



HAL
open science

Littératie, forme et inégalités scolaires : le cas de la “ scolarisation ” de l’école maternelle

Christophe Joigneaux

► **To cite this version:**

Christophe Joigneaux. Littératie, forme et inégalités scolaires : le cas de la “ scolarisation ” de l’école maternelle. *Le Français Aujourd’hui*, 2013, n°183 (4), pp.41-50. 10.3917/lfa.183.0041 . hal-04410188

HAL Id: hal-04410188

<https://hal.u-pec.fr/hal-04410188>

Submitted on 28 Jan 2024

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

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

Littératie, forme et inégalités scolaires : le cas de la « scolarisation » de l'école maternelle

Christophe Joigneaux, RECIFES, Université d'Artois ;
Circeft-ESCOL, Université de Paris 8.

Depuis notamment les premiers travaux de l'équipe ESCOL (Charlot, Bautier & Rochex, 1992) et de Lahire (Lahire, 1993) et , on connaît l'importance des rapports au langage (écrit et oral) des élèves dans la reproduction des inégalités sociales à et face à l'école primaire ou secondaire. Ce sont les élèves qui prennent le moins souvent la langue comme objet de réflexion qui sont les plus susceptibles de rencontrer des difficultés d'apprentissage de façon transversale aux disciplines scolaires. Depuis, des recherches ont montré que ces inégalités sont également (co-)construites par les pratiques enseignantes et les dispositifs dans lesquels ces dernières sont prises (Bonnéry, 2007 ; Rochex & Crinon, 2011), qui tendent à entretenir les « malentendus socio-cognitifs » (Bautier & Rochex, 2007 ; Bautier & Goigoux, 2004) provoqués par l'écart qui peut exister à un moment donné entre d'une part les attentes scolaires sur le plan langagier et d'autre part les dispositions cognitives de certains élèves d'origine populaire à les satisfaire.

C'est dans cette perspective que nous avons cherché à analyser comment les inégalités scolaires se forment dès l'école maternelle (Bautier, 2006 ; Joigneaux, 2009). Cette institution préscolaire a en effet connu de profondes transformations durant ces trente dernières années, que beaucoup de commentateurs qualifient de « scolarisation », sans que l'on sache toujours à quoi exactement ce dernier terme renvoie et ce qu'il en a précisément résulté. Or durant la même période, des études statistiques tendent à montrer que ces transformations n'ont pas ou très peu réduit les premières inégalités scolaires, alors même que c'est la volonté de les « compenser » dès l'école maternelle qui a motivé, plus ou moins explicitement, la plupart d'entre elles. Nous nous proposons dans cet article de mieux comprendre ce paradoxe. D'une part en mettant en perspective certaines de ces transformations (évolution des dispositifs et des supports pédagogiques les plus couramment utilisées). D'autre part en analysant en quoi elles constituent des indices du processus de renouvellement de la forme et de la littératie scolaires qui peuvent être repérés dans les niveaux ultérieurs de la scolarité (Branca 1980a, 1980b ; Lahire, 2000, 2005; Joigneaux, 2011). Enfin en étudiant les conséquences qui peuvent en résulter sur le creusement des inégalités scolaires dès l'école maternelle. Pour parvenir à ces différents constats, nous avons croisé les analyses de plusieurs types de données : corpus constitués de transcriptions d'observations ethnographiques de pratiques d'enseignants et d'élèves, de fiches proposées aux élèves et de documents officiels (programmes et autres textes relatifs à l'école maternelle) ou professionnels (échantillons de numéros de la revue *Education Infantine* parus entre 1928 et 2008).

Une révolution pédagogique silencieuse

Alors que dans le préambule aux programmes de 1887 et dans un décret de 1921, il est indiqué que l'école maternelle n'est pas une école « *au sens ordinaire* » du mot (Luc, 1982 : 208), la circulaire de 1986 ne cesse de mettre en garde contre les illusions tenaces qui ont contribué à faire perdre de vue que l'école maternelle est « *bien une école* », « *la première école* » qui doit « *mettre en place les premiers apprentissages* » qui doivent permettre à tous les élèves qui la fréquentent « *d'aborder la scolarité élémentaire dans de bonnes conditions* » (MEN, 1986 : 9). Parce qu'elle est ensuite sans cesse rappelé dans les programmes (1995, 2002 et 2008), on pourrait penser que cette redéfinition des missions de l'école maternelle peine à se traduire dans les pratiques de classe. De fait, les principaux dispositifs pédagogiques, constitutifs de spécificité de l'école maternelle, semblent ne pas avoir beaucoup évolué depuis le milieu des années 1980. On retrouve déjà alors l'alternance entre les moments de travail organisé en ateliers (durant lesquels des élèves travaillent simultanément, au sein de groupes de tables distincts, sur des exercices généralement différents) et les moments de regroupement (durant lesquels les élèves sont regroupés dans un « coin » de la classe, autour de l'enseignant(e)). Dispositifs qui avaient mis plus de cinquante ans à se mettre en place et à se généraliser (Joigneaux, 2009b, 2011).

Pourtant, quand on cherche à comprendre plus précisément comment ces dispositifs fonctionnent (en les observant dans les classes) ou sont censés fonctionner (dans les descriptions ou les conseils donnés à lire dans les revues professionnelles), on se rend assez vite compte qu'il s'est produit une révolution pédagogique silencieuse durant cette période. En raison principalement de deux évolutions concomitantes (car intimement liées), dont les enseignants n'ont pas toujours mesuré les conséquences sur les difficultés rencontrées par certains de leurs élèves. D'une part, ces moments de travail en ateliers et en regroupements tendent à être davantage articulés les uns aux autres. Ce que les élèves doivent réaliser de façon plus ou moins autonome au sein des ateliers est de plus en plus préparé, répété, exercé ou repris et discuté collectivement lors des regroupements. D'autre part, les supports de travail qui tendent à être privilégiés par les enseignants sont de plus en plus des « supports papiers », qualifiés de fiches pour les ateliers et d'affiches pour les regroupements. Comme la plupart du temps les fiches utilisées lors des ateliers sont « affichées » au tableau lors des regroupements, elles constituent des supports commodes pour faire le lien entre ce qui est fait durant ces deux types et moments d'organisation du travail des classes de maternelle. Elles ont en outre le mérite d'être facilement montrées aux parents et ainsi de témoigner que l'école maternelle est bien le lieu où se produisent les premiers apprentissages scolaires.

Un cas particulier du renouvellement récent de la forme et de la littérature scolaires ?

Convergente avec les préconisations officielles (cf. au début des années 1990, la mise en place des cycles), cette volonté « affichée » de démontrer l'existence d'une continuité des apprentissages préscolaires et scolaires constitue un premier indice de la scolarisation récente de l'école maternelle. Mais l'usage plus systématique de supports (papiers) de l'écrit, qui relèvent de la forme scolaire d'apprentissage la plus traditionnelle (Vincent, 1980 ; Lahire, 1993), ne constitue que l'indice le plus visible de ce processus de scolarisation. Lorsqu'on compare de façon plus globale les évolutions que connaissent les différents segments de l'école primaire en France, d'autres traits communs soulignent la profondeur de ce processus. Sur le plan pédagogique encore, on peut ainsi observer une tendance convergente à l'assouplissement du mode simultané d'enseignement, une des principales caractéristiques de la forme scolaire (Chartier, Compère & Julia, 1976). Ainsi, bien que sur des périodes annuelles les élèves d'un même niveau de classe sont encore censés réaliser les mêmes apprentissages, cela est de moins en moins le cas sur des échelles de temps plus courtes. Plutôt que de leçons ou plus généralement d'enseignements collectifs et « magistraux » (au sens où c'est le maître qui édicte, à chaque instant, ce qu'il faut savoir ou faire), se multiplient les parcours individualisés d'apprentissages dont l'ordre et/ou le rythme sont totalement ou partiellement délégués aux (groupes d') élèves. Pour autant, ces derniers ne s'« auto-disciplinent » pas librement. Cet assouplissement du mode simultané d'enseignement s'appuie en effet sur la multiplication d'écrits qui permettent aux enseignants à la fois de guider à distance leurs élèves et de les « suivre à la trace » qu'ils laissent sur certains de ces écrits. En maternelle, respectivement les affiches et les fiches remplissent ces deux fonctions, en exploitant la possibilité qu'offre la permanence de l'écrit de communiquer à distance. Cela suppose une certaine autonomie « cognitive » (Lahire, 2005) des élèves dans la mesure où ils sont censés, durant de périodes de plus en plus longues, prendre en charge l'organisation de leur travail, en ne se référant qu'à des consignes et autres référents écrits, autrement dit en s'affranchissant du guidage en temps réel que peut leur fournir à d'autres occasions leur enseignant. En accord avec ces présupposés inscrits dans ces évolutions pédagogiques, les derniers programmes de l'école maternelle mettent l'accent, de façon de plus en plus insistante et transversale, sur cette nouvelle posture attendue de l'élève. Ainsi, par exemple, s'agissant des activités plastiques, les programmes de 2002 indiquent que « *les ébauches sont conservées et servent parfois de supports ou de référents à des reprises, prolongements, enrichissements en vue de compositions plus élaborées* » (MEN, 2005 : 136). Dans ceux de 2008, il est précisé que les élèves « *apprennent à poser des questions et à solliciter de l'aide pour réussir dans ce qui leur est demandé* » (MEN, 2008).

Le « métier de l'élève » d'école maternelle est beaucoup plus complexe encore que ce que donne à voir ce premier aperçu. Les derniers programmes dessinent en effet en creux le portrait d'un élève de fin de maternelle non seulement autonome mais également déjà très réflexif... pour son âge pourrait-on être tenté d'ajouter lorsque l'on se réfère aux préconisations des textes officiels antérieurs. « L'élève » ainsi idéalisé est très développé sur le plan à la fois cognitif et langagier, sans que ces deux plans soient toujours explicitement rapprochés. Ainsi, s'il est bien indiqué que l'élève doit être conduit « *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 : 59-60), il n'est pas explicitement précisé que c'est par le recours à certains pouvoirs cognitifs de l'écrit (Goody, 2006) et plus généralement du langage décontextualisé¹ que cette position de surplomb peut être construite. Qu'il ne s'agit pas seulement de se familiariser à l'écrit en général, comme cela est stipulé dans les programmes de l'école maternelle depuis 1986, mais d'en faire certains usages bien particuliers, constitutifs de ce que chercheurs qualifient de « littératie scolaire » (Bautier et al., 2012). Or, comme nous l'avons déjà souligné, cette médiation par l'écrit est déjà au cœur de la révolution pédagogique qu'a connue l'école maternelle durant ces trente dernières années. Indépendamment donc des prescriptions officielles, mais congruentes avec ces dernières, la façon dont les ateliers « autonomes » (ateliers dans lesquels les élèves travaillent sans la présence constante de l'enseignant ou d'un autre adulte) sont presque systématiquement couplés avec l'usage de fiches. Par ce seul fait, les élèves (enseignants) sont régulièrement mis en situation d'utiliser l'écrit pour communiquer à distance avec leurs enseignants (élèves). La plus grande articulation des moments de travail en ateliers et en regroupements rend quant à elle presque incontournable l'usage d'un langage partiellement décontextualisé. Si les démonstrations et les explications des exercices qui devront être réalisés dans les ateliers peuvent être référées directement à la situation d'énonciation, elles n'ont de valeur que dans les contextes ultérieurs de réalisation de ces exercices. Il en est de même lorsqu'il s'agit non plus d'« anticiper des situations » mais, de façon rétrospective, d'« observer les effets de ses actes », lorsqu'il est demandé aux élèves, après les ateliers, de rendre compte de la façon dont ils ont procédé pour faire un exercice donné.

¹ Le langage décontextualisé est souvent associé à l'écrit parce que, comme dans les situations de communication à distance que supposent souvent la lecture et l'écriture, il implique une audience qui ne partage que partiellement le contexte de l'énonciateur (matériel ou expérientiel) et donc certaines des connaissances dont ce contexte est porteur et auquel l'énonciateur pourrait faire directement référence. Si ce dernier ne le fait pas, il utilise un langage décontextualisé, un langage dans lequel ces connaissances sont explicitées, de façon plus ou moins exhaustive.

La scolarisation des différences précoces

Mais l'ampleur et la portée de cette « scolarisation » de l'école maternelle ne peuvent être totalement appréhendées sans l'étude des façons dont les plus jeunes élèves la vivent. Contrairement à ce que pourrait suggérer l'ordre d'exposition des constats que nous venons de présenter, c'est en fait à partir des difficultés précoces rencontrées par des élèves de maternelle de milieux populaires que nous nous sommes intéressés à toutes ces évolutions. Ainsi, le caractère décontextualisé du langage utilisé lors de certains moments de regroupement ne nous est apparu clairement qu'au regard de la perplexité et de l'incompréhension qu'il pouvait susciter chez certains élèves, particulièrement manifestes lorsque les enseignants cherchaient à les faire participer aux réflexions collectives ou ensuite, lorsque ces élèves semblaient être totalement dépourvus lorsqu'il leur fallait commencer des exercices au sein des ateliers autonomes ; alors même quelques mots référés directement à leurs fiches suffisaient souvent ensuite à les relancer. Tous ces indices donnent à penser que les dispositifs pédagogiques tels qu'ils sont actuellement le plus souvent utilisés, reposant sur la logique de régulation et de communication à distance qu'autorise l'écrit, ne sont peut-être pas sans incidence sur le creusement des inégalités scolaires objectivé par les études statistiques. D'autant plus que ces constats rejoignent à certains égards ceux qui ont été établis par des recherches qui montrent l'importance de la diversité des rapports au langage (écrit et oral) dans les processus de reproduction des inégalités à des niveaux ultérieurs de la scolarité (Charlot, Bautier & Rochex, 1992 ; Lahire, 1993 ; Bautier & Rochex, 1998 ; Joigneaux, 2013). Dans chacune d'elles, est pointée la nécessité, transversales à beaucoup d'activités et d'exercices scolaires, à prendre la langue ou les significations qu'elle porte (et ce mode de représentation lui-même) comme un objet de réflexion autonome, pris en et pour lui-même, indépendamment des actions et plus généralement des situations d'énonciation dans lequel il inévitablement pris. Cela rejoint les difficultés que rencontrent certains élèves dès l'école maternelle à objectiver de petites unités linguistiques (phonèmes, syllabes, mots...), en faisant abstraction des contextes auxquels elles peuvent être référées (mots, phrases, énoncés, sens que ces unités peuvent avoir dans des contextes extra-scolaires...) (Joigneaux, 2013b). Si ce type de difficultés est lié aux dimensions plus strictement didactiques des évolutions récentes de l'école maternelle, qui a conduit à davantage insister qu'auparavant sur les apprentissages phonologiques préparatoires à la lecture [Ouzoulias, 2010], il n'est pas sans lien avec celui que provoquent les usages aujourd'hui les plus fréquents du dispositif ateliers-regroupements. En effet, pour bien saisir les liens qui existent entre les activités proposées durant les ateliers et les regroupements, les élèves doivent à certains moments référer ce qui est dit ou ce qui est fait (par eux ou l'enseignant) non pas seulement au contexte le plus immédiat (l'ici et le maintenant) des énonciations produites en grand groupe, mais aussi au contexte futur ou passé de ce

qu'ils doivent ou ont réalisé individuellement, au sein des ateliers. Ce qui exige de leur part d'utiliser le langage non pas seulement pour dire ou accompagner en temps réel leurs actions, mais aussi pour évoquer ou anticiper des situations en temps différé. Ce qui suppose donc de s'intéresser à ce qui est dit (et à la manière dont cela est dit), indépendamment de visées pragmatiques immédiates ; ce qui constitue, pour certains élèves, un dépaysement parfois complet, tant ils ne sont pas habitués et ne comprennent pas le sens de tels usages langagiers.

Nous voudrions pour conclure cet article, évoquer un troisième type de difficultés que peuvent rencontrer des élèves de et dès l'école maternelle. Nous nous sommes en effet rendus compte, par l'observation minutieuse des différentes manières dont les élèves enchaînent leurs actions lorsqu'ils doivent « compléter » des fiches au sein des ateliers autonomes, que presque tous les élèves rencontrent des difficultés face à la complexité sémiotique de certaines d'entre elles (Joigneaux 2009, 2013 ; Joigneaux & Rochex, 2008). Et qu'ils se distinguent par leurs façons d'y faire face. Les élèves les plus en réussite sont ceux qui n'hésitent pas à suspendre l'enchaînement de leurs actions graphiques pour prendre le temps de réfléchir à la cohérence de ce qu'ils ont fait par rapport à la consigne donnée et ce qu'il leur reste à faire. Ils profitent donc de ces temps de suspension pour anticiper ou reprendre (parfois verbalement, parfois avec leurs doigts ou des marques graphiques intermédiaires...) les différentes étapes de leurs réalisations, se corriger, gommer... Au contraire des élèves qui laissent apparentes beaucoup plus d'erreurs et qui semblent perdre progressivement le fil de ce qu'ils ont à réaliser, même lorsqu'ils avaient commencé à réussir les premières tâches à faire. Il semblerait donc qu'un grand nombre de fiches actuellement proposées à des élèves d'école maternelle exigent une première maîtrise de « petits » gestes d'études qui composent la littératie scolaire, bien qu'ils n'aient été que peu objectivés parce que souvent méprisés par les pédagogues qui oublient qu'ils constituent les ressorts peu visibles (lorsqu'ils sont incorporés) du travail intellectuel [Lahire, 2000]. Cela nous a conduit à nous intéresser à une dernière dimension, plus strictement matérielle, du processus de scolarisation de l'école maternelle et des différences qui s'y manifestent. Nous avons ainsi comparé les caractéristiques sémiotiques des différents supports « papiers » proposés à reproduire ou à photocopier dans les revues professionnelles. Comme les supports proposés à des niveaux ultérieurs de la scolarité (Bautier et al., 2012), nous avons ainsi pu constater que ces supports tendent à se complexifier, au sens où il comprennent un nombre croissant d'éléments graphiques, qui peuvent différer selon un nombre accru de propriétés différentes (formes, tailles, couleurs, orientations, positions relatives...) et qui ont tendance à être dispersés dans l'espace graphique selon des directions de moins en moins linéaires (tabulaires). Toutes ces nouvelles caractéristiques tendent à complexifier les opérations cognitives (comparaisons, catégorisations, énumérations, hiérarchisations...) que les élèves doivent réaliser de façon transversale à la diversité des consignes (souvent) écrites sur ces supports

(dénombrements ; reconnaissances de lettres, de mots, ou de chiffres ; recomposition de mots ou de phrases ; tris ; recherches d'intrus...). Cela se traduit le plus souvent par la nécessité plus matérielle de mettre en relation des éléments de plus en plus hétérogènes et éloignés les uns des autres, ce qui exige la posture réflexive face (notamment) à l'écrit, décrite plus haut à la suite de l'analyse des derniers programmes ou des observations que nous avons faites des difficultés rencontrées aujourd'hui par la plupart des élèves de maternelle.

A l'issue de cette présentation des évolutions récentes de l'école maternelle, nous espérons avoir montré que leur ampleur et leur portée en termes d'inégalités scolaires ne peuvent être appréhendées que relationnellement, en faisant varier les échelles de contextualisation des pratiques d'élèves ou d'enseignants qu'elles orientent et contraignent. Et que si un de leurs ressorts le plus important est langagier, il n'est pas indépendant des évolutions qui trament la forme et la littérature scolaire dans lesquelles il est inscrit.

Christophe Joigneaux

Bibliographie

Bautier E. (2006) (dir.) : *Apprendre à l'école, apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès l'école maternelle*, Lyon, Chronique sociale.

Bautier E., Crinon J., Delarue-Breton C., Marin B. (2012) : « Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? », *Repères*, 45, pp. 63-80.

Bautier E., Goigoux R. (2004) : « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue Française de Pédagogie*, n° 148, pp. 87-97.

Bautier E., Rochex J.Y. (1998) : *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens, Démocratisation ou massification ?*, Paris, Armand Colin.

Bautier E. & Rochex J.Y (2007) : « Apprendre : des malentendus qui font la différence », in Deauvieau J., Terrail J.P (dir.) : *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, Paris, La Dispute, pp. 227-241, paru initialement in J.P. Terrail (dir.) : *La scolarisation de la France*, La Dispute, Paris.

Bonnéry S. (2007) : *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris, La Dispute.

Branca S. (1980a) : « Histoire de l'enseignement du Français », *Le Français aujourd'hui*, 49, pp. 85-96.

Branca S. (1980b) : « Histoire de l'enseignement du Français (suite) », *Le Français aujourd'hui*, 50, pp. 95-108.

Caille J.P. (2001) : « Scolarisation à deux ans et réussite de la carrière scolaire au début de l'école élémentaire », *Education et Formations*, 60, 7-18.

Charlot B., Bautier E. et Rochex J.Y (1992) : *École et savoir dans les banlieues ... et ailleurs*, Paris, Armand Colin.

Chartier R., Compère M.M., Julia D. (1976) : *L'éducation en France du XVI^{ème} au XVIII^{ème} siècle*, Paris, CDU et SEDES.

Goody J. (2007/2000) : *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*, Paris, La Dispute.

Joigneaux C. (2009) : « La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle », *Revue Française de Pédagogie*, 169, pp. 17-28.

Joigneaux C. (2009b) : « L'école maternelle, une école à part ou une école à part entière ? » in Passerieux C. (dir.) : *La maternelle. Première école, premiers apprentissages*, Lyon, Chronique sociale, pp. 75-80.

Joigneaux C. (2011) : « Forme scolaire et différenciation des élèves à l'école maternelle. Un cas d'école ? » in J.Y. Rochex & J. Crinon (dir.) : *La construction des inégalités scolaires. Au coeur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, Collection Paidéia, pp. 147-155.

Joigneaux C. (2013) : « Les élèves de maternelle face aux fiches » in S. Bonnéry (dir.), 2013 : *Supports pédagogiques et inégalités scolaires. Études sociologiques*, Paris, La Dispute, à paraître.

Joigneaux C. (2013b) : « Early literacy, apprentissage et inégalités scolaires » in J.P. Bernié & M. Brossard (dir.), 2013 : *Vygotski et l'école. Apports et limites d'un modèle théorique pour penser l'éducation et la formation*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, à paraître en octobre 2013.

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 Brossard M, Fijalkow J. (dir.) : *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, pp. 73-87.

Lahire B. (1993) : *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

Lahire B. (2000) : « Savoirs et techniques intellectuelles à l'école primaire », in Van Zanten A. (dir.) : *L'école, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, pp. 170-178.

Lahire B. (2005) : « Fabriquer un type d'homme " autonome " : analyse des dispositifs scolaires », in *L'esprit sociologique*, Paris, La Découverte, pp. 322-347.

Luc J.N. (1982) : *La Petite Enfance à l'école, XIX^e-XX^e siècles*, Paris, Economica.

Ministère de l'Éducation Nationale (1986) : *L'école maternelle, son rôle / ses missions*, Paris, MEN et CNDP.

Ministère de l'Éducation Nationale (2005) : *Qu'apprend-on à l'école maternelle ? Les nouveaux programmes*, Paris, CNDP, X.O. Editions, 4^{ème} édition.

Ministère de l'Éducation Nationale (2008) : « Programmes de l'école maternelle – Petite Section, Moyenne Section, Grande Section », *B.O. H.S. N°3*.

Ouzoulias A. (2010) : « L'émergence de la conscience phonémique : apprentissage sensoriel ou développement conceptuel ? » in Chauveau G. (dir.) : *Comprendre l'enfant apprenti lecteur*, Paris, Retz, pp. 101-127.

Rochex J.Y. & Crinon J. (dir.) (2011) : *La construction des inégalités scolaires. Au coeur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, Collection Paidéia.

Vincent G. (1980) : *L'école primaire française. Étude sociologique*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon / Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

Mots-clés : école maternelle, inégalités, langage, forme scolaire, littérature

Résumé : Pourquoi la « scolarisation » récente de l'école maternelle ne permet-elle pas de réduire, autant qu'escompté, les inégalités de prédispositions à réussir scolairement ? Pour répondre à cette question, nous avons cherché à comprendre comment les évolutions pédagogiques que cette institution a connues durant les trente dernières années ont conduit à valoriser des pratiques langagières de plus en plus décontextualisées ainsi que des usages de l'écrit exploitant davantage le pouvoir que peut avoir la permanence de ce dernier de communication à distance et d'autorégulation cognitive. Et *in fine*, à travers le cas (de moins en moins) particulier de l'école maternelle, comment les derniers états de la forme et de la littératie scolaires se conjuguent pour reproduire les inégalités face et à l'école.