

La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle

Building inequality at school from preschool on

La construcción de la desigualdad escolar a partir de la escuela de educación infantil

Die Entstehung sozialer Ungleichheiten schon in der Vorschule

Christophe Joigneaux



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1301>

DOI : 10.4000/rfp.1301

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 octobre 2009

Pagination : 17-28

ISBN : 978-2-73-42-1185-3

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Christophe Joigneaux, « La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 169 | octobre-décembre 2009, mis en ligne le 01 octobre 2013, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1301> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.1301>

La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle

Christophe Joigneaux

Depuis une quarantaine d'années, la prévention de l'échec scolaire est devenue une des préoccupations majeures de l'école, et ce dès la maternelle. Des études statistiques récurrentes indiquent que si la préscolarité longue est bien corrélée à la réussite scolaire ultérieure, elle ne permet pas de réduire les inégalités sociales devant l'école. Cet article cherche à mettre en lumière des processus de construction de l'inégalité scolaire pouvant rendre compte de ces différentes objectivations statistiques. L'inscription dans la durée de la plupart de ces processus nous a conduit à observer des pratiques d'élèves et d'enseignants de deux classes de grande section de maternelle tout au long d'une année scolaire. Pour saisir la significativité de ces pratiques, nous avons croisé ces observations d'une part avec une analyse des prescriptions présentes dans des textes officiels ou professionnels (programmes et revues spécialisées) et d'autre part avec les principaux enseignements des travaux qui cherchent à expliquer les difficultés ultérieures d'élèves à partir du caractère scriptural de la forme scolaire.

Descripteurs (TESE) : éducation pré-primaire, inégalité sociale, pratique pédagogique.

Depuis une quarantaine d'années, les textes officiels relatifs à l'école maternelle soulignent la nécessité de « lutter contre l'échec scolaire ». Auparavant absente à ce premier niveau de la scolarité, cette préoccupation a pris une telle importance qu'elle a conduit à reconsidérer le statut de l'école maternelle : elle tend de plus en plus à être considérée comme la première école (Brougère, 1995, p. 217), une école qui doit préparer les plus jeunes élèves à accomplir une scolarité de plus en plus longue.

Cependant cette nouvelle préoccupation et la volonté qui en découle d'inscrire davantage l'école maternelle au sein de la continuité du cursus scolaire semblent s'opposer, dans l'esprit de beaucoup d'enseignants de maternelle (Thouroude, 1997, p. 41 ; Thouny & Catteau, 2006, p. 63), à une tradition pédagogique qui tire son originalité du souci, maintes fois réaffirmé depuis Pauline Kergomard (Luc, 1982), de ne pas trop précocement « emprisonner » le jeune enfant dans le formalisme scolaire le plus traditionnel. Jusqu'à quel point ces deux préoccupations entrent-

elles aujourd'hui « réellement » en tension ? Selon les théories historico-culturelles du développement de l'enfant telles qu'elles sont développées dans les travaux de Vygotski ou de Wallon (pour ne citer que quelques-uns des pionniers de cette orientation théorique), cela n'est pas forcément le cas. Selon ces auteurs en effet, l'école, et plus généralement les institutions culturelles auxquelles ont accès les enfants, peuvent être déterminantes pour l'orientation que peut prendre leur développement. Pourtant, à lire les principales conclusions des études statistiques sur les effets de la préscolarisation réalisées depuis la fin des années 1960, il semble que le développement de certains élèves ne prenne pas l'orientation souhaitée par l'institution scolaire. En effet ces études tendent à s'accorder sur le double constat suivant : si la fréquentation précoce et assidue de l'école maternelle permet à tous les élèves d'obtenir de meilleurs résultats scolaires en CP (Mingat, 1991, p. 57), voire aux niveaux ultérieurs (Caille, 2001, p. 8 ; Jarousse, Mingat & Richard, 1992, p. 7-8), cet effet positif sur les parcours scolaires ne tend pas à réduire de façon significative les corrélations mesurées entre l'origine sociale des élèves et les premières « performances » à l'école élémentaire (Caille, 2001, p. 13 ; Duru-Bellat, 2003, p. 67 ; Maurin, 2007, p. 215-218).

Comme le remarquait il y a plus de vingt ans Chamboredon dans cette même revue, ce type de régularités statistiques pose « la question des usages de l'institution (et des effets de l'institution) sur la réussite scolaire, question parfois sous-estimée au profit d'une imputation abstraite de la réussite scolaire au seul héritage culturel ou trop vite réglée par une dénonciation globale des effets sélectifs, voire discriminants de l'institution » (Chamboredon, 1988, p. 83). On conçoit bien en effet que les processus sous-jacents à ces effets à la fois bénéfiques et différenciateurs – ou en tout cas peu niveleurs – de l'école maternelle relèvent tout autant de l'histoire familiale de chaque enfant que de l'histoire scolaire de chaque élève. Car si la fréquentation durable de l'école peut bénéficier à tous les élèves sans pour autant réduire les différences de probabilité de réussite ultérieure, c'est que, sans doute, les pratiques enseignantes n'ont pas la même efficience selon les prédispositions des élèves. Autrement dit, ces régularités statistiques laissent penser que se produisent à l'école maternelle des apprentissages importants pour la suite plus ou moins immédiate de la scolarité (ce qui expliquerait l'effet globalement bénéfique de la préscolarisation) mais que certains de ces apprentissages ne sont pas faits par les élèves qui sont les moins prédisposés à les réaliser (ce qui expliquerait

pourquoi les inégalités initiales des élèves ne sont pas davantage réduites). Si tel est le cas, quels sont ces apprentissages ? Pourquoi certains semblent-ils être réalisés par tous les élèves, alors que d'autres le sont beaucoup moins ? En d'autres termes, comment les pratiques enseignantes et les prédispositions des élèves s'articulent-elles au quotidien pour rendre possibles ces inégalités d'apprentissage entre des élèves d'une même classe ?

Nous allons, dans cet article, proposer des éléments de réponse à ces questions, en analysant des pratiques d'enseignants et d'élèves que nous avons observées dans deux classes de grande section (GS) de deux écoles maternelles situées dans des arrondissements populaires de Paris, l'une étant classée en ZEP (Zone d'éducation prioritaire). Comme nous avons choisi une enquête particulièrement intensive – nous avons été présent dans ces deux classes durant une grande partie de l'année scolaire – et comme le niveau de généralité de notre questionnement nécessite davantage d'extensivité, nous allons croiser l'analyse de ces observations avec un corpus de textes ministériels (lois, décrets, programmes...) et professionnels (livres et revues spécialisés) pour mieux distinguer le plus générique du plus singulier dans ce que nous avons pu voir et entendre dans ces deux classes, concernant le cadre pédagogique et les supports des activités proposées aux élèves. En raison des questions que nous avons choisi de travailler ici, ce problème de représentativité se pose sur un autre plan, plus diachronique. En effet, il ne suffit pas de repérer les pratiques susceptibles d'être observées dans le plus grand nombre de classes ; il faut aussi cerner celles qui annoncent de futures inégalités scolaires. Nous confronterons donc dans un deuxième temps nos principales conclusions à celles qu'ont tirées un certain nombre de travaux portant sur les difficultés que rencontrent, à des niveaux ultérieurs de leur scolarité, des élèves issus majoritairement de milieux populaires.

LA CONSTRUCTION DES INÉGALITÉS À L'ÉCOLE MATERNELLE

La catégorisation de l'hétérogénéité des pratiques enseignantes dépend évidemment des critères qui sont employés à cette fin. Dès lors qu'on multiplie ces derniers, qu'on les affine, on ne peut qu'être frappé par la diversité des pratiques enseignantes, qu'elles soient déclarées ou directement observées

(Deauvieu, 2009). Compte tenu des questions que nous nous sommes posées, ce n'est pas cette dernière approche que nous allons ici privilégier. Nous tenterons au contraire d'analyser leurs traits les plus communs, au-delà donc des spécificités qui peuvent les caractériser. Dans cette perspective, nous avons centré nos observations sur les dispositifs pédagogiques qui sont décrits le plus communément dans une des revues professionnelles consacrées à l'école maternelle : *Éducation enfantine*. Le concept de dispositif pédagogique, que l'on peut définir à la suite de Foucault (1) comme le « réseau qu'on établit entre [...] des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques » (Foucault, 1994, p. 299-300), permet en effet d'approcher les traits les plus récurrents des pratiques enseignantes. Par l'ensemble des éléments normatifs et matériels qu'ils cristallisent, les dispositifs pédagogiques contraignent l'ensemble des pratiques enseignantes possibles. Sans toutefois en déterminer plus particulièrement une, les marges de manœuvre que les dispositifs pédagogiques laissent aux enseignants sont limitées, ce qui peut donner aux pratiques enseignantes un certain air de famille, malgré la diversité des propos que les enseignants peuvent tenir sur leurs propres pratiques.

Entre les regroupements et les ateliers : les fiches

Considérons maintenant, à propos de l'école maternelle, les affinités qui peuvent exister entre dispositif pédagogique et pratique enseignante. Lorsqu'on limite l'analyse comparative des dispositifs pédagogiques aux plus grandes périodes du quotidien scolaire et aux façons les plus récurrentes dont tous les membres d'une même classe se répartissent dans les espaces de cette classe, on en vient très vite à distinguer deux situations et moments polaires : les « regroupements » et les « ateliers ». Selon la terminologie la plus courante, les premiers désignent les moments durant lesquels les élèves sont regroupés dans un espace réduit de la classe, souvent qualifié pour cette raison de « coin regroupement », situé autour de l'enseignant et le plus souvent à proximité d'un grand tableau ; les seconds désignent les moments durant lesquels les élèves sont dispersés par groupe au sein de plusieurs espaces de la classe, matérialisés par des ensembles de tables le plus souvent placées en vis-à-vis, et font des exercices qui diffèrent selon les ateliers. Bien que l'histoire de la

mise en place et des transformations de ce (double) dispositif pédagogique reste à faire (2), il semble que ce soit, depuis les années 1980, le plus diffusé en maternelle (Brougère, 1995, p. 220).

La systématisation de son usage coïncide avec celle des « fiches » qui correspondent, dans la terminologie professionnelle, aux feuilles de papier pré-imprimées. À cela peut être trouvée une explication pratique, qui est souvent avancée dans les revues professionnelles (*Éducation enfantine*, 1993, 1995) : par les traces que leurs élèves y laissent, les fiches permettent aux enseignants de se faire une idée *a posteriori* de ce que les élèves ont pu faire pendant leur « absence », lorsque leur attention était occupée à suivre d'autres ateliers. C'est que les ateliers, en raison de leur configuration spatiale, rendent plus difficile pour les enseignants l'observation continue de ce que font leurs élèves. C'est là un exemple de la façon dont un dispositif pédagogique peut limiter le champ des pratiques enseignantes possibles.

Une autre explication peut être proposée, à condition de mettre en relation cette multiplication des fiches avec la façon dont tend à se transformer l'articulation entre les moments de regroupements et d'ateliers. Ce qui est écrit à ce sujet dans les livraisons de *l'Éducation enfantine* qui se sont succédées depuis une quarantaine d'années évolue : de façon de plus en plus appuyée (*Éducation enfantine*, 1991, 1994, 1996, 2001), il est indiqué que les moments de regroupement doivent à la fois préparer et évaluer ce qui va ou a été fait au sein des ateliers. Ainsi, en amont des ateliers, les regroupements sont censés être plus régulièrement utilisés pour expliquer et répéter ce que la plupart des élèves devront ensuite réaliser seul dans chacun des ateliers ; en aval, ils doivent permettre de réfléchir collectivement aux différentes procédures employées pour réaliser les exercices proposés au sein des ateliers. Autrement dit, ces deux grands moments d'organisation des activités de la classe sont censés être de moins en moins cloisonnés, les exercices réalisés ou commentés collectivement sous la conduite des enseignants lors des regroupements devant servir de référence à ceux qui sont réalisés de façon moins dirigée au sein de chacun des ateliers. Pour cela, les fiches constituent un support précieux dans la mesure où elles peuvent être reproduites, transportées, affichées à volonté et ainsi constituer un support matériel privilégié à l'articulation entre les regroupements et les ateliers.

Mais une autre transformation, moins visible, peut rendre compte à la fois de ce nouvel ordre pédagogique et de la position centrale des fiches dans celui-ci. Elle

est liée au changement de curriculum qui gagne les premiers niveaux de la scolarité. À cet égard, une lecture comparative des orientations ou, depuis 1995, des programmes des classes de maternelle est assez suggestive. Quels que soient les « domaines d'activité » (3), l'accent est de plus en plus mis sur les postures réflexives qui doivent accompagner et rendre possibles les premiers apprentissages scolaires. Nous n'analyserons ici que quelques exemples tirés des programmes de 2002 (version de 2005 (4)). Prenons d'abord le domaine d'activité « Découverte du monde » : il y est indiqué que l'élève doit apprendre « à anticiper des situations, à prévoir des conséquences, à observer les effets de ses actes, à construire des relations entre les phénomènes, à identifier des caractéristiques susceptibles d'être catégorisées » (MEN, 2005, p. 59). Mais ce n'est pas le seul domaine dans lequel est ainsi préconisée une assez grande réflexivité dans les premiers apprentissages. À l'occasion de la présentation du domaine « La sensibilité, l'imagination, la création », on peut ainsi lire que l'élève doit savoir « ajuster ses gestes en fonction d'une intention, percevoir et reconnaître les effets plastiques obtenus, modifier et affiner son action » (MEN, 2005, p. 133). Dans beaucoup d'autres situations est recommandée une telle posture surplombante, qui rompt avec le caractère immédiat des actions pour revenir ou anticiper sur leurs enchaînements.

C'est enfin la structure graphique des fiches qui nécessite une plus grande réflexivité de la part des élèves. Lorsqu'on compare les modèles de dessin – à reproduire par les enseignants, voire par les élèves eux-mêmes – puis de fiche qui sont présentés dans *Éducation enfantine* depuis une cinquantaine d'années, une évolution est nettement perceptible : ces modèles tendent à être de plus en plus complexes sur le plan sémiotique. Leur structure générale est en effet de plus en plus tabulaire, ce qui pousse, selon une des hypothèses de Goody (Goody, 1979, p. 171 et 213), à étudier les éléments ainsi mis en tableau au moyen de catégories rigoureuses car mutuellement exclusives. D'ailleurs, en poussant un peu plus loin la comparaison, on est vite frappé par la multiplication des couleurs ou des tailles susceptibles de servir de critères de catégorisation entre les éléments ainsi ordonnés graphiquement. De fait, les consignes qui accompagnent ces modèles incitent beaucoup les élèves à comparer rigoureusement des représentations plus ou moins symbolisées d'objets qui peuvent varier selon plusieurs rapports, en leur proposant de les situer au sein de tableaux à double entrée, de compléter ce type de tableau, d'entourer ou de colorier de la même couleur des éléments identiques, ou

au contraire de barrer les « intrus » d'une série alignée d'éléments graphiques (cf. l'exemple de la fiche reportée en figure 1). À travers toutes ces consignes et les alignements des éléments graphiques présents dans les fiches, on demande ainsi aux élèves de faire des choix qui, parce qu'ils doivent être rigoureusement critériés, nécessitent le plus souvent d'exploiter le pouvoir qu'a l'écrit d'« assigner à chaque élément une position unique qui définit sans ambiguïté et en permanence sa relation aux autres » (Goody, 1979, p. 133).

Des dispositions différenciées

Ainsi les transformations pédagogiques et didactiques qu'a connues l'école maternelle ces dernières années semblent être relativement cohérentes, dans la mesure où elles tendent à exiger toujours plus de réflexivité de la part des élèves : réflexivité sur les différentes opérations intellectuelles que suppose la réalisation des fiches, réflexivité pour saisir les liens entre les exercices proposés durant les ateliers et les moments de travail collectif réalisé durant les regroupements. Transversale aux contenus d'enseignement proprement dits, cette exigence accrue de réflexivité ne peut-elle être considérée comme au fondement de la construction des inégalités scolaire à l'école maternelle ? Pour que cela soit le cas, il faut d'une part qu'elle soit à l'origine d'un grand nombre des difficultés rencontrées par certains élèves d'école maternelle et d'autre part que les pratiques des enseignants vis-à-vis de ces élèves ne portent pas ou portent moins que pour d'autres élèves sur ce type d'exigence.

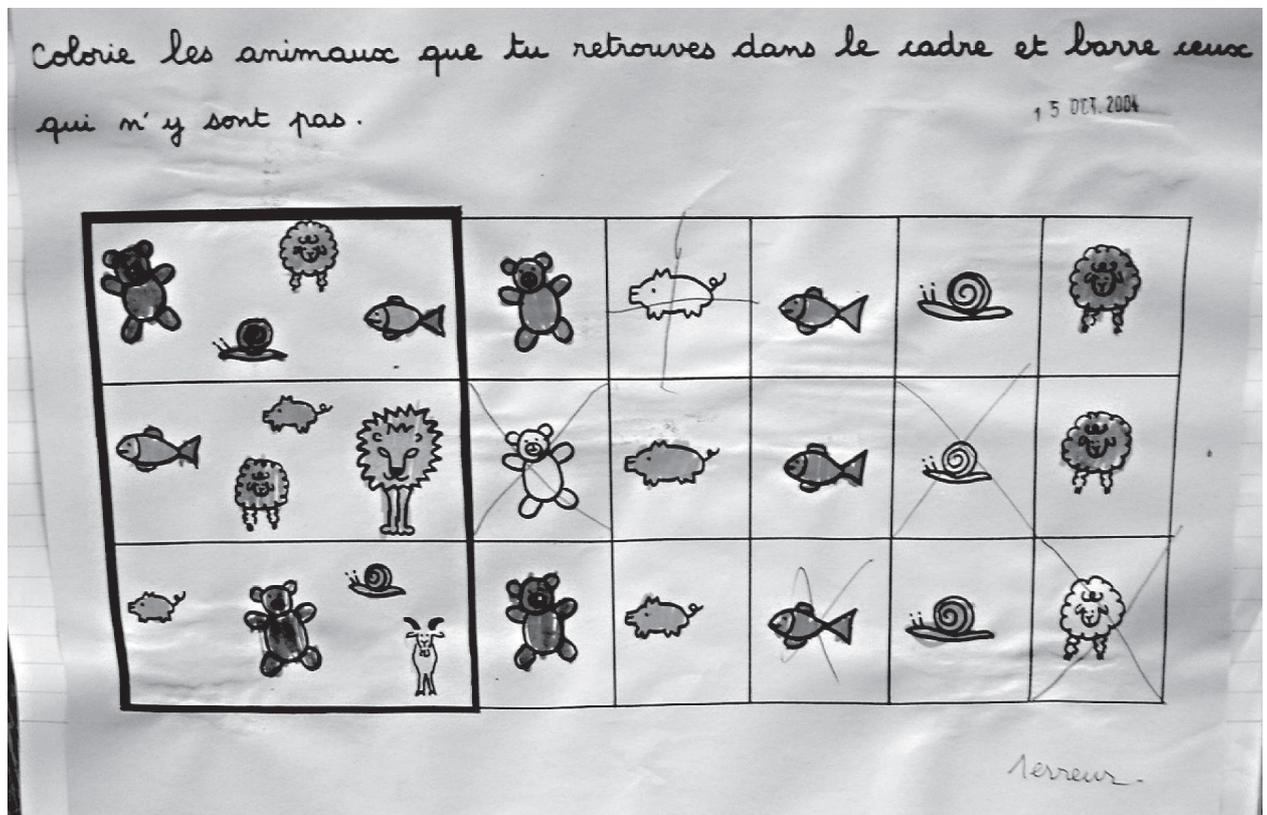
Considérons d'abord les difficultés rencontrées par les élèves. Sans doute plus qu'à d'autres niveaux de la scolarité, l'analyse des difficultés rencontrées par des élèves de maternelle passe par une observation attentive non seulement aux différences de travaux finis, mais aussi aux différentes façons de réaliser ces travaux. Car d'une part, beaucoup d'enseignants de l'école maternelle, tout en évaluant de plus en plus formellement les réalisations de leurs élèves (au moyen de livrets d'évaluation), font en sorte que les cahiers comportent peu de traces des difficultés qu'ont pu rencontrer certains élèves. Et d'autre part, parce que les normes d'excellence à l'aune desquelles on pourrait juger des « performances » des élèves sont plus diffuses qu'aux niveaux ultérieurs de la scolarité (Duru-Bellat, 2003, p. 63). C'est la raison pour laquelle nous avons comparé le plus systématiquement possible les pratiques de quelques élèves d'une même classe (moins d'une dizaine) durant les moments de regroupement et d'atelier tout au long d'une année scolaire (5).

Nous allons commencer par présenter celles qui ont été observées au cours des ateliers. Durant ces périodes, est le plus souvent déléguée aux élèves la responsabilité d'organiser les espaces de travail délimités par les tables et d'enchaîner les actions en vue de la réalisation d'un exercice donné. C'est alors que les différences entre les pratiques des élèves sont les plus manifestes. De façon très cohérente, les différentes organisations des espaces de travail révèlent différents modes d'enchaînement des actions. Nous les avons catégorisés au moyen de deux types (idéaux) polaires. À un pôle, nous avons rapproché les pratiques d'élèves qui aboutissent à une organisation des espaces de travail pensée uniquement en fonction d'un seul type d'action. À l'autre pôle ont été positionnées les pratiques beaucoup moins centrées sur l'immédiateté de ce qui est en train d'être réalisé, ce qui se matérialise par des espaces de travail beaucoup plus organisés de manière à rendre possible le retour sur ce qui a été fait, en fonction de ce qui reste à faire pour satisfaire la consigne d'un exercice

donnée. Autrement dit, dans ce second cas, l'enchaînement des différents types d'actions qui doivent être réalisées semble être pris davantage en considération. Les pratiques classées au sein du premier pôle concernent presque systématiquement des élèves qui sont jugés en difficulté par leur enseignant et, malgré des informations parfois lacunaires sur ce point, issus de milieux « défavorisés ». Celles qui s'approchent du second pôle sont le fait des élèves jugés comme étant les meilleurs et qui sont majoritairement – donc pas exclusivement – issus des milieux les plus favorisés.

Deux exercices (6) ont suscité des pratiques particulièrement exemplaires de ce point de vue. Le premier consiste à recomposer une phrase, reproduite sur une bande de papier censée servir de modèle, à l'aide d'étiquettes sur chacune desquelles figure un des mots de la phrase. Initialement alignées et situées dans la partie inférieure de la fiche servant de support à cet exercice, les étiquettes sont positionnées dans un autre ordre que celui de la phrase à recomposer et doivent être découpées le long des traits imprimés

Figure 1. – Exemple de fiche distribuée aux élèves (second exercice)



qui les délimitent. Trois types d'action doivent donc être enchaînés pour réaliser cet exercice : le découpage des étiquettes ; leur placement au sein d'une case rectangulaire figurant sur la fiche ; le collage des étiquettes. Le second exercice est plus difficile à présenter tant il repose sur la mise en forme graphique relativement élaborée que permettent les fiches. Au sein d'un espace tabulaire, il s'agit de repérer les dessins d'animaux qui n'apparaissent pas deux fois sur une même ligne et de faire apparaître ces « intrus » en les barrant (cf. la figure 1). Ce « tableau des intrus » comporte trois lignes et six colonnes. Au croisement de la première colonne et des trois lignes figurent un grand nombre de dessins d'animaux différents alors que les autres colonnes sont composées de dessins identiques. Aucun dessin n'est pré-colorié.

Lors de la réalisation du premier exercice, les pratiques des élèves qui peuvent illustrer le premier cas polaire que nous avons distingué se caractérisent par leur morcellement. Cela se manifeste en particulier lors de l'enchaînement entre le second et le troisième type d'action (du placement des étiquettes à leur collage) : pour coller les étiquettes, certains élèves balaient ou écartent les étiquettes qu'ils ont préalablement ordonnées, sans se préoccuper véritablement de conserver cet ordre. De ce fait, les dernières actions tendent à effacer les traces de celles qui les ont précédées, au point de nécessiter de recommencer presque toutes les actions relevant du second type que nous avons distingué, c'est-à-dire de recommencer la mise en ordre des étiquettes. Nous avons observé cette façon de juxtaposer des actions pourtant complémentaires lors de la réalisation d'un grand nombre d'exercices. Semble particulièrement décisive sur ce point la possibilité de laisser des traces sur lesquelles appuyer les enchaînements d'action, ce que les fiches permettent le plus souvent.

Prenons le cas du second exercice pour mieux comprendre ces observations. À cette fin, nous allons maintenant présenter des exemples de pratique se rapprochant davantage du second cas polaire. Les élèves qui réussissent le mieux cet exercice – c'est-à-dire ceux qui ne font pas d'erreurs – sont aussi ceux qui exploitent la possibilité de colorier les dessins pour multiplier les repères dans l'espace graphique relativement complexe de la fiche. Ils ont ainsi tendance à colorier d'une même couleur les animaux qui sont deux fois représentés sur une même ligne pour faire apparaître, par élimination successive, les intrus. Ce faisant, non seulement ils ont perçu que la « chasse aux intrus » devait être conduite pour chacune des lignes et non sur l'ensemble du tableau (ce

que ne précisait pas la consigne), mais ils s'appuient bien sur les possibilités graphiques qu'ils ont de laisser et de revenir sur les traces de leurs pratiques passées pour en avoir une vision d'ensemble et en contrôler la cohérence (Goody, 1979). Cela est encore plus patent lorsqu'on compare ces usages graphiques avec ceux qui relèvent du premier pôle. Les erreurs auxquelles ils aboutissent sont en effet liées à une pratique du coloriage davantage pensée pour elle-même, dans la mesure où les élèves ont alors tendance à colorier de la même couleur tous les dessins identiques présents dans l'ensemble du tableau, indépendamment de leur positionnement relatif au sein de chaque ligne. Parfois même, c'est le réalisme du coloriage qui semble devenir le critère unique de l'activité, les dessins de poisson, de cochon, d'ours... étant coloriés respectivement en rouge, rose et marron. Comme lors du premier exercice portant sur la recomposition de la phrase, les différentes actions semblent davantage être pensées pour elles-mêmes, indépendamment du sens qu'elles peuvent avoir les unes par rapport aux autres en vue de la satisfaction de la consigne de l'exercice.

Des pratiques différenciatrices

En elles-mêmes et compte tenu de leur caractère tardif au sein du cursus préscolaire, ces observations semblent témoigner du caractère différenciateur de l'école maternelle : ces différences ne semblent pas se réduire tout au long de l'année de GS et elles concernent des élèves qui sont préscolarisés depuis la PS (petite section de maternelle). Cependant l'analyse des relations spécifiques que construisent les membres d'une même classe tout au long d'une année scolaire permet de rendre davantage intelligibles les processus de construction de l'inégalité scolaire à l'école maternelle, tout en permettant de comprendre comment une préscolarisation durable et assidue tend à améliorer les performances scolaires ultérieures de tous les élèves.

Comme nous l'avons déjà souligné, l'organisation pédagogique aujourd'hui la plus diffusée dans les classes peut elle-même être différenciatrice, dans la mesure où elle exige de la part des élèves des dispositions à saisir les liens qu'entretiennent les discours ou les pratiques réalisés ou attendus durant les ateliers et les regroupements. Ce que nous venons d'analyser à propos de deux exemples d'exercice suggère déjà que certains élèves sont peu disposés à opérer ces mises en relation. Deux autres types d'indice semblent conforter notre hypothèse. D'une part

les élèves qui rencontrent le plus de difficulté à réaliser les exercices sont aussi ceux qui tardent le plus à les initier lorsqu'ils prennent place dans leur atelier. Bien souvent, ils ne se mettent en action qu'après avoir observé les voisins qui bénéficient du statut de bon élève dans la classe, comme s'ils n'avaient pas réussi à saisir les indications qui avaient été fournies à l'ensemble de la classe durant les moments de regroupement, à propos des exercices à réaliser durant les ateliers. En outre, tous les élèves ne semblent pas être impliqués de la même façon durant les moments de regroupement : ceux qui éprouvent le plus de difficulté durant les ateliers sont aussi ceux qui interviennent le moins durant ces moments.

Les différences que nous venons de mentionner prennent tout leur sens lorsqu'on les réfère aux relations qu'entretiennent les membres d'une même classe, car la participation différenciée des élèves semble être entretenue par les sollicitations tout aussi différenciées que les enseignants adressent à leurs élèves. Si en effet les enseignants sollicitent la plupart d'entre eux, ils le font différemment selon les élèves. Ainsi ceux qui sont considérés comme étant les meilleurs sont plus régulièrement sollicités pour répondre aux questions les plus ouvertes et lorsque les interventions précédentes de leurs pairs n'ont pas été validées par les enseignants. Au contraire, les élèves qui sont jugés les plus en difficulté sont plus régulièrement sollicités lorsque les questions posées sont davantage fermées, au sens où elles nécessitent de mettre en relation un nombre restreint d'informations, qui sont d'ailleurs le plus souvent fournies dans les questions elles-mêmes. Ainsi par exemple, plutôt que de demander « ouvertement », comme aux meilleurs élèves, d'indiquer le jour de la semaine, les enseignants ont tendance à donner aux autres élèves celui « de la veille » (« Hier, nous étions... ») et à leur faire réciter la « comptine des jours de la semaine », qui indique l'ordre de succession de ces jours. Incidemment, il est ainsi demandé aux élèves de réaliser ce qu'ils sont jugés capables de faire. Si cette manière de faire permet à tous les élèves de participer au travail qui est alors mené collectivement, de mémoriser certaines connaissances (comme l'ordre des jours de la semaine) et aux échanges de se développer sans trop d'accrocs, elle est donc différenciatrice pour au moins deux raisons : elle réduit les occasions que peuvent avoir les élèves les plus en difficulté sur ce plan de mettre en relation des informations qui n'étaient initialement pas « données » ensemble et ainsi de transférer des savoirs d'une situation d'apprentissage à une autre ; elle entérine les jugements que les protagonistes d'une même classe portent les

uns sur les autres et la hiérarchie des légitimités qui en résulte.

C'est cette même logique qui semble motiver les différents types d'aide qui sont fournis durant les ateliers. En effet, aux élèves dont les pratiques se rapprochent du second pôle que nous avons distingué, les enseignants ont tendance à ne fournir que des indications très indirectes sur la marche à suivre pour dépasser une difficulté, en leur demandant le plus souvent de reconsidérer globalement ce qu'ils viennent de faire. Par exemple, ils se contentent de signaler qu'il y a une erreur dans le travail réalisé par ces élèves. À ceux qui se rapprochent plutôt du premier pôle, les erreurs sont plus strictement pointées, comme le sont les corrections à réaliser. Ainsi, ils sont moins régulièrement incités à revenir sur les traces de leurs propres pratiques, ce qu'ils ont déjà tendance à moins faire que les autres élèves. Mais ainsi guidés et sollicités, ils finissent par se voir valider leurs réalisations ou leurs réponses. Et de fait, au sein de cet encadrement pédagogique et didactique plus strict, plus fermé, ils peuvent acquérir certains savoirs ou savoir-faire. Pour ne reprendre que les deux exemples d'exercice que nous avons précédemment analysés, ils semblent suffisamment exercés pour se repérer dans un espace tabulaire et y cheminer linéairement, le long de lignes ou de colonnes, ou encore pour reconnaître des mots en faisant correspondre terme à terme leur graphie.

Bien qu'ils puissent aussi se réaliser en dehors des classes préscolaires, la consolidation presque quotidienne de ces apprentissages durant l'année de GS, voire de petite et de moyenne sections, pourrait expliquer pourquoi, sur un plan strictement cognitif, la fréquentation précoce de l'école maternelle peut être bénéfique à tous les élèves. Quant au caractère différenciateur de cette préscolarisation, il semble lié aux dispositifs pédagogiques actuellement les plus répandus à l'école maternelle (alternance des ateliers et des regroupements, complexité graphique des fiches servant de supports aux activités proposées) et aux différents types d'interactions didactiques qu'autorisent ces dispositifs. En effet, dans la mesure où l'articulation de ces dispositifs exige, comme nous l'avons vu, un assez grand niveau de réflexivité de la part des élèves tout en ne permettant pas aux enseignants d'observer et d'étayer systématiquement les pratiques de leurs élèves, elle conduit la plupart du temps les enseignants à s'appuyer sur les prédispositions de ces derniers. Ainsi, lorsqu'elles sont « prises » dans ces dispositifs pédagogiques, les pratiques enseignantes ne peuvent qu'infléchir à la marge les

différents types d'apprentissage que sont capables de réaliser les élèves. Si elles peuvent consolider, pour tous les élèves, les apprentissages qui pourront servir ponctuellement durant leur scolarité ultérieure (connaissance de l'ordre des jours de la semaine, reconnaissance de lettres, linéarité de la lecture et de l'écriture...), elles semblent ne pas pouvoir aller au-delà, c'est-à-dire commencer à construire de façon systématique chez tous les élèves une attitude réflexive par rapport à la situation d'apprentissage.

LA CONSTRUCTION DE L'INÉGALITÉ SCOLAIRE DÈS L'ÉCOLE MATERNELLE

Les programmes les plus récents, nous l'avons vu, insistent de plus en plus sur la nécessité qu'il y a à construire une attitude réflexive dès le plus jeune âge et dans tous les domaines d'activité. Relativement aux mots d'ordre pédagogique en termes de « libre développement » ou de « plein épanouissement de la spontanéité » de l'enfant qui régnaient dans les années 1970 (Chamboredon & Prévot, 1973), ces programmes peuvent paraître absurdes. Ils semblent démesurés au regard de certaines pratiques d'élèves et des dispositifs pédagogiques que nous venons d'analyser. Mais ils le sont beaucoup moins lorsqu'on les confronte à la plupart des pratiques des « meilleurs » élèves que nous avons pu observer ou aux difficultés rencontrées par des élèves plus avancés dans le cursus scolaire. C'est à cette dernière confrontation que nous allons maintenant procéder. Cela nous permettra de mieux situer le champ de validité des principales conclusions que nous avons tirées jusqu'à présent. En effet, s'il s'avère que les difficultés rencontrées par des élèves à d'autres niveaux du cursus scolaire sont du même ordre que celles que nous venons d'analyser et que l'encadrement didactique de ces élèves est similaire à celui que nous venons d'étudier, alors il est probable que les processus de différenciation dont il a été question dans la première partie de cet article soient déjà en grande partie scolaires.

Raison scolaire et raison graphique

Pour étayer cette dernière proposition, nous allons mobiliser des travaux qui tendent à appréhender la difficulté ou l'échec scolaire à partir du cadre théorique construit par Lahire (Lahire, 1993) à l'aide des concepts de forme scolaire (Vincent, 1980) et de rai-

son graphique (Goody, 1979). Selon Lahire, c'est l'une des dispositions cognitives qui auraient été rendues possibles ou développées par la raison graphique qui serait à la racine de la plupart des difficultés des élèves : la réflexivité langagière (Lahire, 1993, p. 50). C'est en effet cette possibilité, que l'écrit offre et requiert tout à la fois, de fragmenter le flux oral en le transcrivant et d'en objectiver, à différents niveaux de segmentation, les différents composants linguistiques qui permettrait de comprendre pourquoi il est si difficile pour ceux qui n'ont pas été précocement socialisés dans des « formes sociales scripturales » (Lahire, 1993, p. 40) d'objectiver leurs pratiques langagières, que celles-ci soient orales ou écrites. Les élèves qui sont dans ce cas ont ainsi tendance à ne pas considérer le langage en lui-même, mais « simplement » à ne l'utiliser que pour communiquer. Cela est particulièrement manifeste dès le CP (classe préparatoire, première année de l'école primaire), au moment de l'apprentissage du déchiffrement, lorsque les élèves doivent prendre ou avoir pris conscience de la chaîne sonore constitutive des différentes unités linguistiques pour pouvoir isoler les sons, les reproduire à volonté et les faire correspondre à des « graphies » (Lahire, 1993, p. 79-125). Les élèves les plus en difficulté sont alors ceux qui ne considèrent que le registre sémantique du langage et son usage pragmatique premier, ce qui les empêche d'objectiver les différentes unités linguistiques du langage. Mais des difficultés du même ordre ont été observées et analysées dans d'autres situations didactiques, que ce soit dans les classes de CP ou à des niveaux ultérieurs de la scolarité. Il en est ainsi de même lors de la rédaction de texte au cours de laquelle doit être régulièrement objectivée la cohérence de l'ensemble du texte écrit, dès l'école primaire avec les exercices d'« expression écrite » (Lahire, 1993, p. 262) ou plus tard au lycée ou à l'université avec les dissertations ou les commentaires de texte (Bautier & Rochex, 1998, p. 152). Les élèves les plus en difficulté sont alors ceux qui ont tendance à écrire comme ils ont tendance à parler, c'est-à-dire en se focalisant sur la communication de leurs pensées immédiates, et moins, voire pas du tout, sur la cohérence de ce qu'ils sont en train d'écrire par rapport à ce qu'ils ont déjà écrit (ou vont écrire).

« Secondarisations » interne et externe

Les analyses que nous avons menées à propos des difficultés rencontrées par des élèves de maternelle sont assez proches de celles qui s'inscrivent dans le cadre théorique construit par Lahire. On peut en effet

assez facilement rapprocher les difficultés rencontrées par certains élèves lors de la réalisation du « tableau des intrus » de celles que rencontrent d'autres élèves lors de l'apprentissage de la lecture. Dans les deux cas en effet, les élèves éprouvent des difficultés à suspendre les significations les plus communes que peuvent avoir en dehors de l'école les objets qu'ils manipulent, pour ne se focaliser que sur celles qu'ils peuvent avoir dans la situation d'apprentissage dont ils sont les supports. Ainsi, comme les élèves qui sont en difficulté en CP parce qu'ils ne se préoccupent que du sens des mots qu'ils manipulent, certains des élèves que nous avons observés n'ont pas trouvé le bon intrus parce qu'ils ont fini par ne considérer les différents animaux que du point de vue de leur couleur « réelle », celle en tout cas auxquels on les fait communément correspondre. Dans les deux cas, on peut donc en conclure que les élèves en difficulté résistent au travail de « secondarisation » (Bautier & Goigoux, 2004) qu'exigent beaucoup d'exercices scolaires. De même, on peut assez facilement rapprocher les difficultés que rencontrent certains élèves ou certains étudiants à écrire des textes relativement cohérents et certaines pratiques de recomposition de phrase observables à l'école maternelle. Dans les deux cas en effet, les élèves éprouvent des difficultés à se détacher de leurs actions et productions les plus immédiates pour objectiver la cohérence qu'elles entretiennent avec celles qui ont été faites ou qui restent à faire.

On peut ainsi en conclure que les difficultés qui ont été analysées jusqu'ici relèvent de la même logique et qu'est ainsi remplie une des deux conditions permettant d'étendre la portée des principales conclusions que nous avons tirées à propos des processus de différenciation objectivables à l'école maternelle. Avant d'examiner la seconde condition, notons que le rapprochement que nous venons d'opérer entre les difficultés rencontrées par des élèves de maternelle et par des élèves plus avancés dans le cursus scolaire nous a conduit à élargir et à préciser le cadre théorique élaboré par Lahire puis par Bautier et Goigoux. Cela est dû à deux spécificités de notre travail : la première est liée aux contenus et supports d'enseignement de l'école maternelle ici analysés (ni l'exercice de recomposition de phrase, ni celui qui a pour support le tableau des intrus ne nécessitent pour être réussis d'objectiver le langage) ; la seconde spécificité est liée à notre mode d'enquête. Nous avons en effet été particulièrement attentif aux supports utilisés par les élèves et à la manière dont ces derniers enchaînent leurs actions. De ce fait, nous avons pu constater que ce n'est pas seulement la réflexivité

langagière qui est en jeu dans les réussites ou les échecs (pré)scolaires. C'est plus généralement, comme le suggéraient Bourdieu et Passeron il y a quarante ans, l'aptitude à « prendre ses distances à l'égard de ses propres pratiques » (Bourdieu & Passeron, 1970, p. 147), qu'elles soient langagières ou non. Cet élargissement conduit logiquement à une précision conceptuelle. Dans la mesure où la réflexivité attendue à l'école ne porte pas nécessairement sur les pratiques langagières en usage à l'extérieur de l'école, elle peut porter sur des pratiques qui peuvent être – au moins pour certains élèves – internes à l'école. Ainsi, à la manière dont certains didacticiens distinguent la transposition didactique externe (des savoirs savants aux savoirs à enseigner) de la transposition didactique interne (des savoirs à enseigner aux savoirs effectivement enseignés) pour mieux caractériser les cadres spatio-temporels dans lesquels se meuvent les « flux de savoirs » entre différentes instances sociales (Chevallard, 1991, p. 25 et 31), on peut caractériser les opérations de « secondarisation » selon qu'elles engagent une circulation de savoirs à dominante externe ou interne à l'institution scolaire.

Reprenons de ce nouveau point de vue l'exercice de recomposition de phrase analysé plus haut. La réalisation de cet exercice ne nécessite à aucun moment la mise en suspens des significations ordinaires et extra-scolaires de ce qui est représenté (« secondarisation » externe), mais bien plutôt l'adoption d'une vision surplombante de la façon dont des actions présentes dans des exercices différents (couper, ordonner, coller...) doivent être recomposées de manière souvent inédite selon les exercices (« secondarisation » interne). Ces deux composantes sont en fait parfois complémentaires, parfois indépendantes. Elles sont par exemple complémentaires dans le second exercice : la suspension d'une conception « réaliste » des représentations des animaux, qui se matérialise ici par le caractère typique des couleurs choisies pour colorier les dessins d'animaux (« secondarisation » externe), permet de se servir du coloriage comme d'un instrument de contrôle de la cohérence des comparaisons qui ont été réalisées successivement (« secondarisation » interne).

De l'effet Pygmalion aux surajustements didactiques

Une plus grande contextualisation des pratiques scolaires permet aussi d'analyser comment les difficultés scolaires les plus communes s'inscrivent dans

des interactions différenciées selon les élèves au sein d'une même classe. Les études qui cherchent à appréhender les relations qui se construisent entre les membres d'une même classe au cours d'une année scolaire suggèrent qu'elles diffèrent selon le statut que les uns et les autres se reconnaissent. Certaines études sociologiques cherchent à montrer que ces interactions différenciées finissent, par effets de stigmatisation successifs, par être différenciatrices (Good & Brophy, 2000). D'autres études soulignent davantage les médiations didactiques par lesquelles transitent ces effets. Elles tendent à converger autour du constat suivant, établi dans différents niveaux du cursus scolaire : ce sont les élèves qui sont considérés comme étant les plus en difficulté qui font l'objet d'un « surajustement didactique ». Jugés incapables de faire certains exercices seuls, ils se voient le plus souvent proposer des exercices alternatifs ou un guidage plus serré des enchaînements des actions à réaliser. Ces ajustements peuvent aboutir à des réussites superficielles, au sens où les élèves peuvent répondre matériellement aux consignes qui leur sont ainsi données, sans avoir pour autant satisfait au travail d'objectivation sous-jacent aux versions initiales des exercices et de leurs consignes, celles qui avaient été données à l'ensemble de la classe et qui ont souvent la propriété d'être plus ouvertes, d'exiger plus d'inférences de la part des élèves (7). Nous retrouvons donc ici des constats assez proches de ceux que nous avons pu faire à propos de nos observations dans deux classes de maternelle.

CONCLUSION

Malgré une certaine spécificité pédagogique, particulièrement manifeste avec les ateliers, et des contenus d'enseignement adaptés à son jeune public, l'école maternelle d'aujourd'hui tend à être de plus en plus « scolaire ». De façon très formelle par l'intermédiaire des programmes d'enseignement, ou de façon plus cachée par la complexité sémiotique des fiches proposées aux élèves et par la nouvelle articulation des ateliers et des regroupements, son curriculum comprend en effet de plus en plus d'activités et de situations sollicitant la réflexivité des élèves. Pour autant, et cela est particulièrement manifeste lorsqu'on prend le temps de comparer finement les pratiques des élèves et d'observer les relations qu'entretiennent les membres d'une même classe, les caractéristiques du curriculum que nous venons d'évoquer se « réalisent » (8) inégalement selon les élèves. En effet,

à la manière de ce qui peut se passer à des niveaux ultérieurs de la scolarité, les élèves observés réussissent ou éprouvent des difficultés à réaliser ce qu'on attend d'eux, selon qu'ils parviennent ou non à objectiver suffisamment leur situation d'apprentissage et leur propre pratique. Ainsi les élèves qui se montrent de ce point de vue les mieux disposés sont beaucoup plus systématiquement que les autres élèves conviés à réfléchir sur leurs pratiques ou sur les caractéristiques des objets, des exercices ou des situations d'apprentissage. Si les autres élèves sont moins mis dans cette posture de surplomb, ils sont cependant régulièrement exercés à mémoriser des savoirs (sur l'ordre des jours de la semaine, sur le tracé des lettres, sur la direction de la lecture et de l'écriture...) susceptibles de leur servir durant la suite immédiate de leur scolarité. Articulés aux précédents, ces derniers points communs permettent de mieux comprendre pourquoi l'école maternelle peut à la fois préparer tous les élèves qui la fréquentent précocement à leur scolarité ultérieure et ne pas réduire les inégalités de chance de réussite scolaire.

Tout au long de cet article, nous avons analysé la nature des transformations des curricula formels, cachés et réalisés de l'école maternelle en les confrontant à certaines propriétés formelles des curricula qui ont cours durant une bonne partie de la scolarité ultérieure. Si ce point de vue nous a ainsi conduit à réinterroger la distinction entre les éducations préscolaire et scolaire et certaines des caractérisations dichotomiques qui sont communément associées à cette distinction (formel et systématique/informel et diffus, apprentissage/développement...), le point de vue inverse consistant à analyser les « états » les plus récents de la forme scolaire (Lahire, 2008, p. 23), à partir de l'analyse que nous venons de développer, est sans doute tout aussi intéressant. En effet, tant nos analyses sur les différents types de « secondarisation » (interne et externe) que celles qui mettent en avant l'importance des surajustements didactiques dans la construction de l'inégalité scolaire conduisent à interroger la pertinence d'une autre grande distinction qui sous-tend la théorisation de la forme scolaire depuis les premiers travaux de Lahire : le grand partage entre « formes orales pratiques » et « formes scripturo-scolaires » (pour reprendre la terminologie de Lahire, 1993, p. 13). Si ces grandes partitions permettent de mieux comprendre les principes d'un grand nombre de difficultés rencontrées par les élèves de milieux populaires tout au long du cursus scolaire, elles sont moins pertinentes lorsqu'il s'agit de comprendre comment ces difficultés se construisent quotidiennement à l'école. C'est sans doute parce

que, comme nous l'avons illustré à de multiples reprises dans cet article, l'école ne conduit pas tous les élèves à exploiter de la même façon les pouvoirs cognitifs de l'écrit car elle ne leur enseigne pas explicitement et systématiquement à faire usage de ces pouvoirs. De ce point de vue, l'école est sans doute plus composite que ce que laisse entendre l'expression

« forme scripturo-scolaire ». Si elle est bien une des principales formes sociales de l'écrit, elle est aussi le lieu où coexiste quotidiennement une pluralité d'usages de l'écrit (9).

Christophe Joigneaux

christophe.joigneaux@univ-paris8.fr

CIRCEFT, université Paris 8-Vincennes-Saint-Denis

NOTES

- (1) Plusieurs travaux ont cherché à opérationnaliser cette conceptualisation de Foucault, notamment ceux de Chartier (1999), Lahire (2005), Bonnéry (2009).
- (2) Nous l'avons esquissée dans une autre étude (Joigneaux, 2009).
- (3) C'est une des spécificités des programmes de maternelle que de répartir les enseignements et les apprentissages au sein de domaines d'activité, relativement transversaux aux disciplines qui ont cours durant une bonne partie de la suite de la scolarité.
- (4) Nos observations de classe ayant été réalisées avant 2008, nous n'avons pas inclus les derniers programmes dans nos analyses (MEN, 2008).
- (5) Nous avons au total photographié, filmé et/ou enregistré et retranscrit l'équivalent de plus de 100 heures d'observation.
- (6) Si nous ne pouvons ici présenter et analyser que deux types d'exercice et si, dans le travail sur lequel se fonde cet article, nous avons privilégié l'analyse minutieuse d'un nombre limité de cas pour mieux contrôler les possibles remontées en généralité qui en découlent, les catégories d'analyse qui sont mobilisées pour ce faire ont été construites à partir de différents travaux permettant de rapprocher un grand nombre d'observations réalisées dans une dizaine de classes de ZEP. On trouvera des présentations des premiers résultats de ces études, menées dans le cadre du réseau de chercheurs RESEIDA ou d'ESCOL, notam-

ment dans les références suivantes : Kherroubi & Rochex (2004), Bautier & Goigoux (2004), Bautier (2006), Joigneaux & Rochex (2008), Margolinas & Laparra (2009), Bautier & Rayou (2009), Bonnéry (2009).

- (7) Beaucoup de travaux donnent des exemples de ce processus de surajustement à partir de situations initiales beaucoup moins fermées, au risque d'être didactiquement « sous-ajustées » pour certains élèves. Des cas particulièrement significatifs sont analysés dans la thèse de Lahire (Lahire, 1993, p. 98) ou dans les travaux réalisés dans le cadre de l'équipe ESCOL (Charlot, Bautier & Rochex, 1992, p. 212 ; Bonnéry, 2007, p. 34). Pour plus de références et de développements, voir la note de synthèse de Kherroubi et Rochex (Kherroubi & Rochex, 2004, p. 143).
- (8) Comme y convie Forquin dans un de ses derniers textes (Forquin, 2008, p. 76), nous articulons ici assez librement les concepts de curriculum formel, curriculum caché et curriculum réel.
- (9) Certains travaux anglo-saxons interrogent « l'équation » qui lie l'école à l'écrit (comme ceux de Cook-Gumperz, 2006). Pour plus de références, voir la récente note critique de Rockwell dans cette revue (Rockwell, 2009). Plus récemment, quelques travaux francophones se sont engagés dans cette voie (voir notamment Millet, 2003 ; Bautier & Rochex, 2004 ; Joigneaux & Rochex, 2008).

BIBLIOGRAPHIE

- BAUTIER É. (2006). *Apprendre à l'école, apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès l'école maternelle*. Lyon : Éd. de la Chronique sociale.
- BAUTIER É. & GOIGOUX R. (2004). « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle ». *Revue française de pédagogie*, n° 148, p. 87-97.
- BAUTIER É. & RAYOU P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.
- BAUTIER É. & ROCHEX J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?* Paris : Armand Colin.
- BAUTIER É. & ROCHEX J.-Y. (2004). *Activité conjointe ne signifie pas significations partagées*. Bruxelles : De Boeck, p. 199-220.
- BONNÉRY S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute.
- BONNÉRY S. (2009). « Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage ». *Revue française de pédagogie*, n° 167, p. 13-23.

- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éd. de Minuit.
- BROUGÈRE G. (1995). *Jeu et éducation*. Paris : L'Harmattan.
- CAILLE J.-P. (2001). « Scolarisation à deux ans et réussite de la carrière scolaire au début de l'école élémentaire ». *Éducation et formations*, n° 60, p. 7-18.
- CHAMBOREDON J.-C. (1988). « La sociologie de la socialisation : famille, école, agents d'encadrement et situations d'apprentissage. Le cas de la petite enfance ». *Revue française de pédagogie*, n° 83, p. 83-97.
- CHAMBOREDON J.-C. & PRÉVOT J. (1973). « Le "métier d'enfant". Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle ». *Revue française de sociologie*, vol. 14, n° 3, p. 295-335.
- CHARLOT B., BAUTIER É. & ROCHEX J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- CHARTIER A.-M. (1999). « Un dispositif sans auteur : cahiers et classeurs à l'école primaire ». *Hermès*, n° 25, p. 207-218.

- CHEVALLARD Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : Éd. La Pensée sauvage.
- COOK-GUMPERZ J. (2006). *The social construction of literacy*. Cambridge : Cambridge university Press, p. 19-49.
- DEAUVIEAU J. (2009). *Enseigner dans le secondaire. Les nouveaux professeurs face aux difficultés du métier*. Paris : La Dispute.
- DURU-BELLAT M. (2003). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris : PUF.
- Éducation infantine* (1991), n° 1 ; (1993), n° 1 ; (1994), n° 1 ; (1995), n° 4 ; (1996), n° 1 ; (2001), n° 1.
- FORQUIN J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes : PUR.
- FOUCAULT M. (1994). *Dits et écrits 1954-1988, tome 3 : 1976-1979*. Paris : Gallimard.
- GOOD T. & BROPHY J. (2000). *Looking in the classrooms*. New-York : Longman.
- GOODY J. (1979). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris : Éd. de Minuit.
- JAROUSSE J.-P., MINGAT A. & RICHARD M. (1992). « La scolarisation maternelle à deux ans : effets pédagogiques et sociaux ». *Éducation et formations*, n° 31, p. 3-9.
- JOIGNEAUX C. (2009). *Des processus de différenciation dès l'école maternelle. Historicités plurielles et inégalité scolaire*. Thèse de doctorat, sciences de l'éducation, université Paris 8-Vincennes-Saint-Denis.
- JOIGNEAUX C. & ROCHEX J.-Y. (2008). « La construction de l'élève à l'école maternelle : regards croisés et apports de Vygotski, Bernstein et Goody ». In M. Brossard & J. Fijalkow (dir.), *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux, p. 73-87.
- KHERROUBI M. & ROCHEX J.-Y. (2004). « La recherche en éducation et les ZEP en France, 2^e partie : Apprentissages et exercice professionnel en ZEP : résultats, analyses, interprétations ». *Revue française de pédagogie*, n° 146, p. 115-190.
- LAHIRE B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- LAHIRE B. (2005). *L'esprit sociologique*. Paris : La Découverte, p. 322-347.
- LAHIRE B. (2008). *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes : PUR.
- LUC J.-N. (1982). *La petite enfance à l'école, XIX^e-XX^e siècles*. Paris : Economica.
- MARGOLINAS C. & LAPARRA M. (2009). « Des savoirs transparents : le cas des mathématiques à l'école maternelle ». In C. Passerieux (dir.), *La maternelle. Première école et premiers apprentissages*. Lyon : Éd. de la Chronique sociale, p. 99-107.
- MAURIN É. (2007). *La nouvelle question scolaire. Les bénéfices de la démocratisation*. Paris : Éd. du Seuil.
- MILLET M. (2003). *Les étudiants et le travail universitaire. Étude sociologique*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- MINGAT A. (1991). « Expliquer la variété des acquisitions au CP : les rôles de l'enfant, la famille et l'école ». *Revue française de pédagogie*, n° 95, p. 47-63.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2005). *Qu'apprend-on à l'école maternelle ? Les nouveaux programmes 2005-2006*. Paris : CNDP et XO Éditions.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2008). « Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire ». *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, 19 juin 2008, n° 3.
- ROCKWELL E. (2009). « Note critique de l'ouvrage de Bernard Lahire : *La raison scolaire* ». *Revue française de pédagogie*, n° 166, p. 136-138.
- THOUNY C. & CATTEAU C. (2006). « Les représentations enseignantes de l'école maternelle ». In É. Bautier (dir.), *Apprendre à l'école, apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès l'école maternelle*. Lyon : Éd. de la Chronique sociale, p. 63-81.
- THOUROUDE L. (1997). « La tolérance pédagogique à l'école maternelle ». *Revue française de pédagogie*, n° 119, p. 39-46.
- VINCENT G. (1980). *L'école primaire française. Étude sociologique*. Lyon : Presses universitaires de Lyon et Paris : Éd. de la Maison des sciences de l'homme.