

Didactique de l'écriture en situation de raccrochage scolaire : une entrée par les compétences. Un début d'étude collaborative au micro lycée de Paris

Regine Delamotte, Marie-Claude Penloup, Anne-Marie Petitjean

► **To cite this version:**

Regine Delamotte, Marie-Claude Penloup, Anne-Marie Petitjean. Didactique de l'écriture en situation de raccrochage scolaire : une entrée par les compétences. Un début d'étude collaborative au micro lycée de Paris. Repères : Recherches en didactique du français langue maternelle, ENS Lyon, 2016. hal-02374800

HAL Id: hal-02374800

<https://hal-normandie-univ.archives-ouvertes.fr/hal-02374800>

Submitted on 21 Nov 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Didactique de l'écriture en situation de raccrochage : une entrée par les compétences ? Un début d'étude collaborative au micro-lycée de Paris

Régine Delamotte, Marie-Claude Penloup et Anne-Marie Petitjean,
université de Rouen

La question du passage à l'écriture s'avère peu traitée dans les travaux actuels sur le décrochage scolaire alors même que les enseignants des micro-lycées d'Évreux et de Paris ont une demande explicite concernant les difficultés que rencontrent leurs élèves pour passer à l'écriture académique, en même temps d'ailleurs qu'ils soulignent leurs compétences en écriture créative. Pour répondre à cette demande, l'étude diagnostique que nous présentons s'appuie sur des données diverses : observations, enquêtes auprès des acteurs, textes produits lors d'une séance d'écriture créative. Cet ensemble est construit à partir de positions théoriques sociolinguistiques et (socio)didactiques qui seront rappelées. Il nous amène à mettre en évidence l'existence effective de compétences en écriture créative chez les élèves du micro-lycée et à en évaluer les enjeux pour la didactique.

Mots-clés : didactique, abandon scolaire, lycée, compétences d'écriture

Introduction

Cette contribution aborde la question de la part du français dans le décrochage scolaire par le biais des pratiques d'écriture dans le contexte particulier de raccrochage en micro-lycée. Elle s'appuie sur une collaboration engagée, depuis la rentrée 2015, à l'initiative d'une enseignante¹ du micro-lycée de Paris², intéressée initialement par la mise en place de séances d'écriture créative (Petitjean, 2013 a) comme l'une des réponses possibles face aux difficultés importantes constatées chez les élèves dans le passage à l'écriture en situation académique et la préparation des exercices écrits du baccalauréat.

Les questions abordées dans le cadre de cet article visent à penser plus avant la didactique de l'écriture en situation de raccrochage. Elles concernent, très largement, la place et les enjeux de l'écriture créative dans les structures de raccrochage dont on constate qu'elle est volontiers sollicitée mais pour des raisons assez largement intuitives. Plus précisément, elles nous ont amenées, dans le cadre précis du micro-lycée de Paris, à nous intéresser tout particulièrement à la question des compétences des élèves dans ce domaine, à la manière dont elles sont perçues et évoquées par les différents acteurs (enseignants, animateur d'atelier) et à leur mise en évidence.

Nous commencerons notre exposé par un ensemble de constats théoriques et de terrains. Puis, nous donnerons nos choix scientifiques et méthodologiques liés à cette recherche qui, soulignons-le, en est à ses débuts. Nos analyses des compétences scripturales des élèves à partir de textes produits lors d'une brève séance d'écriture créative nous permettront d'avancer, enfin, quelques réflexions didactiques pour la poursuite de ce travail.

1. La situation paradoxale du passage à l'écriture académique en situation de raccrochage

1.1. L'écrit : une question proportionnellement peu traitée dans les travaux sur les décrocheurs

Dans les travaux sur le décrochage scolaire, la « part du français », si importante dans la scolarisation en France, est peu abordée et ses usages littéraires, dont on sait l'impact pour les apprentissages, sont curieusement proportionnellement peu traités tant pour évoquer la phase du décrochage que pour intervenir auprès des élèves dans la période de raccrochage.

Certes, les difficultés scolaires sont évoquées dans nombre de travaux comme l'un des

1 Il s'agit d'Ingrid Duplaquet, professeur de français qui dirige cette structure depuis 2013. Qu'elle soit ici remerciée.

2 Le micro-lycée de Paris est une jeune structure de raccrochage scolaire pour des jeunes entre 16 et 23 ans, sortis du système scolaire depuis au moins six mois, et qui souhaitent préparer en deux ans le baccalauréat L ou ES. Il partage ses locaux avec le P.I.L. (Pôle Innovant Lycéen), fondé dans les années deux-mille et qui, comme lui, est adhérent de la FESPI (Fédération des Établissements Scolaires Publics Innovants).

facteurs expliquant ou accompagnant le décrochage mais elles ne sont pas envisagées dans le cadre de disciplines particulières ni, le plus souvent, sous l'angle des dimensions langagières. Si la responsabilité de l'école dans le décrochage est bien pointée, ce n'est pas au niveau du rapport à tel ou tel objet d'apprentissage que l'accent est mis, mais plus au niveau d'un « système scolaire considéré par les décrocheurs comme inadapté, sélectif et injuste » (Bernard et Michaut, 2014, p. 9). Les facteurs de rupture scolaire mis en avant concernent le climat scolaire et la violence subie par certains élèves dans une école qui marginalise et stigmatise : « Deux des thèmes majeurs que nous avons pu relever au cours de cette étude sont la stigmatisation et la baisse de l'estime de soi. » (Blaya, 2010, p. 76). L'ennui que génère une école dont les apprentissages sont dénués de sens est aussi largement identifié comme l'un des facteurs d'un décrochage qui peut s'avérer violent ou spectaculaire ou presque invisible, au fond, un décrochage de l'intérieur.

Les travaux soulignent aussi que le décrochage n'est pas tant un problème personnel qu'un décalage d'ordre social dans le rapport au savoir et à l'institution scolaire. Il « dit et joue un rapport de domination déjà largement décrit dans la littérature sociologique. » (Blaya, 2010, p. 163). Les ruptures scolaires sont ainsi analysées comme résultant de « la tension entre la forme scolaire d'apprentissage et les dispositions » produites par la « socialisation » et les « conditions sociales d'existence » des élèves (Millet et Thin, 2012, p. 155). Ces dispositions éloignées de la forme scolaire relèvent en particulier d'un rapport oral-pratique au langage éloigné du rapport réflexif qu'exige l'école ou de pratiques langagières en décalage avec le langage scolaire (accent, registres de langue etc.).

Du côté des disciplines scolaires, le cloisonnement disciplinaire est pointé comme l'une des causes du décrochage car il « fait perdre le sens de ce qui est enseigné » (David et Rozier, 2012, p. 33) mais la réflexion sur les relations entre disciplines et décrochage ne va pas plus loin. Si le « vécu scolaire » est une donnée prise en compte dans ces travaux, le « vécu disciplinaire » est hors du champ de la réflexion (Reuter, 2007, 2013 a et b).

En cohérence avec ces analyses, les programmes de prévention mettent prioritairement l'accent sur la nécessité de changer climat et forme scolaires. En ce qui concerne le climat scolaire, la prise en compte du langage pointe alors dans deux contextes oraux de remédiation : la nécessité de savoir écouter les apprenants : « nous manquons d'une culture de l'écoute de l'élève » (Castincaud, 2012, p. 24), et celle d'instituer leur prise de parole, individuelle et collective, en particulier de les aider à « verbaliser leurs émotions » et à « exprimer leurs ressentis » (*ibid.*, p. 25) lors d'un conflit. Différents travaux (Blaya, 2010, p. 94 ; Hugon, Toubert-Duffort, 2011) montrent d'ailleurs que la bienveillance de la part des enseignants et une attitude positive face à l'élève sont des facteurs de protection contre le décrochage.

Il s'agit aussi de réduire la tension due au décalage avec la forme scolaire en explicitant davantage cette dernière (Millet et Thin, 2012) : plus de reformulations, d'indices, temps moins contraint, appui cognitif plus grand par plus de proximité avec les enseignants.

Le décloisonnement entre disciplines est aussi une des modifications de forme scolaire proposées, car susceptible de « nourrir le regard et le raisonnement » (David et Ro-

zier, 2012, p. 33), de changer le rapport au savoir en développant la dimension réflexive des apprentissages et en les dotant de davantage de sens. Les pistes élaborées par les équipes enseignantes des différents micro-lycées (Broux et de Saint-Denis, 2013) accordent une place majeure à l'interdisciplinarité, au sein d'une heure hebdomadaire de « culture et méthode », et envisagent la philosophie et les arts comme « des disciplines “refondatrices” ». « La création artistique, lieu où l'intimité et l'universalité se rencontrent, est fondamentale dans la “pédagogie réparatrice” du micro-lycée » (*ibid.*, p. 118). Mais c'est sous l'angle des difficultés auxquelles se heurte ce public qu'est abordée l'écriture dans les rares ouvrages qui abordent la question en situation de raccrochage. Ainsi Danièle Manesse (2015) s'intéresse-t-elle aux publics les plus en difficulté parmi les raccrocheurs et se propose de combler un vide manifeste en abordant la nécessité d'inventer « une didactique du réapprentissage ». Même les travaux dans la continuité desquels nous nous situons, qui proposent d'observer le « rapport à l'écriture » des élèves selon un empan bien plus large que celui des seules performances scolaires (Barré-de Miniac, 2002, 2011 ; Guernier, dans le présent numéro, ou encore Barré-de Miniac, Mout et Brissaud, à paraître 2016), le font essentiellement sous l'angle des difficultés. Et ce sont ces difficultés qu'ils éclairent en montrant, entre autres, la manière dont, selon le milieu dont ils sont issus, les élèves parviennent de façon plus ou moins efficace à négocier le clivage entre sphère privée et sphère scolaire d'écriture. L'idée que les pratiques de la sphère privée puissent être le lieu de développement de compétences susceptibles d'intéresser la sphère scolaire n'est pas abordée. Dans d'autres travaux (Millet et Thin, 2007, p. 87), au contraire, l'écriture personnelle est évoquée comme le lieu d'un repli sur des formes non scolaires, une forme de compensation recherchée en cas de rupture. Ils évoquent ainsi un « capital compensatoire à la disqualification » : « Le jeune en décrochage tendra alors à chercher refuge dans des groupes de pairs extérieurs à l'établissement scolaire, dont la culture est souvent construite en opposition aux normes de l'institution scolaire. ». Et même quand surgit l'idée de « compétences proches de celles dont l'école attend la mise en œuvre » (Millet et Thin, 2012, p. 130) dans des poèmes ou des textes de rap, les auteurs semblent démunis pour aller plus avant dans l'identification et la valorisation de ces compétences.

Le discours que tiennent, on va le voir, les enseignantes du micro-lycée de Paris sur l'écriture de leurs élèves intègre lui aussi la notion de difficultés mais il tranche avec les travaux qui viennent d'être signalés par l'évocation, dans le même temps, de compétences.

1.2. La maîtrise des écrits académiques au cœur des préoccupations de l'équipe du micro-lycée de Paris

Le constat initial, établi en entretien par les deux enseignantes de l'équipe, I. Duplaquet (professeur de français) et H. Thammavongsa (professeur de S.E.S), pointe comme un trait saillant les difficultés en production d'écrits de leurs élèves, en l'étayant d'indices objectifs : difficulté à obtenir de chaque élève qu'il remette des devoirs maison régulièrement et en nombre suffisant, différence entre les notes écrites et orales de

l'épreuve anticipée du baccalauréat³, difficultés à développer, à structurer l'écrit, à trouver la langue adéquate pour la discipline S.E.S. etc. Clairement, affirme la professeure de S.E.S. quand nous lui demandons quels sont les obstacles que rencontrent ses élèves, clairement, c'est la maîtrise de l'écrit. Constat identique à celui effectué avec l'équipe au grand complet du micro-lycée d'Évreux rencontrée en avril 2015⁴ et qui désignait comme obstacle majeur à la réussite le passage à l'écriture en situation scolaire.

Dans les deux équipes, la pression de l'échéance du baccalauréat, motif premier du raccrochage, est évoquée comme pesant sur le temps qu'il faudrait peut-être consacrer à un « retour à l'écrit » passant par de l'écrit moins formaté que les exercices de l'examen : *Peut-être sommes-nous partis trop vite sur des formes scolaires d'écriture, peut-être aurait-il fallu prendre du temps ?*, s'interroge un enseignant d'Évreux.

Affrontée à ces difficultés, l'équipe de Paris se caractérise par une grande disponibilité à la recherche de stratégies pour les contourner et une ouverture à de nombreux dispositifs : ateliers d'écriture et de théâtre, classe inversée, prix littéraires avec partenariat de librairie et autres manifestations culturelles. I. Duplaquet suit en même temps que ses élèves l'atelier d'écriture et prend des notes sur ce qu'elle observe ; H. Thammavongsa s'interroge sur l'intérêt qu'il pourrait y avoir à passer par l'oral pour faire produire l'écrit. Toutes deux multiplient les exercices et encouragent à la réécriture. Malgré cette effervescence et les succès au baccalauréat de la première promotion (80 % de réussite en 2015), les deux enseignantes et l'ensemble de l'équipe manifestent le besoin de sortir d'un bricolage innovant et de prendre du recul pour « asseoir » leur pratique : *Il y a plein de choses qui sont intuitives et que j'aimerais un peu creuser pour les formaliser*, explique I. Duplaquet et sa collègue, à laquelle nous proposons d'ajouter quelque chose en fin d'entretien : *On n'est pas formés... on n'est pas formés à ça... à accompagner des jeunes qui viennent de milieux très différents à produire des textes qui doivent avoir une recevabilité académique...*

Ces éléments réunis au cours de cette première phase de collaboration fixent donc à celle-ci un objectif : celui d'affiner l'approche didactique de l'écriture dans un contexte de raccrochage scolaire marqué par la perspective de l'examen.

1.3. Un portrait paradoxal du rapport à l'écriture des jeunes raccrocheurs

Pour mieux penser avec l'équipe la dimension didactique, nous avons analysé les discours recueillis auprès des deux enseignantes lors du premier entretien. Ces discours dressent un portrait paradoxal sur le plan de l'écriture des jeunes du micro-lycée. À côté des difficultés d'écriture dans les exercices scolaires et des questions pédagogiques que cela suscite, les deux enseignantes, et en particulier I. Duplaquet, insistent en effet, de manière assez inattendue, sur des compétences manifestes et spécifiques chez des élèves

³ Sur vingt-et-un élèves présentés à l'épreuve anticipée de français en 2015, la moyenne à l'écrit est de 8,35 contre 11,3 à l'oral.

⁴ En vue d'un partenariat qui n'a pas encore abouti. Des témoignages convergents d'autres équipes des établissements publics de raccrochage ont encore été recueillis lors de la rencontre de la FESPI qui s'est tenue le 19 mars 2016 à Paris (Disponible sur Internet : <fespi.fr>).

dont elles constatent la plus grande maturité : compétences notables à l'oral, mais aussi, plus surprenant, à l'écrit. Ces compétences se révèlent, explique l'enseignante de français, dans les écrits de type créatifs ou littéraires proposés lors des séances en ateliers d'écriture. Et elle fait spontanément le lien entre la qualité des écrits produits dans ce contexte et la période de décrochage au cours de laquelle l'écriture a été, selon elle, un recours pour nombre des élèves du micro-lycée et reste un moyen d'expression privilégié comme l'attestent les témoignages écrits spontanés que lui écrivent les élèves.

Ce discours qui met en corrélation décrochage et développement de compétences scripturales retient notre attention. Il se démarque des travaux consultés dans lesquels la notion de compétences scripturales développées par les décrocheurs n'est nullement mise en avant.

Les propos de l'écrivain qui anime l'atelier d'écriture pour la seconde année⁵ accentuent notre intérêt. Il souligne, à son tour, avec beaucoup de conviction, l'inventivité et *la force de frappe* des élèves des deux micro-lycées avec lesquels il travaille (Sénart et Paris). Le premier terme qui lui vient pour évoquer ces élèves est celui d'*extraordinaires*, et il insiste sur leur *tempérament* : *De tous les publics avec lesquels j'ai travaillé, c'est le public que je préfère. Quand je suis au micro-lycée, en atelier d'écriture, je me prends des claques en tant qu'écrivain.* L'écrivain-animateur revient à plusieurs reprises, lors d'un entretien, sur cette corrélation qui lui est apparue, chez ces élèves à la scolarité chaotique, entre la qualité de « plume » et l'expérience de vie. Comme I. Duplaquet, il relie ces compétences à une maturité particulière mais aussi à un rapport plus libre à l'écriture : *Leur rapport à l'art est différent, leur rapport à l'expression est différent... à la peur est différent : ils n'ont pas peur.*

Cet ensemble de discours, qui laisse entrevoir chez des élèves d'une structure de décrochage à la fois des difficultés particulièrement saillantes dans le passage à l'écriture académique et des compétences spécifiques en écriture créative est à l'origine de la problématique retenue pour la présente contribution : sommes-nous en mesure de confirmer en les décrivant précisément les compétences en écriture créative des élèves du micro-lycée ? Quels liens entre la situation mise en place et l'émergence de ces compétences ? Quelles perspectives didactiques tirons-nous des constats établis ?

2. Choix théoriques et méthodologiques : une entrée par les connaissances et compétences des apprenants à l'écrit

2.1. Du côté de l'apprenant

L'approche des apprenants en termes de compétences n'est pas nouvelle dans nos travaux qui nous ont amenées, à diverses reprises, à observer les pratiques orales et écrites

⁵ Il s'agit de Patrick Goujon. Les propos cités sont extraits du projet remis pour 2015-2016 et de l'entretien qu'il a eu avec A.-M. Petitjean. On trouvera mention de sa résidence à la Société des Gens de Lettres, associant écrits des lycéens rattachés et d'écrivains. Disponible sur Internet : <<http://remue.net/spip.php?rubrique962>>.

d'enfants et d'adolescents dans et hors de l'institution scolaire en nous écartant des seules approches en termes de lacunes et d'échecs (Penloup, 2007 ; Delamotte et Penloup, 2010). Nous avons mesuré les limites de telles approches et tenté d'expérimenter le caractère opératoire d'une « lecture en positif » des pratiques langagières et de leur appropriation. Nous nous inscrivons, ainsi, dans un courant (Fabre-Cols, 2000) qui a montré, par exemple, l'importance du recours au « déjà-là » de l'apprenant qui n'est plus vu comme faisant obstacle aux apprentissages, mais comme éclairant les procédures des élèves, voire leurs compétences ou savoirs, dans une démarche d'apprentissage.

Ces réflexions nous conduisent à nous inscrire dans le champ de la sociodidactique (Billiez, 1998 ; Rispaïl, 2005), car nous pensons nécessaire à l'enseignant d'avoir la meilleure connaissance possible du répertoire langagier de ses élèves, en ce sens qu'elle peut l'amener à modifier son regard sur lui, l'aider à déceler des obstacles à surmonter mais aussi des compétences à renforcer.

Concernant l'écriture, nous avons pu identifier, dans les écrits extrascolaires de publics divers d'enfants et d'adolescents, un certain nombre de compétences en production écrite (dans des contextes et à l'aide de supports divers) qui posent la question des frontières d'usage entre pratiques expertes et pratiques ordinaires, entre pratiques scolaires et pratiques extrascolaires. Nous avons conclu, à chaque fois, dans la lignée des travaux de Michel de Certeau (1980), à des compétences d'usage soit du même ordre, soit d'un ordre différent, mais non nécessairement ou systématiquement d'un ordre inférieur. En tenir compte, comme du point de vue des élèves sur les objets d'apprentissage proposés (Chabanois, Delamotte, Penloup, 2014) peut constituer, dans notre réflexion, un ancrage aux apprentissages et à la compréhension des enjeux d'enseignement.

La collaboration naissante avec le micro-lycée de Paris nous a donné l'occasion d'approfondir deux questions : d'une part, celle de la description précise des compétences identifiées ; d'autre part, celle de la nature des situations extrascolaires et scolaires qui permettent leur surgissement.

2.2. Méthodologie

L'approche choisie pour établir un diagnostic et cerner les contours de la problématique d'un enseignement de l'écriture en situation de raccrochage est celle d'une recherche collaborative permettant la co-construction, avec l'équipe du micro-lycée de Paris d'une didactique de l'écriture moins intuitive et plus concertée.

La toute première étape a été celle d'entretiens avec les deux enseignantes et l'écrivain animateur d'un atelier d'écriture. On a vu comment cela a orienté notre regard sur la question des compétences.

L'autre temps de la recherche est effectué dans une collaboration étroite avec l'enseignante de français responsable du projet de micro-lycée, I. Duplaquet. Elle s'effectue sous forme d'observation ou d'animation de séances d'écriture proposées à la

classe de 1^{re} L et ES⁶ avec recueil de données diverses : enregistrement des séances pour mieux saisir le point de vue des élèves quant aux propositions qui leur étaient faites, recueil des productions des élèves, sur papier et sur support numérique, journal de bord tenu par l'enseignante. Les données qui alimentent notre réflexion dans la présente contribution sont issues en priorité de la première séance au début de laquelle il a été proposé aux élèves, successivement, une situation d'écriture créative à contrainte lexicale puis un questionnaire sur leurs pratiques d'écriture, comportant quarante-six questions à choix multiples et sept questions exigeant une réponse rédigée. Les échanges oraux durant la séance ont été enregistrés et transcrits.

La proposition d'écriture créative a pris appui sur un dispositif classique d'atelier d'écriture à contrainte. Sur un canevas de dix-sept mots librement choisis par le groupe et dont ils pouvaient enlever deux occurrences, il était demandé aux élèves de rédiger un texte sur le thème de l'écriture. Le choix du thème assurait une cohésion entre ces moments d'écriture distincts dans la même séance et répondait au souci de faciliter la textualité : la même consigne, expérimentée précédemment à plusieurs reprises avec des groupes d'étudiants, avait abouti, en effet, à des textes qui se heurtaient à la question de la cohérence et qui trouvaient, dans la détermination d'un thème, un fil conducteur facilitant la mise en texte.

Le questionnaire comportait des questions sur les pratiques d'écriture extrascolaires empruntées aux questionnaires successifs de M.-C. Penloup (1999) et R. Joannidès (2014), assorti de questions ouvertes.

3. Diversité de pratiques et de compétences scripturales chez les élèves

3.1. Remarques introductives

L'analyse des textes des élèves qui est au centre de cette contribution porte donc exclusivement sur un ensemble de textes produits dans la même séance d'atelier. S'attacher à ce corpus réduit (dix-sept productions) a un objectif exploratoire de mise en lumière des ressources langagières qui émergent de ces écrits. Ce que nous appelons « ressources » renvoie à la notion de « compétences », au sens où notre angle d'analyse consiste à rechercher ce qui dans ces textes révèle une réelle expertise scripturale.

Les indicateurs de cette expertise choisis sont à la fois littéraires et linguistiques. Rappelons que de tels indicateurs sont inhérents à des pratiques sociales et qu'évaluer, qui signifie porter un jugement sur la valeur, fait appel à des systèmes de valeurs, de normes, de fonctionnalités, d'attentes historiquement situées. Notre lecture des textes d'enfants et d'adolescents, si elle repère facilement la conformité ou non de certaines marques de littéarité (esthétique de l'écrit, effets sur le lecteur) et de mise en texte (orthographe, ponctuation, cohérence sémantique, cohésion morphosyntaxique...), oublie le plus souvent de prendre en compte la part de connivence culturelle et donc les implicites sociaux

⁶ L'ensemble du travail sur site a été effectué, en ce qui concerne notre équipe, par A.-M. Petitjean

de notre lecture.

En classe de français, la valeur des écrits scolaires des élèves est généralement estimée à l'aune de modèles sociaux et dans le respect de normes établies. Mais les productions écrites de nature littéraire et créative, par leur relation esthétique à la norme et souvent en rupture avec elle, se plient difficilement à des cadres évaluatifs normés. Au-delà des marques linguistiques de surface, l'enjeu pragmatique (au sens d'effets produits) de l'écriture littéraire est justement d'embarquer le lecteur dans des voies inédites qui bousculent ses attentes. Et, dans ce domaine, les théories de la production des textes rejoignent celles de leur réception. Cette indocilité aux normes et donc cette résistance des textes à la lecture exige des lecteurs des formes de tolérance, coopération et bienveillance (Bucheton et Chabanne, 2002/2003 ; Sève, 2005). C'est dans cet état d'esprit que nous avons lu et découvert les textes de nos lycéens raccrocheurs dans leurs dimensions textuelle, discursive, littéraire. Précisons que nous prenons les textes comme un corpus global et que les compétences identifiées sont celles de notre population de raccrocheurs. Notre question est de savoir comment ils écrivent et l'expertise que nous mettons à jour relève plus du portrait collectif. Cependant, certains textes de scripteur particulier constituent en eux-mêmes un témoignage des compétences acquises.

Avant de passer à l'analyse de ces textes, de divers points de vue, soulignons que nos données confirment les résultats de M.-C. Guernier (ici même) sur quelques points précis : le rapport entre intérêt personnel et investissement scolaire, les liens entre échanges à l'oral et passage à l'écrit, les effets positifs de l'écriture de commande sur l'expression personnelle, l'importance des genres discursifs et des styles littéraires pour la lecture et l'écriture.

3.2. Les atouts de l'écriture créative

Un point de vue affirmé sur les propositions d'écriture

Voyons d'abord les attitudes des élèves face aux différentes situations de passage à l'écrit qui leur ont été proposées durant la séance. Leur point de vue est général, explicite, affirmé. L'enregistrement des séances, ainsi que les réponses écrites à la question finale du questionnaire : *Que penses-tu du questionnaire que tu viens de remplir ?*, nous amènent à constater une déception à passer d'une écriture créative, pourtant fortement contrainte (par mots imposés), à des réponses à un questionnaire. L'adhésion est ainsi explicitement plus grande pour les situations où il était possible d'insérer de l'expression personnelle, même si elle n'était pas prévue par la consigne. C'est le cas pour la première proposition sur un canevas de mots imposés, retenue pour la présente analyse, qui a servi de tremplin, pour la majorité des élèves, à une expression impliquée.

Les réticences ne se sont pas non plus portées sur l'appréciation globale de la discipline « français » (interrogée dans le questionnaire), mais sur la distinction entre des types d'écrits que l'on peut pour l'instant grossièrement identifier comme « écrits créatifs » et « écrits académiques ». Les élèves tiennent à exprimer l'intérêt qu'ils ont vu à la contrainte de type oulipien (*On a plus de facilité, il me semble... / Ça nous a plus aidé, en fait...*). Au contraire, l'échange qui suit les réponses au questionnaire montre une mé-

fiance vis à vis de contraintes rédactionnelles explicites de type réponses à des questions, identifiées à des enjeux de catégorisation sociétale (*Je trouvais que les questions étaient pas très... pleines de sens / C'est pas en faisant des questions comme ça... genre on peut regrouper des gens dans les cases, parce que...*). Ce n'est donc pas la contrainte en soi qui apparaît leur poser problème, mais la représentation de l'écriture qui est induite par l'exercice. Entrent apparemment en concurrence une représentation de l'écriture comme un outil de construction individuelle, en chambre d'écho des situations vécues, et une représentation de l'écriture comme instrument de codification sociale qui les renvoie au sentiment d'un danger extérieur.

Une dernière remarque : l'étape de lecture des textes à haute voix en fin d'atelier a été vécue, de la part de ces lycéens, sans la réticence habituelle. Ce constat est à relier au fait que ces élèves ne se sont pas montrés à priori intimidés par l'écriture. Cette disponibilité est particulièrement frappante quand on la compare aux comportements des étudiants de première année avec lesquels nous travaillons à l'université de Rouen, qui ont tendance à s'interdire d'écrire quand leur parcours scolaire antérieur ne leur semble pas classique. Ce figement sur une première représentation des capacités rédactionnelles, liée au parcours scolaire, n'a donc pas été perceptible chez ces élèves du micro-lycée.

Une facilité d'écriture face à une consigne

La première caractéristique frappante, pour ces élèves censés aborder douloureusement les activités de production d'écrit, est leur facilité d'écriture. Les textes recueillis vont d'un paragraphe de dix lignes à deux pages A4 sans marge.

La première étape de la démarche consistant à rassembler des mots servait à fédérer le groupe classe en mettant les élèves en demeure de se donner à eux-mêmes des contraintes lexicales. Il est possible de repérer une identité du groupe dans le choix des mots⁷. Des proximités sémantiques entre les mots sélectionnés individuellement signent sans doute des centres d'intérêt ou des idées communes. L'homogénéité du corpus choisi demeure frappante par rapport à des séances d'ateliers où les étudiants vont chercher le mot rare, présenté comme un défi à relever pour les autres participants.

On reste surpris par le talent à intégrer le matériau lexical dans un premier jet. Cette opération exige, en effet, un va et vient « serré » entre la mise en texte sous un angle générique (au sens de genre de discours) et la pertinence du vocabulaire mis à son service. Cette liste est longue, elle réunit des mots de natures différentes renvoyant à des univers de référence divers. Les agencer en discours montre non seulement des compétences de cohérence textuelle, au sein de genres différents, mais aussi un goût pour une sémantique des jeux de langage.

On peut repérer une diversité de stratégies d'intégration des mots imposés, par

⁷ Inconnu, putréfaction, justice, égalité, atmosphère, panache, gri-gri, responsable, proximité, révolution, misérable, voyage, au-delà, camelote, macchabée, clématite, adrénaline (retranscrits en italiques dans les textes d'élèves, présentés plus bas).

exemple :⁸

– par énumération au sein d'un genre expositif :

Texte 14 : « (...) l'écriture nous permet de communiquer <sur et de parler de sujet plus triste comme sur> et de donner son point de vue sur la *justice*, la *révolution*, la *misère*, le destin des *macchabées*, l'origine de l'*adrénaline*, le sens des *responsabilités*. »

– par insertion du descriptif dans un genre narratif :

Texte 10 : « ... Il était assis sur un rocher au milieu d'une clairière, à *proximité* d'un grand saule pleureur que des *clématites* semblaient avoir épousé dans une parfaite *égalité* de fleurs et de feuilles qui se faisaient *justice*... »

– par développement de situations fictionnelles :

Texte 4 : « Mes parents me racontaient souvent comment la vie était de leur temps... rose, juste... Ils vivaient dans une petite maison à *proximité* d'un fleuriste adorable qui leur vendait souvent du terreau pour les *clématites*. »

– par digression et glissement d'images dont la cohérence se trouve assurée par l'idée explicite que le texte épouse une hallucination d'auteur préalable à la rédaction :

Texte 13 : « Je peut d'abord apercevoir toutes les surfaces souterraine ou repose les corps en *putréfaction*, au decus de ces cimetièrre enfouis le monde des vivants est en activité des hommes y regne et lutte pour préserver une *justice* et une *égalité* pour facilité la cohabitation. sur les routes et la chausé construites sur d'autre vestige qu'avaient construit nos ancêtre qui ne sont maintenant plus que des *macabée*, vivent les *misérables* ce qui dépendent des autres, ceux qui, comme moi, n'ont d'autre activités que de regarder les gens vivre la vie qu'ils n'ont pas eu, et qui récupère des *camelotes* pour ce construire des semblants de foyer. »

Une multiplicité des moyens mis au service de la rhétorique

La maîtrise de moyens rhétoriques est même un trait apparent dans la majorité des copies, au bénéfice d'effets très disparates :

– depuis l'aphorisme au présent de vérité générale :

Texte 15 : « L'écriture est le seul terrain sur lesquels l'*égalité* est inquestionnable entre les humains. Dans l'encre il n'y a pas de rejet. L'encre est *justice*. »

– jouant parfois de la collusion avec le présent d'énonciation :

Texte 5 : « L'écrivain vit dans le mystère de la suite de son histoire, une certaine *adrénaline* s'installe en lui "pourrais-je introduire la *justice* et l'*égalité* à ce moment-là ?" ou bien "l'*atmosphère* régnant dans cette partie du livre est beaucoup trop glauque". »

– jusqu'à la multiplication d'outils pour la captation du lecteur et le marquage émotionnel :

⁸ Transcription respectant les ratures et l'orthographe des productions.

Texte 2 : « J'écris ma peur de ce monde et de la mort, cette *atmosphère* de néant autour de moi me rend misérable. A quoi sert d'être responsable dans cette vie qui ne durera pas longtemps ? Dans ce monde où la *justice* soit-disant "règne" alors qu'il n'y a aucune *égalité* ?

Nous ne sommes que poussière comparés à l'infini de cet <monde> endroit inconnu qu'est la vie.

Je vois cette *clématite* < qui a > si jolie qui me dit que bientôt je ne serais qu'un *maccabée* en *putréfaction*, que je n'existerais plus et ne serais rien pour le savoir, mais comment <ee monde> peut-on être sûrs de l'existence de ce monde ? C'est peut-être de la *camelote* tout ça, l'enfer est sur Terre. Comment savoir si l'*au-delà* est pire que ce que nous avons déjà ?

J'ai bien un *grigri* toujours à proximité qui me permet d'enlever ces pensées mais elles sont trop présentes ».

Finalement, le fil conducteur du rapport à l'écriture, destiné à évaluer la capacité de ces élèves non seulement à bâtir un texte, mais à trouver les moyens d'une mise en abyme, s'est révélé souvent habilement saisi. Les lycéens jouent majoritairement des plans interprétatifs en générant une analogie entre fiction et situation d'énonciation. Les capacités de distanciation critique si appréciées dans la perspective de l'examen ne sont donc pas absentes de ces productions.

3.3. Des compétences linguistiques et discursives

Indicateurs linguistiques en lien avec la textualité

La sociolinguistique a bien montré l'intérêt du recueil des représentations de l'écriture chez les usagers et des liens très étroits entre les divers aspects du « rapport à » et les compétences scripturales. La linguistique, de son côté, par ses différents niveaux d'analyse est en mesure de fournir de nombreux outils de repérage des compétences dans les usages de l'écrit.

Un premier coup d'œil aux textes nous montre une disparité entre certains, à l'état de brouillons, et, d'autres, étonnamment peu raturés et aboutis. Les différences sont importantes : les textes les plus achevés ne nécessitent pas de réécriture alors que d'autres sont encore largement en devenir. Malgré cet éventail, l'écriture manuelle reste aisément lisible et sans la moindre trace d'une écriture « SMS » tant redoutée par l'institution.

Si l'on s'intéresse aux indicateurs linguistiques de surface, ceux qui correspondent à une habituelle préoccupation de l'évaluation scolaire, on peut retenir deux aspects.

Celui de l'orthographe, réel puisqu'il participe à la lisibilité des textes. On note un éventail qui va de l'absence presque totale d'erreurs à une présence plus ou moins gênante pour le lecteur. Celui de la syntaxe qui montre aussi un large éventail de compétences au niveau phrastique. Et, sans surprise, ce sont les productions les mieux construites du point de vue des séquences textuelles qui affichent les compétences syntaxiques les plus élaborées. Les qualités de la mise en page (titre ou non, organisation en paragraphes), du recours aux connecteurs intra et inter phrastiques vont de pair avec une aisance dans la

maîtrise de la syntaxe.

Une mise en mots entre énonciation et discursivité

Cependant, ce sont les niveaux énonciatifs et discursifs de ces textes qui nous montrent le mieux l'ampleur des compétences scripturales des lycéens raccrocheurs. D'une part, par leur diversité, d'autre part, par leurs effets rhétoriques, comme on l'a déjà signalé. Les compétences scripturales jouent en effet à deux niveaux, en production par la diversité et la maîtrise des moyens linguistiques, en réception par les effets pragmatiques, intentionnels ou non, sur le lecteur.

Les choix énonciatifs, par exemple, se ventilent en diverses possibilités :

– par une prise de parole (d'écriture) où le « je » domine :

Texte 2 : « J'écris ma peur de ce monde et de la mort, cette *atmosphère* de néant autour de moi me rend *misérable*... »

– par une accroche dialogique avec les lecteurs (« moi » / « vous ») :

« Laissez-moi vous parler de ce monde *misérable* où règne une *atmosphère* atroce causée par la *putréfaction* des corps gisants au sol... »

– par l'inverse d'une prise en charge énonciative en première personne où la thématique (imposée) du texte se définit elle-même :

« L'écriture est un moment d'expression fascinant où la pensée et l'esprit prennent une représentation et sont incarnés par des mots, des phrases, des poèmes, des histoires... »

– par une énonciation en troisième personne (« il » / « elle »), dont les liens avec le sujet écrivant sont ou non dévoilés, comme on peut les voir dans les deux extraits suivants :

Texte 15 (totalement en 3^e personne) : « Ses pas trottent sur le béton trempé dans une mélodie répétitive. Ploc, ploc, droite, gauche, stop. Elle s'arrête, dégagent ses cheveux humide pour dévoiler son regard *misérable*. Quelque chose retient son attention, une *clématique* gracieuse se dresse seule dans un de ces espaces vert insignifiant parisien... »

Texte 3 (en 3^e personne avec apparition finale du « je ») : « Elle a prit la route, son premier voyage en quête d'inconnu, de *justice* et d'*égalité*. Elle laissait sa terre natale pour la France [le récit se poursuit ainsi sur deux pages et se termine par] ...Ce *voyage* lui avait tout pris et peu donné, elle n'avait que ses yeux pour pleurer et ses enfants pour ne pas cesser d'espérer. Je suis sa petite fille... »

Ces types énonciatifs accompagnent des genres de discours différents selon que la dominance se fait narrative ou explicative, les deux pouvant apparaître au sein d'un même texte. Dans ce domaine, la maîtrise peut porter sur le maintien d'un seul genre comme sur le mélange des genres. Et toutes ces solutions discursives existent dans notre corpus de textes.

Par exemple, dans l'extrait suivant où la lycéenne définit et explique, dans un premier mouvement de son texte, son rapport à l'écriture pour proposer ensuite, dans un second

mouvement, le récit de son passage à l'écriture :

Texte 13 : « J'ai comme passion l'écriture, cet art occupe la majorité des heures de ma journée et, dans l'écriture, qui est un mot très vaste, j'ai une préférence pour la description, parfois très réaliste, exagérée ou complètement surnaturelle des choses... [elle continue ainsi puis passe à un autre paragraphe] Je ferme les yeux. Mon âme quitte ce corps qui lui sert d'abri et je contemple, j'étudie, je prends de la hauteur. Je peux d'abord apercevoir toutes les surfaces souterraine ou repose les corps en *putréfaction*... » [Elle poursuit un récit de voyage]

Signalons que la diversité se fait jour aussi à l'intérieur d'un même genre discursif. Si l'on examine le genre narratif quand il est dominant, on trouve par exemple, à côté du recours à un développement chronologique classique utilisant les temps du passé (« elle a prit la route... elle laissait sa terre natale... »), une construction envisagée par la fin qui démarre par un ancrage énonciatif au présent (« Je termine ici le récit de mon voyage... La veille de la révolution, j'avais vu ces hommes... »).

L'exemple des débuts et les clôtures de textes

Ces deux lieux de la mise en texte sont exemplaires d'une expertise rédactionnelle comme on peut le voir dans certains textes biographiques, deux exemples :

– le début du texte 13, déjà cité, sans effet spécifique si ce n'est d'autoriser la progression par digression hallucinatoire décrite plus haut ;

– et la clôture du texte 3 qui confère après coup une valeur d'épopée familiale au récit qui précède :

« Je suis sa petite fille et ces quelques lignes sont le témoignage d'une des vies abimées par l'immigration. »

C'est le cas également de repères génériques maniant la fiction :

– d'une manière assez convenue dans cette clôture, usant d'une interpellation du lecteur :

Texte 1 : « Mais... tout ça est du passé... Ouvrez la porte et regardez autour de vous... écrivez ~~moi~~ au lieu de parler de l'*au-delà*. »

– sans doute étayée de réminiscences livresques, dans cette ouverture jouant de l'autofiction :

Texte 6 : « Lendemain de *révolution*. Je termine ici le récit de mon *voyage*, sous cette *atmosphère* ~~de morts~~ *misérable*. »

– et encore plus savante dans cette fin qui permet d'interpréter la longue description qui précède, d'un homme seul dans la nature, renvoyant à un stéréotype romantique, comme la situation d'un lecteur épiant un personnage romanesque :

Texte 10 : « [...] Il était assis sur un rocher au milieu d'une clairière, à proximité d'un grand saule pleureur que des *clématites* semblaient avoir épousé dans une parfaite égalité de fleurs et de feuilles qui se faisaient *justice*. L'*atmosphère* était chargée de senteurs,

douces et parfumées.

Cachée derrière un arbre, je l'observais. Il était là, devant moi, éclairé par un rayon de soleil qui transperçait la clairière. Je me remplissais d'adrénaline à chacun de ses mouvements. Il avait l'air si responsable. Il était beau.

Une sonnerie stridente me sortit violemment de cette si paisible clairière. J'ai fermé mon livre et je suis retournée en cours. »

L'élève commentera d'ailleurs son projet, en répondant à une objection d'I. Duplaquet sur le traitement du thème de l'écriture : *En fait, mon texte a un titre : « Récréation », et c'est un titre qui donne la chute, et ça donne le rapport à l'écriture. [...] L'allusion à l'écriture, c'est tout ce que j'ai raconté au début.*

Discursivité et thématique de l'écriture

Qu'en est-il de la seconde partie de la consigne, celle de parler de l'écriture ? La première question est de savoir si cette thématique a été ou non traitée dans les textes. La seconde, d'examiner la manière dont elle a été mise en discours. Un tiers des textes n'en parle pas du tout. Un deuxième tiers en dit quelques mots (l'écriture comme témoignage, comme pouvoir des mots, comme pratique de l'écrivain). Mais un troisième tiers en fait le sujet même de la rédaction.

Les solutions discursives au traitement de ce thème sont différentes. Mais toutes retiennent le lecteur par la qualité des mouvements du discours, bien indiqués par la mise en page (retours à la ligne, espaces). En voici quelques exemples.

Par exemple, un texte, totalement inscrit dans le genre définitoire et donc impersonnel, propose d'abord une définition générale (« L'écriture est un moyen d'expression fascinant... »), puis une définition de l'entrée dans l'écriture (« Commencer à écrire sur une page c'est un peu comme faire un voyage... ») pour terminer par une définition fonctionnelle (« Plus sérieusement, l'écriture nous permet de communiquer, de donner son point de vue... »).

Un autre texte, inscrit, lui, dans le mélange de genres, propose un démarrage narratif : le récit d'une personne qui marche, perdue ses pensées : « Trop de pensée, trop d'association, "un stylo, une feuille" se susurre-t-elle comme la plus audacieuse des solutions ». Suit – après l'exposé d'un point de vue particulièrement fort sur l'écriture (qui se termine par : « L'encre est justice ») et sans marque de source énonciative – la description de l'installation de la personne à une terrasse de café et de son voyage en écriture qui s'achève par l'autodestruction de la production écrite (« Elle pose son stylo, inspire, prend ses feuilles et les déchire consciencieusement... »).

Deux autres textes adoptent avec une totale expertise le genre autobiographique. L'un commence par un sous-genre expositif-réflexif (« J'ai comme passion l'écriture... ») et se poursuit par le récit d'un voyage comme préalable à l'écriture, balisé par la fermeture et l'ouverture des yeux : « Je ferme les yeux. Mon âme quitte ce corps... Je ré ouvre les yeux. Je suis allongé dans un parterre de clématites, feuille et stylo à la main et je commence à écrire ». Signalons que le dernier membre de phrase (« et je commence à

écrire ») est écrit au milieu de la dernière ligne du texte comme le serait le mot « fin ». L'autre texte réunit toutes les marques du genre récit de soi et se déploie, à l'imparfait, dans une évocation du souvenir, chaque mouvement du discours indiqué par un retour à la ligne : « Ce matin, l'atmosphère me semblait propice pour me remettre à l'écriture de ma nouvelle... / Je n'avais pas décidé de devenir écrivain... / Bref, ce matin-là... / Donc, j'avais en main les éléments, il me restait maintenant à les agencer et à écrire mes premières lignes... » (les derniers points de suspension sont de l'auteur du texte).

4. Éléments pour une didactique de l'écriture adossée aux pratiques et compétences des élèves du micro-lycée

La demande émanant de collègues de micro-lycées d'un regard réflexif porté sur leurs pratiques nous a donc conduites à identifier dans la question de la production d'écrits un point nodal, sollicitant la perspective d'une didactique de l'écriture partant de la mesure fine des compétences scripturales.

L'analyse de textes produits en un quart d'heure et non retouchés permet d'objectiver, dans le groupe des micro-lycéens de 1^{re} « raccrocheurs », d'indéniables compétences scripturales, très visibles, dans certains cas, dès la première lecture, moins spectaculaires dans d'autres cas, car logées dans des textes hétérogènes, masquées par de nombreux écarts par rapport à la norme orthographique, syntaxique, ou textuelle. Ce constat va dans le sens du discours tenu par les enseignantes et l'écrivain, il confirme l'hétérogénéité de la population des « décrocheurs » et la nécessité de construire des propositions didactiques au plus près des publics concernés, en tenant compte, certes, de leurs lacunes et difficultés mais aussi de leurs compétences.

Notre hypothèse est que l'évitement très général d'une entrée par les compétences à l'écrit, y compris dans les micro-lycées où l'attention est pourtant portée à la « parole de l'élève » et à ce qu'il sait⁹, ne s'explique pas toujours par le désintérêt, mais plutôt par la difficulté que présente l'exercice inhabituel de « lecture en positif » (Fabre, 2000) des écrits d'élèves. Comme si les outils de l'analyse littéraire et linguistique ne pouvaient s'appliquer à ces productions. Notre analyse tente de montrer qu'ils permettent pourtant d'identifier et de décrire des ressources dont nous pensons que la mise à jour (aux yeux des enseignants comme des scripteurs) est la condition nécessaire à un transfert sur d'autres situations d'écriture. En l'occurrence, les compétences déployées par les élèves du micro-lycée en réponse à une proposition d'écriture créative ne pourront, selon nous, être réinvesties à plein dans l'analyse littéraire ou le commentaire que si elles sont effectivement nommées comme telles.

Reste à se demander pourquoi la situation d'écriture créative mise en place fait effectivement surgir des compétences là où les exercices d'écriture académique mettent en exergue, pour le même groupe d'élèves de micro-lycée, d'importantes difficultés.

9 « Faire avec ce qu'ils savent, ne pas déplorer ce qu'ils ne savent pas ». (Goémé P., Hugon M.-A. et Taburet P., 2012, p. 99).

Notre hypothèse est que le surgissement des compétences est dû à la situation d'écriture mise en place :

– un dispositif intitulé « atelier d'écriture » (Rossignol, 2000) dont le pouvoir libérateur est largement expérimenté depuis maintenant près de cinquante ans et qu'on peut attribuer en particulier à l'absence de hors sujet, l'absence d'évaluation ou encore la lecture aux pairs ;

– une proposition d'écriture qui pourrait être largement plus créative mais qui, en l'état, ne relègue pas l'écriture à un usage scolaire dissocié d'autres usages et rentable pour satisfaire à des conventions sociales extérieures mais qui permet à l'élève d'expérimenter (Dewey, 2010) son apprentissage scolaire comme la construction de soi par un ethos discursif (Amossy, 1999), intégrant dans le même temps la dimension individuelle et la dimension sociale.

La dimension la plus prometteuse de la situation proposée ne tient pas, selon nous, au rôle régulateur d'ateliers d'écriture qui feraient office de soupapes dans une pédagogie du détour (ce qui est peut-être l'enjeu dans nombre de structures de raccrochage) mais à la proposition en classe d'une écriture créative dont nous souhaitons ultérieurement dessiner plus avant les contours et caractéristiques (Petitjean, 2013 b). L'ancrage scolaire assumé nous paraît davantage susceptible de permettre le transfert des compétences scripturales enfouies qu'aura permis le régime d'écriture proposé sur des formes d'écriture plus académique. Sous réserve, bien sûr, que l'enseignant soit en mesure de les identifier et d'en repérer la productivité pour les exercices académiques.

Bibliographie

- AMOSSY R. (dir.) (1999). *Images de soi dans le discours. La construction de l'ethos*. Lausanne-Paris : Delachaux & Niestlé.
- BARRÉ-De MINIAC C. (2002). « Représentations des pratiques d'écriture chez des adolescents inscrits dans des filières contrastées ». *Langage et pratiques*, n° 30, p. 46-55.
- BARRÉ-De MINIAC C. (2011). « Le rapport à l'écriture : une notion heuristique ou un nouveau concept ? ». In Daunay B., Reuter Y., Schneuwly B. (dir.). *Les concepts et les méthodes en didactique du français*. Namur : Presses universitaires de Namur, p. 175-194.
- BARRÉ-De MINIAC C., MOUT T., BRISSAUD C. (à paraître). *Ces lycéens en difficulté avec l'écriture*. Grenoble : Ellug.
- BERNARD P.-Y., MICHAUT C. (2014). « Marre de l'école : les motifs du décrochage scolaire ». *Notes du CREN*, n° 17.
- BILLIEZ J. (dir.) (1998). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*. Grenoble : CDL-Lidilem, université Stendhal-Grenoble 3.
- BLAYA C. (2010). *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*. Bruxelles : De Boeck.

- BROUX N., De SAINT-DENIS É. (2013). *Les microlycées. Accueillir les décrocheurs, changer l'école*. Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur.
- BUCHETON D, CHABANNE J.-C. (2002/2003). « Un autre regard sur les écrits des élèves : évaluer autrement ». *Repères*, n° 26-27.
- CASTINCAUD F. (2012). « Flairer le danger pour agir ». *Les cahiers pédagogiques*, n° 496, dossier « Décrocheurs, décrochés ».
- De CERTEAU M. (1980). *L'invention du quotidien*. Paris : Gallimard.
- CHABANOIS M., DELAMOTTE R., PENLOUP M.-C. (2014). « Recueillir le point de vue d'élèves de CM en sciences : pourquoi ? Comment ? ». In Dufays J.-L. et Daunay B. (dir.). *Didactique du français : du côté des élèves*. Bruxelles : De Boeck, p. 19-33.
- DAVID R. et ROZIER E. (2012). « La philosophie pour prendre la parole ». *Les cahiers pédagogiques*, n° 496, dossier « Décrocheurs, décrochés ».
- DELAMOTTE R., PENLOUP M.-C. (2010). « De quelques connaissances ignorées du langage enfantin ». In Gruaz C. (dir.). *Autour du mot*. Limoges : Lambert-Lucas, p. 131-155.
- DEWEY J. (1934/2010). *L'art comme expérience*. Paris : Gallimard, éd. française présentée par Richard Shusterman.
- DUPLAQUET I. (2001). « L'interdisciplinarité pour enrayer le tourbillon de l'échec ». *Ambitieux en français n° 1*. Dossier AFEF en complément du n° 522 des *Cahiers pédagogiques*, co-coordonné par l'AFEF. Disponible sur Internet : <<http://www.afef.org/blog/post-tous-compunts-en-franus-p1528-c62.html>>.
- FABRE-COLS C. (dir.) (2000). *Apprendre à lire des textes d'enfants*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- FLAVIER É., MOUSSAY S. (dir.) (2014). *Répondre au décrochage scolaire*. Louvain-la-Neuve : De Boeck supérieur.
- GOÉMÉ P., HUGON M.-A., TABURET P. (2012). *Le décrochage scolaire : des pistes pédagogiques pour agir*. Paris : SCEREN-CNDP-CRDP.
- GUERNIER M.-C., BARRÉ-De MINIAC C., BRISSAUD C. et MOUT T. (à paraître) *Ces lycéens en difficulté avec l'écriture à l'école*. Grenoble : ELLUG.
- HUGON M.-A., TOUBERT-DUFFORT D. (dir.) (2011). « Adolescence et décrochage : prévenir et répondre ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 56.
- JOANNIDÈS R. (2014). *L'écriture électronique des collégiens : quelles questions pour la Didactique du Français ?* Thèse de doctorat en Sciences du langage, université de Rouen.
- LAFONT-TERRANOVA J. (2009). *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain : l'apport des ateliers d'écriture*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- MANESSE D. (2013). « Enseigner le français en école de la deuxième chance. Enjeux et embûches didactiques ». In Galliglani S., Wachs S., Weber C. *École et langues. Des difficultés en contextes*. Paris : Riveneuve éditions, p. 139-158.

- MILLET M., THIN D. (2012). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris : Presses universitaires de France.
- MONOD J.-C. (2013). *Écrire. À l'heure du tout-message*. Paris : Flammarion.
- NIWESE M. (2010). *L'atelier d'écriture : un dispositif didactique pour apprendre à écrire à un groupe multiculturel d'adultes en reprise de formation*. Thèse de doctorat, université catholique de Louvain.
- PENLOUP M.-C. (2007). « Une écriture personnelle effervescente. Regards sur des aspects ignorés de la compétence scripturale des élèves ». Penloup M.-C. (dir.). *Les connaissances ignorées. Réflexion interdisciplinaire sur ce que savent les élèves*. Lyon : INRP, p. 17-44.
- PETITJEAN A.-M. (2013 a). *La littérature sur le métier. Étude comparée des pratiques créatives d'écriture littéraire dans les universités en France, aux États-Unis et au Québec*. Thèse de doctorat sous la direction de V. Houdart-Merot, université de Cergy-Pontoise.
- PETITJEAN A.-M. (2013 b). « Faire l'expérience de la langue comme matériau artistique en atelier d'écriture universitaire ». *Le français aujourd'hui*, n° 181, p. 59-67.
- REUTER Y. (2007). « La conscience disciplinaire. Présentation d'un concept ». *Éducation et didactique*, vol. 1, n° 2, p. 57-71.
- REUTER Y. (2013 a). « La conscience disciplinaire. Réflexions en cours ». In Laroussi F., Penloup M.-C. (dir.). *Identités langagières*. Rouen : Presses universitaires Rouen-Le Havre, p. 217-223.
- REUTER Y. (2013 b). « Un déplacement théorique en didactique(s) : le vécu disciplinaire des élèves ». Journée d'étude organisée par le laboratoire EMA : *Souffrances, plaisirs et autres émotions des enfants à l'école*, IUFM-université de Cergy-Pontoise, 8 octobre.
- RISPAIL M.** (2005). *Plurilinguisme. Pratiques langagières. Enseignement. Pour une sociodidactique des langues*. HDR, université Rennes 2.
- ROSSIGNOL I. (1996/2000). *L'invention des ateliers d'écriture en France*. Paris : L'Harmattan.
- SÈVE P. (2005). « Évaluer les écrits littéraires de élèves ». *Repères*, n° 31, p. 29-55.
- WACHS S., WEBER C. (2013). « De l'écrit numérique à l'écrit scolaire : quelle perception de la norme du français par des élèves adolescents en difficulté scolaire ? ». In Galliglani S., Wachs S., Weber C. *École et langues. Des difficultés en contexte*. Paris : Riveneuve éditions.