

# L'enseignement en ZEP et les recherches en didactique du français

Elisabeth Bautier

---

*Si la référence aux ZEP va de pair avec les difficultés d'apprentissage des élèves, rares pourtant sont les travaux en didactique du français qui réfèrent aux réalités auxquelles les enseignants sont confrontés dans le quotidien de la classe pour « faire le programme quand même » et assurer les apprentissages. En revanche, la référence aux ZEP peut être synonyme de propositions, plus que de recherches, de cadres et d'activités d'écriture et d'oral visant l'adaptation à un public peu porté à écrire et à penser la langue comme objet de travail. Depuis quelques années, les élèves de ZEP eux-mêmes ont cependant fait l'objet de recherches mettant au jour, souvent finement, leurs difficultés dans les différents domaines de mobilisation du langage et de la langue, et des travaux de plus en plus nombreux mettent ainsi en relation étroite les manières de faire des élèves avec les formes scolaires et les pratiques enseignantes. Afin de mieux comprendre ces différentes logiques, propres à la dflm, il est intéressant de regarder du côté de l'histoire de sa constitution et de ses développements en tant que champ de recherche et de chercheurs.*

---

**Mots clés :** didactique du français langue maternelle, ZEP, difficultés des élèves, oral, écrit, écriture.

« Les collèges de ZEP et zone sensible se désignent actuellement à l'attention du public en raison des problèmes de violence auxquels ils sont confrontés. Mais si, sur ce point, la situation est préoccupante, elle ne saurait occulter le problème majeur de ces établissements, à savoir l'importance statistique, liée à un contexte social particulier, de ceux qu'on nomme « les élèves en (grande) difficulté ». Dans ce cadre, l'enseignement du français, discipline-clef située à la croisée des autres disciplines, se trouve concerné au premier chef.

(...) En marge des orientations courantes, qui tendent à privilégier le pédagogique et l'éducatif, y a-t-il place pour une réflexion et des démarches didactiques fondées sur une analyse approfondie des contenus disciplinaires ? » (1). Ce constat, qui date de 1997, et pose exactement les questions de cet article, indique à quel point, 15 ans après la création des ZEP, la relation entre publics scolaires, politiques scolaires, contenus d'enseignement et recherches en didactique du français n'a pas été une évidence ; elle ne l'est toujours pas.

Dès lors, tenter d'établir les relations entre la didactique du français et la territorialisation d'une politique éducative est une démarche complexe ; elle passe, d'une part, par la « définition » de ce que l'on entend par ZEP, d'autre part, par la prise en compte de la situation de la didactique du français, ses objets, ses évolutions propres, enfin elle oblige à penser les rapports entre travaux de recherche et pratiques « nouvelles » enseignantes. Nous ne ferons pas ici ces examens et leurs croisements dans le détail, nous nous saisissons, afin de cadrer notre propos, des éléments qui nous semblent les plus pertinents pour éclairer et comprendre des liens qui restent flous et ambigus.

Le nombre des recherches, et la centration sociale, sociologique et institutionnelle sur la question de la langue comme élément différenciateur des élèves et comme lieu de difficultés pour les élèves de ZEP, nous conduisent à privilégier dans ce texte la question de la langue et du langage sur celle de la littérature au sein de la didactique du français.

## LES ZEP

Trois caractéristiques des ZEP seront retenues ici pour mieux cerner ce qui pourrait faire lien entre l'enseignement en ZEP et les recherches en didactique du français.

Les ZEP sont un espace scolaire de sur-représentation des élèves de milieux populaires, de confrontation majeure des enseignants avec la scolarisation dès la petite enfance des enfants de ces milieux. Cette confrontation, vécue dans un premier temps comme une hétérogénéisation croissante des classes, plus tard comme une homogénéisation de certaines classes ne comportant que des élèves en difficultés et/ou de milieux populaires, a conduit et permis une comparaison entre les élèves, comparaison qui s'est largement soldée par la définition des élèves de ZEP comme manquant de culture, d'une langue correcte permettant les apprentissages et la communication, des éléments de socialisation permettant leur scolarisation et leur intégration sociale future. Cette conception a entraîné une démarche d'actions de remédiation, d'actions réparatrices, d'actions « adaptées » au détriment des apprentissages eux-mêmes (2), voir ci-après les analyses que l'on peut faire aujourd'hui de certaines de ces actions.

Les ZEP, par l'accent mis sur le niveau local pour résoudre les problèmes posés par la population scolaire, par le biais de l'adaptation aux spécificités du contexte, ont été et sont le lieu privilégié d'une incitation institutionnelle à l'innovation, à « faire autrement » avec les élèves (3). On peut faire ici référence aux notions de projet, d'actions, d'initiatives locales, et à celle plus récente de diversification des parcours, comme organisant tout autant le travail des élèves que celui des enseignants et concourant à modifier les contours de la discipline (des disciplines ?). L'ambiguïté de la politique ZEP ayant visé alternativement la lutte contre l'échec scolaire, la socialisation des élèves, et au-delà, de leur famille et du quartier, a largement contribué à brouiller les limites entre faire l'école autrement, faire une autre école et enseigner autrement des contenus nationaux. Très rares ont été les démarches qui ont pu tenir ensemble, le travail en partenariat mobilisant les acteurs d'un quartier et les parents sur un contenu d'apprentissage exigeant et permettant la réussite scolaire. On peut citer les travaux de G. Chauveau et É. Rogovas-Chauveau sur la lecture ; s'ils vont dans ce sens, c'est sans doute parce que les auteurs fondent l'enseignement disciplinaire sur une conception de l'école en ZEP (4). Ils dénoncent ainsi l'accompagnement social de l'exclusion qui « fournit aux exclus quelques compensations, quelques heures de cours supplémentaires, quelques clubs ou ateliers et (qui) en réalité institutionnalise, ainsi, une école à deux vitesses ». Ils affirment que c'est « en repérant et en analysant les succès des élèves et des enseignants de banlieue qu'on peut dégager des orientations et des stratégies éducatives efficaces pour l'ensemble des ZEP, et peut-être même pour l'ensemble du système éducatif ».

Enfin, pour la question qui est la nôtre, les ZEP sont aussi le lieu privilégié d'une politique ministérielle volontariste qui a placé la question de la langue, de son enseignement, de sa maîtrise, de ses pratiques, au centre des préoccupations, des projets d'enseignement comme d'établissement. On touche là l'une des raisons de la complexité évoquée plus haut : le caractère ambigu de la discipline « français » (français discipline, français langue des apprentissages, français langue de socialisation), auquel on peut ajouter l'hétérogénéité des registres qu'elle convoque (social, cognitif, subjectif, langagier). Cette spécificité de la discipline se retrouve dans les origines des objets « didactisés », ce sont ces aspects que nous développons maintenant.

## LA DISCIPLINE FRANÇAIS ET « SA » DIDACTIQUE

L'enseignement du français recouvre depuis une vingtaine d'années des objets hétérogènes du point de vue de leurs origines. Il s'agit toujours de l'enseignement de la lecture et de l'écriture, de la scolarisation de la langue et de ses descriptions, de l'enseignement des formes scolaires emblématiques de la discipline (narrations, commentaires, exercices grammaticaux divers) imprégnés des savoirs savants sur la langue et les textes. Mais on rencontre aussi, plus récemment et à des fins de socialisation langagière visant l'enseignement à tous de pratiques dominantes dans le monde social (nouveaux aspects d'une culture langagière et linguistique commune ?), de « nouveaux » objets. Il en est ainsi du domaine de l'expression et de la communication, il s'agit davantage de l'accent mis au quotidien, comme dans les apprentissages, sur des aspects des usages langagiers non spécifiquement scolaires, que de la mise en œuvre d'une théorisation didactique effective ; en confiant à l'école l'apprentissage de ces usages peu ou non scolaires, l'objectif est de permettre à tous les élèves, quelle que soit leur filière, de participer des « mêmes » usages sociaux (savoir débattre, exposer, écrire des lettres, des comptes rendus).

Il est nécessaire de distinguer, au niveau de l'épistémologie et de la méthodologie de recherche, la didactisation de ces nouveaux objets, qui trouvent leur origine dans la massification de l'enseignement et dans les manières de faire des praticiens pour faire face aux difficultés des élèves et aux leurs, des démarches et des objets d'enseignement qui relèvent de la dynamique propre du champ de la didactique et qui n'ont pas de relation obligée avec les précédents. Il en est ainsi de ceux qui sont depuis plusieurs années centrés sur la production et l'analyse d'écrits. Relevant de cette dynamique, on trouve la référence aux savoirs issus des sciences du langage, comme les théories de l'énonciation, la pragmatique, ou les théories du texte et de la réception (interprétation et construction du sens des textes). Il s'agit également des savoirs issus des différents courants de la psychologie et de la psycholinguistique des textes (scolarisation du schéma narratif, des types de textes). Ces transpositions assimilent le plus souvent grammaire de description et grammaire de production des textes, description théorique et expérimentale, voire modélisations des opérations mentales effectuées lors de l'utilisation du langage

et activités effectives d'écriture, de compréhension, de lecture des élèves en situation ordinaire de classe. Or, comme le souligne Y. Reuter, si les modélisations permettent de construire des invariants, des enseignables stables, de se positionner de façon neutre, la notion de pratiques est, elle, fondamentale pour penser les variations entre élèves. Si on veut introduire la réussite socialement différenciée des élèves concernant l'écrit, force est de reconnaître que le « paysage didactique » apparaît un peu vide pour penser cette différenciation, la référence à la psychologie ayant tendance à la naturalisation des variations (5).

Étant donné l'objet de cet article, nous ne ferons pas ici référence aux travaux qui, pour avoir été conduits dans des classes avec des élèves de ZEP, ne portent pas pour autant sur la mise au jour des spécificités de ces élèves et de leur traitement afin de réduire telle ou telle difficulté scolaire. Le recueil de données de recherche dans une classe de ZEP, contextualisation aujourd'hui fréquente dans les recherches, ne suffit pas pour considérer qu'il s'agit de recherche sur les ZEP, ou avec les ZEP et les caractéristiques des élèves comme variable, ni même à influencer les recherches dans la construction des hypothèses ou dans la référence à des cadres théoriques, tout dépend des indices de contexte retenus. On peut voir là un effet des courants d'irrigation majoritaire de la didactique du français depuis une quinzaine d'années que nous venons d'évoquer, *des didactiques* peut-on sans doute dire, beaucoup plus psychologiques (centrés sur les fonctionnements cognitifs, ou issus du socio-constructivisme), que sociologiques centrés sur les pratiques sociales et les modes de socialisation. D'une préoccupation pour les élèves « issus de la classe ouvrière », des années soixante et soixante-dix, on en est venu à la référence à l'élève difficile ou en difficulté » (6), conception plus psychologique. Même le débat qui oppose des conceptions des différences linguistiques et langagières pensées en termes d'« hétérogénéité », de « diversité » ou de « variations » (7) est davantage un débat conceptuel que centré sur les élèves, sujets sociaux porteurs de cette hétérogénéité (diversité, ou variation) et leurs incidences sur les pratiques et les apprentissages. Enfin, l'étude des colloques comme de la Lettre de l'Association internationale pour le développement de la recherche en didactique du français langue maternelle, montre par ailleurs un champ largement plus préoccupé depuis quinze ans par sa propre constitution, sa propre légitimité, que par

les spécificités des élèves. Ce que souligne M. Laparra (8) après le colloque de 95 : « la didactique du français est (maintenant) assez forte pour se mettre pleinement au service des élèves, à commencer par les plus démunis. (...) Nous ne militons pas pour la didactique du français pour elle-même, nous militons pour une didactique citoyenne et responsable, moins techniciste, moins tournée vers des objets « nobles » (...) et davantage soucieuse de ce que vivent les élèves et leurs maîtres dans le quotidien de la classe ». Pour un constat proche et plus récent, nous reprendrons le texte introductif de M. Brigaudiot et R. Goigoux au numéro de la revue *Repères*, revue de « recherches en didactique du français langue maternelle », paru en 1998 ayant pour thème « À la conquête de l'écrit » et qui visait justement à faire le point sur l'impact des recherches en didactique sur la transformation des pratiques afin d'améliorer les apprentissages. Plus de 150 équipes de recherche ont été sollicitées, 15 contributions seulement sont apparues correspondre à la commande. Il nous semble significatif que la notion de ZEP n'apparaisse pas dans ce numéro, censé porter sur la réussite de tous les élèves, alors même qu'on ne peut ignorer que les élèves les plus en difficulté, les plus « vulnérables », comme disent les auteurs, constituent la population majoritaire en ZEP. En l'absence de recherches spécifiques sur les élèves de ZEP, on opère des extrapolations possibles des résultats à cette population. Le raisonnement des chercheurs travaillant sur l'inadéquation de l'enseignement aux apprentissages des élèves est alors le suivant : compte tenu de ce que les recherches ont mis en évidence des traits récurrents des élèves en difficulté en ZEP, telles ou telles pratiques enseignantes ne peuvent que les pénaliser (telle est la démarche qui sous-tend les recherches de R. Amigues et de M.-T. Zerbato-Poudou sur l'apprentissage premier de l'écriture à l'école maternelle, ou celle de R. Goigoux sur l'apprentissage de la lecture, de D. Bucheton et J.-C. Chabanne sur l'écriture en ZEP).

Pour des raisons qui relèvent de l'épistémologie et de l'histoire de cette didactique, on trouve plusieurs populations de didacticiens ; l'une travaille à partir des savoirs sur la langue et les textes, elle se réfère majoritairement aux sciences du langage (ces chercheurs relèvent eux-mêmes des sciences du langage ou des sciences de l'éducation) ; une autre s'est constituée à partir des références à la psychologie et à ses différents courants (les chercheurs sont en grande partie des universitaires

relevant de la psychologie, certains ont évolué vers les sciences de l'éducation). Un troisième groupe travaille davantage dans le champ de la formation, et, initialement, de la pratique de classe ; ses « membres » ont souvent été des enseignants avant de devenir des formateurs en IUFM. Ce dernier groupe, qui travaille en collaboration étroite avec les enseignants, centre ses travaux sur la compréhension de ce qui se passe en classe, la mise au point d'outils d'apprentissage et de cadre d'activités pour les élèves.

Comme cet article n'a pas pour objet de définir le champ des didacticiens, les réflexions ci-après, comme les présentations plus détaillées, portent sur les travaux de ces différentes catégories.

### **DES RECHERCHES D'AUTRES MANIÈRES DE FAIRE LA CLASSE**

Quand on analyse les bases de données portant sur les pratiques et travaux concernant les ZEP (9), une grande partie des références correspond moins à des recherches qu'à des actions, à leur présentation et leur accompagnement réflexif. Ce très grand nombre de travaux issus du « terrain », et faisant, par exemple, l'objet des publications dans les CRDP, fait écho pour une part à une valorisation institutionnelle des innovations pédagogiques, à l'idée que dans les ZEP, dans « ces » établissements, avec « ces » élèves, dans « ces » quartiers, « il faut s'y prendre autrement » et avec une pluralité d'objectifs, objectifs de socialisation – culturelle ou non –, d'apprentissage, voire de « scolarisation ». Ils traduisent aussi une logique d'intervention des enseignants allant dans le sens de la prise en considération des difficultés des élèves avec l'écrit, de leurs motivations. Il peut s'agir encore d'instaurer des conditions et des formes de travail qui permettent à des élèves potentiellement en rupture d'école et d'apprentissage de « durer » dans l'école, de mieux l'accepter. Nous l'avons dit ailleurs (10), le risque est cependant grand que pour les élèves de ZEP, justement, ces adaptations, ces logiques d'intervention se fassent au détriment des savoirs à enseigner et à apprendre (11).

D'autant plus que cette façon de penser le « comment faire avec des élèves » ne s'accompagne pas toujours de recherches et d'analyses

sur leurs difficultés réelles, au-delà des appréciations qui portent sur l'écart par rapport aux normes et aux attentes ou sur la mauvaise maîtrise de la syntaxe, de la morphologie, de l'orthographe de la langue. La distinction entre élèves en difficultés dans l'école, en difficultés d'apprentissages, en grande difficulté, n'est ainsi que rarement faite. Les difficultés des élèves sont moins travaillées que détournées ou évitées, l'apprentissage des formes scolaires traditionnelles n'est pas affronté, mais éludé au profit de nouvelles formes (recherches d'informations dans des textes, familiarisation avec des formes textuelles diverses telles que notices, schémas, légendes), qui ne permettent pas toujours la mise en place des apprentissages linguistiques nécessaires. Ce constat peut apparaître pessimiste, il est étayé par les évaluations que font les établissements, les enseignants eux-mêmes, la DPD (12), et qui mettent en évidence que, pour contribuer à la familiarisation des élèves avec la production écrite de textes variés, celle-ci reste justement de peu d'effet sur la maîtrise des fonctionnements élémentaires de la langue.

La mise en œuvre de nouvelles pratiques enseignantes, de nouvelles activités pour les élèves, et de nouveaux objets langagiers, accompagnée du constat du faible impact de ces manières de faire (même innovantes) sur les apprentissages linguistiques, comme sur le réinvestissement par les élèves de ces compétences en actes en dehors de la situation qui les ont suscitées, ont sans doute contribué à orienter les recherches vers l'élucidation des difficultés des élèves et vers des hypothèses qui impliquent leurs activités effectives et conduisent à étudier de manière conjointe les activités des élèves et les pratiques enseignantes. Ce courant de recherches émergent qui se développe en didactique du français (13) n'est pas spécifique de cette didactique (voir, dans ce numéro, l'article sur la didactique des mathématiques). Il se développe aussi dans le cadre de l'analyse du travail enseignant, telle que celle pratiquée par R. Goigoux concernant l'enseignement de la lecture à partir du cadre de la psychologie ergonomique, ou dans des démarches de psychologues des apprentissages, comme S. Cèbe, qui se centre sur le rapport entre le cadre de l'activité construit par l'enseignant et ce que les élèves peuvent en apprendre. On retrouve encore une démarche comparable dans les travaux du réseau de recherches thématiques en éducation RESEIDA qui vise à élucider les phénomènes scolairement et

socialement différenciateurs chez les élèves (14). Ce type de démarche mobilise des cadres de références pluridisciplinaires. Nous en présentons plusieurs ci-après.

### **COMPRENDRE CE QUE SONT LES ÉLÈVES AU REGARD DE LA QUESTION LANGAGIÈRE, DES ÉCRITS, DE L'ÉCRITURE ET DE LEURS APPRENTISSAGES**

Les évidentes difficultés d'apprentissages linguistiques et langagiers, oraux et écrits, et leur concentration chez une population socialement identifiée ont contribué au développement de recherches visant à mieux connaître les élèves, à comprendre ce qui pouvait être à l'origine de ces difficultés, non réductibles à des difficultés individuelles, et surtout, à penser ces difficultés dans la confrontation entre les exigences et pratiques scolaires et les manières de faire des élèves avec l'écrit, les écrits. Ces recherches, en général qualitatives, situent dans des habitudes liées à des modes de socialisation familiale, des « rapports à », des représentations sociales, des histoires scolaires et didactiques, l'origine des attitudes inefficaces des élèves avec les formes langagières scolaires. On situera ici les travaux de C. Barré de Miniac, 1993, ceux de J. Bernardin, 1997, de D. Bucheton (2000, sur les postures de lecture des élèves au collège et au lycée). D'autres travaux relèvent moins de la didactique du français que de la compréhension de ce qui fait difficulté avec l'écrit pour des élèves de milieux populaires et de ZEP, tels sont ceux de B. Lahire, 1993, de É. Bautier 1995, 1997, É. Bautier et J.-Y. Rochex, 1998 ; ces derniers travaillant conjointement la question du langage et celle du rapport plus général des élèves à la situation scolaire de travail.

Ces différentes recherches mettent ainsi au jour des traits récurrents concernant le rapport au langage, au système linguistique, des spécificités des pratiques langagières qui peuvent participer des difficultés d'une population sur-représentée dans les ZEP, quand l'école n'en tient pas compte. Nous citerons ici quelques-uns de ces traits : la faible familiarité avec l'écrit comme pratique sociale autant que comme système en fonctionnement ; la difficulté de prendre la langue comme objet, d'avoir des usages métalinguistiques et métalangagiers, de penser la langue

dans ses usages non pragmatiques, décontextualisés, de prendre le texte comme texte et non comme actions racontées de personnages, la prégnance d'une conception du langage comme disant le vrai du monde, comme devant exprimer ce que l'on est et ce que l'on a vécu. Les travaux d'une psychologue du langage, A. Florin, étudiant les usages différenciés du langage de populations d'enfants elles-mêmes socialement différenciées arrivent aux mêmes conclusions.

Ces connaissances sur les représentations, le rapport au langage et/ou au savoir, les formes de socialisation au langage des élèves ont irrigué une partie des élaborations en didactique de l'écriture et de la lecture. La prise en compte de l'existence d'un rapport au savoir, d'un rapport au langage, de l'absence de familiarité avec l'écrit avant l'entrée à l'école conduit à construire des situations qui permettent l'élaboration de nouveaux rapports chez les élèves (Chauveau, Bernardin par exemple, Bucheton, Chabanne ci-après). Ces connaissances, leur vulgarisation, mais parfois de simples représentations, ont également conduit à une modification des contenus mêmes d'enseignement dans une volonté de plus grande adéquation, d'adaptation à ces caractéristiques. Il en est ainsi de la minoration de l'importance de l'enseignement de la langue grammatisée (pour éviter le caractère gratuit des activités de langage, en particulier, ou des activités trop éloignées des habitudes et des références culturelles peu familières) au profit de situations de productions écrites et orales finalisées, ancrées dans une situation d'écriture socialement identifiable, et communicative (la correspondance, les écritures longues ou « journalistiques » faisant l'objet de publications). On vise ainsi à référer les productions moins à des œuvres patrimoniales qu'à des objets susceptibles « de faire sens » pour les élèves et de réaliser conjointement des objectifs pluriels, cognitifs, linguistiques, sociaux (15)... Il s'agit aussi de faire varier d'une séance à l'autre supports et activités. « On constate que les enseignants les plus actifs et combatifs sur le front de la lutte contre l'échec scolaire démultiplient et diversifient en permanence les tâches d'écriture (...). Pour autant une étude attentive des résultats des élèves dans une classe ZEP de CM2, observée toute l'année (16), montre que si tous progressent de façon importante, ce sont les élèves les plus en difficulté qui progressent le moins. On peut penser alors qu'en passant trop vite d'un projet à un autre, on ne leur laisse pas assez de temps pour intérioriser et sta-

biliser les savoirs et compétences que celui-ci a nécessités. » (17).

### **Améliorer l'apprentissage de l'écriture, des recherches qui lient pratiques enseignantes et difficultés des élèves**

Dans le domaine de la didactique de l'apprentissage de l'écriture en ZEP, les travaux de D. Bucheton (1996, 1997) et D. Bucheton et J.-C. Chabanne sont exemplaires des démarches qui visent à comprendre les difficultés des élèves en relation avec les pratiques ordinaires des enseignants et à proposer une alternative (18). Les constats concernant les difficultés des élèves sont mis en relation avec une analyse critique des modèles didactiques de l'écriture ; « cette démarche permet de comprendre pourquoi certaines des réponses pédagogiques apportées par les enseignants à la suite du constat d'un certain nombre de *manques* s'avèrent souvent de fausses pistes, voire renforcent les malentendus et les conduites d'erreur (19). (...) ; pour quelles raisons tous ces dispositifs multiples de remédiation, d'aide méthodologique, de rattrapage, de soutien, patiemment inventés et tentés, notamment en ZEP, par les enseignants soucieux de trouver les moyens d'apporter des réponses à toutes ces insuffisances, échouent fréquemment ou, lorsqu'ils réussissent, voient leur bénéfice s'effacer rapidement. Parfois renforcent l'échec scolaire. (...) ».

Ce qui semble caractériser certains comportements d'élèves « en difficulté », en français comme ailleurs, ce sont ces résistances qu'ils opposent à l'activité d'écriture elle-même, en amont même des apprentissages techniques, car elles les rendent tout simplement impossibles ou faiblement efficaces. Celles-ci se situent en amont des manques et des maladresses, parce qu'elles s'enracinent dans les conditions mêmes de l'efficacité du travail scolaire, dans les attitudes conscientes ou inconscientes des élèves envers l'écriture, leurs postures d'écriture, composantes de leur rapport au langage (20), construites socialement et scolairement dans le cadre des pratiques mises en œuvre. Ces propos font écho aux différents travaux qui pensent les difficultés des élèves comme non réductibles à des manques mais comme relevant de la confrontation des élèves de leurs rapports au langage, à l'école, aux savoirs, aux situations de travail et d'appren-

tissage construites par l'école et les enseignants (21).

Ces auteurs identifient ainsi pour la discipline « français » des réponses didactiques et pédagogiques inadéquates aux difficultés des élèves (complétant ainsi celles identifiées par Butlen et Pézard (22) pour la discipline mathématiques). Il s'agit de la simplification excessive, locale, au cours d'une séance, ou plus générale tout au long de l'année, et l'individualisation fusionnelle (laisser l'élève dans une relation de dépendance à l'égard des dispositifs d'aide, incapable de prise d'initiative cognitive) ; plus spécifique au français, les auteurs relèvent le « retour aux « fondamentaux » et, ce faisant, aux exercices et la dilution du travail dans la suractivité ou la déscolarisation des tâches évoquée précédemment. « On pense parfois mobiliser les élèves en dépayasant les pratiques d'écriture grâce à des projets longs, souvent ambitieux, preneurs de temps, qui invitent les élèves à sortir de l'école, à déscolariser l'écriture. Il n'y a aucune raison en effet de faire de l'école une terre austère où le plaisir et le jeu sont exclus. Mais le danger est de désolidariser les apprentissages de ces tâches, de rendre plus difficile le retour aux tâches quotidiennes de l'école, et le transfert des connaissances et des savoir-faire, de rendre plus difficile la construction de l'école comme espace d'un travail intellectuel ». Partant de ces analyses, et de l'identification de postures d'écriture récurrentes chez les élèves, les propositions didactiques de D. Bucheton et J.-C. Chabanne concernent des situations d'écriture qui visent à modifier indirectement le rapport au langage des élèves, à penser l'activité d'écriture et son apprentissage dans une dynamique propre, en particulier en donnant un statut aux écrits intermédiaires d'élaboration des savoirs, comme de l'écrit lui-même. Ils proposent également aux enseignants des modalités d'évaluation plus pertinentes que les évaluations plus habituelles qui portent sur des écarts à la norme et aux attentes de la discipline, celles qui portent sur le travail des élèves, leurs déplacements cognitifs et subjectifs.

### **L'apprentissage de la lecture et l'entrée dans l'écrit, regards croisés sur les pratiques enseignantes et celles des élèves**

On retrouve l'analyse des difficultés des élèves en relation avec les pratiques enseignantes et les manières de faire habituelles des élèves dans des

recherches sur l'apprentissage de la lecture et l'entrée dans l'écrit. De telles recherches ont également en commun de mettre l'accent sur l'importance de la faible réflexivité cognitive sur les objets et les apprentissages dans les difficultés des élèves, de ZEP en particulier. Elles sont le plus souvent le fait des didacticiens « psychologues » (cf. ci-dessus), comme celles de R. Goigoux, sur la question de la lecture, des élèves de SEGPA plus spécifiquement, population largement alimentée par les collèges de ZEP. Dans une démarche qui s'appuie sur l'ordinaire des pratiques enseignantes, R. Goigoux recueille également une pluralité de données auprès des enseignants, des élèves, lors de l'observation de classes ; ces données permettent de construire deux types de connaissances. Les unes confirment l'importance de la compréhension par l'élève de la tâche cognitive en jeu et de ses représentations de celle-ci, et, plus largement du langage et de l'acte de lire à l'école. Les autres portent sur l'influence des pratiques enseignantes sur cette compréhension, sur ces représentations, elles mettent en évidence le rôle parfois peu aidant, voire gênant de certaines pratiques, qui, pour permettre aux élèves de conserver une bonne image d'eux-mêmes, « sont contre-productives du point de vue du développement intellectuel, de l'acquisition de connaissances spécifiques et de la réussite scolaire parce qu'elles ne prennent pas en charge les difficultés fonctionnelles des élèves » (22).

Nous retiendrons encore dans cette orientation de recherche, le travail de M. Brigaudiot et de son équipe (INRP PROG) qui a porté sur la « construction progressive des compétences en langage écrit ». Elle met en œuvre trois hypothèses ; l'une concerne la nécessité de partir des savoirs des enfants sur la langue, de les utiliser, avec des moments d'objectivation des activités qu'ils viennent de faire, la seconde porte sur la pertinence des situations de résolution de problèmes et la participation des élèves « en tant que spectateurs » à des utilisations signifiantes de l'écrit, la troisième hypothèse est celle de l'importance des médiations entre les élèves et les utilisations de l'écrit (ces médiations portent sur le choix des écrits et de leurs enjeux, les accompagnements non langagiers, le langage de l'adulte et des enfants à propos des écrits).

Concernant l'apprentissage de la lecture en ZEP, la référence aux recherches de G. Chauveau

et alii, 1992, 1995, 1997, est d'importance. Celles-ci sont de deux ordres : elles s'appuient d'une part (G. Chauveau, 1997) sur les connaissances des difficultés socio-cognitives et socio-culturelles à l'égard du système linguistique et des processus différenciés d'acquisition, et proposent des modes d'entrée spécifiques dans la lecture et l'écrit. D'autre part, prenant en considération l'influence des pratiques sociales familiales sur les apprentissages, ceux de la lecture en particulier, les auteurs font des propositions en direction de l'intervention des familles dans l'apprentissage et de l'existence de « réseaux d'apprentissage » (1992, 1995). Ces principes ont conduit à la mise en place d'actions école-quartier sur le livre et la lecture, et à l'évaluation positive de leurs effets. Il s'agit d'instaurer une grande variété de médiations et de supports dans l'apprentissage de la lecture (abonnement individuel à des revues, cassette vidéo, participation des élèves à des sélections d'ouvrages). La rupture de cohérence éducative entre l'école et la famille, entre l'école et le « hors l'école », l'opacité de l'école apparaissent avoir un rôle dans les échecs scolaires des enfants de milieux populaires, il faut donc les éviter.

Les travaux de J. Fijalkow (23) et de son équipe sont également à retenir. À partir d'une conception constructiviste et interactive de l'apprentissage, fondée pour une part sur l'importance de la clarté cognitive dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, les recherches sont centrées sur la compréhension des manières de faire des élèves (comparaison d'élèves de ZEP et hors ZEP) et reposent sur la mise en place de protocoles d'aide à l'apprentissage de la lecture, mais aussi de l'écriture, elles portent aussi sur la mise au point d'outils d'évaluation de l'usage de la langue écrite chez les élèves. Il est intéressant de noter la méthodologie assez spécifique de cette équipe qui a opté depuis plusieurs années pour deux types de démarche conjointes, en laboratoire et sur le terrain scolaire (recherche-action avec l'appui de l'institution), pour un recueil de données vaste et hétérogène incluant des entretiens avec les enseignants et pour des études longitudinales.

Si nous avons développé la présentation de ces différentes recherches, c'est parce qu'elles nous semblent significatives des courants méthodologiques et, plus récemment, des objets de recherche en didactique dominants quand ils concernent les élèves en difficulté. Il s'agit de

recherches qui « tentent d'élaborer et de théoriser une nouvelle manière d'enseigner en ajustement permanent aux activités des élèves » (25), elles sont souvent longitudinales, longues, très fines sur les données recueillies et analysées, effectuées en situation ordinaire de classe, ou en situation de recherche-action, en collaboration avec les enseignants.

### **Expression ou didactique de l'oral en ZEP ?**

L'oral a fait, depuis quelques années, l'objet de développements didactiques relevant de plusieurs logiques : l'oral objet du programme de français, l'oral d'expression de l'élève, voire de l'enfant, l'oral compétence sociale à acquérir, en particulier en milieux populaires. Sans doute est-ce lié à la spécificité de l'oral, à la pluralité des registres, subjectif, cognitif, langagier, social, qui sont mobilisés, de façon volontaire ou non par les activités scolaires. Parler c'est (pouvoir, devoir, essayer de, ne pas oser) exister en tant que sujet socialement situé au sein d'une institution ; parler, c'est encore utiliser le langage pour apprendre, pour élaborer, pour construire pour soi et les autres ce qui n'était pas présent avant la prise de parole ; parler c'est aussi interagir dans des enjeux sociaux et cognitifs ; parler, c'est investir ou au moins s'inscrire dans des genres langagiers « déjà là », scolaires ou non, construits par d'autres ; parler c'est encore tenter de dire de soi, partager du même, ou au contraire se déplacer grâce au langage et à la parole de l'autre, des autres.

Même si la visée socialisatrice souvent affichée, tant institutionnellement que par les enseignants et formateurs ces dernières années, peut s'accompagner d'une analyse précise des difficultés d'élèves de ZEP dans ce genre d'exercice (on peut faire référence ici à la recherche de J. Treigner sur les parlements d'enfants), ces différentes situations de « paroles » ont peu produit d'élaborations didactiques au-delà des présentations réflexives des expériences conduites. Il s'agit davantage d'aider les enseignants à construire des situations diversifiées d'oral d'expression et de communication.

Il n'en est pas ainsi des recherches plus didactiques qui, partant de l'analyse des usages langagiers spécifiques des élèves, d'une part, d'autre part d'une conception du langage qui le situe dans une relation étroite avec les apprentissages,

ont pour objectif de construire une didactique de l'oral (C. Le Cunff) ou d'analyser les compétences orales en termes de capacité à construire des aisonnements, des élaborations, des savoirs (É. Nonnon).

Nous nous attarderons un moment sur les recherches de C. Le Cunff, car l'auteur a pour objectif explicite de « construire une didactique de l'oral en contexte » (26), de plus, elle cherche à prendre en compte la dimension sociale et la différence (entre élèves) ; ces dimensions, souligne-t-elle elle-même, sont « fort peu présentes dans la didactique du FLM ordinaire », et quand de rares numéros de revue s'intéressent à la question, « il s'agit davantage de recherches-innovations isolées, de récits d'expériences » que d'élaborations didactiques cumulables. Les travaux de C. Le Cunff visent justement ces élaborations, ils se fondent sur un double cadre théorique. D'une part, celui des travaux qui ont mis en évidence les difficultés cognitivo-langagières des élèves, difficultés évoquées plus haut, et qui conduisent C. Le Cunff à mettre dans les priorités didactiques les apprentissages métalinguistiques et métalangagiers, en particulier, et la réflexivité qui permet la prise de conscience des enjeux des situations langagières et de leurs apprentissages (26). C. Le Cunff (comme M. Brigaudiot) met l'accent sur l'étayage des maîtres pour aider les élèves non familiers de ces enjeux. D'autre part, s'appuyant sur les travaux socio-linguistiques, elle accorde une large place à la communication dans la classe, censée permettre des prises de parole des élèves socialement minorés, voire stigmatisés, parce que la prise en compte de la personne de l'élève lui semble au fondement de l'aide que l'école peut leur apporter.

À côté de cette prise de position sur la place de la parole de l'élève, le projet didactique proposé pour l'apprentissage de l'oral en contexte repose sur une hypothèse forte, un choix de didacticien plutôt car elle est non discutée du point de vue de sa réalité sociale : la prise de parole de l'élève est une compétence que l'on peut acquérir qui peut être décomposée en enseignables, ces derniers doivent permettre aux élèves de comprendre les enjeux des situations et, ce faisant, les choix de discours possibles. Il s'agit de construire dans les classes des situations multiples et très variées dans le cadre des différentes disciplines pour apprendre l'oral, et l'oral pour apprendre les modes langagiers de ces disciplines.

## CONCLUSION

Ce survol des relations entre ZEP et didactique du français langue maternelle met en évidence plusieurs tendances : d'une part, un foisonnement de pratiques innovantes visant à aider les élèves en difficultés, mais qui n'ont pas toujours fait l'objet des recherches didactiques qui permettraient de mieux évaluer dans quelles mesures elles favoriseraient effectivement les apprentissages des élèves, de mieux situer leur(s) registre(s) d'intervention (positifs ou négatifs). D'autre part, des recherches ou des analyses réflexives se développent sur des points précis dans une démarche d'observation de l'activité (et des difficultés) des élèves en relation avec le cadre didactique ou pédagogique dans lequel elle se développe. De telles recherches sont sans doute la condition des cumuls de connaissances actuellement nécessaires si l'on veut développer des pratiques enseignantes visant la réduction des difficultés des élèves de ZEP. Ces recherches sont également nécessaires si on veut sortir de ce que l'on peut considérer comme des adaptations aux élèves qui, malgré les intentions, ne leur permettent pas d'atteindre les niveaux d'exigence et de savoirs leur ouvrant les portes d'une scolarité (longue) sans discrimination par les contenus ou les filières. Par ailleurs, depuis une vingtaine d'années, on peut observer le développement important de recherches en didactique du français, en particulier autour de la question de la production d'écrit, mais aussi concernant l'utilisation des TICE, du métalangage, des relations entre l'oral et l'écrit. Ces recherches ont été ici peu abordées car elles ne prennent pas en considération le problème des difficultés et des apprentissages socialement différenciés des élèves.

Nous concluons notre propos en pointant un phénomène sur lequel portent nos propres travaux sur la question de l'aide aux élèves en difficultés. Nous avons évoqué dans cet article la diffusion rapide, depuis quelques années en particulier, dans la formation, comme dans les programmes, des savoirs « savants » issus des théories des textes, de la réception, de l'écriture. Celle-ci s'est accompagnée de l'utilisation, dans les différentes disciplines, de documents de natures diverses, didactique ou non scolaire (relevant de plus d'une pluralité de systèmes symboliques et maniant des références culturelles implicites) ; c'est d'ailleurs le cas de certaines formes des évaluations nationales ou internationales (PISA). Ces deux éléments

participent sans doute de l'élévation générale du niveau requis dans le traitement cognitif, langagier, culturel des documents et des activités langagières (il est maintenant évident que les élèves constituent des dossiers, recherchent eux-mêmes des documents, ou doivent s'y référer en histoire, en biologie, ou en français, et comprendre de tels textes, par exemple). Mais ces exigences ne font pas toujours l'objet d'apprentissages spécifiques, malgré, ou plutôt, compte tenu des difficultés rencontrées par les élèves que l'on ne sait pas toujours résoudre pédagogiquement et didactiquement car il s'agit de savoirs peu présents dans les programmes disciplinaires. Par exemple, dès le cycle 2, la lecture et l'écriture ne sont plus seulement des objets d'apprentissage, mais deviennent dans la plupart des pratiques enseignantes des outils pour apprendre, pour analyser, pour comprendre d'autres savoirs, d'autres manières de faire avec le langage. De tels usages renvoient à des pratiques culturelles et langagières qui ne sont pas partagées par tous les élèves et qui, en conséquence, mériteraient des apprentissages plus longs et plus explicites. À défaut, nous y avons fait allusion, on peut constater une acquisition à minima de certains savoir-faire ponctuels ;

ainsi la compréhension de textes ou le traitement de documents peuvent se trouver réduits à de simples repérages, soulignements, fléchages, ou encore à des réponses à des questions isolées, isolables. Ces acquisitions sont alors éloignées pour les élèves de la construction d'une culture langagière permettant la compréhension et l'appréhension des savoirs scolaires, la compréhension et la production de textes écrits ou oraux reposant sur des positions énonciatives de commentaires et d'analyse, au fondement de la culture scolaire. Cette acquisition ne peut faire l'objet d'évidence, ne peut se suffire d'attitudes de connivence culturelle. Cet écart entre ce qui est pensé comme l'objectif des activités et ce qui est réalisé effectivement comme acquisition par les élèves, en ZEP en particulier, dans l'enseignement élémentaire et au collège, peut expliquer leurs difficultés de plus en plus grandes tout au long de la scolarité : les fondements mêmes des exigences scolaires actuelles n'ont pas été acquis, du fait des (ou malgré les) adaptations des enseignants visant justement à aider ces élèves.

Élisabeth Bautier  
Équipe ESCOL  
Université de Paris 8

## NOTES

- (1) « L'enseignement du français dans les collèges difficiles : place et rôle de la réflexion didactique », M.-F. Chanfrault-Duché, en collaboration avec M. Bois, C. Le Guegrem, M.-J. Mauduit et C. Ramat, *Le Français aujourd'hui*, n° 120, 1997, p. 76-87.
- (2) Voir la publication du Carep de Dijon à ce propos, la contribution de J.-P. Chanteau dans *Le Français aujourd'hui*, n° 120, 1997, p. 33-43.
- (3) Voir la contribution de A. Aline : « Les ZEP et REP, viviers des innovations » in *Éducation et Formation*, n° 61, oct.-déc. 2001, L'éducation prioritaire, p. 141-146.
- (4) G. Chauveau, É. Rogovas-Chauveau, *À l'école des banlieues*, Paris, ESF, 1995.
- (5) Lors de sa conférence « Les modélisations didactiques de l'écriture » au colloque *L'écriture et son apprentissage, questions pour la didactique, apports de la didactique*, INRP, 21-23 mars 2002.
- (6) F. Dubet, « L'école et l'exclusion », *Éducation et société*, n° 5, 2000, p. 43-57.
- (7) M. Dabène, « La didactique entre hétérogénéité et diversité », DFLM, *La Lettre*, n° 11, 1992, et « Pour une didactique variationniste du français », DFLM, *La Lettre*, n° 27, 2000.
- (8) M. Laparra, « La didactique du français entre consécration et régression ? », DFLM, *La Lettre*, n° 17, 1995.
- (9) Nous remercions vivement Jean-Paul Chanteau, chargé des recherches documentaires au Centre Alain Savary de l'INRP, pour la mise à disposition des références des recherches sur les ZEP. Les banques de données consultées sont DAF, répertoire bibliographique des recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle et Émile 1, bibliographie analytique courante de la recherche en éducation et formation.
- (10) É. Bautier, J.-Y. Rochex, « Apprendre : des malentendus qui font la différence » in J.-P. Terrail, dr., *La scolarisation de la France*, Paris, La Dispute, 1997, p. 105-122.
- (11) Voir également ci-après les travaux de D. Bucheton, J.-C. Chabanne et de M. Simon.
- (12) On peut se référer à la contribution de V. Andrieux, J. Levasseur et J. Penninckx : « À partir des évaluations nationales à l'entrée en 6<sup>e</sup> : des constats sur les élèves, des questions sur les pratiques » in *Éducation et Formation*, n° 61, oct.-déc. 2001, L'éducation prioritaire, p. 103-110. Voir également les dossiers annuels *Évaluations CE2-sixième, repères nationaux*, MEN-DPD, n°s 124 et 128 pour les deux dernières années.
- (13) Sylvie Plane évoque ce changement d'approche à propos des journées d'études organisées à l'IUFM de Montpellier en 97 par D. Bucheton et J.-C. Chabanne sur cette question, lettre n° 20 de l'Association DFLM, 1997.
- (14) Il s'agit du réseau de recherches sur la socialisation, l'enseignement, les inégalités et les différenciations dans les apprentissages, créé par É. Bautier et J.-Y. Rochex avec la collaboration des équipes CIRADE et LAMES, Psyclé, uni-

versité de Provence, DIDIREM de Paris 7, et les PPF des IUFM d'Aix-Marseille, d'Aquitaine et d'Auvergne

- (15) C'est, par exemple, le cas des récits identitaires qui sont censés aider les élèves à mieux maîtriser les repères temporels, à construire une identité dans une histoire. Une grande partie de ces activités sont directement liées à la politique ZEP, car elles entrent dans le cadre des projets d'établissement, en particulier ceux qui sont liés à l'objectif prioritaire de « maîtrise de la langue » (ou des/du langage(s)).
- (16) M. Simon, *Suffit-il de faire beaucoup écrire pour développer des compétences d'écriture ?*, mémoire professionnel PE2, Montpellier : IUFM, 2000.
- (17) D. Bucheton, J.-C. Chabanne, 2002.
- (18) Voir en particulier leur article : « Aider les élèves de ZEP à développer des pratiques d'écriture proprement scolaires », *XYZep*, INRP, n° 12, 2001.
- (19) Cette démarche est également celle utilisée par É. Bautier et J.-Y. Rochex, 1997, pour donner de l'intelligibilité aux causes des difficultés des élèves quand eux-mêmes et les enseignants pensent faire ce qu'il faut pour qu'ils réussissent.
- (20) B. Charlot, É. Bautier, J.-Y. Rochex, *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*, A. Colin, 1992.
- (21) Travaux de l'équipe ESCOL, travaux plus didactiques de l'équipe CIRADE d'Aix Marseille, par exemple.
- (22) D. Butlen et M. Pézard, Cahier de DIDIREM, n° 13n, IREM, Paris 7, et « Situations d'aide aux élèves en difficulté et gestion de classe associée », *Grand N*, n° 50, 1991-1992, p. 29-58.
- (23) R. Goigoux., 2000b.
- (24) J. Fijalkow, A. Liva. Clarté cognitive et entrée dans l'écrit : construction d'un outil d'évaluation. In Jaffré J.-P., Sprenger-Charolles L., Fayol M. *Lecture-écriture : acquisition. Les actes de La Villette*. Paris : Nathan, 1993, p. 203-229. A. Liva. Un Dispositif de recherche-action en lecture/écriture au cycle II en ZEP. *Psychologie & éducation*, n° 24, mars 1996, p. 33-46. J. Albert, A. Liva, É. Fijalkow. L'apprentissage de la langue écrite au cycle II. *Psychologie & éducation*, n° 24, mars 1996, p. 75-106.
- (25) M. Brigaudiot, « Pour une construction progressive des compétences en langage écrit », *Repères*, n° 18, 1998, p. 7-28.
- (26) Titre de la synthèse pour l'Habilitation à diriger des recherches, soutenue en mai 2002, à l'université de Paris X.
- (27) On retrouve ici une démarche que l'on peut rapprocher de celle de M. Brigaudiot et de celle de S. Cèbe, qui en tant que psychologue des apprentissages met l'accent sur l'importance, pour les élèves de ZEP, de la compréhension des objets d'apprentissage et de la construction pour eux d'une attitude réflexive.

## BIBLIOGRAPHIE

- ALBERT J., LIVA A., FIJALKOW E. (1996). – L'apprentissage de la langue écrite au cycle II. **Psychologie et éducation**, n° 24, mars, p. 75-106.
- AMIGUES R., ZERBATO-POUDOU M.-T. (2000). – **Comment l'enfant devient élève**. Paris : Retz.
- AMIGUES R., ZERBATO-POUDOU M.-T. (1996). – **Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation**. Paris : Dunod.
- BARRE DE MINAC C., CROS F., RUIZ J. (1993). – **Les collégiens et l'écriture. Des attentes familiales aux exigences scolaires**. Paris : ESF ; INRP, 171 p.
- BAUTIER É. (1995). – Pratiques langagières et travail socio-cognitif. **Migrants-formation**, n° 100, p. 88-101.
- BAUTIER É. (1997). – Usages identitaires du langage et apprentissages. **Migrants-formation**, n° 108, p. 5-20.
- BAUTIER É. (1998). – Maîtriser la langue, oui mais pour quoi (en) faire ? **X.Y. ZEP – Bulletin du Centre Alain Savary**, n° 2, avril, p. 3-5.
- BAUTIER É. (2001). – Pratiques langagières et scolarisation. **Revue française de pédagogie**, n° 137, p. 117-161.
- BAUTIER É., (2002). – Du rapport au langage : question d'apprentissages différenciés ou de didactique, avec la collab. de J.-Y. Rochex. **Pratiques**, n° 113-114, p. 41-54.
- BAUTIER É., ROCHEX J.-Y. (1997). – Apprendre : des malentendus qui font la différence. In J.-P. Terrail (dir.), **La scolarisation de la France**. Paris : La Dispute, p. 105-122.
- BAUTIER É., ROCHEX J.-Y. (1998). – **L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?** Paris : A. Colin.
- BEAUMET A., HERVÉ G. (1999). – La conceptualisation de l'écrit pour un réel accès au savoir-lire. **Psychologie et Education**, n° 36, p. 79-88.
- BERNARDIN J. (1997). – Des mots pour débusquer les concepts : de la pratique à la maîtrise symbolique. **Le Français aujourd'hui**, n° 120, décembre, p. 97-107.
- BERNARDIN J. (1997). – **Comment les élèves entrent dans la culture écrite**. Paris : Retz. (Pédagogie).
- BOUTONNE L. (1999). – **L'apprentissage de la grammaire en ZEP au cycle 3 : entre la DFLE et la DFLM**. Paris : Université de Paris III, Département de didactologie des langues, 474 p.
- BRIGAUDIOT M. (1998). – Pour une construction progressive des compétences en langage écrit. **Repères**, n° 18, p. 7-28.
- BUCHETON D. (1996). – Diversité des conduites d'écriture, diversité du rapport au savoir. Un exemple : le commentaire composé en seconde. **Le Français aujourd'hui**, n° 115, p. 31-41.
- BUCHETON D. (dir.), BAUTIER É. (1997). – **Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel**.

- Versailles : CRDP de l'académie de Versailles, 308 p. (Documents, actes et rapports pour l'éducation).
- BUCHETON D. (2000). – Les postures de lecture des élèves au collège. In M.-J. Fourtanier et G. Langlade (drs), **Enseigner la littérature**. Paris : Delagrave ; CRDP Midi Pyrénées, p. 201-213. (Coll. Savoir et faire en Français).
- BUCHETON D., CHABANNE J.-C. (drs) (2002). – **Écrire en ZEP**. Versailles ; Paris : CRDP ; Delagrave.
- BUTLEN D. et PÉZARD M. (1991-1992). – Situations d'aide aux élèves en difficulté et gestion de classe associée. **Cahier de DIDIREM**, n° 13 (IREM, Paris 7), et **Grand N**, n° 50, p. 29-58.
- CAREP de l'Académie de Dijon, MEIGNAN Y. (coord.), LOUSAS F. (coord.). (2000). – **L'Éducation Prioritaire dans l'Académie de Dijon : Rapport d'étape 1999-2000 du Carep-Dijon**. Dijon : Carep de l'Académie de Dijon, 63 p.
- CÈBE S. (2000). – **Développer la conceptualisation et la prise de conscience métacognitive à l'école maternelle : effets sur l'efficacité scolaire ultérieure du CP au CE2. Une contribution à la prévention de l'échec scolaire des élèves de milieux populaires**. Marseille : Université Aix-Marseille I – Université de Provence, U.F.R. Psychologie, Sciences de l'Éducation, 390 p. (Thèse de doctorat).
- CÈBE S., GOIGOUX R. (1999). – L'influence des pratiques d'enseignement sur les apprentissages des élèves en difficulté. **Cahiers Alfred Binet**, n° 661, p. 41-68
- CHABANNE J.-C., BUCHETON D. (2001). – Aider les élèves de ZEP à développer des pratiques d'écriture proprement scolaires. **X. Y. ZEP, bulletin du Centre Alain Savary**, n° 12.
- CHANFRAULT-DUCHÉ M.-F. (1997). – L'enseignement du français dans les collèges difficiles : place et rôle de la réflexion didactique, en collab. avec M. Bois, C. Le Gream, M.-J. Mauduit et C. Ramat. **Le français aujourd'hui**, n° 120, p. 76-87.
- CHANTEAU J.-P. (1997). – Quelles pratiques d'écriture au collège et pour quels élèves ? **Le français aujourd'hui**, n° 120, p. 33-43.
- CHAUVEAU G. (1992). – Les clubs « Coup de Pouce » en lecture à Colombes. In M. Butlen, J. Hébrard, **La culture de l'écrit et les réseaux de formation**. Créteil : CRDP de l'Académie de Créteil, p. 77-89.
- CHAUVEAU G. (1997). – **Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie culturelle et cognitive de la lecture**. Paris : Retz.
- CHAUVEAU G., ROGOVAS-CHAUVEAU É. (1992). – Relations école/familles populaires et réussite scolaire. **Revue française de pédagogie**, n° 100, p. 5-18.
- CHAUVEAU G., ROGOVAS-CHAUVEAU É. (1995). – **À l'école des banlieues**. Paris : ESF.
- DABÈNE M. (1992). – La didactique entre hétérogénéité et diversité. **DFLM, La Lettre**, n° 11.
- DABÈNE M. (2000). – Pour une didactique variationniste du français. **DFLM, La Lettre**, n° 27.
- DAGUET H. (1997). – Vers une approche socio-cognitive de la lecture : le cas du soutien scolaire dans des collèges de zones d'éducation prioritaires en France. In **Apprentissage principes naturels aux méthodes artificielles. Colloque AIDRI (Association Internationale pour le Développement de la Recherche Interdisciplinaire)**. Genève : AIDRI – Université de Genève, p. 21-26.
- DESGROPPES BARBEREUX N. (1997). – L'école maternelle : pratiques interactives de différenciation en grande section. In P. Parlebas (coord.), **Éducation, langage et sociétés : approches plurielles**. Paris : L'Harmattan, p. 131-152.
- FIJALKOW J. (1996). – Entre labo et terrain : chercher autrement. **Psychologie et Éducation**, n° 24, p. 7-17.
- FIJALKOW J. (1992). – Apprendre à lire et écrire en 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> années d'école primaire dans une ZEP. In : M. Butlen, J. Hébrard, **La culture de l'écrit et les réseaux de formation**. Créteil : CRDP de l'Académie de Créteil, p. 205-236.
- FLORIN, A. (1991). – **Pratiques langagières à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire**. Paris : PUF.
- GOIGOUX R. (2000a). – Apprentissage et enseignement de la lecture auprès d'élèves en grande difficulté. **X.Y. ZEP, Bulletin du Centre Alain Savary**, n° 10, décembre, p. 3-6.
- GOIGOUX R. (2000b). – **Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés**, CNFEII. Rapport de recherche DLC C1 n° 971184.
- GROUPE ORAL-CRETEIL, LE CUNFF C, JOURDAIN P. (coord.) (1999). – **Enseigner l'oral à l'école primaire**. Paris : Hachette Education – IUFM de Créteil, 223 p. (Pédagogies pour demain).
- LAHIRE B. (1993). – **Culture écrite et inégalités scolaires : sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire**. Lyon : Presses universitaires de Lyon, 310 p.
- LE CUNFF, C. (2002). – **Construire une didactique de l'oral en contexte**, Habilitation à diriger des recherches, Université de Paris X.
- LIVA A. (1996). – Un Dispositif de recherche-action en lecture/écriture au cycle II en ZEP. **Psychologie et éducation**, n° 24, mars, p. 33-46.
- NONNON É. (1991). – **Mouvements discursifs et modes de réflexion en commun dans des discussions d'adolescents en échec scolaire**, Thèse, Université de Paris V.
- NONNON É. (1998). – L'apprentissage des conduites de questionnement : tâches et situations de langage. **Repères**, n° 17, p. 55-85.
- TREIGNIER J., DELABARRE-BULOT E., LOIE J.-C. (1997). – Fonder une didactique de l'oral. Un parlement d'école : quelle didactisation ? **Repères**, n° 15, p. 79-94.