



HAL
open science

“ Même mes pauses consistent à réviser ” :

Agnès van Zanten, Alice Olivier, Christophe Birolini, Audrey Chamboredon

► **To cite this version:**

Agnès van Zanten, Alice Olivier, Christophe Birolini, Audrey Chamboredon. “ Même mes pauses consistent à réviser ”. Agora débats/jeunesses, 2024, 96 (1), pp.115-130. 10.3917/agora.096.0115 . hal-04853340

HAL Id: hal-04853340

<https://hal.science/hal-04853340v1>

Submitted on 23 Dec 2024

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

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

A paraître dans *Agora Débats/Jeunesses*, n° 96, 2023

« Même mes pauses consistent à réviser » : les « à-côtés » des études en première année d'études de santé

Christophe Birolini, Audrey Chamboredon, Alice Olivier et Agnès van Zanten

Résumé

Cet article examine les activités « à-côté » de la formation des étudiant·es de PASS (Parcours accès santé spécifique) à partir d'une enquête menée dans une université francilienne. Ces étudiant·es consacrent un temps conséquent au travail universitaire et organisent leurs « à-côtés » en lien avec celui-ci. Cet usage s'explique par l'enjeu de sélection pendant le PASS, les injonctions de l'entourage à placer les études au centre de leur vie et les socialisations familiales et scolaires préalables. Des variations existent néanmoins : les femmes et les étudiant·es de milieux populaires subordonnent moins leurs « à-côtés » aux études et en tirent moins de bénéfices.

Notices biographiques

Christophe Birolini est doctorant en sciences de l'éducation au CERLIS (UMR 8070) à l'Université Paris Cité. Il s'intéresse à l'éducation des élites, et plus particulièrement aux écoles d'élite(s) et à leurs élèves, et réalise pour sa thèse une ethnographie sur les élèves d'une grande école d'ingénieurs française. Il a publié « “Some People work a bit more than me, and so we tease them”: The Production of an Elite Student Community in an Elite French Higher Education Institution », *Humor: International Journal of Humor Research*, vol. 35, n°1, 2022, p.5-30 ; « Un temps bien investi en classe préparatoire scientifique et dans une grande école d'ingénieurs », *Les Politiques Sociales*, vol. 3-4, n°2, 2020, p.45-58. chris.birolini@laposte.net

Audrey Chamboredon est doctorante en sociologie au CRIS à Sciences Po. Elle s'intéresse aux choix éducatifs des parents et sa thèse porte sur l'articulation des trajectoires résidentielles et des choix scolaires des familles dans les métropoles de Lille et Toulouse. audrey.chamboredon@sciencespo.fr

Alice Olivier est maîtresse de conférences en sociologie au Clersé (UMR 8019, Université de Lille) et à l'INSPÉ de l'Académie de Lille - Hauts-de-France. Elle est également chercheuse associée au CRIS (UMR 7049, Sciences Po). Ses recherches portent sur les questions de genre, d'orientation et de socialisation dans l'enseignement secondaire et supérieur. Ses publications récentes incluent notamment : *Se distinguer des femmes. Sociologie des hommes en formations « féminines » de l'enseignement supérieur*, Paris, La Documentation française, 2023 ; « Des hommes de qualité. Genre et (dé)qualification dans des formations “féminines” du supérieur », *Travail, genre et sociétés*, vol. 1, n°49, 2023. alice.olivier@univ-lille.fr

Agnès van Zanten est directrice de recherche au CNRS, membre du Centre de Recherche sur les Inégalités Sociales (CRIS), Sciences Po-CNRS. Sociologue de l'éducation, elle s'intéresse aux inégalités d'éducation, se focalisant plus particulièrement dans ses recherches en cours sur les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur, l'accompagnement familial des études supérieures et les effets des dispositifs d'ouverture sociale des établissements d'élite. Ses publications récentes incluent notamment (avec M. Duru-Bellat et G. Farges) *Sociologie de l'école*. 6e éd., Paris A. Colin, 2022 ; (avec C. Glinel) « Renouveler les élites : Les dispositifs de jugement d'un parrainage compensatoire dans l'enseignement supérieur sélectif », *Formation-Emploi. Revue française des sciences sociales*, n°158, 2022 p. 141-165 ; “Is diversity a liability or an asset in elite labour markets? The case of graduates who have benefitted from a French positive discrimination scheme”, *Journal of Education and Work*, vol. 36, n°1, 2023, p. 65-78. agnes.vanzanten@sciencespo.fr

Introduction

Journées passées dans les livres, nuits blanches pour réviser, absence de vie sociale... Les représentations du grand public sur la première année d'études de santé soulignent l'omniprésence de l'investissement dans les études des jeunes qui visent les filières médecine, maïeutique, odontologie, pharmacie et/ou kinésithérapie (MMOPK). Ces représentations occultent cependant leurs autres formes d'activités et d'engagements : que font ces étudiant·es quand elles·ils n'étudient pas ?

Dans cet article, nous nous intéressons à l'organisation de ces temps « à-côté » des études en PASS (Parcours accès santé spécifique), une formation d'un an post-baccalauréat au cours de laquelle les étudiant·es préparent les examens pour intégrer les filières MMOPK. Notre perspective théorique privilégie l'analyse de l'interaction entre les traits spécifiques de ce contexte d'études et les dispositions des étudiant·es. Le concept de « matrice disciplinaire » (Lahire *et al.*, 1996 ; Millet, 2003) est dès lors utile. Il désigne une organisation des savoirs, de leur transmission et de leur évaluation cristallisant des traditions intellectuelles et professionnelles, ainsi que les caractéristiques des étudiant·es. Le rapport au temps qui soutient cette organisation – par les calendriers institutionnels et *via* la gestion attendue et effective du travail personnel – est une composante essentielle des différentes matrices disciplinaires. Il distingue les filières du supérieur selon qu'elles reposent sur un usage distendu ou intensif du temps institutionnel et personnel.

En l'occurrence, les études de santé enserrant les étudiant·es dans des cadres temporels exigeants, liés à la masse de connaissances que les futur·es professionnel·les doivent maîtriser (Becker *et al.*, 1961). En France, la forte sélection en première année renforce cette contrainte. Certes, la réforme qui a remplacé en 2020 la Première année commune aux études de santé (PACES) par le PASS et les L.AS (Licences Accès Santé) a transformé les concours d'accès aux filières MMOPK en examens classants et certifiants¹. Mais, si les L.AS ressemblent à des licences « classiques » avec une mineure santé, le PASS a conservé des traits de la PACES, en particulier la centralité de la sélection dans l'organisation de l'année et dans les préoccupations étudiantes (van Zanten *et al.* 2021)². En 2020-2021, au niveau national, seul un quart des étudiant·es de PASS a obtenu une place en filière MMOPK (Nait-Ighil et Klipfel, 2022).

Dans ce contexte concurrentiel, comment ces étudiant·es organisent-elles·ils leurs activités, en particulier celles en dehors des études ? Nous montrons d'abord que, comme dans les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) étudiées par Muriel Darmon (2013), elles·ils pensent leurs « à-côtés » dans une logique de rentabilité scolaire qui les force à accorder une importance centrale à la gestion du temps. Ensuite, nous mettons en lumière des variations dans l'organisation des étudiant·es, en lien avec leurs positionnements de classe et de genre.

¹ Ces examens hiérarchisent les étudiant·es, mais ils permettent aussi d'obtenir des ECTS et peuvent faire l'objet de rattrapages. Ils facilitent donc la poursuite d'études en cas d'échec à intégrer une filière MMOPK.

² Du fait de l'hétérogénéité des cadres d'études, nous nous concentrons sur le PASS. Pour une étude des L.AS, voir Lejeune *et al.* (2023).

Nos analyses se fondent sur une enquête menée pendant l'année universitaire 2020-2021 dans la filière PASS d'une université francilienne. Nous mobilisons trois ensemble de matériaux dont la récolte visait à saisir les pratiques et expériences des étudiant·es, ainsi que leurs réceptions de la réforme et leurs projections en études de santé : les données de deux questionnaires passés en décembre et en mars³ ; des entretiens avec 26 étudiant·es, répétés dans 16 cas ; des observations hebdomadaires lors de cours, pauses, temps de sociabilité ou encore séances de tutorat⁴ – activités surtout organisées (donc observées) à distance en raison de la situation sanitaire⁵.

I. Des « à-côtés » (en)cadrés chez les étudiant·es de PASS

Du fait du contexte de sélection, des injonctions qui en découlent et de dispositions spécifiques issues des socialisations familiales et scolaires antérieures, les étudiant·es de PASS allouent beaucoup de temps au travail universitaire, et organisent leurs « à-côtés » en fonction de leurs études et pour celles-ci.

1. Des « à-côtés » marginalisés et subordonnés aux études

Ces étudiant·es déclarent étudier en moyenne 10 h 46 par jour en semaine (médiane 11 h) et 9 h 34 le week-end (10 h), soit 73 h hebdomadaires, contre 38 h pour les étudiant·es de licence sans activité rémunérée interrogé·es au niveau national par l'Observatoire national de la vie étudiante (OVE) (Ferry et Patros, 2023b). Elles·ils se placent dès lors en tête de l'enseignement supérieur français pour ce qui est du temps accordé aux études, aux côtés de leurs homologues de CPGE. L'équilibre entre temps de cours et travail personnel diffère cependant par rapport à ces dernier·es : elles·ils ont 15 à 20 h de cours hebdomadaires – contre 36 h en CPGE (*Ibid.*) –, dédiant un temps plus important au travail personnel.

Sans surprise, le temps accordé à d'autres activités s'en trouve réduit. Les étudiant·es de PASS interrogé·es déclarent en moyenne 5 h 10 par semaine de temps de loisir (médiane 3 h), contre plus de 10 h pour leurs homologues d'autres filières (*Ibid.*). Beaucoup diminuent voire arrêtent en PASS leurs activités de loisirs (sport, activités culturelles, sociabilité) – décision confortée en 2020-2021 par la crise sanitaire qui limite les occupations hors domicile. Alix [père cadre, mère au foyer] a ainsi cessé de faire de la couture, Adel [père enseignant du supérieur, mère professeure des écoles] n'a plus d'activité extra-scolaire et Mégane [père technicien, mère assistante maternelle] dit ne voir « plus personne ». Enfin, moins de 1 % des enquêté·es exerce une activité rémunérée, contre 40 % des étudiant·es interrogé·es par l'OVE au niveau national (toutes filières confondues) (Belghith, 2023), et

³ Taux de réponse de 49,5 % et 41,4 %, sur plus de 2000 personnes ayant accepté une offre d'admission sur Parcoursup (certaines n'ont jamais suivi la formation ou ont arrêté en cours d'année).

⁴ Le tutorat est une association d'étudiant·es en santé engagé·es sur la base du volontariat qui accompagnent les candidat·es à ces filières.

⁵ Cette recherche a bénéficié du soutien apporté par l'ANR et l'État au titre du programme d'investissements d'avenir dans le cadre du LABEX LIEPP (ANR-11-LABX-0091, ANR-11-IDEX-0005-02) et de l'IdEx Université de Paris (ANR-18-IDEX-0001). Pour une présentation du projet et de l'ensemble de l'équipe, voir <https://www.sciencespo.fr/liepp/fr/content/ref-sante.html>.

37,8 % de l'ensemble des étudiant·es en santé (toutes années de formation, toutes filières prises en compte par l'enquête de l'OVE) (Ferry et Patros, 2023a).

Les récits des étudiant·es montrent bien qu'elles·ils structurent leur emploi du temps autour du travail personnel :

Je commence à bosser à 7 h. [...] Je prends ma pause déjeuner à midi, je reprends mes cours à 13 h ou 13 h 30. [...] Je finis vers 16 h-17 h. Après, ça dépend, parfois je vais faire un petit footing [...]. Dans ce cas-là, je reprends vers 20 h, ou au contraire, je continue, j'enchaîne [...]. Je bosse jusqu'à 22 h 30. [Cannelle, père agent d'assurance, mère auxiliaire de vie]

Les étudiant·es de PASS ont malgré tout quelques autres activités. Mais elles·ils les organisent largement dans l'objectif d'être plus efficaces au travail : il s'agit de rentabiliser ses « à-côtés ». D'ailleurs, elles·ils parlent plus de « pause » que de temps libre, suggérant un temps avant tout destiné à se ressourcer pour mieux s'investir dans les études : « Quand on fait une pause, c'est dans le but de travailler encore après » [Mélanie, père commercial⁶].

Ces pauses comprennent notamment des activités sportives, dont les étudiant·es espèrent des bénéfices dans la durée : « On m'a expliqué que la natation c'était très bien pour oxygéner le cerveau, donc j'applique » [Mélody, père postier, mère aide aux personnes âgées]. Elles·ils ont aussi des activités qui leur paraissent assurer une détente immédiate, comme l'utilisation d'écrans ou les discussions entre amis : « Le soir, je regarde un épisode de série ou bien la moitié d'un film » [Medhi, père chauffeur de bus, mère sans activité].

On constate parfois un certain brouillage du travail et du temps pour soi. Les étudiant·es décrivent des activités d'études comme des pauses et des pauses comme des occasions d'étudier : « Même mes pauses consistent à réviser, inconsciemment, je pense, parce que la nuit, avant, je regardais des séries, maintenant je regarde des vidéos de physique » [Livia, père cadre du privé, mère comptable].

De même, les étudiant·es considèrent des activités telles que se nourrir et dormir comme des pauses. Le sommeil occupe une part importante de leur temps non consacré au travail : elles·ils déclarent dormir en moyenne, par nuit, 7 h 29 en semaine et 8 h 12 le week-end. Si ces étudiant·es ne « sacrifient » donc pas leur sommeil [Adel] et le décrivent comme « primordial » [Pierre, père cadre du public, mère cadre du privé], elles·ils le mettent au service d'une logique instrumentale (Birolini, 2020). Il s'agit d'assurer au cerveau le repos suffisant pour être performant dans l'apprentissage, comme l'explique Charlotte [parents informaticien·nes] qui fait des « micro-siestes » en raison d'études en montrant les bienfaits.

Les temps de repas font aussi l'objet d'une réflexion élaborée. Très cadrés, ils permettent de se détendre (échanges avec la famille, visionnage d'une série), mais aussi d'accroître le temps de travail : « En général, [avec les ami·es de PASS avec qui je vis,] on va essayer de réciter un cours en même temps qu'on fait le dîner, pour pas perdre de temps » [Maud, père cadre du privé, mère au foyer].

⁶ Pas de relation avec sa mère.

En PASS, les étudiant·es semblent donc clairement « mettre leur vie entre parenthèses » [Gwen, mère employée du public⁷]. Leurs « à-côtés » sont marginalisés et subordonnés aux études.

2. Maîtriser ses « à-côtés » : une socialisation plurielle

Comment expliquer cette organisation ? La sélection en fin de PASS joue un rôle central. Dans un contexte concurrentiel, les enjeux de la performance aux examens sont saillants et étroitement associés à des efforts savamment agencés :

J'essaie d'être un peu acteur de ma réussite [...], si je travaille pas, je peux m'en prendre qu'à moi-même, et en fait le seul moyen de réussir, pour le coup, c'est de travailler. [Victor, père consultant, mère avocate]

En s'accordant peu de temps pour elles-eux, les étudiant·es témoignent aussi de l'intériorisation des conseils de celles·ceux qui les encadrent en PASS. Moins lâche que dans les filières universitaires non sélectives, cet encadrement rappelle davantage celui assuré en CPGE (Darmon, 2013). Les étudiant·es de PASS disposent cependant de plus de temps personnel de travail et doivent davantage s'auto-organiser. Cet encadrement est en outre pluriel, pris en charge par diverses personnes à l'intérieur et à l'extérieur de l'université. En interne, ce ne sont pas les enseignant·es qui l'assurent (leur rôle relevant principalement de la transmission pédagogique *stricto sensu*) mais plutôt des responsables du cursus et de l'orientation (membre des équipes administratives) et, surtout, les membres du tutorat. Ces dernier·es, qui assument une grande partie du travail de socialisation étudiante, enjoignent de prioriser les études et de trouver un rythme assurant quantité et qualité du travail :

Lors d'une séance sur les méthodes de travail, le tuteur explique qu'il faut s'aménager le plus de temps où bien travailler, et met en garde contre le surmenage, contre-productif. Il dit que les horaires de travail dépendent de chacun·e : certain·es ne travaillent pas bien le matin, d'autres le soir. L'objectif est d'être efficace. Il précise que si certaines personnes arrivent à travailler 80 h tout en étant « à fond », c'est le mieux. [Notes de terrain, août 2020]

En dehors de l'université, les personnel·les des prépas privées⁸, auxquelles près de deux tiers des étudiant·es sont inscrit·es en plus du PASS, semblent reprendre les injonctions à combiner travail intense et repos ressourçant. Sur son site, une de ces prépas encourage ainsi à trouver un « équilibre de vie permettant de soutenir l'intensité de cet investissement [dans le travail pour le PASS] dans la durée ».

Les étudiant·es sont en fait incité·es à veiller à leur santé physique et mentale pour conserver un rythme de travail soutenu toute l'année. Il s'agit de maîtriser ses « à-côtés » en fonction des bienfaits perçus sur les performances universitaires, et non de se reposer sans limite :

⁷ Pas de relation avec son père.

⁸ Indépendantes des universités, ces prépas proposent un accompagnement complémentaire pour les examens d'entrée aux filières MMOPK. L'inscription coûte plusieurs milliers d'euros.

Un tuteur souligne l'importance de s'aménager des pauses pour bien travailler. Les étudiant·es reçoivent ensuite de nombreux conseils quant au type d'activités à pratiquer, comme le sport ou la sophrologie ; des séances sont organisées par le tutorat. Dans une autre session, un tuteur insiste : « Le sommeil est excessivement important. [...] Consacrez du temps à d'autres activités pour décompresser, c'est important de consacrer du temps pour soi. » [Notes de terrain, août 2020]

La socialisation scolaire antérieure des étudiant·es constitue un troisième facteur explicatif à l'organisation cadrée de leurs « à-côtés ». Une bonne partie d'entre elles·eux sont d'ancien·nes « bon·nes » lycéen·nes, particulièrement susceptibles d'envisager stratégiquement leur temps (Daverne-Bailly et Dutercq, 2013) : en 2020-2021, au niveau national, 96 % des étudiant·es de PASS (et L.AS) étaient diplômé·es d'un baccalauréat général, 92 % d'un baccalauréat scientifique et 57 % avaient obtenu le baccalauréat avec mention « très bien » ou « bien » (Nait-Ighil et Klipfel, 2022). Par ailleurs, 46 % de nos répondant·es sont issu·es des lycées privés, contre 21,5 % des élèves de lycée général ou technologique en France (Bérut *et al.*, 2021). Or, toutes choses égales par ailleurs, les étudiant·es de PASS venant de ces lycées déclarent travailler plus d'une heure de plus par jour en semaine et 45 minutes par jour de plus le week-end. Scolarisant un public favorisé, ces lycées privés les ont probablement habitué·es à un rythme de travail intense, à la fois en anticipant des parcours sélectifs dans le supérieur et en répondant à des pressions parentales (van Zanten, 2016), les préparant en l'occurrence aux exigences temporelles du PASS⁹.

Enfin, les étudiant·es de PASS proviennent en grande partie des classes supérieures. Au niveau national, à la rentrée 2020, 51 % des néo-bachelier·es inscrit·es en PASS avaient des parents cadres ou occupant une profession intellectuelle supérieure (Nait-Ighil et Klipfel, 2022). Or, les étudiant·es issu·es de milieux favorisés sont souvent socialisé·es à un usage intensif et rentable du temps. En observant le rapport au travail de leurs parents et en obéissant à des règles qui leur apprennent à autoréguler leurs comportements – anticiper des échéances, différer un plaisir immédiat pour satisfaire des visées de long terme (Henri-Panabière *et al.*, 2019) – elles·ils peuvent développer des dispositions activées en PASS. Ces jeunes apprennent aussi à gérer leur temps libre de façon efficace via leur participation précoce et durable à de nombreuses activités extrascolaires (Lareau, 2003 ; Coulangeon, 2018).

Rappelant leurs homologues de CPGE, les étudiant·es de PASS régulent donc leur investissement dans leurs différentes activités (Darmon, 2013). Comme elles·eux, elles·ils sont socialement et scolairement favorisé·es et ont connu des socialisations – familiales, scolaires, étudiantes – qui les incitent à penser leur temps libre en fonction de ce qu'il est susceptible de leur rapporter dans un contexte d'études concurrentiel. Deux éléments distinguent toutefois le PASS des CPGE, venant enrichir la réflexion sur la gestion du temps dans les filières prestigieuses. D'une part, les étudiant·es de PASS ont beaucoup moins d'heures de cours que celles·ceux de CPGE. D'autre part, elles·ils sont moins encadré·es par leurs enseignant·es. Si des dispositifs d'accompagnement rapproché existent (tutorat et

⁹ Comme les lycées publics les plus favorisés, que nous n'avons pas pu isoler des autres lycées publics.

prépas privées), leur fréquentation n'est pas obligatoire et dépend, pour les prépas, des capacités économiques. Dans ce contexte, la socialisation à l'auto-contrainte et l'apprentissage de la maîtrise du temps reposent particulièrement sur un travail et des ressources individuels, pour lesquels tou·tes les étudiant·es ne sont pas égaux·ales.

II. Des « à-côtés » dont profitent inégalement les étudiant·es

L'organisation du temps et des « à-côtés » ne se décline pas de la même manière parmi les étudiant·es de PASS. Les femmes – qui représentent plus de deux tiers des effectifs (Nait-Ighil et Klipfel, 2022) – déclarent consacrer chaque semaine en moyenne 1 h 42 de plus que les hommes au travail universitaire et 2 h 30 de moins aux loisirs¹⁰. Les étudiant·es des classes populaires consacrent quant à elles·eux 3 h 42 de moins au travail universitaire que leurs homologues des classes supérieures, mais seulement 48 minutes de plus aux loisirs.

Une analyse attentive à l'imbrication des rapports sociaux éclaire ces écarts. Elle montre l'action combinée de mécanismes de genre et de classe dans l'expérience que les étudiant·es font des « à-côtés ». Des contraintes pèsent différemment sur elles·eux en fonction de leurs positionnements dans ces rapports sociaux. De façon liée, elles·ils estiment plus ou moins parvenir à un équilibre entre temps de travail et de repos. L'analyse donne dès lors à voir des rapports socialement situés aux études, aux activités et au temps, révélant des jeunes femmes étudiantes structurées par des inégalités de genre et de classe (Bugeja-Bloch et Couto, 2018).

1. Des contraintes qui pèsent inégalement sur les étudiant·es

Tou·tes les étudiant·es de PASS ne bénéficient pas des mêmes conditions matérielles d'existence et ne sont pas soumis·es aux mêmes contraintes domestiques. Cela joue sur leurs marges de manœuvre pour gérer leurs « à-côtés ».

En fonction de leurs origines sociales, les étudiant·es ont des conditions de logement et des temps de transport très différents. Par exemple, Joséphine [parents cadres du privé] vit dans un foyer proche de sa prépa privée pour éviter d'avoir à « prendre le métro tous les matins », même si elle reconnaît que ses parents n'habitent « pas hyper loin », à trente minutes de transport ; Etienne [père médecin, mère fonctionnaire¹¹] vit dans un grand appartement loué par ses parents près de l'université. De leur côté, Mélanie [père commercial], Laëtitia [parents gérant·es d'un restaurant] ou Malcolm [père agent de sécurité, mère au foyer] restent vivre pendant le PASS au domicile parental en banlieue parisienne, plus loin de l'université. Les enseignements étant largement dispensés en distanciel en 2020-2021, ces conditions de logement ont finalement peu influé sur le temps de transport des étudiant·es, mais il aurait sinon été très inégal entre elles·eux, ne leur permettant pas de consacrer autant de temps aux études ou aux loisirs.

Qu'elles·ils vivent ou non au domicile familial, les étudiant·es se distinguent aussi par leur investissement dans les tâches domestiques. Sans surprise au regard des travaux qui ont

¹⁰ L'écart demeure significatif en contrôlant par l'origine sociale, la mention au baccalauréat et le type de lycée d'origine.

¹¹ Pas de précision.

montré des socialisations domestiques genrées dès le plus jeune âge (Court *et al.*, 2016), ce sont surtout des femmes qui disent s'investir dans les tâches ménagères pendant le PASS, les hommes de tous les milieux sociaux déclarant davantage ne pas ou peu y participer :

Je me fais à manger toute seule. [...] Et puis les choses quotidiennes, comme avant le PASS [...]. C'est pour ça que j'ai pas de journée sans pause. [Maylis, père commercial, mère professeure des écoles]

Tout ce qui est faire à manger, etc., enfin moi j'ai pas le temps de faire tout ça [...] Faire le ménage, etc., des fois j'ai la flemme franchement. Et ma mère elle fait tout, franchement, elle me fait tout. [Medhi, père chauffeur de bus, mère sans profession]

Cet investissement des femmes dans les tâches domestiques varie toutefois selon leur position sociale. Dans nombre des familles d'étudiantes de classes supérieures, à l'instar de ce que l'on observe dans celles de leurs homologues hommes, tout est mis en place pour optimiser le temps d'études comme les pauses (Hamilton, 2016). Ainsi, Joséphine prend ses repas à la cantine du foyer ou de la prépa, et ses parents lavent son linge. Pour réviser les examens, elle part deux semaines avec des amies en région parisienne, afin de « changer d'air » et s'entraider. Les parents viennent à tour de rôle leur apporter les repas. À l'inverse, quand on l'interroge sur sa participation aux tâches ménagères, Mélanie énumère : « Je fais ma lessive de temps en temps, je mets en route le lave-vaisselle, ou quand je fais à manger, je lave la vaisselle. [...] Je m'occupe de la litière de mon chat, [...] je nettoie ma chambre. » Elle indique aussi préparer ses repas et cuisiner parfois pour son père. À l'intersection d'enjeux de classe et de genre, les étudiantes de classes populaires ne jouissent pas de la même latitude d'organisation que leurs condisciples. Là où les femmes de classes supérieures et les hommes de tous les milieux sociaux peuvent davantage consacrer du temps au repos et aux loisirs, ces étudiantes connaissent des contraintes qui restreignent l'utilisation des « à-côtés ».

2. Se reposer pour mieux travailler : un sentiment d'équilibre socialement situé

On l'a vu, les étudiant·es de PASS sont encouragé·es à beaucoup travailler tout en se ménageant du repos. Or, tou·tes ne sont pas également disposé·es à intérioriser cette injonction qui peut sembler contradictoire. À la croisée de leurs positionnements de genre et de classe, elles·ils n'ont pas le même sentiment de maîtrise de leur temps et jugent plus ou moins sévèrement leur propre capacité à trouver un équilibre entre pauses et études.

Ainsi, elles·ils expérimentent et apprécient différemment les pauses. Les femmes de tous les milieux sociaux disent souvent ressentir de la culpabilité lorsqu'elles font des pauses, préférant parfois y renoncer. Charlotte [parents informaticien·nes] prend des pauses surtout pour dormir, Mégane [père technicien, mère assistante maternelle] considère le temps libre comme une « perte de temps », et Alix [père cadre, mère au foyer] dit ne faire aucune pause : « Je fais pas de pause parce que j'ai peur après de pas réussir à reprendre ». De leur côté, les hommes adhèrent plus à l'injonction au repos. Ainsi, juste après avoir dit faire peu de pauses car il « culpabilise trop », Mehdi [père chauffeur de bus, mère au foyer] se ravise et précise qu'il en prend quand même beaucoup parce qu'il « trouve ça important » ; Corentin [père au chômage, mère employée] déclare quant à lui prendre « énormément » de pauses, car c'est une « mauvaise stratégie [...] de travailler 24 heures sur 24 ».

Dès lors, les écarts d'usage du temps libre sont peut-être moindres qu'ils n'y paraissent, tenant en partie à la façon dont les étudiant·es codent leurs activités : les femmes évoquent parfois du stress là où les hommes parlent de détente. À cela s'ajoutent des dispositions genrées au récit de soi et à l'expression des émotions, en particulier dans le cadre d'un entretien sociologique. Les femmes sont davantage socialisées à exprimer, et assumer, des difficultés émotionnelles et une moindre maîtrise de soi (Hochschild, 2017) :

Qu'est-ce que tu aimes faire pendant ton temps libre ?

[Elle hésite] J'ai un peu oublié ce que j'aimais faire [elle rit]. [...] Du coup aujourd'hui qu'est-ce que j'ai fait... j'ai pleuré. J'adore pleurer, c'est vraiment un *must have* en PASS, il faut pleurer ! [Laëtitia, parents gérant·es d'un restaurant]

Finalement, c'est surtout le sentiment de perdre la maîtrise du temps, et notamment du temps libre, que les étudiantes expriment plus que les étudiants. On repère toutefois des nuances parmi les femmes en fonction de leur position de classe. Si elles expriment des inquiétudes fortes quant à la charge de travail en PASS, certaines étudiantes de milieux favorisés disent malgré tout consacrer l'essentiel des moments en dehors des études (hors repas et sommeil) à des loisirs perçus comme bénéfiques pour le travail. Joséphine [parents cadres du privé] commence ainsi le sport en PASS et passe le soir du temps avec une amie qui lui permet de déconnecter des études. De leur côté, les étudiantes issues de milieux moins favorisés expriment plus l'impression de ne pas maîtriser leur temps libre. Mélanie [père commercial], qui dit pourtant s'octroyer du temps le soir pour se détendre, raconte : « J'arrive pas à décrocher de mes cours parce que je me dis que si je travaille pas, je vais rater et que je m'en voudrais ».

Dans l'ensemble, les hommes rencontrés expriment moins le sentiment de ne pas contrôler leur temps libre. Toutefois, leurs récits montrent des nuances en fonction de leurs origines sociales dans la façon dont ils considèrent maîtriser l'équilibre entre pauses et travail. Ainsi, même s'il n'exprime pas de culpabilité appuyée quand il raconte prendre « beaucoup » de pauses, Corentin estime ne pas organiser son travail de façon « très précise » et n'étudie parfois que deux heures par jour. Pierre [père cadre du public, mère cadre du privé], qui a été scolarisé dans un lycée parisien réputé et qui bénéficie de conditions matérielles lui permettant de quitter Paris pour se reposer, raconte quant à lui la façon dont il parvient à réguler la pression lorsqu'elle devient insurmontable en prenant quatre jours de vacances à quelques semaines des examens.

Ces récits de femmes et d'hommes donnent à voir des dispositions inégales à l'ascétisme scolaire, davantage intériorisées dans les familles des classes moyennes et supérieures (Garcia, 2018). En décrivant la difficulté à prendre des pauses ou au contraire la propension à en prendre « énormément », Mélanie et Corentin expriment le sentiment d'aller à l'encontre des injonctions diffusées en PASS. À l'inverse, Joséphine et Pierre déploient des pratiques correspondant davantage aux attentes institutionnelles, articulant travail intense et pauses organisées et perçues comme bénéfiques pour le PASS.

Sans doute cause et conséquence de cette gestion différenciée des « à-côtés », les étudiant·es ne déclarent pas tou·tes la même qualité de santé mentale. Ainsi, en décembre 2020, 68 %

des femmes déclarent s'être souvent senties « anxieuses » depuis la rentrée et 46 % souvent « déprimées », contre respectivement 52 % et 31 % des hommes. Elles se sentent également moins souvent « confiantes » par rapport aux études (10 % contre 25 %), ce qui rappelle les tendances observées dans d'autres filières (Beswick et Verley, 2019 ; Olivier, 2023). Les étudiant·es des classes populaires, quant à elles·eux, sont plus nombreux·ses que celles·ceux des classes supérieures à déclarer ne s'être jamais ou rarement senti·es confiant·es en PASS (51,5 % contre 42 %). Inégalement préparé·es à gérer le rythme de travail et à penser leur temps de façon stratégique, assujetti·es à des contraintes matérielles plus ou moins marquées, elles·ils ne tirent pas tou·tes autant profit des temps non directement consacrés aux études.

Conclusion

Conformément à l'image répandue, les étudiant·es de PASS consacrent un temps très conséquent aux études. Cet article a cependant mis en lumière un autre aspect moins connu de leur organisation : l'usage stratégique de leurs « à-côtés ». Elles·ils cherchent à organiser leurs pauses et les activités qui les composent (loisirs, repas, sommeil) de sorte à maximiser la quantité et la qualité des apprentissages. Cette gestion rationnelle et instrumentale du temps constitue une réponse à la charge de travail, complémentaire à celle de décider ce qu'il importe d'apprendre (Becker *et al.*, 1961), et à la forte concurrence qu'engendrent les examens classants. Celles·ceux qui accompagnent et encadrent les étudiant·es à l'université (administration, tuteurs·trices) et en dehors (prépas privés, familles) l'encouragent aussi fortement.

Les étudiant·es de PASS ne sont toutefois pas égaux·ales face à ces attentes. Une lecture attentive à l'imbrication des rapports sociaux a permis de montrer que leur organisation est liée à leur positionnement de classe et, inextricablement, de genre. Au travers de leurs socialisations genrées, scolaires et au sein de différents milieux sociaux, les étudiant·es n'ont pas développé les mêmes dispositions à la gestion de soi et ont été inégalement préparé·es à s'organiser face à une charge de travail intense. Les différences entre étudiant·es renvoient aussi au prolongement d'attentes genrées et sociales de la part des parents à l'égard de leurs enfants devenu·es étudiant·es, aux modes d'accompagnement qui en découlent, aux ressources disponibles et aux contraintes qui pèsent sur les étudiant·es. Dans l'ensemble, les femmes des milieux populaires peuvent le moins s'aménager des « à-côtés » perçus comme reposants ; les hommes des classes supérieures peuvent au contraire le mieux ajuster leurs pratiques à ces attentes.

Ces constats interrogent le sens plus global à attribuer aux « à-côtés » des études. La matrice disciplinaire du PASS, comme celle des CPGE, soumet les étudiant·es à de fortes contraintes temporelles, non seulement dans une visée technique (maximiser leurs apprentissages, sélectionner les plus efficaces le jour des examens), mais aussi axiologique (Millet, 2003). Renforçant des dispositions préexistantes pour la majorité des étudiant·es déjà initié·es à une gestion rationnelle de leurs activités dans leurs familles et dans les établissements scolaires fréquentés en amont, ces filières leur enjoignent de devenir des « dominant·es temporel·les » (Darmon, 2013). Loin d'être anodine, l'organisation des « à-côtés » révèle en même temps qu'elle renforce cette injonction.

Cette domination s'étend ensuite à d'autres domaines, d'autant plus que les transformations de l'économie et l'extension du principe méritocratique au monde du travail conduisent à récompenser les travailleurs·euses dotés·es, certes, de compétences techniques, mais aussi de compétences associées à la gestion de soi et à un engagement intense dans le travail (Boltanski et Chiapello, 1999). Ce mode de domination exige néanmoins des investissements temporels qui peuvent sembler trop coûteux en termes de bien-être personnel, de vie de famille et de relations sociales ainsi qu'en termes d'image de soi. Il est dès lors à la source de nouvelles inégalités dans le monde des études et du travail, d'autant plus difficiles à combattre qu'elles demeurent largement invisibles.

Bibliographie

Becker H. Geer B., Hughes E., Strauss A. 1961, *Boys in White. Student Culture in Medical School*, Chicago, The University of Chicago Press.

Belghith F., 2023, « Focus sur l'activité rémunérée des étudiants », in Belghith F., Couto M.P. et Rey O. (dir), *Être étudiant avant et pendant la crise sanitaire. Enquête Conditions de vie 2020*, Paris, La Documentation française, p. 150-152.

Bérut T., Rosenwald F., Dauphin L., Dieusaert P, DEPP-B1, 2021, « Les élèves du second degré à la rentrée 2021 : des effectifs stables avec moins de collégiens et davantage de lycéens », *Note d'information de la DEPP*, n°21.46.

Beswick C. et Verley E., 2019, « Dépasser les mécanismes d'autosélection et s'affranchir des normes de genre dans l'enseignement supérieur : le coût d'une transgression », in Giret J.F., Belghith F. et Tenret E., *Regards croisés sur les expériences étudiantes. L'enquête Conditions de vie 2016*, Paris, La Documentation française, p. 67-80.

Birolini C., 2020, « Un temps bien investi en classe préparatoire scientifique et dans une grande école d'ingénieurs », *Les Politiques Sociales*, vol. 3-4, n°2, p. 45-58.

Boltanski C. et Chiapello E., 1999, *Le Nouvel Esprit du Capitalisme*, Paris, Gallimard.

Bugeja-Bloch F. et Couto M.P., 2018, « Le Parcoursup des filles. Classe et genre à l'université », *La vie des idées* [en ligne].

Coulangeon P., 2019, « The Impact of Participation in Extracurricular Activities on School Achievement of French Middle School Students: Human Capital and Cultural Capital Revisited », *Social Forces*, vol. 97, n°1, p. 55-90.

Court M, Bertrand J, Bois G., Henri-Panabière G et Vanhée O., 2016, « Qui débarrasse la table ? Enquête sur la socialisation domestique primaire », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 5, n°215, p. 72-89.

Darmon M., 2013, *Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante*, Paris, La Découverte.

Daverne-Bailly C. et Dutercq Y., 2013, *Les bons élèves. Expériences et cadres de formation*, Paris, Presses universitaires de France.

Ferry O. et Patros T., 2023a, « Activité rémunérée », *Fiche thématique Conditions de vie des étudiants 2020*.

Ferry O. et Patros T., 2023b « Emploi du temps », *Fiche thématique Conditions de vie des étudiants 2020*.

Garcia, S., 2018, *Le goût de l'effort. La construction familiale des dispositions scolaires*, Presses Universitaires de France.

Hamilton L., 2016, *Parenting to a Degree*, Chicago, The University of Chicago Press.

Henri-Panabière G., Court M., Bertrand J., Bois G. et Vanhée O., 2019, « La montre et le martinet : structuration temporelle de la vie familiale et inégalités scolaires », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 226-227, n°1-2, p. 16-30.

Hochschild A. R., 2017 [1983], *Le prix des sentiments. Au cœur du travail émotionnel*, Paris, La Découverte.

Lahire B., Millet M. et Pardell E., 1996, *Les manières d'étudier : enquête 1994*, Paris, La Documentation française.

Lareau A., 2003, *Unequal Childhoods: Class, Race and Family Life*, Los Angeles, University of California Press

Lejeune G., Goasdoué R., Henri-Panabière G. et Salatin M., 2023, « Comment se passent les L.AS ? Parcours d'étudiant·e·s en licence accès santé », *rapport de recherche à l'initiative de l'observatoire de la faculté Sociétés & Humanités*.

Millet M., 2003, *Les étudiants et le travail universitaire. Étude sociologique*, Presses Universitaires de Lyon.

Nait-Ighil L. et Klipfel J., 2022, « Profil, parcours et réussite des néo- bacheliers en première année du premier cycle d'études de santé », *Note d'information du SIES*, n°13.

Olivier A., 2023, *Se distinguer des femmes. Sociologie des hommes en formations « féminines » de l'enseignement supérieur*, Paris, La Documentation française.

van Zanten A., 2016, « La fabrication familiale et scolaire des élites et les voies de mobilité ascendante en France », *L'Année sociologique*, vol. 66, n°1, p. 81-114.

van Zanten A., Olivier A., Birolini C., Chamboredon A. et Marbach L., 2021, « La réforme de la sélection en études de santé. Les perspectives des étudiant·e·s », *Cogito [en ligne]*.