

# X. Y. ZEP

## BULLETIN DU CENTRE ALAIN SAVARY

N° 2 - AVRIL 1998 (3 N°S PAR AN)

### SOMMAIRE

#### Éditorial

#### Zoom

VITRY-SUR-ZEP  
UNE POLITIQUE  
DE CIRCONSCRIPTION

#### Recherche

UNE DÉMARCHE DE  
RECHERCHE AVEC PLUTÔT QUE  
POUR LE PRATICIEN

#### Ressources

À DOUAI, UNE UNIVERSITÉ  
D'ÉTÉ TONIQUE...

#### BRÈVES

- **DERNIÈRES publications**
- **Colloque**

#### Boussole

L'ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE  
AU SERVICE  
DES ZEP

#### Dossier

MAÎTRISER LA LANGUE, OUI  
MAIS POURQUOI (EN) FAIRE ?  
➤ **POUR EN SAVOIR plus**

La relance en cours des zones d'éducation prioritaires ne saurait aller sans bilan collectif des expériences menées et des résultats obtenus depuis qu'existe une telle politique, sans que soient ainsi tirés les enseignements des projets et actions réussis et performants, mais aussi des difficultés rencontrées et des doutes qui peuvent s'en suivre, sans confrontation exigeante des points de vue différents – mais non indifférents – des enseignants et de tous ceux avec lesquels ils collaborent au quotidien dans l'exercice de leur métier, des décideurs politiques et responsables administratifs, et des chercheurs.

Tel est le sens de la démarche mise en œuvre et du travail entrepris par le Comité de pilotage pour la relance des ZEP. Avec l'appui du Centre Alain Savary, ce comité, coprésidé par Dominique Glasman, de l'Université de Saint-Étienne, et Jacky Simon, coauteur avec Catherine Moisan, du rapport de l'Inspection générale sur *Les déterminants de la réussite scolaire en ZEP*, a réalisé divers documents de travail destinés à faciliter la préparation des forums académiques et des assises nationales et à en alimenter le travail de réflexion et d'élaboration.

Un premier document intitulé *Pour un état des lieux des ZEP : constats et réflexions* est destiné à être renseigné dans chaque école et chaque établissement de ZEP, une synthèse étant établie pour chaque zone. Il vise à promouvoir, faciliter et organiser le travail de réflexion, de bilan et de mise en perspectives mené dans chaque zone, et à recueillir les conclusions et les enseignements qu'en tirent les équipes enseignantes. Destiné à être conservé dans chaque zone, école ou établissement concerné, chacun de ces documents contribuera ainsi à la constitution d'une mémoire collective, dont l'expérience montre qu'elle fait souvent défaut. La synthèse de l'ensemble alimentera les travaux des forums académiques et des assises nationales qui se tiendront les 3, 4 et 5 juin prochains.

Ces travaux pourront également se nourrir des trois dossiers thématiques élaborés par le comité de pilotage, qui s'appuient à la fois sur les observations et les recommandations du « Rapport Moisan-Simon » et sur les recherches et expériences conduites depuis plus de quinze ans dans les ZEP. Les trois axes de travail proposés sont les suivants :

- la priorité accordée aux apprentissages et le maintien d'un haut niveau d'exigence, défi qui nécessite de réinterroger les rapports entre formes et contenus d'enseignement, entre actions et projets « exceptionnels » et travail ordinaire de la classe, entre les projets portant sur l'amélioration de la « vie scolaire » ou sur « l'aide aux devoirs » et la transformation du rapport au savoir et au travail scolaire des élèves, entre les actions et dispositifs destinés aux élèves « en grande difficulté scolaire » et ceux destinés aux élèves « ordinaires »... ;
- la nécessité impérieuse d'une évaluation régulatrice et d'un pilotage local et académique des projets et de la politique ZEP, s'attachant moins aux résultats ponctuels obtenus qu'à leur évolution, et permettant de procéder, s'il y a lieu, aux modifications et ajustements nécessaires ;
- la mise en œuvre de modalités de partenariat et d'actions en direction des parents qui respectent la professionnalité et la légitimité de chacun et qui ne conduisent pas, en dépit des intentions affichées, à une stigmatisation et une dévalorisation des familles.

Bilan critique du passé, promotion des expériences les plus prometteuses et définition de perspectives et d'exigences pour l'avenir sont les tâches de l'heure. Souhaitons que, malgré un calendrier et des échéances quelque peu resserrés, ce travail puisse être l'œuvre collective de tous ceux qui travaillent au quotidien pour une meilleure réussite scolaire en ZEP.

Jean-Yves ROCHEX, Université Paris VIII



## VITRY-SUR-ZEP<sup>1</sup> : UNE POLITIQUE DE CIRCONSCRIPTION

CRÉÉE dès 1981-1982, la ZEP de Vitry comprend aujourd'hui 2 collèges et 15 écoles, dont 6 écoles maternelles et 9 écoles élémentaires, réparties en cinq groupes scolaires. Les indicateurs sociaux y sont parmi les plus défavorables du département du Val-de-Marne. Si les écarts aux moyennes nationale et départementale des évaluations nationales réalisées en mathématiques et en français dans les classes de CE2 et de 6<sup>e</sup> y sont importants, ils varient sensiblement d'un groupe ou d'une école à l'autre, appelant à une étude et un suivi approfondis de chaque situation particulière.

Le projet de zone est structuré autour de quatre axes : le travail de mise en cohérence des actions et de mobilisation des acteurs ; la centration sur les apprentissages ; l'éducation à la citoyenneté ; l'enrichissement de l'univers culturel des élèves. Pour ce qui concerne l'enseignement primaire, il s'appuie sur un travail d'animation reposant, entre autres, sur des « postes ZEP » consacrés spécifiquement, d'une part, à la coordination de la ZEP, d'autre part, à la mise en œuvre de projets ciblés sur le langage en grande section de maternelle et au CP, sur le lire-écrire en CE2, sur la culture scientifique et technique, et sur un dispositif de formation conséquent (animations pédagogiques et stages de formation consacrés par exemple à l'accueil des enseignants débutants en ZEP, aux conditions d'une école efficace ou à la conception et à la mise en œuvre des projets évoqués ci-dessus).

Ne pouvant rendre compte de l'ensemble du travail entrepris, nous nous centrerons ici sur les actions portant sur la lecture-écriture et sur la culture scientifique et technique. Le lire-écrire est de longue date un des axes de travail de la circonscription, qui avait donné lieu à des opérations « défis-lecture » ou au projet *Le livre dans tous ses éclats*, auquel avaient participé 95 classes. Soucieuse que la dimension festive et extraordinaire ne l'emporte pas sur le quotidien des apprentissages, l'équipe de circonscription a promu, ces dernières années, la mise en œuvre de « classes lecture-écriture » visant à faire vivre durant trois semaines à des classes de CE2 une pratique intensive de lecture-écriture, utilisant l'outil informatique,

en lien avec des professionnels et comportant une ouverture sur les musées associées à la ZEP par convention. Concernant des classes de plus en plus nombreuses (4 à l'origine, 11 en 1997-1998), cette mise en œuvre a, dans le même temps, donné lieu à une appropriation réelle de l'initiative et de sa conception par les instituteurs. Alors que l'organisation des premières classes lecture-écriture avait été pour l'essentiel conçue par l'équipe de circonscription et les intervenants extérieurs, les instituteurs se sont saisis de la démarche et ont profité d'une semaine de formation pour élaborer eux-mêmes la grille de celles qui ont lieu cette année scolaire – une équipe allant même jusqu'à tenter d'articuler les différents axes lecture-écriture, sciences et citoyenneté du projet ZEP en travaillant à l'écriture par les élèves d'un roman de science-fiction posant la question des droits de l'enfant.

C'est la création, il y a trois ans d'un « poste ZEP » sciences et technologie qui a permis que se développe cette dimension dans le projet de zone. Ce poste, pourvu par un instituteur, comportait trois dimensions : l'aide à l'élaboration de projets, la constitution de matériels ressources directement utilisables dans les classes, et l'animation de la circonscription. De multiples projets ont été mis en œuvre depuis lors, en relation avec divers organismes ou associations scientifiques et culturels (INRA, Galerie de l'évolution, ANSTJ, Service des parcs et jardins de la ville, etc.), visant tout à la fois la formation et la sensibilisation des enseignants, la circulation d'expositions et la conduite d'ateliers et d'activités dans les classes. Plusieurs classes ont ainsi pu rencontrer A. Jacquard et échanger avec lui sur les problèmes éthiques auxquels est confrontée l'activité scientifique. Un travail de longue haleine sur les insectes, mené en collaboration avec l'INRA a donné lieu, lors de la journée *La Science en fête*, à la projection en avant-première du film *Microcosmos*. Les écoles maternelles ne sont pas oubliées ; des ateliers contes y ont été consacrés à la carte du ciel ou encore à la météo, et une animation scientifique planétarium y a été réalisée.

Les efforts accomplis pour promouvoir les démarches et la culture scientifiques et techniques dans les écoles

de la ZEP ne sont cependant pas sans rencontrer d'obstacles. Ainsi la plus grande part des expositions scientifiques mises à disposition des enseignants par divers organismes sont conçues pour des élèves du secondaire, et il est nécessaire de les adapter pour qu'elles soient plus accessibles et plus en rapport avec les contenus de programme de l'école primaire. Surtout la mise en œuvre d'activités et de démarches scientifiques et techniques par les instituteurs dans les classes s'avère plus malaisée que la réappropriation des classes et des démarches lecture-écriture, les enseignants concernés ne se sentant pas immédiatement à même de réinvestir les apports qu'ils peuvent tirer pour eux-mêmes du dispositif d'animation de la circonscription dans le quotidien de leur travail d'enseignant. D'où la nécessité, pour que puisse se produire ce même mouvement de déplacement, de l'équipe de circonscription vers les enseignants, de l'initiative et du travail de conception, que ce dispositif soit complété par des actions de formation plus approfondies. Orientation à laquelle travaillent activement les responsables de la ZEP, au travers de la mise en place d'un stage « Aide à l'élaboration de projets scientifiques » et d'une collaboration plus étroite avec l'IUFM.

J.-Y. R.

(reportage réalisé en mars 1998)

1. Nous reprenons ici le titre du bulletin trimestriel de la ZEP de Vitry-sur-Seine, dans le Val-de-Marne. Faute de place, nous avons choisi de centrer cette présentation sur le seul enseignement primaire. La présentation des actions et projets menés dans chacun des deux collèges de la ZEP exigerait un autre article.

Directeur de la publication : André HUSSENET,  
Directeur de l'INRP

Équipe rédactionnelle

Jean-Yves ROCHEX : Rédacteur en chef

Danielle N. DUQUENNE : Secrétaire de rédaction  
Alain BOURGAREL, Patrick BOUVEAU, Evelyne BURGUIÈRE,  
Elisabeth MARTIN, Anne SENÉE

Maquette et réalisation P.A.O. : Nicole PELLIEUX

Impression : BIALEC S.A., Nancy

Institut National de Recherche Pédagogique  
Centre Alain Savary,

Centre national de ressources sur les ZEP

29, rue d'Ulm - 75230 Paris cedex 05

Tél. : 01.46.34.91.15

Fax : 01.43.54.32.01 - cas@inrp.fr

ISSN (en cours)

## MAÎTRISER LA LANGUE, OUI MAIS POURQUOI (EN) FAIRE ?

ÉLISABETH BAUTIER\*

DEPUIS 30 ans (!), la question de la langue est au cœur de la façon de penser les difficultés scolaires des élèves de milieu populaire, a fortiori quand ils sont issus de la migration; faut-il en déduire qu'en 30 ans, on ne semble pas avoir trouvé de réponse pédagogique, didactique? Ce serait inexact mais sans doute la question a-t-elle été longtemps mal posée.

Dans les années 70, la question de la langue a été posée en termes « politiques » et idéologiques, qui ont conduit à opposer deux conceptions de l'origine des difficultés linguistiques des élèves de milieu populaire. La première, inspirée des travaux du sociolinguiste W. Labov<sup>1</sup>, conduit à penser en termes d'écart entre les exigences, les normes linguistiques scolaires et les caractéristiques linguistiques des élèves, et ce dans un esprit relativiste (toutes les formes langagières se valent, elles permettent les mêmes utilisations du langage, il ne s'agit que d'une question de norme dominante arbitraire). La seconde conception, plutôt fondée sur les travaux de Bernstein<sup>2</sup>, repose sur le lien qui existe entre les usages familiers et familiaux du langage qui renvoient eux-mêmes à des modes de socialisation, des rapports au monde et au langage et qui ont à voir avec les modes de penser et d'apprendre. Ce lien entre rapport au monde, au langage, au mode de penser et d'apprendre induit donc des différences scolaires entre élèves qui renvoient à des différences « familiales » (d'où le rattachement de cette conception au courant dit du « handicap socioculturel »).

De par les débats occasionnés, cette opposition n'a pas permis de porter l'attention sur un point qui apparaissait pourtant comme fondamental dans les deux approches : *les usages de la langue* sont à distinguer des formes linguistiques (le lexique et la syntaxe). Même s'il existe un lien étroit entre les deux, il est plus important si l'on veut comprendre et intervenir dans la différenciation socio-langagière à l'école, de poser la question en termes de différences d'usages plutôt que de différences de lexique ou de syntaxe. La centration sur

les formes linguistiques utilisées, c'est-à-dire sur la seule « face visible » de l'activité langagière, a pendant des décennies conduit à détourner l'objectif de maîtrise de la langue de ses véritables enjeux cognitifs et sociaux.

À la suite de l'influence relativiste, il a été sans doute positif, en termes de sécurisation des élèves, de ne pas stigmatiser leur mode d'expression, et de tenir compte de la réalité de leurs pratiques langagières. Mais, s'il ne faut pas gommer l'arbitraire et la violence symbolique des pratiques et exigences scolaires, on ne peut faire comme si tous les usages de la langue se valaient au regard de ce qu'ils permettent d'élaboration de la pensée, des savoirs et des apprentissages. Il s'agit bien de situer la question de la langue à l'école par rapport à son rôle dans les apprentissages, rôle qui ne se réduit malheureusement pas à des difficultés de compréhension des consignes et des textes dues à des faiblesses de lexique ou même de syntaxe, comme c'est le plus souvent dit parce que c'est le plus « évident ». Si ces faiblesses et insuffisances existent, et doivent être corrigées, elles sont loin d'épuiser les origines des difficultés, lesquelles sont davantage liées à la confrontation avec un univers de pensée et de langage peu familier des élèves comme l'a bien montré B. Lahire<sup>3</sup>.

### LES ÉLÈVES, LE LANGAGE ET L'ÉCOLE

Ainsi, nombre d'élèves en difficulté, voire en échec scolaire, ont une conception du langage et de ses usages qui va à l'encontre de celle qui les aiderait dans le cadre scolaire et qui est supposée plus qu'enseignée :

\* le langage est censé dire le monde dans une transparence de celui-ci plus que dans sa « reconstruction » et son élaboration dans et par le langage justement. Il est censé, ce faisant, dire la vérité, le vrai des choses, des choses « comme elles sont », c'est-à-dire comme l'élève les vit... La langue ne peut alors guère faire l'objet d'un travail spécifique qui dépasserait la simple « mise aux normes » ;

\* le langage est d'abord pensé comme exprimant la subjectivité, les affects, comme permettant de se dire ou de partager de la connivence et, à ce titre, il s'agit d'être davantage dans le partage, la réminiscence de l'expérience commune que dans la communication sur un objet non connu d'un des interlocuteurs; notons qu'alors la question du travail de la langue et de ce qui est vécu comme une mise en conformité avec les normes scolaires ne peut être que non pertinent et violent ;

\* le langage est, au-delà de l'expression de la subjectivité, ce qui permet de manifester (et non justement d'élaborer) l'identité du jeune, identité vécue simultanément sur le registre individuel et sur celui du groupe auquel il souhaite s'identifier. Pour les élèves dont nous parlons, il y a comme identification de soi à ce que l'on dit, adhérence de soi avec le langage. Posture qui, là encore, va à l'encontre de la compréhension des demandes scolaires qui sont des demandes de mise à distance ;

\* le langage est alors produit dans l'immédiateté du dire, y compris l'écriture qui se fait le plus généralement « au fil de la plume ».

Ce rapport au langage est très éloigné de celui que suppose la plupart des activités scolaires où le langage est outil des apprentissages, outil d'élaboration. Corriger, réécrire, travailler la langue pour travailler la pensée ne sont pas des pratiques valorisées par ces élèves. Pour de nombreux adolescents<sup>4</sup>, il s'agit là sans doute d'un indice d'une familiarité plus grande avec l'oralité et les valeurs qui la sous-tendent qu'avec l'écriture et celles qui lui sont liées<sup>5</sup>.

### S'ADAPTER AU LANGAGE DES ÉLÈVES ?

La très grande difficulté qu'il y a à ne pas confondre « maîtrise de la langue » et maîtrise des formes linguistique, en d'autres termes à penser ensemble les formes de la langue, les usages du langage et ce qu'ils permettent de faire a conduit, dans la dernière décennie, à plusieurs façons d'adapter l'enseignement

\* Elisabeth Bautier, Équipe ESCOL, Université Paris VIII.

du français, de la langue maternelle, aux « nouveaux » publics.

\* On a mis l'accent sur la maîtrise de la diversité des situations de communication en insistant sur les usages fonctionnels du langage, tels que écrire pour... et donc, simultanément, sur ses fonctions de demande, de protestation..., et sur les contraintes situationnelles qui pèsent sur les réalisations linguistiques. Il s'agit alors de considérer que l'enseignement, pour certains élèves, les plus en difficultés, les plus démunis, doit intervenir dans les apprentissages communicationnels quotidiens.

\* On a aussi, plus particulièrement pour les publics en difficulté, mis l'accent sur l'expression, faisant l'hypothèse que ces élèves seraient plus à l'aise dans l'expression de leurs expériences vécues, dans des domaines où ils pouvaient avoir envie de s'exprimer et avoir des choses à exprimer.

\* Une troisième tendance, toujours considérée comme aidante, se situe dans l'enseignement-apprentissage de formes textuelles et de types de texte qui sont censés permettre d'écrire. Cette démarche peut sans doute être positive pour les élèves qui s'appuient sur cet apprentissage formel et le dépassent, mais elle se révèle souvent inefficace pour ceux qui « collent » à la tâche scolaire, sans dépassement de l'acquisition de compétences qui sont alors plus techniques que véritablement langagières.

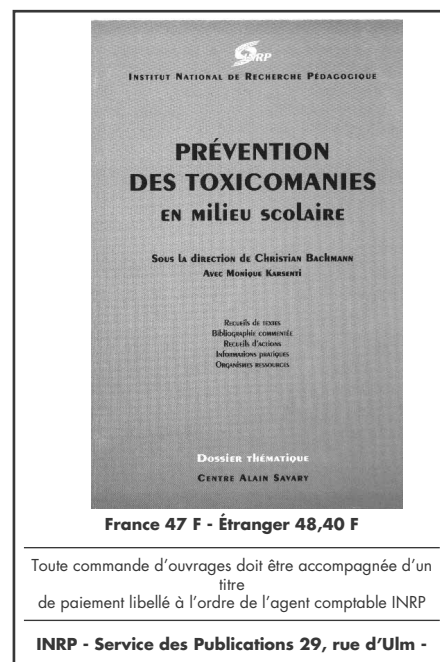
\* On a encore mis l'accent sur la maîtrise des écrits que l'on a appelés « sociaux » ou authentiques, faisant ainsi le choix d'une fonction spécifique de l'école pour certains élèves, celle qui conduit à leur enseigner ce qui peut être utile dans la vie quotidienne et que d'autres élèves sont censés acquérir dans leur famille. L'école devient ainsi pour certains élèves le lieu d'acquisitions utilitaires...

\* On peut enfin faire état d'une adaptation plus radicale qui consiste à moins travailler l'écrit avec certains élèves, à leur faire produire moins d'écrits, parce que ces élèves s'y confrontent à des difficultés plus grandes qu'à l'oral et y sont plus mal à l'aise (on trouve une telle attitude jusqu'en classe de philosophie, dans certaines sections).

Si ces différentes démarches « adaptatives » se sont avérées moins démocratiques que ne le pensaient leurs promoteurs, n'est-ce pas parce que, au-delà de leurs différences, elles partagent un même oubli, majeur : le langage, et l'é-

crit en particulier, pour apprendre, élaborer, penser ne fait qu'exceptionnellement objet d'enseignement et d'apprentissage scolaires, alors même que cet usage du langage est justement fortement différenciateur des élèves. Sans doute faut-il remarquer aussi que cet usage a été peu étudié en didactique du français (sauf des démarches ponctuelles et très spécifiques comme le développement de l'utilisation de l'écrit dans les apprentissages scientifiques<sup>6</sup>) et est vraisemblablement considéré comme fonctionnant dans l'évidence de sa mobilisation dès lors que l'on est sujet parlant.

Or, tel n'est pas le cas. Comme pour l'ensemble des pratiques langagières, l'utilisation du langage pour élaborer, penser, travailler les savoirs dans l'écriture des différentes disciplines relève d'une familiarisation avec des pratiques, un rapport au langage, au savoir, des valeurs qui ne sont pas partagés par tous.



### PARLER ET ÉCRIRE POUR APPRENDRE, C'EST APPRENDRE À PARLER ET À ÉCRIRE<sup>7</sup>

L'objectif de « maîtrise de la langue » doit être pensé dans le lien indissociable entre les usages du langage et les formes linguistiques et textuelles. Il passe par des activités et moments différents pour les enseignants comme pour les élèves : prise de conscience du rapport à la langue et des usages langagiers non scolaires des élèves (y compris pour les élèves eux-mêmes), connaissance et pratique des différents usages de la langue moins, comme cela a donc été le plus souvent fait, du point de vue des différentes situations de communication et

des différents écrits sociaux qu'il est utile de pratiquer, que du point de vue de ce qui est fait avec la langue pour apprendre et construire des connaissances dans les différentes disciplines. C'est une question de priorité et de cohérence si l'on veut que la maîtrise de la langue ait à voir avec la réussite scolaire des élèves.

Sur le plan plus proprement didactique, c'est donc dans un va-et-vient constant entre la langue comme moyen de dire, mais aussi d'apprendre et de penser et la langue comme objet d'analyse que peuvent se situer les apprentissages visant à la maîtrise de la langue. La langue est alors étudiée dans les fonctionnements spécifiques qu'elle peut avoir dans des textes de nature très différente – en particulier des textes que l'on a à produire ou à lire dans l'enseignement (textes scientifiques, littéraires, de manuels...) – et d'usages ou de fonctions également très différents (pour informer, élaborer, commenter, analyser, expliquer un processus ou un fonctionnement...).

Dans cette perspective, l'accent sera moins mis sur des « modèles » de textes ou d'énoncés que sur les logiques et processus qui sous-tendent l'activité langagière.

Prenons l'exemple du passage, si important dans l'enseignement-apprentissage des différents contenus disciplinaires, de la contextualisation à la décontextualisation. Qu'il s'agisse des événements, des sentiments et des formes linguistiques spécifiques qui concernent l'énonciation (non visibilité du sujet de l'événement ou de l'expérience, par ex.), la temporalité, la forme discursive (récit/exposé)... Mais il doit aussi, d'abord même, être pensé comme une opération intellectuelle mobilisée dans les situations d'élaboration de savoirs. Et c'est cette opération qui se construit et s'appuie sur la mise en œuvre des formes linguistiques particulières.

La structuration de l'oral, dont on entend souvent parler, prend les mêmes objectifs. S'il est important que les élèves puissent se sentir à l'aise dans un débat, savoir prendre la parole et argumenter, faire un exposé – activités langagières sur lesquelles on a mis l'accent ces dernières années –, il est tout aussi important de penser l'oral comme un moment et un moyen d'avancer dans la structuration des activités de connaissances, d'élaboration. Il s'agit alors d'apprendre ou plutôt de faire élaborer et mobiliser un oral moins centré sur ses

propres caractéristiques et sur la communication qu'il autorise que sur sa cohérence et ses relations avec les activités d'écriture sollicitées par l'école en ce qu'elles sont fondamentales dans les activités de compréhension de soi comme des savoirs.

Peut-être en conclusion faut-il tout de même rappeler que les usages du langage et les formes de la langue qui lui sont liées ne sont pas indépendants des expériences de vie, ni des univers de connaissances dans lesquels on évolue et que l'école en apprenant la maîtrise de la langue ne peut l'isoler de ce qu'elle mobilise comme connaissances du monde. Aider à la maîtrise de la langue, c'est aussi dans l'école faire découvrir ces univers de connaissances et de

savoirs sans lesquels elle ne peut se construire. C'est sans doute donc situer le rapport à la langue dans sa relation avec le rapport au savoir.

1. William Labov, *Sociolinguistique*, 1972 (tr. fr. Éditions de Minuit, 1976), et *Le parler ordinaire*, 1972 (tr. fr. Éditions de Minuit, 1978).
2. Basil Bernstein, *Langage et classes sociales*, 1971 (tr. fr. Éditions de Minuit, 1975).
3. Bernard Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires*, Presses universitaires de Lyon, Lyon, 1993.
4. Élisabeth Bautier, « Usages identitaires du langage et apprentissage. Quel rapport au langage, quel rapport à l'écrit? », *Migrants Formation*, n° 108, 1997.

5. « Oralité » et « écriture » sont à entendre ici non pas comme renvoyant à une simple utilisation d'un « canal » de communication oral ou écrit, mais bien à des pratiques socio-langagières renvoyant à un rapport au monde, à des habitudes de vie, à des valeurs.

6. On peut se référer aux travaux présentés par Gilbert Ducancel dans la revue *Repères*, n°12 (1995) et à l'expérimentation d'un nouvel enseignement des sciences, « La Main à la pâte » (à partir du 27 avril 1998, site de l'opération : [Http://www.inrp.fr/Lamap](http://www.inrp.fr/Lamap)).

7. Ce titre, les exemples qui suivent comme les conceptions qui sous-tendent cet article se retrouvent dans l'ouvrage *La maîtrise de la langue au collège*, de M. Baudry, D. Bessonnat, M. Laparra, F. Tourigny, Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, CNDP, 1997.

## ► POUR EN SAVOIR PLUS

Dans le prolongement des éléments de réflexion développés par Élisabeth Bautier, voici présentées quelques publications<sup>1</sup>.

L'ouvrage *La maîtrise de la langue au collège*, issu de la réflexion d'un groupe de travail mis en place par la Direction des lycées et collèges en 1993, est un outil de travail qui s'appuie sur des situations d'enseignement concrètes, articule mises au point théoriques, suggestions et analyses d'activités pratiques, et permet de réfléchir aux moyens que doivent se donner les enseignants pour permettre à tous les élèves d'acquérir une bonne maîtrise de la langue. Il développe prioritairement la conception selon laquelle la maîtrise de la langue doit être envisagée comme partie prenante dans la constitution des savoirs : les auteurs, Baudry et al., considèrent la nécessité, pour aider les élèves à construire des savoirs, de les aider à mieux maîtriser les pratiques langagières. Ils envisagent dans l'ensemble des disciplines enseignées au collège la mise en œuvre raisonnée de situations d'apprentissage dans lesquelles la pratique de la langue joue un rôle moteur. Ils postulent que la maîtrise de la langue s'affirme à travers les situations de résolution de problème qui la mobilisent dans les diverses disciplines, et que pour parvenir à construire des savoirs opéra-

toires il faut construire en même temps les compétences langagières qui les sous-tendent. Ils défendent l'idée que le savoir pour s'acquérir doit se verbaliser et qu'il convient de porter attention dans chaque discipline aussi bien aux échanges oraux qu'aux traces écrites indispensables aux apprentissages.

Un exemple : les difficultés linguistiques (lexicales et syntaxiques) liées à la manipulation de la nominalisation que rencontrent les élèves dans la procédure d'abstraction sont rendues particulièrement visibles quand les élèves sont confrontés à des situations de production de textes, alors que dans des exercices de grammaire décontextualisés les élèves s'avèrent parfaitement capables de mettre en relation le nom obtenu avec le terme dont il est dérivé. Une situation observée en cours de biologie montre comment un travail de réécriture de son texte par l'élève (qui doit donner par écrit la définition de la digestion) lui permet, en travaillant sur les difficultés linguistiques rencontrées, de bâtir plus clairement et de s'approprier réellement l'objet de savoir : la digestion.

Est aussi évoqué dans cet ouvrage, le rôle des écrits intermédiaires (brouillons, mises en tableau, élaboration d'hypothèses...) qui permettent à l'élève de tisser des relations inédites et de construire progressivement l'objet de savoir sur

lequel il travaille. D'où l'intérêt à développer dans le quotidien de la classe des usages qui aident les élèves à dépasser leurs résistances par rapport à l'écriture et à comprendre qu'écrire sert à penser.

Le travail d'Anne Vérin (cf. *Aster* n° 6) s'inscrit dans cette proposition : elle analyse en quoi les sciences constituent un espace privilégié pour faire travailler par les élèves simultanément le savoir scientifique et l'écrit. Selon elle, deux priorités :

- développer en sciences la production par les élèves d'une diversité d'écrits instrumentaux afin de faire prendre conscience aux élèves que l'écrit peut être un outil pour penser ;
- introduire des moments réflexifs sur cette pratique diversifiée de l'écriture afin de développer une prise de conscience et une conceptualisation des processus en jeu.

Les situations didactiques évoquées ont comme dénominateur commun de s'intéresser davantage à cette activité de

Bientôt le n° 3!  
Écrivez-nous...  
Vos réactions, vos suggestions nous intéressent

1. Voir page suivante les références bibliographiques.

l'élève, dans laquelle il se construit en même temps qu'il construit et s'approprie des savoirs, plutôt qu'à un savoir scolaire considéré comme objet fini. En ce sens, Baudry *et al.* propose la mise en place de parcours d'apprentissage fondés sur l'alternance de phases orales et de phases écrites pour favoriser ce processus d'élaboration des connaissances et l'inscrire dans la durée.

Dominique Bucheton et Élisabeth Bautier élaborent théoriquement cette idée. Les travaux de la psychologie des apprentissages montrent l'importance du langage produit dans les situations d'interactions sociales pour la construction des savoirs et pour la construction du sujet. Une telle conception permet d'envisager les activités d'écriture et de lecture comme des activités fondamentalement non différentes des interactions orales, et pouvant donc interagir entre elles. Rappelant que la réflexion didactique est peu avancée sur la question de l'utilisation des interactions dans le champ scolaire, elles soulignent qu'il est tant de se demander comment ouvrir et gérer mieux un véritable espace d'interactions dans la classe.

Au plan des acquisitions propres à chaque discipline, comme le précise Élisabeth Nonnon, les verbalisations et les échanges doivent être considérés comme outils au service des apprentissages ; au plan des objectifs relatifs aux pratiques de langage, il s'agit de mieux cerner en quoi des situations de travail sur les objets disciplinaires peuvent constituer en même temps des occasions de travail où les discours sont objets d'apprentissage.

Ouvrir et gérer un tel espace d'interaction suppose une attention envers les échanges ordinaires de la classe comme lieu décisif de l'appropriation des connaissances, des attitudes et des postures intellectuelles attendues. Pour pouvoir prendre en compte ces interactions orales, pour mieux les comprendre et mieux les écouter, l'enseignant doit effectuer des réajustements dans ses représentations du langage et de sa fonction à l'oral.

Quant à Jacques Bernardin, il montre combien les échanges verbaux dans la classe peuvent être ce lieu décisif des apprentissages. Il livre au lecteur l'analyse de séquences de travail qu'il a conduites lui-même en classe de CP et CE1. Ces séquences sont construites selon une approche visant à susciter, à

mobilisation individuelle des élèves et une dynamique intellectuelle collective. La situation d'apprentissage à laquelle les élèves sont confrontés est une situation qui les oblige à la rupture avec leurs conceptions antérieures. Les interactions dans un groupe permettent aussi la prise de conscience de la nécessité de la construction de règles, de codes et de significations communes. Le langage est utilisé comme un outil réflexif et joue comme un opérateur cognitif essentiel dans l'élaboration progressive des concepts et la construction collective des significations. L'auteur a observé les déplacements que ces séquences, construites sur des objets de la géométrie et de la technologie, ont permis d'opérer chez les élèves : il montre comment, en prenant appui sur les pratiques langagières habituelles des élèves, et en les introduisant à de nouvelles pratiques langagières qui contribuent à modifier leur rapport au langage et au monde, elles favorisent l'entrée des élèves dans la culture de l'écrit.

Michel Dabène et Gilbert Ducancel exposent les conséquences de la prise en compte des pratiques sociales de langage dans la classe qui constituent autant de défis pour la recherche didactique, à laquelle il revient en effet de construire des savoirs susceptibles de favoriser l'acculturation langagière, orale et scripturale des apprenants. Le numéro de *Repères* qu'ils ont coordonné sur le thème « Pratiques langagières et enseignement du français » rassemblent des contributions qui montrent l'intérêt de la prise en compte des pratiques sociales de langage dans la classe de français, explicitent les problèmes didactiques que cela pose, ainsi que des contributions centrées sur la mise en place de situations d'apprentissage.

Enfin le numéro du *Français aujourd'hui* consacré aux « classes difficiles » et conçu par Élisabeth Bautier et Danielle Manesse, questionne les stratégies d'adaptation de l'enseignement du français qui peuvent être mises en œuvre dans ces classes, du point de vue de l'analyse des difficultés des élèves, situées dans leur rapport au savoir et à l'école. Deux exemples de pratiques relatives à la lecture et à l'écriture permettent d'en illustrer les limites. Il donne des exemples de pratiques exigeantes en matière de culture dans le cours de français aux différents niveaux de scolarité et traite d'activités de langage hors du cours de français.

Anne SENÉE, CAS/INRP

Cette note a été réalisée à partir de la lecture des documents suivants :

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction des Lycées et collèges, Monique BAUDRY, Daniel BESSONNAT, Marceline LAPARRA, Francis TOURIGNY. *La maîtrise de la langue au collège*. Paris : Savoir-Livre - CNDP, 1997 (Collège).

Anne VERIN. « Apprendre à écrire pour apprendre les sciences ». *Aster*, n° 6, 1998, pp. 15-46.

Dominique BUCHETON et Élisabeth BAUTIER. « Interactions : co-construction du sujet et des savoirs ». *Le français aujourd'hui*, n° 113, mars 1996, pp. 24-32.

Élisabeth NONNON. « Interactions et apprentissages ». *Le français aujourd'hui*, n° 113, mars 1996, pp. 55-63.

Jacques BERNARDIN, Jean-Yves ROCHEX (préf.). *Comment les élèves entrent dans la culture écrite*. Paris : Retz, 1997 (Pédagogie).

Michel DABENE, Gilbert DUCANCEL (coord.). « Classes difficiles : Le pari du savoir ». *Repères*, n° 15, 1997.

Élisabeth BAUTIER, Danièle MANESSE (coord.). « Pratiques langagières et enseignement du français à l'école ». *Le Français aujourd'hui*, n° 120, décembre 1997.

	France 47 F - Étranger 48,40 F
	Toute commande d'ouvrages doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'agent comptable INRP
INRP - Service des Publications 29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05	

*La scolarisation  
dans les milieux « difficiles »  
(coordonné par A. van Zanten)*

Au sommaire :

- *Territorialisation et recomposition des politiques, des modes de fonctionnement et des pratiques de scolarisation dans les milieux « difficiles »* (A. van Zanten)
- *Contextes et politiques des approches éducatives territorialisées* (Y. Jean, P. Bouveau, B. Charlot)
- *Un monde à part? Spécificité des publics, des objectifs et des modes de fonctionnement* (Z. Zéroulou, J.-P. Payet, E. Debarbieux)
- *Fuite, retrait et nouveaux modes d'investissement professionnel : les pratiques éducatives à l'épreuve du territoire* (M. Kherroubi, G. Chauveau, E. Rogovas-Chauveau, D. Glasman)

## RECHERCHE

### UNE DÉMARCHE DE RECHERCHE AVEC PLUTÔT QUE POUR LE PRATICIEN

L'EURED (Équipe universitaire de recherche en éducation et didactique) de l'Université Toulouse-Le Mirail, travaille depuis vingt ans sur l'entrée dans l'écrit. Nos travaux, commencés en Israël en 1978, se sont poursuivis en France dans des quartiers difficiles avec un objectif inchangé : contribuer, avec les moyens de la recherche, à faciliter l'entrée des enfants dans l'écrit.

Pour y parvenir, l'attitude classique du chercheur ne suffit pas : adopter une attitude contemplative, c'est-à-dire analyser dans le confort de son bureau des données préalablement recueillies sur le terrain, ne nous est pas apparu comme suffisant. C'est pourquoi, en réponse au *do it* des autorités israéliennes intéressées par notre affirmation que tout enfant peut apprendre à lire-écrire si on s'y prend correctement, nous nous sommes engagés dans une démarche de recherche-action. C'est la démarche de ceux qui croient qu'on ne peut connaître vraiment les choses que si on essaie de les transformer, car dans un processus de recherche-action le chercheur ne travaille pas *pour* le praticien mais *avec* lui, partant de ses problèmes et faisant siens ses objectifs, mais avec une visée plus universelle que la sienne.

En pratique, ceci signifie une forte présence du chercheur dans la classe, auprès de l'enseignant et des élèves, à la recherche de solutions aux problèmes que pose l'écrit aux enfants. Notons que l'adoption d'une telle attitude ne va pas de soi : aux yeux de l'Université, mal comprise, elle n'est pas reconnue ; aux yeux des autorités de l'enseignement primaire, tout aussi mal comprise, elle est tolérée en général, mais vécue le plus souvent comme une intrusion qui embarrasse les micropouvoirs locaux et

dont les pouvoirs nationaux ne savent que faire. Ces travaux ont pourtant été soutenus occasionnellement par diverses directions du Ministère, de l'Union européenne, des collectivités territoriales ou d'autres partenaires. Tel est le paradoxe d'une Éducation nationale qui, tout en proclamant sans cesse que la lecture est sa priorité des priorités et que les ZEP sont son principal souci, ne sait pourtant pas tirer parti des réalisations effectives.

Dans certains cas pourtant, localement, dans un département ou avec une équipe de circonscription, un projet se développe pendant quelques années. On assiste alors au spectacle inhabituel de stages mis sur pied et animés par des chercheurs, formateurs et praticiens, de dispositifs et de matériel pédagogiques construits ensemble, d'évaluations élaborées, passées et analysées en commun, avec parfois le soutien de collectivités territoriales. Tel fut le cas du département de l'Aude au cours des huit dernières années, dont une évaluation ambitieuse essaiera sous peu de mesurer les effets.

C'est dans un tel cadre qu'ont pu être travaillés, par exemple, une organisation de la classe basée sur l'autonomie et la co-construction des savoirs, une didactique d'entrée dans la culture écrite reposant sur la littérature de jeunesse et l'écriture, des outils d'évaluation relatifs à l'écriture inventée et à l'écriture reproduite, une approche différente de l'orthographe.

Vous avez dit « renouveau de la politique des ZEP » ? Nous sommes prêts.

Jacques FIJALKOW, Eliane FIJALKOW  
Université Toulouse-le Mirail

## RESSOURCES

### À DOUAI, UNE UNIVERSITÉ D'ÉTÉ TONIQUE...

LE Centre Alain Savary a organisé en août 1997, à Douai, une université d'été sur le thème « Pratiques pédagogiques et éducatives dans des contextes difficiles d'éducation ». Ce temps de rencontre entre praticiens et chercheurs a permis de mettre en débat des problématiques actuelles, difficiles mais jugées essentielles par les acteurs de terrain. Une façon tonique de se remettre en forme pour l'année scolaire !

C'est à travers l'analyse des pratiques professionnelles des acteurs (enseignants, éducateurs et autres partenaires) que cette notion de « contextes difficiles d'éducation » a été interrogée. La réflexion s'est appuyée sur deux types d'action pour les jeunes en difficulté. Tout d'abord, les actions d'accompagnement sco-

laire qui touchent un large public et pour lesquelles nous possédons un grand nombre d'expériences de terrain. D'autre part, des actions qui concernent un public beaucoup plus spécifique, de jeunes déscolarisés ou en voie de déscolarisation, d'élèves en rupture avec l'institution scolaire pour lesquels des projets nouveaux se mettent en place sous le nom de « classes relais ». Ces deux exemples qui illustrent des niveaux de difficulté croissante (difficulté des élèves mais aussi de l'institution pour être en mesure de répondre aux problèmes posés) nous ont conduits à nous interroger, tout en prenant en considération les évolutions économiques, culturelles et sociales, sur la définition de public en difficulté et sur les diverses modalités des pra-

tiques professionnelles et partenariales qui sont menées dans ces contextes difficiles d'éducation.

Ressortent fortement de cette université d'été, les questions de l'analyse de l'efficacité des actions entreprises, de la complémentarité de ces actions qui se situent dans des lieux ou des temps périphériques avec le quotidien des classes et des établissements, de l'évolution des professionnalités et, de façon plus générale, des missions de l'école et du rapport qu'il convient de construire entre socialisation et apprentissage des savoirs.

Le Fonds d'action sociale (FAS) a participé à l'organisation de cette université d'été, dont les actes seront disponibles en septembre prochain au Centre Alain Savary.

Élisabeth MARTIN, CAS-INRP

## ► DERNIÈRES PUBLICATIONS

### • Ouvrages

**Sociologie de l'évaluation scolaire.** P. Merle. Paris : PUF, 1998 (Que sais-je ?), 127 p., 42 F. L'ouvrage permet de prendre connaissance rapidement et efficacement des savoirs dans ce champ de la recherche : fabrication des notes et des décisions d'orientation, efficacité de dispositifs pédagogiques dont l'objectif annoncé est la lutte contre l'échec, efficacité des maîtres et des établissements... L'ensemble des résultats montrent que les inégalités sociales de réussite scolaire se construisent de façon sensible à l'intérieur de l'institution éducative.

**Comment l'enfant devient lecteur : pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture.** G. Chauveau. Paris : Retz, 1997, 192 p., 109 F.

L'auteur présente une synthèse inédite des apports des trois grandes approches de la psychologie cognitive de la lecture (psycholinguistique, psychologie cognitive, et psychologie culturelle) permettant de mieux connaître l'enfant lecteur et l'enfant qui apprend à lire. Il identifie les processus de lecture et les compétences psycholinguistiques mises en jeu, ainsi que les difficultés que rencontrent les enfants apprentis-lecteurs « fragiles » et les traits qui les caractérisent.

**Enseigner le français en classes hétérogènes : école et immigration.** D. Boyzon-Fradet et J.-L. Chiss (dir.). Paris : Nathan, 1997, 222 p., 129 F. Considérant les spécificités du public « non francophone » comme étant moins décisives que la prise en compte de l'hétérogénéité sociale et culturelle d'élèves à qui la culture scolaire reste étrangère, les auteurs centrent leurs investigations sur les apprentissages langagiers et les aspects linguistiques et didactiques de l'enseignement du français, dans les classes d'accueil et dans les classes « ordinaires ». Il consacre également une partie importante aux aspects institutionnels et culturels de la scolarisation des enfants de migrants.

**Formation, petite enfance et partenariat.** S. Rayna, F. Dajez (coord.). Paris : INRP-L'Harmattan, 1997 (CRESAS), 209 p., 120 F.

Des actions de formation innovantes réalisées dans

plusieurs pays (France, Belgique, Portugal et Maroc) et s'inscrivant dans un objectif d'amélioration de l'accueil des jeunes enfants ont fait l'objet des études présentées dans cet ouvrage. Elles reposent sur un travail partenarial associant différents professionnels de la petite enfance et sur une dynamique de recherche-action. Menées au sein de dispositifs qui permettent une « dynamique d'interactions coconstructives de sens », elles ouvrent des pistes pour éviter l'échec de la simple juxtaposition des voix des diverses parties prenantes et pour préciser le rôle des chercheurs et des formateurs.

**L'argent à l'école.** Inspection académique du Pas-de-Calais, 1997, 60 p., 100 F + 10 F de port.

Alerté par les parents d'élèves sur certaines dérives de nature à mettre gravement en cause le principe de gratuité de l'Éducation nationale et risquant de renforcer les pratiques ségrégatives, l'Inspection académique du Pas-de-Calais en a tiré les conséquences sur le plan du fonctionnement du service public de l'Éducation nationale, et, avec ce livret constitué de fiches pratiques, dote les écoles et les établissements du second degré d'un outil d'information et de réflexion indispensable.

Inspection Académique du Pas-de-Calais, 20 bvd de la Liberté, SP 16, 62021 Arras cedex, tél. : 03 21 23 31 31

**De la bibliothèque au droit de cité : parcours de jeunes.** M. Petit, C. Bailey, R. Ladegroux, I. Rossignol (collab.). Paris : BPI-Centre G. Pompidou, 1997, 361 p., 180 F.

Les auteurs repèrent comment certains jeunes, dont le parcours a été infléchi par la fréquentation d'une bibliothèque municipale, se sont appropriés activement ce lieu, et tout ce qui dans la fréquentation d'une bibliothèque peut permettre aux jeunes d'ouvrir un peu l'espace des possibles : de la bibliothèque comme point d'appui essentiel dans des stratégies de poursuite d'études, à la bibliothèque comme espace où s'ébauche des usages qui contribuent à la construction de soi, d'autres rapports à la lecture, d'autres formes de sociabilité... Ils observent sur les six sites qui ont constitué leur terrain d'enquête les modes d'action mis en œuvre par les bibliothèques vis-à-vis des populations et des quar-

tiers défavorisés.

### • Revues

**L'école dans la ville.** Les annales de la recherche urbaine, n° 75, 1997, 140 F + frais de port.

Les contributions de cet important dossier mettent en évidence les processus liés à la division sociale de l'espace urbain et à l'usage identitaire de l'institution scolaire par les familles, qui font obstacle, en milieu urbain, à la mission égalisatrice et intégratrice de l'école. Plusieurs contributions montrent en particulier les processus de stigmatisation et de ségrégation ethnique à l'œuvre. Citons notamment celles de S. Broccolichi et A. van Zanten, J.-P. Payet, P. Bouveau, É. Debarbieux, A. Barrère et D. Martucelli, J. Simonin et al.

Les annales de la recherche urbaine, Lavoisier-Abonnements, 14 rue de Provigny, 94236 Cachan cedex, tél. : 01 47 40 67 00.

**Les méthodes de travail des collégiens.** Les dossiers d'Éducation et formations, n° 96, 1997, 95 F.

Ce numéro présente un état des lieux établi en 1994-1995 en interrogeant des élèves de 6<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup>. Il permet d'apprécier les évolutions des élèves au cours de leurs années de collège et les difficultés qu'ils ressentent face aux exigences du travail scolaire au début et à la fin du collège.

Les dossiers d'Éducation et formations, Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, DPD, 58 bvd du lycée, 92170 Vanves, tél. : 01 55 55 72 04.

## ► COLLOQUE

**La 4<sup>e</sup> Biennale de l'Éducation et de la Formation** se tient à Paris du 15 au 18 avril 1998. Les résumés des communications sont en consultation sur le 3616 INRP et sur le serveur Internet de l'INRP (<http://www.inrp.fr>)

A. S.

# BOUSSOLE

## L'ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE AU SERVICE DES ZEP

DEPUIS une quinzaine d'années, existent aux côtés de l'école, et en priorité pour les ZEP, des dispositifs pour développer l'accompagnement scolaire afin de favoriser, par des actions éducatives en dehors des heures de classe, la réussite des élèves. Puisque plusieurs dispositifs coexistent, il peut être utile de clarifier et de caractériser chacun d'eux, ce qui correspond à l'objectif de cette rubrique « boussole ».

Rappelons d'abord qu'existe une *Charte de l'accompagnement scolaire* à laquelle toute initiative dans ce domaine peut adhérer : des objectifs et des principes généraux, dont la laïcité, la gratuité et la qualification des intervenants, sont requis. Les différents ministères concernés, aussi bien que des organisations variées, grandes ou petites, sont unis par cette charte : le registre de signatures est en permanence ouvert à tous.

### Les AEPS

Les animations éducatives périscolaires représentent le dispositif le plus ancien : régies par la circulaire du 10 mai 1990 publiée au Bulletin officiel de l'Éducation nationale, les AEPS organisent, en priorité dans les ZEP et en relation avec l'école ou le collège, l'accompagnement scolaire subventionné par l'État, par l'intermédiaire du Fonds d'action sociale pour les travailleurs immigrés et leurs familles (FAS). Chaque année, le FAS publie une circulaire d'actualisation des AEPS et de mise en cohérence avec les autres dispositifs. Ainsi, l'année scolaire 97-98 est organisée par la circulaire du 15 avril 1997 : s'adresser au coordonnateur de la ZEP ou aux délégations régionales du FAS.

### Les RSE

Les « réseaux solidarité école » concernent les élèves du collège : il s'agit, selon la circulaire du 27 août 1992 du Secrétariat d'État à l'intégration,

d'identifier le potentiel existant dans un quartier, les ZEP en priorité, en matière de lieux et de ressources humaines, pour constituer un réseau local accompagnant la réussite scolaire des élèves. Une remarquable brochure de présentation, réalisée par le FAS et la DPM (Direction des populations et des migrations au Ministère des Affaires sociales) a été éditée ; bien que n'étant pas récente, on pourra la trouver à la DPM.

### Les CLAS

Les contrats locaux d'accompagnement scolaire se développent depuis peu : ils ont été institués par une circulaire interministérielle (dont l'Éducation nationale) du 15 juillet 1997. Les ZEP et les zones urbaines sensibles (ZUS) sont concernées en priorité, tant pour les écoles que pour les collèges et différentes catégories de lycées. Un cahier des charges-type, avec la définition du projet, le programme d'action et le profil des intervenants, est indiqué. Les sources de financement et la composition des instances nationales et départementales, comme interlocuteur côté État, sont précisées. On note la participation de la Caisse nationale d'allocations familiales à côté de la Délégation interministérielle à la Ville, du FAS et de tous les ministères concernés.

Ces différents dispositifs ont en commun le principe de s'appliquer en priorité aux ZEP et d'intervenir pour la réussite scolaire. La présence de populations immigrées, nécessaire à l'origine, a évolué pour que les bénéficiaires soient d'une façon générale les élèves de ZEP ou quartiers assimilés. Les demandes de subventions se font par une démarche unique afin que ne s'emparent pas des dispositifs distincts. Les modes d'intervention et leur efficacité sont l'objet d'études, de recherches et de réflexions : il ne suffit pas d'appliquer un dispositif pour que les résultats scolaires s'en trouvent bouleversés.

Alain BOURGAREL, CAS-INRP