

DU DÉCROCHAGE AU RACCROCHAGE : LA NÉCESSAIRE MAÎTRISE DE L'ÉCRIT SCOLAIRE. UN POINT DE VUE DIDACTIQUE

Marie-Cécile GUERNIER*

**Université Claude Bernard Lyon 1 – POLYTECH LYON, Laboratoire LIIDILEM
Université Grenoble Alpes / marie-cecile.guernier@univ-lyon1.fr*

Résumé

La question du décrochage scolaire est envisagée selon un double point de vue didactique et littéraire. Nous cherchons à identifier les savoirs liés à la maîtrise de l'écrit qui manquent aux élèves décrocheurs et que re-construisent les élèves qui raccrochent. L'étude prend appui sur une enquête réalisée au CLEPT, établissement qui scolarise des lycéens raccrocheurs. Elle montre comment les élèves se ré-approprient les normes et les genres de l'écrit scolaire et conclut que la déconstruction au sein même de l'école des fonctions épistémique et didactique de l'écrit (lecture et écriture) est un des facteurs du décrochage scolaire.

Mots-clés : décrochage, raccrochage, didactique, littéraire, maîtrise de l'écrit scolaire

1. Problématique, hypothèses et enjeux

La communication présentée ici s'intègre dans l'axe 5 du colloque « Appréhender les liens entre les différentes approches et domaines de recherche » et vise à aborder la question du décrochage scolaire selon un double point de vue didactique et littéraire, c'est-à-dire en cherchant à identifier les savoirs liés à la maîtrise de l'écrit qui manquent aux élèves décrocheurs et que re-construisent les élèves qui rattragent. Concernant le décrochage scolaire, la plupart des études s'inscrit dans une perspective sociologique (Lahire 2000 ; Glasman & Oeuvarard 2004), psychologique (Marcotte 2006) ou institutionnelle (Duru-Bellat 2001, Millet & Thin 2005). Quand la question est abordée du point de vue des savoirs en jeu, l'approche est soit anthropologique et / ou psycho-sociale et mobilise la notion de rapport aux savoirs (Charlot, Bautier & Rochex 1993), soit sociolinguistique et constate que l'échec scolaire est le fait d'élèves issus de milieux sociaux et / ou culturels dont les pratiques langagières écrites et orales sont éloignées des pratiques scolaires (Bautier & Branca-Rosoff 2002). Cependant, si ces thèses ont été abondamment démontrées et font consensus, en revanche elles prennent peu en compte la question, d'une part des élèves qui disposent de toutes les habiletés langagières et littéraires nécessaires pour réussir à l'école et qui pourtant ne réussissent pas, d'autre part des élèves qui ne disposent pas de ces habiletés et qui pourtant réussissent (Frier & Guernier 2007). Or ces « cas » intéressent la didactique dans la mesure où ils incitent d'une part à réinterroger l'articulation entre maîtrise de l'écrit (lecture - écriture) et réussite scolaire; d'autre part à ne pas réduire la question de l'exclusion scolaire à la seule hypothèse du «handicap» langagier ou à la seule explication de l'écart socio-langagier. Ils suggèrent au contraire qu'en dépit ou au-delà de cet écart, l'appropriation des normes de l'écrit scolaire et de ses genres est réalisée par de nombreux élèves que leur profil social et culturel ne semblait pas *a priori* permettre.

Notre hypothèse est que les élèves qui réussissent réalisent ces apprentissages dans le cadre scolaire même. Pour la démontrer, nous sommes allés enquêter auprès de lycéens décrocheurs ayant repris leurs études au Collège et Lycée Elitaire pour Tous (CLEPT) de Grenoble où ils préparent le baccalauréat. Nous avons observé et analysé comment ces élèves apprennent à maîtriser l'écrit scolaire et à intégrer ses normes, quels apprentissages ils réalisent en construisant cette maîtrise et quelles sont la place et la fonction des apprentissages langagiers, et plus particulièrement de l'écrit, dans leur réussite scolaire.

Un des enjeux de notre recherche et de cette communication est de mettre en évidence, dans le cadre des études sur l'exclusion et l'insertion scolaires, (1) les nécessaires articulations entre les approches cognitive, sociologique, psychologique et didactique ; (2) l'intérêt de l'approche didactique qui, en se départissant des motifs liés à des facteurs externes de la réussite scolaire, qu'ils soient d'ordre psychologique, familial, économique, etc., montre comment les élèves apprennent ou n'apprennent pas les genres scolaires de l'écrit au sein même de la classe.

2. L'enquête

2.1. Le profil « élève raccrocheur »

Les élèves raccrocheurs nous intéressent dans la mesure où après avoir rompu avec le système scolaire, ils y sont revenus, selon un double processus d'exclusion / réintégration. Ayant ainsi vécu la double expérience de l'exclusion / intégration, ils peuvent en raison de leur âge et de leur maturité mettre à distance et réfléchir cette expérience, rendre compte de leur trajectoire individuelle, décrire l'expérience scolaire à travers le prisme des pratiques de l'écrit et de sa normalisation, construire la rétrospective de leur exclusion et de leur réintégration. Ils sont de ce fait des témoins privilégiés des questions qui nous occupent et peuvent nous renseigner sur la place et la fonction des apprentissages et en particulier des apprentissages langagiers et littéraires (lecture et écriture) dans ce double processus d'exclusion / intégration.

Les élèves de notre enquête ne présentent ni difficultés intellectuelles et cognitives particulières (perspective cognitive), ni difficultés langagières. Comme dans le cadre de cette enquête, il ne nous était pas possible de mener des tests auprès des élèves, cette appréciation est fondée sur leurs résultats scolaires au CLEPT et les avis formulés par leurs professeurs et leurs tuteurs pédagogiques. De notre côté, nous avons pu constater empiriquement lors des entretiens semi-directifs une maîtrise de la langue conforme à celle de jeunes gens lycéens ou étudiants de premier cycle. Par ailleurs, toujours selon les avis des encadrants pédagogiques, ces élèves n'ont pas de problèmes particuliers d'intégration sociale et culturelle et ne relèvent donc pas d'un « handicap socio-culturel » (perspective socio-culturelle). Enfin ils veulent obtenir un baccalauréat pour continuer leurs études et apprendre un métier, ils sont donc motivés par l'apprentissage et la réussite (perspective psychologique). Dans le cadre de cette communication, nous présentons les résultats construits à partir des entretiens menés avec deux lycéennes : Claudine et Mélanie.

2.2. Le lieu de l'enquête

Notre enquête se déroule au Collège et lycée élitair pour tous (CLEPT), un établissement sous statut expérimental au moment de celle-ci, intégré au lycée Emmanuel Mounier de Grenoble et dont la vocation est d'accueillir des élèves décrocheurs désireux de reprendre des études au sein d'un cycle scolaire. Ces élèves deviennent ainsi des raccrocheurs (Bloch & Gerde 2004).

Outre le fait qu'il scolarise des élèves raccrocheurs, nous avons sélectionné cet établissement parce que la pédagogie qu'il met en œuvre est assez proche de celle des classes des lycées « ordinaires ». En effet, nos observations menées dans différentes disciplines en classe de Première nous ont permis de constater que les leçons se déroulent selon deux dispositifs fréquents au lycée. D'une part, un dispositif expérimental, principalement dans les leçons de SVT et de chimie, selon lequel les élèves ont à résoudre un problème formulé dans une consigne en manipulant et en utilisant une démarche qui combine essais et erreurs. D'autre part, un dispositif expositif dans lequel le professeur, en position magistrale, guide le travail des élèves, pose des questions, conduit la réflexion. Ce dispositif prend la forme d'un dialogue entre le professeur et les élèves et concerne les leçons d'économie, mathématiques, français, histoire géographie.

Nous avons toutefois observé trois autres dispositifs plus innovants et constituant en quelque sorte la marque du CLEPT : un accompagnement tutoré des élèves, la prise en charge par les enseignants des fonctions relatives à la vie scolaire : gestion des retards et des absences des élèves, gestion des permanences, etc. et enfin la mise en œuvre d'ateliers artistiques (écriture, photographie, théâtre, etc.) où les élèves développent des projets selon un dispositif qui peut être qualifié de créatif.

2.3. La méthodologie de l'enquête

Notre enquête procède selon deux modalités méthodologiques complémentaires. La première modalité consiste en l'observation et l'analyse *in situ* et à partir d'une capture filmique (Guernier 2008 ; Guernier, Bouchard & Griggs 2009 ; Guernier & Sautot 2011) de leçons en classe de Première dans les trois séries littéraire, économique et social, et scientifique ; et dans six disciplines : français, histoire géographie, sciences économiques, mathématiques, sciences physiques, sciences et vie de la terre. Ces observations ont pour objectif d'identifier des pratiques pédagogiques spécifiques en lien avec le caractère expérimental du CLEPT. Nous avons ainsi pu constater les deux dispositifs présentés ci-dessus, identifier les pratiques et

fonctions de l'écrit et mettre en évidence leur similitude avec celles des lycées « ordinaires », comme nous le montrons au paragraphe suivant. Ces observations doivent également nous permettre de connaître ces pratiques pour pouvoir en parler précisément avec les élèves. La seconde modalité méthodologique est un recueil d'entretiens semi-directifs et d'explicitation auprès des professeurs et des lycéens. Pour ces derniers, les entretiens ont porté sur d'une part les motifs de leur décrochage et le rôle des pratiques scolaires de l'écrit ; d'autre part ce qui leur permet de raccrocher, soit à leur initiative, soit en lien avec les pratiques pédagogiques mises en œuvre au CLEPT. Ces entretiens individuels se sont déroulés, au sein même du CLEPT, en deux temps d'une durée chacun d'environ 2 heures, ont été transcrits et analysés. Notre méthode d'analyse pose pour principe que l'entretien semi-directif construit un ensemble discursif polyphonique et dialogal. Le dialogisme se produit à un premier niveau, entre l'enquêteur et l'enquêté, dans l'échange qui, à partir du jeu social des positionnements et des négociations symboliques, assure le développement discursif des thèmes et, à un deuxième niveau, dans l'échange que chaque locuteur entretient avec soi-même et le discours en train de se faire et qui réfléchit l'émergence des discours antérieurs, entendus et reçus, dans l'espace social, et plus spécifiquement familial et scolaire (Millet 1992). C'est à l'articulation de ces deux niveaux que se construisent les objets discursifs (Dabène & Grossmann 1996). L'analyse des entretiens procède donc au repérage des objets discursifs co-construits dans la dynamique interactionnelle par le moyen du repérage des récurrences des items, c'est-à-dire, soit des unités lexicales, soit des suites de mots signifiantes, considérées comme les manifestations linguistiques de l'articulation entre le premier et le deuxième niveau de dialogisme. Ces récurrences tissent des réseaux de signification, et ce faisant, assurent la dynamique discursive. Le travail de l'analyste consiste donc à la mise à jour de ces enchevêtrements sémantiques, produits et producteurs de l'interaction verbale, puis à leur interprétation, qui se trouve elle-même traversée de la polyphonie discursive qui l'alimente (Guernier 1998, 1999).

3. Éléments de littératie scolaire : pratiques et fonctions de l'écrit en classe de Première

Au sein des dispositifs pédagogiques décrits ci-dessus, les pratiques et fonctions de l'écrit (lecture et écriture) mises en œuvre dans une perspective didactique, c'est-à-dire relatives à la construction des savoirs disciplinaires,

sont semblables à celles mises en œuvre dans les classes de lycées « ordinaires ». Elles consistent en :

- l'archivage des connaissances disciplinaires par le moyen de la transcription du discours oral, le plus souvent du professeur, et de la prise de notes ;
- la communication et la transmission des connaissances le plus souvent par la lecture de documents (manuels, photocopies, photocopies de documents authentiques ou didactisés, etc.) ;
- l'exercice du raisonnement et de l'heuristique par la mise en œuvre d'une écriture de recherche, en particulier dans les leçons adoptant le dispositif expérimental.

Nous avons également constaté la place importante prise par les activités d'écriture, y compris dans leur dimension matérielle : profusion de documents écrits à lire ou à annoter, temps important consacré à la prise de notes ou au recopiage du tableau, abondance d'outils (classeurs, crayons de toutes sortes, gommes, effaceurs, ...) etc. Le plus souvent la pratique scripturale est personnelle et non partagée : chaque élève gère individuellement son activité d'écriture, les cahiers, classeurs et copies ne circulent pratiquement pas entre les élèves, peu d'activités pédagogiques ont pour objet d'élaborer un écrit à plusieurs. Seul l'écrit du tableau est partagé, mais il est contrôlé par le professeur. Ces pratiques conduisent à une valorisation de l'écrit, et de leur maîtrise dépend la réussite scolaire. Elles sont habituelles au lycée.

Trois caractéristiques majeures de ces pratiques de l'écrit et communes aux différentes disciplines peuvent être identifiées :

- La diversité et l'hétérogénéité des formes et des fonctions de l'activité scripturale, au cours d'une même séance et évidemment d'une séance et d'une discipline à l'autre. Elles obligent l'élève à s'adapter en permanence et à disposer d'une palette de compétences très différentes et qu'il ne peut mettre en œuvre que s'il a identifié les différentes formes et fonctions de l'écrit dans le processus didactique.
- La complexité des activités de lecture et écriture qui sont polymorphes et polyvalentes. L'élève doit tout à la fois écouter et comprendre ; lire, écrire, annoter le texte ou le document ; prendre des notes sur son cahier et organiser sa prise de notes ; participer et répondre aux questions du professeur, etc. Il doit donc gérer une poly-activité dense et complexe.

- L'implicite de l'apprentissage de ces activités qui, non seulement ne sont l'objet d'aucun apprentissage explicite, mais font également l'objet d'un très faible étayage de la part des enseignants qui incitent par exemple à prendre des notes sans construire l'apprentissage de cette activité.

Le contexte pédagogique et didactique dans lequel les élèves de notre enquête apprennent est donc ordinaire.

4. S'approprier la littérature scolaire et raccrocher

Nous rappelons que nous cherchons à (1) mettre en évidence comment les lycéens en situation de raccrochage analysent et gèrent les pratiques scolaires de l'écrit ; (2) identifier les processus par lesquels ces élèves intègrent les normes de l'écrit scolaire et les pratiques scolaires du lire-écrire dans le cadre des apprentissages disciplinaires ; (3) identifier les apprentissages construits en matière d'écrit scolaire et constitutifs du raccrochage.

En creux, et par rétroaction au processus d'exclusion et de décrochage, on peut supposer que ce sont ces apprentissages construits pendant la phase de raccrochage qui n'ont pas été réalisés précédemment et qui ont conduit en partie à l'échec et à l'exclusion scolaire. Nous pouvons aussi en déduire les apprentissages qu'il est nécessaire de réaliser pour réussir à l'école.

L'analyse des entretiens menés avec Claudine et Mélanie nous a permis de mettre en évidence que ce processus de ré-appropriation de l'écrit scolaire comporte quatre types d'opérations, qui se mettent en place successivement et s'enchaînent, d'où la notion de processus. À noter que la situation d'entretien elle-même par le biais de la verbalisation et d'une certaine réflexivité aide à construire des prises de conscience qui contribuent à la transformation de ces pratiques et à la mise au point de modalités de lecture et d'écriture renouvelées.

4.1. Processus n°1 : identification des caractéristiques des pratiques scolaires de l'écrit

Dans les entretiens, les élèves procèdent à l'analyse des pratiques de l'écrit (lecture et écriture) mises en œuvre en classe dans les différentes disciplines et ils en décrivent les caractéristiques selon trois modalités.

4.1.1. La pratique singulière d'un enseignant ou l'effet maître

Selon les élèves, les pratiques de lecture - écriture relèvent des choix pédagogiques de l'enseignant et sont en quelque sorte sa marque personnelle, son style. Claudine rapporte par exemple précisément les motifs invoqués par le professeur de SVT qui fournit un photocopie détaillé de son cours afin que les élèves ne prennent pas de notes et puissent de ce fait être actifs en cours. La lycéenne précise que, ayant besoin d'écrire pour comprendre, cette pratique ne lui convient pas, mais qu'elle se sent obligée de s'y soumettre dans la mesure où elle correspond à une conviction pédagogique forte de ce professeur.

4.1.2. La pratique spécifique d'une discipline scolaire ou l'effet discipline

Dans les entretiens, les élèves notent également que les pratiques de lecture - écriture diffèrent en fonction de la discipline et en déduisent qu'elles sont donc spécifiques à chaque discipline. Claudine explique ainsi que les disciplines français et histoire, bien qu'apparemment proches et pratiquant toutes deux la dissertation, formulent des exigences et des normes de composition différentes. Elle a remarqué que, si en français une certaine qualité rédactionnelle est exigée en matière d'orthographe, de syntaxe, voire de style, au motif qu'en français l'élève doit montrer qu'il maîtrise la langue française ; en histoire l'exigence est moindre et le contenu du devoir prime sur sa forme.

4.1.3. Une pratique relative à une fonction didactique ou l'effet didactique

Enfin, les élèves distinguent les pratiques de lecture - écriture selon leurs fonctions dans le processus même d'apprentissage. Ainsi Mélanie considère qu'en cours de sciences l'objectif de comprendre des notions non concrètes ou du moins difficiles à s'approprier nécessite des échanges fournis entre les élèves et le professeur. De ce fait, selon elle, dans ces cours, l'écrit doit venir après les échanges et a pour fonction didactique de récapituler la leçon et d'instituer les notions abordées dans les échanges.

4.2. Processus n°2 : conscientisation de la littératie personnelle en classe

L'analyse par les élèves des pratiques de l'écrit mises en œuvre en classe conduit ceux-ci à analyser leurs propres pratiques, à les décrire avec précision et à en identifier les fonctions dans leur processus personnel d'apprentissage. Claudine se livre par exemple à une analyse précise de sa manière de prendre des notes et met en évidence plusieurs techniques :

- écrire tout ou le plus possible de ce qui est dit oralement, ce qui revient à une activité de transcription du discours oral et implique d'être capable d'écrire vite ;

- laisser des blancs dans la page pour ne pas perdre le fil du discours oral quand la prise de notes ne suit plus ;
- combler ces blancs dès que le déroulement du discours oral le permet, ce qui implique de conserver en mémoire ce qui a été dit jusqu'à ce qu'il puisse être écrit ;
- compléter la transcription par des notes qui indiquent la méthode de construction des réponses ou les raisonnements, ce qui implique une analyse métacognitive et métalinguistique du discours oral en lien avec la construction des connaissances en jeu pendant la séance et une analyse de la compréhension de ce discours et de cette construction.

La description de Claudine rend compte de la densité et de la complexité de cette activité ainsi que des différentes stratégies pour noter le maximum d'informations. Toutefois la lycéenne précise que cette méthode devient inefficace dès que le contenu du cours lui échappe, comme c'est par exemple fréquemment le cas en biologie, où elle « perd le fil ».

Au-delà de cette description en quelque sorte technique, Claudine a identifié quatre fonctions que remplit cette prise de notes dans la construction de ses apprentissages :

- retenir les connaissances : fonction mnémonique ;
- comprendre les connaissances abordées pendant le cours : fonction épistémique ;
- structurer sa pensée : fonction cognitive ;
- repérer les connaissances à approfondir : fonction métacognitive.

4.3. Processus n°3 : évaluation des pratiques personnelles de l'écrit scolaire

L'auto-analyse par les élèves de leurs pratiques personnelles de l'écrit dans le cadre scolaire les conduit à les évaluer, le plus souvent sévèrement, en termes d'efficacité par rapport aux exigences scolaires et au projet personnel de formation, ainsi qu'à mesurer l'écart entre ce qu'elles sont réellement et ce qu'elles devraient être pour permettre la réussite scolaire.

Mélanie et Claudine relèvent en particulier deux difficultés principales. Mélanie explique que, comme elle n'écrit pas forcément ce qui est dit par le professeur, mais ce qu'elle comprend ou ce qu'elle considère comme intéressant ou utile, il lui est difficile de suivre le cours et de le noter en même temps. Son exigence de compréhension l'empêche de concevoir l'écriture comme une simple transcription du discours oral. Mais cette méthode l'oblige à traiter l'information avant d'écrire. De plus, la lycéenne précise qu'ayant besoin de

participer à l'échange oral pour comprendre, elle est partagée entre participer ou écrire. Quant à Claudine, comme nous l'avons vu précédemment, elle utilise une méthode en quelque sorte inverse à celle de Mélanie. Afin de noter le plus de choses possible, elle a mis en place un système relativement compliqué. Mais elle remarque et explique qu'au final elle se trouve submergée par une matière abondante de notes dans laquelle il lui est difficile de repérer ce qu'il faut conserver.

Ainsi ces élèves sont non seulement en capacité de décrire comment elles procèdent, mais sont également capables de l'analyser et de l'évaluer afin de déterminer les stratégies efficaces et performantes en fonction de leur conception de l'écrit et du savoir et en fonction de leurs capacités personnelles. Cette étape de l'évaluation leur permet de passer à l'étape suivante de la transformation des pratiques personnelles.

4.4. Processus n°4 : transformation des pratiques personnelles

Les entretiens présentent le déroulement du processus de cette dernière étape en deux mouvements. Tout d'abord les élèves modifient leur pratique en y intégrant les contraintes et les normes de l'écrit scolaires qu'elles ont identifiées, puis elles s'essaient à de nouvelles pratiques personnelles qu'elles construisent de manière autonome.

Par exemple, concernant la prise de notes en cours, Claudine explique que, suite à l'identification de ses difficultés, elle n'écrit plus tout et qu'elle a mis en place un système de couleurs et de codes pour distinguer les propos de l'enseignant de ses commentaires personnels. De cette manière elle n'est plus submergée par la matière abondante du cours. Par ailleurs, elle indique qu'elle essaie une nouvelle manière de traiter ses cours : elle rédige des fiches à partir des notes prises en cours, des exercices réalisés, des manuels scolaires, c'est-à-dire à partir de différentes sources qu'elle compile. Par le biais de ces fiches, Claudine réorganise les savoirs en les reformulant, en les synthétisant, et en les hiérarchisant. Son objectif est de trouver une manière de pratiquer l'écriture qui lui permette d'apprendre, de comprendre et de retenir.

De plus, quand elles décrivent les processus de transformation des pratiques de l'écrit en lien avec le raccrochage, ces deux élèves insistent sur le fait qu'elles sont les auteurs de leurs écrits et de leurs manières de les pratiquer. On comprend alors que cette personnalisation et ce contrôle leur ont permis de recréer le lien entre les pratiques scolaires de l'écrit et leur visée d'apprentissage, c'est-à-dire didactique.

Conclusion

Notre enquête, dont nous ne présentons ici que quelques aspects⁷⁸, met en évidence pour ces deux lycéennes que l'un des facteurs de leur décrochage est le fait qu'elles élaborent progressivement une pratique personnelle de l'écrit scolaire, qu'elles maîtrisent, contrôlent et transforment constamment. Ce faisant, elles construisent le lien entre leur pratique de lecture - écriture et la visée du travail scolaire : apprendre des connaissances. Cette ré-appropriation est une des clés de l'adhésion au mode scolaire d'apprentissage et donc à la réussite scolaire, comme le confirment les motifs avancés par ces deux lycéennes décrocheuses quand elles évoquent leur décrochage. Selon elles, deux types de pratiques scolaires de l'écrit ont eu un impact. D'une part, les pratiques de l'écrit qui visent à noter simplement le savoir sans le construire ou le reconstruire. Pour contrecarrer ces pratiques, Claudine élabore des fiches et Mélanie reformule ce qu'elle comprend avant de l'écrire. D'autre part, les pratiques de l'écrit qui le dépersonnalisent, c'est-à-dire dans lesquelles l'élève n'est pas l'auteur ou le concepteur de ce qu'il écrit. Selon ces deux lycéennes, ces pratiques conduisent à une perte de sens de l'écrit pour les apprenantes qu'elles désirent être et peuvent conduire au désintérêt pour ce qui est appris et au décrochage. Ainsi notre enquête conduit à conclure que la déconstruction au sein même de l'école des fonctions épistémique et didactique de l'écrit (lecture et écriture) est pour certains élèves un des facteurs du décrochage scolaire. Ainsi l'approche didactique permet de corroborer l'hypothèse selon laquelle la conception des objets d'enseignement apprentissage, ici les pratiques de lecture écriture relatives aux différentes disciplines scolaires, constitue un facteur important, voire déterminant, de l'investissement des élèves. Elle complète les approches sociologiques et psychologiques et conduit à élaborer des solutions au décrochage au sein même de la classe.

Références bibliographiques

Bautier, E. & Branca-Roscoff, S. (2002). Pratiques linguistiques des élèves en échec scolaire et enseignement. *Ville - École - Intégration Enjeux*, 130, 196-213.

Bloch, M.-C. & Gerde, B. (2004). Un autre regard sur les décrocheurs. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 35, 89-97.

⁷⁸ Pour une description complète de cette enquête et des résultats supplémentaires, voir Guernier M.-C., Barré - De Miniac C., Brissaud C. & Mout T., *Rapport aux écrits scolaires et exclusion scolaire*, à paraître aux ELLUG en 2016

Charlot, B. Bautier, E. & Rochex, J.Y. (1993). *École et savoir dans les banlieues ... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.

Dabène, M. & Grossmann, F. (1996). La co-construction des objets discursifs dans l'entretien dirigé : enjeux didactiques et options méthodologiques. In J. Richard-Zapella (dir.). *Le questionnement social*. (79-88). Université de Rouen : IRED.

Duru-Bellat, M. (2001). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris : PUF.

Frier, C. & Guernier, M.C. (2007). Paroles de lecteurs : si les usages scolaires empêchaient de pratiquer la lecture. *Repères*, 35, 117-138.

Glasman, D. & Œuvrard, F. (2004). *La déscolarisation*. Paris : La Dispute.

Guernier, M.-C. (1998). *Discours sur la lecture à l'école. Étude comparative et longitudinale de discours d'élèves et de maîtres sur la lecture au cycle 3 de l'école primaire et de sixième de collègue*. Thèse de doctorat, Université Stendhal, Grenoble.

Guernier M.-C. (1999). Comprendre et interpréter les textes à l'école. *Repères*, 19, 167-181.

Guernier, M.-C. (2008). Quelles données didactiques un film de classe nous permet-il de recueillir ? In J.-P. Sautot (dir.). *Le film de classe : entre sémiotique et didactiques* (81-104). Limoges : Lambert-Lucas.

Guernier, M.-C., Bouchard, R. & Griggs, P. (2009). Les corpus (vidéo) de classe : méthodologie d'utilisation, analyse interactionnelle, analyse didactique. L'exemple d'une leçon d'anglais dans une classe de Baccalauréat Professionnel. In S. Canelas-Trévisi, M.C. Guernier, G.S. Cordeiro & D-L Simon (dir.). *Langage, objets enseignés et travail enseignant en didactique du français*. (111-127). Grenoble : ELLUG. Collection Didaskein.

Guernier, M.-C. & Sautot, J.-P. (2001). Le film de classe : de l'élaboration d'un outil pour observer et analyser les situations didactiques au questionnement des concepts didactiques. In B. Daunay, Y. Reuter & B. Schneuwly (coord.). *Les concepts et les méthodes en didactique du français*. (251-273). Namur : AIRDF et Presses Universitaires de Namur.

Lahire, B. (2000). *Culture écrite et inégalités scolaires : sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Marcotte, D. (2006). Dépression et suicide. In L.Massé, N. Desbien & C.Lanaris (dir.). *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention*. Montréal : Gaëtan Morin.

Millet, A. (1992). Analyse des entretiens non-directifs ou semi-directifs. Propositions pour un modèle «multi-focal ». *Lengas*, 31, 107-122.

Millet, M. & Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris : Presses Universitaires de France.

À propos de l'auteure

Marie-Cécile Guernier est maître de conférences, habilitée à diriger des recherches en sciences du langage, à l'école POLYTECH - Université Claude Bernard Lyon 1. Elle est membre du laboratoire Linguistique et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles (LIDILEM) de l'université Grenoble Alpes. Ses recherches portent sur l'enseignement - apprentissage de l'écrit en contexte scolaire et non scolaire (en particulier la formation des adultes faiblement scolarisés et / ou qualifiés) dans une perspective didactique.

Pour citer cet article

Guernier, M.-C. (2016). Du décrochage au rattachage : la nécessaire maîtrise de l'écrit scolaire. Un point de vue didactique. In B. Marin & D. Berger (dir.), *Recherches en éducation, recherches sur la professionnalisation : consensus et dissensus. Le Printemps de la recherche en ESPE 2015* (pp. 379-391). Paris : Réseau national des ESPE.