



**HAL**  
open science

# Inégalités d'apprentissage et apprentissages des inégalités à l'école maternelle

Christophe Joigneaux

► **To cite this version:**

Christophe Joigneaux. Inégalités d'apprentissage et apprentissages des inégalités à l'école maternelle. Diversité : ville école intégration, 2012, 170, pp.112-118. hal-04410291

**HAL Id: hal-04410291**

**<https://hal.u-pec.fr/hal-04410291>**

Submitted on 22 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.

## **Inégalités d'apprentissage et apprentissages des inégalités à l'école maternelle**

**Christophe Joigneaux, RECIFES, Université d'Artois ;  
ESCOL, Université de Paris 8**

Depuis quelques années, les rapports portant sur l'école primaire se suivent et se ressemblent. Ils ont en effet en commun de déplorer l'incapacité de ce premier segment de la scolarité à compenser les inégalités initiales qui peuvent exister entre les enfants avant que ceux-ci ne deviennent élèves (IGA, 2011, p.12). Alors qu'on a longtemps pensé que sur ce plan le collège jouait un rôle déterminant, il semble aujourd'hui beaucoup plus évident que les inégalités de réussite scolaire commencent à se construire bien en amont. C'est ainsi que des statistiques montrent d'une part que les écarts de réussite entre les élèves s'accroissent tout au long de la scolarité, et d'autre part que les positions relatives de ces derniers au sein de la distribution des résultats obtenus aux évaluations nationales tendent à être stables (Poullaouec, 2010, pp. 70-73). Classes après classes, ce sont donc sensiblement les mêmes élèves qui échouent ou réussissent le plus, et les écarts entre leurs résultats ne cessent de s'accroître. Par conséquent, pour une cohorte d'élèves donnée, les inégalités de résultats se cumulent tout au long de la scolarité, et ce dès l'école maternelle. Tout se passe donc comme si certains élèves accumulaient les lacunes dès les premiers niveaux de la scolarité, tandis que d'autres n'en finissaient pas de tirer profit de leur avance initiale dans la maîtrise des premiers apprentissages. Ce qui corrobore les principaux résultats des études statistiques qui traitent plus exclusivement des effets de la fréquentation de l'école maternelle sur la suite de la scolarité. Ces dernières s'accordent en effet sur le double constat suivant : si l'école maternelle permet aux élèves qui la fréquentent le plus assidûment et le plus précocement de mieux réussir durant les premières années de la suite de leur scolarité (CP, CE1, CE2, voire aussi les classes de CM), elle ne réduit pas, voire amplifie les différences initiales de réussite (Caille, 2001, p. 8 ; Maurin, 2007, pp. 212-215). Autrement dit, bien qu'elle permette à tous les élèves qui la fréquentent régulièrement de réaliser des apprentissages nécessaires à la bonne poursuite de la scolarité, l'école maternelle contribue, comme les niveaux ultérieurs de la scolarité, à produire des inégalités.

Comme tous les constats statistiques, ces résultats ne donnent que des indications sur les processus qui en sont à l'origine. En particulier, ils posent des questions assez redoutables pour qui veut mieux comprendre pourquoi les différences initiales de réussite s'accroissent à l'école maternelle puis tout au long de la scolarité. Qu'est-ce qui est à l'origine de ce caractère cumulatif ? Pourquoi des apprentissages non ou imparfaitement réalisés dans les plus « petites classes » constitueraient-ils des « lacunes » souvent insurmontables pour mener à bien les apprentissages scolaires ultérieurs ?

### **L'école maternelle, une école à part ?**

Il est encore très courant aujourd'hui de répondre à ces questions en recourant à la vieille trilogie « lire-écrire-compter ». La source des lacunes accumulées par les élèves qui finissent par être en échec dès le collège tiendrait en effet à leur maîtrise insuffisante de ces « compétences de base ». Selon ce type d'argumentation, apprendre à lire (écrire, compter) permettrait ensuite de lire (écrire, compter) pour apprendre. Voilà pourquoi il faudrait aujourd'hui recentrer les premiers enseignements scolaires sur ces « fondamentaux », ce que ne ferait pas assez l'école maternelle. Une version plus « moderne » de ce type de réponses conduit à mettre plutôt en avant l'insuffisance des capacités de compréhension en lecture ou de résolution de problèmes. Ainsi ce serait davantage parce qu'ils ne « comprennent pas ce qu'ils lisent » que les élèves les plus « en difficulté » ne réussiraient pas à faire les inférences nécessaires à la compréhension « fine » de textes complexes, comme peuvent l'être certains énoncés de problème. Afin d'éviter cette situation, il faudrait confronter le plus tôt possible les jeunes élèves à ce type de textes, comme le prônent les

programmes de l'école maternelle de 2002, en particulier à propos de la lecture des albums de jeunesse.

Si nous considérons qu'il ne s'agit là que de deux versions du même type d'explication du caractère cumulatif des inégalités scolaires, c'est qu'elles ont en commun d'analyser les lacunes des élèves et les façons d'y remédier qu'en fonction de leurs manifestations à partir du CP. Comme si elles ne commençaient pas à se manifester dès l'école maternelle. Comme si cette dernière n'était pas vraiment encore une école. D'où aussi la volonté d'y introduire ou réintroduire des apprentissages plus directement liés à ceux qui sont réalisés à partir du CP, donc des apprentissages plus « scolaires ». Cette manière de considérer ce qui se passe à l'école maternelle peut s'expliquer de différentes façons. L'une d'elle tient à « l'humeur anti-scolaire » qui a longtemps animée l'école maternelle française. Pendant une grande partie de son histoire en effet, a été mis en avant sa spécificité pédagogique, son identité propre. Elle a ainsi été présentée comme une école à part, voire presque pas comme une école (Prost, 1981, p. 100). Une école qui bannirait de son vocabulaire les termes d'enseignement et d'apprentissage. Cela a longtemps conduit à ne pas prendre trop au sérieux les activités réalisées à l'école maternelle, à ne leur accorder qu'un statut incertain, mi-scolaire, mi-ludique. Des activités qui ne pouvaient être que propédeutiques, donc des exercices de pré-lecture et non de lecture, et des activités pré-mathématiques et non mathématiques. On comprend mieux pourquoi on a longtemps considéré que les « choses sérieuses », c'est-à-dire les vrais apprentissages, les enseignements systématiques et donc aussi les vraies difficultés, ne commençaient qu'en CP.

### **Des prédispositions et des connaissances différenciées**

Si cette vision des choses a commencé à s'estomper au début des années 1970, comme peut le révéler la parution à cette époque des premiers textes officiels à prôner la « compensation des inégalités » dès l'école maternelle, elle est restée suffisamment ancrée pour que la nécessité de la continuité des apprentissages tout au long du cursus de l'école primaire soit constamment réaffirmée dans les derniers programmes. Cela pourrait aussi expliquer pourquoi les statistiques sur le double effet de la fréquentation durable de l'école maternelle n'aient pas suscité plus de recherches qualitatives pour étudier la nature de cette continuité. Car si l'école maternelle permet à tous les élèves qui la fréquentent régulièrement de mieux réussir les apprentissages qui doivent être réalisés à partir du CP, c'est que sans doute ces derniers sont préparés par ceux qui sont entrepris en GS, voire avant. Mais si en revanche l'école maternelle ne permet pas de réduire les écarts initiaux de réussite, c'est sans doute que ces apprentissages sollicitent des connaissances et des dispositions qui ne sont pas explicitement enseignées durant leurs premières années de scolarité, mais que certains élèves ont acquis en dehors de l'école.

Quelle est la nature de ces connaissances et de ces dispositions qui sont appris ou non à l'école maternelle et qui peuvent avoir un impact durable sur la scolarité ultérieure ? Les principaux résultats d'un courant de recherches anglo-saxonnes qui se développent depuis le début des années 1970 autour du concept d'« early literacy » (Neuman & Dickinson, 2011), peuvent donner des premières pistes de réponse à cette question. D'une part parce que contrairement à la plupart des recherches antérieures, elles ont montré que l'apprentissage de la lecture et l'écriture ne commencent pas avec leur enseignement systématique à l'école élémentaire. Bien avant six ans en effet, les enfants développent en dehors de l'école un ensemble de connaissances et d'attitudes relatives à l'écrit et à ses principales pratiques (lecture, écriture). La difficulté que pose le recours aux résultats de ce courant de recherches est que ces dernières ne s'accordent pas sur la nature de cet ensemble de connaissances ou d'attitudes relatives à l'écrit. Certains auteurs le restreignent aux connaissances linguistiques (la façon dont l'écrit transcrit le langage oral, le nom de lettres...) ou pragmatiques (prise de conscience des fonctions de l'écrit), alors que d'autres mettent en avant la maîtrise pratique de certains gestes de la lecture ou de l'écriture (tourner des pages dans le bon ordre sans en sauter, connaître la direction de l'écriture...). Mais tous ces travaux ont révélé que cette première socialisation à l'écrit a un fort impact sur l'apprentissage de la lecture proprement dit, voire sur l'ensemble des apprentissages réalisés au cours des premières années de la scolarité élémentaire.

Enfin ils ont aussi montré que le développement de ces connaissances est socialement situé, c'est-à-dire qu'il dépend des milieux sociaux dans lesquels vivent les enfants, et plus particulièrement des types de pratiques de l'écrit auxquels ces derniers sont exposés dans leur quotidien. Mis bout à bout, ces résultats indiquent que la nature et la fréquence des premières expériences que les enfants ont de l'écrit avant d'entrer à l'école varient selon les milieux sociaux, et que c'est ce type de variations qui est source d'inégalités de réussite scolaire. Ce qui n'est possible que si l'école ne compense qu'en partie ou pas du tout ces inégalités initiales d'exposition à des connaissances ou à des pratiques de l'écrit. Toutes ces avancées dans la connaissance de l'existence et de l'importance des expériences de l'écrit préscolaires donnent donc des indications sur les mécanismes sous-jacents aux constats statistiques concernant les effets de la fréquentation durable de l'école maternelle. Il reste cependant à préciser quelles sont, parmi ces premières connaissances de l'écrit, celles qui sont mobilisées et/ou enseignées à l'école maternelle et leur impact sur les premières réussites scolaires. Pour cela, les travaux anglo-saxons semblent moins éclairants d'une part parce qu'ils cherchent à mesurer les effets de la fréquentation de structures préscolaires (par exemple les « jardins d'enfants ») relativement différentes de l'école maternelle française, et parce que d'autre part ils ne s'accordent pas sur les interprétations qui peuvent être données à ces mesures.

C'est pourquoi, dans le cadre d'une recherche réalisée au sein du réseau RESEIDA<sup>1</sup> (Rochex & Crinon, 2011), nous avons essayé de repérer les premières connaissances liées à l'écrit les plus susceptibles d'accroître les inégalités d'apprentissage dès l'école maternelle. Celles qui ont la triple propriété d'être présentes dans un grand nombre d'activités proposées à des élèves de maternelle, sans pourtant faire toujours l'objet d'un enseignement explicite, tout en étant déjà partiellement acquises par certains d'entre eux. Comme nous n'étions pas sûrs que l'éventuelle omniprésence de ce type de connaissances soit perçue par tous les enseignants de maternelle, nous ne nous sommes pas contentés de les interroger à ce propos, mais nous sommes allés observer systématiquement les classes de Grande Section (GS) d'une dizaine d'entre eux, en faisant soit des enregistrements audio ou vidéo, soit des photos de pratiques d'élèves et d'enseignants. Le grain fin de l'observation qu'autorise ce type de recueil de données nous a permis de délimiter progressivement un ensemble de connaissances liées à l'écrit ayant les propriétés recherchées. Ces connaissances ne sont en effet pas (ou presque) formalisées dans les programmes de l'école maternelle et rarement décrites en tant que telles par les enseignants observés, que ce soit au cours des interactions qu'ils ont avec leurs élèves ou lors des entretiens que nous avons eus avec eux. Une des raisons tient sans doute au fait que jusqu'à présent elles n'ont pas été l'objet de beaucoup de recherches. D'une part parce que, comme nous l'avons déjà remarqué, ce n'est que depuis une quarantaine d'années que des chercheurs ont commencé à s'intéresser aux processus de découverte de l'écrit par le jeune enfant. D'autre part parce que ces recherches se sont jusqu'à présent davantage focalisées sur la dimension linguistique de cette découverte (développement de la conscience phonologique, premières compréhensions du code alphabétique...).

Or les analyses de nos corpus semble indiquer qu'il ne s'agisse là que d'un des aspects de « l'entrée dans l'écrit » à laquelle convie l'école maternelle aujourd'hui. En effet, dans un grand nombre des situations mises en place par les enseignants observés, quel qu'en soit l'objet d'apprentissage explicite (« découverte de l'écrit », numération...), les élèves doivent travailler sur des « fiches » (feuilles de papier imprimées). Sur ces fiches sont imprimées des signes graphiques de nature linguistique (lettres, mots, phrases...) ou non (tableaux, formes géométriques, chiffres, représentations d'objets...). Afin de réussir les tâches dont ces fiches sont les supports (reconstituer une phrase ou une lettre, dénombrer des collections d'objets, repérer des trajets ou des positions au sein de tableaux...), les élèves doivent très souvent mettre en relation des objets graphiques entre eux, que ce soit sous la forme de comparaisons, d'énumérations, de remises en ordre donné par un modèle... Or nous nous sommes rendu compte que les élèves qui font systématiquement le moins

---

<sup>1</sup> REcherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages, dirigé par Jean-Yves Rochex. C'est un réseau réunissant des sociologues, des didacticiens, des psychologues et des linguistes qui travaillent sur des thématiques relatives aux inégalités d'apprentissage.

d'erreurs au cours de toutes ces opérations cognitives sont ceux qui savent exploiter certaines ressources propres à l'écrit, comme a pu le montrer Jack Goody dans ses recherches sur la *Raison graphique* (Goody, 1979). Ces élèves se montrent en effet capables de suspendre régulièrement ce qu'ils sont en train de faire pour prendre le temps de vérifier la cohérence des marques graphiques qu'ils ont déjà tracées ou d'anticiper la démarche à suivre à partir de qu'ils ont déjà fait. Ils exploitent ainsi la possibilité qu'offre l'écrit de fragmenter des flux de paroles, de pensées ou d'expériences pour les prendre pour objet de réflexions. L'écrit permet en effet de symboliser ces flux en les figeant sous la forme de traces graphiques persistantes, ce qui offre la possibilité de les examiner dans un temps beaucoup moins contraint que celui dans lequel ils se déroulent habituellement. Par exemple prendre en notes ce qui a été entendu, pensé ou, plus largement, expérimenté à un moment donné, donne ensuite la faculté de les lire et de poursuivre des réflexions à partir de ces lectures. Si la plupart des élèves de maternelle ne savent pas encore lire au sens de déchiffrer, ils peuvent cependant très bien réaliser des « relectures » des traces graphiques laissées par leurs activités passées. C'est ainsi que ceux qui réussissent le mieux les exercices sur fiches sont aussi ceux savent s'auto-corriger, à la suite de ces suspensions de leurs actions. S'il leur arrive de faire des erreurs comme les autres élèves, ils se caractérisent donc par cette façon de s'appuyer sur la fixité de l'écrit pour se donner le temps de se relire et de se corriger (Joigneaux, 2009).

Ces dispositions à faire un tel usage de ces pouvoirs cognitifs de l'écrit sont le plus souvent peu remarquées par les enseignants que nous avons observés. Quand en effet nous leur montrons à l'aide photos ou de films certaines de leurs expressions (élèves pointant du doigt des marques graphiques qu'ils viennent de réaliser, attitudes de recul pour considérer tout l'espace graphique de la fiche...), elles sont le plus souvent vaguement désignées par l'étiquette « élève bien organisé ». Le fait que cette faculté d'organisation repose sur la fixité des traces graphiques n'est jamais explicité. Et dans le cours de la classe, elles sont tout aussi peu verbalisées auprès des élèves. Quant aux différences de réussite entre ces élèves et les autres, elles sont le plus souvent expliquées par l'inégale capacité à saisir ce qui est demandé de faire. Ceux qui « comprennent vite » ou « à qui il n'est même pas besoin d'expliquer » sont ainsi opposés à ceux qui sont toujours « à côté » de l'activité à réaliser, qui n'en comprennent pas la finalité. Si à l'analyse de ce que font les élèves ces impressions semblent parfois justifiées, ce n'est pas le cas le plus fréquent. Ainsi les élèves considérés comme étant le plus « en difficulté » commencent souvent par réussir à réaliser ce qui est attendu, comme le montrent les premières marques graphiques qu'ils laissent sur leurs fiches. Ce n'est qu'ensuite qu'ils « perdent le fil » de la logique de ce qu'ils ont commencé à faire. Et comme ils ne se ménagent pas de temps régulier de contrôle, ils n'ont pratiquement pas d'occasions de vérifier la cohérence d'ensemble des opérations cognitives réalisées, donnant ainsi l'impression qu'ils n'ont « rien compris » de ce qui leur était demandé de faire.

Comment expliquer ces différences systématiques de conduites, au-delà des différents diagnostics *ad hoc* en termes de dysfonctionnements pathologiques (dyslexie, dysgraphie, dyscalculie...) ? Le plus simple serait d'en attribuer l'origine soit aux enseignants, soit aux milieux familiaux de ces élèves. Mais comme semblent l'indiquer les statistiques sur les effets de la fréquentation assidue de la maternelle ou les effets des premières expériences de l'écrit, ces deux types d'explication doivent être articulées ensemble. A notre connaissance, pour les raisons évoquées plus haut, peu de recherches sur la socialisation familiale à l'écrit permettent de comprendre comment certains enfants réussissent dès leur plus jeune âge à exploiter certaines ressources cognitives de l'écrit. Quelques résultats du travail ethnographique de Shirley B. Heath peuvent néanmoins apporter quelques indications sur ce plan. Dans une étude réalisée il y a près de quarante ans au sein de trois communautés américaines, elle a en effet montré comment certaines interactions langagières prenant appui sur des albums de jeunesse pouvaient construire chez de très jeunes enfants des dispositions à prendre pour objet de réflexions les critères des comparaisons qu'ils réalisent à la demande de leurs parents. S'appuyant sur les illustrations contenues dans les albums, ces parents demandent régulièrement à leurs enfants de distinguer différents attributs aux objets ou aux personnages représentés et d'effectuer des comparaisons à partir de ces attributs (Heath, 1982). Ce faisant, ils encouragent leurs enfants à exploiter les possibilités qu'offre la fixité

des illustrations pour se donner du temps pour considérer ce qui caractérise certains éléments graphiques, de façon très proche de ce que font certains des élèves de maternelle que nous avons observés. On peut donc penser que cette façon d'interagir à partir des albums finit par construire des dispositions à exploiter certaines ressources de l'écrit qui s'avèrent ensuite très utiles à l'école.

### **Des ajustements différenciateurs**

Comme nous l'avons vu, ces dispositions se manifestent par des façons de faire avec les marques graphiques qui ne sont pas systématiquement remarquées et valorisées par les enseignants que nous avons observés. Néanmoins, il leur arrive fréquemment de mettre ceux qu'ils considèrent comme leurs meilleurs élèves, en situation de recourir à des telles stratégies. Par exemple les rares fois où ils signalent à ces élèves qu'ils ont « fait une erreur », ils ne leur donnent pas d'indications supplémentaires, les incitant ainsi à se relire pour la « trouver par eux-mêmes ». Ce faisant, ils confortent la disposition de ces élèves à revenir sur leurs traces graphiques pour en contrôler la cohérence. S'ils agissent ainsi, c'est qu'ils leur suppose la capacité de le faire de façon relativement autonome, sans qu'ils aient besoin de constamment les guider. Deux types de raisons au moins peuvent expliquer pourquoi ils procèdent autrement avec les élèves qu'ils jugent plus « en difficulté » : ils ne leur reconnaissent pas le même type de capacités et considèrent en conséquence qu'il vaut mieux « dans un premier temps » les guider plus directement, en leur montrant précisément où se trouvent leurs erreurs ; ils sont d'autant plus incités à le faire qu'ils ont rarement l'occasion de consacrer beaucoup de temps à un seul élève et qu'ils risqueraient d'être vite « débordés » s'ils laissaient « chercher tout seul » un élève qu'ils jugent incapable de se corriger rapidement sans une aide répétée. Ces contraintes organisationnelles viennent sans doute redoubler les effets de la conscience relativement limitée qu'ont ces enseignants de l'importance pour la suite de la scolarité d'apprendre à utiliser les ressources de l'écrit évoquées plus haut.

Il existe pourtant des facteurs susceptibles de réduire cet effet de redoublement. Parmi ceux-ci, on peut citer d'une part les caractéristiques propres à chaque enseignant et/ou à certaines de leurs pratiques, et d'autre part les spécificités pédagogiques de l'école maternelle qui permettent aux élèves, davantage que durant la suite de la scolarité, de travailler en groupe et donc de « s'apprendre » mutuellement. Même si d'autres recherches sont à mener pour étayer ces hypothèses, les observations qui ont été réalisées jusqu'à présent au sein du réseau RESEIDA ou dans d'autres cadres conduisent à penser que ce second ensemble de facteurs ne peut que partiellement éviter les processus d'ajustement que nous avons mis à jour et leurs effets différenciateurs. Jusqu'à présent en effet, les recherches sur les tentatives de mutualisation des apprentissages à l'école maternelle indiquent qu'elles s'avèrent le plus souvent contre-productives. Elles ont tendance en effet à durcir les représentations que se font dès les premiers niveaux de la scolarité les élèves sur leurs « niveaux » respectifs. S'en trouve accru le risque de stigmatisation de ceux qui apparaissent ainsi comme étant les plus « mauvais » élèves. Se percevant ainsi, ils ont alors « toutes les chances » d'adopter des conduites qui confortent leur statut. C'est que très souvent les inégalités d'apprentissage commencent avec le premier apprentissage des inégalités.

On pourrait nous reprocher d'avoir trop « tordu le bâton dans l'autre sens », c'est-à-dire d'avoir accordé trop d'importance à la dimension non linguistique des premières inégalités d'apprentissage de l'écrit, au simple motif qu'elle est souvent ignorée par la plupart des chercheurs ou des praticiens. Cela n'était pourtant pas notre seule motivation. Nous sommes en effet convaincu que cet angle d'analyse permet de révéler non seulement une dimension cachée de la fabrique des inégalités scolaires mais aussi la généralité des processus cognitifs à l'origine de leur caractère cumulatif. Car les façons, décrites plus haut, d'exploiter certaines ressources de l'écrit peuvent être observées quelle que soit la nature des marques graphiques, qu'elles soient linguistiques ou non. En outre, elles sont similaires à celles qui sont décrites dans d'autres travaux consacrés aux difficultés rencontrées par certains élèves de maternelle (Joigneaux, 2013) ou de CP (Lahire, 1993, pp. 90-112) à prendre conscience des différentes composantes sonores (mots, syllabes, phonèmes...)

du langage oral, lors de l'apprentissage de la lecture. En effet, comme ceux qui ne prennent pas le temps de tirer profit de la fixité de l'écrit pour contrôler la cohérence de leurs pratiques, ces élèves éprouvent beaucoup de difficultés à sortir les énoncés de leur contexte de production pour les prendre pour objets d'analyse. Dans les deux types de situations, il semble donc que soient en jeu leurs dispositions réduites à exploiter la possibilité qu'offre la fixation graphique des flux de paroles ou de pratiques, de les considérer en tant que tels, indépendamment des contextes dans lesquels ils sont pris. C'est aussi sans doute ce qui explique pourquoi on retrouve à chaque niveau de la scolarité et quels que soient les apprentissages concernés, des élèves qui éprouvent des difficultés à « transférer des connaissances », à les « décontextualiser » ou à les « recontextualiser » pour les reconsidérer dans un cadre conceptuel plus large. Plus que l'accumulation des « lacunes » qui en résulte, ce serait l'inégale appropriation de ce type de « capital culturel » qui expliquerait l'accroissement des inégalités d'apprentissage dès l'école maternelle.

## **Bibliographie**

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

Goody J. (1979) *La raison graphique*, Paris, Les éditions de minuit.

Heath S.B. (1982) « What no bedtime story means : Narrative skills at home and at school », *Language in society*, n° 11.

Inspection Générale de l'Éducation Nationale (2011) *L'école maternelle*, Rapport n°2011-108.

Joigneaux C. (2009) « La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle », *Revue Française de Pédagogie*, n°196.

Joigneaux C. (2013) *La fabrique des inégalités scolaire*, Rennes, PUR. À paraître.

Lahire B. (1993) *Culture écrite et inégalités scolaires*, Lyon, PUL.

Maurin E. (2007) *La nouvelle question scolaire*, Paris, Le Seuil.

Neuman S.B., Dickinson D.K. (dir.) (2011) *Handbook of early literacy research, Vol.3*, New York, The Guilford Press.

Poullaouec T. (2010) *Le diplôme, arme des faibles*, Paris, La Dispute.

Prost A. (1981) *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France, tome IV*, Paris, Nouvelle librairie de France.

Rochex J.-Y. , Crinon J. (dir.) (2011) *La construction des inégalités scolaires*. Rennes, PUR.