HAL
open science

Économie des savoirs et pratiques de lecture.L'analyse des formes du travail intellectuel étudiant en médecine et en sociologie

Mathias Millet

To cite this version:

Mathias Millet. Économie des savoirs et pratiques de lecture.L'analyse des formes du travail intellectuel étudiant en médecine et en sociologie. Education et Sociétés : Revue internationale de sociologie de l'éducation, 2000, pp.216. halshs-00607052

HAL Id: halshs-00607052

https://shs.hal.science/halshs-00607052

Submitted on 12 Jul 2019

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.

Article publié dans la revue *Éducation et sociétés. Revue internationale de sociologie de l'éducation*, n°4, 1999/2, p. 57-74.

Économie des savoirs et pratiques de lecture.
Une contribution à l'analyse des formes du travail intellectuel étudiant en médecine et en sociologie

Mathias Millet
GRS (CNRS-Lyon2-ENS.lsh)

RÉSUMÉ
Le présent article vise, sur l'exemple des pratiques de lecture, à montrer l'intérêt d'une sociologie du savoir qui s'attache à reconstruire les logiques de connaissance des savoirs à s'approprier pour la compréhension des formes du travail intellectuel étudiant et ce, à partir d'une comparaison entre des étudiants médecins de troisième année et des étudiants de licence de sociologie

Deux grands constats peuvent être globalement opérés en ce qui concerne les travaux jusqu'alors menés sur les étudiants et leurs pratiques d'études. Celui tout d'abord du faible intérêt porté aux formes concrètes du travail intellectuel étudiant qui restent, dans une large mesure encore aujourd'hui, peu étudiées autrement que sous la forme d'un ensemble nécessaire d'approches statistiques mesurant distributions, régularités et intensités de pratiques. Celui ensuite du peu d'attention accordée à *l'économie des savoirs étudiés* (à leur organisation, à leur fonctionnement, à leurs traditions, etc.) dans la définition des pratiques d'apprentissage et des techniques du travail intellectuel. Les enquêtes sociologiques sont inexistantes qui cherchent à savoir *si les pratiques et les techniques intellectuelles estudiantines ne doivent pas une partie de leurs variations aux différences dans la nature des savoirs à s'approprier*.

À moins de considérer les différentes pratiques et techniques du travail intellectuel étudiant "toutes choses étant égales par ailleurs", quelle que soit la *matière d'étude*, et quels que soient *l'organisation et le fonctionnement* des savoirs transmis, il convient en effet d'appréhender les formes du travail intellectuel étudiant, ses pratiques, ses techniques, ses représentations, *contextuellement*, en les replaçant au sein des *logiques de connaissance propres aux savoirs et aux champs disciplinaires étudiés*. S'il ne s'agit pas ici de nier l'influence, dans les processus de différenciation des pratiques, de catégories désormais classiques de l'analyse sociologique comme celles, par exemple, qui renvoient aux conditions sociales d'appartenance et aux positions occupées dans l'espace des positions scolaires, c'est ailleurs que se situera notre présent propos : montrer l'intérêt d'une *sociologie du savoir* qui s'attache à reconstruire l'*économie socio-cognitive des savoirs disciplinaires à s'approprier* pour la compréhension des formes du travail intellectuel étudiant et ce, à partir d'une comparaison entre des étudiants de DCEM1[1] et des étudiants de licence de sociologie[2].

Parmi les différences disciplinaires qui président à un exercice différencié de la connaissance (à des manières différentes de travailler, d'apprendre, de "savoir", etc.)

[1] Le Deuxième Cycle des Études Médicales 1 correspond à la troisième année.
[2] L'analyse s'appuie sur un corpus de soixante entretiens, sur des notes ethnographiques, sur le recueil de documents étudiants et institutionnels...

dans les univers de pratiques ici considérés, il en est une, fondamentale, qui renvoie aux *variations dans les degrés de formalisation et de codification des savoirs et des relations d'apprentissage*. De caractère inégalement intégré (*i.e.* constitué sur un fond commun de connaissances), délimité et réglé en leurs principes, la sociologie et la médecine s'offrent à l'étude sous la forme de champs d'investigation inégalement définis et explicites, systématiques et univoques. Plusieurs arguments, indiscernables dans les faits, doivent ici être mobilisés au fondement de ces différences. Celui, tout d'abord, du *statut épistémologique de la connaissance*. Il différencie ici la médecine, dont l'activité s'appuie sur des corpus constitués de lois biologiques, physiologiques, chimiques, etc., sur des tableaux cliniques et des protocoles expérimentaux, de la sociologie comme science historique de l'interprétation. Celui, ensuite, des *formes d'exercice de la connaissance* qui oppose aux certitudes d'un savoir médical "déjà-là", dispensé pour l'essentiel en dehors de toute préoccupation de recherche, les incertitudes du savoir sociologique transmis comme savoir de la recherche, en cours de construction. Celui, enfin, des *traditions intellectuelles et pédagogiques*, qui distingue la culture scientifico-technique des études médicales de la culture sociologique proche, à certains égards, d'une culture littéraire.

C'est sur le thème des pratiques de lecture que nous tenterons ici de fonder empiriquement le propos. Si la lecture de textes, d'une filière à l'autre, occupe une place importante au cours des apprentissages, elle recouvre toutefois des réalités bien différentes. "Lire" en médecine ne renvoie, en effet, ni aux mêmes principes de connaissances, ni aux mêmes exigences qu'en sociologie. D'un lieu à l'autre de la connaissance varient à la fois les enjeux de la lecture et ses représentations, l'organisation indiscernablement matérielle et textuelle des imprimés, de même que la nature des contenus à s'approprier. Nous montrerons ici ce que les variations dans les pratiques et les représentations de la lecture, en sociologie et en médecine, doivent à l'économie socio-cognitive des savoirs transmis.

LA SOCIOLOGIE

Un savoir faiblement intégré

On commencera par dire les difficultés qui d'emblée pèsent sur les tentatives de description du savoir sociologique en raison de la diversité des pratiques et des formes qui le caractérisent. Selon les parcours intellectuels effectués, les traditions théoriques et méthodologiques ou les écoles de pensées, il est des manières différentes, souvent conflictuelles, de faire de la sociologie, de se "dire" sociologue, et même de l'enseigner. Contrairement à d'autres savoirs au nombre desquels il faut compter les savoirs nomologiques (dont l'activité s'appuie sur des corpus de lois universelles) la sociologie ne réalise pas, tant s'en faut, un champ de pratiques et de connaissances unifié. A cet égard, il en va un peu de la sociologie comme de l'idéal kantien d'une science de l'homme unifiée, comparable à la physique dans le domaine des manifestations humaines, dont les faits nous apprennent qu'il n'a guère supporté l'épreuve du réel. En effet, la sociologie n'existe pas davantage au singulier que la science de l'homme. Les recherches y ont foisonné sans jamais se fondre dans l'action régulatrice d'un paradigme unique[3]. Le polymorphisme théorique et méthodologique qui la caractérise constitue l'état "naturel" (indépassable) de son fonctionnement, et n'est pas au principe

[3] Jean-Claude Passeron, *Le Raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*, Paris, Nathan, 1991, p. 20.

d'un fond commun incompressible de connaissances[4] qui imposerait, pour être pratiqué, l'apprentissage ou la mise en oeuvre de “contenus” et de procédures identiques.

Plutôt que de refuser la réalité des faits intellectuels à laquelle conduit l’observation du fonctionnement de la sociologie en songeant, par exemple, à de meilleurs lendemains disciplinaires et scientifiques, plus harmonieux, il faut prendre acte de cette hétérogénéité (relative) et considérer qu’elle nous dit bien quelque chose sur l’état de ce savoir. Loin d’être un savoir univoque et théoriquement intégré, la sociologie propose à la connaissance un ensemble diversifié de ressources théoriques, méthodologiques et empiriques plus ou moins pertinentes. Les énonciations sociologiques, théories, références scientifiques, etc., ne fonctionnent pas, en cette discipline, comme autant de cadres axiomatiques (lois, énoncés de base, règles...) dont les résultats, fédérés par l’existence d’un paradigme unique et par lui rendus comparables, s’arrimeraient en un même édifice pour constituer ce socle d’adhésion commun au sein duquel chacun inscrirait et penserait son action comme contribution à l’élaboration d’un savoir collectivement partagé. Elles fournissent bien plutôt « des lignes d’analyse, des approches, des méthodes, des concepts », c’est-à-dire « un arsenal d’entités idéelles et de relations analytiques et schématiques »[5], dans lequel chaque chercheur est susceptible de puiser diversement et différemment. En ce sens, la sociologie présente une grande diversité interprétative.

Loin de s’offrir en un champ d’investigation systématique, délimité et homogène, elle se présente bien plutôt « comme une mosaïque de travaux dont la pertinence se juge dans leur double capacité de “s’accrocher” à un jeu de références disciplinaires et de s’ouvrir à des lignes ou des points de saillance significatifs »[6], c’est-à-dire comme *une matrice d’activités diversifiée et multidirectionnelle sans cesse renouvelée et recommencée*. Textes d’auteurs, oeuvres “originales”, courants théoriques, références croisées, conceptualisations variées, objets de recherche et points de vue de connaissance diversifiés, etc., qui s’affrontent ou s’opposent, s’accordent ou s’ignorent, c’est avec ce jeu de références entremêlées que les étudiants doivent progressivement se familiariser pour apprendre à se repérer dans une *intertextualité* existante, à en mobiliser les différents ressorts. La connaissance est ici, en un sens, de nature moins *impersonnelle* qu’en médecine. Les travaux, les enquêtes, les théories, en l'absence de paradigme unique, restent, dans une large mesure, marquées du sceau d'un auteur, d'une pensée, d’une conceptualisation plus ou moins “originale” et irréductible qu’il faut savoir déchiffrer dans ses spécificités : Weber, Durkheim, Élias, Bourdieu, Touraine...

Un rapport cognitif à la connaissance : l’exercice de la recherche

L’objectif “pédagogique” affirmé de la faculté de sociologie de l’université Lyon 2 étant *d’initier les étudiants à la recherche par la recherche*[7] et au métier de sociologue, la formation allie à la fois exigences théoriques et des exigences empiriques. Celles-ci demandent la mise en oeuvre de compétences qui, si elles peuvent être distinguées ici, n’en restent pas moins relativement intriquées dans les

[4] Michel Verret, *Le Temps des études*, Lille, Université Lille III, 1975, Thèse de doctorat d’État, Université de Paris V, le 29 mai 1974, p. 174, souligné par nous.
[5] Jean-Michel Berthelot, *Les Vertus de l’incertitude. Le travail de l’analyse dans les sciences sociales*, Paris, P.U.F., 1996, p. 158.
[6] *Ibidem.*, p. 159.
[7] Guide de l’étudiant 1994-1995, Faculté d’Anthropologie et de sociologie, Université Lumière Lyon 2.

apprentissages[8]. D'un côté, les étudiants doivent mettre en oeuvre des compétences de type scolaire qui renvoient, pour une part, au suivi et à l'apprentissage de la matière professée, à la connaissance et à la découverte des théories scientifiques, de leur histoire, des méthodes, des auteurs, des débats scientifiques, etc. D'un autre côté, ces compétences doivent être mises au service d'autres compétences, plus directement liées aux exigences du "métier" de sociologue, à tout le moins de son apprentissage, comme le fait d'apprendre à problématiser à partir de ses connaissances pour construire un objet de recherche, à formuler des hypothèses, à élaborer des "protocoles" d'enquête, à construire une grille d'entretien ou un questionnaire, à définir un terrain d'enquête, à retranscrire un entretien, à rédiger un dossier d'enquête...

Or, une bonne partie de la formation, et tout particulièrement ce qui touche à l'apprentissage du métier en ses moments théoriques aussi bien qu'empiriques, relève autant d'un ensemble de savoir-faire et de tours de main techniques appris dans et par l'exercice même du raisonnement et de la pratique sociologiques, que d'un savoir explicite et codifié. Nombre d'opérations du raisonnement sociologique, au-delà des précautions méthodologiques d'usage, ne peuvent être réduites à l'occurrence d'un modèle standard, à des procédures formalisables qu'il suffirait de respecter et d'appliquer une fois pour toutes, quels que soient les situations d'enquêtes, les problèmes et les objets de recherche. Autant que des contenus théoriques et méthodologiques, plus ou moins définis, les étudiants de sociologie doivent apprendre indissociablement à se saisir de *postures de connaissance* dont la particularité est sans doute de s'apprendre à force d'expérience, par une série d'ajustements successifs.

Les enseignants peuvent multiplier les recommandations sur les manières dont il convient de procéder pour construire une problématique ou une grille d'entretien par exemple, sur les manières dont il convient de lire et d'utiliser les auteurs, ou sur les précautions à respecter pour conduire un entretien... Il n'en reste pas moins vrai que ces actes de recherche ne se décomposent pas en une série d'opérations standards, chaque objet recelant ses propres spécificités. Chaque problématique, chaque grille d'entretien, etc., renvoie à une réalité sociologique particulière, qui n'est jamais complètement et strictement transposable d'un contexte d'études à l'autre. Toute la difficulté du travail d'enseignement consiste donc, dans une large mesure, à faire état d'un ensemble de "tours de main" et de préoccupations de rigueur qui, pour une bonne part, s'apprennent dans/par l'exercice même de la pratique et du raisonnement sociologique[9].

Se constituer un capital de références et d'érudition

Contrairement aux étudiants médecins, le travail des apprentis-sociologues ne réside pas dans l'appropriation de corpus clairement délimités, définis une fois pour toutes, et "déjà-là". Certes, les cours introduisent à des enquêtes, à des courants théoriques, à des auteurs, etc., avec plus ou moins de cohérence selon la coordination imprimée ou non aux différents enseignements. Ils sont plus ou moins régulièrement repris, relus, synthétisés, éventuellement mis en fiches, par les étudiants qui cherchent ainsi à s'en approprier les contenus. Mais ces derniers ne sont pas ici à apprendre "par coeur". Celui qui sait "par coeur", en ce contexte d'études, ne fait nullement la

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

[9] Jean-Pierre Olivier de Sardan, « La Politique de terrain. Sur la production des données en anthropologie », *Enquête*, n°1, 1995, pp. 71-109.

démonstration de sa capacité à raisonner sociologiquement, à réinvestir et à transposer avec pertinence des principes de connaissance. Loin de se suffire à eux-mêmes, les cours ne confinent pas l'ensemble des choses qu'il faudrait savoir et opèrent ainsi une série de renvois textuels.

Les bibliographies enseignantes, systématiques et incontournables, le travail de recherche, etc., ouvrent le champ des investigations par l'injonction à la fréquentation de certains auteurs, de certaines enquêtes ou études, de certains textes qui, loin d'être clos sur eux-mêmes, se caractérisent avant tout par *leur insertion dans un espace structuré de points de vue*. Ils multiplient les références savantes, les allusions aux travaux et aux débats scientifiques à s'approprier. En ce sens, les apprentis-sociologues ont affaire à un champ d'investigation que, pour une bonne part, il appartient au travail de lecture d'explorer et de déterminer. Les sanctions institutionnelles, dossiers de recherche, dissertations, exposés, commentaires de textes, supposent ainsi que les étudiants accomplissent des recherches bibliographiques et parviennent à recréer, à partir de leurs lectures et de leurs cours, un univers de références, de raisonnements et de débats.

Plus que l'apprentissage de "contenus" *stricto sensu*, le travail intellectuel des étudiants sociologues implique qu'ils apprennent à s'orienter dans les allées du savoir, se familiarisent avec l'esprit de la recherche et s'emparent de textes savants. Ce qui est en jeu lors des apprentissages, dans ce contexte d'études, c'est ainsi la capacité à s'approprier des raisonnements et des choix d'argumentation, à ré-investir des langages descriptifs, à saisir des acquis d'intelligibilité et des principes de connaissances que les notes de cours ne suffisent à dispenser. C'est dans la propension à réinvestir, à recréer, donc à refaire autrement, que se joue l'appropriation du savoir sociologique.

Le savoir n'étant pas tout entier donné et structuré de l'extérieur sous la forme, par exemple, de contenus de cours incompressibles, ni les apprentissages délimités par un programme d'études strictement défini, ce dernier résulte donc tout autant, sinon davantage, d'un ensemble de cheminements intellectuels, de parcours lectoraux, etc., plus ou moins spécifiques et "personnels". Le texte imprimé est, dans ce contexte d'études, l'outil indispensable de constitution de soi et de son savoir. Il est le point d'appui à partir duquel les étudiants puisent la matière de leurs propres productions et réflexions intellectuelles, s'approprient des grilles d'interprétation, réinvestissent des langages conceptuels, et rentrent ainsi progressivement « dans un monde de références, de manières de dire et de raisonner »[10].

A cet égard, les étudiants ne disposent pas toujours, à l'appui de leurs apprentissages, d'un *stock de connaissances déjà structurés*, de problèmes clairement délimités sur lesquels il leur suffirait de prendre appui pour orienter et mettre en forme le produit de leurs propres réflexions. Il ne va pas toujours de soi, pour ces étudiants, de trier parmi les mots et les choses, de trouver les "bons" textes à lire, ceux qui répondent à leurs préoccupations du moment, de savoir comment les lire ou ce qu'il faut en retenir. Bref, ces étudiants n'ont pas affaire à un stock documentaire tout entier structuré qui d'emblée proposerait à leurs interrogations une série de réponses opératoires, immédiatement disponibles, mais affrontent un ensemble de références théoriques dispersées, de raisonnements interprétatifs disparates dont ils doivent se saisir à toutes fins utiles, démêler et identifier les enjeux 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. En plus

[10] Bernard Lahire, « L'Incorporation du métier d'étudiant..., *Opus-cité.*

d'organiser le souvenir, nécessaire, des textes lus, les notes et fiches de lecture, démultipliées, accumulées et conservées, constituent, pour les étudiants, un ensemble de jalons qui progressivement cernent et font émerger de la profusion des références et des orientations des points de vue (théoriques, empiriques, méthodologiques...), des systèmes d'argumentation, des lignes d'analyse, des objets de recherche sur lesquels fonder le travail et la réflexion.

Lecture « *active* », lecture critique : une lecture armée de l'écriture

C'est pour une bonne part, en effet, à travers la fréquentation régulière et répétée des auteurs et des oeuvres que les apprentis-sociologues se constituent comme apprentis-intellectuels et qu'ils élaborent peu à peu leur propre savoir. Le travail de documentation personnelle ne se définit pas, en ce contexte d'études, en fonction d'éléments de connaissances univoques. L'enjeu de la lecture ne réside pas, comme on le verra pour la médecine, dans un travail de repérage et d'extraction complémentaire d'informations, d'énoncés, à partir d'ouvrages où thèmes et questions sont systématiquement indexés et répertoriés. Les lectures purement informatives, rapides et ponctuelles, qui supposent, à leur principe, une discontinuité discursive des énoncés (*versus* de longues chaînes d'argumentation relativement linéaires), ne sont guère de mise dans ce contexte d'études.

Bien plus qu'une lecture de type informatif, en quête d'un ou plusieurs éléments de connaissance très précis, la lecture se définit plutôt, en cet espace du savoir, comme une pratique de lecture suivie (relativement longue et linéaire), herméneutique et critique, qui défriche l'information textuelle, interprète, et qui, armée de l'écriture, s'effectue plume en main. « *Papier* », « *crayon* », « *table* » ou « *bureau* », accompagnent généralement ce travail de lecture ou, plus justement, en sont constitutifs. En notant les passages importants d'un texte, en paraphrasant les idées-forces d'une argumentation, en pointant les termes centraux du langage conceptuel d'un auteur, en fixant certaines citations synthétiques, en commentant par écrit des points d'accord ou de désaccord, ces étudiants mettent en oeuvre une série de procédés intellectuels qui sous-tendent l'accomplissement d'une lecture « *active* », plus intensive et critique qu'elle ne le serait autrement, sans recours à l'objectivation graphique : une lecture qui découpe, sélectionne, pointe, dénoue, explicite, commente le texte à s'approprier.

Etre « *actif* » durant la lecture, voilà ce qui souvent justifie, chez les interviewés, la prise de notes et révèle la posture lectorale qu'implique l'appropriation de textes savants, le rapport de force qui se joue dans le cours même de la lecture entre le lecteur et le texte à s'approprier. Etre « *actif* », c'est d'abord imposer à soi-même une discipline de lecture, attentive, soutenue, concentrée, une sorte d'autocontrainte. C'est ensuite et peut-être surtout ne pas subir le texte repris, mais chercher à le reprendre à son compte, en le maîtrisant, en le faisant sien, en cherchant à dominer son sujet, son argumentation, ses concepts. Utiliser l'écriture est ainsi une façon de résister aux difficultés présentées par le texte. Le recours à l'écriture pour, en quelque sorte, écrire *sa* lecture a ainsi partie liée avec une *attitude lisante réflexive et exégétique*, caractéristique de la lecture en sociologie, indispensable au travail d'appropriation de contenus textuels savants.

État du marché bibliographique et réalisme disciplinaire

Ce qui ne saurait manquer de frapper le chercheur lorsqu'il interroge les étudiants sociologues sur leurs pratiques de lecture, c'est la fréquence avec laquelle ces étudiants affirment lire « *rarement* » un livre de sociologie « *en entier* ». Les livres

commencés restent souvent inachevés. A cela plusieurs raisons qui renvoient aux difficultés spécifiques du travail de lecture dans ce contexte d'études.

La première est liée aux contraintes constituées par *l'état objectif du marché bibliographique* qui, à travers les différentes prescriptions et injonctions professorales, confrontent les étudiants à une profusion d'ouvrages et de références textuelles. Le texte imprimé étant au centre des apprentissages, chaque enseignant y va de sa propre bibliographie. Toute la difficulté vient ici du fait que ces étudiants suivent de nombreux cours, dispensés par différents enseignants qui, chacun, aborde des domaines de connaissance spécifiques, évoque des références distinctes. Autrement dit, chaque cours propose à la lecture un certain nombre d'ouvrages et de textes plus ou moins indispensables sur des thématiques qui sont loin de toujours se recouper.

Les bibliographies s'ajoutant aux bibliographies, les étudiants sont rapidement renvoyés à une multitude de textes. Dans ces conditions, il semble impossible et irréaliste de vouloir tout lire, de fréquenter l'ensemble des textes prescrits, en leur entier, sans en même temps se laisser submerger. Face à l'abondance des références rencontrées, nombreux sont les étudiants qui morcellent leurs lectures, multiplient, « *pour s'en sortir* », les lectures ébauchées, sautent des chapitres, tentent de repérer, tant bien que mal, les quelques passages « *intéressants* », parcourent les pages en « *diagonale* » si nécessaire.

Le pragmatisme dont ils ne manquent pas, parfois, de faire preuve, par exemple en choisissant, lorsque cela s'avère possible, la lecture d'un manuel sur des auteurs plutôt que les textes d'auteurs eux-mêmes, ou encore la lecture d'un article synthétique plutôt qu'un ouvrage plus développé, est ainsi pour une part fonction de l'état objectif du marché bibliographique de la discipline. Ces *ruses* sont, en effet, à la fois une manière de résister par le détournement, à son profit, des injonctions universitaires les plus lourdes, et de "faire avec" des contraintes difficiles à domestiquer. « La masse d'ouvrages mise à leur disposition induit d'emblée l'idée que l'attitude réaliste, dans le temps dont ils disposent, est la lecture d'informations qui implique de lire beaucoup, de lire vite, de lire des ouvrages variés et plutôt des livres de vulgarisation que des livres d'auteurs, de façon à avoir rapidement des idées générales sur les domaines considérés »[11].

Des lectures laborieuses et hachurées

La seconde raison renvoie à la complexité même des textes à s'approprier et à la nature du travail de lecture à effectuer. Comme le laissent entendre certains enquêtés : on ne lit pas un livre de sociologie comme on lit un roman. S'il en est ainsi, c'est non seulement que l'objet de la lecture n'est pas le même et qu'il n'implique pas les mêmes actes : au principe de la lecture en sociologie, on trouve le souci de s'emparer, à toutes fins utiles, des contenus et des développements textuels. Il ne suffit pas de lire. Encore faut-il retenir ce qui est lu. C'est également, et peut-être surtout, en raison de la densité textuelle et conceptuelle des textes à s'approprier. Il y a beaucoup à lire, à déchiffrer, à mémoriser. Le texte ne se livre pas au premier coup d'oeil. Il ne suffit souvent pas d'en parcourir les lignes pour en faire émerger le sens. Il faut encore saisir son objet, repérer ses lignes-forces, démêler ses enchaînements interprétatifs, décrypter le vocabulaire, saisir le langage conceptuel, etc., tel qu'il les déploie au fil de son propos.

[11] Anne-Marie Chartier, Jocelyne Debayle, Marie-Paule Jachimowicz, « Lectures pratiquées et lectures déclarées : réflexions autour d'une enquête sur les étudiants en IUFM », *in* Emmanuel Fraisse (sous la direction), *Les Étudiants et la lecture*, Paris, P.U.F., 1993, p. 96.

Il est donc, dans ces conditions, parfois nécessaire de s'« *arrêter* » dans sa lecture, de « *revenir* » sur certains passages, de réfléchir, pour ne pas se perdre en cours de route, pour ne pas « *décrocher* », pour ne pas « *survoler* », sans quoi la lecture reste vaine. Les apprentis-sociologues ne sont pas rares qui, racontant leurs lectures universitaires, font part de leurs tâtonnements lexiques, de ces phrases complexes qu'ils sont contraints de relire plusieurs fois, ou encore de ces passages difficiles parcourus à plusieurs reprises. A les écouter, on s'aperçoit que la lecture universitaire constitue un travail relativement inédit et aride qui, souvent, les met en porte-à-faux, les décourage, les déstabilise, et exige d'eux une "dose" certaine d'opiniâtreté. Les enquêtés en explicitent, d'ailleurs, les désagréments. La lecture est lente, hésitante, et fastidieuse. « *C'est compliqué à comprendre* ». « *On bloque* », « *on sature* ». « *C'est la galère* ». On se force tant bien que mal.

"Lire de la sociologie" est donc perçu, par les étudiants, comme un exercice difficile. La lecture sociologique l'est d'abord en raison des contenus textuels dont les structures discursives sont, pour l'apprenti-intellectuel, comme autant d'entraves à son bon déroulement, qui multiplient les obstacles de compréhension et de déchiffrement. Elle l'est ensuite en raison des *impedimenta* de la lecture "savante" appuyée sur le travail de prises de notes, qui allonge le temps de lecture et en complique encore l'effectuation. La complexité lexicale, syntaxique et argumentative des textes lus, la sophistication des raisonnements et des systèmes d'interprétation mis en oeuvre, la spécificité du langage sociologique, souvent mal maîtrisés par les étudiants de licence, de même que la nécessité de « *retenir quelque chose* » de sa lecture, ralentissent considérablement sa progression, et augmente sa pénibilité. Et ce n'est finalement qu'à force d'entraînements et d'exercices que les étudiants parviennent, peu à peu, à aiguiser leurs compétences, à déchiffrer de moins en moins malhabilement les messages savants, à manipuler les corpus textuels qui leur sont proposés.

LA MÉDECINE

Un corps commun de connaissances cliniques et expérimentales

La médecine peut être définie à la manière de Durkheim, comme une *théorie pratique*, à mi-chemin entre la science et l'art comme « pratique pure sans théorie »[12]. En tant que telle, elle ne se définit pas comme un "savoir pratique", fruit d'un apprentissage sur le tas[13], mais comme un savoir explicite, objectivé, dont les connaissances sont organisées et orientées à des fins pratiques et dont l'application résulte, dans une large mesure, de la mise en oeuvre de sciences constituées. Comme l'écrit P. Bourret, « la transformation de la connaissance a été un élément déterminant de la transformation du médical dans son ensemble : *le passage à une connaissance de type scientifique, est à rattacher au passage d'une médecine conçue comme art, à une médecine conçue avant tout comme un savoir*, passage qui s'accompagne d'un renversement du processus médical : dans une *médecine/art, priorité est donnée à la pratique* vis-à-vis d'une connaissance empirique ; *dans une médecine/savoir, priorité*

[12] Émile Durkheim, *Éducation et sociologie*, Paris, P.U.F. / Quadrige, 1995, p. 79.

[13] Comme semble l'affirmer Pierre Bourdieu dans son intervention : « Les professeurs de l'université de Paris à la veille de mai 1968 », *in* Actes publiés par Christophe Charles et Régine Ferré, *Le Personnel de l'enseignement supérieur en France aux XIX et XXème siècles*, Paris, Édition du CNRS, 1985, Colloque organisé par l'Institut d'histoire moderne et contemporaine et par l'EHESS, les 25 et 26 juin 1984, 283 pages.

est donnée à la connaissance, de forme scientifique, face à une pratique censée en être la dérivation (positivisme) »[14].

Il est vrai que la médecine est, à bien des égards, un savoir hétérogène, difficile à qualifier, qui emprunte à plusieurs disciplines aux formes d'intelligibilité différenciées. Elle est, pour emprunter l'idée à Canguilhem, une technique située au carrefour d'un ensemble de sciences et de techniques diversifiées. Ses corpus mêlent à la fois des connaissances de type empirico-rationnel comme la clinique, la séméiologie par exemple, et des connaissances expérimentales, pour certaines élaborées en dehors d'elle, comme la chimie, la biologie, la physique ou la biochimie par exemple. La médecine toutefois s'organise, en sa partie clinique aussi bien qu'expérimentale, en un corps commun et codifié de connaissances universelles, de lois univoques, d'énoncés de base, de modèles, de tableaux, etc., reconnus et partagés par tous. Et d'abord parce qu'elle repose, pour une bonne part, sur des corpus scientifiques à caractère nomologique, c'est-à-dire dont les énoncés ont l'universalité assertorique de la loi. Ensuite parce la clinique, si elle est un savoir empirico-rationnel dont les constats sont fondés sur une pratique de l'observation empirique (les fameux "cas cliniques"), s'est historiquement construite dans et par un immense travail graphique de codification, de mise en système, de repérage, de récollection, de croisement, etc., établissant ce que Foucault appelle une "grammaire des signes"[15].

Enfin, la coupure entre la partie clinique de la connaissance médicale et sa partie expérimentale reste largement une abstraction. Tant que la connaissance médicale s'appuyait exclusivement sur l'observation clinique, celle-ci produisait des données dont on ne pouvait déduire que des hypothèses interprétatives[16]. Mais l'avènement de la médecine expérimentale qui, bien loin de se surajouter ou de se superposer à la clinique, s'y est imbriquée, offre désormais la possibilité d'une infirmation ou d'une confirmation des résultats de l'observation empirique. Elle vient relayer l'appréhension de la maladie, sa connaissance et sa description, par une foule de techniques exploratoires et de connaissances biologiques et médicales qui permettent d'infirmer ou de confirmer *stricto sensu* les résultats fragmentaires de l'observation empirique, et ordonner ce que l'expérience ne percevait que confusément[17].

Des facultés professionnelles : la formation de praticiens

Directement issues des Ecoles spéciales, les facultés professionnelles de médecine ont été, dès l'abord, dotées d'une mission bien précise : la formation d'un personnel de santé qualifié, garant de la santé publique. Rigoureusement organisé et adapté à cette activité de formation, l'enseignement y était clairement finalisé. Si les études médicales supposaient déjà une forte culture scientifique, leurs objectifs de formation n'étaient pas « de cultiver une science, mais de préparer à des grades professionnels ; la science y est un moyen, non un but, et elle cesse d'être enseignée au point même où elle cesse d'être utile »[18]. Si depuis, avec l'avènement de la médecine expérimentale, la recherche occupe une place plus importante dans la formation, il reste qu'aujourd'hui encore, les facultés de médecine axent l'essentiel de leurs efforts sur la

[14] Pascale Bourret, *Connaissance médicale et sociologie de la santé : problématique d'une nécessité*, Thèse de doctorat, Université de Provence (Aix-Marseille 1), 1986, pp. 143-144. Souligné par nous.
[15] Michel Foucault, *Naissance de la clinique*, Paris, P.U.F., 1963, 214 pages.
[16] Pascale Bourret, *Connaissance médicale..., Opus cité*, p. 148.
[17] Jean-Paul Lévy, *Le Pouvoir de guérir. Une histoire de l'idée de maladie*, Paris, Odile Jacob, 1991, 318 pages.
[18] Antoine Prost, *L'Enseignement en France (1800-1967)*, Paris, Armand Colin, 1968, p. 225.

formation de praticiens, non de chercheurs. Réduite à quelques certificats d'un « cycle parallèle aux études médicales », étalés sur plusieurs années d'études dont le suivi, en troisième année de médecine, n'a pas caractère d'obligation, la recherche occupe, dans la formation de l'étudiant médecin, une place tout à fait secondaire[19].

L'apprenti-médecin de D.C.E.M.1. n'est pas d'abord supposé produire de la connaissance. Il n'y a pas à inventer. Et savoir ici signifie connaître "par coeur" des corpus de toute manière incompressibles (des règles, des lois, des énoncés de base, des tableaux et cas cliniques, etc.). On sait ou l'on ne sait pas. Tableaux cliniques et biologiques, mécanismes, énoncés de base, lois physiologiques, biologiques, etc., règles, données, etc., d'une valeur constante, c'est à cet ensemble édifié et incompressible comme préalable nécessaire à la maîtrise des principes et des fondamentaux d'un savoir fortement cumulatif, que doivent se confronter les apprentis-médecins de troisième année pour y conquérir progressivement l'art médical en ses multiples ramifications. L'activité de connaissance relève moins, en ce contexte d'études, de l'investigation générative et personnelle, parfois tâtonnante, que de *l'investigation ré-itérative* par où doivent être progressivement maîtrisés les différents états, les données les mieux établies, les énoncés incompressibles, constitutifs du savoir médical. Les étudiants médecins ont affaire à des programmes d'apprentissage extrêmement structurés et détaillés où l'ensemble des choses qu'il convient de connaître se trouve répertorié. Les enseignements ainsi dispensés se présentent comme une longue liste d'instructions et de tâches à accomplir. La programmation des enseignements, la routinisation des actes d'apprentissage et la forte structuration des savoirs contribuent ainsi à limiter les indéfinis, les incertitudes et les imprévus de l'étude.

Les "dangers" de la documentation personnelle

Les formes de la transmission du savoir médical qui placent les cours au centre du dispositif pédagogique fonctionnent comme une puissante injonction au bachotage de la matière d'étude explicitement professée. Les apprentis-médecins sont progressivement amenés à voir dans la documentation personnelle un risque sérieux de dispersion, d'égarement et de submersion. Nombreux sont ceux qui, interrogés sur leurs lectures universitaires, expriment d'emblée leur souci « *de se poser le moins de question possible pour ne pas perdre de temps* », de ne pas se compliquer la tâche en augmentant le volume des choses à connaître, de ne pas s'éparpiller et s'égarer en recherches documentaires personnelles. C'est ainsi dans les termes du "danger potentiel" que de prime abord les apprentis-médecins parlent de la lecture universitaire, du reste explicitement découragée, dès la première année, par certains enseignants et certains "colleurs", sorte d'étudiants entraîneurs attachés à la préparation de leurs homologues de première année au concours d'entrée en médecine.

Les études de médecine sont déjà longues et difficiles. Pour ces étudiants, il s'agit avant tout de ne pas fourvoyer leur temps, de ne pas gaspiller leurs efforts et de ne pas prendre le risque de se laisser submerger. Les cours à apprendre sont suffisamment denses pour ne pas en rajouter par des lectures supplémentaires. Le temps passé à lire, à se documenter serait, dans cette logique, autant de temps passé à ne pas reprendre les cours qui demandent à être lus et relus, écrits et réécrits, récités à longueur d'année. L'impérieuse nécessité d'apprendre la plus grande quantité de choses possibles en un minimum de temps conduit socio-logiquement ces étudiants à cultiver sinon le goût de la vitesse, du moins, tout comme le skieur de descente, la recherche des trajectoires les

[19] Le Guide Théraplix Panorama, p 22.

plus rectilignes. Ce qui passe, dans ce contexte d'études, par une économie de lectures d'ailleurs permise par le prémâchage professoral. Mieux vaut, pour ces étudiants, faire preuve de réalisme en restant *« sur les rails, dans la voie toute tracée »*. C'est ici l'utilité qui prime le reste et le rendement dans le travail : « *si je commence à lire des bouquins je perds un temps fou et ça m'apporte pas grand chose* ».

Un stock documentaire objectivé

Malgré le constat effectué par plusieurs études selon lequel les étudiants médecins lisent davantage de revues scientifiques que de livres, c'est le constat inverse qui caractérise les recours aux imprimés de notre population. Nos interlocuteurs consomment davantage de livres médicaux qu'ils ne font usage de revues médicales et scientifiques. A cela, plusieurs raisons, essentiellement liées à l'état du marché éditorial de la discipline, au niveau d'étude des enquêtés et aux *formes d'exercice de la connaissance* en troisième année. Les différents types d'imprimés dans le champ médical ne ciblent pas les mêmes publics ni ne recouvrent les mêmes fonctions. D'un côté, on trouve des publications directement liées à l'activité intellectuelle et scientifique en train de se faire dont les préoccupations ne sont pas à proprement parler didactiques. Leur fréquentation exige à la fois un fort niveau de compétence et un ensemble de préoccupations de connaissance déjà acérées. La complexité même des textes, des débats et des préoccupations qu'ils offrent à la lecture découragent et limitent dans une large mesure les recours des étudiants de DCEM 1 à ce type d'imprimés (« *ce n'est pas pour nous* »).

Parmi les revues scientifiques et médicales, on trouve également des publications qui aident les étudiants à la préparation de l'internat en proposant régulièrement un ensemble de dossiers scientifiques et médicaux complets sur une question donnée. La revue *Impact Internat* en est la figure de proue. Ces publications remplissent donc des fonctions très précises à l'adresse d'étudiants déjà *avancés* dans le cursus d'étude. Enfin, on trouve un ensemble de publications dont l'objet est explicitement didactique, comme ces livres, fort nombreux, écrits par des enseignants à l'attention des étudiants. Ces dernières mettent à leur disposition un ensemble de contenus prémâchés, manuels, abrégés, précis, atlas, ABC, ouvrages de cours, aide-mémoire, dictionnaires, lexiques, vade-mecum, annales en tout genre, etc., qui, recoupant la matière du cours, traitent des différents thèmes et questions, définis avec le plus grand soin pour chaque année d'étude, au programme de la formation. C'est à cette dernière catégorie d'imprimés que les étudiants médecins de DCEM1 se réfèrent régulièrement.

Les dictionnaires médicaux dont ils possèdent généralement un exemplaire sont régulièrement consultés tant la langue médicale les confronte à des termes hyper-spécialisés. Les annales pour évaluer le travail effectué et s'entraîner aux exercices d'examen. Les atlas pour visualiser, par exemple, un schéma d'anatomie. Les abrégés et manuels encore pour rechercher une information, un complément, etc. Aux questions qu'ils se posent à partir de leurs cours, et aux attentes définies qui impulsent leurs recours aux imprimés, les apprentis-médecins répondent par l'accès à un ensemble pré-établi de réponses opératoires. Que l'on cherche, par exemple, un complément d'information dans le domaine de la séméiologie médicale qui concerne plus particulièrement la cardiologie, et l'on pourra se reporter au chapitre de cardiologie d'un livre de séméiologie médicale. Si c'est un renseignement très précis sur la bactérie de telle ou telle maladie infectieuse que l'on souhaite obtenir, l'index permettra d'y accéder rapidement, etc.

L'orientation de la lecture, les choix des livres, les objectifs à atteindre, les repérages d'informations, etc., se fondent sur l'existence d'un stock documentaire fortement objectivé qui facilite l'identification et la sélection des différentes ressources documentaires (« *c'est des bouquins qui font 900 pages (...) si j'ai un problème en cardiologie ou en gastro-entérologie, je vais tout de suite aller au chapitre gastroentéro ou cardio* »). C'est à une lecture à maints égards encadrée, guidée, structurée, dirigée, par ces multiples ressorts bibliographiques que l'on a affaire dans ce contexte d'études, en cela relayés par les innombrables procédés de mise en texte qui parcourent les imprimés médicaux.

Lectures informatives, lectures complémentaires

C'est ainsi que, contrairement aux lectures pratiquées par les apprentis-sociologues, les apprentis-médecins opèrent une série de lectures informatives, brèves et ciblées, à partir d'ouvrages thématiques qui développent, pour les différents domaines constitutifs du savoir médical, un ensemble relativement fini et univoque d'énoncés de base. Les recherches documentaires se définissent, dans ce contexte d'études, avant tout en fonction de la matière professée. Lorsque ces étudiants recourent aux livres, c'est toujours dans une perspective bien définie. Celle généralement liée à la nécessité de « *compléter* » un cours, d'y apporter une vérification, ou un éclaircissement. Lorsqu'un cours est bien fait, ou lorsqu'il est correctement pris en notes, nous expliquent-ils, nul n'est besoin de lire.

En la matière, les plus irréductibles de nos interlocuteurs font du recours aux livres un dernier ressort. Lorsque qu'une difficulté vient à se poser, c'est d'abord par des voies détournées qu'ils tentent d'y répondre, qui toutes visent à esquiver le passage au livre. Le cours d'un camarade, une demande explicite formulée aux étudiants des "années supérieures" ou encore un cours des années précédentes suffisent parfois pour obtenir le renseignement escompté. Ce qui évite, comme le dit l'une de nos enquêtées, de se *« prendre la tête avec des bouquins* ». Néanmoins, lorsqu'elle a lieu, la lecture se fait la plus rapide possible. On ne « *s'attarde* » pas sur un livre. On ne s'y « *éternise* » pas. Il ne s'agit jamais, pour ces étudiants, d'élargir le champ de leurs investigations, mais bien de chercher un ensemble précis d'informations d'ailleurs constitué comme tel dans les livres : une bactérie, une définition, un schéma d'anatomie, une notion, une tumeur, etc. Bref, on ne se réfère jamais à un livre sans avoir, préalablement, un objectif précis en tête.

Aussi est-ce tout "naturellement" que ces étudiants recourent aux index, glossaires, lexiques, tables des matières, qui entourent le texte, en rationalisent le contenu, en démultiplient les entrées possibles, les prises, et permettent aux lecteurs d'imprimer à leurs lectures un ordre déterminé. L'ordre initial du texte n'a, pour ces étudiants, guère d'importance. Il n'est pas pris d'un bout à l'autre, mais par petites séquences, par morceaux choisis. Aussi le livre est-il feuilleté, parcouru, consulté, exploré, sondé, etc., en ses passages névralgiques, plus qu'il n'est à proprement parler "déchiffré". Il est lu par « *bouts* » ou « *petits bouts* », non par longues séquences. Outre le fait que ces instruments thématiques et analytiques permettent aux étudiants de choisir rapidement le livre à compulser, de repérer aisément s'il comprend l'information recherchée, ils constituent, en raison du volume des ouvrages, de leur caractère énumératif, systématique, etc., le préalable nécessaire à l'entrée dans le livre, à sa consultation. Il n'est pas un seul de nos interlocuteurs qui ouvrent un livre de médecine sans en consulter la table des matières, en parcourir l'index ou en investir le glossaire.

Une fois l'information localisée, ces étudiants se rapportent sans délais au passage concerné, un chapitre, une page, un paragraphe...

Enfin, contrairement à la sociologie où les notes de lecture sont indispensables à l'activité intellectuelle, elles occupent une place tout à fait annexe dans la formation de l'étudiant de DCEM1. L'objectif de la lecture, à ce stade des études, ne réside pas dans une approche herméneutique ou exégétique des textes. Il ne s'agit pas non plus de se constituer un capital d'érudition. Il s'agit simplement d'extraire des ouvrages les indications recherchées. Les notes de lecture correspondent, dans ce contexte, à celles d'une pratique typiquement documentaire dont émergent un ensemble d'apostilles adjointes aux notes de cours. Les cours présentent parfois des difficultés. Des choses y sont mal notées, absconses ou simplement incomplètes. Dans ces cas de figure, le recours aux livres est généralement accompagné de brèves prises de notes. Les étudiants relèvent une définition, une explication, une correction, etc., en seulement quelques mots ou quelques phrases...

Les pratiques et les techniques de lecture estudiantines ne varient pas seulement selon les appartenances sociales ou les positions occupées dans l'espace des positions scolaires. Elles varient également, et peut-être d'abord, en fonction du type de savoir étudié et des logiques de connaissance qui lui sont inhérentes. Avec elles varient les contenus d'enseignement, leur organisation indiscernablement matérielle et intellectuelle, la nature du travail personnel, les traditions intellectuelles, etc., avec elles également, les pratiques et les logiques du travail d'appropriation, ses exigences, ses spécificités, ses difficultés. De même que les acquis les plus fondamentaux de l'histoire et de la sociologie de la lecture résident dans le fait d'avoir (dé)montré que les "façons du lire" étaient tout aussi distinctives sinon plus que l'inégale distribution sociale des textes, de même les variations dans la nature des savoirs à s'approprier apparaissent-elles à l'étude tout aussi discriminantes du point de vue des formes et des modalités pratiques du travail intellectuel que les seules inégalités dans les conditions sociales et culturelles d'appartenance. Il semble donc sociologiquement fécond, s'agissant d'analyser les formes et les pratiques d'appropriation des savoirs, de vouloir compléter les acquis déjà nombreux d'une sociologie de l'éducation qui lie à l'étude des rapports aux savoirs la connaissance des inégalités de parcours et d'origines par une sociologie du savoir associant la description serrée des manières du connaître à l'analyse des logiques et des "protocoles" de connaissance des savoirs à s'approprier...

BIBLIOGRAPHIE

BERTHELOT J.-M. 1996. *Les Vertus de l'incertitude. Le travail de l'analyse dans les sciences sociales*. Paris, PUFL, 272 p.

BOURDIEU P. 1985. « Les professeurs de l'université de Paris à la veille de mai 1968. In Charles C. et Ferré R. (éds.). *Le Personnel de l'enseignement supérieur en France aux XIXe et XXe siècles.* Paris, Editions du CNRS, 283 p.

BOURRET P. 1986. *Connaissance médicale et sociologie de la santé : problématique d'une nécessité*. Thèse de doctorat, Université de Provence (Aix-Marseille 1)

CHARTIER A.-M., DEBAYLE J., JACHIMOWICZ M.-P. 1993. « Lectures pratiquées et lectures déclarées : réflexions autour d'une enquête sur les étudiants en IUFM ». In Fraisse E. (dir.), *Les Etudiants et la lecture*, Paris, PUF

DURKHEIM E. éd. 1995. *Education et sociologie.* Paris, PUF, 130 p.

FOUCAULT M. 1963. *Naissance de la clinique.* Paris, PUF, 214 p.

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

Guide Théraplix des études médicales, 1995-1996, Panorama

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

LEVY J.-P. 1991. *Le Pouvoir de guérir. Une histoire de l'idée de maladie*. Paris, Odile Jacob, 318 p.

OLIVIER DE SARDAN J.-P. 1995. « La politique de terrain. Sur la production des données en anthropologie ». *Enquête*, n°1, p.71-109.

PASSERON J.-C. 1991. *Le Raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel.* Paris, Nathan, 408 p.

PROST A. 1968. *L'Enseignement en France (1800-1967).* Paris, Armand Colin

VERRET M. 1975. *Le Temps des études.* Lille, Université Lille III, Thèse de doctorat d'Etat, Université de Paris V (29 mai 1974).