



HAL
open science

Littératies précoces à l'école maternelle - Différenciation et inégalités

Oriane Gélin, Christophe Joigneaux

► **To cite this version:**

Oriane Gélin, Christophe Joigneaux. Littératies précoces à l'école maternelle - Différenciation et inégalités. 2023. hal-03930237

HAL Id: hal-03930237

<https://hal.science/hal-03930237>

Preprint submitted on 9 Jan 2023

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

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

LITTÉRATIES PRÉCOCES À L'ÉCOLE MATERNELLE DIFFÉRENCIATION ET INÉGALITÉS

Oriane Gélín

Université d'Artois

RECIFES (ÉA 4520) et RESEIDA

Christophe Joigneaux

Université Paris-Est Créteil

CIRCEFT-ESCOL (ÉA 4384) et RESEIDA

Depuis les enquêtes d'Alexandre Luria et de Lev Vygotski conduites en Asie Centrale dans les années 1930 (Vygotski, 2014), de nombreuses recherches mettent en avant le lien très fort qui peut exister entre une première maîtrise de l'écrit et le développement des compétences intellectuelles les plus sollicitées à l'école. Sur ce plan, un des résultats les plus robustes est la corrélation très significative entre la maîtrise d'une écriture alphabétique et un niveau élevé de conscience phonologique, c'est-à-dire de la conscience de l'existence de sons dans la langue parlée (National Early Literacy Panel, 2008 ; Snow, Burns & Griffin, 1998). Ce qui explique pourquoi le développement de cette dernière compétence constitue un des points fixes des nombreux programmes de l'école primaire qui se succèdent depuis des décennies, qu'ils concernent plus particulièrement l'école élémentaire ou l'école maternelle. À les lire, il suffirait, pour prévenir les

inégalités d'acquisition scolaire, de « mettre le paquet » sur l'exercisation de la conscience phonologique dès l'école maternelle pour que tous les élèves puissent acquérir très vite un niveau de lecture suffisant pour réaliser des apprentissages scolaires plus transversaux tout au long de leur scolarité.

Les faits sont malheureusement plus complexes : malgré ces programmes, les inégalités socioscolaires sont particulièrement fortes en France, comme nous le rappellent régulièrement les évaluations du « PISA » (CNETCO, 2016). Certains commentateurs estiment que c'est parce que ces programmes ne sont pas assez bien appliqués ou compris, en raison notamment de l'insuffisance de la formation initiale et continue des enseignants en France (DEPP, 2014b ; OCDE, 2014 ; 2016, p. 14-18). S'il ne s'agit pas ici de discuter du bienfondé de cette explication, par ailleurs très discutable (Broccolichi, Joigneaux & Couturier, 2019), nous voudrions présenter d'autres constats qui tendraient à montrer qu'elle est de toute façon incomplète car elle ne tient pas compte de toute la complexité de l'entrée dans la culture écrite. Pour cela nous allons procéder en trois temps. Nous allons d'abord présenter des recherches qui proposent de dépasser cette vision monocausale du lien pouvant exister entre la maîtrise de l'écrit et la réussite scolaire, à partir notamment de travaux portant sur ce que les chercheurs anglophones qualifient de « littératie précoce » ou « littératie émergente » (*early literacy, emergent literacy*). Ces termes désignent toutes les pratiques et les compétences liées à l'écrit que développent les jeunes enfants, parfois bien avant qu'ils apprennent à lire à l'école (Joigneaux, 2013). Dans un second temps, nous exposerons quelques constats – tirés notamment d'observations réalisées tout au long d'une année scolaire au sein d'une même classe de Grande Section, composée d'élèves qui ont entre cinq et six ans – qui donnent à penser que le plus important, dès l'école maternelle, est d'apprendre aux élèves à exploiter les pouvoirs (cognitifs) de l'écrit, pour reprendre une des expressions employées par Jack Goody (2007). Enfin nous verrons que dans les conditions actuelles d'exercice du métier à l'école maternelle, la complexité de cet enseignement est telle qu'il conduit le plus généralement à une différenciation peu contrôlée des apprentissages des élèves.

I. DES ÉVALUATIONS DE LA DEPP À CELLES QUI SONT RÉALISÉES DANS DES PAYS ANGLOPHONES

À moins d'un an d'intervalle (septembre 2013 et mai 2014), la DEPP (Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance¹) a publié deux notes d'information assez contradictoires sur les effets des apprentissages réalisés en maternelle par près de 50 000 élèves. En septembre 2013, le ton était très optimiste dans la mesure où la DEPP se félicitait des résultats obtenus en 2011 par ce panel d'élèves, en début de CP. Par rapport à un même nombre (ou presque) d'élèves à qui on avait proposé des tests identiques, également en début de CP mais 14 ans plus tôt, les résultats avaient augmenté, notablement dans la lecture de mots, l'écriture des lettres ou de la suite des premiers nombres entiers naturels. D'où le satisfecit que donne à l'école maternelle le titre de la note : « entre 1997 et 2011, le niveau des élèves de l'école maternelle s'est largement amélioré » (DEPP, 2013). Bien que cette augmentation « du niveau » ne soit pas explicitement attribuée à une plus grande centration des programmes de maternelle de 2002 et de 2008 vers l'enseignement des compétences testées lors de cette étude, il est tout de même remarqué qu'elles font partie de celles qui ont connu le plus fort taux d'augmentation de réussite entre 1997 et 2011 et que les élèves scolarisés dès deux ans ont des performances bien supérieures à celles de ceux qui l'ont été seulement à trois ans, toutes choses égales par ailleurs. Comme si les enseignements plus systématiques et sur de plus longues périodes de ces compétences pouvaient être à l'origine de l'augmentation du niveau de leur maîtrise par les élèves. Dans leur enthousiasme devant de tels résultats, les auteurs de cette note ajoutent qu'ils sont d'autant plus importants que les compétences ainsi testées ont été choisies parce que d'autres études auraient montré qu'elles étaient particulièrement « prédictives » des scores en français et en maths au début du CE2...

Mais moins d'un an plus tard, ces prédictions ne se sont pas réalisées : les élèves testés en 2013 semblent maîtriser un peu moins bien que ceux qui l'ont été en 1999 un certain nombre des compétences évaluées au début du CE2, notamment en résolution de problèmes numériques, en matière de comparaison et de rangement de nombres, ou sur le plan des connaissances lexicales ou orthographiques... Les auteurs de cette note en déduisent que « les compétences évaluées en début de CP (en l'occurrence des compétences de "stock" : connaissance du code, des règles grapho-

1. Organisme qui a une fonction de suivi statistique pour le Ministère de l'Éducation Nationale.

phonologiques, des nombres, etc.) sont des compétences nécessaires mais non suffisantes pour la réussite scolaire future » (DEPP, 2014a, p. 4). Ces résultats nous semblent particulièrement significatifs car d'autres études, menées cette fois dans des pays anglophones autour du concept de littératie précoce, semblent parvenir aux mêmes conclusions. Ces dernières suggèrent en effet que le lien statistique très fort entre le développement de la conscience phonologique et la réussite de l'apprentissage du décodage recouvre en fait d'autres relations qui auraient donc été sous-estimées mais qui en conditionnent l'importance (Paris, 2009 ; Vellutino, Tunmer, Jaccard *et al.*, 2007). En effet, cette corrélation statistique n'aurait qu'une portée transitoire sur les apprentissages scolaires – ils n'interviendrait que durant les premières phases de l'apprentissage du décodage – et serait en outre subordonnée au développement du langage dans toutes ses dimensions orales (phonologique, lexical, syntaxique, pragmatique...) (Piasta & Wagner, 2010) mais aussi écrites, grâce notamment à certaines modalités de lectures partagées d'albums² de jeunesse (Dickinson *et al.*, 2011, 2012).

II. APPRENDRE À USER DES POUVOIRS DE L'ÉCRIT

Mais toutes ces recherches peinent à rendre compte de la complexité des relations entre les différentes compétences et dimensions du langage impliquées dans l'acquisition de ce dernier et dans ses effets sur la réussite scolaire, faute d'un modèle théorique unifié (Dickinson *et al.*, 2011). Comme il reste à construire, nous ne donnerons ici qu'un aperçu de compétences relatives à l'écrit alternatives à celles testées par la DEPP et qui, au cours de nos enquêtes successives, nous ont semblé particulièrement déterminantes pour la réussite scolaire non seulement à l'école maternelle mais aussi durant la suite de la scolarité.

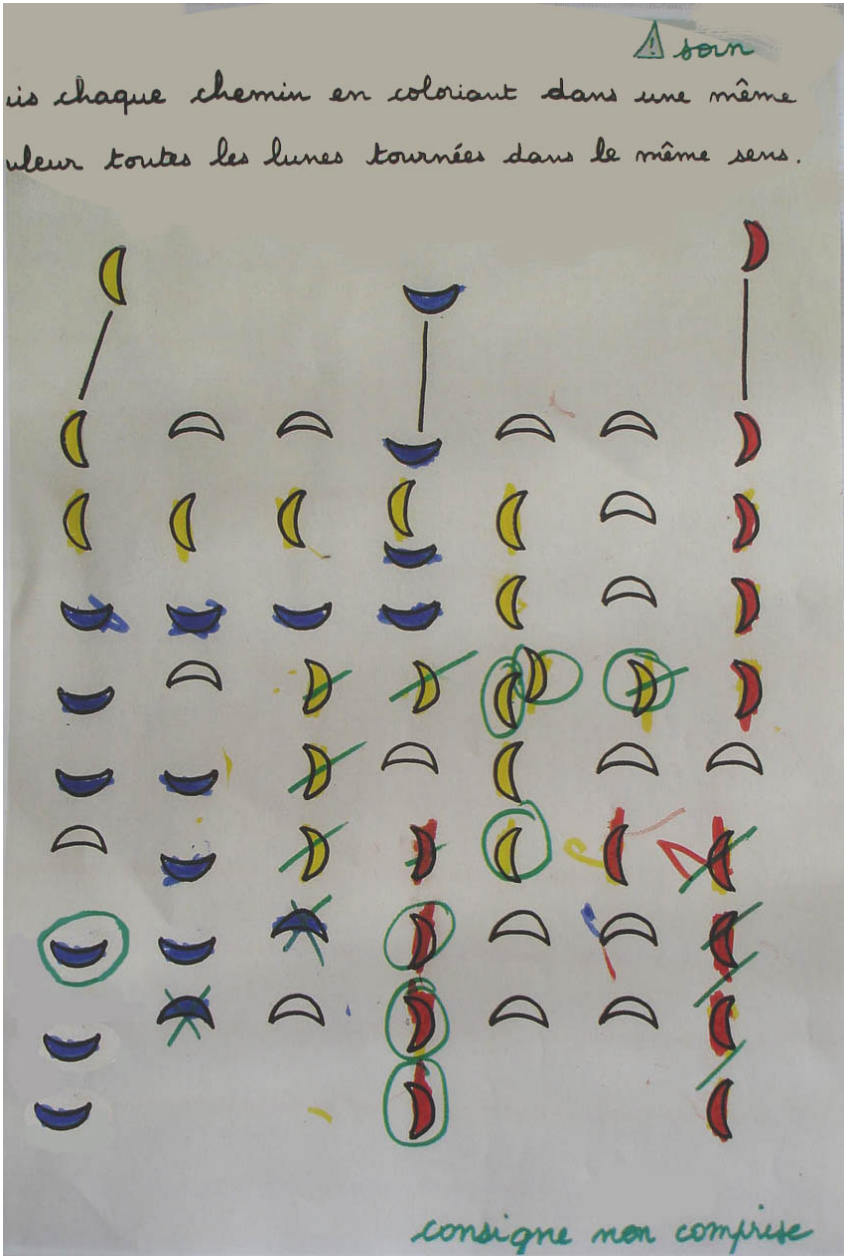
Ces compétences ont comme point commun de se développer avec l'appropriation progressive par les jeunes enfants des pouvoirs cognitifs de l'écrit (Goody, 2007), c'est-à-dire des opérations intellectuelles qui sont facilitées par certains usages de l'écrit. Car, contrairement à ce que l'on pourrait penser, la plupart des enfants n'attendent pas d'avoir l'âge d'entrer au CP pour commencer à s'approprier ce moyen de communication et de représentation, comme ont cherché à l'étayer toutes les recherches qui se sont structurées autour du concept de littératie émergente (ou précoce) (Joigneaux, 2013). En effet, dès leurs premiers mois dans leur famille puis à

2. Les lectures partagées sont des lectures orales faites par un lecteur à d'autres, souvent non lecteurs.

l'école maternelle, ils sont souvent exposés à des écrits et à certains de leurs usages, même si cette exposition varie selon les milieux sociaux. Si on a tant tardé à étudier cet aspect de leur développement langagier, c'est qu'on a longtemps considéré qu'il ne commençait qu'avec l'apprentissage systématique de la lecture et de l'écriture, au CP. Dès les années 1970, cet ensemble de recherches a montré que cette conception était erronée et qu'elle était en partie liée à ce qu'on entend par écrit. Si en effet on n'entend par ce dernier terme que la représentation graphique des sons de la langue parlée, on peut confondre entrée dans l'écrit et premiers apprentissages du décodage. Si, en revanche, on considère que l'écrit comprend aussi les dispositifs graphiques qui ne se prononcent pas, comme les tableaux, les listes... (Goody, 1979), on peut alors en arriver à la conclusion à la fois que l'entrée dans l'écrit commence dès les premiers mois de vie et que les salles de classe de maternelle sont de plus en plus saturées d'écrits. Autrement dit, l'appropriation de l'écrit est plus progressive que ce que l'on avait coutume de penser et il peut se réaliser par d'autres voies que les exercices visant à développer la conscience phonologique.

C'est ce que l'un de nous a étudié depuis près de 20 ans en observant comment des élèves de maternelle s'y prennent avec toutes sortes de supports graphiques, et plus particulièrement avec les « fiches³ » (Joigneaux, 2009). Il nous est apparu assez vite que ces premiers usages de l'écrit variaient considérablement selon les élèves et que cela n'était pas sans conséquence sur les activités intellectuelles qui les accompagnaient. Plus précisément, tous les élèves n'exploitent pas de la même façon, ni au même degré, toutes les possibilités offertes par la permanence de l'écrit pour circuler dans les espaces graphiques et ainsi (re)parcourir les éléments qui les composent. Ainsi certains d'entre eux ont tendance à très peu revenir sur leurs propres marques graphiques pour réfléchir à la cohérence de leurs actions successives. Cela est particulièrement visible sur la fiche suivante où il s'agissait de colorier les « croissants de lune » orientés de la même façon et contigus, de manière à reconstituer des « chemins » de croissants identiques coloriés de la même couleur :

3. Depuis la fin des années 1970 à ce niveau de la scolarité, sont appelées fiches toutes les feuilles de papier de petit format (ne dépassant par le format A4) préimprimées ou comportant des marques graphiques de l'enseignant.



La fiche des « croissants de lune »

Comme nous avons pu aussi l'observer, l'élève de Grande Section (dernière année de maternelle) qui a laissé ces marques graphiques a enchaîné très régulièrement les coloriages sans consacrer beaucoup de temps

à reconsidérer ceux qu'elle avait déjà réalisés et encore moins les modèles qui étaient déjà précoloriés (seuls les trois « croissants de lune » situés tout en haut, à l'extrémité des traits, avaient été précoloriés par l'enseignante). Si bien qu'elle a enchaîné les erreurs du même type, c'est-à-dire qu'elle a colorié de la même couleur des formes graphiques orientées de la même façon par (trop de) petites séquences, sans que ces dernières constituent un tout cohérent. Cet enchaînement d'erreurs identiques laisse supposer que, chemin faisant, cette élève a « perdu de vue » les modèles de croissants de lune figurant en haut de la page et ne s'est référée, lors de chaque nouveau coloriage, qu'à celui qu'elle venait de colorier, une des caractéristiques de ce que Vygotski qualifie de « pensée par complexes » : « L'enfant assortit à un modèle donné un ou plusieurs objets selon une certaine liaison associative ; puis il continue à rassembler des objets concrets en un complexe unique en se guidant alors sur un autre trait distinctif subsidiaire de l'objet auparavant sélectionné, trait distinctif qui n'est absolument pas présent dans le modèle » (Vygotski, 1997, p. 221). Elle n'a donc que très peu utilisé la permanence des traces graphiques préimprimées pour se les remémorer et contrôler la cohérence d'ensemble de ses coloriages successifs (Joigneaux & Rochex, 2008 ; Joigneaux, 2009).

Beaucoup d'autres exemples auraient pu être présentés pour illustrer que, dès l'école maternelle, les élèves ne sont pas également disposés à circuler dans l'espace graphique pour réaliser des comparaisons, se souvenir de ce qu'ils ont pensé sur des périodes plus ou moins longues, mettre en relation des éléments graphiques éloignés les uns des autres, se corriger, vérifier la cohérence de l'ensemble des actions qui ont laissé des traces graphiques, abstraire ou hiérarchiser des attributs des objets pris en compte dans toutes ces opérations intellectuelles... autant de compétences qui, nous l'avons vu, ne sont pas souvent présentes dans les tests de maîtrise précoce de l'écrit, mais qui conditionnent d'après certains chercheurs celles qui sont le plus régulièrement testées, au premier rang desquelles la conscience phonologique ou plus tard la compréhension fine de textes (Goody, 1979). Ce serait donc ce type de compétences qui serait à la fois « nécessaire » et « suffisant » pour la réussite scolaire future et qu'il faudrait en conséquence tester à la fin de l'école maternelle pour pouvoir réaliser des prédictions plus assurées concernant les apprentissages scolaires à venir, en particulier ceux dont la mesure a été faite à l'entrée du CE2 par la DEPP.

Selon les travaux coordonnés par Dickinson (Dickinson *et al.*, 2011, 2012) déjà cités, il se pourrait que ce genre de compétences se construisent le plus souvent dans les familles aux positions sociales les plus favorisées notamment à l'occasion de lectures partagées d'album de jeunesse. C'est ce que nous avons tenté de vérifier, plus ou moins directement. Directement d'abord, en allant dans les familles pour proposer à un des parents, face

caméra, de lire à son enfant un des albums que nous avons choisis au préalable. La comparaison de ces lectures montre que ce sont les parents les plus diplômés qui ont tendance à utiliser le plus la permanence de l'écrit pour revenir en arrière pour (faire) justifier les interprétations de ce qui a été lu et ainsi à mettre en relation des indices disséminés dans des passages ou des illustrations relativement éloignés dans l'espace graphique que constitue l'ensemble des pages des albums lus. Ensemble de modalités de lecture que nous avons qualifiées de « lectures indiciaires » (Bonnéry & Joigneaux, 2015) et qui prédisposent assez fortement à circuler dans des espaces graphiques complexes, pour opérer des activités intellectuelles assez proches de celles qui sont sollicitées dès l'école maternelle. Il semble donc que certaines des compétences liées à l'exploitation des pouvoirs cognitifs de l'écrit commencent à être construites très tôt dans certaines familles et pas dans d'autres, selon la fréquence et les modalités des lectures partagées d'albums de jeunesse réalisées en leur sein.

Constat que nous avons voulu recouper de façon plus indirecte, au moyen d'un protocole expérimental construit et mis en œuvre par l'une d'entre nous (Gélin, 2019 ; Gélin & Joigneaux, 2018). Nous avons ainsi proposé à des élèves de petite section, âgés de 3 ou 4 ans et qui en sont à leurs premiers mois de la scolarité, de nous raconter dans plusieurs situations une histoire qui avait été lue au préalable par l'enseignante de leur classe. Lorsqu'ils n'étaient pas capables de raconter sans supports, nous leur proposons l'album lu pour les aider. Quand cette aide n'était pas suffisante, nous leur posons des questions de plus en plus fermées afin qu'ils amorcent/reprennent le fil narratif attendu. Nous avons retrouvé en germe certaines des compétences liées au pouvoir cognitif de l'écrit évoquées plus haut. Ainsi, la plupart des élèves des familles les plus favorisées en termes de diplômes détenus ont réussi à profiter de l'aide fournie par la mise à disposition de l'album lu en classe, notamment parce qu'ils se sont servis de ces illustrations comme point d'appui à leur récit, que ce dernier corresponde exactement ou non à celui qui avait été lu. Substitut des aides plus directes que peuvent constituer les relances de l'enseignante, la permanence des illustrations a donc pu constituer pour eux un auxiliaire de la mémoire de ce qui avait été compris lors des lectures partagées préalables, ce qui n'a pas été le cas pour les autres élèves, dont certains n'ont pas ouvert ou tourné les pages du livre mis à leur disposition.

III. UNE DIFFÉRENCIATION PEU CONTRÔLÉE

La mise en œuvre du protocole choisi dans le cadre de cette expérimentation a été laborieuse à mettre en place parce qu'elle nécessitait de changer les dispositifs pédagogiques habituels de la classe : chaque élève

testé devait l'être individuellement, donc sans contact avec les autres élèves comme c'est le cas la plupart du temps de classe, que ce soit au sein des ateliers⁴ ou lorsque tous les élèves sont réunis autour de l'enseignant (les moments dits de « regroupement »). C'est aussi ce que nous avons constaté de manière plus générale lorsque les enseignants tentaient de prendre en charge les difficultés individuelles d'un grand nombre de leurs élèves, de la maternelle au collège. C'est qu'un des principaux principes pédagogiques de la « forme scolaire » (Vincent, 1980) – la « méthode simultanée d'enseignement » (Chartier, Compère & Julia, 1976, p. 129) – rend complexe les enseignements personnalisés parce qu'il a été d'abord pensé de manière à rendre gérables les classes composées d'un grand nombre d'élèves, ce qui était impossible avec la « méthode individuelle » qui prévalait dans les petites écoles d'Ancien Régime (Grosperin, 1984). Et à l'origine, on pensait qu'on ne pouvait mettre en œuvre cette méthode simultanée qu'avec des élèves dont les niveaux étaient suffisamment homogènes (Chartier, Compère & Julia, 1976), quitte à faire se côtoyer dans une même classe de niveau des élèves d'âges très différents (Prost, 2007, p. 69). Depuis que le critère d'âge a pris le dessus sur celui de niveau dans les années 1960 (*ibid.*, p. 70-71), la question de la différenciation individuelle des enseignements s'est posée avec beaucoup plus d'acuité, surtout dans un contexte de démocratisation accrue.

L'école maternelle n'y échappe pas en raison de deux de ses principales évolutions pédagogiques. À partir des années 1980, les ateliers s'y sont généralisés, ce qui a constitué de fait un assouplissement de la méthode simultanée qui y était pratiquée, comme d'ailleurs durant la même période dans les écoles élémentaires mais grâce à la diffusion d'autres procédés pédagogiques (Lahire, 2005). À partir des années 1990, comme nous avons commencé à le voir, les fiches ainsi que d'autres supports de l'écrit, comme les cahiers, les affiches ou les classeurs (Chartier, 1999) s'y sont diffusés, ce qui a permis de beaucoup plus réguler à distance les activités des élèves dans la mesure où elles ont pu alors laisser davantage de traces graphiques et donc être lues bien après la production de ces traces. Conjuguées, ces deux évolutions majeures ont accompagné la mise en œuvre d'un nouvel idéal éducatif à l'école maternelle, celui de l'élève « autonome » (Joigneaux, 2014). Grâce notamment aux ateliers dits « autonomes », dans lesquels les élèves sont censés réaliser seuls leurs activités, les enseignants ont alors pu

4. À des moments donnés de la journée, les élèves sont dispersés au sein de petits îlots de tables placées en vis-à-vis dans lesquels ils sont censés réaliser de manière plus ou moins autonome des activités particulières, généralement propres à chaque atelier.

se consacrer de façon plus exclusive aux étayages individuels des élèves composant ce qu'on a qualifié pour cette raison d'ateliers « dirigés ».

Dans ce cadre pédagogique renouvelé, nous avons pu observer une certaine différenciation pédagogique. Mais en raison du nombre d'élèves dans les classes et de leurs différentes prédispositions à exploiter les pouvoirs de l'écrit, cette différenciation s'est souvent limitée à faire acquérir par le plus grand nombre les compétences de base listées par les évaluations de la DEPP au début du CP, des compétences qui ne sont pas « suffisantes » pour réussir les apprentissages prévus durant la suite de la scolarité, comme nous l'avons vu. L'extrait suivant, issu de la transcription d'une observation d'un « atelier autonome » réalisée dans la classe où a été proposée la fiche des croissants de lune présentée plus haut, est de ce point de vue assez significatif :

Après être restée durant presque tout le temps des ateliers auprès d'un seul groupe d'élèves, la maitresse s'approche de l'atelier « des cinq » (dans lequel les élèves devaient recopier sur une fiche plusieurs fois le chiffre cinq, selon un modèle papier sur lequel étaient indiqués l'ordre et le sens des tracés). Hussein l'interpelle : « Maitresse, Aïssa, elle a fait le nombre trois. »

La maitresse : « C'est son travail, tu la laisses faire. » Puis elle se penche au-dessus de Brahim⁵ pour l'aider, en lui tenant la main, à tracer « ses » cinq.

Quelques minutes plus tard, ce dernier, très fier, s'adresse à Aïssa : « Regarde, j'ai fait 1, 2, 3. »

Immédiatement, la maitresse lui réplique, avec un ton très ferme : « Moi, je te demande d'écrire le chiffre cinq. » (*ibid.*, p. 2-33).

L'enseignante semble donc ne pas avoir le même type d'attentes concernant Brahim et Aïssa, au moins dans le cadre de la réalisation de cet exercice graphique. À l'un, elle impose la réalisation stricte de la reproduction sur des lignes entières de l'écriture lettrée du chiffre 5, alors qu'elle tolère que l'autre puisse décider de faire varier son travail de copie à partir d'autres modèles graphiques que celui qui fait explicitement l'objet de cet exercice. Cette différenciation des attentes pour un exercice donné peut être considérée comme une stratégie d'étayage assez efficace : à l'aide « manuelle » que l'enseignante donne à Brahim pour qu'il réalise des tracés graphiques conventionnels du chiffre 5, on peut penser que ce dernier a plus de difficultés qu'Aïssa à faire cette tâche seul. Le problème, c'est que tout au long de l'année est reconduit ce genre de stratégie de différenciation et qu'elle concerne toujours les mêmes élèves. Ainsi, concernant Aïssa et

5. Les prénoms ont été changés.

Brahim, l'enseignante semble construire ou consolider des usages de l'écrit et plus généralement langagiers très contrastés, comme le révèlent les deux extraits de corpus suivants, cette fois produits à partir d'observations de moments de « regroupement⁶ » réalisées à la fin de l'année scolaire (alors que l'activité sur les fiches des croissants de lune l'a été au début de l'année) :

1. La maitresse : « J'ai un nouveau tableau et je vais demander de remplir ce nouveau tableau mais avec les crayons cette fois-ci... Je vais donner des consignes pour tracer les bonnes formes puis les couleurs... *Elle demande à Aïssa de s'approcher de l'affiche.* Alors Aïssa, tu vas dessiner... tracer les ronds de la colonne des ronds... *Elle lui donne un feutre.* On va voir si tu es dans la bonne colonne [...], tu vas le colorier en rouge. »

Lorsqu'elle désigne Brahim, elle adapte un peu la consigne, sachant qu'il n'y a plus qu'une seule colonne possible : « Tu traces les trois rectangles. »

2. La maitresse propose aux élèves de placer au tableau chaque étiquette (sur lesquelles figure un des mots de la phrase) sous la bande modèle (sur laquelle la phrase est écrite).

C'est à Brahim qu'elle demande de reconnaître l'avant-dernier mot (dans le sens conventionnel de la lecture) : « au ».

Brahim se trompe entre les deux étiquettes qui restent, « vent » et « au ». Il se saisit de la première.

L'enseignante a tendance à reproduire le même type de différenciation dans la mesure où c'est à chaque fois aux mêmes élèves qu'elle fait le même type de demandes. À Brahim, elle pose les questions les plus fermées (au sens où le nombre de réponses qu'elles appellent est limité) alors qu'elle pose les questions les plus ouvertes à Aïssa. Ce qui revient dans les deux situations présentées à demander à cette dernière de savoir circuler dans des espaces graphiques relativement complexes : elle doit parcourir les « étiquettes mots » (encore nombreuses au moment où l'enseignante la sollicite) et des mots de la phrase modèle au tableau, sachant que ces différents supports sont à ce point éloignés les uns des autres qu'ils ne tiennent pas dans un même champ visuel ; elle doit parcourir des colonnes et des lignes d'un tableau à double entrée pour repérer la seule case (la seule combinaison forme-couleur) correspondant à la désignation donnée par l'enseignante (rond rouge). Une telle « lecture circulante » est presque inutile dans la situation de Brahim, étant donné qu'il a très peu d'alternatives

6. Moment durant lequel tous les élèves sont « regroupés » autour de la maitresse dans un espace réduit de la classe, souvent qualifié pour cette raison de « coin de regroupement ».

à considérer et donc d'informations à rapprocher. Elle consolide donc les prédispositions d'Aïssa à user des pouvoirs cognitifs de l'écrit – sachant que cette dernière est une des élèves à avoir réussi l'activité dont la fiche de croissants de lune était le support – sans que pour autant Brahim puisse profiter du même type de sollicitations, étant donné qu'il est resté cantonné tout au long de l'année scolaire à des usages de l'écrit nécessitant beaucoup moins de circulations dans les espaces graphiques pour comparer, mettre en relation, abstraire...

CONCLUSION

Compte tenu des difficultés éprouvées par des élèves tel Brahim – dans la situation présentée plus haut, il se trompe alors qu'il n'avait plus que deux alternatives à considérer – qui semblent moins prédisposés que d'autres à user de certains pouvoirs cognitifs de l'écrit, les modalités de différenciation mises en œuvre par l'enseignante peuvent paraître sensées, si l'on s'en tient à chacune des situations considérées. Mais leur rapprochement et le fait qu'elles aient eu lieu tout au long d'une même année scolaire conduit à se demander si les différents modes de différenciation qu'elles donnent à voir ne sont pas scolairement différenciateurs, au sens où ils ne feraient que maintenir ou même accroître les différences entre les élèves en termes d'usages de l'écrit, un des domaines de compétences qui semble le plus lié à la réussite de scolarités entières.

Comment éviter que les différenciations pédagogiques soient aussi différenciatrices scolairement et socialement ? Les analyses présentées dans cet article peuvent suggérer que les formations initiale et continue des enseignants devraient être plus ciblées sur les difficultés les plus récurrentes de leurs élèves et plus particulièrement sur les liens qu'elles entretiennent avec la diversité sociale des usages langagiers, notamment écrits. Les enseignants, qui adoptent des modalités pédagogiques de différenciation assez proches de celles qui ont été analysées ici, pourraient ainsi prendre davantage conscience de l'importance de leur portée pour la suite de la scolarité de leurs élèves. Cette approche pourrait aider les enseignants dans leurs pratiques en favorisant une analyse plus juste qui orienterait différemment et plus efficacement l'accompagnement des élèves en difficulté.

Mais ce serait aller là un peu trop vite en besogne. D'une part parce que cette même enseignante s'est montrée dans d'autres circonstances très lucide sur les ressorts cognitifs des difficultés rencontrées par certains de ses élèves, notamment par les étayages qu'elle a pu alors déployer. Mais ces circonstances avaient toutes en commun de lui permettre d'observer assez

longuement les stratégies d'un nombre réduit d'élèves, durant des ateliers « dirigés ».

D'autre part parce qu'elle se disait « découragée » par le fait de se sentir « impuissante » à faire face aux « trop nombreux élèves en difficulté de sa classe », au point de préférer laisser ceux qui le peuvent « apprendre entre eux⁷ » et de chercher pour les autres des solutions externes de prise en charge à l'extérieur de la classe (RASED, orthophonistes, « structures d'accueil plus adaptées à ce genre d'élèves »...). Nous avons entendu à de nombreuses reprises ce genre de discours désabusé et défaitiste chez des enseignants qui pratiquent ce type de différenciation ou de renoncement à tenir l'idéal d'égalité de réussite de tous les élèves (Broccolichi, Joigneaux, Couturier, 2019).

Il s'agit d'une des tensions les plus importantes du dernier « état » de la forme scolaire (Lahire, 2008), caractérisé par la diffusion de normes prescrivant une plus grande personnalisation des rythmes et des modalités d'apprentissage des élèves au sein de structures pédagogiques qui continuent à reposer sur la méthode d'enseignement simultanée. Selon ces nouvelles normes, il faudrait donc déployer les moyens pédagogiques les plus adaptés aux différences de rythmes et de modalités d'apprentissage des élèves sans pour autant déroger à la simultanéité sur toute une année scolaire des enseignements, puisqu'il s'agit malgré tout de « boucler le programme » comme le répètent inlassablement les enseignants pour qui cela reste un dilemme difficile à surmonter, surtout dans les classes composées d'élèves inégalement prédisposés à utiliser les pouvoirs cognitifs de l'écrit dont il a été question dans cet article.

Pourtant, même dans ces conditions, certains enseignants réalisent des différenciations qui apparaissent moins « inégalisatrices », au sens où elles conduisent tous les élèves d'une même classe à commencer à s'approprier les usages de l'écrit les plus scolairement rentables. Nous cherchons actuellement, au sein du réseau de chercheurs « RESEIDA » (Recherches sur la socialisation, l'enseignement, les inégalités et les différenciations dans les apprentissages) à mieux caractériser ces pratiques de différenciation. Même si cette caractérisation est ardue à présenter en quelques mots, il nous semble aujourd'hui que les pratiques de différenciation les plus « efficaces » sont celles qui reposent sur une connaissance très précise des logiques d'action des élèves, autrement dit celles qui se focalisent sur les processus d'apprentissages et pas seulement sur leurs produits. Ce type de pratiques

7. Les mots figurant entre les guillemets sont ceux qu'elle a utilisés durant des entretiens réalisés « à chaud », c'est-à-dire juste après les situations de classe que nous avons observées.

peut prendre des formes très différentes et sont difficilement décomposables dans la mesure où elles se composent de « complexes » d'actions. Mais elles ont toutes en commun de dégager du temps pour susciter et scruter des indices visibles ou sonores des processus psychiques sous-jacents aux différentes logiques d'action des élèves. C'est d'ailleurs une de ces pratiques qui est à l'origine des principaux résultats présentés dans cet article : l'observation minutieuse de l'ordre dans lequel les actions successives des élèves sont réalisées afin de reconstituer le sens qu'elles peuvent avoir pour les élèves et ainsi mieux identifier de nouvelles stratégies d'étayage.

BIBLIOGRAPHIE

- Bonnéry S., Joigneaux C., 2015, « Des littératies familiales inégalement rentables scolairement », *Le français aujourd'hui*, 190-3, p. 23-33.
- Broccolichi S., Joigneaux C. & Couturier C., 2019, « Comment les jeunes maîtres appréhendent les difficultés de leurs élèves ? Aspirations initiales, obstacles actuels et possibilités de les surmonter », *Recherche et Formation*, 87, p. 29-45.
- Chartier A.-M., 1999, « Un dispositif sans auteur : cahiers et classeurs à l'école primaire », *Hermès*, 25, p. 207-218.
- Chartier R., Compère M.-M., Julia D., 1976, : *L'Éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècle*, Paris, CDU et SEDES.
- CNESCO, 2016, *Inégalités sociales et migratoires. Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ?*, CNESCO, Ministère de l'Éducation Nationale.
- DEPP, 2013, « Forte augmentation du niveau des acquis des élèves à l'entrée au CP entre 1997 et 2011 ». *Note d'information* 13-19, Ministère de l'Éducation Nationale.
- DEPP, 2014a, « Évolution des acquis en début de CE2 entre 1999 et 2013 : Les progrès observés à l'entrée au CP entre 1997 et 2011 ne sont pas confirmés ». *Note d'information* n° 14-19, Ministère de l'Éducation Nationale.
- DEPP, 2014b, « TALIS 2013 – La formation professionnelle des enseignants est moins développée en France que dans d'autres pays, *Note d'information* 14-22, Ministère de l'Éducation Nationale-DEPP.
- Dickinson D. K., Freiberg J. B. & Barnes E. M., 2011, « Why are so few interventions really effective : A call for fine-grained research methodology ». In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (dir.), *Handbook of early literacy research*, Vol.3. New York, The Guilford Press, p. 337-357.
- Dickinson D. K., Griffith J. A., Michnick Golinkoff R. M. & Hirsh-Pasek K., 2012, « How reading books fosters language development

- around the world ». *Child Development Research*. En ligne : <http://dx.doi.org/10.1155/2012/602807> (consulté le 26 avril 2014).
- Gélin O., 2019, « Une inégale autonomie dans les situations d'apprentissage », communication à la journée d'études « Perspectives sur la socialisation à l'école maternelle », Saint-Denis, 18 juin 2019.
- Gélin O., Joigneaux C., « Exploration du développement langagier de l'enfant d'âge préscolaire par la méthode de la double stimulation », *Septième Séminaire International Vygotski : Vygostki en débat*, Université de Genève, 20-22 juin 2018.
- Goody J., 1979, *La Raison graphique*, Paris, Éditions de Minuit.
- Goody J., 2007, *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*, Paris, La Dispute.
- Grosperin B., 1984, *Les petites écoles sous l'Ancien Régime*, Rennes, Ouest France.
- Joigneaux C., 2009, « La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle », *Revue française de pédagogie*, 169, p. 17-28.
- Joigneaux C., 2013, « Note de synthèse : La littératie précoce. Ce que les enfants font avec l'écrit avant qu'il ne leur soit enseigné », *Revue française de pédagogie*, 185, p. 117-162.
- Joigneaux C., 2014, « L'autonomie à l'école maternelle. Un nouvel idéal pédagogique ? », *Recherche en éducation*, 20, p. 66-75.
- Joigneaux C. & Rochex J.-Y., 2008, « La construction de l'élève à l'école maternelle : regards croisés et apports de Vygotski, Bernstein et Goody », in M. Brossard & J. Fijalkow (dir.), *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, p. 73-87.
- Lahire B., 2005, « Fabriquer un type d'homme "autonome" : analyse des dispositifs scolaires », in *L'esprit sociologique*, Paris, La Découverte, p. 322-347.
- Lahire B., 2008, « La forme scolaire dans tous ses états », *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 30, 2, p. 1-30.
- National Early Literacy Panel, 2008, *Developing early literacy : Report of the National Early Literacy Panel*. Jessup : National Center for Family Literacy.
- OCDE, 2014, *Résultats du TALIS 2013 : Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*, Paris, Éditions de l'OCDE.
- OCDE, 2016, *PISA 2015, Les défis du système éducatif français et les bonnes pratiques internationales*, Paris, Éditions de l'OCDE.
- Paris S. G., 2009, « Constrained skills – so what ? ». In K. M. Leander, D. W. Rowe, D. K. Dickinson, M. K. Hundley, R. T. Jimenez & V. J. Risko (dir.), *59th yearbook of the National Reading Conference*. Oak Creek, National Reading Conference, p. 34-44.

- Piasta S. B. & Wagner R. K., 2010, « Developing early literacy skill : A meat-analysis of alphabet learning and instruction », *Reading Research Quarterly*, n° 45(1), p. 8-38.
- Prost A., 2007, *Éducation, société, politique, une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours*, Paris, Seuil.
- Snow C. E., Burns M. S. & Griffin P. (dir.), 1998, *Preventing reading difficulties in young children*. Washington : National Academy Press.
- Vellutino F. R., Tunmer W. E., Jaccard J. J. & Chen R., 2007, « Components of readingabilit : Multivariate evidence for a convergent skills model of reading development ». *Scientific Studies of Reading*, n° 11, p. 3-32.
- Vincent, G., 1980, *L'école primaire française. Étude sociologique*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon / Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Vygotski L.S., 1997, *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.
- Vygotski L.S., 2014, *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*, Paris, La Dispute.