur lesquelles il était pas d'accord, voilà, il disait ce qu'il pensait et moi aussi* [vous aussi, c'est-à-dire ? Parce que vous lui renvoyiez des commentaires ?]*, je répondais, oui, effectivement en mettant des commentaires, donc pendant les rendez-vous, on avait des discussions sur ces thèmes ; et, la guidance, elle a changé en cours de mémoire, c'est-à-dire que tant que j'étais dans la partie conceptuelle où c'était très confus, fallait que j'explore les thématiques, ça, c'était laborieux, il était là, il suivait, il m'indiquait des lectures, voilà, il m'orientait* [il était très présent donc…] *Oui, il a été très présent, très présent aussi sur la théorie, il m'invitait à lire certains articles, des fois plus faciles, certaines revues, c'était pas seulement des conseils, c'était très encadré, parfois il m'indiquait des chapitres de livres et même des fois la page, et donc, c'est super, on va tout de suite à l'essentiel, ça va beaucoup plus vite* ».

(Pascale, 46 ans, [Sa], Bac B, Cadre de santé-Formatrice)

« *Le mémoire, au début, j'ai plus travaillé la partie contexte, j'ai fait un gros travail sur l'expérience professionnelle et là, j'ai pas eu trop besoin de ma directrice de mémoire, ce qui est normal, puisque j'avais pas trop de lectures à faire à ce moment-là, c'était plus des choses connues, des expériences à décrire, mais après, à un moment donné, quand j'ai commencé à plus avancer dans la rédaction, elle m'a donné des pistes, conseillé certaines lectures. Oui, et ça, c'est important car le mémoire, il y avait beaucoup de travail mais on n'avait pas de délai, donc on pouvait soutenir quand on voulait presque, après, moi, je m'étais fixée un objectif et*

je voulais le tenir. [Pour tenir cet objectif au niveau du mémoire, vous vous étiez fixée vous-même des délais ?] *Ben, alors, déjà, je me suis dit, il faut que le mémoire soit terminé à telle date. Après, je pouvais me fixer des, des objectifs intermédiaires, je fais ça tel mois, je finis telle partie pour tel jour, etc. Mais il y a aussi les rendez-vous fixés avec ma directrice de recherche, ça, c'est très important, l'accompagnement, ça, je pense que ça aide parce qu'on a pas tous le même accompagnement ; moi, c'était des rendez-vous très fréquents, on s'est vu une dizaine de fois, je pense, et elle m'aidait beaucoup en me disant par exemple « là, ça suffit, il faut passer à autre chose* [Vous la questionniez oralement lors des rendez-vous, par mail ? ...] *En fait je la questionnais pas directement. Je lui disais pas "j'ai un doute sur tel article, je sais pas si j'ai bien compris tel point", je lui disais pas comme ça, en fait, je lui envoyais mon travail final et puis, voilà, elle me disait si c'était bien ou pas* ».

(Audrey, 36 ans, [Sa], Bac S, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation", Cadre de santé-Formatrice)

Le soutien scientifique (théorique, méthodologique, conceptuel) mais aussi pratique, et en particulier temporel, (programmation de rendez-vous pour échanger, demande de productions écrites…) des directrices et directeurs de mémoire constitue une aide précieuse pour la réalisation du mémoire et notamment le travail de lecture qui lui est inhérent.
Les difficultés conceptuelles et les questionnements théoriques auxquelles se confrontent les enquêté.e.s au cours de leurs lectures peuvent ainsi être résolus à travers les interactions orales ou écrites qu'ils ont avec leurs directeurs et directrices de mémoire. À travers ces interactions, les étudiant.e.s cherchent à obtenir l'aval scientifique de leur directeur ou directrice – valider une orientation méthodologique, le choix d'un ouvrage, clarifier une interprétation – et sont également en quête de références bibliographiques.
Si les directrices et directeurs de mémoire ne fournissent pas directement une liste bibliographique aux étudiants, ils leur indiquent des pistes de recherche, des références (auteurs, revues…), leur prêtent éventuellement des ouvrages, autant d'éléments qui contribuent de manière significative à la construction de leurs pratiques de lecture. Cette contribution varie cependant en fonction des dispositions des directeurs et directrices de mémoire et également de celles des enquêté.e.s.

Tout d'abord, la direction de mémoire oscille entre deux pôles : d'un côté, la pratique d'une guidance relativement souple où le rôle décisionnel de l'étudiant est majeur, de l'autre, une guidance plus « interventionniste » où les modalités du travail sont beaucoup plus fréquemment contrôlées par le directeur/la directrice de mémoire. Alors que certains enseignants proposent un accompagnement très serré avec un calendrier de travail précis et des remises régulières d'écrits intermédiaires, d'autres préfèrent laisser l'initiative à l'enquêté.e et interviennent de façon plus ponctuelle (le plus souvent sur la demande explicite de l'étudiant.e) dans la production de cet écrit. Ces deux formes de direction ont inévitablement des effets – des effets parfois paradoxaux – sur le travail de lecture des étudiant.e.s.

Dans le cas d'une guidance « interventionniste », un des effets que l'on peut constater est le gain temporel. Ce gain est visible dans les commentaires de Pascale qui relate un accompagnement très serré de son directeur de mémoire. Le fort investissement de ce dernier, tant au niveau temporel (des interactions de longue durée) qu'intellectuel (implication dans la construction théorique du mémoire, transmission d'indications bibliographiques détaillées) permet à l'étudiante de se consacrer à l'essentiel et de ne pas perdre de temps à explorer une foultitude de documents dont la (non)-pertinence, en particulier au début de l'exercice de mémoire, n'est pas facile à déterminer. Cet accompagnement très poussé et relativement

marginal[416] que propose ce directeur de mémoire est lié au fait que celui-ci conçoit cette fonction non pas comme une simple fonction de conseil mais de formation à la recherche.
Co-responsable du master et attentif aux contraintes temporelles des étudiant.e.s-salarié.e.s (majoritaires dans la formation), il est particulièrement soucieux de la qualité de la guidance et du cheminement intellectuel de l'étudiant.e. auquel elle doit conduire (« *une fonction de révélateur pour l'esprit* ») :

« *Je donne toujours des textes ou des références qui correspondent non pas au domaine général mais à la question, au problème, à l'idée que travaille l'étudiant. Je leur dis "il faut aller voir dans tel article, dans tel partie de l'article", moi, je donne parfois les pages, je dis "vous lisez cette page-là et à partir de cette page-là, vous pouvez rayonner un petit peu avant, voir après mais vous comprendrez à partir de cette page-là et non en commençant à la page une". Toutes ces précisions, c'est dans l'idée qu'au bout du compte, finalement, il trouve une vraie satisfaction de pouvoir comprendre et progresser. Je pense qu'il faut une propédeutique, et puis, en quelque sorte des étapes dans les lectures parce que sinon, ça peut être une vraie catastrophe, les étudiants en plus, n'ont pas énormément de temps, ils travaillent en dehors du master pour la plupart. Pour moi, diriger un mémoire, c'est pas seulement transmettre un savoir ou des références mais chercher ensemble, c'est pas simplement "allez lire ça", ça doit être aussi une fonction de révélateur pour l'esprit, et donc je me contrains à être toujours disponible pour répondre aux questions, lire les écrits, faire des commentaires et être au plus près de leur réflexion. Et c'est pour ça, pour les lectures, je veille à délimiter, je dis "vous lisez plutôt tel article dans ce numéro », je donne parfois des chapitres, j'ai une bonne mémoire et puis un ouvrage suppose un temps de lecture relativement important, donc, moi, je donne plutôt des articles, des articles de revue scientifiques, des articles que j'ai lus moi-même, des textes qui vont faire avancer leur réflexion, rendre intelligible leur problématique. Bien sûr, il y a des ouvrages importants mais contrairement aux articles, ils ne sont pas forcément soumis à un comité de lecture et je trouve que parfois, les ouvrages, c'est à double tranchant* ».

Le suivi se caractérise ici par un investissement temporel et une participation très active du directeur dans le travail lectoral des étudiant.e.s : « *chercher ensemble, c'est pas simplement "allez lire ça"* ». Dans ce cas singulier, le directeur de mémoire ne se contente pas de transmettre des références bibliographiques mais sélectionne soigneusement les textes ou chapitres à lire en fonction de la problématique étudiée (délimitant même certains passages par l'indication de pages précises). Investi pleinement dans son rôle d'accompagnateur et animé par le désir de faire progresser les enquêté.e.s, il contrôle la réception et l'usage des textes qu'il leur communique (par des discussions fréquentes et l'usage de commentaires électroniques). Ce soutien ciblé et contrôlé constitue un rempart contre les « dérives lectorales » les plus dommageables (cf. partie II, chapitre 8).
La forte disponibilité et l'engagement des directrices et directeurs de mémoire ne se traduisent pas automatiquement par un gain pour les enquêté.e.s. Le cas de Sabine (dont nous exposerons le portrait dans la partie 2 « Dispositions ») est à cet égard significatif. L'étudiante, qui bénéficie, elle aussi d'un encadrement fort (des rendez-vous nombreux avec sa directrice qui s'applique à lire et à annoter systématiquement les écrits intermédiaires) n'échappe pourtant pas à une forme d'égarement lectoral :

[416] Ce directeur de mémoire, soucieux d'accompagner au mieux l'étudiant.e dans cet exercice, est très attentif aux textes qu'il conseille (il utilise par exemple un système de croix : une croix indiquant que l'article est intéressant, quatre croix, qu'il est excellent et accessible) et accorde beaucoup de temps à ses étudiants dont il cherche en permanence à faciliter l'entrée dans le travail de lecture.

« *Ma difficulté, ça a été de ne pas trop me disperser parce que mon sujet, c'était un sujet qui amenait plein, plein de choses, et à un moment, j'ai même été obligée d'aller voir du côté d'Hannah Arendt, au niveau de l'autorité, c'était énorme, donc effectivement j'ai pas pu tout lire* ».

(Sabine, 40 ans, [Sa], Bac D, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation", Cadre de santé-Formatrice).

Engagée, sur les conseils de sa directrice, dans un long travail de fichage d'ouvrages, elle ne parviendra pas à tirer parti de ce travail qui s'avèrera au final contreproductif (chronophage et perturbant). Les raisons de ce « hors-piste » sont en rapport avec les dispositions « intellectuelles » peu développées de l'enquêtée qui, d'une part, rendent le travail de fichage coûteux tant sur le plan temporel que cognitif et, d'autre part, ne favorisent pas la construction d'un axe de recherche et d'une direction lectorale (cf. portrait de Sabine, partie II du chapitre 8). Par ailleurs, la propension de sa directrice (docteure en sciences de l'éducation) à conduire des recherches en mobilisant les travaux de plusieurs disciplines (Philosophie, Sociologie, Histoire…) n'est sans doute pas sans lien avec le sentiment de superficialité et d'éparpillement qu'éprouve Sabine.
L'existence d'un suivi fort de la part des directrices/directeurs de recherche n'est donc pas une garantie contre la dispersion lectorale, celle-ci étant avant tout le produit des dispositions des enquêté.e.s (l'action de ces dispositions sera développée dans la seconde partie de l'analyse).

Parallèlement à cette forme de guidance, un certain nombre de directrices et directeurs de mémoire livre des pistes de lecture aux enquêté.e.s et non systématiquement des références précises, estimant que la recherche documentaire relève de leurs responsabilités et que c'est en accomplissant ce travail bibliographique qu'ils se formeront à la recherche. Ainsi les propos de cette directrice de mémoire : « *J'essaie d'orienter mes étudiantes (je ne dirige que des filles cette année) vers des auteurs, parfois vers un ouvrage en particulier mais, en général, je ne donne pas de références précises, surtout au début, il est important que l'étudiante fasse cet effort de se diriger elle-même, de s'engager dans des lectures sans systématiquement me solliciter et ensuite bien sûr, si elle a des difficultés, je suis là pour l'aider, je peux lui donner des textes à lire mais je préfère le faire dans un second temps* ».

Cette forme d'encadrement, qui place l'enquêté.e d'abord dans une situation d'auto-direction, peut, selon les dispositions de l'étudiant.e, faciliter l'acquisition d'une posture de recherche et le développement d'un étayage scientifique mais aussi le plonger dans une quête infinie de documents et aboutir à un éparpillement bibliographique. C'est le cas par exemple de Frédérique qui n'a pas développé de fortes dispositions temporelles au cours de sa formation scolaire-universitaire et qui attendait de la part de sa directrice de mémoire une participation plus active dans ses recherches bibliographiques et non un simple guidage :
« *Ma directrice, je trouve que pour la biblio, elle m'a pas assez guidé, peu de références et souvent, c'était trop vaste, pas assez centré sur mon sujet, et comme mon sujet, il était aussi très ouvert, et ça d'ailleurs, ça, c'était un problème, ben ça pas m'a beaucoup aidé, en plus j'ai eu tendance à passer beaucoup de temps à lire sur des auteurs qu'elle m'avait indiqué et qui au bout se retrouvent presque pas dans mon mémoire, donc voilà, je suis partie un peu dans tous les sens, c'était pas cadré, des fois, j'avais un peu l'impression d'être dans une sorte de marécage, je trouvais plus le fil…* ».

(Frédérique, 50 ans, [Ts], Bac A3, Licence "Psychologie", DE).

Cette demande d'un soutien fort n'est pas spécifique au mémoire professionnel ; elle se retrouve, par exemple, chez les étudiants de master 2 Recherche en Sciences de l'éducation qui attendent de leur directeur, non pas une aide complémentaire mais un apport de solutions, « un

pré-requis à la réalisation de leur travail de recherche, une expertise "due" à leur inexpérience[417] ». L'autonomie trop souvent supposée mais rarement démontrée des étudiants est alors productrice de malentendus. Ce que met en évidence le témoignage de l'un des directeurs de mémoire du master : « *Quand j'ai indiqué l'ouvrage de Boltanski et Thévenot à l'étudiante, c'était pour qu'elle puisse avoir une idée plus claire de la notion de la discorde et du jugement, je ne pensais absolument pas qu'elle allait acheter l'ouvrage et encore moins qu'elle allait en faire une lecture intégrale* ».

À l'inverse, et c'est un effet paradoxal, certain.e.s enquêté.e.s se plaignent de recevoir trop de références et d'être mis dans une position de chercheur dont ils ne se réclament pas.

« *Et, en fait, avec ma directrice, au début, ça a été un peu, un peu compliqué parce qu'en fait quand on se voyait, à chaque fois, elle me rajoutait des notions, à chaque fois, et je me disais, mais je vais jamais m'en sortir en fait de ce mémoire ; et du coup, assez vite, j'ai arrêté de la solliciter, j'ai travaillé toute seule. Elle m'a aidée pour le plan, j'arrivais pas à trouver la forme, la logique et c'est, je me souviens, lors d'un entretien, c'est elle qui a, elle a dénoué, et puis après, en trois jours, voilà, ça a été fait, voilà, et c'est après que je suis partie, que j'ai arrêté de la solliciter, à partir de ce moment, en fait, à partir de décembre, j'ai plus fourni, je me suis dit c'est pas la peine, elle va encore me rajouter, moi, je suis pas une chercheuse, je vais jamais m'en sortir, voilà.* ».

(Laetitia, 48 ans, [Ts], Bac A1, DUT " Carrières de l'information / Communication ", DE)

« *Ma directrice, je dois reconnaître, elle m'a bien suivi mais des fois, c'est même un peu trop, elle me donnait trop de références, dans les commentaires électroniques, elle mettait des fois, dans un seul commentaire, trois noms d'auteurs, voir untel, untel et là, ça m'aidait parce que j'avais pas le temps d'aller voir tous ses auteurs donc, j'aurais préféré parfois des commentaires plus courts avec une seule référence* ».

(Guillaume, 27 ans, [Ts], Bac ES, Licence "Géographie", Formateur)

L'embarras que suscite la transmission d'un grand nombre de références renvoie à une vision pragmatique de l'exercice (disposer de données immédiatement intégrables : « *des commentaires plus courts avec une seule référence* ») et aussi aux dispositions « intellectuelles » et temporelles de certain.e.s enquêté.e.s qui ne parviennent à se saisir des éléments bibliographiques fournis par leur directeur / directrice de mémoire. Par exemple, Laetitia, dont le parcours scolaire et professionnel (un DUT « Carrières de l'information / Communication » et des fonctions administratives exercées au sein de la Direction des Affaires culturelles) ne l'a pas confrontée aux auteurs et textes savants de sciences humaines, se retrouve noyée dans un flot de références et de notions et éprouve un sentiment de panique (« *je vais jamais m'en sortir* »). Les apports bibliographiques et conceptuels transmis par sa directrice ne pouvant être traités par l'étudiante, ils se transforment en obstacles au lieu de constituer une aide.

L'expertise des directrices et directeurs de mémoire, leurs conseils lectoraux ne sont donc pas également mobilisables par tous les enquêté.e.s. Au-delà du degré d'investissement dans l'accompagnement et/ou de compétence (proximité avec le sujet de mémoire de l'étudiant) des directrices et directeurs de mémoire, ce sont les dispositions « intellectuelles » et temporelles des enquêté.e.es qui sont discriminantes dans la réception et les usages des ressources lectorales que transmettent les directrices et directeurs de mémoire.

[417] M.-J. Gremmo et L. Gérard, « Accompagner les apprentis-chercheurs jeux et enjeux de la direction de mémoire », *Recherche et formation*, n° 59, 2008, p. 51.

Certes, ces derniers ne sont pas les seuls interlocuteurs avec lesquels les enquêté.e.s peuvent échanger sur les lectures pour le mémoire. Les pairs, des membres de la famille ou de l'entourage proche peuvent également constituer des « personnes ressources » pour le travail de lecture réalisé dans le cadre de l'exercice du mémoire. Les entretiens montrent cependant que le rôle de ces personnes est essentiellement centré sur des relectures de forme (orthographe /grammaire/style), le caractère théorique des lectures effectuées pour le mémoire ne les rendant pas aisément partageables avec les pairs[418] ou l'entourage proche. Les commentaires de Jérôme et d'Audrey résument bien le point de vue de la majorité des enquêté.e.s qui, à travers les demandes de relecture, cherchent, outre la correction orthographique, à évaluer la lisibilité et la clarté de leur écrit :

« *Au final, je pense, peu de relecture pour, si j'ai de l'aide pour les tournures des phrases parce que des fois j'aime bien les choses bien écrites, c'est pas toujours évident, on est, mais j'aime bien quand ça sonne, c'est personnel, hein, mais quand ça sonne correctement, donc très facilement, je demande à mes proches, ça peut être ma femme, ma mère, ma grand-mère, des fois une tournure* ».

(Jérôme, 27 ans, [Sa], Bac S, Diplôme d'État en Masso-Kinésithérapie, DU "Rééducation Neuro-pédiatrique", Kinésithérapeute)

« *Pas de conseils de la part d'amis, conjoint, famille, ils ne sont pas dans ce domaine-là ; des étudiants avec qui on échangeait mais pas tant que ça, un petit peu mais non, enfin, sauf pour les travaux que l'on avait à faire en commun mais pour le mémoire, non, parce qu'on avait pas forcément des sujets identiques et on était pas forcément sur le même rythme* […] *J'ai fait relire mon mémoire quand il était fini en fait par deux personnes différentes, une de mon milieu professionnel, une collègue, en fait, qui a fait le master avant et puis mon conjoint, comme il était pas dans le même domaine, il pouvait me dire ce qui était claire ou ce qu'il ne comprenait pas, voir les fautes et puis ma collègue, c'était plus sur le fond* ».

(Audrey, 36 ans, [Sa], Bac S, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation", Cadre de santé-Formatrice)

Comme nous le verrons dans le chapitre 9, le soutien familial dans le travail lectoral des enquêté.e.s est surtout, en dehors de cette aide à la relecture, un soutien logistique et domestique.

Dans ce chapitre qui portait spécifiquement sur les lectures accomplies pour le mémoire professionnel, nous avons mis en évidence les effets de la nature théorique de cette production sur les modes et pratiques de lecture des enquêté.e.s. Exercice complexe, dense et évalué individuellement, le mémoire confronte les enquêté.e.s à une variété très importante de documents et implique tour à tour, et parfois simultanément, les deux supports, papier et numérique.

[418] Évaluation individuelle et production singulière, le mémoire, contrairement aux travaux de groupe, fait l'objet d'échanges plus rares entre pairs. Les interactions, le plus souvent informelles, portent bien davantage sur des aspects organisationnels de l'exercice que sur les lectures ou le contenu du mémoire. Ainsi Ophélie : « [D'accord, vous échangiez aussi avec les collègues du master sur le mémoire ?] *Non, pas vraiment sur le mémoire, enfin, disons pas sur le contenu, on est sur quelque chose de très très spécifique, c'est, déjà, c'est difficile d'expliquer ce que je fais concrètement côté travail, alors le mémoire, non, mais, des fois c'est vrai qu'en parlant du mémoire, quand moi, je faisais une remarque sur, pas sur le contenu mais sur la manière de travailler, pourquoi j'allais plus lentement ou si j'étais bloquée, et ben, là, des fois, ça partait sur une discussion sur mon travail professionnel. Donc jamais sur le contenu, les textes ou les lectures pour le mémoire mais sur plus large, sur mes études de master, ce que ça m'apporterai, les débouchés, les métiers* » (Ophélie, 25 ans, [Ts], Bac ES, Licence "Sociologie", M1 "Sciences de l'éducation").

La dispersion et le caractère extensif souvent attribués à la lecture sur écran peut tout à fait s'appliquer à la lecture sur papier selon l'étape d'avancement dans la rédaction du mémoire. Plus que le support (numérique ou papier), c'est le contexte de production et d'évaluation du mémoire qui rend raison des modes de lecture mise en œuvre par les enquêté.e.s.

L'analyse microsociologique de ce contexte singulier fait ainsi apparaître l'hétérogénéité des pratiques de lecture et en montre toute la complexité, complexité que nous avons mise en relief par un mouvement d'alternance (accumulation / réduction-synthèse). Parce que les lectures pour le mémoire sont des lectures à construire, les étudiant.e.s alternent entre des phases d'accumulation (recherche documentaire, navigation sur Internet) et de réduction (activité de classement et de mise en fiches des documents lus ou à lire). L'activité lectorale se révèle ici nécessairement évolutive et plurielle, et ce faisant, permet de relativiser tout autant la présupposée hégémonie d'Internet sur les pratiques de lecture que la relation qui relie de manière exclusive support papier et pensée réflexive.

Si les lectures effectuées pour le mémoire sont ouvertes sur des interactions – des échanges plus ou moins fréquents, intenses avec les directrices et directeurs de mémoire, avec des bibliothécaires –, les bénéfices de ces interactions comme la mobilisation de la bibliothèque universitaire ne dépendent pas seulement d'éléments contextuels (forme de la guidance, facteur temporel, géographique…) mais également et parfois davantage des dispositions « intellectuelles » et temporelles des enquêté.e.s. Et c'est plus spécifiquement à ces dispositions que sera consacrée la seconde partie de l'analyse.

Partie 3. LES DISPOSITIONS : MÉMOIRE DU PASSÉ ET MANIÈRES DE LIRE

« On a tellement tendance à l'oublier, au nom d'une vision sacralisée, religieuse, de tout ce qui est intellectuel, production intellectuelle, etc., qu'il est très important, de façon un peu obsessionnelle et insistante, de dire qu'il est aussi question de pouvoir. »

[P. Bourdieu, « La lecture, une pratique culturelle », Débat entre Pierre Bourdieu et Roger Chartier*, in* R. Chartier (Dir.), *Pratiques de la lecture,* Paris, Payot, 2003, p. 305-306]

Chapitre 8 – Filières d'études et effets de domination : la force des dispositions « intellectuelles » sur les modes et parcours de lecture

« Bien que les lectrices et les lecteurs aient tendance à naturaliser leurs pratiques de lecture, leurs discours rendent compte malgré eux de l'incessant travail accompli par différentes instances pour faire de chacun et de chacune un lecteur. Les instances de socialisation primaire que sont la famille et l'école jouent, à cet égard, un rôle fondamental. »

Viviane Albenga, *S'émanciper par la lecture. Genre, classe et usages sociaux des livres*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2017.

Dans la première partie de l'analyse, nous avons montré la force indéniable du contexte, et plus précisément de la nature et des modes d'évaluation des travaux écrits sur les pratiques lectorales des enquêté.e.s. D'une production écrite à l'autre, différents modes de lecture sont mis en œuvre : tandis que les épreuves du « Bref » ou des « Tice » mettent en jeu des lectures courtes et des recherches en ligne, l'analyse de texte engage une lecture beaucoup plus approfondie des contenus et implique le recours presque systématique au support papier. Écrit long, pratique et théorique, le mémoire, en contraignant les étudiant.e.s à un travail de classement des documents, à des lectures sur papier mais aussi à l'écran, à des lectures lentes et rapides, intégrales et partielles, fait coexister des modes de lecture pluriels (cette hétérogénéité lectorale répondant à la complexité d'un tel exercice).

Si aucun mode de lecture ne peut être associé de manière mécanique à une évaluation donnée, la nature spécifique des écrits que doivent produire les enquêté.e.s exclut d'emblée certaines manières de lire et en favorise d'autres (des lectures intégrales d'ouvrages n'ont par exemple guère d'intérêt pour l'exercice du « Bref » alors qu'elles sont pertinentes dans le cas du mémoire, notamment pour l'appropriation de raisonnements théoriques).

L'analyse du contexte et bien plus encore *des* contextes est donc incontournable si l'on cherche à rendre compte des manières de lire des étudiant.e.s. La compréhension des pratiques lectorales des enquêté.e.s ne se réduit pas néanmoins aux seuls effets des contextes mais inclut également les dispositions des étudiant.e.s. Nous avons ainsi montré que si le logiciel « Zotero » est un outil adapté à l'épreuve du mémoire, sa mobilisation est toutefois dépendante des dispositions – informatiques mais aussi « intellectuelles » – des enquêté.e.s. De la même manière, la fréquentation de la bibliothèque universitaire n'est pas seulement liée au facteur géographique (proximité physique de l'université avec le lieu de résidence) mais dépend également des représentations symboliques qu'ont les étudiant.e.s de cet espace, et donc là encore de leurs dispositions « intellectuelles ».

De fait, et aussi puissant soit-il, le rôle du contexte dans les manières de lire des enquêté.e.s n'agit pas indépendamment des dispositions dont ceux-ci sont porteurs. Afin d'affiner ce rôle et éclairer certains modes de lecture singuliers (par exemple, ne lire aucun livre pour l'exercice du mémoire), l'étude des contextes doit être complétée par celle des dispositions estudiantines. Et c'est précisément à l'examen de ces dispositions que la seconde partie de l'analyse est consacrée.
Dans ce chapitre, nous nous attacherons plus spécifiquement au passé scolaire et universitaire des enquêté.e.s (aux filières d'études auxquelles ils ont été confrontées, à la place de l'écrit et de la lecture dans ces filières) afin de mettre en évidence la façon dont leurs dispositions « intellectuelles » se sont constituées et l'impact de celles-ci sur leurs manières de lire.
D'un point de vue méthodologique et dans la continuité d'une analyse transversale, des extraits d'entretiens viendront étayer nos interprétations et commentaires. Au-delà de l'exposition de ces extraits, nous esquisserons des portraits individuels afin de rendre plus saillants la constitution de ce que nous nommons les dispositions « intellectuelles » et les liens forts qui les unissent avec d'autres dispositions, temporelles, « organisationnelles », etc. Ce faisant, nous donnerons à voir des figures de « dominants scientifiques » et de « dominés scientifiques » dont la construction éclairera la logique de certaines pratiques lectorales que l'étude des contextes a laissée dans l'ombre.

Précédemment et en nous appuyant sur divers travaux sociologiques (*cf.* partie III du chapitre 2), nous avons souligné le fait que les différentes filières d'études fréquentées par les étudiants n'offraient pas le même cadre socialisateur et ne produisaient pas les mêmes rapports au savoir, au temps, à l'écrit et à la lecture, etc. Les enquêté.e.s intègrent ainsi le master avec des dispositions « intellectuelles » qui varient selon le cursus scolaire qu'ils ont suivi. Dans le cadre de notre enquête, les profils se distinguent en fonction de deux variables : la discipline plutôt[419] « littéraire » ou scientifique étudiée avant le master 2 et « l'éloignement temporel[420] » de l'enquêté.e avec le monde universitaire.
Les étudiants de l'option « Santé » qui sont en majorité des étudiants salariés sont le plus fréquemment et de façon logique doté d'un bac scientifique (Bac D ou S) ; une grande partie a intégré l'Institut de Formation des Cadres de Santé après avoir travaillé plusieurs années dans le milieu médical. Pour ces enquêté.e.s, l'obtention du master 2 est le moyen de faire valider un niveau de formation supérieur et d'évoluer professionnellement vers des projets d'ingénierie de formation, la plupart exerçant des fonctions d'enseignement (notamment dans les IFSI). Ils se différencient ainsi fortement, du point de vue du cursus scolaire, des étudiant.e.s de « l'option « Travail social » qui se distinguent par l'obtention d'un baccalauréat série littéraire, économique ou gestion (Bac A1, B ou ES, Bac G) et des parcours post-bac en SHS (Sciences de l'éducation, Sociologie, Droit, AES (Administration économique et sociale), Psychologie, etc.).
Les disciplines et les savoirs étudiés dans le cadre du master relevant essentiellement du champ des SHS, les enquêté.e.s de l'option « Santé », peu familiers avec ce champ, se montrent souvent malhabiles à manipuler les contenus et théories en jeu dans cette formation. Comparativement aux étudiant.e.s de l'option « Travail Social », ils expriment beaucoup plus

[419] L'adverbe « plutôt » ne marque pas simplement une approximation relative au terme « littéraire » ; il renvoie au fait que les parcours scolaires-universitaires ne sont pas nécessairement uniformes, les enquêté.e.s pouvant d'une part avoir suivi un cursus scientifique au lycée et s'être dirigés ensuite vers une formation littéraire ou s'être engagés dans une filière universitaire multidisciplinaire (AES, Économie, etc.).
[420] Comme nous l'avons précisé dans le chapitre 4, partie II, la distinction Formation continue /Formation initiale n'est pas opérante pour distinguer les profils de nos enquêté.e.s ; c'est pourquoi nous préférons employer le terme d'éloignement qui permet de traduire le fait que certain.e.s étudiant.e.s sont restés, pendant plusieurs années avant l'entrée en master 2, éloignés du monde des études ou que d'autres n'ont pas ou peu connu le milieu universitaire.

fréquemment un certain malaise devant les listes bibliographiques transmises par les enseignants au début de la formation et insistent davantage sur les difficultés qu'ils ressentent face à la lecture de certains ouvrages ou articles. Pour autant, ces enquêté.e.s de l'option « Santé » ne forment pas un groupe homogène. S'ils partagent une certaine distance vis-à-vis des contenus théoriques dispensés par les enseignants, ils n'ont pas tous le même bagage universitaire : certains ont validé une licence ou un master 1 en en sciences de l'éducation alors que d'autres, munis d'un seul DU (diplôme universitaire), n'ont qu'une petite expérience de l'université. Par conséquent, au sein même de cette option, le niveau de diplôme, la durée de fréquentation du milieu universitaire et le degré de familiarisation avec ses codes peuvent varier d'un.e enquêté.e à l'autre.

Si les étudiant.e.s de l'option « Travail social » sont proportionnellement moins souvent des étudiants salariés et ont plus systématiquement des références lettrées communes, ils présentent également des parcours scolaires et universitaires relativement distincts tant du point de vue de la longueur de ceux-ci que des contenus qui y sont dispensés. Bien qu'étant regroupées sous la dénomination « sciences humaines et sociales », leurs formations relèvent de différentes disciplines (Sciences de l'éducation, Sociologie, Droit, Information et Communication…) qui n'engagent pas les mêmes savoirs ni le même type de production écrite. Isabelle Delcambre et Dominique Lahanier-Reuter observaient à ce propos que « les étudiants de sciences de l'éducation citent massivement les mémoires et les travaux d'étude et de recherche (TER) tandis que les étudiants de lettres modernes citent la dissertation et le commentaire de texte et ceux de psychologie les comptes rendus d'expérience et les travaux d'étude (TE)[421] ».

Les points de convergence entre les disciplines des SHS ne doivent donc pas faire oublier leurs spécificités et leurs divergences, ces particularités et différences confrontant les étudiants à des socialisations intellectuelles et lectorales variables. En outre, les profils universitaires des enquêté.e.s de l'option « Travail social » se distinguent par des niveaux de diplômes hétérogènes et une fréquentation de l'université plus ou moins longue.

Ce sont ces variations à la fois cognitives et temporelles dans les cursus que nous examinerons afin de rendre compte des différences dans les rapports des enquêté.e.s aux contenus lus et dans les modes de lecture qu'ils déploient pour se les approprier.

En effet, le fait de lire un ouvrage *in extenso*, de s'éparpiller dans des recherches en ligne, la manière de sélectionner, de classer les documents ou encore d'annoter les textes ne sont pas le simple résultat du mode d'évaluation et du type d'écrit relatif à un module spécifique mais également, comme le montreront les extraits et les portraits qui suivent, le produit croisé de dispositions « intellectuelles », « organisationnelles » et temporelles que les étudiant.e.s ont développées à travers différentes instances de socialisation, familiale, professionnelle mais surtout scolaire-universitaire.

[421] I. Delcambre et D. Lahanier-Reuter, « Les littératies universitaires : influence des disciplines et du niveau d'écrit dans les pratiques de l'écrit », *Forumlecture.ch*, n° 3, 2010, en ligne : [leseforum.ch/fr/myUploadData/files/2013_3_Delcambre_Lahanier.pdf], p. 12, consulté le 17/02/2017.

I. Séverine et Marie, « dépasser le cap sans le perdre » : force des dispositions « intellectuelles » et pouvoir du mémoire de M1 en sciences de l'éducation

Dans le chapitre précédent, nous avons insisté sur le fait que la longueur et la densité théorique de l'écrit du mémoire contraignaient l'ensemble des enquêté.e.s à un travail de recherche documentaire chronophage. Si tous se confrontent, lors de cette production, à une activité de recension de la littérature scientifique (en lien avec leur sujet de mémoire), cette activité se réalise plus ou moins aisément selon les enquêté.e.s ; en effet, leurs différents parcours scolaires et universitaires ne les ont pas confrontés aux mêmes expériences de lecture, aux mêmes supports, ni à un rapport semblable au livre et à l'écrit.
Il est frappant de constater, lors des entretiens, que le travail de lecture accompli pour l'écrit du mémoire s'effectue de manière plus sereine et moins laborieuse pour les étudiant.e.s de l'option « Travail social » que pour ceux de l'option « Santé ». Cette plus grande aisance observée chez les enquêté.e.s de l'option « Travail social » résulte de la proximité des savoirs étudiés dans leurs formations passées et ceux en jeu dans l'épreuve du mémoire. En effet, une partie non négligeable de ces enquêté.e.s ont lu et travaillé, de façon intensive et régulière, les auteurs et théories du champ des SHS au cours de leur cursus universitaire antérieur (certains se sont même déjà confrontés à la rédaction d'un mémoire en sciences de l'éducation lors de la première année du master). Ils disposent ainsi d'une expérience de lecture et possèdent des références théoriques, le mémoire de master 2 (M2) s'inscrivant parfois dans le prolongement direct du mémoire de master 1 (M1).
C'est, par exemple, le cas de Séverine qui, après un bac littéraire et un DEUG de sociologie, a obtenu une licence en sciences de l'éducation et a validé, dans cette même discipline, une première année de M1.

« *Pour le mémoire, ce qui m'a aidé, je pense, c'est que le M2, c'est un mémoire qui fait suite à mon mémoire de M1, donc j'avais des lectures que j'avais faites l'année dernière et j'ai fait des lectures aussi cette année mais c'était pas, je partais pas de nulle part et ça, ça compte et je vois bien la différence avec l'année dernière, cette année, c'est plus fluide.* [Plus fluide, c'est-à-dire ? c'était plus facile ?] *Ben, plus facile oui, parce que j'ai repris des citations que j'avais déjà utilisées pour le M1 et puis aussi, l'année dernière, pour mon mémoire, j'avais des tonnes et des tonnes d'articles… toute une, beaucoup, beaucoup d'ouvrages, et, au final je me suis perdue dans mes lectures, dans mes articles, je ne savais plus du tout où aller* […]
Et là, cette année, non, j'ai réduit, les articles, j'en ai beaucoup moins téléchargés, j'ai fait attention, j'ai vraiment fait attention à mes choix de lecture, à mes orientations et je me suis un petit peu plus appuyée sur mon directeur de mémoire pour que, lui, m'oriente vraiment alors que l'année dernière, j'ai fait toutes mes lectures d'abord et après, j'ai rencontré ma directrice de mémoire qui m'a dit "oh là là, oh là là, il faut faire du tri"… […]
L'année dernière, j'avais tendance à pas trop, comment dire, je cherchais pas à compliquer, j'allais à l'essentiel, disons ce que je pensais qui était essentiel pour mon mémoire ; cette année, j'arrivais mieux à voir ce qui était important, à savoir si tel ouvrage, ça méritait une lecture complète ou pas, si ça valait la peine que je m'attarde sur un article, des fois rien qu'en lisant le résumé, je savais que c'était pas la peine parce que, les auteurs, la théorie, tout ça, pour moi, c'était plus clair et donc c'est plus facile de cibler, et puis, pour mon mémoire de M1, j'avais beaucoup lu, donc cette année, la théorie, les notions, je maîtrise mieux et je peux repérer plus vite ce qui est intéressant pour le mémoire… ».

(Séverine, 31 ans, [Ts], Bac L, Deug "Sociologie", L3 et M1 "Sciences de l'éducation")

Les propos de Séverine soulignent clairement le pouvoir que donne l'expérience du mémoire de M1 : celui d'un « déjà lu » et d'un « déjà vu ». Non seulement, elle bénéficie de ressources lectorales mais elle a, en outre, déjà éprouvé les effets de la dispersion et de l'encombrement documentaire auxquels conduit bien souvent le travail de constitution d'un corpus de textes, phase incontournable de l'épreuve du mémoire de M2. De fait, cette expérience de l'écrit du mémoire en première année de master, en facilitant le travail d'identification et de sélection des ressources textuelles, agit comme un rempart à l'éparpillement et à la multiplication des téléchargements, les lectures, dans ce contexte, étant, rappelons-le, à construire et non données à l'avance.

D'une part, l'étudiante peut s'appuyer sur les lectures qu'elle a réalisées pour ce premier écrit et en intégrer directement les fruits dans son corps de mémoire (« *j'ai repris des citations que j'avais déjà utilisées pour le M1* ») ; d'autre part, ayant déjà fait face au problème de l'excès des ressources – et de la surcharge cognitive qui en est le corollaire –, elle veille cette fois-ci à sélectionner ses documents et à ne pas multiplier les chemins de lecture : « *Et là, cette année, non, j'ai réduit, les articles, j'en ai beaucoup moins téléchargés, j'ai fait attention, j'ai vraiment fait attention à mes choix de lecture, à mes orientations* ».

Forte d'une expérience lectorale malheureuse lors de la réalisation de son mémoire de M1 en sciences de l'éducation, cette enquêtée a intégré des dispositions à sélectionner et planifier les lectures. Les aptitudes à la sélection comme le fait de ne pas s'éparpiller dans des directions diverses et variées ne se développent donc pas de façon instantanée mais se construisent à travers des expériences de lecture et de rédaction auxquelles confronte notamment la production d'un mémoire universitaire en SEF. À travers cette production, ce sont non seulement des techniques de limitation, de sélection des lectures que les enquêté.e.s acquièrent mais également des connaissances théoriques qui permettent d'entrer plus sereinement dans les contenus lus et en facilitent l'exploitation. Or, le mémoire, parce qu'il est une production individuelle peu balisée, parce qu'il implique des lectures de textes d'auteurs, des analyses théoriques, sollicite, plus que toute autre évaluation, les dispositions « intellectuelles » des étudiant.e.s. Il impose en effet des lectures longues (intégrales ou partielles) d'ouvrages savants, d'articles scientifiques dont l'effectuation, qui n'est jamais aisée, se réalise de façon plus ou moins laborieuse selon les disciplines et les contenus que les enquêté.e.s ont étudiées au cours de leurs formations scolaires antérieures.

De fait, l'accomplissement du mémoire donne à voir des pratiques et modes de lecture divers mais aussi des rapports aux contenus et des affects très contrastés. Ainsi, Marie, qui a formé des dispositions « intellectuelles » par une fréquentation passée relativement longue et continue des auteurs et concepts du champ de l'éducation et de la formation, se projette dans l'exercice du mémoire avec une confiance et une assurance scientifique que d'autres étudiant.e.s, et plus spécifiquement les enquêté.e.s appartenant à l'option « Santé » (dont nous restituerons ultérieurement les propos à travers trois portraits), ne peuvent éprouver.

« *J'ai fait un bac littéraire, après j'ai fait socio, enfin j'avais fait une prépa Lettres mais là le programme, à part l'histoire, ça me plaisait pas trop, l'ambiance un peu famille, ce côté très groupe, ça j'aimais pas trop, et donc, je suis allée en fac pour faire de la sociologie, là les cours me plaisaient mais je voyais pas trop comment évoluer professionnellement dans cette voie et puis, j'étais de plus en plus attirée par tout ce qui tournait autour de l'éducation, la formation, donc après ma licence, j'ai enchainé avec le M1 de sciences de l'éducation, voilà, en gros mon parcours… Je dirais que c'est un parcours pas très linéaire mais en même temps qui a toujours été orienté du côté des sciences humaines, du coup, j'avais déjà pas mal de notions, les cours, les contenus, c'est des choses que j'avais déjà vues, et le mémoire, c'est pareil, j'avais déjà travaillé sur les concepts sociologiques de l'éducation, du, la théorie, les concepts, c'était pas pour moi des choses trop abstraites comme ça a été le cas pour certains de mes collègues pour*

qui c'était beaucoup plus compliqué, déjà, tout ce qui concerne la rédaction, des choses toutes bêtes comme noter les pages des citations ou quand on prend des notes, mettre systématiquement les références des textes ; pour moi, le titre, l'auteur, l'année, c'est des choses que je fais automatiquement, j'y pense même pas en fait, je note machinalement et c'est pourtant pas quelque chose que j'ai appris, mais je mets tout de suite les références bien détaillées […]
Le mémoire, c'est un gros travail, il faut quand même beaucoup lire mais disons que, déjà ça me plaît, la rédaction, l'écriture, en plus, c'était pas le premier puisque j'en ai fait un pour le M1, et même si, mon sujet, cette année, c'était pas tout à fait le même, pas la même orientation mais j'avais déjà un peu la problématique, disons le cadre, et je savais plus ou moins les concepts que j'allais utiliser, je savais en gros ce que j'allais faire, j'avais un cap ».

(Marie, 25 ans, [Ts], Bac L, CPL1, Licence "Sociologie", M1 "Sciences de l'éducation")

Dans cet extrait, ce qui frappe en premier, c'est l'aisance dont témoigne Marie dans l'effectuation du travail de lecture pour le mémoire.
Contrairement à beaucoup d'étudiant.e.s, elle apparaît non seulement à l'aise avec les contenus lus mais elle dispose également d'emblée d'une orientation scientifique bien définie – d'un « cap », pour reprendre son expression. Ces deux atouts, qui distinguent l'étudiante d'autres enquêté.e.s issus notamment des filières médicales, sont le produit de sa formation universitaire passée qui l'a initiée aux concepts et raisonnements théoriques en jeu dans les SHS et confrontée, par la rédaction du mémoire de master 1 en sciences de l'éducation, à la construction d'une problématique et aux codes de l'écriture scientifique (techniques rédactionnelles et normes bibliographiques).
Les automatismes constatés par Marie dans sa pratique lectorale (« *je note machinalement* ») ne sont pas les effets d'un apprentissage particulier mais se sont constitués progressivement au cours d'un parcours scolaire-universitaire relativement homogène du point de vue des disciplines étudiées et donc des écrits à produire et des lectures à réaliser. L'accomplissement dans la durée de lectures d'articles et d'ouvrages en sciences humaines, la fréquentation répétée des auteurs de ce champ lui ont permis de développer des dispositions à la prise de notes (notation spontanée et systématique des références que l'expression « *j'y pense même pas* » met en évidence) ainsi qu'une perception scientifique des textes.
Au-delà de la maîtrise de techniques de lecture ou de connaissances théoriques, c'est un ensemble de logiques cognitives, une manière de percevoir les contenus et de lire les textes qu'elle a progressivement incorporés. Cette incorporation se lit dans son rapport dominant aux textes et détendu aux contenus lus :

« *Et puis, ah oui, ce que je voulais dire, c'est que contrairement à d'autres, j'ai pas à m'arrêter tout le temps quand je lis un article à cause des problèmes de vocabulaire ou des termes théoriques, je dis pas que je connais tous les termes, non, mais même quand je connais pas un terme ou que je suis pas très sûre, eh ben je peux continuer la lecture, disons que ça m'empêche pas de continuer…* [D'accord, je comprends, ça ne vous perturbe pas au point d'interrompre votre lecture…] *Oui, j'arrive assez vite à avoir une vue d'ensemble du texte, du propos de l'auteur, c'est un peu comme avec les langues étrangères, quand à un moment, un mot nous manque, on arrive quand même à poursuivre et voilà…oui, voilà, moi, j'ai cette chance là, je m'embarrasse pas trop des termes et c'est bizarre, c'est un peu un paradoxe car par ailleurs j'aime beaucoup les mots, je fais attention aux mots, c'est mon côté littéraire. Et, pour répondre à votre question sur les difficultés, non le mémoire, j'ai pas vraiment eu de difficultés sur les textes que j'ai lus, ni sur les auteurs non plus, bon, il faut dire quand même que je les choisis, je ne lis pas n'importe quel article, je repère assez vite les textes qui vont me servir, les auteurs*

qui écrivent bien, et, inversement, il y a d'autres articles, je vois tout de suite qu'ils vont pas m'apporter beaucoup, je perds pas de temps avec ».

(Marie, 25 ans, [Ts], Bac L, CPL1, Licence "Sociologie", M1 "Sciences de l'éducation")

La comparaison que fait Marie avec l'étude des langues étrangères pour expliquer le fait qu'elle parvient à poursuivre la lecture d'un texte malgré la présence de termes qui lui sont inconnus ou peu familiers est significative de l'acquisition de dispositions « intellectuelles ». C'est parce que Marie s'est imprégnée, tout au long de son cursus, d'un langage conceptuel, qu'elle s'est habituée à une forme d'écriture scientifique, à un type de raisonnement propre aux SHS qu'elle est capable de dépasser (sans nécessairement les résoudre) les difficultés lexicales inhérentes à toute lecture d'un texte savant. Ses dispositions lui permettent d'identifier rapidement les textes à lire et lui procure une assurance lectorale perceptible dans sa façon de sélectionner les textes (« *je repère assez vite les textes qui vont me servir* » ; « *d'autres articles, je vois tout de suite qu'ils vont pas m'apporter beaucoup* »).

Elle montre également une vision en « surplomb » (« *j'arrive assez vite à avoir une vue d'ensemble du texte, du propos de l'auteur* »), un rapport réflexif aux contenus qu'elle a construit au cours de ses études (hypokhâgne littéraire, licence de sociologie et master 1 en sciences de l'éducation), autrement dit des dispositions adaptées à l'exercice du mémoire. Et c'est à la lueur de ces dispositions que s'éclaire le paradoxe qu'elle souligne dans sa pratique de lecture : ne pas s'embarrasser des termes et être en même temps attentive aux mots. En effet, tout le travail accumulé au cours de sa formation universitaire, la préparation que Marie a reçue en hypokhâgne la conduisent à appréhender les textes avec une certaine autonomie et donc à ne pas être dépendante des mots, à pouvoir s'en détacher, à ne pas les subir comme c'est le cas, par exemple, quand on débute une langue étrangère et que l'on est contraint, faute de de bases lexicales suffisantes, à une lecture mot à mot, lente et fragmentée.

C'est par conséquent une forme d'émancipation à l'égard des textes, un regard plus aiguisé mais aussi plus allégé sur les mots et les contenus lus que lui procurent ses dispositions « intellectuelles ».

L'extrait suivant met en évidence ce regard assuré sur les textes et éclaire la manifestation et le fonctionnement de telles dispositions.

« [Je reviens sur un point, quand vous dites que vous choisissiez les textes, que vous repérez les auteurs qui écrivent bien, ça se passe comment en fait ces repérages ? Pour sélectionner, vous faites comment ?] *Alors oui, c'est pas une sélection, euh…, c'est un peu compliqué à expliquer parce qu'en fait ça se fait pas en fonction de quelque chose de très précis, c'est disons plus une sensation, une impression générale. Pour que vous compreniez, c'est que, quand je lis un article – mais je fais aussi comme ça pour les ouvrages –, je le lis pas immédiatement dans le détail, je vais d'abord le balayer pour avoir une idée d'ensemble, c'est une sorte de lecture en diagonale qui me permet de savoir si le contenu est pertinent pour ma recherche mais pas uniquement, c'est aussi comment le texte est écrit, les références, la structure, si l'auteur est clair, son raisonnement, c'est tout ça en fait…* [C'est une pré-lecture qui est un peu comme un radar …] *Oui, vous avez raison, un radar, je pense que, à force de lire, j'ai ça, j'arrive à ça, à repérer assez vite les point forts d'un texte ou ce qui va pas, ça peut-être un plan pas très clair, des transitions qui sont un peu bizarres, pas logiques ou une écriture un peu lourde avec des répétitions, moi, j'aime bien la belle rhétorique, les phrases soignées, je suis sensible à ça… c'est aussi un peu mon univers, avec ma mère, ma tante, l'écriture, les livres, je suis dedans depuis longtemps, je suis dans le sérail comme on dit* {sourire} ».

Le fait que Marie affirme sélectionner les textes de manière intuitive (« *c'est disons plus une sensation, une impression générale* ») témoigne de l'incorporation de dispositions

« intellectuelles » fortes, la difficulté qu'elle exprime (« *c'est un peu compliqué* ») à décrire son mode de sélection des textes ne faisant que traduire la force et l'ancienneté de cette incorporation. En effet, il est d'autant plus difficile de restituer la logique d'une pratique que l'on a intériorisé, de longue date, les gestes constitutifs de celle-ci. Si les opérations de sélection des textes apparaissent confuses aux yeux de cette enquêtée, c'est parce qu'elles ne relèvent pas d'une compétence, mais bien d'une disposition, d'une manière de percevoir les contenus, de lire les textes, de les aborder par une approche « diagonale » avant d'en faire une lecture plus détaillée. Les choix textuels de Marie lui sont d'autant moins perceptibles qu'ils sont devenus des ressentis visuels, des « sensations », autrement dit des dispositions. Si ces dernières sont difficilement saisissables par l'enquêtée, leurs effets s'observent, en revanche, de façon claire dans le repérage aisée et fin des textes qu'elle donne à voir et dans son appréhension efficiente des contenus lus.
Un autre point remarquable est que cette étudiante manifeste les traits de dispositions « intellectuelles » dans l'intérêt qu'elle porte à la dimension esthétique et non seulement argumentative des textes.

« [La rhétorique, c'est aussi un critère de sélection pour vous …] *Ben, c'est un ensemble, les références mais aussi l'argumentation et le style, moi, j'aime bien apprendre des mots nouveaux, avoir des synonymes, d'ailleurs souvent, je recopie des expressions dans mon carnet de notes, mais c'est pas juste, ce n'est pas simplement une histoire des belles phrases, c'est parce que je trouve que quand c'est bien écrit, quand le texte est bien structuré avec des exemples, ça donne d'autres idées, certains mots, certaines phrases, ça fait écho à d'autres textes que j'ai lus et ça m'emmène vers d'autres lectures, des textes pas forcément indispensables pour mon sujet, c'est des fois même très éloigné, mais c'est là, des fois, en lisant ces textes que je trouve des pierres précieuses, ce que j'appelle moi des pierres précieuses* {sourire}*, ça peut-être un passage dans un article qui sera une petite pierre précieuse pour un chapitre de mon mémoire ou un auteur que je vais découvrir, c'est stimulant, et puis ça éclaire autrement un problème, on va plus loin…*[Cette attention à l'écriture, au style, si je comprends bien, ça vous permet d'affiner votre réflexion… mais est-ce qu'il y a pas aussi un risque de se perdre ?] *Alors, c'est vrai, il faut faire attention à pas trop dévier parce que des fois, ça peut nous amener loin mais je dirais pas pour autant se perdre, parce que, en tout cas, moi, si je sens que je dévie trop, que je commence à m'éparpiller, j'ai le réflexe, je me dis "c'est quoi le but de cette lecture ?" et je reviens vite vers mon objectif de départ, voilà je fais attention, euh les lectures un peu éloignées comme ça, ça doit rester, d'abord c'est plutôt rare et puis ça doit apporter un plus pour le mémoire, pas être un obstacle pour la rédaction, bon, des fois, c'est vrai, je vais perdre un peu de temps mais c'est un peu la rançon de la gloire, pour trouver des pierres précieuses, il faut aussi perdre un peu de temps* [Merci pour toutes ces informations, c'est très intéressant, et ces pierres précieuses entre guillemets, vous les intégrez directement dans votre mémoire ou vous …] *Ça dépend, si c'est juste une expression et que je suis dans la rédaction du mémoire, oui, ça peut m'arriver de l'intégrer directement mais la plupart du temps, c'est pas le cas, parce que de toute façon tout ce que je lis, et que je considère comme intéressant, je le conserve, hein, je note dans mon carnet, et donc les pierres précieuses, je les note et je mets en plus des couleurs spéciales, souvent du* violet [Le violet pour les distinguer des autres notes plus classiques…] *oui, pour bien les identifier parce que des fois, je peux m'en resservir pour d'autres évaluations ».*

(Marie, 25 ans, [Ts], Bac L, CPL1, Licence "Sociologie", M1 "Sciences de l'éducation")

Si, comme l'ensemble des enquêté.e.s, elle concentre son attention prioritairement sur le fond, c'est-à-dire sur les thématiques susceptibles d'étayer sa réflexion, elle est par ailleurs sensible à la forme des contenus, à la finesse de l'argumentation, au vocable employé. Attentive aux

formules rhétoriques et soucieuse de la cohérence structurelle et argumentative d'un texte, elle pense les lectures sur un mode critique. Ce rapport réflexif aux textes, construit progressivement au cours de sa formation universitaire, lui confère en quelque sorte un statut de « lectrice-experte » : « *je pense que, à force de lire, j'ai ça, j'arrive à ça, à repérer assez vite les point forts d'un texte ou ce qui va pas, ça peut-être un plan pas très clair, des transitions qui sont un peu bizarres, pas logiques ou une écriture un peu lourde avec des répétitions* ».

Dotée d'une formation universitaire longue et ayant par ailleurs formé des dispositions littéraires dans son cadre familial (une mère « grande lectrice » et une tante, professeur de Lettres, qui l'ont initiée à la lecture des classiques puis d'ouvrages philosophiques, sociologiques[422]), elle a incorporé un regard scientifique, une manière de se positionner face aux textes lus, de les saisir tant du point de vue d'une hiérarchie disciplinaire (légitimité des références bibliographiques) que d'une construction esthétique (structuration des contenus, finesse de l'écriture). Et ce regard, bien plus qu'une compétence (telle que la maîtrise d'un concept ou la connaissance des auteurs clés de la discipline étudiée), est une disposition, une manière spontanée d'aborder les textes, de les soumettre à des critères de jugement, de les comparer, de les faire travailler. Être porteur d'une telle disposition est un atout majeur pour répondre à l'épreuve du mémoire de M2.
Si les enquêté.e.s qui ont expérimenté la rédaction d'un mémoire de M1 de sciences de l'éducation ont un pas d'avance sur ceux qui n'ont pas éprouvé cette réalisation, Marie, elle, a une longueur d'avance : ses dispositions « intellectuelles » la préservent, d'une part, des pièges de la dispersion lectorale (dont nous verrons qu'ils sont redoutables chez les « dominés scientifiques ») et, d'autre part, lui assurent un investissement lectoral de qualité, les textes lus pour le mémoire n'étant pas choisis au hasard mais sélectionnés selon des critères de pertinence à la fois théorique et esthétique. Cette sélection qui repose sur un mode de lecture en diagonale lui apporte, en outre, la garantie d'une certaine rentabilité, les articles ainsi sélectionnés contribuant toujours, peu ou prou, à l'élaboration du mémoire : « *la plupart des articles m'ont bien servie, j'en ai toujours retiré quelque chose et même si c'est inégal, c'est toujours utile pour une citation, une nouvelle référence…* ».
Mais il y a plus encore. Disposant d'un horizon de lectures et ayant intégré une culture de la hiérarchie scientifique, Marie a développé une sensibilité à « l'intertexte[423] » qui l'amène à déplacer son regard vers d'autres pistes de lecture, des articles ou des ouvrages qui ne sont pas nécessairement en lien direct avec son sujet de mémoire mais intellectuellement enrichissants : « *c'est stimulant, et puis ça éclaire autrement un problème, on va plus loin* ». Ses dispositions la poussent ainsi à s'engager dans des lectures plus audacieuses. Le regard acéré qu'elle porte sur la syntaxe et la structure d'un article lui permet d'entrer dans un jeu de relations avec des textes plus ou moins éloignés du corpus d'articles qu'elle a initialement construit. Cette perspective intertextuelle, qui suppose un rapport de connivence avec les contenus lus, la place

[422] « *Ma mère, elle aime lire, elle est prof de français, elle a toujours beaucoup lu, et puis ma tante, c'est pareil, elle est prof aussi, prof de philo dans un lycée et, du coup, toutes les deux, elles échangent souvent sur leurs lectures, elles se passent des livres, et moi forcément, j'ai hérité de tout ça, ma mère, quand j'étais au collège et même avant, elle m'a fait lire, elle m'a conseillé des romans qu'elle avait, elle, bien aimés et après le lycée, on a continué, on a continué à échanger et plus tard, c'est ma tante, elle, elle m'a fait découvrir les grands noms de la philo mais aussi des auteurs en socio comme Bourdieu, ma mère, elle connaissait aussi mais c'est plus ma tante parce que elle, elle avait étudié la socio et ça l'avait marquée* ».

[423] Nous préférons parler ici d'intertexte plutôt que d'intertextualité. Si les deux termes se confondent fréquemment, la notion d'intertexte ne renvoie pas seulement à la présence explicite d'un texte dans un autre (cf. jeux de citations et de rappels entre les textes), elle relève d'une heuristique, d'un déplacement volontaire du lecteur vers d'autres textes en vue de la constitution d'un corpus ou de la recherche de références ; en ce sens, elle correspond davantage à l'activité lectorale de Marie.

dans une posture de « dominante intellectuelle » qui ose s'aventurer « plus loin », « ailleurs », au-delà des premiers chemins de lecture rencontrés.
Il est, en outre, remarquable de noter que ces lectures « audacieuses », qui permettent à Marie de dénicher des ressources singulières (ce qu'elle nomme « des pierres précieuses ») et de complexifier sa vision sur les contenus lus, s'opèrent dans une relative cohérence avec ses premières orientations de lecture et n'entraînent pas de pertes de repères : « *si je sens que je dévie trop, que je commence à m'éparpiller, j'ai le réflexe, je me dis "c'est quoi le but de cette lecture ?" et je reviens vite vers mon objectif de départ* ». Et c'est justement là, dans cette acrobatie intellectuelle qui consiste à dépasser le cap sans le perdre[424], que se manifeste la force des dispositions « intellectuelles » de cette enquêtée. En effet, Marie est autant dirigée vers cet « ailleurs » (conduite vers d'autres lectures par le système de l'intertexte) qu'elle s'y dirige (qu'elle le contrôle) : l'expression « *il faut* aller voir ailleurs » témoigne du caractère conscient et volontaire de son engagement vers d'autres pistes de lecture.
Ainsi, loin d'être aléatoire, le parcours lectoral qu'elle suit pour le mémoire, tout en étant ouvert à l'inconnu, est soigneusement orchestré. Les lectures « hors des sentiers battus » apparaissent d'ailleurs comme des lectures « du rab », c'est-à-dire des lectures qui viennent compléter les premiers textes parcourus, apporter une valeur ajoutée à l'écrit du mémoire (« *les lectures un peu éloignées comme ça, ça doit rester, d'abord c'est plutôt rare et puis ça doit apporter un plus pour le mémoire, pas être un obstacle pour la rédaction* ») mais n'en constituent pas la trame principale. Lectures « du rab », ces lectures n'en sont pas pour autant des lectures éphémères. En effet, il importe de noter que ses lectures « du rab » sont ici des lectures « durables », des lectures dont les fruits sont minutieusement consignés dans un carnet et distinguées des autres notes et commentaires par une couleur spécifique, le violet. Ce souci de la conservation et ce travail de marquage des notes sont constitutifs des dispositions « intellectuelles » de Marie qui veille à capitaliser ses lectures et en souligne la dimension scripturale et matérielle.

Les facilités de lecture que donne à voir Marie dans le cadre de l'épreuve du mémoire ne relèvent donc pas d'une grâce lectorale ou d'un amour des mots, elles sont le résultat d'un travail, un travail régulier et ancien sur les textes d'auteurs et sur des écrits théoriques. Elles sont le produit d'une réflexivité scientifique acquise durant son cursus universitaire mais aussi au sein de son environnement familial par le maniement fréquent des livres. Pas plus que la théorie du génie poétique[425] existe, la théorie du génie lecteur est une illusion. L'aisance dont fait preuve Marie, les trajectoires audacieuses qu'elle emprunte sont socialement construites : elles sont la marque d'une fabrication universitaire.

[424] Et l'on peut ici faire un parallèle avec la double posture de l'ethnologue qui doit à la fois contrôler son regard et rester ouvert à l'inconnu et que Robert Cresswel restitue par ces mots : « il faut savoir ce que l'on cherche mais il faut chercher plus que ce que l'on trouve ». R. Cresswel, « La problématique en anthropologie », *in* R. Cresswel et M. Godelier, *Outils d'enquête et d'analyse anthropologiques*, Paris, Maspéro, 1976, p. 22.
[425] Soulignant le lien de dépendance entre conditions matérielles et création intellectuelle, Virginia Woolf, s'applique à contester la théorie du génie poétique. Reprenant les propos du professeur de littérature Sir Arthur Quiller Couch, elle met en évidence le fait que les grands noms de la poésie anglaise du 18ème et 19ème siècle étaient presque tous des universitaires, (autrement dit, écrit-elle, « qu'ils s'étaient procuré, d'une façon ou d'une autre, les moyens d'avoir la meilleure éducation que l'Angleterre puisse donner ») et que ceux qui ne l'étaient pas, disposaient de biens ou *a minima* d'un petit revenu privé. Derrière les apparences d'une démocratie, se cache une réalité plus froide : « le poète pauvre, aujourd'hui comme il y a deux siècles, finira comme un chien… un enfant pauvre en Angleterre n'a guère plus de chances que le fils d'un esclave athénien de s'émanciper vers cette liberté intellectuelle d'où naissent les grandes œuvres ». V. Woolf, *Un lieu à soi*, Paris, Éditions Denoël, 2015, p. 162-163.

Cette audace dans les choix de lecture se retrouve également dans les commentaires de Séverine qui modifie progressivement son rapport aux contenus lus et témoigne d'une plus grande aisance intellectuelle :

« *En M1, je m'aventurais pas trop, pas trop loin dans la théorie ni d'ailleurs dans des choses, des choses un peu différentes, je lisais que sur mon sujet, je restais toujours un peu sur les mêmes auteurs, et cette année, je sais pas comment ça s'est fait mais petit à petit je suis allée vers des auteurs un peu différents, ça s'est fait comme ça, je sais pas, parce que bizarrement j'avais moins de documents, j'ai lu moins de choses que l'année dernière mais je sais pas… je sais pas, peut-être, la bibliographie à la fin des articles, la bibliographie, je la regardais pas trop l'année dernière et c'est année, j'ai plus le réflexe d'aller voir, c'est différent, il faut dire que le mémoire, cette année, c'est beaucoup plus exigeant* [Cette année, vous avez l'impression d'avoir donc moins lu que pour le mémoire de M1 ?] *Moins lu, en quantité c'est sûr mais c'était toute façon différent parce que là pour, pour le mémoire de M2, je me suis lancée dans des lectures plus théoriques et j'ai lu comme ça un ou deux ouvrages en entier, du début à la fin où je suis vraiment allée dans le détail, ça m'a permis de mieux comprendre certaines choses, de faire des liens aussi, de relier des notions, des liens entre des auteurs, plus j'avançais, plus je voyais des proximités dans les références entre des auteurs…* [Très bien, l'année dernière, vous ne vous seriez pas lancée dans ce type de lecture plus théorique ?] *Ben, beaucoup moins parce que j'étais déjà moins avancée mais aussi parce j'aurais eu peur de pas tout comprendre, de faire des contre-sens, tout ça, et puis au final de perdre du temps, non l'année dernière, c'était pas pareil, j'avais pas la même vision* ».

(Séverine, 31 ans, [Ts], Bac L, Deug "Sociologie", L3 et M1 "Sciences de l'éducation")

Dans le cas particulier de cette enquêtée, l'expérience concrète d'un revers lors de la réalisation de son mémoire de M1 (une saturation cognitive consécutive à une collecte excessive de textes : « *j'avais des tonnes et des tonnes d'articles […] je me suis perdue dans mes lectures, dans mes articles, et je ne savais plus du tout où aller* ») la pousse, dans le cadre du mémoire professionnel, à réduire les téléchargements d'articles et à être plus attentive à ses choix de lecture. En limitant ainsi le volume des ressources documentaires, elle délimite le champ de ses investigations lectorales et modifie son rapport aux contenus lus.

Disposant d'un horizon de lectures mieux défini et bénéficiant des acquis théoriques du M1, cette étudiante déplace progressivement son regard vers des lectures plus intensives (« *je suis vraiment allée dans le détail* ») et le densifie théoriquement par le système de l'intertexte (en établissant des liens entre des notions et des auteurs et entre les auteurs eux-mêmes).

Tandis que les dispositions « intellectuelles » de Séverine étaient encore fragiles lors de son master 1, elles se renforcement progressivement au cours de l'exercice du mémoire de M2. Plusieurs indices de ce renforcement parsèment ses propos : « *cette année, c'est plus fluide* » ; « *j'ai vraiment fait attention à mes choix de lecture, à mes orientations* ». Parce que les lectures de Séverine raisonnent davantage (gain cognitif, plus grande aisance théorique), elles résonnent également de manière plus forte ; et cette nouvelle résonnance la conduit vers des lectures plus hétérogènes et des chemins plus audacieux : « *En M1, je m'aventurais pas trop* (…) *je restais toujours un peu sur les mêmes auteurs, et cette année* […] *je suis allée vers des auteurs un peu différents* »).

L'incorporation de dispositions plus réflexives lui permet de s'ouvrir à l'inédit, au complexe et d'acquérir une plus grande confiance en ses capacités intellectuelles. Ainsi l'expérience de lecture et de rédaction du mémoire de M1 ouvre à des pouvoirs, non seulement un pouvoir théorique et méthodologique mais aussi un pouvoir sur soi, une plus grande assurance qui s'exprime dans la manière de sélectionner les contenus à lire, de s'orienter dans la littérature des SHS et plus encore dans une approche heuristique des textes.

Comme dans le cas de Marie, c'est le regard, une façon de « voir » les textes, d'en saisir les contenus, de les distinguer, de les lier qui traduit chez Séverine la présence de dispositions « intellectuelles ». Si, lors de l'effectuation de son mémoire de M1, le regard de Séverine apparaissait difficilement contrôlable allant jusqu'à créer une forme d'égarement lectoral (« *je ne savais plus du tout où aller* »), c'est la manifestation d'un autre regard, d'une visibilité accrue qui se révèle durant notre entretien : « *rien qu'en lisant le résumé, je savais que c'était pas la peine* ». Il s'agit d'un regard plus stable et plus pointu qui scrute et domine les contenus lus : « *il faut que j'ai l'article sous les yeux*[426] ».
Ayant ainsi dominé son regard, cette étudiante peut le déplacer et l'enrichir. L'attention qu'elle porte à la bibliographie finale des articles ou la déviation de sa trajectoire lectorale vers « *des auteurs un peu différents* » sont révélatrices de ce déplacement et de cet enrichissement. Cette modification progressive du regard, dont elle n'a pas une conscience précise (« *je sais pas comment ça s'est fait mais petit à petit* (…) *j'ai plus le réflexe d'aller voir* »), met en relief le caractère construit des dispositions « intellectuelles » qui, dans le cas de Séverine, se forment et se renforcent, à travers l'expérience répétée de la rédaction d'un mémoire de sciences de l'éducation mais également par l'accompagnement de son directeur de mémoire dont elle souligne la qualité et les effets sur son travail de lecture : « *J'ai été très très bien conseillée, très très bien encadrée… Les auteurs que mon Directeur m'a conseillés, je les ai tous mis dans mon mémoire. J'ai lu, par exemple, le livre de Patrick Gravé sur l'identité professionnelle des formateurs mais j'ai lu aussi du même auteur des articles qu'il avait écrits sur ce même sujet et puis aussi en regardant dans la bibliographie et les références que lui fait dans son travail* ».

Une autre instance de socialisation à ces dispositions « intellectuelles » se situe dans la relation singulière que Séverine entretient avec son père, un instituteur à la retraite qui est le seul membre de son entourage proche à intervenir, en tant que relecteur et conseiller, dans son travail universitaire :
« *Mon papa, c'est un instit à la retraite, donc je sais que tous mes écrits passent entre ses mains. C'est précieux pour la relecture* [Il va relire votre mémoire ?] *Oui, il a déjà relu une partie et ça m'a permis de voir des répétitions et d'autres points pas très clairs, par exemple, il me disait "qu'est-ce que tu veux dire par là ?" et du coup, c'est comme ça que, que j'ai relu un article, j'ai pris le temps, en plus, moi, j'étais pas en retard sur mon petit planning, et donc ses remarques, ça m'avait motivée, je me suis replongée dans l'article, je l'ai relu en entier même les notes de bas de pages que des fois je lis vite, là, j'ai pris le temps et, je trouve que relire comme ça, ça donne une autre vision, ça m'a fait mieux comprendre certaines choses, et c'est comme ça que j'ai modifié des passages dans mon mémoire* [D'accord, votre père a donc un rôle important, déjà en tant que relecteur mais il vous apporte aussi son point de vue…] *Oui, son point de vue, des, des conseils, et son avis compte pour moi, ça m'aide à avancer, c'est important…* [Et il y a d'autres personnes dans votre famille avec qui vous discutez sur le contenu de vos évaluations ?] *Non, à part mon père avec lequel je discute sur le contenu, personne* ».

(Séverine, 31 ans, [Ts], Bac L, Deug "Sociologie", L3 et M1 "Sciences de l'éducation")

Cet extrait met en avant les effets de la relation d'échanges de Séverine avec son père sur ses pratiques lectorales : outre le travail de relecture et l'obtention d'un regard à la fois bienveillant (valorisant) et scolaire (analytique) sur son écrit de mémoire, c'est une forme d'énergie intellectuelle (une plus grande motivation) que lui apporte cette relation. Les remarques et conseils formulés par son père, qui ont un effet d'entraînement sur sa pratique lectorale (« *ça m'aide à avancer* »), la forcent à s'investir de façon plus intensive dans la lecture de l'article

[426] Cet énoncé, analysé dans la partie II du chapitre 7, révèle un rapport dominant au texte ; le recours à l'impression papier, en autorisant un marquage plus aisé des contenus lus, soutient la formation d'un regard réflexif.

(une attention particulière portée aux notes de bas de pages), ce qui lui permet simultanément d'en appréhender le contenu avec plus de finesse.
Il est intéressant de noter, en outre, que la modification de son mode de lecture – un rythme plus lent, une approche plus minutieuse du texte – s'opère dans un contexte où l'enquêtée n'est pas soumise à l'urgence (« *moi, j'étais pas en retard sur mon petit planning* »). Le déploiement d'un regard réflexif sur les contenus lus semble ainsi facilité par une maîtrise temporelle et organisationnelle. Séverine a en effet construit des dispositions « organisationnelles » pour l'épreuve du baccalauréat, dispositions qu'elle a ensuite mobilisées tout au long de son cursus universitaire : « *Quand j'ai passé mon bac, j'ai mis au point une méthode de révision où tout était clairement planifié et après c'est resté. C'est une méthode de révisions que j'ai gardée, que j'ai conservée* ». C'est donc le renforcement de ses dispositions « intellectuelles » qui, combiné à de solides dispositions « organisationnelles », permet à Séverine de s'engager dans une lecture intensive et s'absorber plus longuement dans un texte sans pour autant éprouver le sentiment d'égarement ou de perte de temps que connaissent d'autres enquêté.e.s, tels que Jérôme, Sabine ou Odile (dont nous allons à présent esquisser des portraits) et qu'elle a, elle-même, connu lors du M1.
Le mode de lecture intensif (lire de façon linéaire, être attentive aux détails) que met en œuvre cette enquêtée apparait ainsi comme le produit de dispositions « intellectuelles » (consolidées au cours du M2) et de prédispositions organisationnelles, et non seulement comme le résultat des modalités spécifiques de production et d'évaluation de l'écrit du mémoire.
À travers les modes et parcours de lecture de Marie et Séverine, s'exprime l'effet socialisateur des filières suivies avant l'entrée en master 2 et la force des dispositions « intellectuelles » qu'elles ont construites au cours de celui-ci et à travers des interactions particulières (un parent, un directeur de mémoire).

II. Jérôme, Sabine et Odile, investissement quantitatif et dispersion lectorale : l'effet de l'éloignement scientifique

Les expériences de lecture que vivent les enquêté.e.s de l'option « Santé » dans le cadre de la réalisation du mémoire de M2 divergent nettement de celles de Marie et Séverine décrites précédemment. Tandis que ces deux étudiantes font preuve, à des degrés divers, d'une certaine audace dans le choix des contenus lus et d'une aisance dans le maniement des concepts théoriques, Sabine, Jérôme et Odile – qui ont suivi une formation médicale – soulignent les difficultés théoriques et l'encombrement documentaire que cette production a générés.
Contrairement à Marie et Séverine qui disposent d'une orientation claire pour diriger leur travail de lecture, ces trois enquêté.e.s de l'option « Santé » s'engagent dans ce travail avec de nombreuses appréhensions et sans repères bibliographiques solides.
Aussi, afin de mettre en évidence les différences dans les pratiques et modes de lecture qui existent entre des étudiant.e.s dotés de dispositions « intellectuelles » fortes (construites notamment durant la réalisation d'un mémoire de M1 en sciences de l'éducation) et d'autres dont les parcours scolaires et professionnels les ont tenus éloignés du champ des SEF, nous avons choisi de regrouper ci-dessous les propos de Sabine, Jérôme et Odile avant de les analyser séparément sous la forme de portraits.

« *Le mémoire, ça a quand même été une épreuve, c'était long et même stressant des fois, surtout au départ. Moi, je suis quelqu'un qui anticipe énormément, je ne sais pas travailler dans l'urgence, donc j'aime bien planifier et m'y prendre très tôt, c'est pour ça que mon mémoire, je l'ai démarré d'emblée par rapport à d'autres qui ont commencé la deuxième année pour pas avoir de stress mais malgré ça, le mémoire, la partie conceptuelle, ça a pas été évident car il a fallu traiter des tas de domaines, et ça, quand on démarre, c'est vraiment pas simple, moi, au début, j'ai navigué en fonction de ce que Google me proposait en essayant quand même de sélectionner un peu les sites mais tant qu'on a pas la matière, la sélection, c'est pas évident, hein, après, par contre, ça devient plus facile et puis très vite quand j'ai eu de la matière, j'ai arrêté. En fait, j'ai eu l'impression de survoler plein de choses, ça s'est frustrant mais en même temps, je pouvais pas faire autrement. Ma difficulté, ça a été de ne pas trop me disperser parce que mon sujet, c'était un sujet qui amenait plein, plein de choses, et à un moment, j'ai même été obligée d'aller voir du côté d'Hannah Arendt, au niveau de l'autorité, c'était énorme, donc effectivement j'ai pas pu tout lire* […]
Ma grande frustration, c'est que je faisais une synthèse de ce que je lisais par auteur et mais tapée. Donc, ben, mis bout à bout, je pouvais faire 300 pages, donc il a fallu en garder qu'un tiers, même pas, donc ça, c'est assez frustrant, mais j'ai suivi la méthodologie que m'avait indiquée Madame Y {sa directrice de mémoire}*, c'est vrai que comme j'ai démarré très tôt, elle s'est dit "bon, elle a le temps", donc voilà.* [Ces synthèse, c'était un gros travail, ça vous a pris du temps, j'imagine…] *Ah oui, c'est beaucoup plus long que prendre des notes mais comme je ne savais pas trop où j'allais, ce que j'allais écrire au final, ça me rassurait, voilà, il y avait quelque chose de rassurant ; ça a un côté rassurant d'écrire, hein, même si on ne se sert pas de tout, on produit et donc quand on produit, on a l'impression d'avancer, de ne pas être à l'arrêt* […]
Je ne suis pas quelqu'un de très littéraire et j'aime les choses concrètes, donc à l'époque {de l'école des cadres}*, je suis pas partie dans tous les sens. Et ici avec Madame Y, ça a été une guidance totalement différente, elle m'a donné à manger petit à petit, ce qui fait qu'à la fin, j'avais lu énormément de choses* […]

Moi, dans les articles, quand ça partait dans des choses très très philosophiques, je laissais tomber, parce que c'est possible de citer ça dans son mémoire mais moi, je savais que je serais pas capable d'argumenter ; c'est un vocabulaire très spécifique qui me parlait pas, sur pas mal de termes […] *Il faut dire aussi que ma licence de sciences de l'éducation, ça fait 6 ans que je l'ai passée, donc le vocabulaire, tout ça, y a des choses que j'ai oubliées* ».

(Sabine, 40 ans, [Sa], Bac D, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation", Cadre de santé-Formatrice)

« *Mes premières recherches, je les lance sur Internet dans la Toile générale, euh sur Google, et des fois, ce qui me pénalise c'est que j'ai des contenus qui sont pas forcément scientifiques. Mais, bon, je trouve des auteurs, ça m'aide un peu à dégrossir, voilà, après, je fais des recherches sur des bases comme Cairn, moi, à titre, je faisais des recherches sur le thème de la santé, donc j'allais sur PubMed, qui sont un peu des banques de données professionnelles, médicales, voilà…* […]
Je dirais, si je suis très honnête, comme je suis pas un très gros lecteur, je lis au final souvent beaucoup en diagonale, mais j'arrive assez vite à prioriser ce qui m'intéresse. Donc dans les ouvrages, je prends, je lis jamais les ouvrages complets, j'essaye de trouver les chapitres qui m'intéressent et ça toujours à peu près bien marché jusqu'ici et j'arrive à dégager une synthèse de l'ouvrage, moi, voir ce qui m'intéresse, j'extrais les contenus, j'ouvre un Word, je mets voilà, euh des phrases ici ou là qui m'intéressent, voilà pour les textes trouvés en ligne et je fais pareil pour les articles scientifiques, je regarde la table des matières, je cible ce qui m'intéresse et je fais la lecture en diagonale, et c'est peut-être une facilité que j'ai, je sais pas, mais quand je parcours un livre, j'ai beaucoup de mal à lire des phrases complètes mais par contre je cible très vite mes mots-clés, donc quand j'ai mon mot-clé, bon ben là, je prends le temps de lire la page, je reviens un peu en arrière, je fais jamais de la lecture linéaire, déroulée, quoi, je pioche […]
Moi, le problème, c'est que comme je lis beaucoup en transversal, je stocke énormément et donc je me retrouve avec des volumes de documents énormes et donc des fois après pour retrouver ce qui a été dit au bon moment, c'est difficile, hein, le problème, c'est l'organisation de ces volumes énormes [Oui, et d'ailleurs, est-ce que vous avez le sentiment qu'il y a beaucoup d'articles que vous avez stockés pour le mémoire et qui ne vous ont jamais servi ?] *Clairement, il y en a beaucoup mais je dirais que c'est, pour moi, c'est rassurant de savoir qu'à un moment donné, j'ai beaucoup de choses à dispositions, que j'ai de la matière et que voilà, Je ne supporte pas de me dire à un moment je vais être juste… A un moment sûrement, je vais… C'est comme l'écureuil qui fait son stockage pour passer l'hiver, moi, j'ai l'impression que ça va m'aider à passer l'échéance. Donc, je stocke beaucoup, je manipule peut-être un dixième de ce que j'ai trouvé, aussi peut-être parce qu'il y a des contenus qui ne sont pas manipulables, parce que c'est un utilisateur lambda, un internaute qui a écrit sur un blog, une pensée qui moi m'a interpellé, par contre, j'ai l'impression qu'à chaque fois, chaque article me fait évoluer sur mon, participe au cheminement intellectuel et au fil rouge un peu que j'essaie de nouer, pas nouer, de tisser, donc, et ça, ce travail de, c'est pas facile car avec la lecture en diagonale, j'ai l'impression de pas aller au fond des choses* ».

(Jérôme, 27 ans, [Sa], Bac S, Diplôme d'État en Masso-Kinésithérapie, DU "Rééducation Neuro-pédiatrique", Kinésithérapeute)

« *Un livre, je le regarde dans sa globalité. Je commence par le sommaire, les chapitres ; alors, ça, je le faisais pas au début, c'est après, au fur et à mesure que j'ai vu les articles et les ouvrages s'amonceler, à lire pour le mémoire, pour les travaux, donc voilà, donc là, j'ai commencé à cibler un petit plus les chapitres, si vous voulez, puis, alors, je lisais quand même le bouquin, si vous voulez, parce que j'avais besoin, dans sa globalité, de le lire, par contre, je prenais, concernant les articles, non pas les articles, les chapitres, je prenais des notes, voilà des notes sur les chapitres qui m'intéressaient.* [D'accord mais vous lisiez quand même

systématiquement le livre en entier ?] *Oui, sincèrement, au début en tout cas, et après aussi, même si c'était une lecture plus rapide, vous voyez* [Oui, vous aviez besoin de parcourir le livre en entier…] *Oui, besoin d'avoir une vision d'ensemble. Par contre, je prenais vraiment des notes, je noircissais des cahiers de brouillon, vous savez, le type de cahier de brouillon des multiplications que je piquais à mes enfants, et en fait, je noircissais, je prenais des notes mais vraiment sur les chapitres qui m'intéressaient plus particulièrement. J'ai fait ça pour le mémoire* […]
[Je reviens sur la lecture des livres. Lorsque vous parcouriez rapidement certains chapitres, aviez-vous le sentiment de mal faire votre travail ?] *Alors, lire en diagonale certains chapitres pour les modules, je l'ai fait progressivement et je ne me sentais pas coupable puisque c'était à la fois pour gagner du temps et pour ne pas se retrouver envahi par les documents. Mais pour le mémoire, cela ne m'est toujours pas possible. Je lis le sommaire, je regarde les chapitres, je me dis, tiens ce chapitre va sûrement être plus intéressant que l'autre, je vais sûrement m'appuyer dessus et puis l'autre, voilà, mais même si, alors je sais, car pour en avoir discuté, on me dit "il faut cibler, etcetera" mais la curiosité fait qu'à un moment donné, je vais aller voir les autres chapitres, voir s'il y a aurait pas une petite chose qui pourrait m'intéresser et puis la curiosité, oui la curiosité ; une fois que je suis allée voir les chapitres dont j'ai besoin, c'est la curiosité, je vais voir les autres chapitres, je trouve ça intéressant et je vais avoir envie de lire tout le bouquin.* [D'accord, cette curiosité, c'était peut-être aussi la peur de manquer un contenu important pour votre mémoire ?] *Oui, la peur de passer à côté d'un contenu, vous avez raison mais c'était aussi pour moi une façon de mieux comprendre les, ben justement les contenus, pour certains de mon groupe, les contenus, c'était déjà un peu acquis, alors que moi, là, ça ne me parlait pas beaucoup, certains pouvaient s'appuyer leur expérience, sur les travaux qu'ils avaient déjà effectués, que moi pas du tout. Moi, j'étais dans une autre réalité, dans un autre service, et donc ça me demandait plus au niveau de la méthodologie, d'apprendre comment faire, et puis inévitablement plus de lectures, des lectures à faire en parallèle inévitablement* ».

(Odile, 55 ans, [Sa], Bac B, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation" et M1(VAE) "Management et Audit des établissements de santé", Cadre de Santé)

Le contraste entre, d'un côté, les propos de Marie et Séverine, et, de l'autre, ceux de Sabine, Jérôme ou Odile est fort : tandis que les premières expriment une certaine aisance vis-à-vis des lectures effectuées pour le mémoire, c'est un sentiment d'incertitude et de distance à l'égard des contenus lus qui ressort des commentaires formulés par les trois enquêté.e.s de l'option « Santé ». Le premier obstacle que rencontrent ces enquêté.e.s est celui de la sélection des lectures et du repérage bibliographique. Si, dans le cas de Séverine et Marie, les chemins de lecture ont déjà été partiellement identifiés et défrichés lors de la réalisation du mémoire de M1, ils sont, pour Jérôme, Sabine et Odile, à construire, et cette construction s'avère relativement laborieuse. En effet, ces étudiant.e.s dont les formations scolaires et universitaires précédentes les ont peu confrontés à la littérature des sciences humaines, et moins encore à des lectures théoriques en ce domaine, doivent dans un premier temps se constituer un socle de références scientifiques.
Contrairement à Séverine et Marie qui peuvent s'appuyer sur les repères de lecture antérieurs, les reproduire ou les prolonger, Jérôme, Sabine et Odile doivent élaborer ces repères, ce qui les conduit à emprunter une multiplicité de chemins de lecture dont l'intérêt et la scientificité sont souvent aléatoires. Ainsi, alors que les deux étudiantes de l'option « Travail social » disposent d'un horizon de lecture (« *j'avais déjà un peu la problématique, disons le cadre, et je savais plus ou moins les concepts que j'allais utiliser, je savais en gros ce que j'allais faire, j'avais un cap* » - Marie ; « *Les auteurs, la théorie, tout ça, pour moi, c'était plus clair et donc c'est plus facile de cibler […] je peux repérer plus vite ce qui est intéressant pour le mémoire…* » -

Séverine), Sabine et Jérôme naviguent en eaux troubles et témoignent des difficultés qu'ils éprouvent pour conduire des recherches documentaires et sélectionner des contenus : « *Mes premières recherches, je les lance sur Internet dans la Toile générale, euh sur Google, et des fois, ce qui me pénalise c'est que j'ai des contenus qui sont pas forcément scientifiques. Mais, bon, je trouve des auteurs, ça m'aide un peu à dégrossir* » - Jérôme ; « *la partie conceptuelle, ça a pas été évident car il a fallu traiter des tas de domaines […] je ne savais pas trop où j'allais, ce que j'allais écrire au final* » - Sabine.
S'orienter dans les allées du savoir en SHS, parvenir à cibler les chapitres les plus pertinents d'un ouvrage, s'emparer de textes théoriques sont des opérations d'autant plus délicates que le savoir, ici, n'est pas, contrairement au savoir médical, « tout entier donné et structuré de l'extérieur sous la forme, par exemple, de contenus de cours incompressibles et clos sur eux-mêmes[427] ». Cette absence d'une délimitation claire des savoirs à s'approprier, que Mathias Millet avait bien en évidence dans sa recherche doctorale, est par ailleurs renforcée par la multidisciplinarité des sciences de l'éducation qui ajoute encore de la confusion à la l'identification et à la lisibilité des contenus. En confrontant les enquêté.e.s à une pluralité de postures théoriques qui se réfèrent aussi bien à la psychologie, la sociologie, qu'aux sciences de l'information, à la philosophie…, les sciences de l'éducation contribuent à brouiller davantage les contours du corpus documentaire que les étudiant.e.s doivent affronter.
Dans ce contexte peu favorable à la centration sur un recueil limité de textes, les dispositions « intellectuelles » – développées par les étudiant.e.s au cours de leur formation scolaire-universitaire – jouent un rôle déterminant dans la constitution de leurs trajectoires et modes de lecture.

Sabine, dont le statut professionnel – cadre de santé formateur – est commun à plusieurs enquêté.e.s de l'option « Santé », s'est engagée dans le master 2 avec un double objectif : i) obtenir un niveau de diplôme supérieur à celui de son public étudiant[428] afin de pérenniser son poste et se prémunir contre une éventuelle réduction des effectifs ; ii) acquérir des savoirs théoriques et des méthodes pédagogiques pour conduire plus efficacement ses enseignements au sein de l'IFSI.
Après un cursus scientifique (un Bac D « Mathématiques et Sciences de la nature » et un diplôme d'État d'infirmière), elle se spécialise en suivant une formation d'infirmière anesthésiste avant d'intégrer l'Institut de Formation des Cadres de santé où elle valide, en 2006, un diplôme de cadre de Santé et une licence en Sciences de l'éducation. Quatre ans plus tard, elle complète ce cursus par un diplôme inter-universitaire (DIU) « prise en charge de la douleur ».
Insistant sur le caractère scientifique de son parcours, Sabine livre une série d'éléments qui soulignent le fait que ce parcours l'a confrontée davantage à un travail d'apprentissage et d'analyse de données qu'à des lectures intensives d'ouvrages :

« *La formation d'anesthésiste infirmière, à l'époque c'était une formation assez scientifique mais avec des cours magistraux qui suffisaient, à l'apprentissage ; à l'époque, il n'y avait pas de mémoire à réaliser, ce qui a beaucoup changé maintenant mais quand je l'ai passé, y avait, c'était plus des connaissances scientifiques que des lectures. En fait, j'ai commencé à lire plus à l'école des cadres et surtout pour rédiger mon mémoire parce que même le DU « prise en charge de la douleur » que j'ai passé une fois cadre, là donc j'avais des lectures mais c'était pas des lectures, c'était des articles essentiellement, c'était une formation qui était quand même*

[427] M. Millet, *Les étudiants de médecine et de sociologie à l'étude,* Thèse de doctorat, Lyon, Université Lumière Lyon 2, 2000, p. 431-432.
[428] Depuis 2012, tous les étudiants en soins infirmiers diplômés depuis 2012 obtiennent automatiquement le grade de licence.

assez basée sur la lecture d' articles scientifiques plus que d' œuvres, je dirais, un peu plus "littéraires" et c'est surtout ici, en M2 que j'ai vraiment lu des choses plus sociologiques [D'accord, et pour le mémoire de l'école des cadres, c'était plus des lectures à caractère "littéraire", enfin des lectures en rapport avec la sociologie, les sciences humaines ou…] *je dirais oui et non, oui, parce pour que le mémoire de l'école des cadres, j'avais quand même des choses en sociologie, en psychologie mais assez peu, avec ce mémoire, au niveau méthodo, on s'arrêtait à la formulation d'hypothèses, donc c'est pour ça, c'est quand même pas pareil, beaucoup moins, c'est bien davantage ici avec le master que j'ai lu des choses en socio, des ouvrages plus théoriques sur l'éducation, la formation…*».

(Sabine, 40 ans, [Sa], Bac D, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation", Cadre de santé-Formatrice)

Il importe de remarquer que, jusqu'au master 2, les pratiques lectorales de Sabine étaient principalement axées sur la lecture d'articles scientifiques dans le domaine médical, les textes et ouvrages de sciences humaines n'étant abordés que de façon très secondaire (y compris dans le cadre du mémoire qu'elle a rédigé au sein de l'Institut de Formation des Cadres de Santé (IFCS). Se considérant comme « quelqu'un de pas très littéraire » et mettant simultanément en avant son « esprit scientifique », elle signifie, par cette présentation d'elle-même, son éloignement par rapport aux savoirs et théories en jeu dans les SHS. Si les *Sciences de l'éducation* ne sont pas pour cette enquêtée une discipline inconnue, le temps de socialisation dans cette filière fut relativement bref, la validation de la licence de Sciences de l'éducation se faisant par voie de conventionnement entre l'IFCS et l'université[429] ; de plus, et comme elle le précise, l'obtention de sa licence est déjà ancienne (plus de six ans). D'autre part, il convient de souligner que la rédaction de son mémoire à l'IFCS ne l'a pas confrontée aux mêmes exigences théoriques que celles attendues dans le master : « *Le mémoire que j'ai fait pour l'école des cadres, pas tellement parce c'était pas pareil, j'avais quand même un peu de socio et de psycho mais assez peu, c'était pas autant théorique, c'était plus des connaissances euh et puis des connaissances qui me, que je m'appropriais assez facilement, là, en master 2, c'était des choses plus ardues* ».

Par conséquent, cette socialisation scolaire et professionnelle où les lectures relativement courtes d'articles scientifiques (médicaux et non « littéraires ») étaient prépondérantes, n'a pas constitué un terrain favorable à la construction de dispositions « intellectuelles » adaptées à la production écrite et théorique du mémoire de M2.

Les difficultés lexicales et conceptuelles que rencontre Sabine lors des lectures effectuées dans le cadre de cette production ne font que traduire son éloignement scientifique. Cette distance qu'éprouve l'étudiante n'est d'ailleurs pas propre à l'exercice du mémoire ; elle s'exprime également, et de manière encore plus explicite, pour l'analyse de texte, évaluation qui sollicite tout particulièrement les compétences théoriques et dispositions « intellectuelles » des enquêté.e.s et l'emprise qu'exerce sa formation scolaire et professionnelle antérieure :

« *L'exercice de rédaction individuel que nous a demandé Monsieur Z, l'analyse de texte, c'était vraiment un travail, c'était pas de mon, les concepts, c'était vraiment trop théorique, j'ai passé du temps, beaucoup de temps, des termes inconnus qu'il fallait chercher à chaque fois, c'était compliqué pour comprendre*, *j'avais pas les références* ».

À la différence de Marie ou Séverine, Sabine aborde l'exercice du mémoire avec de nombreuses incertitudes et inquiétudes : outre l'absence d'une orientation lectorale claire et une faible acculturation au langage spécifique des SHS, son discours est jalonné de peurs (peur de ne pas

[429] Depuis l'Arrêté du 8 janvier 2002, le diplôme d'état d'infirmier donne accès directement à la troisième année de licence en sciences de l'éducation. La prise en compte de modules du diplôme de cadre de santé dans le cadre de cette licence dispense les étudiants de la validation de plusieurs UE (unités d'enseignement) et, de fait, réduit considérablement la durée des apprentissages et le temps d'imprégnation dans la discipline.

comprendre, de faire des contresens, peur du plagiat…) : « *des auteurs, j'avais peur de faire des contresens, ce qui m'inquiétait aussi, c'était de savoir si j'avais les capacités de comprendre le domaine de la sociologie qui n'était pas du tout mon domaine et ma grande peur, c'était de faire du plagiat* ».
Elle apparaît ainsi dans une position de « dominée scientifique ». Son travail colossal de fichage des lectures et les chemins multidirectionnels qu'elle emprunte ne sont autres qu'une manière de réagir positivement (mais pas nécessairement efficacement) à cette situation de soumission.

Démunie face aux contenus à lire, dépourvue de repères bibliographiques, elle tente de contrebalancer cette situation par un surinvestissement quantitatif dans l'activité lectorale.
Il est remarquable de noter que l'on retrouve cette forme de compensation (« faire plus ») chez les « nouveaux étudiants » entrant à l'université[430] ; ceux-ci qui peinent à identifier le sens et les modalités des enseignements universitaires, tendent à augmenter quantitativement leur investissement dans les études. Patrick Rayou écrit à leur propos : « la première réponse qui s'impose à eux consiste alors à en faire plus, et, éventuellement, de façon plus régulière[431] ».
Ce surinvestissement quantitatif, qui relève de l'absence de connivence entre ces étudiants et les codes du travail universitaire, a pour fonction de combler cette absence et leur permet de se maintenir, tant bien que mal, dans la course. L'expérience que vivent ces « nouveaux étudiants » est, à bien des égards, proche de celle que connait Sabine pour l'épreuve du mémoire. Lire beaucoup et produire, de manière exponentielle, une série de fiches de synthèse sur les textes sont également, pour cette enquêtée, un moyen de ne pas éprouver le manque (de repères bibliographiques, de ressources théoriques…), un antidote à la crainte de la page blanche, les lectures opérées pour le mémoire étant indissociables de l'écriture de celui-ci.
C'est donc, là aussi, une façon de rester dans la course : « *ça a un côté rassurant d'écrire, hein, même si on ne se sert pas de tout, on produit et donc quand on produit, on a l'impression d'avancer, ne pas être à l'arrêt* ». Si la course, ici, peut s'apparenter à celle d'un marathon (le mémoire étant un écrit long et éprouvant du point de vue cognitif), sa trajectoire n'est pas, contrairement à celle du marathon, définie à l'avance ; elle se construit progressivement et cette construction repose en partie sur la capacité des étudiant.e.s à se repérer dans la littérature des sciences humaines et sociales et à disposer des références bibliographiques afférentes.
De fait, pour Sabine, poursuivre la course, c'est s'imprégner de cette littérature, se constituer un corpus de ressources textuelles, autrement dit, se nourrir d'un grand nombre de lectures : *elle* [sa directrice de mémoire] *m'a donné à manger petit à petit, ce qui fait qu'à la fin, j'avais lu énormément de choses* ». L'expression du don et cette image d'ingurgitation (« elle m'a donné à manger ») symbolisent, de façon très significative, la fragilité des dispositions « intellectuelles » de cette étudiante et les manques dont elle souffre. Elles traduisent, ainsi, une faible autonomie scientifique et, de manière concomitante, une forte dépendance de l'enquêtée à l'égard de sa directrice de mémoire. Cette dépendance, qui s'exerce de manière plus vive au début de l'exercice du mémoire, est également perceptible dans la façon dont Sabine personnifie le moteur de recherche Google : « *moi, au début, j'ai navigué en fonction de ce que Google me proposait* ».

Ne disposant pas de ressources et de repères suffisamment stables, l'étudiante est, comparativement à d'autres enquêté.e.s, plus fortement dépendante des conseils de sa directrice

[430] Les nouveaux étudiants, dont les conditions de vie les distinguent fortement de ceux que Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron nommaient les « Héritiers », doivent, lors du passage à l'université, faire face à des exigences académiques bien différentes de celles du lycée. Ces transformations dans le rapport aux savoirs sont bien souvent interprétées par ces étudiants comme une modification d'ordre quantitatif et non qualitatif.
[431] P. Rayou, « Travailler à l'école, au lycée, à l'université », *Spirale, Revue de Recherches en Éducation*, n° 33, 2004, p. 146.

de mémoire (lire des auteurs variés et faire des fiches de synthèse sur les textes lus), conseils qui lui apparaissent comme la seule voie possible (« *je pouvais pas faire autrement* ») et dont elle ne peut, à cette étape du mémoire, s'émanciper[432] ; ce faisant, et dans le but d'acquérir une plus grande maîtrise théorique et méthodologique, elle emprunte divers chemins de lecture croisant des disciplines et des thématiques multiples (philosophie, psychologie, éducation, nouvelles technologies…). Cette pluralité des chemins, que Sabine parcourt davantage dans une optique d'apprentissage (« *j'avais besoin de réapprendre à argumenter, à écrire, parce que déjà un bac scientifique et après un cursus scientifique, donc on est pas amené à rédiger* ») que dans une perspective de recherche documentaire axée sur son sujet de mémoire, la confronte de manière progressive et inéluctable à une forme d'éparpillement et à un volume de lectures excessif dont seule une petite partie sera réellement exploitable : « *c'était énorme, donc effectivement j'ai pas pu tout lire* […] *il a fallu en garder qu'un tiers, même pas* ». Ainsi, confrontée à un stock de textes très volumineux, elle est contrainte d'opérer des lectures de survol et d'en appréhender, non sans frustration, les contenus de façon superficielle : « *j'ai eu l'impression de survoler plein de choses, ça s'est frustrant mais en même temps, je pouvais pas faire autrement* ». Ici, et contrairement aux cas de Séverine et Marie, les lectures en diagonale sont subies et non déployées dans une optique d'enrichissement de la réflexion théorique.
Les manières de lire de Sabine ne sont donc pas uniquement le résultat de la nature spécifique de l'écrit du mémoire mais aussi le produit de dispositions « intellectuelles » peu assurées. Par exemple, le contournement de certaines lectures (« *les articles très très philosophiques* ») n'est pas dû à un mode d'évaluation du mémoire qui invaliderait certaines références disciplinaires mais bien à ses dispositions qui l'amènent à ne pas s'aventurer sur des terres scientifiques inconnues et à préférer les chemins plus accessibles du point de vue théorique. Les dispositions « intellectuelles » de Sabine ont, par conséquent, des répercussions considérables sur la manière dont elle appréhende les lectures à accomplir pour le mémoire et sur son parcours lectoral. La force de cet impact se mesure, en particulier, par le fait que sa volonté d'anticiper et son souci de planifier la réalisation du mémoire ne parviennent pas à compenser la fragilité de ses dispositions « intellectuelles » : « *j'aime bien planifier et m'y prendre très tôt (…) mais malgré ça, le mémoire, la partie conceptuelle, ça a pas été évident* ». La dimension théorique de l'épreuve du mémoire semble ainsi rendre le rôle des dispositions « intellectuelles » plus discriminant que celui des dispositions à la planification dans les modes et pratiques de lecture des enquêté.e.s.

Le cas de Jérôme, qui fait écho sur plusieurs points à celui de Sabine, est également intéressant pour mesurer le poids de la formation scolaire antérieure (et donc des disciplines étudiées) dans la constitution des pratiques et modes de lecture.

Jérôme, 27 ans, doté d'un diplôme d'État de Masseur Kinésithérapeute et d'un DU « Prise en charge médicale et rééducative de l'enfant Paralysé Cérébral », est, comme Sabine, issu d'un parcours scientifique. Après un bac S « Mathématiques et Sciences physiques » et une première année de médecine, il intègre l'école préparatoire au concours de Kinésithérapeute puis exerce cette fonction dans un service de pédiatrie. Investi, en outre, dans l'encadrement de stagiaires kinésithérapeutes, il dispense, de manière ponctuelle, dans son établissement d'exercice, des cours auprès d'élèves kinésithérapeutes, orthophoniste et ergothérapeutes. Fortement imprégné par l'univers médical (une mère infirmière, une compagne kinésithérapeute), il n'a en revanche qu'une connaissance limitée du monde universitaire et de ses codes : « *j'ai pas connu le monde universitaire hormis le DU mais j'ai fait un peu un grand bond en avant, donc la méthode universitaire, je la connais peu* ».

[432] Avec le recul (l'entretien a lieu après la validation du master), l'étudiante prend la mesure de la faible pertinence de ces conseils et tente de les justifier par le facteur temporel : « *j'ai suivi la méthodologie que m'avait indiquée Madame Y, c'est vrai que comme j'ai démarré très tôt, elle s'est dit "bon, elle a le temps", donc voilà* »).

Cette distance par rapport à l'univers académique et au domaine des sciences humaines et sociales est un facteur éclairant pour comprendre les manières de lire de cet étudiant et son approche superficielle des textes. Si le premier réflexe de Jérôme consiste à recourir à un moteur de recherche généraliste tel que « Google », et non à des ressources plus spécialisées (revues imprimées, ouvrages ou portails de revue en SHS), c'est parce que ces ressources lui sont en grande partie inaccessibles : à la fois méconnues et difficiles d'accès du point de vue cognitif. D'une part, cet enquêté ne dispose pas d'une représentation claire des références bibliographiques en usage dans les SHS lui permettant de cibler certaines ressources et d'en exclure d'autres (c'est, par exemple, une étudiante qui l'alerte sur les dangers potentiels de « Wikipédia ») ; d'autre part, il exprime fréquemment les difficultés qu'il a pour effectuer des lectures *in extenso* et même pour lire certaines phrases en entier. Si cette difficulté à lire intégralement un ouvrage provient en partie de la dimension théorique du mémoire et du travail de mémorisation des contenus lus[433], elle est, dans le cas de Jérôme, redoublée par la fragilité de ses dispositions « intellectuelles ».
Peu habitué à fréquenter les auteurs des SHS et à se confronter à des lectures longues et théoriques en ce domaine, il est un adepte de la lecture en diagonale. Évoquant les pratiques lectorales qu'il effectue pour le mémoire, il associe ce mode de lecture partiel à une « technique d'indiçage » :

« *J'ai un peu l'impression de fonctionner à « l'indiçage », c'est un mot qu'on utilise, nous, dans la rééducation, c'est un peu l'élément clé qui va permettre de retrouver le chemin à suivre, et ben moi, c'est un peu ça… des fois, j'ai cité quelque chose, j'ai pas forcément beaucoup parcouru l'ouvrage mais quand je vais revenir à la citation, je vais me dire, ah, tel auteur, il va être pertinent pour telle recherche, donc je reviens dessus, je reprends l'ouvrage, je le reparcours, je sais là que j'ai fait ça* [Sur un ouvrage papier, vos mots-clés, vous faites comment pour les faire apparaître ?] *Je mets des petits post-it et, mais surtout j'archive, comme je fonctionne dans l'instantané, j'archive chaque ouvrage dans Zotero, je prends quelques notes dans un fichier et du coup, avec Zotero, je peux marquer ce fichier et tous les articles que j'ai archivés avec des mots-clés, je sais derrière, c'est l'indice pour y retourner assez vite et savoir voilà j'aurais sûrement matière à, après ce qui est pénalisant, c'est ce que je dis depuis le départ, c'est ce que je pense, d'ailleurs le mémoire, c'est peut-être un des exercices que j'ai le moins réussi cette année, c'est ce que l'on m'a dit, on m'a dit, le problème c'est qu'à force de faire des allers retours comme ça, et ben, l'absence de liens que moi des fois, enfin l'absence de liens entre les auteurs, il est aussi le fruit d'allers-retours, ben, des courants différents entre des thématiques différentes et peut-être que des fois, ça manque un petit peu de clarté* ».

(Jérôme, 27 ans, [Sa], Bac S, Diplôme d'État en Masso-Kinésithérapie, DU "Rééducation Neuro-pédiatrique", Kinésithérapeute)

Cette « technique d'indiçage » – identifier des mots-clés ou « indices » dans un document afin de pouvoir retracer plus aisément un cheminement lectoral et poser des balises – doit non seulement être rattachée à sa pratique professionnelle de kinésithérapeute et à son habilité informatique (usage des fonctions avancées du logiciel « Zotero ») mais comprise aussi comme un moyen de compenser des dispositions « intellectuelles » peu développées et une réponse à l'effort d'appropriation et de mémorisation des contenus lus que nécessite la production du

[433] La difficulté à lire intégralement un ouvrage de sciences humaines et sociales est, en effet, inhérente à la complexité lexicale et théorique des contenus, souvent pluriels et denses. Dans sa recherche doctorale, Mathias Millet insistait sur cette densité conceptuelle des textes à s'approprier et également sur la nécessité de mémoriser les contenus. Concernant la lecture en sociologie, il écrit : « Il ne suffit pas de lire. Encore faut-il retenir ce qui est lu […] Il y a beaucoup à lire, à déchiffrer, à mémoriser » : M. Millet, *Op.cit.*, 2000, p. 437. Comme le souligne le chercheur, c'est donc un double effort que l'étudiant doit produire : effort de compréhension et de mémorisation.

mémoire. Ne pouvant s'appuyer sur des ressources connues ou bénéficier des conseils lectoraux de sa compagne comme c'était le cas lors du « DU[434] », Jérôme s'efforce, avec cette « technique d'indiçage », de construire une méthode de lecture qui, tout en répondant aux exigences théoriques du mémoire (appropriation de concepts, mémorisation de citations), ne le contraigne pas à lire de façon continue des textes, et notamment des textes longs. Ce mode de compensation, qui n'implique pas une lecture linéaire mais suppose la mise en œuvre d'un mode de lecture extensif (parcourir de nombreux sites, multiplier les supports textuels), n'est pas sans incidence sur son travail de lecture et d'écriture. Il agit comme, ce que Platon nomme, un *pharmakon*, c'est-à-dire un dispositif qui présente à la fois une dimension thérapeutique et un caractère toxique. En effet, permettant, d'un côté, à Jérôme de se saisir des textes, d'y entrer et d'en extraire des passages sans passer par des lectures *in extenso*, il produit de l'autre des excès de stocks documentaires et une approche forcément éparse et superficielle des contenus lus.

Les difficultés rencontrées par Jérôme pour relier les contenus (« *j'essaie de nouer, pas nouer, de tisser, donc, et ça, ce travail de, c'est pas facile car avec la lecture en diagonale, j'ai l'impression de pas aller au fond des choses* ») ne sont évidemment pas sans lien avec ce mode de lecture fragmenté (« *dans les ouvrages, je prends, je lis jamais les ouvrages complets* » ; « *je fais jamais de la lecture linéaire, déroulée, quoi, je pioche* ») et renvoient au problème de « l'extériorisation des savoirs » que pointe Estrella Rojas [435]. Selon cette chercheuse, le support informatique, en favorisant, notamment *via* le copier-coller, un travail d'assemblage de contenus textuels trouvés sur Internet, conduirait les apprenants à entrer dans ces contenus le plus tardivement possible et empêcherait une forme d'intériorisation des savoirs. Si les propos de Jérôme mettent effectivement en évidence le rôle de l'informatique connectée (notamment celui du logiciel « Zotero ») dans la collecte de fragments textuels et dans une approche superficielle des contenus lus, ils soulignent parallèlement que les difficultés à « tisser » et exploiter ces contenus résultent de la faiblesse de ses ressources scientifiques (bibliographiques, théoriques) et de l'absence corrélative d'une orientation lectorale, d'un « cap » pour reprendre l'expression de Marie. La métaphore de l'écureuil qu'il emploie, et qui résonne fortement avec la référence à l'absorption de nourriture faite par Sabine, met en relief la peur du manque (ne pas avoir suffisamment de matière pour nourrir l'écrit de son mémoire) et traduit la fragilité de ses dispositions « intellectuelles ». Opérant une multitude de téléchargements et stockant, de façon excessive, une série d'articles pour combattre cette crainte, Jérôme se retrouve confronté au problème d'un surplus de documents dont il peine à extraire et mobiliser les contenus.

Cet encombrement documentaire (« *des volumes de documents énormes* ») est donc généré en premier lieu, non par le support numérique, mais par ses dispositions « intellectuelles », autrement dit par sa formation professionnalisante en santé qui l'a tenu éloigné du champ des sciences de l'éducation et des normes de l'écriture universitaire.

En effet, faisant feu de tout bois, scientifique ou non (des blogs au site Cairn en passant par Wikipédia), son objectif est prioritairement la constitution de réserves, la sélection de textes scientifiques n'étant (ou plutôt ne pouvant être à ce stade de l'exercice) que secondaire. Et cette constitution, qui ne suit pas une logique ou un ordre prédéfini, est loin d'être maîtrisée. Les recherches documentaires qu'il effectue en ligne sont effectivement plus hasardeuses que dirigées : le verbe « lancer » associé au terme « Toile générale » (« *Mes premières recherches,*

---

[434] « *Pour le DU, là on nous demandait quelque chose de beaucoup plus clinique, plus pratique et, du coup, là, on* [ma femme et moi] *a énormément échangé et c'est elle-même qui m'a conseillé sur des lectures, parce, par contre ma femme, elle, elle exerçait, elle exerce pas, parce là on a moins le temps mais, elle exerçait une veille documentaire beaucoup plus importante que moi et donc c'est elle qui me renvoyait à des articles, à des lectures… Donc, là, on avait su échanger beaucoup plus sur, que là, où j'ai l'impression, au final, que les sciences de l'éducation, ça lui parle pas du tout et donc…* » - Jérôme.

[435] E. Rojas, *Op.cit.*, 2007.

je les lance sur Internet dans la Toile générale ») n'est pas sans faire écho à l'expression « lancer une bouteille à la mer » et traduit tout autant les incertitudes qui pèsent sur l'obtention de résultats que la faiblesse des dispositions « intellectuelles » de cet étudiant. Et ce sont ces fragilités, bien plus que le support numérique, qui poussent Jérôme à naviguer sur le réseau de façon souvent aléatoire et à télécharger des contenus multiples et hétérodoxes.
De même, le problème de « tissage » que rencontre cet enquêté (sa difficulté à relier les contenus lus) ainsi que les reproches qui lui sont adressés lors de la soutenance de son mémoire (juxtaposer des auteurs et des théories sans les rattacher à sa problématique) sont d'abord le résultat de ses dispositions « intellectuelles » peu assurées ; celles-ci, en générant des recherches en ligne peu contrôlées, des lectures extensives et fragmentées, le contraignent inexorablement à se disperser, le support numérique (et plus précisément le moteur de recherche « Google ») ne faisant qu'accentuer cette dispersion.

À travers cette analyse, nous ne cherchons pas à nier les effets du support numérique sur les pratiques de lecture estudiantines mais à les nuancer et les contextualiser. Il est indubitable que l'offre pléthorique de documents sur Internet et le dispositif hypertextuel favorisent des parcours de lecture disparates et peu structurés, le passage d'un site à l'autre, d'une recherche à une autre n'étant pas, bien souvent, de la part des étudiant.e.s, consciemment et intentionnellement visé. L'espace numérique, dont les contenus sont, en outre, de nature multiple (commentaires profanes, écrits savants, images publicitaires…) et parfois éphémères, n'est donc pas étranger à une forme de dispersion.
Cependant, si la fluidité du texte sur écran prive le lecteur-internaute des repères spatiaux que lui procurait la fixité du papier[436] et si le moteur « Google », plébiscité par les étudiants, sert avant tout des intérêts commerciaux (et non la recherche scientifique), l'usage d'Internet n'est pas associé prioritairement dans les commentaires de nos enquêté.e.s à cette question de l'éparpillement et de la distraction.
Cette dérive du support numérique, souvent commentée dans les médias et référée à une série de vocables – « lecture-zapping », « distraction de l'attention », « surinformation », etc. – que l'on retrouve également dans les travaux de certains chercheurs en SIC, est, dans le cas de notre enquête, toute relative : concernant essentiellement l'épreuve du mémoire (et non l'ensemble des évaluations), elle s'observe surtout au début de cette épreuve, précisément au moment où les enquêté.e.s ne disposent pas d'une orientation théorique stable et d'un corpus de références bien établi. Si le problème de la dispersion est mentionné à plusieurs reprises par les enquêté.e.s, il est bien davantage rattaché à la nature de la production écrite (cf. partie V. « Lire pour le mémoire ») qu'à l'usage d'Internet.
Ainsi, le témoignage de Cécile fait écho à de nombreux commentaires formulés par d'autres étudiant.e.s lors des entretiens :

« *Le feu d'artifice, comme je vous disais toute à l'heure, c'était parce que le mémoire, au début, mon objet était pas assez peaufiné et donc, j'avais plein de choses, des articles, des revues, des livres, tout ça, au début, c'est pas évident mais après, non, et Internet, je sélectionnais quand même pas mal, donc, non, dès que mon objet a été plus clair, j'ai pas eu trop cette impression d'éparpillement* ».

(Cécile, 40 ans, [Ts], Bac A1, Deug "Droit" (nv), Licence "Management des établissements équestres", Formatrice / Filière Équine).

[436] « Un des gros problèmes de la lecture sur écran est la détérioration de la mémoire spatiale du texte. Avec un texte papier, il arrive parfois que l'on se souvienne de l'endroit du texte où l'on avait trouvé une information » : C. Bélisle, *Lire dans un monde numérique*, Lyon, Presses de l'Enssib, 2011, p. 53.

Dans une logique semblable, la difficulté que Jérôme éprouve pour retrouver « *au bon moment* » certains contenus de lecture (difficulté que nombre d'enquêté.e.s mentionnent également) est bien moins la conséquence des effets du dispositif informatique que celle de la combinaison de dispositions « intellectuelles » peu solides et de la construction d'un corpus de références inhérente à l'évaluation du mémoire. En effet, plus les dispositions « intellectuelles » des étudiant.e.s sont mal assurées, plus ce travail de constitution d'un corpus de références est laborieux et chronophage, (engendrant des supports nombreux et des parcours de lecture incertains, décousus), plus le travail de mémorisation des contenus lus et leur réinvestissement dans l'écrit du mémoire est problématique.
Affirmer ainsi la prépondérance des effets des dispositions « intellectuelles » sur ceux du support numérique dans les manières de lire de notre population enquêtée ne signifie pas que les caractéristiques de l'informatique connectée n'ont pas d'impact sur les pratiques de lecture de cette population.
Nous avons noté, par exemple, que la codification des PDF téléchargés *via* Internet, souvent peu parlante pour les étudiant.e.s, renforce la faible visibilité des documents qu'ils stockent dans des dossiers informatiques et rend plus difficile l'identification et la mémorisation du corpus ainsi constitué :

« *Les PDF, ce qui est pénible, c'est qu'ils ont souvent des noms bizarres, avec des lettres, des chiffres, même sur Cairn, les noms des PDF, c'est pas clair et ça, après, si on renomme pas tout de suite, et ben, c'est la galère, on les retrouve plus, ils sont perdus au milieu, on les voit pas….* ».

(Xavier, 47 ans, [Sa], Bac D, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation", Cadre de santé-Formateur).

D'autres difficultés inhérentes au support numérique sont avancées par les enquêté.e.s. Ainsi Élisabeth souligne le fait qu'elle peine parfois à identifier les auteurs ou la date de publication des articles trouvés sur Internet. De son côté, Damien se plaint de ne pouvoir conserver des traces de son parcours de lecture lorsqu'il navigue sur le réseau :

« *Ce qui m'énerve avec Internet, c'est que souvent, j'ai passé du temps, je suis allée sur plusieurs sites et je me souviens pas toujours comment je suis arrivée sur tel site et pour retrouver une référence ou un passage qui m'avait intéressé, et bien, c'est compliqué, et même des fois, c'était carrément pas possible et ça, c'est super frustrant parce que c'est du temps perdu* ».

(Damien, 42 ans, [Ts], Bac D, Licence "Géographie", Formateur Référent)

Ces obstacles, qui renvoient à la problématique de la production et la diffusion des contenus sur le web[437]et auxquels se sont déjà confrontés les chercheurs (dès 1999, Christian Vandendorpe, dans son ouvrage *Du papyrus à l'hypertexte*, suggérait un marquage des hyperliens afin d'aider le lecteur à construire ses itinéraires de recherche), entravent certes le travail des lecture des enquêté.e.s mais n'en constituent pas le principal empêchement. En effet, l'éloignement à l'égard des codes et savoirs scientifiques s'avère beaucoup plus pernicieux pour l'activité lectorale que les contraintes propres au support numérique. Il convient d'ailleurs de souligner que ces contraintes s'imposent avec beaucoup plus de force aux « dominés » qu'aux « dominants » scientifiques.

[437] En effet, la présentation du texte sur l'écran, la mise en scène dont il fait l'objet, rendent opaque le contexte de sa production et de sa diffusion, un « texte sans marge, ni sommaire » selon l'expression de Louise Merzeau. L. Merzeau, « L'intelligence de l'usager », Séminaire de l'INRIA, 2010, en ligne : [http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/52/65/27/PDF/Merzeau_intelligence_de_l_usager.pdf], consulté le 08/01/2016.

Si Marie ou Séverine sont moins concernées par les problèmes de navigation sur le réseau que Jérôme, Sabine ou Odile, c'est parce que, fortes de leur expérience du mémoire de M1 et de leurs acquis bibliographiques, théoriques en SHS, elles ont formé des dispositions à la sélection qui leur permettent non seulement de se prémunir contre les recherches en ligne interminables mais aussi de cibler beaucoup plus rapidement les espaces de lecture et les ressources textuelles les plus légitimes. Par ce travail de sélection, elles s'épargnent d'emblée le questionnement relatif à la validité des contenus extraits du web et s'assurent de la scientificité des contenus lus. En effet, une difficulté à laquelle se heurtent fréquemment les enquêté.e.s dont les dispositions « intellectuelles » sont les plus faibles est celle de la validité des contenus lus. Peu familiers avec la logique des classements de la bibliothèque universitaire, malhabile avec l'usage du catalogue électronique, ignorant parfois (et en particulier au début de la formation) l'existence des portails de revues en sciences humaines (Cairn, Persée, etc.), ils recourent fréquemment au moteur « Google » ou à des sites généralistes pour se constituer un capital de références ; ce faisant, ils manipulent des textes dont le contenu est très variable sur le plan scientifique. Si l'ensemble des enquêté.e.s ont conscience du fait que tous les contenus textuels proposés par Internet ne sont pas équivalents, l'évaluation du caractère scientifique d'un document, la fiabilité ou la validité d'un site sont plus ou moins facilement identifiables selon les parcours et les cultures disciplinaires des uns et des autres.
Jérôme, qui se dit « *assez fan des recherches orientées sur Google* », utilise par exemple le site « Wikipédia » et évoque également l'usage de blogs dont les contenus sont difficilement manipulables et mobilisables. Odile exprime, elle aussi, des craintes face à cette question de la scientificité des documents et s'interroge sur la fiabilité des articles trouvés sur Internet :
« *Pour certains sites, on savait que c'était bon ou inversement qu'il fallait pas les utiliser mais pour d'autres dont on avait pas entendu parler, là, on demandait au maître de conférences, on disait "ben voilà, on a trouvé un article, là, est-ce que c'est fiable ou pas ?"* ».

Odile, 55 ans, [Sa], Bac B, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation" et M1(VAE) "Management et Audit des établissements de santé", Cadre de Santé)

La distance à l'égard de la culture scientifique – plus précisément ici du champ des sciences de l'éducation et de la formation – et les lacunes théoriques qui en découlent, ne créent donc pas seulement des difficultés au niveau de la compréhension et de l'interprétation des contenus lus, elles rendent les parcours de lecture plus incertains et complexes.
Ce n'est effectivement pas un hasard si Odile insiste sur le besoin qu'elle a de lire un livre « dans sa globalité » et la difficulté qu'elle a à ne cibler que certains chapitres. Cette difficulté que l'étudiante relie à la curiosité n'est en réalité pas uniquement l'effet de son envie de connaître, d'une soif d'apprendre, elle provient aussi d'un parcours scolaire et professionnel qui ne l'a pas conduite à se familiariser avec les concepts et théories du champ des sciences de l'éducation et de la formation :

« *Moi, les concepts, la théorie, j'ai pas vraiment vu ça parce que l'expérience de formatrice que j'ai eue, c'était à l'école IBODE, et donc, c'était en rapport avec mon activité, je me suis aperçue que quand on prend une décision dans un bloc, ça fait pas seulement appel à nos connaissances, ça demande d'autres compétences, au bloc, comme je vous disais ça va vite, il faut anticiper et ça, ça m'a fait réfléchir sur la notion de compétence, et, aussi quand j'ai enseigné, j'ai animé des travaux de groupe, des travaux pratiques et là aussi, je me suis interrogée sur ma pratique, sur la façon de transmettre un savoir-faire quand on est au bloc, ça demande de réfléchir à ce qu'on fait, comment on accompagne, justement cette notion d'accompagnement qui est si chère à Monsieur Z* {enseignant chercheur}».

(Odile, 55 ans, [Sa], Bac B, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation" et M1(VAE) "Management et Audit des établissements de santé", Cadre de Santé)

Odile, cadre de santé IBODE, présente un cursus assez proche de celui de Sabine en terme de formation : sept ans avant son entrée en master 2, elle a validé simultanément un diplôme de cadre de santé ainsi qu'une licence de sciences de l'éducation et un master 1 « Management et audit des établissements de santé » dans le cadre de l'enseignement à distance. Bien qu'ayant occupé un poste de « faisant fonction cadre formateur », elle n'a pas développé une approche théorique des savoirs dans le champ des sciences de l'éducation et de la formation. En effet, ses expériences d'enseignement et ses missions d'encadrement auprès d'étudiants infirmiers l'ont amenée à interroger les notions de compétence et d'accompagnement dans une approche pratique (par exemple, le transfert d'un savoir-faire au bloc opératoire) et non dans une perspective théorique. C'est donc avec des lacunes théoriques et sans repères bibliographiques bien établis qu'elle aborde les cours du master 2 et les lectures à effectuer pour le mémoire.
Cette distance intellectuelle qu'elle exprime à plusieurs reprises dans l'entretien et parfois de manière forte (« *Moi, j'étais dans une autre réalité* ») l'empêche d'avoir une représentation claire des théories et auteurs de ce champ dont les contenus, rappelons-le, sont en outre peu codifiés ; dans le cadre de l'exercice du mémoire, une telle distance entrave fortement la mise en œuvre d'une orientation méthodologique et scientifique ou pour le dire plus concrètement de l'élaboration d'un plan. Contrairement à Séverine ou Marie qui disposent d'emblée d'un horizon et d'une problématique pour conduire leur activité lectorale, Odile, malgré l'effectuation de lectures nombreuses – souvent intégrales – et un travail systématique de prise de notes (elle noircit plusieurs cahiers de brouillons), ne réussit pas à tirer profit du fruit de ses lectures. Les premiers écrits qu'elle remet à son directeur de mémoire donnent à voir davantage une juxtaposition de commentaires théoriques sans lien étroit avec son terrain d'enquête qu'une problématisation articulant théorie et empirie. Or, concevoir une telle articulation, autrement dit, entrer dans un rapport réflexif vis-à-vis des contenus lus, ne se réalise pas simplement *via* le marquage des lectures ni dans la courte durée. Cela nécessite une longue période de fréquentation des textes et d'imprégnation avec des raisonnements et des concepts spécifiques. Parce que le mémoire implique des lectures théoriques (et non seulement documentaires), il implique aussi un temps long d'effectuation et de maturation de ces lectures. La décision que prend cette étudiante (à la suite d'un échange avec son directeur de mémoire) de consacrer une année supplémentaire à la rédaction de son mémoire n'est pas uniquement une décision de confort (se consacrer pleinement à cet écrit sans être parasitée par d'autres modules) ou une stratégie organisationnelle (concilier travail universitaire et activité professionnelle), elle participe simultanément, et au même titre que les nombreuses notes qu'elle consigne dans ses cahiers de brouillons, à réduire la distance qui la sépare des savoirs théoriques :

« *C'est là qu'en discutant avec Monsieur Z* {son directeur de mémoire}*, il m'a dit "faites le maximum, validez tous les modules et à la limite reprenez un an pour votre mémoire". Parce que je sentais, à certains moments que j'étais pas disposée à, si vous voulez, à, à travailler pour le mémoire… et à ce moment-là, je faisais 10/12 heures par jour au bas mot, voyez. Au niveau du mémoire, quand j'ai fait le discours narratif, c'est au moment où j'ai eu mon plan que j'ai su où j'allais aller et là d'emblée c'était clair, alors, avec le recul, je me dis que j'avais peut-être besoin que ça murisse, que ça fasse son petit bonhomme de chemin, j'étais aussi plus disposée, voyez, c'était, avec la théorie, les concepts, tout ça, c'était plus souple qu'à un moment donné où j'étais trop dans les, j'avais trop le nez dans les bouquins comme on dit* ».

(Odile, 55 ans, [Sa], Bac B, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation" et M1(VAE) "Management et Audit des établissements de santé", Cadre de Santé)

Avec ce temps supplémentaire, Odile est non seulement plus disposée physiquement et temporellement (moins accaparée par son travail professionnel) mais aussi intellectuellement :

moins dépendante des textes, plus familière avec les références théoriques, elle parvient progressivement à définir un cadre méthodologique et à élaborer un plan pour son mémoire. Prendre le « pli » de l'exercice intellectuel demande une forme d'émancipation à l'égard des contenus lus. Et cette émancipation, qui consiste à mettre à distance ces contenus, à les appréhender de façon plus critique, est une construction progressive qui exige du temps.
Ce temps de la maturation intellectuelle, qui passe par des lectures, des interactions (échanges avec les pairs, les enseignants…), permet de rendre les références et concepts moins arides, de les « assouplir » et de s'en détacher : « *c'était plus souple qu'à un moment donné où j'étais trop dans les, j'avais trop le nez dans les bouquins comme on dit* ». Et l'on mesure bien ici les atouts des étudiant.e.s qui, au cours de leur parcours universitaire, ont été confrontés, sur la durée et dans la dynamique d'un apprentissage guidé et collectif, aux textes et références des sciences de l'éducation et de la formation.

La mise en parallèle de profils d'étudiant.e.s de l'option « Travail social » et de l'option « Santé » met en évidence le poids des filières d'étude fréquentées par les enquêté.e.s avant l'entrée en master sur leurs modes et pratiques de lecture. Si l'exercice du mémoire, par sa dimension théorique et son volume, les confronte davantage à des lectures linéaires et intensives, le fait de s'absorber longuement dans une lecture, de lire des ouvrages *in extenso* dépend également des dispositions « intellectuelles » que les enquêté.e.s ont formées au cours de leur cursus scolaire-universitaire antérieur.
De même, le fait de s'aventurer dans des lectures audacieuses, dissonantes, de s'autoriser à « prendre du temps » pour lire un article ne relèvent pas d'une « nature originale » ou d'un goût particulier pour le risque mais est étroitement lié aux expériences scolaires (parfois aussi familiales) passées des étudiant.e.s, celles-ci leur ayant permis de développer un regard à la fois réflexif et une confiance par rapport aux contenus lus. Inversement, ce n'est pas un hasard si des enquêté.e.s comme Jérôme ou Sabine, dont la formation médicale ne les a pas conduits à l'étude de textes longs, ni sensibilisés aux concepts et théories des SHS, recourent plus spontanément au moteur « Google » et préfèrent les lectures dépourvues d'incertitudes.

Le pouvoir des dispositions s'exprime ainsi de manière forte dans les manières de lire et l'on peut distinguer d'un côté des « dominants scientifiques » qui abordent le travail de lecture avec une certaine assurance et de l'autre des « dominés scientifiques » qui affrontent ce travail avec une série de questionnements et de craintes. À travers ces deux catégories, ce sont des rapports aux textes et des modes de lecture qui divergent. Ainsi, tandis que Marie s'attache aux formules rhétoriques d'un texte et se saisit du langage conceptuel pour enrichir son parcours lectoral, Jérôme ou Sabine sont « attachés » par ces formes de langage et de style qui entravent leur appropriation des contenus lus. Cette situation d'éloignement à l'égard des concepts et théories des SHS les contraint à s'investir quantitativement dans l'activité de lecture ou à écarter les textes les plus théoriques. Les excès de stocks documentaires mais aussi de prises de notes (fiches de lecture) ou les contournements de certains ouvrages sont ainsi le résultat d'une position de « dominés scientifiques » qui s'oppose à celle des « dominants scientifiques » (position caractérisée par l'autonomie, la confiance et un regard sélectif sur les textes).

Si « dominés » et « dominants » scientifiques peuvent partager des modes de lecture identiques, ces modes n'ont pas forcément le même sens pour les uns et les autres et ne sont pas appréhendés de la même manière. Par exemple, la lecture « en diagonale » est bien souvent chez les « dominés scientifiques » une lecture subie (effectuée pour faire face au volume excessif de documents collectés) et frustrante (empêchant un approfondissement des contenus comme le soulignent Jérôme et Sabine) alors que, fréquemment, elle est pleinement assumée chez les « dominants scientifiques » où, plus qu'une technique, elle représente une stratégie

pour aller au-delà des lectures « conventionnelles », découvrir de nouveaux auteurs, de nouvelles pistes de lecture ou trouver des singularités qui stimulent la pensée (les fameuses « pierres précieuses » de Marie).
Du point de vue des trajectoires de lecture (et toujours dans le cas de la production du mémoire), ce qui distingue nettement les « dominés » et les « dominants » scientifiques réside dans le fait que les premiers lisent dans l'indétermination alors que les seconds s'engagent dans les lectures avec un objectif clair ou du moins des orientations beaucoup mieux définies. Cette présence ou absence d'un horizon de lecture prévient la dispersion qu'engendre fréquemment l'écrit du mémoire et facilite l'identification des contenus lus ou, au contraire, accentue l'éparpillement lectoral et rend plus difficile la mémorisation des lectures.

Certes, les enquêté.e.s de l'option « Santé », du fait de leur formation antérieure, et dans le cadre de l'épreuve du mémoire, sont plus souvent placés dans une position de « dominés scientifiques » que les enquêté.e.s de l'option « Travail social ». Toutefois, le degré de domination qu'ils subissent varie en fonction des dispositions temporelles, planificatrices et relationnelles de chacun d'eux et de leurs conditions de vie (professionnelles, familiales). En effet, il est intéressant d'observer que dans le cas de Jérôme, la lecture en diagonale est moins frustrante et davantage assumée qu'elle ne l'est chez Sabine. Cette différence s'explique par des rapports aux études, à l'avenir et des contextes professionnels distincts. Nous ne nous attardons pas sur ces variations qui seront plus précisément analysées dans le chapitre suivant.
Ce que nous voulons souligner ici, c'est, d'une part, le fait que la désignation « dominés scientifiques » (*versus* « dominants scientifiques ») est une catégorie (un idéaltype) qui doit être maniée avec prudence. Si elle est utile pour différencier des rapports au texte et des modes de lecture, il importe de garder à l'esprit qu'elle renferme des profils d'étudiant.e.s distincts, les « dominés scientifiques » présentant des degrés et des modes de soumission variables. D'autre part, les dispositions que nous avons nommées « intellectuelles » interagissent et se combinent en permanence avec les autres dispositions dont sont porteurs les enquêté.e.s, en créant des effets de renforcement ou d'affaiblissement dispositionnels. Nous avons, par exemple, constaté que la fragilité des dispositions « intellectuelles » de Sabine tendait à réduire la force de ses dispositions « organisationnelles ».
Par ailleurs, la mise en parallèle des profils de Marie et Séverine (enquêté.e.s de l'option « Travail social ») et de ceux de Sabine, Jérôme et Odile (enquêté.e.s de l'option « Santé ») ne doit pas être interprétée comme une dichotomie stricte des modes de lecture selon l'option professionnelle. L'intérêt de cette comparaison réside, d'un côté, dans la mise en relief du pouvoir que donne la rédaction antérieure d'un écrit long et théorique en sciences de l'éducation pour l'effectuation du travail de lecture relatif à l'écrit du mémoire du M2 ; et, de l'autre, dans le soulignement des effets d'un « éloignement scientifique » (distance vis-à-vis du champ des SEF) sur les trajectoires et investissements lectoraux des enquêté.e.s.
Aussi, ce n'est pas essentiellement l'appartenance à telle ou telle option dans le master qui différencie les parcours de lecture des étudiants mais bien la nature spécifique de leurs cursus antérieurs, autrement dit le type de savoirs, d'écrits et les modes d'évaluation auxquels ils ont été confrontés au cours de leur passé scolaire. Et ce n'est donc pas un hasard si la fragilité des dispositions « intellectuelles » de Sabine, Jérôme ou Odile se retrouve chez Laetitia et plus encore chez Michel, deux enquêté.e.s de l'option « Travail social » dont les cursus relativement atypiques et éloignés du champ des SEF ne les ont pas conduits à lire et travailler les théories et auteurs de ce champ.

III. Laetitia et Michel, de la pratique à la théorie : des repères à construire, des lectures à conquérir

Laetitia et Michel ont en commun une expérience pratique de la formation et ont tous deux suivi un cursus professionnalisant dans l'enseignement supérieur.
- Dotée d'un baccalauréat A1 « Philosophie et Lettres » et d'un DUT « Carrières de l'information/Communication », Laetitia a d'abord occupé des fonctions administratives dans une agence gérant les équipements et lieux de spectacle puis coordonné la mise en place de projets culturels au sein d'une DRAC de l'ouest de la France. Elle intégrera ensuite un centre de formation dédié à l'enseignement artistique où elle gèrera plus particulièrement la coordination administrative et logistique des formations préparant au Diplôme d'État de professeur de musique. Travaillant notamment sur l'accompagnement des étudiants, elle développe alors un intérêt plus spécifique pour le monde de la formation et acquiert au fil des années (plus de 10 ans) des compétences pratiques en ce domaine.
- Titulaire d'un baccalauréat G1, d'un BTS technico-commercial - option « Bois et Grumes » et d'un certificat de moniteur de formations alternées, Michel a intégré l'École Nationale d'Équitation pour devenir enseignant d'équitation. Après l'obtention d'un Brevet d'État d'Éducateur Sportif (BEES niveau 1), il assure la fonction d'enseignant et de responsable pédagogique d'équitation pendant plusieurs années avant de valider le niveau 2 du BEES (grade licence) et devenir formateur technique en Maison Familiale et Rurale. Précisant dans sa lettre de motivation (lettre jointe à son dossier de candidature au master 2) qu'il a « *plus un vécu de formateur de formateur qu'un vécu de bâtisseur / concepteur de formation* », il souhaite acquérir des compétences dans le domaine de l'ingénierie de formation et de la pédagogie afin de renforcer ses acquis pratiques.
La réalisation du master 2 « *Éducation, formation et mutations sociales : ingénierie et professionnalité* » constitue ainsi, pour Michel, un moyen de développer des outils pédagogiques mais lui procure également une meilleure garantie d'évolution dans sa profession. C'est également dans une optique de développement professionnel que Laetitia intègre ce master : n'ayant plus d'emploi au moment où elle candidate à la formation de M2, elle souhaite consolider les ressources et outils qu'elle a acquis au cours de son parcours professionnel et recentrer son activité sur le secteur de la formation.
De fait, Michel et Laetitia abordent tous les deux le master avec un plan de formation mais sans un arrière-plan des références scientifiques qui y sont en jeu. Dotés de dispositions « pratiques » dans le domaine de la formation (et non « intellectuelles »), ces deux enquêté.e.s vont se heurter à la dimension théorique du mémoire, exercice qui va se révéler pour l'un et l'autre comme une épreuve complexe et douloureuse. Ils expriment, en effet, de manière très spontanée, les difficultés et même les angoisses auxquelles cette épreuve les a confrontés.
Ainsi les propos de Laetitia :

« *J'étais noyée, en fait, je, je, et au début, j'arrivais pas à comprendre ce qu'on attendait de moi et j'étais très déstabilisée parce que comme je vous l'ai dit, dans mon parcours professionnel, j'ai souvent et encore aujourd'hui, je suis la plume de la structure et le mémoire, j'arrivais pas, j'arrivais pas à trouver la forme, j'arrivais pas à trouver la logique, ah, j'arrivais pas* […] *J'ai beaucoup, j'avais pas de références, je connaissais pas les auteurs, les notions, donc ben j'ai lu, j'ai lu vraiment beaucoup, quand je vous dis que j'avais pas de vie sociale pendant le master, je, je lisais beaucoup en fait, pour acquérir ces notions… et, en fait, avec ma directrice, au début, ça a été un peu, un peu compliqué parce qu'en fait quand on se voyait, à chaque fois, elle me rajoutait des notions, à chaque fois, et je me disais "mais je vais*

jamais m'en sortir en fait de ce mémoire" » ; « *moi, j'étais, ce qui m'intéressait vraiment ce que j'avais fait, en fait, c'était mes entretiens, c'était, parce que j'ai adoré, en fait, j'ai adoré mon stage, j'ai adoré mener ces entretiens et c'est vraiment, enfin, pour moi, le reste, c'était, j'allais dire du bachotage quoi, il fallait le faire, donc d'accord mais…* [Vous étiez captivée par le terrain…] *Oui et en fait ce que j'ai fait assez vite, ce que j'ai fait, j'ai essayé d'être pragmatique dans le sens où j'essayais de pas laisser la page blanche, donc quand j'avais une difficulté sur par exemple le contexte, hop, j'allais vers mes entretiens et à un moment, je me suis retrouvée, je crois que j'avais rédigée 50 pages d'entretiens et j'arrivais plus, j'étais là, bon d'accord et maintenant je fais quoi, et c'est là que ma directrice est arrivée et qu'elle m'a, j'arrivais pas, je crois que j'ai passé quinze jours à essayer de faire un plan avec mes entretiens, à partir de cette matière et impossible !* ».

(Laetitia, 48 ans, [Ts], Bac A1, DUT " Carrières de l'information / Communication ", DE)

C'est dans un registre relativement proche et marquant encore davantage l'éloignement par rapport à la culture universitaire que Michel évoque l'épreuve du mémoire :

« *Le mémoire, il y a eu un peu de panique quand même, donc d'un point de vue des sociologues et tout, j'en avais entendu parler mais c'était abstrait d'une certaine manière. Donc, en fait, ça été beaucoup de recherches et beaucoup de lectures donc. Il a fallu trier, en fait ça a été une manière d'emmagasiner énormément d'informations en peu de temps… voilà, au départ, je me suis beaucoup, je sais pas si tout le monde fait ça, je me suis perdu un peu sur le Wiki, notamment sur les noms de sociologues, un nom renvoyait à un article, puis l'article renvoyait à d'autres articles, etc.* [Wikipédia ?] *Oui, et je dirais que quelque part, j'intitulerais ça, c'est la recherche pour les nuls, je me suis complètement attribué dans ce sens-là, et en fait, ça donne des bases mais en fait avec les limites du Wikipédia dans le sens où on sait pas si c'est pertinent* […] *Les six premiers mois, en fait le début de la formation, ça a été très dur parce que je savais pas du tout où j'allais et puis le temps passé à rechercher de l'information, c'était, je dirais, trois heures par jour, ah oui, c'était infernal, j'avais besoin mais je m'en sortais pas dans le sens où je trouvais pas la bonne info….je tapais plusieurs mots, beaucoup trop, ça, je l'ai su après, plusieurs mots, presque une phrase des fois et ça me renvoyait tout et n'importe quoi si je puis dire, le problème, c'est que j'avais pas la technique* […]
[Comment avez-vous fait pour choisir les documents à lire, en particulier pour le mémoire ? sur les conseils des enseignants /étudiants ?] *Alors, au départ, oui, du fait qu'on était dans le contexte de guidance*, *moi, j'étais un peu comme l'oiseau à qui on met une cuillère dans le bec, si je peux me permettre, donc, les références bibliographiques données par les enseignants, voilà, je me suis nourri de ça, au moins sur le premier trimestre et ensuite, ben, en fait, quand on se familiarise avec, Google entre autres pour ne pas le nommer, on arrive à faire sa propre base de données et puis voilà, tout simplement* [Vous avez donc utilisé les listes bibliographiques prescrites par les enseignants, avez-vous lu une partie importante des documents figurant sur ces listes ou sélectionné seulement certaines références ?] *Non, en fait, il y a eu, j'ai demandé la permission très tôt, de, en fait, j'ai compris très tôt que les livres, c'était pas, c'était pas possible, donc très tôt, c'est même pas une autorisation, j'ai dit, ben voilà, je pense que mon mémoire sera construit autour d'articles, est-ce que c'est acceptable, oui ou non ? La réponse a été oui, et donc, on va dire la formation a débuté en septembre, en novembre, j'avais ma réponse. J'ai pas été efficace en tant que tel au niveau de la construction par rapport au timing d'un an mais par contre, ça, ce cadre avec les articles, il fallait que je me rassure et j'ai pas attendu.* [Vous vous êtes donc appuyé uniquement sur les articles figurant sur ces listes ?] *Oui, et pour répondre à votre question de départ, j'en ai lu, environ 70 %* [c'est beaucoup !]*, ben, parce que j'avais besoin de me nourrir, toujours ça* ».

(Michel, 44 ans, [Ts], Bac G, BTS "Technico-commercial", BEES 2, Formateur / Filière Équine)

Les premières difficultés lectorales qu'éprouvent Laetitia et Michel sont des difficultés d'ordre théorique. Comme tout savoir spécialisé, les SHS et plus spécifiquement les sciences de l'éducation et de la formation ont un lexique propre. La non ou très faible maîtrise de ce lexique (« *j'avais pas de références, je connaissais pas les auteurs, les notions* » - Laetitia ; « *j'en avais entendu parler mais c'était abstrait* » - Michel) confronte d'emblée ces deux enquêté.e.s à des problèmes de compréhension lors des lectures effectuées pour le mémoire et produit un sentiment de grande inquiétude face au travail à produire pour cette épreuve. Lire pour le mémoire, c'est d'abord pour ces deux étudiant.e.s accomplir un effort d'acculturation pour tenter de s'approprier les notions et théories qui constitueront le socle de leur problématique. Et ce n'est donc pas une coïncidence si le registre de la nutrition est une nouvelle fois convoqué dans les propos des enquêté.e.s : l'image de l'oiseau évoquée par Michel n'est pas sans rappeler les propos de Sabine (enquêtée de l'option « Santé » souffrant également d'un « éloignement scientifique ») quand elle affirme que sa directrice de mémoire « *lui a donné à manger petit à petit* ».
Le besoin de références et la nécessité de se familiariser avec la culture des SHS conduisent Laetitia et Michel à s'investir quantitativement dans les lectures et à dépenser une énergie temporelle considérable. Lire beaucoup, pendant de longues heures, semble être, là encore, la réponse qui s'impose à eux pour réduire l'éloignement scientifique, cette distance intellectuelle vis-à-vis des concepts théoriques dont l'épreuve du mémoire, plus que toute autre évaluation, fait ressortir les effets contraignants et assujettissants.
Dans le cas de ces deux étudiant.e.s, cet éloignement est d'autant plus fort qu'ils n'ont, à l'instar de Jérôme, aucune expérience récente d'un travail universitaire. Outre la distance scientifique, c'est également un éloignement temporel qui se joue pour Laetitia du fait de sa courte expérience universitaire (« *quand je suis arrivée en master, en fait, j'étais très anxieuse de ce que j'allais trouver, enfin, c'était un monde complètement nouveau pour moi* ») et surtout d'une reprise d'étude tardive (plus de 20 ans se sont écoulés entre ses études à l'IUT et le master) ; ainsi, lors de notre entretien, elle insiste sur les avantages d'ordre scientifique et temporel dont bénéficient les étudiant.e.s de formation initiale :

« *C'est d'ailleurs ce que j'argumentais auprès des deux jeunes filles qui étaient en formation initiale, qui étaient en décalage parce qu'elles étaient que deux et je leur disais "Mais vous ne vous rendez pas compte, de, de l'acquis que vous avez, en fait, et du coup vous êtes complètement complémentaires". Elles, elles avaient les références, elles savaient où chercher et du coup elles avançaient beaucoup plus vite dans l'écriture, sur leur problématique, elles étaient pas angoissées alors que moi, le mémoire, au début, ça a vraiment été une galère, les concepts, certains, des fois, je me souviens d'un article, un article qu'on nous avait donné mais c'était un article imbuvable que j'ai même pas pu lire et puis, une de mes difficultés quand j'ai intégré le master, c'était la recherche de documents. En fait, je regrette qu'on ait pas eu de, enfin c'est pas à l'université que je l'ai trouvé, c'est une amie qui m'a expliqué, enfin je savais pas techniquement comment rechercher les documents, je connaissais pas la recherche avec les options de Google, l'expression avec les guillemets, donc je pense aussi que c'est lié à la reprise d'études sur le tard mais c'est vraiment, ça a été vraiment compliqué pour moi* ».

(Laetitia, 48 ans, [Ts], Bac A1, DUT " Carrières de l'information / Communication ", DE)

Les commentaires de cette enquêtée décrivent bien le manque de connaissances qu'elle éprouve et les affres qui s'y rattachent ; en se positionnant à distance de deux étudiantes de formation initiale, elle exprime sa propre distance à l'égard des savoirs théoriques du champ des SEF et illustre le pouvoir de la durée d'une socialisation inscrite dans ce champ non seulement sur les contenus mais aussi sur les techniques d'apprentissage (de lecture, de recherche documentaire…).

L'effet de l'éloignement temporel (d'une reprise tardive des études) n'est pas uniquement un effet d'ordre théorique, il concerne également la pratique (la technique de recherche informatique). L'éloignement scientifique que traduisent les propos de Laetitia se mesure à la fois dans ses difficultés à entrer dans les contenus lus et aussi dans la façon d'y accéder. Si la recherche documentaire n'est jamais une pratique aisée dès lors qu'elle soutient la production d'un écrit long et théorique, elle se révèle particulièrement laborieuse pour Laetitia et tout autant pour Michel qui se heurte lui aussi à des obstacles techniques. Avant même de se confronter à la question de la sélection des contenus à lire ou celle des modes de lecture (lecture partielle ou intégrale), c'est un problème plus pratique qui se pose à ces deux étudiant.e.s : où et comment chercher les ouvrages et textes à lire pour le mémoire ? Cette difficulté qui a généré des temps de recherche en ligne extrêmement longs (« *le temps passé à rechercher de l'information, c'était, je dirais, trois heures par jour, ah oui, c'était infernal* » dit Michel) est perçue par ces deux enquêté.e.s comme une difficulté technique : « *je tapais plusieurs mots, beaucoup trop […] le problème, c'est que j'avais pas la technique, c'est après que j'ai su* » - Michel ; « *Je savais pas techniquement comment rechercher les documents, je connaissais pas la recherche avec les options de Google, l'expression avec les guillemets* » - Laetitia.
Certes, les habiletés informatiques – user d'opérateurs booléens ou de la recherche avancée que propose « Google » – peuvent faciliter la recherche en ligne comme le constate Michel « après coup » : « *la recherche sur Internet, et ben, il y a des personnes pour qui c'était évident et puis, moi, je faisais partie des personnes pour qui c'était nettement moins évident, on se dit comment ils font pour…, et puis en regardant un petit peu, on comprend qu'en fait, il s'agit pas de taper 36 mots, c'est une forme de méthodologie, après coup, je me suis aperçu qu'il pouvait y avoir des différences et puis des fois mettre une conjonction de coordination ou pas ; c'est des petites choses qu'on apprend et qui facilitent la recherche* » ; elles ne suffisent toutefois pas à expliquer les difficultés, notamment temporelles, que rencontrent ces deux enquêté.e.s dans le travail de recherche documentaire.
En effet, bien que réelles, les difficultés techniques n'ont pas les mêmes conséquences selon que les enquêté.e.s sont des « dominés scientifiques » ou des « dominants scientifiques ». Par exemple, Romane, étudiante en formation initiale dont le parcours universitaire (une première année de licence en Droit et un master 1 en Sciences de l'éducation) lui a permis de développer des dispositions « intellectuelles » solides, n'éprouve pas les obstacles ou impasses techniques comme des contraintes fortes mais les considère davantage comme des gênes, des « petits inconvénients » pour reprendre son expression :

« *Google, oui, des fois, on perd du temps mais en général, c'est quand même bien aidant, moi au départ, j'avais pas vraiment la bonne technique pour rechercher, je suis pas très à l'aise avec l'informatique, Internet et j'avais tendance à mettre trop de mots ou à vouloir être trop précise, donc j'obtenais pas les résultats que j'attendais, ça, c'est vrai, c'est les petits inconvénient de Google mais bon, on s'en sort toujours, d'abord parce que moi, ensuite j'ai plus ciblé et puis aussi j'ai joué avec les synonymes, des fois c'était pas des synonymes mais je revenais vers mon cadre, j'avais un cadre, une problématique assez claire et je faisais, en fait, je posais le problème autrement, donc pas trop de perte de temps, parce que j'arrive assez vite à me rendre compte en passant rapidement les 3/4 premières pages de résultats de Google* [Vous ne vous arrêtez pas à la première page…] *Ben, non, parce que la première, des fois, c'est suffisant, mais à d'autres moments, c'est sur la troisième, donc je vais un peu plus loin* ».

(Romane, 26 ans, [Ts], Bac S, L1 Droit, M1 "Sciences de l'éducation")

Malgré de faibles compétences en informatique, Romane, contrairement à Laetitia ou Michel, parvient plus rapidement à surmonter les obstacles « techniques » (numériques) et ne s'engage pas dans des recherches chronophages sur Internet.

Si elle contrôle ainsi davantage les dérives temporelles que produit fréquemment la recherche en ligne et adopte une démarche exploratoire (« *je vais un peu plus loin* »), c'est parce que ses dispositions « intellectuelles » la protègent de l'éparpillement : la maîtrise de son cadre problématique lui permet, en effet, de varier les mots-clés saisis dans la barre de recherche en *jouant* avec les synonymes. Le recours au verbe « jouer » traduit bien l'aisance intellectuelle de cette étudiante, aisance dont ne bénéficient pas Laetitia et Michel, le défaut de leurs dispositions « intellectuelles » ne leur permettant pas d'élaborer une problématique claire et de penser autrement la recherche en ligne (de raisonner différemment dans l'usage des mots-clés).
De fait, les difficultés de ces derniers pour trouver le « bon » document ne sont pas seulement imputables à leurs inhabilités techniques ou à l'absence d'une formation à la recherche documentaire lors du master 2 mais également à la faiblesse de leurs dispositions « intellectuelles ». La maîtrise de la recherche avancée qu'offre le moteur « Google » n'aurait d'ailleurs pas nécessairement solutionné les obstacles informatiques rencontrés par Laetitia et Michel, ni permis de réduire leur investissement temporel tant l'efficacité des requêtes en ligne est indexée à une connaissance préalable de la discipline dans laquelle s'inscrivent les contenus recherchés. Et il faut le souligner, l'autonomie documentaire n'est jamais dissociable de l'autonomie disciplinaire.
Aussi, les pratiques de lecture en ligne des enquêté.e.s (navigation sur le web, recherches sur le moteur « Google », lecture sur écran) ne se résument jamais au dispositif technique, ni même à des compétences documentaires ; elles engagent leurs dispositions, et en premier lieu leurs dispositions « intellectuelles ». Les difficultés d'ordre informationnel ou technique éprouvées par les étudiant.e.s ne se comprennent qu'en relation avec les propriétés sociales (en particulier, le parcours scolaire-universitaire antérieur) de ceux-ci. Et l'on peut faire ici un parallèle avec les travaux de Fabien Granjon sur les inégalités numériques, travaux dans lesquels il montre que les disparités en ce domaine sont moins une cause qu'une conséquence des inégalités sociales. Les « défavorisés numériques », écrit-il, sont, la plupart du temps, d'abord « des défavorisés sociaux »[438].

À distance des savoirs et références théoriques des sciences de l'éducation et de la formation, Laetitia et Michel doivent se construire des repères bibliographiques. Si leur premier réflexe est de mobiliser Internet (et surtout « Google ») pour se constituer un capital de références, ils ont également fréquemment recours aux listes bibliographiques distribuées par les enseignants en début de formation. Bien que ne traitant pas nécessairement et spécifiquement le sujet de leur mémoire, ces listes ont l'avantage d'être un support validé par les enseignants et un repère stable, « un objet éminemment rassurant car c'est souvent le seul écrit de synthèse structuré » remarque Jean-François Courtecuisse[439]. Fiables et structurées, elles apparaissent, pour ces étudiant.e.s, comme une denrée de première nécessité. Michel, selon son expression, « se nourrit » de ces listes et en fait une consommation presque boulimique (parmi les références d'articles, il affirme en avoir lu 70 %) ; Laetitia, quant à elle, met en avant les atouts (des repères, un soutien) d'une liste spécifique fournie par un enseignant :

« *Ben, je crois que j'avais tout le temps une liste, je crois que c'est Monsieur Z* {enseignant-chercheur} *qui nous l'avait donnée, une liste très bien faite, voilà, il distinguait les ouvrages importants, enfin les ouvrages, les ouvrages ou les articles importants, c'était clair avec pas mal de références, et cette liste, oui, je m'en suis beaucoup servi et après, ben par rapport à certaines notions que je devais travailler dans le mémoire, je m'y référais, je pouvais utiliser*

[438] F. Granjon, « Inégalités numériques et reconnaissance sociale. Des usages populaires de l'informatique connectée », *Les Cahiers du numérique*, vol. 5, 2009, p. 23.
[439] J.-F. Courtecuisse, « Les étudiants et la documentation électronique », *Bulletin des Bibliothèques de France*, t. 51, n° 2, 2006, p. 34.

directement des références sans chercher sur Internet ou lire des choses compliquées, voilà, non, cette liste, c'était vraiment une aubaine, très utile ».

(Laetitia, 48 ans, [Ts], Bac A1, DUT " Carrières de l'information / Communication ", DE)

L'usage régulier par l'enquêtée de cette liste s'explique par la clarté de celle-ci qui distingue les ouvrages et articles essentiels de références plus annexes. En effet, Laetitia, dont le travail documentaire ne vise pas l'appropriation des théories des SEF (« *je suis pas une chercheuse* » dit l'étudiante qui réduit progressivement son étude des concepts) mais l'acquisition de repères et de notions pour l'écrit de son mémoire, trouve logiquement dans cette liste des réponses appropriées à ses attentes.

L'aspect didactique (pratique) de la liste permet à cette enquêtée dont les dispositions « intellectuelles » sont peu assurées de distinguer plus aisément les différents types de ressources et ainsi en facilite l'usage (gain temporel et cognitif). Un des avantages plus particuliers de cette liste, soigneusement élaborée par l'un des enseignants responsables du master, réside dans le fait qu'elle offre un ciblage très précis des contenus à lire.

Comme en témoigne l'extrait ci-après, l'accompagnement dans le travail de lecture peut être d'une extrême précision, l'enseignant allant même jusqu'à indiquer la page du livre à partir de laquelle l'étudiant.e peut orienter sa lecture :

« *moi, ma pratique de la bibliographie, c'est toujours, d'une part, de, de toujours l'orienter en fonction essentiellement de l'appropriation possible par les étudiants, d'une part, en terme de difficulté, en terme de projet, de leur propre projet, bon, pour l'accompagnement, ça ne fait pas trop problème parce qu'il n'y pas de grand texte philosophique qui suppose une formation philosophique, bon mais j'essayais toujours d'indiquer ceux qui leur seraient le plus utiles, il peut y avoir des fois des ouvrages qui sont indispensables pour un spécialiste de la question mais ce n'est pas nécessairement cet ouvrage-là qui sera le plus utile pour l'étudiant parce que cet ouvrage a peut-être permis d'ouvrir des pistes et de développer des recherches mais c'est peut-être les recherches conséquentes qui seront les plus pertinentes pour l'étudiant lui-même, il y a des textes fondateurs mais qui n'ont pas encore déplié tous les attendus de la notion, quoi ... c'est une préoccupation permanente, c'est-à-dire, j'ai presque cette hantise de ne jamais confronter l'étudiant à un texte qui va lui faire perdre du temps, qu'il ne va pas maîtriser et puis, pour moi, c'est une catastrophe, un texte qui va le décourager, donc je donne toujours une bibliographie en relation avec le cours ou avec telle piste, ah vous cherchez sur la « juste distance », ah, ben, là évidemment il y a pas grand choses mais ici, là, si vous allez dans tel article, voire dans telle partie de l'article, moi, je donne parfois même les pages, je leur dit, vous prenez cette page-là et à partir de cette page là, vous pourrez rayonner un petit avant voire après mais vous comprendrez à partir de cette page-là* ».

(Enseignant-chercheur responsable du master)

L'intérêt et le souci didactique qui transparaissent dans les propos de ce responsable du master rendent compte du statut tout à fait singulier d'une telle liste. Cette liste à laquelle se réfère fréquemment Laetitia n'est ainsi pas une simple liste de références bibliographiques mais un support rigoureusement construit visant à soutenir les étudiant.e.s dans l'appropriation des concepts et références des SEF ; en donnant des directions ciblées et non un horizon étendu de références, elle est précisément adaptée aux enquêté.e.s les moins dotés « scientifiquement », les plus à distance du champ des SEF.

Le rapport aux listes bibliographiques et leurs usages dans le cadre du mémoire sont donc dépendants des dispositions des enquêté.e.s et non seulement d'éléments contextuels (par exemple, la constitution d'un socle de références relative à l'écrit du mémoire) ; si les « dominants scientifiques » y font beaucoup moins référence dans les entretiens (ce qui ne signifie pas qu'ils n'y ont pas recours), c'est parce qu'ils disposent d'emblée d'autres supports de lecture (lectures antérieures, portails de revue en sciences humaines, etc.) et que,

contrairement aux « dominés », les listes ne représentent pas, pour eux, un des seuls points de sélection des ressources bibliographiques.

À côté des listes, et toujours dans cette optique d'appropriation des contenus lus, le dictionnaire est apparu également dans les commentaires de Laetitia et Michel comme un support incontournable pour l'activité de lecture, que celle-ci concerne le mémoire ou d'autres évaluations.
L'éloignement scientifique qu'éprouve Laetitia, et qu'elle exprime de façon saillante lors de notre entretien (« *un monde complètement nouveau* », « *je connaissais pas les auteurs, les notions* », « *j'arrivais pas à comprendre* », etc.), se manifeste également dans son rapport au dictionnaire Larousse :

« *Alors, chaque matin, quand j'ouvrais mon ordinateur, la première chose et elle y est toujours, d'ailleurs, c'est le Larousse et systématiquement, au moindre doute, je m'y réfère […] Le Larousse, donc, en fait, ça a remis plein de choses en place, en fait, Le Larousse, ça permettait, en fait vraiment l'exactitude, mettre le bon mot à la bonne place et puis les hésitations, se dire "tiens ça veut dire ça" et puis "ah, non, pas du tout", "ah d'accord", et donc tout ça, c'est vraiment intéressant, on a l'impression de, de devenir plus, plus pertinent* ».

(Laetitia, 48 ans, [Ts], Bac A1, DUT " Carrières de l'information / Communication ", DE)

Le dictionnaire n'est pas, ici, uniquement un outil pratique permettant de vérifier le sens d'un mot ou d'obtenir des synonymes, il représente pour cette étudiante un support de premier rang qui contribue à l'appropriation du lexique des SEF mais aussi à structurer ses réflexions et acquérir une plus grande assurance vis-à-vis des contenus lus (une appréhension plus fine de ceux-ci).
Il est intéressant de remarquer que les dictionnaires, papier et en ligne, sont également fréquemment utilisés par Michel et qu'ils sont, par ailleurs, les seuls supports dans lesquels il a investi financièrement :

« [Possédez-vous des dictionnaires papier ?] *Oui.* [Les avez-vous utilisés ?] *Oui, tout à fait, pour la définition des mots ; j'ai pris plaisir d'ailleurs à le faire, parce que, voilà, j'ai été éduqué avec la culture du papier, y revenir, c'était très bien aussi.* [Utilisiez-vous également des dictionnaires en ligne ?] *Oui aussi. Alors, on va dire l'utilisation des dictionnaires en ligne, c'était le côté pratique, quand j'étais pas forcément chez moi, donc ben, voilà, je prenais le dictionnaire en ligne à ce moment-là, mais dès que j'avais la possibilité d'avoir mon dictionnaire papier, je prenais le dictionnaire papier. Et puis, malgré tout, j'ai toujours un doute par rapport à tout ce qui est en ligne, surtout pour les travaux universitaires et ça m'est arrivé, au moins dans les premiers temps, pour les 10/15 premières définitions de croiser. Le dictionnaire papier, ça reste… d'ailleurs tout à l'heure, je vous ai dit que je n'ai pas acheté de livres mais par contre j'ai acheté des dictionnaires, un dictionnaire de sociologie, j'ai acheté un dictionnaire de philosophie, justement dans la compréhension des mots, il me fallait euh les outils et je vais les garder d'ailleurs, j'aime bien les ouvrir de temps en temps, voilà* [D'accord, c'était pour mieux comprendre certaines notions…] *Oui, bien sûr, ben, les notions, le vocabulaire, tout simplement, même encore en lisant des articles, j'ai mon dictionnaire papier à côté de moi, j'ai besoin, ben, j'ai eu besoin de me remettre à niveau et je dois avouer que, ben j'ai tellement appris de mots que je maîtrise pas tout…* ».

(Michel, 44 ans, [Ts], Bac G, BTS "Technico-commercial", BEES 2, Formateur / Filière Équine)

Comme Laetitia, Michel garde à portée de main son dictionnaire dont l'usage participe d'une mise à niveau (familiarisation avec le vocabulaire spécialisé, appropriation de concepts) et de

l'acquisition d'une plus grande confiance. La fragilité des dispositions « intellectuelles » de Michel le conduit d'ailleurs, lors de ses premières recherches, à vérifier les définitions obtenues à partir des dictionnaires en ligne par la consultation simultanée de dictionnaires papier. La raison de ce croisement des supports ne peut se limiter à la présence d'un « habitus papier » (comme le suggère à demi-mot l'enquêté en évoquant une *culture du papier*), la plupart des enquêté.e.s dotés d'un tel habitus mobilisant presque exclusivement les dictionnaires en ligne. Le recours préférentiel au dictionnaire papier est aussi un effet du parcours antérieur de Michel : il réside dans sa méconnaissance des usages et pratiques universitaires et doit être perçu comme un moyen de compenser des manques scientifiques, comme un instrument d'apprentissage et de consolidation des savoirs[440].

Ainsi, pour ces deux enquêté.e.s, la confrontation avec les contenus lus s'effectue au prix d'efforts cognitifs et temporels considérables. Loin de s'apparenter à des lectures de loisir, les lectures pour le mémoire, comme nous l'avons souligné auparavant, sont, pour l'ensemble des enquêté.e.s, des lectures à construire ; mais dans le cas plus particulier de Laetitia et Michel, elles sont au-delà de cette construction, des lectures à conquérir. Et cette conquête – celle des supports, des modes de lecture et des contenus – ne se réalise pas sans heurts.
Le rapport aux supports (livres, articles) de ces deux enquêté.e.s met en évidence le fait que la pratique de la lecture universitaire n'est ni pour l'un, ni pour l'autre, une activité spontanée et simple.
Nous avons, par exemple, observé que la majorité des enquêté.e.s effectuent principalement, et ceci dès le début de la formation, des lecture partielles d'ouvrages, (seuls les livres les plus essentiels au traitement du mémoire font l'objet d'une lecture intégrale). Dans ce contexte, il est intéressant de noter que Laetitia, lorsqu'elle démarre la formation de master, lit systématiquement les ouvrages en entier et s'étonne même qu'il puisse en être autrement :

« [Quand vous lisez un livre, concrètement qu'est-ce que vous faites ? Vous commencez par quoi ?] *Ben, déjà, j'ai été très étonnée d'apprendre en faisant le master qu'on était pas obligée de tout lire* {rires}. *Donc, ça, j'ai appris à regarder les tables des matières et puis, ben, à aller directement à la partie susceptible de m'intéresser […] voilà, au tout début du master, je lisais les ouvrages systématiquement en entier et puis c'est, je crois, une bibliothécaire qui m'a dit "Mais, non !"* {Rire} *Et là c'est un gain de temps incroyable, moi qui ai jamais eu de formation, là ça aurait été vraiment nécessaire car moi, j'ai gagné un temps incroyable après, ah oui, incroyable* [Pour le DUT, vous lisiez systématiquement les ouvrages en entier ?] *Ben, oui mais déjà c'était pas les mêmes ouvrages, y avait pas, la théorie, c'était plus concret, ça demandait pas le même effort pour la lecture, c'était pas forcément des ouvrages d'ailleurs, plus souvent des fascicules, des photocopies, oui des fois, c'était des photocopies d'un ouvrage, donc je lisais en entier mais c'était pas l'ouvrage, le DUT, c'était pas pareil, les lectures, c'était beaucoup moins intense que le mémoire et c'était aussi beaucoup plus, à l'IUT, ils donnaient les, on cherchait pas les lectures ».*

(Laetitia, 48 ans, [Ts], Bac A1, DUT " Carrières de l'information / Communication ", DE)

[440] Deux facteurs se mêlent : d'un côté, le support papier apparaît une nouvelle fois comme plus performant pour l'appropriation des contenus (meilleure concentration) ; de l'autre, le support numérique (ici les dictionnaires), est d'autant plus objet de craintes que ses utilisateurs sont plus démunis intellectuellement. Les bénéfices des dictionnaires en ligne (facilité et rapidité d'usage) semblent ainsi profiter davantage, et d'abord, aux enquêté.e.s que nous avons qualifiés de « dominants scientifiques », la distance intellectuelle à l'égard des contenus recherchés restant fortement discriminative dans le recours à ces dictionnaires. Si l'usage de « Google » est un réflexe pour l'ensemble des enquêté.e.s, les dictionnaires en ligne sont inégalement mobilisés par ceux-ci. Cette différence peut s'expliquer par le fait que contrairement à « Google » qui fait l'objet d'usages multiples (ludiques, commerciaux, professionnels, etc.) dans le quotidien, l'utilisation des dictionnaires en ligne se réalise dans des contextes beaucoup plus spécifiques – essentiellement ceux où l'écrit est objet d'analyse.

Si cette position (avoir le réflexe de lire intégralement les documents) peut sembler surprenante aux « dominants scientifiques[441] », elle est revanche tout à fait logique dès lors que l'on tient compte des dispositions « intellectuelles » de cette enquêtée et plus précisément du fait que son parcours scolaire antérieur ne l'a d'une part, pas confrontée aux mêmes type de supports, en particulier à la lecture d'ouvrages théoriques en SEF, ni conduite à s'investir autant, de manière à la fois intensive et extensive, dans la pratique lectorale. Ce contexte passé – des lectures à la fois plus courtes et plus définies (déjà sélectionnées par les enseignants : « *on cherchait pas les lectures* ») – n'a pas, en conséquence, amenée Laetitia à s'interroger sur son mode de lecture des ouvrages et sur les variations possibles de celui-ci. Ainsi, ne pas sélectionner et « tout lire » n'est pas un choix volontaire mais la marque de ses expériences scolaires antérieures.

De son côté, Michel, qui « copie-colle » des citations d'auteur à partir d'articles trouvés *via* Google afin de les insérer ensuite dans l'écrit de son mémoire, ne consigne que le nom de l'auteur et l'année sans noter le titre et la pagination des citations :

« *Oui, disons, il y avait une personne de la promo qui me relisait assez régulièrement, qui m'avait fait la remarque une fois mais j'avais pas entendu, j'avais pas fait attention plus que ça sauf que quand j'ai envoyé la version, un mois plus tard, j'avais quasiment fini, quand j'ai envoyé la version à Y {prénom de sa directrice de mémoire} qui m'a bien tiré par l'oreille en me disant, c'est bien, c'est bien avancé mais là, c'est pas recevable parce qu'il manque ça. Là, j'ai grimacé fortement car j'avais juste l'auteur et l'année, donc, il a fallu que je reprenne tous les auteurs, que je mette les pages, les titres, etcetera, etcetera. L'avantage sur Internet, c'était le copier-coller pour la citation, par contre, après, ça a été un gros problème, je devais aussi ajouter le titre et tout le reste, j'ai passé en termes d'écriture et de lecture à refaire tout ça, à compléter tout ça, j'ai dû passer quelque chose comme huit ou dix heures, je sais plus* ».

(Michel, 44 ans, [Ts], Bac G, BTS "Technico-commercial", BEES 2, Formateur / Filière Équine)

Parce que le cursus scolaire de cet étudiant ne l'a pas conduit à prêter attention aux éléments bibliographiques, il n'est pas disposé à entendre la remarque de l'une de ses pairs sur l'absence de notation de certains de ces éléments. Ainsi que le souligne Stéphane Bonnéry, « les consignes s'adressent sur le mode de l'évidence à celui qui saura entendre l'implicite (le sujet personnel est interpelé explicitement, le sujet cognitif l'est implicitement)[442]. » Si cette remarque ne prend sens que lorsqu'il soumet une première version de son écrit à sa directrice de mémoire, c'est en raison de l'effet d'imposition (« *c'est pas recevable* ») et de l'expérience concrète de ce « raté » dont la correction lui demande un investissement temporel et génère beaucoup de frustration. L'incorporation des dispositions « intellectuelles » (avoir par exemple le réflexe de noter systématiquement et rigoureusement les références des citations) ne s'opère donc pas immédiatement mais progressivement à travers la pratique et dans la répétition de celle-ci.

Aussi, les modes de lecture adaptés aux évaluations du master et en particulier à l'exercice du mémoire, loin de s'imposer à Laetitia et Michel comme des évidences, s'acquièrent petit à petit par des confrontations avec les textes et les contenus. Et ce n'est pas un hasard si celles-ci, et notamment les confrontations théoriques, au début de la formation, sont fréquemment,

[441] Notamment aux enseignants-chercheurs qui ont intégré, depuis longtemps, dans leurs usages des modes de lecture partiels. Ainsi les propos d'une enseignante avec laquelle j'évoque les pratiques de lecture de Laetitia : « *je suis très étonnée de votre remarque car pour moi, le problème, ce serait plutôt le fait qu'ils ne lisent pas jusqu'au bout, qu'ils aient tendance à trop morceler, je n'aurais jamais pensé, ah ça non, qu'ils aient en tête le fait qu'un ouvrage se lit forcément de A à Z* ».

[442] S. Bonnéry, « Les définitions sociales de l'apprenant : approche sociologique, interrogations didactiques », *Recherches en didactiques*, n° 12, 2011, p. 77.

douloureuses. Le vocabulaire de la souffrance (« *j'étais noyée* » ; « *je vais jamais m'en sortir* » ; « *je comprenais rien* » - Laetitia ; « *pour les premiers modules, j'ai passé un temps fou à lire , je me suis dit, si c'est ça pour tout, ça va être compliqué, ça va être très compliqué* » ; « *les partiels, c'était dur* » ; « *j'ai aussi pas mal galéré pour les recherches* » - Michel) qui parsème les discours de ces deux enquêté.e.s, témoigne du choc de la rencontre avec le champ théorique des SEF et de la distance scientifique qui les sépare de ce champ et plus globalement des conventions du travail universitaire. Les « bonnes » pratiques de lecture (celles adaptées à la réalisation du mémoire : consulter la table des matières des ouvrages, sélectionner les documents à lire, etc.) ne peuvent donc, du fait de cette distance, être adoptées que très progressivement par ces deux étudiant.e.s et exigent de leur part un fort investissement.

Il est, par exemple, intéressant de remarquer que l'usage de la table des matières comme un accès sélectif au contenu n'est, ni pour l'un, ni pour l'autre, un réflexe. Laetitia explique ainsi qu'elle a « *appris à regarder les tables des matières* » et met en évidence le gain de temps (limitation de la lecture à certains chapitres) que génère une telle pratique ; de son côté, Michel, a d'abord porté son attention sur le titre et la bibliographie des documents en ligne avant d'orienter progressivement son regard vers la table des matières : « [Les thèses et les mémoires en ligne, vous les sélectionniez comment ?] *Le titre, c'était la première approche, après, au fur et à mesure du temps, je me suis attardé sur la table des matières mais ça pas été mon premier réflexe au début. Au départ, je regardais surtout le titre et j'allais fouiller la bibliographie, après j'allais avec le temps voir la table des matières et la bibliographie* ».
Si la table des matières est une « table des chapitres », i.e un outil de repérage permettant d'appréhender la composition d'un document et d'y accéder de manière partielle, elle est aussi un texte dont la lisibilité dépend des dispositions « intellectuelles » des étudiant.e.s (plus ceux-ci sont imprégnés des sujets et thématiques (les matières) que la table souligne, plus cette dernière est facilement lisible). Michel et Laetitia n'ayant pas construit durant leurs parcours scolaires antérieures des dispositions à sélectionner et planifier leurs lectures et ne maîtrisant pas, par ailleurs, le lexique des SEF, la consultation de la table des matières ne leur apparaît pas de façon immédiate comme un enjeu fort alors qu'elle se présente pour la majorité des enquêté.e.s comme un geste automatique.
Les modes de lecture des étudiant.e.s sont ainsi directement impactés par leur dispositions « intellectuelles ». Et c'est la force de ces dispositions sur les contextes qu'il nous parait important, à ce stade de l'analyse, de mettre en évidence.

Dans le cadre de l'épreuve du mémoire où la dimension théorique de l'exercice est prépondérante, les dispositions « intellectuelles » agissent fortement, en contrariant d'autres dispositions dont sont dotés les enquêté.e.s ou en recomposant certains éléments du contexte, comme nous le verrons avec le portrait de Michel.
L'exemple de Laetitia qui a formé des dispositions scripturales (rédactionnelles) au cours de son parcours scolaire et professionnel met bien en évidence le fonctionnement dynamique et contextuel des dispositions. En effet, cette enquêtée, qui se décrit comme étant « *la plume de la structure* », insiste, au cours de notre entretien, sur son appétence et ses compétences pour ce qu'elle nomme « le rédactionnel » :
« *J'aimais bien ça le rédactionnel, composer, rédiger, que ce soit les dissertations à l'école ou plus tard dans mon activité professionnelle » ; « je pense que, dans mon activité professionnelle, ce qui m'a aidé et c'est aussi ce qui plaisait bien, c'était mes capacités rédactionnelles, le rédactionnel, c'est assez recherché dans les structures culturelles » ; « pour les travaux collectifs, j'apportais un rythme, aussi pas mal de rédactionnel parce que j'étais assez à l'aise là-dessus* ».

(Laetitia, 48 ans, [Ts], Bac A1, DUT " Carrières de l'information / Communication ", DE)

Or, il importe de noter que les dispositions scripturales de Laetitia, qui se sont manifestées dans les travaux de groupe et notamment dans le cadre de l'évaluation collective du « Bref » (où elle a pris en charge la totalité de la rédaction), ne parviennent pourtant pas à s'épanouir dans la production du mémoire. Bien que profitables pour la réalisation d'une telle production – un écrit long où la dimension rédactionnelle est incontournable –, ces dispositions scripturales sont contrariées par les faibles dispositions « intellectuelles » de l'étudiante qui l'entraînent vers une forme de dispersion (des recherches en ligne multiples et des lectures désordonnées) et inhibent ses capacités à rédiger le plan de son mémoire.
Cette mise en veille des dispositions rédactionnelles de Laetitia souligne non seulement le processus dynamique du fonctionnement des dispositions (dont la mise en œuvre est toujours contextuelle) et également la prépondérance des effets des dispositions « intellectuelles » dans l'épreuve du mémoire (prépondérance déjà mise en avant dans le cas de Sabine où la fragilité de ses dispositions « intellectuelles » tendait à réduire la force de ses dispositions « organisationnelles » dans le cadre du travail de lecture pour le mémoire).

Dans une logique semblable, il est intéressant de remarquer que Jérôme, dont les dispositions « intellectuelles » sont également peu assurées, affirme :
« *Je ne suis pas quelqu'un de très rigoureux dans ma prise de notes, donc je prends tout mais peut-être des fois à l'excès, j'annote dans tous les sens* ».

Jérôme, 27 ans, [Sa], Bac S, Diplôme d'État en Masso-Kinésithérapie, DU "Rééducation Neuro-pédiatrique", Kinésithérapeute)

Cette affirmation isolée pourrait laisser croire que cet enquêté est faiblement doté de dispositions « organisationnelles » ; or, une lecture attentive de l'ensemble de ses propos montre au contraire qu'il fait preuve d'une grande rigueur de classement, qu'il s'agisse de ses notes de cours qu'il stocke soigneusement dans un classeur ou de l'organisation de ses dossiers informatiques dans son ordinateur : « *je ne supporte pas d'avoir un bureau avec plein de fichiers et dossiers, donc très vite, je m'oblige à faire du tri, parce que j'ai l'impression que ce qui n'est pas clair dans ce que je vois, c'est pas clair dans ma tête et sur mac, je peux avoir des classements par couleur, donc je mets des petites pastilles de couleurs différentes sur mes dossiers* ». Ce souci d'un certain ordonnancement (« *les choses, je les veux carrées* ») résulte de sa pratique professionnelle qui l'a sensibilisé à la classification des documents, la gestion des dossiers de ses patients requérant un travail systématique de classement et d'archivage des données. Il convient d'ailleurs de remarquer que les dispositions « organisationnelles » de Jérôme, en dehors de cette production spécifique qu'est le mémoire, se manifestent de façon beaucoup plus spontanée dans les autres évaluations du master, et notamment dans l'évaluation collective des Tice où cet enquêté est apparu comme un « leader » qui a dominé la planification et la gestion informatique de cette épreuve.
L'inaccomplissement ou l'accomplissement laborieux des dispositions « organisationnelles » de Jérôme dans le contexte de l'exercice du mémoire ne signifie donc nullement l'inexistence de celles-ci mais montre, là encore, la force du contexte d'évaluation sur le déploiement ou non des dispositions, et corollairement sur les manières de lire.

Si le contexte a des répercussions inévitables sur la mise en œuvre des dispositions des étudiant.e.s et sur leurs modes de lecture, les dispositions « intellectuelles » (ou l'absence de celles-ci) peuvent en retour, et dans certains contextes d'évaluation – ici, le contexte du mémoire –, modifier de façon sensible ce contexte et ainsi rendre raison de certaines pratiques lectorales qui apparaissent surprenantes du point de vue contextuel. L'exemple de Michel, dont le cursus scolaire est atypique au regard des parcours suivis par les autres enquêté.e.s, est justement très éclairant pour mesurer la force des dispositions sur le contexte.

Si, à l'instar de Laetitia ou Jérôme, nombre d'étudiant.e.s ne sont pas des « héritiers » (au sens de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron), cet enquêté apparait encore plus à distance du monde universitaire dont il n'a aucune véritable connaissance, ni expérience. Outre une méconnaissance des codes académiques, sa formation scolaire axée principalement sur un apprentissage professionnel (pratique) ne l'a que très peu confronté à la rédaction de textes écrits :

« *Par le cursus que j'avais suivi, je n'avais jamais vraiment écrit ; donc, très souvent, on m'a dit que j'avais une capacité oratoire qui était, qui est plutôt bonne, donc on m'a dit, si la capacité oratoire est bonne, tu dois pouvoir écrire, ok, mais je ne l'avais jamais vérifié* […] *le BTS, c'était vraiment très pro, très, très sur le terrain. Et puis après, le brevet, aussi, c'était pas, enfin, non, la rédaction de textes, l'écrit, c'était pas ça l'enjeu, les difficultés, parce que par contre c'était très dur physiquement, mais j'étais plus axé sur des choses physiques qu'intellectuelles, et, malgré tout, l'intellect était sollicité mais pas dans le sens du master, des écrits, tout ça… et, c'est comme la lecture, c'était très professionnel, c'était essentiellement des revues professionnelles, pas des choses, euh de la théorie, non c'était technique* ».

(Michel, 44 ans, [Ts], Bac G, BTS "Technico-commercial", BEES 2, Formateur / Filière Équine)

Les enseignements techniques qui composent le parcours scolaire de cet étudiant, où la place des écrits scientifiques est mineure, où la visée des lectures est d'abord pratique, contrastent de façon nette avec le travail universitaire du master, notamment avec les exigences scripturales et théoriques que requièrent certains modules. L'exercice du mémoire, en particulier, mais plus globalement une large partie des évaluations du master ne sont pas seulement, pour Michel, des épreuves mais de véritables mises à l'épreuve de ses expériences socialisatrices.

Le master lui apparait comme un défi, une course qu'il doit remporter. Les termes « outsider » et « favori » (« *ils {les enseignants} se sont dit, y a le favori et y a l'outsider et moi, je sais où je me plaçais, j'étais surtout pas favori* ») qu'il emploie ne sont pas neutres. Se référant au monde du cheval, et précisément à la course, ils témoignent de ce défi et traduisent en même temps la place marginale (singulière) qu'occupe cet enquêté au sein de la promotion. Pareillement à l'anglicisme « outsider » qui signifie « celui qui est en dehors », Michel, est « en dehors » de la pratique universitaire, à distance des normes académiques et scientifiques.

Cette position décalée, désajustée, presque « hors norme », que l'on peut déceler à travers l'emploi d'une série de mots renvoyant au lexique de la tragédie (« panique », « traumatisme », « horreur », « fracture des neurones »…) s'observe dans ses modes et pratiques de lecture (temps démesuré passé à la lecture d'articles, classement atypique des documents, etc.) et en premier lieu, dans son rapport à la bibliothèque universitaire.

La position d'auto-exclusion que Michel adopte presque immédiatement à l'égard de cette institution et de ses usages constitue un marqueur très significatif du profond décalage scientifique qu'il éprouve :

« [Avez-vous utilisé le catalogue de la BU ?] *Alors, oui, alors oui, alors j'ai fait le bon étudiant, j'ai emprunté deux livres pour avoir bonne conscience et là, j'ai pu vérifier que ce n'était pas pour moi* [Pas pour vous, c'est-à-dire ? ...] *Ben, Je suis allé voir la BU parce que je connaissais pas mais c'est tout, c'était juste pour voir* [D'accord et c'était dans quel cadre ? C'était par rapport, … par rapport à un module en particulier ?] *C'était par rapport au mémoire et bon je me suis donné bonne conscience, c'était, c'était juste en lien avec une liste, que ma directrice m'avait donné, et c'est là où je lui ai fait l'aveu, je lui ai dit, j'ai emprunté des livres, ça passe pas. En fait, je n'étais pas allergisant aux auteurs, hein, non, d'ailleurs, j'avais trouvé mon compte en cherchant un peu avec des articles* [des articles des mêmes auteurs] *Oui, c'est ça et le problème, donc, c'était pas les auteurs, non, c'est le livre qui me faisait, je me voyais pas*

ingurgiter en un mois, en plus, il y a le délai du prêt universitaire, je me voyais pas ingurgiter 500 pages, c'était pas possible ».

(Michel, 44 ans, [Ts], Bac G, BTS "Technico-commercial", BEES 2, Formateur / Filière Équine)

Ce qui ressort de cet extrait, c'est la position d'extériorité de Michel par rapport à la bibliothèque universitaire qui se traduit par la manifestation d'une curiosité d'un ordre presque « muséal » (« *Je suis allé voir la BU parce que je connaissais pas mais c'est tout, c'était juste pourvoir* »). Son déplacement à la bibliothèque n'est pas tant motivé par l'emprunt d'ouvrages que par le désir de se conformer au rôle du « bon étudiant ». Contrairement à la plupart des enquêté.e.s qui accèdent à la bibliothèque universitaire pour travailler, rechercher des documents ou en emprunter, Michel y entre pour « voir », pour découvrir cet espace inconnu et y réaliser une pratique légitime – emprunter des livres. Si cette pratique est pour la plupart une pratique banale, elle est pour Michel une pratique symbolique, une manière de respecter les usages du travail étudiant (d'avoir bonne conscience), de montrer qu'il s'efforce de « jouer le jeu » (de répondre aux attentes de sa directrice de mémoire).

S'efforcer de « jouer le jeu » ne signifie pas pour autant y entrer. Cette entrée (contrairement au prêt que l'on peut effectuer à la bibliothèque) n'est d'ailleurs pas gratuite, elle suppose une connaissance préalable des contenus proposés et une certaine connivence avec les codes documentaires comme nous l'avons souligné précédemment (partie III du chapitre 7). Dans le cas de Michel, qui, au cours de son cursus, n'a pas forgé de dispositions « intellectuelles » (propres à la pratique universitaire), ces barrières symboliques s'exercent de manière très forte et le conduisent à s'auto-exclure de la bibliothèque universitaire, la « violence symbolique » s'exprimant ici par la formule « *j'ai pu vérifier que ce n'était pas pour moi* ».

Si dans les propos de la plupart des enquêté.e.s, la bibliothèque universitaire est un « passage obligé », fréquent (parfois régulier) pour l'effectuation de l'exercice du mémoire, elle se révèle pour Michel, un passage interdit (auquel ses dispositions ne lui donnent pas accès et qu'il s'interdit) : espace révélateur du décalage qu'il ressent vis-à-vis des normes scientifiques et de la pratique universitaire, la bibliothèque lui apparaît comme un espace oppressant (« allergisant ») dont il doit s'extraire. L'absence de dispositions « intellectuelles » a ainsi des répercussions immédiates sur les usages ou plutôt les non-usages de la bibliothèque.

Au-delà de cette non-confrontation à la bibliothèque universitaire et ses outils, c'est plus précisément un rejet des livres que produisent les dispositions « pratiques » (sportives) de Michel. Dans le contexte de la production du mémoire où le livre constitue l'un des supports incontournables de cette évaluation, ses dispositions, et la force de celles-ci, vont se traduire de manière très concrète, par la mise à l'écart de ce support : l'exit pur et simple des livres.

Ce rejet, s'il est justifié par l'enquêté comme la résultante d'un manque de temps, est, au-delà de cette contrainte temporelle, l'expression d'une insécurité dispositionnelle ; en excluant les livres, il se met ainsi à l'abri du « décalage scientifique », de mauvaises surprises, d'un probable conflit dispositionnel. Il est intéressant de remarquer que cette exclusion, si elle n'est pas directement imposée par l'étudiant à sa directrice de mémoire (il demande à celle-ci son accord) n'apparait pas pour autant négociable : « *En fait, il y a eu, j'ai demandé la permission très tôt, de, en fait, j'ai compris très tôt que les livres, c'était pas, c'était pas possible, donc très tôt, c'est même pas une autorisation, j'ai dit "ben voilà, je pense que mon mémoire sera construit autour d'articles, est-ce que c'est acceptable, oui ou non ? Oui ou non ?" La réponse a été oui, et donc, on va dire la formation a débuté en septembre, en novembre, j'avais ma réponse* ».

Parce que le rejet s'impose avec force à l'enquêté, parce que ses dispositions ne lui permettent pas d'envisager une autre alternative (« *c'était pas possible, donc très tôt, c'est même pas une autorisation, j'ai dit* »), il force la réalisation du scénario d'un mémoire construit sans aucune référence livresque.

L'exclusion des livres par Michel qui concerne l'ensemble des évaluations et pas uniquement (*mais aussi*) l'épreuve du mémoire ([Si j'ai bien compris, vous n'avez lu aucun livre pour le mémoire… et pour les autres modules ?*] Aucun livre, aucun module. Enfin, pour aucun module, j'ai lu un livre* ») souligne ainsi le poids très lourd de ses dispositions sur la mise en œuvre de ses modes de lecture.
Faute de dispositions « intellectuelles » suffisamment solides, ce sont les dispositions « pratiques » – dispositions à l'entraînement physique, à l'endurance – que cet enquêté a formées au sein de son milieu familial (ses parents sont ouvriers agricoles dans la filière équine[443]) et au cours de son parcours scolaire antérieur, qui se transposent dans sa pratique universitaire et en particulier lectorale.
Le temps exponentiel et démultiplié qu'il investit dans la lecture des articles est en partie le produit d'une socialisation axée sur la pratique, sur l'effort et la persévérance :

« *Les articles au début de la formation, je suis incapable de dire le nombre mais* a priori *j'avais une bibliographie qui était énorme parce qu'effectivement j'en ai lu énormément. Je crois que ça pourrait faire beaucoup de livres, souvent je faisais du 20 heures minuit, le matin aussi avant d'aller au boulot, c'était un rythme vraiment particulier, mais avec tout ce que je devais emmagasiner, le vocabulaire, et ben les concepts théoriques, oui, surtout la théorie, et donc ben fallait beaucoup lire, beaucoup chercher et tout ça, le temps passé à lire, à essayer de comprendre, c'était difficile mais fallait pas lâcher…* [Oui, j'imagine que tout cela n'était pas simple…euh et d'ailleurs, est-ce qu'il vous est arrivé d'abandonner certaines lectures pour justement un problème de concepts, de vocabulaire ?] *Alors, non, non, c'est des étapes, est-ce que j'ai tout bien compris, première chose, est-ce que, ben, comme je vous disais, j'ai pris mon dictionnaire et malgré tout, je notais la définition des mots, en marge, je notais mais non, abandonner, non, non, ça c'est interdit dans mon, faut se faire mal* ».

Les mots employés par Michel « *pas lâcher* », « *se faire mal* » témoignent de ses dispositions à l'endurance et à l'effort, acquises à travers ses activités sportive et professionnelle, et de la volonté de son engagement dans le travail de lecture universitaire. Cette volonté se perçoit également dans l'équation qu'il pose entre sa lecture d'articles (« *j'en ai lu énormément* ») et les livres (« *ça pourrait faire beaucoup de livres* »). Son engagement physique dans le travail de lecture universitaire souligne que l'exclusion des livres n'est pas le signe d'une paresse ou d'un désintérêt pour l'activité lectorale mais bien celui de dispositions pratiques qui s'expriment à la place de dispositions « intellectuelles » (ici manquantes).
Son rapport pratique aux textes se lit également dans la façon tout à fait singulière qu'il a de classer les articles pour l'exercice du mémoire :

« *Alors les articles, j'ai deux modes de classement, ils sont classés par date, par date de lecture, donc, en fait, j'aime bien avoir une chronologie et dans certains cas, dans la chronologie, ensuite je les date, enfin je les classe pardon, par ordre alphabétique* [Une précision, l'intérêt de la chronologie, c'est… ?] *Ben, c'est un moyen de tracer, ça me permettait de mesurer l'évolution, de pouvoir mieux me situer, enfin, ça me donnait d'autres repères »* [D'accord, et vous ne classiez jamais les articles en fonction de catégories thématiques ?] *Ben, non, au début, non, c'est sûr, parce que les thématiques, je les avais pas et puis, l'ordre alphabétique, c'est*

[443] Michel, dont les grands-parents étaient exploitants agricoles, a développé au sein de cet univers des dispositions « pratiques », dispositions à l'effort, dispositions « physiques » (sportives) que son parcours scolaire a renforcées : « *Après mon BTS, différentes choses se sont déroulées qui m'ont un peu soufflé de partir vers le cheval, enfin, y avait pas de hasard, mes parents étaient dans les chevaux depuis, en fait je suis dans le cheval depuis tout le temps. Et c'est pour ça que tout le côté physique, le rapport à l'entraînement, au travail physique, ça date pas d'hier, hein, c'est quelque chose qui est dans ma vie depuis, ça fait partie de moi* ».

peut-être un peu terre à terre mais pratique pour avancer, je mettais dans une pochette les articles du même auteur ou dans un dossier informatique et comme ça, j'y voyais un peu plus clair, ça mettait un peu d'ordre parce que moi, je partais de loin, les textes, pour moi, c'était très flou, ça me parlait pas beaucoup, d'ailleurs, au début, je surlignais énormément de choses, et j'avais plein de choses stabilotées, et donc, après, au fur et à mesure, c'était , je dirais, un peu moins opaque, je mettais aussi moins de, je surlignais moins, et aussi, j'arrivais mieux à sélectionner ou pour dire "tiens cet article, c'est pas la peine"… ».

(Michel, 44 ans, [Ts], Bac G, BTS "Technico-commercial", BEES 2, Formateur / Filière Équine)

Le fait de classer les articles par date de lecture et par nom d'auteurs permet à cet enquêté, dépourvu de repères scientifiques, d'avoir une prise sur les textes, de les rendre moins anonymes (plus visibles) et ainsi d'acquérir une meilleure appropriation des contenus. Le classement par dates de lecture semble être une façon de mesurer le cheminement de sa réflexion (comme on peut évaluer la progression d'une performance lors d'un entraînement sportif) et donc une façon d'avancer, de maintenir son engagement dans la pratique lectorale.
Dans une logique proche, le classement par ordre alphabétique offre à Michel un moyen de construire des repères, d'élaborer un socle de références bibliographiques et, par conséquent, de progresser dans la connaissance du champ des SEF. Ce double classement (par date de lecture et par nom d'auteurs) qui peut, à première vue, paraître saugrenu voire inefficient, constitue en réalité une stratégie (ou au moins une tactique) permettant à l'étudiant de ne pas rester « en dehors » du jeu « scientifique », d'y entrer et de s'en approprier la logique. Démuni devant les articles savants (ne maîtrisant ni les auteurs ni les concepts clés du champ des SEF), Michel est dans l'impossibilité de marquer des différences et ne peut vivre un rapport intellectuel au texte, la différence étant la condition de ce rapport (les textes prenant sens par différence les uns avec les autres). Il s'agit ici de penser, avec Gilles Deleuze[444], la différence non par comme le contraire de l'identique mais comme le contraire de l'indifférence. En classant les textes par date de lecture, l'étudiant pose des balises, sépare les textes et introduit de la différence, là, où tout lui apparaissait uniforme. Le second mode de classement (l'ordre alphabétique, un « pur champ de différences »), en distinguant les auteurs, contribue également à sortir de l'indifférence, à se rapprocher du jeu « scientifique », du champ des SEF, à l'éclairer (passer de la « page noire » saturée de surlignages à une page plus claire, c'est-à-dire plus lisible).

Le classement, qui n'est jamais seulement une mise en ordre pratique, est, chez cet enquêté, une mise (un engagement) dans le « jeu scientifique », une façon de s'y investir, de se rapprocher de l'*illusio*. Bien que cette notion d'*illusio* telle que définie par Pierre Bourdieu soit, à plusieurs égards, problématique – en raison notamment de deux limites importantes inhérentes à sa construction initiale[445] – , elle peut néanmoins ici contribuer à mieux comprendre le sens du classement opéré par Michel si l'on considère que « l'illusio est l'investissement dans le jeu qui arrache les agents à l'indifférence et les incline et les dispose à opérer les distinctions pertinentes du point de vue de la logique du champ, à distinguer l'important (ce qui m'importe, *interest*, par opposition à « ce qui m'est *égal* », in-différent) du point de vue de la loi fondamentale du champ[446] ».

[444] [G. Deleuze, *Différence et répétition*, Paris, PUF, 1968], cité par Joël Bogdan : J. Bogdan, « Les dimensions institutionnelles, politiques et philosophiques de la démarche "différent & compétent" », *in* P. Leguy (Dir.), *Handicap, reconnaissance et formation tout au long de la vie*, Paris, Érès, 2013, p. 132.
[445] La première est le fait que l'*illusio* serait l'apanage des natifs du champ ; la seconde réside dans l'idée que tous les membres du champ partagent la même *illusio* sans distinction de forme ni de degré.
[446] P. Bourdieu, « Le champ littéraire », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 89, septembre 1991, p. 22.

Le classement, en tant que procédé générant de la différence et de l'intérêt (du sens), participe ainsi au développement de dispositions « intellectuelles ».
Ce caractère construit des dispositions apparaît clairement à travers les portraits de Laetitia et Michel qui expriment tous deux au cours des entretiens l'évolution progressive de leurs manières de lire : « *on a l'impression de, de devenir plus, plus pertinent* » dit Laetitia en évoquant l'usage régulier du dictionnaire ; dans la suite de l'entretien, elle témoigne des modifications ressenties dans sa pratique de lecture et des avancées sensibles dans sa façon de rechercher les documents :

« *Le mémoire, c'était pas simple, surtout au début avec les notions, tout ça, mais après, moi, je me rends compte que j'ai complètement changé, hein, dans mes lectures, dans ma façon de rédiger, je lisais plus vite, enfin, je perdais moins temps à chercher c'est incroyable au niveau de la méthodologie, de la pertinence, de la rapidité* {rires} *; je pense que c'est vraiment l'entraînement intellectuel, et puis comme je vous dis, la première chose que j'ouvrais, c'était le Larousse et après je suis allée pas mal sur Cairn, je téléchargeais pas mal d'articles sur Cairn et moins sur Google, enfin quand j'allais sur Google, c'était pour une recherche plus, c'était moins dans tous les sens, une recherche plus rationnelle* ».

(Laetitia, 48 ans, [Ts], Bac A1, DUT " Carrières de l'information / Communication ", DE)

Cette évolution des pratiques de lecture est également visible chez Michel qui manifeste une plus grande aisance dans la sélection des contenus et qui affine au fur et à mesure ses annotations (moins de surlignages). L'intériorisation progressive de dispositions « intellectuelles » chez cet étudiant se lit clairement dans les propos suivants : « *au début, beaucoup de lectures intégrales et en deuxième année j'étais plus en lectures partielles, parce que, je sais pas si je peux l'exprimer comme ça mais j'avais l'impression de ressentir plus facilement un contenu et donc du coup ce qui me semblait moins pertinent, j'écartais très vite, je le gardais en banque de données, enfin je l'ai gardé en banque de données mais voilà je m'attardais pas trop* ».

(Michel, 44 ans, [Ts], Bac G, BTS "Technico-commercial", BEES 2, Formateur / Filière Équine)

L'expression « *ressentir plus facilement un contenu* » employée par Michel traduit bien l'intégration d'un nouveau rapport au texte, d'une prise de distance à l'égard des contenus lus : le tri qualitatif qu'il opère lors de la deuxième année de master, en écartant certains documents qu'il juge moins pertinents, met en évidence cette émancipation et l'acquisition progressive d'une appréhension plus fine des contenus.

L'incorporation des dispositions « intellectuelles » non seulement n'est pas automatique (elle se réalise dans un contexte particulier, celui de la production du mémoire) mais elle exige en outre du temps ; et ce n'est pas un hasard si Laetitia, de son côté, parle de « *l'entraînement intellectuel* ». En effet, le travail de repérage dans le monde des SEF et de familiarisation avec les contenus lus, s'établit, pour ces deux étudiant.e.s, lentement et progressivement *via* notamment l'usage des listes bibliographiques, du moteur de recherche « Google » ou encore des dictionnaires.
Et ce n'est qu'à la suite d'une série d'expériences concrètes de lecture, heureuses et malheureuses et par une confrontation régulière avec les textes des SEF (et plus globalement de SHS) que la sélection des documents et le marquage des contenus lus, qui se posaient de manière épineuse à Laetitia et Michel au début de l'effectuation du mémoire, deviennent des opérations plus maîtrisables, moins hasardeuses.
Les dispositions « intellectuelles » des enquêté.e.s comme leurs manières de lire, loin d'être figées, s'élaborent et évoluent tout au long de la formation du master. Le mémoire, en tant que

production écrite impliquant des modes de lecture et des supports variés (article PDF, ouvrages papier, dictionnaires, etc.), constitue une matrice particulièrement intéressante pour saisir la construction ou le renforcement des dispositions « intellectuelles » et, ce faisant, comprendre la modification et parfois la transformation des manières de lire des enquêté.e.s (le degré de modification des pratiques de lecture des étudiant.e.s étant d'autant plus élevé que leurs dispositions « intellectuelles » sont initialement (à l'entrée du master) faibles, autrement dit peu adaptées aux exigences théoriques du master).

Au fil des portraits que nous avons esquissés dans ce chapitre, il apparait clairement que les filières d'études, et plus précisément la nature des savoirs et des évaluations auxquels ces filières confrontent les étudiant.e.s, jouent un rôle majeur dans leurs manières de lire.
En permettant ou non la formation de dispositions « intellectuelles » plus ou moins adaptées à la production d'un écrit long, théorique tel que le mémoire, les filières d'études sont ainsi au principe de différenciations fortes dans la mise en œuvre de modes et pratiques de lecture et dans le rapport aux contenus lus.
La résistance active de Michel à l'utilisation des livres, l'audace de Marie qui s'engage dans la lecture de textes relativement éloignés de son sujet de mémoire, la quantité exponentielle d'articles téléchargés par Jérôme ou encore le travail extrêmement chronophage de fichage que réalise Sabine ne se comprennent qu'en relation avec leurs dispositions « intellectuelles ». Les modes de lecture mis en œuvre par les enquêté.e.s apparaissent ainsi étroitement liés à ces dispositions dont les effets sont perceptibles sur les supports mobilisés (usage prépondérant du moteur « Google » chez les étudiant.e.s les plus dominés scientifiquement) mais aussi sur les rapports aux contenus lus : les étudiant.e.s sont inégalement préparés à entendre et s'approprier les remarques et conseils de lecture formulés par les enseignants ou leurs pairs, à développer des postures de contrôle, de régulation de leurs lectures (ne pas systématiquement « tout lire ») ou à s'aventurer dans des lectures « dissonantes » (lectures dont le rapport avec le sujet ou les concepts étudiés est lointain).
Comme le souligne Muriel Darmon, en dévoilant le fonctionnement du système préparatoire et des dispositions qu'il produit chez les étudiants « préparants », le sens de l'opportunité s'enseigne et les formes les plus légitimes et réflexives des savoirs s'apprennent[447]. Aussi, l'avance des enquêté.e.s qui ont formé, au cours de leurs formations scolaires-universitaires antérieures, des dispositions « intellectuelles » solides sur ceux qui en sont dépourvus ne tient pas uniquement au fait d'avoir accumulé des ressources bibliographiques et au fait de s'être déjà approprié un ensemble de connaissances théoriques mais aussi à un rapport à ces connaissances. Au-delà d'une plus grande maîtrise scientifique des contenus lus, c'est un rapport à ces contenus – une manière de les percevoir, de les annoter, d'en saisir la pertinence et la légitimité – qui les distingue.
Il ne s'agit pas pour autant de croire que les dispositions « intellectuelles » sont les seules dispositions qui agissent sur les manières de lire des enquêté.e.s. Nous avons noté, d'une part, que l'action de ces dispositions est toujours indexée à un contexte et d'autre part que les dispositions « intellectuelles » se combinent avec d'autres dispositions : des dispositions spécifiques à chaque étudiant (les dispositions sportives de Michel, les dispositions professionnelles de Jérôme, etc.) mais aussi des dispositions plus pratiques – temporelles et organisationnelles – que l'analyse des entretiens a permis de faire émerger. C'est à ces dispositions temporelles et plus spécifiquement à leurs effets sur les modes et pratiques de lecture des étudiant.e.s que sera consacré le chapitre suivant.

[447] M. Darmon, *Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante*, Paris, La Découverte, 2015, p. 21-22.

Chapitre 9 – Temps et manières de lire : comprendre la dispersion lectorale et penser les affects

« Sociologues et historiens mesurent le temps des enquêtés – des rythmes, des durées, des fréquences, des (dé)synchronisations –, mais ils observent aussi comment les enquêtés le mesurent. Ils analysent les représentations tout autant que les pratiques ou les usages du temps. »

Muriel Darmon, Delphine Dulong, Elsa Favier, « Temps et pouvoir », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 226-227, 2019.

Objet mais aussi outil d'étude, le temps est de plus en plus présent dans les recherches en sciences sociales[448]. « Institution sociale, collective et contraignante » pour reprendre les mots de Muriel Darmon, le temps n'est pas dissociable des formes de relation de pouvoir auxquelles son usage, très hétérogène selon l'espace social, donne accès. Les sociologues de l'éducation ont notamment mis en avant le rôle du rapport socialement différencié au temps dans la construction des inégalités scolaires. Dans *La raison des plus faibles*, Bernard Lahire montrait comment la réalisation d'une série d'actes ordinaires d'écriture (tenir un cahier de compte, faire une liste de courses, utiliser un agenda, etc.), en objectivant, structurant, découpant le temps, contribuait à générer des dispositions planificatrices, ascétiques, rationnelles, et ce faisant, favorisait l'accès à des formes objectivées de la culture légitime, scolaire en particulier[449]. C'est donc d'abord le rapport à l'écrit qui, est au principe des inégalités (de classe, de sexe) dans la maîtrise temporelle. De fait, les enfants de milieux populaires caractérisés par un rapport oral-pratique au monde sont moins préparés à vivre le temps scolaire, à produire les efforts qui y sont demandés, ceux-ci supposant un rapport spécifique au temps – mise à distance du spontanéisme, découpage des tâches, contrôle de ses désirs et capacité à les différer.
Dans le prolongement de ces analyses, Mathias Millet et Daniel Thin ont mis l'accent sur le lien qui relie précarité économique, temporalité de l'urgence et difficultés à l'acculturation scolaire des enfants de familles populaires précaires : « Là où l'école attend des élèves dotés de dispositions à la planification et à la séparation de l'activité d'apprentissage d'autres activités, les conditions de la socialisation familiale tendent à produire des enfants aux fortes propensions à l'action immédiate et spontanée, peu enclins à se tenir longtemps aux tâches scolaires[450] ».

[448] M. Darmon, D. Dulong et E. Favier, « Temps et pouvoir », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 226-227, 2019, p. 6-15.
[449] B. Lahire, *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires,* Lille, Presses Universitaires de Lille, 1993, p.131-139.
[450] M. Millet et D. Thin, « Le temps des familles populaires à l'épreuve de la précarité », *Lien social et Politiques*, n° 54, 2005, p. 161.

De son côté, Gaëlle Henri-Panabière, qui s'intéresse à l'échec scolaire des « héritiers » et à la question de la transmission des dispositions parentales dans les classes culturellement dotées, étudie la manière dont le temps en particulier professionnel se synchronise plus ou moins facilement avec les temps familiaux scolaires. Il s'agit ici, entre autres choses, de mettre en évidence, les débordements temporels de l'activité professionnelle – reprises d'études, cumul d'emplois à responsabilités – sur le temps familial et les effets d'une moindre disponibilité parentale sur la planification et la régulation des activités scolaires et extra-scolaires des enfants. Le temps, son imposition plus ou moins forte selon les milieux sociaux mais aussi son emploi plus ou moins contrôlé, planifié, apparaît ainsi comme un facteur d'explication pertinent des pratiques, et notamment des pratiques scolaires.
C'est dans cette double perspective d'une prise en compte des contraintes temporelles objectives (organisation des évaluations, emplois du temps professionnel et familial des enquêté.e.s) et du rapport que les étudiant.e.s entretiennent au temps (dispositions temporelles) que nous allons prolonger notre analyse des manières de lire.
Après avoir mis en avant les éléments contextuels qui favorisent ou entravent l'organisation temporelle du travail de lecture des étudiant.e.s, nous soulignerons le rôle de leurs dispositions temporelles sur les modes et parcours de lecture qu'ils mettent en œuvre. En reprenant certains portraits d'enquêté.e.s précédemment étudiés (en particulier ceux de Laetitia et Michel), nous montrerons le lien fort qui s'exerce entre dispositions « intellectuelles » et dispositions temporelles et, à travers celui-ci, réaffirmerons le poids des disciplines dans les manières de lire.
Ce dernier chapitre permettra ainsi d'affiner le rôle des dispositions dans l'accomplissement des lectures et l'importance variable de ce rôle selon le contexte, les dispositions temporelles au même titre que les dispositions « intellectuelles » étant plus ou moins discriminantes selon les types et modes d'évaluation (production collective du « Bref », rédaction individuelle du mémoire…).
Plus précisément, cette analyse des dispositions temporelles des étudiant.e.s contribuera à éclairer les formes de la « dispersion lectorale » que l'écrit du mémoire, en particulier, produit et à penser, par ailleurs, la dimension émotionnelle des lectures.

I. Lire dans des « espaces-temps » pluriels : travail en groupe et conditions de vie estudiantines

Du contrôle vertical au contrôle horizontal : la force du groupe sur la gestion organisationnelle et temporelle des lectures

Le temps est un élément qui est apparu de manière récurrente dans les entretiens avant même que les questions relatives à la thématique temporelle soient explicitement abordées. La problématique qui revient le plus souvent et sous différentes formes dans les propos des enquêté.e.s est le manque de temps. Exprimée différemment selon les dispositions « intellectuelles » des étudiant.e.s, cette problématique du temps qui manque, du temps qui « *passe toujours trop vite* » traverse néanmoins l'ensemble des entretiens ; elle se manifeste de façon plus répétitive et plus douloureuse chez les « dominés scientifiques » mais n'est pas absente des commentaires formulés par les enquêté.e.s dotés de dispositions « intellectuelles » plus solides, notamment en raison de la structuration modulaire de la formation qui multiplie les évaluations et de la production du mémoire qui exige un investissement cognitif et temporel considérable.

Sans être placés dans une situation d'urgence équivalente à celle que connaissent les étudiants des CPGE, les enquêté.e.s se confrontent eux-aussi à la problématique temporelle. Devant composer avec une pluralité de modules qui ne sont pas régis par les mêmes soubassements conceptuels ni rythmés par les mêmes exigences, ils sont soumis, de façon plus ou moins forte selon leurs dispositions, à des pressions temporelles.
Les obstacles temporels qui pèsent sur les pratiques de lecture des étudiant.e.s sont à la fois dispositionnels (tous les enquêté.e.s n'ont pas la même perception du temps, ni les mêmes capacités à la gestion temporelle) mais aussi, et en premier lieu, contextuels (*en premier lieu* car la maîtrise du temps n'est pas également efficiente selon les contextes d'évaluation). Ils sont liés au « temps universitaire » (contexte temporel commun organisé par les enseignements et par les modes des évaluations) ainsi qu'aux temps professionnels et familiaux ; si ces derniers sont variables en fonction du statut (étudiant salarié en reprise d'études ou étudiant en formation initiale) et de la configuration familiale (statut parental, vie de couple, etc.) des enquêté.e.s, leur impact sur les pratiques de lecture ne peut être négligé (et ceci d'autant moins qu'une partie importante de cette population enquêtée occupe une activité professionnelle et a une charge parentale).
Les extraits restitués ci-après font apparaître le croisement de ces différentes temporalités (universitaire, professionnelle, familiale) et soulignent les contraintes temporelles qui pèsent sur le travail de lecture, notamment celui qu'exige l'écrit du mémoire.

« *Ce master, c'est un gros travail de lecture, pour le mémoire en premier lieu mais aussi avec les évaluations qui sont nombreuses, sans compter que tout le monde ne travaille pas sur les mêmes contenus, donc beaucoup de recherches, beaucoup de lectures, des articles, des ouvrages, Internet… et, le problème, c'est qu'on a pas assez de temps, parce que toute cette recension d'écrits, d'auteurs aussi bien en recherche matérielle que électronique, ça prend énormément de temps et Internet, c'est bien mais c'est aussi une charge cognitive, d'informations, de ressources, d'un lien à l'autre ça n'en finit pas, les liens hypertextuels, ça permet de naviguer, c'est très bien mais ça dépend ce qu'on en fait et combien de temps on y passe parce qu'après on s'y perd, on ne sait plus, on n'a pas le temps…* [Internet, côté temps, c'est à double tranchant…] *Oui, le temps, c'est terrible, terrible parce qu'on se focalise en permanence là-dessus et puis c'est pas évident parce dans le quotidien, entre le master et le travail que j'avais à faire ici, je devais aussi répondre à des mails d'étudiants… et, la famille aussi, parce que socialement c'est un peu perturbant, je me détache moins, je suis moins disponible, il y a une espèce de désocialisation quand on s'embarque là-dedans, donc il y a de la négociation, beaucoup de négociation ; en même temps, ils sont contents, contents de mon avancée, ils sont satisfaits un petit peu de, même surpris qu' à mon âge, je reprenne une telle formation, ils sont contents, ils sont surpris, voilà… notamment le mémoire, c'est une sacrée épreuve, les efforts, les lectures, le temps que ça prend, on est souvent dessus et des fois, c'est un peu culpabilisant et on se dit vivement que ça se termine…*».

(Serge, 57 ans, [Sa], Bac D, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation", Cadre de santé-Formateur)

« *Au début, quand on commence le master, enfin, pour moi, j'ai trouvé que là, c'était la joie de débuter une formation supérieure, donc le temps, ça m'a pas paru problématique, mais, à la fin, quand il faut boucler le mémoire, quand on se dit, il faut que ça se termine, ouais, c'est, ce temps, je l'ai pas limité, j'ai passé des nuits des fois à travailler là-dessus, ouais, il aurait fallu que je réduise, c'est sûr, avec le recul, on voit les choses différemment… j'aurais dû réduire plus mes lectures pour le mémoire mais parce qu'en plus il n'y a pas que le mémoire, il y avait une charge de travail énorme puisque l'ensemble des unités d'enseignement, en gros 7/8, chacun demandait un travail à faire, c'est ce qui faisait qu'on avait parfois 4 ou 5 travaux à mener en parallèle […] Le travail collaboratif m'a pris beaucoup de temps, ça, et évidemment*

le mémoire où là c'était puissance dix [Oui, je comprends, c'est un gros investissement et les contraintes géographiques qui s'ajoutent aux évaluations qui sont nombreuses] *Oui, et puis, mener de front un travail et des études supérieures, c'est vraiment pas évident parce que j'ai pas vraiment été déchargée ici à l'institut, oui, j'ai eu les premières années, et en école d'infirmière, les premières années, c'est là, où il y a le plus d'étudiants à l'institut et quand j'ai débuté mon master, voilà, mon affectation a été sur les premières années, donc, mes collègues ont fait ce qu'elles ont pu mais c'était vraiment difficile, donc, le temps, c'est difficile à maîtriser* ».

(Pascale, 46 ans, [Sa], Bac B, Cadre de santé-Formatrice)

« *Le temps, en général, je gère bien, mais cette année, c'était quand même dense et pas évident, surtout avec le mémoire où j'ai parfois perdu du temps à vouloir lire trop de choses, ben j'ai pris du plaisir et au début, surtout, j'ai eu tendance à me disperser, je voyais pas trop le temps passé, en plus, moi, j'ai pas les mêmes contraintes que les salariés, je travaille pas, donc j'avais du temps, plus que les autres, mais au final, le temps, il passe toujours trop vite et puis justement comme j'avais un peu plus de temps, je voulais aussi me faire plaisir, surtout avec le mémoire prendre le temps au début, après je me suis dit que j'aurais pas assez de temps pour faire tout ce que je voulais, donc j'ai réduit, je me suis mieux organisée, j'ai classé mes documents et j'ai fait plus attention au temps, ouais, je me suis mis des barrières pour pas dépasser, pour pas rester trop longtemps sur des lectures* [Ces barrières, concrètement, c'était quoi ?] *Ben, par exemple, j'ai utilisé mon smartphone, je mettais des alarmes et puis je faisais attention, parce que le mémoire, on est seule et on s'éparpille vite, donc à la fin je me donnais des temps, enfin, c'était des temps par rapport à un travail à faire, je me disais, cette partie du chapitre, il faut que tu l'aies finie dans huit jours max* [D'accord, et vous arriviez à respecter ces temps que vous vous vous étiez fixés ?] *Au début, pas trop, je me mettais pas trop la pression mais après je me suis forcée, c'était important pour finir le mémoire* ».

(Romane, 26 ans, [Ts], Bac S, L1 Droit, M1 "Sciences de l'éducation")

« *C'est vrai qu'il y a beaucoup de modules, et en plus, ça demande pas les mêmes connaissances, on est toujours sur la formation mais c'est pas les même approches, les mêmes théories, donc il faut jongler avec le temps, le temps, on n'en a jamais assez surtout pour le mémoire, moi c'est le mémoire qui m'a pris le plus de temps parce que là il faut lire beaucoup, même si on sélectionne, ça prend tu temps, c'est des lectures plus pointues et même si ça s'est bien passé, j'aurais aimé avoir plus de temps, plus de temps pour lire, des fois, je me disais, j'irais bien lire cet article même s'il va pas m'apporter beaucoup, je savais que c'était pas, que c'était pas l'article qui allait tout changer, mais en même temps je me disais, c'est bête, il y aura peut-être une petite pierre précieuse, tu devrais y aller, voilà, j'étais un peu tiraillée entre les 2 mais le mémoire, c'est un gros bloc et quand on écrit, on mesure aussi le temps, et donc souvent je n'y suis pas allée* ».

(Marie, 25 ans, [Ts], Bac L, CPL1, Licence "Sociologie", M1 "Sciences de l'éducation")

Le contexte organisationnel du master et la densité des évaluations – la variété des modules enseignés et le nombre important de dossiers à élaborer de façon parfois simultanée – constituent, pour l'ensemble des enquêté.e.s, un obstacle temporel pour conduire leur travail de lecture, les étudiant.e.s devant concentrer leurs efforts sur les points essentiels d'un programme dense (« *il y a beaucoup de modules* » - Marie ; « *il n'y a pas que le mémoire, il y avait une charge de travail énorme* » - Pascale) et divers du point de vue des savoirs et théories abordés (« *pas les mêmes contenus* » - Serge ; « *pas les mêmes connaissances* » - Marie).

La question de la gestion du temps se pose pour l'ensemble des évaluations, qu'elles soient collectives ou individuelles. D'une part, les productions réalisées en groupe – mode

d'évaluation largement dominant dans le master – impliquent un travail d'organisation qui s'avère fréquemment chronophage ; d'autre part, les évaluations individuelles sollicitent plus fortement les dispositions temporelles des étudiant.e.s, ceux-ci ne bénéficiant plus, comme nous le montrerons *infra*, de la discipline temporelle que génère le groupe.
Néanmoins, si toutes les évaluations sont concernées par la problématique temporelle, cette problématique se pose de manière plus accrue pour l'épreuve du mémoire : « *surtout avec le mémoire, prendre le temps au début, après je me suis dit que j'aurais pas assez de temps* » - Romane ; « *notamment le mémoire, c'est une sacrée épreuve, les efforts, les lectures, le temps que ça prend, on est souvent dessus* » - Serge.
Le manque de temps et l'énergie temporelle dépensée sont ainsi fréquemment associés à cette épreuve. La raison de cette association s'explique en partie par le volume et le type de lectures (des lectures plus théoriques et donc plus exigeantes en temps) qui rendent le travail de lecture effectué pour le mémoire incomparablement plus long que celui réalisé pour les autres évaluations. En outre, comme nous l'avons mis en évidence dans le chapitre 6, l'exercice du mémoire, contrairement à l'analyse de texte ou à l'exercice du « Bref », est relativement peu balisé, non seulement du point de vue de son contenu et de sa méthodologie mais aussi du point de vue temporel. La durée de réalisation du mémoire, très variable selon les enquêté.e.s (entre 6 et 18 mois), n'est pas définie de manière stricte par les responsables du master, les critères d'évaluation de cet écrit reposant bien davantage sur des critères scientifiques (pertinence du cadre théorique, qualité des analyses de terrain, originalité des thèses présentées, etc.) que sur le facteur temps[451]. Elle s'inscrit, par ailleurs, dans une temporalité qui, le plus souvent, n'est plus scandée par le rythme universitaire (une partie importante du mémoire et fréquemment la totalité s'accomplissant après les douze semaines d'enseignement) et donc dans un temps plus libre ; il ne s'agit pas d'un temps libéré de toutes contraintes, mais d'un temps non structuré par l'institution universitaire et qu'il appartient à chaque étudiant.e d'organiser. Ainsi, les conditions d'évaluation et de réalisation du mémoire (séquençage long, contenus peu délimités, date de rendu peu définie) rendent la planification du temps à la fois plus nécessaire et plus difficile. Michel Verret, dans sa recherche doctorale, avait clairement souligné cette difficulté liée à l'absence de repères temporels précis : « pour ordonner le temps, il faudrait connaître exactement, non seulement son terme, mais sa fin, et baliser le trajet qui y conduit d'autant de bornes et d'auberges qu'il y a de semaines, sinon de jours. Faute de quoi, chacun cherche au hasard sa voie dans l'errance des heures[452] ».
Le contexte temporel de production du mémoire n'est donc pas neutre dans la façon dont les étudiant.e.s organisent leurs parcours lectoraux ; en imposant aux enquêté.e.s de construire eux-mêmes la temporalité de réalisation de cet écrit et en particulier celle du travail de lecture, il engage fortement (et plus que tout autre) leurs dispositions temporelles et accentue le rôle de celles-ci dans la conduite de ce travail.

[451] Certes, du point de vue institutionnel, le fait de réaliser le mémoire en six mois plutôt qu'en une année ou deux est toujours perçu comme un signe positif. En effet, l'institution universitaire n'échappe pas à une forme d'accélération qui traverse aujourd'hui l'ensemble de la société – accélération que le sociologue allemand, Hartmut Rosa, décline en 3 dimensions : l'accélération technique, l'accélération du changement social et l'accélération du rythme de vie ; néanmoins, dans le master que nous étudions, le temps, n'est pas un principe de classement comme il peut l'être, par exemple, au sein des classes préparatoires (Darmon, *Op.cit.*, 2015) ou de la haute fonction publique (cf. E. Favier, « Pourquoi une préférence au bureau de quinze heures par jour ? », *Revue française d'administration publique*, n° 153, 2015, p. 75-90).
Sur le concept d'accélération : H. Rosa, *Accélération. Une critique sociale du temps*, Paris, La Découverte, 2014.
[452] [M. Verret, *Le temps des études*, Thèse de doctorat d'État (organisme de soutenance : Université de Paris V), Lille, Atelier de reproduction des thèses, 1975, p. 692] cité par Mathias Millet : M. Millet, *Les étudiants de médecine et de sociologie à l'étude,* Thèse de doctorat, Lyon, Université Lumière Lyon 2, 2000, p. 389.

Si l'écrit du mémoire engage davantage la problématique temporelle, c'est également parce que son effectuation est individuelle et non collective ; le travail de lecture considérable qui s'y rattache n'est donc plus régulé, cadré par le groupe comme peut l'être, par exemple, l'exercice du « Bref ». Nous avons en effet mis en avant dans le chapitre 6 (partie IV) les effets régulateurs du groupe sur le temps de lecture et son rôle de barrière protectrice face à la dispersion que peut entraîner l'usage d'Internet :

« *Moi, j'ai travaillé avec des collègues et on s'était donné la même ligne de conduite, ne pas tout noter pour pas perdre trop de temps, ne pas aller trop dans le détail* »

(Élisabeth, 53 ans, [Sa], Bac D, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation", Cadre de santé-Formatrice) ;

« *Le "Bref" […] c'était un travail de groupe, donc on s'est vraiment découpé les lectures […] on restait sur les mêmes sites, c'est ce qu'on s'était dit, on s'éparpille pas, on va sur quinze mille sites* ».

(Marjorie, 27 ans, [Ts], Bac Technologique Comptabilité, Licence "AES", Master 1 "Géographie sociale", Conseillère Emploi et Formation) ;

« *Je pense que le groupe, ça cadre, au niveau du temps déjà mais aussi au niveau des recherches, à ce moment-là, moi, j'avais tendance à multiplier les recherches, à aller un peu partout pour trouver des infos et là, on est quand même, on est quand même cadré par le groupe. Moi qui ai un peu de mal à me limiter, hein, parce que le master, les cours, des fois, c'est des découvertes, et Internet, les sites, c'est aussi des fois très prenant, quand je lis quelque chose d'intéressant, j'ai tendance à tout lire, donc, moi, le groupe, ça a canalisé ça* [D'accord, parce que les autres membres de votre groupe fonctionnaient différemment ?] *Oui, elles étaient plus pragmatiques, elles ciblaient plus, elles faisaient attention au temps* [Et donc vous aussi, après, vous avez été plus attentive à cette question du temps…] *Oui, j'ai, ça m'a donné, je me suis aperçue que j'avais vraiment cette tendance à aller décortiquer, vouloir tout lire et, forcément ça prend du temps, donc après, j'ai fait cet effort de pas tout prendre sur Internet, de plus cibler et pareil avec les livres, je me suis freinée pour pas multiplier les références* ».

(Frédérique, 50 ans, [Ts], Bac A3, Licence "Psychologie", DE)

Dans le cas de l'épreuve du « Bref », le contrôle horizontal qu'exerce le groupe de pairs limite d'emblée les temps de la lecture par une prise de notes réduite et circonscrit les espaces de navigation sur Internet. En introduisant une limitation temporelle et spatiale, le groupe contribue à faire travailler les dispositions plus ou moins planificatrices de certain.e.s enquêté.e.s. Ainsi, Frédérique trouve dans la réalisation collective du « Bref » un moyen de canaliser sa propension à « tout lire » et développe un rapport plus sélectif aux supports textuels. En confrontant des manières de lire et des rapports différenciés au temps, le groupe produit, chez l'étudiante, une prise de conscience de ses ressources temporelles et une capacité à les évaluer ; il constitue un instrument de mesure, de « rationalité par comparaison[453] » et de contrôle.

[453] Nous empruntons cette formule à Mariangela Roselli qui souligne les bénéfices temporels et motivationnels du travail en groupe : « le fait de travailler ensemble permet à tout le monde de surveiller de près le rythme de travail des autres tout en vérifiant son propre avancement et degré de motivation : il s'agit d'une rationalité par comparaison et surveillance ». M. Roselli, « L'expérience du groupe à l'université : stratégies de maîtrise de soi et de réflexivité », *in* J. Charbonneau et S. Bourdon (Dir.), *Les jeunes et leurs relations*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2011, p. 167.

La force du groupe réside donc, pour un.e étudiant.e, dans la mise en évidence des différences de pratique dans l'approche des supports et des textes et dans la considération de ces différences à l'aune de ses propres manières d'être temporelles ; le travail collectif, *in fine*, peut produire chez les étudiant.e.s une forme d'auto-discipline.
Cette auto-discipline engendrée par le contrôle horizontal des pairs que l'on perçoit à travers le vocabulaire employé par Frédérique (« *j'ai fait cet effort »* ; « *je me suis freinée* ») s'observe chez d'autres enquêté.e.s dont le rapport au temps est peu anticipatif. Ainsi les propos de Damien :

« *Moi, déjà, j'avais pas trop l'habitude des travaux en groupe, ma scolarité jusqu'à la licence, c'était plus du travail individuel et là, le master, c'était essentiellement des travaux de groupe et moi, au début, je savais pas trop ce que ça allait donner, j'appréhendais un peu les échanges mais en fait ça a été le contraire, les échanges, ça m'a aidé, d'abord parce chacun apporte un peu par rapport à son parcours, sa formation et puis aussi parce que ça aide à faire les choses, à mieux s'organiser, et d'ailleurs, ça m'a aussi aidé pour mon mémoire, à mieux prévoir ; moi, avant, j'avais pas ce réflexe de faire des plans, de prévoir avec des calendriers, tout ça, je me posais pas trop ces questions, c'était plus quand la date de rendu arrivait, voilà, là je me disais, "là t'as plus le choix" et à ce moment-là, c'est toujours un peu stressant, on regrette de pas s'y être pris plus à l'avance et pour ça, le groupe, ça m'a aidé, parce que là, tout était prévu à l'avance pour se retrouver, on se donnait des dates, les choses étaient organisées et donc on peut pas laisser trainer, on est obligé vis-à-vis des autres, surtout dans mon groupe, certaines étaient carrément des pro de l'organisation. Je pense à une collègue qui s'investissait beaucoup, elle arrivait toujours avec un document de synthèse, une sorte de bilan des tâches, des recherches à faire qu'elle nous distribuait, et, il y avait aussi une autre qui mettait sonner son smartphone pour pas qu'on dépasse trop, ça, au début, ça fait un peu bizarre mais en fait, après quand on y réfléchit, c'est pas idiot, c'est une technique et moi, j'aurais jamais pensé à un truc comme ça…* ».

(Damien, 42 ans, [Ts], Bac D, Licence "Géographie", Formateur Référent)

Le témoignage de Damien, étudiant dont le parcours universitaire l'a confronté principalement à des évaluations individuelles, souligne les apports du travail en groupe dans la construction des dispositions temporelles. Peu habitué, au cours de son cursus antérieur, à mobiliser des dispositifs de planification (utiliser un calendrier, faire des listes…) et subissant fréquemment la pression des dates limites pour la remise de travaux, cet étudiant va progressivement, au contact des membres de son groupe, développer des dispositions à la planification. Le groupe agit comme une matrice temporellement structurante et impose, de façon tacite, à chaque membre, l'adoption d'une certaine rigueur organisationnelle : « *les choses étaient organisées et donc on peut pas laisser trainer, on est obligé vis-à-vis des autres* » dit Damien. Il précise, en outre, que l'enquêtée qui programme une alarme avec son smartphone agit dans l'intérêt du groupe et non pour le déstabiliser : « *elle cherchait pas à nous mettre la pression, c'était juste un rappel pour dire, euh "attention, il est déjà telle heure" et on n'arrêtait pas forcément tout de suite mais, ça nous poussait à prendre des décisions, on arrêtait de tergiverser* ». Dans cet exemple, l'adoption d'une plus grande discipline temporelle ne se réalise donc pas sous l'effet d'injonctions mais par une forme de considération, de reconnaissance à l'égard des autres membres du groupe qui ont des pratiques de planification importantes et qui, en outre, font preuve d'un fort engagement dans l'activité collective. Ainsi, le travail de groupe, en confrontant cet enquêté à des outils et des expériences de gestion temporelle inédits (« *quand on y réfléchit, c'est pas idiot, c'est une technique et moi, j'aurais jamais pensé à un truc comme ça* »), le contraint sans le forcer à modifier ses pratiques (faire une liste des articles à lire) et l'amène peu à peu à construire des dispositions plus anticipatrices.

Cette forme de contrôle et de modification des pratiques exercée par le groupe s'observe ailleurs. Elle est notamment mise en évidence par Gaële Henri-Panabière et Camille Noûs qui s'intéressent au rôle de l'institution et des pairs dans l'assiduité en cours d'une cohorte d'étudiants de licence (de la L1 à la L3) en sciences humaines.
Le cas de Louise exposée par les autrices est significatif de cette logique de régulation des pratiques et du développement de dispositions plus planificatrices induite par le travail en groupe (ici, un binôme composé de Louise et Pauline). En effet, les autrices montrent comment les dispositions spontanéistes de Louise sont travaillées par celles planificatrices de Pauline[454] et soulignent l'intensification, au fil de la licence, de l'usage d'outils de planification par Louise.
Ici, comme dans le cas de Damien, le groupe de pairs impose imperceptiblement le partage d'une certaine discipline temporelle. Cette imposition est une imposition « douce », l'effet du contrôle horizontal (par opposition au contrôle vertical de l'institution) se manifestant implicitement dans « la circulation d'une norme locale exigeante passant par des formes de régulations entre pairs et de moralisations individuelles[455] ».

Les formes de contrôle que crée le groupe sur les pratiques de lecture des enquêté.e.s s'exercent ainsi de deux façons : une façon explicite – l'usage d'outils de planification et de rappel comme le calendrier, le smartphone ou encore la messagerie, (voir exemple ci-après) – et une façon implicite – une exigence invisible mais efficiente portée par les pairs et liée à un souci éthique (préoccupation de l'autre) et pratique (recherche d'efficacité).
Les commentaires d'Odile formulés dans le cadre d'un travail de recherches documentaires, illustrent ce double contrôle produit par le groupe. Ils témoignent à la fois d'un dispositif rationnel de prévision et de contrôle temporels (envoi de messages de rappel) et d'un souci commun du collectif (une forme d'empathie à l'égard des membres les plus en difficulté) :

« *Sur Internet, on faisait les recherches ensemble, toujours ensemble, on était sur un ou plusieurs PC, il y en avait toujours un qui avait son PC et puis ensuite, on se dispatchait les articles* [C'était des recherches organisées, prévues à l'avance ?] *Oui, c'était soit avant les cours ou après ; on prévoyait, il y en avait un dans le groupe qui était hyper organisé, qui nous prévenait, nous rappelait à l'ordre et nous envoyait des messages "n'oubliez-pas, ce soir on se retrouve, c'est toujours possible pour tout le monde, etc." et on bordait, c'est-à-dire, tel soir entre 18 et 20 heures. Comme ça, on avait chacun de quoi travailler et puis après un mois – entre les semaines de cours, il y avait un mois grosso modo, et là, on faisait des skypes et à chaque fois au bout de quinze jours pour le faire le point : "Où est-ce que tu en es ? Qu'est-ce que tu as fait ? Quelle est la difficulté ?". En fonction de l'état de chacun, un qui avait beaucoup avancé, un qui était un peu en difficulté, on reprenait. Et ainsi quand on revenait, il fallait que la recherche documentaire, que la lecture des articles soient faites. Il y avait une date butoir et donc c'est clair, il fallait être au point, avoir lu pour pouvoir rendre à temps* [Oui, vous aviez des contraintes pour rendre les dossiers…] *Oui, on se fixait un échéancier et s'il y en avait un qui était en difficulté pour une raison X, quelle que soit la raison, on essayait de pallier et*

[454] « Louise : *En fait ce qui est stressant c'est que le rapport de stage est à deux. Donc c'est stressant parce que moi je remets tout à plus tard, donc là je fais pas, pour Pauline parce que j'ai pas envie de la mettre dans l'embarras. Parce qu'elle, elle travaille pas comme ça, donc je préfère m'adapter à elle parce que… si on fait tout au dernier moment c'est pas possible. Et donc c'est très stressant et puis c'est un peu culpabilisant, etc. donc… donc je le fais mais…, sinon j'aurais tout fait au dernier moment…* ». G. Henri-Panabière et C Noûs, « De la première à la troisième année d'une licence : comment l'assiduité étudiante est-elle travaillée ? », *Revue française de pédagogie*, n° 209, 2020, p. 64.
[455] G. Henri-Panabière et C. Noûs, *Op.cit.*, 2020, p. 68.

toujours de venir en aide à celui qui était en difficulté [Le collectif, ça permet de fixer les temps de travail plus facilement…] *Oui, le travail de groupe, pour ça, est vraiment moteur* ».

(Odile, 55 ans, [Sa], Bac B, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation" et M1(VAE) "Management et Audit des établissements de santé", Cadre de Santé)

Dans ce contexte de travail collectif qui cadre les pratiques de lecture et les stimule (Odile emploie le mot « moteur » pour qualifier le groupe), les risques de dispersion ou d'excès, que l'on observe fréquemment lors de la réalisation du mémoire, sont considérablement réduits, y compris chez les enquêté.e.s dont les dispositions temporelles sont peu développées.
Par conséquent, les modes d'évaluation, et particulièrement le fait de travailler en groupe, influent, de manière forte, sur les parcours de lecture des étudiant.e.s et contribuent, en outre, à façonner – générer, développer – leurs dispositions temporelles. Ces dispositions seront analysées plus en détail dans les parties II et III de ce chapitre.

Support numérique, activité professionnelle et charge parentale, contraintes ou ressources temporelles pour l'activité lectorale ?

En soulignant la force du groupe sur la gestion organisationnelle et temporelle des pratiques de lecture des enquêté.e.s, nous avons mis en avant celle du contexte académique : modalités d'évaluation, pluralité des travaux à rendre, etc. Ce contexte, aussi puissant soit-il, n'est toutefois pas le seul « espace-temps » qui agit sur le travail lectoral effectué pour le master.
Les difficultés temporelles éprouvées par les étudiant.e.s pour conduire ce travail sont également liées à leurs conditions de vie professionnelles et familiales ainsi qu'à des contraintes spatiales, une partie importante des enquêté.e.s ne résidant pas à Caen.
Concernant ce dernier point, plusieurs enquêté.e.s soulignent les effets de leur éloignement géographique par rapport à l'université sur la conduite de leurs pratiques de lecture. Cette contrainte spatiale, qui est souvent mentionnée pour justifier de faibles emprunts à la bibliothèque universitaire, apparaît également dans l'organisation du travail collectif. Annabelle, étudiante salariée qui réside à cent kilomètres de la faculté, insiste sur le fait que la distance géographique alourdit de façon sensible la contrainte temporelle inhérente à l'exercice de son activité professionnelle et réduit sa participation aux échanges sur les lectures ainsi que son investissement dans les recherches documentaires :

« *La distance par rapport à la fac, c'était quand même un peu problématique, moi, j'habite à Granville et ça me demandait de m'organiser pour retrouver le groupe, parce qu'en plus je travaille, donc les transports pour aller à Caen plus mon job, ça fait beaucoup et moi, j'étais, contrairement à mes collègues qui étaient sur place, moi, j'étais stressée par l'heure du retour, donc je présentais vite fait les recherches que j'avais faites chez moi, mais, je pouvais pas développer alors que les autres, qui n'avaient pas le souci du train (en plus des fois, je suis obligée de prendre un bus, c'est la galère…), et donc, oui, je disais, les autres pouvaient continuer à échanger, et des fois elles se passaient des articles qu'elles avaient trouvés ; moi, je pouvais pas, bon c'est comme ça, c'est dommage, mais c'est vrai qu'ensuite, je me suis moins impliquée pour ce travail* ».

(Annabelle, 46 ans, [Sa], Bac D, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation", Cadre de santé-Formatrice).

De fait, si le travail en groupe peut faciliter la planification et le contrôle des lectures, il peut être simultanément un obstacle temporel pour les étudiant.e.s les plus éloignés géographiquement de l'université et notamment pour ceux qui ont un emploi salarié et qui

doivent au quotidien concilier la temporalité de leurs études avec celle de leur activité professionnelle. Ainsi, le cas de Pascale, étudiante-salariée :

« *Ce qui m'a pris beaucoup de temps aussi, c'est qu'on demande du travail collaboratif en groupe alors qu'il n'y a pas de temps aménagé durant la formation pour le faire, c'est-à-dire, moi, en fait, j'allais une semaine par mois sur Caen, durant cette semaine, j'avais des cours avec des intervenants, donc parfois des choses à faire durant la semaine et il n'y avait pas de temps consacré pour le travail collaboratif, donc ça veut dire que tout ce travail collaboratif devait se faire en dehors, et donc le problème, c'est qu'on est des étudiants qui sont répartis dans l'ensemble de la région, moi, je suis de Cherbourg, d'autres étaient de Caen, d'autres de Granville et donc, ça nous demandait un effort de se réunir à un endroit, des fois, c'était Caen mais des fois c'était Bayeux, il fallait trouver un endroit pour se réunir et travailler ensemble* ».

(Pascale, 46 ans, [Sa], Bac B, Cadre de santé-Formatrice)

Toutefois, l'éloignement spatial ne constitue pas nécessairement une « barrière temporelle » pour l'activité lectorale ; dans certains cas, il peut, *a contrario,* produire des temps de lecture moins contraints temporellement et aboutir à une gestion plus réflexive de cette activité. C'est, par exemple, le cas où des enquêté.e.s mobilisent des outils de travail collaboratif à distance pour l'effectuation de travaux collectifs. Ainsi, Alexandra, dont le groupe utilise le logiciel « Skype » afin de réaliser l'exercice du « Bref », témoigne d'un usage plus souple et plus rationnel du temps :

« *Nous, on a utilisé Skype pour le "Bref " mais aussi pour d'autres travaux parce qu'il y en a une du groupe qui est presque à 100 bornes de Caen, donc là, c'était un peu obligé* [D'accord, et avec Skype, vous avez réussi à échanger vos notes de lecture, à présenter vos recherches documentaires…] *Ben oui, au début, il a fallu se familiariser avec l'outil, notamment une collègue qui connaissait pas et qui était pas très à l'aise mais sinon le logiciel, ça a marché et puis le but c'était surtout de pouvoir communiquer en simultané et de faire le point. On se disait ce qu'on avait trouvé et on parlait des fichiers qu'on s'était envoyés par mail. L'avantage, c'est qu'on pouvait échanger plus longtemps sur nos recherches, sur des livres ou des références qu'on avait trouvées, parce quand on se retrouve à la fac, ben, souvent, on peut pas trop prolonger, soit c'est les cours, soit chacun a ses occupations, alors que là, on était chez nous, donc selon l'horaire qu'on avait choisi, on pouvait plus prolonger, ça s'était pratique et puis aussi, je crois que ça m'a aidée dans mon travail à plus prévoir, quand on se retrouve pour un dossier en groupe à la fac, parfois, c'est pas toujours très, des fois, c'est un peu décidé sur le coup, on va dans une salle et on commente plus en direct, on n'a pas forcément des notes bien rédigées, c'est un peu des idées qu'on apporte, là, comme c'est envoyé par mail, et ben, on fait cet effort de mieux rédiger et, au bout du compte, ça impose de prévoir plus à l'avance, et ça s'est pas mal, moi qui des fois fais un peu les choses à la dernière minute, là, ça m'a obligée à plus prévoir* ».

(Alexandra, 43 ans, [Sa], Bac D, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation", Cadre de Santé-Formatrice)

Dans ce cas spécifique de l'épreuve du « Bref », la réduction de la contrainte spatiale qu'engendre le dispositif numérique s'accompagne d'une réduction de la contrainte temporelle, le caractère ubiquitaire de ce dispositif élargissant les horizons temporels des échanges sur les lectures conduites pour cette épreuve. L'adoption d'une attitude plus anticipatrice par Alexandra est due à l'effet croisé de ce dispositif et du groupe qui impose une plus grande discipline dans le travail individuel de prises de notes que chaque membre doit produire, rappelant au passage l'intrication de la lecture et de l'écriture. À ce propos, il est intéressant de

remarquer que c'est l'espace numérique, souvent mis en concurrence voire en opposition avec celui de l'écrit, qui, ici, pousse à une plus grande rigueur scripturale. Ce constat nous conduit à réaffirmer avec Frédérique Bros le fait que l'espace numérique n'induit pas seulement une transformation mais un renforcement des activités d'écriture dans les pratiques de communication : « Les environnements numériques sont des médias de lecture et d'écriture, leurs usages passent systématiquement par des activités de lecture-écriture et constituent des actes scripturaux renouvelés (ouvrir un logiciel est une opération de lecture, cliquer est un acte d'écriture)[456]. »

Tandis que les échanges oraux ont souvent lieu dans une durée et un espace relativement peu maîtrisés (parfois de manière improvisée dans une salle de cours), les échanges *via* « Skype » qui impliquent d'avantage l'écrit, génèrent une plus grande planification des contenus et un rapport au temps plus construit (efforts de rédaction, fixation d'horaires précis…).

Les temporalités de la lecture universitaire ne sont ainsi pas indépendantes des espaces « numériques » et « physiques » dans lesquels l'acte de lire s'effectue. Nous avons montré précédemment le lien entre l'espace réduit de l'écran des smartphones, la brièveté des lectures avec ce support (essentiellement des consultations rapides de la messagerie ou des recherches courtes à partir de « Google ») et les lieux fréquemment singuliers (les transports en commun, les salles d'attente…) où ces lectures s'accomplissent.

L'espace (qu'il soit physique ou numérique) peut ainsi contribuer à éclairer la temporalité du travail universitaire et, *de facto*, celle des lectures réalisées pour le master ; mais l'espace n'est pas seulement défini par des données physiques (géographiques) ou numériques, il est aussi le lieu d'interactions sociales. Et c'est cette dimension sociale de l'espace que nous allons à présent examiner. Il s'agit ici d'évaluer l'impact des temporalités de l'activité professionnelle et de la vie familiale sur le travail de lecture des enquêté.e.s.

Les entretiens montrent que les enquêté.e.s salariés subissent de manière plus ou moins forte les contraintes temporelles inhérentes à l'exercice de leur activité professionnelle. Comme Pascale, plusieurs étudiant.e.s, qui ne bénéficient pas d'un temps de décharge professionnelle, insistent sur la difficulté que crée le chevauchement du temps dédié aux lectures pour le master et celui de leur activité professionnelle. Pour ces enquêté.e.s, le « temps professionnel » et le temps des études ne sont pas séparés et ne s'imbriquent pas de façon nécessairement harmonieuse, les contraintes (qui sont parfois des obligations) professionnelles impliquant fréquemment le report, la réduction ou l'abandon de certaines lectures comme l'explique Odile :

« *On se disait dans notre groupe, on va lire trois, quatre articles et puis quand on voyait ce qu'on avait à travailler en parallèle, aussi au niveau de notre travail professionnel, certains étaient en évaluation, en correction de copies, ben voilà, donc moi, j'avais des entretiens, deux, trois entretiens annuels professionnels qui arrivaient, donc, on se dit, oh là là, il va falloir concilier tout ça et effectivement le temps nous manquait* [L'activité professionnelle, c'est une contrainte supplémentaire…] *Ah oui, et à certains moments, c'est même des obligations, donc là quand plusieurs du groupe avaient des impératifs pro, on décalait les rendez-vous pour avoir plus de temps pour lire, et des fois simplement, on laissait tomber des articles. C'était frustrant mais bon, on n'a pas le choix, pour concilier tout ça, il faut limiter un peu* ».

(Odile, 55 ans, [Sa], Bac B, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation" et M1(VAE) "Management et Audit des établissements de santé", Cadre de Santé)

[456] F. Bros, *Écrire, apprendre et faire apprendre en mode numérique. Évolutions de la raison graphique dans les dispositifs de formateur d'adultes « médiatisés »*, Thèse de doctorat, Lille, Université des Sciences et Technologies de Lille, 2009, p. 228.

Le travail de lecture est ainsi directement impacté par l'activité professionnelle qui limite le temps consacré aux lectures pour le master. Cette limitation qui produit fréquemment de la frustration est à fois une contrainte (réduction quantitative du temps de lecture) mais peut aussi fonctionner comme une ressource temporelle obligeant, par exemple, les enquêté.e.s à structurer de façon rigoureuse les tâches qu'ils doivent accomplir dans le cadre de recherches documentaires :

« *Ça, le temps, ça a été à chaque fois notre grande frustration, à chaque fois, au fur et à mesure qu'on avançait dans le master, ça a été une de nos difficultés. On aurait eu envie de bouquiner encore, tiens, il y a encore cet article-là qui doit être bien, et voilà quoi. En même temps, je pense que ça, ce problème du temps, c'est ce qui nous a amené à bien séparer le travail, les tâches des uns et les autres, pour être plus efficace dans les lectures et la recherche documentaire. Mais c'était encore notre, moi, je me souviens dans le travail de groupe, c'était notre grande frustration* ».

(Odile, 55 ans, [Sa], Bac B, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation" et M1(VAE) "Management et Audit des établissements de santé", Cadre de Santé)

Ainsi, la temporalité de l'activité professionnelle n'est pas systématiquement et uniquement concurrentielle de la temporalité universitaire, elle peut contribuer à une gestion (collective dans cet exemple) plus performante du travail de lecture et un usage plus réflexif du temps.

Cet effet paradoxal de l'activité professionnelle sur la gestion temporelle des lectures s'explique par le fait que cette activité, en imposant une consommation et un ordre temporels, rend le temps plus rare et plus précieux, et ce faisant, pousse les enquêté.e.s à davantage le structurer et l'anticiper. Et ce n'est donc pas un hasard si cet effet se retrouve avec les charges parentales et domestiques qui, comme nous le verrons, peuvent constituer des contraintes mais aussi des ressources pour le travail de lecture des enquêté.e.s.

Ceci étant, et avant de mettre en relief cet effet paradoxal, il importe de souligner que les contraintes temporelles liées à la vie familiale, bien qu'effectives, n'ont pas le même degré d'impact sur le travail de lecture des étudiant.e.s que les contraintes liées à l'activité professionnelle.

Certes, à l'instar de Serge cité précédemment, plusieurs enquêté.e.s insistent sur les négociations, accommodements qu'ils doivent effectuer pour faire coïncider les temporalités du travail universitaire, et notamment du travail de lecture pour le mémoire, avec les temps familiaux (temps des activités domestiques, de la charge parentale). Toutefois, comme le montrent les extraits ci-dessous, les contraintes du travail universitaire prédominent largement sur celles de la vie familiale :

« *J'ai passé beaucoup d'heures à lire, à chercher des articles, et bien sûr, à écrire pour le mémoire, l'écrit, c'est ce qui était le plus long, parce qu'il faut revenir sur les lectures, mettre les références et donc tout ça, ça prend du temps et ce temps, bien sûr, il empiétait sur ma vie privée, j'étais moins disponible, je faisais moins de choses à la maison, euh le ménage, c'était vite fait et les repas, c'est souvent mon conjoint qui s'en chargeait, on avait un petit arrangement, il s'occupait des courses et du repas et moi, le ménage, le ménage, en plus ça me détend* ».

(Patricia, 36 ans, [Ts], Bac S, M1 "Gestion du personnel", Conseillère en entreprise)

« *Il a fallu faire des concessions parce que le master, ça me prenait un tel temps, l'écrit du mémoire, les lectures, je pouvais pas me consacrer autant à ma famille que je l'aurais voulu, mais bon ils comprenaient et c'est eux qui se sont adaptés, mon mari m'a bien soutenue à la maison, parce qu'avec mon emploi, même à temps partiel, c'était pas évident, plusieurs fois j'ai dû arrêter le mémoire à cause de mon boulot, j'ai mis de côté des articles en me disant "tu*

reprendras après", parce que au niveau professionnel, j'avais des choses urgentes, je pouvais pas et donc le soutien à la maison, c'était important et moi, en retour, j'ai essayé de négocier des moments pour être avec eux, surtout avec ma fille, de dégager du temps pour être avec elle, elle est pas toute petite mais quand même …».

(Alexandra, 43 ans, [Sa], Bac D, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation", Cadre de Santé-Formatrice)

Un point important à noter est que les contraintes temporelles mentionnées par les enquêté.e.s sont d'abord et bien davantage celles du travail universitaire – les temps envahissants de lecture et d'écriture du mémoire qui pèsent sur la vie de famille – que celle des obligations familiales. Tandis que les temps de lecture pour le master sont fréquemment entravés, voire dictés par les exigences et les impératifs professionnels, ils paraissent moins affectés par les contraintes familiales. Autrement dit, les tensions temporelles semblent relever davantage de l'activité professionnelle que des activités domestiques et parentales. Compte tenu de la population enquêtée dont la composition est principalement féminine, ce relatif faible impact des activités domestiques et parentales sur le travail universitaire peut surprendre notamment au regard de la répartition genrée de ces activités[457] ; toutefois, un examen plus fin des paramètres en jeu fournit des explications à cette observation inattendue. Tout d'abord, la question de l'élevage des enfants se pose de façon marginale dans la mesure où les enfants des enquêté.e.s sont majoritairement des adolescents ou des adultes ; en outre, ces derniers, conscients de l'investissement considérable fourni par leur mère ou leur père pour cette formation de master (et cela d'autant plus que certains d'entre eux sont eux-mêmes engagés dans l'enseignement supérieur), sont souvent solidaires et constituent fréquemment, au même titre que les conjoints et conjointes, des soutiens dans l'organisation de la vie familiale. Odile relate ainsi la participation active de sa famille (ses enfants et son mari) dans les activités domestiques et souligne en particulier « l'hyper-organisation » de son fils, un adolescent de 13 ans :

« *Tout est hyper-organisé. Alors, mon mari était étudiant avant, il a repris un DESS à l'IAE, donc c'est hyper-organisé et on a chacun, alors, pour mes enfants, chacun participe aux tâches, aux tâches de la vie quotidienne, il y a un petit tableau que fait souvent mon fils, voilà, où chacun est tenu d'effectuer une tâche, tous les quatre donc, chacun participe, c'est très clairement, donc voilà. Ça s'organise en début d'année autour d'un apéritif, on négocie en fonction des activités des uns et des autres, voilà…* […] *Quand je rentre le soir, tout est fait et puis ils sont solidaires. Les vacances, pas de vacances parce que maman, elle doit travailler, ils se rendent bien compte qu'il faut, et puis, ils me boostent en me disant "maman, il faut que tu travailles, t'inquiète pas, on va étendre le linge", voilà. Ils prennent en charge des tâches qui étaient les miennes et comme ça, on peut avoir des moments de détente, aller au cinéma tous les quatre, par exemple. Il y a une vraie participation familiale* ».

(Odile, 55 ans, [Sa], Bac B, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation" et M1(VAE) "Management et Audit des établissements de santé", Cadre de Santé)

Si tous les enquêté.e.s ne cohabitent pas dans un tel ordre temporel et ne bénéficient pas d'une organisation domestique aussi structurée, nombreux sont ceux qui, en revanche, expriment au

[457] Bien que la proportion des femmes qui rejoignent le marché du travail ne cesse d'augmenter dans tous les pays industrialisés, l'implication temporelle des femmes dans les activités parentales et domestiques reste nettement supérieure à celle des hommes en raison d'une intériorisation toujours forte (par les parents des deux sexes) de la division sexuelle des tâches parentales et responsabilités domestiques. Cette division est également, note Thierry Blöss, « reproduite dans les décisions publiques, les politiques familiales prenant encore fortement appui dans les faits sur la fonction maternelle comme référent principal ». T. Blöss, « Travail domestique et responsabilités parentales : présupposés et paradoxes de l'action publique », *Informations sociales*, n° 154, 2009, p. 57.

cours des entretiens les soutiens précieux apportés par leurs proches dans la gestion du quotidien.

« *Mon conjoint, clairement, cette année, il a pris beaucoup de choses en charge, les repas, le ménage, et ça m'a bien aidé, et sinon, mon fils, il a 16 ans, donc maintenant, il est autonome et puis il a compris aussi que le master, c'était un gros investissement, du temps, du travail, et donc, je crois qu'il s'est adapté lui aussi, il m'a moins sollicitée et il comprenait bien que je sois moins disponible, pour lui, ce n'était pas un problème, ce n'est plus un enfant, enfin un grand enfant, non voilà pas de problème particulier à ce niveau* ».

(Annabelle, 46 ans, [Sa], Bac D, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation", Cadre de santé-Formatrice)

« *Alors, pour tout vous dire, moi quand j'ai fait la prépa avant l'année cadre, je savais que j'allais avoir besoin de temps, donc d'emblée, à cette époque-là, j'avais pris quelqu'un pour m'aider pour l'entretien de la maison, parce que j'ai certaines exigences par rapport à l'entretien de la maison et j'ai trouvé ça tellement bien que je me suis dit "on continue" et j'ai tout le temps quelqu'un qui m'aide, qui ne fait pas tout mais qui en fait une partie. Donc ça, c'est très important, ça aide quand même, et puis, j'ai aussi, j'ai toujours été soutenue par mon mari qui vraiment, ben voilà, quand j'étais en train de travailler, qui comprenait que je travaillais mais aussi parce que je faisais attention d'être pas, d'organiser les journées et puis mes enfants aussi, qui sont grands, m'ont toujours soutenue, j'ai été soutenue aussi par mes parents, assez fiers aussi mes parents, hein, voilà* ».

(Élisabeth, 53 ans, [Sa], Bac D, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation", Cadre de santé-Formatrice)

« *Ma femme, elle a beaucoup pris le relais au niveau des tâches domestiques, il y a des choses que j'essayais de faire, le ménage, je participe, mais voilà, cuisine, vaisselle, euh repassage, beaucoup de petites choses du quotidien, elle a pris énormément* ».

(Jérôme, 27 ans, [Sa], Bac S, Diplôme d'État en Masso-Kinésithérapie, DU "Rééducation Neuro-pédiatrique", Kinésithérapeute)

Ce qui ressort de ces extraits, c'est une conscience aigüe qu'ont les familles des étudiant.e.s (conjoints et enfants) de l'importance du projet de master et de l'investissement cognitif et temporel qu'une telle formation requiert. Prenant la mesure de cet engagement, les conjoints des enquêté.e.s sont fréquemment enclins à assurer, durant la formation, une partie ou la totalité des charges domestiques et/ou éducatives ; quant aux enfants, eux aussi conscients des enjeux du master, ils participent davantage à l'organisation de la vie familiale et réalisent des tâches qui habituellement incombent à l'enquêté.e.

C'est donc l'effet combiné de l'âge des enquêté.e.s (dont les enfants sont généralement des « *grands enfants* ») et de la mesure par leur famille du défi que représente pour eux le master qui explique que les contraintes temporelles liées à la gestion domestique et l'éducation des enfants soient moins pesantes que celles relevant de la sphère professionnelle où la délégation, même partielle, à autrui de certaines tâches, s'avère délicate, peu envisageable et souvent inenvisagée. Ainsi le témoignage de Carine :

« *C'est vrai que dans mon activité à un moment j'avais plein de travail et j'ai dû mettre un peu le mémoire de côté, donc j'ai arrêté de lire, j'ai arrêté d'écrire pendant plusieurs semaines* [Vous n'avez pas essayé de déléguer certaines tâches à des collègues ?] *Non, j'y ai même pas pensé mais il faut dire que dans mon travail, je suis sur plusieurs missions, plusieurs dossiers à la fois et il faut bien connaître les dossiers, donc, déléguer, non, c'est pas évident, et*

puis je trouve que ç'est toujours un peu gênant quand c'est une formation qu'on fait en dehors ».

(Carine, 49 ans, [Sa], Bac D, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation", Cadre de Santé-Formatrice)

Par ailleurs, le temps investi dans les activités domestiques n'est pas nécessairement un temps « ennemi » du temps universitaire, il est peut-être aussi l'occasion de pauses salutaires pour stimuler le travail de lecture (prise de recul par rapport au contenu et amélioration de la concentration) comme l'explique Sonia :

« *Faire à manger, le ménage, toutes ces choses, c'est pas forcément une contrainte, non, non, je ne l'ai pas vécu comme ça. Au contraire, pour moi, c'était des moments de, ça me permettait de souffler un peu oui de m'aérer, surtout avec le mémoire, quand on reste longtemps à lire ou à écrire pour le mémoire, ça fait du bien de faire autre chose, d'arrêter, ça libère la tête, après on se sent mieux, on a plus en envie de s'y remettre* ».

(Sonia, 32 ans, [Sa], Bac ES, Diplôme d'état d'infirmière, DU "Métiers de la Formation", Infirmière)

De manière générale, les contraintes familiales n'apparaissent pas dans les discours des enquêté.e.s comme un obstacle majeur au déroulement du travail de lecture. Certes, les charges parentales impliquent des ajustements, créent des frustrations, des sentiments de culpabilité, et, au même titre que les activités domestiques, sont consommatrices de temps. Cependant, elles sont rarement citées comme une cause directe du manque de temps pour conduire les pratiques de lecture universitaires, la problématique temporelle étant davantage associée aux contraintes de l'exercice professionnel et plus encore au contexte spécifique du master (diversité et modalités des évaluations). Ce moindre effet des charges familiales (et domestiques) est à mettre en relation, d'une part, avec le fait que le master, pour les étudiant.e.s « salariés-parents », s'inscrit dans un projet de reprise d'études fréquemment élaboré dans la durée et dont les enjeux, souvent décisifs en terme de carrière professionnelle mais aussi de développement personnel, dépassent et absorbent, pour un temps, ceux de la vie de famille ; et, d'autre part, avec le fait que ces étudiant.e.s, confrontés à des emplois du temps à la fois denses et fluctuants (instables), ont maintes fois bataillé contre le temps et appris à le structurer par des actions prévisionnelles. Il n'est d'ailleurs pas anodin de noter que des étudiant.e.s « salariés-parents » éprouvent parfois moins de difficultés à gérer leurs temps de lecture pour le master que les étudiants salariés n'ayant pas de charge parentale ou même que les enquêté.e.s sans enfant et n'ayant, par ailleurs, aucune charge professionnelle.

Il ressort de ce constat que la problématique du temps ne se limite pas à sa dimension quantitative (disposer d'une quantité de temps pour lire) ; elle est également qualitative. Les enquêté.e.s, dont les emplois du temps familiaux et/ou professionnels sont chargés, ont souvent développé des dispositions temporelles afin de faire face au croisement de ces différentes temporalités tandis que des étudiant.e.s qui sont déchargés des contraintes professionnelles et parentales ne parviennent pas toujours à user intensivement du temps dont ils disposent et se laissent envahir par une série de lectures dont ils ne contrôlent plus la réalisation ; au-delà de l'exemple de Laetitia que nous développerons *infra*, les propos de Zoé témoignent de ce débordement temporel :

« *Moi, le temps, ça a été un problème mais un problème, justement car je l'ai pas considéré comme un problème, du temps, j'en avais, on n'en a jamais assez* {sourire} *mais, quand même, j'en avais car durant ces deux années de master, j'ai pas travaillé et comme je n'ai pas d'enfants non plus, ben, j'avais pas à me plaindre à ce niveau, je pouvais quand même bien m'investir dans le master et, d'ailleurs, le problème, c'est que je me suis beaucoup investie et*

j'ai pas trop regardé le temps, et ça, surtout pour le mémoire, j'ai passé un temps carrément, beaucoup, beaucoup de temps à télécharger, à lire, pas forcément des pavés, mais des tonnes d'articles, j'ai beaucoup imprimé aussi et au bout du compte, le temps a filé sans que je m'en aperçoive [C'était des lectures théoriques qui vous prenaient du temps] *Non, enfin, oui, des articles théoriques pour le mémoire ou le texte à analyser, là, c'était long mais c'était pas que ça, en fait, j'ai fait plein de petites lectures, des trucs pas forcément compliqués mais c'était la quantité, ah un moment, pour le mémoire, je me souviens, j'arrivais plus à m'arrêter, je lisais un article, ça me faisait penser à autre chose et je prenais un autre article, et ainsi de suite… et à la fin, je me suis sentie, j'étais envahie…* [Oui, je comprends, on a vite tendance à multiplier les lectures et, ce sentiment d'envahissement, vous l'avez surtout senti pour le mémoire ?] *Ah oui, c'est le mémoire, c'est là que le temps a été le plus long et en plus, à ce moment, quand j'écrivais le mémoire, je sortais pas beaucoup, je voyais pas beaucoup de monde et donc, sans m'en rendre compte, je me suis retrouvée avec des tonnes d'articles, avec les PDF, ça va vite, on télécharge, on multiplie et évidemment, j'ai pas tout lu* ».

(Zoé, 24 ans, [Ts], Bac ES, L3 et M1 "Sciences de l'éducation")

Les commentaires de Zoé traduisent bien la difficulté de maîtrise du temps lorsque celui-ci n'est plus contraint par l'institution (cas du mémoire), ni restreint par des activités professionnelles ou familiales. La position de cette enquêtée, qui dispose d'un temps de lecture non limité et qui n'a pas, par ailleurs, développé de fortes dispositions temporelles, rappelle, en certains points, celle des chômeurs de Marienthal qui, déliés de leur travail et sans contact avec le monde extérieur, perdent progressivement « la possibilité matérielle et psychologique » d'utiliser leur temps libre devenu pratiquement illimité ; et comme l'écrivent Paul Lazarsfeld, Marie Jahoda et Hans Zeisel : « Le sentiment de n'avoir du temps libre qu'en quantité limitée pousse à réfléchir à son utilisation. Le sentiment d'un temps totalement illimité rend tout horaire inutile. Ce qu'on pourrait faire avant le déjeuner, on pourra tout aussi bien le faire après, ou le soir ; et la journée s'achève sans qu'on l'ait fait[458]. »
Cette perception de l'inutilité des horaires se retrouve chez Zoé et également chez d'autres enquêté.e.s qui, disposant d'un temps de travail pour le mémoire relativement peu contraint, n'ont pas pensé le temps comme un obstacle, et donc comme un objet à travailler. Perçu dans sa dimension quantitative et non entravé par des contraintes professionnelles ou familiales, le temps apparaît initialement, à Zoé, comme une ressource « *j'avais pas à me plaindre à ce niveau* » et ce n'est qu'ultérieurement qu'elle prend conscience du fait que cette forte disponibilité constituait paradoxalement un piège, à savoir celui de l'oubli du temps et de la perte du contrôle des lectures (« *le temps a filé sans que je m'en aperçoive* » ; « *j'arrivais plus à m'arrêter* »). Le sentiment d'envahissement qu'éprouve cette étudiante est le produit combiné d'un rapport peu réflexif au temps (« *j'ai pas trop regardé le temps* ») et d'un contexte spatio-temporel (travailler chez soi, coupé du monde extérieur, durant de longues heures). Le poids des dispositions temporelles qui s'exerce sur le contexte apparaît de façon tout à fait saisissante dans le propos paradoxal de Zoé : « *le temps, ça a été un problème mais un problème, justement car je l'ai pas considéré comme un problème, du temps, j'en avais* ».

Cet exemple met en évidence le rôle imbriqué du contexte et des dispositions dans les perceptions et parcours lectoraux des étudiant.e.s. et souligne le rôle important que les dispositions temporelles jouent dans la conduite de ces parcours. Si, dans le contexte de la production du mémoire qui génère inévitablement une forme de dispersion lectorale (en particulier au début de cette épreuve), des enquêté.e.s « salariés-parents » parviennent, malgré leurs contraintes professionnelles et familiales, à mieux contrôler leur investissement dans le

[458] P. Lasarsfeld, M. Jahoda et H. Zeisel, *Les chômeurs de Marienthal*, Paris, Minuit, 2012, p. 110.

travail de lecture que des enquêté.e.s n'ayant aucune de ces charges, c'est en partie[459] parce qu'ils sont dotés de dispositions temporelles plus solides. Et c'est ce rapport au temps que nous allons à présent analyser en nous appuyant sur les témoignages de différents enquêté.e.s, ceux de Michel, Laetitia, Jérôme et Sabine (dont nous avons déjà esquissé les portraits dans le chapitre précédent) mais également ceux de Marjorie, Cécile, Serge, Sonia, Pascale et Élisabeth.

II. Le rôle des dispositions temporelles sur les manières de lire

De l'éparpillement à l'épuisement dans le travail de lecture : effet croisé des dispositions « temporelles » et « intellectuelles »

Nous avons souligné précédemment le fait que la gestion temporelle des lectures relatives à la production du mémoire est, comparativement aux autres évaluations, plus délicate et complexe. Cette complexité, peu apparente au début de la formation, se manifeste progressivement : plus les enquêté.e.s avancent dans le travail de lecture, plus le temps leur apparaît problématique et plus ils sont enclins à le travailler – le structurer, le limiter. Plusieurs raisons expliquent cette évolution des perceptions du temps. Tout d'abord, la progression dans l'écrit du mémoire, en impliquant inexorablement une augmentation des lectures et des supports (articles, livres, notes de lecture…) rend la mémorisation des contenus lus plus difficile. Ce facteur contextuel s'imbrique, en outre, avec les dispositions des étudiant.e.s. Pour compenser des dispositions « intellectuelles » peu développées, les étudiants les plus éloignés de la discipline des SEF s'investissent quantitativement dans le travail lectoral qui se transforme peu à peu en une surenchère textuelle. Ce faisant, ils se confrontent à des formes d'éparpillement (voire d'égarement) lectoral. L'exposition des portraits de Sabine et de Jérôme (cf. partie II, chapitre 8) a bien mis en évidence le lien entre cette dispersion lectorale (volume de lectures exponentiel, téléchargements d'articles incessants, encombrement cognitif) et l'absence de dispositions « intellectuelles » solides. Ainsi, les difficultés de mémorisation des contenus lus et de repérage des supports produites par le séquençage long du mémoire sont redoublées pour les étudiant.e.s qui ne maîtrisent pas ou peu les codes scientifiques des SEF :

« *Mes fiches de lecture, j'ai dû les relire plusieurs fois parce que, sur un an, ce que j'avais lu au début, je m'en souvenais plus trop, donc j'étais obligée de les relire régulièrement* ».

(Sabine, 40 ans, [Sa], Bac D, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation", Cadre de santé-Formatrice).

En outre, les actes de lecture conduits dans une perspective d'étude théorique ne se réalisent jamais selon une construction linéaire et ordonnée[460] mais s'établissent souvent laborieusement

[459] « En partie » car les dispositions temporelles agissent de concert avec les dispositions « intellectuelles ».

[460] Francis Marcoin observe à ce propos que « peu d'étudiants, peu d'enseignants et peu de chercheurs lisent avec méthode […] quand on fait un retour sur ses propres études, on reste étonné d'avoir pu les réussir malgré une démarche désordonnée, sinon aberrante. Parce qu'on reconstruit ce parcours avec la clarté d'esprit péniblement gagnée au terme de ce désordre dont on rêve de faire l'économie à ceux qui viennent après nous, alors qu'il est constitutif d'une pensée en construction ». F. Marcoin, « Quelques paradoxes sur la lecture étudiante », *in* E. Fraisse (Dir.), *Les étudiants et la lecture*, Paris, PUF, 1993, p. 102.

dans un mouvement d'alternance entre accumulation et réduction des supports (mouvement décrit précédemment). De fait, la mémorisation des contenus lus, l'identification et la mobilisation des supports s'avèrent, pour ces étudiant.e.s dépourvus de ressources et d'expériences lectorales en SEF, nettement plus longues et complexes que pour ceux qui sont déjà familiarisés avec les codes et théories de cette discipline.
Les opérations de classement des supports et de listage des lectures visent justement à faciliter ce travail de mémorisation et de repérage ; elles conduisent ainsi à une plus grande maîtrise du corpus documentaire que génère la production du mémoire. Mais là encore, ces opérations ne s'accomplissent pas aisément, ni de façon automatique. Si, comme nous l'avons montré (chapitre 6, partie I), l'ensemble des enquêté.e.s sont contraints progressivement de classer les supports de lectures (articles, livres, notes de lecture, etc.) qu'ils mobilisent pour cet exercice, cette contrainte s'exprime différemment selon leurs dispositions ; tandis qu'elle est, pour Laetitia, Michel ou Serge (étudiant.e.s éloignés des ressources et codes des SEF), une imposition extérieure, une contrainte temporelle qui s'impose à eux, elle est pour d'autres – des étudiant.e.s mieux dotés du point des dispositions « intellectuelles » et/ou qui présentent des dispositions à la planification et à l'anticipation – une autocontrainte, autrement dit une contrainte qu'ils ont déjà intériorisée et qu'ils s'imposent eux-mêmes. Ainsi, le témoignage de Cécile, étudiante qui a développé au cours de son parcours universitaire (un Deug en Droit et une Licence professionnelle "Management des établissements équestres") des dispositions temporelles et celui de Marie dont nous avons exposé le portrait dans le chapitre précédent :

« *J'ai une mémoire visuelle et j'ai besoin de faire rentrer les choses dans des boîtes, je classe toujours, c'est une habitude, ça fait longtemps que je fais comme ça, j'ai besoin que ce soit classé, j'ai besoin d'y voir clair, c'est pour ça, je sélectionne, et, pour le mémoire, je sélectionnais quand même pas mal après si y a des fois des articles que finalement j'avais sélectionnés et qui m'intéressaient pas, alors je les ai enlevés, mais très peu, en fait, je sélectionnais, et puis y en a que j'ai moins utilisés, j'étais même des fois déçue par rapport à certaines lectures mais non, j'ai presque tout utilisé ; et ceux qui vraiment étaient pas intéressants, je les ai enlevés, je nettoyais le dossier, tout le temps c'était organisé et même quand j'avais pas le temps de les lire, c'était tout de suite rangé dans la bonne pochette ou le dossier informatique, donc c'était clair, oui clair, je savais que dans tel dossier, celui-là je l'avais pas lu mais qu'il était là, mais je savais que je l'avais pas lu* ».

(Cécile, 40 ans, [Ts], Bac A1, Deug "Droit" (nv), Licence "Management des établissements équestres", Formatrice / Filière Équine)

« *Dès le début, je classe mes articles, je les range dans des chemises, j'ai des chemises de différentes couleurs pour bien distinguer les contenus et m'y retrouver facilement, ou alors sur informatique, j'ai créé des dossiers avec mes thématiques et à l'intérieur j'enregistrais mes PDF* [D'accord, vous aviez également des sous-dossiers sur informatique ?] *Oui, des fois quand je voulais distinguer deux registres bien différents pour une même thématique mais pas forcément, c'était assez rare en fait, par contre, je faisais bien attention au nom des PDF, souvent, je modifiais le nom initial qui était peu parlant pour mettre le nom de l'auteur et un mot-clé, voilà, il fallait que quand j'ouvre le dossier, je puisse tout de suite savoir de quel article il s'agissait et ça, pour moi, c'est important, pouvoir voir le contenu tout de suite, ne pas chercher, au début, on se, ça parait évident mais très vite, dès qu'on a beaucoup de PDF, ça se complique et si on fait pas ça, eh ben, on sait plus et il faut ouvrir chaque fichier pour voir le contenu et ça, c'est du temps perdu et en plus, c'est très frustrant* [Oui, je comprends… et c'est très intéressant, le classement vous permet d'entrer plus vite dans les contenus…] *Oui, ça me permet de mieux voir et de pas perdre de temps* ».

(Marie, 25 ans, [Ts], Bac L, CPL1, Licence "Sociologie", M1 "Sciences de l'éducation")

Le classement des articles est relié, dans ces deux témoignages, au souci de pouvoir identifier rapidement et clairement les contenus téléchargés et/ou lus. La *visibilité*, le fait de rendre visible, de disposer d'une vision immédiate des contenus (« *y voir clair* » ; « *voir le contenu tout de suite* ») apparait comme l'un des fondements essentiels du classement : classer, ce n'est pas seulement ranger, mettre de l'ordre, c'est distinguer (« *mieux voir* » dit Marie), voir plus nettement et plus loin. Le classement des supports, le fait de renommer les fichier d'articles téléchargés sur Internet ou celui de lister des lectures déjà effectuées ou à faire, chacun de ces actes de planification et d'anticipation du travail de lecture participe à une meilleure maîtrise des supports et contenus lus (les identifier plus rapidement, les mémoriser plus facilement) et à une gestion plus performante des temps de lecture consacrés au mémoire. Dans le cas de Cécile qui manifeste des dispositions temporelles mais aussi de Marie qui est dotée de dispositions « intellectuelles » fortes, les actes de planification des lectures sont spontanés (« *Dès le début, je classe mes articles* » - Marie ; « *je classe toujours, c'est une habitude, ça fait longtemps que je fais comme ça* » - Cécile) et aisés à mettre en œuvre. A l'instar de Romane dont les dispositions « intellectuelles » la protègent contre l'éparpillement auquel conduisent fréquemment les recherches documentaires en ligne (cf. chapitre 8, partie III), ces deux étudiantes parviennent à contrôler leur investissement temporel dans le travail de lecture et ne connaissent pas ou peu les affres de la dispersion lectorale.

La situation est bien différente pour des enquêté.e.s comme Serge, Sonia, Michel, Laetitia, ou Pascale dont les dispositions « intellectuelles » sont beaucoup moins développées. D'une part, le classement n'est pas, pour eux, un réflexe : « *les classements, on les fait progressivement, on accumule de plus en plus de documents et là, la nécessité de classement s'impose, c'est pas un choix, je veux dire c'est pas planifié au départ, ça s'impose* » - Serge ; « *rien n'était classé, quand j'ai commencé la formation, c'est après, oui, au début, j'étais plus dans la découverte, je lisais plein de documents, un peu dans tous les sens, mais non, rien n'était classé, c'est plus tard que j'ai, à un moment j'avais vraiment trop de choses , je m'y retrouvais plus et donc là, oui, j'ai classé* » - Sonia ; d'autre part, ne disposant pas d'une vision claire et synoptique des références et théories en jeu dans les SEF, ils sont fréquemment soumis, durant l'exercice du mémoire, à des formes d'éparpillement lectoral ainsi qu'à des durées de lecture souvent très longues et peu maîtrisées. L'investissement temporel des « dominés scientifiques » dans le travail de lecture effectué pour le mémoire est à la fois plus conséquent et plus douloureux. Il est remarquable d'observer que le rapport au temps, chez ces étudiant.e.s, est vécu sur le mode de la pénibilité, voire de la souffrance :

« *Pendant l'année universitaire, j'étais devant mon ordinateur de 9 heures jusqu' à 23 heures, je suis pas partie en vacances, j'ai pas eu de vie sociale pendant le master. En fait, je lisais tout le temps, même en allant chez le coiffeur, j'avais un livre, en fait tout le temps ; en fait, le temps était rationnalisé, voilà. Je vous dis, dès que j'allais dans une salle d'attente, j'avais toujours avec moi de la lecture en fait ; lire des ouvrages, lire des documents professionnels, aller lire sur Internet, c'était vraiment mon, voilà tout le temps* ».

(Laetitia, 48 ans, [Ts], Bac A1, DUT " Carrières de l'information / Communication ", DE)

« *Je passais des week-ends entiers à lire pour le mémoire, c'était même trop des fois, franchement, c'est de la souffrance* […] *En fait, j'ai mis ma privée entre parenthèses pendant un an et demi, deux ans* »

(Pascale, 46 ans, [Sa], Bac B, Cadre de santé-Formatrice)

« *Pour le mémoire, , j'ai perdu beaucoup de temps à vouloir tout stocker, j'ai voulu tout garder, parce que, j'étais très acteur, j'ai beaucoup lu, trop, ça m'a pris du temps et c'était pas toujours*

des choses intéressantes, j'ai aussi passé trop de temps sur Internet, d'ailleurs j'avais beaucoup de doublons, les mêmes PDF téléchargés sur mon Ipad et sur mon disque dur, rien n'était vraiment classé, au début en tout cas, et puis, forcément, je me suis pas servi de tout, j'aurais dû faire des sélections, mais bon, le temps, toujours le temps, je me disais j'ai "pas le temps", je le ferai plus tard et, après, en fait, c'est pire, on est pris dans d'autres recherches, et au final, on a un stock de plus en plus gros et on s'y perd encore plus ».

(Serge, 57 ans, [Sa], Bac D, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation", Cadre de santé-Formateur)

« *Le mémoire, pour moi, le gros problème, c'était la direction, au départ, ça allait mais très vite j'ai eu du mal à trouver, le, le problème, c'était le temps, j'ai passé un tel temps à, à chercher des articles, à télécharger, tout ça, ça en finissait pas, sur Internet, à un moment j'arrivais plus à m'arrêter, je m'emmêlais, j'avais trop de choses, trop de directions, et plus je passais de temps sur Internet, moins je voyais, je me disais "arrête, arrête, ça sert à rien" mais j'arrivais pas, c'était plus fort que moi, je continuais, et ça, en fait, après ça m'angoissait* ».

(Sonia, 32 ans, [Sa], Bac ES, Diplôme d'état d'infirmière, DU "Métiers de la Formation", Infirmière)

« *Côté temps, c'était l'enfer, je pense que pour les premiers partiels, je pense pas exagérer en disant que j'ai passé sur deux mois entre 70 et 100 heures de recherche. Voilà, c'était pour la préparation des partiels, il fallait rechercher des documents, des ouvrages, des informations techniques, théoriques, ben tout quoi, et là, je me suis éparpillé, j'allais dans tous les sens en même temps, ça m'est arrivé de télécharger plusieurs fois le même document, je me rappelle d'un auteur qui m'a marqué, Mokhtar Kaddouri, j'ai dû enregistrer l'article au moins trois fois, bref, c'était le bazar. Et puis des fois aussi, l'impression qu'on oublie ce que l'on lit, donc ah, il est pas mal cet article-là, et puis après en reprenant les notes et ah il était là, je l'avais déjà* ».

(Michel, 44 ans, [Ts], Bac G, BTS "Technico-commercial", BEES 2, Formateur / Filière Équine)

Le temps, souvent démesuré, consacré aux lectures pour le mémoire mais aussi pour les premiers travaux de recherche que les enquêté.e.s doivent produire résulte de la combinaison de dispositions « intellectuelles » fragiles qui les conduisent à s'investir quantitativement dans le travail lectoral et de l'absence de dispositions temporelles solides qui leur permettraient de mieux gérer et contrôler ce temps de lecture.

Ce qui ressort des extraits ci-dessus, c'est la difficulté que les enquêté.e.s éprouvent pour arrêter leurs lectures ; loin d'être des « maîtres » du temps (*cf.* les « maîtres du temps » décrits par Muriel Darmon), ils le subissent. Les doublons (voir les triplets) d'articles constatés après coup en sont un premier indice. Un autre indicateur de cette soumission au temps est leur perception de celui-ci ; un temps qui d'abord s'écoule doucement puis s'accélère pour devenir ensuite omniprésent et problématique : « *j'aurais dû réduire plus mes lectures pour le mémoire* » dit Pascale, « *on se focalise en permanence dessus* » remarque Serge. Sonia témoigne, elle aussi, d'un rapport douloureux au temps et de son incapacité à stopper ses recherches sur Internet : « *je me disais "arrête, arrête, ça sert à rien" mais j'arrivais pas, c'était plus fort que moi, je continuais* ».

Ces différents enquêté.e.s, qui ont en commun le fait d'être éloignés des codes et ressources scientifiques en jeu dans les SEF, découvrent progressivement la problématique temporelle et organisationnelle du travail de lecture, une problématique qui se révèle d'autant plus épineuse que leurs dispositions « intellectuelles » sont faiblement développées.

Le cas de Laetitia est particulièrement intéressant pour comprendre le rôle des dispositions « intellectuelles » dans la gestion temporelle des lectures.
Cette enquêtée, qui dispose d'une quantité de temps importante pour se consacrer au master (elle ne travaille pas) et bénéficie d'un environnement familial et d'un espace de travail très favorables à l'étude et la lecture[461], ne parvient pourtant pas à user efficacement de son temps. Elle lit « tout le temps » et partout (chez le coiffeur, dans son bureau, son transat…) mais néanmoins souffre de ce temps qui lui manque et qu'elle s'efforce de « gagner » en recourant à la bibliographie des articles plutôt qu'à celle des ouvrages : « *dans les ouvrages, la bibliographie, elle est plus large et c'est plus difficile pour l'utiliser alors que les articles, ben les références, c'est plus condensé et de nouveau on gagne du temps* ».
Laetitia peine, en outre, à limiter ses recherches documentaires dont l'effectuation, notamment pour l'exercice du « Bref », engendre de nombreuses craintes :

« [Avez-vous eu l'impression de passer beaucoup de temps à rechercher de l'information sur Internet ?] *Oui* {rires}. *Oui, je me disais parfois, là, il faut que j'arrête, notamment sur le "Bref ", ouais, j'ai eu, en fait, comme j'avais pas, en fait, c'était le but du jeu, comme j'avais pas de notions très concrètes de la formation des intermittents, enfin voilà, après vous allez de fil en aiguille et à un moment, d'ailleurs il est très dense, mon "Bref ", trop, et ... et c'est vrai qu'à plusieurs moments, je me suis dit "là, faut que t'arrêtes, t'as assez de, de matière" et puis après, c'était la peur d'être noyée, de pas pouvoir traiter tout ce qu'on a trouvé. Eh oui, la difficulté, c'est les deux, au début, on a peur de pas trouver, après on croit qu'on va trouver encore mieux, plus pertinent et puis au final, on a peur de s'y perdre et on s'y perd vite* ».
(Laetitia, 48 ans, [Ts], Bac A1, DUT " Carrières de l'information / Communication ", DE)

Il importe de noter que les peurs (de ne pas trouver, de se perdre) que mentionne cette étudiante, si elles s'observent fréquemment pour l'épreuve du mémoire, ne sont, en revanche presque jamais formulées, par notre population enquêtée, dans le cadre de celle du « Bref », production collective et nettement plus normée du point de vue des consignes et des contenus que celle du mémoire. Dans le cas de Laetitia, ces peurs sont le produit combiné de ses dispositions – « intellectuelles » et « temporelles » – et du « dispositif Internet ». Peu assurée face aux contenus lus, elle navigue d'un site à un autre sans aucune planification de ses recherches, ni limitation de son temps (« [Est-ce que vous vous fixiez un temps limite pour vos recherches sur Internet ?] *Non, jamais pour aucun des modules, non, non, non, ni pour le mémoire* ») ; cumulant ainsi une série de données, elle appréhende les risques d'une saturation cognitive (traitement des données irréalisable) et d'un éparpillement lectoral (multiplication des pistes de recherche). Si cette étudiante, qui redoute ces risques, s'y confronte pourtant à plusieurs reprises lors de l'accomplissement du mémoire, c'est parce que la dispersion lectorale inhérente à la faiblesse de ses dispositions « intellectuelles » n'est pas compensée par un travail d'anticipation des recherches et de régulation des lectures. En effet, ses actes de lecture sont, au début de la formation, incalculés, inorganisés et guidés bien plus par le hasard des contenus lus et les aléas des chemins parcourus (l'expression « *de fil en aiguille* » revient souvent dans ses propos) que par une orientation choisie. La programmation des lectures et le contrôle du temps des recherches sur Internet nécessite la maîtrise d'un « savoir-faire temporel » qui est lui-même dans une relation de causalité circulaire avec un « savoir-faire intellectuel ». Ainsi, les dispositions temporelles peu développées de Laetitia accentuent inévitablement l'éparpillement

[461] « *j'ai la chance de, je bénéficiais, je pense, des qualités optimales de travail, avec un mari qui assurait l'intendance, mes enfants sont grands, donc ils se débrouillent […] toute la famille s'est mobilisée autour du grand étudiant* » ; « *Je travaillais, dans le salon avec mon PC portable, là où nous sommes sur la table, et j'ai aussi un bureau, un grand bureau […] voilà, après je pouvais aussi prendre mes livres ou mes feuillets PDF et me mettre dans le canapé ou me mettre dans le lit ou même dans le transat* » - Laetitia.

lectoral auquel son cursus universitaire et son rapport distant aux contenus lus la prédispose, notamment au début des réalisations – qu'il s'agisse du « Bref » ou du « mémoire ».

Les dispositions de cette enquêtée ne sont toutefois pas les seules en jeu dans les difficultés qu'elle éprouve à arrêter ses recherches, le support numérique – et plus précisément ce que nous nommons le « dispositif Internet » – y contribue également et conjointement. Le « dispositif Internet » est un dispositif constitué par l'écran et l'informatique connectée. En nous appuyant sur les travaux de Divina Frau-Meigs[462] et sur le concept foucaldien de dispositif, nous avons montré, lors d'une étude antérieure[463], comment l'écran, derrière l'illusion de la transparence et de la facilité, gouverne nos choix et norme nos perceptions. L'art du « dispositif Internet », dispositif commercial et médiatique socialement construit, consiste à nous faire croire que nous sommes libres et autonomes devant la multitude d'écrits, d'images, de signes que l'écran donne à voir et que le web nous offre une multitude de programmes, de choix, de parcours. Mais la réalité est toute autre et cette impression d'accès illimité et libre à des contenus variés n'est en fait qu'apparente. Ce qui apparaît à l'écran, les sites que nous empruntons, les moteurs de recherche – et bien souvent « le » moteur (*cf.* l'hégémonie de « Google ») – que nous mobilisons ne sont pas le fruit du hasard mais le résultat de mécanismes complexes d'attribution, de sélection et de mise en forme des contenus, d'une orchestration rigoureusement conduite par les institutions économiques et technoculturelles qui balisent et limitent nos choix ou nos parcours de « navigation » sur le Web[464].
Aussi, les peurs de Laetitia mais aussi ses croyances (« *on croit qu'on va trouver encore mieux* ») et plus largement les difficultés que certain.e.s enquêté.e.s éprouvent pour arrêter leurs recherches documentaires en ligne sont liées non seulement à leurs dispositions mais également aux effets plus spécifiques du « dispositif Internet ». Le fait que Laetitia, selon ses propres mots, « procrastine à la recherche de la perfection » est pareillement en lien avec ces effets : « *j'ai beaucoup aussi procrastiné à la recherche de la perfection, donc à un moment, je me suis dit voilà, et c'est Y {prénom de sa directrice de mémoire} d'ailleurs qui m'avait dit ça, elle m'avait dit "je peux pas vous aider si y a rien de...", donc, je me forçais à produire pour avoir de la matière et à me dire aussi dans les recherches "ben maintenant, t'arrêtes, sans doute y a, peut-être il y a mieux mais voilà, mais tu feras avec ce que t'as" et à un moment, c'est aussi les échéances qui nous y poussent, voilà mais ça pour moi, ça a été très salutaire* ».
L'expression « *sans doute y a, peut-être il y a mieux* » employée par l'étudiante est symbolique de cet effet de croyance que crée le « dispositif Internet ». Et cet effet du dispositif est d'autant plus fort que les dispositions « intellectuelles » et/ou temporelles des étudiant.e.s sont faibles. Et ce n'est pas un hasard si Serge, enquêté qui n'établit aucune liste de documents lus ou à lire et ne se fixe aucun temps limite sur Internet, se trouve lui aussi confronté au problème de la dispersion dans ses recherches documentaires. De même, bien que Pascale ait des compétences en Informatique et témoigne d'habileté dans l'usage du logiciel « Zotero », elle n'échappe pas aux effet du « dispositif Internet » (elle parle de « drogue »), effets que ses dispositions « intellectuelles » peu assurées et son usage du temps peu sélectif ne font que renforcer : « *Les recherches sur Internet, c'était un peu comme une drogue, c'était difficile de s'arrêter ou du*

[462] D. Frau-Meigs, *Penser la société de l'écran. Dispositifs et usages*, Paris, Presses de la Sorbonne nouvelle, 2011. Voir en particulier le chapitre « Le carrefour de la consommation et la domestication de l'écran », p. 33-59.

[463] C. Seux, « Écran(s) », *Le Télémaque*, n° 45, 2014, p. 15-25.

[464] « Prenons l'exemple de la télévision. L'augmentation des chaînes thématiques ne se traduit pas tant par une diversité de l'offre audiovisuelle mais bien davantage par sa répétitivité. Bien souvent, ce sont les mêmes programmes que l'on retrouve d'une chaîne à l'autre, voire le même programme diffusé plusieurs fois sur la même chaîne et, de surcroît, disponible simultanément sur plusieurs écrans. Cette situation est le reflet d'un dispositif filtrant, soigneusement élaboré afin de renforcer la visibilité de certains programmes (les moins chers et les plus rentables) au détriment des autres (ceux dont l'audience est plus faible) ». C. Seux, « Écran(s) », *Le Télémaque*, n° 45, 2014, p. 22.

moins de se limiter, le temps, on le voit pas passer, en plus quand on obtient des choses intéressantes, des citations signifiantes qu'on va pouvoir utiliser, eh, ben, voilà, on est content, on a envie d'aller plus loin ».

(Laetitia, 48 ans, [Ts], Bac A1, DUT " Carrières de l'information / Communication ", DE)

Pareillement, et à l'instar de Laetitia, Serge ou Pascale, Michel ne procède pas à un listage des documents à lire et n'anticipe pas les recherches qu'il effectue avec Internet.

« [Aviez-vous une liste des articles déjà lus ou des articles à lire ?] *Pas du tout. Non, j'avais pas cette méthodologie-là, dans le sens où, encore une expression un peu fleurie, « j'y allais à l'arrache », mais pour moi, je ne pense pas exagérer quand je disais que j'ai vécu une aventure.* [Au niveau des recherches sur Internet, est-ce que vous vous fixiez à l'avance un temps de recherche pour effectuer ces recherches une durée limite à ne pas dépasser ?] *Non, je, j'avais une idée en tête et, en fait, comme je vous le disais tout à l'heure, j'allais, j'étayais mon idée par thèmes, ça veut dire que je pouvais avoir différentes idées sur un temps de travail, donc autant de thèmes et des fois, ben, ben, c'était l'explosion. Alors, après, si, je me suis surpris à être plus concis, voilà, à cibler plus les thèmes* »

(Michel, 44 ans, [Ts], Bac G, BTS "Technico-commercial", BEES 2, Formateur / Filière Équine)

L'absence d'actes de planification et de sélection des lectures qui conduit cet enquêté vers des formes d'éparpillement, voire d'égarement (il parle d'explosion) est clairement visible à travers le vocabulaire qu'il emploie (« *« j'y allais à l'arrache* ») et l'étonnement dont il fait part à propos de l'évolution de ses propres manières de lire : « *je me suis surpris à être plus concis, voilà, à cibler plus les thèmes* ». Alors que Michel, au début de la formation de master, est pris dans une forme d'errance[465] vis-à-vis des contenus lus et, selon son expression, « navigue à vue », il parvient progressivement à mieux distinguer les contenus et à être plus sélectif dans ses lectures. L'enquêté, lui-même, dans l'extrait suivant, mesure temporellement cette progression, une progression toutefois lente qui s'est réalisée dans la durée :

« [Parmi les articles mentionnés dans les listes bibliographiques, avez-vous hésité entre certains articles ?] *Je me suis pas posé la question, j'ai tout lu, en fait, j'ai commencé à être sélectif cette année, c'est-à-dire, vers le milieu du mémoire, peut-être plus que le milieu, à partir du moment où mon cadre théorique était déjà bien avancé, que j'avais besoin d'étayer encore des choses, bon, par exemple, j'étais sur la motivation, j'en ai pas fait le tour mais enfin, je me suis vite aperçu quand même que la motivation reste la motivation partout, quel que ce soit le contexte, donc il y a des articles que je chintais et j'allais vers d'autres ; mais, on va dire, il m'a fallu quasiment 1 an et demi avant d'arriver à faire des choix* ».

Pour cet étudiant déconnecté des savoirs scientifiques en jeu dans les SEF et qui ne bénéficie pas, par ailleurs, d'une expérience universitaire, la question de la sélection des articles ne se pose que très tardivement (1 an et demi après le début de la formation). D'abord soucieux de se constituer un socle de références, il s'engage dans les recherches en ligne sans un objectif clairement élaboré. Ses lectures sont mécaniques, presque « machiniques » : il effectue des recherches et enchaîne les lectures d'articles pendant des heures avec comme objectif, celui d'engranger un maximum de connaissances dans un temps court (« *emmagasiner énormément d'informations en peu de temps* »). Son statut d'apprenti et la position de lecteur prolongé à laquelle il s'astreint rendent la mémorisation des contenus plus difficile (« *on oublie ce que l'on lit* »). Le travail de lecture de Michel est davantage marqué par la répétition (télécharger trois

[465] Les mots de Raymond Depardon restituent bien cette situation d'errance : « avoir un contact uniforme avec tout le monde et tous les lieux que l'on traverse ». R. Depardon, *Errance*, Paris, Seuil, 2000, p. 7.

fois le même article) et le désordre (« *c'était le bazar* ») que par une organisation sélective des contenus lus. Pendant la première moitié de la formation mastériale, Michel agit dans le « feu de l'action » : ses lectures sont caractérisées par le spontanéisme « *je me suis pas posé la question, j'ai tout lu* » et ses parcours de recherche sur Internet sont souvent sinueux et laborieux (*cf.* absence de formation à la recherche en ligne, partie III, chapitre 8).
Si cet enquêté, du fait de son passé scolaire, constitue un cas limite exemplaire, le caractère désordonné et parfois chaotique de ses recherches en ligne n'est cependant pas exceptionnel. Il se retrouve chez certain.e.s étudiant.e.s de notre population enquêtée (notamment les plus dissonants avec la culture des SEF) et également chez des étudiants en lettres et sciences humaines dont Mariangela Roselli analyse les pratiques de recherche bibliographique et de lecture : « une part importante des étudiants suit des logiques documentaires et lectorales qui ne sont ni progressives, ni cumulatives. Leur rapport au savoir et au texte n'est ni linéaire, ni cumulatif mais fait plutôt de mouvements par à-coups, fragments trouvés, oubliés puis redécouverts, extensions plus qu'approfondissement, découpages et extraits choisis plutôt qu'exigence d'exhaustivité[466]. » Cette absence de linéarité, autrement dit de planification dans la conduite des lectures renvoie à une absence de sélectivité qui elle-même est le produit de dispositions « intellectuelles » peu assurées. Dans un article visant à souligner l'importance des dispositions temporelles dans la production de l'attitude légitime au musée, Samuel Coavoux a bien montré comment la sélectivité, qui dépend de la compétence artistique[467], autrement dit de la capacité à discriminer entre les œuvres, vient favoriser la planification : « pour les visiteurs occasionnels qui ont tendance à faire des visites peu sélectives, il s'agit de « profiter » du musée, de tirer le maximum d'un événement exceptionnel. Les visiteurs fréquents, au contraire, peuvent multiplier les visites courtes et les consacrer à un nombre restreint d'œuvres. En retour, la sélectivité vient favoriser la planification : le fait de concentrer son attention constitue une incitation à multiplier les visites[468]. »
Si l'esprit de Michel modifie en permanence sa focale (« *j'allais dans tous les sens en même temps* »), c'est en raison de sa relation difficile à l'écrit et aux textes lus qui ne lui permet pas (au moins pendant les premiers temps de la formation) d'être sélectif et de poser des limites spatiales et temporelles.

Ce qui est frappant dans le cas de cet enquêté, c'est son investissement temporel dans le travail lectoral, un investissement parfois ubuesque, notamment dans la lecture d'articles. Ne disposant d'aucun repère, les champs de lecture lui apparaissent (et cela, particulièrement au début de la formation) illimités. Il lit dans l'indétermination, sans cap et ce n'est que l'épuisement qui signe l'arrêt de ses lectures. Ses propos témoignent de ce rapport subi au temps :

« [Combien d'heures vous pouviez passer à lire des articles ? Vous parliez de quatre articles par soir, certains jours ?] *Oui, ça dépendait, quatre articles ou deux, c'était fonction de mon courage : je mettais une heure et demi / deux heures pour deux articles et quand c'était quatre, ben en fait je faisais 20 heures minuit* [Quand vous lisiez un article le soir, qu'est-ce qui fait que vous vous arrêtiez ?] *C'était la fatigue, la fatigue, j'ai dû me coucher des fois à 22 heures*

[466] M. Roselli, « Chemins de lecture et parcours d'écriture des étudiants face au numérique », *in* F. Mazzone et C. Barthe-Gay, *Livre numérique. Quels enjeux, quels acteurs ?* (Actes de la journée d'études du 21 février 2011), Toulouse, Presses de l'Université Toulouse 1 Capitole, 2011, p. 99.
[467] La compétence artistique est la « connaissance préalable des principes de division proprement artistiques qui permettent de situer une représentation, par le classement des indications stylistiques qu'elle enferme, parmi les possibilités de représentation constituant l'univers artistique » : [P. Bourdieu, A. Darbel et D. Schnapper, *L'Amour de l'art. Les Musées d'art européens et leur public*, Paris, Minuit, 1969, p. 73] cité par Samuel Coavoux : S. Coavoux, « Planifier et sélectionner. Rapports au temps des visiteurs de musées et légitimité culturelle », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 226-227, 2019, p. 33.
[468] S. Coavoux, *Ibid.*, p. 39.

et me lever le matin à 3 heures pour recommencer ; il y avait surtout rien d'organisé, ma femme, je la voyais des fois arriver, elle me disait "mais qu'est-ce que tu fais, tu serais peut-être mieux à dormir ?" mais, bon, voilà, c'était un rythme vraiment particulier ».

(Michel, 44 ans, [Ts], Bac G, BTS "Technico-commercial", BEES 2, Formateur / Filière Équine)

Michel, qui présente le caractère du « forçat », s'engage de manière réactive et non réflexive, dans l'activité de lecture dont la réalisation s'effectue sans aucune planification (« *il y avait surtout rien d'organisé* »). Mais une programmation des lectures est-elle possible lorsque l'on ne maîtrise pas scientifiquement les contenus lus et qu'on lit sans boussole (uniquement guidé par l'exécution de la tâche) ? Comme le souligne Mathias Millet à propos des étudiants de sociologie, « comment arrêter des actes qui ne sont pas eux-mêmes complètement définis ? Comment dans ces conditions planifieraient-ils rigoureusement des actes dont ils ne maîtrisent pas toujours les tenants et les aboutissants[469]. »
L'éparpillement, la désorganisation comme la fatigue qu'éprouve Michel, lors de son travail de lecture, sont liés à sa formation antérieure, une formation plus technique que théorique au sein de laquelle il a développé des dispositions à l'entraînement physique et où l'écrit et le temps n'étaient pas un objet d'analyse ou une préoccupation :

« *Pour mon brevet d'éducateur sportif mais c'était la même chose avant avec le BTS, eh ben, les cours, les évaluations, ça passait tout seul, j'avais pas à me forcer, en fait, c'était pas du tout pareil, j'avais pas des écrits comme ici, surtout ça demandait pas d'aller autant dans la théorie, et puis, c'était beaucoup plus court, donc j'avais pas besoin d'organiser, je faisais les choses dans l'instantané, c'était beaucoup plus facile, je dirais, que la difficulté, c'était plus du côté du cheval, c'était le physique* ».

(Michel, 44 ans, [Ts], Bac G, BTS "Technico-commercial", BEES 2, Formateur / Filière Équine)

Habitué à travailler sur des écrits courts, il n'a pas été préparé à planifier, anticiper et, de fait, n'a pas construit de fortes dispositions temporelles. Son rapport dominé au temps découle ainsi à la fois de ses dispositions (d'abord « pratiques » et non « intellectuelles ») qui l'engage dans l'action, le spontanéisme et de la nature même du mémoire (écrit long et théorique).
Il est d'ailleurs important de remarquer que plus l'enquêté avance dans la formation, plus il développe des dispositions « intellectuelles » et plus il est en mesure de faire des choix (« *il y a des articles que je chintais et j'allais vers d'autres* ») ; il devient plus méthodique (consulte la table des matières, cible mieux les thèmes), moins « omnivore » et son rapport aux contenus lus mais aussi au temps se modifie :

« *À la fin du mémoire, je me suis limité, les recherches sur Internet, j'ai arrêté assez vite, je me limitais à trois, pas plus* [À trois quoi ?] *Trois documents ouverts, j'allais pas chercher plus parce que justement je saturais tout simplement et puis, au bout d'un certain temps comme je vous disais, vu que je constituais ma banque de données soit papier, soit informatisée, à un moment donné, j'avais assez de documents, j'ai dit "stop, il faut que j'arrête, j'ai assez", j'ai arrêté* [Oui, vous aviez assez de matières pour rédiger votre mémoire] *Oui, même trop* {sourire} *ben parce que les articles, comme je vous disais, j'en ai mangé énormément au début mais après j'arrivais mieux à cibler, j'arrivais à me discipliner mais c'est un peu le, la difficulté que j'ai eue, c'est la difficulté du débutant, il a fallu que je m'autodiscipline, je me suis auto-discipliné* [vous vous êtes fixé des règles ou, des temps de lectures, par exemple, ne pas dépasser un certain temps sur les articles ?] *Non, pas des règles comme ça, mais c'est vrai je regardais plus le temps, je le comptais pas, hein, non mais à la fin je me disais, "t'as passé deux*

[469] M. Millet, *Les étudiants de médecine et de sociologie à l'étude,* Thèse de doctorat, Lyon, Université Lumière Lyon 2, 2000, p. 389.

heures sur ça, ça suffit, là il faut que t'arrêtes", je pense que c'est une forme d'influence du tout, il y a les retours que j'ai eus, ce que j'ai pu lire, il y a la critique que j'avais de moi-même, le temps perdu sur Internet, les articles, les téléchargements, c'est à ce niveau-là que je me suis limité ».

(Michel, 44 ans, [Ts], Bac G, BTS "Technico-commercial", BEES 2, Formateur / Filière Équine)

Michel construit ainsi progressivement (« *au bout d'un certain temps* ») des dispositions à la sélection et la limitation. Moins dépendant des contenus lus, il parvient peu à peu à réguler ses lectures et à s'auto-discipliner. Son travail de lecture et de recherche documentaire pour le mémoire n'est plus seulement régi par une contrainte temporelle externe (celle relativement faible de l'institution) mais par une contrainte interne qu'il s'impose lui-même : « *il a fallu que je m'autodiscipline, je me suis auto-discipliné* ». Le temps, s'il reste incalculé, devient néanmoins un objet de réflexion (« *je regardais plus le temps* » ; « *j'étais bien conscient du temps perdu avec Internet, avec les articles, les téléchargements*) et son écoulement plus perceptible aux yeux de l'enquêté le pousse à réduire son investissement dans l'activité lectorale. La référence à sa situation d'apprenti, de lecteur néophyte (« *la difficulté du débutant* ») et la mention de son auto-critique témoignent d'une « socialisation en train de se faire »[470], autrement dit d'un développement progressif de ses dispositions « intellectuelles » et « temporelles ». En faisant l'expérience douloureuse de la saturation et de la dispersion, Michel fait face à la problématique temporelle (au « *temps perdu* ») et prend conscience de son rapport dominé au temps (« *j'ai pas été efficace en tant que tel au niveau de la construction par rapport au timing d'un an* »). Et c'est de cette prise de conscience que naît la construction de dispositions à la limitation et à l'autocontrainte.

L'évolution des pratiques lectorales de Michel et de son regard sur ces pratiques est donc intiment liée à ses dispositions, à la construction et l'évolution de celles-ci : une modification dispositionnelle s'élabore (des dispositions moins spontanéistes et plus « intellectuelles ») en même temps qu'un changement dans ses manières de lire (la consultation de la table des matières, la limitation des téléchargements, une attention plus sensible au temps de lecture).

Les dispositions « intellectuelles » et « temporelles » de cet étudiant ne se transforment pas de façon radicale mais évoluent et se façonnent autrement au fil des évaluations, et en particulier, pendant la rédaction du mémoire (évaluation individuelle, écrit long et volumineux). Les pratiques et modes de lecture d'un même étudiant.e ne sont ainsi pas figés : ils varient non seulement en fonction du contexte (de la nature spécifique des évaluations, de la période – des durées de lecture plus longues au début du mémoire et plus courtes à la fin de celui-ci) mais également de ses dispositions qui elles-mêmes peuvent, à des degrés divers, et, selon ce contexte, se modifier.

Des lectures sous haute surveillance : maîtrise temporelle et effet du cursus universitaire

À l'opposé de Michel dont les parcours lectoraux à faible sélectivité sont concentrés sur les articles et se réalisent dans une temporalité peu maîtrisée (parfois très longue, à d'autres moments, « élastique »), Marjorie se distingue par un usage régulier des livres et un fort contrôle temporel de ses lectures. Cette étudiante, lors de notre entretien, manifeste un usage intensif de son temps d'étude qui s'observe, en particulier, dans ses manières de lire. Outre le fait que l'expression « *j'essaye de lire assez vite* » revient fréquemment dans ses propos, ses pratiques et ses choix de lecture sont orientés par une recherche de la vitesse :

[470] M. Darmon, *Classes préparatoires. Sociologie d'une jeunesse au travail*, HDR, Lyon, Université Lyon 2, 2011.

« *Pour l'orthographe, je vais voir le Larousse en ligne, c'est rapide* » […] [Concernant la langue, les documents sur lesquels vous travaillez, ce sont des documents en français, en anglais ?] *Essentiellement en français, ça m'arrive en anglais mais ça demande un temps supplémentaire de compréhension. Et donc, si je peux le trouver en français, je le prends en français, c'est du temps gagné, oui* […] *Il y a certains styles d'écriture qui forcément ne me conviennent pas, où j'accroche pas, faut que j'arrive à, un texte, je dois le comprendre quasiment dès sa première lecture, je n'aime pas revenir quatre fois sur la phrase pour la comprendre, c'est ce qui, ça, ça me fait vraiment décrocher du texte… voilà, je lis toujours les premières lignes et c'est vrai que déjà là, si je trouve que c'est compliqué, que je dois relire plusieurs fois une même phrase, je sais que je vais pas conserver l'ouvrage* ».

(Marjorie, 27 ans, [Ts], Bac Technologique Comptabilité, Licence "AES", Master 1 "Géographie sociale", Conseillère Emploi et Formation).

Le gain de temps et la rapidité apparaissent ainsi comme une préoccupation constante chez cette enquêtée qui structure et anticipe son temps de lecture. Ainsi, dans le cadre de la production de son mémoire, elle planifie rigoureusement ses lectures et donne à voir une grande maîtrise temporelle :

« *Le mémoire est très planifié, je sais à quel moment j'arrête mes lectures, mon analyse et ma rédaction. Donc finalement, je sais qu'à cette date-là, je ne ferai pas d'autres lectures, c'est un peu frustrant mais on est obligé de se dire, bon, ben, là je m'arrête et maintenant j'écris, j'écris sur ce que j'ai lu* [Cette planification de vos lectures dans le cadre du mémoire, c'est vous qui l'avez établie ?] *Je l'ai fait moi-même et elle* {sa directrice de mémoire} *l'a validée. En fait, durant mon M1, mon master en géographie, j'ai fait un mémoire et j'ai été, je me suis retrouvée à rédiger la conclusion la veille de l'impression du mémoire et je me suis dit que je voulais pas revivre ce moment stressant en me disant je n'ai plus le temps d'écrire et du coup j'ai, il y a certaines parties qui étaient bâclées, enfin c'est pas le mot, mais un peu plus négligées, et là, je me suis dit que pour le master 2, j'allais pas refaire cette même erreur. En fait, voilà, j'ai vraiment tiré la leçon du, mais le M1, je me suis fait avoir, clairement* ».

(Marjorie, 27 ans, [Ts], Bac Technologique Comptabilité, Licence "AES", Master 1 "Géographie sociale", Conseillère Emploi et Formation).

Il est intéressant de noter que la limitation de ses lectures provient, comme dans le cas de Séverine antérieurement exposé, d'une expérience malheureuse lors de la rédaction de son mémoire de master 1. Cette expérience temporelle, loin d'être une anecdote, a marqué douloureusement l'étudiante et produit des effets tout à fait sensibles dans son travail de lecture, à savoir une planification très stricte de celui-ci (« *je sais qu'à cette date-là, je ne ferai pas d'autres lectures* »). La capacité de cette étudiante à planifier son temps de lecture pour l'exercice du mémoire et l'assurance temporelle qu'elle donne à voir (« *je sais à quel moment j'arrête mes lectures* ») ne sont cependant pas dues à cette seule expérience passée, elles résultent également des disciplines étudiées au cours de son parcours universitaire.
En effet, avant son master 1 en Géographie sociale, Marjorie a suivi une formation pluridisciplinaire dans le domaine administratif et juridique – une première année de Droit et une licence AES (Administration Economique et Sociale) ; et c'est au cours de cette formation – une formation qui confronte régulièrement les étudiants à des travaux de lecture et d'analyse d'une foultitude de documents – qu'elle a construit des dispositions planificatrices et anticipatrices. Ce rôle de la filière est d'ailleurs pointé par l'étudiante elle-même :

« [Avez-vous eu une formation à la lecture dans le cadre de votre formation universitaire passée ou présente ?] *Oui, au cours de ma première année de droit et en AES, on faisait des lectures juridiques et là, vraiment, on nous apprend à lire entre les lignes et en diagonale, de pas lire de manière linéaire. Ça c'est vrai que c'est quelque chose que j'ai appris en Droit* [Et cela vous a servi pour le mémoire ?] *Oui, j'essaye toujours de lire assez vite, d'aller au but. Parce quand on prend son temps, quand on fait une lecture linéaire, on peut aussi se perdre, on peut vite se perdre. L'avantage du diagonal, c'est que, on est, moi, ça me permet de me concentrer, tandis que si je commence à lire de manière linéaire, je reviens dans une lecture détente. Quand par exemple, je lis un roman, ou une histoire, où, là, j'ai pas besoin de me concentrer. C'est pas la compréhension parce que je comprends aussi bien en linéaire qu'en diagonale, mais c'est pas la même chose, si vous voulez, un roman, on est pas sur la même concentration. Là, on a besoin de comprendre tous les détails et il faut repérer ce qui peut nous servir* [Parce qu'on pourrait imaginer le contraire, que la lecture en diagonale, parce qu'on saute des passages, ne favorise pas la concentration et aussi la compréhension…] *Oui, on saute des passages mais si on comprend pas ce qu'on lit, c'est que l'information est plus haut et alors on remonte. Quand on lit en diagonale, on fait aussi des allers-retours pour comprendre mais donc on reste concentré* [D'accord, oui, je comprends, c'est une lecture ciblée qui justement vous permet de rester concentrée…] *Oui, totalement, oui, quand on lit en diagonale, ça veut pas dire qu'on lit des petits bouts, par-ci, par-là, au hasard, non c'est pas ça, moi, je vais vers des passages clés, je sélectionne des parties, des passages que j'ai délimités avec le sommaire ou l'introduction et donc c'est ciblé comme j'ai repéré ce qui pourra me servir* ».

(Marjorie, 27 ans, [Ts], Bac Technologique Comptabilité, Licence "AES", Master 1 "Géographie sociale", Conseillère Emploi et Formation).

Le processus de construction de dispositions à la planification et régulation des lectures est, comme nous l'avons montré dans la partie précédente, étroitement lié à la sélectivité. Or les filières administratives et juridiques forment précisément à des lectures sélectives : « *on nous apprend à lire entre les lignes et en diagonale* » dit Marjorie.

Le rôle de la formation est pareillement souligné par Cécile qui, elle aussi, a démarré une première année de Droit avant de s'orienter vers une licence professionnelle "management des établissements équestres" ; tout au long de l'entretien, elle manifeste de fortes dispositions à l'anticipation et la planification :

« *Je me suis fait un planning. Oui, moi, j'avais toujours mon agenda dans mon sac. Et ce planning, c'était l'objectif final ; je m'étais dit depuis le début que je ferais mon master dernier délai, c'était pour septembre, et j'ai repoussé d'un mois. Donc là, voilà, c'était pour octobre que je soutiens* [Tout est très organisé, ça me fait penser à votre méthode de travail très particulière, découpage deux tiers/un tiers, vous l'aviez déjà utilisée auparavant ?] *Cette méthode de travail, j'ai dû commencer à le faire, c'est après* a posteriori *que j'ai analysé ça, c'est quand j'étais en Droit parce que, comme on avait énormément de livres et d'articles à lire, je pense que je m'organisais déjà comme ça en Droit ; voilà et puis c'était également des techniques que j'utilisais après pour des, en évaluation orale ou écrite avec des stagiaires ou des élèves en formation. Voilà, j'ai toujours appliqué cette méthode, partager ma feuille en faisant un trait comme ça, ça me, c'est, je sais pas,* {sourire}*, une technique qui me réussit, et qui me fait gagner du temps, toujours être efficace* […] *Moi, je pense que, c'est aussi le terrain qui m'a formée, mon expérience professionnelle qui m'a, parce que naturellement, je mettais des veilles où j'avais des mails qui me disaient, ben, là, va y avoir une formation, un article qui va paraître, des veilles avec Cairn, donc au fur et à mesure, j'ai connu des revues, des sites. Après moi, je pense que c'est surtout mes études de droit qui m'ont bien formée aussi, on avait*

beaucoup de documents, beaucoup de recherches, donc beaucoup de volumes, et il fallait être à la fois rigoureux et un peu, avoir de la méthode, oui de la méthode pour rechercher et pour lire vite ».

(Cécile, 40 ans, [Ts], Bac A1, Deug "Droit" (nv), Licence "Management des établissements équestres", Formatrice / Filière Équine)

L'effet du cursus universitaire en Droit apparaît une nouvelle fois comme décisif dans la capacité de l'enquêtée à sélectionner et planifier ses lectures. Il est remarquable de constater que, bien que Marjorie ni Cécile n'aient poursuivi dans la voie juridique, elles ont toutes deux développé, au cours de cette première année de Droit, des dispositions à lire vite et de manière sélective. Ainsi ressort, de façon nette, la force socialisatrice des filières dans la gestion organisationnelle et temporelle des lectures (« *c'est quelque chose que j'ai appris* » ; « *mes études de droit qui m'ont bien formée* ») et plus généralement la force de la matrice disciplinaire sur les manières de lire des étudiants. Ce fort impact de la discipline étudiée se retrouve dans la manière dont ces deux enquêtées organisent les supports de lecture : dans le classement des documents mais aussi dans la façon de les marquer. Marjorie et Cécile ont, en effet, mis en place un système de classement sophistiqué qui, malgré des distinctions formelles (des codes couleurs pour Marjorie, des signes additionnels pour Cécile), procède de la même logique, celle de la rentabilité du document : « *également classer par intérêt, par des +. Donc, je faisais des, des différences, par exemples 3 +, c'était vraiment l'article référent qui fallait mettre dans la biblio. Et puis sinon, c'était deux plus, ou un +* » - Cécile ; « *j'ai un système de codes couleurs : noire et bleu, il n'y a aucune signification, c'est neutre, rouge très important et vert, ça peut être « à étudier », vert, c'est « je sais pas trop », « ça peut être bien mais ça peut ne pas me servir* » - Marjorie.

Ce qui est notable dans ces classements, c'est leur dimension élitiste (distinguer les textes selon leur degré de pertinence pour la production du mémoire) et simultanément prévisionnelle (« *ça peut être bien mais ça peut ne pas me servir* » ; « *à étudier* »). Par ces opérations de marquage et tri des documents, Marjorie et Cécile s'efforcent de distinguer les articles et d'en anticiper les usages ; ce faisant, elles créent des perspectives et construisent des limites : leurs lectures sont orientées, sélectionnées, parfois différées (« *je sélectionnais mes articles soit sur Internet, soit dans des livres, des revues mais je ne les lisais pas forcément tout de suite* » - Cécile), en un mot programmées ; et ce programme, sous-tendu par le souci de la rentabilité (le mot « efficacité » revient fréquemment dans les commentaires de Cécile), n'est ni aléatoire, ni extensible. Contrairement à Michel, Sabine ou Serge, elles ne s'engagent pas dans de multiples chemins lectoraux mais suivent une direction précise qu'elles ont soigneusement élaborée par tout un travail de sélection et de notation. Les deux étudiantes mettent en œuvre des techniques d'identification et de structuration des contenus lus afin de rendre ceux-ci aisément identifiables et facilement mobilisables.

« *Oui, j'ai jamais un livre où j'écris pas, soit dessus, soit à côté, j'écris en permanence. Oui, parce que j'ai un petit, je l'ai toujours avec moi, un brouillon, un petit cahier de brouillon. Tous les jours, je note, enfin dès que j'ai une idée, c'est un cahier, dès que j'ai une idée, dès que je lis quelque chose, je note dessus, tout va dessus et c'est daté.* […] *J'essaye de lire assez vite, finalement, je lis mon texte et quand après je vais rédiger, je sais où est le texte et où est l'information, vu que j'ai mis mes codes couleurs, donc je sais où piocher.* [Des codes couleurs, c'est-à-dire ?] *Ben sur la messagerie, on a la possibilité de mettre des couleurs, des couleurs sur les mails, ça fait un petit dossier et on peut mettre des couleurs dessus* [Vous utilisez votre messagerie, comme un espace de stockage supplémentaires à vos dossiers informatiques] *Oui,*

exactement, et puis l'avantage du mail, c'est que si j'ai pas ma clé USB avec moi et que je travaille sur un autre pc, et ben, je peux quand même accéder à mes documents ».

(Marjorie, 27 ans, [Ts], Bac Technologique Comptabilité, Licence "AES", Master 1 "Géographie sociale", Conseillère Emploi et Formation)

Marjorie consigne systématiquement et soigneusement (en les datant) ses notes de lecture dans un petit cahier de brouillon et adopte un code couleurs pour accéder rapidement aux données stockées dans sa messagerie. De son côté, Cécile, note « serré » et organise de manière très précise sa « fiche de lecture » afin d'accéder facilement aux contenus lus : « *je structure avec des titres, en décalant mes parties, je rédige pas, je mets que des mots* […] *même quand l'ouvrage ou le chapitre était un peu difficile, j'avais, je pouvais facilement retrouver les éléments* » (cf. extrait cité à la page 215).

Ces deux enquêtées peuvent être qualifiées d'étudiantes « planificatrices » selon la terminologie employée par Valérie Erlich et Jacques Lucciardi[471] qui oppose « les linéaires » (étudiants dont les prises de notes sont caractérisées par l'absence de plan ou de schéma, faible densité des mots par page : « ils "notent large" ») aux « planificateurs » (présence d'une synthèse, d'un schéma, d'un plan, forte densité des mots sur la page, etc.). En effet, à travers leurs méthodes de notation et classement des documents lus, ce sont des qualités planificatrices et anticipatrices que donnent à voir l'une et l'autre de ces étudiantes.
Outre le système de veilles auquel elle recourt, Cécile manifeste une attitude prévisionnelle dans la construction même de ses fiches de lecture :

« *Je laissais des blancs dans mes fiches, y avait des blancs dans mes prises de notes parce que je savais que j'allais peut-être retrouver l'information dans le texte, dans un autre chapitre ou même dans un article, parfois, il y avait une annonce de plan de l'article, ben par exemple sur Cairn, et j'avais lu juste la partie qui m'intéressait mais je me doutais qu'il pourrait y avoir une réponse ou un complément dans une autre partie que je lirais plus tard. J'organisais déjà dans la prise de notes mes idées et je me disais "tiens, je pourrais peut-être trouver cette information", donc, c'est pour ça, je laissais des blancs* ».

(Cécile, 40 ans, [Ts], Bac A1, Deug "Droit" (nv), Licence "Management des établissements équestres", Formatrice / Filière Équine)

Le fait de laisser des espaces blancs comme la consultation en ligne du plan des articles sur le site « Cairn » témoignent du regard panoramique et sélectif qu'elle porte sur les textes. À l'instar des visiteurs de musée les plus sélectifs qui ne s'arrêtent pas immédiatement devant la première œuvre rencontrée[472], Cécile – qui a développé des dispositions « intellectuelles » et « temporelles » au cours de sa formation universitaire et de son expérience professionnelle (formatrice dans l'enseignement agricole) – ne s'engage pas au hasard dans la lecture d'un ouvrage mais se concentre sur certaines parties (celles qu'elle estime les plus essentielles pour son mémoire) sans pour autant ignorer les autres dont elle diffère la lecture et anticipe, par la présence de ces espaces « blancs », les bénéfices potentiels.

Dans une logique proche, la lecture de l'introduction d'un ouvrage n'est pas simplement, pour Marjorie, une porte d'entrée dans ledit ouvrage, c'est une lecture sélective qui vise à éclairer celle du sommaire (la pertinence d'un chapitre n'apparaissant pas nécessairement à la seule lecture de son titre) :

[471] V. Erlich et J. Lucciardi, « Le rapport à l'écrit des étudiants de première année d'université. Analyse de notes de cours magistral et de copies d'examen », *Spirale, Revue de recherches en éducation*, n° 33, 2004, p. 116.
[472] S. Coavoux, *Op.cit*., 2019, p. 44.

« *Quand je lis un ouvrage, je lis pas tout l'ouvrage, je sélectionne dans le sommaire […] Je commence toujours par le sommaire, c'est la première étape. Je sélectionne les chapitres qui peuvent intéresser mon sujet, et, par contre, je lis toujours l'introduction.* [D'accord] *Enfin, c'est d'abord le sommaire, ensuite l'introduction, pour voir si dans le sommaire, il n'y a pas des petits trucs cachés, en lisant le sommaire, parfois, on se dit, oh non, ce chapitre ne m'intéresse pas et puis dans l'intro, on s'aperçoit que si, on arrive à trouver une information dans l'introduction qui nous intéresse et on change d'avis sur le chapitre, et puis après, je sélectionne, voilà* ».

Marjorie, 27 ans, [Ts], Bac Technologique Comptabilité, Licence "AES", Master 1 "Géographie sociale", Conseillère Emploi et Formation)

Cette manière de lire très méthodique (systématique et ordonnée) est au service d'une lecture sélective. À distance d'une lecture linéaire, mécanique, Marjorie sélectionne rigoureusement les chapitres lus et, comme Cécile, planifie et anticipe ses lectures[473].

Loin du spontanéisme de Michel, les pratiques lectorales de ces deux étudiantes se distinguent par une forme de calcul temporel : leurs lectures sont ciblées, contrôlées et délimitées dans le temps comme dans l'espace. S'efforçant de découper et d'organiser qualitativement leurs temps de lecture, elles veillent, en particulier pour l'exercice du mémoire, à ne pas en prolonger indûment la durée et à rester concentrées.

« *Je lis pas pendant des heures d'affilé, non, c'est par étapes, c'est plutôt des morceaux, je me dis, voilà, là, j'ai deux heures et ben, je vais lire ces deux chapitres ou ce texte et une fois que c'est fait, et même s'il me reste du temps, je vais pas repartir vers une autre lecture, non, parce qu'à un moment, je finis par ne plus être concentrée, et du coup, je perds du temps, la lecture, c'est ça le problème, on peut vite perdre le fil, donc c'est pour ça que pour le mémoire, j'ai fait attention, je me suis fixée des temps à pas dépasser, et ça dès le commencement, oui, j'ai vraiment anticipé pour pas me retrouver avec des choses à faire dans l'urgence* ».

(Marjorie, 27 ans, [Ts], Bac Technologique Comptabilité, Licence "AES", Master 1 "Géographie sociale", Conseillère Emploi et Formation)

« [Pour travailler sur le master, est-ce que vous vous fixiez des horaires ?] *Oui, oui, je savais quand je commençais et je savais quand je terminais. Je me donnais des plages, parfois 2/3 heures, souvent c'était plus long, ça pouvait aller jusqu'à 5 heures. Quand j'étais, ben justement sur le mémoire, c'était un travail de lectures et d'écriture et là, ça pouvait facilement aller jusqu'à, oui, 5/6 heures avec des pauses, hein, oui, des pauses même quand c'était des plages plus courtes* [Vous parveniez à respecter ces plages horaires ?] *Ben, je programme, quand je fais mon planning de travail, ben, je planifie toujours en me laissant une petite marge de sécurité, en me disant "ben voilà, si j'ai un imprévu, ben, un enfant qui rentre plus tôt que prévu, par exemple", ben je me garde une marge de sécurité en me disant j'arrête à telle heure, ben j'arrêtais à telle heure, à un quart d'heure prêt, voilà c'était ça* [D'accord, et vous arriviez à effectuer les tâches que vous vous étiez fixées pendant ces plages horaires ?] *Ben, c'est aussi parce que je me fixais des objectifs atteignables. Par exemple, pour le mémoire, je me disais*

[473] Il importe ici de souligner que les lectures sélectives ne sont pas nécessairement des lectures brèves et que, lorsqu'elles le sont, elles ne s'opposent pas, dans la pratique, à des lectures longues et intensives. Par exemple, une « dominante scientifique » comme Marie effectue à la fois des lectures « segmentées » mais aussi des lectures *in extenso* où elle scrute le texte en détail (et c'est d'ailleurs cette lecture fine qui lui permet de se distinguer scientifiquement).

pas, je vais me faire toute la biblio aujourd'hui, alors que j'avais une pile comme ça à lire et c'était, ben c'était pas possible ».

(Cécile, 40 ans, [Ts], Bac A1, Deug "Droit" (nv), Licence "Management des établissements équestres", Formatrice / Filière Équine)

Le souci du maintien de la concentration pendant la lecture qu'évoque à plusieurs reprises Marjorie, l'importance des pauses (« *même quand c'était des plages plus courtes* ») ou la prévoyance d'un temps d'étude supplémentaire (« *une marge de sécurité* ») chez Cécile témoignent d'une logique de l'anticipation et d'un travail constant sur le temps. Ici, le temps de l'activité lectorale est à la fois compté et en même temps pensé dans un rapport à l'avenir (prévenir des « moments de panique », atteindre les objectifs que l'on s'est fixé). Travailler le temps, c'est l'économiser et s'économiser soi-même. En respectant leur planning temporel, en s'octroyant de façon régulière des pauses ou en se fixant des objectifs atteignables, les deux enquêtées optimisent leur temps et, simultanément, se préservent de l'éparpillement lectoral et de l'encombrement documentaire (dont sont notamment victimes des enquêté.e.s comme Michel, Sabine, Jérôme, Pascale…). Lorsque Marjorie décide de stopper ses lectures (« *même s'il me reste du temps, je vais pas repartir vers une autre lecture* »), c'est un arrêt réfléchi, décidé et non la conséquence d'un épuisement, comme cela s'observe dans le cas de Michel où l'arrêt est forcé et subi. De même, les pauses chez Cécile ne sont pas principalement liées à la fatigue ou à une difficulté de lecture mais bien davantage motivées par un souci d'efficacité et le maintien de la concentration : « *oui, on reparle de ça, mais les pauses, pour moi, c'est, en fait c'est pas en rapport avec un, un contenu, un texte qui serait compliqué, non, bon ça peut arriver, mais non, c'est pour, parce que moi j'essaie toujours d'avoir une démarche assez efficace et donc c'est pour éviter de partir dans tous les sens, surtout avec le mémoire, la pause, ça permet ça, et après de mieux se concentrer, de pas perdre le fil* ». Stratégiques et réfléchies, les pauses, comme l'arrêt décidé d'une lecture, témoignent, en outre, du fait que ces enquêtées ont l'expérience de dispositions à l'autocontrainte ; l'assurance temporelle qu'elles montrent résultent à la fois d'une relative maîtrise intellectuelle et de la mise en place d'un dispositif d'autocontrainte (faire soi-même son planning, utiliser un agenda, etc.).

Les portraits de ces deux « gestionnaires temporelles » qui cherchent en permanence à optimiser leur investissement lectoral soulignent l'importance de la discipline étudiée (ici le Droit) dans la construction des dispositions à la planification et au contrôle temporel du travail de lecture. Mettre ainsi en avant le rôle des filières juridiques et administratives ne doit pas laisser penser que les enquêté.e.s qui ne sont pas issus de ces filières ne possèdent pas de dispositions temporelles ; il s'agit seulement de souligner que les filières juridiques et administratives constituent un espace privilégié pour la formation d'un rapport dominant au temps.

D'autres espaces (familial, professionnel…) participent (et parfois de façon simultanée) à cette construction ou à son renforcement. Le témoignage d'Élisabeth, présenté ci-après, met justement en évidence les effets de son milieu familial et de son activité professionnelle sur la construction de son rapport à l'écrit et au temps. Cette étudiante, qui a suivi des études d'infirmière et qui a obtenu un diplôme de cadre de santé et validé en même temps une licence de sciences de l'éducation, témoigne d'un fort contrôle temporel dans la conduite de ses lectures pour le master et montre également de réelles dispositions à l'autocontrainte.

« *Moi, j'avais plutôt l'habitude de travailler tous les week-ends, je partageais mon week-end en deux, une partie pour moi et ma famille, et ma maison, ma famille surtout et l'autre moitié pour mon travail universitaire, je divisais ma journée en deux, voilà, ça veut dire que je me*

posais pas la question si j'avais envie ou pas et ça, j'ai appris à faire ça quand j'ai fait la formation cadre qui est très très dense où je m'étais mis aussi des temps […] *Au départ, c'est vrai, il fallait que je me gendarme parce que quand on est dans quelque chose de, de prenant, si on n'est pas vigilant, on se fait happer, manger et se coucher à 2/3 heures du matin quand vous avez 50 ans et que le lendemain, vous avez quand même votre famille même si j'ai des grands enfants, on peut le faire à 20 ans mais après on n'est pas en forme ; donc j'ai appris aussi à m'obliger à m'arrêter, à m'arrêter, c'est-à-dire, à avoir un temps alors je suis pas le chrono à la main mais il faut être très carré, enfin carré, de la souplesse puisque la vraie vie, parfois, vous avez prévu et puis il y a des choses plus urgentes, mais je tendais vers ça pour pas me culpabiliser* […] *Mais, en plus, je pouvais aussi travailler en semaine, le soir, et c'est pareil parfois c'était pour mon travail professionnel, parfois pour le master ; Et toujours, le soir, j'essayais de pas dépasser dix heures et demi, onze heures, sinon, euh pour dormir ; je m'étais dit que je n'allais pas me coucher après 23 heures parce que je me levais à 6 heures et les week-ends aussi* [Le samedi et le dimanche ?] *Ah oui, sinon, vous n'y arrivez pas, vous finissez pas, vous savez, je fais partie d'un métier où on a l'habitude de se lever de bonne heure, d'avoir des horaires, de travailler selon des temps. Bon, je me couchais jamais après 23 heures, parce je me suis fait avoir quelques fois et le lendemain, j'étais incapable de, de réfléchir* ».

(Élisabeth, 53 ans, [Sa], Bac D, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation", Cadre de santé-Formatrice)

Si cette enquêtée parvient à s'imposer un rythme de travail et de lecture soutenu durant le week-end (période où l'on observe souvent plus de relâchement), ce n'est pas l'effet d'une pure volonté ou d'une force de caractère mais celui de la mise en place d'un dispositif d'autocontrainte (consacrer systématiquement, durant le week-end, deux demi-journées au travail universitaire). En s'imposant un tel ordre temporel, Élisabeth se libère de la liberté de choisir (entre son travail pour le master et les activités domestiques ou familiales) et, en même temps, du diktat de ses émotions : « *je me posais pas la question si j'avais envie ou pas* ». Ce strict découpage des horaires du week-end renvoie à une posture de contrôle de soi et de maîtrise des tâches – notamment lectorales – à effectuer. Élisabeth, qui programme autant les moments que les lieux de ses lectures, ne lit pas au hasard mais s'auto-discipline : « *il fallait que je me gendarme* » ; « *j'ai appris aussi à m'obliger à m'arrêter* ». Ce contrôle de soi, qui est considéré par l'enquêtée comme une stratégie pour parvenir aux objectifs fixés, s'acquiert au prix d'efforts et relève d'un apprentissage. En se contraignant à s'arrêter, en veillant à bien respecter la « commande » (« [Avez-vous fait des « fiches de lectures » pour le mémoire ou d'autres modules ?] *Dans le master, non, dans aucun module, ben parce que tout simplement, c'était pas demandé, c'était pas la commande* ») mais aussi son rythme de sommeil, Élisabeth s'efforce de dominer ses envies et se protège de l'éparpillement lectoral. Le contrôle temporel des lectures n'est donc pas une action qui s'accomplit spontanément, en particulier pour l'exercice du mémoire ; elle exige l'instauration d'une discipline et d'un travail sur le temps.

Il est d'ailleurs remarquable de noter que le temps du sommeil – temps par excellence non travaillé – , fait lui-même l'objet d'une analyse et est pensé en rapport avec le souci de l'efficacité dans la conduite des lectures. Cette recherche de l'efficacité et de la maîtrise temporelle s'observe de façon exemplaire dans ses manières de lire ; ses lectures sont planifiées et ses prises de notes contrôlées et anticipées :

« *Je savais ce que je devais lire et j'avais un document avec les lectures à faire et je me l'étais imprimé et je cochais au stabilo à chaque fois que voilà j'avais fait une lecture. Oui, j'avais ça mais je me l'imprimais, je me l'imprimais, je l'avais en numérique, je me l'imprimais et dans mon classeur, je cochais, voilà, parce qu'il fallait rendre aussi les revues, donc fallait aussi faire attention, à ce temps de retour, à pas dépasser et puis, au fur et à mesure que j'avançais,*

je voyais les lectures que j'avais faites et celles qui me restaient à faire […] *Le mémoire, ça demande une lecture pointue, approfondie parce qu'il faut faire des liens, regrouper, moi j'avais déjà en tête quand même le plan et je répartissais par item, par idées, donc il faut organiser tout ça et ça demande de la rigueur ; en direct, j'écrivais du mieux que je pouvais, et pas n'importe comment, parce que je savais que j'allais devoir les recoller à un moment donné* [D'accord, donc d'emblée, c'est des notes un peu travaillées, organisées, pas simplement le recopiage d'extraits…] *Oui et je faisais attention à ce que je prenais comme notes car vous savez le temps est compté. Je voulais essayer de faire le mémoire sur deux années et si possible pas plus. Donc par exemple, pour le mémoire, je prenais toujours les citations entre guillemets et avec les pages dès la prise de notes au moment où je lisais* ».

(Élisabeth, 53 ans, [Sa], Bac D, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation", Cadre de santé-Formatrice)

Les dispositions temporelles qu' Élisabeth a développées durant sa formation à l'IFCS (une formation dense obligeant l'étudiante à adopter une rigueur temporelle) et dans l'exercice de son activité professionnelle (« *je fais partie d'un métier où on a l'habitude de se lever de bonne heure d'avoir des horaires, de travailler selon des temps* »), se manifestent et se consolident, à travers la réalisation du mémoire et plus spécifiquement le travail important et complexe de lecture que cette production exige. Elles sont étroitement liées à des dispositions ascétiques qu'elle a formées, dès l'enfance, à travers l'expérience d'une pratique constante et précoce de l'écrit :

« *Quand j'apprenais mes devoirs quand j'étais petite, par exemple, je me rappelle, et c'est pas ni mes parents, ni mon instituteur, etcetera, c'est que quand j'apprenais et je me récitais mes devoirs, enfin réciter, c'est peut-être pas le bon terme, le terme qu'on utilise maintenant, quand j'avais à apprendre une leçon et puis qu'il fallait que je restitue, très souvent, dans ma chambre, je parlais à voix haute et j'avais toujours un crayon à la main et j'écrivais, pas toujours toute la phrase que je disais mais j'écrivais des mots, toujours…* ».

(Élisabeth, 53 ans, [Sa], Bac D, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation", Cadre de santé-Formatrice)

D'origine populaire et relativement éloignés du monde de l'écrit et de la lecture, les parents d'Élisabeth (la mère est ouvrière dans une usine et le père menuisier-ébéniste) ne cessent néanmoins de valoriser les livres et croient fortement en l'émancipation scolaire[474] : « *Bon, mon père lisait, mon père qui était menuisier ébéniste prenait des livres, il lisait quand même mais mon père avait le niveau certificat d'études, donc, voyez-vous, c'était pas des, des grandes lectures. Mais tout ce qui était pour l'école, je me rappelle, par exemple, quand il fallait acheter un livre et ben, il y avait même pas à négocier, on se posait pas la question* ». Cette foi intense en la culture scolaire explique sans doute la place importante et le rôle qu'a joué l'écrit dans l'apprentissage scolaire de cette enquêtée et dans son « ascétisme lectoral » :

« *Prendre des notes en lisant, j'ai toujours eu cette habitude, toujours et depuis très longtemps, j'en fait, si j'ai par exemple un chapitre à lire, j'en fait d'abord une première lecture, après je reprends, parce que j'aime bien d'abord avoir une vue d'ensemble et après je reprends et je me mets des mots-clés, j'écris les idées importantes, ce que j'en comprends, d'abord j'écris les mots-clés puis j'essaie d'organiser ça, essayer de comprendre le cheminement de la pensée de*

[474] L'enquêtée m'explique que ses grands-parents, eux-mêmes, accordaient une grande importance aux études alors même qu'ils n'y avaient pas accès : « *Ma grand-mère, ma grand-mère paternelle lisait beaucoup, elle lisait beaucoup mais elle avait pas de livre chez elle. Elle lisait tout ce qui trainait. Elle aurait voulu être institutrice mais c'est sa sœur ainée qui avait été choisie pour faire l'École normale, tous les autres d'ailleurs auraient voulu se former mais ce n'était pas possible à l'époque, il n'y avait pas d'argent* ».

l'auteur et de ce qu'il veut démontrer […] *je suis quelqu'un, je crois, d'assez organisé, j'ai besoin de structurer les choses. Ben en fait, j'ai toujours fonctionné comme ça ; on ne m'a pas donné de méthodes de lecture mais j'ai toujours eu besoin de structurer, d'organiser les choses même quand j'étais plus jeune, même avant de passer mon bac. Moi, je me souviens, toute petite, même très jeune, quand je lisais un texte, quand il y avait un mot qui m'interpellait, j'allais chercher forcément la définition dans le dictionnaire, voilà, ça a toujours été* ».

(Élisabeth, 53 ans, [Sa], Bac D, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation", Cadre de santé-Formatrice)

Le recours à l'écrit, qui jadis permettait à Élisabeth de gérer l'apprentissage de ses leçons de façon rationnelle et autonome, structure aujourd'hui sa pratique lectorale et produit une réflexivité sur cette pratique (« *pouvoir lire de façon sereine* ») ; d'une part, il facilite la mémorisation des contenus (en assure la traçabilité) et, d'autre part, intensifie une relation visuelle à ceux-ci. Par la construction de listes de documents à lire, par la rigueur et la systématicité de ses prises notes (« *je faisais attention à ce que je prenais comme notes* » ; « *je prenais toujours les citations entre guillemets et avec les pages dès la prise de notes* »), elle rend ses lectures plus visibles et donc plus contrôlables. En objectivant ses pratiques lectorales par l'écrit, cette enquêtée peut se projeter dans le travail de lecture et en anticiper les difficultés (par exemple, oublier de saisir la page d'une citation ou la noter de façon approximative et devoir la rechercher ultérieurement).

Écrire, planifier ses lectures, c'est leur donner de la visibilité, les dominer spatialement, temporellement, et, *in fine*, se contraindre soi-même. Comme le note Bernard Lahire, qui cite Michel Foucault, certaines pratiques d'écriture doivent être pensées comme des *technè de contrôle de soi* [475].

Le rapport dominant à l'écrit d'Élisabeth, qui participe ainsi de façon active à sa capacité d'autocontrainte et à la construction de ses dispositions temporelles (qui se fondent sur la connaissance de soi et la visibilité des pratiques), explique, en outre, l'autonomie dont elle fait preuve dans la conduite de son travail de lecture. Cette autonomie, qui se manifeste dans son rapport au temps, se lit également dans la manière singulière dont elle nomme sa directrice de mémoire : « *mon conseiller de mémoire* ». Élisabeth qui, durant l'entretien, souligne la régularité, la qualité et la durée des échanges qu'elle a eues avec sa directrice de mémoire, n'est pas dans une position attentiste (comme pouvait l'être, par exemple, Sabine, au début du mémoire) mais montre au contraire une posture active, engagée.

À l'instar de Marjorie ou Cécile qui, dès le début de la formation, travaillent le temps qu'elles consacrent aux lectures du mémoire, Élisabeth s'engage très tôt dans l'écriture du mémoire et se situe d'emblée dans une logique de la planification et de l'anticipation :

« *J'ai commencé à écrire dès le début, moi, même s'il y avait pas l'armature, j'ai écrit et je lui envoyais mes écrits, je m'étais fixée ça, avant de la voir, une semaine avant, j'envoyais tout ce que j'avais écrit et on avait un rendez-vous, d'une heure et demi, parfois, même plus, ça a été vraiment très très aidant pour moi… si vous voulez, ça vous oblige on a quand même envie de lui donner du matériel avant, si on vient sans rien, ça sert à rien, donc, voilà, je prenais mes notes et puis je lui posais des questions sur les parties à venir et cela tous les mois pendant un an et demi* »). Ses dispositions temporelles et ascétiques lui permettent ainsi de créer un cadre de travail propice à la réalisation du mémoire (rendez-vous fréquents et réguliers avec sa directrice de mémoire, auto-stimulation) ; elles la contraignent et la prémunissent

[475] [M. Foucault, Histoire de la sexualité, Paris, Gallimard, tome 3, p. 77 et tome 2, p. 122] cité par Beranrd Lahire : B. Lahire, *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*, Lille, Presses Universitaires de Lille, 1993, p. 132.

simultanément contre l'éparpillement lectoral : « *Sur Internet, je me suis pas trop, non, j'ai pas multiplié les recherches parce justement j'avais ces rendez-vous avec mon conseiller de mémoire et ça, ça m'obligeait à pas trop dévier parce quand on écrit avec une échéance, c'est du travail, hein, et on peut pas se permettre, de partir dans tous les sens, de multiplier les lectures et c'est pour ça, moi, j'ai fait le tri avant* ».

(Élisabeth, 53 ans, [Sa], Bac D, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation", Cadre de santé-Formatrice)

L'ascétisme d'Élisabeth, son attitude prévisionnelle et son autonomie dans l'exercice du mémoire sont en grande partie le produit d'un rapport assuré à l'écrit et constitué de longue date (dès l'enfance). Comme le souligne Mathias Millet, « c'est tout un ensemble de contraintes qui s'imposent par le "simple" recours à l'écriture[476]. » Sa manière de lire très méthodique fait écho à celle de Marjorie ou Cécile et rappelle le lien presque immanent entre la lecture et l'écriture, et plus spécifiquement, les techniques de réduction graphique que sont les listes, les fiches, les classements, les notes, etc. L'emploi de ces techniques intellectuelles permet de mieux contrôler l'espace des contenus lus et en intensifie le rapport visuel : en rendant plus aisées l'identification et la (re)mobilisation des lectures, il en limite la multiplication et, de fait, en favorise la programmation temporelle.

Et ce n'est pas un hasard si Jérôme, qui entretient un rapport malaisé à l'écrit et spontanéiste aux contenus lus, se retrouve avec un stock documentaire énorme tandis que Marjorie, Cécile et Élisabeth mobilisent un volume de textes beaucoup plus réduit : un volume *raisonné* et *raisonnable*, c'est-à-dire pensé et limité, en un mot maîtrisé.

La planification et l'anticipation des lectures apparaissent ainsi indissociables des techniques intellectuelles graphiques dont l'usage est lui-même directement corrélé aux dispositions à la fois « intellectuelles » et « temporelles » des enquêté.e.s.

[476] Millet M., *Op.cit.*, 2000, p. 472.

III. Dispositions et évolution des modes de lecture : comprendre les variations intra-individuelles et les émotions lectorales

Naissance d'une « disposition à la concentration » : action simultanée du rapport à l'avenir et du contexte de lecture

Les manières de lire des enquêté.e.s, en particulier dans le contexte du mémoire qui est une production peu balisée, peu prescriptive, sont fortement impactées par leurs dispositions temporelles qui se construisent en lien étroit avec leurs dispositions « intellectuelles ».
Plus les enquêté.e.s présentent des dispositions « intellectuelles » fragiles, plus la planification et le contrôle des lectures sont laborieux et plus le risque de l'éparpillement lectoral est important. Parallèlement, ceux qui ont développé de solides dispositions temporelles parviennent davantage à structurer leur travail lectoral et à rester concentrés, en particulier par le recours à des dispositifs techniques d'autocontrainte. Si une grande maîtrise temporelle ne garantit pas, notamment pour l'exercice du mémoire, des parcours de lecture toujours progressifs et satisfaisants, elle protège, en revanche, des formes les plus graves de la dispersion lectorale (multiplication des téléchargements de PDF, épuisement dans le travail de lecture, etc.).
L'action des dispositions « intellectuelles » et temporelles des enquêté.e.s sur leurs manières de lire est donc puissante ; elle n'en est pas, pour autant, uniforme. Évolutive dans le temps (des dispositions se construisent, certaines se renforcent, d'autres peuvent s'affaiblir), cette action est, d'autre part, liée de façon étroite aux contextes de lecture. Il importe en effet de souligner que les dispositions des étudiant.e.s ne sont pas figées et qu'elles se manifestent de façon variable selon la nature et les modes d'évaluation des productions écrites.

Prendre en compte ces variations, c'est se donner les moyens de comprendre certains comportements de lecture inattendus comme, par exemple, celui de Jérôme lors de l'épreuve de l'analyse de texte.
Il est remarquable d'observer que cet étudiant qui manifeste des dispositions « spontanéistes » dans la plupart des évaluations, adopte une attitude plus réfléchie (rationnelle) dans le cadre de l'épreuve de l'analyse de texte. Alors que Jérôme se caractérise par un comportement pragmatique et tend à échapper à l'ordre de l'écrit – use massivement du « copier-coller », photographie des schémas dans des ouvrages, fait des captures d'écrans, etc. – , il fait preuve, lors de cet exercice, d'un rapport beaucoup plus réflexif aux contenus lus.
Ses lectures réalisées le plus souvent en diagonale *via* sa « technique d'indiçage » sont, ici, linéaires, moins rapides et plus approfondies. Cet enquêté qui souligne ses difficultés à lire un article de A à Z (il affirme notamment avoir « *beaucoup de mal à lire des phrases complètes* » lorsqu'il parcourt un livre), se contraint, dans cette épreuve, à faire une lecture *in extenso* du texte à analyser : « *je me suis forcé, je dis bien forcé, à lire tout d'une traite, j'ai eu beaucoup de difficulté, j'ai dû faire des pauses même si c'était que dix pages* ».
La production de cet effort découle, d'une part, du contexte spécifique de cet exercice théorique qui requiert un travail d'interprétation des contenus et donc une lecture fine du texte mais également d'un changement dans ses dispositions. Certes, les dispositions « spontanéistes » de

Jérôme ne s'évanouissent pas subitement[477] (il dit s'être précipité sur Internet pour obtenir des informations sur l'auteur et rechercher la définition de certains concepts) ; elles sont néanmoins contrecarrées par le contexte et laissent place à la formation d'une autre manière de lire ; son mode de lecture que l'on pourrait qualifier de « rapide et extensif » devient plus intensif et son appréhension des contenus lus est moins fragmentée.
Ce changement s'observe de façon sensible dans l'extrait suivant où la répétition des comparatifs de supériorité dans les propos de l'enquêté marque une évolution, un saut qualitatif dans sa manière de lire :

« *Comme je vous disais, une fois que j'ai eu, que j'ai un peu dégrossi le contenu avec Internet, et ben j'ai relu et là c'est vrai que pour la première fois j'ai pris plus le temps de lire, et c'était pas seulement une histoire de temps, non, je suis allé plus au fond des choses et en relisant j'avais le sentiment d'une meilleure, que je suivais mieux la pensée de l'auteur, je sais pas comment expliquer mais je regardais plus les phrases, j'allais moins vite, et puis, j'en ai pas trop parlé de ça, mais mes notes étaient mieux, j'ai plus écrit, j'écrivais vraiment les mots, je copiais à la main des citations, d'habitude, je copie-colle les éléments qui m'intéressent et ça va vite, là, non, je fonctionnais pas comme ça, je mettais des parenthèses au crayon sur des éléments qui m'intéressaient, je recopiais des phrases avec les mots exacts, et ça, c'est pas ma façon de, euh moi, je fais surtout du surlignage PDF pour ce qui m'intéresse, pour accéder plus vite aux points essentiels* […] *Il y avait la satisfaction d'être allé au bout, je me suis confronté à une lecture peu évidente, l'analyse sortie était à peu près correcte, donc le sentiment d'aller sûrement un peu plus au fond des choses que d'habitude, de m'être mieux centré parce d'habitude avec la lecture en transversal, ça peut être vite le bazar et là, c'était plus en profondeur, et au final, ben, j'ai le sentiment comme je suis allé jusqu'au bout, de beaucoup mieux appréhender, je dirais véritablement le, le, comment je pourrais dire, les volontés ou en tout cas ce que l'auteur décrit véritablement* ».

(Jérôme, 27 ans, [Sa], Bac S, Diplôme d'État en Masso-Kinésithérapie, DU "Rééducation Neuro-pédiatrique", Kinésithérapeute)

L'évolution du mode de lecture de Jérôme se perçoit dans les variations de son rythme de lecture (un rythme plus lent) et dans l'attention accrue qu'il porte aux mots du texte. Cet enquêté, qui habituellement recherche des accès rapides aux contenus et dont les lectures sont caractérisées par le mouvement et la superficialité (« *je fais beaucoup de manipulations copier/coller, de déplacements de contenus* »), manifeste une forte réceptivité et parvient à s'absorber dans le texte et à en avoir une lecture plus fine : « *allé au bout* » ; « *plus au fond des choses* ». Son regard se modifie, devient plus acéré et cette modification résulte d'un changement dans son rapport à l'écrit. La recopie manuelle de citations – et non le surlignage électronique de celles-ci ou leur extraction *via* le « couper-coller » – ainsi que la rigueur de ses prises de notes contribuent à un rapport plus visuel aux contenus lus et l'entraîne à discipliner son regard. En effet, Jérôme, qui a une propension à lire « en survol » et de manière extensive, réduit les mouvements de son regard (il ralentit sa lecture, est attentif à la structure du texte) ; son attention est davantage centrée (moins dispersée : « *avec la lecture en transversal, ça peut être vite le bazar* ») et son approche du texte, moins orientée par l'outil informatique, le conduit à une introspection et à un rapport plus réflexif aux éléments textuels. Loin des lectures

[477] Comme le remarque judicieusement Stéphane Bonnéry au sujet des dispositions formées par les élèves de SEGPA (dispositions scolairement inadaptées), « ce qui est construit ne se déconstruit pas seulement par la parole du chercheur : à force d'apprentissages non réalisés, de conscience de l'échec et de mauvaises habitudes pour contourner le problème afin d'éviter l'humiliation, d'autres habitudes ont "pris corps" dans la tête des élèves concernés (connexions neuronales qui deviennent privilégiées pour tenter de trouver des solutions autrement que par l'apprentissage, "court-circuit" d'autres connexions, etc.) ». S. Bonnéry, « Recherches sur l'éducation : éviter les tentations relativistes », *La Pensée*, n° 408, 2021, p. 40.

fragmentées et rapides qu'il réalise pour d'autres modules et au sujet desquelles il affirme : « *je fais jamais de la lecture linéaire, déroulée, quoi, je pioche* », son mode de lecture se définit, dans le cas de l'analyse de texte, par une attention visuelle accrue et une nouvelle disponibilité temporelle. Par un recours plus systématique à l'écrit (en recopiant scrupuleusement les mots ou expressions du texte), Jérôme opère ainsi un travail sur son regard dont il contrôle les mouvements.

Il est intéressant de noter que ce contrôle des mouvements du regard n'est pas sans rappeler celui des mouvements du corps que les lecteurs ont progressivement opéré avec l'évolution des supports livresques. En effet, avant d'être silencieuse et oculaire (expérience moderne de la lecture), la pratique lectorale fut d'abord sonore et corporelle. La lecture à haute voix ainsi que le format (*volumen*) puis le poids des livres impliquait une participation active du corps à la lecture. Le développement de nouveaux supports (des livres aux formats plus petits et plus maniables), l'évolution de la typographie et de la mise en pages mais aussi des différents meubles accompagnant l'activité de lecture (utilisation de pupitres, de sièges avec accoudoirs, de tables…) ont permis de libérer les mains du lecteur et de réduire les mouvements du corps (le livre posé sur la table). Au fur et à mesure, le corps était mis à distance de la lecture et la relation avec le livre devient de plus en plus oculaire (lire les lignes avec les yeux). Cette disparition progressive de la participation du corps à la lecture (disparition de la lecture à haute voix, du suivi des lignes avec le bout des doigts) correspond à une volonté de défaire le lien de dépendance entre le livre et le corps, et, ainsi, de dominer le support textuel :
« Le lecteur qui ne voulait plus se soumettre à l'autorité d'un texte devait d'abord se dérober à sa suggestion […] Cette résistance à la « mise sous le joug » des textes passe par la résistance au *movere*[478] ».
À l'instar de ce lecteur d'antan, Jérôme, en s'efforçant de réduire les mouvements souvent saccadés de son regard, parvient à contrôler sa tendance à la dispersion (survol rapide des contenus) et à une meilleure maîtrise du texte ; il en appréhende plus aisément les contenus : « *je suivais mieux la pensée de l'auteur* » ; « *le sentiment d'être plus au cœur de ce que lui en dit* ».
Ainsi, en dominant ses dispositions à la spontanéité, il domine le texte lui-même. Cette domination est favorisée par les modes d'évaluation de l'analyse de texte (comme nous l'avons montré dans la partie II du chapitre 6, ces modes, qui induisent des lectures intensives, minutieuses et un marquage fin des contenus, engagent à un travail sur le regard) mais pas uniquement. Si Jérôme parvient à résister à ses dispositions à la spontanéité, à restreindre les opérations de manipulation de fragments textuels qu'il accomplit avec l'outil informatique, c'est également parce qu'il est conscient des limites de sa manière de lire « en diagonale ».
Lors de notre entretien, il identifie lui-même ces limites avec lucidité :

« *Avec la lecture en diagonale, j'ai l'impression de pas aller au fond des choses, et c'est pour ça, sans doute que, pour le mémoire, on m'a dit qu'il y avait des manques de liens entre les auteurs et autres, et je pense que c'est dû à ça, c'est-à-dire, en allant chercher sur Internet, ben les croisements qui sont faits, des fois, ils sont un peu, sûrement un peu anarchiques…* […] *Je suis dans l'instantané, je fonctionne comme ça, ça permet pas d'aller au fond des choses, je*

[478] H. E. Bödeker, « D'une "histoire littéraire du lecteur" à l'"histoire du lecteur" ». Bilan et perspective de l'histoire de la lecture en Allemagne », *in* R. Chartier (Dir.), *Histoires de la lecture : un bilan des recherches. Actes du colloque des 29 et 30 janvier 1993*, Paris, IMEC éditions / Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 1995, p. 112. « Au XVIII[e] siècle, le processus visant à discipliner l'œil était manifestement parvenu à un tel stade que le regard ne déviait plus : ce n'était plus la main mais l'œil qui s'emparait de l'écrit », remarque l'auteur (p. 113).

pense et ça permet pas de faire évoluer ou perdurer la réflexion, ça permet de répondre vite à un instant donné à des exigences ».

(Jérôme, 27 ans, [Sa], Bac S, Diplôme d'État en Masso-Kinésithérapie, DU "Rééducation Neuro-pédiatrique", Kinésithérapeute)

De fait, cet enquêté n'ignore pas les défauts d'une lecture fragmentée et superficielle et est conscient également de ses tendances à l'action immédiate (« *je suis dans l'instantané, je fonctionne comme ça* » ; « *répondre vite* ») ; cette connaissance qu'a Jérôme de ses dispositions lectorales est un élément important pour comprendre le changement observé dans le mode de lecture qu'il met en œuvre pour de l'analyse de texte. En effet, comme le montre Bernard Lahire, dans son ouvrage *Portraits sociologiques - Dispositions et variations individuelles*, la possibilité d'un contrôle d'une disposition est liée au fait que celle-ci soit connue (« *e.g* en matière de retard à des rendez-vous lorsqu'on travaille pour une agence immobilière ; en ce qui concerne son agressivité ou ses remarques humiliantes lorsqu'elle est avec ses amies[479] »). Ainsi, on peut supposer que la conscience qu'a Jérôme de ses dispositions à la spontanéité l'aide à les contrôler et participe à la formation d'un regard plus réflexif et d'un mode lecture plus intensif. Ce contrôle des dispositions – la capacité de cet étudiant à réprimer son penchant au spontanéisme – est, en outre, renforcé par le contexte spécifique de l'analyse de texte qui offre un périmètre d'étude et de lecture beaucoup plus réduit que celui, par exemple, que suppose l'exercice du mémoire – une production peu balisée du point de vue de son contenu et de sa réalisation : « *pour le mémoire, je vous disais, j'avais un volume de documents énormes et là, ben, comme on nous demandait de nous intéresser qu'à un seul auteur, ben ça restreint le champ d'analyse, et donc ça facilite les choses, alors que pour le mémoire, c'est pas jouable* ». De fait, porter une attention soutenue aux mots du texte, marquer sa lecture ou prendre le temps de la relecture sont des opérations qui, dans la situation singulière (restreinte) de l'analyse de texte, apparaissent, aux yeux de l'étudiant, plus aisément réalisables mais aussi moins risquées (tant du point de vue temporel que cognitif). Autrement dit, l'engagement *exceptionnel* de Jérôme dans une lecture approfondie et répétée de l'article est fortement associé au contexte spécifique de l'analyse de texte : un exercice aux contours arrêtés qui, en délimitant la pratique lectorale, limite les risques d'éparpillement et rend acceptable (« *jouable* ») la mise en œuvre d'un mode de lecture plus intensif. Il faut ici rappeler avec Pierre Bourdieu que « la propension à subordonner les désirs présents aux désirs futurs dépend du degré auquel ce *sacrifice* est raisonnable, c'est-à-dire des chances que l'on a d'obtenir *en tout cas* des satisfactions futures supérieures aux satisfactions sacrifiées[480] ».

Le poids du contexte (les conditions propres d'évaluation et de production de l'analyse de texte) agit ainsi de façon significative sur la mise entre parenthèse d'une disposition (chez Jérôme, le spontanéisme) et l'émergence simultanée d'une nouvelle posture lectorale (une inclination à la concentration). Il est d'autant plus visible que la mise en œuvre de cette posture ne se décline pas au pluriel mais reste, chez cet enquêté, cantonnée à l'exercice de l'analyse de texte. Dans les autres épreuves du master, c'est, au contraire, une forme d'inertie des dispositions lectorales de Jérôme qui s'observe. Bien que l'exercice du mémoire, qui suppose des lectures théoriques, intégrales, soit réalisé par cet enquêté après celui de l'analyse de texte, il ne donne pas lieu au déploiement d'une forte attention visuelle et temporelle ; dans ce contexte, les dispositions spontanéistes de Jérôme restent dominantes. Autrement dit, son inclination à la concentration constatée pour l'épreuve de l'analyse de texte (épreuve où l'extension du champ des investigations lectorales est limitée) est très contextuelle et ne se transfère pas de façon

[479] *Cf.* l'étude du cas de Léa Cantelli : B. Lahire, *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*, Paris, Armand Colin, 2005, p. 130.
[480] P. Bourdieu, *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Minuit, 1979, p. 203.

automatique aux autres exercices. En suivant le raisonnement de Muriel Darmon[481], nous pouvons dire qu'il s'agit là d'une disposition très locale qui n'est pas incorporée, ni durable. Par conséquent, et sauf à préciser que cette inclination à la concentration est une disposition naissante et non formée (non durablement acquise), l'emploi du terme « disposition » serait ici abusif.

La répétition du spontanéisme (la non incorporation de cette « disposition » à la concentration) s'explique à la fois par le passé de cet enquêté mais aussi par son rapport à l'avenir : d'une part, les expériences scolaires passées de Jérôme ne l'encouragent pas à modifier sa manière de lire ; d'autre part, son projet professionnel, qui n'implique pas la réalisation de lectures analytiques, théoriques, ne l'engage pas à s'approprier un mode de lecture intensif.

« *La lecture en diagonale, moi, j'ai l'impression que c'est une stratégie efficace dans le sens où j'ai toujours fait comme ça dans mes études, ça a toujours bien marché et du coup j'ai l'impression que c'est un gain de temps et j'irais même jusqu'à dire et je le dis facilement de moi, c'est de la paresse intellectuelle… Après, c'est vrai que dans mon sentiment intérieur, j'ai l'impression de pas aller au fond des choses, j'ai l'impression parfois d'oublier vite aussi, parce que euh ce qui a été fait pour une production à l'instant t, ben j'ai pas l'impression d'avoir intégré ce que j'ai pu lire et du coup de faire perdurer les acquis, quoi et donc j'ai le sentiment, j'ai le sentiment de, ouais, du travail à moitié accompli, et je dirais que j'aimerais avoir la motivation pour faire autrement mais je dirais voilà parce que ça marche et que des fois je m'économise pour assurer d'autres choses* [D'accord, je comprends, même si vous vous sentez un peu frustré, vous n'avez pas de raison de changer de façon de faire et d'ailleurs, vous m'avez dit que vous n'aviez pas l'intention, contrairement à d'autres étudiants, de vous engager dans une thèse ou d'autres études supérieures] *Ah, oui, pas du tout, mon projet, c'est pas la thèse, pas du tout, bon je dis pas que dans le futur, je serai pas amené une fois à refaire une formation dans le supérieur mais pour autant, je pense pas que ce soit une formation comme dans le master avec des lectures, des lectures théoriques où il faut analyser, non je pense plutôt à une spécialisation technique ou alors une formation un petit peu théorique mais alors courte* ».

Jérôme, 27 ans, [Sa], Bac S, Diplôme d'État en Masso-Kinésithérapie, DU "Rééducation Neuro-pédiatrique", Kinésithérapeute)

Le rapport à l'avenir, et pas seulement les expériences temporelles passées ou présentes, joue ainsi un rôle non négligeable dans les manières de lire des étudiant.e.s. L'investissement cognitif et temporel de ceux-ci dans le travail de lecture dépend de leurs dispositions mais aussi des objectifs qu'ils visent à travers la réalisation du master. Tandis que certain.e.s enquêté.e.s comme Séverine, Marie ou Marjorie, ont entrepris cette formation avec la perspective d'entrer en doctorat, d'autres suivent les enseignements du master avec un objectif plus « pratique » (légitimer leur statut de formateur par l'acquisition de compétences en matière d'ingénierie de la formation, s'insérer plus facilement dans le monde du travail, etc.). En fonction de ces différentes perspectives, l'engagement dans le travail de lecture pour le mémoire est plus ou moins fort. Alors que Séverine, par exemple, s'engage dans des lectures intensives (parfois même « audacieuses ») et s'applique à conserver et classer ses notes de lecture dans l'optique de les remobiliser ultérieurement, Jérôme, qui n'a pas pour vocation de devenir chercheur ou

[481] Dans sa recherche sociologique sur l'anorexie, la chercheuse distingue nettement la disposition des fumeurs à utiliser la marijuana pour le plaisir (cf. l'étude de Howard Becker, *Outsiders*) – une disposition locale qui peut être révoquée ultérieurement – des dispositions temporelles d'adolescentes diagnostiquées anorexiques – dispositions incorporées « qui prolongent le travail engagé sur les fronts alimentaire et corporel mais aussi scolaire ». M. Darmon, *Devenir anorexique, une approche sociologique*, Paris, La Découverte, 2008, p. 169.

enseignant-chercheur, lit dans une perspective à court terme et, cherche, en priorité, à s'économiser et rentabiliser son investissement lectoral : « *J'ai toujours fait les choses à la dernière minute, donc il a toujours fallu que je sois efficace, je pense que le mot-clé, c'est l'efficacité à court terme* ». Dans cette perspective, il n'est pas étonnant que les lectures qu'il effectue pour le mémoire soient des lectures courtes, partielles et souvent accomplies au « coup par coup ».
De même, il n'est pas non plus anodin que les lectures intégrales d'un ouvrage ou d'une revue effectuées pour le master soient d'abord le fait d'enquêté.e.s ayant pour projet de faire carrière dans la recherche. Dans une logique semblable, David Saint-Marc notait que la lecture d'une revue médicale constituait pour les étudiants de médecine un avantage scolaire mais relevait avant tout de la conception que les étudiants se font de la profession[482].
Ainsi, la perception de l'avenir et les débouchés professionnels auxquels les étudiant.e.s se réfèrent rendent raison de leur engagement dans des modes de lecture spécifiques (lectures intégrales *versus* lectures partielles). Ce n'est pas uniquement (et peut-être pas tant) la nature du savoir livresque qui pousse l'étudiant à s'investir dans la lecture *in extenso* d'un ouvrage mais aussi sa valeur universitaire ou professionnelle, c'est-à-dire le fait qu'il puisse inscrire cette lecture dans une activité future.
Parce que Jérôme ne dispose pas d'un marché pour placer les lectures accomplies pour le mémoire, d'une perspective pour les réemployer ou les valoriser, il n'est pas poussé dans ce cadre, à modifier ses dispositions lectorales (à déployer un mode de lecture intensif).
À travers le portrait de Jérôme, apparaît clairement l'effet combiné du passé (expériences scolaires antérieures), du présent (le contexte des épreuves du master) et du futur (projet professionnel) dans la constitution de ses manières de lire. La prise en compte du rapport à l'avenir des enquêté.e.s. est donc une donnée importante si l'on veut comprendre le degré de leur investissement dans le travail de lecture ainsi que les techniques et tactiques (ou stratégies) qu'ils déploient pour conduire ce travail.

Forts de ce constat, nous proposons de préciser la formule élaborée par Bernard Lahire à propos de la théorie dispositionnaliste-contextualiste [Passé incorporé + Contexte présent = pratiques observables] de la façon suivante : [Passé incorporé + Contexte présent + *Futur perçu* = pratiques observables]. Entendons-nous bien : l'ajout de cette troisième composante ne signifie nullement la mise en cause théorique de la formule initiale (une formule *générale* d'étude des pratiques) ni même sa réorganisation.
D'abord parce que cette formule est utilisée par l'auteur pour *résumer* la démarche scientifique indissociablement dispositionnaliste et contextualiste qui est la sienne et non comme un mode d'emploi prêt à l'usage. Son expression est donc volontairement simplifiée, c'est d'ailleurs ce qui en fait sa force, son « universalité[483] ».
Ensuite parce que le rapport à l'avenir des individus n'est autre qu'une représentation où se mélangent intiment leur passé incorporé et le contexte présent auquel ils se confrontent. Le rapport à l'avenir peut être considéré à la fois comme un rapport au temps et comme un élément du contexte « à venir » ; aussi, du point de vue théorique, la troisième composante « Futur perçu » est déjà, d'une certaine façon, contenue dans les deux premières parties de la formule.
Enfin, parce la question du rapport à l'avenir se pose très différemment selon le corpus enquêté : elle n'aurait, par exemple, qu'une portée relativement limitée avec un corpus constitué d'enfants dont les préoccupations sont tournées essentiellement vers le présent (même si

[482] D. Saint-Marc, *La formation des médecins : sociologie des études médicales*, Thèse de doctorat, Bordeaux, Université Bordeaux 2, 2006, p. 111.
[483] « Elle s'applique aussi bien à une échelle microsociologique qu'à une échelle macrosociologique et couvre l'ensemble des formations sociales ». B. Lahire, *L'interprétation sociologique des rêves*, Paris, La Découverte, 2018, p. 103.

aujourd'hui, on vit de moins en moins dans le présent) ; elle est, en revanche, beaucoup plus pertinente pour une population étudiante en reprise d'études dont les projets futurs peuvent impactés fortement les actions présentes.
Il ne s'agit donc pas ici de modifier la formule générale mais de la préciser en l'ajustant à notre population enquêtée. Notre but est d'enrichir notre analyse des manières de lire par la prise en compte des préoccupations futures, notamment professionnelles, des étudiant.e.s (et non seulement de leurs expériences passées et activités présentes).
En intégrant l'élément « Futur perçu » à la formule générale, nous écartons, en outre, le risque d'une erreur interprétative : croire que la théorie dispositionnaliste-contextualiste minimise (ou pire exclut) les questionnements relatifs au futur. Et nous rappelons simultanément qu'elle est un modèle, un instrument d'interprétation des pratiques qui doit être adapté à l'objet étudié.

En considérant le rapport à l'avenir comme une préoccupation structurante (et non seulement structurée par le passé incorporé et le contexte présent), on affine l'explication des variations intra-individuelles, par exemple, le fait que Jérôme ne transfère pas le mode de lecture intensif éprouvé (expérimenté) lors de l'analyse de texte à l'exercice du mémoire où il continue à se limiter à l'effectuation de lectures en diagonale.
Prendre en compte les projets futurs des étudiant.e.s permet donc d'augmenter la compréhension de leurs manières de lire. Ainsi, la perspective universitaire de Séverine (une inscription en doctorat) explique que le mémoire soit au centre de ses préoccupations lectorales et rend raison des choix stratégiques qu'elle opère pour la réalisation des travaux de groupe :

« *En fait, mes lectures, cette année, je les ai orientées que par rapport à mon mémoire, oui que par rapport à ça* » ; « *j'ai travaillé avec des personnes qui avaient un sujet de mémoire un petit peu orienté comme le mien et les travaux qu'on a pu rendre, c'est des écrits, qu'on, on s'en ressert dans notre mémoire. Moi, je sais que mon rapport de stage et un dossier de modules, c'est des parties qui vont se retrouver dans mon mémoire* » ; « *Cette année, j'ai lu des ouvrages de A à Z pour mon mémoire, uniquement pour le mémoire, je lis chapitre par chapitre et à la fin de chaque chapitre, je fais une petite fiche papier où je mets les citations qui illustrent l'idée principale du chapitre* [Vous notez la page de la citation ?] *Oui, pour chaque citation, il y a les numéros de pages et je note la citation en entier* [En entier parce que…] *Parce que ça m'aide à retenir et puis, pour plus tard, si je m'en ressers dans un autre écrit ou après le master* ».

(Séverine, 31 ans, [Ts], Bac L, Deug "Sociologie", L3 et M1 "Sciences de l'éducation")

Si l'exercice du mémoire occupe, chez tous les enquêté.e.s, une place « à part » parmi les évaluations, il est pour cette étudiante, le centre névralgique de son travail lectoral ; l'ensemble de ses efforts sont tendus vers cet exercice dont la réalisation est non seulement décisive pour l'obtention du master mais constitue, par ailleurs, les soubassements théoriques de son projet futur. Les lectures *in extenso* d'ouvrages qu'elle accomplit pour l'écrit du mémoire et exclusivement pour cette production doivent être pensées en lien avec sa perception de l'avenir qui la place dans une logique de réactivation permanente de ses écrits et de ses lectures.
L'engagement de Séverine dans des lectures intégrales d'ouvrages comme la rigueur de son travail de fichage sont à la fois inhérents à l'exercice même du mémoire et à ses dispositions mais ils sont aussi référés à un bénéfice et usage futur (*e.g*, la perspective de réemployer ultérieurement les fiches de lecture). Non seulement, comme le souligne Mathias Millet, « la programmation raisonne sur de l'existant et du connu[484] » mais elle est, en outre, structurée par le futur.

[484] M. Millet, *Les étudiants de médecine et de sociologie à l'étude,* Thèse de doctorat, Lyon, Université Lumière Lyon 2, 2000, p. 386.

Les préoccupations futures des étudiant.e.s agissent ainsi conjointement avec leurs dispositions sur leurs capacités à s'investir et à se projeter dans l'activité lectorale. Les dispositions, qui peuvent agir puissamment sur le contexte, sont par ailleurs constitutives des rapports au futur. La manière dont les enquêté.e.s perçoivent leur futur n'est jamais dissociable de leurs expériences passées, des ressources et dispositions acquises au cours de ces expériences.

Cette action du passé sur le présent et le rapport à l'avenir apparait clairement dans la façon dont Michel, malgré la souffrance (épuisement physique lié à la multiplication des lectures d'articles), les incertitudes et les frustrations, parvient à maintenir son engagement dans le travail de lecture pour le master et à relever le défi du mémoire. Le combat dispositionnel que livre cet étudiant dans le cadre de cet exercice – un écrit, long et théorique – , engendrera douleurs et égarements mais ne mettra jamais en doute l'accomplissement de celui-ci (l'achèvement du mémoire, certes aux prix d'efforts soutenus et répétés, est, pour Michel , dès le début de la formation, une donnée acquise). Ce rapport assuré en « l'à venir » et la persévérance dont fait preuve cet enquêté résultent de son « habitus sportif » (cf. partie II, chapitre 8) mais également (et simultanément) de « capitaux cachés » qui lui confèrent une forme de confiance dans sa pratique universitaire.
Si nous parlons de « capitaux cachés », c'est parce qu'il s'agit de ressources qui ne sont pas immédiatement visibles. En effet, elles n'apparaissent qu'à condition de placer la focale sur le passé scolaire de Michel. Cet enquêté, qui se décrit comme un « *outsider* » au sein de la promotion du master et dont les pratiques et modes de lecture témoignent d'un décalage fort avec la culture des SHS et plus globalement avec les codes universitaires, présente un rapport aux livres et des capitaux scolaires que l'on peut, à première vue, difficilement soupçonner. D'abord, la lecture et les livres ont toujours fait partie de l'univers de Michel qui affirme même être un « *un dévoreur de livres* » : « [Est-ce que vous aviez une bibliothèque quand vous étiez enfant, aujourd'hui, en avez-vous une ?] *Non, pas de bibliothèque chez mes parents, ils lisaient essentiellement le journal, le quotidien quoi, après je vois bien l'encyclopédie Universalis, moi, j'étais un dévoreur de livres mais un petit peu toujours d'ailleurs, ça toujours été une manière de m'échapper, moi. Je pense que j'avais une certaine facilité à la lecture* » ; mais, surtout, en détaillant le cursus scolaire de cet enquêté, on observe que, loin d'occuper une position dominée dans l'ordre scolaire, il a, au contraire, en ce domaine, appartenu à une certaine élite :
« *Le BE2* {BEES2 : Brevet d'État d'Éducateur Sportif – deuxième degré} *parce que, juste pour vous situer, c'est un diplôme de niveau 4, on est à Saumur, on est dans l'élite, 120 personnes convoquées, douze sélectionnés, on est dans un site extraordinaire* » ; « *je suis sorti, BTS, j'étais majeur de promo, BE1* {BEES1} *pareil, BE2 pareil, donc, ça a toujours bien marché mais j'ai toujours fait les choses, même si c'était par contre très dur physiquement* ».

(Michel, 44 ans, [Ts], Bac G, BTS "Technico-commercial", BEES 2, Formateur / Filière Équine).

Cette expérience de la distinction scolaire lui a donné une « assurance scolaire », assurance qui se décline à la fois comme une confiance dans son potentiel intellectuel et comme un moyen le prémunissant d'éventuels abandons : « *j'étais surtout pas favori, et par contre, là où j'ai jamais eu de doute, c'est par rapport au mental et à un moment donné, je me suis réfugié dans ce que je sais faire de mieux, c'est-à-dire le sport et j'ai pour habitude de rien lâcher, et c'est un peu là-dessus que je me suis raccroché à un moment donné ; mais, il a fallu aussi que je coupe ça pour évoluer, non, non, c'était une construction, c'était pour ça que j'étais vraiment sincère quand je disais, moi-même, j'ai vu une mutation se faire me concernant* ». Le verdict scolaire a, chez cet étudiant, un effet stimulant : il donne à Michel une représentation positive de lui-même, de ses capacités studieuses ; ce faisant, il repousse les limites du contexte présent

(contexte fait de contraintes objectives défavorables) et lui ouvre des perspectives de réussite là où précisément il se trouve en position « d'outsider ».
C'est donc un rapport positif (conquérant) au futur – rapport construit à travers une série de situations scolaires heureuses – qui permet à cet étudiant de ne pas « lâcher », autrement dit de continuer à lire et écrire pour le master et plus particulièrement pour le mémoire dont l'aboutissement n'a jamais été mis en doute malgré une réalisation laborieuse sur trois années.
Ainsi, la consécration scolaire passée, en renforçant les dispositions à l'endurance et à la persévérance de Michel, nourrit son rapport confiant en l'avenir, au temps futur (l'assurance de l'achèvement de son mémoire et de l'obtention du master). Et ce rapport à l'avenir a, en retour, un effet sur la motivation et l'engagement de l'étudiant dans son travail lectoral : l'anticipation (la perspective) d'un succès à l'épreuve du mémoire, en permettant à Michel de ne pas subir le verdict des premières évaluations ou commentaires faits par les enseignants du master[485], agit comme une force motrice qui l'entraîne à maintenir ses efforts et progressivement à modifier son jeu de lecture. Si l'engagement de cet enquêté dans les lectures d'articles pour le mémoire repose initialement sur un effort quantitatif, il prend petit à petit la forme d'un investissement plus stratégique ; ses lectures deviennent plus sélectives et son appréhension des contenus plus fine (cf. partie III, chapitre 8). Michel lui-même insiste sur cette transformation en constatant une « mutation », une transformation de ses pratiques de lecture et d'écriture qui évoluent en même temps que ses dispositions « intellectuelles » se forment.
Aussi, au-delà de ses dispositions « sportives », c'est la conscience qu'a cet étudiant de son potentiel scolaire et une forme d'assurance dans « l'à venir » qui le conduisent à relever le défi du mémoire, à s'engager dans un « combat lectoral », à provoquer ses dispositions les plus ancrées, et, au final, à modifier sensiblement son mode de lecture.
En outre, son appréhension de l'expérience présente du master comme une expérience unique et *a priori* difficilement reproductible dans le futur (« *pour ma part, si vous voulez, le master 2, c'est quelque chose d'une certaine manière d'inespéré, de démesuré* ; « *c'était peut-être la dernière fois que j'allais vivre un tel cursus* »), ouvre un horizon qui agit comme engrenage en renforçant sa motivation et son investissement dans le travail de lecture (notamment son investissement temporel). Ce ressenti personnel – formé à travers l'enchevêtrement de temporalités passées, présentes et futures – atteste, ici encore, de la pertinence de la théorie dispositionnaliste-contextualiste pour rendre compte des manières de lire des étudiants.

[485] « *Madame Y* {une enseignante-chercheure}*, elle m'a quand même bien aidé sur la méthodo, elle m'a clairement fait comprendre que j'étais hors des clous, d'ailleurs elle m'a bien assaisonné sur un partiel, mais bon, c'est normal, j'étais perdu, j'avais pas les bases et puis elle était pas la seule, les premières évaluations ont été difficiles, comme je vous disais, j'étais pas le favori* ».

De l'insatisfaction au plaisir et *vice-versa*, évolution des lectures et construction des affects dans le travail intellectuel

Dans cette dernière partie, nous allons montrer comment la théorie dispositionnaliste-contextualiste permet de rendre compte des affects éprouvés par les enquêté.e.s lors des lectures pour le master et plus précisément pour la production du mémoire.
L'examen plus approfondi des manières de lire de Jérôme et Michel que nous venons de réaliser a signalé, de façon particulièrement saisissante, l'imbrication des dispositions, du contexte présent et du « futur perçu ». Plus particulièrement, il met en lumière l'action du contexte présent et du rapport au futur sur les dispositions (dispositions « spontanéistes » de Jérôme et dispositions « sportives » de Michel) et, ce faisant, éclaire les transformations qui s'observent dans les modes de lecture mis en œuvre par ces deux étudiants.
En réaffirmant le poids du contexte, cet examen nous enseigne le fait qu'un mode de lecture spécifique ne peut être attribué de façon mécanique à un étudiant porteur de telle ou telle disposition et que les manières de lire d'un même enquêté, au-delà d'être plurielles et variables d'un module à l'autre, sont évolutives (elles deviennent par exemple, dans le cas de Jérôme, plus méthodiques, moins dépendantes de ses dispositions spontanéistes).
Cette évolution des modes et pratiques de lecture des étudiant.e.s, toujours ajustée à leurs dispositions et indexée à des contextes, n'est d'ailleurs pas sans lien avec la variation des émotions (insatisfactions, plaisirs, frustrations, peurs…) qu'ils éprouvent lors des lectures pour le master.
En poursuivant notre étude des modes et raisons du lire, nous allons nous attacher aux émotions lectorales auxquelles se confrontent les enquêté.e.s au cours de la réalisation du mémoire et tenter d'en appréhender les soubassements. Il s'agit ici de rendre raison des modalités de réactions et pas seulement d'actions des enquêté.e.s lorsqu'ils lisent pour cette production.

Si l'exercice du mémoire pose inexorablement des problèmes théoriques et des difficultés de repérage aux enquêté.e.s dont les dispositions « intellectuelles » sont les plus fragiles, il suscite également chez ceux-ci, et de façon fréquente, des sentiments de frustration et d'insatisfaction lorsqu'ils effectuent des lectures partielles (ou « en diagonale ») :

« *La lecture en diagonale, pour moi, c'était déjà pas, ben au début du master, c'était pas du tout mon, ben mon habitude, après c'est sûr, ça a changé mais j'avais quand même un peu peur, la peur de manquer quelque chose, ben, oui. Ça c'est frustrant et de toute façon, on sait jamais si on n'est pas passé à côté de quelque chose. Moi, peut-être, à certains moments, j'ai raté des choses* ».

(Laetitia, 48 ans, [Ts], Bac A1, DUT "Carrières de l'information / Communication", DE)

« [Lisiez-vous les articles de manière partielle ou intégrale ?] *Les deux. Alors, quand vraiment, je pense qu'il y a aussi une part de motivation, il y a, déjà, quand l'article me paraissait pertinent, la lecture, il y avait plus de chance qu'elle soit intégrale, quand j'étais moins fatiguée, la lecture, elle était intégrale et puis, tout dépend du nombre d'articles que j'avais lus avant parce que des fois, ça m'arrivait d'en, je les mangeais, je dis ça comme ça mais j'en mangeais 3 / 4 dans une soirée, quoi, donc le quatrième, ce pouvait être une lecture partielle* […] *je lisais en diagonale, la citation qui me plaisait, je la posais sur ma partie cadre théorique et puis après, en fait, j'ai posé plein de choses à un moment donné, et dans ces moments, on voit pas le temps passer et à la fin, c'était une sorte de grand bazar organisé et j'avais du mal, à, parce que là, quand je lisais comme ça, quand l'article était ouvert en ligne, je faisais beaucoup de « copier-coller », j'avais plein de petits bouts, et des fois, après, je savais plus*

trop où j'en étais, où j'avais pris telle citation, et ça, ça m'énervait beaucoup, oui parce qu'en fait, il a fallu que je retrie tout, et voilà, encore du temps perdu, c'est rageant ».

(Michel, 44 ans, [Ts], Bac G, BTS "Technico-commercial", BEES 2, Formateur / Filière Équine)

« *Mon mémoire, je pense qu'il est au niveau qualitatif, il y a un gros travail d'entretiens qui est intéressant, après la partie conceptuelle, comme je vous ai dit, la lecture rapide, euh en diagonale, c'est frustrant, on survole plein de choses et ma grande frustration, c'était de rater un truc important mais par rapport à mon sujet, je pouvais pas faire autrement, j'avais des tas de publications et trop de documents à lire* ».

(Sabine, 40 ans, [Sa], Bac D, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation", Cadre de santé-Formatrice).

Si les lectures « en diagonale » créent ici un sentiment de gêne (culpabilité) et d'agacement, voire un mécontentement, c'est parce qu'elles sont subies. Accomplies dans une improvisation pratique liée le plus souvent au facteur temps, ces lectures ne sont pas programmées et s'effectuent sous l'effet de la contrainte temporelle ou sont imposées par l'épuisement physique. Non contrôlées, elles sont par ailleurs source d'une crainte redondante – celle de manquer un élément décisif pour l'étayage conceptuel –, crainte que les faiblesses théoriques et l'absence de sélection (« *trop de documents à lire* ») ne font qu'aiguiser.
Comparativement, les enquêté.e.s les mieux dotés du point de vue des dispositions « intellectuelles » et temporelles expriment beaucoup plus rarement ce type de frustrations (ou de façon nettement plus édulcorée) et considèrent ces lectures partielles comme des pratiques nécessaires (régulières) et incontournables. Tandis que ces dernières apparaissent aux yeux de Michel comme insatisfaisantes, notamment du point de vue temporel et organisationnel, elles sont sources de gain de temps et d'efficacité pour Marie ou Cécile.

« *Quand je lis des parties, c'est pour soit pour mieux m'imprégner, je lis l'intro ou le préambule, et souvent un ou deux chapitres que j'ai sélectionnés, soit parce que j'avais besoin de compléments d'informations et dans ces cas-là, j'arrive à lire vite, j'ai une lecture en diagonale efficace, je perds pas de temps. Si j'ai besoin de faire un arrêt sur image, j'approfondie plus la lecture mais sinon, je m'arrête pas, je repars en diagonale* »

(Cécile, 40 ans, [Ts], Bac A1, Deug "Droit" (nv), Licence "Management des établissements équestres", Formatrice / Filière Équine) ;

« *Pour moi, lire en diagonale, c'est un réflexe, c'est presque en permanence, bon, c'est pas tout le temps, quand un ouvrage ou un article sont vraiment importants pour la problématique de mon mémoire, je les lis en entier mais même quand je décide de lire un livre en entier, je fais toujours avant une lecture en diagonale, toujours, je balaye le texte pour repérer les points forts et voir si l'article ou l'ouvrage peut me servir… Après, je choisis quel chapitre je vais lire, et souvent je note " dans tel ouvrage, il faut lire tel chapitre ", des fois aussi, je note une partie, de la page tant à la page tant, comme ça, je perds pas de temps quand j'y reviens* [Oui, c'est bien organisé…] *Oui, je m'en rends plus vraiment compte, pour moi c'est quelque chose de banal, lire en diagonale, c'est obligatoire, je vois pas comment on peut y échapper* »

(Marie, 25 ans, [Ts], Bac L, CPL1, Licence "Sociologie", M1 "Sciences de l'éducation").

Il ressort clairement de ces extraits que les lectures en diagonale sont ici assumées et maîtrisées. À la différence des lectures effectuées par Laetitia, Michel ou Sabine, ces lectures sont planifiées et relèvent d'une posture sélective et volontaire. Elles se caractérisent par une approche méthodique qui répond à une quête précise et portent sur une partie identifiable, circonscrite, autrement dit un segment (un chapitre d'un ouvrage, une partie d'un article, etc.). En considérant la définition géométrique du segment – portion de droite délimitée par deux points –, on peut qualifier ces lectures accomplies par les « dominants scientifiques » de lectures

« segmentées ». Parallèlement, les lectures en diagonale effectuées par les enquêté.e.s les plus démunis du point de vue des ressources scientifiques et/ou des dispositions temporelles s'apparentent davantage à des lectures « fragmentées », des « *petits bouts* » pour reprendre l'expression de Michel ; la partie lue n'a pas été volontairement ou rigoureusement sélectionnée et parfois les enquêté.e.s en ignorent même l'origine. Contrairement au segment qui est délimité et fait partie d'une entité, le fragment est isolé et, en ce sens, restitue bien la démarche de ces étudiant.e.s qui, peinant à se repérer dans le corpus souvent labyrinthique des sciences humaines, s'efforcent de constituer un corpus de références en récupérant ici et là des bribes d'informations, des citations qu'ils « posent » comme les pièces d'un puzzle avec l'espoir qu'elles s'assembleront ultérieurement.
Si, dans le cadre du mémoire (épreuve requérant un travail de recherche documentaire considérable), l'ensemble des enquêté.e.s sont contraints progressivement à effectuer des lectures plus ciblées et à lire « en diagonale », ces lectures « en diagonale » ne sont pas, selon les étudiant.e.s, impulsées par les mêmes logiques. Et ce sont ces logiques inhérentes aux dispositions "intellectuelles" et temporelles des uns et des autres qui se trouvent au principe de différences significatives dans les émotions ressenties au cours des lectures.

Les affects que les enquêté.e.s éprouvent lors des lectures pour le mémoire ne surgissent pas en eux de manière irrationnelle, ils sont générés par leurs dispositions et aussi par les contextes d'évaluation. Il n'est pas étonnant par exemple que la crainte de manquer un point important au cours d'une lecture partielle ne s'observe pas dans le cadre du module « Tice » ou de l'exercice du « Bref », deux évaluations où les enjeux ne portent pas tant sur le fond (sur un travail théorique) que sur la forme et où les lectures extensives (courtes et partielles) s'imposent comme des lectures légitimes aux yeux de tous (« dominants » mais aussi « dominés » scientifiques) ; en outre, le fait que ces deux modules soient réalisés collectivement contribue sans doute à diminuer cette éventuelle crainte (un manque individuel pouvant toujours être compensé par les ressources du groupe).
Le mémoire, parce qu'il est une production personnelle qui engage des modes de lecture divers et qui, plus que tout autre évaluation, met à l'épreuve les dispositions « intellectuelles » et temporelles des étudiant.e.s constitue un terrain d'analyse des affects tout à fait intéressant. En effet, c'est au cours de cette épreuve dense et difficile que les enquêté.e.s manifestent le plus leurs émotions lectorales. L'usage d'Internet, dispositif socialement construit et objet de multiples croyances, suscite de nombreux sentiments allant du plaisir à la déception. Souvent appréhendé, au début de cette production, comme un outil performant et plaisant, Internet devient progressivement, en particulier chez les enquêté.e.s les moins dotés « scientifiquement », la cible de critiques et cela, alors même que sa mobilisation diminue. Ainsi les propos de Sabine :

« *Au départ, j'ai beaucoup utilisé Internet, c'était des recherches un peu larges sur Internet, j'ai tapé mon thème de mémoire sur Google, je suis allée voir les mémoires en ligne pour la notion de compétence ; la formation infirmière, c'est une formation par compétence, donc je pouvais pas faire autrement, c'était pas le cœur de mon mémoire mais je devais la définir et il y a tellement de références différentes que je voulais voir celles que, les auteurs qui étaient le plus cités et c'est dans ce sens-là que Internet, c'est pratique, quand on a comme ça un gros travail de recherche documentaire, au début, on trouve beaucoup de choses, c'est un plaisir, c'est rapide, ça rassure, après, on voit aussi le revers, y a des déchets, c'est des déceptions* [Des déceptions, c'est par rapport aux contenus que vous aviez trouvés ?] *Oui, Internet, ça renvoie beaucoup de choses et pas toujours des choses de qualité … c'est plus tard quand j'ai classé, parce que j'ai fonctionné par étapes, un gros travail de recherches sur Internet et puis j'ai classé tout ce que j'avais trouvé et une fois que j'ai fait ce travail-là, j'ai passé presque six*

mois sans y retourner parce que j'avais plein de matière, et même trop, j'ai trié, j'ai fait des recoupements, j'ai rassemblé, le tri, comme ça, ça fait du bien parce que j'avais des tas de directions, c'était trop et il fallait que j'avance, sinon le mémoire, on peut y passer 10 ans ».

(Sabine, 40 ans, [Sa], Bac D, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation", Cadre de santé-Formatrice)

Les émotions contrastées que ressent Sabine à l'égard d'Internet (« *c'est un plaisir* » ; « *c'est des déceptions* ») sont dues à ses dispositions (des dispositions « intellectuelles » fragiles et des dispositions « organisationnelles » contrariées par cette fragilité, *cf.* chapitre 8, partie II) et à leurs effets sur son travail lectoral. Au fur et à mesure que les dispositions « intellectuelles » de cette enquêtée se développent, Sabine devient plus sélective et aussi plus exigeante du point de vue scientifique ; sa perception d'Internet se modifie et la satisfaction que ce dernier produisait initialement (un accès rapide et gratuit aux contenus) s'efface pour laisser place à un sentiment de frustration et de déception.

Ainsi, le contraste observé dans ses émotions ne fait que refléter l'évolution de son regard sur les textes, autrement l'évolution de ses dispositions « intellectuelles ».

Dans une perspective semblable, les perceptions de Michel concernant Internet et sa capacité démultipliée de stockage d'informations évoluent de manière concomitante avec ses dispositions à la sélection :

« *J'avais pas le choix que d'aller sur Internet pour cette notion de concepts dans le sens où je me suis nourri de définitions, de témoignages, ça m'est arrivé aussi d'aller sur certains forums et bien sûr des articles, beaucoup d'articles que j'ai trouvés à partir de Google essentiellement, voilà… Internet, pour moi, et même si c'était pas évident au début car j'avais pas la bonne méthodo pour chercher les documents, c'était un peu, je dirais, comme un super réservoir, oui, une réserve incroyable de documents* [Oui, je comprends, Internet, c'était essentiel…] *C'est ça, donc, je peux pas vraiment être critique négatif même si, avec le mémoire, mon enthousiasme a été un peu refroidi parce que quand on apprend à, quand on cible plus, si vous voulez, finalement, il n'y pas tant d'articles que ça, plus on affine et ça c'est avec le temps, du coup, on est beaucoup plus précis et en fait, on s'aperçoit qu'il n'y a pas tant d'articles que ça mis en ligne et ça j'ai trouvé, je serais juste à dire qu'il y a juste ce qu'il faut, peut-être ça manque* ».

(Michel, 44 ans, [Ts], Bac G, BTS "Technico-commercial", BEES 2, Formateur / Filière Équine)

La transformation de la vision qu'a cet enquêté au sujet d'Internet et de ses performances (« *un super réservoir* » => « *pas tant d'articles que ça mis en ligne […] peut-être ça manque* ») résultent d'une formation progressive de ses dispositions « intellectuelles » et d'une plus grande maîtrise de la recherche en ligne (*cf.* chapitre 8, partie III). Si la déception (« *un peu refroidi* » ; « *peut-être ça manque* ») est ici moins marquée que dans le cas de Sabine, c'est parce la dépendance de l'étudiant à l'égard d'Internet – pour constituer son corpus d'articles – est ici beaucoup plus forte. De fait, la satisfaction initiale procurée par l'outil numérique absorbe en quelque sorte cette déception, qui, en outre, est atténuée par l'acquisition d'une plus grande aisance théorique, autrement dit par la construction de dispositions « intellectuelles » (construction détectable dans le changement de perception à l'égard des contenus lus qu'exprime Michel : « *j'avais l'impression de ressentir plus facilement un contenu* » - cf. extrait cité à la page 297).

Les émotions lectorales éprouvées par les enquêté.e.s lors du travail de recherche documentaire, qu'elles soient « positives » ou « négatives », sont donc intimement liées à leurs dispositions « intellectuelles » et temporelles et donc aux techniques de lecture (classement, fichage…) qui soutiennent leur développement. Ainsi, le travail de classement représente une technique de

lecture disciplinaire[486]. Si l'on revient sur le cas de Sabine, ce travail, en lui donnant à voir le volume important de ressources qu'elle a déjà accumulées, lui permet de contrôler ses dispositions et de s'extraire du réseau Internet (« *j'ai passé presque six mois sans y retourner* »). En mettant à distance le réseau, cette enquêtée ne se coupe pas seulement des effets du dispositif (multiplier les téléchargements, répéter des requêtes à l'infini), elle domine sa pratique lectorale, la contrôle et la met en perspective, le classement produisant justement une mise en visibilité et en relation des contenus téléchargés (« *j'avais plein de matière, et même trop, j'ai trié, j'ai fait des recoupements, j'ai rassemblé* »).
Plus l'emprise d'Internet – en tant que dispositif social qui pousse à consommer (télécharger), espérer, croire – diminue, plus ses dispositions premières (son investissement quantitatif dans la lecture, ses multiples requêtes à partir du moteur « Google ») lui apparaissent comme « inadéquates » et plus sa déception se manifeste.
Le travail de classement, qui permet de ne pas s'illusionner, produit certes des déceptions mais aussi du plaisir (« *le tri, comme ça, ça fait du bien parce que j'avais des tas de directions* »). Le plaisir est ici, et de façon synchronique, celui de l'arrêt des recherches en ligne et du contrôle (conscient ou non) de ses dispositions à la dispersion. Si l'on considère le mouvement d'alternance « accumulation-réduction » dans lequel se déploient les pratiques de lecture (cf. partie I, chapitre 7), ce plaisir peut être qualifié de « plaisir de la synthèse ». Toutefois, il ne s'agit pas de penser que le plaisir du travail lectoral se situe uniquement dans cette phase de tri et réduction des contenus téléchargés. Les propos de Sabine montrent, au contraire, qu'il n'est pas propre à ce moment et qu'il se retrouve également dans la phase d'exploration des contenus : « *au début, on trouve beaucoup de choses, c'est un plaisir* ».
Aussi, le plaisir de la lecture est erratique ; lié aux dispositions des enquêté.e.s et aux contextes de lecture, il n'est pas référé à un seul moment, ni à un seul lieu. Parce que des dispositions « intellectuelles », temporelles se forment ou sont contrecarrées et mises entre parenthèses, parce que, durant la production du mémoire, les enquêté.e.s ne se confrontent pas à un seul mode de lecture, le plaisir qu'ils éprouvent à lire pour cette production ne cesse de se transformer.

L'usage parfois addictif d'Internet au cours de la réalisation du mémoire n'est pas la seule cause d'insatisfactions chez les enquêté.e.s. Le marquage des textes (annotations, prises de notes, etc.) est également source de frustration et de déplaisir et ceci, de manière beaucoup plus saisissante, chez les étudiant.e.s les plus à distance de la culture des SEF. Outre les difficultés de marquage générées par des faiblesses théoriques, ce sont des problèmes temporels et de relecture qui sont à l'origine de certains mécontentements et frustrations.

« *Oui, bien sûr, pour le mémoire, je prends des notes, je suis obligée en fait, pour me souvenir mais c'est pas toujours facile, parce quand c'est un texte qui est compliqué, j'ai tendance à prendre au fur et à mesure et donc au bout, ça me fait beaucoup de notes, et ça, j'aime pas, je sens que je perds du temps, en plus, moi, j'ai tendance à bifurquer des fois* [À bifurquer, à sortir du texte ? À prendre plusieurs directions ?] *Oui, et y a pas que ça, c'est quand je relis mes notes, et ben des fois, je vois plus trop le sens, ou alors ça me fait penser à un autre truc, donc, c'est pas super efficace, ça prend du temps, du temps, c'est justement ce qui me manque…* [Je

[486] Mathias Millet a bien montré, dans sa recherche doctorale, comment la prise de notes chez les étudiants (apprentis) sociologues – en tant que technique d'écriture qui discipline le corps – scandait le rythme de lecture, « qui découpe, sélectionne, pointe, dénoue, explicite, commente le texte à s'approprier » et contribuait à produire un travail réflexif sur les contenus mais aussi sur la pratique lectorale elle-même : « la notation est ainsi l'occasion de mettre sa lecture en perspective, de se saisir d'acquis d'intelligibilité, d'établir des liens entre les choses ».
M. Millet, *Les étudiants de médecine et de sociologie à l'étude,* Thèse de doctorat, Lyon, Université Lumière Lyon 2, 2000, p. 472 et p. 475.

comprends, prendre des notes pour le mémoire, quand les textes sont théoriques, ce n'est pas évident] *Ben oui, le mémoire, c'est jamais, c'est pas comme un roman où on lit du début à la fin sans s'arrêter, en étant bien concentré, là, non, on se pose en permanence des questions, ça demande d'écrire, donc obligatoirement, c'est du temps, et ce qui est des fois très agaçant, c'est que j'ai pris beaucoup de notes et que je m'en sers assez peu* [D'accord et vous parliez aussi du sens, que parfois vous n'arriviez plus à voir le sens…] *Oui, quand je relis, c'est pas, euh…en fait c'est compliqué, d'un côté, je suis contente parce que j'ai déjà écrit des choses, les annotations, tout ça, c'est bien, c'est rassurant parce que ça veut dire que j'avance sur la compréhension, tout ça, mais ça peut me compliquer aussi quand je repars sur, ça peut me faire penser à d'autres trucs, et là, ce qui est agaçant, c'est que des choses que j'ai déjà écrites et qui me paraissaient bien, ben, ça devient moins évident, c'est moins clair, je vois plus trop et donc je vais aller voir d'autres textes et voilà, encore une fois, un temps en plus* ».

(Sonia, 32 ans, [Sa], Bac ES, Diplôme d'état d'infirmière, DU "Métiers de la Formation", Infirmière)

« *Je mets beaucoup de petits marquages, marquage papier pour ce qui m'intéresse, comme c'est des ouvrages, je surligne pas, des fois, sur mes articles, ça m'arrive, je vais dire de surligner, je vais mettre des petites parenthèses sur les passages qui m'intéressent, plus d'ailleurs que sur le surlignage, des parenthèses sur ce qui m'intéresse, mais j'ai l'impression, dans la stratégie que je décris depuis le départ, qu'en fait je manipule beaucoup dans l'instantané, c'est-à-dire que je vais, là je sais que j'ai dix ouvrages sur ma table de chevet, je vais en prendre un, je vais le parcourir, je vais extraire ce qui m'intéresse, je vais prendre quelques notes, je vais prendre les citations et là je vais passer à l'ouvrage suivant* [D'accord. Et là, quand vous prenez quelques notes ou des citations, vous les prenez sur quel support ? papier ? électronique ?] *Je les prends directement sur ordinateur dans un fichier électronique. En fait, j'ai identifié ce qui m'intéresse, soit j'ai retenu parce que l'article est pas grand et je sais que c'est milieu de page, là où il faut que j'aille, soit j'ai effectivement des petites annotations sur mon papier mais euh très légères… voilà, moi, j'aime que, pouvoir retrouver rapidement les choses, et c'est pour ça, les post-it, les petits marquages, j'aime bien, ça va plus vite, alors que noter, ça prend du temps, écrire, c'est toujours du temps même quand on a bien assimilé* ».

(Jérôme, 27 ans, [Sa], Bac S, Diplôme d'État en Masso-Kinésithérapie, DU "Rééducation Neuro-pédiatrique", Kinésithérapeute)

Sans remettre en question la nécessité des annotations ou de la prise de notes, ces enquêté.e.s expriment le déplaisir qu'ils ressentent à marquer le texte, la notation leur apparaissant comme laborieuse, tant sur le plan cognitif que temporel.

Dans les deux extraits exposés ci-dessus, les émotions éprouvées sont rattachées au facteur temps. C'est d'abord le temps investi dans le marquage écrit qui semble être une cause de frustrations (« *ça prend du temps* » - « *je perds du temps* » ; « *écrire, c'est toujours du temps* », etc.). Cet investissement temporel est perçu d'autant plus négativement que le travail de marquage n'est pas toujours rentable et, de façon plus générale, n'a rien d'évident : loin d'être une simple opération de copie mots à mots ou d'extraction de citations, sa réalisation participe, comme l'a montré Mathias Millet, « d'un processus de maîtrise et de production du sens, de déchiffrement[487] ». Engageant ainsi les dispositions « intellectuelles » des étudiant.e.s, la notation écrite génère une frustration temporelle (sentiment d'une perte de temps) plus grande chez les enquêté.e.s les plus éloignés de la culture des SEF qui sont, justement du fait de cet

[487] M. Millet, *Les étudiants de médecine et de sociologie à l'étude*, Thèse de doctorat, Lyon, Université Lumière Lyon 2, 2000, p. 472.

éloignement, peu enclins d'une part à discerner du premier coup d'œil les éléments à prendre en notes et d'autre part à différer les annotations.

Si l'on considère le cas de Jérôme plus spécifiquement, c'est l'effet combiné de ses dispositions spontanéistes (son « *fonctionnement dans l'instantané* ») et de son rapport malaisé à l'écrit – qui le pousse à contourner la notation écrite et à lui préférer l'usage des post-it et de signes graphiques (les parenthèses, le surlignage). Pour mieux comprendre cet effet, il faut revenir sur la raison de la lecture et le sens des annotations. Comme le remarque Frédéric Kaplan, annoter est un geste tourné vers le futur : « Nous annotons pour que l'idée consignée accompagne notre prochaine relecture.[488] » Dans le cadre du mémoire, la prise de notes ou les annotations, quelles que soient leurs fonctions propres (conserver une trace objectivée d'un argument développé dans un ouvrage ou un article, extraire une citation, constituer un corpus de références…), servent toujours la rédaction ultérieure du mémoire écrit. De fait, elles sont, le plus souvent, destinées à être l'objet d'une relecture future et à être intégrées de façon plus ou moins directe et systématique dans le corps du mémoire. Annoter, c'est donc, ici, à la fois lire, écrire, relire et réécrire. Et c'est dans ce travail d'écriture et de (re)lecture qu'il faut chercher les raisons du plaisir que Jérôme éprouve à user des post-it et de son usage très parcimonieux des notes écrites (« *des petites annotations sur mon papier mais euh très légères* »). Les dispositions « intellectuelles » et « temporelles » de cet enquêté le conduisent à agir dans l'immédiateté et à prioriser la vitesse (« *je faisais aussi du surlignage PDF pour ce qui m'intéresse, pour accéder plus vite aux points essentiels* » ; « *j'allais voir très vite* » ; « *les résumés de livres sur Internet, ça je prends aussi assez vite* » ; « *répondre vite à un instant donné* » ; « *je veux pouvoir retrouver très vite les informations* » ; « *Des fois aussi j'achète les ouvrages parce que ça va plus vite* »). Agir vite, dans le cas particulier de cet étudiant, ce n'est pas seulement gagner du temps, c'est aussi ne pas se confronter à la fragilité de son rapport à l'écrit et ne pas subir la « domination scientifique ». Et ce n'est pas un hasard si Jérôme prône les avantages des commentaires électroniques formulés directement dans le fichier Word de son mémoire et insiste sur la satisfaction qu'il en retire :

« *J'ai demandé à Monsieur Z* {enseignant-chercheur} *si lui pouvait avoir aussi une relecture et ce que j'ai beaucoup apprécié, c'est que Monsieur Z, il fait lui des commentaires en direct sur le texte, des annotations, et ça, ça, je trouve ça génial parce du coup l'annotation, soit on la valide, soit on se dit, je suis pas tout à fait d'accord et donc il y a une liberté de faire qui, moi, me plaît beaucoup…* […] *Par rapport à l'oral, les commentaires annotations Word, je trouve ça très intéressant parce que je modifie pas mon corps de texte, j'en fais un peu ce que j'en veux et c'est manipulable* […] *Je suis dans la logique de ce que je vous dis depuis le départ, c'est-à-dire que, pour autant, j'ai vraiment la critique constructive, donc j'accepte les remarques et je les intègre au mieux, hein, mais j'ai l'impression qu'en fait si on modifie mon corps de texte ou si je ne sais pas ce qui a été modifié ou autre, moi, qui ai aussi du mal parfois à me retrouver dans ce que je peux produire, eh ben, ce serait source d'éparpillement* ».

(Jérôme, 27 ans, [Sa], Bac S, Diplôme d'État en Masso-Kinésithérapie, DU "Rééducation Neuro-pédiatrique", Kinésithérapeute)

Contrairement aux commentaires oraux des enseignants dont il peine à se saisir et qu'il enregistre systématiquement avec son smartphone pour y revenir ultérieurement, les annotations électroniques sont d'une part plus aisées à (re)mobiliser (plus concises, elles pointent directement les passages à revoir) et le protègent de ce fait de la dispersion lectorale ; d'autre part, elles n'obligent pas l'enquêté à remanier en profondeur la structure de son écrit et

[488] F. Kaplan, « Le cercle vertueux de l'annotation », *in* M. Jeanneret, F. Kaplan et R. Suciu (Dir.), *Le lecteur à l'œuvre*, Paris, Infolio, 2013, p. 59.

à entrer dans une réflexion coûteuse tant du point de vue cognitif que temporel. Ce faisant, elles lui permettent de garder le contrôle (« *il y a une liberté de faire qui, moi, me plaît beaucoup* » ; « *je modifie pas mon corps de texte, j'en fais un peu ce que j'en veux* ») et de contrecarrer les effets de la dispersion lectorale que produisent ses dispositions.
La joie (« *je trouve ça génial* ») que les commentaires électroniques procurent à Jérôme a partie liée avec l'autonomie et le contrôle auxquels ils lui donnent accès et avec une non-confrontation à son rapport malaisé à l'écrit. Cette joie comme le déplaisir qu'il ressent à annoter un texte papier ne sont ainsi pas le fruit du hasard mais des émotions qui résultent des dispositions « intellectuelles » et temporelles de l'enquêté et du contexte singulier du mémoire – un exercice où le travail d'écriture est essentiel, les lectures théoriques incontournables et dont le volume conséquent impose une gestion du temps.

Les affects ressentis par Sonia lorsqu'elle annote un texte ou relit ses annotations ne sont également pas indépendants de ses dispositions et du contexte spécifique de l'exercice du mémoire. Pour Sonia, qui n'a pas suivi un cursus universitaire long en sciences humaines (Bac ES, études d'infirmière, Diplôme d'université "Métiers de la Formation") et qui n'a pas, par ailleurs, développé de dispositions planificatrices[489], l'exercice de la prise de notes s'avère peu évident et génère des frustrations temporelles. En effet, ses dispositions qui l'inclinent à agir dans l'immédiateté (« *j'ai tendance à prendre au fur et à mesure* »), l'amènent à produire des notes volumineuses et donc plus difficilement lisibles et réutilisables. Ainsi, à la problématique temporelle du mémoire (une épreuve longue qui requiert une gestion du temps), s'ajoute le coût temporel qu'engendre une prise de notes incertaine et dense. Mais il y a plus. Le sentiment désagréable de perte de temps qu'éprouve Sonia n'est pas dû uniquement à une pratique laborieuse de la prise de notes mais également à la relecture de ses notes. Cette relecture suscite d'ailleurs des émotions complexes, un sentiment de confusion et d'agacement (« *ce qui est agaçant, c'est que des choses que j'ai déjà écrites et qui me paraissaient bien, ben, ça devient moins évident, c'est moins clair* ») mêlé à une forme de satisfaction (« *c'est rassurant parce que ça veut dire que j'avance sur la compréhension* »). Et cette complexité a partie liée avec les dispositions « intellectuelles » de l'enquêtée. Elle renvoie, d'une part, à l'expérience paradoxale de la relecture que Brigitte Louichon décrit comme « l'attente impatiente du connu[490] » et, d'autre part, à la problématique de la dispersion lectorale à laquelle se confrontent plus particulièrement (de façon plus aigüe) les enquêté.e.s les moins dotés scientifiquement. La satisfaction qu'éprouve Sonia lorsqu'elle relit ses notes correspond au plaisir de la répétition, du familier ou du moins du « déjà-lu » ; en contrepoint, l'agacement ressenti est celui d'une nouvelle résonnance qui fragilise et rend incertains les acquis de la première lecture. En effet, en ouvrant vers une forme de réflexivité, la relecture génère de la complexité et de l'incertitude (« déplaisir du doute »). Lorsque Sonia relit ses annotations dans un temps relativement éloigné de celui de leur effectuation, les contenus lus ne sont plus rattachés à leur contexte de production et leur résonnance s'en trouve affaiblie. La sensation de confusion qui s'ensuit, cette instabilité que décrit l'enquêtée (« *ça devient moins évident, c'est moins clair* ») et qui la pousse vers la lecture de nouveaux textes renvoie à l'instabilité de ses dispositions « intellectuelles » et

[489] Elle m'explique qu'elle ne s'est jamais préoccupée du « temps scolaire » et que c'est seulement cette année, spécialement dans le cadre de l'exercice du mémoire, qu'elle s'y confronte : « *moi, le temps, avant pour mes études, ça jamais été un problème, je travaillais pour les examens, je faisais les choses souvent à la dernière minute mais c'était pas un problème, je m'en sortais plutôt bien* [D'accord, vous n'avez jamais planifié des temps de travail pour vos études…] *Non, non, le seul temps que j'ai programmé, c'était mes vacances* {sourire}*… non, c'est cette année où je ressens ça, le manque de temps, surtout avec le mémoire, c'est une grosse évaluation, ça prend beaucoup de temps pour écrire, les lectures, tout ça, on est obligé de passer du temps, c'est compliqué* ».
[490] B. Louichon, « Le texte du relecteur », *in* C. Mazauric, M.-J. Fourtanier et G. Langlade (Dir.), *Le texte du lecteur*, Peter Lang, 2011, p. 172.

temporelles. Ainsi, le plaisir de l'attente du rappel se heurte à la frustration d'une moindre compréhension et, de façon consécutive, aux désagréments de la dispersion lectorale[491].
Plaisir et déplaisir ne sont donc pas des affects *ex nihilo* mais sont rattachés à des effets dispositionnels.

Si la réflexivité causée par la relecture produit toujours une forme de doute, de questionnements chez l'ensemble des étudiant.e.s, ce doute s'exprime différemment selon leurs dispositions. Tandis qu'il est fréquemment associé à des peurs (s'éparpiller dans de nouvelles lectures, perdre du temps…) par les enquêté.e.s les moins dotés « intellectuellement » et/ou « temporellement », il peut être source d'un enrichissement théorique ou linguistique chez ceux qui ont construits de fortes dispositions planificatrices et dont les parcours scolaires-universitaires les ont sensibilisés à la culture des SHS (ainsi les « pierres précieuses » de Marie : par le jeu de l'intertexte auquel lui donnent accès ses dispositions, la relecture de ses notes ne la détournent pas du texte lu mais la placent *au-dessus* du texte, en surplomb).
Cette sensibilisation ne se réduit pas, comme nous l'avons montré, dans la maîtrise de concepts théoriques mais s'éprouve plus globalement dans un comportement lectoral, dans la manière de rechercher et sélectionner les contenus, d'annoter les articles, de classer les documents, de programmer des temps de lecture, etc.
Avoir éprouvé concrètement, lors d'expériences scolaires-universitaires passées, la nécessité des techniques de classement, l'importance du marquage des textes, de la sélection des contenus permet de ne pas s'illusionner sur ce qu'est le travail de lecture pour le mémoire. En effet, beaucoup de frustrations ou de déceptions sont liées, chez les enquêté.e.s les plus éloignés des codes universitaires et/ou de la culture des SHS, à une vision « romantique » de la pratique lectorale. Ainsi, à l'instar de Laetitia qui réalise au cours du master qu'elle n'est pas obligée de lire un livre en entier ou de Sonia qui évoque le plaisir de la linéarité et de la simplicité de la lecture d'un roman (« *c'est pas comme un roman où on lit du début à la fin sans s'arrêter* »), les enquêté.e.s les plus dominés scientifiquement et temporellement tendent à considérer que la lecture doit aller « droit », se réaliser de façon linéaire et sans interruption. Une telle représentation qui place l'acte de lire du côté d'une figure idéaliste et romantique du travail intellectuel, masque les dimensions matérielle et rationnelle des lectures universitaires.
Cette occultation des techniques d'organisation rationnelle[492] du travail lectoral n'est pas sans conséquence sur les affects éprouvés par les enquêté.e.s lors de ce travail. Par exemple, l'irritation que ressent Michel lorsqu'il ne parvient pas à retrouver des articles papier ou « la peur des livres » qu'il évoque ne sont pas sans lien avec une vision romantique de la pratique lectorale universitaire.

« *Les articles papier étaient rangés dans ma pochette mais souvent je les retrouvais pas, c'est-à-dire qu'en gros, la pochette était tellement bien cachée, c'est là où on se dit qu'on vit avec des lutins qui, qui cachent les dossiers, ça, c'est agaçant… le nombre de fois où je me suis énervé à pas retrouver ma pochette et donc un temps perdu juste pour avoir le matériel* […] *Je vais employer un mot qui va peut-être vous choquer mais d'une certaine manière, il a fallu, il*

[491] Virginia Woolf a subtilement restitué cet état de dispersion lectorale : « Un étudiant formé à la recherche à Oxbridge a, sans aucun doute, quelque méthode pour mener sa question à travers toutes les distractions jusqu'à ce qu'elle coure à la réponse comme une brebis à la bergerie. J'étais sûre que l'étudiant assis à côté de moi, par exemple, qui prenait assidûment en notes un manuel scientifique, extrayait de pures pépites du minerai essentiel toutes les dix minutes au bas mot. Des petits grognements de satisfaction en étaient la preuve. Mais si on n'a, malheureusement, aucune formation universitaire, la question, loin d'être menée à la bergerie, s'échappe dans tous les sens comme un troupeau effrayé, pêle-mêle, poursuivi par une meute de chiens ». V. Woolf, *Un lieu à soi*, Paris, Éditions Denoël, 2015, p. 53.
[492] M. Millet, *Op.cit.,* 2000, p. 12 (Note de bas de page n° 11).

a fallu que je sois pragmatique*, donc les livres quand je les voyais, j'avais les références, il n'y avait aucun problème, c'est pas qu'ils ne me faisaient pas envie, mais ça m'a fait peur très rapidement, en me disant j'ai quelque chose à produire vite ; le temps que je vais passer même si je me cultive, je vais passer énormément à lire et je vais pas y arriver ; donc c'est là, où tout de suite, j'ai privilégié les articles* ».

(Michel, 44 ans, [Ts], Bac G, BTS "Technico-commercial", BEES 2, Formateur / Filière Équine)

La crainte de l'étudiant sur le fait que le mot « pragmatique » puisse me heurter ainsi que l'usage de l'adverbe « juste » dans ses propos « *donc un temps perdu* juste *pour avoir le matériel* » témoignent de cette image romantique du travail intellectuel qui invisibilise et rend mésestimable l'aspect pratique (matériel, organisationnel) de l'activité lectorale. Or, le fait de classer les supports textuels (articles, ouvrages, notes, etc.) et pas seulement de les ranger, permet justement de les évaluer, de les rendre visibles et d'en user plus aisément. Facilement identifiables et plus contrôlables (l'étudiant.e en est moins dépendant), les documents gagnent en lisibilité (accessibilité) et perdent simultanément une partie de leur mystère scientifique[493] : en faisant ressortir des liens, en soulignant des différences mais aussi des proximités, des répétitions, le classement des documents comme le marquage des textes mettent en évidence le caractère construit et cumulatif du savoir scientifique, les contenus lus apparaissant alors moins exceptionnels (uniques) et plus rationnels. Ce sont à la fois les mécanismes de la fabrication intellectuelle que donnent à voir les techniques organisationnelles de lecture et également la rationalité et la complexité du travail lectoral qu'exige le mémoire. Loin d'aller droit, ce travail s'élabore progressivement, au gré d'avancées et de retours (accumulation /rangement-réduction), impliquant des modes de lecture variés, nécessitant de nombreuses lectures, des relectures, des prises de notes et donc un temps conséquent passé à lire et à relire[494].

Les techniques organisationnelles de lecture contribuent ainsi à défaire une conception romantique du travail lectoral qui conduit bien souvent les enquêté.e.s les plus dépourvus en dispositions « intellectuelles » et planificatrices à s'illusionner sur ce que doit être la lecture, sur les pouvoirs d'Internet (croire que l'on va trouver mieux…) et sur le temps (ne pas le programmer et le subir). La « peur des livres » que mentionne Michel comme son irritation devant la perte de sa pochette ou la frustration temporelle qu'éprouve Sonia lors de la relecture de ses notes, se réfèrent sans doute à une telle conception romantique qui masque les dispositifs pratiques de lecture (classement, marquage des textes, gestion du temps, lecture segmentée…) et valorise « l'intellect », le rapport inspiré aux œuvres. Imprégné d'une telle conception, Michel, qui ne planifie pas son travail de lecture et pense le temps uniquement dans sa dimension quantitative, n'imagine pas (du moins spontanément) un usage sélectif des contenus livresques ; et ce n'est pas par hasard qu'il oppose le facteur culturel au facteur temps (« *le temps que je vais passer même si je me cultive* »).

[493] Le mystère de la fabrication intellectuelle se maintient d'autant plus facilement que la technique aime se faire oublier : « Il y a, dans la technique, un escamotage, un tour de passe-passe qui consiste à refouler dans l'imaginaire la contingence du monde et de son ordre [Godelier, 1996] : la « grâce », la « virtuosité » voire le « génie » occultent alors ce qu'il y a de choix laborieux et de cadrage contingent ». P. Le Quéau, « Formes et cadrages de l'attention », *in* Y. Citton (Dir.), *L'économie de l'attention. Nouvel horizon du capitalisme ?* Paris, La Découverte, 2014, p. 217.

[494] Mathias Millet écrit à ce propos : « De même en va-t-il de ces étudiants sociologues qui s'épuisent à vouloir, en première lecture, tout saisir d'une argumentation savante et s'inquiètent du temps passé à relire les mêmes textes. Comme si leurs aînés ne passaient pas eux-mêmes leur temps à lire et à relire les mêmes textes. Ils accomplissent ainsi sur le mode du braconnage des gestes intellectuels que ceux qui font profession d'intellectuel accomplissent communément de manière intentionnelle et méthodique mais qu'ils ne jugent pas toujours bon d'enseigner » : M. Millet, *Les étudiants de médecine et de sociologie à l'étude,* Thèse de doctorat, Lyon, Université Lumière Lyon 2, 2000, p. 262-263.

Les émotions très diverses que suscitent chez les enquêté.e.s la distribution de listes bibliographiques en début d'année sont pareillement redevables de conceptions lectorales plus ou moins « romantiques » que produisent leurs dispositions « intellectuelles » et temporelles. Tandis que certain.e.s enquêté.e.s comme Sonia expriment des angoisses face à la vue de ces listes, d'autres manifestent des affects bien distincts : un sentiment de satisfaction chez Marie et d'indifférence hautaine chez Marjorie.

« *Moi, les listes, au début du master, ça m'effrayait quand même, je me disais "j'arriverais jamais à tout lire, c'est pas possible", c'est sûr, j'aurais bien aimé pouvoir tout lire, c'est comme avec les livres qu'on peut pas lire en entier, on se sent un peu, on aimerait bien mais c'est un rêve, c'est carrément impossible au niveau du temps, on est obligé de sélectionner…* [Je comprends et après, ces listes, elles vous ont paru moins effrayantes ? parce que vous dites au début du master…] *Ben, après, en discutant avec d'autres collègues, j'ai compris que personne ne lisait tout, donc je les voyais pas pareil, plus comme des guides, je me sentais moins obligée de lire, c'est pour ça, c'était plus pareil* ».

(Sonia, 32 ans, [Sa], Bac ES, Diplôme d'état d'infirmière, DU "Métiers de la Formation", Infirmière)

« *Les listes bibliographiques que donnent les enseignants, c'est très pratique, je m'en sers mais pas tout le temps, je sais qu'elles sont là et que je peux m'y référer, par exemple je m'en suis un peu servi pour le mémoire, j'ai lu un ou deux articles mais je sais qu'elles sont là si j'ai besoin, et puis comme chaque enseignant l'a fait en fonction de sa thématique, c'est pratique, je trouve ça très bien* ».

(Marie, 25 ans, [Ts], Bac L, CPL1, Licence "Sociologie", M1 "Sciences de l'éducation")

« *Certains enseignants à la fin du cours qu'ils nous proposent, distribuent des listes avec des références que je n'écoute pas forcément…* [Ces listes ne vous semblent pas pertinentes, cela ne vous semble pas nécessaire ?] *Ben, je choisis les livres que je veux et, en fait, quand ils donnent leurs listes, je lis à la limite le nom des auteurs mais pas plus, je vais plutôt m'écouter moi sur ce que j'ai envie de lire* ».

(Marjorie, 27 ans, [Ts], Bac Technologique Comptabilité, Licence "AES", Master 1 "Géographie sociale", Conseillère Emploi et Formation)

Sonia, qui rêve de pouvoir lire l'ensemble des références figurant sur les listes bibliographiques, est paradoxalement effrayée par la lecture de ces listes et vit sur le mode de la culpabilité le fait d'être contrainte à n'en lire qu'une partie. Les angoisses qu'elle ressent au début du master, découlent au moins partiellement[495] de ses dispositions « intellectuelles » peu solides et de l'image de la lecture idéale « *on lit du début à la fin sans s'arrêter* » que cette fragilité dispositionnelle entretient. Au fur et à mesure que des dispositions à la sélection se forment par le travail de lecture pour le mémoire et les échanges avec ses pairs, sa perception des listes se modifie (« *je les voyais pas pareil* ») et son sentiment d'angoisse diminue corrélativement.
En contraste, Marie qui a développé au cours de son parcours universitaire de fortes dispositions « intellectuelles » met en avant le côté pratique des listes bibliographiques dont elle n'use pourtant que de façon partielle. En réalité, c'est justement cet usage sélectif qui est à l'origine de sa satisfaction. Contrairement à Sonia qui, d'une certaine façon, subit les listes, Marie, qui peut en identifier rapidement les contenus et les mobiliser de façon appropriée en fonction des

[495] La frayeur suscitée par les listes bibliographiques doit également être reliée au contexte spécifique du master et plus précisément à sa structure modulaire qui multiplie le nombre de ces listes et par là-même l'effet d'étourdissement qu'elles peuvent causer, chaque module abordant une thématique particulière et donc des références théoriques distinctes.

évaluations, les domine. Loin d'être sous l'emprise des listes bibliographiques, cette enquêtée les considère avec de la distance comme des ressources potentiellement mobilisables. Cette distance est encore plus marquée chez Marjorie qui montre une forme de dédain à l'égard de ces listes et témoigne d'une forte « indépendance scientifique » : « *je n'écoute pas forcément* […] *je lis à la limite* […] *je choisis les livres que je veux* […] *je vais plutôt m'écouter moi* ». Son habitus professionnel (une expérience journalistique qui a contribué à forger un regard critique sur les contenus lus) et probablement aussi ses fortes dispositions temporelles[496] expliquent cette indépendance et soulignent encore une fois le rôle dispositionnel dans la manière de percevoir l'activité lectorale et de la pratiquer.
Ce rôle est, par ailleurs, clairement visible dans les propos de Michel qui, du fait de son parcours scolaire atypique, n'interroge pas l'objet ni même le contenu de ces listes et s'y soumet, au début de la formation, sans condition – sans réflexion et sans sélection –, lisant plus des deux tiers des articles qui y sont référencés : « [Parmi les articles mentionnés dans les listes bibliographiques, avez-vous hésité entre certains articles ?] *Je me suis pas posé la question, j'ai tout lu, en fait, j'ai commencé à être sélectif cette année, c'est-à-dire, vers le milieu du mémoire* ».

En résumé, alors que Michel se plie aux listes, Marie et Marjorie les plient, autrement dit les dominent, sélectionnant certaines références et en écartant d'autres de manière volontaire et assurée. Cette assurance qui fait défaut aux enquêté.e.s les plus dominés scientifiquement se conquiert progressivement, au fur et à mesure que les dispositions « intellectuelles »et « temporelles » de ceux-ci se construisent[497]. Si, pour ces enquêté.e.s, la sûreté des choix de lecture reste relativement instable, elle augmente néanmoins de façon sensible entre le début et la fin de la réalisation du mémoire. Outre l'exemple de Michel qui montre la formation progressive de dispositions à la sélection au cours de cette réalisation, le témoignage de Pascale est également significatif d'une plus grande assurance dans la manière de choisir les passages à lire des ouvrages ou articles fréquentés : « *avant, je m'obligeais en fait à respecter l'auteur de A jusqu'à Z et maintenant non ; avec le master, et surtout la réalisation du mémoire, j'ai changé, parce que cela aurait été un peu fou de vouloir lire comme ça, beaucoup de choses en intégral, c'était simplement pas possible avec les dates de rendu non, c'était pas possible, maintenant je sélectionne l'information qui m'intéresse* ». L'attitude de déférence à l'égard des auteurs qui pousse cette enquêtée à effectuer des lectures *in extenso* laisse place petit à petit – sous l'effet de l'évolution de ses dispositions et du contexte (des délais imposés par les évaluations) – à des lectures partielles où une approche raisonnée et sélective prime sur une approche « romantique » (contemplative) de la lecture.
La prise en compte du contexte et des dispositions éclaire ainsi les variations et les évolutions des affects (illusions, comportements, réactions, perceptions…) que le travail lectoral suscite chez les enquêté.e.s.

[496] Manifestant tout au long de notre entretien le souci d'optimiser son temps de lecture, cette étudiante concentre ses efforts sur des textes dont elle maîtrise les contenus et contourne ceux dont les argumentations théoriques lui apparaissent confuses ou difficilement accessibles. Son rapport au temps participe ainsi de la faible considération qu'elle porte aux listes bibliographiques.
[497] Des commentaires formulés par ces enquêté.e.s sont tout à fait significatives de cette construction : « *en deuxième année, j'étais plus en lectures partielles, parce que, je sais pas si je peux l'exprimer comme ça mais j'avais l'impression de ressentir plus facilement un contenu et donc du coup ce qui me semblait moins pertinent, j'écartais très vite* » - Michel ; « *il faut dire avec le temps, avec ma collecte d'articles et les livres achetés, j'avais un peu au fur et à mesure une vision plus, plus claire des références, euh des sources et donc le problème de la provenance se posait moins* » - Pascale.

Les émotions ressenties lors des lectures pour le mémoire sont des construits sociaux qui ne dépendent pas de la pratique lectorale elle-même (lecture en diagonale, usage d'Internet, marquage des textes…) mais de l'effet des dispositions des enquêté.e.s sur cette pratique et du contexte (cadre temporel et spatial, modes d'évaluation) dans lequel celle-ci s'intègre.
Par conséquent, plus les dispositions « intellectuelles », temporelles et organisationnelles des étudiant.e.s sont faibles et plus le contexte est flou, plus les lectures risquent d'être gouvernées par les émotions.
Les extraits exposés ci-après – issus de l'entretien mené avec Sabine – attestent de cette conséquence et éclairent l'éparpillement lectoral auquel cette étudiante est conduite. En effet, bien que Sabine ait acquis des techniques de lecture rapide (de ciblage des points essentiels) au cours d'un stage à l'école des cadres et qu'elle affirme « ne pas lire sans but », cette enquêtée se retrouve, lors de la production du mémoire, aux prises avec des lectures volumineuses dont elle ne tirera qu'un bénéfice très modeste.

« *Certes, j'ai beaucoup lu mais j'ai ciblé, c'est-à-dire, je commençais par lire des articles, et à repérer les passages qui m'intéressaient et à aller voir la bibliographie, à recentrer sur la biblio mais pas lire, lire, lire, sans but, c'est ma façon de fonctionner, moi, j'aime bien les choses assez concrètes, donc voilà, pas lire sans but* […] *Pour mon mémoire, c'était essentiellement philosophie, sociologie, alors, je suis un peu partie dans tous les sens parce que, ben pour comprendre l'étudiant à l'heure actuelle, il fallait quand même partir dans plein, plein de directions, donc là, je ciblais déjà des articles, et puis, j'ai dû lire quand même, une dizaine d'ouvrages, quand même, qui m'ont pas forcément servi puisque je suis partie à un moment sur tout ce qui était, psychologie de l'enfant, de l'adolescent, bon j'en ai retiré, il y a toujours un bénéfice secondaire mais dans le cadre de mon travail pour le mémoire, finalement ça fait quoi, trois pages mais bon après ça a aussi un impact personnel, c'est pas que…* […] *Pour les ouvrages, c'est pas systématiquement des lectures partielles, ça dépend, ça dépend de la façon dont j'entre dans le livre ou pas, je pense que voilà, on est tous un peu pareil, il y a des auteurs qui vont vous captiver d'emblée et d'autres, vous arrivez pas à accrocher, tout ce qui est psychologie, sociologie de l'enfance, j'ai tout lu parce que j'en avais, parce que j'ai des enfants et voilà, ça m'intéressait aussi pour autre chose, après, quand ça, j'ai lu aussi énormément de choses sur, sur les nouvelles technologies, sur le rapport des jeunes aux nouvelles technologies mais ça, c'est pareil, c'est parce que ça, il y a avait un bénéfice personnel plus que, enfin, voilà, mais au final, ça m'a pas trop servi* ».

(Sabine, 40 ans, [Sa], Bac D, L3 (VAE) "Sciences de l'éducation", Cadre de santé-Formatrice)

Les commentaires de Sabine font ressortir la composante émotionnelle de ses lectures, une part de celles-ci relevant davantage d'un plaisir privé que d'une démarche analytique. L'adjectif « personnel » qui apparaît dans les deux expressions « *impact personnel* » et « *bénéfice personnel* » met en évidence ce caractère privé ; quant au mot « impact », il souligne le fait que le plaisir n'est pas tant lié à une utilité scolaire (que l'enquêtée juge elle-même minime) mais bien plus à une forte résonnance. En effet, les thématiques abordées dans les articles ou ouvrages lus par l'étudiante (« *psychologie de l'enfant, de l'adolescent* » ; « *le rapport des jeunes aux nouvelles technologies* ») font écho à ses problématiques personnelles et déclenchent un « hors-jeu », l'étudiante perdant progressivement de vue l'objectif premier de son activité de lecture (lire pour produire l'écrit de son mémoire). De façon plus ou moins consciente, Sabine se saisit des textes comme prétexte à une réflexion sur elle-même, et notamment sur son rôle éducatif parental. Les résonances des contenus lus avec certaines de ses préoccupations quotidiennes produisent chez cette « étudiante-parent » des horizons d'attente qui l'éloignent du travail universitaire et l'engagent vers des lectures « émotionnelles » où les mots résonnent plus qu'ils ne raisonnent. À ce moment précis, Sabine n'est plus dans la posture

d'une « lectrice commentatrice » rigoureuse mais dans celle d'une « lectrice singulière[498] » et ce changement de posture la conduit dans une situation de lecture qui devient de plus en plus difficilement contrôlable : elle « lit tout » sans sélectionner les contenus ; des contenus qui la travaillent (l'affectent) plus qu'elle ne les travaille. Ces lectures « émotionnelles » augmentent ainsi les effets d'éparpillement auxquels la confronte déjà (et de façon sensible du fait de ses dispositions « intellectuelles » peu assurées) la production du mémoire. La part « émotionnelle » des lectures effectuées pour le mémoire n'est pas propre aux étudiant.e.s les plus démunis scientifiquement, elle peut également s'observer chez ceux dont les dispositions « intellectuelles » sont plus solides mais les conséquences et les manifestations de ces lectures « émotionnelles » ne sont toutefois pas les mêmes.
Prenons l'exemple de Marie, une composante émotionnelle est certes perceptible dans ses choix de lecture : « *moi, j'aime bien la belle rhétorique, les phrases soignées, je suis sensible à ça… c'est aussi un peu mon univers, avec ma mère, ma tante, l'écriture, les livres, je suis dedans depuis longtemps* » (*cf.* extrait cité à la page 260). Cependant, alors que les lectures « émotionnelles » de Sabine se répètent à plusieurs reprises et la poussent vers une forme sévère (durable) de dispersion lectorale, celles de Marie, la portent vers un « hors-piste » choisi et momentané qui prolonge le travail de lecture déjà effectué. Conduites avec prudence et réflexion (« *je me dis "c'est quoi le but de cette lecture ?"* » ; « *je fais attention* »), les lectures de Marie sont limitées et accomplies dans une optique où prédomine la dimension utilitaire : « *les lectures un peu éloignées comme ça, ça doit rester, d'abord c'est plutôt rare et puis ça doit apporter un plus pour le mémoire, pas être un obstacle pour la rédaction* ». Si le plaisir (résonnance et intérêt) de l'expérience lectorale peut guider une partie de la trajectoire lectorale de ces deux enquêtées, il n'a pas la même origine dispositionnelle : d'un côté (Sabine), il est issu de dispositions « intellectuelles » peu assurées et s'exprime au détriment d'une posture sélective ; de l'autre (Marie), il est impulsé par une aisance et une assurance scientifique. Par conséquent, le degré d'impact des lectures « émotionnelles » sur le travail lectoral de ces deux étudiantes est très différent : si les lectures « émotionnelles » ont un effet d'entraînement puissant dans le cas de Sabine (elles affectent de façon importante sa pratique et son mode de lecture), cet effet chez Marie est contrôlé et s'avère nettement plus faible, le plaisir dérivant dans ce cas d'une construction scientifique et non d'une quête personnelle.

Les dispositions « intellectuelles », qui, rappelons-le, quand elles sont faibles, tendent à mettre en veille les dispositions temporelles (la planification temporelle d'une activité étant d'autant plus ardue que la maîtrise de cette dernière est peu solide), jouent un rôle majeur dans la constitution des lectures « émotionnelles » et dans l'effet d'éparpillement lectoral qu'elles peuvent produire. Cet effet est d'autant plus pervers qu'il est souvent invisible aux yeux des enquêté.e.s les moins dotés intellectuellement, ceux-ci étant d'une part engagés dans un investissement lectoral quantitatif et d'autre part dans une position de soumission à l'égard des contenus lus (que ces contenus les captivent ou les déstabilisent). Si les sentiments produits par la dispersion lectorale sont rarement exprimés de façon très négative (beaucoup parlent de frustration ou justifient la dispersion par un contexte particulier, ainsi Sabine : « *il a fallu en garder qu'un tiers, même pas, donc ça, c'est assez frustrant, mais j'ai suivi la méthodologie que m'avait indiquée Madame Y, c'est vrai que comme j'ai démarré très tôt, elle s'est dit "bon, elle a le temps", donc voilà* »), c'est vraisemblablement parce que les frustrations sont compensées par le plaisir privé que provoquent les lectures « émotionnelles » ou encore par le

[498] Par cette distinction « lecteur commentateur /lecteur singulier » que nous empruntons à Fanny Renard, il s'agit de montrer que Sabine réagit aux textes plus qu'elle n'agit sur eux et qu'elle n'est plus dans une « attitude réflexive » à l'égard des contenus lus ; ces derniers coïncidant avec ses préoccupations personnelles, la « lectrice commentatrice » s'efface peu à peu devant la « lectrice singulière ». F. Renard, *Les lycéens et la lecture, entre habitudes et sollicitations*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2011, p. 582.

plaisir de la répétition que suscitent la multiplication des lectures « analytiques » ; c'est aussi sans doute en raison du contexte singulier de la production du mémoire qui contient en germe une forme de dispersion lectorale tant il implique des lectures multiples, variées et denses.
La dispersion lectorale, phénomène souvent évoqué par les enquêté.e.s, a donc des origines multiples qui bien souvent se combinent : des dispositions temporelles faibles, des lectures « émotionnelles » (et donc, en filigrane, des dispositions « intellectuelles » peu assurées), la nature spécifique d'une production, ou encore l'effet du « dispositif Internet ». Les supports numériques ne représentent donc qu'un facteur parmi d'autres, la dérive lectorale provenant autant de l'intérieur (des dispositions) que de l'extérieur (du contexte).

CONCLUSION

En mobilisant la théorie dispositionnaliste-contextualiste à notre objet, nous avons cherché à éclairer la construction des manières de lire et en particulier les effets des supports numériques sur les pratiques et modes de lecture que les étudiant.e.s mettent en œuvre dans le cadre de leur travail universitaire. À l'heure où la plupart des contenus scientifiques sont mis en forme par des outils numériques et diffusés en ligne, on pourrait légitimement supposer que, dans le contexte universitaire, la lecture sur écran s'est banalisée et que les « nouveaux » écrans (smartphones, tablettes), de plus en plus nombreux et visibles dans les amphithéâtres, constituent de nouveaux espaces pour l'activité lectorale estudiantine. À distance de cette image du « tout à l'écran », notre description des supports de lecture numériques et leurs usages par les enquêté.e.s révèlent que le recours aux terminaux mobiles est loin d'être systématique et banal : c'est au contraire un usage original (photographier avec son smartphone le contenu d'un livre de bibliothèque dont la consultation s'effectue exclusivement sur place) et souvent circonstancié (utiliser sa tablette pour rechercher un article lors d'un trajet en voiture), autrement dit un usage limité, que donne à voir notre enquête.

Tout d'abord, il convient de parler de lectures sur écrans et non de « la lecture sur écran ». En effet, le support écran héberge fréquemment des lectures extensives (lectures de consultation visant à définir un terme, lectures de résumés d'articles) mais aussi plus intensives et aucun lien mécanique ne peut donc être établi entre un support et un mode de lecture ; en outre, le support numérique n'est pas une entité homogène : il renvoie à des objets distincts tant du point de vue de leur format que de leurs fonctionnalités. Un des intérêts de cette étude est justement d'avoir recherché ce qui distingue les écrans au lieu de les considérer de façon générique. En nous efforçant de désigner le plus rigoureusement possible les supports étudiés, nous "matérialisons" les explications et ne les réduisons pas à des discours généraux sur le « numérique » qui bien souvent ne font qu'alimenter les controverses autour de l'écran et des nouvelles technologies. D'un côté, l'omniprésence de l'écran serait censée détrôner voire faire disparaître le support papier ; de l'autre, les technologies numériques seraient dotées d'« un pouvoir transformatif des systèmes éducatifs[499] ».

En mettant en exergue les différences au niveau de la taille et des performances techniques des écrans, nous avons montré que l'ordinateur reste l'outil le plus adapté au travail de lecture des enquêté.e.s, la tablette et le smartphone s'inscrivant essentiellement dans une logique d'accès aux données.

Si les propriétés physiques et techniques des supports méritent ainsi d'être soulignées, c'est parce que les lectures réalisées pour le travail universitaire ne sont pas des lectures de divertissement qui s'effectueraient librement et au gré des envies des étudiant.e.s. Fortement contraintes par les modes d'évaluation des écrits que doivent produire les enquêté.e.s, elles impliquent non seulement un espace-temps favorable à la concentration et à l'attention que supposent des lectures analytiques (en particulier les lectures de textes théoriques en SHS auxquels se confronte notre population enquêtée) mais également la manipulation de divers outils (crayons, stabilos, fiches, cahiers, dossiers informatiques, pochettes, fichiers Word, logiciels, etc.) visant la notation et la mémorisation des contenus lus. Par conséquent, les

[499] L'auteur dévoile la situation paradoxale dans laquelle sont placés les chercheurs travaillant sur le numérique éducatif : d'un côté, on leur demande une mission d'expertise pour déterminer l'efficacité des dispositifs numériques déployés dans les écoles et les centres de formation ; de l'autre, « eux-mêmes sont souvent convaincus, grâce à des résultats convergents, que les technologies éducatives engendrent des vagues d'illusion et de désillusion (Cuban, 2001) et que l'efficacité n'est pas une question scientifiquement fructueuse ». C. Fluckiger, « Numérique en formation : des mythes aux approches critiques », *Éducation Permanente*, n° 219, 2019, p. 19.

supports (écran ou papier) ne représentent pas simplement des surfaces d'inscription des textes mais des espaces de travail, espaces du lire mais aussi de l'écrire. En effet – et c'est là un point central déjà démontré par des travaux antérieurs[500] –, les pratiques de lecture des étudiant.e.s apparaissent indissociables de l'acte d'écrire : l'écriture est un outil de lecture (de marquage des textes, de mémorisations des contenus lus) et la lecture s'effectue dans la perspective de production de travaux écrits (lire pour l'analyse de texte, pour le mémoire…).

Dans cette configuration spécifique où lire c'est toujours, d'une certaine façon, écrire, les « nouveaux » écrans et les ressources numériques ne s'intègrent pas de façon automatique dans le travail de lecture des étudiant.e.s. D'une part, leur mobilisation dépend de leurs capacités à répondre au travail de l'étudiant.e-lecteur/lectrice (un travail de définition des concepts, de recherche documentaire, d'annotation, de mémorisation et de classement des textes) ainsi que des contextes d'étude du master qui rendent plus ou moins nécessaire l'usage de tel ou tel support ; et, d'autre part, elle est étroitement liée aux dispositions des étudiant.e.s.

Concernant les contextes, la comparaison de quatre productions écrites a permis de mettre en évidence, de façon probante, le rapport entre la nature spécifique de ces productions (notamment les modalités de leur évaluation) et les types de supports mobilisés.

Le livre papier est, par exemple, un support incontournable dans le cadre de l'écrit du mémoire dont l'évaluation, basée sur une construction théorique, implique la fréquentation intensive d'une série d'articles mais aussi d'ouvrages d'auteur ; il est, *a contrario*, tout à fait secondaire dans le cas de l'exercice du « Bref » – note synthétique de quatre pages – où sa présence n'y est mentionnée qu'à titre informatif. La perspective documentaire de cet exercice, qui n'impose pas une plongée dans les textes et réduit considérablement le travail de prises de notes, fait d'Internet un support dominant à la fois en tant qu'espace de lecture et de recherche documentaire. Par contraste, l'analyse de texte qui soumet les enquêté.e.s à des lectures répétées, lentes et à un travail rigoureux d'annotation engage prioritairement le support papier, support dont nous avons montré qu'il facilite la perception d'une totalité textuelle et donc une appréhension plus fine des contenus. Si le smartphone n'est pas un support pertinent pour l'analyse de texte, il s'intègre en revanche aisément dans la production du mémoire qui implique un long travail de recherche documentaire dont la réalisation s'effectue dans différents lieux, la bibliothèque universitaire, les transports en commun, les salles d'attente des professionnels de santé, etc.

Les supports (papier ou numérique) dont les usages varient selon les contextes – ceux des évaluations, les contextes spatiaux mais aussi temporels (*e.g*, des différences de mobilisation s'observe au fur et à mesure que l'étudiant.e progresse dans la rédaction du mémoire) – apparaissent ainsi comme un des éléments des contextes de production des pratiques de lecture et non comme le facteur contextuel premier. Certes, les formes matérielles des supports en délimitant des usages (favorisant ou restreignant certaines pratiques) jouent un rôle non négligeable dans la construction des manières de lire mais ce rôle est toujours indexé aux contextes d'étude qui en détermine l'impact. Autrement dit, les supports opèrent des cadrages mais sont eux-mêmes cadrés par les contextes. Mais pas seulement par les contextes. Ils sont, en outre, affectés par les dispositions des étudiant.e.s. Et c'est là que réside une de forces essentielles de notre recherche (et, en filigrane, de la théorie dispositionnaliste-contextualiste telle que l'a développée Bernard Lahire) : ne pas seulement envisager les supports du point de vue de leurs propriétés ou des contextes au sein desquels ils se déploient mais les rattacher aux dispositions des enquêté.e.s. L'approche dispositionnaliste, en dépassant les problématiques

[500] En particulier le travail doctoral de Mathias Millet dont nous avons souligné les apports tout au long de cette thèse. M. Millet, *Les étudiants de médecine et de sociologie à l'étude,* Thèse de doctorat, Lyon, Université Lumière Lyon 2, 2000.

fonctionnalistes et numériques des supports, éclaire autrement la logique des usages et en affine la compréhension[501].

Reprenons l'exemple du logiciel documentaire « Zotero ». Si l'exercice du mémoire, qui suppose un travail conséquent de mémorisation de références et de classement de documents, favorise son usage, il ne le détermine pas, son non-usage étant d'ailleurs fréquent dans le cadre de cet exercice. La mobilisation de « Zotero » est tout autant liée à la pertinence de certaines fonctionnalités du logiciel dans le contexte de production du mémoire (l'édition automatique de la bibliographie, la collecte et le tri des documents) qu'aux dispositions notamment « informatiques » mais aussi « intellectuelles » des enquêté.e.s. Tout d'abord, l'appropriation d'un tel logiciel a un coût temporel et n'est pas immédiate. Elle n'implique pas seulement les compétences techniques ou informationnelles des étudiant.e.s, elle engage plus globalement leur rapport à l'informatique. Plus ce rapport est solide et constitué de longue date (à travers des expériences personnelles autonomes, scolaires ou professionnelles), plus la projection dans l'outil est aisée et l'investissement temporel assumé et relativisé. À l'inverse, de faibles dispositions « informatiques » peuvent créer des effets de violence symbolique et empêcher l'usage du logiciel, les enquêté.e.s préférant se confronter à des méthodes manuelles d'édition des références et de gestion des documents (méthodes connues) plutôt qu'à une expérience de mésestime d'eux-mêmes. Il est remarquable de noter que ce comportement précautionneux n'est pas le fait des étudiant.e.s les plus âgés mais celui d'une large partie de notre population enquêtée qui n'a pas développé de solides dispositions « informatiques » lui permettant de faire face à des éventuels écueils techniques et de dépasser des frustrations temporelles (rappelons ici que le temps, qu'il soit objet ou non d'un calcul de la part des enquêté.e.s, constitue une préoccupation majeure chez ceux-ci qui doivent composer avec différentes temporalités, universitaires, professionnelles, parentales...).

Certes, pas plus que les propriétés du support, les dispositions « informatiques » suffisent à rendre compte des usages du logiciel, leur action s'entremêlant avec celle d'autres dispositions – « intellectuelles », temporelles – qui les renforcent ou les affaiblissent (*e.g* un rapport malaisé aux contenus lus rend laborieuse la création des collections dans « Zotero »). Cependant, il ressort de façon nette que les enquêté.e.s dotés de fortes dispositions « informatiques » sont plus que les autres enclins à s'aventurer dans l'apprentissage du logiciel, les bénéfices tirés de leurs expériences informatiques passées rendant le sacrifice temporel présent beaucoup plus supportable. Pour des raisons similaires de calculs rationnels (rapport efficacité/temps) et de praticabilité, la plateforme collaborative « Moodle », espace documentaire numérique imposé par l'institution, n'a pas fait l'objet d'une mobilisation intensive de la part des enquêté.e.s. Souvent contournée, elle est délaissée au profit de la messagerie électronique, outil quotidiennement employé par les étudiant.e.s pour communiquer avec les enseignants du master et avec leurs pairs. Ce recours compensatoire à la messagerie électronique pour stocker et classer des documents atteste encore une fois d'une attitude plutôt conservatrice de la part des étudiant.e.s qui cherchent davantage à réinvestir des terrains familiers qu'à exploiter les potentialités des nouveaux outils numériques.

Il ne s'agit pas pour autant de conclure à une faible présence du support numérique dans le travail lectoral des étudiant.e.s. Les sites « Cairn.Info » ou « Persée » (portails numériques de revues en sciences humaines et sociales) cités abondamment dans les entretiens, le recours presque systématique aux dictionnaires en ligne, ou encore les téléchargements parfois incessants d'articles scientifiques au format PDF à partir du moteur « Google » attestent au

[501] Dans un article récent de la revue *Éducation et sociétés*, Fabien Granjon insiste également sur l'intérêt qu'il y a à penser les usages du numérique sous l'angle des dispositions : « Porter attention aux pratiques étendues et chevronnées qui n'équivalent pas nécessairement à des gains de bien-être, permet d'insister sur l'importance, non de compétences proprement numériques, mais des dispositions sociales qui cadrent leur production ». F. Granjon, « Inégalités sociales, dispositions et usages du numérique », *Éducation et sociétés*, n° 47, 2022, p. 94.

contraire d'une présence significative des ressources qu'offre Internet. Si cette présence, qui est clairement visible dans les pratiques de recherche documentaire, peut ne pas apparaître aux yeux des enquêté.e.s, c'est d'une part en raison de l'effet de légitimité culturelle qui invisibilise les pratiques de lecture sur écran mais aussi parce que cette présence n'entre pas en contradiction avec celle du papier mais la précède ou la prolonge (ainsi l'impression, fréquemment constatée, des articles téléchargés à partir du portail Cairn). Notre recherche donne à voir une hybridation des pratiques bien davantage que la création de nouveaux modes de lecture : les lectures « citationnelles » que le « copier-coller » met en lumière en facilitant leur réalisation s'effectuent également (et parfois simultanément) sur papier, *via* l'élaboration manuelle de fiches de lecture.

Confrontés à une diversité de modules et donc à des demandes (productions) hétérogènes qui n'impliquent pas les mêmes contraintes temporelles, les mêmes logiques cognitives, ni les mêmes modes d'évaluation (collectif / individuel), les étudiant.e.s composent avec les deux supports, non pas de façon aléatoire (le papier reste le support privilégié pour des lectures intensives et l'écran pour des lectures de consultation) mais de façon complémentaire. Si les lectures des enquêté.e.s sont ainsi armées de l'informatique connectée et non seulement de l'écriture, elles s'accomplissent dans un environnement encore largement marqué par l'univers de l'imprimé[502], le livre numérique y est d'ailleurs remarquablement absent. Cette absence fait ressortir le rapport d'abord pragmatique que les enquêté.e.s entretiennent aux supports (ce qui explique par ailleurs la relégation spontanée, durant la formation de master, des lectures de loisir au profit des lectures scientifiques) : ce sont les questions d'accessibilité aux supports beaucoup plus que celle des formats (papier /numérique) qui sont au centre de leurs préoccupations. Si certain.e.s étudiant.e.s expriment des préférences pour le papier et d'autres une aisance à lire sur écran, aucun ne fait de l'un ou l'autre de ces supports une priorité en soi ou un usage exclusif. De même, l'achat de livres ou l'impression papier des articles numériques ne doivent pas être simplement interprétés comme une appétence particulière pour le support papier ou comme un inconfort visuel mais pensés comme la conséquence des types et modes d'évaluation qui soumettent fréquemment les enquêté.e.s à des lectures théoriques (où le texte est objet d'analyse) et donc à un long (et parfois fastidieux) travail de marquage des textes.

L'approche contextualiste, en soulignant la porosité entre le support papier et le support numérique, permet de ne pas réduire les raisons d'un usage ou non-usage à des facteurs purement technologiques. Et l'on mesure ici combien les oppositions « lecture sur papier/lecture à l'écran », « livre / Internet » que propagent les discours ambiants et qui engendrent une conception naturalisée et une représentation égocentrique des supports sont scientifiquement ruineuses. Si l'on veut progresser dans la compréhension des manières de lire, il faut non seulement dépasser les effets des supports mais également ne pas centrer l'analyse uniquement sur le contexte universitaire présent. Les modes de lecture ne varient pas seulement en fonction de ce que les étudiant.e.s nomment « la commande », c'est-à-dire de la nature des productions exigées et de leurs modes d'évaluation ; le sens de leurs variations doit aussi être recherché du côté des cadres et instances de socialisation passés. La prise en compte, dans l'analyse, des parcours scolaires et universitaires antérieurs des étudiant.e.s à travers lesquels se construisent des dispositions « intellectuelles » et temporelles est indispensable tant ces dispositions sont agissantes sur les manières de lire. L'attention spécifique que nous avons

[502] Ce constat confirme les résultats de l'enquête de Mariangela Roselli et Marc Perrenoud (M. Roselli et M. Perrenoud, *Du lecteur à l'usager. Ethnographie d'une Bibliothèque Universitaire*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 2010) mais aussi ceux produits par Delphine et Alexandre Coutant où les auteurs affirment : « si la pratique numérique est omniprésente, elle compose avec les habitudes des lecteurs étroitement liées au support papier. Ce dernier jouit toujours d'une grande popularité » : D. Tirole et A. Coutant, « L'usage des terminaux numériques dans les pratiques de lecture savante des enseignants-chercheurs. Entre ancrage socioculturel et évolution du dispositif sociotechnique », *Études de communication*, n° 43, 2014, p. 47.

portée aux pratiques lectorales effectuées pour l'exercice du mémoire (écrit volumineux, pratique mais surtout théorique) a mis en évidence des différences nettes entre les étudiant.e.s qui, selon leurs dispositions, se distinguent par des formes d'investissements dans le travail de lecture, des pratiques de classement, de listage et d'annotation des textes, des rapports aux supports et aux contenus lus.

Les enquêté.e.s dont les cursus passés les ont peu confrontés à la lecture de textes théoriques et d'ouvrages scientifiques en SHS et plus encore ceux dont les formations scolaires sont particulièrement dissonantes par rapport à la discipline des sciences de l'éducation (des formations plus « pratiques » que théoriques) investissent quantitativement les lectures, parfois même jusqu'à l'épuisement physique, et se heurtent à l'expérience de la dispersion lectorale ; leurs parcours de lecture sont marqués par l'incertitude, celle du choix des textes (liée aux difficultés pour se repérer dans le corpus peu structuré des sciences de l'éducation), celle des prises de notes, par un regard crispé sur les contenus lus (problèmes lexicaux et conceptuels) et par une faible autonomie qui a partie liée avec une faible connaissance des codes universitaires. À l'inverse, une enquêtée comme Marie, qui a été préparée au cours de son parcours universitaire antérieur à des lectures sélectives, à la rédaction d'écrits longs, qui a fréquenté de façon répétée les auteurs et les concepts clés des SHS, a développé des dispositions « intellectuelles » solides qui lui donnent une aisance et une assurance lectorale : dans un rapport de connivence avec les savoirs en jeu dans le master, elle porte un regard à la fois détendu et aiguisé sur les textes, distingue rapidement l'essentiel de l'aléatoire et est sensible aux jeux de l'intertexte. Disposant d'un horizon de lecture (contrairement aux dominés « scientifiques » qui bien souvent naviguent à vue), elle peut s'aventurer dans des lectures « audacieuses » sans se disperser et perdre l'objectif initial de sa lecture. Cette échappée (qui reste donc contrôlée) vers des lectures moins « classiques » lui permet, en outre, de dénicher des ressources textuelles originales (des « *pierres précieuses* ») dont elle prend soin de consigner rigoureusement les références dans un carnet en vue de leur réinsertion future dans l'écrit de son mémoire. Cette « dominante scientifique » est ainsi dans un rapport cumulatif et anticipatif aux lectures alors que les « dominés scientifiques » sont dans un rapport spontané et combatif aux lectures.

L'anticipation et la planification du travail lectoral sont apparus comme un élément clé pour la compréhension des manières de lire des étudiant.e.s.

En comparant la façon dont les enquêté.e.s planifient et marquent leurs lectures (sélection des lectures, classement des textes, prises de notes, conduite des recherches documentaires), nous avons mis en avant des rapports au temps très contrastés et montrer que ces différences sont étroitement liées aux dispositions « intellectuelles » des étudiant.e.s.

Il est en effet d'autant plus difficile d'annoter un texte mais aussi de planifier ses lectures (les classer, les lister) que l'on a un rapport malaisé aux contenus lus. Les « dominés temporels » qui sont donc bien souvent des « dominés scientifiques » se caractérisent par un rapport spontané aux lectures et au temps : ils ne programment aucun temps de lecture, classent les documents lus sous l'effet d'une contrainte externe (la contrainte temporelle des évaluations ou une accumulation d'articles PDF devenue ingérable) et éprouvent des difficultés à arrêter leurs recherches documentaires sur Internet. Ainsi, dans un rapport dominé au temps, ils vivent celui-ci sur le mode de la pénibilité, en particulier pour l'épreuve du mémoire. La perception du temps est beaucoup plus sereine chez les « dominants temporels » qui s'appliquent dès le début de cette épreuve, par des techniques d'autocontrainte et de réduction graphique, à travailler la problématique temporelle ; les actes de lecture sont ici planifiés, le classement est un réflexe (une pratique intériorisée) et l'investissement temporel dans le travail lectoral est contrôlé et limité. Ce rapport calculé et intensif au temps qui est manifeste chez Marjorie et Cécile (deux « dominantes temporelles ») est un avantage sérieux dans la conduite des lectures : il protège les étudiantes de la dispersion lectorale et renforce également leurs dispositions

« intellectuelles ». Ces deux enquêtées, qui ont été amenées à travailler sur des documents nombreux et variés durant leur cursus antérieur (en Droit notamment) et qui ont appris à lire de manière sélective, ont développé des dispositions temporelles qui se matérialisent dans leurs façons de marquer et classer les textes. Les classements sophistiqués et les méthodes rigoureuses de notation que mettent en œuvre Marjorie et Cécile, en rendant plus visibles les supports et donc plus lisibles (appréhendables) les contenus de ceux-ci, permettent à ces deux étudiantes de dominer les textes et de réguler leurs lectures. En produisant une visibilité augmentée des contenus lus, ils contribuent au développement des dispositions « intellectuelles ».

Si la force socialisatrice de la matrice disciplinaire et son rôle dans la construction des manières de lire sont ici réaffirmés, c'est aussi le lien intrinsèque unissant les dispositions « intellectuelles » et les dispositions temporelles que notre analyse révèle (et à travers celui-ci, la fonction de l'écrit dans les manières de lire).

Les dispositions ne fonctionnement pas de façon autonome mais toujours de façon relationnelle. Elles s'imbriquent entre elles et interagissent avec le contexte. Ainsi, la dispersion lectorale à laquelle fait face Pascale lors de l'épreuve du mémoire résulte du produit croisé de ses faibles dispositions temporelles et « intellectuelles », du volume et de la diversité des lectures et des supports qu'engendre cette production et également (mais pas uniquement) du « dispositif Internet ». Les effets disruptifs et addictifs de ce dernier (l'étudiante parle de « Drogue » en évoquant ses recherches en ligne) sont d'autant plus actifs que les dispositions temporelles et « intellectuelles » peu développées de l'étudiante ne l'aident pas à centrer ses recherches ni à porter un regard distancié sur celles-ci. Le cas de cette enquêtée qui n'échappe à la dispersion lectorale malgré des dispositions « informatiques » assurées est intéressant car, d'une part, il relativise l'effet tout puissant du support, et, d'autre part, il montre que les différentes dispositions sont inégalement opérantes dans le cadre du mémoire, les dispositions « intellectuelles » y étant plus discriminantes que les dispositions « informatiques » ou même que les dispositions « organisationnelles » (par exemple, la fragilité des dispositions « intellectuelles » de Sabine contrarie le déploiement de ses dispositions « organisationnelles »).

Ce sont ainsi les rapports de force entre les dispositions et les contextes et entre les dispositions elles-mêmes que notre recherche donne à voir et à penser.

Nous avons montré que les différents contextes d'étude (l'exercice du « Bref », l'analyse de texte, etc.) sollicitent différemment les dispositions des étudiant.e.s et les rendent plus ou moins efficientes. Ainsi, l'évaluation collective de la production « Tice », si elle mobilise moins les dispositions « intellectuelles » que les dispositions « informatiques » des étudiant.e.s ne fait pas pour autant de ces dernières des dispositions incontournables, la division de la promotion en deux grands groupes et les critères non seulement pratiques mais aussi théoriques d'évaluation de cette production autorisant les enquêté.e.s à faire valoir d'autres dispositions (scripturales, organisationnelles…). Autre exemple, les effets régulateurs du groupe sur l'investissement temporel dans le travail de lecture pour l'exercice du « Bref » tendent à réduire les impacts des dispositions temporelles.

Les dispositions des enquêté.e.s ne sont donc pas effectives dans tous les contextes de lecture, ce sont « des dispositions sous condition[503] » selon l'expression de Bernard Lahire qui a illustré de manière particulièrement éclairante le pouvoir inhibiteur des contextes sur les dispositions et souligné la nécessité de toujours circonscrire les champs d'activation et d'inhibition de ces dernières[504].

[503] B. Lahire, *L'homme pluriel*. *Les ressorts de l'action,* Paris, Nathan, 2006, p. 92.
[504] *Ibid.,* p. 101-109.

Si l'effet du contexte sur les dispositions est puissant[505], nous avons mis en évidence que la combinaison de faibles dispositions « intellectuelles » et temporelles peut également avoir un lourd impact sur le contexte. Ainsi le cas de Michel qui, en n'utilisant aucun livre pour l'épreuve du mémoire, manifeste une résistance pratique aux normes intellectuelles et modifie les règles du jeu (rédiger un mémoire sans aucune référence livresque). L'exclusion des livres par cet enquêté souligne le poids considérable que peuvent avoir les dispositions « intellectuelles » sur le contexte, ici la production du mémoire. Cette contre-domination imposée par Michel témoigne tout autant de la faiblesse de ses dispositions « intellectuelles » que de la force de ses dispositions « pratiques » et de succès scolaires passés qui ont engendré chez cet enquêté une assurance et un rapport confiant à l'avenir. En défiant l'ordre académique, cet enquêté nous invite à ne pas percevoir les « dominés scientifiques » comme des étudiant.e.s qui seraient seulement dans une position de soumission vis-à-vis des savoirs enseignés et plus globalement de l'institution mais à les considérer comme des individus dotés d'un patrimoine dispositionnel complexe et donc de ressources leur permettant, dans certaines configurations, d'agir sur les contraintes du contexte.

Les portraits de « dominés /dominants scientifiques » et de « dominés /dominants temporels » révèlent à quel point l'analyse des dispositions est incontournable si l'on veut rendre raison des pratiques « atypiques » et des modes de lecture singuliers que l'enquête fait émerger et que l'étude des contextes ne peut à elle seule rendre compte : le fichage colossal des textes par Sabine, le rejet des livres par Michel, l'audace lectorale de Marie, etc.
L'analyse dispositionnel éclaire, par ailleurs, la manière dont les pratiques et modes de lecture des enquêté.e.es évoluent au fil du master. Non seulement, ces pratiques varient en fonction des contextes d'étude (les types d'exercices et leurs modes d'évaluation) mais elles se modifient au fur et à mesure que les dispositions « intellectuelles » et temporelles des étudiant.e.s se développent ou se consolident.
L'incorporation progressive par Michel ou Laetitia de la disposition « intellectuelle », repérable par la transformation (« *je me rends compte que j'ai complètement changé, hein, dans mes lectures, dans ma façon de rédiger, je lisais plus vite, enfin, je perdais moins temps à chercher* » - Laetitia ; « *j'étais vraiment sincère quand je disais, moi-même, j'ai vu une mutation se faire me concernant* » - Michel) et par des « sensations intellectuelles[506] » qui s'expriment dans un langage corporel (« *j'avais l'impression de ressentir plus facilement un contenu* » dit Michel), s'accompagne de changements dans leurs manières de lire : les deux enquêté.e.s sélectionnent

[505] Cet effet a notamment été mis en évidence par Christine Mennesson. Dans un article consacré à l'expérience des femmes investies à haut niveau dans des sports dits masculins, l'autrice montre que les contextes de socialisation des footballeuses et des boxeuses – contextes qui se distinguent tant au niveau institutionnel (stigmatisation des joueuses dans l'univers du football ; souci de la féminisation et reconnaissance de la pratique féminine dans le monde de la boxe) qu'au niveau interactionnel (situation d'homosociabilité chez les footballeuses ; situation de mixité chez les boxeuses) – ont des répercussions très différentes sur le travail des dispositions sexuées « inversées » qu'exige l'engagement de ces sportives dans une carrière de haut niveau. Tandis que le contexte de socialisation des footballeuses tend à renforcer des dispositions sexuées "inversées" incorporées pendant l'enfance, celui des boxeuses engendre un processus de modification de ces dispositions (par un travail d'apprentissage des manières d'être « féminine » chez les boxeuses "hard" et un travail de maîtrise des techniques pugilistiques chez les boxeuses "soft"). C. Menesson, « Être une femme dans un sport "masculin". Modes de socialisation et construction des dispositions sexuées », *Sociétés contemporaines*, n° 55, 2004, p. 69-90.
[506] Par cette expression, nous faisons écho aux « *récits de sensations corporelles* » que Muriel Darmon met en avant dans le cadre de son enquête sur l'anorexie. La présence de ces récits dans les entretiens permet à la sociologue de reconstruire l'émergence ou l'existence de dispositions. En reprenant cette démarche et en saisissant notamment des transformations (un avant et un après dans les manières de lire), nous espérons avoir contribué à administrer la preuve de l'existence des dispositions et de leurs effets. M. Darmon, « Analyser empiriquement un inobservable : comment "attrape-t-on" une disposition ? », *in* S. Depoilly et S. Kakpo (Dir.), *Culture et Société,* Paris, Presses universitaires de Vincennes, 2019, p. 107-137.

davantage les textes, privilégient des accès partiels aux contenus (usage de la table des matières), passent moins de temps à rechercher des documents sur Internet.
Si les modifications des pratiques de lecture sont plus aisément identifiables chez les « dominés scientifiques » qui les ressentent plus fortement et les expriment conséquemment de manière plus sensible, elles sont observables également chez les « dominants scientifiques » dont les dispositions « intellectuelles », loin d'être figées, continuent à se développer notamment à travers la réalisation du mémoire. Ce développement qui est perceptible chez Séverine dans un changement de son regard, dans la sensation d'un « mieux voir », la pousse à s'engager vers des lectures plus « audacieuses ». Le changement de regard porté sur les contenus lus, que l'on retrouve par ailleurs chez Jérôme lors de l'épreuve de l'analyse de texte, est apparu dans notre recherche comme l'un des signes distinctifs de la construction ou du renforcement des dispositions « intellectuelles ». Il renvoie d'ailleurs aux travaux de Muriel Darmon, en particulier à sa recherche sur les classes préparatoires où l'excellence y étaient définie par un regard (« le fait de voir, d'avoir vu, d'avoir remarqué [507] »).
La mise en évidence de la corrélation entre les dispositions des étudiant.e.s et l'évolution de leurs manières de lire a permis, en outre, d'expliquer les variations des affects lors de l'activité lectorale pour le master. Ainsi les émotions contrastées qu'éprouve Sabine vis-à-vis d'Internet (une déception et des frustrations succèdent à un sentiment de satisfaction) sont directement liées au développement de ses dispositions « intellectuelles » qui, en diminuant sa dépendance à l'égard du support et en augmentant ses exigences scientifiques, réduit le plaisir qu'elle a initialement ressenti avec la recherche en ligne.

Avant de conclure, il nous semble important de revenir sur un élément central de cette recherche : le temps. Élément contextuel et dispositionnel, le temps est l'un des facteurs déterminants dans l'explication des manières de lire des étudiant.e.s. En tant que durée, il est aussi un des éléments constitutifs des variations observables entre les parcours scolaires et universitaires des enquêté.e.s qui sont très disparates tant du point de vue des contenus que des niveaux d'études (certains ont validé un niveau master 1 tandis que d'autres ont une équivalence Bac +3). Si un niveau d'études « licence 3 Sciences de l'éducation » peut être associé à une certaine familiarisation avec les concepts des SEF et une fréquentation relativement longue des textes scientifiques en sciences humaines (cas des enquêté.e.s en formation initiale), il peut aussi correspondre (et c'est le cas très fréquemment dans notre enquête où une grande partie des étudiant.e.s sont en reprise d'études) à une immersion courte dans cette discipline et une faible imprégnation avec les références des SEF (ce que l'on observe avec les enquêté.e.s qui ont validé la même année, par acquis d'expérience, leur diplôme de cadre de santé et leur licence de sciences de l'éducation). Ainsi, un même niveau d'études peut masquer des durées de socialisation dans la filière "Sciences de l'éducation" fortement divergentes et donner à voir des dispositions notamment « intellectuelles » très inégalement assurées. En effet, comme le souligne notre recherche, l'acquisition de dispositions « intellectuelles » est une construction très progressive qui demande du temps[508], celui de « l'entraînement intellectuel » pour reprendre l'expression très significative de Laetitia, une « dominée scientifique et temporelle » qui mesure rétrospectivement le temps qu'il faut engager et répéter pour se familiariser avec des références et s'approprier des concepts et des techniques (de sélection des contenus, de marquage des textes, de gestion temporelle). Par conséquent, si l'on veut expliciter les différenciations dans les manières de lire des étudiant.e.s, il convient de prendre en compte le

[507] M. Darmon, *Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante*, Paris, La Découverte, 2015.

[508] Comme le met en évidence Pierre Bourdieu dans un cours télévisé du Collège de France, la télévision, notamment parce qu'elle impose un temps de paroles limité, n'est guère favorable à l'expression de la pensée : « ce déploiement de la pensée *pensante* est intrinsèquement lié au temps », p. 31. P. Bourdieu, *Sur la télévision*, Paris, RAISONS D'AGIR Éditions, 1998.

temps de socialisation dans une filière d'études et non de se contenter uniquement du diplôme. Plus ce temps est court et moins les évaluations sont cadrées, plus les étudiant.e.s peinent à développer des dispositions « intellectuelles » solides et plus ils sont susceptibles de développer des manières de lire universitairement peu rentables. Aussi, dans une perspective didactique, nous rejoignons les propos de Stéphane Bonnéry qui, dans un autre contexte mais dans une logique proche, exhorte à *ne pas relativiser le temps*, et plus précisément à ne pas le réduire[509].

Issus de parcours scolaires et universitaires distincts, les étudiant.e.s entrent dans le master avec des rapports à l'écrit et à la lecture, des rapports à l'informatique connectée et des rapports au temps inégaux. Ce faisant, ils ne vivent pas les mêmes expériences lectorales, et cela s'observe de façon particulièrement saisissante dans le cas de l'épreuve du mémoire, qui, en tant que production personnelle, relativement peu cadrée et évaluée individuellement, sollicite, plus que toute autre évaluation, leurs dispositions « intellectuelles » mais aussi temporelles. Les enquêté.e.s les plus démunis du point de vue de ces dispositions, souvent emprunts d'une conception romantique du travail lectoral, tendent à sous-estimer la dimension organisationnelle et temporelle des lectures et à s'illusionner sur les pouvoirs d'Internet.
En mettant l'accent sur la dimension matérielle des lectures, nous avons montré comment les techniques organisationnelles de lecture (classements des supports, listes des documents à lire) peuvent justement contribuer à défaire cette conception romantique et à déconstruire des représentations spontanées qu'ont les dominés sur la lecture universitaire, sur ce qu'elle est et ce qu'elle doit être (une lecture linéaire, pratiquée si possible de manière intégrale et sans contrainte temporelle).
Par l'objectivation des rapports à l'écrit et au temps, par la mise en lumière des fonctionnalités et des effets des supports, nous avons dévoilé que les opérations (de classement, de marquage des textes, de planification des lectures, de limitation temporelle) que sous-entendent les lectures effectuées pour le master sont implicites. Loin d'être intériorisées, ces opérations s'imposent bien souvent aux étudiant.e.s et, de façon particulièrement douloureuse, à ceux qui sont les moins pourvus en dispositions « intellectuelles » et temporelles.
Ainsi, penser qu'il est naturel de recourir à la plateforme « Moodle » ou au logiciel « Zotero », de savoir lire en diagonale, de savoir utiliser de manière sélective les listes bibliographiques transmises par les enseignants, de classer les documents lus, de limiter ses temps de lecture, de se repérer dans la signalétique de la bibliothèque universitaire, c'est être « indifférent aux différences » et contribuer à maintenir les inégalités lectorales entre les étudiant.e.s (inégalités qui relèvent bien moins d'une problématique technique que des formations scolaires et universitaires antérieures).
En s'efforçant d'aller dans le détail des pratiques et des supports et en donnant à voir des manières de lire contrastées, notre recherche souligne la nécessité qu'il y a à rompre avec « l'indifférence aux différences » et à ne pas considérer comme des allants de soi les dispositions « intellectuelles » et temporelles que requiert le travail lectoral universitaire.
Elle permet d'imaginer une « pédagogie rationnelle » au sens où l'entendaient les auteurs des *Héritiers* : une pédagogie « qui se donne comme fin inconditionnelle de permettre au plus grand nombre possible d'individus de s'emparer dans le moins de temps possible, le plus

[509] Le chercheur met l'accent sur la relation entre les dénivellements des exigences observables dans chaque degré scolaire (et cela dès l'école primaire) et la réduction massive des heures d'enseignement. Par exemple, le temps scolaire réduit depuis 2008 en primaire (suite au quinquennat présidentiel de Nicolas Sarkozy) contraint les professeurs des écoles à choisir entre « tenir les exigences en privilégiant les élèves des familles les plus conniventes avec la culture scolaire, surentraînés par la socialisation domestique et renoncer à des contenus de programme pour faire progresser la majorité des élèves ». S. Bonnéry, « Recherches sur l'éducation : éviter les tentations relativistes », *La Pensée*, n° 408, 2021, p. 41-42.

complètement et le plus parfaitement possible, du plus grand nombre possible des aptitudes qui font la culture scolaire à un moment donné[510] ».
L'instauration d'une pédagogie explicite, où les codes et les techniques de la lecture universitaire seraient clairement explicités, pourrait armer les « dominés scientifiques et temporels » et leur donner les moyens de lutter plus efficacement contre l'inadéquation ou l'inadaptation de leurs dispositions.
Cette recherche qui invite à une plus grande coopération entre sociologues et didacticiens[511], doit être pensé comme une contribution singulière aux études sociologiques ayant pour objet la lecture et ses supports (papier ou numérique) et plus généralement le travail intellectuel. Son originalité ne réside pas bien évidemment dans la production de données globales sur les pratiques de lecture des étudiants (notre enquête est ancrée dans un contexte bien localisé) mais dans une approche microsociologique qui s'est efforcée de qualifier et d'étudier le plus rigoureusement possible les supports et les contextes de lecture et d'analyser empiriquement un « inobservable » : les dispositions.

[510] P. Bourdieu et J.-C. Passeron, *Les Héritiers – les étudiants et la culture*, Paris, Minuit, 2002 (1964), p. 114.
[511] S. Johsua et B. Lahire, « Pour une didactique sociologique. Entretien avec Samuel Johsua », *Éducation et sociétés. Revue internationale de sociologie de l'éducation*, n° 4, 1999, p. 29-56.

BIBLIOGRAPHIE

Albenga V., *S'émanciper par la lecture*. *Genre, classe et usages sociaux des livres*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2017.

Alter N., « Théorie du don et sociologie du monde du travail », *Revue du Mauss*, n° 20, 2002, p. 263-285.

Baudelot C. et Cartier M., « Lire au collège et au lycée : de la foi du charbonnier à une pratique sans croyance », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 123, 1998, p. 25-44.

Baccino T.*,* « Avez-vous déjà lu un livre sur un écran ? Si ce n'est pas le cas, voici pourquoi », Revue *In texto*, 2010, n° 4, p. 4-7.

Bahloul J., « Les faibles lecteurs, pratiques et représentations », *in* M. Poulain (Dir.), *Pour une sociologie de la lecture. Lectures et lecteurs dans la France contemporaine,* Paris, Le cercle de la librairie, 1988, p. 101-123.

Baluteau F. et Godinet H., « Étude empirique 3 - "L'utilisation des cours en ligne : le point de vue des étudiants" », *in* F. Baluteau et H. Godinet, *Cours en ligne. Usages des liens hypertextuels et curriculum connexe*, Paris, INRP, 2006, en ligne : [http://ife.ens-lyon.fr/editions/editionselectroniques/br057.pdf], consulté le 10/01/2017.

Barbe L., Merzeau L. et Schafer V., *Wikipédia, objet scientifique non identifié,* Paris, Presses Universitaires de Paris Ouest, 2015.

Barbe L., « Wikipédia, un trouble-fête de l'édition scientifique *»*, *Hermès*, n° 57, 2010, p. 69-74.

Baudelot C., Cartier M. et Détrez C., *Et pourtant, ils lisent…*, Paris, Seuil, 1999.

Baudelot C., Benoliel R., Cukrowicz H. et Establet R., *Les étudiants, l'emploi, la crise*, Paris, Maspéro, 1981.

Bazin J., « Interpréter ou décrire. Notes critiques sur la connaissance anthropologique », *in* J. Revel et N Wachtel (Dir.), *Une École pour les sciences sociales*, Paris, Cerf, 1996.

Beaud S., *80% au bac… et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte, 2006 ? (1ère éd. : 2003).

Bélisle C., (Dir.), *Lire dans un monde numérique*, Lyon, Presses de l'Enssib, 2011.

Bélisle C., (Dir.), *La lecture numérique : réalité, enjeux et perspectives.* Villeurbanne, Presses de l'Enssib, 2004.

Ben Youssef A. et Hadhri W., « Les dynamiques d'usage des technologies de l'information et de la communication par les enseignants universitaires. Le cas de la France », *Réseaux,* n° 155, 2009, p. 23-54.

Beuscart J.-S., Dagiral E. et Parasie S., *Sociologie d'internet*, Paris, Armand Colin, 2019.

Bigot R. et Croutte P. (Dir.), « La diffusion des technologies de l'information et de la communication dans la société française », Rapport de collection, Crédoc, 2014, en ligne : [https://www.credoc.fr/publications/la-diffusion-des-technologies-de-linformation-et-de-la-communication-dans-la-societe-francaise-2014], consulté le 13/03/2016.

Bisseret N., *Les inégaux ou la sélection universitaire*, Paris, PUF, 1974.

Blanchet A. et Gotman A., *L'enquête et ses méthodes. L'entretien*, Paris, Colin, 2006 (2ème édition).

Blöss T., « Travail domestique et responsabilités parentales : présupposés et paradoxes de l'action publique », *Informations sociales*, n° 154, 2009, p. 57.

Bödeker H. E., « D'une "histoire littéraire du lecteur" à l'"histoire du lecteur". Bilan et perspective de l'histoire de la lecture en Allemagne », *in* R. Chartier (Dir.), *Histoires de la lecture : un bilan des recherches*, Actes du colloque des 29 et 30 janvier 1993, Paris, IMEC éditions / Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 1995, p. 93-124.

Bodergat J.-Y., « La double posture chercheur-formateur : quelle validité et quelle pertinence pour des recherches sur la formation des enseignants », *Penser l'éducation*, n° 29, 2011, p. 34-58.
Bogdan J., « Les dimensions institutionnelles, politiques et philosophiques de la démarche "différent & compétent" », *in* P. Leguy (Dir.), *Handicap, reconnaissance et formation tout au long de la vie*, Paris, Érès, 2013, p. 127-151.
Bonnéry S., « Recherches sur l'éducation : éviter les tentations relativistes », *La Pensée*, n° 408, 2021, p. 34-43.
Bonnéry S., « Les définitions sociales de l'apprenant : approche sociologique, interrogations didactiques », *Recherches en didactiques*, n° 12, 2011, p. 65-84.
Borras I. et Bosse N., « Les universités françaises à l'heure de la formation tout au long de la vie : une ultime chance d'ouverture aux adultes ? », *Formation emploi, Revue française de sciences sociales*, n° 138, 2017, p. 117-138.
Bourdieu P. et Chartier R., *Le sociologue et l'historien,* Marseille, Agone, 2010.
Bourdieu P., « La lecture, une pratique culturelle. *Débat entre Pierre Bourdieu et Roger Chartier* », *in* R. Chartier (Dir.), *Pratiques de la lecture,* Paris, Payot, 2003, p. 277-306.
Bourdieu P., *Sur la télévision*, Paris, RAISONS D'AGIR Éditions, 1998.
Bourdieu P., *La misère du monde*, Paris, Seuil, 1993.
Bourdieu P., « Le champ littéraire », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 89, septembre 1991, p. 3-46.
Bourdieu P. *La Noblesse d'État, Grandes écoles et esprit de corps*. Paris : Minuit, 1989.
Bourdieu P., Chamboderon J.-C. et Passeron J.-C., *Le métier de sociologue*, Paris, Mouton, 1983 (4ème édition).
Bourdieu P., *Le sens pratique*, Paris, Minuit, 1980.
Bourdieu P., *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Minuit, 1979.
Bourdieu P., « Le champ scientifique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 2, 1976, p. 88-104.
Bourdieu P. et Passeron J.-C., *Les Héritiers – les étudiants et la culture,* Paris, Minuit, 1964.
Bros F., *Écrire, apprendre et faire apprendre en mode numérique. Évolutions de la raison graphique dans les dispositifs de formateur d'adultes « médiatisés »*, Thèse de doctorat, Lille, Université des Sciences et Technologies de Lille, 2009.
Carvajal C., « La pratique de la lecture chez les étudiants », *Cahiers de l'Urmis,* n° 2-3, 1997, p. 29-42.
Certeau de M., *L'invention du quotidien. I. arts de faire*, Paris, Gallimard, 1990.
Charles N., « Du public "adulte" à l'enjeu des parcours non traditionnels », *in* J.-F. Giret, Van de Velde C. et Verley E., *Les vies étudiantes. Tendances et inégalités,* Paris, La Documentation française, 2016, p. 263-275.
Chartier A.-M., « Les modèles contradictoires de la lecture entre formation et consommation, de l'alphabétisation populaire à la lecture de masse », *Cahiers de l'Association internationale des études françaises*, 2002, p. 361-380.
Chartier A.-M. et Hébrard J., *Discours sur la lecture. 1880-2000*, Paris, BPI-Centre Pompidou /Fayard, 2000.
Chartier A.-M., Debayle J. et Jachimowicz M.-P., « Lectures pratiquées et lectures déclarées, réflexions autour d'une enquête sur les lectures étudiantes en IUFM », *in* E. Fraisse (Dir.), *Les étudiants et la lecture*, Paris, PUF, 1993, p. 73-98.
Chartier R., « Pouvoirs de l'écrit et manières de lire », *in* M. Jeanneret, F. Kaplan et R. Suciu (Dir.), *Le lecteur à l'œuvre,* Paris, Infolio, 2013, p. 5-15.
Chartier R., « Qu'est-ce qu'un livre ? Métaphores anciennes, concepts des Lumières et réalités numériques », *Le français aujourd'hui*, n° 178, 2012, p. 11-26.
Chartier R., « Le lecteur dans un monde en perpétuelle mutation », *in* J.-Y. Mollier, *Où va le livre*, Paris, La Dispute, 2007.

Chartier R., « L'écrit sur l'écran. Ordre du discours, ordre des livres et manières de lire », *Entreprise et Histoire*, 2006, n° 43, pp. 15-25.
Chartier R., *Pratiques de la lecture*, Paris, Payot et Rivages, 2003.
Chartier R., « Les formes produisent du sens », *VOIES LIVRES. Pratiques et apprentissages de l'écrit,* vol. 58, mars 1992, p. 1-11.
Chartier R. et Martin H.-J. (Dir.), *Histoire de l'édition française, Tome 1. Le livre conquérant, du Moyen-Âge au milieu du 17ème siècle,* Paris, Fayard / Cercle de la librairie, 1989.
Clément J., « Hypertexte et contrainte », *in* J. Baetens et B. Schiavetta*, Le goût de la forme en littérature. Écritures et lectures à contraintes*, Clamecy, Presses de la Nouvelle Imprimerie Laballery, 2004, p. 82-92.
Coavoux S., « Planifier et sélectionner. Rapports au temps des visiteurs de musées et légitimité culturelle », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 226-227, 2019, p. 31-47.
Combessie J.-C., *La méthode en sociologie*, Paris, La Découverte, 2007.
Coulangeon P., « La lecture à l'épreuve de la culture de masse », *in* P. Coulangeon, *Sociologie des pratiques culturelles*, Paris, La Découverte, 2010, p. 33-55.
Courtecuisse J.-F., « *La complémentarité " livres – Internet " dans les pratiques documentaires des étudiants en histoire* », 2008, en ligne : [http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00348720/document], consulté le 16/01/2016.
Courtecuisse J.-F. et Després-Lonnet M., « Les étudiants et la documentation électronique », *Bulletin des Bibliothèques de France*, t. 1, n° 2, 2006, p. 33-41.
Cresswel R. et Godelier M., *Outils d'enquête et d'analyse anthropologiques*, Paris, Maspéro, 1976.
Crinon J. et Guigue M., « Écriture et professionnalisation », Note de synthèse, *Revue française de pédagogie*, n° 156, 2006, p. 117-169.
Dacos M. et Mounier M., *L'édition électronique*, Paris, La Découverte, 2010.
Darmon M., Dulong D et Favier E., « Temps et pouvoir », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 226-227, 2019, p. 6-15.
Darmon M., « Analyser empiriquement un inobservable : comment "attrape-t-on » une disposition ?", *in* S. Depoilly et S. Kakpo., (Dir.), *Culture et Société,* Paris, Presses universitaires de Vincennes, 2019, p. 107-137.
Darmon M., *Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante*, Paris, La Découverte, 2015.
Darmon M., *Classes préparatoires. Sociologie d'une jeunesse au travail*, HDR, Lyon, Université Lyon 2, 2011.
Darmon M., *Devenir anorexique, une approche sociologique*, Paris, La Découverte, 2008.
Daudel C., « Le savoir géographique sur écran. Réflexions théoriques sur l'usage de nouveaux outils dans l'enseignement de la discipline », *Revue de géographie de Lyon*, vol. 63, 1988, n° 2-3, p. 3-14.
Delcambre I. et Lahanier-Reuter D., « Continuités et ruptures dans les pratiques d'écriture à l'université : l'exemple de cursus en sciences humaines », *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, n° 93, 2011, p. 115-130.
Delcambre I. et Lahanier-Reuter D., « Les littératies universitaires : influence des disciplines et du niveau d'écrit dans les pratiques de l'écrit », *Forumlecture.ch*, n° 3, 2010, en ligne : [leseforum.ch/fr/myUploadData/files/2013_3_Delcambre_Lahanier.pdf], consulté le 17/02/2017.
Demeulenaere P., « Les raisons des interprètes », *L'Année sociologique*, n° 55, 2005, p. 35-63.
Dendani M., *Les pratiques de lecture du collège à la fac. Enquête dans le département des Bouches-du-Rhône,* Paris, L'Harmattan, 1998.
Depardon R., *Errance*, Paris, Seuil, 2000, p. 7.
Derfoufi I., « Pratiques numériques de chercheurs : reflet de la discipline, l'exemple des sciences de l'éducation », *in* G. Chartron, B. Epron et A. Mahé (Dir.), *Pratiques documentaires numériques à l'université*, Villeurbanne, Presse de l'Enssib, 2012.

Détrez C. et Octobre S., (Dir.), *Questions de genre, questions de culture*, Paris, Ministère de la culture – DEPS, 2014.
Détrez C. et Renard F., « Avoir bon genre ? » : les lectures à l'adolescence. *Le français aujourd'hui*, n° 4, 2008, p. 17-27.
Donnat O., « Lecture, livre et littérature. Évolution 1973-2008 », *in* C. Evans (Dir.), *Lectures et lecteurs à l'heure d'Internet : livre, presse, bibliothèques,* Paris, Éditions du Cercle de la librairie, 2011, p. 27-40.
Donnat O., « Les pratiques culturelles à l'ère du numérique », *L'Observatoire*, n° 37, 2010, p. 18-24.
Donnat O., *Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique*, Enquête 2008, Paris, La Découverte, 2009.
Donnat O. et Lévy F., « Approche générationnelle des pratiques culturelles et médiatiques », *Culture prospective,* n° 3, 2007, p. 1-31.
Dreyer E. et Le Floch P., Le lecteur, approche sociologique, économique et juridique, Paris, L'Harmattan, 2004.
Dufils E., « Enquête auprès des usagers de la bibliothèque universitaire de Paris 8 », *Bulletin des bibliothèques de France*, n° 5, 2010, p. 36-39.
Dumontier F., De Singly F. et Thélot C., « La lecture moins attractive qu'il y a vingt ans », *Économie et statistique*, n° 233, 1990, p. 63-80.
Elias N., *La Société des individus*, Paris, Pocket (Agora), 1997.
Endrizzi L. et Sibut F., « Les nouveaux étudiants, d'hier à aujourd'hui », *Dossier de veille de l'IFE,* n° 106, décembre 2015, en ligne : [http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=106&lang=fr], consulté le 03/12/2016.
Erlich V. et Lucciardi J., « Le rapport à l'écrit des étudiants de première année d'université. Analyse de notes de cours magistral et de copies d'examen », *Spirale, Revue de recherches en éducation*, n° 33, 2004, p. 113-126.
Fabiani J.-L., *Après la culture légitime : objets, publics, autorités*, Paris, L'Harmattan, 2007.
Fabre M., « Analyse des pratiques et problématisation. Quelques remarques épistémologiques », *Recherche et Formation*, n° 51, 2006, p. 133-145.
Favier E., « Pourquoi une préférence au bureau de quinze heures par jour ? », *Revue française d'administration publique*, n° 153, 2015, p. 75-90.
Ferrette J. et Ledent D., « Lire la sociologie à l'université. Les étudiants en sociologie de l'université de Caen et la lecture », *in* Y. Neyrat (Coord.), *Les cultures étudiantes. Socio-anthropologie de l'univers étudiant,* Paris, L'Harmattan, 2010, p. 127-140.
Fluckiger C., « Numérique en formation : des mythes aux approches critiques », *Éducation Permanente*, n° 219, 2019, p. 19-30.
Foucault M., *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard, 2009 (1993).
Foucault M., « Omnes et Singulatim : vers une critique de la raison politique », *Le Débat*, n° 41, 1986, p. 5-36.
Fraisse E., (Dir.), *Les étudiants et la lecture,* Paris, PUF, 1993.
Fraenkel B. et Mbodj-Pouye A., « Introduction » (Dossier « Les New Literacy Studies, jalons historiques et perspectives actuelles »), *Langage et société,* n° 133, 2010, p. 7-24.
Frau-Meigs D., *Penser la société de l'écran. Dispositifs et usages*, Paris, Presses de la Sorbonne nouvelle, 2011.
Galland O. et Houzel G., *Les étudiants en France. Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*, Paris, Presses Universitaires de Rennes, 2009.
Gardey D., *Écrire, calculer, classer.* Comment une révolution de papier a transformé les sociétés contemporaines (1800-1940), Paris, La Découverte, 2008.
Gaudric P., Mauger G. et Zunigo X., *Lectures numériques : une enquête sur les grands lecteurs*, Villeurbanne, Presses de l'Enssib, 2016.

Goody J., *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*, Paris, La Dispute, 2007.
Goody J., *La Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Paris, Minuit, 1993.
Granjon F., « Inégalités sociales, dispositions et usages du numérique », *Éducation et sociétés*, n° 47, 2022, p. 81-97.
Granjon F., « Fracture numérique », *Communications*, n° 88, 2011, p. 67-74.
Granjon F., « Le « non-usage » de l'internet : reconnaissance, mépris et idéologie », *Questions de communication*, n° 18, 2010, p. 37-62.
Granjon F., « Inégalités numériques et reconnaissance sociale. Des usages populaires de l'informatique connectée », *Les cahiers du numérique*, vol. 5, 2009, p. 19-44.
Granjon F., Lelong B. et Metzger J.-L., *Inégalités numériques. Clivages sociaux et modes d'appropriation des TIC,* Paris, Hermès, 2009.
Gremmo M.-J. et Gérard L., « Accompagner les apprentis-chercheurs jeux et enjeux de la direction de mémoire », *Recherche et formation*, n° 59, 2008, p. 43-58.
Grossetti M., « L'espace à trois dimensions des phénomènes sociaux. Échelles d'action et d'analyse », *SociologieS,* 2011, en ligne : [http://sociologies.revues.org/3466], consulté le 24/02/2016.
Guichard E., « L'écriture scientifique : grandeur et misère des technologies de l'intellect », *Cahiers Sens Public*, n° 7-8, 2008, p. 53-79.
Henri-Panabière G. et Noûs C., « De la première à la troisième année d'une licence : comment l'assiduité étudiante est-elle travaillée ? », *Revue française de pédagogie*, n° 209, 2020, p. 59-72.
Henri-Panabière G., *Des « héritiers » en échec scolaire*, Paris, La Dispute, 2010.
Horellou-Lafarge C. et Segré M., *Sociologie de la lecture*, Paris, La Découverte, 2007.
Jeanneret M., « Tel qu'en lui-même enfin l'éternité le change », *in* M. Jeanneret, F. Kaplan F. et R. Suciu (Dir.), *Le lecteur à l'œuvre*, Paris, Infolio, 2013, p. 17-35.
Joly M., « Socialisation, sociologie des champs et psychanalyse. Jusqu'où pousser l'unité des sciences humaines et sociales ? », *Génèses*, n° 92, 2013, p. 147-160.
Johsua S. et Lahire B., « Pour une didactique sociologique. Entretien avec Samuel Johsua », *Éducation et sociétés. Revue internationale de sociologie de l'éducation*, n° 4, 1999, p. 29-56.
Kaplan F., « Le cercle vertueux de l'annotation », *in* M. Jeanneret, F. Kaplan et R. Suciu (Dir.), *Le lecteur à l'œuvre,* Paris, Infolio, 2013, p. 57-68.
Karsenti T. et Larose F., *Les TIC… Au cœur des pédagogies universitaires*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2001.
Kaufmann J.-C., *L'entretien compréhensif. L'enquête et ses méthodes*, Paris, Armand Colin, 2016 (4ème édition).
Kaufmann J.-C., « Rôle et identité, l'exemple de l'entrée en couple », *Cahiers internationaux de sociologie*, juillet-décembre, 1994, p. 301-328.
Kellner C., Massou L. et Morelli P., « Des usages limités des tic chez des professionnels de l'Éducation et du conseil dans le social », *Questions de communication*, n° 18, 2010, p. 89-112.
Kellner C., Massou L. et Morelli P., « Pratiques effectives de travail collaboratif à distance : limites prévisibles et inattendues », *in* C. Kellner, L. Massou et P. Morelli, *Pratiques et usages organisationnels des sciences et technologies de l'information et de la communication,* Rennes, Éditions ENSP, 2006, p. 165-169.
Kleltz F., « La lecture des étudiants en sciences humaines et sociales à l'université », *Cahiers de l'économie du livre*, n° 7, 1992, p. 5-57.
Lacôte-Gabrysiak L., « La lecture des étudiants, entre plaisir et contraintes », *Communications*, vol. 33, n° 1, 2015, en ligne : [http:// journals.openedition.org/communication/5234], consulté le 22/02/2017.
Lahire B., *L'interprétation sociologique des rêves*, Paris, La Découverte, 2018.
Lahire B., « Les ambitions théoriques de la sociologie », *Sociologie*, vol. 9, n° 1, 2018, p. 61-71.

Lahire B., « La culture à l'échelle individuelle. La transférabilité en question… », *in* P. Coulangeon et *al.*, *Trente ans après La Distinction, de Pierre Bourdieu,* Paris, La Découverte, 2013, p. 165-176.
Lahire B., *Monde pluriel*. *Penser l'unité des sciences sociales*, Paris, Seuil, 2012.
Lahire B. « C'est un nouveau style de vie qui est en voie de s'imposer : le modèle de l'honnête homme cultivé est battu en brèche », *in* O. Bessard-Banquy (Dir.), *Les mutations de la lecture*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, 2012, p. 51-67.
Lahire B., *Frantz Kafka. Éléments pour une théorie de la création littéraire*, Paris, La Découverte, 2010.
Lahire B., « Ce qui fait référence : liens, luttes, communautés », *Les Cahiers du Musée des Confluences. Revue thématique Sciences et Sociétés du Musée des Confluences*, tome 1, 2008, p. 19-27.
Lahire B., *L'esprit sociologique*, Paris, La Découverte, 2007.
Lahire B., *L'homme pluriel*. *Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan, 2006, p. 167.
Lahire B., *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*, Paris, Armand Colin, 2005.
Lahire B., *L'invention de l'« illettrisme »*, Paris, La découverte, 2005.
Lahire B., *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La Découverte, 2004.
Lahire B., « Individu et mélange des genres », *Réseaux*, n° 126, 2004, p. 89-111.
Lahire B., « Formes de la lecture étudiante et catégories scolaires de l'entendement lectoral », *Sociétés contemporaines*, n° 48, 2002, p. 87-107.
Lahire B., *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture. Entre savoir et pouvoir*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2008.
Lahire B., « Logiques pratiques. Le "Faire" et le "dire sur le Faire" », *Recherche et formation*, n° 27, 1998, p. 15-28.
Lahire B., *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*, Lille, Presses Universitaires de Lille, 1993.
Lahire B., Millet M. et Pardell E. (Dir.), *Les manières d'étudier*, Paris, La Documentation française, 1997.
Lahire B., « Écrits hors École : la réinterrogation des catégories de perception des actes de lecture et d'écriture » *in* B. Seibel (Dir.), *Lire, faire lire. Des usages de l'écrit aux politiques de lecture*, Paris, Le Monde Éditions, 1995, p. 137-155.
Lasarsfeld P., Jahoda M. et Zeisel H., *Les chômeurs de Marienthal*, Paris, Minuit, 2012.
Le Blanc B., « La révolution du livre de poche », *Hermès, La Revue*, n° 70, 2014, p. 61-62.
Le Marec J. et Mairesse F., *Enquêtes sur les pratiques savantes ordinaires. Collectionnisme numérique et environnements matériels*, Lormont, Les bords de l'eau, 2017.
Le Quéau P., « Formes et cadrages de l'attention », *in* Y. Citton (Dir.), *L'économie de l'attention. Nouvel horizon du capitalisme ?* Paris, La Découverte, 2014, p. 205-218.
Leclercq V. et Marchive A., « Les formations professionnalisantes en sciences de l'éducation. État des lieux et évolutions », *Recherche et formation*, n° 4, 2007, p. 47-62.
Lenoir R., Champagne P., Merllié D. et Pinto L., *Initiation à la pratique sociologique*, Paris, Dunod, 1989.
Lévy P., « Lire sur écran », *Le Débat,* vol. 4, n° 86, 1995, p. 127-131.
Louichon B., « Le texte du relecteur », *in* C. Mazauric, M.-J. Fourtanier et G. Langlade (Dir.), *Le texte du lecteur*, Bruxelles : Peter Lang, 2011.
Marcoin F., « Quelques paradoxes sur la lecture étudiante » *in* E. Fraisse (Dir.), *Les étudiants et la lecture*, Paris, PUF, 1993, p. 101-111.
Maridet M., *La khâgne, un nouveau chapitre : élaborations et reconstructions du rapport à la lecture des étudiants en classe préparatoire littéraire*, Thèse de doctorat, Paris, Université Sorbonne Paris Cité, 2017.

Martin O., « Le livre, les livres dans la maison, pour une sociologie de l'objet livre », *in* I. Garabuau-Moussaoui et D. Desjeux (Dir.), *Objet banal, objet social, les objets quotidiens comme révélateurs des relations sociales*, Paris, L'Harmattan, 2000, p. 57-82.

Mauger G., « Sur la violence symbolique », *in* H.-P. Müller et Y. Sintomer, *Pierre Bourdieu, théorie et pratique*, Paris, La Découverte, 2006, p. 84-100.

Mauger G., « Écrits, lecteurs, lectures », *Genèses*, n° 34, 1999, p. 144-161.

Mauger G. et Poliak C., « Les usages sociaux de la lecture », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 123, 1998, p. 3-24.

Menesson C., « Être une femme dans un sport "masculin". Modes de socialisation et construction des dispositions sexuées », *Sociétés contemporaines*, n° 55, 2004, p. 69-90.

Mercklé P. et Octobre S., « La stratification sociale des pratiques numériques des adolescents », *RESET - Recherches en Sciences Sociales sur Internet,* n° 1, 2012, p. 25-52.

Merleau-Ponty M., *Éloge de la philosophie*, Paris, Gallimard, 1953.

Merzeau L., « L'intelligence de l'usager », Séminaire de l'INRIA, 2010, en ligne : [http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/52/65/27/PDF/Merzeau_intelligence_de_l_usager.pdf], consulté le 08/01/2016.

Michaut C. et Roche M., « L'influence des usages numériques des étudiants sur la réussite universitaire », *Ripes*, vol. 33, n° 1, 2017, en ligne : [https://journals.openedition.org/ripes/1171], consulté le 19/03/2019.

Michon S., « Les effets des contextes d'études sur la politisation », *Revue française de pédagogie*, n° 163, 2008, p. 63-75.

Millet M. et Thin D., « Le temps des familles populaires à l'épreuve de la précarité », *Lien social et Politiques*, 2005, n° 54, p. 153-162.

Millet M., *Les étudiants et le travail universitaire. Étude sociologique*, Paris, Presses Universitaires de Lyon, 2003.

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

Minzetanu A., « Le triomphe de la fiche », *in* A. Minzetanu, *Carnets de lecture. Généalogie d'une pratique littéraire, Paris, Presses Universitaires de Vincennes, 2*016, p. 165-192.

Minzetanu A., « Pour une Histoire du copier-coller littéraire », *Critique*, 2012, n° 785, p. 842-853.

Moatti A., « Science *vs* Humanités, Changer de modèle et de perception », *Annales de Mines, Réalités industrielles*, 2016, p. 28-32.

Mollier J.-Y., « Lire, une pratique constamment remise en cause », *in* C. Livaz, J. Meizoz, F. Valloton, J. Verheyden et B. Bertho, *Lire demain. Des manuscrits antiques à l'ère digitale*, Paris, Presses polytechniques et universitaires romandes, 2012, p. 175-191.

Mollier J.-Y., « Petit et bon marché. Voilà le livre de poche ! », *Histoire*, n° 274, 2003, en ligne :
[https://www.lhistoire.fr/petit-et-bon-march%C3%A9-voil%C3%A0-le-livre-de-poche], consulté le 16/05/2016.

Nizet J. et Rigaux N., *La sociologie de Erving Goffman,* Paris, La Découverte, 2005.

Ouakrat A., « Du rythme d'usage du smartphone aux rythmes de vie : les normes temporelles informelles des pratiques d'une population étudiante », *Questions de communication*, n° 27, 2015, p. 301-321.

Paivandi S. et Espinosa G., « Les TIC et la relation entre enseignants et étudiants à l'université », *Distances et médiations des savoirs*, n° 4, 2013, en ligne : [https://journals.openedition.org/dms/425], consulté le 23/02/2016.

Passeron J.-C., *Le raisonnement sociologique*. *Un espace non poppérien de l'argumentation*, Paris, Albin Michel, 2006.

Passeron J.-C. et De Singly F., « Différences dans la différence : socialisation de classe et socialisation sexuelle », *Revue française de science politique*, 1984, n° 34, p. 48-78.

Peyron D., « Science-fiction et "sciences dures" », *in* Y. Neyrat (Coord.), *Les cultures étudiantes. Socio-anthropologie de l'univers étudiant,* Paris, L'Harmattan, 2010, p. 113-126.
Perbost M., « La documentation à l'université », *Bulletin des bibliothèques de France*, T.58, n° 1, 2013.
Poels A. et Hollet-Haudebert S., « Valeur(s) et pratiques associées à la consommation de journaux gratuits. Une approche exploratoire », *Revue française de gestion,* n° 230, 2013, p. 119-135.
Poissenot C., *Sociologie de la lecture*, Paris, Armand Colin, 2019.
Poliak C., Mauger G. et Pudal P., *Histoires de lecteurs*, Paris, Nathan, 1999.
Poulain M. (Dir.), *Pour une sociologie de la lecture. Lectures et lecteurs dans la France contemporaine*, Paris, Le cercle de la librairie, 1988.
Poupa C., *Document écrit, sur papier ou électronique, et enseignement*, Thèse de doctorat, Paris, Université Panthéon - Assas Paris II, 2004.
Pouts-Lajus S. et Leccia E., « Conception et utilisation de ressources multimédias au sein du campus numérique *campuscultura*. Une approche ethnographique », *Distances et savoirs*, 2006, vol. 4, p. 87.
Quet F., Note de lecture de l'ouvrage d'Anne-Marie Chartier (Chartier A.-M., *L'école et la lecture obligatoire. Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement*, Paris, Retz, 2008), 2009, en ligne : [http://litterature.ens-lyon.fr/litterature/dossiers/litteratie/lecture/anne-marie-chartier-l2019ecole-et-la-lecture-obligatoire], consulté le 09/08/2018.
Rayou P., « Travailler, à l'école, au lycée, à l'université », *Spirale, Revue de Recherches en Éducation,* n° 33, 2004, p. 139-151.
Régnier-Loilier A., « Qui sont les étudiants-parents en France ? Caractéristiques et difficultés rencontrées », *in* J.-F. Giret, C. Van de Velde et E. Verley. *Les vies étudiantes. Tendances et inégalités*, Paris, La Documentation française, 2016, p. 277-291.
Renard F., *Les lycéens et la lecture. Entre habitudes et sollicitations*, Paris, Presses Universitaires de Rennes, 2011.
Renard F., *Les lectures scolaires et extra-scolaires de lycéens : entre habitudes constituées et sollicitations contextuelles*, Thèse de doctorat, Lyon, Université Lumière Lyon 2, 2007.
Ricroch L. et Roumier B., « Depuis onze ans, moins de tâches ménagères, plus d'Internet », *Insee Première*, n° 1377, Novembre 2011.
Rogers R., *La mixité dans l'éducation. Enjeux passés et présents*, Paris, ENS Éditions, 2004.
Rojas E., « Pratiques des *hypomnemata* à l'âge du numérique, modalités cognitives de la fracture numérique », *in* CREIS-Terminal, *De l'insécurité numérique à la vulnérabilité de la société*, Acte du 14eme colloque Informatique et Société, 2007, en ligne : [lecreis.org/colloques%20creis/2007/Rojas.pdf], consulté le 20/07/2016.
Rosa H., *Accélération. Une critique sociale du temps*, Paris, La Découverte, 2014.
Roselli M., « Chemins de lecture et parcours d'écriture des étudiants face au numérique », *in* F. Mazzone et C. Barthe-Gay, *Livre numérique. Quels enjeux, quels acteurs ?* (Actes de la journée d'études du 21 février 2011), Toulouse, Presses de l'Université Toulouse 1 Capitole, 2011, p. 97-108.
Roselli M., « L'expérience du groupe à l'université : stratégies de maîtrise de soi et réflexivité », *in* J. Charbonneau et S. Bourdon (Dir.), *Les jeunes et leurs relations*, Québec, Presses de l'Université de Laval, 2011, p. 157-178.
Roselli M. et Perrenoud M., *Du lecteur à l'usager. Ethnographie d'une Bibliothèque Universitaire,* Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 2010.
Rouxel A., « Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ? », *Le français aujourd'hui*, n° 157, 2007, p. 65-73.
Saint-Marc D., *La formation des médecins : sociologie des études médicales*, Thèse de doctorat, Bordeaux, Université Bordeaux 2, 2006.
Sapiro G., « Sociologie de la lecture », *in* G. Sapiro, *La sociologie de la littérature*, Paris, La Découverte, 2014, p. 98-106.

Sapiro G., *La sociologie de la littérature*, Paris, La Découverte, 2014.
Sardan de J.-P O., « La politique du terrain », *Enquête*, 1995, en ligne : [http://journals.openedition.org/enquete/263]), consulté le 12/04/2017.
Seux C., « Écran(s) », *Le Télémaque*, n° 45, 2014, p. 15-25.
Seux C., *Le sens de la lecture à l'université. Analyse des modes de lecture universitaires en licence de lettres modernes et en licence de mathématiques*, Mémoire de DEA (sous la direction de Bernard Lahire), Lyon, Université Lumière Lyon 2, 1997.
Singly de F., *Les jeunes et la lecture*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture. Direction de l'évaluation et de la prospective, Direction du livre et de la lecture, 1993.
Supiot A. (Dir.), *Tisser le lien social*, Paris, Éditions de la maison des sciences de l'homme, 2004.
Tirole D. et Coutant A., « L'usage des terminaux numériques dans les pratiques de lecture savante des enseignants-chercheurs. Entre ancrage socioculturel et évolution du dispositif sociotechnique », *Études de communication*, n° 43, 2014, p. 39-56.
Touati Z., « Les SIC face à la nécessité des références théoriques classiques », *Études de communication*, n° 32, 2009, p. 19-31.
Vandendorpe C., « Surfer dans un labyrinthe ? Pour une ergonomie de l'hypertexte », *in* L. Poissant (Dir.), *Interfaces et sensorialité*, Sainte Foy (Québec), Presses de l'université du Québec, 2003.
Vandendorpe C., *Du papyrus à l'hypertexte - Essai sur les mutations du texte et de la lecture*, Paris, La Découverte, 1999.
Vourc'h R., « Les étudiants et la lecture dans un contexte de professionnalisation des parcours de formation », *in* C. Evans C. (Dir.), *Lectures et lecteurs à l'heure d'Internet : livre, presse, bibliothèques*, Paris, Éditions du Cercle de la librairie, 2011, p. 97-114.
Woolf V., *Un lieu à soi*, Paris, Éditions Denoël, 2015.

ANNEXES

Le tableau synoptique de la formation

MASTER 2 PROFESSIONNEL

"Éducation, formation et mutations sociales : ingénierie et professionnalité"

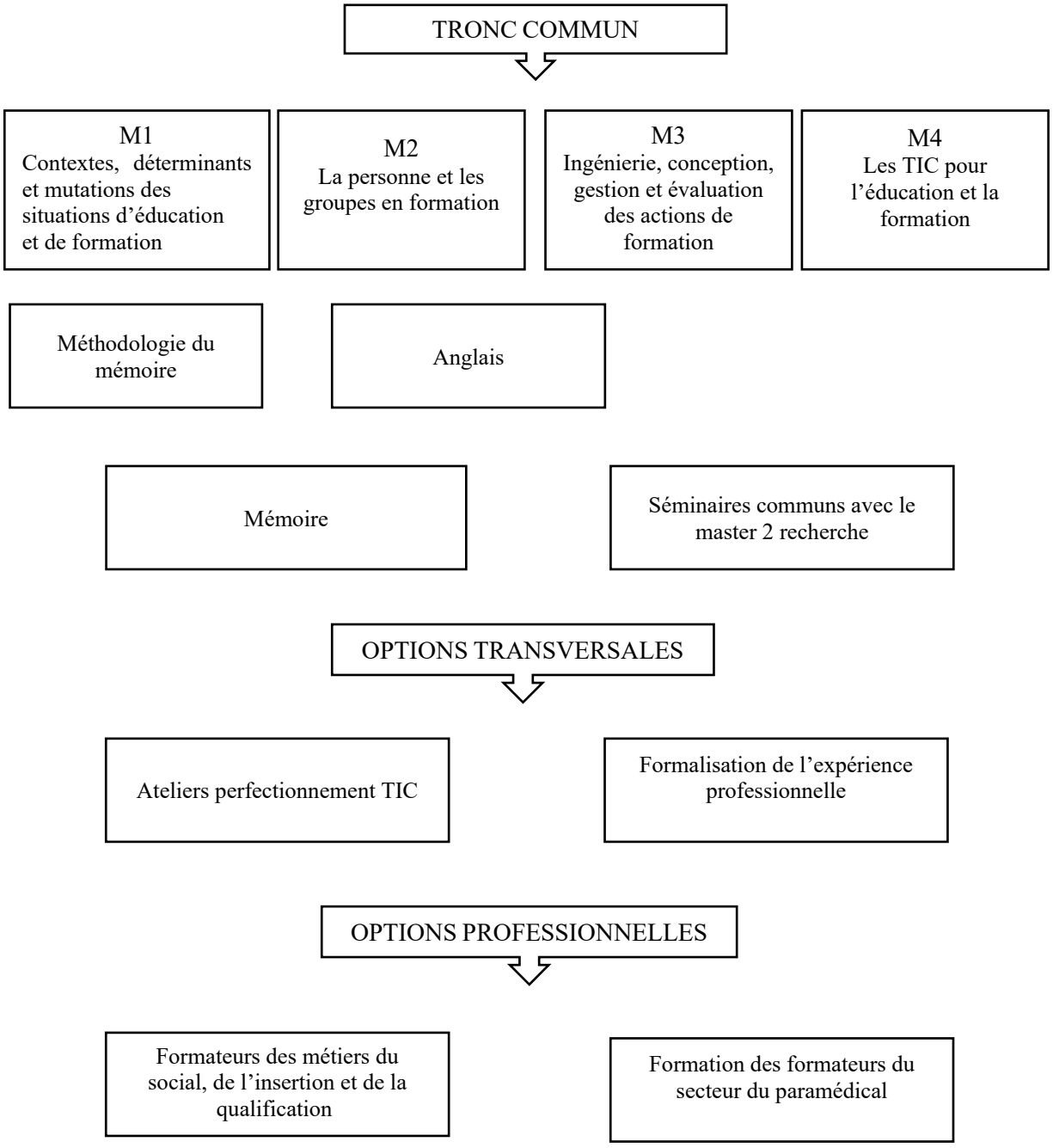


Tableau récapitulatif des caractéristiques des enquêté.e.s

Définition des sigles :

- Intitulés du baccalauréat : "A1" (Lettres-Philosophie-Mathématiques), "A3" (Lettres-Art), "B/ES" (Économique et social), "C " (Mathématiques et Sciences physiques), "D" (Mathématiques et Sciences de la nature"), "G1" (Techniques administratives), "S" : Scientifique / "L" : Littéraire).
- "DU" : Diplôme universitaire.
- "DUFA" : Diplôme universitaire de formateurs d'adultes.
- "CPL1" : Classe préparatoire littéraire 1ère année.
- "BEES 2" : Brevet d'État d'Éducateur Sportif.
- Licence"AES" : Licence "Administration économique et sociale"
- "L3" : Troisième année de licence.
- "(VAE)" indique que la licence a été obtenu par la validation des acquis de l'expérience (VAE) en même temps que le diplôme de Cadre de Santé.
- "M1" : Première année de master.
- "DE" : Demandeuse d'emploi.
- "(nv)" : non validé

Prénom	Âge	Formation (Bac et études supérieures)	Profession (étudiants-salariés)	Nombre d'enfants	Origine sociale
Enquêté.e.s de l'option « Santé » [Sa]					
Alexandra	43 ans	Bac D Diplôme de Cadre de santé L3 (VAE) "Sciences de l'éducation"	Cadre de santé-Formatrice	2	Mère : Kinésithérapeute Père : Aide-soignant
Annabelle	46 ans	Bac D Diplôme de Cadre de santé L3 (VAE) "Sciences de l'éducation"	Cadre de santé-Formatrice	2	Mère : Employée de banque Père : Infirmier

Audrey	36 ans	Bac S Diplôme de Cadre de santé L3 (VAE) "Sciences de l'éducation"	Cadre de santé- Formatrice	0	Mère : Auxiliaire de vie Père : Régleur sur presse
Carine	49 ans	Bac D Diplôme de Cadre de santé L3 (VAE) "Sciences de l'éducation"	Cadre de santé-Formatrice	2	Mère : Secrétaire médicale Père : Technicien
Élisabeth	53 ans	Bac D Diplôme de Cadre de santé L3 (VAE) "Sciences de l'éducation"	Cadre de santé-Formatrice	2	Mère : Ouvrière (Usine) Père : Menuisier-ébéniste
Jérôme	27 ans	Bac S Diplôme d'État en Masso-Kinésithérapie DU "Rééducation Neuro-pédiatrique"	Kinésithérapeute	0	Mère : Cadre de santé – Infirmière Père : Électricien
Odile	55 ans	Bac B Diplôme de Cadre de santé L3 (VAE) "Sciences de l'éducation" M1(VAE) "Management et Audit des établissements de santé"	Cadre de santé (Infirmière Ibode)	2	Mère : Auxiliaire de vie Père : Agriculteur
Pascale	46 ans	Bac B Diplôme de Cadre de santé	Cadre de santé-Formatrice	2	Mère : Ambulancier Père : Infirmière
Sabine	40 ans	Bac D Diplôme de Cadre de santé L3 (VAE) "Sciences de l'éducation"	Cadre de santé- Formatrice	1	Mère : Secrétaire Père : Ingénieur
Serge	57 ans	Bac D Diplôme de Cadre de santé L3 (VAE) "Sciences de l'éducation"	Cadre de santé- Formateur	2	Mère : Aide-comptable Père : entrepreneur
Sonia	32 ans	Bac ES Diplôme d'état d'infirmière DU "Métiers de la formation"	Infirmière	1	Mère : ouvrière Père : Aide-soignant
Xavier	47 ans	Bac D Diplôme de Cadre de santé L3 (VAE) "Sciences de l'éducation"	Cadre de santé- Formateur	2	Mère : Infirmière Père : Commerçant

Enquêté.e.s de l'option « Travail social » [Ts]					
Bénédicte	52 ans	Bac G DUFA, L3 "Sciences de l'éducation"	Informaticienne	0	Mère : Nourrice agréée Père : Ouvrier
Cécile	40 ans	Bac A1 Deug "Droit" (nv) Licence "Management des établissements équestres")	Formatrice /Filière équine	2	Mère et Père : Fonctionnaires (France Télécom)
Damien	42 ans	Bac D Licence "Géographie"	Formateur Référent	0	Mère : Aide-comptable Père : Agent Sncf
Frédérique	50 ans	Bac A3, Licence "Psychologie"	Demandeuse d'emploi	2	Mère : Employée de bureau Père : Chauffeur
Guillaume	27 ans	Bac ES, Licence "Géographie"	Formateur (Insertion sociale)	0	Mère : Éducatrice Père : Mécanicien
Laetitia	48 ans	Bac A1 DUT " Carrières de l'information / Communication "	Demandeuse d'emploi	2	Mère : Femme au foyer Père : Secrétaire administratif
Marie	25 ans	Bac L CPL1, Licence "Sociologie", M1 "Sciences de l'éducation"	Étudiante non salariée	0	Mère : Professeur de français Père : Professeur d'allemand
Marjorie	27 ans	Bac Technologique Comptabilité Licence "AES" Master 1 "Géographie sociale"	Conseillère Emploi et Formation	0	Mère : Auxiliaire de vie Père : Agriculteur
Michel	44 ans	Bac Technologique G1 BTS "Technico-commercial" BEES 2	Formateur / Filière Équine	2	Mère et Père : ouvriers agricoles
Ophélie	25 ans	Bac ES, Licence "Sociologie" M1 Sciences de l'éducation	Étudiante non salariée	0	Mère : Fleuriste Père : Directeur commercial

Patricia	36 ans	Bac S M1 "Gestion du personnel"	Conseillère en entreprise	1	Mère : Femme au foyer Père : Informaticien
Romane	26 ans	Bac S, L1 Droit M1 "Sciences de l'éducation"	Étudiante non salariée	0	Mère : Greffière Père : Contrôleur de gestion
Séverine	31 ans	Bac L, Deug "Sociologie" L3 et M1 "Sciences de l'éducation"	Étudiante non salariée	0	Mère : Secrétaire Père : Instituteur
Zoé	24 ans	Bac ES L3 et M1 "Sciences de l'éducation"	Étudiante non salariée	0	Mère : Institutrice Père : Comptable

La grille d'entretien

TRAJECTOIRES SCOLAIRE ET UNIVERSITAIRE
Renseignements sur "l'identité scolaire" de l'étudiant.e

Parcours secondaire et universitaire
Pouvez-vous me résumer votre parcours secondaire et universitaire ?
Avez-vous rencontré des difficultés durant votre parcours scolaire ? (Primaire, secondaire, supérieur) ?

Master professionnel
Date d'inscription :
Statut : formation continue
Pourquoi ce choix ? Est-ce en rapport à un projet spécifique : concours, profession… ?

Activité professionnelle :

- Pendant le master professionnel, quelle était votre activité professionnelle ? A- t- elle changé depuis ?
- Lisez-vous fréquemment pour cette activité ? Quels types de documents ?
- Est-ce que des lectures faites dans le cadre de votre activité professionnelle vous servent pour le master pro et inversement ?
- Où avez-vous fait votre stage ? Quelle était votre mission ?

Formations à la lecture
Dans le cadre du master ou auparavant (licence, école des cadres, etc.),
- Avez-vous appris à lire « en diagonale », à utiliser des index ? Comment ? Avec qui ?
- Avez-vous suivi une formation à la recherche documentaire en ligne ? Durée ? Quels apports ?

ÉTUDIER EN MASTER PROFESSIONNEL

Le travail de l'étudiant dans le cadre du master professionnel

Pouvez-vous me dire en quoi consiste principalement votre travail d'étudiant, ce que vous faites le plus souvent lorsque vous étudiez pour le master ? *(Si hésitations, donner des exemples : travail de recherche documentaire ? travail de rédaction ? …)*

La charge de travail au cours du master est-elle, pour vous, importante ? Quelle est la répartition entre travail collectif et travail individuel ?

Quel module vous a pris le plus de temps ?

Outils informatiques et supports numériques

- **La plateforme « Moodle »** ? L'avez-vous beaucoup utilisée ? Dans quel but ? Pour un travail prescrit par l'enseignant (récupérer des documents en ligne ?) ? Avez-vous rencontré des difficultés ? Pour accéder aux documents ? Pour utiliser les fonctionnalités de la plateforme ?

- **La messagerie électronique** : l'avez-vous utilisée fréquemment ? Pourquoi ? (Communiquer avec les enseignants/les étudiants, obtenir des renseignements, transférer des documents) ?

- Le logiciel « Zotero »
L'avez-vous beaucoup utilisé ? Dans quel but ?
Avez-vous rencontré des difficultés ?

Équipement et rapport à l'informatique
Disposez-vous d'un ordinateur fixe /portable, d'une tablette (Ipad ?), d'un téléphone portable ?
Êtes-vous à l'aise avec ces outils informatiques ? Les connaissiez-vous auparavant ?

PRATIQUES DE LECTURE UNIVERSITAIRES

Repérer les disciplines et les types de documents en jeu dans le master
Quels sont les types de documents que vous utilisez pour le master : des ouvrages de sciences humaines ? (Faire préciser, dans ce cas, la discipline : Sciences de l'éducation, Philosophie, Sociologie, etc.), des articles de revue ? des manuels de méthodologie ? d'informatique ? des documents juridiques ?

Repérer la fréquence et l'intensité des lectures selon les évaluations
Cette année, dans le cadre de votre travail d'étudiant pour le master 2, avez-vous lu plus spécialement pour certains modules ou certaines évaluations ?

Description des supports de la lecture universitaire

Quels sont les supports que vous avez le plus utilisés :

Livres ? Notes de cours ? Revues papier ? Articles PDF en ligne ? Polycopiés ? Sites web ? Mémoires/ thèses (papier / en ligne) ? Vidéos ?
Dictionnaires en ligne ? Lesquels ? (Wikipédia, cnrtl…) / Dictionnaires papier ? Lesquels (dictionnaires spécialisés de sciences humaines, dictionnaires de noms communs) ?
À quelles occasions ? Fréquemment ?

Pourquoi ces supports en particulier ? (Facilité d'accès ? Praticabilité au niveau de la notation ? ...)

Modalités de lecture / Comparaison de quatre productions

- **Lectures sur papier /sur écran [distinguer « Tice » « Bref » /Analyse de texte / Mémoire]**

Lisez-vous les livres papier de manière intégrale ou partielle ? Lisez-vous des livres numériques ?

Lisez-vous les articles de revue en ligne ou sur papier ? De manière partielle (résumé, plans sur « Cairn.info »…) ou intégrale ?

Lisez-vous plus fréquemment sur support papier ou à l'écran ? Pourquoi ? À quel moment ? (Intérêt des deux supports)

Quand vous lisez sur écran, sur quel type d'écrans (Ordinateur / PC portable, tablette, téléphone portable) lisez-vous ? Quels types de documents ?

Quelles sont les fonctionnalités que vous utilisez le plus fréquemment (exemples : « Zoom », « Copier/coller », « Rechercher », etc.) ?

- **Choix des documents à lire [distinguer « Tice » « Bref » /Analyse de texte / Mémoire]**

Comment avez-vous sélectionné les documents à lire ? Liste de références bibliographiques distribuée par les enseignants ? Recherche sur Internet ? Sur les conseils d'un autre étudiant, parent/ami/conjoint ?

Comment avez-vous sélectionné les documents à lire pour les travaux de groupe ?
Lisez-vous tous les livres /articles prescrits par les enseignants ou seulement certains ?

Éprouvez-vous de la difficulté pour choisir certaines de vos lectures (est-ce que parfois vous ne savez pas quoi lire, quoi choisir) ? Quelles en sont les raisons selon vous ? Comment est-ce que vous résolvez le problème ?

- **Prises de note /annotations et fiches de lecture [distinguer « Tice » « Bref » /Analyse de texte / Mémoire]**

Avez-vous l'habitude de prendre des notes quand vous lisez ? (Sur papier ? à l'écran ?)
Avec quels outils ? Stylo ? Crayon à papier ? Surligneur ?
Ces prises de notes sont-elles systématiques ? Fréquentes ?

Qu'est-ce que vous écrivez ? (Les passages d'un livre ? Un résumé ? le nom des auteurs ? des références citées dans la bibliographie, vos réactions à certaines idées ?)

Lorsque vous recopiez un extrait ou une citation, indiquez-vous les numéros de pages ? Systématiquement ?

Dans quel but prenez-vous ces notes ? (Pour les intégrer au mémoire, rédiger un dossier / Faire une fiche de lecture / Relire plus rapidement les livres ou articles en question) ?

Prenez-vous des notes en lisant ou une fois la lecture terminée ? Et dans ce dernier cas, comment faites-vous pour retrouver ce qui vous intéresse ?

Faites-vous des fiches de lecture ? Les échangez-vous avec d'autres étudiants ?

Vos notes et/ou vos fiches de lecture sont-elles ensuite regroupées, classées ? Pourquoi ces classements ?

- **Difficultés de lecture [distinguer « Tice » « Bref » /Analyse de texte / Mémoire]**

Lors de vos lectures, rencontrez-vous des difficultés ? De quelle nature ?
(Vocabulaire /langage spécialisé, concepts /incompréhension de la pensée de l'auteur, longueur des textes, inutilité, manque de temps ?)

Avez-vous parfois du mal distinguer clairement l'essentiel de l'inessentiel ? L'impression de vous perdre dans les détails ?

Comment les avez-vous résolues ? (Internet, recherche de conseils divers auprès de tierces personnes...) ?

Avez-vous abandonné des lectures en cours ? Pour quelles raisons ? Fréquemment ?

- **Recherche documentaire sur Internet [distinguer « Tice » « Bref » /Analyse de texte / Mémoire]**

Téléchargez-vous régulièrement des documents à partir d'Internet ? Sur votre ordinateur ? Tablette ? Téléphone portable ? À partir de quels outils plus précisément : des moteurs de recherche (« Google »…), des portails de revues (« Cairn », « Persée »…) ?

Qu'est-ce que vous recherchez ? Des articles en texte intégral, des résumés, des mémoires sous versions électroniques, des données chiffrées, des citations, références bibliographiques… ?

Utilisez-vous la recherche avancée de Google ?
Est-ce que vous trouvez les documents que vous recherchez ? Les documents trouvés correspondaient-ils à vos attentes ? Avez-vous parfois l'impression de vous perdre ?

Avez-vous rencontré des difficultés pour accéder à un document numérique ? Lesquelles ? Comment les avez-vous résolues ? Aide d'un enseignant/étudiant/professionnel de l'informatique/famille/autre ?

Combien de temps (heures, minutes) par jour avez-vous passé à rechercher de l'information sur Internet ?

Est-ce que vous vous fixez un temps limite pour vos recherches ?

Avez-vous l'impression de passer plus de temps à rechercher des documents qu'à les lire ou à les exploiter, les analyser ?

- **Organisation des lectures et planification temporelle**

Pour les travaux collectifs, comment avez-vous organisé le travail de lecture ?

Avez-vous aménagé des plages horaires, vous fixez-vous des rendez-vous à la bibliothèque ? Difficultés rencontrées ?

Vous fixez-vous des temps limites pour les lectures ?

Lorsque vous lisez, avez-vous l'heure à proximité : montre, horloge, réveil ? Pourquoi ?

Lisez-vous plutôt par petits bouts ou par longues séquences ? Pendant certaines périodes (vacances, week-end) ?

Retour sur le mémoire

Votre mémoire est-il lié à votre stage ? Quel était votre sujet de mémoire ?

Modalités de lecture (approfondissement des questions précédentes)
Quand vous commencez un livre, qu'est-ce que vous faites ? Lisez-vous la table des matières l'introduction, la bibliographie … ? Utilisez-vous des index ?

Éprouvez-vous des difficultés à ne lire que certains chapitres d'un livre ? Relisez-vous plusieurs fois un même livre ?

Si lecture partielle des livres ou articles : comment déterminez-vous les passages à lire et ceux que vous ne lisez pas (par exemple, comment décidez-vous de lire tel ou tel chapitre plutôt qu'un autre) ?

Si fiches de lecture : Comment les avez-vous utilisées ? Avez-vous éprouvé des difficultés à vous en servir ?

Avez-vous téléchargé beaucoup d'articles en ligne ? Les lisez-vous immédiatement sur écran ? Les imprimez-vous ? Les lisez-vous aussitôt après les avoir imprimés, dans un temps relativement proche ou plus tard ? Difficultés rencontrées ?

Avez-vous fait des listes de documents à lire ou de documents déjà lus ?

Combien d'heures par jour lisez-vous ? (Plus de 2/3 heures) ? À quel moment ?

Classement des documents : Comment procédez-vous (création de dossiers et sous-dossiers informatiques / pochettes, chemises papier, etc. ?)

Lieux de lecture
Où est-ce que vous lisez le plus souvent : chez vous (dans quelle pièce ? bureau ? autre…) ? dans les bibliothèques (la BU, une autre bibliothèque ?) ?

Lisez-vous parfois dans votre lit avant de vous endormir ? Dans les transports en commun ?

Avez-vous acheté des ouvrages ou des revues pour votre travail de mémoire en librairie ? Avez-vous demandé des conseils à des libraires ?

Accompagnement par la/le directrice/directeur de mémoire et relecteurs/relectrices
Pouvez-vous me préciser les points suivants :

- le nombre de rendez-vous avec votre directrice /directeur de mémoire ?
- la nature des échanges : sur le contenu, sur la forme (les citations, la bibliographie)?
- les conseils en matière de lecture ? Références bibliographiques, choix des ouvrages ? relecture ? commentaires oraux ou électroniques ?

Échangez-vous avec d'autres enseignants sur votre mémoire ? Avec des collègues du master ? des proches (famille, amis…) ?

Est-ce que vous avez des relecteurs pour le mémoire ?

LES BIBLIOTHÈQUES

Usages des bibliothèques

Utilisez-vous les bibliothèques : lesquelles (BU, Bibliothèque municipale, autre…) ? Pourquoi ? (Emprunter des livres, pour faire des recherches bibliographiques, pour consulter un ouvrage sur place, pour y travailler, pour se retrouver entre étudiants pour le travail de groupe) ? Fréquemment ?

Cherchez-vous les côtes de livres dans le catalogue de la BU ou directement dans les rayons ?

Combien de livres avez-vous emprunté au cours du master ?

Trouvez-vous les livres et revues que vous souhaitez en bibliothèque ?

Avez-vous demandé de l'aide aux bibliothécaires ?

Avez-vous utilisé la photocopieuse de la BU ?

Utilisation du catalogue de BU

Oui/non ? Fréquences ? But ? Rechercher un livre/une revue ? Vérifier une référence bibliographique ? Comment : recherche par auteur /titre/année… ?

Avez-vous rencontré des difficultés pour utiliser le catalogue ? Techniques ? Documentaires (interprétation des notices) ?

Emprunts, achats, abonnements

Les documents sur lesquels vous travaillez sont des documents qui vous appartiennent ? Empruntés ? Prêtés ? Achetés ?

Êtes-vous abonnés à des revues, magazines, journaux... ? Depuis quand ? Pourquoi ? Abonnements papiers ou électroniques ?

SOCIABILITÉS ÉTUDIANTES

Échangez-vous des documents (livres, articles, revues, cours, fiches de lecture…) entre étudiants ? À quelles occasions ? Fréquemment ?

Discutez-vous entre vous des cours, de vos lectures diverses, de vos productions écrites (mémoire…) avec d'autres étudiants du master ? Fréquemment ? Vous donnez-vous mutuellement des conseils dans votre travail ? À quels propos (façons de travailler, méthodes, lectures intéressantes, échanges d'informations, autres) ? À quelles occasions ? Fréquemment ?

LECTURE ET FAMILLE

Votre famille ou d'autres personnes vous ont-elles déjà offert des livres ou des revues en rapport avec vos études ? À quelles occasions ? Fréquemment ?

Disposez-vous d'une bibliothèque personnelle et/ou parentale ? L'utilisez-vous dans le cadre du master ?

Parlez-vous de vos études avec votre famille, vos parents, votre conjoint.e ?

Est-ce qu'il existe des personnes dans votre famille que vous pouvez consulter pour vos études ? Pour quel genre de problème ? À quelles occasions ? Fréquemment ?

Discutez-vous à propos de vos lectures pour le master avec votre famille ?

CONDITIONS DE TRAVAIL ET CADRE DE VIE

Vous-fixez-vous des horaires journaliers de travail ? Combien d'heures travaillez-vous par jour pour le master ?

Difficultés rencontrées ? (Dérangement et interruptions dans le travail, manque de concentration, lassitude, fatigue, préoccupations…)

Travaillez-vous le soir ? le week-end ? À quelles occasions ? Fréquemment ? (Pratiques exceptionnelles ou régulières) ? ·
Avez-vous appris à gérer votre temps de travail personnel ? Comment ? Avec qui ?

Pendant l'année (ou les années) du master, où habitiez-vous ? Seul(e) ou avec d'autres personnes ? (vos parents, un(e) conjoint(e), vos enfants, des étudiants, etc.) ?

Avez-vous des enfant(s) ? Âge ? Vivent-ils avec vous ?

Qui est-ce qui s'occupe de ce qui relève de la vie domestique (préparation des repas, des courses, les tâches ménagères), comment vous organisez-vous ? Combien de temps cela vous prend ? *(Savoir si cette organisation domestique entrave leur travail universitaire)*

LES POSITIONS OCCUPÉES DANS L'ESPACE SOCIAL

Grand-père / Grand-mère Paternels ; Grand-père / Grand-mère Maternels
Père ; Mère
Frères et Sœurs / Conjoint(e)

Pour chaque personne citée ci-dessus, demander les informations suivantes : Profession, Diplôme(s) obtenu(s) / Niveau d'études atteint (et âge pour les frères et sœurs).

Exemple d’un « Bref »

MRISC
Mouvement Régional Information Sexualité Contraception

BREF

Étudiants en soins infirmiers, futurs éducateurs en santé : *une expérience Bas-Normande*

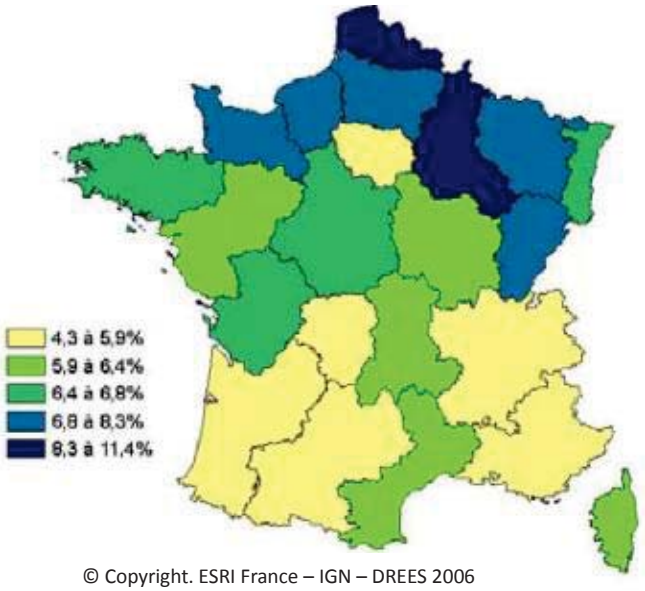
Le Conseil Régional de Basse-Normandie innove en sollicitant les instituts de formations aux métiers du secteur sanitaire et social, afin de promouvoir la santé sexuelle auprès des lycéens et des apprentis.

AUJOURD'HUI : pour les IFSI *(Institut de Formation en Soins Infirmiers)*, le problème est double : répondre aux exigences du référentiel de formation et assurer la mise en œuvre de la demande du Conseil régional.

sexualité santé publique jeunes étudiants infirmiers lycéens apprentis éducation

Part d'IVG chez les mineures en 2004

Source : DREES SAE données redressées 2004, PMSI MCO, Insee



© Copyright. ESRI France – IGN – DREES 2006

La santé sexuelle* chez les mineurs en Basse-Normandie

Suite à l'étude de l'Observatoire Régionale de Santé (ORS) *« les interruptions volontaires de grossesse (IVG) en Basse-Normandie de décembre 2007 »*, s'appuyant, elle-même, sur l'enquête de la DREES*, le Conseil Régional de Basse-Normandie s'émeut d'être parmi les dix régions de France les plus concernées par l'IVG pour les mineures. Face à ce constat et grâce à la loi HPST : Hôpital, Patient, Santé, Territoire, de 2009, le Conseil Régional définit sa politique de santé publique de proximité et l'oriente en faveur de l'éducation à la santé sexuelle auprès des lycéens et des apprentis.

La Loi HPST
LOI n° 2009-879 du 21 juillet 2009 portant réforme de l'hôpital et relative aux patients, à la santé et aux territoires

***ENQUÊTE DREES**

En 2004, l'enquête de la Direction de la Recherche des Etudes de l'Evaluation et des Statistiques (DREES) montre que le nombre d'interruptions volontaires de grossesse (IVG) ne cesse d'augmenter en France, pour atteindre le chiffre de 210 664 cette même année, soit une hausse régulière de 1,8% par an depuis 1995.

***DÉFINITION de la SANTÉ SEXUELLE, selon l'OMS**

Les définitions de la santé sexuelle ont évolué au cours de nombreuses rencontres internationales placées sous l'égide de l'OMS (1974, 1987, 2001, 2002) et d'autres organisations internationales. La dernière définition de travail adoptée par l'OMS en 2002 est la suivante : ***"La santé sexuelle est un état de bien-être physique, émotionnel, mental et social associé à la sexualité. Elle ne consiste pas uniquement en l'absence de maladie, de dysfonction ou d'infirmité. La santé sexuelle a besoin d'une approche positive et respectueuse de la sexualité et des relations sexuelles, et la possibilité d'avoir des expériences sexuelles qui apportent du plaisir en toute sécurité et sans contraintes, discrimination ou violence. Afin d'atteindre et de maintenir la santé sexuelle, les droits sexuels de toutes les personnes doivent être respectés, protégés et assurés » (OMS 2002).***

La santé sexuelle exige une approche positive et respectueuse de la sexualité et des relations sexuelles, ainsi que la possibilité d'avoir des expériences plaisantes et sécuritaires, sans coercition, discrimination et violence. Pour réaliser la santé sexuelle et la maintenir, il faut protéger les droits sexuels de chacun.

La réponse de la Région Basse-Normandie

Dans le but de faire diminuer le nombre d'IVG chez les mineures en Basse-Normandie, le Conseil Régional s'engage dans un projet qu'il intitule *« information et sensibilisation autour de la sexualité et la contraception dans les lycées, les centres de formation d'apprentis et les missions locales de Basse-Normandie ».*

La Région s'appuie sur l'idée qu'il est plus facile d'engager le dialogue entre personnes de même génération et souhaite, donc, impliquer les futurs professionnels du secteur sanitaire et social, **encadrés par leurs formateurs**, pour aller vers les jeunes de ces établissements.

Pour concrétiser ce projet, le 28 septembre 2009, est signée une convention de partenariat entre la Région Basse-Normandie, l'Académie de Caen, la Direction Régionale des Affaires Sanitaires et Sociales (DRASS) et la Direction Régionale de l'Alimentation, l'Agriculture et la Foret (DRAAF), instances détentrices du pouvoir politique, financier, et stratégique.

La convention précise que *« le projet basé sur le principe **« les jeunes parlent aux jeunes »** consiste à mettre en relation, dans chaque territoire, les écoles de formation aux professions sanitaires et sociales et les établissements scolaires accueillant les publics ciblés par les actions à mettre en œuvre. »*[1]. Cela, dans l'intention de mieux informer sur la problématique « sexualité-contraception », les 15-17 ans.

Par cette convention, les IFSI, formant de **futurs éducateurs en Santé**, se trouvent sollicités pour mettre en œuvre ce projet régional Bas-Normand.

RÉFÉRENCES

Depuis, la loi du 9 août 2004 relative à la politique de santé publique, les collectivités territoriales ont acquis la compétence de pouvoir définir des objectifs de santé publique pour leur territoire, cela dans une logique de proximité.

Loi du 13 août 2004 relative aux libertés et aux responsabilités locales a transféré aux régions la compétence d'organiser et de financer les formations sanitaires et sociales.

[1] Article 2 de la convention de partenariat du 28/09/2009

Un projet d'action innovant : *« les jeunes parlent aux jeunes »*
Comment faire pour faire diminuer les IVG chez les mineures ?

*Entretien du 24/10/2012, auprès du **Docteur Isabelle Asselin**, gynécologue titulaire du DUFES (Diplôme Universitaire de Formateur en Éducation Sexuelle)*

- ***Pouvez-vous nous parler de la genèse du projet ?***

*« En 2008, les responsables de la région bas normande s'inquiètent du taux élevé des IVG chez les filles mineures. Ils interpellent les professionnels de santé et des adolescents de la région « comment faire pour faire diminuer les IVG chez les mineures ? » Par exemple, dans d'autres régions il y a déjà une prise de conscience, dans le Poitou a été mis en place le « Pass Contraception »**

- ***Comment s'est construit le partenariat ?***

*« D'une part, le Conseil Régional a invité les professionnels de santé à constituer un COPIL (Comité de Pilotage), garant du déroulement du projet et un comité technique assurant le suivi et fournissant au COPIL les éléments d'aide aux décisions. D'autre part depuis 2004, les établissements de formation sanitaires et sociaux ainsi que les lycées et les Centres de Formation des Apprentis sont sous la tutelle des régions, ce qui favorise le partenariat entre eux. Le choix est de les faire se rencontrer. Les uns en tant que futurs éducateurs sanitaires et sociaux et les seconds en tant que jeunes en besoin d'informations par rapport à la sexualité et la contraception. Le slogan est lancé **« les jeunes parlent aux jeunes »***

Les directeurs d'IFSI sont sollicités pour participer au projet. Il y a 10 IFSI en Basse Normandie dont 4 d'entre eux (Alençon, Flers, Cherbourg et Caen) sont les premiers à répondre. Depuis 2011, l'ensemble des IFSI est intégré à la dynamique du projet.

- ***Comment aidez-vous les formateurs en IFSI à s'impliquer dans le projet ?***

« En qualité de médecin expert, titulaire du Diplôme Universitaire de Formateur en Education Sexuelle (DUFES), j'ai formé deux formateurs par IFSI, impliqués dans l'enseignement de la santé publique, compétence 5 du référentiel de formation des étudiants infirmiers. Je poursuis l'accompagnement de ces professionnels dans ce projet. Je pense qu'il est essentiel de former de futurs professionnels capables de mener des actions de santé publique quelque soit le thème – pour moi ce qui se fait en matière de sexualité sera transposable sur d'autres thématiques de santé publique, les infirmières étant dotées d'un potentiel de leadership.

Pour lutter contre les grossesses précoces et aider les jeunes à mieux vivre leur sexualité, la Région Poitou-Charentes a créé en 2009 le Pass'contraception qui permet d'assurer, dans un souci d'anonymat et de confidentialité, la gratuité de la contraception pour les lycéennes mineures.

www.poitou-charentes.fr

Du référentiel de formation en soins infirmiers au projet du Conseil Régional

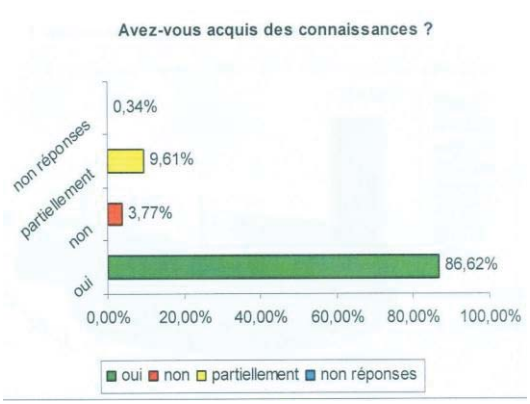
Ce projet, qui a débuté au premier trimestre 2012, s'articule autour de deux axes prioritaires, d'une part former les futurs éducateurs en santé c'est-à-dire les étudiants en soins infirmiers et d'autre part informer les jeunes de 15/17 ans sur la sexualité et la contraception.

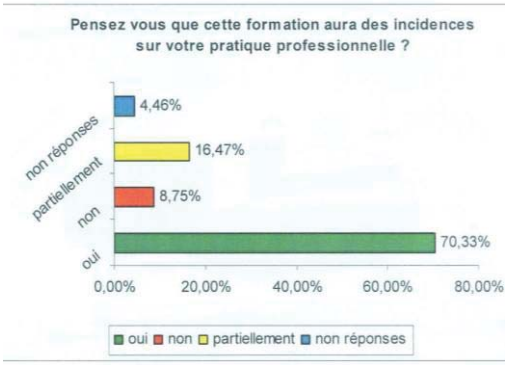
Le premier axe consiste en un scénario pédagogique de trois modules, élaboré par le docteur I. Asselin et S. Derobert, responsable régionale de formation de l'Instance Régionale d'Education et de Promotion de la Santé (IREPS) de Basse-Normandie. Il s'inscrit dans la compétence cinq : ***« Initier et mettre en œuvre des soins éducatifs et préventifs »*** du référentiel de 2009 de la formation infirmière. Au deuxième semestre, les étudiants en soins infirmiers bénéficient du premier temps de formation intitulé : ***« promotion de la santé sexuelle : mieux comprendre la sexualité – étude des facteurs déterminants, les attitudes et les comportements sexuels » (module1).***

Cette séquence d'enseignement théorique, dispensée par le Dr Asselin représente un volume horaire de 14 heures. Au terme de ces deux jours de formation, les étudiants ont émis un avis très favorable. : 86,6% sur une promotion de 155 étudiants répondent oui à l'acquisition de connaissances et 70,33% pensent que cette formation aura une incidence sur leurs pratiques professionnelles.

Ce programme développe chez les étudiants des compétences qui s'appuient sur les différents niveaux de savoirs (savoir, savoir-faire, savoir-être), qui doivent être mobilisés et enrichies dans d'autres compétences, de manière transversale, notamment dans la sixième compétence : ***« Communiquer et conduire une relation dans un contexte de soins »*** *(cf. récapitulatif du calendrier et programme de formation du projet « les jeunes parlent aux jeunes », page 4)*

Au troisième semestre, l'enseignement du module deux ***« Sensibilisation à la méthodologie de projet en éducation pour la santé »***, dispensé par Stéphanie Derobert, s'inscrit avec un princeps : *« la théorie guide la pratique et la pratique permet de réinterroger la théorie »*. Suite à cette séquence de trois heures, les étudiants évaluent favorablement celle-ci et précisent qu'elle répond bien à leurs attentes initiales. De plus, ils indiquent que l'évaluation permet de cerner les éléments à développer qui seront repris au cours du module trois.





Graphiques sur l'évaluation du module 1, par Isabelle ASSELIN. Présentation des résultats, le 20 novembre 2012, au Comité technique du projet

Le deuxième axe représente l'action sur le terrain, soit le troisième module. En février 2013, dans chaque IFSI, une vingtaine d'étudiants volontaires pour mener une action auprès des jeunes, vont bénéficier à nouveau d'un temps de formation théorique de trois heures « **conduite de projet en éducation à la sexualité : participer à une prévention des IVG »** avec le Dr I. Asselin.

La rencontre entre les étudiants infirmiers et les jeunes 15/17 ans, est prévue en mai 2013 au cours du quatrième semestre de la formation infirmière.

Les cadres de santé formateurs IFSI référents du projet qui ont collaboré à la totalité de l'enseignement des deux premiers modules, accompagnent les étudiants volontaires à mettre en œuvre leur projet- action sur le terrain.

Au printemps 2013, lycées, centres de formation des apprentis, maisons familiales et rurales se préparent à recevoir les futurs éducateurs en santé des IFSI.

Les dix IFSI de Basse-Normandie collaborent avec ces établissements en fonction de leur proximité géographique et s'engagent dans un ou plusieurs projets-actions selon les disponibilités de chacun.

A ce jour, un travail de partenariat s'instaure entre formateurs-enseignants-infirmières scolaires en vue de la mise en œuvre des projets-actions des étudiants en soins infirmiers.

Toutefois il apparaît dès aujourd'hui des difficultés, car l'action sur le terrain doit s'organiser avec des petits groupes de 15-20 étudiants par IFSI. Des promotions de 155 étudiants, à Caen par exemple, laissent entrevoir la complexité des organisations. La pédagogie de projet reste abordable en théorie auprès de grands groupes, cependant la conduite de projet ne s'opère qu'en petits groupes.

Une autre difficulté émerge pour les formateurs qui souhaitent clarifier le temps imparti pour ces projets-actions dans le référentiel de formation.

D'une compétence à l'autre

L'enseignement de Mesdames I. Asselin et S. Derobert en partenariat avec les formateurs de l'IFSI facilite les apprentissages, sur un sujet sensible, dont le contenu d'emblée bouscule et fait émerger des réticences chez les étudiants. A posteriori, l'apport de ces connaissances favorise la réflexion chez eux et leur permet de développer un positionnement professionnel.

Loin de s'ancrer uniquement dans le champ de la Santé Publique, les contenus et activités afférentes au projet, ont un retentissement sur les autres compétences du référentiel en soins infirmiers. De ce point de vue, on repère de réels liens à exploiter, nouvelles sources d'apprentissage pour les étudiants en formation initiale Les liens potentiellement réalisables peuvent être envisagés de façon à développer des compétences transversales, parallèlement à la compétence 5 (cf. récapitulatif du programme ci-dessous).

Récapitulatif du calendrier et du programme de formation du projet

« les jeunes parlent aux jeunes »

Contenu du programme de formation du projet intégré au contenu de la compétence 5*	**Lien avec les autres compétences du référentiel de formation 2009**
Semestre 2 – Module 1 (14 heures) – Étudiants 1ère année « Promotion de la santé sexuelle : Mieux comprendre la sexualité : étude des facteurs déterminants les attitudes et comportements sexuels »	**Compétence 4** « Mettre en œuvre des actions à visée diagnostique et thérapeutique »
Semestre 3 – Module 2 (3 heures) – Étudiants 2ème année « Conduire un projet de santé publique »	**Compétence 2** « Concevoir et conduire un projet de soins infirmiers » **Compétence 9** « Organiser et coordonner des interventions soignantes »
Semestre 4 – Module 3 (3 heures) – 20 étudiants 2ème année Option « conduite de projet en éducation à la sexualité : participer à une prévention des IVG »	**Compétence 2** « Concevoir et conduire un projet de soins infirmiers »
Semestre 4 – Trois séances de sensibilisation effectuées par les 20 étudiants de 2ème année **Public ciblé** : jeunes des lycées publics et privés sous contrat, Centres de Formation des Apprentis, établissements agricoles	**Compétence 6** « Communiquer et conduire une relation dans un contexte de soins »

***Compétence 5 : « Initier et mettre en œuvre des soins éducatifs et préventifs »**

En conclusion

A ce jour, au niveau régional, il est trop tôt pour évaluer l'impact et l'efficacité des actions menées dans les établissements scolaires. Néanmoins, les mesures nationales renforcent l'intérêt de multiplier ces actions. Dans son rapport, remis en février 2012, relatif à la contraception chez les jeunes, le Docteur Israël Nisand (gynécologue, obstétricien au CHU de Strasbourg, membre du Haut Conseil de la Population et de la Famille) fait 18 propositions, dont l'une préconise ***« la constitution des ressources humaines pour l'information à la sexualité en milieu scolaire »***. De plus, lors de la conférence d'Edimbourg en octobre 2012, de nombreuses réflexions de la communauté médicale convergent pour ***« démédicaliser la contraception et impliquer les professionnels de santé : pharmaciens, infirmiers (ières) »***.

A cela s'ajoute le décret de janvier 2012, faisant suite à la loi HPST du 21 juillet 2009, par lequel le législateur donne compétence aux infirmiers (ières) pour renouveler une ordonnance de contraception datant de moins de douze mois pour une durée maximale de six mois.

Pour le Conseil Régional Bas-Normand, les ressources mises en œuvre pour ce projet innovant, sont présentes et motivées. Il s'agit maintenant de donner aux IFSI les moyens de le pérenniser, tout en répondant le plus justement aux prescriptions du référentiel de formation des étudiants en soins infirmiers. Nous restons convaincus du double intérêt (pédagogique et éducatif) de cette démarche, offrant aux étudiants une formation à la démarche de projet pour mieux répondre à la posture professionnelle d'éducateur en santé.

Pour en savoir plus

- *« Et si on parlait de sexe à nos ados ? Pour éviter les grossesses non prévues chez les jeunes filles », par le Professeur Nisand, le Docteur Brigitte Letombe et Sophie Marinopoulos, chez Odile JACOB, parution le 16 février 2012*
- *Le rapport sur l'accès à la contraception des mineures en France, établi par le Professeur Nisand et remis à Madame Jeanette Bougrab, Secrétaire d'Etat chargée de la jeunesse et de la vie associative, le 16 février 2012*
- *Les interruptions volontaires de grossesses en Basse-Normandie : étude réalisée par l'Observatoire Régional de Santé (ORS), avec le soutien financier du Groupement Régional de Santé Publique, sous la direction de Madame Isabelle Grimbert*