Les conditions psychologiques et didactiques du développement de l'activité personnelle des élèves de maternelle au cours des rituels du matin

The functions of school ritual in different social and human sciences

Marielle Purdy et Maryvonne Merri

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/9785>

DOI : 10.4000/ree.9785

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Nantes Université

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2015

Référence électronique

Marielle Purdy et Maryvonne Merri, « Les conditions psychologiques et didactiques du développement de l'activité personnelle des élèves de maternelle au cours des rituels du matin », *Recherches en éducation* [En ligne], HS8 | 2015, mis en ligne le 01 septembre 2015, consulté le 25 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ree/9785> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.9785>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Les conditions psychologiques et didactiques du développement de l'activité personnelle des élèves de maternelle au cours des rituels du matin

Marielle Purdy & Maryvonne Merri¹

Résumé

L'école maternelle offre aux enfants de cinq ans un premier contact avec les savoirs en organisant une interaction avec un monde qui n'est plus seulement vécu, mais également étudié. Il s'agit d'une occasion de développement pour l'enfant par sa participation active au sein des situations mises en place (Rogoff, 1990 ; Rogoff et al., 2005 ; St. Clair, 2008). Cependant, l'élève doit non seulement comprendre l'intention de transmission du maître au sein des activités, mais également le nouveau rôle à tenir tant dans ses composantes sociales, qu'intellectuelles et affectives. La spécificité de l'école maternelle rend centrale la question du partage des significations de l'activité conjointe par le maître et ses élèves (Grossen, 2014 ; Moro, Muller Mirza & Roman, 2014). Cet article propose une lecture des rituels du matin en définissant les conditions psychologiques et didactiques qui sont associées à l'intégration de l'enfant à la forme scolaire caractérisée tant par de nouvelles formes sociales que par de nouvelles formes de pensée (Moro & Rodriguez, 2014).

En organisant une interaction avec un monde qui n'est plus seulement vécu mais également étudié, l'école maternelle offre à l'enfant de cinq ans ses premiers contacts avec les savoirs et attend de lui, en retour, une activité intellectuelle personnelle (Bautier-Castaing & Robert, 1988). Cette nouvelle posture est exigeante pour le jeune élève. En effet, ce dernier doit abstraire un savoir sous-jacent et remobilisable dans les tâches réalisées ici et maintenant, en allant au-delà des seules exigences procédurales et immédiates (Bonnéry, 2008). De même, il doit comprendre que, bien plus que des indices de bonne conduite pour l'enseignant, sa sagesse et son attention sont des conditions pour sa propre activité intellectuelle (Houart & Romainville, 1998).

Dès lors, pour que tous les élèves puissent compter sur « l'école pour apprendre l'école » (Bonnéry, 2006), un examen des dispositifs pédagogiques les plus courants en maternelle doit être mené. Parmi ces dispositifs inscrits dans le genre professionnel (Clot, 2007) des enseignants de maternelle, les rituels du matin sont porteurs de régularité et de rencontre répétée des savoirs. Ils sont mis en œuvre par les enseignants de maternelle – qu'ils soient québécois (Morin, 2002), français (Briquet-Duhazé & Quibel-Périnelle, 2009), belges (Caffieaux, 2011) – qui regroupent les enfants de la classe au début de la journée. Aussi, cet article adoptera une lecture des rituels du matin, en définissant les conditions psychologiques et didactiques associées à l'intégration de l'enfant à la forme scolaire caractérisée tant par de nouvelles formes sociales que par de nouvelles formes de pensée (Moro & Rodriguez, 2004).

1. Le script comme représentation cognitive de séquences d'actions récurrentes

Les enseignants de l'école maternelle mettent en place des dispositifs offrant des situations régulières dans le temps et dans l'espace, désignés comme « routines » au Québec (Morin, 2002) et comme « rituels » en France (Briquet-Duhazé & Quibel-Périnelle, 2009) et en Belgique (Caffieaux, 2011). Par exemple, dans un rituel d'appel observé par Garcion-Vautor (2003), les

¹ Marielle Purdy, candidate au doctorat en psychologie et Maryvonne Merri, professeur au département de psychologie de l'éducation, Laboratoire ADESP, Université du Québec à Montréal.

élèves de maternelle placent leur étiquette-photo sur le tableau dès qu'ils arrivent le matin puis, collectivement, ils comptent les étiquettes des élèves absents placées le long d'une bande numérique. Le nombre obtenu est ensuite reporté par l'enseignante dans son « grand cahier », c'est-à-dire le cahier d'appel de la classe.

La première condition d'intégration de l'enfant à la forme scolaire repose sur sa capacité à repérer la régularité dans la situation mise en place par l'enseignant. Les recherches en psychologie cognitive étudiant la représentation des situations scolaires font appel au concept de script de Schank et Abelson (1977) (Fivush, 1984 ; Loranger & Arsenault, 1989 ; Loranger, Arsenault, & Plante, 1989 ; Myles-Worsley, Cromer, & Dodd, 1986 ; Reifel, 1988 ; Verrier, 1997). L'efficacité du script, structure cognitive correspondant à la représentation en mémoire à long terme d'une catégorie de situations, varie au cours de l'enfance.

■ ***Une représentation de la régularité des actions, des objets et des personnes***

Schank et Abelson (Schank, 1989) étudient la compréhension des récits et des situations vécues. Leurs questions, spécifiées ici pour les enfants d'âge préscolaire, sont les suivantes : « (1) *Comment [les enfants passent-ils] de la compréhension d'actions isolées à celle de séquences et de situations engageant le comportement complexe des personnes ?* (2) *Comment [synthétisent-ils] les similarités des situations afin d'éviter une grande partie des inférences nécessaires à la compréhension des situations nouvelles ?* »

Schank et Abelson font l'hypothèse que les actions et les événements sont organisés comme un « script », c'est-à-dire sous une forme temporelle, ordonnée strictement ou partiellement, dans la mémoire à long terme (Nelson, 1986 ; Schank & Abelson, 1977).

Certains éléments de la séquence temporelle du script doivent être réalisés, tandis que d'autres ne reviennent que dans certaines occurrences (Brubacher, 2011 ; Loranger & Arsenault, 1989). Le script de l'« appel du matin », par exemple, contient des éléments nécessaires, tels que le positionnement de son étiquette-photo sur le tableau, l'installation sur le tapis, le dénombrement, le report du nombre d'absents dans le cahier d'appel, et des éléments qui sont optionnels, tels que l'épellation des premières lettres des prénoms des enfants absents. Ces derniers éléments offrent une grande flexibilité puisqu'ils peuvent être substitués sans altérer la compréhension (Loranger & Arsenault, 1989).

De plus, des liens s'installent entre ces éléments du script pour qu'ils suivent un ordre causal ou conventionnel (Abelson, 1981). Dans l'ordre temporel causal, un élément du script ne peut être produit sans la réalisation des autres éléments qui s'enchaînent par voie de conséquence, tandis que dans l'ordre temporel conventionnel, les éléments du script suivent un ordre établi selon des conventions sociales. De ce fait, le script rend compte de la répétition des situations et il est également, pour les enfants, le support de la représentation de relations causales et/ou conventionnelles entre des objets, des événements et des personnes.

Enfin, le concept de script rend compte de la simplification du monde par identification rapide et prévisible des objets, des personnes et des événements rencontrés (Brubacher, 2011 ; Nelson & Gruendel, 1986). Le script est un outil de planification permettant aux élèves de prévoir les événements, de guider leurs attentes et leurs comportements, et ainsi, de faciliter leur adaptation aux situations nouvelles (Reifel, 1988).

■ ***Le développement du script chez les enfants***

Le script rend compte de la création en mémoire d'une représentation des événements quotidiens afin d'anticiper ces derniers. Cette capacité représentative est développée dans l'enfance (Bauer & Hertsgaard, 1993 ; Bauer & Thal, 1990 ; Fivush & Mandler, 1985 ; Nelson & Gruendel, 1986 ; O'Connell & Gerard, 1985 ; Schank & Abelson, 1977 ; Verrier, 1997) selon quatre dimensions.

- L'ordre temporel : dès l'âge de treize mois, les enfants peuvent rappeler l'ordre temporel d'évènements, qu'ils soient familiers ou nouveaux, à condition que le script ne comporte que deux ou trois actions (Bauer & Hertsgaard, 1993 ; Bauer & Thal, 1990). Par ailleurs, la nécessité causale est maîtrisée avant la nécessité conventionnelle dans le développement. En effet, les enfants de trois à six ans rapportent avec plus de facilité les actions qui suivent un ordre causal et logique que celles qui sont liées de façon conventionnelle et arbitraire (Fivush, Kuebli, & Clubb, 1992 ; Murachver, Pipe, & Gordon, 1996).
- La flexibilité : à l'âge de quatre ans, les enfants n'ont pas encore de représentation généralisée d'un évènement (Farrar & Goodman, 1992) et ne rapportent que peu d'informations détaillées (Hudson & Nelson, 1983 ; Myles-Worsley & al., 1986 ; Nelson & Gruendel, 1986). Ils s'appuient, la plupart du temps, sur leur mémoire épisodique en restituant des expériences concrètes et récentes. À partir de six ans, les enfants développent une connaissance plus générale d'un évènement. Les actes rapportés sont également plus variés, les enfants pouvant évoquer des actes optionnels, conditionnels et alternatifs (Abelson, 1981 ; Fivush, 1984). Ils s'appuient davantage sur les connaissances générales qu'ils ont d'un évènement et sur leur mémoire sémantique, ce qui rend leurs scripts plus flexibles (Myles-Worsley & al., 1986).
Les enfants ayant un langage plus développé peuvent décrire un évènement avec plus de détails et avec plus de précision. Pourtant, il apparaît que la représentation des jeunes enfants peut être tout aussi développée que celui des enfants plus âgés si des méthodes non verbales sont employées (par exemple, des gestes, des dessins, des maquettes Playmobil®, etc.) (Bauer & Thal, 1990 ; Fivush & al., 1992 ; Friedman, 1990 ; O'Connell & Gerard, 1985 ; Price & Goodman, 1990 ; Verrier, 1997).
- La fidélité : les scripts d'enfants de trois à cinq ans comportent plus d'erreurs et d'oublis que ceux d'enfants de sept et huit ans (Baker-Ward et al., 1993 ; Maggitti, 1989). Cependant, une expérience vécue, plutôt qu'observée ou présentée dans une histoire, augmente le niveau de fidélité du script rapporté par les enfants plus jeunes (Murachver & al., 1996).
- La vitesse de rappel : selon Maggitti (1989), les enfants de cinq et six ans mettent plus de temps à raconter leur script que les enfants de huit et neuf ans. À neuf ans, les enfants atteignent un plafond dans le développement de leur script (Fivush & Mandler, 1985 ; Klahr, Chase & Lovelace, 1983).

■ **La représentation de la régularité :
une condition nécessaire et non suffisante**

Ainsi, les enfants de cinq et six ans sont déjà capables de rappeler l'ordre temporel d'évènements bien que leur rappel des éléments du script soit plus lent que celui des enfants plus âgés. À cet âge, les enfants peuvent également éprouver certains oublis, de même que des erreurs dans le rappel des activités. Enfin, ils ont plus de difficultés à généraliser les actions d'un évènement.

La représentation de la régularité par les élèves, modélisée par le script, est une condition de leur co-activité avec le maître pour deux raisons. En premier lieu, cette représentation associe dans une même unité la suite temporelle des actions et des buts, les rôles tenus par les personnes (enseignant, élèves) et les objets utilisés. En second lieu, la situation scolaire est ainsi différenciée d'autres situations sociales présentes dans l'expérience des élèves.

Pourtant, si le concept de script rend compte, par la structure temps-rôles-objets, d'une condition cognitive nécessaire pour acquérir la forme scolaire, il s'avère cependant insuffisant (Loranger & al., 1989²). En effet, la plupart des travaux sur les scripts caractérisent la capacité de l'enfant de

² Loranger et alii. ne constatent pas de relation entre la représentation des scripts « journée d'école » et le niveau de réussite scolaire (performant, moyen, en difficulté scolaire, en difficulté d'adaptation) d'élèves plus âgés (de 10 à 16 ans). Nous n'avons pas trouvé de recherches portant sur des élèves plus jeunes.

les créer et de les rappeler, sans étudier l'importance des dispositifs institutionnels, l'étayage fourni par l'adulte et la participation des élèves. Or, le script est non seulement une condition mais également le produit de la situation scolaire par l'adoption de nouveaux rôles, de nouveaux rapports aux objets, rôles et objets évoluant au cours du temps. Plus encore, les seules actions et buts déclarés par les élèves ne rendent compte ni de la signification sous-jacente des objets et des actions ni de la négociation *in situ* de ces objets et de ces rôles.

2. L'enjeu du partage des significations entre le maître et les élèves dans les rituels

L'école maternelle introduit de nouveaux types de situations en rupture, au moins partielle, avec l'expérience antérieure de l'enfant, tant du point de vue des rôles des protagonistes que des normes en vigueur ou encore du nouveau rapport aux objets culturels. Il s'agit là d'une occasion de développement pour l'enfant par sa participation active au sein des situations mises en place (Rogoff, 1990 ; Rogoff & al., 2005 ; St. Clair, 2008).

Dès 1934, Vygotski souligne que l'enfant d'âge préscolaire se situe entre deux statuts différents : celui d'enfant et celui d'élève. En tant qu'enfant, il apprend de façon spontanée et en tant qu'élève, il apprend de façon réactive selon un programme proposé. L'enfant d'âge préscolaire est donc capable d'apprendre dans la mesure où le programme proposé par l'enseignant devient son propre programme (Vygotski, 1934). Cette tension entre les deux types d'apprentissage nécessite un enseignement spécialisé, permettant aux élèves de développer un nouveau rapport à l'activité quotidienne (Moro & Rodriguez, 2004). Ainsi, Brossard (2001) décrit la situation éducative à l'école maternelle comme étant semi-formelle, c'est-à-dire qu'elle se différencie de la situation quotidienne, tout en véhiculant des savoirs qui se rapprochent des situations connues des enfants. En effet, « *le mouvement d'appropriation [...] se renverse graduellement pour devenir un mouvement allant de la connaissance de l'objet à son usage, comme cela est le cas dans le cadre scolaire (i.e. en situation formelle)* » (Tapparel, 2014, p.144). Les rituels du matin sont les prototypes de ces situations semi-formelles.

L'enseignant étaye, tant par la conception de dispositifs appropriés que dans les interactions, la transformation de compétences inter-individuelles en compétences intra-individuelles (Vygotski, 1985). En effet, en tant que personne plus habile, il entreprend de partager, au moins partiellement, une signification conforme au nouveau rapport à l'objet. Pour cela, il s'ajuste aux élèves, en interagissant dans la *zone de proche développement* de l'enfant (Vygotski, 1985), mais aussi en permettant ou en ne permettant pas, par l'application de règles, telle ou telle conduite. L'élève doit non seulement comprendre l'intention de transmission du maître mais également le nouveau rôle à tenir tant dans ses composantes sociales que dans ses composantes intellectuelles et affectives. Ainsi, la spécificité de l'école maternelle, comprise comme un ensemble de situations spécifiques et nouvelles – dont les rituels sont des prototypes – rend centrale la question du partage des significations de leur activité conjointe par le maître et ses élèves (Grossen, 2014 ; Moro, Muller Mirza & Roman, 2014). Ce partage peut être hypothéqué car il est fondé sur des données venant de « l'extérieur » (Bruner, 2000), c'est-à-dire les mots prononcés et les conduites mises en œuvre par les protagonistes.

Dès lors, la maternelle apparaît comme le lieu du premier décrochage ou plutôt du « *non-accrochage* » de l'élève à son rôle et à son activité personnelle (Amigues & Zerbato-Poudou, 2000). Ainsi, des entretiens menés auprès d'élèves de maternelles françaises (Passerieux, 2003) révèlent que si une partie des élèves rend compte d'une activité menée « à la première personne » (« *je regarde tout ce que j'ai fait* », « *je me rappelle ce qu'on a dit* »), une autre partie n'emploie le pronom « je » que pour dire : « *je ne sais pas* », en se maintenant dans une relation de dépendance au maître (« *je demande à la maîtresse* », « *je fais ce qu'on m'a dit* »). Ces élèves « *passifs récepteurs* » ne perçoivent ni le but de l'activité ni les finalités de l'apprentissage. Ils demeurent dans l'exécution de tâches successives et affirment que, pour bien apprendre, il faut « *travailler, écrire, lire des cahiers, jouer, etc.* » (Passerieux, 2003).

Dans une recherche sur la représentation des élèves d'une classe de maternelle de l'activité personnelle qu'ils doivent mener au sein des rituels, nous avons mis en œuvre des entretiens individuels impliquant un matériel symbolique (une école et des figurines *Playmobils*®) (Purdy, 2015). Le chercheur s'est entretenu trois fois avec chaque élève au cours de l'année. L'analyse longitudinale de leurs représentations met en évidence que la majorité des élèves interrogés exprime les attentes comportementales et les savoirs mis en œuvre par l'enseignante, sans toutefois expliciter l'activité cognitive personnelle requise. À aucun moment de l'année scolaire, les élèves ne rapportent leur activité intellectuelle personnelle. Ainsi, une élève, Léa, explique que le calendrier sert à apprendre les chiffres et elle élabore également la distinction entre la fin de la semaine et les jours d'école : « *Pour savoir c'est... c'est où on est rendu. Par exemple (en pointant sur les cases du calendrier), le un, le deux... le trois c'est la fin de semaine, après le quatre c'est la fin de semaine. Le cinq on revient (à l'école), on revient (en pointant le 6), on revient (en pointant le 7). Et aussi, pour nous apprendre les chiffres* ». Malgré l'invitation du chercheur à développer sa réflexion, Léa ne précise que des postures d'obéissance aux consignes : « *Parler bien aux amis, faire bien les choses correctement* ».

En définitive, la « rencontre entre les esprits » (Muller Mirza, 2014) n'a pas eu lieu dans la classe observée (Purdy, 2015). Muller Mirza (2014) rapproche cette non-rencontre des esprits des phénomènes de « malentendus didactiques » décrits par l'équipe d'Élisabeth Bautier (2006), comme non-correspondance de la définition de la situation par le maître et par ses élèves. Les pratiques enseignantes peuvent favoriser comme rendre opaque le partage de significations au sein de la classe (Bautier, 2006).

3. Trois conditions du partage des significations dans les rituels : la sélection, la symbolisation et la variation

Nous proposons, dans cette partie, une catégorisation des gestes de l'enseignant, fondée sur la littérature didactique et psychologique relative au développement des significations dans les rituels, en particulier Moro et Rodriguez (2004) et Garcion-Vautor (2000). Trois catégories sont relevées : la sélection des discours et des conduites, la symbolisation et la variation.

■ La sélection des discours et des conduites

Dans une recherche comportant l'observation de situations rituelles de lecture d'albums à la maternelle, Moro et Rodriguez (2004) mettent en évidence que les élèves ne sont autorisés à tenir une parole simultanée à la lecture magistrale de l'enseignante que si celle-ci contribue à clarifier la signification de la situation, c'est-à-dire à comprendre les images ou articuler les étapes du récit.

De tels gestes de sélection permettent une convergence des conduites vers la signification à partager. Ils opèrent pour les élèves une centration sur les caractéristiques déterminantes (Bruner, 1983) tant sociales que cognitives de la situation.

■ La symbolisation : moyen et produit de l'étaillage

Au cours des interactions, l'enseignant instaure des temps d'attente et les accompagne de gestes (rester immobile devant les enfants, faire des mouvements de la main pour les apaiser, etc.) ou d'un discours (« *chut* », « *regardez bien !* ») ou encore laisser un geste en suspens (Moro & Rodriguez, 2004). Il fait ainsi advenir chez les élèves une attention volontaire et nécessaire. Ainsi, la tension de l'attente est contenue par le rituel en étant objectivée, par les actes et par les mots, et transformée en exigence d'attention. À ce niveau « *L'adulte protège l'enfant contre les distractions [...]. L'adulte doit faire en sorte que l'enfant ait l'occasion d'établir des relations entre les signes et les événements.* » (Bruner, 1983, p.288)

Une telle mise en relation est également observée par Garcion-Vautor (2000). Ainsi, l'enseignante observée lors d'un rituel du matin appuie ses actions par une *routine conversationnelle* (Jungwirth, 1993) qui accompagne le script. L'enseignante ponctue les étapes par « *alors* », « *voilà* » et la procédure de dénombrement repose sur la séquence *prénom-nombre* : « *Geneviève, cela fait 1, Sophie, cela fait 2.* »

■ ***La variation : condition pour apprendre
à la fois des contenus et des modes de participation sociale***

L'analyse des travaux didactiques sur les rituels (Amigues & Zerbato-Poudou, 2000 ; Bautier, 2006 ; Garcion-Vautor, 2000, 2003 ; Marchive, 2007) conduit à insister sur l'importance de la variation du rituel. Les didacticiens distinguent, en effet, trois genèses : la *chronogenèse*, la *topogenèse* et la *mésogenèse* (Sensevy, 2001). La *chronogenèse* est liée à la création du temps didactique, c'est-à-dire à l'avancée du savoir au sein d'une institution (Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni, 2000). La *topogenèse* fait référence aux places occupées par l'enseignant et les élèves au sein de l'activité. En effet, les acteurs accomplissent un ensemble de tâches dont certaines sont liées spécifiquement à la position de l'enseignant et d'autres à la position de l'élève (Sensevy, 2001). Au cours de l'année scolaire, les rôles occupés par les différents acteurs varient de sorte que l'enfant prenne davantage en charge son activité. Enfin, la *mésogenèse* est liée aux savoirs qui sont en jeu. Il s'agit plus particulièrement de variations au niveau des contenus et des contextes pour permettre aux enfants de généraliser leurs connaissances et de les mobiliser dans des situations différentes.

Garcion-Vautor (2000) illustre ces variations à partir d'observations menées lors des rituels du matin au sein d'une classe de maternelle. L'enseignante permet la définition de l'ancien, c'est-à-dire de ce que les enfants connaissent, et met en place les variations nécessaires pour introduire le nouveau, ce qui est à apprendre. Par exemple, lors du rituel du calendrier, l'enseignante tente de mettre en place une nouvelle technique, plus économique, pour identifier la date. L'ancienne technique, connue par les enfants, est celle de la suite numérique, dans laquelle les élèves comptent à partir du premier jour du mois jusqu'à ce qu'ils atteignent le nombre qui représente la date ciblée. La nouvelle technique, installée par la variation, implique l'identification du nombre qui représente le jour qui précède pour être en mesure d'identifier le nombre qui suit, correspondant à la date concernée :

Enseignant : Écoute-moi Bianca, on en est là (montre la case d'aujourd'hui), quel nombre on va écrire dans cette case ? Qu'est-ce qu'il faut regarder ?

Bianca (élève) : (Bianca compte avec son doigt chaque case du calendrier) 18.

Enseignant : Alors, ce ne peut pas être 18, c'est déjà écrit 18.

Bianca (élève) : 19.

Enseignant : Oui, c'est celui qui vient tout de suite après. Est-ce qu'on est obligé de faire ça comme j'ai vu faire Bianca ? Regardez, elle a dit « 4, 5, 6, 7, 8... » (compte en pointant avec son doigt chaque case du tableau). Il y a un moyen plus rapide, c'est quoi ?

Dans cet extrait, l'enseignant propose une variation des connaissances déjà acquises par les élèves afin de faire évoluer l'activité. Les trois types de variations présentés ci-haut sont présents : les connaissances quant à l'identification de la date évoluent au sein de la classe (*chronogenèse*) et une nouvelle technique est acquise pour effectuer une même activité (*mésogenèse*). Pour cela, l'enseignant fait varier les rôles en faisant appel au collectif pour instaurer la nouvelle technique (*topogenèse*). Ces variations ont pour objectif l'élaboration d'une représentation des attentes de l'école relative aux savoirs, aux rôles et à l'engagement personnel au sein des activités scolaires.

Par ailleurs, Garcion-Vautor (2000), ainsi que Moro et Rodriguez (2004), relèvent chez les enseignants observés un même geste de simulation de l'erreur. Ainsi, lors de la lecture magistrale (Moro & Rodriguez, 2004), l'enseignant présente la couverture de l'album à l'envers. Les élèves doivent expliquer ce qu'il faut faire pour placer le livre à l'endroit. Cet acte *topogénétique* de l'enseignant conduit les élèves à élaborer une pratique discursive pour dégager

les invariants essentiels de la situation (mésogénèse). Il en est de même lorsque l'enseignant sollicite les élèves pour qu'ils reconstruisent le récit et établissent des liens entre les événements, les personnages et les objets de l'histoire.

Enfin, certains gestes de l'enseignant ont pour fonction de dissocier le *traitement matériel et le traitement épistémique des tâches* pour éviter que les élèves ne privilégient les traits de surface. Dans ce cas, l'enseignant agit sur la composante chronogénétique de la situation pour mettre en exergue le savoir. Ainsi, dans la réalisation du rituel de l'appel décrite par Garcion-Vautor (2000), la manipulation matérielle des étiquettes-photos est strictement délimitée dans le temps et dans l'espace avant la phase de dénombrement des absents. Un second geste chronogénétique observé par Garcion-Vautor (2000) permet d'attribuer une signification au geste d'écriture par son importance dans le futur. Ainsi, à la suite d'un dénombrement à l'aide des doigts, l'enseignante fait une demande de représentation écrite du nombre : « *Comment cela s'écrit à la grande école ?* », ce qui établit la variation du système représentatif et le statut institutionnel de l'écriture.

Cet ensemble des variations observées au cours des rituels en maternelle et conceptualisées par le triplet (chronogénèse, topogénèse, mésogénèse) en didactique apparaît congruent avec l'importance accordée, cette fois en psychologie, à la variation pour un partage des significations. En effet, selon Rogoff (Rogoff, 1990 ; Rogoff & al., 2005), pour qu'il y ait acquisition conjointe des contenus et des rôles, la variation est nécessaire. Plus particulièrement, la part de responsabilité attribuée au rôle de l'enfant dans une structure de participation augmente avec le temps et l'expérience tout en maintenant l'interaction dans la zone de proche développement de l'enfant (Rogoff, 1990). Les variations dans la participation permettent même un renversement des rôles : l'enfant acquiert un niveau d'expérience suffisamment élevé dans l'activité pour pouvoir remplir des responsabilités qui, au départ, étaient réservées au rôle de l'adulte (Rogoff, 1990).

Cette condition de variation est également mise en avant-plan dans le concept de format développé par Bruner (1983) et emprunté à Catherine Garvey (1977). Un format est caractérisé par une structure profonde permanente, que l'on peut rapprocher du script, telle que l'alternance apparition/disparition dans le jeu du « *Coucou ! Je te vois !* » (pratique désignée par « Peek-a-boo » en anglais). Cette structure profonde coexiste avec une structure superficielle de rôles, ces derniers pouvant être *in fine* interchangeables, l'enfant se cachant alors lui-même derrière un écran. Ainsi, la structure profonde du jeu est internalisée en même temps que les variations des rôles, des intonations, du temps d'attente et de l'écran. L'enfant apprend alors non seulement à participer mais également à mener une activité personnelle.

4. L'enjeu de la « rencontre des esprits » : l'accès à la tâche intellectuelle au-delà de la tâche matérielle

En définitive, à l'école maternelle, comme dans la suite du parcours scolaire, les exigences ne sont que partiellement rendues explicites et l'élève ne peut y accéder que de l'extérieur. Pour étayer ce partage de significations, l'adulte crée simultanément, en intervenant dans la zone de proche développement des enfants, des conventions d'interaction et des conditions d'apprentissage. Cette création est permise par la médiation de signes évoluant de la simple mise en acte au langage scientifique. L'adulte met également en place des moyens pour agir juste au-delà des possibilités des enfants. Pour cela, il met en acte et reformule les mimiques, les gestes et les propos des enfants, tout en introduisant des éléments nouveaux qu'ils sont capables de reconnaître. L'adulte surinterprète alors les compétences actuelles des enfants pour les situer dans leur potentiel. Il revient alors à l'élève de saisir que son activité présente requiert des postures et des savoirs qui seront à réinvestir dans ses activités futures (Amigues & Zerbato-Poudou, 2000 ; Bautier, 2006 ; Bonnéry, 2007).

Conclusion

À la maternelle, les rituels mettent en scène les attentes cognitives et langagières de l'école (Bautier, 2006). Au courant de l'année, les élèves doivent développer une conscience de ces attentes et les traduire dans leur activité personnelle. Faute d'un tel engagement intellectuel « à la première personne », les élèves ont le sentiment d'être seulement « *agis* » par l'enseignant. Cet article a permis d'élaborer les conditions psychologiques et didactiques relatives à cet enjeu crucial pour la suite de la scolarité des enfants.

Cette construction nous a amenées à examiner des approches scientifiques variées tant en psychologie (psychologie du traitement de l'information, psychologie historico-culturelle) qu'en didactique. Le système conceptuel construit a, selon nous, une retombée méthodologique. En effet, une méthodologie d'étude du développement de l'activité personnelle doit être longitudinale car la représentation, par les enfants, des attentes scolaires présentes dans les rituels du matin se construit par répétition et variation pendant toute l'année scolaire.

Bibliographie

- ABELSON R.P. (1981), « Psychological status of the script concept », *American psychologist*, n°36, p.715-729.
- AMIGUES R. & ZERBATO-POUDOU M.-T. (2000), *Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle*, Paris, Retz.
- BAKER-WARD L. GORDON B.N., ORNSTEIN P.A., LARUS D.M. & CLUBB P.A. (1993), « Young children's long-term retention of a pediatric examination », *Child development*, n°64, p.1519-1533.
- BAUER P.J. & HERTSGAARD L.A. (1993), « Increasing steps in recall of events: factors facilitating immediate and long-term memory in 13.5- and 16.5-month-old », *Child development*, n°64, p.1204-1223.
- BAUER P.J. & THAL D.J. (1990), « Scripts or scraps: reconsidering the development of sequential understanding », *Journal of experimental child psychology*, n°50, p.287-304.
- BAUTIER E. (2006), *Apprendre à l'école, apprendre l'école. Des risques de constructions d'inégalités dès la maternelle*, Lyon, Chronique Sociale.
- BAUTIER-CASTAING E. & ROBERT A. (1988), « Réflexions sur le rôle des représentations métacognitives dans l'apprentissage des mathématiques », *Revue française de pédagogie*, 8 n°4, p.13-20.
- BONNERY S. (2006), « À propos de la crise de la transmission scolaire », *Pensée plurielle*, n°1, p.75-82.
- BONNERY S. (2007), *Comprendre l'échec scolaire : élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris, La Dispute.
- BONNERY S. (2008), « Les usages de la psychologie à l'école : quels effets sur les inégalités scolaires? », *Sociologies pratiques*, n°17, p.107-120.
- BRIQUET-DUHAZE S. & QUIBEL-PERINELLE F. (2009), *Les rituels à l'école maternelle*, Paris, Nathan.
- BROSSARD M. (2001), « Situations et formes d'apprentissage », *Revue Suisse des sciences de l'éducation. Thema : Éclairage sur la « cognition située » et modélisations des contextes d'apprentissage*, n°23, p.423-439.
- BRUBACHER S.P. (2011), *Understanding children's representation and recall of individual occurrences of repeated events*, Wilfrid Laurier University, Thesis.
- BRUNER J.S. (1983), *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, Paris, Presses Universitaires de France.
- BRUNER J. (2000), *Culture et modes de pensée : l'esprit humain dans ses œuvres*, Paris, Retz.
- CAFFIEAUX C. (2011), *Faire la classe à l'école maternelle. Réflexions sur la construction des inégalités scolaires*, Bruxelles, De Boeck.

- CLOT Y. (2007), « De l'analyse des pratiques au développement des métiers », *Éducation en didactique*, n°1(1), p.83-94.
- FARRAR M.J. & GOODMAN G.S. (1992), « Developmental changes in event memory », *Child development*, n°63, p.173-187.
- FIVUSH R. (1984), « Learning about school: the development of kindergartners' school scripts », *Child development*, n°55, p.1697-1709.
- FIVUSH R.? KUEBLI J. & CLUBB P.A. (1992), « The structure of events and event representations: a developmental analysis », *Child development*, n°63, p.188-201.
- FIVUSH R. & MANDLER J.M. (1985), « Developmental changes in the understanding of temporal sequence », *Child development*, n°56, p.1437-1446.
- FRIEDMAN W.J. (1990), « Children's representations of the pattern of daily activities », *Child development*, n°61, p.1399-1412.
- GARCION-VAUTOR L. (2000), *Les conditions d'entrée dans le contrat didactique à l'école maternelle : étude du rôle du rituel dans la mise en place d'un milieu pour apprendre*, Thèse de doctorat, Université Aix-Marseille I.
- GARCION-VAUTOR L. (2003), « L'entrée dans l'étude à l'école maternelle. Le rôle des rituels du matin », *Ethnologie française*, n°2, p.141-148.
- GARVEY C. (1977), *Play: the developing child*, London, Open Books.
- GROSSEN M. (2014), « L'intersubjectivité dans l'étude du processus d'enseignement-apprentissage : difficultés et ambiguïtés d'une notion », *L'intersubjectivité en questions. Agrégat ou nouveau concept fédérateur pour la psychologie ?*, C. Moro, N. Muller Mirza, P. Roman (Eds.), Lausanne, Éditions Antipodes, p.139-160.
- HOUART M. & ROMAINVILLE M. (1998), « Être ou ne pas être dans la lune, telle est l'attention... », *Le point sur la recherche en éducation*, n°5, p.43-59.
- HUDSON J.A. & NELSON K. (1983), « Effects of script structure on children's story recall », *Developmental psychology*, n°19, p.625-635.
- JUNGWIRTH H. (1993), « Routines in classroom discours: an ethnomethodological approach », *European journal of psychology of education*, n°8(4), p. 357-387.
- KLAHR D., CHASE W.G. & LOVELACE E A. (1983), « Structure and process in alphabetical retrieval », *Journal of experimental psychology: learning, memory, and cognition*, n°9, p.462-477.
- LORANGER M. & ARSENAULT R. (1989), *Le script classe et le script école de l'enfant et de l'adolescent. Rapport final*, Ste-Foy, École de psychologie, Université Laval.
- LORANGER M., ARSENAULT R. & PLANTE C. (1989), « Une étude du script classe », *Canadian journal of education*, n°14, p.277-294.
- MAGGITT M.A. (1989), *Script organization in children and adults*, Temple University, Thesis.
- MARCHIVE A. (2007), « Le rituel, la règle et les savoirs », *Ethnologie française*, n°37, p.597-604.
- MORIN J. (2002), « La maternelle. Histoire, fondements, pratiques », *Québec, Gaëtan-Morin*.
- MORO C., MULLER MIRZA N. & ROMAN P. (2014), « L'intersubjectivité en questions. Introduction », *L'intersubjectivité en questions. Agrégat ou nouveau concept fédérateur pour la psychologie ?*, C. Moro, N. Muller Mirza, P. Roman (éd.), Lausanne, Éditions Antipodes, p.7-32.
- MORO C. & RODRIGUEZ C. (2004), « Formes sociales, (re)construction des significations et situations éducatives. Une entrée développementale », *Situation éducative et significations*, C. Moro & R. Rickenmann (éd.), Bruxelles, De Boeck, p.221-245.
- MULLER MIRZA N. (2014), « La «rencontre entre les esprits», une condition pour apprendre? », *L'intersubjectivité en questions. Agrégat ou nouveau concept fédérateur pour la psychologie ?*, C. Moro, N. Muller

Mirza, P. Roman (éd.), Lausanne, Éditions Antipodes, p.161-184.

MURACHVER T., PIPE M. E. & GORDON R. (1996), « Do, show, and tell: children's event memories acquired through direct experience, observation, and stories », *Child development*, n°67, p.3029-3044.

MYLES-WORSLEY M., CROMER C.C. & DODD D.H. (1986), « Children's preschool script reconstruction: reliance on general knowledge as memory fades », *Developmental psychology*, n°22, p.22-30.

NELSON K. (1986), « Event knowledge and cognitive development », *Event knowledge. Structure and function in development*, K. Nelson (éd.), New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, p.1-19.

NELSON K. & GRUENDEL J. (1986), « Children's scripts », *Event knowledge. Structure and function in development*, K. Nelson (éd.), New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, p.21-46.

O'CONNELL B.G. & GERARD A.B. (1985), « Scripts and scraps: the development of sequential understanding », *Child development*, n°56, p.671-681.

PASSERIEUX C. (2003), *Réussir dès l'école maternelle*. Repéré le 20 août 2014, à http://www.changement-egalite.be/spip.php?article99&lang=fr#.U_Tstksmbwl

PRICE D.W.W. & Goodman G.S. (1990) « Visiting the wizard: Children's memory of a recurring event », *Child development*, n°61, p.664-680.

PURDY M. (2015), « Description et sources de malentendus relatifs à l'activité personnelle chez les élèves de maternelle : une étude des rituels du matin au cours d'une année scolaire », Thèse de doctorat en psychologie non publiée, Université du Québec à Montréal.

REIFEL S. (1988), « Children's thinking about their early education experiences », *Theory into practice*, n°27, p.62-66.

ROGOFF B. (1990), *Apprenticeship in thinking. Cognitive Development in Social context*, New York, Oxford University Press.

ROGOFF B., MOORE L., NAJAFI B., DEXTER A., CORREA-CHAVEZ M. & SOLIS J. (2005), « Children's development of cultural repertoires through participation in everyday routines and practices », *Handbook of socialization*, J. G. P. Hastings (éd.), New York, Guilford.

SCHANK R. (1989), « An early work in cognitive science », *Current Contents*, n°38, p.14.

SCHANK R.C. & ABELSON R.P. (1977), *Scripts, plans, goals, and understanding*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.

SENSEVY G. (2001), « Théories de l'action du professeur », *Théories de l'action et éducation*, J.M. Baudouin & J. Friedrich (éd.), Bruxelles, De Boeck, p.203-224.

SENSEVY G., MERCIER A. & SCHUBAUER-LEONI L. (2000), « Vers un modèle de l'action didactique du professeur à propos de la course à 20 », *Recherches en didactique des mathématiques*, n°20, p.263-304.

ST. CLAIR R. (2008), « Social scripts and the three theoretical approaches to culture », *Intercultural communication studies*, n°XVII, p.171-183.

TAPPAREL S. (2014), « Se développer en situation éducative dans une institution de la petite enfance : le rôle de l'objet matériel en situation primaire », *Sémiotique, culture et développement psychologique*, C. Moro & N. Muller Mirza (éd.), France, Presses Universitaires du Septentrion, p.141-158.

VERRIER N. (1997), *Développement des représentations de l'école et du soi scolaire : étude longitudinale à la maternelle*, Thèse de doctorat, Université de Nantes.

VYGOTSKI L. (1934), « Apprentissage et développement à l'âge préscolaire », *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation. Recueil de textes et commentaires*, F. Yvon & Y. Zinchenko (éd.), Moscou, Faculté de psychologie de l'Université d'État de Moscou Lomonossov, p.203-220.

VYGOTSKI L. (1985), *Pensée et langage*, Paris, Messidor/Éditions sociales.