



REVUE INTERNATIONALE DE
COMMUNICATION ET SOCIALISATION

L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE : AVANCÉES, ÉTATS DES LIEUX ET DÉBATS ACTUELS DANS LA FRANCOPHONIE

Responsables : CHRISTIAN DUMAIS ET KRASIMIRA MARINOVA

Volume 7, numéro double 1 et 2

2020

DIRECTEUR-ÉDITEUR : JEAN-CLAUDE KALUBI

CO-DIRECTRICE-ÉDITRICE : NANCY GRANGER

©RICS - ISSN 2292-3667



LES INÉGALITÉS SCOLAIRES À L'ÉCOLE MATERNELLE FRANÇAISE : REGARD PLURIDISCIPLINAIRE**

ANNETTE JARLÉGAN, UNIVERSITÉ DE LORRAINE, FRANCE¹

YOUSSEF TAZOUTI, UNIVERSITÉ DE LORRAINE, FRANCE

Résumé

Dès l'entrée à l'école maternelle, on décèle des différences interindividuelles importantes entre les enfants qui ne démarrent pas tous leur scolarité avec les mêmes connaissances ni les mêmes compétences. L'objectif de cet article est d'effectuer, dans une démarche pluridisciplinaire, une recension des principaux facteurs et processus susceptibles de contribuer à la fabrication des inégalités scolaires à l'école maternelle française. Il s'agit de comprendre comment des différences initiales entre les enfants se transforment en inégalités scolaires. Nous distinguerons la fabrication de ces inégalités selon qu'elles sont produites dans la sphère familiale ou dans la sphère scolaire. Il s'agit également de comprendre comment l'école maternelle peut accentuer ou réduire les inégalités scolaires. L'article propose en conclusion des pistes de réflexion sur les politiques éducatives et sociales de réduction des inégalités.

Mots clés : École maternelle, inégalités, environnement familial, contexte scolaire, pratiques enseignantes.

¹ Adresse de contact : Annette.Jarlegan@univ-lorraine.fr

**Pour citer cet article :

Jarlégan, A. et Tazouti, Y. (2020). Les inégalités scolaires à l'école maternelle française : regard pluridisciplinaire. *Revue internationale de communication et de socialisation*, 7(1), 34-52.

1. INTRODUCTION

Les résultats des comparaisons internationales PISA² 2018 (OCDE, 2018a) et TIMSS³ 2015 (IEA, 2015) montrent que les performances des élèves français sont parmi les plus faibles des pays de l'OCDE et de l'Europe occidentale en général. De plus, ces comparaisons montrent qu'il existe une grande disparité des performances des élèves et que la France est le pays où le poids de l'origine sociale est le plus important. En France, la question de la réduction des inégalités scolaires est par conséquent cruciale et elle se pose précocement, dès les premières années de scolarisation.

L'objectif de cet article est d'effectuer une recension des principaux facteurs et processus susceptibles de contribuer à la production d'inégalités scolaires dès les premières années de scolarisation. En nous appuyant sur les travaux de psychologie, de sociologie et des sciences de l'éducation, nous chercherons à comprendre comment les contextes familiaux et scolaires peuvent accentuer ou réduire les différences interindividuelles précocement mises en évidence par les recherches. La question qui nous intéresse est de savoir comment les différences entre les élèves, en fonction de leurs caractéristiques individuelles (par exemple : genre, âge, classe sociale, origine ethnique, etc.), se transforment en inégalités. Ces travaux s'inscrivent dans une perspective socioconstructiviste qui soutient que le développement et les apprentissages sont des processus socialement médiatisés (Vygotsky, 1997). Au cours d'activités partagées entre un enfant et un adulte, ce dernier joue un rôle central d'étayage des apprentissages. Il fournit à l'enfant des rétroactions, des conseils et des défis adaptés à son niveau de développement afin de faciliter les apprentissages (Bruner, 1981; Morrow, 2009).

Après avoir brièvement décrit les spécificités de l'école maternelle française, nous soulignerons l'importance de la fréquentation d'une structure préscolaire pour les apprentissages ultérieurs. Nous traiterons ensuite de la question de la fabrication des inégalités scolaires en examinant, d'une part, les facteurs familiaux, d'autre part, les facteurs scolaires.

2. Les spécificités de l'école maternelle française

Depuis les lois Jules Ferry, l'école maternelle française est ancrée dans le système scolaire public. Gratuite et laïque, elle a longtemps joui d'une bonne réputation. Avec son personnel formé, ses programmes scolaires nationaux, ses activités structurées et sa fréquentation assidue, elle a été longtemps considérée comme le maillon fort du système éducatif français. Toutefois, la controverse sur la « primarisation » de l'école maternelle, les faibles résultats des élèves français aux comparaisons internationales susmentionnées et la précocité des inégalités interrogent la part de responsabilité de l'école maternelle.

² Programme for International Student Assessment

³ Trends in International Mathematics and Science Study

Les travaux qui comparent l'école maternelle française avec les autres structures européennes (Agacinski et Collombet, 2018; West, 2016) montrent des différences importantes sur plusieurs points. Premièrement, dans la plupart des pays européens, la qualification minimale requise pour enseigner en préélémentaire est un diplôme de l'enseignement supérieur de niveau *bachelor* (trois à quatre années d'études postsecondaires). En France, les enseignants du préscolaire comme ceux de l'élémentaire sont un peu plus qualifiés puisqu'ils se situent au niveau master. Quant aux agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (ATSEM), ils ont un niveau de qualification CAP en France, alors que le niveau requis pour le personnel d'appui dans les autres pays européens est un diplôme du secondaire. Deuxièmement, la France présente un taux d'encadrement relativement faible parmi les plus faibles des pays de l'OCDE, avec en moyenne un enseignant pour 25,5 élèves. Troisièmement, la France est caractérisée par une césure entre l'accueil des 0-3 ans et la préscolarisation des 3-6 ans alors que dans la majorité des pays européens il existe une continuité éducative entre les différents types d'accueil des jeunes enfants entre 0 et 6 ans.

Au niveau international, le pourcentage d'enfants fréquentant le préscolaire a considérablement augmenté au cours des dernières décennies. De plus, les investissements économiques des différents pays dans l'éducation préscolaire ont augmenté (OCDE, 2018b). Parallèlement, les attentes des enseignants du préscolaire vis-à-vis des compétences scolaires des élèves ont augmenté ainsi que le temps que les enseignants consacrent aux activités du contenu académique (Bassok, Latham et Rorem, 2016).

Ces questions de l'augmentation des attentes et du changement des pratiques sont largement débattues dans le monde francophone. En Suisse, Gilliéron-Giroud, Meyer et Veuthey (2013) posent la question de la primarisation de l'école enfantine. Au Québec, Marinova et Drainville (2019) montrent la pression exercée sur les enseignants pour adopter une « approche scolarisante » au détriment d'une « approche développementale ». En France, le débat autour de la primarisation de l'école maternelle est également récurrent (Garnier, 2016). Depuis sa création, l'école maternelle française a oscillé entre un modèle mettant en avant la socialisation et le développement de l'enfant et un modèle de type scolaire (entre autres Thouroude, 2010). Actuellement, même si les textes officiels en vigueur (MEN, 2015) appellent à prendre en compte le développement de l'enfant dans sa globalité, les pratiques ont tendance à mettre un accent important sur la préparation aux apprentissages formels de l'école élémentaire.

Depuis la loi du 26 juillet 2019, l'âge de début de l'instruction obligatoire a été abaissé à 3 ans. Dès cet âge, et pour une durée de 3 ans, les jeunes enfants fréquentent l'école maternelle qui a pour but de les socialiser et de les faire entrer dans les premiers apprentissages du socle commun des connaissances et des compétences. Pour assurer ces fonctions, l'école maternelle est dotée d'horaires et de programmes (MEN, 2015) organisés en cinq domaines d'activités (langage, activités physiques, activités artistiques, structuration de la pensée, exploration du monde). Ces domaines sont déclinés sous la forme de compétences qui sont évaluées à la fin du cycle. Un carnet de suivi des apprentissages renseigné tout au long du cycle permet de contrôler les progrès des élèves.

3. L'importance de la fréquentation d'une structure d'éducation préscolaire pour les apprentissages ultérieurs

Les comparaisons internationales montrent l'existence d'une corrélation entre la fréquentation d'une structure d'éducation préscolaire et les performances des élèves. À titre d'exemple, dans l'étude PISA 2012, les élèves de 15 ans ayant fréquenté un établissement préscolaire pendant un an ou plus bénéficient d'un avantage de 35 points par rapport aux autres (la médiane est de 500 points). En France, l'avantage de la fréquentation d'un établissement préscolaire s'élève à 73 points. Il est à noter que ce gain de points est obtenu après contrôle du milieu socio-économique d'origine des élèves. De même, Ben Ali (2012) a montré qu'en France la fréquentation de l'école maternelle pendant 4 ans, au lieu de 3, a des effets positifs sur les résultats et sur les parcours scolaires des élèves.

Par ailleurs, de nombreuses recherches internationales ont montré que les dispositifs d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) permettent d'améliorer les compétences cognitives, d'accroître l'égalité des chances dans l'éducation, de réduire la pauvreté et de faire progresser la mobilité sociale d'une génération à l'autre (OCDE, 2018c). La recension des écrits effectuée par Burger (2010) a montré que la plupart des dispositifs EAJE ont un effet positif à court terme sur le développement cognitif des enfants et que ceux issus des milieux socialement défavorisés font autant de progrès que leurs homologues des milieux favorisés. Toutefois, cet effet s'atténue au fil des années pour tous les élèves.

Ainsi, étant donné l'importance des années du préscolaire, plusieurs recherches s'inscrivant dans le champ de « la préparation à l'école » (Duncan *et al.*, 2007) ont tenté d'identifier : (1) les compétences précoces prédictives des apprentissages ultérieurs (compétences cognitives ou conatives) et (2) les facteurs individuels et contextuels qui ont un impact sur les apprentissages précoces.

La méta-analyse de LaParo et Pianta (2000) qui a porté sur 70 études longitudinales a montré que les compétences acquises pendant les années préscolaires ont un effet modéré sur les compétences académiques ultérieures ($d = 0,49$ en 1^{re} année primaire et $d = 0,51$ en 2^e année). Au cours de l'école élémentaire, les élèves dont les performances scolaires sont les plus faibles en début de 1^{re} année du primaire progressent en moyenne moins que les autres. Les écarts entre les élèves se creusent donc au fil de l'école élémentaire et deviennent insurmontables à l'adolescence (Alexander, Entwisle et Horsey, 1997 ; Aunola, Leskinen, Lerkkanen et Nurmi, 2004 ; Duncan, *et al.*, 2007).

En plus des compétences cognitives précoces, l'enseignement préscolaire permet aux enfants d'acquérir d'autres compétences qui facilitent les apprentissages à l'école élémentaire (Tazouti et Jarlégan, 2013). Il s'agit notamment de la capacité des enfants à suivre les instructions, à participer à des activités d'apprentissage et à s'adapter à un environnement de classe qui exige des comportements émotionnels et sociaux adéquats (Bodovski et Youn, 2011 ; Rimm-Kaufman, Pianta et Cox, 2000 ; Tramontana, Hooper et Selzer, 1988).

4. La fabrication familiale des inégalités scolaires

La famille est la première instance de socialisation. Dès les premiers mois de la vie, elle transmet à l'enfant le langage, les codes sociaux, les valeurs et les normes qui régissent les relations sociales. Cette transmission s'effectue à travers les pratiques éducatives familiales et l'environnement d'apprentissage à domicile.

4.1. L'environnement familial, le développement et les apprentissages de l'enfant

L'environnement familial est un agrégat de variables. Des travaux en psychologie de l'éducation font la distinction entre les variables familiales de « statut » et celles de « processus » (Schneider, Keesler et Morlock, 2010 ; Tazouti, 2013). Les premières renvoient au statut socio-économique (SSE). Quant aux secondes, elles renvoient aux pratiques éducatives familiales qui sont considérées comme des variables intermédiaires entre le SSE des familles et le développement et les apprentissages des enfants.

L'étude de ces pratiques a permis de mettre en évidence différents styles éducatifs familiaux, un concept important pour l'étude de la socialisation familiale. Il fait référence aux schémas généraux d'éducation caractérisant les comportements des parents à l'égard de leur enfant. Il est composé d'une constellation de règles, attitudes et comportements qui régissent les divers aspects de la vie quotidienne et qui créent un climat général au sein duquel se déroulent les interactions parents-enfants (Darling et Steinberg, 1993). Plusieurs typologies du style éducatif familial ont été élaborées dans le contexte anglophone (Baumrind, 1971, 1991) ou francophone (Lautrey, 1980). La méta-analyse de Pinquart (2016) a montré que les enfants de parents ayant un style éducatif « démocratique » ont des compétences sociales, cognitives et scolaires plus élevées que les enfants dont les parents adoptent des styles « autoritaire » ou « permissif ».

En outre, en fonction de leur origine sociale, les familles ont des valeurs et des attentes différentes vis-à-vis de l'école. Les parents des milieux sociaux défavorisés accordent plus d'importance à la transmission par l'école des valeurs de conformisme (par exemple, la politesse et l'obéissance). En revanche, les milieux favorisés mettent plus l'accent sur les valeurs d'autonomie (par exemple, la curiosité intellectuelle et l'esprit critique) (Lautrey, 1980 ; Tazouti, Flieller et Vrignaud, 2005). De même, les attentes parentales qui reflètent la valeur que les parents accordent aux études fluctuent en fonction de l'appartenance sociale : les parents des milieux défavorisés ont des attentes plus faibles pour la scolarité de leur enfant que ceux des milieux favorisés (Yamamoto et Holloway, 2010). Les travaux montrent que les élèves dont les parents ont des attentes élevées obtiennent de meilleurs résultats scolaires et persistent plus longtemps dans les études que ceux dont les parents ont des attentes relativement faibles (Davis-Kean, 2005).

4.2. L'environnement d'apprentissage à domicile

Certains psychologues de l'éducation ont souligné que l'environnement d'apprentissage à domicile recouvre plusieurs dimensions. Tout d'abord, il renvoie à la disponibilité des ressources éducatives à domicile, comme la présence des livres et des jeux éducatifs, ou encore à des activités de visites de bibliothèques ou de ludothèques (Mol et Bus, 2011 ; van Bergen, van Zuijen, Bishop et de Jong, 2017).

Ensuite, il renvoie également aux activités de lecture et de jeux partagées entre enfant et parents. Enfin, Marjanovic Umek, Podlesek et Fekonja (2005) ont souligné l'importance de la manière d'utiliser le langage oral dans la vie quotidienne de la famille. Il s'agit de la qualité des conversations avec l'enfant : répondre à ses questions, lui donner des explications, l'encourager à répéter, ou encore l'inciter à réfléchir.

Avant même d'entrer à l'école maternelle, les enfants issus de milieux socio-économiques différents sont exposés à différents environnements d'apprentissage à domicile en fonction de la disponibilité des ressources humaines, sociales, économiques et culturelles de la famille (Niklas et Schneider, 2017). Les enfants issus de familles socialement défavorisées font l'objet de moins de stimulations cognitives et langagières (Kluczniok, Lehrl, Kuger, et Rossbach, 2013). On sait de plus que les enfants des milieux sociaux moyen et favorisé arrivent à l'école primaire avec une expérience préalable de 1000 à 1500 heures de lecture partagée alors que ceux issus de milieux défavorisés n'ont eu que 25 heures en moyenne (Lonigan et Withehurst, 1998).

4.3. Les apprentissages formels et informels à domicile

Dans le modèle de littératie à domicile proposé par Sénéchal et LeFevre (2002), deux groupes de pratiques familiales ont été identifiés comme étant susceptibles d'être associés aux acquisitions des enfants en littératie émergente. Les auteurs définissent tout d'abord les pratiques de littératie formelle qui se réfèrent aux activités où le parent enseigne explicitement à l'enfant des lettres de l'alphabet ou des mots. Ces activités sont centrées sur le code. Ensuite, les auteurs définissent les pratiques de littératie informelle comme celles qui exposent l'enfant indirectement à l'écrit à travers la lecture partagée ou la pratique de jeux éducatifs. Ces activités sont plus centrées sur le sens.

Ce modèle de littératie à domicile a servi de cadre théorique à de nombreuses études (Hood, Conlon et Andrews, 2008 ; Tazouti et Jarlégan, 2014). La lecture partagée de livres est l'activité de littératie informelle la plus fréquente et a fait l'objet de nombreuses études. Dans leur méta-analyse, Bus, van Ijzendoorn et Pellegrini (1995) ont montré qu'elle avait un effet modéré ($d = 0,67$), mais non négligeable, sur les compétences langagières des enfants. En effet, la lecture partagée accroît le vocabulaire expressif des enfants (Sénéchal, Pagan, Lever et Ouellette, 2008), la complexité du langage oral (Isbell, Sobol, Lindauer et Lowrance, 2004) et la conscience phonologique (Frijters, *et al.*, 2000). Quant aux pratiques de littératie formelle, elles ne s'avèrent que rarement corrélées aux apprentissages immédiats ou différés des enfants (Sénéchal, 2006 ; Sénéchal et LeFevre, 2002).

En s'inspirant du modèle de littératie à domicile, Skwarchuk, Sowinski et LeFevre (2014) ont proposé un modèle de numératie à domicile. Les auteurs définissent les pratiques de numératie formelle comme des activités dans lesquelles un adulte a l'intention d'enseigner directement à l'enfant des concepts liés aux nombres et plus largement aux compétences mathématiques précoces. Quant aux pratiques de numératie informelle, elles exposent indirectement l'enfant à des expériences en numératie comme, par exemple, des jeux de cartes ou des jeux éducatifs autour du nombre.

Certaines études ont trouvé des liens entre les activités de numératie formelle à la maison et les compétences mathématiques précoces des enfants (Blevins-Knabe, 2016). Concernant les pratiques

de numératie informelle, LeFevre, Skwarchuk, Smith-Chant, Fast, Kamawar et Bisanz (2009) montrent que la fréquence des jeux partagés est prédictive des connaissances mathématiques et de la maîtrise arithmétique des enfants en maternelle. Toutefois, dans leur méta-analyse Dunst, Hamby, Wilkie et Dunst (2017) soulignent la complexité des liens entre les activités de numératie à domicile et les performances des enfants.

5. La fabrication scolaire des inégalités

Les mécanismes qui contribuent aux inégalités d'accès aux apprentissages sont multiples. Certains sont liés au milieu familial, mais ce ne sont pas les seuls. D'autres, liés au contexte scolaire, jouent également un rôle non négligeable. Après avoir décrit les dispositifs pédagogiques les plus couramment mis en œuvre dans les classes maternelles françaises, nous nous intéresserons au rôle de l'école dans la fabrication des inégalités d'acquis en distinguant l'influence des caractéristiques du contexte de la classe sur les apprentissages des élèves, puis celle des pratiques enseignantes.

5.1. Une forme scolaire alternant des dispositifs pédagogiques spécifiques

Pour atteindre les objectifs assignés à l'école maternelle, l'enseignant.e a un rôle actif qui dépasse la seule adaptation au développement spontané de l'enfant et qui consiste à élaborer des situations susceptibles de le faire progresser. Elle ou il aménage le milieu et propose une multiplicité d'organisations didactiques et pédagogiques spécifiques. Pour ce faire, elle ou il effectue des choix en matière d'aménagement de l'espace, d'organisation du temps, de mise à disposition de matériel, de mises en scènes pédagogiques et de forme de communication et d'interventions.

L'observation directe des pratiques enseignantes mises en œuvre à ce niveau du cursus a permis de dégager trois types de dispositifs pédagogiques principaux et spécifiques de l'école maternelle (Leroy, 2017) : les moments de regroupements, les moments d'ateliers, et les moments moins cadrés d'accueil et d'activités aux coins-jeux.

Lors des regroupements, les enfants sont assis sur des bancs, le plus souvent autour de l'enseignant.e qui distribue la parole selon un scénario ayant un déroulé précis et préétabli. Ces moments de regroupement sont utilisés pour lire des histoires, chanter, dire des comptines, introduire des notions nouvelles, présenter le support d'activités collectives, pratiquer des jeux collectifs, etc. Ils s'achèvent souvent par une présentation des activités que les élèves devront réaliser ensuite en petits groupes ou individuellement dans les ateliers (Joigneaux, 2009).

Les ateliers correspondent à un autre dispositif pédagogique où la classe est divisée en quelques groupes d'élèves, chacun de ces groupes ayant une activité différente à effectuer. Après une présentation de ces activités et de leurs consignes par l'enseignant.e, les élèves travaillent de façon plus ou moins dirigée. Le plus souvent, les activités et exercices réalisés au sein des ateliers sont ensuite commentés collectivement sous la conduite des enseignant.e.s lors des regroupements.

Deux autres types de dispositifs qui occupent moins de temps dans la journée et qui ont des caractéristiques moins scolaires que les regroupements ou les ateliers peuvent être distingués : il

s'agit de l'accueil et des moments de coins-jeux. Durant ces moments, les élèves ont la possibilité de choisir l'activité dans laquelle ils souhaitent s'investir ainsi que les espaces (espace « cuisine », espace « garage », espace « jeux de construction ») où conduire cette activité, les objets manipulés et les partenaires avec lesquels ils interagissent. La manière dont l'activité est réalisée est peu ou pas dirigée, et non contrôlée a posteriori.

On a donc affaire à un ensemble de dispositifs qui prend une forme proche de la forme scolaire (Vincent, 1980). Cet ensemble de dispositifs donne une place importante au langage et valorise l'autonomie, la réflexivité, la coopération, la recherche, l'expressivité et la curiosité. Comme nous allons le voir par la suite, cette valorisation peut être source de difficultés pour certains enfants éloignés de la culture scolaire et peut participer à la construction d'inégalités de réussite dès le plus jeune âge.

5.2. Le rôle du contexte classe

Les recherches sur les effets-classes et les effets-maîtres, conduites aux États-Unis à partir des années 60 puis en France à partir des années 80, se sont intéressées aux liens entre le capital culturel et la scolarité. Si ces travaux rappellent de manière systématique que les apprentissages sont largement influencés par l'environnement familial de l'enfant, ils montrent également qu'on ne peut attribuer à leurs seules caractéristiques individuelles ni à leur socialisation au sein de la famille, l'origine des inégalités d'apprentissage des élèves. Ces recherches, menées majoritairement au niveau de l'école élémentaire, ont montré que les groupes classes produisent des différences et que les acquisitions varient selon la classe dans laquelle les élèves sont scolarisés. La classe explique entre 10 et 20 % de la variance des acquisitions des élèves (Bressoux, 2001 ; Nye, Konstantopoulos et Hedges, 2004), aux alentours de 10 % pour ce qui est de l'apprentissage de la langue maternelle, et près de 20 % pour l'apprentissage des mathématiques (Bressoux, 1995 ; Jarlégan, Piquée, Fontanieu et Goigoux, 2016 ; Mingat, 1991). La classe, par ses caractéristiques morphologiques (effectif, nombre de niveaux d'enseignement⁴, etc.) ou par des caractéristiques structurelles du public accueilli (tonalité sociale⁵, hétérogénéité, etc.), exerce une influence sur les opportunités d'apprentissage offertes aux élèves et sur leurs apprentissages effectifs.

Si, en France, il existe de nombreux travaux visant à isoler et quantifier cette influence spécifique des caractéristiques de la classe au niveau de l'école élémentaire (Duru-Bellat, Le-Bastard-Landrier, Piquée et Suchaut, 2004 ; Leroy-Audouin et Suchaut, 2007 ; Suchaut, 2002 ; Vause, Dupriez et Dumay, 2008), en revanche, cette question a jusqu'à présent été peu documentée à l'école maternelle. Dans un travail effectué en 1993 sur 62 classes, Leroy-Audouin montrait pourtant déjà que l'école maternelle ne préparait pas tous les enfants de la même façon à l'entrée à l'école élémentaire et que des enfants de grande section de caractéristiques comparables n'avaient pas à la fin de l'année des

⁴ En France, à l'école maternelle comme à l'école élémentaire, une classe peut être constituée d'un enseignant.e et d'élèves appartenant à des grades différents. On parle de classe double lorsque les élèves appartiennent à deux grades différents (par exemple : CP/CE1) et de classe multiple ou multigrades lorsque les élèves appartiennent à plus de deux grades (par exemple, une classe comprenant à la fois des élèves de petite section, moyenne section et grande section d'école maternelle).

⁵ Il s'agit d'une variable utilisée pour caractériser la composition socioéconomique d'une classe afin de mesurer son influence sur les acquisitions des élèves.

acquisitions semblables selon la classe dans laquelle ils étaient scolarisés. L'auteur mettait également en évidence le rôle du type de cours (classe à cours simple, classe à cours double, classe à cours multiples ou multigrades) et de la répartition en termes d'effectifs dans les différents niveaux, sur leurs acquisitions en grande section.

Au-delà de l'influence liée au groupe de pairs, les apprentissages des élèves sont également dépendants des pratiques pédagogiques des enseignant.e.s. Les recherches montrent d'ailleurs que les différences de progression d'une classe à l'autre décelées au niveau de l'école primaire tiennent essentiellement à ce qui a été nommé « l'effet-maître » (Bressoux, 1994), c'est-à-dire aux différences entre les pratiques d'enseignement qui peuvent constituer des obstacles pour les élèves dans l'identification des enjeux d'apprentissage du travail scolaire. Pour tenter de comprendre comment se construisent les difficultés que rencontrent certains enfants, il est indispensable d'examiner les choix pédagogiques et les pratiques des enseignants de ce niveau.

5.3. Le rôle des pratiques enseignantes

De nombreux sociologues considèrent qu'il existe un lien étroit entre l'appartenance sociale et les dispositions scolaires à se repérer dans les règles et le fonctionnement institutionnels (Bourdieu et Passeron, 1970). Dès l'école maternelle, certains enfants issus de milieux populaires auraient des difficultés à déchiffrer les attendus scolaires constitués de valeurs, d'attitudes et de comportements que chaque élève doit adopter pour réussir et auxquels leur socialisation familiale ne les a pas familiarisés. Pour s'adapter aux différents dispositifs pédagogiques proposés à la maternelle, l'enfant doit en effet adopter des comportements dont les règles d'acquisition sont bien souvent implicites. En d'autres termes, l'école maternelle a tendance à exiger des élèves des attitudes, comportements ou compétences qu'elle n'enseigne pas explicitement. Par exemple, l'école maternelle a tendance à promouvoir « un ordre fondé sur la régulation des comportements, la discipline, l'autocontrôle, l'autonomie » (Bois, Henri-Panabière et Raynaud, 2019, p. 1011) qui deviennent autant de dispositions scolairement requises par les enseignant.e.s. Or, ces dispositions ne vont pas de soi, ne sont pas socialement neutres et font défaut à certains élèves. Dès la maternelle, il existerait donc une proximité entre les dispositions sociales acquises dans les milieux favorisés et certaines dispositions scolaires requises. La relation aux adultes et l'exercice de l'autorité fournissent un autre exemple de cette plus ou moins grande proximité entre la socialisation scolaire et socialisation familiale (Maso-Taulère, 2005).

Cette concordance entre des ressources inégalement distribuées socialement et les exigences de l'école est également notable dans le domaine du langage, domaine où les acquisitions sont particulièrement décisives en termes de réussite scolaire. Pour Lahire (1993), le langage valorisé à l'école est façonné par les exigences de la culture écrite et la réussite scolaire est sous-tendue par une disposition générale qu'il définit comme un rapport réflexif au langage qui permet de traiter le langage en tant que tel, en produisant des énoncés relativement indépendants du contexte immédiat. Or, tous les enfants ne disposent pas de cette capacité, notamment les enfants des milieux populaires qui ont un rapport au langage plus pragmatique (Lahire, 2008). Cette capacité à traiter le langage comme un objet est pourtant déjà requise dès l'école maternelle, par exemple dans les activités destinées à

développer la conscience phonologique dans lesquelles il s'agit d'isoler dans la parole des unités de plus en plus fines (isoler ou permuter des syllabes ou des rimes). Par ailleurs, étant donné l'importance accordée au langage dans les programmes ainsi que dans les dispositifs et situations pédagogiques de l'école maternelle, l'aisance langagière, disposition socialement différenciée, constitue un atout non négligeable pour s'intégrer dans la conversation scolaire (Woollven *et al.*, 2011). À cet égard, les observations intensives conduites par Joigneaux (2009) durant une année scolaire dans deux classes de grande section montrent que « ceux qui éprouvent le plus de difficulté durant les ateliers sont aussi ceux qui interviennent le moins durant ces moments [de regroupement] » (p. 23).

Pour d'autres auteurs, ce sont des « malentendus sociocognitifs » (Bautier et Rochex, 2007) liés au caractère visible ou invisible des pédagogies, qui conduiraient à des acquisitions scolaires différenciées (Bernstein, 1975 ; Bautier, Crinon et Rochex, 2011). Pour ces auteurs, les objectifs, enjeux cognitifs et activités intellectuelles à mobiliser dans les tâches proposées aux élèves sont insuffisamment explicités par les enseignant.e.s qui laissent aux élèves le soin de les découvrir par eux-mêmes. Or, faute d'explicitation suffisante, les élèves les plus en difficulté « passent la séance entière à effectuer la tâche sans lui attribuer un autre objectif que son exécution » (Bautier et Rayou, 2009, p. 104) et sans comprendre qu'elle n'est qu'un prétexte à d'autres visées cognitives. Alors que certains élèves sont dans une logique cognitive d'appropriation (dénombrer les oiseaux parmi d'autres animaux), d'autres sont dans la simple conformation à la tâche prescrite (colorier les oiseaux avec application). Ce type de malentendu peut notamment être favorisé par un usage insuffisamment contrôlé de certains supports pédagogiques tels que les fiches photocopiées souvent utilisées dans les différents ateliers. À défaut de consignes explicites permettant d'identifier le but de l'activité et sans interactions avec l'enseignant lors de la réalisation de la fiche, ces supports de travail laissent certains élèves démunis et ne leur permettent pas de saisir les enjeux scolaires de l'activité ou d'identifier les savoirs en jeu (Joigneaux, 2009).

Le caractère différenciateur de l'école maternelle peut également être lié à des processus d'ajustement des pratiques enseignantes aux difficultés rencontrées par les élèves. En effet, comme à d'autres niveaux du cursus scolaire (Flieller, Jarlégan et Tazouti, 2016; Jarlégan, Tazouti et Flieller, 2011), les enseignant.e.s de maternelle ont tendance à différencier leurs attentes, leurs sollicitations et leurs interventions en fonction du niveau de compétences qu'ils attribuent à leurs élèves (Jarlégan et Tazouti, 2012). Ainsi, ils sollicitent plus régulièrement les élèves jugés les plus en difficultés pour des questions qui nécessitent de mettre en relation un nombre restreint d'informations (Joigneaux, 2009). De surcroît, les élèves jugés incapables de faire certains exercices seuls se voient fréquemment proposer un guidage plus étroit des actions à réaliser. Ces élèves font l'objet d'un surajustement à leurs difficultés et caractéristiques (Bautier et Goigoux, 2004). Pour faciliter leur réussite, il leur est proposé des tâches simplifiées dont l'exécution est pilotée et contrôlée par l'enseignant. Ce faisant, en diminuant les exigences intellectuelles des tâches proposées, les enseignant.e.s réduisent les occasions d'apprendre offertes à ces élèves et renforcent les inégalités.

Un dernier facteur susceptible de participer activement au renforcement ou à la réduction des différences interindividuelles peut tenir à la gestion du temps par les enseignant.e.s. Dans une recherche déjà ancienne, Suchaut (1996) a montré qu'en dernière année de maternelle, il existait, comme c'est le cas en élémentaire, une grande diversité de pratiques dans la durée accordée par les enseignant.e.s aux activités d'apprentissage. Le temps consacré aux apprentissages formels pouvait alors varier dans un rapport de 1 à 4 selon les classes, avec des conséquences non négligeables sur les acquisitions des élèves, surtout pour les élèves les plus faibles (Suchaut, 1996).

6. Conclusion

La précocité des inégalités de réussite et leur caractère cumulatif au fil du temps incitent à agir très tôt dans la scolarité, au moment où elles sont les moins fortes, c'est-à-dire dès l'école maternelle. En effet, les premières années de scolarité constituent le moment le plus propice pour réduire le désavantage des élèves les plus faibles, très souvent issus des catégories sociales les plus modestes. Dans cette perspective, la famille et l'école constituent deux leviers sur lesquels il est possible d'agir pour réduire ces inégalités.

6.1. Des programmes d'interventions éducatives auprès des familles

Pour lutter contre les inégalités scolaires, des politiques éducatives et sociales intégrant les parents ont été mises en œuvre dans différents pays à travers le monde. Certains programmes d'intervention se font dans le cadre de l'école ou des institutions en lien avec les jeunes enfants, d'autres se focalisent sur les familles et d'autres encore proposent des interventions mixtes à la fois dans les institutions, mais aussi dans l'environnement familial. Les méta-analyses ont montré des effets bénéfiques de ce type de programmes auprès des enfants pour développer les compétences langagières (Borre, Bernhard, Bleiker et Winsler, 2019 ; Goldstein *et al.* 2017) et les compétences mathématiques précoces (Nelson et McMaster, 2018 ; Wang, Firmender, Power et Byrnes, 2016).

Les programmes d'intervention auprès des parents, notamment auprès des parents défavorisés, s'inscrivent dans le cadre de la collaboration école-famille et respectent le principe de coéducation qui considère les parents comme les premiers éducateurs et les premiers partenaires des enseignants. Plusieurs de ces programmes visent à sensibiliser les parents et à leur faire prendre conscience que le langage est un outil puissant pour les apprentissages. Cela peut s'effectuer par l'intermédiaire de groupes de parole ou par la mise en place de jeux et d'activités utilisant le langage et impliquant les parents et les enfants (Bierman *et al.* 2015; Magnuson et Schindler, 2016). D'autres programmes se sont basés sur la lecture partagée de livres d'histoires pour enfants (Manz *et al.*, 2010). Globalement, les programmes d'interventions auprès des parents montrent des effets modérés sur les compétences des enfants en vocabulaire, en conscience de l'écrit ou encore en conscience phonologique (Han et Neuharth-Pritchett, 2015). Concernant les programmes d'intervention auprès des parents pour le développement des compétences mathématiques précoces des enfants, ils ont souvent recours à des supports ludiques tels que les jeux de société, les jeux de cartes et les jeux de dés (Linder et Emerson, 2019 ; Niklas, Cohnsen et Tayler 2016). La plupart de ces études ont mis en évidence que les

compétences en numératie des enfants ayant bénéficié d'une intervention à domicile se sont nettement améliorées par rapport à celles des enfants du groupe témoin (Cheung et McBride, 2015 ; Vandermaas-Peeler, Ferretti et Loving, 2012).

Si, dans les pays francophones, des programmes d'intervention comparables ont également été mis en place auprès des familles (Boudreau, Beaudoin, et Mélançon, 2018 ; Larivée, et Larose, 2014 ; Myre-Bisaillon, Boutin et Beaudoin, 2015), ils demeurent en revanche encore rares en France (Jalbert et Pagani, 2007) ou restent à l'échelle d'expérimentations locales.

6.2. Des pistes de réflexion pour la formation des enseignants

Une deuxième proposition pour lutter contre les inégalités précoces consiste à s'intéresser davantage aux pratiques pédagogiques de l'école maternelle et à la formation initiale et continue des professeurs des écoles. En France, comme les enseignant.e.s de l'élémentaire, les enseignant.e.s de maternelle doivent être titulaires d'un master ⁶ et ceux qui fréquentent l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPÉ) bénéficient d'une formation identique à celle qui est offerte pour enseigner en élémentaire. Cependant, les programmes de formation initiale à l'enseignement laissent très peu de place à l'école maternelle et le volume horaire consacré à cette question spécifique est faible dans la plupart des Instituts. En d'autres termes, la spécialisation des enseignant.e.s et l'adaptation de leur cursus aux spécificités de l'école maternelle semblent insuffisantes, notamment au regard des pratiques de formation des voisins européens de la France (Agacinski et Collombet, 2018). Les travaux que nous avons examinés dans cet article, qui soulignent à la fois l'importance des compétences langagières des enfants pour leurs acquisitions et l'existence de « malentendus socio-cognitifs » (Bautier et Rochex, 2007) susceptibles d'entraver les apprentissages de ceux que la socialisation familiale n'a pas préparés aux attendus de l'école, nous invitent à formuler quelques pistes pour la formation.

Compte tenu de la place centrale accordée au langage, à la parole de l'enseignant.e et à celle de l'élève, à la production et à la compréhension du discours scolaire dans la pédagogie de la maternelle, cette formation nécessite de faire une place essentielle à ce que Bucheton (2019) considère comme « un impensé de la formation » (p. 51), à savoir le langage qui constitue le vecteur central des apprentissages et des relations entre les enseignants et les élèves dans tous les dispositifs pédagogiques mis en œuvre à ce niveau de la scolarité. Dans cette perspective, la maîtrise des contenus disciplinaires et/ou didactiques ne peut suffire pour répondre à la complexité du travail de l'enseignant de maternelle. Il paraît indispensable d'initier les futurs enseignant.e.s à la mise en place de gestes professionnels langagiers complexes, précis et ajustés aux difficultés des élèves, permettant à ces derniers de passer progressivement d'un rapport pragmatique au langage à un rapport plus réflexif dans les différents domaines d'activités de la maternelle.

⁶ Dans les universités françaises, le master 2 est une formation de niveau bac +5. Il se prépare en deux ans après la licence.

Une autre piste concerne la nécessité de lutter contre l'opacité des situations et des tâches scolaires auxquelles certains élèves sont confrontés à l'école du fait de leur méconnaissance des formes et des attendus du travail scolaire (Bonnery, 2007). Dans cet objectif, il s'agit de faire prendre conscience aux enseignant.e.s en formation de la nécessité d'explicitier et de faire expliciter par leurs jeunes élèves les règles du jeu scolaire, les buts ou enjeux attachés aux tâches proposées ainsi que les procédures et stratégies requises par les apprentissages.

Conjointement au renforcement de la formation des enseignant.e.s de maternelle, il reste également à conduire une réflexion sur le taux d'encadrement à privilégier à ce niveau du cursus. En effet, le nombre moyen d'élèves par classe de maternelle est actuellement en France l'un des plus élevés des 22 pays retenus dans le rapport produit par l'OCDE en 2017 (soit 25,5 élèves par classe en moyenne). Cette caractéristique de l'école maternelle française ne facilite pas l'instauration de relations personnalisées enseignant.e/élève ni la mise en place de situations propices à une stimulation langagière. Comme le suggèrent Agacinski et Collombet (2008), il serait par conséquent utile d'engager des expérimentations permettant d'estimer finement l'effet de l'encadrement de l'enseignant.e en maternelle sur les apprentissages, en fonction des situations pédagogiques proposées et des caractéristiques des élèves. Cette question est en effet cruciale pour la problématique des inégalités de réussite qui est la nôtre et revêt un enjeu scolaire et social fort.

7. RÉFÉRENCES

- Agacinski, D. et Collombet, C. (2018). Un nouvel âge pour l'école maternelle. *France Stratégie*, (66), 1-11.
- Alexander, K.L., Entwisle, D.R. et Horsey, C. (1997). From first grade forward: Early foundation of high school dropout. *Sociology of Education*, 70, 87-107.
- Aunola, K., Leskinen, E., Lerkkanen, M.-K. et Nurmi, J. E. (2004). Developmental dynamics of math performance from preschool to Grade 2. *Journal of Educational Psychology*, 96, 699-713.
- Bassok, D., Latham, S. et Rorem, A. (2016). Is kindergarten the new first grade? The changing nature of kindergarten in the age of accountability. *AERA Open*, 1(4), 1-31.
- Baumrind, D. (1991). Parenting Styles and Adolescent Development. Dans R. Lerner, A.C. Peterson et J. Brooks-Gunn (Dir.), *The Encyclopedia on Adolescence* (p. 746-58). New York: Garland.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4(1, Pt.2), 1-103.
- Bautier, E, Crinon, J. et Rochex, J.Y. (2011). Introduction. Dans J.Y. Rochex et J. Crinon (Dir.) *La construction des inégalités scolaires – Au coeur des pratiques et des dispositifs*, (p.1029-1060). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Bautier, E. et Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.
- Bautier, E. et Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage - Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.

- Bautier, E. et Rochex, J.-Y. (2007). Apprendre : des malentendus qui font la différence. Dans J. Deauvieu et J.-P. Terrail (Dir.), *Les Sociologues, l'école et la transmission des savoirs* (p. 227-241). Paris: La Dispute.
- Blevins-Knabe, B. (2016). Early mathematical development: How the home environment matters. Dans B. Blevins-Knabe, et A. Berghout Austin (Dir.), *Earlychildhood mathematics skill development in the home environment* (pp. 7-28). Cham, Switzerland: Springer.
- Ben Ali, L. (2012). La scolarisation à deux ans. *Education et Formations*, 82, 19–30.
- Bernstein, B. (2007) [1975] : *Classe et pédagogies : visibles et invisibles*. Dans J. Deauvieu et J.-P. Terrail (Dir.), *Les Sociologues, l'école et la transmission des savoirs* (p. 85-112). Paris : La Dispute.
- Bierman, K.L., Welsh, J.A., Heinrichs, B.S., Nix, R.L. et Mathis, E.T. (2015). Helping Head Start Parents Promote Their Children's Kindergarten Adjustment : The Research-Based Developmentally Informed Parent Program. *Child Development*, 86(6), 1877-1891. <https://doi.org/10.1111/cdev.12448>
- Bodovski, K. et Youn, M. (2011). Students' behavior and academic achievement: Longitudinal approach. *Journal of Early Childhood Research*, 9, 1–16.
- Bois, G, Henri-Panabière, G. et Raynaud, A. (2019). Obéir et critiquer. Dans B. Lahire (Dir.) *Enfances de classe - De l'inégalité parmi les enfants*, (pp.1007-1027). Paris, France : Seuil.
- Bonnéry, S. (2007) : *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris, France : La Dispute.
- Boudreau, M., Beaudoin, I. et Mélançon, J. (2018). Implantation et évaluation d'un programme de formation sur la lecture interactive destiné à des parents d'enfants de maternelle 5 ans. *Language and Literacy*, 20(1), 1-22.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, France: Editions de Minuit.
- Borre, A.J., Bernhard, J., Bleiker, C. et Winsler, A. (2019). Preschool literacy intervention for low-income, ethnically diverse children: Effects of the early authors program through kindergarten. *Journal of Education for Students Placed at Risk*. Published online: 21 Apr 201
- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes, *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 35-52.
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue française de pédagogie*, 108, 91-137.
- Bruner, J.S. (1981). *Le développement de l'enfant, Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Bucheton, D. (2009). *Les gestes professionnels dans la salle de classe - Ethique et pratiques pour les temps qui viennent*. Paris, France: ESF Sciences humaines.
- Bus, A.G., van Ijzendoorn, M.H. et Pellegrini, A.D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A metaanalysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1-21.

- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly* 25(2), 140-165.
- Cheung, S.K. et McBride, C. (2017). Effectiveness of parent-child number board game playing in promoting Chinese kindergarteners' numeracy skills and mathematics interest. *Early Education and Development*, 28, 572-589.
- Darling, N. et Steinberg, L. (1993). Parenting Style as Context: An Integrative Model, *Psychological Bulletin*. 113, 487-496.
- Davis-Kean, P. (2005). The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement: The indirect Role of Parental Expectations and the Home Environment. *Journal of Family Psychology*, 19 (2), 294-304.
- Duncan, G.J., Claessens, A., Huston, A.C., Pagani, L.S., Engel, M., Sexton, H. et Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43, 1428-1446.
- Dunst, C.J., Hamby, D.W., Wilkie, H. et Dunst, K.S. (2017). Meta-analysis of the relationship between home and family experiences and young children's early numeracy learning. Dans S. Phillipson, A. Gervasoni, et P. Sullivan (Dir.), *Engaging families as children's first mathematics educators* (p. 105-125). Singapore: Springer
- Duru-Bellat, M., Le Bastard-Landrier, S., Piquée, C. et Suchaut, B. (2004). Tonalité sociale du contexte et expérience scolaire des élèves au lycée et à l'école primaire. *Revue française de sociologie*, 45(3), 441-468.
- Flieller, A., Jarlégan, A. et Tazouti, Y. (2016). Who benefits from dyadic teacher-student interactions in whole-class settings? *The Journal of Educational Research*, 109(3), 311-324.
- Frijters, J.C., Barron, R.W. et Brunello, M. (2000). Direct and mediated influences of home literacy and literacy interest on prereaders' oral vocabulary and early written language skill. *Journal of Educational Psychology*, 92, 466-477.
- Garnier, P. (2016). *Sociologie de l'école maternelle*. Paris: PUF.
- Goldstein, H., Olszewski, A., Haring, C., Greenwood, C.R., McCune, L., Carta, J. et Kelley, E.S. (2017). Efficacy of a supplemental phonemic awareness curriculum to instruct preschoolers with delays in early literacy development. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(1), 89-103
- Gilliéron-Giroud, P., Meyer, A. et Veuthey, C. (2013). Scolarisation des enfants de 4 et 5 ans en Suisse romande. *Éducation et socialisation*. 34. <http://journals.openedition.org/edso/400>.
- Han, J. et Neuharth-Pritchett, S. (2015). Meaning-Related and Print-Related Interactions Between Preschoolers and Parents During Shared Book Reading and Their Associations With Emergent Literacy Skills. *Journal of Research in Childhood Education*, 29(4), 528-550.
- Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L. et Lowrance, A. (2004). The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. *Early Childhood Education Journal*, 32, 157-163.
- Jalbert, J. et Pagani, L. (2007). La composante parentale d'un programme d'éveil numérique destiné aux enfants de milieu socioéconomiquement faible du niveau de la maternelle représente-t-elle une valeur ajoutée ? *Revue des Sciences de l'Éducation*, 33(1), 147-177.

- Jarlégan, A., Piquée, C., Fontanieu, V. et Goigoux, R. (2016). Efficacité et équité dans l'enseignement de la lecture : le rôle du contexte classe. *Revue Française de Pédagogie*, 196, 7-22.
- Jarlégan, A. et Tazouti, Y., (2012). Le genre à l'école maternelle : représentations, jugements et attentes des enseignantes de grande section. *Les Cahiers du Cerfee*, 32, 73-90.
- Jarlégan, A., Tazouti, Y. et Flieller, A. (2011). L'hétérogénéité sexuée en classe : effets de genre sur les attentes des enseignant(e)s et les interactions verbales enseignant(e)-élève. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 26, 33-50.
- Joigneaux, C. (2009). La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle. *Revue française de pédagogie*, 169, 17-28.
- Hood, M., Conlon, E. et Andrews, G. (2008). Preschool home literacy practices and children's literacy development: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100, 252-271.
- IEA (2015). TIMSS 2015 International Database webpage. <https://timssandpirls.bc.edu/timss2015/advanced-international-database/>
- Kluczniok, K., Lehrl, S. Kuger, S. et Rossbach, H.-G. (2013). Quality of the home learning environment during preschool age – Domains and contextual conditions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21, 420-438.
- LaParo, K.M., et Pianta, R.C. (2000). Predicting children's competence in the early school years: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 70, 443-484.
- Lahire, B. (Dir.) (2019). *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*. Paris: Seuil.
- Lahire, B. (2008). *La raison scolaire. Ecole et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires, sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon : PUL.
- Larivée, S.J. et Larose, F. (2014). Les programmes d'implication parentale efficaces en milieu défavorisés : une recension des écrits. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 36(2), 35-60.
- Lautrey, J. (1980). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris: PUF.
- LeFevre, J.-A., Skwarchuk, S.-L., Smith-Chant, B. L., Fast, L., Kamawar, D. et Bisanz, J. (2009). Home numeracy experiences and children's math performance in the early school years. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 41, 55-66.
- Leroy, G. (2017). Forme scolaire et travail de l'enfant-élève dans l'école maternelle contemporaine. *Penser l'éducation*, 129-153.
- Leroy-Audouin, C. (1993). L'école maternelle entre la diversité des élèves et la continuité éducative : du passage anticipé en cours préparatoire au cycle des apprentissages fondamentaux. Thèse de doctorat, Dijon : Université de Bourgogne.
- Leroy-Audouin, C. et Suchaut, B. (2007). « Revisiter l'efficacité pédagogique des classes à plusieurs cours ». *Revue française de pédagogie*, 160, 103-118.
- Linder, S.M. et Emerson, A. (2019) Increasing Family Mathematics Play Interactions Through a Take-Home Math Bag Intervention, *Journal of Research in Childhood Education*, 33, 323-344.

- Lonigan, C.D. et Withehurst, G.J. (1998). Relative Efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(2), 263-290.
- Marinova, K. et Drainville, R. (2019). La pression ressentie par les enseignantes à adopter des pratiques scolarisantes pour les apprentissages du langage écrit à l'éducation préscolaire. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne De l'éducation*, 42(3), 605-634.
- Magnuson, K. et Schindler, H.S. (2016). Parent Programs in Pre-K through Third Grade. *The Future of Children*, 26(2), 207-221.
- Manz, P.H., Hughes, C., Barnabas, E., Bracaliello, C. et Ginsburg-Block, M. (2010). A descriptive review and meta-analysis of family-based emergent literacy interventions: To what extent is the research applicable to low-income, ethnic-minority or linguistically-diverse young children? *Early Childhood Research Quarterly*, 25(4), 409-431.
- Maso-Taulère, J. (2005). La construction des inégalités : déjà en maternelle ! *Spirale, Les apprentissages en maternelle*, 36, 67-76.
- Marjanovic Umek, L., Podlesek, A. et Fekonja, U. (2005). Assessing the home literacy environment. *European Journal of Psychological Assessment*, 21(4), 271-281.
- MEN (2015). Programme de l'école maternelle. Bulletin officiel spécial 2 du 26 mars 2015. https://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/37/8/ensel4759_arrete-annexe_prog_ecole_maternelle_403378.pdf
- Mingat, A. (1991). Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille, l'école. *Revue Française de Pédagogie*, 95, 47-63.
- Mol, S.E. et Bus, A. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of printexposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137, 267-296.
- Morrow, L.M. (2009). *Literacy development in the early years: Helping children read and write*. New York, NY: Pearson.
- Myre-Bisaillon, J., Boutin, N. et Beaudoin, C. (2015). Les pratiques d'éveil à la lecture et à l'écriture à la maternelle en milieux défavorisés : Quand les parents viennent en classe. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 17(2), 66-95.
- Nelson, G. et McMaster, K.L. (2019). The effects of early numeracy interventions for students in preschool and early elementary: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 111(6), 1001-1022.
- Nye, B., Konstantopoulos, S. et Hedges, L.V. (2004). How large are teacher effects. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(3), 237-257.
- Niklas, F. et Schneider, W. (2017). Home learning environment and development of child competencies from kindergarten until the end of elementary school. *Contemporary Educational Psychology*, 49, 263-274.
- Niklas, F., Cohrssen, C. et Tayler, C. (2016). Parents supporting learning: A non-intensive intervention supporting literacy and numeracy in the home learning environment. *International Journal of Early Years Education*, 24, 121-142.

- OCED (2018a). About PISA. Retrieved from https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_FRA_FRE.pdf
- OCDE (2018b). Petite enfance grands défis 2017 : les indicateurs clés de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes. Paris : OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264300491-fr>
- OCDE (2018c). Petite enfance, grands défis V : cap sur l'école primaire. Paris: OCDE. <https://doi.org/10.1787/25216058>
- Pinquart, M. (2016). Associations of parenting styles and dimensions with academic achievement in children and adolescents: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28, 475-493.
- Rimm-Kaufman, S.E., Pianta, R. et Cox, M. (2000). Teachers' judgments of success in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 147-166.
- Schneider, B., Keesler, V. et Morlock, L. (2010). Les influences familiales sur l'apprentissage et la socialisation des enfants. In. OCDE, Comment apprend-on ? : La recherche au service de la pratique (p. 265-299). Éditions OCDE.
- Skwarchuk, S.L., Sowinski, C. et LeFevre, J.-A. (2014). Formal and informal home learning activities in relation to children's early numeracy and literacy skills: The development of a home numeracy model. *Journal of Experimental Child Psychology*, 121, 63-84.
- Sénéchal, M. (2006). Testing the home literacy model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to Grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Scientific Studies of Reading*, 10, 59-87.
- Sénéchal, M. et LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73,445-460
- Sénéchal, M., Pagan, S., Lever, R. et Ouellette, G.P. (2008). Relations among the frequency of shared reading and 4-year-old children's vocabulary, morphological and syntax comprehension, and narrative skills. *Early Education & Development*, 19, 27-44.
- Suchaut B. (1996). La gestion du temps à l'école primaire : diversité des pratiques et effets sur les acquisitions des élèves. *L'année de la Recherche en Education*, p.123-153.
- Suchaut, B. (2002). Gérer la classe efficacement, liberté dans l'action ou contraintes extérieures ? Dans J. Fijalkow et T. Nault, (Dir.). *La gestion de la classe* (p. 215-231). Bruxelles : De Boeck.
- Tazouti, Y. et Jarlégan, A., (2014). Socioeconomic status, parenting practices and early learning at French kindergartens. *International Journal of Early Years Education*. 22(3), 287-300.
- Tazouti, Y. (2013). Influence de l'appartenance sociale et de l'environnement familial de l'enfant sur les performances scolaires : intérêts et limites de la modélisation par équations structurales en psychologie de l'éducation. Habilitation à Diriger des Recherches. Université de Lorraine
- Tazouti, Y., Flieller, A. et Vrignaud, P. (2005). Comparaison des relations entre l'éducation parentale et les performances scolaires dans deux milieux socio-culturels contrastés (populaire et non populaire). *Revue Française de Pédagogie*, 151, 29-46.
- Tazouti, Y. et Jarlégan, A. (2013). Effets des pratiques éducatives familiales et des apprentissages de grande section de maternelle sur les acquisitions en fin de CE1. *Enfance*, 2, 139-157.
- Thouroude, L. (2010). L'école maternelle, une école de l'entre-deux. *Carrefours de l'éducation*, 30, 43-55.

- Tramontana, M.G., Hooper, S.R. et Selzer, S.C. (1988). Research on the preschool prediction of later achievement: A review. *Developmental Review*, 8, 89–146.
- Vause, A., Dupriez, V. et Dumay, X. (2008). L'efficacité des pratiques pédagogiques : la nécessité de prendre en compte l'environnement social. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, n°63, 1-25.
- Vincent, G. (1980). *L'école primaire française. Etude sociologique*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Vygotsky, L.S. (1997). *Pensée et Langage*. Paris : La Dispute.
- van Bergen, E., van Zuijen, T., Bishop, D. et de Jong, P.F. (2017). Why are homeliteracy environment and children's reading skills associated ? : What parents skills reveal. *Reading Research Quarterly*, 52, 147-160.
- Vandermaas-Peeler, M., Ferretti, L. et Loving, S. (2012). Playing the ladybug game: Parent guidance of young children's numeracy activities. *Early Child Development and Care*, 182, 1289-1307.
- Wang, A.H., Firmender, J.M., Power, J.R. et Byrnes, J.P. (2016). Understanding the program effectiveness of early mathematics interventions for prekindergarten and kindergarten environments: A meta-analytic review. *Early Education and Development*, 27(5), 692-713.
- West, A. (2016). L'école maternelle à la source de la réduction des inégalités sociales : une comparaison internationale, Contribution au rapport de CNESEO : Comment l'école amplifie-telle les inégalités sociales et migratoires ? En ligne http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/west_solo_fr1.pdf
- Woollven, M, Vanhée, O., Henri-Panabière, G., Renard, F. et Lahire, B. (2019). Le langage comme capital, Dans B. Lahire (Dir.) *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants (pp.1029-1060)*. Paris : Seuil,
- Yamamoto, Y. et Holloway, S.D. (2010). Parental Expectations and Children's Academic Performance in Sociocultural Context. *Educational Psychology Review*, 22, 189-214.