

LA « PRISE EN COMPTE » DES PRATIQUES EXTRASCOLAIRES DE LECTURE ET D'ÉCRITURE : PROBLÈMES ET ENJEUX

Yves REUTER – Université Charles-de-Gaulle – Lille III
Équipe Théodile (E.A. 1764)

Résumé : La prise en compte des pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture des apprenants est dans l'air du temps. Nous nous proposons tout d'abord de comprendre les raisons d'une telle actualité en faisant appel à trois facteurs : les mutations du public scolaire, l'évolution des conceptions de l'enseignement – apprentissage et le développement de nouveaux domaines de recherches en sciences humaines. Dans un second temps, nous analysons les problèmes soulevés par cette perspective de travail : connaissance des pratiques, principes de sélection, risques d'effets pervers... Puis nous tentons de construire ses bénéfices potentiels : effets de connaissance et de reconnaissance, effet « passerelle » entre cultures des élèves et culture scolaire, constitution d'un espace de recherche au sein de la classe, spécification des objectifs et des démarches... Nous concluons cet article en soulignant la valeur heuristique de la notion de pratiques à partir des tensions entre ce concept et les autres modes de formalisation des enseignables.

La « prise en compte » des pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture des apprenants est indéniablement dans l'air du temps. Plusieurs publications récentes dans notre domaine en témoignent (1), notamment l'ouvrage de Marie-Claude Penloup (1999), consacré à l'écriture des collégiens hors de l'école et de ses prescriptions, qui est venu combler un manque patent.

Il ne convient sans doute pas d'exagérer un effet de nouveauté. Cette question a en effet une histoire, attestée aussi bien par les débats continuels sur l'école, accentués lors des périodes ressenties comme particulièrement critiques, que par les Instructions officielles sur l'écriture (Chervel 1985 a et b ; Fournier, éd., 2000...) ou la lecture (Chartier et Hébrard 1989), ou par les positions et pratiques des mouvements pédagogiques voulant rénover l'enseignement (voir, ici même, l'article d'Alain Vergnioux).

À l'inverse, il serait simplificateur de nier les formes actuelles d'un débat qui suscite toujours autant de réactions passionnées, par exemple la reconnais-

(1) Voir, par exemple, le numéro 15 de la revue *Repères* (Dabène et Ducancel, éd., 1997) et le numéro 27 de *La lettre de la DLFM* (Barré de Miniac et Reuter, éd., 2000).

sance même de pratiques de lecture et d'écriture, trop longtemps et trop souvent encore ignorées (2).

J'essaierai en conséquence, dans cet article, de comprendre certaines des raisons de cette actualité (cf. 1). J'interrogerai ensuite les limites de ces propositions (cf. 2) avant d'en explorer les intérêts potentiels (cf. 3) et de conclure (cf. 4) sur les débats que cela ouvre quant aux recherches en didactique.

1. COMPRENDRE L'ACTUALITÉ D'UN DÉBAT

Trois raisons principales concourent peut-être à l'actualité évoquée : les mutations du public scolaire, certaines évolutions dans les conceptions de l'enseignement – apprentissage, le développement de nouveaux domaines de recherche au sein des sciences humaines.

1.1. *Les mutations du public scolaire*

Le développement de la population scolaire (massification, diversification...), dans tous les ordres d'enseignement lors de ces dernières décennies, s'est accompagné — comme cela fut très fréquemment le cas au sein de l'école — du sentiment d'une crise qui se traduirait notamment par des rapports de plus en plus difficiles entre l'école (finalités, objectifs, savoirs...) et toute une frange des apprenants. Ces problèmes font l'objet d'une littérature théorique abondante, que ce soit sur le plan des analyses globales (voir par exemple Dubet et Duru-Bellat 2000) ou sur celui d'analyses centrées sur telle ou telle dimension spécifique (voir, par exemple, plus proches de notre domaine, les travaux de l'équipe ESCOL centrés sur le rapport au savoir (3)). Mais, pour simplifier à l'extrême, face à cette situation, deux attitudes opposées s'affrontent. La première, la plus médiatique, consiste à se lamenter sur l'état présent en évoquant un passé idyllique dont de multiples recherches historiques ont pourtant montré le caractère illusoire. Elle s'accompagne bien souvent, hors de toute investigation digne de ce nom, d'une négation des savoirs et des compétences des élèves, comme le rappelle Marie-Claude Penloup (1999 : 14) à propos de l'écriture.

« Ce qui frappe, quand on commence à s'intéresser à cette question, c'est le silence opaque qui l'entoure, l'ignorance déterminée dans laquelle se tient l'Institution scolaire d'éventuelles pratiques extrascolaires. [...]

Le premier [postulat] rejoint les représentations dominantes évoquées plus haut et veut, tout simplement, que les élèves, dans leur globalité, n'écrivent pas. Il s'articule immédiatement au second qui vient en même temps le modaliser et le renforcer dans son orientation générale : et même s'ils écrivent, qu'importe, puisqu'il ne s'agirait que d'une écriture « ordinaire », radi-

(2) Pour le dire très nettement, même dans la perspective d'une prise en compte de la culture extrascolaire des apprenants, on n'avait que très peu envisagé jusqu'à présent que celle-ci puisse inclure des pratiques de lecture et d'écriture.

(3) Notamment Charlot, Bautier, Rochex 1992 ; Rochex 1995 ; Bautier, Rochex 1998 ; Bautier et François, eds., 1999 ; Charlot 2001...

calement éloignée du « littéraire », de l'écriture d'« imagination » qu'on enseigne à l'école. »

À l'inverse, les partisans de l'autre attitude soutiennent que, si l'on ne se résigne ni à la stigmatisation des élèves, ni à l'échec scolaire, et si l'on souhaite obtenir de meilleurs résultats dans l'apprentissage, on se trouve dans l'obligation d'accepter les apprenants tels qu'ils arrivent à l'école, de préciser les dysfonctionnements évoqués et de construire des formes d'intervention susceptibles d'y remédier. Une des voies possibles consiste alors à mieux connaître les élèves, étranges étrangers au sein des murs de l'école.

1.2. L'évolution des conceptions de l'enseignement – apprentissage

Cette voie de recherche se trouve confortée par des déplacements importants dans les conceptions de l'enseignement – apprentissage. Celles qui tendent à s'imposer, au moins symboliquement, dans les champs de l'éducation et de la didactique, reposent — au risque de les simplifier à l'extrême — sur cinq postulats complémentaires :

- l'élève est au cœur de l'école et au centre de la relation pédagogique-didactique ;
- il n'est ni un sujet « vide » (*tabula rasa* sans représentations, savoirs ou compétences...) ni un sujet purement « négatif » (somme d'erreurs et de pratiques désastreuses...);
- l'apprentissage est fondamental (*i.e.* il est l'enjeu des activités scolaires et, à ce titre, l'enseignement est à son service) ;
- il s'effectue en articulant des pratiques et des savoirs nouveaux à ceux des apprenants (*i.e.* l'apprentissage s'effectue toujours en relation à ce qui constitue et structure les sujets) ;
- l'enseignement doit donc prendre en compte les élèves (leurs représentations, leurs savoirs, leurs pratiques...) pour tenter d'optimiser les apprentissages.

Conséquemment, dans cette perspective, il ne s'agit plus de nier ou d'éradiquer ce qui constitue les sujets – apprenants mais de le (re)connaître pour s'appuyer dessus. C'est d'ailleurs l'idée fondatrice de l'ouvrage de Marie-Claude Penloup qui se conclut ainsi (1999 : 198) :

« Reste, et c'est là le dernier point à souligner, que la prise en compte de l'écriture extrascolaire ne saurait se mettre en place sans un retournement de la perspective la plus courante sur l'apprenant. Il s'agit, en effet, de prendre appui sur ce que fait et sait un élève pour construire une situation d'apprentissage, d'utiliser son expertise d'enseignant pour pointer les réussites ou les ébauches de réussite d'un apprenant, et non ses seuls échecs. Il s'agit, tout bonnement, de prendre au sérieux la formule trop souvent réduite à un slogan volontariste qui veut qu'on mette l'élève au centre du processus d'apprentissage. Cette posture seule peut garantir, selon nous, une prise en compte efficiente de l'écriture extrascolaire et la garder de dérivés. »

1.3. Le développement de nouveaux domaines de recherche

Mais cette voie de recherche n'aurait pas connu un tel essor sans le développement complémentaire de nouveaux domaines de connaissance en sciences humaines, développement généré par l'émergence de questions nouvelles, par la légitimation de certains objets, par des modifications dans les cadres de pensée eux-mêmes...

Ainsi, et pour ne prendre que quelques exemples parmi de multiples autres possibles, il a fallu que la didactique construise des questions précises — en fonction de problèmes rencontrés sur le terrain scolaire — quant aux pratiques extrascolaires des apprenants et à leurs relations de congruence ou non avec les pratiques enseignées à l'école (ou en formation) et avec leur mode d'enseignement (Bourgain 1988, 1990 ; Dabène 1987, 1990, 1991...). Il a aussi été nécessaire, en ethnologie (Fabre, éd., 1993, 1997...) ou en sociologie (Chaudron et de Singly, éd., 1993 ; Lahire 1993 b, 1995...), que les pratiques de lecture et d'écriture « ordinaires » deviennent des objets d'investigation légitimes, ce qui était loin d'être le cas auparavant. Il a encore fallu que, dans bien des disciplines — linguistique, histoire (voir, par exemple, Artières 1998 ou 2000 et Métayer 2000),... — on franchisse un pas méthodologique important pour envisager d'analyser la lecture ou l'écriture en relation avec le contexte de vie ou d'activité. Il a enfin été nécessaire que, dans l'ensemble des sciences humaines, les investigations concernant ces pratiques se défassent de l'ethnocentrisme lettré (Grignon et Passeron 1989), pour envisager la lecture et l'écriture autrement que sous la forme d'une unité abstraite et valorisée en référence à la littérature et pour les appréhender sur le mode de la diversité et du quotidien, en référence aux pratiques concrètes (4).

2. QUELQUES PROBLÈMES SOULEVÉS PAR LA PRISE EN COMPTE DES PRATIQUES EXTRASCOLAIRES

Il n'en demeure pas moins vrai que la proposition de prise en compte des pratiques extrascolaires des apprenants ne saurait, pas plus qu'une autre, faire l'économie d'une réflexion sur les problèmes qu'elle soulève. Je me consacrerai donc à l'analyse de trois d'entre eux qui me paraissent essentiels, bien que souvent sous-estimés : la connaissance des pratiques, leur sélection et leur intégration dans les démarches pédagogique-didactiques.

2.1 Comment connaître les pratiques extrascolaires des apprenants ?

De fait, dans l'espace de la recherche, cette question est loin d'être simple. Comment recueillir et traiter des données concernant les pratiques sachant que,

- (4) J'aurais pu ajouter un quatrième facteur — généralement occulté — pour rendre compte de l'actualité d'un tel débat : la scripturalisation – Jecturisation de l'ensemble de la société qui impose, en quelque sorte, à l'école et à la recherche, un changement de regard sur les apprenants et la prise en compte de nombre de pratiques sociales intégrant l'écrit sous de multiples formes.

généralement, l'observation est exclue aussi bien pour des raisons de déontologie que de faisabilité et que l'on en est réduit à solliciter et à analyser des *déclarations* avec tous les biais que cela peut induire ? Comment gérer le fait que ce type d'investigations est souvent ressenti comme une tentative d'intrusion (voire d'ingérence) dans la vie privée des enfants et des familles ? Comment éviter de pré-construire les formes d'une activité par le jeu du questionnement qui sélectionne et met l'accent sur un aspect du faire humain isolé de ses contextes d'exercice (5) ?

Plutôt que d'allonger encore la liste des problèmes à surmonter, je préfère souligner que leur traitement est encore plus ardu, sans doute, pour l'enseignant confronté — outre son absence de formation aux méthodes de recherche — au manque de temps, à la multiplicité des classes, des matières, des objets d'enseignement... Par voie de conséquence, nombre d'expériences, même menées avec une bonne volonté et un investissement indéniables, risquent d'être fondées sur des bases discutables, en raison d'un recueil de données peu rigoureux, entaché d'une maîtrise fort relative des modes de questionnement nécessaires et des effets tributaires d'une investigation au sein de sa propre classe par le maître lui-même.

2.2. Comment sélectionner les pratiques extrascolaires des apprenants ?

La sélection — comme la connaissance — des pratiques est tributaire de deux éléments au moins : la définition de ce que l'on met sous le terme de pratiques et les principes qui fondent l'intervention didactique. En ce qui concerne la définition, un premier constat, assez surprenant, s'impose : la notion de *pratique(s)* fait rarement l'objet d'une définition explicite, y compris chez les promoteurs de la prise en compte des pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture. Ni définie, ni interrogée, elle tend à fonctionner sur le mode de l'évidence : ce que les élèves lisent ou écrivent, hors de l'école et de son contrôle.

Trois principes me paraissent organiser la sélection des pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture au sein d'un vaste continent soumis aux investigations : les principes de dominante, d'éthique et de précaution.

Le principe de dominante, rarement soumis à l'examen critique dans l'espace pédagogique-didactique, consiste à ne solliciter et à ne retenir que les pratiques au sein desquelles la lecture ou l'écriture sont vécues et désignées comme centrales, visibles, explicites, pour le sujet : lire un livre, écrire un poème, un journal intime... Par voie de conséquence, si l'on n'y prend garde, nombre d'autres pratiques risquent d'être exclues : lire une notice quand on effectue un montage, lire ou écrire quand on joue, quand on fait la cuisine etc. Le choix est certes diffi-

(5) Ainsi, un questionnaire sur le lire ou sur l'écrire entraîne bien souvent des réponses ne portant que sur les pratiques où ces activités sont ressenties comme centrales ou dominantes (lire un roman...) au détriment d'autres où elles ne sont pas forcément perçues en raison de leur mode d'intégration dans un ensemble d'actions indexé autrement par le sujet (lire une recette en faisant la cuisine...).

cile entre une exhaustivité impossible et une sélection toujours discutable (6) mais des choix effectués dépendent les représentations que l'on construit de la lecture et de l'écriture, les conceptions que l'on se forge des pratiques des apprenants et les activités que l'on met en place au sein de la classe (7)...

Le second principe se construit en relation avec des questions d'éthique. Il réfère à l'axiologisation liée aux mécanismes de la transposition didactique qui organise, au moins en partie, la sélection et la mise en système des objectifs et des contenus au sein des différentes disciplines (8). Bernard Schneuwly et Joaquim Dolz, notamment, lui ont accordé une attention toute particulière dans le cadre de leurs recherches sur l'enseignement – apprentissage de l'oral (Dolz, Schneuwly 1998). Ils écrivent ainsi à propos du débat (Schneuwly, Dolz 1997 : 35-36) :

« Le débat est un genre immédiatement reconnaissable pour tout un chacun. Dans ses formes les plus caricaturales — qui sont peut-être ses **formes prototypiques** tant les modèles télévisés dominent les représentations — il fonctionne comme événements qui opposent dans une lutte sans merci des contradicteurs qui tentent, par tous les moyens, notamment par la persuasion, la théâtralisation, les coups d'éclats, les effets de manche voire les demi- et contrevérités de dominer, voire ridiculiser l'adversaire. L'écoute de ce dernier ne sert qu'à trouver la faille qui permet de mieux le désarçonner. Le but de l'entreprise n'est pas tant de trouver une réponse à une question que de faire à tout prix triompher une position au détriment de l'autre. Le figement, l'incapacité d'apprendre, le non-respect de l'autre sont tendanciellement le lot de ces événements médiatiques qui d'ailleurs tirent une partie de leur intérêt précisément de leur dimension belliqueuse. Que pourrait-on apprendre de ce genre ainsi pratiqué et tel qu'il domine dans les représentations communes ? N'enseignerait-on pas à travers lui une vision de l'argumentation comme combat où la question de la vérité tendrait à disparaître ? Où la possibilité d'apprendre et de s'enrichir de l'autre est niée ? Où les subtils mécanismes de déplacement de chacun par la transformation des significations de sa propre parole grâce à l'intégration de celles des autres ne sont guère perceptibles ? Où domine la vision de l'argumentation comme pure technique rhétorique ?

S'il est bon que les élèves connaissent les mécanismes de ces variantes du débat pour en être victimes le moins possible, il paraît peu intéressant d'en faire un objet d'apprentissage / enseignement, ni pour développer leurs capacités et représentations de l'argumentation, ni en tant qu'outil pour réfléchir collectivement sur les problèmes sociaux qui peuvent se poser à eux. La modélisation didactique du genre doit donc s'orienter vers des

-
- (6) C'est d'ailleurs un problème classique en matière d'éducation, quel que soit le domaine concerné (voir, par exemple, pour ce qui concerne l'éducation familiale, Durning 1985).
- (7) Pour le dire assez abruptement, à ne pas évaluer ces choix, on risque de reconduire des représentations et des pratiques qui peuvent correspondre à une vision lettrée comme c'était le cas lorsque la référence à la littérature dominait, symboliquement, le champ de l'écrit dans l'enseignement du français.
- (8) Michel Develay (1992, 1995) a particulièrement insisté sur cette dimension de la transposition didactique

variantes moins « belliqueuses » et **construire un genre scolaire** qui insiste sur des dimensions potentielles mais qui se manifestent peu dans les prototypes les plus répandus. »

Comme on peut s'en rendre compte à la lecture de ces lignes, leur position est solidement étayée et ne peut que recevoir un accueil favorable dans l'école, en fonction de ses traditions mais aussi du contexte actuel où l'accent est porté sur les relations entre oral, argumentation et éducation civique. Néanmoins, cette position implique des parti-pris forts dans l'espace des questions qui nous occupent, par exemple :

- une attitude normative, reposant sur un modèle socio-culturel du débat sans doute loin d'être partagé ;
- la sélection des pratiques en fonction de leur adéquation à ce modèle, se réalisant somme toute assez rarement dans les espaces sociaux les plus visibles ou les plus familiers pour les élèves.

Conséquemment, le risque est grand d'exclure la plupart des pratiques extrascolaires des élèves ou de s'en servir comme contre-modèles, voire comme repoussoirs. Le risque est tout aussi important de développer une activité selon des modalités non pertinentes pour nombre de pratiques sociales.

Le principe de précaution, exemplifié à partir des blagues et des histoires drôles (Petitjean 1981 ; Penloup 1999 : 139-162) tient moins à l'acceptabilité éthique qu'aux critiques possibles — dues aux contenus et à leur absence de légitimité — au sein de la classe ou auprès des collègues, des familles, de l'administration... Il tient aussi — en raison de l'implication que certaines pratiques supposent — à la crainte de voir les apprenants se focaliser plus sur les contenus que sur l'analyse et l'apprentissage de mécanismes formels. Sous cet angle, les risques sont souvent proches lorsqu'on prend en compte les pratiques d'« écriture de soi » (autobiographies...). Ils sont d'ailleurs bien connus pour avoir été vécus par des collègues engagés dans cette voie. Néanmoins, l'évacuation de ces pratiques peut générer un paradoxe : l'exclusion des pratiques les plus chargées de sens pour les apprenants.

Ainsi qu'on peut s'en apercevoir, la voie qui consiste à prendre en compte les pratiques extrascolaires des élèves est parsemée d'embûches. Elle peut amener à jeter un regard d'autant plus faussé sur ces pratiques qu'il est généré par les meilleures intentions du monde et se croit « armé » en ignorant qu'il est partial. Elle peut, de surcroît, redoubler des stigmates en excluant, au sein de ce qu'elle a sollicité, ce qui est le plus marqué du point de vue de l'identité et de l'implication des apprenants.

2.3. Comment intégrer les pratiques extrascolaires des apprenants ?

L'analyse critique doit se poursuivre en ce qui concerne l'idée même de « prise en compte » (9) des pratiques au sein des démarches. Outre le flou

(9) Avec sa variante « prendre appui sur ».

conceptuel de cette expression, je pense qu'il est indispensable d'interroger le présupposé, assez largement répandu aujourd'hui, selon lequel cette prise en compte engendrerait *nécessairement* des effets positifs. Cela me paraît occulter aussi bien de larges pans de l'histoire pédagogio-didactique que nombre de mises en garde théoriques.

2.3.1. La scolarisation de l'extrascolaire : de l'innovation à l'aseptisation ?

On peut penser en effet qu'il existe un premier paradoxe à vouloir scolariser l'extrascolaire. En effet, les mécanismes de décontextualisation – recontextualisation des objets et des pratiques qui leur sont liées s'accompagnent inéluctablement de transformations matérielles, situationnelles, fonctionnelles, évaluatives... qui affectent leurs formes, leurs sens, leurs valeurs ainsi que le rapport des sujets à ces pratiques.

Cela a pu s'observer aussi bien sur la lecture des écrits dits authentiques qui, dans l'espace de la classe ou des manuels, devenaient souvent aux yeux des élèves des textes scolaires comme les autres (Blaret-Kastelik 1984), que sur nombre de situations de lecture – écriture dites fonctionnelles que l'ordre scolaire rendait finalement — au moins dans nombre de cas (10) — similaires aux autres situations pour les apprenants. On aboutit donc souvent à une fausse ouverture, voire à une entreprise d'aseptisation *scolarisant* littéralement l'extrascolaire et faisant perdre du coup tout intérêt à cette intégration. C'est d'ailleurs ce qu'expriment très fortement Élisabeth Bautier et Dominique Bucheton (1997 : 18-19) dans les lignes suivantes :

« *Dernière question*, un peu brutale peut-être. **Peut-on « aseptiser » les pratiques sociales** auxquelles on voudrait faire référence, c'est-à-dire les abstraire des enjeux sociaux, historiques, culturels qui les constituent lentement ?

Il y a là un enjeu fondamental des références aux pratiques socio-langagières non scolaires. Faire écrire une recette de cuisine sur un modèle canonique sans référer aux conditions socio-historiques de son élaboration progressive, n'aidera pas la future cuisinière à comprendre pourquoi certains ouvrages de cuisine — pourtant remplis de « recettes de cuisine » — lui sont totalement hermétiques, réservées aux « happy few » des maîtres queux, pourquoi tel grand nom passe sous silence une étape ou un ingrédient essentiel que le profane ignore mais que ses pairs décryptent. On peut certes faire écrire des textes dits « sociaux », en travaillant les fonctionnements formels, en donner la relative maîtrise aux élèves, sans doute est-ce une étape nécessaire. Mais le travail n'est que très partiellement accompli si on ne fait pas entrer les élèves dans ce pourquoi les textes, le langage existent : **donner de la voix, de l'existence à des points de vue divers, inscrits dans des enjeux sociaux, institutionnels, scientifiques, particuliers**. Derrière l'écriture en classe d'un article sur le dernier exploit

(10) Notamment lorsqu'elles n'étaient pas articulées à une véritable démarche de projet et à des enjeux construits et appropriés par les élèves eux-mêmes.

sportif d'un élève ou le regret dans un journal sportif de la défaite d'un héros national, il y a des enjeux idéologiques, des valeurs, des convictions, des positions que chacun défend. Ce « **décryptage** » **des logiques sociales** qui sous-tendent des pratiques langagières les plus institutionnalisées mérite largement qu'on s'y attarde très tôt. Sinon les élèves pourraient imaginer que les écrits, le langage peuvent être neutres ! Ils pourraient imaginer que les difficultés rencontrées dans l'écriture et la compréhension des textes ou d'interactions orales dans la classe sont à référer à des difficultés syntaxiques ou lexicales quand il s'agit souvent de différences de pratiques socio-langagières.

Il y a risque pour les élèves à masquer, peu consciemment, peu volontairement, sans doute, les enjeux sociaux, identitaires, culturels de ces pratiques. »

2.3.2. La scolarisation de l'extrascolaire : de la motivation au détournement ?

De nombreux sociologues ont encore mentionné, dans une perspective voisine, un risque supplémentaire. À scolariser des pratiques de lecture et d'écriture dont la raison d'être est justement d'être extrascolaire, voire antiscolaire (11), on pourrait provoquer un effet inverse de celui que l'on souhaite : détourner encore plus les jeunes de la lecture et de l'écriture. J'avais d'ailleurs envisagé ce problème dans un article déjà ancien de *Pratiques* (Reuter 1986) consacré aux paralittératures en signalant que l'insertion d'écrits paralittéraires dans des pratiques scolaires inchangées en modifiait radicalement le sens. Je notais aussi que, lorsque l'école intégrait des textes paralittéraires — peu légitimés par rapport au canon littéraire classique — elle avait tendance à l'effectuer sur un mode tel que non seulement celui-ci reproduisait ce qui détournait les élèves du corpus habituel (12) mais risquait encore de renforcer des effets de valeur quant aux élèves ou aux textes (faire cela parce que l'on considère les élèves particulièrement faibles ; envisager cela comme un marchepied vers la littérature ; poser comme objectifs de montrer la vacuité de ces textes et l'inanité de leur lecture...).

Dans cette optique, l'intégration se transforme, soit en une dénaturalisation-aseptisation, soit en une stigmatisation, implicite ou explicite, des pratiques extrascolaires, ne modifiant en rien l'espace pédagogique-didactique, renforçant même ses fonctionnements les plus traditionnels.

(11) Voir, par exemple, sur la lecture, les travaux de Baudelot, Cartier et Deprez (1999).

(12) Modes de questionnement, types de commentaires...

2.3.3. La scolarisation de l'extrascolaire : de l'ouverture à l'enfermement ?

Certains théoriciens (voir les travaux de l'équipe Escol ou ceux de Bernard Lahire) ont encore mentionné un autre paradoxe : en voulant aider les élèves les plus en difficulté par l'ouverture à leurs pratiques extrascolaires, l'école ne réussirait qu'à les enfermer dans leur culture d'origine. Plus que de scolarisation de l'extrascolaire, c'est de déscolarisation du scolaire qu'il conviendrait alors de parler. Cela empêcherait en effet certains apprenants de construire des rapports jugés plus profitables à l'école, au savoir, à la lecture, à l'écriture...

Même si cette thèse n'est, faute d'études véritables sur le sujet, qu'une hypothèse, de surcroît opposée à nombre de travaux sur la formation des adultes et la lutte contre l'illettrisme (Bernardo 1999), elle mérite néanmoins d'être prise au sérieux (13), dans la mesure où elle désigne quatre véritables écueils potentiels de cette démarche :

- celui de ne pas contribuer à l'ouverture culturelle, *quelle que soit la culture d'origine* ;
- celui d'accentuer les clivages culturels entre élèves dans la mesure où leurs pratiques extrascolaires et les rapports de celles-ci aux pratiques scolaires sont différenciées ;
- celui d'introduire insuffisamment à une culture considérée comme légitime, soit en fonction de son statut et de ses finalités pratiques (diplômes, marché du travail...), soit en fonction de sa valeur symbolique (mode de pensée plus formel... ou du moins plus « intellectuel ») ;
- celui de renforcer ce que l'on a tendance à considérer, aujourd'hui, dans le champ de l'éducation, comme le moins fructueux pour le développement cognitif des sujets (des rapports « purement » pratiques et / ou utilitaires au savoir et au langage...).

Dans ce cadre, l'intégration de l'extrascolaire s'effectue au risque de la désintégration des spécificités scolaires — universalité, formalisme, distance — considérés ici positivement.

Pour conclure sur ce point, je dirais donc que la prise en compte des pratiques extrascolaires de lecture – écriture des apprenants, pas plus qu'aucune autre voie d'investigation, ne saurait être considérée comme la panacée. L'absence même de définition des pratiques pose problème et entraîne des conséquences quant au recueil des données les concernant et à leur sélection. Celle-ci est d'ailleurs régie par des principes (dominante, éthique, précaution) dont il n'est pas sûr qu'ils n'engendrent pas d'effets pervers. Quant à l'introduction des pratiques au sein des démarches pédagogique-didactiques, elle est elle-même à manier avec précaution afin de ne pas engendrer d'effets opposés à ses objectifs : que ce soit en redoublant l'enfermement dans des univers culturels, que ce soit en détournant les élèves de ce qu'ils aimaient pratiquer, que ce soit en portant atteinte aux fondements spécifiques de l'école... En d'autres termes encore, l'enfer peut être pavé de bonnes intentions...

(13) Au moins si le mode de travail pédagogique-didactique demeure inchangé.

3. LA PRISE EN COMPTE DES PRATIQUES EXTRASCOLAIRES : DES BÉNÉFICES POTENTIELS AU SEIN DE DÉMARCHES ALTERNATIVES

Il n'en demeure pas moins vrai — au delà de l'analyse critique et des problèmes mentionnés — que, d'un côté, la prise en compte de ces pratiques est sans doute une nécessité si l'on souhaite mieux connaître les élèves et si l'on ne se satisfait pas des fonctionnements scolaires actuels et de leurs effets, et que, de l'autre, nombre de comptes rendus d'expérience au sein de l'école et d'études en formation d'adultes en montrent divers intérêts. C'est donc à ceux-ci que je vais maintenant m'attacher en tentant de les spécifier autour de cinq axes complémentaires : des effets de connaissance et de reconnaissance, un effet « passerelle » entre cultures des élèves et culture scolaire, la constitution d'un espace de recherche au sein de la classe et des spécifications apportées aux objectifs et aux démarches.

Il me semble, en premier lieu, que la prise en compte des pratiques extrascolaires des apprenants est susceptible de modifier la configuration didactique traditionnelle en raison de trois *effets* liés à l'objectivation de ces pratiques : connaissance, reconnaissance et « passerelle ».

3.1. L'effet de connaissance

L'effet de connaissance est sans doute structurellement attaché à l'objectivation des pratiques. Ainsi, les travaux déjà abondamment cités de Marie-Claude Penloup (1999) sont susceptibles de modifier radicalement l'image des rapports à l'écriture qu'entretiennent les collégiens.

Cette enquête — première véritable approche de recherche des pratiques d'écriture extrascolaires des collégiens — met ainsi au jour que, contrairement à nombre d'idées reçues, « le temps du collège est aussi celui de l'écriture » (p : 59) : les pratiques scripturales sont massives et diversifiées, quels que soient les milieux concernés, l'établissement ou le sexe (même si des variations existent et que la suprématie des filles en ce domaine est réelle), et le goût déclaré pour l'écriture est important (73 % de la population concernée). On y apprend encore que l'« écriture de soi » existe de manière fréquente en cette période de préadolescence (14) et que certaines pratiques (listes, copie...) sont bien plus investies et variées qu'on pouvait le supposer avec, dans certains cas, des jeux sur le signifiant non sans rapport avec des jeux littéraires.

(14) Elle n'est donc pas structurellement liée à l'adolescence, ce que confirme d'ailleurs la maîtrise de Régis Burbidge (2000) consacrée à l'écriture extrascolaire d'élèves de l'école primaire.

3.2. L'effet de reconnaissance

Je poserais volontiers que cet effet de connaissance est susceptible d'engendrer, comme son double structurel, un *effet de reconnaissance*. Cet effet de reconnaissance peut être lui-même perçu comme bi-face :

- reconnaissance des élèves par les enseignants en dissipant la cécité sur leurs activités (Penloup 1997 : 133-134 ; Barré de Miniac 1997 : 41...) ainsi que certains malentendus générés par une confusion entre manque de visibilité ou de légitimité des pratiques et absence de celles-ci (Barré de Miniac, Cros, Ruiz 1999 ; Barré de Miniac 1997...);
- reconnaissance des élèves eux-mêmes, en fonction de cette reconnaissance professorale et de l'objectivation de leurs pratiques extrascolaires, qui les révèlent dotés de savoirs et de compétences potentiellement intéressants dans le cadre scolaire lui-même.

3.3. L'effet « passerelle »

Sur ce double fondement (connaissance et reconnaissance) peut prendre place ce que je propose d'appeler un *effet passerelle* pour désigner nombre de mécanismes souvent évoqués dans la littérature sur ces questions. À ceci près qu'il me paraît nécessaire de préciser qu'il s'agit d'un effet à *construire* en articulant au moins trois dimensions.

Ainsi, dans un premier temps, cet effet peut sans doute désigner des mécanismes fortement tributaires de la seule objectivation des pratiques. On peut en effet escompter, au moins de la part de l'enseignant, que cette mise au jour lui permette de se rendre compte que tout n'est pas à faire ou à rectifier puisqu'il existe du déjà-là en ce domaine.

Mais cela me semble insuffisant, notamment du côté des apprenants, sans un *travail didactique qui transforme un état des lieux en un état des relations entre extrascolaire et scolaire*. Il s'agit conséquemment de mener des analyses et de construire des situations telles que :

- les objets de la discipline français changent de statut, passant de l'étrangeté radicale à une appropriation pouvant s'appuyer sur l'explicitation et la valorisation de certains des savoirs quotidiens des élèves ;
- leurs pratiques deviennent un outil de comparaison, voire un analyseur de ces mêmes objets disciplinaires.

Ces deux premières dimensions ne prennent tout leur sens et n'acquièrent de véritable efficience sans l'existence d'une troisième dimension les intégrant dans un cadre théorique ainsi que dans une stratégie pédagogique-didactique.

Le cadre théorique est celui des conceptions de l'apprentissage selon lesquelles on n'apprend qu'en rattachant de l'inconnu au connu, du nouveau à de l'existant... Dans cette perspective, l'activation des pratiques extrascolaires et l'établissement de rapports entre les objets disciplinaires et celles-ci n'est ni un gadget, ni un pis-aller, mais une contrainte structurelle.

La stratégie pédagogique-didactique, qui opérationnalise en quelque sorte ce cadre de référence, consiste à construire des passerelles plutôt que de creuser des fossés entre les cultures des élèves et celle de l'école (15).

3.4. La constitution d'un espace de recherche au sein de la classe

Si l'on prend au sérieux ces effets possibles, la configuration didactique traditionnelle peut alors s'en trouver radicalement modifiée, puisque chacun des pôles du triangle didactique peut devenir un objet d'investigation modifiant ainsi les relations entre maître, élèves et savoirs.

Tout d'abord, et c'est un postulat de départ, les élèves sont objets d'investigation — et donc potentiellement de valeur —. De surcroît, ils peuvent être objets d'investigation par et pour eux-mêmes dans des situations susceptibles de les amener à se questionner sur les objets disciplinaires (qui ne seraient ainsi pas purement scolaires), sur les rapports à ceux-ci, sur eux-mêmes comme praticiens, voire sur les modes mêmes de questionnement (cf. 2.1) auxquels il est sans doute pertinent de les associer (16). On conviendra alors que ce n'est pas d'enfermement culturel qu'il s'agit ici mais de l'activation d'une attitude réflexive (17) qui autorise distance et formalisation avec les catégories empiriques. Je préciserai encore que la co-construction avec les élèves de leurs pratiques se conçoit comme une réponse pédagogique-didactique possible à des problèmes soulevés précédemment : l'objectivation de leurs pratiques n'est pas un « donné » qui leur est extérieur mais un véritable travail mené avec eux où l'on tente de formaliser et de résoudre les tensions entre nécessité et difficulté de connaître les pratiques, entre exhaustivité impossible et sélection arbitraire.

Toujours dans la même perspective, le maître, lui aussi, est susceptible d'interrogations et d'investigations :

- parce qu'il est lui-même pris dans des pratiques extrascolaires de lecture ou d'écriture dont il n'est sans doute pas inutile de penser les rapports de congruence ou d'opposition avec les pratiques des élèves ou avec les objets scolaires ;
- parce qu'il met en œuvre des pratiques scolaires sur lesquelles, en fonction de multiples raisons, il ne mène pas forcément une réflexion critique systématique ;
- parce qu'il risque de se trouver confronté à une situation nouvelle : la déstabilisation du savoir préalable sur l'activité qu'il est censé enseigner à partir du moment où celui-ci se reconstruit — au moins partiellement — à partir de connaissances à acquérir sur les pratiques extrascolaires.

(15) Ce débat, quant à l'efficacité des stratégies « pédagogiques », a d'ailleurs existé ou perdure encore dans tous les lieux où de la médiation culturelle est en jeu (voir, par exemple, les discussions autour du choix des livres et des types de classements au sein des bibliothèques).

(16) Construction des questionnaires, analyse et catégorisation des réponses.

(17) D'autres parleraient de posture « méta ».

En effet, dans ce cadre, l'objet disciplinaire n'est plus aussi évident. Il ne s'agit plus simplement d'un objet légué par la tradition scolaire mais d'un modèle didactique (cf. 4) dont la configuration est moins stable pour trois raisons au moins : il est encore en cours de construction par la recherche didactique au sein d'un système disciplinaire lui-même en interrogation et en évolution ; il est sensible aux modifications des pratiques de lecture et d'écriture sociales en relation avec les univers familiaux et professionnels (18) ; il est susceptible d'être affiné par la connaissance des pratiques extrascolaires des élèves et du sens que ceux-ci leur attribuent.

Au risque de sembler participer à des effets de mode, je parlerais volontiers ici, dans la configuration ainsi tracée, de réelles possibilités d'appropriation critique et de co-construction des savoirs dans la mesure où les pratiques extrascolaires ainsi envisagées changent de statut : de catégorie posée (et non construite) essentiellement comme outil d'information complémentaire du professeur sur les élèves, elle tend à acquérir le statut d'outil heuristique permettant d'interroger aussi bien les élèves que le maître, les savoirs ou les fonctionnements pédagogiques.

3.5 Les spécifications apportées aux objectifs et aux démarches

Les transformations de la configuration didactique que je viens d'esquisser sont susceptibles d'être opérationnalisées sur plusieurs dimensions, notamment celles des objectifs, de la progression et des types de situations et d'outils didactiques.

En ce qui concerne les *objectifs* (sur lesquels je reviendrai encore en 4), il me semble qu'ils peuvent être « recadrés » par un principe fondamental dans le cadre de cette perspective de travail. Il s'agit en effet de passer de l'*imposition* d'une *norme unique* à la *construction des critères de variation des normes* en fonction de leur champ d'exercice. C'est d'ailleurs ce sur quoi insiste, à juste titre, Marie-Claude Penloup (1999 : 66) en parlant de didactique « plurinormaliste » :

« Reste à définir, au regard de ces remarques, un positionnement didactique. Il ne nous paraît pas judicieux de tenter d'ignorer la variation et d'imposer aveuglément la norme dominante. Cela risque bien en effet, nous l'avons dit précédemment, d'insécuriser encore davantage ceux qui se savent en difficulté, et aussi de figer ceux qui possèdent et maîtrisent cet usage par héritage social (particulièrement en relation avec le capital culturel de la famille) dans un code exclusif les privant de variations qu'ils rencontreront cependant dans leur vie.

L'efficacité didactique nous paraît être, au contraire, du côté de la mise en exergue, à l'école, de la pluralité des normes et de l'enseignement – apprentissage de la norme dominante pour ce qu'elle est, à savoir une norme purement et simplement sociale. C'est en même temps un moyen de redonner intérêt au cours de langue, qui n'est pas seulement l'imposition d'une norme aussi « belle » et légitime qu'elle soit, mais aussi

(18) Voir, par exemple, les modifications tributaires du développement de l'informatique.

interrogation collective des normes en vigueur, prise de conscience de la variation.

Il est clair que nombre des écrits intimes s'éloignent sensiblement dans leur expression des standards attendus et prônés par l'institution. Aborder par le biais de l'écriture intime ou privée, la multiplicité des variations langagières, estimer leur singularité d'après leur effet communicationnel et fonctionnel, par une approche explicative et non normative, ce n'est pas rejeter la norme scolaire qu'il importe de faire connaître et d'enseigner : c'est la tenir comme une norme parmi d'autres, valorisée socialement – et qu'il importe de maîtriser pour s'approprier les œuvres culturelles majeures, par exemple – mais aussi réassurer ceux qui utilisent d'autres variations ainsi « réhabilitées ».

Dans le cadre d'une telle didactique, dite « plurinormaliste », on peut concevoir que le fait de faire émerger des pratiques personnelles d'écriture, de les prendre avec sérieux et considération, est une manière d'éduquer à la variation langagière en même temps que de valoriser légitimement un groupe plutôt déconsidéré socialement – nous pensons ici plus particulièrement aux problèmes que rencontrent nos collègues en ZEP. »

C'est sans doute aussi ce que désignent, d'un autre point de vue, Élisabeth Bautier et Dominique Bucheton (1997 : 23) en montrant à quel point cet objectif s'articule à des finalités culturelles :

« Montrer qu'une production langagière, quelle qu'elle soit, est soumise à des **règles** qui ne sont pas réductibles à de simples normes scolaires arbitrairement valorisées mais qui sont celles **d'une culture commune, d'un « outil » intellectuel, du fonctionnement de la langue et des textes** (toujours à un moment donné de l'histoire sociale de ceux-ci) est une démarche et un objectif essentiel pour la plupart des élèves.

En effet, étudier ces règles introduit les élèves dans cette culture, les oblige à se confronter avec ces règles toujours simultanément sociales et cognitives, langagières et linguistiques, historiques et individuelles, à se confronter avec le travail de la langue et du langage, ce faisant, les amène à voir dans les pratiques sociales quotidiennes non pas une évidence ou un effet de la spontanéité ou de l'intentionnalité des locuteurs ou celui des contraintes situationnelles. C'est donc bien de la **participation à la culture** qu'il s'agit et non de la seule extension des compétences linguistiques et de la maîtrise de nouveaux types de textes, même si c'est aussi cela, en plus. »

Pour ce qui concerne les *principes de progression*, il me semble qu'ils peuvent être, eux aussi affinés et adaptés en prenant mieux en compte par exemple, au travers de l'analyse des pratiques extrascolaires :

- ce qui paraît acquis ou en cours d'acquisition ;
- ce qui pose problème ou constitue des obstacles au sein même de ces pratiques (19) ou dans les rapports entre celles-ci et les pratiques scolaires ;

(19) En effet, et on l'oublie trop souvent peut-être, ce n'est pas parce qu'un sujet se livre à des pratiques en dehors de toute injonction scolaire qu'il n'y rencontre aucun problème.

- ce qui peut constituer des passerelles entre ces pratiques, les pratiques scolaires et les objectifs visés.

Sur ce dernier point, l'ouvrage de Marie-Claude Penloup fourmille d'exemples, telle l'utilisation possible des listes (1999 : 11-137). Elle montre ainsi comment l'objectivation de leur importance et de leur diversité permet de mettre au jour des listes manifestant un jeu sur le signifiant et une suspension des dimensions pragmatique et référentielle à partir desquels il est possible de construire des ponts menant à des pratiques « littéraires » et à leur analyse.

Pour en venir enfin aux *situations, outils et supports didactiques*, j'avance-rais qu'une telle perspective est susceptible de favoriser leur *diversification* par l'objectivation et l'apport possible de pratiques et d'écrits non perçus auparavant, que ce soit en ce qui concerne leurs intérêts ou leur existence même : copie, blagues, écritures de soi, débuts de roman, listes... Elle peut aussi contribuer à une élaboration d'exercices ou de problèmes qui, soit fassent mieux sens pour les élèves en raison de leur homologie avec des questions qu'ils se posent lors de leurs pratiques extrascolaires, soit permettent de mieux faire émerger les spécificités des différents espaces et leurs raisons d'être (20). Elle peut encore susciter une motivation plus importante en raison de la reconnaissance qu'elle implique ainsi que des savoirs et compétences qu'elle peut permettre de réintroduire en toute conscience chez les élèves.

4 RETOUR SUR LA NOTION DE PRATIQUES ET LES DÉBATS QU'ELLE OUVRE

Il serait cependant malhonnête de clore cet article sans revenir sur un débat que j'ai explicitement désigné — mais sans jamais l'approfondir par la suite. J'ai signalé en effet (cf. 3), qu'y compris chez les défenseurs de la prise en compte des pratiques extrascolaires des apprenants, la notion de pratiques était très rarement définie. C'est à cette tâche que je voudrais donc m'atteler maintenant en montrant les problèmes — mais aussi les intérêts — que peut soulever une telle définition.

4.1 Proposition de définition de la notion de pratiques

Je définirai donc, en première approche, la notion de *pratiques* à l'aide de sept caractéristiques (21) :

- La notion de pratiques est un *construit théorique* qui renvoie à un découpage spécifique du faire social (des activités humaines).

(20) Par exemple, pourquoi la répétition peut être fustigée dans l'espace scolaire et acceptée, voire prescrite, dans d'autres espaces sociaux.

(21) En remodelant assez fortement mes propositions antérieures (Reuter 1996 : 58-74) et en tenant compte des travaux d'Élisabeth Bautier (1995 : 200-219) qui y consacre une place importante et de bien d'autres encore (Bourdieu, de Certeau...).

- Elle circonscrit un ensemble d'opérations et d'actions qui transforment, plus ou moins et de façon particulière, la situation, le monde, le sujet... et produisent des effets (ne serait-ce que de sens).
- Elle désigne ce faire en tant qu'il est spécifié au sein d'une société par un contexte (physique, matériel, social...) et des sphères socio-institutionnelles (22) codifiant ses fonctionnements, ses produits, leurs normes d'évaluation etc... et par des actions et fonctions associées qui déterminent son sens et sa catégorisation par le sujet (ainsi lire sera, selon les cas, perçu par le sujet de façon relativement autonome ou intégré à travailler, faire son tiercé, passer le temps...).
- La notion de pratique(s) insiste encore sur le caractère complexe et synthétique du faire des sujets qui imbrique indissociablement du physique et du psychique ; de l'individuel et du collectif ; du cognitif, du social et de l'affectif (23).
- La notion de pratique(s) vise aussi à inscrire des sujets dans une histoire ou, plutôt, dans deux séries diachroniques dont il est important de saisir les modes d'articulation : l'histoire sociale en fonction de laquelle des pratiques émergent, empruntent certaines formes et valeurs, en changeant... et disparaissent éventuellement ; l'histoire individuelle du sujet en fonction de laquelle des pratiques émergent ou non, empruntent certaines formes ou valeurs, se modifient, peuvent tendre à disparaître... ou même à réapparaître.
- Complémentaire à ces dimensions diachroniques, la notion de pratique(s) réinscrit le faire dans la synchronie des autres pratiques du sujet : celles auxquelles elle est associée, celles dont elle se trouve dissociée (24). Elle tente ainsi de parer, même imparfaitement, à un des risques méthodologiques principaux (et difficilement évitable) qui consiste à isoler en fonction de l'objet de sa recherche ce qui ne l'est justement pas dans la vie des sujets :
 - « Le processus de spécialisation conduit à autonomiser méthodologiquement et théoriquement des réalités sociales continues qui « communi-quent » entre elles par le simple fait que ce sont les mêmes êtres sociaux qui vont à l'école, au travail, qui vivent en famille, lisent des romans ou des journaux, écrivent des lettres ou tiennent des livres de compte. » (Lahire 1993 b : 5)
- Au travers de la prise en compte des dimensions diachroniques et synchroniques, c'est donc l'appréhension du faire du sujet, en tant qu'il fait sens pour lui et qu'il se noue à son identité, qui est en jeu.

(22) Je désigne par « sphères socio-institutionnelles » (scolaire, familiale, professionnelle...) des ensembles sociaux différenciés sur les plans juridique, organisationnel, pratique... (cf. Reuter 1996 : 60-63).

(23) Conséquemment, le parti pris méthodologique qui consiste à tenter d'isoler ces dimensions n'a de sens, dans ce cadre, que s'il permet en retour de mieux rendre compte de leur articulation. Ce n'est, en tout cas, que par abstraction que l'on peut dissocier ce qui est inextricablement mêlé dans le réel.

(24) Ainsi, pour certains, la lecture sera associée au travail et, pour d'autres, elle sera associée aux loisirs.

- La notion de pratique(s) réfère enfin au faire du sujet en ce qu'il est toujours imparfait (Reuter 1996 : 59 et 71-74) :
 - jamais totalement ni parfaitement maîtrisé (ce qui interroge certains modèles théoriques ainsi que la notion d'expert ; ce qui permet d'explorer les divers lieux et formes d'insécurité ; ce qui engage des réflexions complexes sur les objectifs de l'enseignement – apprentissage) ;
 - toujours structuré par diverses tensions qui sont autant de problèmes à gérer par le sujet en évitant les dérives possibles lorsque, par exemple, un des pôles se trouve massivement investi au détriment de l'autre (par exemple, celui du respect des normes syntaxiques et / ou orthographiques au détriment de l'adaptation contextuelle (25)).

Pour résumer ces caractéristiques de manière sans doute trop synthétique, je dirai donc que la notion de pratique(s) est une *construction théorico-méthodologique* qui vise à insister sur la diversité du faire, sur ses multiples dimensions, sur son ancrage social en diachronie et en synchronie, sur ses fonctions, ses valeurs et ses significations pour le sujet, ainsi que sur son imperfection structurelle.

On peut bien sûr discuter, en partie ou en totalité, ces éléments de définition. Ils ont cependant le mérite d'exister ce qui n'est pas fréquemment le cas dans nombre de recherches, parfois fort intéressantes, dans le domaine qui nous intéresse ici.

Mais cela ne saurait suffire dans la mesure où ces éléments interrogent d'autres notions souvent utilisées, parallèlement ou concurremment, dans les espaces de la recherche et de l'intervention didactique.

4.2 Les tensions entre la notion de pratiques et la formulation scolaire des enseignables

En effet, ainsi construite, la notion de *pratiques* met au jour des tensions occultées par sa naturalisation (*cf.* 2) : le mode de formalisation qui la sous-tend et les caractéristiques qu'elle sélectionne en conséquence s'opposent au mode de formalisation scolaire des enseignables et aux traits qu'il privilégie. Ce dernier porte notamment l'accent sur ce qui est supposé commun, central et invariant dans une activité donnée et postule que ce qui ne rentre pas dans le cadre de cette abstraction – décontextualisation est secondaire ou périphérique (26). Dans l'espace scolaire classique — ainsi que chez certains courants de

(25) Pour d'autres exemples de tensions, voir mon ouvrage sur l'écriture (Reuter 1996 : 71-74).

(26) De fait, les parti pris *théorico-méthodologiques* de construction d'une activité (découpage, décontextualisation...) tendent, en quelque sorte, à être transformés en essence.

recherche — ce genre de construction peut d'ailleurs apparaître comme une réponse efficace à cinq types de préoccupations :

- la nécessaire sélection des enseignables (sachant qu'on ne peut tout enseigner, l'unité de l'activité apparaît mieux adaptée que la diversité des pratiques) ;
- la permanence souhaitable des enseignables (sachant que l'on ne peut modifier constamment les contenus, l'essentialisation de l'activité est un garde-fou face aux mutations parfois rapides des pratiques) ;
- la mise à distance des savoirs scolaires (sachant que l'enseignable doit être à « bonne distance » des savoirs sociaux partagés par la société extrascolaire (27), la lecture ou l'écriture, construites par abstraction, apparaissent comme des objets spécifiques) ;
- la neutralité des enseignables (sachant qu'ils doivent, de préférence, sembler neutres, l'abstraction universalisante apparaît comme un garant face aux différents types de pratiques culturelles) ;
- l'indexation économique des enseignables (sachant que les pratiques, pour pouvoir être traitées, doivent être regroupées, les catégories d'activités — lecture, écriture... — apparaissent comme des principes taxonomiques d'autant plus puissants qu'ils sont garantis par des traditions dans les espaces scolaire, social et de recherche... (28)).

4.3 La valeur heuristique de la notion de pratiques

Je ne proposerai, pour conclure cet article, aucune solution miracle pour résoudre ces tensions (29). J'insisterai en revanche sur le fait que ces tensions peuvent amener à préciser — dans les recherches à venir — trois problèmes cruciaux pour la didactique.

Le premier est celui des *pratiques scolaires elles-mêmes*, si l'on admet que poser la catégorie de pratiques extrascolaires doit amener à penser de façon similaire l'espace scolaire. Cela signifie fondamentalement spécifier les pratiques scolaires au sein desquelles une activité est explicitement un objet d'enseignement – apprentissage et d'évaluation (et les autres au sein desquelles elle a un statut paradidactique (30)) afin de savoir en quoi elles donnent des formes singulières et concrètes à l'activité (31), de quelles façons celles-ci entrent en consonance ou en dissonance avec les pratiques extrascolaires des élèves et quels effets cela provoque. Dans cette optique, on ne peut d'ailleurs que penser

(27) Voir Chevillard (1985) sur la « bonne » position des savoirs scolaires.

(28) Du point de vue de l'indexation, aucun courant de recherche ne peut échapper à cette tension qui fait que la diversité des pratiques est toujours saisie à partir de critères qui sont supposés communs à certaines d'entre elles.

(29) Qui alimentent en partie les controverses, au sein de la recherche en didactique du français, à propos des disciplines « contributoires » puisque les formalisations qu'elles proposent s'opposent presque terme à terme : unicité vs diversité, décontextualisation vs contextualisation... (cf. Chiss, David, Reuter, eds. 1995).

(30) Par exemple, lire ou écrire dans les autres disciplines que le français.

(31) Voir, par exemple, la façon dont la lecture se confond souvent, notamment à l'école primaire, avec les pratiques de questionnement (Guernier 1998).

à la thèse de Bernard Lahire (1993a) selon laquelle l'échec, socialement différencié, dans l'entrée dans l'écrit pourrait s'expliquer, au moins en partie, par l'opposition entre le rapport au langage (distancié, formel...) mis en place dans l'enseignement et celui à l'œuvre dans les pratiques langagières de nombre de familles.

Le second problème est celui de la *construction des enseignables*. En effet, si l'on admet que la recherche en didactique ne saurait — sous peine de nier son autonomie — reprendre telles quelles les positions et les propositions de la tradition scolaire ou des autres disciplines de recherche, elle a alors comme mission de reconstruire les objets disciplinaires en fonction de ses questions et de ses impératifs. Cela pose donc la nécessité d'élaborer des *modèles didactiques* (32) des objets enseignables / à enseigner en offrant des perspectives d'articulation de ces formalisations en termes d'activité ou de pratiques.

Le troisième problème est celui de la *spécificité des objectifs*. Si l'on admet qu'une compétence ne s'évalue qu'au travers de son actualisation dans certaines pratiques, il s'agit donc de définir plus précisément quelles pratiques (scolaires : dans la discipline ou dans d'autres, dans le cursus actuel ou ultérieur..., et extrascolaires) sont visées et pourquoi.

On conviendra alors, que loin d'être une évidence pré-construite ou une impossible panacée, la notion de pratiques pourrait s'avérer être un prodigieux outil heuristique aussi bien pour la recherche que pour l'intervention didactiques...

BIBLIOGRAPHIE

- ARTIÈRES P. (1998) : *Clinique de l'écriture. Une histoire du regard médical sur l'écriture*, Le Plessis-Robinson, Institut Synthélabo.
- ARTIÈRES P. (2000) : *Le livre des vies coupables. Autobiographies de criminels (1896-1909)*, Paris, Albin Michel.
- BARRÉ DE MINIAC C. (1997) : Apprentissage et usages de l'écriture : représentations d'enfants et de parents d'élèves, *Repères*, n° 15, pp. 41-58.
- BARRÉ DE MINIAC C., CROS F. et RUIZ J. (1993) : *Les collégiens et l'écriture. Des attentes familiales aux exigences scolaires*, Paris, ESF.
- BARRÉ DE MINIAC C. et REUTER Y., éd. (2000) : *La Lettre de la DFLM*, n° 27, *Le français hors appareil scolaire*.
- BAUDELLOT C., CARTIER M. et DEPRez C. (1999) : *Et pourtant ils lisent...*, Paris, Éditions du Seuil.
- BAUTIER É. (1995) : *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*, Paris, L'Harmattan.

(32) Sur cette notion voir, en bibliographie, les travaux genevois et Reuter 2000.

- BAUTIER É. et BUCHETON D. (1997) : Les pratiques socio-langagières dans la classe de français ? Quels enjeux ? Quelles démarches ?, *Repères*, n° 15, pp. 11-26.
- BAUTIER É. et FRANÇOIS F., eds. (1999) : *Calap*, n° 19, *Écritures réflexives dans les textes des « nouveaux lycéens »*, Paris, Université René Descartes.
- BAUTIER É. et ROCHEX J. Y. (1998) : *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?*, Paris, Armand Colin.
- BERNARDO ALLAN B. I. (1999) : *L'alphabétisation et la pensée. Contextes et effets cognitifs de l'alphabétisme*, Hambourg – Paris, Institut de l'UNESCO pour l'Éducation, L'Harmattan.
- BLARET-KASTELIK É. (1994) : *Les écrits sociaux et l'apprentissage de la lecture*, mémoire de maîtrise, Université Charles de Gaulle – Lille III.
- BOURGAIN D. (1988) : *Analyse des représentations sociales de l'écriture en milieu professionnel. Discours sur l'écriture*, Thèse d'État, Besançon, Université de Franche Comté.
- BOURGAIN D. (1990) : Écriture, représentations et formation. Préalables à un projet de formation à l'écriture pour les adultes, *Éducation permanente*, n° 102, pp. 41-56.
- BURBIDGE R. (2000) : *L'écriture extrascolaire des enfants de primaire*, Mémoire de maîtrise en Sciences de l'Éducation, Université Charles de Gaulle – Lille III.
- CHARLOT B. (1997) : *Du rapport au savoir*, Paris, Éditions Economica.
- CHARLOT B. (2001) : *Les jeunes et le savoir. Perspectives internationales*, Paris, Éditions Economica.
- CHARLOT B., BAUTIER É. et ROCHEX J. Y. (1992) : *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin.
- CHARTIER A. M. et HÉBRARD J. (1989) : *Discours sur la lecture*, Paris, BPI – Centre Georges Pompidou.
- CHAUDRON M. et de SINGLY F., eds. (1993) : *Identité, lecture, écriture*, Paris, BPI – Centre Georges Pompidou.
- CHEVALLARD Y. (1985) : *La transposition didactique*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- CHERVEL A. (1985 a) : Les origines de l'enseignement de la rédaction, *Le Français d'aujourd'hui*, n° 70, *Culture / cultures*, juin, pp. 93-98.
- CHERVEL A. (1985 b) : Les origines de l'enseignement de la rédaction (2), *Le Français d'aujourd'hui*, n° 71, *Dialoguer de la conversation au texte*, septembre, pp. 113-116.
- CHISS J. L., DAVID J. et REUTER Y. (1995) : *Didactique du français ; État d'une discipline*, Paris, Nathan.
- DABÈNE M. (1987) : *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*, Bruxelles, De Boeck-Wesmaël.
- DABÈNE M. (1990) : Des écrits (extra)ordinaires. Éléments pour une analyse de l'activité scripturale, *Lidil*, n° 3, *Des écrits (extra)ordinaires*, Université Stendhal – Grenoble III, pp. 9-26.

- DABÈNE M. (1991) : La notion d'écrit ou le continuum scriptural, *Le français d'aujourd'hui*, n° 93, pp. 25-35.
- DABÈNE M. et DUCANCEL G., éd. (1997) : Pratiques langagières et enseignement du français à l'école, *Repères*, n° 15.
- DEVELAY M. (1992) : *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF.
- DEVELAY M. (1995) : Le sens d'une réflexion épistémologique, dans M. DEVELAY, éd. : *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines, une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, pp. 17-31.
- DOLZ J. et SCHNEUWLY B. (1998) : *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF.
- DUBET F. et DURU-BELLAT M. (2000) : *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*, Paris, Seuil.
- DURNING P. (1995) : *Éducation familiale, acteurs, processus et enjeux*, Paris, PUF.
- FABRE D., éd. (1993) : *Écritures ordinaires*, Paris, POL – Centre Georges Pompidou.
- FABRE D. (1997) : *Par écrit. Ethnologie des écritures quotidiennes*, Paris, Éditions de la Maison des Sciences de l'homme.
- FOURNIER J. M., éd. (2000) : *La rédaction au collège. Pratiques, normes, représentations*, Paris, INRP.
- GRIGNON C. et PASSERON J. C. (1989) : *Le savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*, Paris, Seuil.
- GUERNIER M. C. (1998) : *Discours sur la lecture à l'école. Étude longitudinale et comparative des discours d'élèves et de maîtres de cycle III du primaire et de sixième du collège*, Thèse de Doctorat Nouveau régime, Grenoble III.
- GUIBERT R. (1990) : Représentations sociales et pratiques rédactionnelles, *Éducation permanente*, n° 102, pp. 31-40.
- LAHIRE B. (1993 a) : *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- LAHIRE B. (1993 b) : *La raison des plus faibles*, Lille, Presses Universitaires de Lille.
- LAHIRE B. (1995) : *Tableaux de famille*, Paris, Gallimard – Le Seuil.
- MÉTAYER C. (2000) : *Au tombeau des secrets. Les écrivains publics du Paris populaire. Cimetière des Innocents — xvi^{ème} – xvi^{ème} siècle*, Paris, Albin Michel.
- PENLOUP M. C. (1997) : La liste non utilitaire. Vers une prise en compte didactique de cette pratique d'écriture extrascolaire, *Repères*, n° 15, pp. 131-168.
- PENLOUP M. C. (1999) : *L'écriture extraordinaire des collégiens. Des constats aux perspectives didactiques*, Paris, ESF.
- PETITJEAN A. (1981) : Les histoires drôles, *Pratiques*, n° 30, pp. 11-25.
- REUTER Y. (1986) : Les paralittératures : problèmes théoriques et pédagogiques, *Pratiques*, n° 50, *Les paralittératures*, juin, pp. 3-21.

REUTER Y. (1996) : *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF.

REUTER Y. (2001) : Éléments de réflexion à propos de l'élaboration conceptuelle en didactique du français, dans M. MARQUILLO, éd. : *Questions d'épistémologie en didactique du français*, Université de Poitiers, *Les Cahiers Forell*, pp. 51-57.

ROCHEX J. Y. (1995) : *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, PUF.

SCHNEUWLY B. et DOLZ J. (1997) : Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement, *Repères*, n° 15, pp. 27-40.

DE SINGLY F. (1993) : Le livre et la construction de l'identité, dans M. CHAUDRON et F. DE SINGLY, éd. : *Identité, lecture, écriture*, Paris, BPI – Centre Georges Pompidou, pp. 131-152.

