

Introduction

L'ÉCOLE MATERNELLE ET LES INÉGALITÉS SCOLAIRES

« Aujourd'hui, 97 % des élèves de 3 ans sont scolarisés à l'école maternelle. Ils le sont cependant selon des modalités imparfaites. L'enjeu est que l'école maternelle permette à tous les élèves de s'épanouir et de maîtriser la langue. Pour cette raison, nous abaissons l'âge de l'instruction obligatoire à 3 ans. La maternelle sera ainsi le véritable tremplin vers la réussite tout au long de la scolarité. Cette décision traduit donc la volonté gouvernementale de faire émerger, grâce à l'école, une société plus juste¹. »

À la rentrée 2019, l'instruction est devenue obligatoire à partir de 3 ans, et non plus à 6 ans comme cela était le cas en France depuis la loi Ferry de 1882, avec comme objectif une meilleure réussite de l'ensemble des élèves et la lutte contre les inégalités scolaires. On peut toutefois s'interroger sur la portée d'une telle décision. En effet, bien que non obligatoire, l'école maternelle scolarise déjà depuis les années 1990 la quasi-totalité des 3-6 ans. En 2017-2018, 97 % des enfants de 3 ans étaient ainsi scolarisés et 100 % des 4 et 5 ans (DEPP, 2019, p. 17). Cette fréquentation massive n'a cependant pas empêché que des inégalités de réussite scolaire fortement marquées socialement se soient développées. Les études de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'Éducation nationale montrent ainsi qu'à l'issue de l'école maternelle, parmi les « 10 % d'élèves ayant eu le moins bon score aux évaluations », « un tiers des élèves [sont] issus d'un milieu défavorisé (ouvrier et inactif) » alors que cela concerne « moins d'un élève sur dix de milieu très favorisé (cadre ou enseignant) » (Abdouni, 2015, p. 3). Il y a donc peu de chance que l'abaissement de l'âge de l'instruction obligatoire apporte, à lui seul, des changements en profondeur à ce niveau.

Si les inégalités socioscolaires qui s'expriment à l'école maternelle ne relèvent pas d'une inégalité d'accès à l'école, quels sont alors les processus qui alimentent ce phénomène ? Cette question, qui constitue le cœur du présent ouvrage, n'est pas nouvelle et différentes approches ont déjà tenté d'y apporter des réponses.

1. Discours prononcé par le ministre de l'Éducation nationale Jean-Michel Blanquer lors de l'ouverture des Assises de l'école maternelle le 27 mars 2018.

DES INÉGALITÉS DE RÉUSSITE SCOLAIRE EN MATERNELLE APPRÉHENDÉES STATISTIQUEMENT

Une première approche s'est développée au moment où la quasi-totalité des enfants d'une génération commence à fréquenter la maternelle, dans les années 1990, à partir de la mesure statistique du lien entre origine sociale et réussite scolaire. M. Duru-Bellat montre ainsi qu'à l'école maternelle les enfants sont « déjà inégaux » (2002, p. 60). Les facteurs expliquant statistiquement le mieux les performances des élèves de 4-5 ans sont la profession du père et le trimestre de naissance de l'enfant (p. 62). À cet âge, les écarts de performance sont particulièrement marqués dans le domaine de la logique verbale et des prérequis pour l'apprentissage de la lecture. Dans ce dernier domaine, 85 % des enfants d'ouvriers ont un niveau inférieur à la moyenne des enfants de cadres moyens et supérieurs. Ces inégalités s'accroissent même au cours du cursus à l'école maternelle, ce qui fait dire à l'auteure que « certains enfants "profitent" plus des pédagogies à l'œuvre à ce niveau d'enseignement » (p. 64).

Ces éléments ont été confirmés par d'autres recherches plus récentes. J.-P. Caille et F. Rosenwald, par exemple, soulignent le lien entre réussite scolaire et origine sociale et montrent qu'en 1997, à l'issue de la scolarité à l'école maternelle, les résultats aux évaluations à l'entrée au cours préparatoire (CP) sont « très différenciés socialement » (Caille et Rosenwald, 2006, p. 124). F. Bara, E. Gentaz et P. Colé, dans une étude comparant les résultats dans les apprentissages relatifs à la lecture d'élèves de grande section de Réseaux d'éducation prioritaire (REP) et de classes « ordinaires », montrent que « les enfants de classes de REP obtiennent de moins bonnes performances que les enfants de classes "régulières", dans différentes composantes de littératie précoce, telles que le niveau de vocabulaire, la conscience phonologique et la connaissance des lettres » et que « les enfants de REP parviennent à décoder, en moyenne, moins de pseudo-mots que les enfants de classes régulières au milieu et à la fin de l'année » (Bara *et al.*, 2008, p. 38).

La situation semble néanmoins progresser : une étude de la DEPP a montré que, sur les mêmes épreuves, les performances des élèves à l'entrée au CP en 2011 s'étaient améliorées par rapport à l'étude de 1997, le taux de réussite moyen passant de 66 % à 74 % (Le Cam *et al.*, 2013). Ceci aussi bien pour les élèves aux performances les plus basses que pour ceux aux performances les plus élevées. Les auteurs notent également une réduction des écarts de performances entre les enfants issus des différentes PCS (professions et catégories socioprofessionnelles). Pour autant, les acquis à l'issue de l'école maternelle, mesurés par des évaluations en début de CP, restent fortement marqués par l'origine sociale. Les chiffres les plus récents montrent que les réussites sont variables selon le « secteur d'enseignement » et, notamment, que les « élèves entrant dans le secteur public dans les écoles d'éducation prioritaire ont une maîtrise moins affirmée des différents domaines » (Andreu *et al.*, 2020, p. 56). On sait par ailleurs que cela a des effets à long terme : le facteur influençant le plus fortement le « retard » (mesuré par le taux de redoublement) en CE2 (soit trois ans après l'école maternelle) est le niveau scolaire en début de CP : son influence est beaucoup plus prégnante que le trimestre de naissance ou la catégorie socioprofessionnelle des parents (Abdouni, 2015, p. 4).

Cette première approche permet de saisir le poids de l'origine sociale dans la réussite scolaire à l'école maternelle, mais n'éclaire guère sur les processus qui pourraient expliquer ces résultats. Pour cela, il faut se tourner vers d'autres travaux.

DES SOCIALISATIONS INÉGALES DÈS L'ENTRÉE EN MATERNELLE

Une autre approche pour interroger ces inégalités est celle choisie par B. Lahire et son équipe, dans *Enfances de classe* (2019). Ces auteurs cherchent à saisir la genèse des inégalités dans l'enfance à partir d'une vaste enquête collective qu'ils restituent notamment sous la forme de 18 portraits d'enfants de grande section d'école maternelle. Ces enfants ont été sélectionnés pour représenter un éventail de situations sociales, allant de la plus forte précarité en passant par les fractions des classes populaires stabilisées et les classes moyennes jusqu'à la haute bourgeoisie. Ce faisant, ils montrent comment « les enfants vivent au même moment dans la même société, mais pas dans le même monde » (2019, p. 11).

La richesse de cette enquête permet de saisir comment se construit la socialisation familiale de l'enfant :

« [La famille] détermine l'environnement social de l'enfant par le choix du mode de garde et du lieu de résidence ; elle exerce un contrôle plus ou moins étroit en matière de “fréquentations” [...], de choix de l'école [...] elle joue un rôle de filtre par rapport aux usages des programmes télévisés, des imprimés lus ou des jouets achetés, par rapport aussi aux différents types d'activités culturelles ou sportives pratiquées par les enfants ; elle effectue, enfin, plus généralement, un travail, insensible mais permanent, d'interprétation et de jugement sur tous les domaines de la vie sociale » (Lahire, 2019, p. 32-33).

Les enfants qui arrivent à l'école maternelle ont donc des expériences personnelles et familiales fortement diversifiées qui concourent à la constitution de dispositions variables en fonction des conditions matérielles d'existence et du capital culturel et scolaire des parents. Ces socialisations socialement différenciées contribuent à construire des rapports à l'école, au langage, aux livres, aux loisirs, etc., et des dispositions plus ou moins convergentes avec les apprentissages qui se développent à l'école maternelle. Comment, en effet, imaginer – comme le montre Lahire – qu'Ashan qui vit seul avec sa mère parlant peu le français dans un foyer de sans-abri, Annabelle dont les parents veillent au quotidien à son développement éducatif ou Valentine qui pratique des loisirs élitistes abordent l'école maternelle de la même façon ?

Les inégalités de réussite à l'école maternelle sont donc redevables de ces écarts de socialisation familiale et de leur plus ou moins forte congruence avec la culture scolaire. Ceux-ci ne peuvent cependant être le seul facteur explicatif et d'autres recherches ont tenté d'élucider le rôle que l'école maternelle elle-même joue dans la production de ces inégalités.

LA PÉDAGOGIE ET SES AFFINITÉS SOCIALES

Dès les années 1970, des travaux se sont attachés à montrer que la pédagogie propre à l'école maternelle n'est pas neutre socialement et qu'elle correspond à une « pédagogie de classe moyenne ».

En 1973, J.-C. Chamboredon et J. Prévot se penchent sur les transformations de la définition de la petite enfance. Pour ces auteurs, à cette époque, la prime enfance devient un « objet pédagogique » (Chamboredon et Prévot, 1973, p. 304), c'est-à-dire « un âge

original requérant un programme pédagogique spécifique » (p. 299) où l'enfant est vu comme « un apprenti intellectuel » (p. 312). Cette évolution de la conception de l'enfance est liée à la diffusion des connaissances en psychologie qui mettent en évidence les performances propres aux enfants en bas âge et insistent sur l'importance de l'éducation dans la formation de la personnalité et le développement de l'intelligence. Elle se cristallise à l'école maternelle avec le découpage du cursus de l'élève en tranches d'âges et la définition de capacités et de performances propres à chacun de ces âges. Ce modèle éducatif entre en résonance avec les pratiques éducatives des classes moyennes et supérieures, notamment celles des fractions intellectuelles. Ainsi, si pour les classes populaires ou moyennes inférieures l'école maternelle relève avant tout d'une demande de gardiennage, pour les classes plus intellectuelles, il s'agit surtout de la formation éducative du jeune enfant. En outre, les présupposés de l'école maternelle, en termes d'expériences de référence, de rapports à l'autorité, d'attitude face au jeu ou de comportement attendu (celui d'un enfant « chercheur actif »), sont ceux des familles les plus aisées dont la mère dispose des ressources culturelles et matérielles lui permettant de comprendre les attendus des programmes et de pouvoir accompagner les apprentissages de son enfant parallèlement à ce qui se fait dans les classes.

À peu près au même moment, au Royaume-Uni, B. Bernstein publie un article dans lequel il analyse le modèle pédagogique alors en place dans les écoles maternelles et les *infant schools*. Ce modèle, qu'il qualifie de « pédagogie invisible » (Bernstein, 2007a [1975]), se caractérise par : un contrôle implicite de l'activité des enfants, passant essentiellement par l'aménagement de la classe, une grande autonomie apparente laissée aux élèves, peu d'insistance sur la transmission-acquisition des savoirs et des techniques, des critères d'évaluation variés et diffus et une place centrale accordée à l'activité et au jeu. Pour cet auteur également, cette pédagogie est une pédagogie des « nouvelles classes moyennes » qui travaillent dans le domaine de la relation à autrui et de la culture. Du fait de ces présupposés proches du mode de vie des classes moyennes, elle a des conséquences sur les enfants de familles ouvrières qui ne sont pas préparés à ces exigences spécifiques.

Un peu plus tard, E. Plaisance (1986) étudie l'évolution de l'école maternelle française entre 1945 et 1980. Il montre qu'une très forte croissance du taux de fréquentation de cette école a lieu sur cette période, celui-ci passant de 39,5 % en 1945-1946 à 74,9 % en 1983-1984. Cette croissance s'explique notamment par une extension de la fréquentation aux enfants des classes moyennes et supérieures qui entrent à l'école maternelle à partir des années 1960 alors que cette institution accueillait antérieurement seulement les classes populaires. Parallèlement à cette extension de la fréquentation de l'école maternelle, les modèles pédagogiques qui y sont à l'œuvre évoluent. Ainsi, l'auteur observe, à partir de l'analyse de rapports d'inspection, un passage d'un « modèle productif » à l'œuvre après la Seconde Guerre mondiale et caractérisé par le jugement des travaux à partir de critères de perfection technique et l'adéquation à une norme de réussite préétablie à un « modèle expressif » qui se développe à partir du milieu des années 1950 et plus encore dans les années 1970. Ce second modèle est centré sur l'expression de la personnalité de l'élève et les productions y sont jugées en fonction de leur valeur expressive et de la manière dont elles témoignent de l'originalité propre à l'enfant concerné. Ce changement de conception pédagogique est à mettre en relation avec l'arrivée d'enfants de classes plus favorisées à

l'école maternelle, mais également de l'évolution sociale des enseignantes d'école maternelle, elles aussi davantage issues de milieux moyens ou supérieurs. Pour Plaisance, ce changement de modèle traduit une connivence culturelle entre familles « bourgeoises » et école maternelle et une rupture avec la socialisation propre aux familles populaires. Il y voit un risque d'échec scolaire accru pour les enfants d'origine populaire.

Ces travaux sont devenus des « classiques » qui mettent l'accent sur le caractère fortement situé socialement de la définition de l'enfant et de la pédagogie qui lui est destinée à l'école maternelle. Il n'en reste pas moins que la relation qu'ils affirment entre les conceptions pédagogiques qui se développent dans les années 1970 et les inégalités qui en découlent reste davantage supposée que soumise à l'épreuve des faits.

DES DIFFÉRENCIATIONS SOCIALES DANS LES CLASSES

D'autres recherches se sont basées sur l'observation de classes et ont mis en évidence des formes de différenciation liées à l'origine sociale des élèves à l'école maternelle.

Dans les années 1990, N. Desgropes (1997) réalise une étude comparée de grandes sections situées dans des milieux sociaux variés (« favorisé », « mixte » et « ZEP² ») en s'intéressant aux échanges langagiers qui se déroulent entre maîtres et élèves. Son enquête révèle, d'une part, que les classements des élèves se font davantage sur des critères sociaux (tenue, habillement, profession des parents...) que sur les qualités plus spécifiquement scolaires des élèves. D'autre part, elle montre que les interactions langagières entre enseignants et élèves sont fortement différenciées selon l'origine sociale des élèves et le secteur dans lequel se trouve l'école. Ainsi, si dans l'ensemble les enfants de cadres moyens et supérieurs participent toujours beaucoup plus aux échanges que ceux des classes populaires, selon le type d'école fréquenté les sollicitations de l'enseignant seront différentes. Dans les classes « favorisées », les élèves de milieux populaires subissent une « discrimination involontaire », car si les enseignants écoutent et reprennent tous leurs élèves, du fait de leur moindre participation spontanée, ceux de milieux populaires sont finalement moins stimulés. En ZEP, au contraire, on assiste à une forme de « discrimination positive » tendant à solliciter davantage les enfants de milieux populaires. Néanmoins, on peut également constater que leurs interventions sont moins souvent reprises et que cela amène à des formes de domination des élèves d'origines plus favorisées. Enfin, dans les secteurs « mixtes », les interactions verbales sont globalement moins fréquentes et les élèves défavorisés ne sont pas spécifiquement sollicités. Finalement, quel que soit le secteur, l'auteure constate une « inégalité d'accès aux situations de communication scolaires pour les enfants des familles socioculturellement les plus défavorisées » (Desgropes, 1997, p. 37).

M. Darmon s'intéresse, elle, à la confrontation entre socialisation familiale et socialisation scolaire. À partir d'une observation dans une classe de petite section, elle montre que la socialisation scolaire repose sur une rupture symbolique entre école et famille qui va de pair avec « l'intériorisation de la légitimité scolaire » (2001, p. 537). Cette rupture se déroule différemment suivant l'origine sociale des élèves : rupture radicale pour les enfants

2. Zones d'éducation prioritaire.

de milieu populaire, continuité pour les enfants de classe moyenne. Les jugements scolaires émis par l'enseignante reposent essentiellement sur le mode de participation de l'élève aux activités et sur la qualité de la présence des parents au sein de l'école. Ces jugements font apparaître un fort parallélisme avec les « dispositions » propres à chaque catégorie sociale. Ainsi, les élèves les plus valorisés dans les propos de l'enseignante sont ceux qui participent activement à la classe, dont les parents sont « présents », propriétés que l'on retrouve plus souvent chez les familles de classes moyennes. Les enfants de milieu populaire sont davantage perçus sous l'angle de l'incapacité, de la passivité, du désintérêt et comme ayant des parents « absents ». Les familles de classes supérieures sont, elles, considérées comme trop distantes. De plus, l'auteure note une « psychologisation des rapports sociaux » (p. 528). Ainsi, les élèves des classes moyennes et supérieures sont décrits comme plus mûrs, plus compétents, ayant une meilleure tenue et font l'objet d'indulgence en cas d'écarts par rapport aux comportements attendus. La non-participation des élèves des classes populaires aura tendance, au contraire, à être interprétée comme relevant du pathologique avec une tendance forte à naturaliser ces différences d'ordre social.

Ces deux recherches mettent ainsi l'accent sur des formes de traitements différenciés liés à l'origine sociale des élèves, sans toutefois s'intéresser directement aux apprentissages.

DES PRATIQUES SCOLAIRES INÉGALITAIRES

Une dernière série de travaux s'est, elle, intéressée à la construction des inégalités scolaires dans les pratiques d'enseignement-apprentissage.

Dans un article datant de la fin des années 1970, G. Dannepond (1979) propose une « étude comparée de trois écoles maternelles ». À partir d'observations réalisées en 1970-1971, elle distingue deux types de modèles pédagogiques. Le premier est un modèle qu'elle qualifie de « classique ». Il se caractérise par une distinction forte entre activités d'« initiation » (lecture, écriture, langage) qui se déroulent essentiellement le matin et activités « maternelles » plus expressives (dessins, peinture, rythmique) ayant lieu l'après-midi. Le second modèle est dit « innovant » ou « libertaire » et propose une organisation par groupes tout au long de la journée sans distinction en fonction du type d'activité effectué et avec un choix libre de l'activité par les élèves. Ce second modèle semble davantage développé dans les écoles fréquentées par des enfants de milieu populaire. L'auteure compare ensuite trois classes de grande section, une de milieu « bourgeois » et mettant en œuvre le modèle classique et deux de milieu populaire, l'une « classique » et l'autre « innovante ». Cette comparaison fait apparaître plusieurs différences. En termes de contenus, on observe que les thèmes littéraires sont davantage développés dans la classe bourgeoise/classique, alors que l'on retrouve des thèmes relatifs à la littérature enfantine et issus du quotidien dans la classe populaire/classique et pas de thèmes dans la classe populaire/innovante. On décèle également des écarts de rythme et d'exigence dans les activités de lecture-écriture, plus soutenus dans le modèle classique et encore plus dans la classe bourgeoise. Des écarts relatifs à l'attitude et à la discipline se donnent aussi à voir : la classe bourgeoise est particulièrement calme, il y a un peu plus d'agitation et un contrôle plus lâche dans la classe populaire/classique et beaucoup plus de brouhaha et d'agitation dans la classe populaire/innovante. Enfin, en termes de résultats, le modèle « classique »

apparaît plus différenciateur dans la mesure où les performances s'y situent davantage dans les extrêmes (très « bons » ou très « médiocres ») alors que le modèle innovant serait plus indifférencié (résultats plus « moyens »).

Plus récemment, un ouvrage collectif (Bautier, 2008) a cherché à élucider les logiques qui, au sein des pratiques scolaires en maternelle, participent à la production d'inégalités. Il ressort des travaux présentés que les élèves de milieux populaires ont tendance à se conformer aux aspects les plus formels du travail scolaire et à interpréter ce dernier « sur le registre de l'accomplissement de la tâche, indépendamment des apprentissages attendus ou sur celui de la satisfaction de l'enseignant » (p. 10). En outre, les supports de tâches utilisés au cours des activités d'apprentissage tendent à brouiller, pour ces mêmes élèves, les intentions cognitives attendues. Ces supports, tels que les fiches d'exercices, contribuent à accentuer les écarts entre les élèves dans la mesure où ils ne permettent pas, à ceux dont la socialisation familiale ne les y a pas préparés, de déceler les enjeux d'apprentissage sous-jacents aux tâches demandées. Par conséquent, « ceux des élèves qui n'identifient pas les enjeux cognitifs et les objets de savoir sont sur un registre de travail immédiat, spontané, réduit à la transparence apparente de la tâche sans que son effectuation transforme, déplace, reconfigure les objets, même non consciemment, pour permettre les apprentissages » (p. 13). Ce registre empêche ces élèves d'accéder à « une posture cognitive "seconde" » d'ordre générique. L'ouvrage, à partir de l'analyse d'activités diverses, met ainsi « l'accent sur des situations, des formes, des objets de travail particuliers, mais récurrents dans l'ordinaire des classes, susceptibles d'avoir plus que d'autres des effets de brouillage d'une socialisation scolaire qui fait passer à côté des apprentissages » (p. 15).

Dans sa thèse, C. Joigneaux (2009) approfondit les processus de différenciation à l'œuvre dès l'école maternelle. Pour lui, ceux-ci sont à mettre en relation avec plusieurs phénomènes. Premièrement, les inégalités scolaires sont en partie prédéterminées et liées aux différences de socialisation au sein des familles qui produisent des prédispositions différenciées à l'école. Deuxièmement, l'histoire curriculaire de l'école maternelle montre une complexité et une réflexivité croissantes des savoirs attendus, notamment dans les domaines de l'écrit. Troisièmement, les dispositifs et supports pédagogiques utilisés à l'école « tendent à privilégier toujours davantage le contrôle à distance des activités des élèves » (p. 91), ce qui suppose autant « une plus grande autonomie des élèves que de nouveaux usages de l'écrit » (*ibid.*). À l'école maternelle, de nombreux dispositifs spécifiques se sont ainsi progressivement mis en place : le dispositif atelier-regroupement, ainsi que l'utilisation de fiches de travail individuelles par exemple. Face à cette situation, l'auteur montre que les élèves ne sont pas également « prédisposés à l'usage attendu des dispositifs mis à leur disposition » (p. 195). Quatrièmement, les habitudes prises dans les classes conduisent à des relations basées sur des usages implicites des situations. En outre, l'enseignant tend à moduler son action en fonction des perceptions qu'il a de ses élèves et de leurs aptitudes, les interactions privilégient alors des modalités plus fermées et restreintes pour les élèves les plus en difficulté, renforçant encore leurs prédispositions initiales. Tous ces éléments concourent à renforcer chez les élèves les moins prédisposés aux apprentissages visés une propension à considérer chaque tâche pour elle-même sans faire de lien avec d'autres activités.

M. Laparra et C. Margolinas (2013 et 2016) se sont intéressées aux logiques mises en œuvre par les élèves de maternelle pour investir les situations scolaires. Elles distinguent

ainsi deux univers. Le premier est celui de l'« oralité » où les échanges reposent sur les ressources corporelles des individus et s'appuient fortement sur des routines. Cet univers s'organise également à partir des objets du monde et des configurations dans lesquelles ceux-ci se trouvent. Le second, « la littératie », se fonde sur les ressources fournies par l'écrit et un « usage raisonné de ces ressources ». Il est régi par une organisation le long de lignes horizontales et verticales et leur sens de parcours. Ce qui est important à noter est que ces deux univers sont fortement imbriqués, et ce encore plus pour les enfants en bas âge. Pour les auteures :

« Dans de nombreuses situations, il arrive que les élèves ne quittent pas la sphère de l'oralité, alors même que l'adulte les fait travailler sur des objets de l'écrit et croit ainsi les initier aux pratiques littératiennes » (Laparra et Margolinas, 2013, p. 25).

C'est le cas notamment quand les élèves s'appuient sur des routines. Une des difficultés vient du fait que les enseignants n'ont pas conscience de cette situation. De plus, les connaissances des élèves relevant de l'oralité sont souvent déconsidérées alors qu'elles peuvent servir d'appui pour construire les apprentissages littératiés. Ces deux formes de connaissance sont en effet fortement complémentaires. Dès lors, la question n'est plus celle de l'acquisition d'un registre scolaire, mais celle du passage et de la communication entre les registres familiers des élèves et ceux que l'école souhaite leur faire acquérir.

Ce dernier ensemble de travaux, en s'appuyant sur les résultats des précédents, permet donc d'entrer de manière plus précise dans la construction des inégalités à l'école maternelle, en observant comment ces inégalités se construisent au sein même des activités scolaires. Ajoutons que l'on retrouve dans ces travaux des processus producteurs d'inégalités scolaires également à l'œuvre dans d'autres niveaux du système scolaire (voir Rochex et Crinon, 2011).

DE LA CONSTRUCTION DES INÉGALITÉS SCOLAIRES À LA CONSTRUCTION DES SAVOIRS SCOLAIRES EN MATERNELLE

Si ces travaux permettent de mieux cerner les processus inégalitaires qui peuvent se jouer à l'école maternelle, ils ne nous informent cependant qu'indirectement sur la manière dont l'école maternelle fait entrer ses élèves dans les savoirs. Savoirs qui sont pourtant au cœur des processus inégalitaires observés, puisque ce sont avant tout des inégalités de « performances scolaires », mesurées par rapport à des savoirs attendus, eux-mêmes définis notamment par les programmes scolaires. C'est ce fil conducteur que le présent ouvrage souhaite suivre pour interroger plus avant ces savoirs dans leur double dimension, à la fois cognitive (comme outils intellectuels de compréhension et de catégorisation du monde) et sociale (produits et transmis par des acteurs au sein d'une société donnée).

Quels sont les savoirs définis pour l'école maternelle ? Comment se sont-ils construits socialement ? Quels sont les acteurs sociaux qui ont participé à leur élaboration ? Quelle sélection dans la culture au sens large cela révèle-t-il ? Comment sont-ils transmis dans les classes ? Comment les élèves les saisissent-ils ? Quelles différenciations sociales, mais aussi cognitives peut-on percevoir à ce niveau ? Ou, dit autrement, comment l'école maternelle intègre-t-elle cognitivement, mais aussi socialement ses élèves dans ce processus de

construction des savoirs? Autant de questions auxquelles cet ouvrage – basé sur un travail doctoral (Richard-Bossez, 2015) remanié et actualisé – souhaite apporter des pistes de réponses. Pour ce faire, cinq chapitres seront développés.

Le premier sera consacré à la présentation de l'approche tant théorique que méthodologique de l'ouvrage. La première partie exposera l'approche sociologique qui sous-tend l'enquête et les concepts mobilisés pour saisir les dimensions clés de cette étude que sont l'école maternelle, la pédagogie, les savoirs et les inégalités. La deuxième partie présentera ensuite la méthodologie de l'enquête de terrain réalisée dans six classes de grande section sur laquelle se fondent les analyses présentées dans les chapitres suivants.

Dans le deuxième chapitre, on cherchera à mieux cerner comment l'école maternelle française définit institutionnellement les savoirs qui lui sont destinés. Pour cela, l'analyse portera en premier lieu sur les différents moments sociohistoriques de la constitution de cette institution, en soulignant les effets sur les savoirs et leur construction que cela fait apparaître. En second lieu, il s'agira de montrer comment les enjeux sociaux qui peuvent animer le champ éducatif s'inscrivent dans les *curricula* eux-mêmes. Cela se fera en étudiant le cas des savoirs relatifs à l'apprentissage de l'écrit.

Il sera ensuite question dans le troisième chapitre de la reconfiguration des savoirs officiels dans les classes d'école maternelle. Pour ce faire, on commencera par interroger les savoirs tels qu'ils se présentent dans les discours des enseignants, en faisant apparaître différentes opérations de recomposition qu'ils recouvrent. On s'intéressera ensuite aux différentes modalités de présentation de ces savoirs aux élèves au cours des activités scolaires. Enfin, on analysera plus spécifiquement les fiches d'exercices omniprésentes dans les classes, en soulignant leur rôle complémentaire dans la mise en forme des savoirs. De manière transversale, on montrera que les savoirs dans les classes ne sont pas une transposition directe des savoirs définis par les *curricula*, mais que les opérations sociales de reconfiguration dont ils font l'objet contribuent à les transformer, y compris sur le plan cognitif.

Le quatrième chapitre se focalisera sur la manière dont les élèves investissent les savoirs et les différenciations qui s'y manifestent. Deux dimensions seront développées. La première s'intéressera à l'engagement des élèves dans les activités scolaires et aux différentes formes de participation et de ressenti affectif qui y transparaissent. La seconde sera consacrée aux différents registres cognitifs d'interprétation des savoirs mobilisés par les élèves et à leur plus ou moins grande proximité avec les attendus définis par les programmes scolaires.

Enfin, dans le cinquième chapitre, on questionnera plus avant les possibilités de révision des savoirs initiaux des élèves offertes par les situations scolaires. L'analyse portera tout d'abord sur les conditions de possibilités d'interactions dans les situations scolaires. Il sera ensuite question des interactions entre enseignants et élèves et des autres formes d'interactions observables dans les classes, telles que celles avec les pairs ou les objets pédagogiques. On insistera plus particulièrement sur les effets de ces modalités d'interactions sur l'interprétation des savoirs par les élèves. Enfin, on montrera comment les situations scolaires sont porteuses de jugements sociaux qui attribuent des statuts plus ou moins valorisés aux élèves, statuts fortement liés à la manière dont les savoirs sont saisis.