



HAL
open science

Deux figures de la “ copie ” étudiante

Mathias Millet

► **To cite this version:**

Mathias Millet. Deux figures de la “ copie ” étudiante : notes de lecture chez les apprentis sociologues et notes de cours chez les apprentis médecins. INRP. Copie et modèle : usages, transmission, appropriation de l’écrit., INRP, pp.177-194, 1999, Didactiques des disciplines. halshs-00253807

HAL Id: halshs-00253807

<https://shs.hal.science/halshs-00253807>

Submitted on 13 Feb 2008

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.

Deux figures de la « copie » étudiante :

notes de lecture chez les apprentis sociologues et notes de cours chez les apprentis médecins

Mathias MILLET

MILLET Mathias, « Deux figures de la « copie » étudiante : notes de lecture chez les apprentis sociologues et notes de cours chez les apprentis médecins », in *Copie et modèle : usages, transmission, appropriation de l'écrit, Actes du colloque 12-13-14 décembre 1996, sous la direction de Christine Barré-de Miniac, INRP, 1999, pp.177-194.*

C'est sous leurs formes savantes et intellectuelles, notes de lecture, résumés, synthèses, réécritures, etc., que ce texte ¹ voudrait montrer l'importance que recouvrent, chez les étudiants de sociologie et de médecine, les actes d'écriture, de reprise et de transformation de textes dans les processus d'acquisition des savoirs. La « copie » y est rarement reproduction stricte et exhaustive, mais bien plus souvent récapitulation, transformation, sélection. Il y a bien toujours reproduction de contenus, d'idées, de structures, etc., mais une re-production qui agence, réorganise, singularise, discerne, autrement dit qui produit quelque chose de différent à partir des contraintes spécifiques constituées par le texte repris. Il s'agit moins de copier « bêtement », comme parfois le répètent les étudiants, que de raisonner sur ce qui s'apprend. En ce sens, « copier » est au principe d'une attitude réflexive vis-à-vis du texte que l'on cherche à s'approprier. Mis à distance par l'emploi de procédés de re-collection et de re-distribution des énoncés, le texte devient l'*objet* d'une attention spécifique.

¹ Issu d'une thèse de doctorat en cours de préparation sur les *techniques intellectuelles des étudiants* qui tente de rendre compte des modalités du travail étudiant par le croisement de deux grands contextes sociaux que sont les formes de socialisation disciplinaires et « domestiques », ce travail appuie ses analyses sur 30 entretiens des 60 réalisés auprès d'étudiants en DCEMI à l'université Claude Bernard Lyon 1 et en licence de sociologie à l'université Lumière Lyon II.

Mais précisons comment nous abordons la question et la délimitons. C'est sur la variation des pratiques dans ces deux contextes disciplinaires, la médecine et la sociologie, que nous nous centrons ici et non sur les différences « individuelles », pourtant bien réelles, qui peuvent exister entre les étudiants d'une même discipline, mais dont l'analyse aurait excédé les limites de ce texte. Plutôt que de passer en revue l'ensemble des occasions et des microsituations bien souvent sporadiques où interviennent des pratiques de « copie », nous avons jugé qu'il était davantage opportun de se centrer sur les activités d'apprentissage les plus spécifiques de chacune des deux disciplines étudiées qui, à la fois, occupent la plus grosse partie du temps de travail et mobilisent l'essentiel de l'énergie de formation. Ceci nous conduit du même coup à porter l'accent sur les différences interdisciplinaires en dirigeant la focale sur deux situations spécifiques de la pratique estudiantine : l'assimilation des cours pour les étudiants en médecine, et la lecture-écriture pour les étudiants en sociologie, qui nous permettent de mieux qualifier les différences qui sont en jeu dans les processus d'incorporation du métier d'étudiant, dans les rapports aux savoirs, aux apprentissages et au travail intellectuel au sein de ces deux disciplines.

Si nous devons exprimer en quelques mots les formes disciplinaires qui président à un exercice différencié des connaissances, nous dirions que la sociologie, telle qu'elle se pratique et s'enseigne à l'université Lyon II ², se

² Cette précision est importante dans la mesure où le savoir sociologique, contrairement à d'autres savoirs au nombre desquels il faut compter les savoirs médicaux, peut recouvrir, d'un lieu d'enseignement à l'autre, des formes radicalement différentes. D'une part parce que le polymorphisme théorique et méthodologique du savoir sociologique n'est pas au principe d'un fond commun incompressible de connaissances qui imposerait, pour être pratiqué, l'apprentissage de « contenus » et de procédures identiques. La variation des orientations théoriques et pratiques des enseignants, d'une faculté à l'autre, peut parfaitement contribuer à la variabilité des connaissances transmises : ici, tel auteur, tel courant théorique, fera partie des incontournables de la formation et ailleurs sera peu abordé ; là, la formation insistera davantage sur la connaissance des auteurs que sur la pratique de recherche, etc. D'autre part, parce que la sociologie peut fort bien faire l'objet

présente avant tout comme un savoir en cours de construction, de recherche, dont les « contours », bien loin d'être constitués et stabilisés, restent « mal définis », et comme un contexte d'étude où la fréquentation des auteurs, des enquêtes empiriques et la pratique de la recherche constituent les principaux pivots de la formation. À ces formes de transmission correspondent des sanctions institutionnelles (dissertation, mémoire, exposé) qui exigent l'entreprise de recherches personnelles, de lectures, et, plus généralement, de déambulations intellectuelles dans les allées du savoir dont le caractère plus ou moins incertain est celui d'un travail progressif d'élaboration, de conception, et de la pensée en train de se faire.

Nous ajouterions que la médecine, au contraire, telle qu'elle est enseignée en DCEMI ³, propose un savoir construit, établi et édifié – où données et énoncés constituent comme autant d'états incompressibles de la connaissance médicale –, que les cours magistraux et les TD suffisent à circonscrire aux dépens d'activités de recherche suivies, du même coup sporadiques et si possible esquivées, et que le contrôle des connaissances (QCM, QROC, Questions rédactionnelles longues) instaure sous l'aspect les plus techniques ⁴.

d'un enseignement purement scolaire, complètement dissocié de l'activité de recherche ou, au contraire, être avant tout un savoir appris dans et par la recherche, ce qui suppose d'autres formes d'exercice de la connaissance. Michel Verret, dans *Le Temps des études*, Lille, université de Lille 111, H. Champion, 1975, Thèse présentée devant l'université de Paris V le 29 mai 1974, t. L p. 175-176, opérait déjà un tel constat.

³ Deuxième Cycle des Études Médicales 1, ce qui correspond à la troisième année de médecine.

⁴ Nous n'affirmons pas que la médecine aurait achevé sa marche vers la connaissance ce qui, bien sûr, serait absurde, ou que la sociologie ne serait capable d'aucun acquis de connaissance ou ne serait pas susceptible de faire l'objet d'une transmission plus rigide. Mais c'est l'organisation des savoirs tels qu'ils sont dispensés dans les contextes disciplinaires étudiés ici qui est visée par notre propos.

LE CONTEXTE DES ÉTUDES MÉDICALES EN DCEM1

Réduite à quelques certificats 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, une place tout à fait mineure. Le caractère fortement « routinisé » des apprentissages médicaux (repérable à la fois par la régularité des pratiques, la définition des tâches à accomplir, l'existence de manuels, de nombreux dictionnaires ...) confère aux pratiques estudiantines un aspect relativement stable et homogène⁵ Les étudiants apprennent des contenus définis et « déjà là » sur le fondement desquels il n'y a pas à revenir. Les notes de cours, les photocopiés, les annales offrant exercices d'entraînement et d'évaluation à la pratique d'assimilation, dispensent des corpus stabilisés de connaissances qui ne supportent ni les improvisations ni les hésitations inhérentes au travail de fabrication intellectuelle.

L'apprenti médecin de DCEM1 n'est pas d'abord supposé produire de la connaissance. Tout juste commence-t-il timidement à la mettre en pratique lors de premiers stages hospitaliers. Il doit d'abord assimiler et se familiariser avec ce fond commun de connaissances fondamentales et cliniques sur lequel s'établit le savoir médical. Comment diagnostiquer une

⁵ Il faudrait pouvoir rendre compte ici même de l'inégale variation dans l'intensité des pratiques scolaires et de l'inégale hétérogénéité de leurs modalités en montrant l'inégale dispersion des publics étudiants tant sur le plan du capital scolaire que de l'origine sociale, et les fortes différences dans les niveaux d'encadrement qui prévalent d'un contexte d'étude à l'autre. À l'homogénéité des pratiques scolaires des apprentis médecins, de leurs origines sociales, de leur capital scolaire, de leur rapport aux études, obtenue par la sélection au concours de première année (baccalauréats C et D souvent avec mention, choix de la discipline dans les termes de la « vocation », origine sociale plus élevée, effectifs faibles, fort encadrement), il faudrait opposer la diversité et le caractère défavorisé des profils sociaux et scolaires des apprentis sociologues (réussite scolaire plus faible et plus grande diversité des baccalauréats, choix négatif de leur discipline - en deuxième ou troisième choix -, origine sociale moins élevée, caractère moins défini des apprentissages, effectifs plus lourds, faible encadrement, etc.), qui permettent de rendre compte de pratiques plus hétérogènes et d'inégalités sociales « intra-disciplinaires » plus accentuées.

maladie si, préalablement, on ne maîtrise pas parfaitement la séméiologie médicale, les signes, les circonstances et les mécanismes plus ou moins isolables qui permettent précisément de l'identifier, de fonder des hypothèses, d'en exclure d'autres ? Il n'y a pas à inventer. Et savoir ici signifie connaître « par cœur » des corpus de toute manière incompressibles (des règles, des lois, des énoncés de base, des tableaux et cas cliniques, etc.)⁶. On sait ou l'on ne sait pas. Il est donc de prime importance de mémoriser avec exactitude des corpus souvent extrêmement denses.

C'est dans ce contexte que les pratiques de la « copie » interviennent pour soutenir et faciliter le travail d'incorporation et de mémorisation des savoirs. Reprise, relecture et assimilation des notes de cours ou des ronéotypés mobilisent la quasi-totalité de l'énergie de travail disponible. Fiches de synthèse qui recourent, réorganisent et mettent en évidence, récitations au brouillon, sont les principales modalités de l'apprentissage. La lecture et, *a fortiori*, les notes de lecture, ne trouvent leur place qu'en tant que complément aux cours⁷. De caractère sporadique et informatif, elles sont parfois au principe de quelques brefs ajouts et adjonctions dans les marges des notes de cours. Mais les formes de la transmission médicale effectuée à partir de supports synthétiques, tels les notes de cours et les photocopiés, dispensent les étudiants d'un véritable travail de recherches personnelles et de lecture.

⁶ On peut penser, par exemple, à des matières comme la séméiologie médicale, la séméiologie chirurgicale qui occupent une place tout à fait centrale dans les apprentissages de l'étudiant de troisième année de médecine, mais également à la pharmacologie ou à la parasitologie qui demandent beaucoup de « par cœur ».

⁷ Plusieurs études attestent le primat des cours dans les apprentissages médicaux. Notamment « Les étudiants et le livre universitaire : besoins, pratiques et opinions », Résultats quantitatifs de l'étude MRT/MP conseil/Fluo sur les librairies de Campus, *Cahiers de l'économie du livre*, n°7, mars 1992, p. 58-80. Les auteurs écrivent : « [Le livre] est périphérique en médecine et en sciences où le cours et les TD semblent absorber toute la matière et ne laisser au livre qu'un rôle de complément, quand il n'est pas un concurrent aux cours professés ».

Synthétiser et mettre en fiche les notes de cours : réduction, structuration et visualisation

Face à la densité des cours qui leur sont dispensés, une première relecture qui synthétise et résume, trie les contenus, pointe les choses essentielles et cherche à mettre en forme, s'avère nécessaire pour préparer le travail d'assimilation. Cette pratique, selon les étudiants, peut prendre deux modalités similaires mais distinctes.

La première consiste à reprendre les notes de cours sur leurs supports originels en faisant un abondant usage d'une palette de couleurs fluorescentes dont chaque nuance est affectée à une fonction précise : le bleu, par exemple, distinguera les grands titres du cours, le vert les sous-titres, le rouge les points centraux, le jaune les noms de maladies, etc. Bien qu'effectuée à partir du support originel, cette pratique est parente de la synthèse. Car, en discernant l'essentiel du secondaire, elle autorise les relectures rapides et l'économie des détails.

La seconde consiste à effectuer les mêmes opérations, mais, cette fois-ci, sur des fiches indépendantes à partir desquelles le cours sera appris (sélection et recopiage des passages importants, mise en valeur, mise en page, etc.).

Outre le fait que synthétiser est une façon de commencer à travailler et assimiler ses notes, une manière de préparer le moment où il faudra apprendre « par cœur » de façon systématique, de se constituer une sorte de « mémo » synoptique ou de plan détaillé par l'intermédiaire duquel le cours devient rapidement mobilisable en ses questions stratégiques, c'est la recherche d'une structure textuelle et visuelle minutieuse qui est visée ici et sans laquelle nos interlocuteurs ne sauraient apprendre et assimiler d'aussi vastes corpus (« moi faut qu'y ait des couleurs sinon j'peux pas apprendre »).

C'est ainsi qu'ils découpent et multiplient les paragraphes, les tirets et les

titres, les couleurs qui soulignent ou surlignent les intitulés, les noms de maladies, les définitions, pour clarifier, « réorganiser », « essayer de structurer », pour que les choses « sautent aux yeux tout d'suite », « d'un seul coup d'œil », pour hiérarchiser, recouper, expliciter. Tous évoquent leur mémoire visuelle qui, pour être opérante, doit s'appuyer sur la multiplication des repères, des contrastes, des décrochages, sur la multiplication des « prises ». Il est essentiel de voir les choses pour les retenir.

L'organisation textuelle et la mise en texte, en même temps qu'elles offrent au regard des ruptures, des discontinuités, des repères significatifs qui mettent en forme les énoncés, sont des pratiques de production sémantique qui explicitent des enchaînements, des liens et des recoupements (« j'aime bien qu'il y ait des tirets, que les idées soient claires »). De ce point de vue, il est significatif que certains de nos interviewés parlent de l'organisation des idées sur un support écrit comme étant une mise au clair des idées « dans la tête ». « Voir clair, c'est avoir les idées claires » pourrions-nous résumer.

Cette remarque permet de rappeler utilement que les formes que prennent les manifestations de la mémoire et de la pensée sont fondamentalement inséparables des formes langagières dans-par lesquelles elles se réalisent, du matériau linguistique dans lequel elles s'objectivent. Car il ne faut pas oublier que souligner, découper, ordonner, classer, hiérarchiser, etc., des énoncés sur un support visuel extériorisé (sur le papier) sont autant d'actes langagiers de mise en forme de la pensée, autant d'activités graphiques de mise en ordre de ses propres idées : on pense, on mémorise dans et à travers des catégories langagières scripturales -graphiques qui rendent possibles une maîtrise réflexive, une manipulation consciente et explicite des opérations cognitives réalisées. Ce sont les interventions sur l'organisation et la hiérarchisation des énoncés, sur le sens, qui, en elles-mêmes, par ces recours, sont l'objet de l'attention et de l'activité de mise en forme.

C'est par cet impératif visuel de la mémoire et de la pensée que s'explique, de surcroît, la fréquence relative des schématisations dans les apprentissages, des pratiques de mise en schéma des textes par lesquelles les différents énoncés font l'objet de manipulations réflexives et deviennent analysables du « dehors ». Forme graphique par excellence, le schéma, en optimisant le rapport visuel au texte, fait voir, montre, met au jour et permet d'appréhender *tota simul* des relations que le commentaire ne présente que successivement et ne peut que nouer (« quand c'est écrit en fait ça saute moins aux yeux » alors qu'avec le schéma « tout de suite je comprendrais mieux »). Là où les choses se perdent et se fondent dans la linéarité d'un texte, la mise en forme les rend immédiatement perceptibles et réparables en sorte que les séparer, les détacher, les décomposer, les dénouer, c'est également les structurer et les expliciter en manipulant du sens ⁸.

Copier et réciter ses notes de cours au brouillon : apprendre « par cœur »

Une autre fonction des pratiques de la « copie » consiste à effectuer un travail d'incorporation systématique des notes de cours. Dans ce travail de mémorisation, écrire ce qui est à savoir apparaît comme une pratique incontournable. Écrire et mémoriser sont ici comme les deux faces d'une même pièce. Tous affirment que le recours à l'écriture leur est indispensable. Impossible d'apprendre en se contentant de lire. Impossible de se remémorer sans cet effort d'écriture. On apprend en écrivant et on a besoin d'écrire pour apprendre. Le texte ne doit pas seulement être lu et connu mais su de telle sorte qu'il devienne mentalement mobilisable au moment de l'examen. Les métaphores culinaires sont d'ailleurs nombreuses qui évoquent l'incorporation (« digérer », « avaler », « faire

rentrer », « recracher ») des connaissances et renvoient à un mode d'appropriation spécifique des savoirs ⁹. Ici, ce sont les répétitions qui priment. Se concentrer, être à ce que l'on fait, se réciter, contrôler l'avancée du travail, répéter, etc., sont les opérations que l'activité de la « copie » autorise.

L'« auto-récitation » ou l'« auto-dictée » du cours sur un brouillon conservé à portée de main est donc une procédure d'apprentissage que facilite l'écriture. Un premier travail de mémorisation s'opère parallèlement à la lecture. Les plus systématiques de nos interlocuteurs lisent leurs notes point par point et écrivent rapidement au brouillon la lecture qu'ils en effectuent. Ils commencent par lire un premier paragraphe, puis le réécrivent au brouillon. L'opération est réitérée sur un deuxième paragraphe, puis un troisième... Enfin sur un chapitre tout entier. Une fois celui-ci entièrement vu, il est réécrit « de tête », pour « voir ce qu'il en reste ». Ce faisant, on repère aisément les passages problématiques sur lesquels il faut revenir.

Écrire permet de répéter, de s'entraîner, d'exercer sa mémoire. On a là une pratique de lecture qui, pour ne pas être exactement la même, ne manque de faire penser à cette lecture intensive, ruminée, grommelée, caractéristique du Moyen Âge ¹⁰. Les cours manuscrits ou ronéotypés, les résumés, constituent autant de textes, d'objets écrits qui, pour être appropriés, doivent être lus et relus, ou plutôt, écrits et réécrits (« Il y a des cours que j'ai au moins vus 10 fois »). Mais le geste, ici, se substitue à la parole et à la rumination du texte. Et copier constitue le point d'appui de cette appropriation intensive par où les mots du texte ne sont pas seulement lus mais retenus, appris, mis en mémoire...

⁹ FRAENKEL B., « L'appropriation de l'écrit, la lecture-écriture », *Les Entretiens Nathan. Acte 1 - Lecture*, n° 10- 11, novembre 1990, Éd. Nathan, 1993, p. 143-157.

¹⁰ *Ibid.*

⁸ GOODY J., *La raison graphique*, Paris, Minuit, 1979, 274p.

Réciter à soi-même est une procédure d'apprentissage méthodique. Elle conduit à étudier les choses une à une, « paragraphe après paragraphe », hiérarchiquement. En passant les choses au peigne fin, elle permet de cibler scrupuleusement les difficultés qui se posent à la mémoire, d'être son propre correcteur : « j'écris [...] puis j'corrige ». C'est à la fois la position d'élève qui soumet son travail à approbation et la position de juge ou de maître qu'occupent successivement les étudiants par cette pratique. On est son propre maître qui évalue, rectifie. On gouverne sa propre pratique d'apprentissage de façon autonome. On compare les versions, celles reproduites mentalement, par autodictée, à la version exacte. On retrouve là une fonction depuis longtemps mentionnée par Jack Goody. L'écrit permet le retour, la reprise, la comparaison, la correction. Il est une façon d'objectiver le travail de remémoration, de l'évaluer, de le fixer et d'en mesurer l'avancée en pointant les difficultés, les manquements. Écrire pour réciter et produire un effort de reproduction, c'est se mettre en demeure de se ressouvenir : « sur l papier t'es forcé de sortir quelque chose, c'est du concret (avec scepticisme) alors que dans la tête... ».

Écrire pour se concentrer

Au-delà de ce que la pratique d'écriture permet d'organiser et de gérer dans les différents processus d'apprentissage, le geste d'écriture, en lui-même, est d'une importance primordiale pour le travail de mémorisation. Ainsi qu'en témoignent certains de nos enquêtés, écrire pour se réciter ne suppose pas toujours le recopiage textuel : « C'est juste pour que la main travaille ».

Outre qu'il a été noté à plusieurs reprises que les pratiques d'écriture telles que les listes, les livres de comptes, les agendas, etc., en ce qu'elles permettent de répartir ses activités dans le temps objectivé, de prévoir le déroulement de l'action en dehors de l'urgence, pratique inhérente aux

situations effectives, ou de contrôler la répartition de ses dépenses en reportant à plus tard, par exemple, des achats qui auraient pu être effectués *hic et nunc*, constituaient des dispositifs pratiques de maîtrise de soi ¹¹, c'est un aspect plus inattendu de l'activité d'écriture que l'on retrouve ici, qui fait du geste de la main, et non simplement de l'œil, une technique de concentration et de contrôle de soi.

Tout se passe comme si le geste d'écriture, tel un garant contre la distraction, permettait d'être plus « actif » et plus énergique dans le cours même de son activité en canalisant l'attention et en générant un effort plus conscient. Écrire semble une manière de mettre le corps au travail qui préserve de ses somnolences. Contrairement à la simple lecture mentale qui ne protège pas du laisser aller et des propensions à l'oubli de soi, tout concorde à laisser penser que le geste d'écriture constitue ce pouvoir exercé sur soi-même qui tend les ressorts de l'esprit et rompt ses propres résistances à l'effort. En mimant le texte, il canalise l'effort d'incorporation. Écrire est une rigueur, une discipline du corps et de l'esprit : « parce que je peux pas me concentrer uniquement en lisant » ; « parce que ça me tient éveillé, au moins J'suis sûr d'avoir lu ». Il s'agit donc de ne pas se disperser, de ne pas penser à autre chose sans même s'en rendre compte, de brider les tendances à la rêverie.

De même que l'enseignement de l'écriture ne consistait pas seulement, pour les pédagogues de l'Ancien Régime, à enseigner l'art de la calligraphie aux enfants, mais à former des « corps dociles » et un « élève attentif et soigneux » ¹², de même ici l'écriture permet d'exercer un contrôle sur son activité qui annihile le somnambulisme du « corps lisant qui fatigue

¹¹ LAHIRE B., *La Raison des plus faibles*, Lille, PU. Lille, 1993, p. 131-139.

¹² VINCENT G., *L'École primaire française*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon/Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1980, notamment les pages 24 et 113-115.

ou qui somnole »¹³. C'est donc autant le geste d'écriture qui agit ici dans le sens d'une maîtrise de soi et de son travail que la pratique d'écriture en ce qu'elle permet d'organiser d'un point de vue cognitif. Comme le dit l'une de nos interviewées, il permet de garder le corps et l'esprit en éveil. Le geste d'écriture s'oppose donc à la simple lecture mentale, moins physique, moins vigilante et plus distraite.

LE CONTEXTE DES ÉTUDES SOCIOLOGIQUES

Ce qui est en jeu lors des apprentissages, dans ce contexte d'études, c'est la capacité à s'approprier des raisonnements et des choix argumentatifs, à réinvestir des langages descriptifs, à saisir des acquis d'intelligibilité et des principes de connaissances que les notes de cours ne suffisent à dispenser. Bien loin de constituer cette sorte de récapitulatif général autosuffisant où serait synthétisé et confiné l'ensemble des choses qu'il faudrait connaître, les cours doivent être suppléés, dans leur action, par le livre et le travail de documentation personnelle nécessaires aux cheminements intellectuels. C'est dans la propension à réinvestir, à recréer, donc à refaire autrement, que se joue l'appropriation du savoir sociologique. On peut qualifier de *génératrice* cette forme « d'acquisition » et d'exercice du savoir sociologique comme connaissance posturale exigeant la réactualisation et la réopérationnalisation de principes d'intelligibilité jamais complètement transférables à l'identique d'un contexte de connaissance à l'autre.

Les pratiques de la « copie » trouvent donc d'autres formes et fonctions que celles repérables dans le contexte médical. La maîtrise d'auteurs et de lectures nécessite la prise de notes. Il ne s'agit pas seulement de « capitaliser » si l'on entend par là une simple accumulation irraisonnée

¹³ :GOMELOT J.-M., « De la lecture comme production de sens », dans Chartier R. (ss la dir. de), *Pratiques de la lecture*, Paris, Payot et Rivages, 1993, p. 117.

d'énoncés et de propositions, mais de glaner des acquis de connaissances, parfois d'explicitier et de déchiffrer, enfin de réinvestir des interprétations par un ensemble de procédures discursives. Si les reprises synthétiques des notes de cours ne sont bien sûr pas absentes de cet univers, l'énergie de travail qui leur est consacrée est sans comparaison avec celle qui leur est sacrifiée par les apprentis médecins. Les spécificités de l'apprentissage sont ici celles qui consacrent le livre et la prise de notes comme outillage intellectuel indispensable.

La « lecture-écriture » : une technique disciplinaire de lecture et d'écriture

Si tous les apprentis sociologues ne lisent pas avec la même intensité ni non plus selon des modalités identiques, la lecture-écriture apparaît clairement comme un ensemble de pratiques régulières de leurs activités intellectuelles. Tous les étudiants sont, à un moment ou à un autre, conduits à prendre des notes de lecture : dans le cadre d'un mémoire, d'un exposé, ou d'un cours. Le livre est un recours nécessaire. Mais c'est moins la place occupée par le texte imprimé que les modalités de son appropriation dans une lecture-écriture qui définissent les spécificités de l'apprentissage intellectuel en sociologie.

Loin de se définir comme un simple redoublement de la lecture « seule », il faut entendre la « lecture-écriture » dans les deux sens qu'autorise la liaison. Car les modalités de cette appropriation résident à la fois dans le fait que la lecture-écriture constitue une pratique du lire spécifique (une technique de lecture) dans laquelle l'acte de lecture consiste à copier et ré-écrire pour partie le texte lu (à prendre des notes), et dans le fait qu'elle constitue également une pratique de production spécifique dans laquelle écrire (au sens de composer) consiste à reprendre et réinvestir pour inventer à partir de choses déjà inventées.

Déchiffrer

Contrairement aux étudiants médecins qui opèrent une série de lectures informatives à partir d'ouvrages systématiquement découpés, où thèmes et questions sont répertoriés, rubriqués, indexés, isolés, immédiatement accessibles, la lecture sociologique, fréquemment effectuée *in extenso*, confronte les étudiants sociologues à des livres d'auteurs, au style parfois complexe, qui développent des théories et des objets de recherche différents, où acquis d'intelligibilité et principes de connaissance se fondent et se nouent dans de longs commentaires et raisonnements qui, en l'absence de tout paradigme unique, « ne produisent pas d'effets de connaissance immédiatement comparables et, par conséquent, simplement cumulables »¹⁴. Le texte se présente dans sa globalité. Il ne se propose généralement pas à l'usage comme un ensemble discontinu d'énoncés ou de notions désindexés des raisonnements et des commentaires qui les formulent et avec lesquelles ils forment un tout. Si des lectures parcellaires sont possibles, il n'en reste pas moins vrai que les protocoles de lecture inscrits dans les imprimés « demandent » à ce que ces derniers soient « lus » et non simplement consultés ou compulsés¹⁵.

C'est au travail de lecture qu'il revient du même coup de discerner, de pointer et d'extraire ce qui « mérite » d'être retenu. La prise de notes n'a pas pour objectif, comme en médecine, l'extraction de courts passages qui viendraient compléter ou éclaircir quelques idées d'un cours, mais un travail de défrichage, de déchiffrement et de compréhension dont le fruit doit être généralement pérennisé. La familiarisation avec des théories d'auteurs et des systèmes conceptuels, l'appropriation d'acquis de connaissance et de cheminements argumentatifs exigent, en effet, que la lecture démêle et se saisisse des textes par la mise en oeuvre de pratiques

lectorales réflexives qui sélectionnent, décomposent, parfois explicitent, voire reformulent... L'intention même de noter oblige à discerner davantage qu'on ne le ferait autrement. Car il n'est guère possible de tout reprendre et ce qui est repris doit l'être de telle manière qu'à la relecture les choses soient intelligibles.

C'est assurément dans cette perspective qu'il faut voir dans la prise de notes une technique de lecture disciplinaire. Tout d'abord parce qu'il y a là des modalités du lire spécifiques appartenant en propre à l'exercice de certains savoirs disciplinaires qui font du rapport au livre la clef de voûte du travail intellectuel. Ensuite, parce qu'il faut y voir une pratique qui discipline la lecture et son auteur. C'est tout un ensemble de contraintes qui s'imposent par le recours à l'écriture¹⁶. Contraintes corporelles d'abord en ce que s'y définissent des attitudes lisantes, rompues à l'écriture, qui ancrent la lecture-écriture dans la sphère du travail et de l'effort plutôt que dans celle du plaisir... Contraintes du geste d'écriture ensuite qui scandent et hachent le rythme de la lecture, en ralentissent la progression. Mais il y a plus. Car en soumettant ses voies à l'écriture, non seulement la lecture s'arme de vigilance face aux relâchements prévisibles de l'attention qui du texte s'évade (« si on lit par exemple sans prendre de notes il se peut très bien qu'à un moment on soit en train de rêver »), mais elle est mise en demeure de se saisir et de s'approprier le texte. Prendre des notes n'est pas copier « bêtement » ce qui est écrit, c'est chercher à faire une lecture de compréhension qui discerne, sélectionne et s'approprie.

Loin d'être simplement subordonnée à une compréhension préalable du texte repris, la notation participe, dans le même mouvement, d'un

¹⁴ LAHIRE B., « La Variation des contextes en sciences sociales. Remarques épistémologiques », *Annales HSS*, mars-avril 1996, p. 381-407.

¹⁵ À l'inverse, les livres médicaux, véritables sommes de connaissances, appartiennent à cette catégorie de livres qui se compulsent plus qu'ils ne se lisent.

¹⁶ On comprend du même coup que certains étudiants rechignent à prendre des notes lorsque le besoin ne se fait pas immédiatement pressant. Car s'efforcer à prendre des notes, c'est imposer à soi-même et à sa lecture un ensemble de contraintes qui relèvent de l'exercice d'un rapport de pouvoir. C'est commander à soi-même ce que, au lycée, l'institution prescrivait d'elle-même.

processus de maîtrise et de production du sens. C'est tout un travail d'interprétation et d'appropriation spécifique qui s'opère par le recours à l'écriture en conduisant le lecteur à découper et à reprendre, à s'interroger plus explicitement qu'il ne le ferait autrement sur ce qu'il est en train de lire : « des fois on se dit qu'on a pris des trucs inutiles, ou ça on aurait peut-être mieux fait de le prendre au vu de ce qui suit ». Écrire suscite un travail réflexif inédit, de reprises, de questionnements. Le texte, progressivement, livre un sens dont il faut se saisir, qu'il s'agit d'appivoiser et de domestiquer (« c'est à ça notamment que sert l'écriture à mes yeux. On est obligé de se rendre compte si on n'a pas compris »).

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 : « ça correspond à un résumé mais euh... en comprenant, en essayant de voir les liens, la démarche ». C'est donc par l'écriture que se donne l'occasion de maîtriser sa lecture et son objet. Comme l'écrit Daniel Fabre à qui l'on peut emprunter, en la sortant de son contexte originel, cette analyse : « "Dompter" le livre, c'est le copier »¹⁷.

Les notes de lecture ne sont pas fiches de lecture scolaire : compiler et reformuler

Bien souvent, lorsque nous leur demandons s'ils font des « fiches de lecture », les étudiants réagissent pour rejeter le sens scolaire dont est empreint le terme. Ils opposent leurs notes personnelles, prises pour leur propre usage, à la norme scolaire de construction de la fiche de lecture. D'un côté on trouve des notes, sans soucis formels, qui répondent à des préoccupations spécifiques, se centrent sur les idées « importantes », relèvent davantage de « l'outil » de travail pas toujours présentable en tant que tel et du même coup voué à rester dans l'ombre du « cabinet » ; de

l'autre, des notes qui sont moins faites pour être utilisées que pour être rendues et soumises à correction, s'efforcent de présenter « l'auteur », le « contexte » de l'ouvrage, l'argumentation détaillée des idées qui y sont développées, et ce, indépendamment des stricts attendus personnels de la lecture.

Les notes de lecture ne relèvent pas ici de l'exercice scolaire qui aurait sa propre fin pour principe. Prendre des notes ne signifie pas : les prendre pour elles-mêmes, mais bien dans un objectif plus ou moins détourné (un travail à rendre, un cours à approfondir, un auteur dont il faut connaître les travaux... qui n'est pas sans influencer sur les modalités et le sens même de la pratique « c'est un outil, c'est tout ! »; « c'est un brouillon parce que j'les reprends au moment où j'vais rédiger vraiment »...

Deux grandes modalités de notation, qui ne s'excluent pas l'une l'autre, sont repérables dans nos entretiens. La première consiste à recopier un ensemble de citations compilées les unes après les autres sans qu'elles fassent l'objet d'une reformulation. Cette pratique présente à la fois l'avantage de recollecter des phrases précises du texte qui pourront être citées le moment venu, et de prendre des notes plus rapidement qu'on ne le ferait en reformulant : « quand vraiment je dois lire plus vite [...], il se peut très bien que j'utilise des phrases entières, les phrases des auteurs ».

La seconde, au contraire, produit un effort de « traduction » consistant soit à redire les choses avec ses propres mots, soit à paraphraser et synthétiser les contenus des idées du texte. Dans les deux cas, il s'agit toujours de résumer les propos d'un auteur ou d'en extraire, de façon plus ou moins discontinue, la matière principale. On note les phrases « percutantes » ou « chocs » du texte, « qui aident à comprendre » et à retrouver la trame de l'ouvrage ou l'idée de l'auteur, celles qui serviront « pour des citations », celles qui « illustrent très clairement la pensée de l'auteur », « les points abordés » dans un chapitre, etc.

¹⁷ FABRE, D., « Le livre et sa magie », dans CHARTIER R., *op. cit.*, p. 248.

Toutefois, ce qui différencie ces deux modes de notations, c'est l'effort plus important d'explicitation, de verbalisation et d'appropriation, suscité par le travail de reformulation. Faire l'effort de redire autrement les propos d'un auteur, c'est apprendre à en manier les principes par soi-même. Comme le dit l'un de nos interlocuteurs : ne pas parvenir à « résumer », et donc à redire autrement, c'est n'avoir pas vraiment compris ! Reformuler est ainsi une façon de prendre davantage de distance avec le texte copié.

Faire du livre une ressource personnelle...

Différentes raisons peuvent présider à la prise de notes. La première, la plus facilement identifiable, consiste à garder des extraits et des traces des imprimés lus qui ne pourront être facilement consultés dans la mesure où ils appartiennent, ce qui est le plus souvent le cas, à une bibliothèque. On « copie » ou l'on résume donc les passages qui, une fois le texte rendu, permettront d'en retrouver la trame, les arguments, ou les moments clés. Dans un contexte d'étude où les lectures doivent être mobilisées, et, d'une certaine manière, « capitalisées » si l'on ne souhaite pas en faire un simple usage ponctuel, prendre des notes sur le livre que l'on ne possède pas est un moyen de disposer de son propre spécimen. La lecture-écriture est d'abord une aide et un palliatif apportés à la mémoire incorporée qui ne saurait suffire seule au souvenir du texte. La deuxième raison, que la première intègre, est de transformer les imprimés en ressources plus maniables et plus rapidement mobilisables que ne le seraient les textes dans leur intégralité par l'élaboration d'une mémoire objectivée sélective et personnelle où sont consignées les choses « intéressantes », « importantes » selon des titres parfois inventés mais qui, généralement, sont ceux de l'auteur.

Si l'on en croit les propos de nos interlocuteurs et si l'on se fie aux documents recueillis, les notes de lecture ont pour en-têtes le titre de l'ouvrage, le nom de l'auteur et autres références d'identification et intègrent généralement les têtes de chapitres. Les différents passages

relevés, dans l'objectif de la recherche, sur des fiches indépendantes regroupées, par exemple, dans une même pochette où voisinent notes personnelles et notes de lecture en viennent ainsi à constituer une sorte de fichier personnel.

Outre un rapport sacré au livre qui suffit à transformer toute inscription en dégradation sacrilège, c'est, plus fondamentalement, un souci d'organisation et de gestion de la mémoire et des connaissances livresques, que l'annotation ne suffit à réaliser, qui conduit la majorité des étudiants à mettre en fiches leurs lectures. De même que l'invention médiévale des procédés de mise en texte, en substituant à la mémoire pratique du texte une mémoire rationnelle objectivée par un ensemble de systèmes de repérages textuels (têtes de chapitres, paragraphes, pagination, index, tables analytiques, en-têtes, etc.), permet de changer le rapport que l'on entretenait aux textes et en autorisa, du même coup, d'autres usages, plus discontinus, ciblés, comparatifs et extensifs¹⁸, de même les notes de lecture constituent des dispositifs mnémoniques objectivés qui réduisent, associent, organisent et sélectionnent des corpus textuels, intensifient les rapports raisonnés aux textes.

Il s'agit tout à la fois d'accéder rapidement à la matière « principale » du livre sans être contraint de réitérer le défrichage initialement produit (« ça évite de tout relire ») et de faire du texte une ressource personnelle où puiser pour une dissertation, soutenir une réflexion ou étayer une argumentation. Une ressource qui soit mobilisable à l'occasion de la rédaction d'un texte¹⁹. C'est ainsi que la notation personnalise le texte

¹⁸ CHARTIER R. et MARTIN HA., *Histoire de l'édition française. Le livre conquérant. Du Moyen Âge au milieu du XVIIe siècle*, t. 1, Paris, Fayard/Cercle de la librairie, 1989. 793 p.

¹⁹ Ces idées doivent beaucoup à l'intervention effectuée le 20 février 1996 par Roger Chartier dans le cadre d'un séminaire de l'École Doctorale de la faculté de sociologie et d'anthropologie de l'université Lyon II sur le thème des « Écritures ordinaires et autobiographies populaires ».

copié, le transforme, quand bien même l'accommodation en reprend la structure, par la sélection et l'extraction de citations recopiées ou paraphrasées qui, ajoutées les unes aux autres et souvent régies par les titres et sous-titres de l'auteur, pointent un ensemble d'éléments cruciaux, de questions, de thèmes, etc. en fonction de ce qu'ils permettent de penser (« comment je peux utiliser ce passage-là ou en quoi ça peut faire référence par rapport à l'étude que je veux faire par exemple, quelle question ça me pose ») et dont certains pourront être directement utilisés lors d'une production écrite.

Classées par thème, par cours, ou avec les notes de recherche, les fiches cette fois-ci relues au moment de l'écriture, d'où citations et argumentations seront extraites, puis insérées, réinvesties et éventuellement commentées dans le texte produit, sous-tendent le travail de composition et d'écriture : « j'les classe soit dans mon bureau soit dans la pochette par rapport aux cours, et quand j'ai besoin de m'en servir, que ce soit pour un exposé, pour un résumé de texte, pour n'importe quoi, pour les révisions, pour mon enquête, eh ben je les ressors, je les relis, je relis la citation et je l'intègre au texte que je suis en train de faire, [...] en expliquant ce qu'il a voulu dire ».

Technique de lecture disciplinaire, la pratique de mise en fiches préside également à la production d'écriture en fournissant à la pratique de composition une collecte de guides, de modèles de développements et de questionnements, d'arguments, de thématiques, de citations, de références et d'appuis susceptibles d'orienter et d'étayer le raisonnement en train de se faire. En cela, la lecture-écriture fonctionne également comme une technique d'écriture et de production.

Ces pratiques peuvent être utilement pensées par analogie à la technique des *loci communes* analysée par Francis Goyet²⁰. Technique dirigeant à la fois les pratiques de lecture et d'écriture, l'activité consistait à extraire des textes des passages et des citations en vue de les réorganiser sous la forme de rubriques et de thèmes dans ce qui constituait une sorte de fichier personnel. Il s'agissait ainsi, sur différents sujets, de se documenter, de se constituer un capital de références où puiser à toutes fins utiles pour structurer et argumenter son propos, pour arguer à propos de tel ou tel sujet. Certes, il y avait là plus qu'une simple technique de compilation puisqu'il s'agissait également d'un ensemble de modèles de composition et d'organisation du commentaire. Mais on s'aperçoit que lorsque nos interlocuteurs se constituent un ensemble de fiches de lecture sur leur thème de recherche : la « réussite scolaire en milieux populaires », « les jardins ouvriers » ou « les malades du sida », etc., ils font usage de procédures sinon identiques du moins analogues. Dans ce cas, l'appropriation et l'exercice du savoir sociologique consistent bien, pour une part, à réinvestir des principes de connaissance, donc à les investir autrement, par une série de reprises inventives...

CONCLUSION

On a là, sans nul doute, une série de pratiques importante pour saisir des processus d'intériorisation différenciés de savoirs scripturaux et permettant de mieux appréhender ce qui se transmet par le recours à de tels écrits. Tout concorde à laisser penser que les étudiants, lors de ces actes d'apprentissage, s'approprient bien davantage que de « simples » connaissances, mais, plus fondamentalement, intériorisent des « formats » de pratiques intellectuelles, des manières de travailler et des modalités

²⁰ GOYET F., « À propos de "ces pastissages de lieux communs" » (le rôle des notes de lecture dans la genèse des Essais) », dans *Bulletin de la société des amis de Montaigne*, 5-6, 1986, p. 11-26.

d'exercice de la connaissance, incorporent des formes de pensée, des manières de dire et de raisonner spécifiques, tout à la fois constitutifs de leurs savoirs disciplinaires et de leur métier d'étudiant.

En réécrivant un ensemble d'énoncés textuels, en les raisonnant ou en les mémorisant, non seulement les étudiants s'approprient des « contenus » particuliers mais, dans le même temps, apprennent à penser et à agir à travers des actes concrets de lecture, d'écriture, etc., dans et par des catégories langagières, des structures cognitives spécifiques. Par exemple, c'est un ensemble de structures textuelles, syntaxiques et, plus généralement, discursives que les étudiants sociologues investissent dès lors qu'ils prennent un texte en notes, et par lequel, progressivement et à leur tour, ils apprennent à raisonner avec les mots, le langage et les pratiques qui sont ceux de leur savoir.

De même, il apparaît clairement que, dans le contexte des études médicales, le recours à la « copie » comme technique de mise en mémoire utilise bien des ressorts de la raison graphique. Il s'agit de se constituer une mémoire incorporée de telle sorte que l'on puisse y faire appel « mentalement » , indépendamment d'un support écrit. Pour autant, cette mémoire n'en reste pas moins le produit de formes scripturales. Car, bien qu'incorporée, les opérations et les raisonnements qu'elle permet d'exécuter « mentalement » relèvent de l'écrit. C'est à un savoir et à une mémoire préparés par-dans l'écrit que nous avons affaire ici. Une fois ce travail de mémorisation effectué, les différents étudiants peuvent énoncer et connaître « de tête » l'ensemble des choses qu'ils ont apprises. Par exemple, ils reparcourront visuellement et mentalement les imprimés à partir desquels ils ont appris ou bien feront appel à des procédés mnémotechniques tels que des suites numériques ou des « lieux » . Ce n'est pas parce qu'elles ne reposent pas sur un rapport visuel direct avec le texte que certaines activités d'écriture ne relèvent pas de la « copie » . Car la « copie » mentale n'est qu'une des formes suscitées par l'écrit. Il devient

possible de copier sous la dictée d'un texte mentalement « photographié ». Mais il y a plus. Car, pour faire une analogie, tout comme certains êtres sociaux qui, parce qu'ils entretiennent des rapports étroits avec les formes de la culture écrite, organisent certaines de leurs activités selon des schèmes rationnels (sous la forme de plans ou de listes par exemple) sans pour autant faire directement usage de l'écriture en ceci qu'ils possèdent le plan, la liste, etc., « sous la forme d'une posture mentale très bien intériorisée » ²¹, on est fondé à penser que les étudiants médecins, en apprenant leurs cours, des plans systématiques et structurés, etc., incorporent, sous la forme de schèmes mentaux, tout un ensemble de structures d'action spécifiques et de procédures pratiques d'analyse.

À cet égard, les pratiques de la « copie » auraient une grande importance car en multipliant les occasions de préparations écrites, elles contribueraient à façonner des habitudes indissociablement mentales et pratiques... Mais alors que les apprentissages médicaux de troisième année s'ancrent dans une *memoria* incorporée et dans un exercice cumulatif et « énumératif » de la connaissance, l'appropriation du savoir sociologique repose, pour sa part et dans une large mesure, sur un travail d'invention copiste...

²¹ Mais pour en être capable, il faut avoir une grande habitude de ces modalités d'action et les avoir beaucoup pratiquées par écrit. LAHIRE B. (avec la collaboration de L. BOURGADE, S. FAURE et M. MILLET), *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, université Lumière Lyon II, septembre 1995, p.127.