

Du rapport antagonique entre constructions didactiques scolaires et extrascolaires : l'exemple de la lecture/écriture au CP

A. Problématique

Les approches sociologiques attachées au paradigme de la reproduction ont pour long temps ignoré l'existence des pratiques didactiques informelles en milieu populaire et notamment celles appliquées développées au sein des familles socialement défavorisées. Fortement influencée par un scholarocentrisme épistémologique et marquée par une certaine méfiance vis-à-vis des constructions méthodologiques descriptives la sociologie de l'éducation française restera tout au long des années '70 peu sensible aux pratiques intellectuelles informelles construites à la marge de l'institution scolaire. Les travaux de Lautrey (1980) situés dans le champ de la psychologie différentielle et celles d'Isambert-Jamati (notamment 1984) tributaires d'une grille d'analyse emprunté à la sociologie du travail ouvriront une brèche qui sera progressivement élargie grâce au tournant phénoménologique des sociologies de l'éducation aux années '80 qui néanmoins ne suffira pas à consacrer les constructions didactiques informelles observées chez les familles populaires comme un objet de recherche légitime. En outre, l'avènement des didactiques réservant ce terme aux formes de rationalisation des pratiques éducatives disciplinaires, aura comme effet pervers l'abandon presque définitif de la piste des pratiques didactiques informelles comme facteur de différenciation sociale, au profit des cadres interprétatifs évoquant la conflictualité au niveau des valeurs sans l'explicitier pour autant. Pris en charge par une « sociologie générale des pratiques culturelles », incorporé dans des objets de recherche transversaux tels « rapports école-famille » (*cf.* notamment les travaux de Perrenoud) ou encore « éducation populaire », *le « didactique »* fait figure d'exception rare par rapport à d'autres constructions sociales du savoir (technologie, science, etc.) qui elles ont, depuis longtemps, fait l'objet d'une mise en perspective anthropologique en termes d'ethnoanalyse, permettant l'exploration des liens de production et des rapports de codification sociale entre savoir profane et savoir savant.

Une approche ethno-didactique, que nous appelons ici de nos vœux, se donnerait comme objectif premier la description symétrique et détaillée des constructions didactiques développées dans des milieux socialement différenciés et institutionnellement diversifiés. Symétrique parce que les rapports d'opposition ou de complémentarité, entre corps de pratiques de savoir, rapports de « codification » pour reprendre le terme proposé par B. Bernstein (1975), ne peuvent être inférés à partir de la norme didactique dominante (scolaire par exemple) et détaillée dans la mesure où les indices de différenciation entre constructions didactiques institutionnelles et constructions profanes, bien qu'il relèvent des catégories descriptives générales (« forme scolaire », « culture populaire ») restent déterminés par la spécificité normative de chaque objet de savoir.

B. Présentation de la recherche

L'enquête, dont nous nous proposons ici d'en présenter une partie des principales conclusions, s'est donnée pour objectif principal la saisie des formes de division de travail éducatif et des effets de système produits par la co-existence de milieux didactiques diversifiés, construits autour d'un objet de savoir spécifique : la lecture/écriture en cycle 2 et plus précisément au CP. En admettant que l'acquisition de ce corps de compétences fait l'objet de problématisations didactiques et d'agencements de pratiques de socialisation

cognitive qui ne se réduisent pas à celles seules observées en milieu scolaire. Délimitant notre terrain de recherche sur un quartier de la petite couronne parisienne considéré comme socialement défavorisé, nous avons dans un premier temps répertorié de façon systématique les différents milieux (école, famille, milieu associatif) et configurations institutionnels (étude, regroupements RASED) socialement considérés comme des espaces d'interaction didactique pertinents. Le dispositif méthodologique était conçu de sorte que les interactions entre différents milieux didactiques soient enregistrées de façon dynamique, en se focalisant particulièrement sur les indices de différenciation produits lors des changements de registre sociocognitif. Plus précisément en profitant de la mise en place d'un dispositif d'accompagnement scolaire institutionnalisé (Club Coup de Pouce en lecture et écriture) dans les 5 classes de CP de 2 établissements scolaires du REP local, nous avons établi un programme d'observation de l'activité des 25 élèves (5 élèves = 1 Club par classe), sélectionnés par les équipes pédagogiques sur leurs performances en lecture et écriture, jugées « fragiles ». Une vérification *a posteriori* de la composition des groupes a confirmé son caractère représentatif par rapport à la composition sociale de la population générale des élèves du quartier, scolarisés en CP, (72% défavorisés/18 élèves, 20% moyen/5 élèves, 8% favorisés A+B/ 2 élèves), avec une légère surreprésentation des garçons (14 garçons pour 11 filles). Cette population a fait l'objet d'un suivi des interactions didactiques en matière d'apprentissage de lecture/écriture dans des milieux différents pour une durée totale de deux mois. La même population a été ainsi observée en situation et dans des milieux didactiques à degré d'institutionnalisation variable (classe, dispositif Coup de Pouce, milieu familial). Concrètement, nous nous sommes focalisés sur les modalités de passage et de communication entre ces différents milieux en suivant de près les transformations de l'activité des élèves dans chaque contexte en prêtant une attention particulière aux restructurations des formes d'objectivation didactique de la lecture/écriture qui en résultent. Chaque observation a été suivie d'un entretien avec l'enseignant, ou les parents selon le cas, qui portait sur leurs représentations langagières et capacités métacognitives respectives, à travers un retour réflexif sur le déroulement de la séquence observée.

C. Observations générales

Nous avons choisi de présenter ici sommairement les principales conclusions d'une analyse comparative entre pratiques didactiques scolaires et pratiques didactiques parentales en se focalisant particulièrement sur les constructions didactiques d'initiation à la lecture/écriture développées au sein des familles défavorisées de la population observée.

Communauté et divergence des valeurs : Contrairement au discours tenu par les enseignants les parents des familles populaires de notre population semblent adhérer pleinement au système de valeurs défendu par l'institution scolaire. Les attitudes parentales significatives selon les enseignants d'un rapport au savoir utilitariste, sont quasiment inexistantes : le savoir lire-écrire est considéré à la fois comme nécessité pratique évidente et comme condition préalable d'une scolarité « réussie ». La remise en cause de la parole du maître est rare et la reconnaissance du magistère enseignant peut aller jusqu'à l'auto-disqualification modérée de l'autorité cognitive parentale. La confiance à l'institution scolaire reste forte même dans le cas de décisions potentiellement considérés comme défavorables (redoublement). Le conflit des valeurs tel que les enseignants l'imaginent (manque de familiarité culturelle) n'intervient pas au niveau des interactions didactiques observées chez les familles populaires. Par contre il est bien présent chez les familles observées soit de classe moyenne soit favorisées, nettement moins perceptible par les enseignants, et présenté sous une forme opposée d'un manque de familiarité avec la culture scolaire.

Dés gestes didactiques partagés : Aussi paradoxal que cela puisse paraître à première vue un nombre important de pratiques didactiques en lecture semblent être communément partagées aussi bien par les enseignants que par les parents et cela indépendamment du niveau scolaire parental (pour les familles défavorisées de notre population la moyenne était de 7 ans pour les pères et de 4 ans pour les mères). Anticipations au sein du contexte phrastique, aide au déchiffrement par lecture partielle, recherche des analogies graphiques, techniques mnémotechniques et procédures de vérification, sont repérables dans les schèmes didactiques familiaux et s'apparentent fortement aux gestes professionnels hypo-didactiques (Johsua, 2003) observées chez les enseignants. Les instrumentations abusives (catachrèses) sont plus fréquentes en milieu familial et sont justifiées le plus souvent par l'absence de matériel adéquat : des tracts publicitaires, des documents administratifs (y compris les livres scolaires) peuvent servir de supports de lecture partagée bien que les expériences de lecture/écriture spontanées et en dehors du cadre de tâches scolaires soient peu fréquentes voire inexistantes.

Transpositions didactiques et pratiques sociales de référence : Les enseignants interrogés sur les conditions de légitimité de leurs pratiques ont recours systématiquement à des ressources de caractère normatif telles les instructions officielles de l'EN et pour les plus jeunes professeurs de l'école (-5ans d'expérience, 2 sur 5 de la population), des énoncés « didactiques » perçus comme des énoncés codifiant les pratiques professionnelles. Les références à la linguistique comme discipline de référence sont rares quoique que l'évocation de la parole des experts en sciences de langage (professeurs IUFM, formateurs PAF etc.) soit très fréquente entre collègues, mais sans être clairement explicitée. Les gestes hypo-didactiques sont le plus souvent présentés comme des savoir-faire acquis par expérience, difficilement « didactisables » (non-explicités), et validés à condition qu'ils soient jugés efficaces, « vu les résultats obtenus ». Les enseignants évoquent par contre très rarement leur propre expérience d'apprentis-lecteur : en étant reconnu comme un trait spécifique aux didactiques profanes le recours à l'expérience scolaire est absent dans le discours mais discrètement présent dans les pratiques observées (cf. opposition évoquée entre nouvelles méthodes et « vieux trucs »). Chez les parents des familles populaires le retour réflexif à l'expérience scolaire personnelle constitue la ressource principale, réactualisée selon les éléments didactiques additionnels présents dans chaque situation (instructions enseignants, cahiers de correspondances, manuels). La pratique sociale de référence dominante reste une représentation totalisatrice et « techniciste » de la lecture/écriture qui permet des affirmations aussi « surprenantes » que « lire c'est facile », « on lit ce qu'on voit » etc. qui néanmoins semblent remplir la fonction d'embrayeurs sémantiques permettant, en situation, l'application d'un geste didactique. Systématiquement par exemple la phrase « on lit ce qu'on voit » était suivie par une aide au déchiffrement par lecture partielle et prononciation prolongée des phonèmes afin de créer l'impression chez l'apprenti lecteur d'un assemblage phonologique totalement matérialisé par l'écriture.

Violence symbolique et mésogenèses différenciées : Le rôle important des effets de violence symbolique à la structuration différenciée des milieux didactiques devienne particulièrement perceptible à travers l'analyse des tâches formatées en milieu didactique scolaire et exportés par la suite vers le milieu didactique familial. Il est clair que les deux milieux ne jouissent pas de la même légitimité sociale, quant à leurs attributs didactiques- et corrélativement ne disposent pas d'un niveau d'autonomie égal. Les tâches scolaires proposées comme « devoirs » (officiellement prohibés au CP) et inscrites dans le « cahier de correspondance » sont les produits d'agencements didactiques et des formatages spécifiques à l'institution

scolaire, historiquement consacrés (Vincent, 1980). Le contrat didactique liant et délimitant l'activité des enseignants et des élèves à un objet de savoir spécifique constitue alors une forme de violence nomothétique qui structure un milieu didactique relativement autonome et conventionnel. Par contre, les rapports liant les parents aux élèves-enfants en milieu didactique familial ne peuvent être que très difficilement considérés des contractuels. La famille est bien un lieu de savoir, mais d'un savoir fortement « rationalisé » par la force structurante des liens identificatoires et des rapports intergénérationnels. La mésogénèse didactique familiale par conséquent serait davantage un processus de reconfiguration conflictuelle (de contre-transposition) des objets de savoir qu'une création d'un milieu didactique autonome. Cas davantage de double – contrainte que de double autorisation, les savoirs scolaires sont travaillés chez les familles populaires mais selon une logique de distanciation imposée par la nécessité et le manque des moyens subjectifs et matériels adéquats : le pari de la familiarité avec les savoirs scolaires étant perdu d'avance la non-familiarité (codage rigide) s'institutionnalise, réduisant la lecture ou l'écriture à un exercice scolaire qui les rend pourtant réalisables. [Reste à savoir si cette conflictualité entre rationalisation scolaire et rationalisation familiale du travail intellectuel constitue un obstacle ou, au contraire, une modalité de régulation sociocognitive cognitive spécifique. Nos observations chez les familles populaires de notre population nous font penser à cette dernière hypothèse d'autant plus que la structuration didactique (la « didactisation ») par double contrainte est une hypothèse qui s'apparente fortement à celle émise par Hamers (notamment 1992) selon laquelle la structuration grammaticale (*literacy*) en milieu populaire se trouve renforcée, et susceptible de transformer le rapport immédiat du sujet à l'expérience langagière en rapport métacognitif, grâce justement aux tensions générées par des situations de diglossie sociale.]

D. Conclusions

- Un examen comparatif en termes d'efficience (=rapport entre objectif et moyens disponible) et non plus d'efficacité (=rapport entre objectifs et résultats obtenus) nous conduirait à repérer une première différence majeure entre les deux types de construction didactique (scolaire et familiale). En effet, les pratiques didactiques chez les familles populaires semblent davantage orientées vers une stabilisation des cadres de référence et le maintien d'une codification rigide des tâches scolaires, facilitant l'appropriation des savoirs sans investissements coûteux aussi bien subjectifs que financiers.
- Néanmoins cette stratégie sociocognitive semble être particulièrement mise en mal par une tendance de sur-didactisation (*cf.* notamment, les tentatives de didactisation de pratiques de réception culturelle) et de « pacification/clarification cognitive ». Les codifications souples proposées et censées remédier à des situations de conflictualité culturelle, impliquent l'instauration d'un lien de familiarité qui nécessite soit une transformation radicale des modes d'être objectivement impossible, soit l'emprunt d'une de la voie alternative qui passe par la prise en charge individuelle dans un contexte pathologique. [Il est à noter ici que la deuxième option très fréquemment utilisée dans le REP étudié (taux de saisines RASED de 15%) était systématiquement accompagnée par un retrait des parents de tout travail didactique domestique (trois cas étudiés)].

- Les didactiques disciplinaires, dans leur aspect de codifications praxéologiques de la profession enseignante, restent particulièrement insensibles aux gestes professionnelles que nous avons qualifiées ici de « hypo-didactiques ». Ce manque de codification, dû probablement à l'incompatibilité potentielle du geste avec le discours savant de référence, loin d'être réductible à un simple problème de référentiel de compétence, d'après nous, nécessite la prise en compte de façon symétrique des constructions didactiques non – institutionnalisées.

Références bibliographiques

- BERNSTEIN B. (1975) *Classes et pédagogies visibles et invisibles*, Paris, OCDE
- HAMERS J. (1992) « Réseaux sociaux, attitudes parentales et développement multilingue », *LIDIL*, 6
- ISAMBERT-JAMATI V. (1984) *Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire*, Paris, PUF.
- JOHSUA S. (2003) Communication orale au séminaire RESEIDA
- LAUTREY J. (1980) *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, Paris, PUF
- VINCENT G. (1980) *L'école primaire française*, Lyon, PUL