

A propos des usages de Goody en didactique. Éléments d'analyse et de discussion

Yves Reuter

Université Charles de Gaulle – Lille 3
Equipe de recherche THEODILE (E.A. 1764)

Depuis une dizaine d'années les références aux recherches de Jack Goody se sont multipliées en didactique, dans le champ de la didactique du français notamment. Or Goody n'est pas didacticien. Il me paraît donc intéressant d'interroger ce succès, au-delà de considérations générales sur la circulation des travaux et des concepts en sciences humaines et sociales ou sur le domaine d'investigation, l'écrit, dont on comprend bien comment il intéresse au premier chef les didacticiens du français. Ces considérations, aussi justifiées soient-elles, me semblent en effet insatisfaisantes si on prend au sérieux l'autonomie disciplinaire des didactiques et si on s'interroge, en conséquence, sur les modalités de leurs emprunts à d'autres disciplines et sur les modalités d'intégration de ces emprunts dans leur projet de connaissance.

Je me propose donc, dans cette perspective, de relever les principales voies de pénétration des références à Goody dans le champ de la didactique, afin de mieux cerner certaines caractéristiques des lectures de ses travaux qui me paraissent parfois insuffisamment attentives à la spécificité de son élaboration théorique et non dépourvues d'ambiguïtés. En fonction de ces remarques, je proposerai ensuite une relecture critique, dans une perspective didactique, de ses thèses sur l'écriture en introduisant un certain nombre de distinctions (écriture *vs* culture(s) de l'écrit ; composantes, usages, pratiques...) qui me fourniront une base pour approfondir certains débats autour de Vygotski, des formalisations de l'oral, de l'écrit et de leurs relations dans une société scripturalisée, ainsi que des tensions structurantes de l'écriture. J'essaierai enfin de montrer en quoi les analyses de Goody et les propositions introduites au travers de leur relecture sont susceptibles d'étayer des recherches fondamentales autour des pratiques scolaires et disciplinaires de l'écrit et des problèmes des élèves, tout en interrogeant certaines interprétations qui tendent à se répandre.

1. Les usages de Goody en didactique

Il me semble que les travaux de Jack Goody sur l'écrit ont pénétré en didactique du français au travers de quatre dimensions, que je distinguerai pour en faciliter l'exposition mais qui sont étroitement imbriquées : la littéracie, la forme scolaire, la distance réflexive et l'échec de certains élèves.

1.1. La littératie

Les recherches de Jack Goody sont souvent mentionnées⁽¹⁾ au sein d'un ensemble de travaux anglo-saxons sur la *littéracie*, notion qui jouit d'un intérêt grandissant en didactique⁽²⁾ (voir, par exemple, Barré de Miniac 2002 ; éd. 2003 ; Barré de Miniac, Brissaud, Rispail, éd. 2004 ; Chiss et Marquillo-Larruy 1998 ; Fijalkow et Vogler 2000 ; Grossmann 1999...). Au risque d'une simplification outrancière, j'avancerai que ce courant de recherche formalise l'écrit autour de quelques traits essentiels :

- les relations entre lecture-écriture ;
- l'incarnation au travers de pratiques et d'institutions ;
- la fonctionnalité pour l'individu et la société ;
- le continuum de son apprentissage et de sa maîtrise...

Cette construction de l'écriture est donc loin de se restreindre à l'usage d'une simple technique dans la mesure où elle n'est pas abstraite de ses conditions d'exercice, des fonctionnements sociaux qui la rendent possible et qu'elle rend possibles, des façons qu'ont les hommes de vivre, d'agir, de penser et de se penser.

Ainsi envisagée l'écriture n'est pas réductible à un canal de communication et la distinction avec l'oral se comprend comme une différenciation *d'ordres culturels* incluant donc non seulement la mise en œuvre lexicale, syntaxique ou discursive... mais encore les catégories de situations, les pratiques, les modalités d'interaction, les fonctions... Entrer dans l'écrit signifie donc, au niveau sociétal comme au niveau ontogénétique, entrer dans un autre univers, dans *une culture de l'écrit* qui modifie, ou du moins est susceptible de modifier (j'y reviendrai), le rapport à la parole et à la langue, voire au monde.

Dans cette perspective, ces travaux entretiennent d'étroites relations avec d'autres qui ont imprégné depuis plus ou moins longtemps la didactique du français : ceux de Michel Dabène (1987, 1990...) ou de Dominique Bourgain (1988, 1990) sur l'écriture, ceux qui mettent en relation langage et travail (par exemple, Borzeix et Fraenckel 2001), ceux d'ethnologie ou de sociologie de l'écrit (Fabre, éd., 1993 et 1997 ; Lahire 1993a et b)... Tous ces travaux⁽³⁾ ont en effet en commun de ne pas isoler les pratiques langagières ou de ne pas les limiter à quelques caractéristiques techniques mais de les réinscrire dans des configurations socio-culturelles différenciées et différenciatrices. Cette réinscription est d'ailleurs fondamentale chez Goody qui a consacré une part non négligeable de ses recherches à l'analyse des effets de l'écriture sur les institutions sociales (voir notamment Goody 1986), que cela concerne les domaines du religieux, de l'économie, des administrations étatiques, de la justice ou de l'éducation.

(1) D'autant plus mentionnées sans doute qu'elles sont parmi les plus traduites.

(2) Quels que soient d'ailleurs les débats qui l'accompagnent (Dabène 2002, Reuter 2003a).

(3) Et bien d'autres encore : par exemple tout le courant de la socio-linguistique.

On perçoit mieux, conséquemment, comment ce courant de recherches peut, dans le domaine de la didactique, servir de référence dans des débats importants et, au sein de ces débats, étayer certaines positions ; comment aussi il peut apporter sa contribution à des questions de recherche fondamentales. Je pense par exemple à l'entrée dans l'écrit envisagée comme un processus de construction de significations et d'acculturation (Baratte 2003) commençant bien avant l'enseignement scolaire et irréductible à la question du choix d'une méthode technique⁽⁴⁾, à l'analyse des difficultés de certains apprenants envisagées sous l'angle du changement de culture, aux relations entre pratiques scolaires et pratiques extrascolaires et à leurs effets (Penloup 1999 ; Reuter et Penloup, éd., 2001).

1.2. Ecriture et forme scolaire

Une autre voie de pénétration des travaux de Goody dans le champ de la didactique du français passe par la notion de *forme scolaire* (Vincent, éd. 1994) qui rencontre d'autres recherches à dominante sociologique et ou historique (Verret 1975, Chervel 1998...) autour de la détermination des caractéristiques à long terme de la relation d'enseignement-apprentissage en tant qu'elle est institutionnalisée et séparée des relations professionnelles et familiales. Dans cette perspective, l'accent va être porté – entre autres traits tels la spécificité de l'espace ou du temps ou encore le formatage des savoirs – sur la dimension scripturale de cette forme scolaire :

« L'analyse permet de mettre à jour les liens profonds qui unissent école et culture écrite dans un tout socio-historique : la constitution de l'Etat moderne, la progressive autonomisation de champs de pratiques hétérogènes, la généralisation de l'alphabétisation, la généralisation de la forme scolaire (lieu spécifique séparé, basé sur l'objectivation – codification – accumulation des savoirs) et la construction d'un rapport distancié au langage et au monde (*rapport scriptural-scolaire au langage et au monde*) sont à penser comme des modalités spécifiques d'une réalité sociale d'ensemble caractérisée par la généralisation de formes sociales scripturales, *i.e.* de formes de relations sociales tramées par des pratiques d'écriture et / ou rendues possibles par les pratiques d'écriture et le rapport au langage et au monde qui en est indissociable ». (Vincent, Lahire, Thin 1994 : 20-21).

Cette relation – forte – entre école et écrit est affirmée à de nombreuses reprises dans les travaux de Goody, comme en témoigne, parmi de multiples autres possibles, la citation suivante maintes fois reprise :

« L'école et l'écriture sont inextricablement liées depuis leurs origines (d'où la difficulté de les séparer à des fins d'analyse) » (1993/1994 : 191).

En systématisant ce mode d'approche les tenants de la *forme scolaire*, et notamment Bernard Lahire (1993a), vont faire de l'écrit, reconstruit spécifiquement, le trait majeur de la forme scolaire, *via* les modes d'existence des savoirs :

« L'école comme espace et organisation du temps spécifique, les pratiques scolaires séparées des autres pratiques sociales (les pratiques d'exercice du métier en particulier), sont liées à l'existence de savoirs objectivés. L'existence de savoirs détachés des pratiques, et qui s'autonomisent progressivement par rapport à ces pratiques (ils s'organisent selon une logique propre – logique scripturale – qui n'est plus celle de la pratique : systématisation, formalisation, généralisation,

(4) Dimension peu évoquée dans les récents débats en France sur l'enseignement de la lecture.

voire même théorisation), nécessite un lieu et une activité d'appropriation spécifiques » (Lahire 1993a : 37).

et *via* la pédagogisation des relations d'enseignement-apprentissage :

« La pédagogie des relations d'enseignement-apprentissage ne peut se comprendre sans la prise en compte du processus de scripturalisation des activités. Par scripturalisation, il faut entendre le double travail de mise en écriture d'une pratique afin de constituer un savoir explicite (qui apparaît désormais comme tel), qui a sa propre cohérence, sa propre logique interne *et* d'objectivation des phases, des séquences, des moyens, des matériaux, etc. nécessaires à son apprentissage : codification des savoirs *et* de la relation sociale d'apprentissage. Les formes scolaires (ou pédagogiques) de relations sociales sont indissociables du travail scriptural qui convertit des schèmes pratiques, des compétences culturelles diffusées en un ensemble de savoirs objectivés, cohérents, systématisés » (Lahire, 1993a : 35).

Ainsi, au travers d'un ensemble de pratiques et d'exercices, il s'agit de construire un certain type de positionnement qui engage globalement la personne :

« L'objectif de l'école est d'apprendre à parler et à écrire selon les règles grammaticales, orthographiques, stylistiques, etc. C'est tout un *rapport au langage et au monde* que les pédagogues entendent inculquer aux élèves à travers les multiples pratiques langagières (orales ou écrites) engendrées dans les formes sociales scripturales-scolaires : une maîtrise symbolique, seconde, qui vient ordonner et raisonner ce qui relève de la simple habitude, du simple usage, de la pratique sans principe explicite. L'école prône la reprise réflexive, la maîtrise explicite et consciente, conduite parfois par des métalangages, des règles, des définitions. La forme scolaire de relations sociales est la forme sociale constitutive de ce que l'on peut appeler un *rapport scriptural-scolaire au langage et au monde* ». (Lahire 1993a : 39).

Et, toujours dans ce cadre, ce type de rapport est indissociable d'une forme de rapport au pouvoir :

« L'école, comme institution dans laquelle se jouent des formes de relations sociales reposant sur un énorme travail d'objectivation et de codification, est en même temps le lieu *d'apprentissage de formes d'exercice du pouvoir*. » (Lahire 1993b : 38).

Cette forme d'exercice et de rapport au pouvoir est fondée notamment sur l'existence de règles supra-personnelles et sur la codification des relations...

Ainsi, dans cette reprise de Goody, l'écrit est au fondement et au cœur de l'école et produit des effets de socialisation puissants. Je verrai immédiatement après comment cette construction s'articule / peut s'articuler avec des travaux issus d'autres horizons théoriques sur la distance réflexive (1.3.) ou l'échec scolaire (1.4.).

On voit bien en tout cas comment, sous cet angle, explicitement ou implicitement, ce courant de recherches a pu irriguer, dans le domaine des didactiques, des questionnements et des travaux sur la construction et la spécificité scolaires des savoirs (Astolfi 1992, Chevillard 1985, Chervel 1998, Develay 1992...), sur les modes d'enseignement et les relations entre situations formelles et informelles d'apprentissage (Maulini et Montandon, eds., 2005), sur les articulations entre forme scolaire, démarches pédagogiques et configurations disciplinaires (Reuter, éd. 2005a et b ; Ruellan 2000).

1.3. Construction des savoirs et distance réflexive

Le troisième canal, étroitement lié aux précédents et sans doute déterminant, par lequel les travaux de Goody ont pénétré le champ des didactiques est celui de la construction des savoirs et de la distance réflexive. On peut en effet parler, depuis au moins une douzaine d'années, de thèses convergentes, issues de multiples socles disciplinaires, autour de l'importance scolaire d'un rapport distancié aux pratiques langagières notamment en ce qu'elles participent de la construction des savoirs. Cette importance tient en fait à plusieurs dimensions articulées⁽⁵⁾ : les relations entre écrit et constitution de savoirs scientifiques, les formes écrites des savoirs scolaires, l'importance des pratiques langagières dans la construction des savoirs et, plus particulièrement, dans les modalités scolaires d'enseignement-apprentissage des savoirs... On pourrait ici parler, tout à la fois, d'une *nécessité* (celle d'un certain type de travail scolaire lié à certaines catégories de savoirs) et d'un *enjeu* (une formation intellectuelle déterminée). Dans cette perspective, l'écriture – au moins telle qu'elle est modélisée par Goody avec l'accent porté sur la distance, l'abstraction, l'analyse, la réflexivité... – apparaît comme un médium privilégié de cette dimension.

Ici encore, cette pénétration va être relayée par des travaux externes mais contributaires au champ de la didactique qui s'en emparent. Je n'en prendrai ici que trois exemples, parmi de multiples autres possibles, en raison de leur importance. En premier lieu, il s'agit du domaine de la sociologie avec notamment Bernard Lahire qui insiste, comme je l'ai montré précédemment, sur la forme scripturale scolaire et la distance qui lui serait structurellement attachée en fondant cela sur des analyses très précises des pratiques d'enseignement du français qu'il va exemplifier sur plusieurs domaines et notamment sur celui de l'enseignement du récit en faisant appel à la notion d'*exotopie* qu'il reprend à Bakhtine (1984) :

« Le rapport scripteur-narrateur / lecteur, la position d'exotopie du scripteur, la clôture d'un tout de sens cohérent et explicite impliquent un certain type de rapport au langage. Pour réaliser un récit relativement explicite, le narrateur doit prendre conscience de son activité langagière et de l'économie interne qui unit les différents éléments du texte. Il doit prendre conscience du langage en tant que tel pour produire un petit univers autonome de sens. Le langage écrit contraint l'enfant "à prendre conscience du processus même de la parole", c'est-à-dire à se décoller de son langage et surtout à sortir de l'usage qu'il en fait dans des situations de communication au sein desquelles celui-ci est fondu dans les actes, actions... » (Lahire 1993a : 257).

Et il souligne encore dans sa conclusion l'opposition à un rapport « éthico-pratique » :

« Ce type de construction que constitue le récit scolairement acceptable nécessite *un rapport réflexif au langage* ce qui s'acquiert, notamment, dans les micro-pratiques, répétées d'écriture [...] » (Lahire 1993a : 267)⁽⁶⁾.

Le second ensemble de travaux se situe dans le domaine de la psychologie de l'éducation⁽⁷⁾ avec la mise en relation des recherches de Vygotski et de celles de

(5) Ces dimensions sont souvent relativement confondues. L'analyse gagnerait sans doute à soigneusement les distinguer.

(6) Quelques années plus tard, Terrail (2002) s'appuiera fortement sur ces travaux pour étayer ses thèses sur l'inégalité scolaire.

(7) Relayé par les recherches des didacticiens du français de Genève (voir, par exemple, Schneuwly 1988).

Goody (voir, par exemple, Brossard 2005). On sait en effet que Vygotski, notamment dans *Pensée et langage*, a insisté sur l'importance de l'écrit, sur ses différences avec le langage oral et sur son importance dans le développement de ce qu'il appelle des fonctions psychiques supérieures, caractérisées notamment par la conscience, l'intentionnalité et la systématisation :

« [...] Le langage écrit est une fonction verbale tout à fait particulière, qui, dans sa structure et son mode de fonctionnement ne se distingue pas moins du langage oral que le langage intérieur ne se distingue du langage extériorisé. Comme le montre l'investigation, son développement fût ce minime exige un haut niveau d'abstraction. » (Vygotski 1997 : 338).

Il souligne encore cela dans un passage qui a fait l'objet de multiples citations :

« Si on dresse le bilan de ce bref exposé des résultats auxquels ont abouti nos recherches sur la psychologie du langage écrit, on peut dire que celui-ci est un processus tout autre que le langage oral quant à la nature psychique des fonctions qui le constituent. C'est l'algèbre du langage, la forme la plus difficile et la plus complexe de l'activité verbale intentionnelle et consciente ». (Vygotski 1997 : 343).

De fait – et au delà de divergences que ce courant ne mentionne pas mais sur lesquelles je reviendrai (*cf.* 4.1.) – on peut considérer qu'il existe de réelles convergences entre les thèses de Vygotski et celles de Goody sur trois points essentiels :

- ce qu'on appelle pensée et ses modes de développement sont étroitement liés aux moyens sociaux de la pensée (outils, instruments, pratiques...) ;
- le langage écrit présente de grandes différences avec le langage oral⁽⁸⁾ ;
- le langage écrit permet d'autres modes de fonctionnement de la pensée caractérisés notamment par la distance (à la situation...), la prise de conscience (du langage...), l'intentionnalité, la systématique de relations non empiriques...

Le troisième et dernier ensemble de travaux que je mentionnerai ici et qui a connu de grands échos en didactique est constitué par les recherches de l'équipe ESCOL⁽⁹⁾ (voir notamment Charlot, Bautier et Rochex 1992 ; Bautier, Rochex 1998) qui ont porté l'accent, en matière d'apprentissages scolaires, sur le rapport au langage et notamment au langage écrit :

« Parmi les différentes pratiques langagières, les activités d'écriture constituent un usage du langage central à partir de la classe de seconde dans la constitution et la mise en forme scolaire des savoirs, dans la construction de l'élève comme lycéen, de son rapport – épistémique et identitaire – au savoir, dans la façon dont il va être lui-même producteur de discours et de connaissances. Non seulement l'écrit favorise les opérations discursives et cognitives de mise à distance et d'auto-réflexivité, mais il est nécessaire au travail cognitif inhérent à l'élaboration-appropriation des connaissances scolaires : le travail de l'écriture n'est jamais seulement travail de la langue et de la mise en forme linguistique, il est *simultanément* travail du dit et du dire. » (Bautier, Rochex 1998 : 56).

Cette insistance sur la relation entre langage – et plus particulièrement langage écrit – et construction de la pensée et des savoirs à l'école va entrer en convergence avec et étayer divers questionnements et recherches dans le champ didacti-

(8) Dans les modalités de relations à la situation et à l'interlocuteur, dans l'absence de sons, dans les formes de structuration, dans les usages, dans les formes de conscience et d'intentionnalité...

(9) Travaux interdisciplinaires en grande relation avec les précédents.

que sur la métacognition, le(s) métalangages, l'activité définitionnelle, les reformulations, la réécriture et les écrits « intermédiaires », avec quelques points d'impacts privilégiés : le langage comme outil de la réflexivité (voir, par exemple, Chabanne et Bucheton, éd.s., 2002) ; l'écriture elle-même (Barré de Miniac 1995 ; Reuter 1996) ; l'écriture de recherche, en formation notamment (Boch et Grossmann, éd.s., 2001 ; Brassart éd., 2000 ; Cros, éd., 2006 ; Dabène et Reuter, éd.s., 1998 ; Delcambre et Jovenet, éd.s., 2002 ; Delcambre et Reuter 2002 ; Delcambre et Reuter, éd.s., 2001 ; Guigue-Durning 1995 ; Nonnon 1995 ; Pollet et Boch, éd.s., 2002a et b ; Reuter 1998 et 2004b ; Ruellan *et alii* 2000...) ; l'écriture comme outil de construction des savoirs dans les différentes disciplines (Barré de Miniac, Reuter, éd.s., à paraître...).

1.4. Écriture, rapport à l'écrit et échec scolaire

D'une certaine manière, les canaux mentionnés convergent autour d'une macro-thèse que je me propose de décomposer – au delà d'un certain nombre d'implicites qui l'accompagnent souvent – afin de mieux la comprendre et de pouvoir la discuter⁽¹⁰⁾ :

- l'écrit (l'écriture) n'est pas réductible à une simple technique mais constitue un outil culturel, une manière d'être au monde, une manière de penser et de se penser, une forme de culture ;
- il existe, dans notre société, différentes formes de culture et d'acculturation, plus ou moins orales, plus ou moins écrites, plus ou moins distantes des pratiques ;
- ces formes sont socialement inégalement distribuées, les formes orales étant plus attachées aux milieux dits défavorisés, les formes écrites étant plus attachées aux milieux dits favorisés ;
- la forme scolaire est fondamentalement scripturale dans sa culture et ses modalités d'acculturation ;
- l'échec peut, en conséquence, être compris comme un effet de l'inégale distance à cette culture et à ce mode d'acculturation.

Il me semble que, parmi de multiples autres possibles, les deux citations suivantes rendent compte, chacune à leur manière, de cette thèse :

« Le problème social qui a été cristallisé socialement, historiquement sous le nom d' "échec scolaire" est, dans des conditions institutionnelles déterminées, la façon dont apparaît une contradiction entre la forme sociale scripturale-scolaire caractérisée par un rapport scriptural – scolaire au monde et des formes sociales orales caractérisées par un rapport oral – pratique au monde. Dans la logique d'ensemble de la formation sociale, les formes sociales scripturales sont dominantes et les formes sociales orales sont dominées.

L' "échec scolaire" effectif, qui touche prioritairement des enfants de classes populaires, provient de ce que ces enfants ne parviennent pas à maîtriser, *dans un rapport de domination*, des formes de relations sociales particulières, à savoir des formes sociales scripturales et, par conséquent, le type de rapport au langage et au monde qui les caractérisent (rapport scriptural au langage et au monde). Cette non-maîtrise de formes sociales est aussi le signe d'une résistance et d'un rejet "objectifs" (dans la mesure où ils ne sont pas forcément volontaires et intentionnels) qui se fondent sur un type de rapport au langage et au monde différent, à savoir un rapport oral-prati-

(10) Ce faisant, j'agglomère des travaux d'auteurs différents et j'accroche certains traits, ce qui est, sans nul doute, discutabile.

que au langage et au monde, formé au sein de formes sociales orales (caractérisées par leur faible degré d'objectivation). (Lahire 1993a : 52).

« C'est donc en étudiant ce que les élèves font du et avec le langage que l'on peut comprendre les médiations langagières par lesquelles se construisent les différences entre élèves. C'est dans cette perspective que nous avons abordé l'étude des productions des élèves ; il s'agit de tenter de comprendre comment, pour des adolescents, souvent en difficultés scolaires, le langage, c'est-à-dire un ensemble de pratiques socio-culturelles, cognitives, affectives dans lesquelles se jouent l'élaboration des savoirs, de l'identité du sujet et de son rapport au monde, est source de difficultés. » (Bautier, Rochex 1998 : 144)

Comme on le voit, cette thèse est extrêmement intéressante pour tenter de rendre compte de l'échec scolaire en tant qu'il est socialement différencié et, ici encore, on voit bien comment ce courant de recherches a pu irriguer, dans le domaine des didactiques, des questionnements et des travaux sur les pratiques langagières des élèves, les problèmes et les erreurs générés, les « positions » adoptées... en présentant notamment comme intérêt d'offrir un cadre unifiant pour de multiples dysfonctionnements.

2. Quelques remarques sur le mode d'intégration de Goody

Ce mode d'intégration des travaux de Goody a indéniablement engendré des effets intéressants, que ce soit sur la formalisation de l'écriture et de l'écrit en tant que culture, que ce soit sur l'accent porté sur les dimensions scripturales de la forme scolaire au travers de la nature langagière des savoirs en jeu et de la modélisation des relations d'enseignement et d'apprentissage, que ce soit sur les rapports entre écriture, construction des savoirs et distance réflexive ou encore sur l'éclairage possible de l'échec (ou de la réussite) scolaire au travers de ses relations avec la culture écrite. En ce sens, Goody aura été contributoire de deux manières : en tant que tel et comme articulateur de disciplines et de corps théoriques hétérogènes. Il a en effet fonctionné, en grande partie, au travers de ses modes de reprise, comme une sorte de plaque tournante, grâce à sa formalisation de l'écriture, permettant la convergence d'approches hétérogènes. On peut indéniablement interpréter cela comme un effet de la fécondité de ses thèses.

Mais, d'un autre côté, ce transfert hors de son terreau originel et ces articulations diversifiées, notamment en didactique, ne sont pas sans soulever quelques problèmes, si l'on accepte que les constructions théoriques sont tributaires de leur cadre initial et que les emprunts doivent être pensés et reconstruits pour s'inscrire dans un nouveau cadre. Afin d'éclairer mon propos, je présenterai quelques uns de ces problèmes autour de deux axes : le peu d'attention à la spécificité de Goody et les ambiguïtés qui accompagnent son accueil.

2.1. Une lecture peu attentive à la spécificité de Goody

Cette lecture a, très souvent, comme première caractéristique d'être *agglomérante*, c'est-à-dire de référer à Goody au sein d'un conglomerat d'auteurs, issus de disciplines différentes ⁽¹¹⁾. Elle a comme seconde caractéristique d'être *médiée* par d'autres auteurs ou par d'autres disciplines, au point que Goody n'est plus lu

(11) Voir, par exemple, la note 25 de Bautier et Rochex 1998, p. 57 ou Chabanne et Bucheton, éd., 2002, p. 2.

qu'au travers eux et de manière parfois discutable (voir, par exemple, Dumortier, 2005 : 105), justifiant en quelque sorte des thèses sociologiques (Lahire, Escol...) ou psychologiques (Vygotski) auxquelles il est étranger, même si on peut reconstruire théoriquement – encore faut-il le faire précisément – en quoi ses travaux peuvent en constituer des étayages (par exemple, si la systématisation des relations entre écrit / oral et catégories sociales n'est pas l'objet d'une construction spécifique et thématisée en tant que telle, de nombreux passages de ses écrits invitent à poser cette question cf. 1994 : 289-292 ; 296-297...). Elle a encore comme caractéristique *de ne pas s'objectiver* en n'explicitant pas ses principes et ses modes de fonctionnement.

Par voie de conséquence, Goody tend à devenir une référence obligée (voir la fréquence de ses mentions lors des colloques consacrés à écrire pour réfléchir / construire des savoirs) mais peu explicitée et débattue. Par un curieux renversement, celui qui a tant travaillé sur les modes de construction de la pensée, se retrouve rigidifié en une sorte de prêt-à-penser empêchant à mon sens de l'analyser et de le discuter et empêchant dans le même mouvement la didactique de se penser en tant que lieu théorique spécifique susceptible de faire des usages singuliers de corps théoriques différents.

2.2. Une lecture ambiguë

Cette lecture me paraît aussi ambiguë dans la mesure où elle reconstruit les *différences* que met au jour Goody sous forme de *valorisation* de l'écriture. Cette valorisation prend différents aspects : celui d'une *agglomération* de composantes entre langage, écriture, types d'écriture, procédés de reproduction, pratiques, genres... (que pourtant Goody prend régulièrement soin de distinguer) qui interdit de spécifier ce qui est attribuable à quoi et comment se construisent les interactions entre ces éléments ; celui d'une *indistinction entre écriture et pensée* (alors que Goody rappelle fréquemment, à juste titre, que chaque culture a ses formes de logique et de rationalité – cf. par exemple, 1996 : 218) ; celui d'une *dévalorisation de l'oral* (là où il s'agit de différences et alors que Goody rappelle certains intérêts de l'oral mis en péril par l'écrit : souplesse, créativité, communauté producteurs-récepteurs, respect des anciens comme sources du savoir...) ; celui d'une *occultation de problèmes spécifiques attachés à l'écrit* (tableau figeant les oppositions binaires, incitant à chercher des symétries et à remplir des cases vides ; écrit restreignant parfois la notation, servant de support à des différenciations sociales...).

Dès lors cette lecture est porteuse de dangers : valorisation de l'écrit auquel serait indéfectiblement attaché la distance réflexive, dévalorisation de l'oral qui serait dépourvu de potentialités réflexives, voire dévalorisation de catégories sociales qui seraient « engluées » dans le langage et dans un rapport pratique au monde.

Cette lecture est sans aucun doute réductrice et étrangère à la pensée de Goody ⁽¹²⁾, elle me paraît cependant sous-jacente à certains de ses emprunts et, au moins pour une partie, explicative de sa fortune réalisant une conjonction entre approches théoriques « modernes » et tradition lettrée, doxa sur-valorisant la culture écrite (ou du moins certaines de ces formes), l'associant à Pensée et Rationalité (uniques), construisant les pratiques populaires sous les formes du manque et du déficit ⁽¹³⁾...

(12) Voire à celles d'ESCOL ou de Lahire qui montre bien dans ses travaux la complexité de l'écrit et de ses modes d'appropriation (cf., par exemple, Lahire 1995).

(13) Voir les innombrables pamphlets médiatisés sur la crise de l'école.

3. (Re) lire Goody

C'est donc en fonction de ces remarques et en essayant de me garder des dérives mentionnées que je me propose maintenant de relire Goody.

3.1. Principes d'une (re) lecture

La relecture des travaux de Goody sur l'écriture⁽¹⁴⁾ que je vais maintenant exposer repose sur les quelques principes suivants :

- éviter *a priori* toute agglomération avec et toute médiation par d'autres auteurs ;
- élaborer une formalisation synthétique pour me permettre de mieux comprendre et de mieux faire comprendre à d'autres (mes étudiants notamment) ses principales caractéristiques ainsi que ses intérêts et ses limites pour la didactique du français ;
- mieux appréhender ce qu'il thématise comme débats avec d'autres théoriciens (Vygotski, par exemple) ou ce qui peut, selon moi, faire débat, toujours dans le domaine de la didactique ;
- spécifier ce qui me paraît être tributaire de son projet de connaissance (une approche anthropologique des différences dans les fonctionnements – de la pensée notamment – entre les sociétés disposant ou non de l'écriture) et donc à (re) penser dans un autre cadre théorique.

3.2. Propositions pour une formalisation

Sa conception de l'écriture – et plus largement de l'écrit – est celle d'un « outil de travail intellectuel » (1994 : 229), d'une « technologie de l'intellect » (1994 : 227), d'un « instrument capable de transformer nos opérations intellectuelles de l'intérieur » (1994 : 262). Selon cette conception, « l'écriture instaure une différence non seulement dans l'expression de la pensée mais en premier lieu dans la façon dont celle-ci s'élabore. » (1994 : 264).

Sur cette base définitionnelle, je me propose d'introduire – ce que Goody ne fait pas – trois « modalités » de fonctionnement afin de spécifier les formes de relations entre les constituants de l'écriture et ce qu'elle permet et / ou construit : les composantes structurelles, les usages fondamentaux, les pratiques⁽¹⁵⁾. Je m'expliquerai, chemin faisant, sur les intérêts que je trouve à ces distinctions.

La première modalité est donc pour moi celle des *composantes structurelles*, définitoires en quelque sorte de l'écriture : elles constituent l'écriture qui, s'effectuant, ne peut pas ne pas les effectuer. Elles sont de surcroît indissociables. Ecrire c'est tout à la fois *fixer / inscrire, abstraire et rendre visible*. L'abstraction est à comprendre comme *décontextualisation* des situations, des interactions et des relations qui leur sont liées, du monde, du flux langagier, de la personne et *séparation* des unités, des acteurs (ceux qui composent / ceux qui exécutent, les producteurs / les récepteurs des messages...). Le fait de rendre visible se comprend comme décrochage des contraintes temporelles liées à l'oralité et comme adjonction des dimensions spatiale et visuelle... A ce niveau, l'écriture génère un *objet* langagier et instaure une distance spécifique au regard des fonctionnements de l'oralité dans les cultures de l'oralité.

(14) Elle repose principalement sur Goody 1977/1979, 1986, 1993/1994, 1996, 2004.

(15) Les termes adoptés sont de ma responsabilité.

Cela permet une seconde modalité de fonctionnement constituée par des *usages fondamentaux* sur lesquels Goody a incessamment insisté et qui sont, eux, non définitoires, non structurellement liés au procès d'écriture et, de surcroît, dissociables. Je classe notamment dans cette catégorie ce qui concerne, la conservation, le stockage, l'accumulation, la reproduction (avec la possibilité de reproduction à l'identique), l'examen (potentiellement d'autant plus attentif qu'il est moins contraint par le temps), le contrôle et la comparaison (au sein d'un document, entre documents et entre documents et monde), les manipulations d'unités (qu'elles soient paradigmatiques ou syntagmatiques), la variation des formalisations et des figurations (tableaux, schémas...), avec la possibilité de plusieurs niveaux d'abstraction (avec recodage possible des unités et des relations...). A ce niveau donc, l'écriture autorise, favorise, transforme le maniement du langage et de ce qu'il véhicule en permettant non seulement la génération d'écrits mais encore de multiples traitements et retraitements.

Ces composantes structurelles et ces usages fondamentaux permettent et s'incarnent dans des *pratiques*⁽¹⁶⁾ – et c'est là ma troisième modalité de fonctionnement – qui les actualisent, les combinent, les formatent et les fonctionnalisent au sein de contextes socio-institutionnels qui déterminent leur sens pour la société et pour les sujets.

Ces composantes et usages, inscrits dans des pratiques, sont susceptibles de changer les formes de *mémorisation* (en déchargeant la mémoire, en réorganisant les informations, en utilisant la vision, en autorisant les retours possibles aux informations, l'auto-contrôle, les techniques de copie...), les formes de *l'analyse et de l'examen critique* (via la décontextualisation, la décomposition en unités, les nouvelles mises en relation, la conscience des alternatives, des contradictions, des ambiguïtés...), les formes du *débat*, de *l'argumentation*, de la *vérifiabilité*, de la *preuve* (les bilans et le contrôle des prédictions deviennent, par exemple, possibles), les modalités de *construction des savoirs* (via l'analyse des discours de savoir, les généralisations, les comparaisons décrochées du monde, les systématisations hors contexte et la construction de problèmes liés à ces systématisations, les multiples modes de formalisation et les formalisations secondes...), les modalités *d'organisation du discours* (permettant plus de précision, d'autres formes d'explicitation, des possibilités de se décentrer, de prendre en compte l'Autre et de planifier – organiser son discours en fonction de lui...), les formes de *la communication* (avec l'accroissement de l'espace-temps) avec l'Autre et avec soi-même :

« Il est important d'insister sur une propriété majeure de l'écriture, à savoir la possibilité qu'elle offre de communiquer non pas avec d'autres personnes mais avec soi-même. Un enregistrement durable permet de relire comme de consigner ses pensées et ses annotations. De cette manière on peut revoir et réorganiser son propre travail, reclassifier ce que l'on a déjà classifié, rectifier l'ordre des mots, des phrases et des paragraphes [...]. La manière dont on réorganise l'information en la recopiant nous donne un aperçu inestimable sur le fonctionnement de la pensée de l'*Homo legens* » (Goody 1986 : 91).

Il me reste à préciser – ainsi que je l'avais annoncé – ce que l'introduction de cette tripartition me permet de penser en spécifiant auparavant que l'ordre d'expo-

(16) Voir ma définition de la notion de *pratiques* (Reuter 1996 : 58-65), associée à des sphères socio-institutionnelles, des situations, des outils et des supports, articulant cognitif, affectif et socio-culturel, renvoyant à une inscription dans l'histoire de la société et des sujets, et à des relations aux autres pratiques...

sition n'est en rien un ordre de fonctionnement : les composantes et les usages sont toujours-déjà pris dans des pratiques ; ils autorisent, permettent et structurent les pratiques qui, en retour, les organisent, les actualisent, les formatent et leur donnent sens. Il s'agit donc d'interactions structurelles. Mais, et c'est ici que les catégories proposées prennent sens selon moi, cette tripartition permet de distinguer ce qui est indéfectiblement lié à l'*écriture* d'un côté (ses composantes structurelles) et, à côté de ces invariants et des ruptures qu'ils génèrent avec l'ordre de l'oral, une *culture de l'écrit*⁽¹⁷⁾ qui, au travers des pratiques et des usages associés, actualise de manière spécifique les potentialités de l'écriture, la conscience de celle-ci et le sens qui lui est accordé. En d'autres termes, si les composantes structurelles sont susceptibles de produire des effets, sociaux ou individuels, ceux-ci ne sont ni nécessairement actualisés chez tous les sujets, ni identiques en tous lieux de l'espace social. Ce serait donc fondamentalement au travers des pratiques qui mettent en œuvre d'*une certaine manière* composantes et usages que les potentialités de l'écriture s'actualiseraient – ou non – différenciellement⁽¹⁸⁾ en touchant les modes d'être au monde, à l'espace-temps, au langage, aux savoirs, à soi et aux autres. Cette tripartition amène donc à distinguer en outre *virtualités* et *actualisations* en éclairant, conséquemment, comment on peut écrire sans nécessairement témoigner de changements de manières de penser liées à l'écriture, paradoxe qui traverse nombre de recherches actuelles (Lahire, Escol...).

4. Débattre avec Goody

En fonction des premiers éléments de cette relecture *spécifique*⁽¹⁹⁾, je me propose maintenant d'approfondir certains débats avec Goody (à son corps défendant), plus particulièrement celui qu'il mène avec Vygotski ainsi que deux autres qui me paraissent fondamentaux dans une perspective didactique : celui de la formalisation de l'oral, de l'écrit et de leurs relations dans des sociétés scripturalisées et celui des tensions structurantes de l'écriture.

4.1. Le débat avec Vygotski

Telle qu'elle a été formalisée précédemment, l'écriture me paraît susceptible de mieux rendre compte de certains débats et notamment de la critique de Goody à l'encontre de Vygotski. Celle-ci est en effet sévère puisqu'il parle de « sérieux malentendu théorique » (1994 : 225) après avoir résumé sa théorie et qu'il ajoute :

« Malgré son désir de franchir les frontières internes-externes et de prendre en considération les facteurs historiques, Vygotski accorde peu d'importance à la médiation de tout l'ensemble des processus historiques et culturels pour adopter une vue fondamentalement mentaliste des opérations intellectuelles ou des techniques cognitives, vue qui à son tour mène à une liaison causale simple. » (pp. 225-226).

avant d'asserter (en associant Scribner et Cole 1981 à cette position) :

« Il y a surdétermination psychologique et naïveté historique » (p. 227).

(17) Je reviendrai immédiatement après (4.2) sur l'usage de ce singulier.

(18) Allant, dans certains cas, jusqu'à une autonomisation partielle et / ou une réalisation « intérieure », sans matérialisation graphique.

(19) Dont j'assume les distorsions et éventuelles erreurs.

En quoi réside donc cette divergence *majeure* de Goody avec ces auteurs ? Elle se situe dans la position qu'il leur attribue selon laquelle la faculté de lire ou d'écrire une langue impliquerait une relation causale univoque quant à la maîtrise de compétences cognitives « générales ». Or, pour Goody – et il va s'appuyer ici sur la pratique des mots croisés – « les compétences cognitives *spécifiques* doivent être rattachées à des situations socio-historiques particulières. » (p. 227). Il est en effet illusoire de penser que l'on pourrait trouver toutes les implications cognitives de l'écriture, immédiatement et en tous lieux (Goody parle à ce propos (p. 226) d'une conception de « chimiste »). Pour lui, il convient plutôt de parler de conséquences ou d'implications, *médiatisées*, culturelles plutôt qu'individuelles (pp. 231, 234), ce qui nécessite « une description spécifique des mécanismes par lesquels l'écriture peut inciter à des changements ». (p. 231). Ce désaccord avec Vygotski attire à mon sens l'attention sur quelques traits majeurs des thèses de Goody.

Elles manifestent, en premier lieu, une approche profondément historico-matérialiste dont ma formalisation tente de rendre compte en insistant sur les pratiques sans oublier la double face, matérielle et mentale, des composantes et des usages⁽²⁰⁾ de l'écriture. Cela me semble effectivement impliquer l'impossibilité d'une vision mécaniste, voire quasi-magique des relations entre écriture et modalités de la pensée, en imposant de distinguer entre *exercice* de l'écriture, *potentialités* accompagnant cette mise en œuvre et *actualisations* qui peuvent être sociétales ou individuelles, phylogénétiques ou ontogénétiques...

Cela nécessite donc, complémentirement, de spécifier des *modes de relation*, possibles et variables, entre écriture et manières de penser, tributaires des usages et des pratiques. Cela pouvant constituer, en fin de compte, une façon de reformuler, voire d'opérationnaliser, la notion de *médiatisation* qu'introduit Goody dans ce débat.

Dans cette perspective, deux autres distinctions peuvent s'avérer éclairantes et, à mon sens congruentes avec les travaux de Goody : celle entre culture et *cultures de l'écrit* (sur laquelle je reviendrai immédiatement après en 4.2.) et celle entre cultures de l'écrit et *modes d'acculturation à l'écrit* susceptible d'insister sur la dimension historique de l'appropriation de l'écrit.

4.2. La formalisation de l'oral, de l'écrit et de leurs relations

Il n'en reste pas moins vrai – pour en venir maintenant à la seconde discussion qui m'intéresse – que Jack Goody, en raison de son cadre anthropologique et de la perspective qu'il adopte au sein de ce cadre (les différences de fonctionnement entre sociétés à culture orale et sociétés à culture écrite), n'approfondit⁽²¹⁾ pas certaines questions qui importent au premier chef à la didactique.

Il s'agit de la formalisation de l'oral, de l'écrit et de leurs relations dans des *sociétés scripturalisées*. Il me semble dès lors nécessaire de renoncer à l'image de deux blocs monolithiques et étanches pour :

- explorer les multiples formes et fonctions de l'oral dans les sociétés actuelles ;
- « déglobaliser » tout autant l'écrit, selon formes et fonctions, univers sociaux, sphères socio-institutionnelles (privée, civique, professionnelle, scolaire...) et composantes de ces sphères (par exemple, au sein de l'école, selon cycles et disciplines) ;

(20) Par exemple, le fait de *rendre visible*.

(21) Mais il ne les ignore nullement comme en témoignent de multiples passages dans ses écrits.

- analyser leurs multiples relations et étudier comment l’écrit pénètre et modifie l’oral et inversement...

C’est donc en raison de cet état de fait, historiquement constitué, qu’il me paraît indispensable d’introduire la notion de *cultures de l’écrit* qui permet de déglobaliser celle de culture de l’écrit en fonction des changements sociaux et d’envisager que ces cultures de l’écrit sont indissociables de pratiques de l’oralité (leurs relations étant variables selon sphères et composantes de ces sphères).

C’est toujours en raison de cet état de fait qu’il me semble fondamental de manifester la plus extrême prudence quant au maniement d’oppositions schématisées, rigidifiées et hâtivement associées telles que : écrit vs oral ; pensée réflexive liée à l’écrit vs pensée pratique attachée à l’oral ; CSP favorisées liées à l’écrit vs CSP défavorisées liées à l’oral ...

L’introduction de ces spécifications me paraît susceptible de rendre compte de certains paradoxes existant dans les constructions actuelles de l’échec scolaire envisagés dans leurs relations avec l’écrit (*cf.* 1.4.), soit entre autres que :

- des enfants puissent grandir dans une société scripturalisée tout en échouant à entrer dans l’écrit ;
- des élèves aient pu apprendre à écrire à l’école tout en étant considérés en échec face à l’écrit ;
- des élèves aient pu apprendre à écrire et manier l’écrit dans le primaire en étant considérés en échec dans le secondaire parce qu’ils maniaient l’écrit comme à l’école primaire (de manière trop « scolaire ») ou comme de l’oral ;
- des élèves puissent manier l’écrit de façon jugée satisfaisante dans certaines disciplines tout en étant considérés en échec dans d’autres disciplines en raison de ces mêmes maniements...

Il me semble donc qu’on ne peut rendre compte de ces paradoxes qu’en distinguant soigneusement entre :

- potentialités et actualisations de transformations des modes de pensée ;
- écriture et *cultures* de l’écrit (caractérisées par des usages et des pratiques différents) ;
- écriture, cultures de l’écrit et modes d’acculturation à l’écriture ou aux cultures de l’écrit (caractérisés, eux aussi, par des usages et des pratiques différents).

4.3. La thématization de tensions constitutives de l’écriture

Le cadre disciplinaire et surtout la perspective adoptée par Goody expliquent encore l’accent porté sur certaines dimensions de l’écriture au détriment d’autres, risquant d’engendrer une image simplifiée des fonctionnements scripturaux, problématique dans un cadre didactique. J’en prendrai ici trois exemples qui me paraissent essentiels.

Il s’agit, en premier lieu, d’un des apports fondamentaux de Goody, le plus fréquemment repris dans le domaine didactique : montrer en quoi et comment l’écriture est susceptible de modifier les fonctionnements de la pensée en ne participant pas seulement de son expression mais aussi de son élaboration (1994 : 264). Mais, portant l’accent essentiellement sur l’écriture comme outil de construction de la pensée, il a moins thématized la fonction transcriptive qu’il ne méconnaît pas mais qui semble *a priori* moins spécifique, moins concernée par les changements engendrés / engendrables par l’écriture. En cela, il sera massivement suivi par les di-

dacticiens au point que certains d'entre eux ont pu considérer comme une erreur le fait que les élèves appréhendent l'écriture comme transcription d'un pré-pensé⁽²²⁾. Or, à mon sens (et à suivre nombre d'analyses linguistiques) :

- les modalités même de la transcription changent de forme (en raison du contexte, des genres employés...) à l'écrit ;
- la transcription participe de la construction (en permettant des manières d'objectiver et de revenir sur ce qui est conçu consciemment et / ou inconsciemment) ;
- les deux dimensions participent également de l'écriture, dans des relations et selon des pondérations variables, en fonction des pratiques, (et de leur phase de mise en œuvre⁽²³⁾), des univers de l'écrit, des modes d'acculturation et du stade où on se situe dans l'histoire de cette acculturation. Prendre cela en compte permet de sucroît d'éclairer certaines représentations à première vue « limitées », contradictoires ou variables selon les pratiques référées, de distinguer des cultures de l'écrit et des modes d'acculturation sensiblement différents, de mieux comprendre certains problèmes d'écriture tributaires de cette tension structurante entre transcription et construction⁽²⁴⁾.

Toujours en raison de sa perspective, Goody a porté l'accent sur l'objectivation que permet l'écriture, *via* la distance, le « décrochage » du contexte, de la situation, du sujet, du flux langagier... Si cela est sans nul doute fondamental et éclaire un nombre non négligeable de phénomènes, cela porte en revanche à thématiser de manière insuffisante la dimension intégrative de l'écriture pour le sujet qui s'empare au travers de ses transcriptions (copie, sélection et hiérarchisation d'informations, abréviations, codages, mots propres, soulignements, mises en relations...), de ses modes de relecture et de conservation... des contenus en jeu (Ruelan *et alii* 2000). L'écriture se caractérise de fait par un mouvement d'*extériorisation et d'intériorisation* au travers duquel le sujet s'approprie discours et contenus. Cela permet, ici encore, de mieux rendre compte de représentations à première vue contradictoires, de problèmes d'écriture générés par la tension constitutive de ce mouvement, d'analyser plus précisément des différences dans les cultures de l'écrit et les modes d'acculturation instaurés.

Cela amène encore à repenser la question de la décontextualisation. D'une part en effet – et ceci renvoie aux fonctionnements d'une société scripturalisée – ce mécanisme est à penser en relation aux pratiques « ordinaires », où de multiples formes d'écrit et d'oral s'entrecroisent et s'interpénètrent (même si les modalités en sont variables selon âge, famille, milieu...) et où, du coup, la décontextualisation peut s'effectuer à partir d'un contexte déjà écrit. Et, d'autre part, mais dans la continuité des analyses précédentes, toute décontextualisation est liée à une recontextualisation, voire même *guidée* par celle-ci. En effet, c'est bien le contexte de la production scripturale qui engendre la nécessité et les modalités de la décontextualisation. Il s'agit donc, ici encore, d'un mouvement articulant indissociablement décontextualisation et recontextualisation. Cela peut contribuer à éclairer certaines représentations apparemment « divergentes », des différences dans

(22) Voir, par exemple, Scheepers 2005 : 34-35. Je concède cependant – *mea culpa* – que certaines de mes formulations dans des écrits antérieurs ont pu contribuer à étayer ce genre d'interprétation.

(23) Voir, par exemple, les différences dans la réalisation d'un mémoire de recherche en formation ou non, entre écrits « intermédiaires » accompagnant la recherche et écriture finale.

(24) Voir mes articles sur l'écriture de recherche en formation (2004b), les dysfonctionnements en didactique (2005) ou les récits sollicitant le vécu (à paraître a).

les pratiques selon que l'accent est porté sur l'un ou l'autre pôle ou encore des problèmes d'écriture tributaires de cette tension structurante : position énonciative variant entre inscription dans le contexte-source ou le contexte d'arrivée, variations temporelles, implicites dans la reconstruction du contexte initial...

Si donc l'accentuation de certaines dimensions, dans le cadre de la discipline et du projet de connaissance de Goody, est incontestablement justifiée et féconde, il me semble en revanche nécessaire de « déglobaliser » cette approche de l'écriture et de réintroduire complexité et tensions – ainsi que je l'avais défendu dans des écrits antérieurs (Reuter 1996, 2004 b...) – dans le cadre didactique en congruence avec de multiples travaux sur l'oral, l'écrit, ou leurs relations (Reuter, éd., 1994) dans la société actuelle et au sein de l'école de façon à mieux éclairer représentations ou problèmes...

5. Penser à partir de Goody en didactique

Si l'on accepte les quelques analyses précédentes, se pose le problème des manières d'user de Goody – parmi d'autres – en didactique. A titre provisoire et de façon non exhaustive, je soumettrais volontiers à la discussion les deux pistes suivantes qui me paraissent fondamentales : l'analyse des pratiques scolaires et disciplinaires de l'écrit et la réflexion sur la construction de l'échec en relation avec l'écrit.

5.1. L'analyse des pratiques scolaires et disciplinaires de l'écrit

Il me semble que la contribution apportée par Goody à la manière dont l'écrit est porteur de potentialités de transformation des façons de penser s'avère particulièrement intéressante pour décrire et analyser les pratiques scolaires et disciplinaires de l'écrit, c'est-à-dire les cultures de l'écrit et les modes d'acculturation mis en place dans cette institution.

Cela suppose à mon sens, afin de se garder de toute illusion mécaniste, de poser trois principes : la vigilance face à la valorisation de l'écrit scolaire, la déglobalisation, la construction d'outils descriptifs efficaces dans le cadre du projet de connaissance.

La *vigilance* face à la valorisation *a priori* de l'écrit dans sa mise en œuvre scolaire est sans doute indispensable afin de cerner la complexité de ses fonctionnements et de pouvoir préciser en quoi, *tel qu'il est mis en place* (et non tel qu'on souhaiterait qu'il fût mis en place), il est susceptible de favoriser *ou d'entraver* les potentialités cognitives. On peut ainsi noter les phénomènes suivants, attestés par de nombreuses études sur les pratiques scolaires :

- l'utilisation de l'écriture de manière répressive (tant de lignes à copier) ;
- la présence de pratiques et de discours d'accompagnement portant l'accent non sur la fonction constructive mais sur la fonction transcriptive de l'écrit (que ce soit au moment de l'enseignement de la lecture ou ultérieurement : comptes-rendus, résumés...) ;
- la présence de pratiques et de discours posant l'écrit comme espace distrayant à l'issue d'un travail (« si vous avez fini, vous pouvez lire⁽²⁵⁾... ») ;
- la présence d'implicites, générateurs de problèmes chez les élèves, attachés à différentes formes d'écrit (consignes, textes à commenter...).

Cette vigilance peut, en tout cas, éviter d'assimiler *a priori*, les fonctionne-

(25) On retrouve ici, sous une autre forme, bien moins souvent mentionnée, les pratiques ou injonctions paradoxales relevées dans certaines familles populaires.

ments scolaires de l'écrit à la construction d'une distance, d'une réflexivité ou d'une systémativité... dont seraient dépourvus certains élèves.

La « déglobalisation » est, quant à elle, un garde-fou contre l'illusion unificatrice attachée à l'emploi de termes ou d'expressions tels « école » ou « forme scolaire ». S'il est indéniablement intéressant, dans une perspective macro-structurelle, de tenter d'appréhender d'éventuelles spécificités de la forme scolaire de relations sociales par rapport à d'autres formes sociales, il me paraît en revanche prudent, dans la perspective proposée ici, de se fonder sur l'hypothèse d'une diversité des *cultures de l'écrit* selon les moments du cursus, les filières (générale, technique, professionnelle...), les disciplines, les pédagogies... Il s'agit alors, en s'appuyant sur les études existantes ou en impulsant de nouvelles, de spécifier la manière de mettre en place et d'user de l'écrit selon ces sphères : en insistant sur transcription ou construction, en mettant en place tels usages et telles pratiques... Il apparaît ainsi, à l'encontre de nombre de discours théoriques actuels⁽²⁶⁾, que certaines des pédagogies « alternatives » – Freinet (Reuter dir. 2005b, Reuter et Carra 2005...) ou de projet (Ruellan 2000, Reuter dir. 2005a) – que nous avons pu étudier manifestent des modes d'acculturation à l'écrit et des cultures de l'écrit plus « riches » que ceux des modes pédagogiques « classiques ». En témoignent notamment la fréquence et la diversité des pratiques d'écriture et de lecture ainsi que la diversité des écrits en classe (issus de sources elles-aussi plus diversifiées), leur fonctionnalisation, la multiplicité des situations et des pratiques susceptibles d'étayer la réflexivité, la variété des rôles tenus par les élèves avec / face à l'écrit, l'importance conférée au stockage, aux classements, et à l'*activation* de cette mémoire...

Mais ce programme n'est à mon sens possible qu'en disposant des instruments descriptifs et analytiques adaptés à ce projet. De ce point de vue, il me semble que certains des concepts spécifiquement travaillés au sein de notre équipe (THEODILE) présentent des intérêts certains.

Tout d'abord celui de *discipline* – complexe mais fondamental en didactique (Lahanier-Reuter et Reuter 2006, Reuter 2004a) – qui permet de spécifier les types de savoirs en jeu et leur mode d'organisation, les manières propres de penser, agir, parler (pour reprendre les termes de Jean-Paul Bernié), le statut (disciplinaire, para- ou proto-disciplinaire) de l'écrit et de ses formes, sa modélisation, ses articulations (entre écriture et lecture, avec l'oral, avec d'autres systèmes, avec d'autres pratiques scolaires, avec des pratiques extrascolaires...).

Cela impose encore de préciser les fonctionnements disciplinaires à l'aide des notions de *genres* (entendus comme catégories d'écrits) et de *pratiques* (entendues comme catégories du faire des maîtres et des élèves⁽²⁷⁾) qui formatent l'écrit, l'écriture, la lecture, le rapport à ceux-ci, les modalités d'implication ou de distance mises en œuvre.

De manière complémentaire, la notion *d'univers de l'écrit* (Reuter 2003b, Giguère et Reuter 2004, Giguère 2005), comprise comme une coupe arbitraire, mais heuristique, susceptible de faciliter la modélisation d'un secteur scolaire, ici celui de l'écrit, permet d'explicitier les relations entre acteurs, objets et pratiques, que ce soit au sein d'une discipline ou de manière transversale à plusieurs disciplines et de mettre parfois au jour des cultures de l'écrit radicalement différentes, selon les modes de travail pédagogique notamment (*cf. supra*).

Enfin, la notion de *conscience disciplinaire* (Reuter 2003b), entendue comme

(26) A dire vrai, peu étayés sur des données empiriques.

(27) Sur ces notions, voir Reuter, à paraître b.

manière d'appréhender les formes de reconstruction de la discipline par les apprenants et leur clarté quant à celle-ci ⁽²⁸⁾, permet d'explorer par exemple la manière dont les élèves construisent statut, formes ou fonctions de l'écrit dans les différentes disciplines. Dans ce cadre, une étude menée sur quatre disciplines au collège (Lahanier-Reuter et Reuter 2002) a mis au jour que l'écrit était tendanciellement considéré comme d'autant plus important par les élèves que les savoirs étaient considérés comme moins fiables (français vs mathématiques), que l'écrit pouvait être tendanciellement assimilé à de l'enrobage ou du « baratin » (français), que certaines conduites langagières pouvaient être assimilées à telle discipline et pratiquement non perçues dans d'autres (par exemple, la description associée au français et très peu consciencisée en mathématiques).

5.2. La réflexion sur la construction de l'échec en relation avec l'écrit

Ce dispositif de description et d'analyse des fonctionnements disciplinaires et scolaires me paraît être de nature à engager une réflexion plus prudente sur les difficultés et l'échec des élèves en relation avec l'écrit.

Dans cette perspective, il me paraît tout d'abord nécessaire de revenir sur la construction des dysfonctionnements en tant qu'elle soulève de sérieux problèmes dans un cadre didactique.

Ainsi, la désignation d'un rapport à l'écrit « problématique » repose en premier lieu sur des critères textuels dont la validité me semble insuffisamment interrogée. Je n'en prendrai ici que deux exemples. Le premier concerne les variations intra-textuelles du marquage énonciatif (pronoms, temps...) souvent assimilées hâtivement à des flottements sans que la cohérence possible de ces variations soit réellement approfondie. Complémentairement, l'idée que la stabilité serait un critère de réussite textuelle mérite d'être interrogée (de même que celle de l'absence de logique dont témoigneraient les variations). Il convient de surcroît de noter que le mode de désignation de la catégorie tend à naturaliser l'idée de dysfonctionnement en opérant un glissement entre *description (variations)* et *évaluation (instabilité)*. Le second exemple est celui des implicites qui s'avère un critère particulièrement complexe à manier si on accepte qu'un écrit ne peut tout dire (l'implication est donc une nécessité structurelle) et que, par voie de conséquence, l'opposition implicite vs explicite ne recouvre pas sous cette forme simpliste l'opposition écrit vs oral. La question des implicites renvoie donc à la détermination de ceux qui sont acceptables dans une situation donnée (il en est de même d'ailleurs pour les explicites), mais cette acceptabilité est rarement construite précisément (entre autres raisons, parce qu'elle est particulièrement compliquée à définir). Cette question (et l'évaluation qui lui est attachée) est d'autant plus complexe que, comme j'ai essayé de le montrer par ailleurs (Reuter, à paraître a), certains écrits d'élèves pouvaient manifester *conjointement* des passages dont les implicites gênaient la compréhension et d'autres passages témoignant d'une réelle volonté d'explicitation. La mise en œuvre de ces critères impose donc une attention très stricte quant à leur définition et, sans doute, une diversification des prises d'indices apte à rendre compte de la complexité textuelle.

De manière complémentaire, lorsque divers critères sont agglomérés sous les catégories aujourd'hui répandues de *rapport à* ou de *posture*, cela me paraît soulever des questions redoutables :

(28) Effet, au moins partiel, des pratiques d'enseignement mises en place.

- celle de l'*unification* des indicateurs textuels qui réduit souvent la complexité textuelle ;
- celle de l'*interprétation univoque* de fragments textuels (ainsi, un « rattrapage » explicatif, sous forme de parenthèses, fréquent sous la plume d'élèves de primaire et de collège, manifeste *tout à la fois* des problèmes d'ordre, de décentrement, de planification... mais aussi une prise en compte du lecteur, de la cohérence textuelle et un souci d'explicitation...) ;
- celle d'une *confusion* entre position du scripteur « naturalisée » et *image du scripteur* (Delcambre et Reuter 2002), *reconstruite* à partir du texte en fonction des modalités interprétatives de l'analyste, donc à manier avec précaution et à confronter avec l'image du scripteur telle qu'elle peut être reconstruite à partir d'autres données, par exemple à partir d'entretiens. De ce point de vue, nos travaux montrent qu'il n'existe aucune homologie simple entre image du scripteur reconstruite à partir du texte et image du scripteur reconstruite à partir des entretiens et que, par exemple, des textes qui ne semblaient pas manifester une réflexion approfondie avaient pourtant été écrits par des élèves qui s'étaient posés des problèmes complexes et, qu'à l'inverse, certains textes qui étaient considérés comme des témoignages d'un rapport contrôlé, réflexif et distancié face à l'écrit avaient été rédigés par des élèves dont les entretiens manifestaient moins de traces d'un tel rapport. Dès lors, la confusion mentionnée précédemment pourrait bien, dans certains cas, résider entre réflexion problématisante sur le texte et recherche d'une conformité aux attentes du maître. Ce qui introduit sans nul doute la question des *multiples formes* de rapport distancié à l'écrit.

En d'autres termes, la caractérisation de la « position » ou du « rapport à l'écrit » souffre souvent de son excessive généralisation selon trois modalités fréquemment complémentaires. Elle est en premier lieu trop souvent insensible aux formes différentes des usages de l'écrit et des formes de distance possible selon les sphères, courant ainsi le risque de confondre des modalités telles que rapport « scientifique », rapport « esthétique », rapport « lettré »... et, par voie de conséquence, de réinjecter sans grande précaution des jugements de valeur, somme toute assez classiques (« scolaire » vs « brillant »). Cette généralisation se trouve de fait renforcée par l'indistinction fréquente au sein d'une sphère socio-institutionnelle, en l'occurrence la sphère scolaire, entre disciplines, voire entre sous-domaines de la discipline, comme si le rapport sollicité était identique, comme si ce qui avait été observé dans une situation donnée et un cadre déterminé était généralisable sans vérification. Cela s'articule donc à une troisième modalité de généralisation, touchant le sujet lui-même : le « rapport à l'écrit » serait unifié (sans variations, disparités, tensions...) et insensible aux sphères, situations, etc. Cela me paraît difficilement tenable au vu des études dont nous disposons, par exemple sur la conscience disciplinaire (voir, par exemple, sur la description en français et en mathématiques, Constant 2005) et, de surcroît, totalement contradictoire avec une approche didactique, attentive justement aux spécificités disciplinaires.

Cette négation potentielle des apports des didactiques se trouve à mon sens accentuée par l'occultation tendancielle de l'analyse des situations et des exercices proposés qui s'avère de fait très pauvre, et fonctionne souvent comme si les dispositifs instaurés étaient à l'évidence pertinents pour permettre aux élèves de construire leurs savoirs et développer leurs compétences, comme s'ils permettaient quasi-mécaniquement de construire un rapport distancié et, de surcroît, un rapport distancié cognitivement pertinent (plus que conforme culturellement), enfin

comme si les productions des élèves n'étaient pas tributaires de ces dispositifs et à analyser en tant que tels, c'est à dire en négligeant le fait que les dysfonctionnements ou l'absence de distance pourraient très bien être considérés comme des effets de ces dispositifs qui pèsent sur les manières de *faire avec* des apprenants plutôt que comme des traits structurels des sujets (voir, par exemple, Daunay 2002).

Il me semble en conséquence que ce mode de construction des problèmes tend à naturaliser des « rapports à l'écrit » qui seraient en quelque sorte pré-répartis socialement – ce qui demeure en l'état une hypothèse audacieuse – et à faire comme s'ils n'étaient pas, au moins en partie, une production scolaire, un effet des dispositifs qui les engendrent et des modes d'analyse et d'indexation qui les constituent. Dans ce cadre, les travaux de Goody se voient réduits à un rôle de caution utilisé sans précaution, ni questionnement, comme si la relation forte entre école et écrit impliquait mécaniquement systématiquement et distance réflexive. Cela mène *de facto* à négliger nombre de descriptions et d'analyses des modalités de l'enseignement mises en place. Cela ne permet pas, en outre, d'éclairer certains paradoxes dans les analyses de l'échec en relation avec l'écrit (*cf.* 4.2) puisqu'on peut apprendre à lire et à écrire tout en ne s'emparant véritablement des potentialités de l'écrit, en étant considéré comme « prisonnier » d'un rapport « oral » à l'écrit ou d'une culture « primaire » de l'écrit. Ce qui se trouve donc occulté dans ce type d'approches, ce sont les prismes scolaires et disciplinaires dans la mesure où ils sont envisagés comme des « révélateurs » et non comme des « générateurs » de rapports à l'écrit...

*

Je m'étais fixé comme objet principal pour cet article l'analyse des usages des travaux de Goody sur l'écriture, de leurs intérêts et de leurs limites dans le champ de la didactique du français. En d'autres termes, et dit sous une forme provocatrice, il s'agissait de prendre et Goody et la didactique au sérieux. J'ai essayé de montrer qu'il avait été principalement repris au travers de quatre axes complémentaires : la formalisation de l'écrit comme culture, les dimensions scripturales de la forme scolaire, les relations entre écrit, construction des savoirs et modes de pensée et les rapports entre écrit et échec scolaire. Ses apports s'avèrent donc fondamentaux. Il a de surcroît joué le rôle d'un articulatoire de théories hétérogènes issues de divers champs théoriques (psychologie, sociologie...).

Mais, d'un autre côté, les modes de lecture qui ont accompagné ces emprunts soulèvent des problèmes importants : manque d'attention à la spécificité de sa construction de l'écriture et de son cadre disciplinaire, ambiguïté dans leur intégration au travers d'usages sous forme de caution ou de valorisation non critique de l'écrit...

Cela m'a conduit à proposer une relecture de ses travaux dans une perspective didactique avec l'introduction de trois modalités de fonctionnement de l'écriture : des composantes structurelles, des usages fondamentaux et des pratiques.

Sur cette base, j'ai tenté d'approfondir certains débats possibles : autour de la critique de Vygotski par Goody, des modélisations de l'écrit, de l'oral et de leurs relations dans des sociétés scripturalisées et des tensions constitutives de l'écriture. Cela m'a amené à insister sur des distinctions entre écriture, et cultures de l'écrit, entre potentialités et actualisations des potentialités de l'écriture, entre modes d'acculturation à l'écrit... et à envisager en conséquence, des modes de relations possibles et variables entre écriture et manières de pensée. Cela m'a encore mené à souligner les tensions structurantes de l'écriture, à la fois construction *et* transcription, extériorisation *et* intériorisation, décontextualisation *et* recontextualisation.

En fonction de ces analyses, j'ai encore essayé de montrer en quoi ces travaux, ainsi reconstruits, étaient importants en didactique pour étayer la description et l'analyse des pratiques scolaires et disciplinaires de l'écrit (pourvu que l'on ne valorise pas *a priori* ces écrits, qu'on les « déglobalise » et qu'on s'appuie sur des concepts tels que discipline, univers de l'écrit, genres, pratiques ou conscience disciplinaire) et pour interroger les relations entre échec et écrit. Dans cette perspective, je suis revenu sur quelques caractérisations répandues des dysfonctionnements et des « rapports à l'écrit » en tentant de mettre au jour certaines de leurs faiblesses : problèmes dans la construction et l'interprétation des critères et du « rapport à l'écrit », indistinction entre les formes de rapports à l'écrit selon les sphères institutionnelles et les disciplines, naturalisation *a priori* d'un rapport dans l'esprit du sujet, sous-estimation du rôle des dispositifs mis en place dans la génération des rapports à l'écrit...

En d'autres termes, et de nouveau de manière provocatrice, j'ai essayé de montrer que dans certains cas ni Goody, ni la didactique n'étaient pris au sérieux, usant alors de Goody comme d'un « prêt à penser » et sous-estimant la spécificité des didactiques.

C'est au contraire à penser *avec* Goody en le relisant précisément à partir de son cadre disciplinaire et de celui des didactiques que j'ai essayé de contribuer.

Bibliographie

- ASTOLFI, J.-P. (1992) : *L'école pour apprendre*, Paris, ESF.
- BAKHTINE, M. (1979-1984) : *Esthétique de la création verbale*, Traduction française, Paris, Gallimard.
- BARATTE, M. (2003) : *L'écriture avant l'écriture. Discours d'enfants de maternelle*, Thèse de Doctorat, Université Charles de Gaulle – Lille 3.
- BARRÉ-DE MINAC, C. (1995) : « La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche », *Revue Française de Pédagogie*, n° 113, *Lecture-écriture*, Paris, INRP, 93-133.
- (2002) : « La notion de littéracie et les principaux courants de recherche », *La lettre de la DFLM*, n° 30, 27-33.
- éd. (2003) : *Lidil*, n° 27, *La littéracie. Vers de nouvelles pistes de recherche didactique*, LIDILEM, Université Stendhal – Grenoble 3 et IUFM de Grenoble, juillet.
- BARRÉ-DE MINAC, C., BRISSAUD, C., RISPAIL, M., eds. (2004) : *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la culture et de l'écriture*, Paris, L'Harmattan.
- BARRÉ-DE MINAC, C., REUTER, Y., eds. (à paraître) : *Apprendre à écrire dans les différentes disciplines au collège*, Lyon, INRP ;
- BAUTIER, E., ROCHEX, J.-Y. (1998) : *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?*, Paris, S.E.S.J.M. / Armand Colin.
- BOCH, F., GROSSMANN, F., eds. (2001) : *Lidil*, n° 24, *Apprendre à citer le discours d'autrui*, décembre.
- BORZEIX, A., FRAENKEL, B. (2001) : *Langage et Travail. Communication, cognition, action*, Paris, CNRS Editions.
- BOURGAIN, D. (1988) : *Analyse des représentations sociales de l'écriture en milieu professionnel. Discours sur l'écriture*, Thèse d'Etat, Besançon, Université de Franche Comté.

- (1990) : « Ecriture, représentations et formation. Préalables à un projet de formation à l'écriture pour les adultes », *Education permanente*, n° 102, 41-56.
- BRASSART, D.-G., éd. (2000) : *Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur*, Université Charles de Gaulle – Lille 3, coll. Atelier.
- BROSSARD, M. (2004) : *Vygotski. Lectures et perspectives de recherches en éducation*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- CHABANNE, J.-C., BUCHETON, D., éd. (2002) : *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*, Paris, P.U.F.
- CHARLOT, B., BAUTIER, E., ROCHEX, J.-Y. (1992) : *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin.
- CHERVEL, A. (1998) : *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin.
- CHEVALLARD, Y. (1985/1991) : *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage, éditions.
- CHISS, J.-L., Marquillo-Larruy, M. (1998) : « Ecriture et lecture : "litteracy", pratiques ordinaires, pratiques lettrées », dans F. Grossmann (dir.), *Pratiques langagières et didactiques de l'écrit. Hommage à Michel Dabène*, Lidilem, Université Stendhal – Grenoble 3, 75-94.
- CONSTANT, N. (2005) : *Ecrire en français et en mathématiques. Etude comparée de discours et de pratiques. L'exemple de la description*. Thèse de Doctorat, Université Charles de Gaulle –Lille III .
- CROS, F., éd. (2006) *Ecrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*, Paris, L'Harmattan.
- DABÈNE, M. (1987) : *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael.
- (1990) : « Des écrits (extra)ordinaires. Eléments pour une analyse de l'activité scripturale », *Lidil*, n° 3, *Des écrits (extra)ordinaires*, 9-26.
- (2002) : « Réactions à la notion de "littératie" », *La Lettre de la DFLM*, n° 30, 33-36.
- DABÈNE, M. et REUTER, Y. éd. (1998) : « Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur », *Lidil*, n° 17, mars.
- DAUNAY, B. (2002) : « Le lecteur distant. Positions du scripteur dans l'écriture du commentaire », *Pratiques*, n° 113-114, *Images du scripteur et rapport l'écriture*, 135-153.
- DELCAMBRE, I., JOVENET, A.-M., éd. (2002) : *Spirale*, n° 29, *Lire – écrire dans le supérieur*, janvier.
- DELCAMBRE, I., REUTER, Y., éd. (2001) : *Enjeux*, n° 50, *Rapports à l'écriture*, mars.
- éd. (2002) : *Pratiques*, n° 113-114, *Images du scripteur et rapports à l'écriture*, juin.
- (2002) : « Images du scripteur et rapports à l'écriture », *Pratiques*, n° 113-114, *Images du scripteur et rapports à l'écriture*, 7 – 28.
- DEVELAY, M. (1992) : *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF.
- DUMORTIER, J.-L. (2005) : « A propos de l'enseignement du vocabulaire au 1^{er} degré de l'enseignement », *Enjeux*, n° 64, Namur, CEDOCEF, 105-116.
- FABRE, D., éd. (1993) : *Ecritures ordinaires*, Paris, P.O.L. – Centre Georges Pompidou.
- éd. (1997) : *Par écrit. Ethnologie des écritures quotidiennes*, Paris, Editions de la Maison des Sciences de l'homme.
- FIJALKOW, J., VOGLER, J. (2000) : « Vous avez dit "littératie" », dans Leclercq, V. et

- Vogler, J. (dir), *Maîtrise de l'écrit : quels enjeux et quelles réponses aujourd'hui ?* Paris, L'Harmattan – Contradictions, 43-57.
- GIGUÈRE, J. (2005) : « L'univers de l'écrit à l'école primaire : comparaison de trois modes de travail pédagogique (pédagogie Freinet, pédagogie par projet, pédagogie "classique") », dans Reuter, Y., dir, *Démarches pédagogiques et lutte contre l'échec scolaire (2002-2005)*, Rapport de recherche de l'ERTe 1021, tome 1, 177-211.
- GIGUÈRE, J. et REUTER, Y. (2004) : « Présentation d'une grille d'analyse de l'univers de l'écrit à l'école primaire », *Les Cahiers THEODILE*, n° 4, 103-121.
- GOODY, J. (1977/1979) : *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, édition française, Paris, Les éditions de Minuit.
- (1986) : *La logique de l'écriture. Aux origines des sociétés humaines*, Paris, Armand Colin.
- (1993/1994) : *Entre l'oralité et l'écriture*, Edition française : Paris, P.U.F.
- (1996) : *L'homme, l'écriture et la mort*, Entretien avec Pierre-Emmanuel Dauzat, Paris, Les Belles Lettres.
- (2004) : « The folktale and cultural history », *Cahiers de littérature orale*, n° 56, *Oralité et littérature. Echos, écarts et résurgences*, Paris, INALCO.
- GROSSMANN, F. (1999) : « Littératie, compréhension et interprétation des textes », *Repères*, n° 19, *Comprendre et interpréter les textes à l'école*, 139-161.
- GUIGUE-DURNING, M. (1995) : *Les mémoires en formation, entre engagement professionnel et construction des savoirs*, Paris, L'Harmattan.
- LAHANIER-REUTER, D., REUTER, Y. (2002) : « Ecrits et apprentissages. Première approche dans quatre disciplines au collège », *Pratiques*, n° 113-114, *Images du scripteur et rapports à l'écriture*, 113-129, juin.
- (2006) : « L'analyse de la discipline : quelques problèmes pour la recherche en didactique », dans Falardeau E., Fisher C., Simard C., Sorin N., eds. : *Les voies actuelles de la recherche en didactique du français*, Québec, Presses de l'université Laval.
- LAHIRE, B. (1993a) : *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire »*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- (1993b) : *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*, Lille, Presses Universitaires de Lille.
- (2005) : *Tableaux de familles*, Paris, Gallimard, Le Seuil.
- MAULINI, O., MONTANDON, C., eds. (2005) : *Les formes de l'éducation : variété et variation*, Bruxelles, De Boeck, coll. Raisons éducatives.
- NONNON, E. (1995) : « Les interactions lecture-écriture dans l'expérience d'une écriture professionnelle : le mémoire des professeurs débutants », *Pratiques*, n° 86, *Lecture/écriture*, juin, 93-122.
- PENLOUP, M.-C. (1999) : *L'écriture extraordinaire des collégiens. Des constats aux perspectives didactiques*, Paris, E.S.F.
- PETITJEAN, A., éd. : *Pratiques*, n° 97-98, *La transposition didactique en français*, juin, Metz, CRESEF.
- POLLET, M.-C. et BOCH, F., eds., (2002a) : *Enjeux*, n° 53, *L'écrit dans l'enseignement supérieur I, mars*.
- eds., (2002b) : *Enjeux*, n° 54, *L'écrit dans l'enseignement supérieur II, juin*.
- REUTER, Y. (1996) : *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, E.S.F.
- (1998) : « De quelques obstacles à l'écriture de recherche », *Lidil*, n° 17, *Pratiques et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur*, 11-23.
- (2001) : « La "prise en compte" des pratiques extrascolaires de lecture et

- d'écriture : problèmes et enjeux », *Repères*, n° 23, 9-31.
- (2003a) : « La littéracie. Perspectives pour la didactique », *Lidil*, n° 27, *La littéracie. Vers de nouvelles pistes de recherche didactique*, 11-23.
- (2003 b) : « Les représentations de la discipline ou la conscience disciplinaire », *La Lettre de la DFLM*, n° 32, 18-22.
- (2004 a) : « Analyser la discipline : quelques propositions », *La lettre de l'AIRDF*, n° 35, Namur, 5-12.
- (2004 b) : « Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation », *Pratiques*, n° 121-122, *Normes et pratiques de l'écrit dans le supérieur*, 9-27.
- (2005) : « Définition, statut et valeurs des dysfonctionnements en didactique », *Repères*, n° 31, *L'évaluation en didactique du français : résurgence d'une problématique*, Paris, INRP, 211-231.
- (à paraître a) : « Les récits sollicitant le vécu au CM2. Eléments d'analyse et de comparaison », *Repères*, n° 34, *Ecritures de soi et enseignement*, Paris, INRP.
- (à paraître b) : « Statut et usages de la notion de genre en didactique (s) : quelques propositions », *Le Français aujourd'hui*.
- REUTER, Y., éd. (1994) : *Les interactions lecture – écriture*, Berne, Peter Lang.
- REUTER, Y., dir (2005a) : *Pédagogie du projet et didactique du français. Penser et débattre avec Francis Ruellan*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- (2005b) : *Démarches pédagogiques et lutte contre l'échec scolaire*, Rapport de recherche de l'ERTE 1021 (2002-2005), remis à la Direction de la Recherche du Ministère de l'Education.
- REUTER, Y., CARRA, C. (2005) : « Analyser un mode de travail pédagogique "alternatif" : l'exemple d'un groupe scolaire travaillant en pédagogie "Freinet" », *Revue Française de Pédagogie*, n° 153, octobre-novembre-décembre, 39-53.
- REUTER, Y., et PENLOUP, M.-C. (dir) (2001) : *Repères*, n° 23 *Les pratiques extra-scolaires de lecture et d'écriture des élèves*,
- RUELLAN, F. (2000) : *Un mode de travail didactique pour l'enseignement-apprentissage de l'écriture au cycle 3 de l'école primaire*, Thèse de Doctorat, Université Charles de Gaulle – Lille 3.
- RUELLAN, F., REUTER, Y., GENES, S., PICARD, C. (2000) : « A propos de la fonction cognitive de l'écriture en formation », dans Brassart D.-G., éd. : *Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur*, Université Charles de Gaulle – Lille 3, coll. Atelier, 45-52.
- SCHEEPERS, C. (2005) : « Je est un auteur », *Enjeux*, n° 64, 31-58, Namur, CEDO-CEF.
- SCHNEUWLY, B. (1988) : *Le langage écrit chez l'enfant. La production des textes informatifs et argumentatifs*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- TERRAIL, J.-P. (2002) : *De l'inégalité scolaire*, Paris, La Dispute / SNEDIT.
- VERRET, M. (1975) : *Le temps des études*, Paris, Honoré Champion.
- VINCENT, G., éd. (1994) : *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, presses Universitaires de Lyon.
- VINCENT, G., LAHIRE, B., THIN, D. (1994) : « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », dans Vincent, G., éd. : *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 11 – 48.
- VYGOTSKI, L. (1934 / 1997) : *Pensée et langage*, Edition française La Dispute / SNEDIT Saint Etienne.