

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

DESCRIPTION ET SOURCES DES MALENTENDUS RELATIFS À L'ACTIVITÉ  
PERSONNELLE CHEZ LES ÉLÈVES DE MATERNELLE : UNE ÉTUDE DES  
RITUELS DU MATIN AU COURS D'UNE ANNÉE SCOLAIRE

THÈSE  
PRÉSENTÉE COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR  
MARIELLE PURDY

JUILLET 2015

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## REMERCIEMENTS

De nombreuses personnes m'ont appuyée tout au long de mon parcours doctoral et, sans elles, cette thèse n'aurait pu être réalisée.

Je souhaite tout d'abord remercier du fond de mon cœur ma directrice de recherche, Madame Maryvonne Merri, qui a su me guider dans mes projet avec une aide et une confiance remarquable. Merci pour votre soutien constant, vos paroles rassurantes et vos conseils précieux. Je me considère choyée d'avoir eu l'occasion de travailler avec vous et je vous serai toujours reconnaissante des apprentissages que vous m'avez permis de réaliser.

Merci à mes collègues de laboratoire, Daphné, Myriam B., Myriam T., Sylviane, Audrey, Camille, Dominique, Karine, et à mes collègues de recherche en éducation spécialisée, Geneviève, Oumama et Raquel. Votre soutien, votre écoute et votre aide précieuse m'ont permis de persévérer dans mon cheminement et m'ont apporté un grand réconfort. Merci également pour les moments de détente et de fous rires que nous avons eus ensemble. Je désire faire une mention spéciale à Sylviane, à qui je dois beaucoup pour l'immense soutien qu'elle m'a apporté, particulièrement vers la fin de mon parcours.

Aux étudiantes qui m'ont aidée dans l'analyse de mes données : Mélanie, Béatriz, Leticia et Marika, mille mercis pour votre travail au cours des mois que nous avons passés ensemble. Vous avez été des collègues formidables et je vous remercie pour l'aide que vous m'avez apportée.

Merci également à la commission scolaire, à l'école primaire et à la classe de maternelle qui ont si chaleureusement accepté de nous accueillir pendant une année scolaire. J'aimerais particulièrement remercier les enfants qui ont discuté avec moi à plusieurs reprises au cours de l'année pour me faire part de leurs expériences scolaires.

Merci à mes sœurs et à mes ami(e)s qui m'ont soutenue et qui ont été à mes côtés tout au long de cette aventure. Vous avez su m'écouter et me soutenir dans mon parcours, même si c'était souvent « à distance » !

À mes parents, mille mercis pour votre amour inconditionnel et pour tout ce que vous faites pour moi. Vous m'avez toujours encouragée dans la poursuite de mes rêves. Je me sens très chanceuse d'avoir des parents comme vous et je vous en serai toujours reconnaissante. *Thank you to the both of you.*

Enfin, merci à mon meilleur ami et mon conjoint, Mathieu, d'avoir parcouru ce chemin avec moi. Merci pour ton amour, ta confiance en moi, ton appui inconditionnel, et ta patience. Les mots ne peuvent décrire la joie que je ressens et la chance que j'ai d'être à tes côtés.



## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	iii
LISTE DES FIGURES.....	ix
LISTE DES TABLEAUX.....	x
RÉSUMÉ .....	xi
INTRODUCTION .....	1
Références.....	5
CHAPITRE I	
ARTICLE 1	
LES CONDITIONS PSYCHOLOGIQUES ET DIDACTIQUES DU DÉVELOPPEMENT DE L'ACTIVITÉ PERSONNELLE DES ÉLÈVES DE MATERNELLE AU COURS DES RITUELS DU MATIN.....	7
1.1 Introduction.....	10
1.2 Les rituels du matin comme temps et espaces disposant à une activité personnelle des élèves.....	11
1.3 Le script comme représentation cognitive de séquences d'actions récurrentes	15
1.3.1 Une représentation de la régularité des actions, des objets et des personnes.....	15
1.3.2 Le développement du script chez les enfants.....	17
1.3.3 La représentation de la régularité : une condition non suffisante .....	20
1.4 Deux conditions psychologiques supplémentaires du développement de l'activité de l'élève dans les rituels : la variation et la symbolisation.....	20
1.4.1 La variation : condition pour apprendre à la fois des contenus et des modes de participation sociale .....	21
1.4.2 La symbolisation : moyen et produit de l'étayage .....	22
1.5 Les conditions didactiques du développement de l'activité de l'élève dans les rituels .....	23
1.5.1 Les variations didactiques.....	24
1.5.2 L'accès à la tâche intellectuelle au-delà de la tâche matérielle.....	26
1.5.3 Le développement d'un langage scolaire.....	27

1.6 Conclusion .....	27
Références .....	29
CHAPITRE II	
ARTICLE 2	
A LONGITUDINAL STUDY OF KINDERGARTEN STUDENTS' REPRESENTATION OF SCHOOL EXPECTATIONS: THE CASE OF MRS. JULIE'S CLASSROOM.....	35
2.1 Introduction.....	38
2.2 Conceptual Framework.....	39
2.2.1 What are Morning School Rituals?.....	40
2.2.2 How do Morning School Rituals Assist Children in Adopting their new Student Role? .....	40
2.2.3 How is the Concept of Misunderstanding Defined? .....	44
2.2.4 What Types of Misunderstandings are Students Subject to Encounter? ...	45
2.3 Purpose and Research Questions .....	48
2.4 Method .....	49
2.4.1 Participants.....	49
2.4.2 Measures .....	50
2.4.3 Procedure and Methodological Implications .....	52
2.4.4 Data Analysis .....	61
2.5 Results.....	62
2.5.1 Children's Description of Scripts .....	62
2.5.2 Children's Perceptions.....	66
2.5.3 Student Typology According to Their Perceptions.....	70
2.5.4 Students' Perception of Variations of the Script.....	74
2.5.5 Family Background: Parental Perception of Kindergarten.....	74
2.6 Discussion .....	76
2.6.1 Children's Script Elaboration .....	76
2.6.2 Student Typology of Misunderstandings Regarding School Expectations	77
2.6.3 Family Influence on the Student Typology.....	79

2.6.4 General Discussion .....	80
ANNEX A.....	82
ANNEX B .....	84
References.....	86
CHAPITRE III	
ARTICLE 3	
LES DISPOSITIFS ET LES GESTES DE L'ENSEIGNANT COMME SOURCES DE MALENTENDU POUR LES ÉLÈVES : ÉTUDE DE CAS D'UNE CLASSE DE MATERNELLE.....	95
3.1 Introduction.....	98
3.2 Cadre théorique.....	99
3.2.1 Registre de langage.....	100
3.2.2 Interactions et statut attribué au savoir .....	102
3.2.3 Validation et qualité rétroactive du milieu.....	103
3.2.4 Enjeux épistémologiques de la tâche .....	105
3.3 Objectif et questions de recherche .....	109
3.4 Méthodologie .....	110
3.4.1 Participants.....	110
3.4.2 Instruments.....	110
3.4.3 Procédure .....	111
3.4.4 Analyse des données .....	111
3.5 Résultats.....	112
3.5.1 Analyse des dispositifs employés .....	113
3.5.2 Analyse des gestes enseignants.....	117
3.6 Discussion .....	124
3.6.1 Les dispositifs employés lors des rituels du matin.....	124
3.6.2 Les gestes de l'enseignante relatifs aux rituels du matin.....	127
3.6.3 Discussion générale.....	130
ANNEXE C.....	132

ANNEXE D .....	134
ANNEXE E.....	136
ANNEXE F.....	138
ANNEXE G .....	140
ANNEXE H .....	142
Références.....	144
CHAPITRE IV	
CONCLUSION	
EXPLIQUER LES GESTES PROFESSIONNELS À L'ÉCOLE MATERNELLE SELON L'HISTOIRE, LES PRESCRIPTIONS INSTITUTIONNELLES ET LE GENRE PROFESSIONNEL.....	149
4.1 Fondements et évolution de l'école maternelle au Québec .....	150
4.2 Des discours en tension.....	155
4.2.1 La responsabilité de la garde des enfants et le maternage .....	156
4.2.2 L'école maternelle « scolarisante » et le jeu .....	157
4.2.3 La définition des savoirs à la maternelle.....	159
4.2.4 La socialisation .....	160
4.2.5 Les services en concurrence.....	160
4.3 Les représentations des enseignants québécois de l'école maternelle.....	163
4.4 Les rituels solaires à l'école maternelle québécoise .....	165
4.5 Conclusion .....	167
Références.....	169
APPENDICÉ A	
DOCUMENT DE PRÉSENTATION DU PROJET DE RECHERCHE AUX PARENTS.....	173
APPENDICE B	
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LA DIRECTION DE L'ÉCOLE.	178
APPENDICE C	
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR L'ENSEIGNANT.....	185

## APPENDICE D

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES PARENTS (OBSERVATIONS ET QUESTIONNAIRE SOCIO-DÉMOGRAPHIQUE) .....	192
--	-----

## APPENDICE E

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES PARENTS (ENTRETIENS INDIVIDUELS).....	200
--	-----

## APPENDICE F

QUESTIONNAIRE SOCIO-DÉMOGRAPHIQUE .....	208
RÉFÉRENCES.....	214

## LISTE DES FIGURES

Figure		Page
2.1	Children's perception of the teacher's intentions regarding the school task at the three different interview time points: October, February and June.	66
2.2	Children's perception of the student role at the three different interview time points: October, February and June.	68

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
2.1	Interview themes	51
2.2	Interview elements and corresponding interview questions	60
2.3	Illustration of the different script strength levels	63
2.4	Participants' strongest script strength (without Playmobil figurines)	64
2.5	Participants' strongest script strength (with Playmobil figurines)	65
2.6	Student typology according to their perceptions and their strongest script strength	71-72
2.7	Description of parental perceptions and socio-demographic characteristics	75
3.1	Analyse qualitative des gestes de l'enseignant en fonction des effets possibles	119-120
4.1	Résumé des étapes de la mise en place de l'école maternelle au Québec	154
4.2	Discours en tensions et risques possibles	162

## RÉSUMÉ

L'enseignement préscolaire assure la première rencontre des enfants avec la « *forme scolaire* » (Lahire, 2008). En effet, au cours d'une année de maternelle, les enfants adoptent un nouveau rôle d'élève et construisent une représentation des attentes comportementales, cognitives et langagières de l'institution scolaire. Pour aider les élèves dans cette élaboration, les enseignants de maternelle privilégient les rituels du matin, tels que le calendrier, l'appel et la causerie (Briquet-Duhazé & Quinel-Périnel, 2009; Dumas, 2009).

Cependant, une partie des élèves de maternelle connaît des malentendus relatifs aux enjeux cognitifs et langagiers de l'école (Amigues & Zerbato-Poudou, 2000; Passerieux, 2003, 2012). Ces malentendus se maintiennent au cours du parcours scolaire d'une partie des élèves (Bonnéry, 2007). Ces élèves se concentrent davantage dans l'exécution de tâches que dans la réflexion et ils associent leurs réussites aux comportements attendus de l'enseignant. Ils semblent le plus souvent « *agis* » par l'enseignant, sans entreprendre d'activité intellectuelle personnelle (Bautier, 1988).

Cette thèse repose sur l'observation des rituels du matin pendant une année dans une classe de maternelle au Québec. Elle analyse conjointement d'une part, les représentations et éventuels malentendus des élèves de maternelle et, d'autre part, les pratiques de leur enseignante au cours de cette année scolaire. Une méthodologie d'entretien originale avec les élèves est proposée afin d'accéder à leurs représentations de leur activité personnelle. Cette méthodologie permet également de décrire les malentendus éventuels. De plus, une observation qualitative des dispositifs et des gestes de l'enseignant est mise en œuvre pour identifier les sources possibles de ces malentendus.

Les résultats obtenus au cours des entretiens menés avec les élèves mettent en évidence que, si la majorité d'entre eux exprime bien les attentes comportementales et les savoirs mis en œuvre par l'enseignante, ces élèves n'explicitent pas pour autant l'activité cognitive personnelle requise. L'analyse des dispositifs et des gestes de l'enseignante révèle également un brouillage des enjeux cognitifs et langagiers dans les situations scolaires mises en œuvre pour exposer les élèves à des savoirs. En effet, une co-existence de dispositifs potentiellement contradictoires est mise en évidence, ainsi que la non-disponibilité des instruments compris dans les dispositifs par les élèves. De plus, trois caractéristiques concernant les gestes de l'enseignant sont récurrentes : le recours à des gestes privilégiant les expériences personnelles et



familiales, les gestes ostensifs, et la mise en place de situations privilégiant l'action matérielle.

Enfin, dans la partie conclusive de la thèse, les gestes observés de l'enseignant sont compris sur un plan *transpersonnel* (Clot, 2007), en analysant les représentations des enseignants appartenant au genre professionnel des enseignants de maternelle, et sur un plan *impersonnel* (Clot, 2007), par une analyse des prescriptions institutionnelles. Cette approche met en évidence des discours en tension dans les prescriptions institutionnelles concernant la responsabilité de la garde des enfants, l'école maternelle « *scolarisante* » et le jeu, la définition des savoirs, les compétences sociales et les services en concurrence. Ces tensions se répercutent également dans les représentations enseignantes de l'école maternelle. Dès lors, nous mettons en parallèle l'hétérogénéité des pratiques enseignantes et le brouillage historique et institutionnel des enjeux de la maternelle.

En conclusion, tant la recherche que la formation des futurs enseignants devraient s'intéresser aux particularités de l'école maternelle en définissant les savoirs à construire par des enfants de 5 et 6 ans. Cette thèse énonce enfin le caractère crucial de recherches sur les répercussions des malentendus observés en maternelle sur la réussite ultérieure de l'élève. Dans la formation des enseignants de maternelle, une attention particulière doit être accordée aux rituels du matin pour qu'ils favorisent, chez les élèves, une conscience des attentes de l'institution scolaire et une activité intellectuelle personnelle.

Mots-clés : rituels du matin, malentendus, école maternelle, script, entretiens avec des enfants d'âge préscolaire, gestes de l'enseignant, dispositifs

## INTRODUCTION

L'enseignement préscolaire assure la première rencontre des enfants avec la « *forme scolaire* » (Lahire, 2008) dans un milieu artificiel organisé pour apprendre des contenus cognitifs et symboliques (Caffieaux, 2011). Les traits distinctifs de la forme scolaire concernent, en particulier, les pratiques d'interactions entre l'enseignant et les élèves, des organisations centrées sur les apprentissages, l'adhésion à une discipline intellectuelle et corporelle, un contrat didactique attribuant les rôles et obligations réciproques de l'enseignant et des élèves et des critères d'évaluation de l'activité (Maulini & Perrenoud, 2005). Aussi, devenir élève au cours d'une année en maternelle, c'est à la fois se représenter les exigences cognitives, comportementales et langagières présentes de façon visible ou invisible dans la pédagogie de l'enseignant (Bernstein, 1975), et se représenter l'activité personnelle à mener seul ou avec les pairs (Bonnéry, 2007).

Dès l'école maternelle, l'hétérogénéité des élèves préoccupe les enseignants. Celle-ci est perçue comme « *handicapante* » et « *difficile à prendre en compte* » dans la pratique professorale (Passerieux, 2012). Les enseignants affirment que pour « *gérer* » cette hétérogénéité, il faut s'occuper davantage des « *élèves en difficulté* » (Passerieux, 2012), présentant des retards ou des dysfonctionnements, en privilégiant l'identification de troubles. Adoptant une perspective différente, des recherches menées à l'école maternelle (Amigues & Zerbato-Poudou, 2000; Passerieux, 2003, 2012) et au cours du parcours scolaire (Bonnéry, 2007) mettent en évidence, chez une partie des élèves, la présence de *malentendus* relatifs aux enjeux cognitifs et langagiers de l'école (Bonnéry, 2006, 2007; Cèbe & Goigoux, 1999; Rochex, 2004; Terrail, 1997).

En effet, une partie des élèves de maternelle sont davantage dans l'exécution de tâches que dans la réflexion et ils associent leur réussite à des comportements qu'ils pensent attendus par l'enseignant. Leurs pratiques langagières restent associées à l'expression du vécu personnel et immédiat sans qu'ils adoptent une posture d'analyse (Bautier & Goigoux, 2004; Passerieux, 2003). Pourtant, une autre partie des élèves de maternelle est déjà capable d'énoncer qu'à l'école, on doit « *penser tout seul* » (Passerieux, 2003, 2012). Ces élèves ne sont donc pas seulement « *agis* » par l'enseignant mais entreprennent une activité interne et personnelle (Bautier-Castaing & Robert, 1988).

Les chercheurs précédents font l'hypothèse que la production de l'inégalité scolaire résulte de « *la confrontation entre des dispositions socio-cognitives et socio-langagières des élèves, liées à leurs modes de socialisation (...) et des pratiques professionnelles qui [...] sont mises en œuvre [à l'école]* » (Bautier & Goigoux, 2004, p. 90). Ainsi, les malentendus, tout comme les représentations adéquates de l'activité d'élève, seraient co-construits dans les dispositifs et interactions scolaires.

Au sein de ces dispositifs et pratiques, les « rituels du matin » sont considérés comme « *incontournables* » (Amigues & Zerbato-Poudou, 2000) par les enseignants de maternelle. En effet, pour favoriser l'appropriation du rôle complexe d'élève, les enseignants de maternelle privilégient les *rituels scolaires*<sup>1</sup>, tels que le calendrier, l'appel, et la causerie (Briquet-Duhazé & Quibel-Périnelle, 2009; Dumas, 2009; Pillot, 2004). Il s'agit de dispositifs récurrents qui symbolisent et constituent les normes et les valeurs de l'institution (Göhlich & Wagner-Willi, 2001). Ainsi, les rituels sont « *des cadres de fonctionnement collectifs qui se répètent dans le but de produire des*

---

<sup>1</sup> Dans le discours de la formation des enseignants québécois, le terme *routine* est couramment employé pour définir ces moments (Morin, 2002). Dans le cadre de cette recherche, le terme scientifique de *rituel* sera privilégié.

*effets psychiques durables chez des individus soumis à un ordre didactique»* (Amigues & Zerbato-Poudou, 2000, p. 108).

Malgré l'instauration des rituels du matin, certains élèves se méprendraient quant aux enjeux de l'école en croyant faire ce qui est demandé (Bonnéry, 2008). Ils ne parviendraient pas, au cours de l'année de maternelle, à construire une représentation de la forme scolaire. Aussi, cette recherche propose d'analyser conjointement la construction des représentations et des malentendus des élèves de maternelle et les pratiques de leur enseignante. Ce choix d'une analyse longitudinale de la construction de la représentation des attentes de l'école conduit à étudier une seule classe de maternelle du mois de septembre au mois de juin.

La suite de la thèse adoptera une présentation sous forme d'articles, selon quatre questions de recherche.

*1- Quels sont les concepts permettant de rendre compte de la représentation que se font les enfants de 5 et 6 ans d'une classe de maternelle des attentes de l'école et de leur rôle d'élève ?*

Cette thèse introduit le concept de *rituel*, peu mobilisé dans les travaux québécois sur la maternelle, à l'exception de recherches sur les interactions langagières lors de la causerie du matin (Doyon & Fisher, 2010). En effet, pour rendre compte de la représentation par les élèves des régularités de l'école, les travaux québécois, par ailleurs menés auprès d'élèves plus âgés, se sont appuyés sur le seul concept de *script*. Cet article propose une argumentation amenant à étudier le concept de rituel en psychologie et en didactique, en l'empruntant initialement à l'anthropologie.

*2- Quelles sont les représentations enfantines de l'école et du rôle d'élève élaborées lors des rituels du matin en maternelle ?*

Des entretiens individuels sont menés auprès des enfants de 5 et 6 ans d'une classe de maternelle afin d'accéder à leurs représentations et aux éventuels malentendus relatifs aux attentes de l'école et de leur rôle d'élève, à l'occasion des rituels du matin. Peu d'études ont interrogé des enfants aussi jeunes, sur des questions aussi complexes. Aussi, cet article propose d'examiner une méthode originale d'accès aux représentations enfantines. Elle associe au discours de l'enfant une figuration matérielle de l'école et de ses acteurs.

*3- Quelles sont les catégories de gestes menés par l'enseignant lors des rituels du matin susceptibles de créer des malentendus ?*

Cet article propose une analyse des dispositifs et des gestes de l'enseignant observés au cours des rituels du matin, par comparaison avec les catégories de gestes susceptibles de créer des malentendus chez les élèves selon les travaux sociolinguistiques et didactiques.

*4- Conclusion : quelle compréhension des malentendus et des gestes professoraux dans le système préscolaire québécois ?*

Outre une mise en correspondance des représentations des élèves et des pratiques enseignantes dans une même classe, cette thèse a pour ambition d'étudier, pour la première fois, le concept de malentendu dans le contexte préscolaire québécois. En effet, les travaux de référence sont essentiellement français puis belges (Caffieaux, 2011), deux sociétés à scolarisation plus précoce des enfants.

## Références

- Amigues, R., & Zerbato-Poudou, M.-T. (2000). *Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle*. Paris: Retz.
- Bautier, E., & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.
- Bautier-Castaing, E., & Robert, A. (1988). Réflexions sur le rôle des représentations métacognitives dans l'apprentissage des mathématiques. *Revue française de pédagogie*, 84, 13-20.
- Bernstein, B. (1975). Class and pedagogies : visible and invisible. Dans B. Bernstein (Éd.), *Class, codes and control: towards a theory of educational transmissions*. London: Routledge and Kegan Paul Ltd.
- Bonnéry, S. (2006). À propos de la crise de la transmission. *Pensée plurielle*, 1, 75-82.
- Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire : élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris: La Dispute.
- Bonnéry, S. (2008). Les usages de la psychologie à l'école : quels effets sur les inégalités scolaires? *Sociologies pratiques*, 17, 107-120.
- Briquet-Duhazé, S., & Quibel-Périnelle, F. (2009). *Les rituels à l'école maternelle*. Paris: Nathan.
- Caffieaux, C. (2011). *Faire la classe à l'école maternelle. Réflexions sur la construction des inégalités scolaires*. Bruxelles: De Boeck.
- Cèbe, S., & Goigoux, R. (1999). L'influence des pratiques d'enseignement sur les apprentissages des élèves en difficulté. *Cahier Alfred Binet*, 4, 49-68.
- Doyon, D., & Fisher, C. (2010). La causerie à la maternelle comme lieu de la construction du langage et de la pensée. Dans D. Doyon & C. Fisher (Éds.), *Langage et pensée à la maternelle* (pp. 43-89). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Dumas, C. (2009). *Construire les rituels à la maternelle*. Paris: RETZ.

- Göhlich, M., & Wagner-Willi, M. (2001). School as a ritual institution. *Pedagogy, culture and society*, 9, 237-248.
- Lahire, B. (2008). La forme scolaire dans tous ses états. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30(2), 229-258.
- Maulini, O., & Perrenoud, P. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions. Dans O. Maulini & C. Montandon (Éds.), *Les formes de l'éducation : variété et variation* (pp. 147-168). Bruxelles: De Boeck.
- Morin, J. (2002). *La maternelle. Histoire, fondements, pratiques*. Québec: Gaëtan Morin.
- 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\\_TstksmbwI](http://www.changement-egalite.be/spip.php?article99&lang=fr#.U_TstksmbwI)
- Passerieux, C. (2012). Hétérogénéité. *Vidéos syndicales*. Repéré le 20 août 2014, à <http://fsu60.free.fr>
- Pillot, J. (2004). *Enseigner à l'école maternelle. Quelles pratiques pour quels enjeux?* Paris: Collection pédagogies.
- Rochex, J.-Y. (2004). La notion du rapport au savoir : convergences et débats théoriques. *Pratiques psychologiques*, 10, 93-106.
- Terrail, J. P. (1997). *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*. Paris: La dispute.

CHAPITRE I

ARTICLE 1

LES CONDITIONS PSYCHOLOGIQUES ET DIDACTIQUES DU  
DÉVELOPPEMENT DE L'ACTIVITÉ PERSONNELLE DES ÉLÈVES DE  
MATERNELLE AU COURS DES RITUELS DU MATIN



## Résumé

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. Les conditions de cette dernière sont définies à partir d'un examen multidisciplinaire de la littérature scientifique des sciences humaines, incluant l'anthropologie, la psychologie et la didactique. À partir d'une articulation conceptuelle originale (script, rituel, social script, structure de participation, format), cet article élabore les conditions psychologiques et didactiques relatives à cet enjeu crucial pour la suite de la scolarité des enfants.

Mots-clés : école maternelle, script, *social script*, structure de participation, format, rituel du matin, activité personnelle .

## Abstract

In kindergarten, rituals encompass school expectations regarding cognition and language (Bautier, 2006). Throughout the school year, students must consciously develop these expectations and translate them into their personal activity. The conditions of this activity are defined by a multidisciplinary examination of the human sciences scientific literature, including anthropology, psychology and didactics. An original conceptual articulation (script, ritual, social script, structures of participation, format) allows us to elaborate the psychological and didactical conditions relative to this crucial issue for the students' future school career.

Key words: kindergarten, script, social script, structure of participation, format, morning ritual, personal activity

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

### 1.1 Introduction

En organisant une interaction avec un monde qui n'est plus seulement vécu mais également étudié, l'école maternelle<sup>2</sup> offre à l'enfant de 5 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).

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).

---

<sup>2</sup> Cet article s'inscrit dans le système scolaire québécois. Au Québec, les enfants entrent à l'école maternelle à 5 ans et y demeurent pour une année scolaire avant l'école primaire.

Ainsi, 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). Ce non-accrochage peut contribuer au maintien de l'inégalité constatée sur le plan des connaissances lexicales (Bentolila, 2007), numériques (Briand, 1993), langagières (Florin, 1987; Florin, Khomsi, Guimard, Écalle, & Guégan, 1999) ou encore des premiers invariants de la lecture (Brodeur et al., 2005; Dion et al., 2008) au sein de la population des enfants de niveau préscolaire.

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), tous regroupent les enfants de la classe au début de la journée. Aussi, cet article adoptera une lecture « en positif » des rituels du matin, en définissant tant leur potentiel selon l'anthropologie que les conditions psychologiques et didactiques qui y sont associées.

## 1.2 Les rituels du matin comme temps et espaces disposant à une activité personnelle des élèves

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<sup>3</sup> d'appel observé par Garcion-Vautor (2003), les 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.

Les travaux anthropologiques de Christoph Wulf (2003, 2005) analysent les rituels comme des espaces privilégiés d'articulation de l'individu et du social. En effet, Wulf montre, par analogie avec une scène théâtrale :

Comment les individus construisent leur être social selon des formes d'imitation créative par lesquelles ils réitèrent et réinvestissent des gestes, des énoncés, des arrangements scéniques rituels pour accomplir les actes de leur existence sociale ; de façon complémentaire, [ses recherches] examinent comment l'agir rituel participe de la genèse, du maintien et des transformations des formes instituées de la vie sociale et des rapports de hiérarchie et de pouvoir qui y existent. (Delory-Momberger, 2005, p. 80)

Wulf distingue six critères généraux des rituels (Delory-Momberger, 2005; Wulf, 2005), critères repris par Merri et Vannier (2014) pour analyser le rituel de l'appel (Garcion-Vautor, 2003). La composition de ces critères conduit à considérer les rituels du matin comme des dispositifs favorables à la « mise au travail » de l'élève de maternelle. En effet :

---

<sup>3</sup> Nous optons pour le terme « rituel » car il s'agit du terme scientifique commun aux différentes sciences humaines et sociales.

1. *Le déroulement du rituel est répétitif et convenu.* Les enfants et l'enseignante observent une séquence régulière non seulement sur le plan de la manipulation des étiquettes-photos mais également sur celui du dénombrement collectif en associant les doigts, la comptine numérique, la bande numérique et les étiquettes-photos. Par son caractère répétitif, le rituel inscrit les attentes de l'école dans le corps des élèves et dans leurs actes. Par son caractère convenu, le rituel cadre l'individu et contient ses émotions (Hatchuel, 2005).

2. *Tout en se répétant, le rituel est ouvert aux changements.* Les rituels permettent d'identifier la distribution des rôles, en évitant d'attribuer à l'élève une place définie trop strictement. En ce sens, les rituels ne sont pas des routines comportementales. Au début de l'année, les enfants de la maternelle comptent collectivement les absents à la demande de l'enseignante, mais un élève peut prendre en charge, un peu plus tard, l'inscription au tableau du nombre d'absents. Par ailleurs, le système instrumental (comptine numérique, doigts, pointage, étiquettes-photos, bande numérique, nombre écrit en chiffres) peut varier au cours du temps, une partie de ce système devant être intériorisée.

3. *Le rituel est performatif, amenant les participants à transformer leurs conduites et leur identité.* Le rituel permet de désigner de façon répétée l'enfant comme « élève » et de sacraliser des comportements et des savoirs spécifiques et emblématiques de l'école. Ainsi, dans le rituel de l'appel, les enfants doivent être vigilants dans l'activité de dénombrement.

4. *Le rituel est public et social.* Ainsi, il est, pour tout élève, une occasion d'apprentissage par *mimesis* tant d'un comportement de calme et d'attention que de conduites de dénombrement. Il permet également l'acquisition d'un statut technique partagé par le groupe et d'un statut institutionnel au-delà de la classe, projetant les

élèves dans l'avenir (« *comment on écrit quatre à la grande école ?* » demande l'enseignante (Garcion-Vautor, 2003)). Enfin, le dénombrement collectif des absents s'oppose à l'utilisation du cahier d'appel par l'enseignante, en plaçant le rituel dans le cadre plus large de l'institution scolaire.

5. *Le rituel a une visée symbolique.* La mise en acte du rituel permet aux élèves une première représentation des entités sociales et des savoirs en jeu. Chaque jour, la classe est recrée à la fois comme groupe d'élèves et comme entité institutionnelle. En effet, par leurs actes, les élèves affirment leur appartenance ainsi que celle des élèves absents au groupe, la classe existant dans l'école par l'usage du cahier d'appel. De plus, le rituel établit une dissymétrie de statuts entre les enfants qui dénombrent et l'enseignante qui, placée en surplomb, reporte le nombre d'absents dans le cahier d'appel. À un second niveau représentatif, l'enseignante en reprenant en miroir les gestes de ses élèves, en les sur-interprétant et en les nommant, étaye la prise de conscience des élèves et élabore un espace de développement.

6. *Le rituel établit un seuil entre différentes situations et différents espaces.* Le rituel du matin assure une séparation entre l'espace de la maison et l'espace de l'école. Il donne ainsi « le ton » sur l'activité à mener plus tard dans les activités de la journée.

Ainsi, le rituel du matin, tel qu'analysé selon les critères de l'anthropologie (Wulf, 2005), coordonne les fonctions symboliques, sociales, comportementales et cognitives des interactions du début de la journée. En effet, les élèves mènent des apprentissages attendus à partir des tâches et des consignes de l'enseignant, tout en adoptant un maintien du corps et un langage appropriés au sein du collectif (Bautier, 2006). De plus, le caractère répétitif du rituel permet à l'enfant d'acquérir des conduites routinisées, tandis que la variation permet la progression dans les apprentissages (Amigues & Zerbato-Poudou, 2000; Dumas, 2009).



Mais si le regroupement des enfants chaque matin peut contribuer à la mise en activité des élèves, il peut également l'entraver. En effet, les critères énoncés précédemment sont conditionnels : leur réalisation est, *a minima*, dépendante du niveau de développement des enfants de cinq et six ans et de la qualité des gestes professoraux. Ces conditions de réalisation des rituels ne peuvent être éclairées par la seule psychologie, mais se réfèrent également à des disciplines connexes, en particulier la didactique.

### 1.3 Le script comme représentation cognitive de séquences d'actions récurrentes

La première condition de réalisation des critères du rituel est le niveau de développement des élèves, en particulier leur capacité à repérer la régularité dans la situation mise en place par l'enseignant. Pour cette raison, les recherches en psychologie cognitive étudiant la représentation des situations scolaires par les enfants 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, 1997a). 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.

#### 1.3.1 Une représentation de la régularité des actions, des objets et des personnes

Schank et Abelson (Schank, 1989) étudient la compréhension des récits en Intelligence Artificielle et des situations vécues en psychologie. 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 ? »*

Pour répondre à ces questions, 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).

### 1.3.2 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, mais cette capacité représentative n'est pas innée. Elle se développe dans l'enfance (Bauer & Hertzgaard, 1993; Bauer & Thal, 1990; Fivush & Mandler, 1985; Nelson & Gruendel, 1986; O'Connell & Gerard, 1985; Schank & Abelson, 1977; Verrier, 1997a) selon quatre dimensions : l'ordre temporel, la flexibilité, la fidélité et la vitesse de rappel. Néanmoins, la plupart des études sur le sujet n'adopte pas de perspective développementale, mais caractérise plutôt la capacité de l'enfant à un moment donné, sans étudier l'importance de l'étaillage fourni par l'adulte.

#### 1.3.2.1 L'ordre temporel

Dès l'âge de 13 mois et demi, les enfants peuvent rappeler l'ordre temporel d'événements, qu'ils soient familiers ou nouveaux, à condition que le script ne comporte que deux ou trois actions (Bauer & Hertzgaard, 1993; Bauer & Thal, 1990). Les enfants de cet âge ne comprennent cependant pas encore la nécessité causale ou conventionnelle de l'ordre des actions (Fivush, 1984; O'Connell & Gerard, 1985). Par ailleurs, la nécessité causale est maîtrisée avant la nécessité conventionnelle dans le

développement. En effet, les enfants de 3 à 6 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).

### 1.3.2.2 La flexibilité

La flexibilité, évaluée par la généralité de la représentation et son degré de précision, augmente avec l'âge et l'expérience (Hudson & Nelson, 1986). À l'âge de 4 ans, les enfants n'ont pas encore de représentation généralisée d'un événement (Farrar & Goodman, 1992) et ne rapportent que peu d'informations détaillées (Hudson & Nelson, 1983; Myles-Worsley et 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 6 ans, les enfants développent une connaissance plus générale d'un événement. 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 événement et sur leur mémoire sémantique, ce qui rend leurs scripts plus flexibles (Myles-Worsley et al., 1986).

Les enfants ayant un langage plus développé peuvent décrire un événement avec plus de détails et avec plus de précision. Or, 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, etc.) (Bauer & Thal, 1990; Fivush et al., 1992; Friedman, 1990; O'Connell & Gerard, 1985; Price & Goodman, 1990). Ainsi, Verrier (1997a) met en évidence que l'utilisation d'un support externe, comme une maquette *Playmobils*®, suffit à combler les limites verbales d'enfants de maternelle.

### 1.3.2.3 La fidélité

Le critère de fidélité fait référence à la capacité des enfants à défendre et maintenir le contenu de leurs propos au cours d'un interrogatoire. Elle est attestée par un discours contenant des actes conditionnels (Abelson, 1981; Fivush, 1984) et par la résistance des enfants aux contre-suggestions de l'intervieweur (Baker-Ward, Gordon, Ornstein, Larus, & Clubb, 1993; Piaget, 1947).

Les scripts d'enfants de 3 à 5 ans comportent plus d'erreurs et d'oublis que ceux d'enfants de 7 et 8 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 et al., 1996).

### 1.3.2.4 La vitesse de rappel

Plus l'individu maîtrise son script, plus il sera habile dans le rappel des actions qui le composent. Selon Maggitti (1989), les enfants de 5 et 6 ans mettent plus de temps à raconter leur script que les enfants de 8 et 9 ans. À 9 ans, les enfants atteignent un plafond dans le développement de leur script (Fivush & Mandler, 1985; Klahr, Chase, & Lovelace, 1983).

En résumé, si les enfants de 5 et 6 ans sont déjà capables de rappeler l'ordre temporel d'événements, leur rappel des éléments du script est 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 événement.

### 1.3.3 La représentation de la régularité : une condition non suffisante

La capacité de représentation de la régularité apparaît comme une condition nécessaire mais non suffisante à la réussite scolaire. En effet, l'étude de la 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 de 10 à 16 ans ne permet pas d'établir de différence entre ces différents groupes (Loranger et al., 1989).

Il ne suffit donc pas que les enfants puissent rappeler le script pour que celui-ci soit un objet disponible et réfléchi par la pensée. En effet, si l'élève parvient, au cours de l'enfance, à se représenter, par abstraction simple (Piaget, 1977), et par la répétition des situations, la séquence et les propriétés générales des objets, des personnes et des événements, il reste à développer une abstraction réfléchissante de ces derniers. Ce processus prend le reflet produit par l'abstraction simple comme objet de pensée (Piaget, 1977) pour développer une conceptualisation tant des rôles que des objets de savoir mis en acte dans les rituels. Les conditions de variation et de symbolisation, déterminantes pour favoriser ce second niveau de réflexion, devraient être introduites par les enseignants au cours des rituels. Ces deux conditions sont essentielles dans la théorie historico-culturelle de Vygotski et de ses successeurs.

### 1.4 Deux conditions psychologiques supplémentaires du développement de l'activité de l'élève dans les rituels : la variation et la symbolisation

Selon la théorie historico-culturelle du développement de Vygotski (1985), l'activité personnelle de l'élève se développe par l'appropriation des instruments de la culture, tels le langage et les savoirs. L'enseignant étaye, tant par la conception de dispositifs

appropriés que dans les interactions, la transformation de compétences inter-individuelles en compétences intra-individuelles. En effet, l'enfant se développe principalement à partir d'interactions sociales avec des personnes qui sont plus habiles : des adultes ou des enfants plus âgés (Vygotski, 1985). Ceux-ci interagissent dans la *zone de proche développement* de l'enfant, c'est-à-dire dans l'écart entre le développement réel de l'enfant et son développement potentiel. C'est en interagissant légèrement au-dessus des capacités de l'enfant que celui-ci pourra atteindre un niveau psychique supérieur (Vygotski, 1985).

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

Selon St. Clair (2008), la théorie historico-culturelle de Vygotski ne permet pas, à elle seule, de comprendre comment les enfants bénéficient de l'étayage de l'adulte. En effet, les enfants internalisent à la fois les instruments culturels et le script permettant leur acquisition. Le concept de *social script* (St. Clair, 2008) fait référence à la représentation cognitive d'un individu pour remplir une position sociale spécifique, celle d'élève par exemple.

La perspective de St. Clair s'apparente au concept de structure de participation de Barbara Rogoff. Selon cet auteur, le processus d'apprentissage est le résultat de la participation active de l'enfant au sein de pratiques spécifiques à une culture donnée (Rogoff, 1990; Rogoff et al., 2005), les rituels du matin au Québec par exemple. Pour qu'il y ait acquisition conjointe des contenus et des rôles, la variation de la structure de participation est nécessaire. En effet, 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 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.

#### 1.4.2 La symbolisation : moyen et produit de l'étayage

Au cours des interactions modélisées par des formats, l'adulte 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 !* »). 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 évènements.* » (Bruner, 1983, p. 288)

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.

Ainsi, 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.

En conclusion, les rituels à l'école maternelle comportent une suite d'actions situées dans le temps et dans l'espace, impliquant simultanément des contenus et des rôles, un engagement et une participation des individus. Ils permettent aux élèves de fonctionner socialement et cognitivement au-delà de leurs possibilités actuelles. Vygotski et Leont'ev prévoient l'existence de tels espaces par leur concept de *leading activity* (Leont'ev, 1981). Ainsi, dans le cadre de la théorie historico-culturelle, les rituels sont des *leading activities* consacrées à l'appropriation du fonctionnement et de l'activité à l'école. Les recherches en didactique sur les rituels spécifient les gestes devant être mis en œuvre par les enseignants pour une acquisition, par les élèves, du savoir sous-jacent aux tâches réalisées.

### 1.5 Les conditions didactiques du développement de l'activité de l'élève dans les rituels

L'analyse des travaux didactiques sur les rituels (Amigues & Zerbato-Poudou, 2000; Bautier, 2006; Garcion-Vautor, 2000, 2003; Marchive, 2007) conduit à distinguer



trois axes d'analyse des gestes des enseignants de maternelle pour favoriser l'activité personnelle des élèves.

### 1.5.1 Les variations didactiques

La condition de variation introduite en psychologie par les travaux de Rogoff (1990; 2005) et surtout de Bruner (1983) est conceptualisée par les didacticiens selon 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 plusieurs 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'enseignant permet la définition de l'ancien, c'est-à-dire 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'enseignant 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 selon un ordre temporel, permettant aux élèves d'employer les objets de savoirs anciens comme base pour apprendre les savoirs nouveaux (chronogénèse), l'enseignant fait varier les rôles en faisant appel au collectif pour instaurer la nouvelle technique (topogénèse), et une nouvelle technique est acquise pour effectuer une même activité (mésogénèse). 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.

### 1.5.2 L'accès à la tâche intellectuelle au-delà de la tâche matérielle

À l'école maternelle, comme dans la suite du parcours scolaire, les exigences ne sont que partiellement rendues explicites. Il revient 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). Deux catégories de gestes sont décrites dans la littérature pour favoriser l'accès à la tâche intellectuelle :

- 1) *Le traitement matériel et le traitement épistémique des tâches sont dissociés dans deux étapes distinctes du script* pour éviter que les élèves privilégient les traits de surface. 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.
  
- 2) *Les actions sont appuyées par une routine conversationnelle* (Jungwirth, 1993) *qui accompagne le script*. Ainsi, dans le rituel du matin observé par Garcion-Vautor (2000), 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.* » Enfin, le dénombrement à l'aide des doigts est suivi par une demande de représentation écrite du nombre : « *Comment cela s'écrit à la grande école ?* » qui établit la variation du système représentatif et le statut institutionnel de l'écriture.

### 1.5.3 Le développement d'un langage scolaire

Enfin, à l'école maternelle, le langage constitue un outil indispensable pour que les enfants entrent dans leur rôle d'élève et participent activement aux tâches scolaires. Au-delà de la dimension communicative permettant d'« *exister pour l'autre* » (Bonnéry, 2002), les élèves doivent acquérir des pratiques langagières pour apprendre, problématiser, débattre, élaborer, penser et construire un point de vue dépersonnalisé (Bautier, 2001, 2006, 2008; Bonnéry, 2007).

Les pratiques langagières de l'enseignant ne sont donc pas en miroir de celles des élèves mais doivent engager ces derniers dans un processus de secondarisation (Bautier, 2001) qui dépasse la seule description de l'expérience quotidienne. En effet, à travers les situations souvent familières des rituels (la météo, le calendrier, etc.), le risque est grand que les élèves se maintiennent dans un genre langagier (Bahktine, 1984) *qui parle de la météo, de la fête des mères, etc.* plutôt que d'adopter un genre langagier *sur la météo, sur la fête des mères, etc.* Les enjeux relatifs aux pratiques langagières sont donc essentiels pour un engagement dans une activité intellectuelle personnelle au cours des rituels.

### 1.6 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 amenée à examiner des approches scientifiques variées tant en psychologie (psychologie du traitement de l'information, psychologie historico-culturelle) qu'en didactique et nous avons produit une articulation conceptuelle originale (script, rituel, *social script*, structure de participation, format).

Le système conceptuel construit a, selon nous, deux retombées principales. La première retombée est relative à la formation des enseignants de maternelle. En particulier, les conditions décrites par la littérature psychologique et didactique sont relativement précises et peuvent fournir aux futurs enseignants des gestes professionnels autant que des concepts. La seconde retombée est méthodologique. En effet, l'observation des interactions de classe est désormais outillée par les critères et les conditions que nous avons dégagées dans cet article. De plus, les travaux sur l'évolution des scripts au cours de l'enfance éclairent la contrainte développementale inhérente à tout interrogatoire d'un jeune enfant. Enfin, 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, variation et symbolisation pendant toute l'année scolaire.

## Références

- Abelson, R. P. (1981). Psychological status of the script concept. *American psychologist*, 36, 715-729.
- Amigues, R., & Zerbato-Poudou, M.-T. (2000). *Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle*. Paris: Retz.
- Bahktine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.
- 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*, 64, 1519-1533.
- Bauer, P. J., & Hertzgaard, L. A. (1993). Increasing steps in recall of events: factors facilitating immediate and long-term memory in 13.5- and 16.5-month-old children. *Child development*, 64, 1204-1223.
- Bauer, P. J., & Thal, D. J. (1990). Scripts or scraps: reconsidering the development of sequential understanding. *Journal of experimental child psychology*, 50, 287-304.
- Bautier, E. (2001). Pratiques langagières et scolarisation. *Revue française de pédagogie*, 137, 117-161.
- Bautier, E. (2006). *Apprendre à l'école, apprendre l'école. Des risques de constructions d'inégalités dès la maternelle*. Lyon: Chronique Sociale.
- Bautier, E. (2008). *Ambitions et paradoxes des pratiques langagières scolaires : constructions au quotidien des inégalités sociales d'apprentissage*. Communication présentée à la Actes du colloque « Ce que l'école fait aux individus » - CENS & CREN, Université de Nantes.
- Bautier-Castaing, E., & Robert, A. (1988). Réflexions sur le rôle des représentations métacognitives dans l'apprentissage des mathématiques. *Revue française de pédagogie*, 84, 13-20.
- Bentolila, A. (2007). *La maternelle : au front des inégalités linguistiques et sociales*. Communication présentée à la Rapport 2007 du Haut conseil de l'éducation (HCE) de 2007.

- Bonnéry, S. (2002). Malentendus et usages langagiers des élèves en grande difficulté scolaire. *Ville-École-Intégration Enjeux*, 130(152-162).
- Bonnéry, S. (2006). À propos de la crise de la transmission. *Pensée plurielle*, 1, 75-82.
- Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire : élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris: La Dispute.
- Bonnéry, S. (2008). Les usages de la psychologie à l'école : quels effets sur les inégalités scolaires? *Sociologies pratiques*, 17, 107-120.
- Briand, J. (1993). *L'énumération dans le mesurage des collections. Un dysfonctionnement dans la transposition didactique*. (Docteur), Université de Bordeaux I.
- Briquet-Duhazé, S., & Quibel-Périnelle, F. (2009). *Les rituels à l'école maternelle*. Paris: Nathan.
- Brodeur, M., Gosselin, C., Legault, F., Deaudelin, C., Mercier, J., & Vanier, N. (2005). Prévention des difficultés d'apprentissage en lecture chez les enseignants de maternelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 33-54.
- Brubacher, S. P. (2011). *Understanding children's representation and recall of individual occurrences of repeated events*. Wilfrid Laurier University.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- 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 et didactique*, 1(1), 83-94.
- Delory-Momberger, C. (2005). Espaces et figures de la ritualisation scolaire. *Hermès*, 43, 79-85.
- Dion, É., Brodeur, M., Campeau, M.-È., Roux, C., Laplante, L., & Fuchs, D. (2008). Prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture : le défi de la présentation du contenu et de l'organisation des services. *Canadian psychology*, 49(2), 155-161.
- Dumas, C. (2009). *Construire les rituels à la maternelle*. Paris: RETZ.



- Farrar, M. J., & Goodman, G. S. (1992). Developmental changes in event memory. *Child development, 63*, 173-187.
- Fivush, R. (1984). Learning about school: the development of kindergartners' school scripts. *Child development, 55*(5), 1697-1709.
- Fivush, R., Kuebli, J., & Clubb, P. A. (1992). The structure of events and event representations: A developmental analysis. *Child development, 63*, 188-201.
- Fivush, R., & Mandler, J. M. (1985). Developmental changes in the understanding of temporal sequence. *Child development, 56*, 1437-1446.
- Florin, A. (1987). Les représentations enfantines de l'école. *Revue française de pédagogie, 81*, 31-42.
- Florin, A., Khomsi, A., Guimard, P., Écalle, J., & Guégan, J.-F. (1999). Maîtrise de l'oral en grande section de maternelle et conceptualisation de la langue écrite en début de cours préparatoire. *Revue française de pédagogie, 126*, 71-82.
- Friedman, W. J. (1990). Children's representations of the pattern of daily activities. *Child development, 61*(5), 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 1.
- Garcion-Vautor, L. (2003). L'entrée dans l'étude à l'école maternelle. Le rôle des rituels du matin. *Ethnologie française, 2*, 141-148.
- Garvey, C. (1977). *Play: the developing child.* London: Open Books.
- Hatchuel, F. (2005). Rituels d'enseignement et d'apprentissage. *Hermès, 43*, 93-100.
- Houart, M., & Romainville, M. (1998). Être ou ne pas être dans la lune, telle est l'attention... *Le point sur la recherche en éducation, 5*, 43-59.
- Hudson, J. A., & Nelson, K. (1983). Effects of script structure on children's story recall. *Developmental psychology, 19*, 625-635.
- Hudson, J. A., & Nelson, K. (1986). Repeated encounters of a similar kind: effects of familiarity on children's autobiographic memory. *Cognitive development, 1*(3), 253-271.



- Jungwirth, H. (1993). Routines in classroom discourse : An ethnomethodological approach. *European Journal of Psychology of Education*, 8(4), 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*, 9(3), 462-477.
- Leont'ev, A. N. (1981). *Problems in the development of the mind*. Moscow: Progress.
- Loranger, M., & Arsenault, R. (1989). *Le script classe et le script école de l'enfant et de l'adolescent. Rapport final*. Ste-Foy, Québec: École de psychologie, Université Laval.
- Loranger, M., Arsenault, R., & Plante, C. (1989). Une étude du script classe. *Canadian Journal of Education*, 14, 277-294.
- Maggitti, M. A. (1989). *Script organization in children and adults*. Temple University.
- Marchive, A. (2007). Le rituel, la règle et les savoirs. *Ethnologie française*, 37, 597-604.
- Merri, M., & Vannier, M.-P. (2014). La nature et les usages des rituels pour des professeurs d'enseignement spécialisé. Dans C. Mary, H. Squalli, L. Theis & L. Deblois (Éds.), *Recherches sur les difficultés d'enseignement et d'apprentissage des mathématiques. Regard didactique*. (pp. 79-94). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Morin, J. (2002). *La maternelle. Histoire, fondements, pratiques*. Québec: Gaëtan Morin.
- 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*, 67, 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*, 22, 22-30.
- Nelson, K. (1986). Event knowledge and cognitive development. Dans K. Nelson (Éd.), *Event knowledge. Structure and function in development* (pp. 1-19). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Nelson, K., & Gruendel, J. (1986). Children's scripts. Dans K. Nelson (Éd.), *Event knowledge. Structure and function in development* (pp. 21-46). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- O'Connell, B. G., & Gerard, A. B. (1985). Scripts and scraps: the development of sequential understanding. *Child development*, 56(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=fi#.U\\_TstksmbwI](http://www.changement-egalite.be/spip.php?article99&lang=fi#.U_TstksmbwI)
- Piaget, J. (1947). Introduction. Les problèmes et méthodes. Dans J. Piaget (Éd.), *La représentation du monde chez l'enfant* (3e éd., pp. 5-30). Paris: Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (1977). *Recherches sur l'abstraction réfléchissante*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Price, D. W. W., & Goodman, G. S. (1990). Visiting the wizard: children's memory for a recurring event. *Child development*, 61(664-680).
- Reifel, S. (1988). Children's thinking about their early education experiences. *Theory into practice*, 27(1), 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-Chávez, M., & Solís, J. (2005). Children's development of cultural repertoires through participation in everyday routines and practices. Dans J. Grusec, & Hastings, P. (Eds) (Éd.), *Handbook of socialization* (pp. 211-225). New-York: Guilford.
- Schank, R. C. (1989). An early work in cognitive science. *Current Contents*, 38, 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. Dans J. M. Baudouin, & Friedrich (Eds) (Éd.), *Théories de l'action et éducation* (pp. 203-224). Bruxelles: De Boeck.
- 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*, 20, 263-304.

- St. Clair, R. (2008). Social Scripts and the Three Theoretical Approaches to Culture. *Intercultural Communication Studies*, 17(4), 171-183.
- Verrier, N. (1997a). *Développement des représentations de l'école et du soi scolaire : étude longitudinale à la maternelle*. (Doctorat de psychologie), Université de Nantes, UFR de lettres et sciences humaines.
- Vygotski, L. (1985). *Pensée et langage*. Paris: Messidor/Éditions sociales.
- Wulf, C. (2003). Le rituel : formation sociale de l'individu et de la communauté. *Spirale - Revue de recherche en éducation*, 31, 65-74.
- Wulf, C. (2005). Introduction : Rituels, performativité et dynamique des pratiques sociales. *Hermès*, 43, 9-20.

CHAPITRE II

ARTICLE 2

A LONGITUDINAL STUDY OF KINDERGARTEN STUDENTS'  
REPRESENTATION OF SCHOOL EXPECTATIONS: THE CASE OF MRS.  
JULIE'S CLASSROOM

## Abstract

In this study, one kindergarten classroom is observed during one school year in order to gain access to young students' representation of the personal activity required during morning school rituals. School difficulties can appear as early as kindergarten (Bautier, 2006; Passerieux, 2003, 2007). In fact, the effective appropriation of knowledge relies on a particular posture: students must be able to associate the task with the underlying knowledge, and understand that attention, above all behavioral requirements, is an essential aspect of intellectual activity. In kindergarten classrooms, teachers favor morning school rituals in order to assist students in adopting this new posture. However, despite these rituals, certain students do not elaborate an accurate representation of school and therefore encounter *misunderstandings* (Bautier, 2006; Bonnéry, 2007). In order to access young children's representations, this study introduces an original methodology: individual interviews that incorporate symbolic materials. The longitudinal analysis of the students' representations shows that the majority of the interviewed students express behavioral expectations and the knowledge that is implemented by the teacher, without describing the required personal cognitive activity. Given the homogeneity of the results, a careful observation of the classroom's morning school rituals is needed in order to determine if the students indeed have a misrepresentation, or if their perception of school activity accurately depicts their classroom's reality.

Key words: misunderstandings, morning rituals, kindergarten, interviews with preschool-aged children

## Résumé

Cette étude concerne la représentation que se font les élèves d'une classe de maternelle de l'activité personnelle qu'ils doivent mener au sein des rituels du matin au cours d'une année scolaire. La difficulté scolaire peut apparaître dès l'école maternelle (Bautier, 2006; Passerieux, 2003, 2007). En effet, l'appropriation effective de savoirs repose sur une posture particulière : l'élève doit être en mesure de faire le lien entre la tâche et le savoir et de comprendre que l'attention, au-delà d'une exigence comportementale, est une condition essentielle de l'activité intellectuelle. À l'école maternelle, les rituels du matin sont privilégiés par les enseignants pour permettre aux élèves d'adopter cette nouvelle posture. Cependant, malgré ces rituels, certains élèves n'élaborent pas une représentation adaptée à l'école et font alors l'expérience de *malentendus* (Bautier, 2006; Bonnéry, 2007). Cet article propose une méthodologie originale d'accès aux représentations enfantines de l'école : des entretiens individuels impliquant un matériel symbolique. 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. En raison de cette homogénéité des résultats, une observation attentive du déroulement des rituels du matin doit être menée pour déterminer si ces élèves font effectivement l'expérience de malentendus ou s'ils perçoivent l'activité scolaire telle qu'elle leur est présentée.

Mots-clés : malentendus, rituels du matin, école maternelle, entretiens avec des enfants d'âge préscolaire

## **A Longitudinal Study of Kindergarten Students' Representation of School Expectations: The case of Mrs. Julie's Classroom**

### 2.1 Introduction

In Quebec, more than thirty percent of twenty-year-olds have not completed high school or other types of vocational education, making it one of the Canadian provinces with the highest dropout rate (MELS, 2008; Ménard, 2009). Hypotheses regarding this school dropout rate have most commonly been associated to students' individual characteristics and most often depict the current reality of school dropout, rather than its genesis.

A new theoretical perspective suggests that school dropout is brought on by students' misrepresentation of school expectations. In order to adequately fulfill their student role, children must understand the school's behavioral and cognitive expectations, all while being engaged in school activities. Moreover, studies have shown that school expectations can be misunderstood as early as kindergarten for some students who may then go on to dropout of high school (Amigues & Zerbato-Poudou, 2000; Bautier, 2003; Bautier & Rochex, 1997; Bonn ery, 2006; Caffieaux, 2011). In fact, it is during kindergarten that children are required to adopt and play out their new social role without any prior school experience.

Luckily, school rituals (e.g. taking attendance, the calendar) are carried out every morning in kindergarten classrooms in order to assist children with this difficult task. These morning rituals simultaneously depict the various school expectations and support children in understanding and coordinating the essential functions of school activities (Rogoff & al., 2005). However, these requirements are only partially



explained by the teacher (Bernstein, 1975), leaving students responsible in understanding that what they are currently learning will need to be reinvested into future activities.

Research suggests that certain students often overlook underlying cognitive expectations in a task and only comprehend formal and explicit expectations, such as being well behaved, keeping a clean and organized notebook, listening to the teacher (Amigues, Kherroubi, & Johsua, 2003). These students are unable to simultaneously fulfill both behavioral and cognitive school expectations (Bautier, 2003).

The purpose of the current study is to explore kindergarten students' perception of school expectations, as well as morning school rituals, in order to understand how these activities benefit the children's initiation into school. Students from one kindergarten classroom were observed and interviewed throughout one school year.

## 2.2 Conceptual Framework

Kindergarten is considered to be an important transition period for young children. It is often the first time they attend an institution that is specially designed for learning (Amigues & Zerbato-Poudou, 2000). Children therefore need to gain a clear representation of how school functions, of what its purpose is, and of what they need to do in order to learn in school (Florin, 2008). These expectations regarding the school institution are introduced through distinct activities in kindergarten classrooms: morning school rituals.



### 2.2.1 What are Morning School Rituals?

A ritual is defined as a recurrent behavior that symbolizes and constitutes an institution's values and norms (Göhlich & Wagner-Willi, 2001). Examples of rituals in the kindergarten classroom are the calendar, taking attendance, the weather, etc. (Amigues & Zerbato-Poudou, 2000; Dumas, 2009; Garcion-Vautor, 2003; Pillot, 2004). These activities establish both the individual and collective work conditions for the students. Moreover, rituals are repeated every day, allowing children to adopt their appropriate student posture without having it be re-specified every day (Clot & Faïta, 2000). When kindergarten teachers are asked to analyze their professional practices, most of them agree to say that morning school rituals are an essential part of the day, not only for themselves but for their students as well (Amigues & Zerbato-Poudou, 2000).

### 2.2.2 How do Morning School Rituals Assist Children in Adopting their new Student Role?

Morning school rituals encompass multiple functions in order for children to fulfill the various school requirements, all while learning to incorporate themselves in a new social group (Wulf, 2005). More specifically, by coordinating both social and cognitive functions, rituals allow children to adequately adopt the *role*, namely a set of behaviors that one is socially expected to fulfill, according to their new social *status*, which is defined as a specific position in a social group (i.e. student or teacher) (Myers, 1994).

Sociologists consider a ritual to be an act of socialization, creating important ruptures between an individual's various social statuses (Bourdieu, 1982). School rituals in

kindergarten classrooms generate an important rupture, allowing children to transition from being a child to becoming a student (Amigues & Zerbato-Poudou, 2000). This rupture also symbolizes to children that they are now students and that they must behave according to their new role (Bourdieu, 1982).

Moreover, school rituals allow children to be integrated into a new social group. They establish a social hierarchy between individuals, enabling each person to be assigned a specific status, that of student or teacher. In order for students to learn their new role, they must also grasp the complementary status and role of the teacher. For example, during attendance, the teacher is seated on a chair, in front of the group of students who, in turn, are sitting down on a mat. The teacher, being the authoritative figure, is also the one who leads the activities by asking questions either individually to the students, or collectively to all of them. Consequently, morning school rituals organize the classroom by displaying to the students both the role that they need to carry out, and the one that is performed by the teacher.

Beyond a social function, rituals also encompass a cognitive function. The activities performed in kindergarten classrooms require children to accomplish both a material task and an intellectual task. They must learn to work beyond the material and concrete task at hand in order to attain the intellectual task that represents the underlying knowledge (Bonnéry, 2007). For example, during attendance, the teacher may ask the students to post their nametag on the board as soon as they get into class. This is considered to be the material or explicit task. However, by posting their nametags on the board, students also have the opportunity to learn to recognize their classmates' names, as well as the letters that make up the names. This is considered to be the intellectual or implicit task. Even though the teacher may only explicitly request a material task, an important intellectual and implicit task also underlies the students' actions.

Furthermore, by their repetitive nature, rituals are an essential part of learning. In fact, children need to acquire complex sensory, motor, conceptual and social skills that, once appropriately coordinated, allow learning to be more systematic (Bruner, 1983). By repeating rituals every morning, children develop a mental representation of actions and events, resembling a *script* (Schank & Abelson, 1977). The script concept belongs to the schema theory (Loranger & Arsenault, 1989; Mandler, 1979; Schank & Abelson, 1977) and is defined as one's representation of an event or situation. More specifically, scripts are structured mental representations describing a sequence of events in a particular context (Schank & Abelson, 1977). They organize knowledge and information in the semantic memory according to a sequence of actions or particular events (Tulving, 1983, 1985), enabling individuals to anticipate events in order to know how to act according their respective roles. Consequently, scripts simplify one's perception of his or her surroundings by allowing a quick and predictable identification of objects, people, and events (Brubacher, 2011; Nelson & Gruendel, 1986).

Event though scripts, by their repetitive nature, are an essential part of learning, they do not take into account variations in activities that allow knowledge to evolve. This concept, by itself, does therefore not suffice in understanding how children learn. Rituals, however, ensure both stability and variation making them a vital foundation to school learning. In fact, although the repetitive and stable nature of rituals often gives the impression that activities never change, it is by their subtle variations that knowledge can progress (Amigues & Zerbato-Poudou, 2000; Dumas, 2009). Kindergarten teachers therefore agree that specific varying conditions must be organized, allowing the evolution of the students' relation to knowledge and to objects. These variations are structured according to three main axes: *chronogenesis*, *topogenesis*, and *mesogenesis* (Sensevy, 2001).

*Chronogenesis* describes the evolution of knowledge according to a specific didactic time. In classrooms, knowledge is acquired according to a logical simple-to-complex progression (Sensevy et al., 2000). Consequently, in morning school rituals, teachers implement variations following this didactic timeline in order to ensure that students have acquired the simpler knowledge before introducing more complex lessons.

*Topogenesis* illustrates the distribution of an activity between the teacher and his or her students. Each actor in an activity accomplishes a variety of tasks, some being specifically related to the teacher's role, and others, to the students' role (Sensevy, 2001). As the school year progresses, the various roles filled by the different actors evolve in order to allow the students to lead a greater part of the activity. The teacher progressively diminishes his or her symbolic presence in the classroom, allowing children to actively construct their knowledge (Sensevy & al., 2000).

*Mesogenesis* characterizes the knowledge that is being taught. More specifically, it portrays the variations in knowledge content and context, allowing students' to generalize their acquisitions. In fact, the main objective of learning is for one to be able to mobilize one's knowledge into multiple situations (Bruner, 1960).

Even with the daily occurrence of these rituals, certain students continue to misinterpret what is cognitively expected of them (Bautier, 2006). The variations in rituals highlight the fact that some students do not fully understand that acquired knowledge must be reinvested into future school activities (Amigues & Zerbato-Poudou, 2000).

### 2.2.3 How is the Concept of Misunderstanding Defined?

The crucial aspects of kindergarten education involve both the construction of initial fundamental knowledge and the acquisition of specific school behaviors (Lelleu-Galland, 2008). However, certain researchers suggest that kindergarten does not grant nearly enough attention to the development of cognitive abilities required in the student posture (Bautier, 2003; Bautier & Rochex, 1997; Bentolila, 2007; Bonnéry, 2006; Goigoux, 1998; Maso-Taulère, 2005). The institution may be leading some of its students to think that you must simply do as you are told in order to adequately learn and understand, when in reality, intellectual activity requires much more (C be & Goigoux, 1999; Perrenoud, 1988). These students are unable to grasp the different variations and therefore have a misunderstanding of what the school expects of them and of what their new role requires. In this case, a *misunderstanding* is conceptually defined as a difference between the teacher and the student in the way they interpret school expectations (Bonnéry, 2006, 2007; C be & Goigoux, 1999; Rochex, 2004; Terrail, 1997).

For some children, family education allows them to immediately comply with the school's precise student posture (Bourdieu, 1982). In fact, these students' socialization resembles the "school" type socialization (Bonnéry, 2006; Florin & Crammer, 2009). However, for other students whose socialization differs from the school culture, school requirements are less legible and may even be a source of misunderstanding (Amigues & Zerbato-Poudou, 2000; Bautier, 2006). *For these children, the school itself is the only lieu to learn how school functions*<sup>4</sup> (Bonnéry, 2006). Yet, teachers often emit various hypotheses regarding these children's difficulties, like, a developmental immaturity, an experiential deficit, and a lack of motivation. In an effort to improve the success of these students, teachers often alter their educational

---

<sup>4</sup> This is a free translation from the original work that is not available in English.

practices accordingly. For example, they will suggest tasks that are appealing to the students, as well as diverse, and with reduced difficulty (Cèbe & Goigoux, 1999; Goigoux, 1998). In doing so, kindergarten classrooms appear to be counter-productive in enabling students who have an inferior performance level in acquiring knowledge. These adaptive practices could even be considered as a cause of the problem, or as emphasizing the students' misunderstandings (Cèbe & Goigoux, 1999). The implicit aspects regarding the school task and its intellectual aims can create important obstacles early on for students who are socially removed from the school culture (Bautier, 2006; Bernstein, 1975).

#### 2.2.4 What Types of Misunderstandings are Students Subject to Encounter?

Research has shown that there are three types of misunderstandings that students may encounter in school. These misunderstandings are organized into a specific typology: regarding student posture, regarding the school task, and regarding school language.

##### 2.2.4.1 Misunderstanding Regarding the Student Posture

As children become members of their new social group, they are introduced to the *didactical contract*. The didactical contract establishes a reciprocal system of expectations between the teacher and his or her students regarding a specific object of knowledge (Brousseau, 1998). Students therefore learn to participate in school tasks, all while learning the complementary role of the teacher in these tasks.

Some students begin their schooling career with an improper understanding of the role they are required to carry out. They perceive their role exclusively as being well behaved and respecting the teacher's instructions (Bonnéry, 2006). They do not

identify learning as being a constructive process, but rather as simply gaining the information and knowledge the teacher will give them (Garcion-Vautor, 2000). These children do not understand that their role as a student is not only in relation to the teacher, but also to the knowledge and to the institution (Florin, 2007). For example, students must understand that they do not take part in the daily calendar ritual in their classroom simply to do as they are told, but more importantly, to be able to learn the days of the week and the months of the year.

This type of misunderstanding has been identified as early as kindergarten. A study carried out amongst 5-year-old students (*grande section*) from one kindergarten classroom in Paris clearly depicts two types of students according to their representation of the student role. The first, defined as "*active researchers*"<sup>5</sup>, describe school learning as allowing them to "*become older*", to overcome the adult's assistance in order to be able to be autonomous learners (Passerieux, 2003). The second type of students are described as "*passive receivers*"<sup>6</sup> and do not include themselves in the learning process. They attribute learning solely to the teacher's expected behaviors (Passerieux, 2003), and therefore have a misunderstanding regarding their student role.

#### 2.2.4.2 Misunderstanding Regarding the School Task

The effective appropriation of knowledge relies on a specific learning posture. The student is required to be able to articulate the task at hand with the fundamental knowledge. In other words, students have to respect both the procedural and cognitive school requirements (Bonnéry, 2008). They therefore not only need to achieve

---

<sup>5</sup> This is a free translation from the original work that is not available in English.

<sup>6</sup> This is a free translation from the original work that is not available in English.



immediate objectives, but also the underlying knowledge to be able to reinvest it in subsequent lessons.

For students whose socialization does not resemble the school culture, the articulation of the material and intellectual tasks is not always accessible. They are most often preoccupied with the task at hand and a result-based logic (Passerieux, 2007). By relying solely on behavioral indications of participation, teachers frequently fail to recognize that some students have misinterpreted the knowledge that is to be constructed through the material task (Bautier, 2003). In their research, Amigues and Zerbato-Poudou (2000) have portrayed this type of misunderstanding very well. In a kindergarten classroom, the teacher asked her students to cutout a series of words into individual labels that, once replaced in the correct order, would form a correct sentence. When researchers questioned the students on what they had learned, some of them replied that they had learned to cut out and glue pieces of paper, rather than to identify words and the different characteristics of a sentence. Moreover, students from one kindergarten classroom perceived reading as "*being used to read*" and that in order to read, one must "*turn the pages, speak with your mouth and look with your eyes*"<sup>7</sup> (Passerieux, 2003).

#### 2.2.4.3 Misunderstanding Regarding School Language

In kindergarten, language is an essential tool that allows children to play out their student role. In fact, students not only need to have an elaborate vocabulary, but they must also know how to use a thoughtful and argumentative language (Bautier, 2008; Bentolila, 2007; Chamboredon & Prevot, 1973). A student must "*learn to address*

---

<sup>7</sup> This is a free translation from the original work that is not available in English.



*individuals he barely knows regarding subjects they have not yet heard about*<sup>8</sup>  
(Bentolila, 2007, p. 11).

Therefore, kindergarten requires a differed, explicative and referential language (Bautier, 2006). Students need to acquire a speech that sustains a depersonalized point of view (Bonnéry, 2007). However, certain students have a restrictive and less abstract vocabulary (Bentolila, 2007; Florin, 2000). They utilize language as an instrument of communication, favoring a personalized relationship to objects as they do in daily life (Bautier, 2001; Bonnéry, 2002). For example, when the teacher initiates a speech activity about hats, students who have a misunderstanding regarding school language will use personal references to describe hats: *"I have a pink hat at home; my mom where's her hat in the garden"*.

### 2.3 Purpose and Research Questions

Given the various misunderstandings that students may encounter, a careful longitudinal examination of a kindergarten students' perception of school expectations and of their student role is of utmost importance to further understand how these misunderstandings arise and evolve. The purpose of the current study was therefore to carefully examine a group of 5- and 6-year-old students' representations. Four research questions were explored through semi-structured interviews and socio-demographic questionnaires:

- (1) Are young students able to report the temporal sequence of activities carried out during morning school rituals?

---

<sup>8</sup> This is a free translation from the original work that is not available in English.

- (2) How do the students perceive the teacher's implicit intentions regarding the rituals carried out every morning in their kindergarten classroom?
- (3) How do young children perceive their role as a student? How do they relate to the cognitive aspects of kindergarten rituals?
- (4) How does the familial socioeconomic status affect the children's perception of school expectations?

These research questions focus on the misunderstandings regarding both the student role and the school task. In this study, the misunderstanding regarding school language was not examined.

## 2.4 Method

The current study explores questions and concerns that have very seldom been done among kindergarten students. The proposed method involves specific and original implications. The following sections therefore describe the participants and measures, as well as the specific procedures and methodological implications that were carefully considered.

### 2.4.1 Participants

Participants were recruited in one kindergarten classroom of an urban area of Quebec. The province's governmental school poverty index (MELS, 2011) was consulted in order to select a socio-demographically diverse school. The selected school had a score of 5.6 out of 10 on the poverty scale, where a score of 10 represents a very high poverty. Parents of 16 of the 20 students in the classroom, 9 girls and 7 boys, granted their consent for the participation of their child. However, the data from one student's

interviews was excluded from the study because of the lack of comprehension of the proposed activity, as well as the irrelevance of his answers. Moreover, one student was not available during the February interviews. The mean age of the children at the beginning of the school year (September) was 65.4 months.

The classroom's teacher, who was an experienced kindergarten teacher, also consented to the video recording of her teaching practices and interactions with the students. She also granted access to the teaching material used during morning school rituals. Informed written consent was also obtained from a university student who was completing a classroom placement in the selected classroom.

## 2.4.2 Measures

### 2.4.2.1 Individual Semi-Structured Interviews

Individual semi-structured interviews were carried out three times during the school year: October, February and June. Children's representation of school expectations, as well as misunderstandings regarding the student role and the school task, were examined through four themes, described in table 2.1.

Table 2.1

*Interview Themes*

<b>Theme</b>	<b>Justification</b>
Script	Recreate the morning school ritual in order to explore the student's sequential representation of that activity.
Teacher's Intentions	Representation of the teacher's role in morning school rituals, as well as the teacher's role in the didactical contract.
Student Role	Representation of school expectations and, in consequence, of the student role requirements.
Relation to knowledge	Perception of cognitive school expectations and thus of the students' relation to knowledge.

During these interviews, questions were centered around two morning school rituals: the calendar and taking attendance. These two specific rituals were selected because they were carried out every morning in the observed classroom and the students were most actively included in these two activities.

#### 2.4.2.2 Classroom Observations

Classroom observations were carried out every Monday morning of September, November, January, March, and May. In order to capture the necessary observations, two cameras were placed in the classroom, one in the front and one in the back. Two researchers were also present to see the students arrive and remained for the first hour of the day. Brief informal interviews were also completed with the classroom teacher in order to better understand the pedagogic intentions she had regarding the school rituals that were carried out during the observations. However, these classroom observations were not taken into account in the current article.

### 2.4.2.3 Socio-Demographic Questionnaire

Socio-demographic questionnaires were sent home to the parents of all the participating children at the end of the school year and returned to the teacher in sealed envelopes. Questions regarding the child, the parents and the family allowed researchers to further understand the socio-cultural background of the participants.

### 2.4.3 Procedure and Methodological Implications

Written consent was first obtained by the school principal, as well as the teacher of the targeted kindergarten classroom. Thereafter, an information meeting was held with all of the students' parents a few weeks before the beginning of class. The nature of the study, as well as the children's implication was fully explained. Parents were asked to take home a written consent form and return the signed copy by mail.

#### 2.4.3.1 Individual Semi-Structured Interviews

Individual semi-structured 15-minute interviews were carried out three times during the school year: October, February and June. Many researchers agree that children are often overlooked as viable participants in studies that have questions that affect them. Their voices have a hard time finding their way into qualitative research models. Many times, concerns over children's communication and cognitive abilities restrict researchers from using them as participants (Birbeck & Drummond, 2007). However, empirical evidence suggests that if studies take appropriate precautions and engaged children properly in the research process, there is no reason why their thoughts and perceptions should be overlooked (Birbeck & Drummond, 2007; Danic, 1999; Darbyshire, Schiller, & MacDougall, 2005; Flewitt, 2005; Harcourt, 2011; Harcourt

& Conroy, 2005; Hill, Laybourn, & Borland, 1996; Irwin & Johnson, 2005; Keddie, 2000; Mahon, Glendinning, Clarke, & Craig, 1996; Parker, 1984).

A review of qualitative studies that focus on young children's perceptions has shown that there are very few studies that involve young children as active participants. Among those that have, common research questions include: ethical concerns that are important to consider when young children are involved as active participants (Birbeck & Drummond, 2007; Danic, 1999; Darbyshire et al., 2005; Flewitt, 2005; Harcourt, 2011; Harcourt & Conroy, 2005; Hill & al., 1996; Irwin & Johnson, 2005; Keddie, 2000; Mahon & al., 1996; Parker, 1984), a description of specific methods or techniques used when interviewing young children (i.e. photographs (Einarsdottir, 2005), dolls (Deloache & Marzolf, 1995), group interviews (Cammissa, Montrone, & Caroli, 2011; Einarsdottir, 2011; Gray & Winter, 2011; Mortari, 2011)), as well questions regarding other various subjects (e.g. body image (Birbeck & Drummond, 2005), self-perception of academic abilities (Altermatt, Pomerantz, Ruble, Frey, & Greulich, 2002), learning to read (Bondy, 1990), socialization and learning at home and at school (Danic, 1999)). These studies do not portrait an in depth exploration of children's perceptions, and do not include a detailed description of the method used to interact with the young children.

The present study displays new and original ideas by closely observing and interviewing sixteen 5- and 6-year-old students regarding their perception of school expectations and of the student role, whereas most studies explore such questions further on in the students' schooling career (Bautier, 2003; Bonnéry, 2006, 2007; Loranger & Arsenault, 1989). Interviews were carried out after careful preparation and consideration of potential developmental issues. These considerations can be organized into three categories: particularities of the interview process, elaboration of

scripts during the interview, as well as questions that allowed students to elaborate beyond scripts.

#### 2.4.3.1.1 Particularities of the Interview Process

As we have previously mentioned, it is through morning school rituals that children learn the various requirements that allow them to adequately fulfill their new student role (Bautier, 2006). However, 5- and 6-year-old children have not yet acquired an appropriate representation of time and therefore have certain difficulties in identifying this specific part of the day (Piaget, 1946). In fact, it is difficult for young children to target a particular time in the school day in order to describe it in detail to another individual. The interviewer therefore needed to provide clues for the students in order to constrain the time of day that is of interest and, in turn, generate the appropriate script.

Subsequently, according to research, even though 5- and 6-year-old children have yet to have a fully developed script, they are more than capable of describing the actions of an event (Bauer & Hertsgaard, 1993; Bauer & Thal, 1990; Fivush & Mandler, 1985; Nelson & Gruendel, 1986; O'Connell & Gerard, 1985; Schank & Abelson, 1977; Verrier, 1997b). Indeed, kindergarten students are able to recall the temporal order of activities. However, they have a difficulty in generalizing the actions in an event and most often rely on their episodic memory to report recent events (e.g. the activities carried out that morning in their classroom) (Abelson, 1981; Fivush, 1984; Verrier, 1997b). It was therefore important to ensure the fidelity of the children's discourse regarding the activities that are carried out in their classroom. To do so, the interviewer needed to be present during morning school rituals of the days when the interviews were held. In witnessing these rituals, the interviewer was able to better understand the examples given by the students during the interviews.



Nonetheless, the researchers presence in the classroom during these activities poses a certain limitation regarding the children's elaboration of scripts. Given that the interviewer was present during morning school rituals and that she is aware of how these activities are carried out, students' could have limited themselves in their detailed explanation of their kindergarten classroom's rituals. Thus, the interviewer needed to adopt a naïve posture to encourage children to fully elaborate their morning school rituals script.

A specific technique, inspired by the "*instruction to the double*" method, was used to assist the children in their elaboration of an event. This self-confrontational technique is designed to assist individuals, enabling them to go beyond the mere evocation of actions (Saujat, 2002). The "*instruction to the double*" method, which was first developed in a work environment, consists of assisting an individual in the explicit explanation of his or her professional activity in order to relay all of the necessary instructions for another individual to flawlessly replace him or her without having any co-workers notice this replacement (Oddonne, Re, & Briante, 1981; Saujat, 2002). In the current study, children were asked to explicitly describe morning school rituals, as well as their student role in these activities. More specifically, they were asked to pretend they were explaining these elements to a child who was the same age, but had never been to kindergarten. This individual needed to know exactly what to do in order to replace the student in his role during morning school rituals. This interview technique thus enabled children to use their own verbalization, while minimizing the interviewer's role. Indeed, Piaget's work on the clinical interview enables us to understand that the interviewer's role is not always favorable (Piaget, 1947). It is preferable to use the child's vocabulary in order to minimize the adult's influence on his or her verbalizations.



Moreover, it is through variations in activities and in the roles played out in an activity that children eventually become autonomous in their student role. Thus, as the school year progresses, children should hold more and more symbolic space in the activities. It was therefore important to illustrate the construction process of the student role throughout the school year. Three interview time points were completed: at the beginning of the school year (October), in the middle of the school year (February), and at the end of the school year (June).

#### 2.4.3.1.2 Script Elaboration During the Interview

An event representation can be divided into two distinct structures: the behavioral structure, referring to the actions and behaviors, and the cognitive structure, namely the underlying intentions and concepts of an activity (Abelson, 1981). For kindergarten students, these two individual structures are not equal. In fact, it is easier for young children to cognitively access what they are doing, rather than the underlying reasons (Piaget, 1974b). Moreover, the action is the source of comprehension of an event (Piaget, 1974a). It is thus essential that children first elaborate the behavioral structure, that is the actions sequence as well as the respective behaviors of the teacher and the students during morning school rituals. Thereafter, this behavioral structure will allow them to reflect upon the underlying intentions of these daily activities. Students were therefore first asked to elaborate their script, and then questioned regarding underlying intentions and knowledge.

Moreover, studies pertaining to the acquisition and development of scripts have found that the language limitations in young children may often lead researchers to underestimate their scripts (Bauer & Thal, 1990; Fivush et al., 1992; Friedman, 1990; O'Connell & Gerard, 1985; Price & Goodman, 1990; Verrier, 1997b). Yet research has shown that scripts of young children can be just as developed as those of older

children if non-verbal methods (e.g. movements, drawings, dolls, etc.) are used during the interview process (Bauer & Thal, 1990; Fivush & al., 1992; Friedman, 1990; O'Connell & Gerard, 1985; Price & Goodman, 1990). In this case, Playmobil toys were used to enable students to go beyond their language limitations and allow the researchers to have better insight into their morning school ritual script (Annex A).

However, given that this support material essentially adds script details that were not initially verbalized, the verbal component must first be introduced. In fact, a first elaboration of the script without the Playmobil toys enables students to sketch a first version of their morning school rituals script. The material then activates the children's episodic memory, allowing them to further detail their initial script.

Furthermore, it is important to consider the possible negative implication of this material. In fact, given that the interviewer asked the students to play out an activity with the material, it was possible that some of them would have been inclined to play with the figurines or to invent a fictitious activity. Also, the Playmobil toys might have been distracting to the children when they were verbally elaborating their scripts. A late introduction of the Playmobil material therefore enables the interviewer to have an initial insight of the students' actual scripts, without any distractions.

In addition, the use of a tactile-visual model that represents the kindergarten classroom implies that students are able to have a good understanding of the symbolic representation of this material. Students must be capable of making the connection between specific elements of the material and the corresponding elements of the classroom (Deloache, 1991). Thus, a moment of introduction and familiarization with the material was ensured during the interviews to ensure that students had established a symbolic representation. Photographs of the actual classroom elements (e.g. the mat, the calendar, the weather chart, etc.) were prepared in order to assist in certain cases

where the participant was very shy and did not speak, or if he or she did not understand the task (Annex B).

#### 2.4.3.1.3 Questions that Allowed Students to go Beyond Script Description

A reflection on the underlying intentions and concepts of morning school rituals, which is the cognitive structure of the event representation, must be lead following the students' description of the representation's behavioral structure. As we mentioned earlier, the students' thoughts regarding the cognitive structure of an activity relies on the elaboration of the behavioral structure (Piaget, 1974b).

In kindergarten classrooms, the teacher implements activities according to his or her own specific intentions. It is therefore important to question children on the teacher's intentions regarding the activities that are implemented during morning school rituals. Additionally, it is of utmost importance to question the students according the teacher and his or her intentions, rather than according to the students' actions. For example, we asked: "Why do you think your teacher does the calendar with you every morning in your classroom?" rather than ask: "Why do you do the calendar every morning in your classroom?" This formulation shows the students' representation of the teacher's intentions regarding the activities that are carried out during morning school rituals.

It is also important to question the children regarding the other students' achievements and failures. Indeed, the teacher often uses mediating practices that allow children to learn vicariously through the other students' successes and failures (Bandura, 1977). Furthermore, given that the teacher often targets the same students (the best and least best) to illustrate the requirements regarding the student role and the school expectations, children will have a certain ease in identifying these students and

explaining why they are considered the best or least best in the classroom (Dumas, Huguet, Monteil, Rastoul, & Nezelek, 2005; Levine, 1983). In addition, certain researchers suggest that young children have a greater ease in perceiving the abilities and behaviors (positive and negative) of other students, and often overestimate their own abilities (Piaget, 1925; Stipek, 1981). Thus, the interview process also included questions regarding the identification of students who were most often targeted by the teacher, as well as their behaviors. This allowed researchers to obtain the children's representation of the student role.

Table 2.2 resumes the important interview elements that needed to be taken into account, as well as interview themes and corresponding interview questions.

Table 2.2

*Interview Elements and Corresponding Interview Questions*

<b>Interview Elements</b>	<b>Interview Questions</b>
1. Getting acquainted (time constraint, purpose of the interview)	<i>We're going to pretend that a new boy/girl is going to join you and your classmates in your kindergarten classroom. He/She has never been to kindergarten and he/she doesn't know how morning activities are done. Can you tell him/her how things are done in the morning in your kindergarten classroom?</i>
2. Script (without Playmobil toys)	<i>How do you, your classmates and your teacher do the calendar (take attendance) in your classroom every morning? Is it always this way?</i>
3. Introduction and familiarization of the Playmobil model and figurines	<i>I have a toy model that looks a lot like Mrs. Julie's<sup>9</sup> classroom. Can you point out some things in this model that look a lot like things that you have in your classroom? This figurine represents Mrs. Julie, and these figurines represent you and your classmates. There aren't as many figurines as there are students in your classroom, but we're going to pretend that there are just as many figurines, ok?</i>
4. Script (with Playmobil toys)	<i>Now, using these little figurines, I would like you to show the boy/girl how you, your classmates, and your teacher do the calendar (or take attendance) in your classroom.</i>
5. Teacher's Intentions	<i>Why do you think Mrs. Julie asks you to do the calendar (or take attendance) every morning?</i>
6. Perception of School Expectations and of the Student Role	<i>Can you identify the best student in your classroom among these figurines? Why is he/she the best? Can you identify a student that is not as good among these figurines? Why isn't he as good as the first student? Do you think you are more like the best student or like the one that doesn't do as good? Why?</i>

## 2.4.3.2 Socio-Demographic Questionnaire

Socio-demographic questionnaires were sent out to the parents in June following the interviews and classroom observations. The social categorization phenomenon has shown that people and researchers have a tendency to "perceive what they see"

<sup>9</sup> The teacher's name was modified in order to maintain confidentiality.

(Tajfel, Billig, & Bundy, 1971). For the researchers, knowing the students' socio-economic status could have had an effect on the way they observe and analyze the students' actions and discourse. Moreover, certain parents could have felt a certain discomfort in knowing that their child was identified as being socially disadvantaged.

#### 2.4.4 Data Analysis

Interviews were transcribed and divided into four distinct sections: script without support material, script with support material, perception of the teacher's intentions, and perception of the student role.

Thereafter, the scripts without Playmobil toys and the scripts with Playmobil toys were divided into categories according to their script strength. The script strength refers to the level of development and can be described using four criteria: temporal order, flexibility, fidelity, and speed of recall. Temporal order refers to the ability to recall the correct temporal order of an event's actions (Bauer & Thal, 1990; Fivush & Mandler, 1985; O'Connell & Gerard, 1985). Flexibility can be described as the capability to generalize the central actions of an event, allowing greater ease in recognizing and integrating new experiences (Abelson, 1981; Hudson & Nelson, 1983; Myles-Worsley et al., 1986). Fidelity concerns an individual's discourse that becomes more probable and more authentic, and is represented by the recall of conditional acts (Abelson, 1981; Fivush, 1984) as well as one's resistance to incongruent questions (Baker-Ward et al., 1993). Speed of recall is characterized by agility with which one recalls a script (Fivush & Mandler, 1985; Klahr et al., 1983; Maggitti, 1989). Moreover, the degree of intensity with which the interviewer assisted the children in the development of their script was also taken into account during the analysis to determine the script strength.



Afterwards, a thematic analysis (Boyatzis, 1998; Braun & Clarke, 2006; Joffe, 2012) was carried out for all three interview time points on the children's perception of the teacher's intentions, as well as their student role. This generated various themes and allowed researchers to identify a specific student typology according to their perceptions. In order to avoid an internal validity bias due to the researcher's expectations, a double codification was carried out on all of the verbatim. Moreover, an inter-rater agreement score of 0,94 was obtained, validating the obtained results. This was calculated by comparing the number of instances where the judges obtained the same themes and the instances where the themes differed throughout all of the verbatim.

Finally, following the analysis of the students' interviews, data from the socio-demographic questionnaires was compiled and analyzed. This specific timing was carefully followed in order to avoid any social categorization that could have affected the researchers' perception during the analysis of the children's discourses.

## 2.5 Results

### 2.5.1 Children's Description of Scripts

The results generated from the analysis of the participants'<sup>10</sup> initial script (without Playmobil figurines) show that 5- and 6-year-old's are able to describe their morning school rituals script. However, the script strength was not the same for every participant. In fact, where some students were able to elaborate a strong, developed

---

<sup>10</sup> The participants' names have been modified to maintain confidentiality.



script, others had more difficulty and needed further assistance from the interviewer<sup>11</sup>.

Table 2.3 illustrates the three different script strengths, followed by an explanation of how the scripts are different, based on the four script development criteria.

Table 2.3

*Illustration of the Different Script Strength Levels*

Script Strength	Example
Strong	To begin, we do our morning routine. We get our things out of our backpack. To start, we put our snack in our cubbyhole and after that, the green binder in our cubbyhole. After, we open our notebook to the correct day and then we write. We write, let's say we're Monday, we write Monday. The teacher will write it on the board. After that, we go sit down on the mat to practice our vocabulary words. But it is not always like that. Sometimes we don't do it, because sometimes we have other activities. And after that we...sometimes we go eat our snack. (Martine)
Medium	"We do our morning routine". <i>Mhm, is that all?</i> "We bring our notebook. And we put our little ladybug in the right spot. There is like a fridge that is magnetized and there are images, like a school bus, daycare, and walkers or the ones that go to jounfou <sup>a</sup> . So then, the ones that are going to jounfou, they put on the line for jounfou, if they are school bus, they put themselves under the line for the school bus, if they are walkers, they put themselves under the line for walkers, and if they are daycare, they put themselves under the line for daycare." <i>Okay. And do you do anything else during your morning routine?</i> "Hum, we go bring our backpacks and we take our green binder and after that we go sit down on the mat and we do the blackboard." <i>The blackboard? What do you do with the blackboard?</i> "We say...it is Martine, she says the weather, I say who is absent and ... also what day we are we also do it on the blackboard. And when it is raining, we put the arrow on the rain and when it is cloudy, we put the little arrow on cloudy". (Zara M.)
Weak	"We write the date". <i>All right, and what else?</i> "We go bring our backpack". <i>Mhm, and afterwards?</i> "We check to see who is absent" <i>All right, and afterwards, what do you do? (...)</i> <i>Do you go on the mat afterwards?</i> "Yes!" <i>And what do you do on the mat?</i> "(...) hum...we say the words". <i>Okay, and after that?</i> "I don't know". (Luc)

<sup>a</sup> *Jounfou is and organized after school activity that some students participated in.*

<sup>11</sup> The interviewer assisted the children in developing their scripts by asking them to give examples, or by asking them to explain what they meant. Moreover, the interviewer occasionally needed to use prepared photographs of the classroom material with participants who were shy and did not talk or for those who did not understand the task they were asked to do.

The temporal order of the recall of events for all three different script strengths was adequately attained. However, the fluidity of recall demonstrated by the level of assistance provided by the interviewer, is more fluid as the script strength increases. The stronger the script, the lesser the interviewer assisted the student. The script flexibility is better in the stronger script, than in the other two scripts. This is illustrated by the ability to generalize the events, rather than focusing on specific events, often the ones that occurred the day of the interview. The script fidelity was generally good for the three different script strengths. However, there is a net difference in the speed of recall between the all three scripts, once again showed by the fact that the interviewer needed to assist the student in the recall process.

Table 2.4, presented below, illustrates the distribution of participants according to their script strength without the playmobil figurines. The script strength of the students is determined as the strongest strength they were able to achieve throughout the school year.

Table 2.4

*Participants' Strongest Script Strength (without Playmobil Figurines)*

<b>Weak Script</b> (n=4)	<b>Medium Script</b> (n=7)	<b>Strong Script</b> (n=4)
Danika	Albert	Lea
Felix	Catherine	Louis
Luc	Karin	Martine
Marielle	Miriam	Nathan
	Sebastian	
	Zara L.	
	Zara M.	

For the most part (n=11), children initially had a weak or medium strength script. In fact, fewer children were able to describe a strong and elaborate script. According to

the script development criteria described earlier and the level of interviewer assistance, only four students had a strong initial script.

However, results from the elaboration of the second script (with Playmobil figurines) show that the Playmobil model and figurines helped six children further elaborate the activities that take place during morning school rituals. Moreover, none of the students regressed in their script strength.

Table 2.5

*Participants' Strongest Script Strength (with Playmobil Figurines)*

Weak Script (n=1)	Medium Script (n=7)	Strong Script (n=7)
Danika	Albert	Lea
	Catherine	Louis
	Zara L.	Martine
	Zara M.	Nathan
	Felix*	Karin*
	Luc*	Miriam*
	Marielle*	Sebastian*

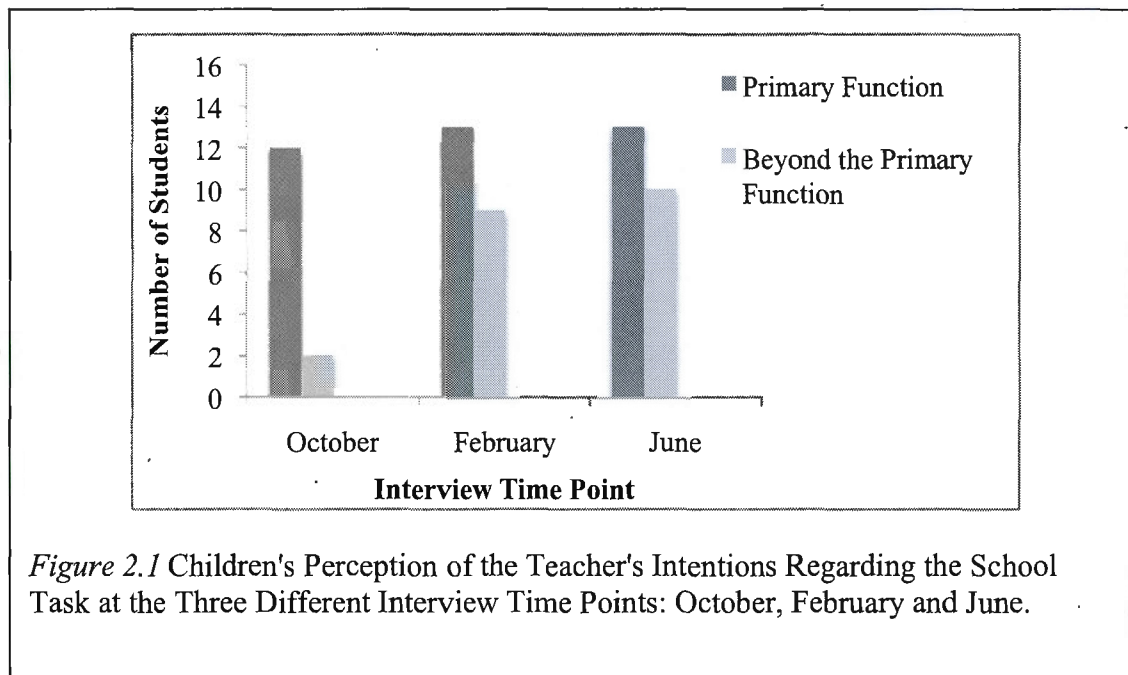
\* Children whose script progressed from a weaker strength to a stronger strength.

In fact, results describes in table 2.5 demonstrate that three students were able to improve their script from a medium strength to a strong strength (Karin, Miriam and Sebastian), and three others from a weak strength to a medium strength (Felix, Luc and Marielle). However, one student (Danika) remained in the "weak script" category.

## 2.5.2 Children's Perceptions

### 2.5.2.1 Perception of the Teacher's Intentions Regarding the School Task

Thematic analysis of the students' perception of the teacher's intentions regarding the calendar and taking attendance resulted in two main themes: primary didactic function of the activity (e.g. the primary didactic function of the calendar is to know what day it is), and beyond the primary didactic function of the activity, for example cognitive intentions (learn numbers, days of the week) or projected future benefits. Figure 2.1 illustrates the distribution of the students' perception according to the two selected morning school rituals' didactic functions.



More than half of the students were able to report the primary didactic function of the activity as being the teacher's intentions at all three time points. For example, Albert

reported that his teacher did the calendar in his classroom every morning *"to know what day it is today"*. Danika said that the teacher carried out the attendance ritual with the students every morning *"to know who is absent"*, and Louis said that it was *"to know if there is any one that is not there"*.

However, where most students were able to report the primary didactic function of the activity, fewer of them were able to go beyond the primary didactic function of the activity when explaining their perception of the teacher's intentions. In fact, in October, only two students were able to elaborate on the teacher's intentions beyond the primary didactic function of the activity. Catherine said that her teacher carried out the calendar every morning *"so that we can learn the numbers, so we can know what numbers are"*, and Zara L. said that taking attendance was to *"learn the letters"*. The most significant increase was between the months of October (n=2) and February (n=9), and remained relatively the stable in June (n=10). For example, Louis explained that the teacher lead those two activities every morning *"surely so we'll be better in grade one"*, and Zara M. said that the calendar was to *"count numbers and learn numbers"*.

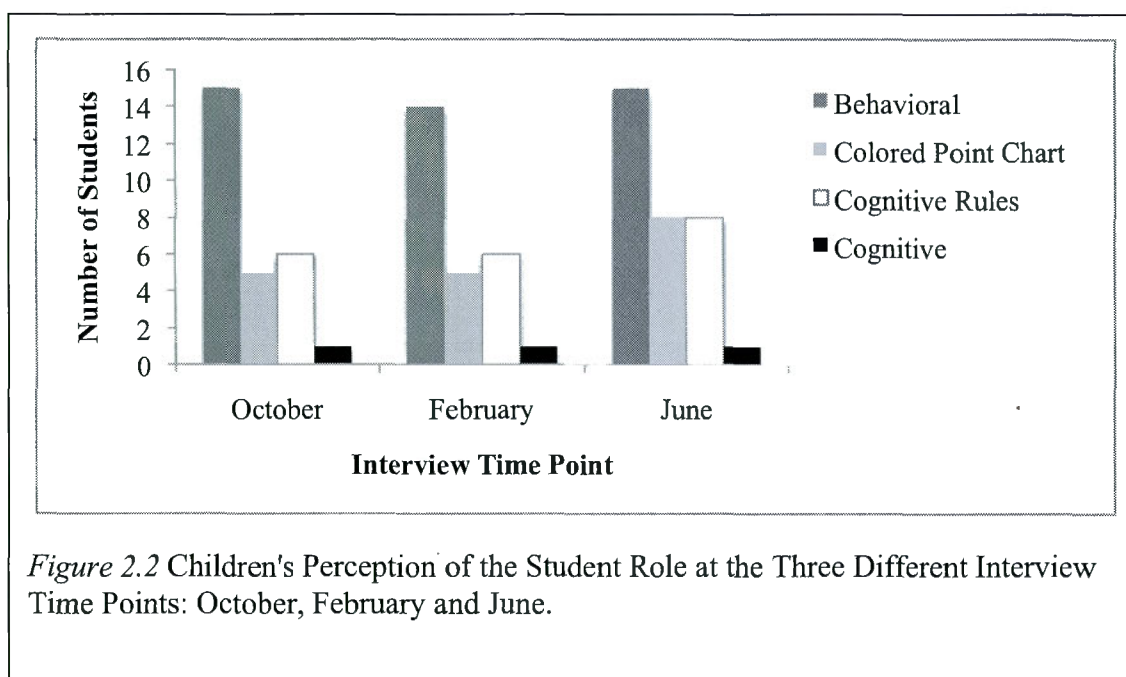
#### 2.5.2.2 Perception of the Student Role

Thematic analysis of the children's perception of the school expectations and, consequently, of their student role, generated four themes: behavioral expectations, colored point system<sup>12</sup>, cognitive expectations reported as scripted rules, and cognitive expectations. In this case, the difference between the third and fourth themes is the level of elaboration in the students discourse. On one hand, cognitive

---

<sup>12</sup> The colored point system refers to the behavioral chart in the classroom. The children begin the day in the "green section". If they do something wrong, the teacher moves their name to the "yellow section", and then to the "red section" if they do something else that is wrong.

expectations reported as scripted rules remained superficial in that students were not able to further explain how these expectations related to them as students. They were simply reported as being important because the teacher said so. On the other hand, the "cognitive expectations" category refers to clear examples of students' understanding of cognitive elements of the student role. Figure 2.2 illustrates the participants' perception according to these four themes throughout the school year.



Without exception, all of the children reported behavioral expectations at all three interview time points (n=15 for October and June, n=14 for February). For example, Sebastian explained that he resembles the best student in the classroom "*because I always listen to Mrs. Julie and because I don't talk in the hallway*". Also, Karin explained that being a good student meant that you "*raise your hand to speak*" or, as Albert said, "*because he listens well*".

Thereafter, throughout the school year, many students also reported the colored point system in the classroom as being important. In fact, participants affirm that in order to be a good student, you must always be in the green section of the chart, rather than the yellow or red sections of the chart. For example, Martine said that the best student in the classroom is the best *"because his name is never in the red or yellow sections of the chart"*, whereas Catherine said that in order to be a good student *"you need to listen to what the teacher says so your name can stay in the green section"*.

Some students (n=6 in October, n=6 in February, n=8 in June) reported cognitive expectations in a scripted rule format throughout the year, almost as if they were behavioral expectations. For example, Karin said that one is considered to be a good student because *"he practices his vocabulary words"<sup>13</sup>*. In this case, Karin was able to report a cognitive expectation (e.g. practice the words to learn them and the various letters), but reported it as doing what the teacher had told them to do. Moreover, students were able to name a cognitive expectation, as if they were repeating what they had been told, but were not able to elaborate and explain that expectation. For example, Sebastian reported that the best student in the classroom was the best *"because he understands and he can easily do what Mrs. Julie asks him to do"*. In this case, the student is referring to the fact that in order to be a good student, you need to understand what to do and how to do it. However, he was not able to further explain what he meant to the interviewer.

Nonetheless, when the participants were asked to explain what being a good student is, only two of them were able to elaborate clear cognitive expectations and did so as

---

<sup>13</sup> In the observed classroom, the children had a new list of vocabulary words with corresponding images every week. During morning school rituals, when the class was taking attendance, the children were asked to name one of the vocabulary words from the list when his or her name was called out to mark their presence. In this case, the teacher had told the students to practice "reading" the words at home, or rather associating the words with the pictures.



early as October. For example, in October, Martine said that she resembled the best student in the classroom because *"she knows all of the alphabet and numbers"*. Moreover, she also explained later in the year that a good student *"knows all of the months of the year, all of the days of the week and all of the seasons"*.

### 2.5.3 Student Typology According to Their Perceptions

Analysis of the children's discourse generated a student typology according to their perception of school expectations. Four types of students were observed: (1) those who have a perception of both the teacher's intentions in the school task and the student role was inadequate, (2) those who have a perception of the student role was inadequate, (3) those who have a perception of the teacher's intentions was inadequate, and (4) the students who have a perception of the teacher's intentions and of the student role were adequate. While some students remained in one category throughout the school year, others changed categories, sometimes even more than once. Table 2.6 shows the results of this typology, including the students' strongest script strength.

Table 2.6

*Student Typology According to Their Perceptions and Their Strongest Script Strength*

Students' Perceptions	Strongest Script Strength			Interview Time Point		
	October (n=15)	February (n=14)	June (n=15)	October (n=15)	February (n=14)	June (n=15)
1. Inadequate Perception of the School Task and of the Student Role	Strong	Nathan Miriam Karin Lea Louis Sebastian	Nathan Miriam Sebastian	Nathan Miriam Karin Lea Louis Sebastian	Nathan Miriam Sebastian	Nathan Miriam
	Medium	Felix Luc Albert Marielle Zara M.	Felix	Felix Luc Albert Marielle Zara M.	Felix	Catherine Luc
	Weak	Danika	Danika	Danika	Danika	Danika
2. Inadequate Perception of the Student Role/Correct Perception of the School Task	Strong	Zara L. Catherine	Albert Catherine Marielle Zara M. Luc	Zara L. Catherine	Albert Catherine Marielle Zara M. Luc	Lea Louis Karin Sebastian
	Medium					Albert Zara L. Marielle Zara M. Felix
	Weak					

Table 2.6 (continued)

*Student Typology According to Their Perceptions and Their Strongest Script Strength*

Students' Perceptions	Strongest Script Strength	Interview Time Point
	October (n=15)	February (n=14)
	Martine	June (n=15)
3. Inadequate Perception of the School Task/ Correct Perception of the Student Role	Strong	
	Medium	
	Weak	
4. Adequate Perception of the School Task and of the Student Role	Strong	Karin
	Medium	
	Weak	Martine

At the beginning of the school year (October), all of the students had a faulty representation of school expectations, regardless of their script strength. Most of them had a misrepresentation of both the teacher's intentions in the school task and of the student role (n=12), while the remainder had an inadequate representation of either the teacher's intentions (n=1) or the student role (n=2).

In February, the majority of students remained under false impressions regarding only the student role (n=8) or both the student role and the teacher's intentions (n=5). Only one student, Karin, was able to progress to an adequate representation of school expectations.

This tendency remained the same until the end of school year (June). Most students (n=9) had an adequate perception of the teacher's intentions regarding school tasks, but showed an erroneous perception of their student role. Again, only one student, Martine, had an adequate representation of the teacher's intentions and of the student role. The most important progression was therefore seen between the months of October and February.

While the two only students who had an adequate representation of school expectations during the year (Karin and Martine) had a strong script, other students with a similar script strength (Nathan, Miriam, Louis, Lea, etc.) continued to show a faulty representation of school expectations until the end of the school year. The students' script strength is therefore not related to the way they perceive school expectations.

#### 2.5.4 Students' Perception of Variations of the Script

At all three time points, the students were asked to report if there were any variations in the script. None of the students reported such variations in either their perception of the teacher's intentions regarding the school task or of their student role. They reported activities as being the same throughout the school year, as well as their role as a student in these school activities.

#### 2.5.5 Family Background: Parental Perception of Kindergarten

A compilation of the information obtained through socio-demographic questionnaires regarding parents' perceptions of kindergarten and of what their child is learning is resumed in table 2.7. The questionnaire for one participant was never returned. Thus, only fourteen participants' socio-demographic information was taken into account.

Table 2.7

*Description of Parental Perceptions and of Socio-Demographic Characteristics*

Parental Perception of Kindergarten	Parents Highest Level of Education (n=14)				Total
	High School Diploma (n=1)	Vocational Studies Diploma (n=1)	CEGEP Diploma <sup>14</sup> (n=2)	University Degree (n=10)	
<b>Cognitive Expectations</b> (i.e. alphabet, numbers, preparing for first grade, read, write, math, French, cognitive development)	1	1	2	9	13
<b>Behavioral Expectations</b> (i.e. socialization, autonomy)	1	0	2	7	10
<b>Disciplinary Expectations</b> (i.e. follow rules)	1	1	0	6	8
<b>Other Expectations</b> (i.e. have fun, self-esteem, sensory motor abilities)	1	0	1	5	7

As it is shown in table 2.7, the majority of students have at least one parent who has obtained a university degree (n=10), while the remaining students' parents' highest level of education is either a college degree (n=2), a vocational studies diploma (n=1) or a high school diploma (n=1).

The parental perceptions of kindergarten included behavioral expectations (i.e. socialization, autonomy, how to be part of a group), disciplinary expectations (i.e. follow the rules), cognitive expectations (i.e. alphabet, numbers, preparing for first grade, read, write, math, French, cognitive development) or other expectations (i.e. have fun, self-esteem, sensory motor abilities). Out of the ten parents who reported behavioral expectations, seven of them had a university degree, two of them had a

<sup>14</sup> In Quebec, a CEGEP (*Collège d'Enseignement Général Et Professionnel*) diploma is generally a two-year pre-university program and is required for university admission.

college degree and one parent had a high school diploma. A number of parents also reported disciplinary expectations (n=8). Most of them had a university degree (n=6), while the other two had either a vocational studies diploma (n=1) or a high school diploma (n=1). Thereafter, nearly all of the parents reported cognitive expectations (n=13). The only parent who did not report these expectations obtained a university degree. Finally, half of the parents (n=7) also described other expectations, including five parents who obtained a university degree, one parent who obtained a college degree and the other had a high school diploma.

## 2.6 Discussion

### 2.6.1 Children's Script Elaboration

The results of the current study confirm previous findings, proving 5- and 6-year-old children's ability to report scripts. Indeed, kindergarten students have a clear representation of the sequential order of activities. However, they have various levels of script strength, shown by the variations in flexibility, fidelity and speed of recall. In keeping with previous findings, this demonstrates that at this age, children's scripts have yet to be fully developed.

Moreover, the increase in script strength between the initial verbal script and the second script with the Playmobil model and figurines clearly demonstrates the children's developmental limitations. In keeping with previous findings, young children's verbal scripts could have been underestimated if it had not been for the use of our original methodology. The use of a material support allowed us to overcome the children's developmental limitations and thus gain access to their actual script potential.



### 2.6.2 Student Typology of Misunderstandings Regarding School Expectations

According to the children's discourse, there is a marked dissociation between how they understand the various learning situations in their classroom and how they perceive their actual mobilization in these situations. In fact, at the end of the school year, while most children understand that the learning situations put forward by their teacher have multiple purposes, many of them do not perceive their student role as being cognitively active in these situations. For the majority of students, the main focus is on behavioral and disciplinary aspects of the student role. Their representation of learning can therefore be described as a mere absorption of the teacher's knowledge, rather than an active participation in the construction of knowledge. Four hypotheses are considered in explaining these results.

Firstly, the children's representations could be related to a developmental limitation regarding learning situations. Indeed, while adults perceive learning as the appropriation and reinvestment of knowledge, young children do not automatically have this representation of learning (Amigues & Zerbato-Poudou, 2000; Dweck & Leggett, 1988). At the beginning of their kindergarten career, children have yet to understand that the knowledge they are being taught will eventually need to be reinvested into different contexts, as well as by using different tools. This developmental limitation could explain why, at the beginning of the school year, most participants limited their representation of the school task to its primary and immediate function (e.g. the calendar is to know what day it is). However, most children did not display this type of misrepresentation at the end of the school year, which could be explained by their growing experience as a student.

Secondly, the students' perceptions could also be related to their misinterpretation of the correct attentive posture required in learning. Research has shown that young

children initially understand attentiveness as simply behaving, being quiet, listening to the teacher and doing as you are told (Houart & Romainville, 1998). They do not immediately grasp that being attentive also implies a cognitive activity, such as comparing with the activities of the previous day, contemplating, relating various knowledge, learning numbers and letters, etc. (Houart & Romainville, 1998). Our findings display this type of misinterpretation as the dominant view amongst the participating students throughout the school year. Indeed, even though the students had an appropriate representation of the school tasks, they did not appropriately understand the role they must fulfill as a student.

However, not only do we need to consider how and why the children may be misinterpreting the school expectations, but also how the manner in which these expectations are presented to them could factor into the children's perception of the school task and the student role. A third hypothesis is therefore related to the classroom dynamic and teaching practices. Didactic researchers describes the concept of ostentation as a pedagogical practice in which the students' development of knowledge is based on the direct observation of their activity, as well as an automatic assumption that they are able to extend the use of that knowledge to other situations (Briand & Peltier, 2008). This conceptualization therefore considers that the teacher does not implement specific actions that allow the students to grasp the delicate implicit knowledge (Berthelot & Salin, 1992), such as variations in roles (*topogenesis*), variations in content and context (*mesogenesis*), as well as variations that follow a specific didactic time (*chronogenesis*) (Sensevy, 2001). The implementation of these variations in classroom activities is fundamental in order for knowledge, and the children's relation to knowledge, to progress (Amigues & Zerbato-Poudou, 2000; Dumas, 2009).

We can therefore hypothesize that these fundamental variations may not have been properly implemented in the classroom, giving the impression that the students understand what is expected of them when, in reality, they do not. This leads us to question whether the misunderstandings are in fact related to the children's erroneous perception of school expectations. Could the institution be in part responsible in creating these misunderstandings? How do the teacher's practices factor in these faulty representations? In order to verify this hypothesis, a precise analysis of classroom activities and of the teacher's practices during morning school rituals must be carried out.

### 2.6.3 Family Influence on the Student Typology

The literature regarding the concept of misunderstanding states that school requirements are less legible and may even be a source of misunderstanding for children who are socially removed from the school culture (Amigues & Zerbato-Poudou, 2000; Bautier, 2006; Bonn ery, 2006). However, the results obtained in the current study do not depict this link between the family's socioeconomic status and the students' perception of school expectations. On the contrary, our results clearly display the children's misunderstandings as a phenomenon that is distinct from the family background. Nearly all of the participating children displayed a misunderstanding, regardless of their parents' highest level of education. Thus, once again, this leads us to question the etiology of the children's misunderstandings and whether or not it is in fact the students that are misinterpreting the school expectations.

#### 2.6.4 General Discussion

The results of the current study clearly demonstrate the absence of relation between one's script recall and his or her perception of school expectations. Even though many children were able to recall a strong or medium strength script by the end of the school year, their perception of the student role remained oriented towards behavioral and disciplinary expectations. Script recall, in this case, did not assist children in reflecting upon the implicit school expectations, as expected. However, if the teacher did not introduce variations in roles and activity content and context, classroom activities, and consequently scripts, remained the same throughout the school year. Given the fixed and unchanging nature of these activities, students understand that in order to achieve in school and to fulfill school expectations, one must only learn the sequence in school activities. Moreover, the cognitively inactive and disengaged student role perceived by the students is reinforced by the immutable nature of classroom activities.

Whereas research that has studied the concept of misunderstanding links the students' misrepresentations to their socio-cultural background, the current findings do not show this same relation. Nearly all of the students' parents had some form of post-secondary education and reported cognitive expectations in their perception of kindergarten, leading us to question the classroom and school institution's goals and objectives.

Indeed, given the homogeneous state of the students' faulty perception of school expectations, are they veritably the one's to be misreading what is expected of them? If classroom activities remain the same throughout the school year, are they not a misrepresentation of the actual learning process, and therefore of the students' role in this process? Further observations of classroom activities and the teacher's practices

are needed in order to understand the nature of the misunderstandings. Additional kindergarten classroom and students need to be closely observed and interviewed in order to better understand the results obtained in the current study, as well as have a broader perspective of how kindergarten classroom function in reality.

ANNEX A

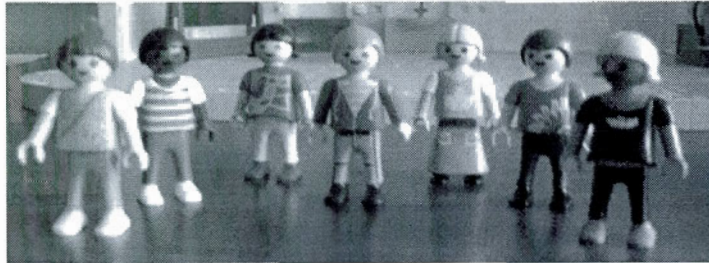
## Playmobil toys

### Figurines

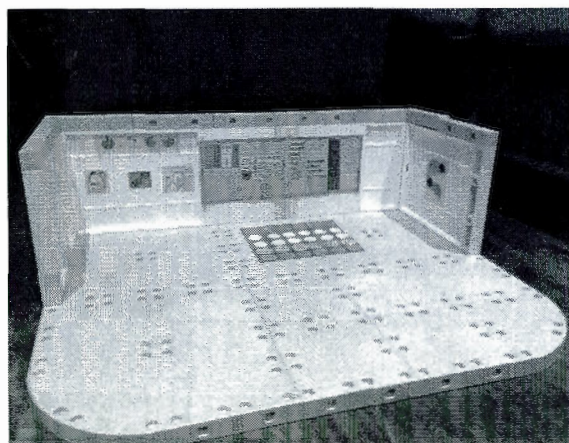
Teacher figurine



Student figurines



### Classroom





ANNEX B

Photographs of the Classroom Elements



## References

- Abelson, R. P. (1981). Psychological status of the script concept. *American psychologist*, 36, 715-729.
- Altermatt, E. R., Pomerantz, E. M., Ruble, D. N., Frey, K. S., & Greulich, F. K. (2002). Predicting Changes in Children's Self-Perceptions of Academic Competence: A Naturalistic Examination of Evaluative Discourse Among Classmates. *Developmental psychology*, 38, 903-917.
- Amigues, R., Kherroubi, M., & Johsua, S. (2003). Entretien. *Recherche et formation*, 44, 137-147.
- 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*, 64, 1519-1533.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bauer, P. J., & Hertzgaard, L. A. (1993). Increasing steps in recall of events: factors facilitating immediate and long-term memory in 13.5- and 16.5-month-old children. *Child development*, 64, 1204-1223.
- Bauer, P. J., & Thal, D. J. (1990). Scripts or scraps: reconsidering the development of sequential understanding. *Journal of experimental child psychology*, 50, 287-304.
- Bautier, E. (2001). Pratiques langagières et scolarisation. *Revue française de pédagogie*, 137, 117-161.
- Bautier, E. (2003). Décrochage scolaire. Genèse et logique des parcours. *Ville-École-Intégration Enjeux*, 132, 30-45.
- Bautier, E. (2006). *Apprendre à l'école, apprendre l'école. Des risques de constructions d'inégalités dès la maternelle*. Lyon: Chronique Sociale.

- Bautier, E. (2008). *Ambitions et paradoxes des pratiques langagières scolaires : constructions au quotidien des inégalités sociales d'apprentissage*. Communication présentée à la Actes du colloque « Ce que l'école fait aux individus » - CENS & CREN, Université de Nantes.
- Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1997). Apprendre : les malentendus qui font la différence. Dans J. P. Terrail (Éd.), *La scolarisation en France* (pp. 105-122). Courty: La dispute.
- Bentolila, A. (2007). *La maternelle : au front des inégalités linguistiques et sociales*. Communication présentée à la Rapport 2007 du Haut conseil de l'éducation (HCE) de 2007.
- Bernstein, B. (1975). Class and pedagogies : visible and invisible. Dans B. Bernstein (Éd.), *Class, codes and control: towards a theory of educational transmissions*. London: Routledge and Kegan Paul Ltd.
- Berthelot, R., & Salin, M.-H. (1992). *L'enseignement de l'espace et de la géométrie dans la scolarité obligatoire*. (Docteur), Université Bordeaux I.
- Birbeck, D., & Drummond, M. (2005). Interviewing and listening to the voices of very young children on body image and perceptions of self. *Early Child Development and Care*, 176, 579-596.
- Birbeck, D., & Drummond, M. J. N. (2007). Research with Young Children: Contemplating Methods and Ethics. *Journal of Educational Enquiry*, 7, 21-31.
- Bondy, E. (1990). Seeing it their way: What children's definitions of reading tell us about improving teacher education. *Journal of Teacher Education*, 41, 33-45.
- Bonnéry, S. (2002). Malentendus et usages langagiers des élèves en grande difficulté scolaire. *Ville-École-Intégration Enjeux*, 130(152-162).
- Bonnéry, S. (2006). À propos de la crise de la transmission. *Pensée plurielle*, 1, 75-82.
- Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire : élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris: La Dispute.
- Bonnéry, S. (2008). Les usages de la psychologie à l'école : quels effets sur les inégalités scolaires? *Sociologies pratiques*, 17, 107-120.
- Bourdieu, P. (1982). Les rites comme acts d'institution. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 43, 58-63.

- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: thematic analysis and code development*. Thousand Oaks: Sage.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Briand, J., & Peltier, M.-L. (2008). *Le manuel scolaire carrefour de tensions mais aussi outils privilégié de vulgarisation des recherches en didactiques des mathématiques*. Communication présentée à la Séminaire DIDIREM 2010, Paris 7.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble: La pensée sauvage.
- Brubacher, S. P. (2011). *Understanding children's representation and recall of individual occurrences of repeated events*. Wilfrid Laurier University.
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Caffieaux, C. (2011). *Faire la classe à l'école maternelle. Réflexions sur la construction des inégalités scolaires*. Bruxelles: De Boeck.
- Cammisa, M., Montrone, R., & Caroli, M. (2011). Development and results of a new methodology to perform focus group with preschool children on their beliefs and attitudes on physical activity. *International Journal of Pediatric Obesity*, 6, 22-27.
- Cèbe, S., & Goigoux, R. (1999). L'influence des pratiques d'enseignement sur les apprentissages des élèves en difficulté. *Cahier Alfred Binet*, 4, 49-68.
- Chamboredon, J. C., & Prevot, J. (1973). Le métier d'enfant. Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle. *Revue française de sociologie*, 14, 295-335.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.



- Danic, I. (1999). *Le jeune enfant entre la famille et l'école maternelle : grand écart, équilibre ou pas croisés ? Approche sociologique de l'articulation de la socialisation familiale et de la socialisation scolaire du jeune enfant en France*. (Docteur de l'EHESS), École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Darbyshire, P., Schiller, W., & MacDougall, C. (2005). Extending new paradigm childhood research: meeting the challenges of including younger children. *Early Child Development and Care*, 175, 467-472.
- Deloache, J. S. (1991). Symbolic functioning in very young children: understanding of pictures and models. *Child development*, 62, 736-752.
- Deloache, J. S., & Marzolf, D. P. (1995). The use of dolls to interview young children: issues of symbolic representation. *Journal of experimental child psychology*, 60, 155-173.
- Dumas, C. (2009). *Construire les rituels à la maternelle*. Paris: RETZ.
- Dumas, F., Huguet, P., Monteil, J.-M., Rastoul, C., & Nezelek, J. B. (2005). Social comparison in the classroom: is there a tendency to compare upward in elementary school? *Current Research in social psychology*, 10(12), 166-188.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological review*, 95(2), 256-273.
- Einarsdottir, J. (2005). Playschool in pictures: children's photographs as a research method. *Early Child Development and Care*, 175, 523-541.
- Einarsdottir, J. (2011). Reconstructing playschool experiences. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19, 387-402.
- Fivush, R. (1984). Learning about school: the development of kindergartners' school scripts. *Child development*, 55(5), 1697-1709.
- Fivush, R., Kuebli, J., & Clubb, P. A. (1992). The structure of events and event representations: A developmental analysis. *Child development*, 63, 188-201.
- Fivush, R., & Mandler, J. M. (1985). Developmental changes in the understanding of temporal sequence. *Child development*, 56, 1437-1446.
- Flewitt, R. (2005). Conducting research with young children: some ethical considerations. *Early Child Development and Care*, 175, 553-565.

- Florin, A. (2000). *Le développement du langage*. Paris: Dunod.
- Florin, A. (2007). L'école primaire en France. Rapport au Haut Conseil de l'Éducation.
- Florin, A. (2008). *Développement des liens sociaux*. Communication présentée à la Inspection académique 44, Université de Nantes.
- Florin, A., & Crammer, C. (2009). *Enseigner à l'école maternelle. De la recherche aux gestes professionnels*. Paris: Hatier.
- Friedman, W. J. (1990). Children's representations of the pattern of daily activities. *Child development*, 61(5), 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 1.
- Garcion-Vautor, L. (2003). L'entrée dans l'étude à l'école maternelle. Le rôle des rituels du matin. *Ethnologie française*, 2, 141-148.
- Göhlich, M., & Wagner-Willi, M. (2001). School as a ritual institution. *Pedagogy, culture and society*, 9, 237-248.
- Goigoux, R. (1998). *Sept malentendus capitaux*. Communication présentée à la Forum pour l'école maternelle.
- Gray, C., & Winter, E. (2011). Hearing voices: participatory research with preschool children with and without disabilities. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19, 309-320.
- Harcourt, D. (2011). An encounter with children: seeking meaning and understanding about childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19, 331-343.
- Harcourt, D., & Conroy, H. (2005). Informed assent: ethics and processes when researching with young children. *Early Child Development and Care*, 175, 567-577.
- Hill, M., Laybourn, A., & Borland, M. (1996). Engaging with Primary-aged Children about their Emotions and Well-being: Methodological Considerations. *Children & society*, 10, 129-144.



- Houart, M., & Romainville, M. (1998). Être ou ne pas être dans la lune, telle est l'attention... *Le point sur la recherche en éducation*, 5, 43-59.
- Hudson, J. A., & Nelson, K. (1983). Effects of script structure on children's story recall. *Developmental psychology*, 19, 625-635.
- Irwin, L. G., & Johnson, J. (2005). Interviewing Young Children: Explicating our Practices and Dilemmas. *Qualitative Health Research*, 15, 821-831.
- Joffe, H. (2012). Thematic Analysis. Dans D. Harper & A. R. Thompson (Éds.), *Qualitative research methods in mental health and psychotherapy. A guide for students and practitioners* (pp. 209-223). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Keddie, A. (2000). Research with Young Children: Some Ethical Considerations. *Journal of Educational Enquiry*, 1, 72-81.
- Klahr, D., Chase, W. G., & Lovelace, E. A. (1983). Structure and process in alphabetical retrieval. *Journal of experimental psychology: learning, memory, and cognition*, 9(3), 462-477.
- Lelleu-Galland, E. (2008). *La maternelle, école première et fondatrice. Construire le socle éducatif, cognitif et culturel*. Paris: Hachette.
- Levine, J. M. (1983). Social comparison and education. Dans J. M. Levine & M. C. Wang (Éds.), *Teacher and student perception: Implications for learning* (pp. 29-55). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Loranger, M., & Arsenault, R. (1989). *Le script classe et le script école de l'enfant et de l'adolescent. Rapport final*. Ste-Foy, Québec: École de psychologie, Université Laval.
- Maggitti, M. A. (1989). *Script organization in children and adults*. Temple University.
- Mahon, A., Glendinning, C., Clarke, K., & Craig, G. (1996). Researching Children: Methods and Ethics. *Children & society*, 10, 145-154.
- Mandler, J. M. (1979). Categorical and schematic organization in memory. Dans R. Puff (Éd.), *Memory organization and structure* (pp. 259-299). New-York: Academic Press.
- Maso-Taulère, J. (2005). La construction des inégalités : déjà en maternelle. *Spirale - Revue de recherche en éducation*, 36(67-76).

- MELS. (2008). *Résultats aux épreuves uniques de juin 2007 et diplomation*.
- MELS. (2011). Indices de défavorisation par école. Repéré le 18 juin, 2014, à [http://www.mels.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/indices-de-defavorisation/?tx\\_ttnews%5Bcode%5D=10](http://www.mels.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/indices-de-defavorisation/?tx_ttnews%5Bcode%5D=10)
- Ménard, J. (2009). *Savoir pour pouvoir : Entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*. Québec: Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire au Québec.
- Mortari, L. (2011). Thinking silently in the woods: listening to children speaking about emotion. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19, 345-356.
- Myers, D. G. (1994). *Introduction à la psychologie sociale*. Chenelière: McGraw Hill.
- Myles-Worsley, M., Cromer, C. C., & Dodd, D. H. (1986). Children's preschool script reconstruction: reliance on general knowledge as memory fades. *Developmental psychology*, 22, 22-30.
- Nelson, K., & Gruendel, J. (1986). Children's scripts. Dans K. Nelson (Éd.), *Event knowledge. Structure and function in development* (pp. 21-46). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- O'Connell, B. G., & Gerard, A. B. (1985). Scripts and scraps: the development of sequential understanding. *Child development*, 56(671-681).
- Oddonne, Y., Re, A., & Briante, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail*. Paris: Éditions sociales.
- Parker, W. C. (1984). Interviewing Children: Problems and Promise. *Journal of Negro Education*, 53, 18-28.
- 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\\_TstksmbwI](http://www.changement-egalite.be/spip.php?article99&lang=fr#.U_TstksmbwI)
- Passerieux, C. (2007). Apprentissages et construction du sujet dès l'école maternelle. Dans M. Bolsterli & O. Maulini (Éds.), *L'entrée dans l'école. Rapport au savoir et premiers apprentissages* (pp. 89-104). Bruxelles: De Boeck.

- Perrenoud, P. (1988). Nouvelles didactiques et pédagogies des élèves face au travail scolaire. Dans P. Perrenoud, & Montandon, C. (Ed) (Éd.), *Qui maîtrise l'école? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs* (pp. 175-195). Lausanne: Réalités sociales.
- Piaget, J. (1925). De quelques formes primitives de causalité chez l'enfant. *L'année psychologie*, 26(31-71).
- Piaget, J. (1946). *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (1947). *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1974a). *La prise de conscience*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (1974b). *Réussir et comprendre*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Pillot, J. (2004). *Enseigner à l'école maternelle. Quelles pratiques pour quels enjeux?* Paris: Collection pédagogies.
- Price, D. W. W., & Goodman, G. S. (1990). Visiting the wizard: children's memory for a recurring event. *Child development*, 61(664-680).
- Rochex, J.-Y. (2004). La notion du rapport au savoir : convergences et débats théoriques. *Pratiques psychologiques*, 10, 93-106.
- Rogoff, B., Moore, L., Najafi, B., Dexter, A., Correa-Chávez, M., & Solís, J. (2005). Children's development of cultural repertoires through participation in everyday routines and practices. Dans J. Grusec, & Hastings, P. (Eds) (Éd.), *Handbook of socialization* (pp. 211-225). New-York: Guilford.
- Saujat, F. (2002). Quand un professeur des écoles débutant instruit sont "sosie" de son expérience... Dans M.-P. Trinquier & M.-T. Zerbato-Poudou (Éds.), *Les dossiers des sciences de l'éducation. Le préscolaire en question : questions sur les pratiques* (pp. 107-117). Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- 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. Dans J. M. Baudouin, & Friedrich (Eds) (Éd.), *Théories de l'action et éducation* (pp. 203-224). Bruxelles: De Boeck.

- 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*, 20, 263-304.
- Stipek, D. J. (1981). Children's perceptions of their own and their classmates' ability. *Journal of educational psychology*, 73, 404-410.
- Tajfel, H., Billig, M. G., & Bundy, R. P. (1971). Social categorization and intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 1, 149-178.
- Terrail, J. P. (1997). *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*. Paris: La dispute.
- Tulving, E. (1983). *Elements of episodic memory*. Oxford: Clarendon Press.
- Tulving, E. (1985). Memory and consciousness. *Canadian psychology*, 26, 1-12.
- Verrier, N. (1997b). Existe-t-il des représentations de soi "objectives" à la maternelle? *Psychologie et éducation*, 28, 23-30.
- Wulf, C. (2005). Introduction : Rituels, performativité et dynamique des pratiques sociales. *Hermès*, 43, 9-20.

## CHAPITRE III

### ARTICLE 3

LES DISPOSITIFS ET LES GESTES DE L'ENSEIGNANT COMME SOURCES  
DE MALENTENDU POUR LES ÉLÈVES : ÉTUDE DE CAS D'UNE CLASSE DE  
MATERNELLE

## Résumé

Cet article présente une analyse qualitative et longitudinale des dispositifs et des gestes de l'enseignante d'une classe de maternelle. Nous faisons l'hypothèse que ces gestes ont un effet sur la construction de malentendus chez les élèves. En effet, la littérature psychologique, didactique et socio-linguistique décrit les élèves en difficulté au primaire et au secondaire comme semblant « agis » par le professeur, ne déclarant pas les activités « propres » qu'eux seuls pourraient mener (Bautier-Castaing & Robert, 1988). Les gestes d'enseignement permettant la mise en place de la conscience de l'activité intellectuelle requise à l'école sont alors cruciaux. L'analyse qualitative effectuée dégage des caractéristiques de l'activité enseignante qui peuvent être source de malentendus pour les élèves. Au niveau des dispositifs, deux faits sont notables : la co-utilisation de dispositifs correspondant à des enjeux potentiellement contradictoires et la non-disponibilité pour les élèves des instruments composant ces dispositifs. Au niveau des gestes de l'enseignante, trois catégories de phénomènes sont récurrentes : le recours à des gestes privilégiant les expériences personnelles et familiales, les gestes ostensifs, et la mise en place de situations privilégiant l'action matérielle. Ces résultats mettent en évidence la nécessité de considérer la difficulté scolaire comme une co-construction dans les interactions.

Mots-clés : dispositifs, gestes de l'enseignant, école maternelle, malentendus, rituels du matin



## Abstract

This article presents a qualitative, longitudinal analysis of one kindergarten teacher's gestures and devices. Our hypothesis is that these gestures have an effect on the development of students' misunderstandings. In fact, research in psychology, didactics and sociolinguistics describe primary and secondary school students who have difficulties as though their actions are "dependent" on the teacher and that they do not declare the personal activity that only they, as students, can carry out (Bautier-Castaing & Robert, 1988). It is therefore crucial to consider the teacher's gestures and devices that enable students' consciousness of the intellectual activity required. The qualitative analysis has unveiled specific characteristics regarding the teacher's gestures and devices that may be the cause of the students' misunderstandings. In regards to the devices, two facts are noteworthy: the simultaneous use of devices with different and potentially contradicting concerns, and the students' lack of accessibility to the devices' tools. In regards to the teacher's gestures, three recurrent categories of phenomena: the use of gestures that privilege personal and familiar experiences, ostensive gestures, and the establishment of situations that enable material actions. These results emphasize the need to consider school difficulties as being co-constructed in interactions.

Key words: devices, teacher's gestures, kindergarten, misunderstandings, morning school rituals



## **Les dispositifs et les gestes de l'enseignant comme source de malentendu pour les élèves : étude de cas d'une classe de maternelle**

### 3.1 Introduction

En maternelle, les élèves construisent une première représentation des attentes de l'école. Cette représentation est relative à la répétition des situations, aux rôles respectifs de l'enseignant et des élèves et aux premiers savoirs et activités scolaires. Pour élaborer ces différentes composantes de la forme scolaire, les enseignants de maternelle privilégient les rituels du matin (par exemple le calendrier, l'appel, ou la météo) (Briquet-Duhazé & Quibel-Périnelle, 2009; Dumas, 2009; Pillot, 2004).

Une étude auprès d'élèves d'une classe de maternelle (Purdy & Merri, à paraître) met en évidence que la majorité d'entre eux rendent compte des attentes comportementales (lever la main pour parler, être sage, etc.) et des savoirs mis en œuvre par l'enseignante sans évoquer, pour autant, l'activité cognitive requise pour les maîtriser (réfléchir, faire des liens, mémoriser les nombres, les chiffres et les lettres, etc.) (Houart & Romainville, 1998). Les enfants interrogés n'expriment pas de relation entre l'action du professeur et ce qu'ils doivent faire par eux-mêmes. Ainsi, malgré les rituels matinaux pourtant privilégiés en classe par les enseignants, la plupart des élèves de la classe observée ont une représentation encore mal adaptée de l'école à la fin de l'année scolaire.

La littérature psychologique, didactique et socio-linguistique décrit les élèves en difficulté au primaire et au secondaire comme s'ils étaient « *agis* » par le professeur, ne déclarant pas les activités « propres » qu'eux seuls pourraient mener (Bautier-Castaing & Robert, 1988). Dès lors, les gestes d'enseignement permettant la mise en

place de la conscience de l'activité intellectuelle requise à l'école sont cruciaux. Ces gestes concernent, en particulier, l'emploi d'un langage utilisé dans ses fonctions non seulement communicationnelles et cognitives (Florin, 2007), c'est-à-dire la notion référentielle, ainsi que la mise en exergue de la maîtrise intellectuelle au-delà de la performance dans l'action. Faute d'engager de tels gestes, les enseignants favoriseraient la mise en place de *malentendus* sur l'activité langagière et intellectuelle requise à l'école (Bonnéry, 2006, 2007; Cèbe & Goigoux, 1999; Rochex, 2004; Terrail, 1997).

Ces malentendus installés dès l'entrée à l'école hypothèquent la suite de la scolarité de l'élève. Cet article propose une analyse des catégories de gestes professoraux à la maternelle. De septembre à juin, une enseignante est observée au cours des rituels du matin, moments déjà analysés du point de vue de ses élèves dans la recherche précédente sur les représentations de l'activité scolaire des élèves de maternelle (Purdy & Merri, à paraître).

### 3.2 Cadre théorique

Le rituel du matin, comme tout *dispositif*, est un ensemble de moyens d'apprentissage composé d'éléments sémiotiques (nommer les lettres qui composent un mot, identifier les chiffres qui forment un nombre, etc.) et instrumentaux (le tapis où s'assoient les élèves, les étiquettes-prénoms, la bande numérique, etc.) hétérogènes (Weisser, 2010) (voir annexe E, G et H). Les enseignants construisent ce dispositif en se référant à des formes scolaires établies dans un espace culturel et historique (Aeby Daghé, 2010).

Ce dispositif devient une *situation scolaire* lorsque l'enseignant y accomplit des gestes, sous-tendus par des *schèmes professionnels*, c'est-à-dire des formes organisées

et stabilisées de l'activité d'enseignement pour une certaine catégorie de situations (Goigoux, 2007). Cette activité professionnelle est à la fois personnelle mais également adressée à des élèves, élaborée en réponse aux prescriptions institutionnelles et travaillée au sein du collectif professionnel d'appartenance (Clot, 2007).

L'enseignant, tiraillé entre ces instances parfois contradictoires de son activité, transforme ses pratiques professionnelles afin de retrouver « *ses propres points d'équilibre entre revendications collectives et prise de responsabilité individuelle, entre routine et innovation, entre patience et renoncement* » (Goigoux, 1998, p. 2). Ainsi, les préoccupations des enseignants ne concernent pas seulement l'apprentissage de leurs élèves (Goigoux, 1998). Dès lors, certains gestes professoraux peuvent contribuer à masquer les attentes réelles de l'école aux élèves et aller à l'encontre d'une construction des attentes cognitives et langagières de l'école.

Ces gestes professoraux sensibles dans l'élaboration d'une représentation des attentes de l'école appartiennent à des catégories précises qui sont décrites dans les paragraphes suivants.

### 3.2.1 Registre de langage

Dès l'école maternelle, le langage s'avère indispensable pour que l'enseignant et les élèves adoptent leur rôle institutionnel respectif. Par son caractère différencié, explicatif et référentiel, le langage institutionnel permet aux individus d'aller au-delà de la dimension communicative familière pour soutenir un point de vue dépersonnalisé (Bautier, 2006; Bonnéry, 2002, 2007). Il s'agit d'un instrument pour apprendre, comprendre, problématiser et évoquer (Bautier, 2001), permettant aux individus

d'adopter une « *attitude de secondarisation* » : posture qui permet d'effectuer un traitement des tâches scolaires pour en saisir la signification, c'est-à-dire ce qu'elles permettent d'apprendre, pour ensuite être en mesure de transférer les connaissances d'un domaine à un autre (Bautier & Goigoux, 2004).

Cette posture, inhérente au processus de scolarisation, fait référence à la distinction entre *genre premier* et *genre second* de Bahktine (1984). Le genre premier est décrit « *comme relevant d'une production spontanée, immédiate, liée au contexte qui la suscite et n'existant que par lui, dans l'oubli d'un quelconque apprentissage ou travail sous-jacent* » (Bautier & Goigoux, 2004, p. 91). Il s'agit du langage familier, employé dans le quotidien. Le genre second est un instrument de pensée, permettant « *au langage de revenir sur lui-même, de se réfléchir et de se complexifier, et aux pratiques langagières de s'émanciper dans des contextes et des échanges particuliers dans lesquels elles se réalisent pour s'inscrire dans des visées, des critères et des normes de pertinence et d'efficience qui excèdent ceux de ces contextes et de ces échanges particuliers* » (Rochex, 2011, p. 182). C'est donc à partir de genres discursifs secondarisés que le savoir peut être construit.

Cependant, certains élèves demeurent dans un genre de langage premier et centrent leurs énoncés sur l'expression personnelle et la communication sociale, tout en privilégiant un rapport personnel aux objets, comme dans la vie quotidienne (Bautier, 2001; Bautier & Goigoux, 2004; Bonnéry, 2002). Les travaux de Bautier (2001, 2006), menés dans des milieux défavorisés où les enseignants s'adaptent aux difficultés socio-langagières des élèves, montrent que ces prises de paroles problématiques de la part des enfants ne font que rarement l'objet d'une intervention professorale par crainte d'entraver le progrès des autres élèves et de freiner le travail collectif. L'importance est plutôt accordée à l'égalité des prises de parole au sein d'une tâche scolaire, à la participation de tous les élèves, et au maintien d'une atmosphère

conviviale de travail (Bautier, 2001). Ce qui compte avant tout, c'est que les élèves agissent et qu'ils discutent. Certains élèves demeurent donc dans un genre langagier familial en croyant répondre aux attentes langagières de l'institution. Ils s'expriment spontanément, sans objectif de travail, ou encore, commentent uniquement la procédure d'effectuation du travail (Bautier, 2001). Le contenu réel de l'activité intellectuelle des élèves semble ici avoir moins d'importance que le simple fait de demeurer engagé dans une activité (Bautier & Goigoux, 2004).

### 3.2.2 Interactions et statut attribué au savoir

Le langage institutionnel, par son caractère référentiel et explicatif, est porteur d'un savoir. Il permet aux élèves d'aller au-delà de leurs expériences individuelles pour construire des connaissances dépersonnalisées, ayant un statut public. En effet, l'école est l'institution privilégiée pour acquérir et donner sens aux instruments de la culture. Elle vise une transmission dépersonnalisée du savoir où les enfants confrontent le sens personnel qu'ils accordent aux instruments de la culture à des significations externes (Rogoff, 1995; St. Clair, 2008). La mise en place d'un milieu de travail collectif est donc essentielle puisqu'il favorise la tutelle entre pairs et provoque des conflits entre les élèves pour faire avancer collectivement l'activité intellectuelle (Benmostapha-Vannier, 2002).

Cependant, au sein du collectif, certains élèves ne parlent que moyennement, voire très peu. Ils observent le déroulement des activités et semblent écouter, mais ils paraissent le plus souvent aux enseignants comme étant totalement étrangers à l'activité (Bentolila, 2007). Le travail collectif comporte donc le risque que les interactions soient menées uniquement auprès des « grands parleurs » (Florin et al., 1999), ceux qui osent parler en grand groupe, entravant le progrès de certains élèves. Ainsi, par volonté de vouloir rendre le savoir accessible aux élèves perçus comme



étant les plus faibles, les enseignants ont tendance à personnaliser et individualiser les exigences de la tâche scolaire collective (Bonnéry, 2008; Vidal, 2001).

La séquence d'activités dominante à l'école maternelle actuelle correspond à une alternance entre des phases de travail individuel ou en petits groupes et des moments collectifs de mise en commun (Rochex, 2011). Le fonctionnement par ateliers et petits groupes est un exemple d'activité individualisée fréquent à l'école maternelle. L'enseignant réunit les élèves afin de prescrire la tâche à accomplir et les consignes à suivre dans chaque atelier pour que les élèves puissent ensuite se répartir en petits groupes et effectuer individuellement le travail demandé (Cèbe & Goigoux, 1999; Morin, 2002). L'enseignant circule entre les groupes d'élèves pour rappeler la consigne à ceux qui ne l'auraient pas écoutée, et pour demander aux élèves de se mettre au travail. Ce faisant, il peut introduire des tâches simplifiées pour que les élèves puissent les accomplir sans aide excessive (Cèbe & Goigoux, 1999). Cette individualisation des tâches scolaires produit une focalisation sur chaque enfant et participe à une conception « psychologisante » de la difficulté en matière de manque et de déficits (Bautier, 2006). Elle mène à croire « *que chaque élève penserait et apprendrait de façon différente ce qui requerrait une pédagogie différenciée et des classes homogènes* » (Brousseau, 1997). De plus, l'enfant est constamment interpellé dans sa dimension individuelle, soit privée, ce qui nuit à la construction d'un savoir dépersonnalisé et objectif (Bonnéry, 2008).

### 3.2.3 Validation et qualité rétroactive du milieu

Pour construire un savoir objectif à l'école maternelle, les situations collectives doivent amener les enfants à agir, discuter, réfléchir et évoluer de leur propre mouvement (Brousseau, 1986). En effet, l'objectif final de tout apprentissage scolaire est que l'élève utilise et fasse fonctionner les connaissances dans des situations *non-*

*didactiques* : situations qui excluent l'enseignant et toutes intentions d'enseignement, les connaissances étant élaborées pour répondre aux exigences du milieu (Brousseau, 1986, 1988). La connaissance n'est véritablement acquise que lorsque l'enfant « sera capable de la mettre en œuvre de lui-même dans des situations qu'il rencontrera en dehors de tout contexte d'enseignement et en l'absence de toute indication intentionnelle » (Brousseau, 1986, p. 49).

En effet, la signification accordée aux connaissances sera bien différente si elle est associée à un caractère de nécessité plutôt que si elle est liée à un désir de l'enfant de plaire à l'enseignant. Cependant, la tentation peut être grande pour l'enseignant d'économiser du temps et d'éliminer les phases d'acquisition du savoir pour l'enseigner directement en tant qu'objet culturel (Brousseau, 1988). Dans ce cas, l'enseignant entre dans un *contrat d'ostension*, c'est-à-dire un contrat dans lequel le savoir est « montré » aux élèves qui doivent se l'approprier comme ils le peuvent (Brousseau, 1988). L'enseignant devient ainsi la seule ressource possible de validation au cours de la résolution de problème, amenant les élèves à lire la situation d'apprentissage comme étant justifiée par les intentions et le désir du maître (Benmostapha-Vannier, 2002; Brousseau, 1988).

Pour provoquer des connaissances *a-didactiques* chez les élèves, les situations problèmes mises en place par l'enseignant incluent des moyens de validation de réponses propres aux élèves. Par exemple, les élèves pourraient être amenés à consulter un « outil culturel » (dictionnaire, calendrier, etc.) pour valider eux-mêmes leurs réponses. La mise en commun collective est un autre exemple de source de validation importante par le « milieu ». Elle fait avancer la résolution de problème en permettant d'évaluer rapidement les résultats des élèves, de corriger collectivement les erreurs soulevées, de jouer sur la confrontation des différentes procédures employées par les élèves, etc. (Benmostapha-Vannier, 2002).



### 3.2.4 Enjeux épistémologiques de la tâche

À l'école, l'élève est amené à construire un savoir à partir de situations proposées par l'enseignant au sein d'un collectif. L'appropriation effective de ce savoir repose sur une posture particulière de la part de l'élève : il doit être en mesure de faire le lien entre les tâches et le savoir, c'est-à-dire de répondre à la fois aux exigences procédurales et cognitives de l'école (Bonnéry, 2008). Or, l'école ne prend pas en charge le développement de cette posture chez les élèves. Pour certains enfants, qui se rapprochent d'une socialisation de type « scolaire » (Bonnéry, 2006; Florin & Crammer, 2009), les exigences de l'école maternelle sont aisément décodées. Pour d'autres, au contraire, les attentes de l'école sont moins lisibles, voire source de malentendus (Amigues & Zerbato-Poudou, 2000; Bautier, 2006). Ces élèves *n'ont que l'école pour apprendre l'école* (Bonnéry, 2006), c'est-à-dire que l'école est le seul lieu où ils puissent apprendre à décoder ces attentes scolaires.

L'école maternelle participe à ce que Bernstein ou Bourdieu nomment une « *pédagogie implicite ou invisible* » (Bernstein, 1975) ou encore une « *pédagogie de l'abstention pédagogique* » (Bourdieu & Passeron, 1970). Le système d'enseignement s'attend à ce que tous les élèves prédisposent des moyens pour construire un savoir, soit des mises en relation, des processus de décontextualisation ou de « *secondarisation* » (Rochex, 2011). Il « *exige uniformément de tous ceux qu'il accueille qu'ils aient ce qu'il ne donne pas* » (Bourdieu & Passeron, 1970, p. 163).

Dans une perspective de réduction des inégalités sociales, les enseignants proposent souvent des mesures d'adaptation : un matériel coloré et plus amusant, ainsi que des tâches simples, répétitives, déjà connues des élèves (Bonnéry, 2008; Cèbe & Goigoux, 1999; Goigoux, 1998). Plusieurs objectifs ou préoccupations paraissent dans ces processus d'adaptation : faciliter la tâche aux élèves les plus fragiles, leur permettre

d'atteindre le résultat attendu, maintenir la motivation et la participation d'un maximum d'élèves, préserver un climat favorable au sein de la classe, etc. (Rochex, 2011). Dans le même ordre d'idées, les enseignants effectuent des *gestes de pragmatisation*, soit des actions qui réduisent la complexité du savoir dans le but de faciliter l'acquisition des connaissances par l'élève (Pichat, Merri, & Benmostapha-Vannier, 2001). Ces adaptations se traduisent par un appauvrissement du savoir dans le but d'assurer la réussite à court terme de l'action. Le *signifié* de la tâche, c'est-à-dire l'objet de savoir, est alors substitué par une simple manipulation du *signifiant* : la tâche matérielle (Pichat & al., 2001). Certains élèves travaillent donc souvent à côté des enjeux d'apprentissage en croyant faire ce qui est demandé (Bautier & Rochex, 1997) et l'enseignant, voyant que ces élèves sont actifs dans la tâche, prend pour acquis qu'ils s'engagent dans l'activité intellectuelle pertinente (Bonnéry, 2008).

De plus, étant avertis des risques de dévalorisation de l'estime de soi, les enseignants consacrent beaucoup d'énergie à valoriser toute forme de participation des élèves afin de maintenir leur mobilisation sur l'activité (Bonnéry, 2008). Cependant, comme la tâche scolaire proposée ne permet pas à tous les élèves d'intervenir de façon pertinente sur les enjeux de savoirs implicites, la valorisation de l'enseignant se traduit différemment : féliciter les élèves d'avoir essayé, ou encore pour des raisons extérieures aux apprentissages, comme le choix d'une belle police de caractère (Bonnéry, 2008). Les enseignants proposent donc un discours psychologisant, c'est-à-dire personnalisé et affectif, sur la performance de l'élève, ayant pour effet de masquer aux élèves le fait que le savoir ne relève ni de la décision de l'enseignant ni de la leur (Bonnéry, 2008). Ces pratiques encouragent l'atteinte d'objectifs de performance qui valorisent la manifestation de compétences, plutôt que des objectifs d'apprentissage qui visent le développement des compétences (Dweck & Leggett, 1988).

Dans ses travaux, Brousseau (1986) met en évidence des pratiques enseignantes qui impliquent des mesures à la fois d'adaptation du savoir et de motivation des élèves. Il s'agit d'*effets de contrat* qui ont pour enjeu de maintenir en activité les élèves à tout prix afin de conserver la relation didactique dans des situations où elle est mise en péril par l'absence d'apprentissage manifeste (Cherel, 2005). L'enseignant est alors amené à réduire le caractère de nouveauté de savoir dans les tâches qu'il propose pour assurer la réussite, au moins partielle, de son enseignement.

Un premier effet de contrat est désigné comme *effet Topaze*. Pour l'illustrer et le nommer, Brousseau s'inspire de la première scène de la pièce éponyme de Marcel Pagnol (1928). Dans cette scène, M. Topaze fait faire une dictée à un « mauvais élève ». M. Topaze dicte et, de temps à autre, se penche sur l'épaule de l'élève pour vérifier ce qu'il écrit. Ne pouvant accepter trop d'erreurs grossières et ne pouvant non plus lui donner directement l'orthographe demandée, l'enseignant « suggère » la réponse à l'élève en lui fournissant des indices de plus en plus évidents (Brousseau, 1986) :

*(Topaze dicte en se promenant) Des moutons... Des moutons...étaient en sûreté... dans un parc ; dans un parc. (Il se penche sur l'épaule de l'Élève et reprend.) Des moutons... moutonss... (l'Élève le regarde ahuri.) Voyons, mon enfant, faites un effort. Je dis moutonsse. Étaient (il reprend avec finesse) étai-eunnt. C'est-à-dire qu'il n'y avait pas qu'un moutonne. Il y avait plusieurs moutonsse. (Pagnol, 1928)*

Il s'agit d'abord d'un problème d'orthographe et de grammaire pour l'élève : « ...des moutons étaient en sûreté dans un parc... », qui se transforme complètement avec les codages didactiques transparents de l'enseignant : « ...les moutonsses étai-eunnt... ». L'enseignant négocie à la baisse les conditions et prend à sa charge l'essentiel du travail. Les connaissances visées disparaissent alors complètement du travail de l'élève et la situation d'apprentissage est alors vidée de tout contenu cognitif

(Brousseau, 2010). L'*effet Topaze* est donc le résultat de cet ajustement : l'enseignant ne parvient pas à maintenir les conditions d'apprentissage (Brousseau, 1986).

Un second effet de contrat est l'*effet Jourdain*. Brousseau fait référence à la scène 4 de l'acte II du *Bourgeois Gentilhomme* de Molière (1670) où le maître de philosophie annonce à Monsieur Jourdain qu'il fait de la prose sans le savoir. Au cours de cette scène, Monsieur Jourdain apprend que « *comme l'on parle* », c'est de la prose. Surpris, Monsieur Jourdain répond :

Quoi, quand je dis : « Nicole, apportez-moi mes pantoufles, et me donnez mon bonnet de nuit », c'est de la prose ? (...) Par ma foi! il y a plus de quarante ans que je dis de la prose sans que j'en susse rien, et je vous suis le plus obligé du monde de m'avoir appris cela (...)  
(Molière, 1670)

Pour éviter le débat de connaissance, le maître de philosophie, tout comme un enseignant, admet reconnaître dans le discours et les conduites de Monsieur Jourdain une manifestation du savoir qu'il cherche à enseigner, bien que la production de Monsieur Jourdain (ou éventuellement de l'élève) soit en fait motivée par des causes et des significations banales (Brousseau, 1986). Il s'agit d'une forme d'*effet Topaze* puisque l'enseignant attribue à l'élève une connaissance qu'il n'a pas.

Enfin, un troisième effet de contrat décrit par Brousseau est le *glissement métacognitif* : une tâche matérielle ou une technique prévue au départ pour résoudre un problème est prise comme objet d'étude. Par exemple, pour optimiser l'enseignement des mathématiques, Dienes et Jeeves (1967) suggèrent de proposer aux élèves l'analyse de situations présentées sous forme de jeux car « *les enfants en trouvent facilement les règles et voient les correspondances entre les jeux fondés sur des structures identiques* » (Dienes & Jeeves, 1967). Ces situations sont censées faire

fonctionner le savoir que l'enseignant cherche à communiquer aux élèves (Sarrazy, 1995). Cependant, cette pratique devient problématique puisque les élèves sont amenés à découvrir dans le discours de l'enseignant la règle cachée (Sarrazy, 1995). En effet, si les règles du jeu correspondent aux connaissances à enseigner, comment l'élève peut-il jouer (Brousseau, 1986) ? Dans ce cas, le jeu aurait pour effet de masquer l'objet de savoir à développer.

En définitive, les catégories de gestes décrites par la littérature (relatifs au registre de langage, aux interactions et statut du savoir, à la validation et à la qualité rétroactive du milieu et aux enjeux épistémologiques de la tâche) peuvent être à l'origine de malentendus pour les élèves. Ces gestes doivent donc être repérés dans les pratiques enseignantes dès la maternelle.

### 3.3 Objectif et questions de recherche

Cet article propose une analyse qualitative des dispositifs et des gestes de l'enseignante d'une classe de maternelle afin de déterminer si l'institution peut jouer un rôle dans la construction de malentendus chez les élèves. Une importance est accordée à la quantité de gestes problématiques repérés et aux différents effets qu'ils peuvent avoir chez les élèves.

Deux questions de recherches sont posées : Les catégories de gestes décrites dans la littérature peuvent-elles être repérées dans la classe de maternelle observée ? Si oui, quels effets ces gestes sont-ils susceptibles de créer chez les élèves ?

### 3.4 Méthodologie

#### 3.4.1 Participants

Une classe de maternelle provenant de la banlieue de Montréal a été observée sur une année scolaire. Celle-ci est composée d'une enseignante ayant plusieurs années d'expériences et d'un groupe de 20 élèves âgés entre 5 et 6 ans. Pour assurer un contexte social varié, les indices de défavorisation, fournis par le ministère de l'éducation, des loisirs et des sports (MELS) du Québec, ont été consultés. L'école sélectionnée a un taux de défavorisation moyen, soit de 5,6 sur une échelle de 10, où 10 représente un milieu très défavorisé (MELS, 2011). Le consentement libre et éclairé de l'enseignante, des parents des élèves de la classe, de même que de l'étudiante universitaire qui effectuait un stage d'enseignement dans la classe observée, présente lors de quelques séances d'observation, a été obtenu.

#### 3.4.2 Instruments

Lors des observations en salle de classe, deux caméras ont été installées, l'une à l'avant et l'autre au fond de la classe. L'emplacement de ces deux caméras a permis d'observer les interactions entre l'enseignante et les élèves lors du regroupement du matin. Les chercheurs étaient placés derrière le groupe d'élèves, hors de leur champ de vision.



### 3.4.3 Procédure

Une observation longitudinale de la classe a permis d'étudier l'évolution des rituels et des pratiques pédagogiques de l'enseignant au cours de l'année scolaire. Les observations en salle de classe se sont déroulées de septembre à mai de l'année 2011-2012, pour un total de 17 moments d'observation. Plus particulièrement, ces observations étaient menées tous les lundis matins de septembre (n=3), novembre (n=3), janvier (n=4), mars (n=4), et mai (n=3)<sup>15</sup>. Les chercheurs étaient en salle de classe le matin, dès l'entrée des élèves, afin de capter le déroulement des rituels matinaux. De brefs entretiens ont également été menés avec l'enseignante au cours de l'année scolaire afin d'accéder à son intention pédagogique à l'égard des rituels mis en place.

### 3.4.4 Analyse des données

Cinq types de rituels ont été ciblés en raison de leur récurrence tout au long de l'année : les mots de vocabulaire, l'appel, la causerie, le calendrier et la météo. L'ensemble des observations a été intégralement transcrit.

Une première analyse a permis de décrire les éléments intégrés dans les dispositifs correspondants à ces rituels, de même que l'évolution de ces dispositifs tout au long de l'année scolaire.

Ensuite, les tours de parole de l'enseignante ont été regroupés selon le contenu du discours afin de délimiter les différents gestes professoraux. Les gestes pouvaient

---

<sup>15</sup> En raison de congés fériés et/ou scolaires, trois séances d'observation prévues n'ont pas pu être menées, soit aux mois de septembre (n=1), novembre (n=1) et mai (n=1).



parfois être exprimés en un seul tour de parole, tandis que d'autre étaient entrecoupés par des commentaires de la part des élèves, ou d'un rappel à l'ordre de l'enseignante.

Une seconde analyse selon une grille de codification catégorielle a ensuite été adoptée (Richards & Morse, 2007). Cette grille reprend les catégories de gestes enseignants décrites plus tôt dans cet article (registre de langage privilégié, interactions et statut attribué au savoir, validation et qualité rétroactive du milieu, enjeux épistémologiques de la tâche). Le classement des gestes de l'enseignante selon cette grille a permis de déterminer la proportion de gestes favorables par rapport aux gestes problématiques. De plus, afin d'éviter tout biais de fidélité dû aux attentes du chercheur, un accord interjuges (0,92) a été assuré entre le chercheur principal et trois assistants de recherche pour l'ensemble des catégories. Les assistants de recherche ont tous été préalablement formés par le chercheur principal sur la problématique de recherche et la méthode d'analyse.

Enfin, une troisième analyse a été menée à partir de cette classification afin de mieux cerner les phénomènes observés. Ainsi, les gestes classés à l'intérieur de chaque catégorie ont été regroupés selon les différents types de malentendus qu'ils sont susceptibles de créer chez les élèves.

### 3.5 Résultats

Cette partie distingue deux catégories de résultats : la description des éléments intégrés dans les dispositifs correspondant au système d'émulation et aux cinq rituels ciblés et la fréquence des gestes enseignants problématiques identifiés au cours de l'année scolaire en lien avec les phénomènes observés relatifs aux malentendus possibles.

### 3.5.1 Analyse des dispositifs employés

Deux types de dispositifs sont employés de façon simultanée lors du regroupement du matin : le système d'émulation et les rituels du matin. Ces dispositifs sont décrits dans les paragraphes qui suivent.

#### 3.5.1.1 Le système d'émulation

Dans la classe de maternelle observée, un système d'émulation est utilisé comme dispositif comportemental afin de gérer les conduites des élèves. Il s'agit d'un système à trois couleurs, affiché au tableau (voir annexe C). Au début de la journée, l'étiquette-prénom de tous les élèves est placée dans la section verte. Au cours des rituels, lorsqu'un élève ne respecte pas les règles comportementales, telles que lever la main pour parler, demeurer calme, ne pas frapper l'élève qui est à côté, écouter l'enseignante, etc., l'enseignante déplace l'étiquette-prénom de cet élève de la section verte à la section jaune, puis à la section rouge.

À la fin de la journée, les enfants colorient une case dans leur agenda selon la couleur correspondant à leur étiquette-prénom afin de la montrer à leurs parents (annexe F). Cette feuille d'agenda est également employée lors du rituel du calendrier. En effet, au début de la journée, les élèves l'utilisent pour noter le jour de la semaine.

#### 3.5.1.2 Les rituels du matin

Les rituels du matin représentent un second dispositif employé par l'enseignante lors du regroupement matinal. Ceux-ci véhiculent les premiers savoirs, tels que le

vocabulaire, le dénombrement, le décodage ou la reconnaissance en lien avec la lecture, l'écriture, etc.

Ils sont menés dans deux espaces différents : aux tables et sur le tapis. Au début de la journée, les élèves s'installent d'abord aux tables, où ils identifient une première fois la date, les absences et parfois la météo. Par la suite, ils s'assoient sur le tapis pour effectuer le calendrier, l'appel, la causerie, les mots de vocabulaire et la météo.

#### 3.5.1.2.1 Les mots de vocabulaire

Le rituel des mots de vocabulaire fait référence à une activité de lecture ou de décodage d'une liste de mots qui portent sur un thème, comme les insectes, les formes géométriques, la ferme, etc. Chaque mot est accompagné d'une image et le thème auquel se réfère la liste de mots varie d'une semaine à l'autre (voir annexe D). Ainsi, chaque lundi matin, les élèves reçoivent une nouvelle feuille de mots de vocabulaire. Lors de ce rituel, les élèves sont assis sur le tapis alors que l'enseignante est assise sur une chaise à côté du tapis. Des tâches différentes sont proposées tout au long de l'année scolaire. Une première tâche permet aux élèves de lire collectivement la liste des mots. Dans une deuxième tâche, les élèves lisent un mot à tour de rôle. Une troisième tâche consiste à dénombrer les lettres des mots, ou encore d'identifier des mots en fonction de critères fournis par l'enseignante, par exemple un mot qui contient la lettre « F » ou un mot qui commence par la lettre « M ». Le rituel des mots est parfois mené en même temps que le rituel de l'appel. Dans ce cas, les élèves doivent choisir et nommer un mot de la liste de mot de vocabulaire pour marquer leur présence.

### 3.5.1.2.2 L'appel

Le rituel de l'appel est mené dans deux configurations spatiales successives au cours de l'année scolaire. Dans un premier temps, les élèves sont assis aux tables. En observant les autres élèves qui sont présents en salle de classe, les élèves déterminent s'il y a des absences. Ils lèvent la main pour les signaler à l'enseignante, qui, à son tour, les reportent sur une fiche administrative.

Dans un second temps, le rituel de l'appel est mené sur le tapis. L'enseignante utilise des bâtonnets sur lesquels figurent le prénom de chaque enfant (voir annexe E). Elle les appelle un à un. Dans certains cas, les élèves répondent simplement par « présent » ou « présente », tandis que dans d'autres cas, ils nomment chacun un mot sur la fiche de mots de vocabulaire lorsque l'enseignante les appelle. De plus, afin de marquer leur présence, les élèves racontent parfois une activité accomplie lors de la fin de semaine précédente.

### 3.5.1.2.3 La causerie

Lors du rituel de la causerie, les élèves sont assis sur le tapis et l'enseignante est sur une chaise, à côté du tapis. Le thème des discussions demeure le même tout au long de l'année scolaire : une activité qui s'est déroulée lors de la fin de semaine. Chaque élève - mais aussi l'enseignante - présente une activité. Il arrive que ce rituel soit mené en même temps que le rituel de l'appel

#### 3.5.1.2.4 Le calendrier

Le rituel du calendrier est effectué une première fois lorsque les élèves sont assis à leur table. L'enseignante distribue une feuille d'agenda comportant autant de cases que de jours d'école, soit du lundi au vendredi (voir annexe F). Avec l'aide des élèves, l'enseignante identifie la date et l'écrit au tableau. Les élèves doivent ensuite la copier dans la bonne case.

Le rituel du calendrier se poursuit sur le tapis. Un calendrier mensuel est affiché sur le tableau, à la hauteur de l'enseignante (voir annexe G). Les jours d'école sont désignés par une école, tandis que les jours de congé sont identifiés par une maison. L'enseignante colle une flèche sur le jour représentant la date. Elle ajoute parfois des jeux au rituel du calendrier, par exemple, sauter ou frapper des mains en récitant la suite numérique jusqu'au nombre représentant la date.

#### 3.5.1.2.5 La météo

Le rituel de la météo est effectué sur le tapis ou aux tables. Deux roues sont affichées au tableau à la hauteur de l'enseignante. La première roue représente la météo (soleil, nuageux, pluie, neige, etc.) et la seconde, les saisons (été, automne, hiver, printemps) (voir annexe H). Au début de l'année scolaire, l'enseignante désigne un élève responsable de la météo pour chaque semaine. Celui-ci est chargé d'observer la météo pour que l'enseignante la reporte sur la roue. Par contre, l'identification de la saison sur la roue revient à part entière à l'enseignante.

L'enseignante propose parfois aux élèves de consigner la météo dans leur agenda et ils ont le choix de le faire soit par un dessin, soit par écrit, sur la même feuille que

celle utilisée lors du rituel du calendrier. Les élèves dessinent alors la météo, ou écrivent le mot nuage, ou soleil, par exemple.

### 3.5.2 Analyse des gestes enseignants

Une étude des gestes enseignants correspondants aux deux dispositifs repérés dans la classe observée est présentée dans les sections qui suivent.

#### 3.5.3.1 Les gestes relatifs au système d'émulation

Dans le déroulement des rituels du matin, le système d'émulation intervient en tant que dispositif comportemental. L'enseignante emploie ce dispositif pour gérer les conduites des élèves et assurer le respect des règles comportementales : « *Félix, si je t'avertis une autre fois de t'asseoir comme il faut, j'avance ton nom...* », « *Catherine, avance-toi, tu n'écoutes rien. Je ne veux plus t'avertir, sinon j'avance ton nom, d'accord...* ».

#### 3.5.3.2 Les catégories de gestes relatifs aux rituels

Toutes les catégories de gestes décrits par la littérature sont observées. Durant l'année scolaire, 403 gestes ont été observés. La catégorie de gestes la plus fréquente est celle du registre de langage privilégié (36%), suivie de celle des interactions et statut attribué au savoir (24%), celle des enjeux épistémologiques de la tâche (21%), et enfin, la catégorie de validation et qualité rétroactive du milieu (19%).

Chaque catégorie de gestes donne lieu à une sous-catégorisation. Le tableau 1, ci-dessous, illustre cette sous-catégorisation à partir d'exemples typiques, observés dans la classe de maternelle. Les rangées du tableau représentent les catégories décrites dans la littérature. Elles sont ordonnées en fonction de leur fréquence observée dans la classe, en allant de la catégorie de geste la plus observée à celle la moins observée. De plus, dans chaque rangée, les sous-catégories sont elles aussi organisées en fonction de leur fréquence, de la plus fréquente à gauche à la moins fréquente à droite. Cette analyse est commentée à la suite du tableau et suit cette même organisation.



Tableau 3.1

Analyse qualitative des gestes de l'enseignant en fonction des effets possibles

Catégories de gestes	Sous-catégories de gestes enseignants		
<b>A</b> <b>Registre de langage privilégié (36%)</b>	<b>A1.1 Initier l'importation d'expériences personnelles (55%)</b> Lors de la causerie, l'enseignante raconte qu'elle a été faire du patin pendant la fin de semaine : « <i>la patinoire pas loin de chez moi...au coin de la rue, il y a une grosse patinoire. Mon voisin monsieur Michel a fait un gros feu...</i> ».	<b>A2. Emploi du point de vue de l'enfant, plutôt que celui de l'élève (25%)</b> Au début de la journée, l'enseignante annonce aux élèves qu'elle leur remettra une feuille sur laquelle il y a un message pour « <i>maman et papa</i> ».	<b>A3. Emploi de références familières en contexte de savoir (5%)</b> Lors d'une discussion sur les différents types d'insectes, l'enseignante décrit la coccinelle et la luciole en se référant à un film de <i>Walt Disney</i> ® que le groupe a écouté la semaine précédente à l'école.
	<b>A1.2 Renforcer la personnalisation des expériences personnelles importées (15%)</b> Lors de la causerie, un élève dit que lors de la fin de semaine : « <i>...c'était la fête de ma mère...</i> ». L'enseignante reprend : « <i>Ah, c'était la fête de maman, et qu'est-ce que vous avez fait pour la fête de maman ?</i> ».		
<b>B</b> <b>Interactions et statut attribué au savoir (24%)</b>	<b>B1. Aucune interaction du professeur avec les élèves (53%)</b> En menant le rituel de la météo, l'enseignante change la saison, sans impliquer les élèves, en expliquant « <i>...on est maintenant en hiver les amis, alors on change de saison (sur l'instrument au tableau)..</i> ».	<b>B2. Interaction individuelle au sein du collectif (30%)</b> L'enseignante distribue une feuille sur laquelle il y a des mots de vocabulaire. Elle demande aux élèves de dénombrer le nombre de lettres dans le mot «collation». Un élève dit avoir compté sept lettres en expliquant qu'il avait compté seulement une fois la lettre « L ». L'enseignante lui répond individuellement : « <i>Tu n'avais pas compté les deux « L » ? ...oui, il faut la (la lettre L) compter deux fois...</i> ».	<b>B3. Prise en charge volontaire du travail par les élèves (17%)</b> Lors du rituel de la météo, l'enseignante propose aux élèves d'écrire le mot « nuage » dans leur agenda, mais seulement s'ils veulent, ils ne sont pas obligés de le faire.

Tableau 3.1 (suite)

Analyse qualitative des gestes de l'enseignant en fonction des effets possibles

Catégories de gestes		Sous-catégories de gestes enseignants		
C Enjeux épistémologiques de la tâche (21%)	C1. Attribution de savoir (44%)	C2. Mobilisation des élèves (25%)	C3. Écrasement du significatif (20%)	C4. Précipitation de la tâche (11%)
	Lors du rituel du calendrier, l'enseignante demande aux élèves de repérer le mois. Elle commence tout de suite à chanter une comptine des mois de l'année et elle s'arrête au mois de novembre, le mois recherché.	Lors du rituel du calendrier, l'enseignante, pour mobiliser les élèves dans l'activité, leur demande de se lever debout et de se tenir sur une jambe en comptant jusqu'à 19 pour représenter la date. Ils doivent ensuite le faire sur l'autre jambe.	Lors du rituel du calendrier, l'enseignante identifie la date en disant : « ...aujourd'hui on est le 19, le 1 avec le 9, ça fait 19... ».	Lors de l'appel, l'enseignante demande aux élèves de nommer un mot sur la feuille de vocabulaire. Elle précise qu'ils doivent préparer leur mot et le nommer rapidement lorsqu'elle nomme leur nom « pour que ça roule ».
D Validation et qualité rétroactive du milieu (19%)	D1. Validation par l'enseignant sans explication (54%)	D2. Validation par l'enseignant à l'aide d'un élève « fort » (21%)	D3. Validation par l'enseignant à partir d'un autre savoir (18%)	D4. Invalidation par l'enseignant à partir de questionnements (7%)
	L'enseignante distribue une feuille sur laquelle il y a des mots de vocabulaire. Elle demande aux élèves de nommer tous les mots dans lesquels il y a la lettre « L ». Elle dit « oui » lorsque les élèves donnent une bonne réponse.	Lors du calendrier, l'enseignante demande à un élève de nommer la date. Cet élève connaît très bien le calendrier et sait repérer la date correctement et rapidement.	L'enseignante distribue une feuille sur laquelle il y a des mots de vocabulaire. Elle demande aux élèves d'identifier tous les mots contenant la lettre « O ». Un enfant nomme le mot nuage et dit qu'il y a un « O ». Elle lui répond : « ...non, il n'y a pas de « O », n-u-a-g-e (elle épelle le mot)... ».	L'enseignante distribue une feuille sur laquelle il y a des mots de vocabulaire. Elle demande aux élèves de nommer tous les mots qui commencent par la lettre « F ». Un enfant répond « vache » et elle répond : « ...vache, est-ce que ça commence par fff ? ... » L'enseignante invalide indirectement la réponse de l'élève.

### 3.5.3.2.1 Registre de langage privilégié (catégorie A)

La catégorie de gestes problématiques la plus fréquente concerne le registre de langage. Dès le début de l'année scolaire, le langage privilégié au sein de la classe observée a un statut personnel et familial. Lors de la causerie, tout en s'intégrant elle-même dans l'activité, l'enseignante demande aux élèves, dans plus de 50 % des cas de cette catégorie, de raconter un événement personnel qui s'est déroulé en dehors du contexte scolaire (A1.1). De plus, elle renforce le statut personnel du discours de l'enfant en lui demandant de préciser certains aspects, comme le prénom de l'enfant avec qui il a joué, si c'était avec *maman* ou avec *papa*, etc. (15 % des cas) (A1.2). Ces expériences personnelles, « importées » dans le milieu scolaire, emploient les mêmes termes que dans le contexte familial.

Dans 25 % des cas de cette catégorie, l'enseignante privilégie également le point de vue de l'enfant, plutôt que celui de l'élève (A2). En employant des termes liés à l'affectivité de l'enfant tels que *maman*, *papa*, le prénom des membres de la fratrie, la *bedaine*, faire *atchoum*, les expériences scolaires se réfèrent à la dimension affective plutôt qu'à la dimension cognitive.

Un langage personnel est également perçu dans une minorité des cas (5 %) au cours d'activités d'apprentissages (A3). L'enseignante présente un objet de savoir qui se transforme en objet familial par l'emploi de références personnelles et familiales, comme des jeux vidéo, des films de *Walt Disney*<sup>®</sup>, ou encore des albums pour enfants que les élèves connaissent à la maison. Ce geste enseignant modifie la tâche qui, au départ, portait sur un référent culturel et il amène souvent les élèves à vouloir partager des anecdotes personnelles quant aux référents familiaux.

### 3.5.3.2.2 Interactions et statut attribué au savoir (catégorie B)

Vient ensuite la catégorie relative aux interactions et au statut attribué au savoir. Les observations menées dans la classe de maternelle mettent en évidence que, dans certains cas, l'enseignante occupe toute la place au sein des activités. En effet, dans environ la moitié des cas de cette catégorie (53 %), elle mène entièrement les activités d'un rituel (B1) et ce, de façon constante au cours de l'année scolaire.

Dans d'autres cas (30 %), l'enseignante interagit individuellement auprès de certains élèves dans le collectif (B2). Elle effectue alors un traitement individuel d'une question ou d'un commentaire d'un élève, sans ramener les éléments pertinents aux autres élèves qui auraient pu aussi en bénéficier.

Enfin, l'enseignante occupe non seulement un grand espace dans les activités scolaires, mais elle peut aussi laisser le choix aux élèves d'effectuer les tâches qu'elle propose dans 17 % des cas de cette catégorie (B3). Il s'agit d'une prise en charge volontaire de l'activité selon le désir et les capacités de l'élève.

### 3.5.3.2.3 Enjeux épistémologiques de la tâche (catégorie C)

La troisième catégorie concerne les enjeux épistémologiques de la tâche. L'enseignante effectue une réduction du savoir, par exemple en fournissant des indices de réponses aux élèves, puis elle leur attribue une connaissance à partir de leurs comportements et commentaires (44 %) (C1).

Les tâches proposées par l'enseignante sont ludiques, attrayantes et variées au cours de l'année scolaire (25 %) (C2) et l'élève peut se mobiliser dans celles-ci sans pour

autant recourir nécessairement à un élément de savoir. Par exemple, l'enseignante propose de dénombrer les jours du calendrier en sautant, ou encore de faire des étirements entre deux tâches.

De plus, dans 20% des cas de cette catégorie, la tâche matérielle est privilégiée et accentuée par les gestes de l'enseignante (C3). De ce fait, le savoir contenu dans la tâche est écrasé par les consignes procédurales de la tâche. En effet, afin d'en assurer la compréhension, elle répète des consignes, telles qu'utiliser un crayon de plomb, plutôt que des crayons de couleurs, ou encore de s'assurer de bien tracer un chiffre.

Enfin, les gestes enseignants observés permettent également de constater une volonté de maintien de la motivation et de l'intérêt des élèves par une précipitation dans l'action. L'enseignante propose de faire rapidement une tâche, afin de maintenir tous les élèves en activité (11 %) (C4).

#### 3.5.3.2.4 Validation et qualité rétroactive du milieu (catégorie D)

Enfin, la catégorie qui a le moins de poids est celle de la validation et la qualité rétroactive du milieu. Les moyens de validation identifiés dans la classe observée demeurent du côté de l'enseignante tout au long de l'année scolaire. Dans environ la moitié des cas (54 %), elle effectue une validation dichotomique de la réponse des élèves en répondant qu'elle est bonne ou mauvaise (D1). De ce fait, il n'y a aucune vérification de la compréhension effective de l'élève qui a émis la réponse, pas plus que celle des autres élèves du collectif.

Un deuxième type de validation observé dans 21 % des cas de cette catégorie est effectué par l'intermédiaire d'un élève « fort » (D2). Afin d'identifier et de valider une



bonne réponse, l'enseignante choisit d'interpeller un élève dont elle est certaine qu'il saura identifier la bonne réponse.

L'enseignante effectue également une validation par l'intermédiaire d'un savoir autre que celui qui est en jeu (18 %) (D3). Ce nouveau savoir s'étend souvent au-delà des capacités actuelles des élèves. Par exemple, dans une tâche d'identification des lettres dans un mot, l'enseignante utilise l'épellation pour valider (ou invalider) la réponse des élèves.

Enfin, à d'autres moments (7 %), l'enseignante invalide indirectement une réponse fautive en questionnant le degré de certitude de l'élève (D4). Elle fournit des indices saillants à l'élève sous forme de questionnements, lui signalant discrètement que ce n'est pas la bonne réponse.

### 3.6 Discussion

#### 3.6.1 Les dispositifs employés lors des rituels du matin

Les rituels du matin décrits dans cet article mettent en œuvre des savoirs se rapportant aux mathématiques, à la lecture et à l'écrit. Ces savoirs sont des savoirs-outils (Douady, 1992; Garcion-Vautor, 2000) : les savoirs ne sont pas l'objet d'une étude mais l'objet d'un usage. Le rituel du calendrier inclut le dénombrement, l'écriture et le décodage des jours de la semaine. Le rituel des mots de vocabulaire requiert le dénombrement, le décodage de mots et la reconnaissance de lettres. Ainsi, l'enseignante de la classe de maternelle observée met ses élèves en rapport avec des savoirs et les élèves sont amenés à se les approprier et à mener une activité cognitive et langagière permettant de se les approprier. L'attention aux gestes professoraux

susceptibles d'installer des malentendus s'avère donc un objet d'étude pertinent dans cette classe.

Ces savoirs sont médiatisés par des instruments tels la roue de la météo, les bâtonnets, le calendrier, les feuilles de l'agenda (voir annexes C à H). La disposition spatiale de ces instruments et la possibilité (ou non) pour les élèves de les manipuler sont des composantes essentielles de description des dispositifs. Or, notre analyse des dispositifs montre que seule l'enseignante peut y accéder, ceux-ci étant placés à sa hauteur ou identifiés comme sa propriété. Cette disposition matérielle contraint une approche ostensive de l'enseignement (Briand & Peltier, 2008). Cette organisation est stable tout au long de l'année scolaire, limitant l'évolution des tâches scolaires et du rôle des élèves au sein de ces tâches. Dans cette pratique pédagogique, le développement des connaissances par les élèves est fondé sur l'observation directe des gestes de l'enseignant. Le sens de ces gestes au-delà de leur matérialité et l'activité intellectuelle que les élèves doivent mener restent à leur charge.

Notre analyse des dispositifs présents dans la classe met également en évidence la co-existence de deux types de dispositifs. En effet, conjointement aux dispositifs de mise en œuvre de savoirs-outils existe un système d'émulation, affiché au tableau. Ce dispositif gère les aspects comportementaux du rôle d'élève à l'échelle du rituel et à l'échelle de la journée. Au cours des rituels, l'enseignante utilise simultanément le dispositif relatif au savoir et le dispositif relatif au comportement. Par exemple, elle prévient un élève qui discute avec son voisin qu'à la prochaine observation de bavardage, elle avancera son étiquette-prénom dans la section « jaune ». À l'échelle de la journée, si l'agenda permet de repérer la date en début de journée, la même page d'agenda permet d'informer les parents du comportement de leur enfant pour ce jour. Ainsi, un même artefact, la page d'agenda, est instrument de savoir puis instrument de contrôle du comportement. Dès lors, la dernière expérience de la journée se



rapporte au comportement en étant relative, à un autre moment, à l'apprentissage des jours de la semaine. Le seul message envoyé aux parents porte sur le comportement (Bonnéry, 2007).

Ainsi, la présence simultanée de ces deux types de dispositifs entraîne un discours contradictoire. D'un côté, les dispositifs véhiculent des premiers savoirs. Ils permettent aux élèves de rencontrer pour une première fois l'écrit, la lecture et le nombre. D'un autre côté, l'omniprésence du système d'émulation au sein de ces mêmes rituels préconise le respect des règles comportementales et des consignes de l'enseignante. Ce contrôle comportemental régule les conduites des élèves de sorte qu'ils demeurent sages et silencieux en tout temps. Dès lors, ces deux discours contradictoires peuvent devenir source de malentendu pour les élèves qui, au-delà des apprentissages, sont susceptible de saisir qu'au sein des rituels, il suffit d'être sage et de respecter les consignes de l'enseignante pour être un bon élève.

Cette contradiction s'apparente au concept de *double bind*, proposé en 1956 par l'École de Palo Alto, comme concept explicatif de la schizophrénie (Bateson, Jackson, Hayley, & Weakland, 1956), concept repris en didactique par Mellin-Olsen (1991), qui décrit le *double bind* comme un piège didactique. À partir de l'analyse communicationnelle dans des dyades, le concept de *double bind* permet de comprendre les conséquences des modes de communications contradictoires. Par exemple, l'adulte peut exprimer un discours verbal d'approbation, tout en manifestant un discours de rejet par ses gestes non verbaux. Les effets néfastes d'une telle contradiction ne surviennent que lorsque l'enfant ne dépasse pas le conflit communicationnel et tente de satisfaire à la fois les deux discours (Mellin-Olsen, 1991).

Une situation de *double bind* se produit en salle de classe lorsque les élèves ne parviennent pas à différencier les attentes matérielles et comportementales de l'enseignant quant à une activité scolaire et le savoir possible qui peut en découler (Mellin-Olsen, 1991). Le *double bind*, dans ce cas, éclaire la genèse des malentendus en associant la difficulté scolaire des élèves à la double contrainte créée par l'emploi simultané de différents dispositifs de la part de l'enseignant.

### 3.6.2 Les gestes de l'enseignante relatifs aux rituels du matin

La littérature sur les malentendus nous a permis de distinguer différentes catégories de gestes susceptibles de générer des malentendus pour les élèves. L'analyse des gestes effectivement mis en œuvre par l'enseignante permet de retrouver ces catégories. Trois de ces catégories s'avèrent particulièrement prégnantes : les gestes relatifs au langage scolaire, aux rôles des participants dans la construction du savoir et les enjeux motivationnels.

Les usages du langage observés dans la classe ont quatre caractéristiques. Tout d'abord, le langage est employé dans une fonction strictement descriptive. De plus, les échanges maintiennent l'expérience au niveau de la situation vécue, sans prise de distance. En effet, les situations évoquées se réfèrent strictement à des expériences vécues en commun dans le groupe, ou à des situations vécues individuellement par un enfant en dehors de l'école, l'échange étant alors réduit à cet élève et à l'enseignante. Une troisième caractéristique concerne le statut des concepts manipulés : ceux-ci correspondent à des concepts quotidiens plutôt qu'à des concepts scientifiques (Vygotski, 1985). Par exemple, le concept de « maman » est préféré à celui de « mère », pourtant introduit par un élève. L'activité abstraite qui devrait être étayée par le langage peut s'en trouver restreinte. Enfin, le langage ne permet pas de prise de

position personnelle des élèves dans le collectif. En effet, les échanges sont réalisés majoritairement dans des dyades enseignante-élève sans retour collectif.

En définitive, les caractéristiques du langage employé par l'enseignante peuvent avoir des conséquences à la fois épistémiques et sociales.

En effet, sur le plan épistémique, la réduction du langage à sa fonction de communication des situations familières ne permet pas aux élèves d'adopter l'« *attitude de secondarisation* » nécessaire à l'établissement d'un rapport académique au savoir. Or, le langage scolaire devrait permettre aux élèves d'effectuer un traitement des tâches scolaires pour en abstraire la portée générale, pour transférer ses connaissances d'un domaine à un autre (Bautier & Goigoux, 2004). D'un point de vue social cette fois, en réduisant les usages langagiers à l'établissement d'une connivence avec l'élève, l'enseignante est susceptible de confondre le statut institutionnel du langage et son statut familial, et, par conséquence, de générer un brouillage des statuts de l'élève et de l'enfant.

La seconde catégorie de gestes correspond aux gestes relatifs aux rôles des participants dans la construction du savoir. Lors de la description des dispositifs, nous avons montré que le matériel est spatialement disposé de telle façon que seule l'enseignante peut le manipuler, permettant d'anticiper des gestes ostensifs de la part de l'enseignante. L'analyse des gestes effectivement accomplis valide cette prédiction. En effet, l'observation révèle l'absence de trois catégories de gestes impliquant les élèves : la manipulation des instruments, les débats et discussions entre élèves, et la validation collective. De plus, les gestes ostensifs de l'enseignante se maintiennent au cours de l'année scolaire sans aucune délégation aux élèves. En définitive, à l'exception de l'enfant qui répond à l'enseignant, il n'existe d'assurance ni de l'activité cognitive des autres élèves ni de la représentation de la nécessité de celle-ci.

La prégnance de l'ostension de l'enseignante peut amener les élèves à comprendre qu'il suffit d'être sage et d'écouter pour apprendre. Les élèves peuvent être enclins à saisir les intentions et désirs de l'enseignante, sans pour autant appréhender la nécessité de l'activité personnelle correspondante.

En dernier lieu, nous retenons la place des gestes de l'enseignante ayant des enjeux motivationnels. Une situation typique correspond à la représentation de la date par autant de sauts. Les enfants doivent, par exemple, sauter 21 fois le 21 février. Il s'avère que, lors de l'exercice, les enfants poursuivent les sauts au-delà de 21. Ce cas illustre les trois risques des gestes ayant pour finalité de créer des activités « attrayantes ». Le premier risque concerne la double lecture des intentions didactiques de l'enseignante par les élèves. En effet, dans l'exemple précédent, s'agit-il d'un dénombrement ou d'un exercice physique ? La situation met en concurrence plusieurs interprétations. Le second risque porte sur la mise en action du savoir. En l'absence d'un rapprochement de l'action de sauter et du dénombrement qu'il représente, l'élève peut être amené à confondre l'action et le savoir. Cet écrasement du signifié sur le signifiant est caractéristique des effets de contrat mis en évidence par Brousseau (1986) dans la construction de la difficulté scolaire. Le troisième risque est relatif à la superposition de tâches matérielles à accomplir. Dans l'exemple des sauts, il est possible que l'élève n'établisse ultérieurement pas de lien entre les sauts et une autre tâche censée requérir le dénombrement.

Cet usage de dispositifs ludiques est caractéristique selon Bautier (2006), du discours actuel sur le maintien de la motivation et l'intérêt des élèves. En menant de tels gestes, l'enseignante souhaite mettre les élèves en activité, associant leur engagement scolaire aux seuls indices comportementaux (Cèbe & Goigoux, 1999).

### 3.6.3 Discussion générale

Notre recherche a porté, au cours d'une année scolaire, sur l'analyse conjointe des représentations et éventuels malentendus des élèves de maternelle et les pratiques de leur enseignante. Bien que l'école maternelle québécoise se veuille « non scolarisante », les élèves ont l'occasion d'avoir une première fréquentation des savoirs travaillés comme des outils. Un précédent article (Purdy & Merri, à paraître) portant sur le point de vue des élèves met en évidence que la majorité d'entre eux n'exprime aucun lien entre l'action du professeur et l'activité qu'ils doivent mener. De plus, leur perception du rôle d'élève se limite aux aspects comportementaux, tels être sage, respecter les consignes de l'enseignante et surtout, demeurer dans la section « verte » du système d'émulation. Cette perception apparaît cohérente avec la description des gestes professoraux présentée dans le présent article.

En effet, plusieurs caractéristiques de l'activité enseignante, correspondant aux deux niveaux de celle-ci, ont été introduites dans le présent article. Au niveau des dispositifs, deux faits sont notables : la co-utilisation de dispositifs correspondant à des enjeux potentiellement contradictoires et susceptibles de générer des *double bind* (Bateson & al., 1956) et la non-disponibilité pour les élèves des instruments composant les dispositifs. Au niveau des gestes de l'enseignante, trois catégories de phénomènes sont récurrentes : le recours à des gestes privilégiant les expériences personnelles et familiales, les gestes ostensifs, et la mise en place de situations privilégiant l'action matérielle.

Ces résultats renforcent la nécessité de considérer la difficulté scolaire comme une co-construction dans les interactions et non seulement comme une attribution à des caractéristiques intrinsèques des élèves (Roiné, 2007). De plus, la difficulté scolaire se présente comme un processus pouvant débuter dès l'école maternelle. Ces deux



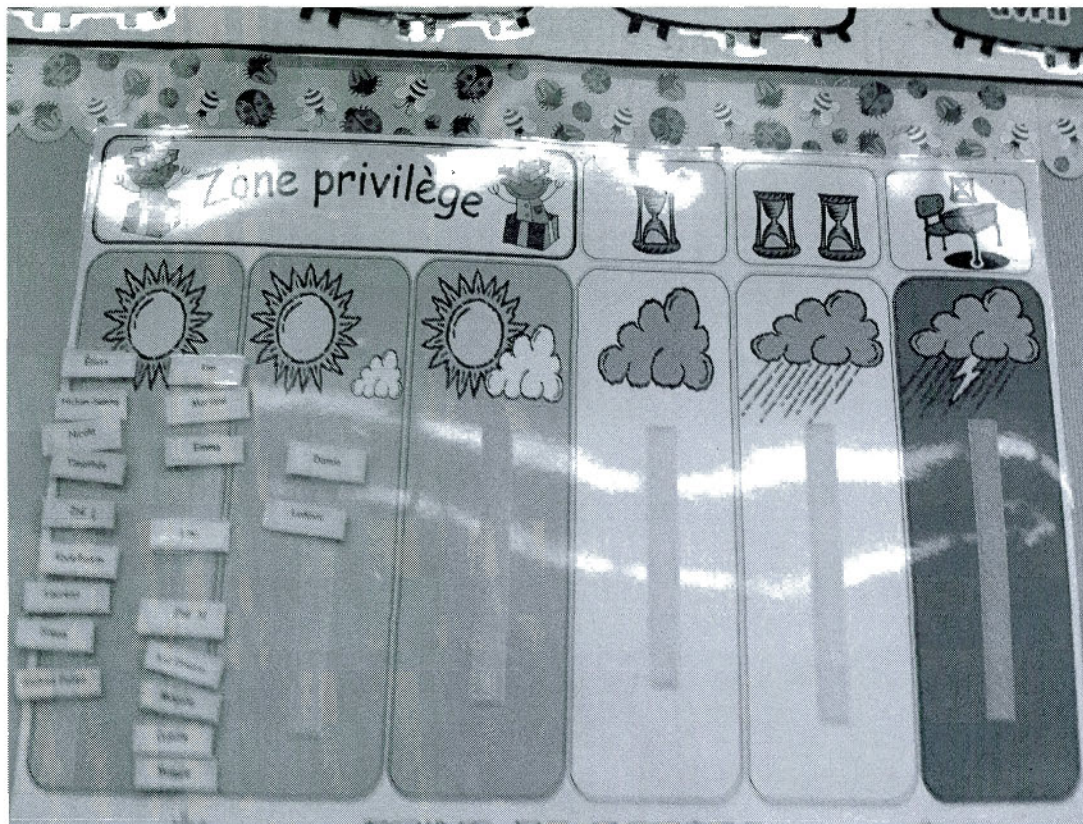
hypothèses de compréhension de la difficulté scolaire sont cruciales dans la formation des futurs enseignants du préscolaire et du primaire. Ces derniers sont, en particulier, exposés actuellement à un discours sur la motivation des élèves comme pré-requis à l'activité intellectuelle. Il conviendrait d'interroger cette perspective.

Nous avons choisi d'observer une classe de maternelle de septembre à juin. Seule une observation qualitative et longitudinale permet de mettre en évidence la récurrence des dispositifs et des gestes ainsi que leurs éventuelles variations. L'enseignante observée réalise à travers ses dispositifs et ses gestes à la fois à un genre professionnel et un style personnel (Clot, 2007). Les observations réalisées sont, de ce fait, à la fois représentatives d'un collectif et relatives à une personne donnée. Des travaux ultérieurs dans d'autres classes de maternelle devront être menés pour dégager les invariants des enseignants de l'école maternelle québécoise.

ANNEXE C



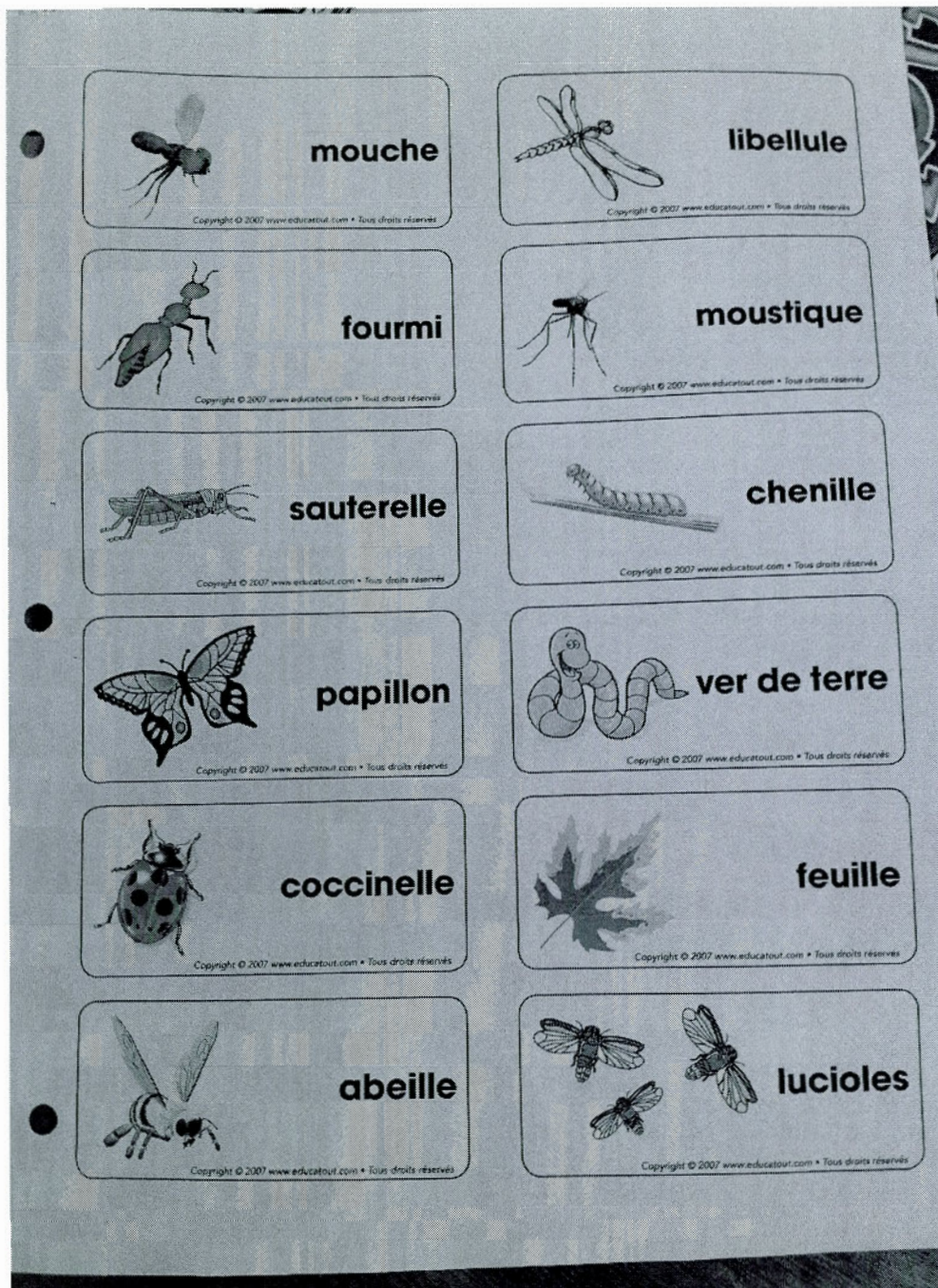
Le système d'émulation



ANNEXE D



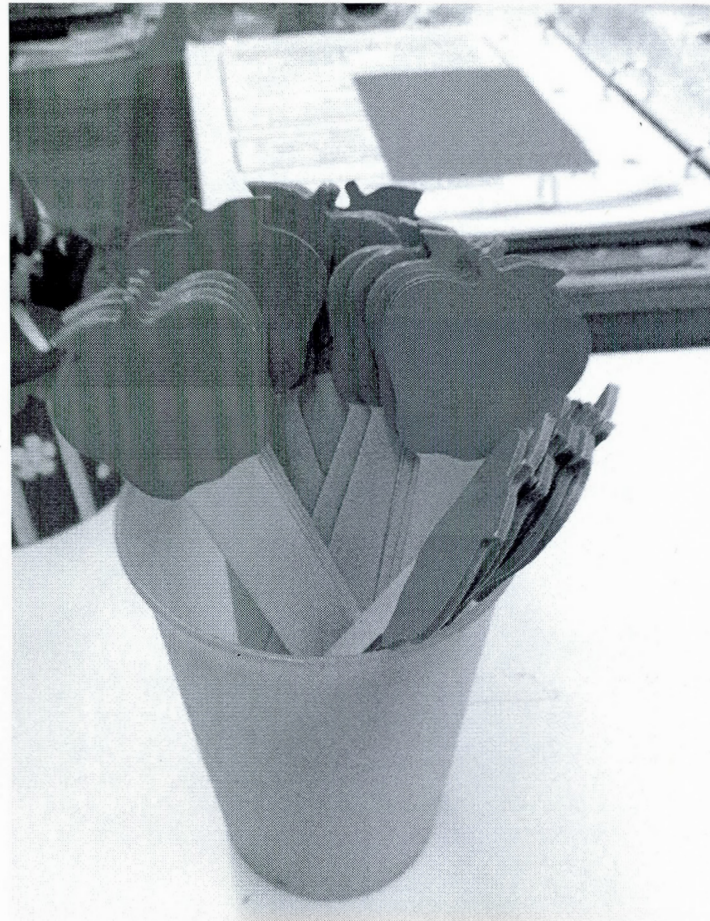
## La feuille de mots de vocabulaire



ANNEXE E

### Les bâtonnets pour l'appel

\*\* Les prénoms ont été effacés pour maintenir la confidentialité des participants.  
Normalement, chaque bâtonnet contient le prénom d'un enfant.








ANNEXE F



## La feuille d'agenda

**novembre**

lundi  <b>7</b> <b>novembre</b>	9h30 francisation <input type="checkbox"/>	signature:
mardi  <b>8</b> <b>novembre</b>	mardi midi soccer (Eliott-Simon) Jouffou (4 élèves) pm: Mme M-L. absente <input type="checkbox"/>	signature:
mercredi  <b>9</b> <b>novembre</b>	13h15 orthopédagogie <input type="checkbox"/>	signature:
jeudi  <b>10</b> <b>novembre</b>	9h30 orthopédagogie <input type="checkbox"/>	signature:
vendredi  <b>11</b> <b>novembre</b>	Bibliothèque 11h20 <input type="checkbox"/>	signature

Messages

N'oubliez pas les défis de novembre : apprendre le nom des couleurs + l'adresse

Les rencontres pour le bulletin auront lieu jeudi le 17 nov. de 15h30 à 20h00, 10-15 minutes par enfant. Je vous enverrai une feuille cette semaine et vous devrez choisir le bloc pour la rencontre (avant ou après le souper)



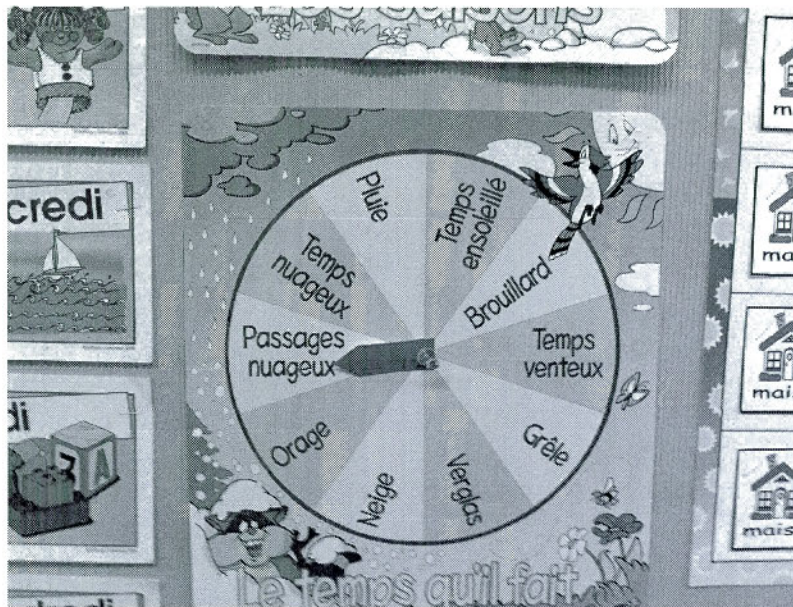
ANNEXE G

## Le calendrier

dimanche	lundi	mardi	mercredi	jeudi	vendredi	samedi
 maison				 1	 2	 maison
 maison	 5	 6	 7	 8	 9	 maison
 maison	 12	 13	 14	 15	 16	 maison
 maison	 19	 20	 21	 22	 23	 maison
 maison	 26	 27	 28	 29	 30	 maison

ANNEXE H

## Les roues de la météo





## Références

- Aeby Daghé, S. (2010). *Comprendre et interpréter un texte littéraire : vers des gestes didactiques spécifiques*. Communication présentée à la II Congrès International de didactiques.
- Amigues, R., & Zerbato-Poudou, M.-T. (2000). *Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle*. Paris: Retz.
- Bahktine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.
- Bateson, G., Jackson, D. D., Hayley, J., & Weakland, J. (1956). Toward a theory of schizoprehia. *Behavioral Science*, 1(4), 251-254.
- Bautier, E. (2001). Pratiques langagières et scolarisation. *Revue française de pédagogie*, 137, 117-161.
- Bautier, E. (2006). *Apprendre à l'école, apprendre l'école. Des risques de constructions d'inégalités dès la maternelle*. Lyon: Chronique Sociale.
- Bautier, E., & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.
- Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1997). Apprendre : les malentendus qui font la différence. Dans J. P. Terrail (Éd.), *La scolarisation en France* (pp. 105-122). Courty: La dispute.
- Bautier-Castaing, E., & Robert, A. (1988). Réflexions sur le rôle des représentations métacognitives dans l'apprentissage des mathématiques. *Revue française de pédagogie*, 84, 13-20.
- Benmostapha-Vannier, M.-P. (2002). *Dimensions sensibles des situations de tutelle et travail de l'enseignant de mathématiques. Étude de cas dans trois institutions scolaires en CLIPA, 4ème technologie agricole et CM2*. (Docteur en sciences de l'éducation), Université Paris 5 - René Descartes, UFR : Sciences Humaines, Paris.
- Bentolila, A. (2007). *La maternelle : au front des inégalités linguistiques et sociales*. Communication présentée à la Rapport 2007 du Haut conseil de l'éducation (HCE) de 2007.

- Bernstein, B. (1975). Class and pedagogies : visible and invisible. Dans B. Bernstein (Éd.), *Class, codes and control: towards a theory of educational transmissions*. London: Routledge and Kegan Paul Ltd.
- Bonnéry, S. (2002). Malentendus et usages langagiers des élèves en grande difficulté scolaire. *Ville-École-Intégration Enjeux*, 130(152-162).
- Bonnéry, S. (2006). À propos de la crise de la transmission. *Pensée plurielle*, 1, 75-82.
- Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire : élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris: La Dispute.
- Bonnéry, S. (2008). Les usages de la psychologie à l'école : quels effets sur les inégalités scolaires? *Sociologies pratiques*, 17, 107-120.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Briand, J., & Peltier, M.-L. (2008). *Le manuel scolaire carrefour de tensions mais aussi outils privilégié de vulgarisation des recherches en didactiques des mathématiques*. Communication présentée à la Séminaire DIDIREM 2010, Paris 7.
- Briquet-Duhazé, S., & Quibel-Périnelle, F. (2009). *Les rituels à l'école maternelle*. Paris: Nathan.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en didactique des mathématiques*, 7(2), 33-115.
- Brousseau, G. (1988). Les différents rôles du maître. *Bulletin AMQ*, 28(2), 14-25.
- Brousseau, G. (1997). La théorie des situations didactiques. Repéré le 29 mai, 2014, à [http://guy-brousseau.com/1694/la-theorie-des-situations-didactiques-le-cours-de-montreal-1997/#\\_ftnref1](http://guy-brousseau.com/1694/la-theorie-des-situations-didactiques-le-cours-de-montreal-1997/#_ftnref1)
- Brousseau, G. (2010). Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques. Repéré le 16 juin, 2014, à [http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2010/09/Glossaire\\_V5.pdf](http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2010/09/Glossaire_V5.pdf)
- Cèbe, S., & Goigoux, R. (1999). L'influence des pratiques d'enseignement sur les apprentissages des élèves en difficulté. *Cahier Alfred Binet*, 4, 49-68.



- Cherel, C. (2005). *Deux élèves en difficulté s'intègrent à une classe ordinaire le temps...des mathématiques*. Québec: Éditions Bande Didactique.
- Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation et didactique*, 1(1), 83-94.
- Dienes, Z. P., & Jeeves, M. A. (1967). *Pensée et structure* (L. Maury, Trad.). Paris: OCDL.
- Douady, R. (1992). Des apports de la didactique des mathématiques à l'enseignement. *Repères - IREM de Paris VII*, 6, 132-158.
- Dumas, C. (2009). *Construire les rituels à la maternelle*. Paris: RETZ.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological review*, 95(2), 256-273.
- Florin, A. (2007). L'école primaire en France. Rapport au Haut Conseil de l'Éducation.
- Florin, A., & Crammer, C. (2009). *Enseigner à l'école maternelle. De la recherche aux gestes professionnels*. Paris: Hatier.
- Florin, A., Khomsi, A., Guimard, P., Écalle, J., & Guégan, J.-F. (1999). Maîtrise de l'oral en grande section de maternelle et conceptualisation de la langue écrite en début de cours préparatoire. *Revue française de pédagogie*, 126, 71-82.
- 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 1.
- Goigoux, R. (1998). *Sept malentendus capitaux*. Communication présentée à la Forum pour l'école maternelle.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 1(3), 47-70.
- Houart, M., & Romainville, M. (1998). Être ou ne pas être dans la lune, telle est l'attention... *Le point sur la recherche en éducation*, 5, 43-59.
- Mellin-Olsen, S. (1991). The double bind as a didactical trap. Dans A. J. Bishop, S. Mellin-Olsen & J. van Dormolen (Éds.), *Mathematical Knowledge: Its Growth Through Teaching* (pp. 39-59). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

- MELS. (2011). Indices de défavorisation par école. Repéré le 18 juin, 2014, à [http://www.mels.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/indices-de-defavorisation/?tx\\_ttnews%5Bcode%5D=10](http://www.mels.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/indices-de-defavorisation/?tx_ttnews%5Bcode%5D=10)
- Molière. (1670). *Le Bourgeois Gentilhomme*.
- Morin, J. (2002). *La maternelle. Histoire, fondements, pratiques*. Québec: Gaëtan Morin.
- Pagnol, M. (1928). *Topaze*.
- Pichat, M., Merri, M., & Benmostapha-Vannier, M.-P. (2001). Conceptualisation et institution. Cas des classes faibles en mathématiques. Dans H. Paugam-Moisy, V. Nyckees & J. Caron-Prague (Éds.), *La cognition entre individu et société* (pp. 133-144). Paris: Lavoisier.
- Pillot, J. (2004). *Enseigner à l'école maternelle. Quelles pratiques pour quels enjeux?* Paris: Collection pédagogies.
- Purdy, M. & Merri, M. (à paraître). A longitudinal study of kindergarten students' representation of school expectations: the case of Mrs Julie's Classroom.
- Richards, L., & Morse, J. M. (2007). Abstracting. Dans L. Richards & J. M. Morse (Éds.), *Readme first for user's guide to qualitative methods* (2e éd., pp. 155-168). Californie: Sage Publications.
- Rochex, J.-Y. (2004). La notion du rapport au savoir : convergences et débats théoriques. *Pratiques psychologiques*, 10, 93-106.
- Rochex, J.-Y. (2011). Conclusion. La fabrication de l'inégalité scolaire : une approche bernsteinienne. Dans J.-Y. R. J. Crinon (Éd.), *La construction des inégalités scolaires. Au coeur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes: Collection "Paideia", Presses Universitaires de Rennes.
- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. *Sociocultural studies of mind*, 269, 139-164.
- Roiné, C. (2007). *La psychologisation de l'échec scolaire : une affaire d'état*. Communication présentée à la Congrès international AREF 2007 (Actualité de la recherche en éducation et en formation), Strasbourg.

- Sarrazy, B. (1995). Note de synthèse. Le contrat didactique. *Revue française de pédagogie*, 112, 85-118.
- St. Clair, R. (2008). Social Scripts and the Three Theoretical Approaches to Culture. *Intercultural Communication Studies*, 17(4), 171-183.
- Terrail, J. P. (1997). *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*. Paris: La dispute.
- Vidal, J.-P. (2001). Penser le groupe : une difficulté à surmonter dans la formation des enseignants. *Connexions*, 1(75), 29-51.
- Vygotski, L. (1985). *Pensée et langage*. Paris: Messidor/Éditions sociales.
- Weisser, M. (2010). Dispositif didactique? Dispositif pédagogique Situations d'apprentissage! *Questions vives*, 4(13), 292-303.

## CHAPITRE IV

### CONCLUSION

EXPLIQUER LES GESTES PROFESSIONNELS À L'ÉCOLE MATERNELLE  
SELON L'HISTOIRE, LES PRESCRIPTIONS INSTITUTIONNELLES ET LE  
GENRE PROFESSIONNEL

### **Expliquer les gestes professionnels à l'école maternelle selon l'histoire, les prescriptions institutionnelles et le genre professionnel**

Notre analyse des rituels du matin d'une classe de maternelle met en évidence chez les élèves des malentendus relatifs à leur activité intellectuelle, malentendus pouvant être renforcés par les dispositifs et les gestes professoraux de l'enseignant. Ceux-ci peuvent être d'abord compris, sur un plan personnel, par les normes et valeurs de l'enseignant et, sur un plan interpersonnel, par sa prise en compte des élèves. Mais les dispositifs et les gestes se placent également sur un plan transpersonnel, en appartenant à un genre professionnel construit dans l'histoire commune des enseignants de maternelle, et sur un plan impersonnel, en répondant aux prescriptions institutionnelles (Clot, 2007).

Aussi entreprenons-nous, dans cette conclusion, une étude des composantes impersonnelle et transpersonnelle du métier d'enseignant de maternelle au Québec. Dans une première étape, une analyse historique de l'école maternelle et de ses textes prescriptifs passés et actuels fondera un examen des tensions relatives aux enjeux cognitifs, sociaux et langagiers de l'école maternelle québécoise. Dans une deuxième étape, les études actuelles sur les représentations des enseignants de maternelle caractériseront l'hétérogénéité des discours au sein du collectif de la maternelle. Ces deux niveaux d'analyse seront rapprochés des dispositifs et des gestes observés au cours de notre recherche.

#### **4.1 Fondements et évolution de l'école maternelle au Québec**

L'histoire de l'éducation préscolaire au Québec remonte au XIX<sup>e</sup> siècle et à la révolution industrielle, avec l'essor des salles d'asiles. Un besoin de garde des enfants

apparaît avec l'urbanisation et l'entrée des mères de famille sur le marché du travail (Baillargeon, 1989). En 1912, la Commission des Écoles Catholiques de Montréal (CÉCM) demande formellement au Département de l'instruction publique la création de maternelles. Cependant, il ne s'agit encore que d'un projet et non de la création effective de classes de maternelles publiques.

En 1931, des organismes privés ouvrent des maternelles. La première classe de maternelle privée, inspirée par les méthodes de Fröbel et de Montessori, est établie à Québec (Boily, Gauthier, & Tardif, 1994; Larose, Terrisse, Bédard, & Karsenti, 2001). Ces maternelles payantes sont essentiellement fréquentées par des enfants de familles favorisées (Larivée, 2011).

Au début des années 1950, un rapport alarmiste du Département de l'instruction publique avance que près de 40 000 enfants entrent, faute de maternelle, à l'école primaire dès 5 ans et y rencontrent plus de difficultés (Boily et al., 1994). Ce rapport relance le projet de 1915 en concluant que la fréquentation d'une maternelle leur serait bénéfique. En 1962, le gouvernement accorde aux commissions scolaires les fonds nécessaires à l'implantation de 14 nouvelles classes maternelles.

En 1964, la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, mieux connue sous le nom de « *Commission Parent* », publie un rapport (*Rapport Parent*) qui préconise le principe de l'accessibilité à l'école et le droit à l'éducation préscolaire gratuite :

Elle [la maternelle] devrait être gratuite et accessible à tous les enfants, autant que possible à ceux de la campagne et à ceux de la ville, et même à plus forte raison ceux des quartiers pauvres comme à ceux des familles à l'aise. (Parent, 1964, p. 102)



La maternelle devient, dès lors, un service public au même titre que l'éducation primaire. Elle est désormais gratuite et accessible à tous les enfants de 5 ans, quelle que soit leur condition sociale (Morin, 2007). Au début des années 1970, 95% des enfants catholiques francophones âgés de 5 ans fréquentent l'école maternelle (Boily et al., 1994).

Soucieux d'assurer l'égalité d'accès à l'école maternelle, le gouvernement se préoccupe du 5% des enfants qui ne la fréquentent pas, surtout issus de quartiers défavorisés des grandes villes ou de milieux ruraux très isolés (Boily et al., 1994). À cet effet, le gouvernement propose que la « maternelle 4 ans »<sup>16</sup> soit mise sur pied dans plusieurs villes du Québec et que des « maternelles maison » soient créées dans les milieux ruraux. En 1982-1983, 8% des enfants de 4 ans fréquentent la « maternelle 4 ans » et près de 20% d'entre eux la fréquentent en 2002-2003 (MELS, 2005). Aujourd'hui, la « maternelle 4 ans » n'est offerte au Québec qu'aux enfants de milieux défavorisés ou à ceux présentant un handicap (MELS, 2001).

C'est également au début des années 1970 que les garderies prennent leur essor pour devenir progressivement un réseau parallèle de services de la petite enfance (Baillargeon, 1989). Ce service assure la garde des enfants des femmes présentes sur le marché du travail, la maternelle n'étant offerte qu'à temps partiel (Boily et al., 1994). Cependant, la garderie est encore principalement financée par les parents, réduisant son accessibilité.

En 1997, une réforme est mise en place non seulement pour assurer l'accès à l'école, mais également pour réduire les difficultés scolaires. Le développement des services

---

<sup>16</sup> Aujourd'hui, la maternelle 4 ans est aussi appelée prématernelle.

éducatifs et des services de garde<sup>17</sup> et l'augmentation des places disponibles à un prix réduit dans ces établissements sont les deux solutions privilégiées.

Le ministère de l'éducation, créé en 1964<sup>18</sup>, met également en place des classes de maternelle à temps plein dans près de 2 000 écoles. En définitive, depuis septembre 1997, des « maternelles 5 ans » sont accessibles partout au Québec (Painchaud & Lessard, 1998). De plus, bien que la maternelle ne soit pas obligatoire pour les enfants de 5 ans, le taux de fréquentation à temps plein est passé de 10,2% en 1996-1997 à 97,7% en 1997-1998 (MELS, 2000).

Le tableau 4.1, ci-dessous, résume les étapes de la mise en place de l'école maternelle québécoise.

---

<sup>17</sup> Au Québec, les services de gardes font référence aux milieux de garde pour les enfants qui n'ont pas encore l'âge de fréquenter l'école maternelle (0-4 ans) (Tougas, 2002).

<sup>18</sup> Avant 1964, les écoles publiques sont régies par un Département de l'instruction publique comportant un comité catholique et un comité protestant. Cependant, n'ayant aucune voix à l'assemblée législative (aujourd'hui dénommée Assemblée nationale du Québec), le comité d'instruction publique a été dissous lors de la création du ministère de l'éducation (actuellement connu sous le nom de Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport).

Tableau 4.1

*Résumé des étapes de la mise en place de l'école maternelle au Québec*

	1912	1931	1962	1964	1970	1996	1997	
	<b>Révolution Industrielle (1873)</b>							
<b>Temps d'accueil</b>	Temps partiel						→	Temps plein
<b>Niveau de fréquentation</b>	Essor des salles d'asiles	Quelques classes de maternelle privées	14 classes de maternelle publique		95% (temps partiel)	10,2% (temps plein)	97,7% (temps plein)	
<b>Âge</b>	5 ans →							
<b>Population socioculturelle</b>	Classes favorisées		Classes favorisées et défavorisées					
<b>Services complémentaires</b>		Garderies privées	→	Maternelle 4 ans	→	Maternelle maison	→	Garderies privées + Service éducatif et service de garde de prix réduit

On le voit, la mise en place de l'école maternelle a été à la fois lente et hésitante. En effet, la création effective de classes de maternelle publiques a requis plus de 50 ans et la fréquentation à temps plein n'a été offerte que 85 ans après la mise en projet des maternelles. De plus, le réseau de services complémentaires devient, dès les années 1970, un réseau public parallèle à l'école maternelle. Dès lors, plusieurs services complètent l'offre de garde des enfants : outre la maternelle 5 ans, la maternelle 4 ans, les maternelles maison et les services de garde éducatifs sont disponibles.

Le public fréquentant l'école maternelle évolue également au cours de l'histoire. En effet, les premières classes de maternelles francophones au Québec, créées à l'initiative d'organismes privés, ne sont accessibles qu'aux enfants de milieux favorisés. L'accessibilité ne sera étendue aux enfants de milieux défavorisés qu'au milieu des années 1960, à l'occasion de l'ouverture de maternelles publiques gratuites.

#### 4.2 Des discours en tension

Les programmes de l'école maternelle expriment, au cours du temps, des positions différentes et parfois imprécises sur les missions de l'institution et les fonctions des enseignants. Les discours portent, en premier lieu, sur la responsabilité de la garde des enfants. Ils promeuvent peu à peu un statut scolarisant de la maternelle. Pourtant, les savoirs énoncés dans le programme actuel de l'école maternelle sont imprécis et les enjeux de socialisation de la maternelle sont non spécifiques à l'activité scolaire. Enfin, l'école maternelle ne dispose pas du monopole de l'éducation préscolaire en raison de la présence de services en concurrence ayant le même mandat.

#### 4.2.1 La responsabilité de la garde des enfants et le maternage

Les premières écoles maternelles publiques à Montréal sont fondées en 1892 dans le réseau des écoles protestantes<sup>19</sup> tandis que les parents québécois francophones, sous l'influence de l'Église catholique, conçoivent la famille comme exclusivement responsable de l'éducation des enfants avant leur entrée à l'école élémentaire (Larose et al., 2001).

Bien que la participation des femmes au marché du travail ait accru le besoin de garde des enfants, la famille demeure la source première d'éducation des enfants dans les prescriptions ultérieures. Ainsi, le *Guide des écoles maternelles* de 1963 réaffirme, « *qu'en s'inscrivant en prolongement de la famille, l'éducation préscolaire constitue une heureuse transition entre le foyer et l'école élémentaire* ». Elle est « *l'auxiliaire de la famille* » qui « *offre à l'enfant un complément nécessaire à l'éducation qu'il reçoit au foyer* » (p. 51). L'enfant bénéficie d'un « *amour authentique, issu de ses parents d'abord, puis des éducateurs qui s'occupent de lui* » (p.51). Ainsi, si la dévolution de la garde des enfants évolue avec l'extension de l'école maternelle, cette dernière doit toutefois maintenir une fonction maternelle pour assurer la continuité du développement de l'enfant.

En 1993, c'est-à-dire juste avant la généralisation de la maternelle à 5 ans, le ministère de l'éducation (Québec, 1993) mène un sondage auprès de parents pour connaître leurs attentes face aux services éducatifs offerts à leur enfant de 3, 4 ou 5 ans. Les parents se révèlent ouverts au développement des services éducatifs. En effet, la majorité des parents interrogés désirent accorder la responsabilité de l'éducation de

---

<sup>19</sup> Les francophones sont catholiques et les anglophones sont protestants. L'école est alors sous tutelle religieuse.

leur enfant aux éducateurs et enseignants, tout en maintenant une collaboration régulière (Larivée, 2011). Ainsi, à la seule fonction de maternage se substitue une relative autonomie des objectifs de l'école, mais en relation avec les parents, comme en témoignent tant le choix par le Ministère d'une démarche d'enquête auprès des parents que les réponses de ceux-ci.

Une réaffirmation de la fonction de maternage est pourtant observée dans les discours parentaux plus récents. En effet, au cours des années 2000, les parents d'enfants qui fréquentent la maternelle 4 ou 5 ans donnent la priorité aux compétences de gestion des comportements et de maternage chez l'éducateur (Larivée, 2004). Pour interpréter ce fait, nous suggérons qu'il faudrait examiner, au-delà du présent travail de thèse, plusieurs sources possibles des représentations sociales des parents dont l'accroissement de l'incertitude dans la société, un déplacement des préoccupations sociétales de la cause des femmes vers celle des enfants (Garcia, 2011) et des mesures politiques telles l'allongement du congé de maternité au Québec (Descarries, 2007).

#### 4.2.2 L'école maternelle « scolarisante » et le jeu

Depuis l'ouverture des classes de maternelle publiques au début des années 1960, parents et enseignants ont émis des craintes relatives à un enseignement systématique semblable à la première année du primaire, ou à un enseignement précoce, qui pourrait démotiver les enfants (Brodeur et al., 2005).

Le programme d'éducation préscolaire actuel au Québec continue à privilégier le développement global de l'enfant. Il vise le développement de diverses compétences transversales pour s'épanouir, enrichir ses connaissances, développer son autonomie, entrer en relation avec d'autres enfants et adultes, et établir les fondements de ses



apprentissages (MEQ, 1997). Cependant, ce programme se démarque des versions antérieures par l'élaboration d'objectifs de préparation scolaire. En effet, bien que la maternelle québécoise se déclare non scolarisante car elle n'a pas pour enjeu l'enseignement systématique de contenus disciplinaires (Larivée, 2011), des savoirs essentiels à développer sont identifiés, notamment sur les plans social, cognitif et langagier.

Le jeu et l'activité spontanée sont alors les moyens d'apprentissage privilégiés par le programme de formation, puisqu'ils permettent à l'élève de s'exprimer, d'expérimenter, de construire ses connaissances, de structurer sa pensée et d'élaborer sa vision du monde (MEQ, 2006; Morin, 2002). Marinova (2010), chercheuse spécialiste de l'école maternelle, appuie cette prescription par le concept de *leading activity* de Leont'ev (1981). En effet, le jeu s'inscrit comme *activité dominante* de l'enfance susceptible de favoriser le développement en créant une zone de proche développement (Vygotski, 1985) qui prépare l'apprentissage scolaire, activité dominante de la période suivante. Les enseignants planifient des *Situations d'Apprentissages Issues du Jeu (SAIJ)* pour enrichir le jeu des enfants (Marinova, 2010). Les SAIJ correspondent aux « *activités spontanées des enfants ou indirectement amorcées par l'enseignante qui, tout en poursuivant un objectif pédagogique, se déroulent dans le jeu et selon sa logique* » (Marinova, 2010, p. 5). Ainsi, les SAIJ surgissent lorsqu' « *un besoin de connaissance se fait sentir dans le jeu* » et ces connaissances assurent la poursuite du jeu.

Il s'agit donc, pour l'enseignant, d'organiser un environnement où l'activité ludique crée les conditions essentielles du développement global de l'enfant (Bédard, 2002). Cette perspective exigeante requiert des enseignants qu'ils soient formés à la fois à l'identification des intérêts des enfants, et à l'introduction, à bon escient, des contenus d'apprentissage. Dans le cas contraire, tant le jeu que l'apprentissage

peuvent être pénalisés, le jeu à l'école maternelle devenant une situation prétexte orientée vers le seul apprentissage ou l'apprentissage demeurant strictement associé à la situation de jeu. Dans ce dernier cas, des risques de production d'effets de glissement métacognitif relevés par Brousseau (1986) sont encourus, l'enseignant attribuant une connaissance aux élèves par le simple fait qu'ils participent activement au jeu proposé.

L'installation d'une représentation du jeu comme condition nécessaire et suffisante à l'apprentissage scolaire est un autre risque. À ce propos, on notera que la brochure présentant la maternelle aux parents (MELS, 2009) ne présente le jeu que comme moyen « *d'autant plus agréable qu'il (l'enfant) apprend en s'amusant* ».

#### 4.2.3 La définition des savoirs à la maternelle

Les activités menées à l'école maternelle québécoise permettent aux enfants de rencontrer pour la première fois l'écrit, la lecture et le nombre. Cette rencontre est établie sur un mandat de préparation à la première année du primaire et non sur celui d'une acquisition de connaissances précises. En effet, le programme de formation de l'école maternelle québécoise élabore la rencontre des savoirs pour « *jeter les bases de la scolarisation, notamment sur le plan social et cognitif, qui l'inciteront [l'élève] à continuer à apprendre tout au long de sa vie* » (MEQ, 2006, p. 52).

Dans cette optique de préparation, les élèves sont amenés à développer des compétences d'ordre psychomoteur, affectif, social, langagier, cognitif et méthodologique (MEQ, 2006, p. 52). Bien que des compétences d'ordres langagier et cognitif soient définies, les connaissances visées par ces compétences demeurent « peu ambitieuses » (Larivée, 2011) : « *faire semblant d'écrire* », « *la reconnaissance*

*de quelques lettres de l'alphabet », « la reconnaissance de quelques mots écrits », « compter le nombre d'amis, associer un objet à une forme géométrique »<sup>20</sup>, etc. (MEQ, 2006, p. 68). Ainsi, les compétences et les connaissances prescrites par le ministère de l'éducation ne font pas l'objet de recommandations précises, pouvant mener à diverses interprétations et pratiques de la part des enseignants (Larivée, 2011).*

#### 4.2.4 La socialisation

Le programme de l'école maternelle définit la socialisation comme le fait d'apprendre à interagir avec autrui. Elle incite le développement de compétences pour s'épanouir et entrer en relation avec les autres, tout en étant initié aux domaines d'apprentissage du primaire (Larivée, 2011). C'est par l'interaction sociale que *« progressivement, il (l'enfant) concilie ses intérêts et ses besoins à ceux d'autrui, et il apprend à régler des conflits dans un esprit de respect mutuel et de justice »* (MEQ, 2006, p. 58).

Cependant, les compétences sociales développées à l'école maternelle répondent principalement aux normes générales des interactions dans la société : gérer des conflits, respecter autrui, etc. Ils ne sont pas définis dans une perspective scolarisante, perspective qui expliciterait les compétences, langagières et attentionnelles en particulier, requises pour l'écoute les autres, les débats entre élèves et les discussions collectives dans la construction d'un savoir.

#### 4.2.5 Les services en concurrence

Au Québec, les institutions de prise en charge des enfants d'âge préscolaire relèvent de différents ministères, soit le ministère de l'éducation (MEQ), aujourd'hui connu

<sup>20</sup> Selon les termes du ministère de l'éducation du Québec, 2006.

sous le nom Ministère de l'Éducation, des Sports et des Loisirs (MELS), et le Ministère de la Famille et de l'Aîné (MFA). De plus, les divers services font appel à des professionnels de formations différentes : les éducateurs en service de garde et les enseignants en classe de maternelle. Cette pluralité de service est liée, entre autres, aux besoins sociaux variés auxquels l'éducation préscolaire a tenté de répondre au cours de son histoire (Bédard, 2002).

Compléments de l'école maternelle, les services de garde ont une triple mission : assurer le bien-être, la santé et la sécurité des enfants, leur offrir un milieu de vie propre à stimuler leur développement sur tous les plans, de leur naissance à leur entrée à l'école, et enfin, prévenir l'apparition ultérieure de difficultés d'apprentissage, de comportement ou d'insertion sociale (Ministère de la Famille et des Aînés, 2007). Ces milieux de garde s'adressent aux enfants plus jeunes, soit de la naissance à 4 ans, et sont distincts des services éducatifs offerts aux enfants plus âgés (4 à 6 ans). Cependant, ces services peuvent également être fréquentés par les enfants plus âgés, en parallèle avec l'école maternelle. Ainsi, cette dernière n'est plus considérée comme le premier lieu de socialisation en dehors du milieu familial pour la plupart des enfants (Larose et al., 2001).

Les ministères gérant ces services mettent en exergue la compensation des effets de défavorisation. Une hybridation des finalités d'intervention éducative réalisée s'établit alors entre les services de garde et les écoles maternelles (Larose et al., 2001). Ainsi, l'implantation du programme *Jouer, c'est magique* (Gariépy, 1998) dans les milieux de garde illustre une tendance éducative de services qui, initialement, devaient compléter l'école maternelle. En effet, les services de garde remplissent aujourd'hui des mandats qui sont semblables à ceux de l'école maternelle, soit l'éducation compensatoire et l'intervention précoce (Bédard, 2002).

À l'issue de cette analyse, nous proposons ci-dessous un tableau récapitulatif des objets porteurs de tensions, des représentations associées et des risques potentiels :

Tableau 4.2

*Discours en tensions et risques possibles*

<b>Objets porteurs de tensions</b>	<b>Représentations associées</b>	<b>Risques</b>
Le maternage et la responsabilité de la garde des enfants	L'hésitation des parents à déléguer la responsabilité d'éducation de leur enfant.	- L'enseignant de maternelle n'est pas formé spécifiquement (baccalauréat préscolaire-primaire). - L'élève et l'enfant sont confondus.
L'école maternelle « scolarisante » et le jeu	L'articulation du jeu et des apprentissages dans une même situation.	- Le glissement « utilitaire » du jeu - L'installation d'effets métacognitifs : attribuer une connaissance aux élèves par le simple fait qu'ils aient agi selon les règles du jeu.
La définition des savoirs à la maternelle	- Le savoir vu comme une préparation à la première année et non comme un savoir spécifique à la tranche d'âge. - Les savoirs à maîtriser par les enfants de 5 et 6 ans et leur rythme d'apprentissage.	- Les objectifs prescrits peuvent être interprétés et installés différemment selon les enseignants. - La non-uniformité des apprentissages dans les classes de maternelle.
Les compétences sociales	- Les compétences sociales selon une approche sociétale. - Les compétences sociales non articulées aux processus sociaux de construction des savoirs.	- Une moindre spécificité des interactions sociales à l'école maternelle
Les services en concurrence	L'hybridation des finalités d'intervention entre les différents milieux.	- Une moindre reconnaissance de la singularité de l'école maternelle. - L'école maternelle peut devenir la continuité des services de garde, plutôt que l'entrée dans l'institution scolaire.



#### 4.3 Les représentations des enseignants québécois de l'école maternelle

L'analyse précédente des textes prescriptifs et des tensions en œuvre dans l'école maternelle québécoise nous a permis de caractériser la composante impersonnelle du métier d'enseignant de maternelle. Faute de disposer de recherches portant directement sur la composante transpersonnelle du métier, c'est-à-dire sur la mise en débat des enjeux et pratiques dans le collectif des enseignants de l'école maternelle, nous choisissons de présenter dans cette nouvelle partie les enquêtes portant sur les représentations des enseignants œuvrant dans les classes de maternelle.

Une première étude (Habboub, Maubant, Lenoir, & McConnell, 2011) dégage une homogénéité des enjeux de l'école pour les enseignants exerçant au primaire. Nous la retiendrons en raison de la formation commune des enseignants du préscolaire et du primaire et de la coexistence des classes des différents niveaux dans une même école. Leur premier enjeu des enseignants est de créer un lien d'appartenance à la classe chez les élèves et de nouer un lien affectif avec ceux-ci (Habboub et al., 2011). Leur second enjeu est de rendre les enfants heureux à l'école. Ainsi, une enseignante affirme « *un souci bien constant sur leur bien-être. L'estime d'eux, parce que je pense : quand un jeune a l'estime de soi, il peut déplacer bien des choses* » (Habboub et al., 2011, p. 14). Ainsi, la préoccupation principale des enseignants concerne le bien-être de l'enfant et s'oppose à l'objet principal de l'école : la construction du savoir (Brougère, 2010).

Une seconde étude (Bédard, Larose, Terrisse, & Larivée, 2008) met en évidence une homogénéité des situations mises en œuvre par les enseignants de maternelle mais une hétérogénéité de leur fonction. En effet, tous les enseignants déclarent favoriser une « *approche ludique* », des « *activités d'éveil et de conscience* », des « *situations*



*stimulantes variées* », des « *ateliers (coins) et des projets* ». Pourtant, deux types d'enseignants sont distingués : ceux qui ont une pratique « *scolarisante* » (2/3) et ceux qui ont une pratique « *non scolarisante* » (1/3). Pour le premier type d'enseignants, l'objectif est de préparer l'enfant à devenir un « *apprenti-sage* ». En effet, cette pratique scolarisante permet à l'élève, selon ces enseignants, d'« *être prêt pour la première année, (de) connaître et respecter les règles et les consignes, ainsi que faire des sciences* » (Bédard et al., 2008). De manière opposée, les enseignants du second type affirment que « *l'enseignement au préscolaire ne se pratique pas dans un contexte d'apprentissage formel, rigide ou systématique* » (Bédard et al., 2008).

En définitive, les enseignants partagent le même discours relativement à l'enjeu affectif et motivationnel de leurs pratiques et aux situations mises en place. Ce discours semble conforme aux prescriptions institutionnelles. Une discordance s'établit, par contre, à propos de l'acquisition par les élèves de maternelle d'une posture scolaire (« *apprenti-sage* »), anticipant la transition au primaire. Cette hétérogénéité reflète, selon nous, l'ambiguïté des enjeux de socialisation à la maternelle dans le discours institutionnel.

Les travaux peu nombreux sur les représentations des enseignants de maternelle ne questionnent pas directement la nature et la place des savoirs à l'école maternelle. Nous proposons, de ce fait, de poursuivre par une analyse de la littérature québécoise relative aux rituels du matin, ces dispositifs étant privilégiés pour une mise en place de savoirs-outils.

#### 4.4 Les rituels solaires à l'école maternelle québécoise

À l'exception des documents officiels du Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), la documentation professionnelle sur l'école maternelle et les rituels du matin est à la fois peu développée et ancienne. Elle comprend le programme officiel du MEQ publié lors de la réforme de 1997 (MEQ, 1997), le guide pédagogique qui accompagne le programme officiel de 1981<sup>21</sup> (MEQ, 1982), quelques documents professionnels publiés par le MEQ (MEQ, 1979) et des publications de certaines Commissions Scolaires (Boily, 2003).

Le programme officiel de l'école maternelle québécoise ne présente pas des rituels à proprement parler, mais des « routines ». Il définit une routine comme une organisation du temps de la journée (MEQ, 1997). Il ne s'agit donc pas d'une période spécifique, mais de la planification d'activités qui se suivent (MEQ, 1982). Ces activités ont pour objectifs de « réguler la dynamique du groupe », de « permettre une variété dans les expériences vécues », et d'« harmoniser les rapports entre le temps, le moment, le type d'activités et les besoins des enfants » (MEQ, 1982). Ainsi, pour le Ministère de l'éducation du Québec, la routine est essentielle au développement de l'enfant, sans jamais évoquer la construction du rôle d'élève. Le guide pédagogique du MEQ ajoute, conformément aux objectifs du programme officiel, que l'enfant apprend à « prévoir ce qui va venir », à « évaluer les durées », à « planifier » et à « se rappeler » (MEQ, 1982).

Parmi les activités proposées, le guide pédagogique met l'accent sur une seule activité au début de la journée : la causerie. Le Guide des écoles maternelles de 1963 définit

<sup>21</sup> Le guide pédagogique tente d'illustrer de façon concrète le sens de l'interprétation des principes et objectifs du programme officiel. Il est destiné aux enseignants de maternelle, aux enseignants de première année qui assure la transition entre le préscolaire et le primaire, à la direction de l'école, et aux intervenants spécialisés (psychologues, orthophonistes, etc.) (MEQ, 1982).

la causerie comme un enseignement religieux qui se donne sous forme de conversations : « *La causerie vise non pas à faire apprendre, mais à faire vivre. L'institutrice s'efforce de favoriser l'éveil des enfants au sens de Dieu, à sa grandeur, à sa bonté (...)* » (p. 112)

En 1979, le MEQ définit la causerie comme le moment réservé au langage collectif et l'occasion pour chacun de faire partager au groupe ses expériences, ses connaissances, ses joies et ses peines. La causerie est alors une activité privilégiée pour le développement du langage et de la pensée (Doyon & Fisher, 2010; MEQ, 1979), conformément aux objectifs primordiaux de la maternelle : « *L'enfant a besoin à la fois de l'adulte et du groupe pour cet apprentissage qui l'amène, simultanément, à développer sa pensée, sa socialisation et son autonomie* » (MEQ, 1982).

Du point de vue, cette fois, des représentations enseignantes de la causerie, une étude (Fisher & Doyon, 2010) met en évidence trois buts de cette activité : assurer un bon vocabulaire, faire s'exprimer les enfants, et installer des comportements scolaires. Les enseignants accordent peu d'attention aux conditions de la communication et aux liens entre l'élaboration de la pensée et le langage (Fisher & Doyon, 2010). Ces conceptions se reflètent dans leurs pratiques. En d'autres termes, les enseignants considèrent que les habiletés langagières se développent indépendamment d'un contexte d'interaction et d'échange.

En définitive, les textes officiels réduisent les rituels à une programmation du temps et de l'espace, c'est-à-dire à des scripts. De plus, les travaux des chercheurs ne portent que sur la causerie, en ne prenant donc pas en compte la diversité des rituels du matin. Enfin, les discours des enseignants n'articulent pas les fonctions sociales et cognitives requises dans ces dispositifs.

#### 4.5 Conclusion

Notre recherche doctorale a permis, à partir d'une approche multi-méthodologique, de caractériser l'évolution des représentations de l'école par des élèves de maternelle et de catégoriser les gestes de leur enseignante au cours d'une année scolaire. Nous avons établi que la majorité des élèves, si elle exprime les attentes comportementales et les savoirs mis en œuvre par l'enseignante, ne parvient pas, toutefois, à expliciter l'activité cognitive personnelle requise. De plus, l'analyse des dispositifs et des gestes de l'enseignante révèle une pratique scolarisante. En effet, des situations scolaires sont mises en œuvre pour exposer les élèves à des savoirs. Pourtant, un brouillage des enjeux cognitifs et langagiers se maintient dans les dispositifs et les situations mis en œuvre. Nous avons rapproché les caractéristiques de ces dispositifs et situations des catégories de malentendus définis dans la littérature scientifique et nous avons fait l'hypothèse que ce brouillage peut être l'origine des malentendus présents chez les élèves.

Dans la présente conclusion, nous avons proposé une analyse des textes prescriptifs dans l'histoire de l'école maternelle québécoise ainsi que des travaux sur les représentations des enseignants. Ces approches avaient pour enjeu de dépasser une analyse individuelle de l'activité de l'enseignante pour la placer également sur les plans impersonnel et transpersonnel du métier d'enseignant de maternelle. Nous mettons en parallèle l'hétérogénéité des pratiques enseignants et le brouillage historique et institutionnel des enjeux de l'école maternelle. De plus, les observations effectuées mettent à jour les tensions entre jeu et apprentissage dont l'articulation est privilégiée par les programmes et par les enseignants. Ces rapprochements restent hypothétiques et devraient être mis à l'épreuve par une extension de notre approche longitudinale et qualitative à d'autres classes de maternelle.

Une seconde perspective de recherche concernerait les conséquences des malentendus observés en maternelle dans le développement ultérieur de l'élève. Ces malentendus persistent-ils au-delà de la maternelle ? Sont-ils les précurseurs des micro-décrochages observés chez les élèves en difficulté à l'école primaire et à l'école secondaire ? L'observation qualitative et longitudinale d'élèves au cours de leur scolarité permettrait d'analyser l'évolution de leur représentation des attentes scolaires.

Enfin, tant la recherche que la formation des futurs enseignants de maternelle devrait s'intéresser aux particularités de l'école maternelle, en définissant, en particulier, les savoirs à construire par des enfants de 5 ou 6 ans et l'articulation entre jeu et apprentissage. Une importance doit être apportée aux rituels scolaires en étudiant l'articulation de leurs différentes fonctions et la variation de celles-ci au cours de l'année scolaire.

## Références

- Aînés, M. d. I. F. e. d. (2007). *Accueillir la petite enfance. Le programme éducatif des services de garde du Québec, mise à jour*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Baillargeon, M. (1989). Il était deux fois : l'évolution de l'éducation préscolaire au Québec. *International journal of early childhood*, 21, 50-58.
- Bédard, J. (2002). *Les fondements et perspectives de l'éducation préscolaire au Québec : pédagogie en contexte ludique*. . (Doctorat), Université de Fribourg, Suisse.
- Bédard, J., Larose, F., Terrisse, B., & Larivée, S. J. (2008). Étude des pratiques enseignantes et des dispositifs d'intervention à l'éducation préscolaire au Québec. Repéré le 20 juillet, 2014, à [http://www.criese.ca/Recherches/etude\\_ipjeu\\_2008.htm](http://www.criese.ca/Recherches/etude_ipjeu_2008.htm)
- Boily, C., Gauthier, C., & Tardif, M. (1994). Les classes maternelles au Québec : origine et transformations. *Vie pédagogique*, 87, 10-14.
- Boily, F. (2003). *Guide pédagogique à l'intention des enseignantes et des enseignants des élèves de maternelle 4 et 5 ans. Pour accompagner le bulletin*. Québec: Le feu follet - Gouvernement du Québec.
- Brodeur, M., Gosselin, C., Legault, F., Deaudelin, C., Mercier, J., & Vanier, N. (2005). Prévention des difficultés d'apprentissage en lecture chez les enseignants de maternelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 33-54.
- Brougère, G. (2010). Le bien-être des enfants à l'école maternelle. *Informations sociales*, 160(4), 46-53.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en didactique des mathématiques*, 7(2), 33-115.
- Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation et didactique*, 1(1), 83-94.
- Descarries, F. (2007). Chronologie de l'histoire des femmes au Québec et rappel d'événements marquants à travers le monde. Repéré le 27 septembre, 2014, à <http://www.unites.uqam.ca/arir/pdf/chronologieNouvelleVersionJuin2007.pdf>



- Doyon, D., & Fisher, C. (2010). La causerie à la maternelle comme lieu de la construction du langage et de la pensée. Dans D. Doyon & C. Fisher (Éds.), *Langage et pensée à la maternelle* (pp. 43-89). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Fisher, C., & Doyon, D. (2010). La causerie à la maternelle : pratiques et conception d'enseignantes. Dans D. Doyon & C. Fisher (Éds.), *Langage et pensée à la maternelle* (pp. 90-118). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Garcia, S. (2011). *Mères sous influence. De la cause des femmes à la cause des enfants*. Paris: La Découverte.
- Gariépy, L. (1998). *Jouer, c'est magique. Programme favorisant le développement global des enfants*. Québec: Les Publications du Québec.
- Habboub, E. M., Maubant, P., Lenoir, Y., & McConnell, A. C. (2011). Place et traitement des savoirs dans l'enseignement primaire. Résultats préliminaires d'une recherche. Dans P. Maubant (Éd.), *Enjeux de la place des savoirs dans les pratiques éducatives en contexte scolaire* (pp. 8-21). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Larivée, S. J. (2004). *Les compétences professionnelles attendues des éducatrices et des enseignantes intervenant auprès d'enfants d'âge préscolaire (4-6 ans)*. (Doctorat), Université de Montreal, Montreal.
- Larivée, S. J. (2011). Le rapport au savoir au préscolaire. Impact sur la transition vers la 1<sup>re</sup> année du primaire. Dans P. Maubant (Éd.), *Enjeux de la place des savoirs dans les pratiques éducatives en contexte scolaire* (pp. 60-89). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Larose, F., Terrisse, B., Bédard, J., & Karsenti, T. (2001). *La formation à l'enseignement préscolaire: des compétences pour l'adaptation à une société en profonde mutation*. Communication présentée à la Colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation 2001. Formation du personnel enseignant, des éducatrices et éducateurs. Tendances actuelles et orientations futures, Université Laval, Québec.
- Leont'ev, A. N. (1981). *Problems in the development of the mind*. Moscow: Progress.
- Marinova, K. (2010). Situations d'apprentissage issues du jeu (SAIJ). *Revue préscolaire*, 48(4), 5-8.

- MELS. (2000). *Indicateurs de l'éducation. Édition 2000*. Québec: Gouvernement du Québec  
Repéré à [http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/vf2000.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/vf2000.pdf).
- MELS. (2001). Les services à la petite enfance. Repéré le 20 juillet, 2014, à <file:///Volumes/Time%20Machine%20Backups/Desktop/Ouvrage%20Rituels/Histoire%20école%20maternelle%20québécoise/Les%20services%20à%20la%20petite%20enfance.webarchive>
- MELS. (2005). *Indicateurs de l'éducation - édition 2005*. Québec: Gouvernement du Québec  
Repéré à [http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/Indic2005-446283.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indic2005-446283.pdf).
- MELS. (2009). *Information à l'intention des parents. Votre enfant entre à la maternelle. Parce que grandir rime avec plaisir et que 5 ans rime avec grand*. Québec..
- MEQ. (1979). *Les activités à la maternelle. Le langage à la maternelle*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MEQ. (1982). *Préscolaire - Guide général d'interprétation et d'instrumentation pédagogique pour le programme d'éducation préscolaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MEQ. (1997). *Programme. Éducation préscolaire*.
- MEQ. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*.
- Morin, J. (2002). *La maternelle. Histoire, fondements, pratiques*. Québec: Gaëtan Morin.
- Morin, J. (2007). *La maternelle. Histoire, fondements, pratiques (2 éd.)*. Québec: Gaëtan-Morin.
- Painchaud, G., & Lessard, C. (1998). La réforme de l'éducation au Québec : le curriculum. *Éducation Canada*, 38, 28-31.
- Parent, R. (1964). *Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. Québec: Gouvernement du Québec.

Québec, G. d. (1993). *Sondage relatif aux attentes des parents en matière de services aux enfants d'âge préscolaire*. Québec.

Tougas, J. (2002). *La restructuration des services éducatifs et de garde à l'enfance au Québec : Les cinq premières années*. Toronto: Childcare Resource & Research Unit, Centre for Urban & Community Studies.

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

APPENDICE A

DOCUMENT DE PRÉSENTATION DU PROJET DE RECHERCHE AUX  
PARENTS



## **1. Notre projet de recherche**

L'entrée à l'école maternelle est considérée comme un moment de transition important pour les nouveaux élèves. Ils se trouvent, souvent pour la première fois, dans un milieu spécialement conçu pour apprendre. Ainsi, ces enfants doivent se construire une représentation du fonctionnement de l'école, de ses finalités et de ce qu'on y apprend.

Le projet de recherche vise à comprendre comment les enfants de maternelle apprennent à devenir élèves par les rituels scolaires.

## **2. Qu'est-ce qu'un rituel scolaire?**

Les rituels constituent des moments favorables à l'école maternelle qui mettent en scène les attentes de l'institution scolaire. Ils permettent aux élèves d'ordonner et d'interpréter le monde scolaire, à en faire l'expérience et à le construire intellectuellement.

## **3. Modalités de notre présence**

### **3.1 QUOI et QUAND?**

*Observations en salle de classe* : Des observations en salle de classe seront menées tout au long de l'année scolaire. Ces observations se feront tous les lundi matin des mois de septembre, novembre, janvier, mars mai et juin pour un total d'environ 21

moments d'observation. Ces observations seront menées pendant la première heure du matin, lors du regroupement en salle de classe.

Les observations en salle de classe auront pour but de voir comment les enfants s'adaptent à leur nouveau rôle d'élève et comment ce rôle évolue tout au long de l'année scolaire. Le tout sera filmé afin d'enregistrer les interactions entre l'enseignant et les élèves durant les activités.

***Entretiens individuels*** : Des entretiens individuels se feront auprès de tous les élèves de la classe à trois reprises pendant l'année scolaire, soit aux mois de septembre, décembre et juin. Ces entretiens seront menés dans un local à l'extérieur de la salle de classe et dureront 15 minutes.

Ces entretiens permettront d'obtenir la représentation qu'ont les élèves de l'école maternelle et de l'activité scolaire. L'intervieweur posera des questions quant à l'activité qui se déroule lors d'un rituel identifié, l'intention de l'enseignant quant aux activités qu'il met en place, et les apprentissages qui découlent de ces activités. Les entretiens seront filmés afin d'enregistrer les interactions entre l'intervieweur et les élèves.

***Questionnaire*** : À la fin de l'année scolaire, une fiche socio-démographique sera remise aux parents afin de recueillir des informations supplémentaires au sujet de l'enfant, de ses parents et de sa famille.



**3.2 QUI?** Les deux chercheuses principales, Marielle Purdy et Myriam Bertrand, sont étudiantes au doctorat en psychologie à l'Université du Québec à Montréal. Elles mèneront les observations en salle de classe et les entretiens.

**3.3 OÙ?** Les observations seront menées dans une classe de maternelle. Les entretiens se feront dans une salle à part, mais tout de même dans l'école.

### **3.4 COMMENT?**

#### **Observations**

Deux caméras seront installées dans la classe, l'une à l'avant de la classe et l'autre à l'arrière de la salle. L'emplacement de ces deux caméras permettra donc aux chercheurs d'observer à la fois l'enseignant et les élèves afin de bien voir leurs interactions lors du regroupement du matin. Les chercheuses s'installeront derrière le groupe d'élèves, c'est-à-dire à l'arrière de la salle de classe, afin d'éviter d'être dans le champ de vision des élèves dans le déroulement de l'activité.

#### **Entretiens individuels**

Une partie de l'entretien sera accompagné d'un matériel de support Playmobils, alors que certains moments seront menés sans ce matériel. Il y aura un temps d'entretien et un temps de jeu avec les enfants. Le tout sera enregistré à l'aide d'équipement audio-visuel.

*Questionnaire remis aux parents*

Un questionnaire sera remis aux parents vers la fin de l'année scolaire par l'intermédiaire de l'école. Ils seront demandé de répondre aux questions et de remettre le formulaire à l'enseignante dans un certain délais.

APPENDICE B

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LA DIRECTION DE L'ÉCOLE



### **Formulaire d'information et de consentement**

**Titre de la recherche :** *Le rôle des rituels scolaires et les malentendus à l'école maternelle.*

#### **IDENTIFICATION**

**Responsable du projet :** Marielle Purdy, B.A.

**Programme d'enseignement :** Doctorat en psychologie, Ph.D., Psy.D.

**Adresse courriel :** purdy.marielle@courrier.uqam.ca

**Téléphone :** 514-987-3000 poste 2220

#### **BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION**

Vous êtes invité(e) à prendre part à ce projet de recherche qui vise à mieux comprendre comment les enfants de maternelle apprennent à être élève par les rituels scolaires. Nous cherchons plus particulièrement à mieux comprendre comment les enfants adoptent leur nouveau rôle d'élève et à identifier les interprétations qu'ils ont de l'activité scolaire à la maternelle.

Ce projet de recherche est réalisé dans le cadre d'une thèse de doctorat, sous la direction de Mme Maryvonne Merri, Ph.D., professeure au département de psychologie de l'éducation de la Faculté de sciences humaines à l'Université du Québec à Montréal. Elle peut être jointe au 514-987-3000 poste 2220 ou par courriel à l'adresse suivante : merri.maryvonne@uqam.ca

L'enseignant de la classe et les parents des élèves devront également donner leur accord à ce projet. Votre contribution favorisera l'avancement des connaissances dans le domaine de l'apprentissage scolaire.

## **PROCÉDURE**

### Observations en salle de classe

Avec votre autorisation, une classe de maternelle de votre école fera l'objet des observations du mois de septembre au mois de juin. Ces observations se feront tous les lundi des mois de septembre, novembre, janvier, mars, mai et juin. Elles seront menées pendant la première heure du matin, lors du regroupement en salle de classe.

Ces observations auront pour but de voir comment les enfants s'adaptent à leur nouveau rôle d'élève et comment ce rôle évolue tout au long de l'année scolaire. En effet, l'école maternelle est le lieu où les enfants apprennent un nouveau langage scolaire, remplissent une nouvelle posture sociale et apprennent de nouvelles connaissances scolaires. La recherche tentera donc de voir comment les rituels scolaires permettent à ces nouveaux élèves de maîtriser et coordonner ces exigences scolaires. Les moments d'observation seront filmés afin d'enregistrer les interactions entre l'enseignant et les élèves durant les activités.

### Fiche socio-démographique

À la fin de l'année scolaire, une fiche socio-démographique sera remise aux parents afin de recueillir des informations supplémentaires au sujet de l'enfant, de ses parents et de sa famille. Nous chercherons plus particulièrement à savoirs :

**Enfant** : le prénom de l'enfant, sa date de naissance, son sexe, s'il a fréquenté un service de garde, la langue maternelle et la langue la plus souvent parlée à la maison.

**Parents** : niveau de scolarité des deux parents, métier des parents, revenu familial moyen, la perception qu'ils ont de ce que fait leur enfant à l'école maternelle.

**Famille** : Fratrie, nombre de frères et soeurs, leur âge, s'ils fréquent la même école que l'enfant.

### **AVANTAGES ET RISQUES D'INCONFORT**

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances par une meilleure compréhension de la façon dont les élèves interprètent les activités scolaires à l'école maternelle et le rôle qu'ils remplissent en tant qu'élèves. Il n'y a aucun risque associé à la participation de l'enseignant et des élèves à ce projet. Ils participeront aux activités habituelles menées le matin dans leur classe de maternelle. Néanmoins, la responsable du projet demeurera attentive à toute manifestation d'inconfort chez les élèves et l'enseignant durant leur participation.



## **CONFIDENTIALITÉ**

Il est entendu que les renseignements recueillis lors des observations sont confidentiels et que seuls la responsable du projet et sa directrice de recherche, Mme Merri, auront accès aux enregistrements et au contenu des transcriptions. Le matériel de recherche (cassette codée, transcription) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé par la responsable du projet pour la durée totale du projet. Les cassettes et les formulaires de consentement seront détruits 5 ans après le dépôt de la thèse.

## **PARTICIPATION VOLONTAIRE**

Votre participation à ce projet de recherche est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs, vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que la responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à condition qu'aucune information permettant d'identifier votre école ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

## **COMPENSATION FINANCIÈRE**

Votre participation à ce projet de recherche est offerte gratuitement. Par contre, un petit livret sera remis à chaque enfant à la fin de l'année scolaire afin de

leur remercier de leur participation. En effet, chaque livret contiendra des photos de la salle de classe, des objets de la classe, de l'enseignant et de l'enfant. Chaque enfant aura donc seulement des photos de lui-même, et non de ses camarades de classe afin de respecter leur anonymat.

### **QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?**

Vous pouvez contacter la responsable du projet au numéro 514-987-3000 poste 2220 pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez également discuter avec la directrice de recherche, Mme Maryvonne Merri, des conditions dans lesquelles se déroule la participation de votre école et de vos droits en tant que participant de recherche.

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains au sein du Comité institutionnel d'éthique de la recherche.

### **REMERCIEMENTS**

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de ce projet de recherche et nous tenons à vous en remercier.

**SIGNATURES :**

Je, \_\_\_\_\_, reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à la participation de mon école à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que la responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que la participation de mon école à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification. Il suffit d'informer la responsable du projet.

Signature de la direction de l'école : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

(jour/mois/année)

\_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

**Marielle Purdy B.A.**

(jour/mois/année)

Étudiante au doctorat en psychologie, UQAM

Responsable du projet de recherche

\_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

**Maryvonne Merri, Ph.D.**

(jour/mois/année)

Professeure au département de psychologie de l'éducation, UQAM

Superviseure du projet de recherche

APPENDICE C

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR L'ENSEIGNANT



### **Formulaire d'information et de consentement**

**Titre de la recherche :** *Le rôle des rituels et le maintien des malentendus à l'école  
maternelle*

#### **IDENTIFICATION**

**Responsable du projet :** Marielle Purdy, B.A.

**Programme d'enseignement :** Doctorat en psychologie, Ph.D.; Psy.D.

**Adresse courriel :** purdy.marielle@courrier.uqam.ca

**Téléphone :** 514-987-3000 poste 2220

#### **BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION**

Vous êtes invité(e) à prendre part à ce projet de recherche qui vise à mieux comprendre comment les enfants de maternelle apprennent à être élèves par les rituels scolaires. Nous cherchons plus particulièrement à mieux comprendre comment les enfants adoptent leur nouveau rôle d'élève et à identifier les interprétations qu'ils ont de l'activité scolaire à la maternelle.

Ce projet de recherche est réalisé dans le cadre d'une thèse de doctorat, sous la direction de Mme Maryvonne Merri, Ph.D., professeure au département de psychologie de l'éducation de la Faculté de sciences humaines à l'Université du Québec à Montréal. Elle peut être jointe au 514-987-3000 poste 2220 ou par courriel à l'adresse suivante : merri.maryvonne@uqam.ca

La direction de l'école a également donné son accord à ce projet. Votre contribution, de même que celle de vos élèves favorisera l'avancement des connaissances dans le domaine de l'apprentissage scolaire.

## **PROCÉDURE**

### Observations en salle de classe

Avec votre autorisation, vous ferrez partie des observations en salle de classe du mois de septembre au mois de juin. Ces observations se feront tous les lundi des mois de septembre, novembre, janvier, mars, mai et juin. Elles seront menées pendant la première heure du matin, lors du regroupement en salle de classe.

Ces observations auront pour but de voir comment les enfants s'adaptent à leur nouveau rôle d'élève et comment ce rôle évolue tout au long de l'année scolaire. En effet, l'école maternelle est le lieu où les enfants apprennent un nouveau langage scolaire, remplissent une nouvelle posture sociale et apprennent de nouvelles connaissances scolaires. La recherche tentera donc de voir comment les rituels scolaires permettent à ces nouveaux élèves de maîtriser et coordonner ces exigences scolaires. Les moments d'observation seront filmés afin d'enregistrer les interactions entre l'enseignant et les élèves durant les activités.



### Fiche socio-démographique

À la fin de l'année scolaire, une fiche socio-démographique sera remise aux parents afin de recueillir des informations supplémentaires au sujet de l'enfant, de ses parents et de sa famille. Nous chercherons plus particulièrement à savoirs :

**Enfant** : le prénom de l'enfant, sa date de naissance, son sexe, s'il a fréquenté un service de garde, la langue maternelle et la langue la plus souvent parlée à la maison.

**Parents** : niveau de scolarité des deux parents, métier des parents, revenu familial moyen, la perception qu'ils ont de ce que fait leur enfant à l'école maternelle.

**Famille** : Fratrie, nombre de frères et soeurs, leur âge, s'ils fréquent la même école que l'enfant.

### **AVANTAGES ET RISQUES D'INCONFORT**

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances par une meilleure compréhension de la façon dont les élèves interprètent les activités scolaires à l'école maternelle et le rôle qu'ils remplissent en tant qu'élève. Il y a un faible risque d'inconfort associé au fait que vous serez observé dans votre travail professionnel. Cependant, il est important de noter qu'aucune analyse ou évaluation ne sera menée sur votre travail professionnel d'enseignement, de même que sur vous même, en tant qu'enseignant.

## **CONFIDENTIALITÉ**

Il est entendu que les renseignements recueillis lors des observations sont confidentiels et que seuls la responsable du projet et sa directrice de recherche, Mme Merri, auront accès aux enregistrements et au contenu des transcriptions. Le matériel de recherche (cassette codée, transcription) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé par la responsable du projet pour la durée totale du projet. Les cassettes et les formulaires de consentement seront détruits 5 ans après le dépôt de la thèse.

## **PARTICIPATION VOLONTAIRE**

Votre participation à ce projet de recherche est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs, vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas, les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que la responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

## **COMPENSATION FINANCIÈRE**

Votre participation à ce projet de recherche est offerte gratuitement. Par contre, un petit livret sera remis à chaque enfant à la fin de l'année scolaire afin de leur remercier de leur participation. En effet, chaque livret contiendra des photos de la salle de classe, des objets de la classe, de l'enseignant et de l'enfant. Chaque enfant aura donc seulement des photos de lui-même, et non de ses camarades de classe afin de respecter leur anonymat.

## **QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?**

Vous pouvez contacter la responsable du projet au numéro 514-987-3000 poste 2220 pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez également discuter avec la directrice de recherche, Mme Maryvonne Merri, des conditions dans lesquelles se déroule votre participation et de vos droits en tant que participant de recherche.

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains au sein du Comité institutionnel d'éthique de la recherche.

## **REMERCIEMENTS**

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de ce projet de recherche et nous tenons à vous en remercier.

**SIGNATURES**

Je, \_\_\_\_\_, reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que la responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification. Il suffit d'informer la responsable du projet.

Signature du participant : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

(jour/mois/année)

\_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

**Marielle Purdy B.A.**

(jour/mois/année)

Étudiante au doctorat en psychologie, UQAM

Responsable du projet de recherche

\_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

**Maryvonne Merri, Ph.D.**

(jour/mois/année)

Professeure au département de psychologie de l'éducation, UQAM

Superviseure du projet de recherche

APPENDICE D

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES PARENTS (OBSERVATIONS  
ET QUESTIONNAIRE SOCIO-DÉMOGRAPHIQUE)



### **Formulaire d'information et de consentement**

**Titre de la recherche :** *Le rôle des rituels scolaires et les malentendus à l'école maternelle.*

#### **IDENTIFICATION**

**Responsable du projet :** Marielle Purdy, B.A.

**Programme d'enseignement :** Doctorat en psychologie, Ph.D., Psy.D.

**Adresse courriel :** purdy.marielle@courrier.uqam.ca

**Téléphone :** 514-987-3000 poste 2220

#### **BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION**

Votre enfant est invité(e) à prendre part à ce projet qui vise à mieux comprendre comment les enfants de maternelle apprennent à être élèves par les rituels scolaires. Nous cherchons plus particulièrement à mieux comprendre comment les enfants adoptent leur nouveau rôle d'élève et à identifier les interprétations qu'ils ont de l'activité scolaire à la maternelle. En effet, l'école maternelle est le lieu où les enfants apprennent un nouveau langage scolaire, remplissent une nouvelle posture sociale et apprennent de nouvelles connaissances scolaires. La recherche tentera donc de voir comment les rituels scolaires permettent à ces nouveaux élèves de maîtriser et coordonner ces exigences scolaires.

Ce projet de recherche est réalisé dans le cadre d'une thèse de doctorat, sous la direction de Mme Maryvonne Merri, Ph.D., professeure au département de

psychologie de l'éducation de la Faculté de sciences humaines à l'Université du Québec à Montréal. Elle peut être jointe au 514-987-3000 poste 2220 ou par courriel à l'adresse suivante : merri.maryvonne@uqam.ca

La direction de l'école de votre enfant, ainsi que son enseignant(e), ont également donné leur accord à ce projet.

## **PROCÉDURE**

### Observations en salle de classe

Avec votre autorisation et l'accord de votre enfant, il fera partie des observations en salle de classe du mois de septembre au mois de juin. Ces observations se feront tous les lundi matin des mois de septembre, novembre, janvier, mars, mai et juin pour un total de 21 moments d'observation. Ces observations seront menées pendant la première heure du matin, lors du regroupement en salle de classe.

Les observations en salle de classe auront pour but de voir comment les enfants s'adaptent à leur nouveau rôle d'élève et comment ce rôle évolue tout au long de l'année scolaire. Le tout sera filmé afin d'enregistrer les interactions entre l'enseignant et les élèves durant les activités.

### Fiche socio-démographique

À la fin de l'année scolaire, une fiche socio-démographique sera remise aux parents afin de recueillir des informations supplémentaires au sujet de l'enfant, de ses parents et de sa famille. Nous chercherons plus particulièrement à savoirs :



**Enfant** : le prénom de l'enfant, sa date de naissance, son sexe, s'il a fréquenté un service de garde, la langue maternelle et la langue la plus souvent parlée à la maison.

**Parents** : niveau de scolarité des deux parents, métier des parents, revenu familial moyen, la perception qu'ils ont de ce que fait leur enfant à l'école maternelle.

**Famille** : Fratrie, nombre de frères et soeurs, leur âge, s'ils fréquent la même école que l'enfant.

#### **AVANTAGES ET RISQUES D'INCONFORT**

Votre contribution, de même que celle de votre enfant favorisera l'avancement des connaissances dans le domaine de l'apprentissage scolaire. Il n'y a aucun risque associé à la participation de votre enfant lors des observations en salle de classe. Votre enfant participera aux activités habituelles menées par son enseignant(e) de maternelle. Néanmoins, soyez assuré que la responsable du projet demeurera attentive à toute manifestation d'inconfort chez votre enfant durant sa participation.

#### **ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ**

Il est entendu que les renseignements recueillis auprès de votre enfant sont confidentiels et que seuls la responsable du projet et sa directrice de recherche auront accès aux enregistrements audio-visuels et au contenu des transcriptions. Le nom de votre enfant sera également remplacé par un code numérique afin de garantir

l'anonymat. Le nom de l'école et de l'enseignant(e) seront également remplacés en raison de confidentialité. L'ensemble du matériel recueilli sera conservé sous clé par la chercheuse responsable pour la durée totale du projet. Les bandes vidéos et les formulaires de consentement seront détruits 5 ans après la fin de la période d'observations.

### **PARTICIPATION VOLONTAIRE**

La participation de votre enfant à ce projet est volontaire. Cela signifie que même si vous consentez aujourd'hui à ce que votre enfant participe à cette recherche, il demeure entièrement libre de ne pas y participer ou de mettre fin à sa participation en tout temps sans justification ni pénalité. Vous pouvez également retirer votre enfant du projet en tout temps.

Votre accord à participer implique également que vous acceptez que la responsable du projet puisse utiliser, aux fins de la présente recherche (articles, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à condition qu'aucune information permettant d'identifier votre enfant ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part et de l'accord de votre enfant.

## **COMPENSATION**

Votre enfant recevra un petit livret à la fin de l'année scolaire afin de le remercier pour sa participation. En effet, le livret contiendra des photos de la salle de classe, des objets de la classe, de l'enseignant et votre enfant. Chaque enfant aura donc seulement des photos de lui-même, et non de ses camarades de classe afin de respecter leur anonymat.

## **DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?**

Vous pouvez contacter la responsable pour des questions additionnelles sur le déroulement du projet. Vous pouvez également discuter avec la directrice de recherche, Mme Maryvonne Merri, des conditions dans lesquelles se déroulera la participation de votre enfant et de ses droits en tant que participant à la recherche.

Le projet auquel votre enfant va participer a été approuvé au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains au sein du Comité institutionnel d'éthique de la recherche.

## **REMERCIEMENTS**

Votre collaboration et celle de votre enfant sont essentielles à la réalisation de ce projet de recherche et nous tenons à vous en remercier.

**AUTORISATION PARENTALE**

En tant que parent ou tuteur légale de \_\_\_\_\_,  
je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et je consens volontairement à ce que mon enfant participe à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que la responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante, et que j'ai disposé suffisamment de temps pour discuter avec mon enfant de la nature et des implications de sa participation. Je comprends que sa participation à cette recherche est totalement volontaire et qu'il peut y mettre fin en tout temps, sans pénalité ni justification. Il lui suffit d'informer un membre de l'équipe. Je peux également décider, pour des motifs que je n'ai pas à justifier, de retirer mon enfant du projet.

J'accepte que mon enfant soit filmé en classe :      OUI                      NON

Signature de l'enfant : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_  
(jour/mois/année)

Signature du parent : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_  
(jour/mois/année)

Nom (en lettre moulée) et coordonnées :

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

**Marielle Purdy B.A.**

(jour/mois/année)

Étudiante au doctorat en psychologie, UQAM

Responsable du projet de recherche

\_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

**Maryvonne Merri, Ph.D.**

(jour/mois/année)

Professeure au département de psychologie de l'éducation, UQAM

Superviseure du projet de recherche

APPENDICE E

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES PARENTS (ENTRETIENS  
INDIVIDUELS)



## **Formulaire d'information et de consentement**

**Titre de la recherche :** *Le rôle des rituels scolaires et les malentendus à l'école  
maternelle*

### **IDENTIFICATION**

**Responsable du projet :** Marielle Purdy, B.A.

**Programme d'enseignement :** Doctorat en psychologie, Ph.D., Psy.D.

**Adresse courriel :** purdy.marielle@courrier.uqam.ca

**Téléphone :** 514-987-3000 poste 2220

### **BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION**

Votre enfant est invité à prendre part à ce projet qui vise à mieux comprendre comment les enfants de maternelle apprennent à être élèves par les rituels scolaires. Nous cherchons plus particulièrement à mieux comprendre comment les enfants adoptent leur nouveau rôle d'élève et comment ils interprètent l'activité scolaire à la maternelle. En effet, l'école maternelle est le lieu où les enfants apprennent un nouveau langage scolaire, remplissent une nouvelle posture sociale et apprennent de nouvelles connaissances scolaires. La recherche tentera donc de voir comment les rituels scolaires permettent à ces nouveaux élèves de maîtriser et coordonner ces exigences scolaires.



Ce projet de recherche est réalisé dans le cadre d'une thèse de doctorat, sous la direction de Mme Maryvonne Merri, Ph.D., professeure au département de psychologie de l'éducation de la Faculté de sciences humaines à l'Université du Québec à Montréal. Elle peut être jointe au 514-987-3000 poste 2220 ou par courriel à l'adresse suivante : merri.maryvonne@uqam.ca

La direction de l'école de votre enfant, ainsi que son enseignant(e), ont également donné leur accord à ce projet.

## **PROCÉDURE**

Avec votre autorisation et l'accord de votre enfant, il participera à deux entretiens individuels menés par la chercheuse responsable du projet. Ces entretiens se feront au mois de décembre et au mois de juin. Ils seront menés dans un local à l'extérieur de la salle de classe et dureront 15 minutes.

Ces entretiens permettront d'obtenir la représentation qu'ont les élèves de l'école maternelle et de l'activité scolaire. L'intervieweur posera des questions quant à l'activité qui se déroule lors d'un rituel identifié, l'intention de l'enseignant quant aux activités qu'il met en place, les apprentissages qui découlent de ces activités, et la perception qu'ils ont de la compréhension des autres élèves de la classe face aux rituels menés lors du regroupement du matin. Les entretiens seront filmés afin d'enregistrer les interactions entre l'intervieweur et les élèves.

Le tout sera filmé et permettra aux chercheurs d'avoir un meilleur aperçu de l'interprétation qu'ont les enfants de 5 et 6 ans sur ce qu'ils font et sur ce qu'ils apprennent à l'école maternelle. Avec votre autorisation et l'accord de votre enfant, il participera à deux entretiens individuels menés par la chercheuse responsable du projet. Ces entretiens se feront au mois de décembre et au mois de juin. Ils seront menés dans un local à l'extérieur de la salle de classe et dureront 15 minutes.

#### **AVANTAGES ET RISQUES D'INCONFORT**

Votre contribution, de même que celle de votre enfant favorisera l'avancement des connaissances dans le domaine de l'apprentissage scolaire. Il y a un faible risque d'inconfort associé à la participation de votre enfant à ce volet de la recherche. En effet, il peut ressentir un sentiment de gêne ou d'inconfort puisqu'il est en situation individuelle avec un intervieweur. Néanmoins, soyez rassuré que la responsable du projet demeurera attentive à toute manifestation d'inconfort chez votre enfant durant sa participation. De plus, il sera rappelé au début de l'entretien qu'il peut y mettre fin en tout temps s'il ne se sent pas confortable.

#### **ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ**

Il est entendu que les renseignements recueillis auprès de votre enfant sont confidentiels et que seuls la responsable du projet et sa directrice de recherche auront

accès aux enregistrements audio-visuels et au contenu des transcriptions. Le nom de votre enfant sera également remplacé par un code numérique afin de garantir l'anonymat. Le nom de l'école et de l'enseignant(e) seront également remplacés en raison de confidentialité. L'ensemble du matériel recueilli sera conservé sous clé par la chercheuse responsable pour la durée totale du projet. Les bandes vidéos et les formulaires de consentement seront détruits 5 ans après la fin de la période de recherche.

#### **PARTICIPATION VOLONTAIRE**

La participation de votre enfant à ce projet est volontaire. Cela signifie que même si vous consentez aujourd'hui à ce que votre enfant participe à cette recherche, il demeure entièrement libre de ne pas y participer ou de mettre fin à sa participation en tout temps sans justification ni pénalité. Vous pouvez également retirer votre enfant du projet en tout temps.

Votre accord à participer implique également que vous acceptez que la responsable du projet puisse utiliser, aux fins de la présente recherche (articles, conférences et communications scientifiques), les renseignements recueillis à condition qu'aucune information permettant d'identifier votre enfant ne soit divulgués publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part et de l'accord de votre enfant.

## **COMPENSATION**

Votre enfant ne recevra aucune compensation de plus pour sa participation à ce volet du projet de recherche.

## **DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?**

Vous pouvez contacter la responsable pour des questions additionnelles sur le déroulement du projet. Vous pouvez également discuter avec la directrice de recherche, Mme Maryvonne Merri, des conditions dans lesquelles se déroulera la participation de votre enfant et de ses droits en tant que participant à la recherche.

Le projet auquel votre enfant va participer a été approuvé au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains au sein du Comité institutionnel d'éthique de la recherche.

## **REMERCIEMENTS**

Votre collaboration et celle de votre enfant sont essentielles à la réalisation de ce projet de recherche et nous tenons à vous en remercier.

**AUTORISATION PARENTALE**

En tant que parent ou tuteur légale de \_\_\_\_\_,  
je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et je consens volontairement à ce que mon enfant participe à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que la responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante, et que j'ai disposé suffisamment de temps pour discuter avec mon enfant de la nature et des implications de sa participation. Je comprends que sa participation à cette recherche est totalement volontaire et qu'il peut y mettre fin en tout temps, sans pénalité ni justification. Il suffit d'informer un membre de l'équipe. Je peux également décider, pour des motifs que je n'ai pas à justifier, de retirer mon enfant du projet.

J'accepte que mon enfant passe en entrevue individuel avec la chercheure  
responsable : OUI NON

J'accepte que mon enfant soit filmé lors de l'entrevue : OUI NON

Signature de l'enfant : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_  
(jour/mois/année)

Signature du parent : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_  
(jour/mois/année)

Nom (en lettre moulée) et coordonnées :

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

**Marielle Purdy B.A.**

(jour/mois/année)

Étudiante au doctorat en psychologie, UQAM

Responsable du projet de recherche

\_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

**Maryvonne Merri, Ph.D.**

(jour/mois/année)

Professeure au département de psychologie de l'éducation, UQAM

Superviseure du projet de recherche

APPENDICE F

QUESTIONNAIRE SOCIO-DÉMOGRAPHIQUE





e) Langue maternelle :  Français  Anglais

Autre, précisez : \_\_\_\_\_

f) Langue le plus souvent parlée à la maison :  Français  Anglais

Autre,  précisez : \_\_\_\_\_

g) Selon vous, quels sont les objectifs de l'école maternelle ?

---

---

---

h) Selon vous, qu'est-ce que votre enfant apprend cette année à l'école maternelle ?

---

---

---

## 2. Informations au sujet des parents

a) État matrimonial :  Marié Vivant en  union libre

Divorcé  ou séparé  Célibataire

b) Niveau de scolarité de la mère :

- |                          |  |
|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | Diplôme d'études secondaires (DES)                         |
| <input type="checkbox"/> | Diplôme d'études professionnelles (DEP)                    |
| <input type="checkbox"/> | Diplôme d'études collégiale (DEC)                          |
| <input type="checkbox"/> | Diplôme d'études universitaires (Baccalauréat) (1er cycle) |
| <input type="checkbox"/> | Diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS)           |
| <input type="checkbox"/> | Diplôme d'études universitaires (Maîtrise) (2e cycle)      |
| <input type="checkbox"/> | Diplôme d'études universitaires (Doctorat) (3e cycle)      |
| <input type="checkbox"/> | Autre, précisez :  |

c) Emploi de la mère :

---

d) Niveau de scolarité du père :

<input type="checkbox"/>	Diplôme d'études secondaires (DES)
<input type="checkbox"/>	Diplôme d'études professionnelles (DEP)
<input type="checkbox"/>	Diplôme d'études collégiale (DEC)
<input type="checkbox"/>	Diplôme d'études universitaires (Baccalauréat) (1er cycle)
<input type="checkbox"/>	Diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS)
<input type="checkbox"/>	Diplôme d'études universitaires (Maîtrise) (2e cycle)
<input type="checkbox"/>	Diplôme d'études universitaires (Doctorat) (3e cycle)
<input type="checkbox"/>	Autre, précisez :

e) Emploi du père :

---

### 3. Informations au sujet de la famille

a) Type de famille :  Monoparentale  Biparentale

b) Revenu familial moyen :

<input type="checkbox"/>	Moins de 20 000\$/année
<input type="checkbox"/>	20 000\$ - 40 000\$/année
<input type="checkbox"/>	40 000\$ - 60 000\$/année
<input type="checkbox"/>	60 000\$ - 80 000\$/année
<input type="checkbox"/>	80 000\$/année ou plus

c) Combien d'enfants avez-vous ? \_\_\_\_\_

- Quel âge ont-ils ? \_\_\_\_\_

- Est-ce que ces enfants habitent tous avec vous ? \_\_\_\_\_

- Si non, combien de jours par semaine sont-ils avec vous ? \_\_\_\_\_

## RÉFÉRENCES

- Abelson, R. P. (1981). Psychological status of the script concept. *American psychologist*, 36, 715-729.
- Aeby Daghé, S. (2010). *Comprendre et interpréter un texte littéraire : vers des gestes didactiques spécifiques*. Communication présentée à la II Congrès International de didactiques.
- Aînés, M. d. I. F. e. d. (2007). *Accueillir la petite enfance. Le programme éducatif des services de garde du Québec, mise à jour*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Altermatt, E. R., Pomerantz, E. M., Ruble, D. N., Frey, K. S., & Greulich, F. K. (2002). Predicting Changes in Children's Self-Perceptions of Academic Competence: A Naturalistic Examination of Evaluative Discourse Among Classmates. *Developmental psychology*, 38, 903-917.
- Amigues, R., Kherroubi, M., & Johsua, S. (2003). Entretien. *Recherche et formation*, 44, 137-147.
- Amigues, R., & Zerbato-Poudou, M.-T. (2000). *Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle*. Paris: Retz.
- Bahktine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.
- Baillargeon, M. (1989). Il était deux fois : l'évolution de l'éducation préscolaire au Québec. *International journal of early childhood*, 21, 50-58.
- 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*, 64, 1519-1533.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bateson, G., Jackson, D. D., Hayley, J., & Weakland, J. (1956). Toward a theory of schizoprehia. *Behavioral Science*, 1(4), 251-254.
- 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 children. *Child development*, 64, 1204-1223.

- Bauer, P. J., & Thal, D. J. (1990). Scripts or scraps: reconsidering the development of sequential understanding. *Journal of experimental child psychology*, 50, 287-304.
- Bautier, E. (2001). Pratiques langagières et scolarisation. *Revue française de pédagogie*, 137, 117-161.
- Bautier, E. (2003). Décrochage scolaire. Genèse et logique des parcours. *Ville-École-Intégration Enjeux*, 132, 30-45.
- Bautier, E. (2006). *Apprendre à l'école, apprendre l'école. Des risques de constructions d'inégalités dès la maternelle*. Lyon: Chronique Sociale.
- Bautier, E. (2008). *Ambitions et paradoxes des pratiques langagières scolaires : constructions au quotidien des inégalités sociales d'apprentissage*. Communication présentée à la Actes du colloque « Ce que l'école fait aux individus » - CENS & CREN, Université de Nantes.
- Bautier, E., & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.
- Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1997). Apprendre : les malentendus qui font la différence. Dans J. P. Terrail (Ed.), *La scolarisation en France* (pp. 105-122). Courty: La dispute.
- Bautier-Castaing, E., & Robert, A. (1988). Réflexions sur le rôle des représentations métacognitives dans l'apprentissage des mathématiques. *Revue française de pédagogie*, 84, 13-20.
- Bédard, J. (2002). *Les fondements et perspectives de l'éducation préscolaire au Québec : pédagogie en contexte ludique*. . (Doctorat), Université de Fribourg, Suisse.
- Bédard, J., Larose, F., Terrisse, B., & Larivée, S. J. (2008). Étude des pratiques enseignantes et des dispositifs d'intervention à l'éducation préscolaire au Québec. Repéré le 20 juillet, 2014, à [http://www.criese.ca/Recherches/etude\\_ipjeu\\_2008.htm](http://www.criese.ca/Recherches/etude_ipjeu_2008.htm)



- Benmostapha-Vannier, M.-P. (2002). *Dimensions sensibles des situations de tutelle et travail de l'enseignant de mathématiques. Étude de cas dans trois institutions scolaires en CLIPA, 4ème technologie agricole et CM2*. (Docteur en sciences de l'éducation), Université Paris 5 - René Descartes, UFR : Sciences Humaines, Paris.
- Bentolila, A. (2007). *La maternelle : au front des inégalités linguistiques et sociales*. Communication présentée à la Rapport 2007 du Haut conseil de l'éducation (HCE) de 2007.
- Bernstein, B. (1975). Class and pedagogies : visible and invisible. Dans B. Bernstein (Éd.), *Class, codes and control: towards a theory of educational transmissions*. London: Routledge and Kegan Paul Ltd.
- Berthelot, R., & Salin, M.-H. (1992). *L'enseignement de l'espace et de la géométrie dans la scolarité obligatoire*. (Docteur), Université Bordeaux I.
- Birbeck, D., & Drummond, M. (2005). Interviewing and listening to the voices of very young children on body image and perceptions of self. *Early Child Development and Care*, 176, 579-596.
- Birbeck, D., & Drummond, M. J. N. (2007). Research with Young Children: Contemplating Methods and Ethics. *Journal of Educational Enquiry*, 7, 21-31.
- Boily, C., Gauthier, C., & Tardif, M. (1994). Les classes maternelles au Québec : origine et transformations. *Vie pédagogique*, 87, 10-14.
- Boily, F. (2003). *Guide pédagogique à l'intention des enseignantes et des enseignants des élèves de maternelle 4 et 5 ans. Pour accompagner le bulletin*. Québec: Le feu follet - Gouvernement du Québec.
- Bondy, E. (1990). Seeing it their way: What children's definitions of reading tell us about improving teacher education. *Journal of Teacher Education*, 41, 33-45.
- Bonnéry, S. (2002). Malentendus et usages langagiers des élèves en grande difficulté scolaire. *Ville-École-Intégration Enjeux*, 130(152-162).
- Bonnéry, S. (2006). À propos de la crise de la transmission. *Pensée plurielle*, 1, 75-82.
- Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire : élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris: La Dispute.

- Bonnéry, S. (2008). Les usages de la psychologie à l'école : quels effets sur les inégalités scolaires? *Sociologies pratiques*, 17, 107-120.
- Bourdieu, P. (1982). Les rites comme acts d'institution. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 43, 58-63.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: thematic analysis and code development*. Thousand Oaks: Sage.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Briand, J. (1993). *L'énumération dans le mesurage des collections. Un dysfonctionnement dans la transposition didactique*. (Docteur), Université de Bordeaux I.
- Briand, J., & Peltier, M.-L. (2008). *Le manuel scolaire carrefour de tensions mais aussi outils privilégié de vulgarisation des recherches en didactiques des mathématiques*. Communication présentée à la Séminaire DIDIREM 2010, Paris 7.
- Briquet-Duhazé, S., & Quibel-Périnelle, F. (2009). *Les rituels à l'école maternelle*. Paris: Nathan.
- Brodeur, M., Gosselin, C., Legault, F., Deaudelin, C., Mercier, J., & Vanier, N. (2005). Prévention des difficultés d'apprentissage en lecture chez les enseignants de maternelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 33-54.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en didactique des mathématiques*, 7(2), 33-115.
- Brousseau, G. (1988). Les différents rôles du maître. *Bulletin AMQ*, 28(2), 14-25.
- Brousseau, G. (1997). La théorie des situations didactiques. Repéré le 29 mai, 2014, à [http://guy-brousseau.com/1694/la-theorie-des-situations-didactiques-le-cours-de-montreal-1997/#\\_ftnref1](http://guy-brousseau.com/1694/la-theorie-des-situations-didactiques-le-cours-de-montreal-1997/#_ftnref1)
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble: La pensée sauvage.

- Brousseau, G. (2010). Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques. Repéré le 16 juin, 2014, à [http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2010/09/Glossaire\\_V5.pdf](http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2010/09/Glossaire_V5.pdf)
- Brubacher, S. P. (2011). *Understanding children's representation and recall of individual occurrences of repeated events*. Wilfrid Laurier University.
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Caffieaux, C. (2011). *Faire la classe à l'école maternelle. Réflexions sur la construction des inégalités scolaires*. Bruxelles: De Boeck.
- Cammisa, M., Montrone, R., & Caroli, M. (2011). Development and results of a new methodology to perform focus group with preschool children on their beliefs and attitudes on physical activity. *International Journal of Pediatric Obesity*, 6, 22-27.
- Cèbe, S., & Goigoux, R. (1999). L'influence des pratiques d'enseignement sur les apprentissages des élèves en difficulté. *Cahier Alfred Binet*, 4, 49-68.
- Chamboredon, J. C., & Prevot, J. (1973). Le métier d'enfant. Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle. *Revue française de sociologie*, 14, 295-335.
- Cherel, C. (2005). *Deux élèves en difficulté s'intègrent à une classe ordinaire le temps...des mathématiques*. Québec: Éditions Bande Didactique.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation et didactique*, 1(1), 83-94.
- Danic, I. (1999). *Le jeune enfant entre la famille et l'école maternelle : grand écart, équilibre ou pas croisés ? Approche sociologique de l'articulation de la socialisation familiale et de la socialisation scolaire du jeune enfant en France*. (Docteur de l'EHESS), École des Hautes Études en Sciences Sociales.

- Darbyshire, P., Schiller, W., & MacDougall, C. (2005). Extending new paradigm childhood research: meeting the challenges of including younger children. *Early Child Development and Care*, 175, 467-472.
- Deloache, J. S. (1991). Symbolic functioning in very young children: understanding of pictures and models. *Child development*, 62, 736-752.
- Deloache, J. S., & Marzolf, D. P. (1995). The use of dolls to interview young children: issues of symbolic representation. *Journal of experimental child psychology*, 60, 155-173.
- Delory-Momberger, C. (2005). Espaces et figures de la ritualisation scolaire. *Hermès*, 43, 79-85.
- Descarries, F. (2007). Chronologie de l'histoire des femmes au Québec et rappel d'événements marquants à travers le monde. Repéré le 27 septembre, 2014, à <http://www.unites.uqam.ca/arir/pdf/chronologieNouvelleVersionJuin2007.pdf>
- Dienes, Z. P., & Jeeves, M. A. (1967). *Pensée et structure* (L. Maury, Trad.). Paris: OCDL.
- Dion, É., Brodeur, M., Campeau, M.-È., Roux, C., Laplante, L., & Fuchs, D. (2008). Prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture : le défi de la présentation du contenu et de l'organisation des services. *Canadian psychology*, 49(2), 155-161.
- Douady, R. (1992). Des apports de la didactique des mathématiques à l'enseignement. *Repères - IREM de Paris VII*, 6, 132-158.
- Doyon, D., & Fisher, C. (2010). La causerie à la maternelle comme lieu de la construction du langage et de la pensée. Dans D. Doyon & C. Fisher (Éds.), *Langage et pensée à la maternelle* (pp. 43-89). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Dumas, C. (2009). *Construire les rituels à la maternelle*. Paris: RETZ.
- Dumas, F., Huguet, P., Monteil, J.-M., Rastoul, C., & Nežlek, J. B. (2005). Social comparison in the classroom: is there a tendency to compare upward in elementary school? *Current Research in social psychology*, 10(12), 166-188.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological review*, 95(2), 256-273.

- Einarsdottir, J. (2005). Playschool in pictures: children's photographs as a research method. *Early Child Development and Care*, 175, 523-541.
- Einarsdottir, J. (2011). Reconstructing playschool experiences. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19, 387-402.
- Farrar, M. J., & Goodman, G. S. (1992). Developmental changes in event memory. *Child development*, 63, 173-187.
- Fisher, C., & Doyon, D. (2010). La causerie à la maternelle : pratiques et conception d'enseignantes. Dans D. Doyon & C. Fisher (Éds.), *Langage et pensée à la maternelle* (pp. 90-118). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Fivush, R. (1984). Learning about school: the development of kindergartners' school scripts. *Child development*, 55(5), 1697-1709.
- Fivush, R., Kuebli, J., & Clubb, P. A. (1992). The structure of events and event representations: A developmental analysis. *Child development*, 63, 188-201.
- Fivush, R., & Mandler, J. M. (1985). Developmental changes in the understanding of temporal sequence. *Child development*, 56, 1437-1446.
- Flewitt, R. (2005). Conducting research with young children: some ethical considerations. *Early Child Development and Care*, 175, 553-565.
- Florin, A. (1987). Les représentations enfantines de l'école. *Revue française de pédagogie*, 81, 31-42.
- Florin, A. (2000). *Le développement du langage*. Paris: Dunod.
- Florin, A. (2007). L'école primaire en France. Rapport au Haut Conseil de l'Éducation.
- Florin, A. (2008). *Développement des liens sociaux*. Communication présentée à la Inspection académique 44, Université de Nantes.
- Florin, A., & Crammer, C. (2009). *Enseigner à l'école maternelle. De la recherche aux gestes professionnels*. Paris: Hatier.
- Florin, A., Khomsi, A., Guimard, P., Écalle, J., & Guégan, J.-F. (1999). Maîtrise de l'oral en grande section de maternelle et conceptualisation de la langue écrite en début de cours préparatoire. *Revue française de pédagogie*, 126, 71-82.

- Friedman, W. J. (1990). Children's representations of the pattern of daily activities. *Child development, 61*(5), 1399-1412.
- Garcia, S. (2011). *Mères sous influence. De la cause des femmes à la cause des enfants.* . Paris: La Découverte.
- 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 1.
- Garcion-Vautor, L. (2003). L'entrée dans l'étude à l'école maternelle. Le rôle des rituels du matin. *Ethnologie française, 2*, 141-148.
- Gariépy, L. (1998). *Jouer, c'est magique. Programme favorisant le développement global des enfants.* Québec: Les Publications du Québec.
- Garvey, C. (1977). *Play: the developing child.* London: Open Books.
- Göhlich, M., & Wagner-Willi, M. (2001). School as a ritual institution. *Pedagogy, culture and society, 9*, 237-248.
- Goigoux, R. (1998). *Sept malentendus capitaux.* Communication présentée à la Forum pour l'école maternelle.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique, 1*(3), 47-70.
- Gray, C., & Winter, E. (2011). Hearing voices: participatory research with preschool children with and without disabilities. *European Early Childhood Education Research Journal, 19*, 309-320.
- Habboub, E. M., Maubant, P., Lenoir, Y., & McConnell, A. C. (2011). Place et traitement des savoirs dans l'enseignement primaire. Résultats préliminaires d'une recherche. Dans P. Maubant (Éd.), *Enjeux de la place des savoirs dans les pratiques éducatives en contexte scolaire* (pp. 8-21). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Harcourt, D. (2011). An encounter with children: seeking meaning and understanding about childhood. *European Early Childhood Education Research Journal, 19*, 331-343.



- Harcourt, D., & Conroy, H. (2005). Informed assent: ethics and processes when researching with young children. *Early Child Development and Care, 175*, 567-577.
- Hatchuel, F. (2005). Rituels d'enseignement et d'apprentissage. *Hermès, 43*, 93-100.
- Hill, M., Laybourn, A., & Borland, M. (1996). Engaging with Primary-aged Children about their Emotions and Well-being: Methodological Considerations. *Children & society, 10*, 129-144.
- Houart, M., & Romainville, M. (1998). Être ou ne pas être dans la lune, telle est l'attention... *Le point sur la recherche en éducation, 5*, 43-59.
- Hudson, J. A., & Nelson, K. (1983). Effects of script structure on children's story recall. *Developmental psychology, 19*, 625-635.
- Hudson, J. A., & Nelson, K. (1986). Repeated encounters of a similar kind: effects of familiarity on children's autobiographic memory. *Cognitive development, 1*(3), 253-271.
- Irwin, L. G., & Johnson, J. (2005). Interviewing Young Children: Explicating our Practices and Dilemmas. *Qualitative Health Research, 15*, 821-831.
- Joffe, H. (2012). Thematic Analysis. Dans D. Harper & A. R. Thompson (Éds.), *Qualitative research methods in mental health and psychotherapy. A guide for students and practitioners* (pp. 209-223). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Jungwirth, H. (1993). Routines in classroom discourse : An ethnomethodological approach. *European Journal of Psychology of Education, 8*(4), 357-387.
- Keddie, A. (2000). Research with Young Children: Some Ethical Considerations. *Journal of Educational Enquiry, 1*, 72-81.
- Klahr, D., Chase, W. G., & Lovelace, E. A. (1983). Structure and process in alphabetical retrieval. *Journal of experimental psychology: learning, memory, and cognition, 9*(3), 462-477.
- Lahire, B. (2008). La forme scolaire dans tous ses états. *Revue suisse des sciences de l'éducation, 30*(2), 229-258.
- Larivée, S. J. (2004). *Les compétences professionnelles attendues des éducatrices et des enseignantes intervenant auprès d'enfants d'âge préscolaire (4-6 ans)*. (Doctorat), Université de Montreal, Montreal.



- Larivée, S. J. (2011). Le rapport au savoir au préscolaire. Impact sur la transition vers la 1<sup>re</sup> année du primaire. Dans P. Maubant (Éd.), *Enjeux de la place des savoirs dans les pratiques éducatives en contexte scolaire* (pp. 60-89). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Larose, F., Terrisse, B., Bédard, J., & Karsenti, T. (2001). *La formation à l'enseignement préscolaire: des compétences pour l'adaptation à une société en profonde mutation*. Communication présentée à la Colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation 2001. Formation du personnel enseignant, des éducatrices et éducateurs. Tendances actuelles et orientations futures, Université Laval, Québec.
- Lelleu-Galland, E. (2008). *La maternelle, école première et fondatrice. Construire le socle éducatif, cognitif et culturel*. Paris: Hachette.
- Leont'ev, A. N. (1981). *Problems in the development of the mind*. Moscow: Progress.
- Levine, J. M. (1983). Social comparison and education. Dans J. M. Levine & M. C. Wang (Éds.), *Teacher and student perception: Implications for learning* (pp. 29-55). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Loranger, M., & Arsenault, R. (1989). *Le script classe et le script école de l'enfant et de l'adolescent. Rapport final*. Ste-Foy, Québec: École de psychologie, Université Laval.
- Loranger, M., Arsenault, R., & Plante, C. (1989). Une étude du script classe. *Canadian Journal of Education*, 14, 277-294.
- Maggitti, M. A. (1989). *Script organization in children and adults*. Temple University.
- Mahon, A., Glendinning, C., Clarke, K., & Craig, G. (1996). Researching Children: Methods and Ethics. *Children & society*, 10, 145-154.
- Mandler, J. M. (1979). Categorical and schematic organization in memory. Dans R. Puff (Éd.), *Memory organization and structure* (pp. 259-299). New-York: Academic Press.
- Marchive, A. (2007). Le rituel, la règle et les savoirs. *Ethnologie française*, 37, 597-604.
- Marinova, K. (2010). Situations d'apprentissage issues du jeu (SAIJ). *Revue préscolaire*, 48(4), 5-8.

- Maso-Taulère, J. (2005). La construction des inégalités : déjà en maternelle. *Spirale - Revue de recherche en éducation*, 36(67-76).
- Maulini, O., & Perrenoud, P. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions. Dans O. Maulini & C. Montandon (Éds.), *Les formes de l'éducation : variété et variation* (pp. 147-168). Bruxelles: De Boeck.
- Mellin-Olsen, S. (1991). The double bind as a didactical trap. Dans A. J. Bishop, S. Mellin-Olsen & J. van Dormolen (Éds.), *Mathematical Knowledge: Its Growth Through Teaching* (pp. 39-59). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Ménard, J. (2009). *Savoir pour pouvoir : Entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*. Québec: Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire au Québec.
- Merri, M., & Vannier, M.-P. (2014). La nature et les usages des rituels pour des professeurs d'enseignement spécialisé. Dans C. Mary, H. Squalli, L. Theis & L. Deblois (Éds.), *Recherches sur les difficultés d'enseignement et d'apprentissage des mathématiques. Regard didactique*. (pp. 79-94). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- MELS. (2000). *Indicateurs de l'éducation. Édition 2000*. Québec: Gouvernement du Québec  
Repéré à [http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/vf2000.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/vf2000.pdf).
- MELS. (2001). Les services à la petite enfance. Repéré le 20 juillet, 2014, à <file:///Volumes/Time%20Machine%20Backups/Desktop/Ouvrage%20Rituels/Histoire%20école%20maternelle%20québécoise/Les%20services%20à%20la%20petite%20enfance.webarchive>
- MELS. (2005). *Indicateurs de l'éducation - édition 2005*. Québec: Gouvernement du Québec  
Repéré à [http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/Indic2005-446283.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indic2005-446283.pdf).
- MELS. (2008). *Résultats aux épreuves uniques de juin 2007 et diplomation*.
- MELS. (2009). *Information à l'intention des parents. Votre enfant entre à la maternelle. Parce que grandir rime avec plaisir et que 5 ans rime avec grand*. Québec.

- MELS. (2011). Indices de défavorisation par école. Repéré le 18 juin, 2014, à [http://www.mels.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/indices-de-defavorisation/?tx\\_ttnews%5Bcode%5D=10](http://www.mels.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/indices-de-defavorisation/?tx_ttnews%5Bcode%5D=10)
- MEQ. (1979). *Les activités à la maternelle. Le langage à la maternelle*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MEQ. (1982). *Préscolaire - Guide général d'interprétation et d'instrumentation pédagogique pour le programme d'éducation préscolaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MEQ. (1997). *Programme. Éducation préscolaire*.
- MEQ. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*.
- Molière. (1670). *Le Bourgeois Gentilhomme*.
- Morin, J. (2002). *La maternelle. Histoire, fondements, pratiques*. Québec: Gaëtan Morin.
- Morin, J. (2007). *La maternelle. Histoire, fondements, pratiques* (2 éd.). Québec: Gaëtan-Morin.
- Mortari, L. (2011). Thinking silently in the woods: listening to children speaking about emotion. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19, 345-356.
- 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*, 67, 3029-3044.
- Myers, D. G. (1994). *Introduction à la psychologie sociale*. Chenelière: McGraw Hill.
- Myles-Worsley, M., Cromer, C. C., & Dodd, D. H. (1986). Children's preschool script reconstruction: reliance on general knowledge as memory fades. *Developmental psychology*, 22, 22-30.
- Nelson, K. (1986). Event knowledge and cognitive development. Dans K. Nelson (Éd.), *Event knowledge. Structure and function in development* (pp. 1-19). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Nelson, K., & Gruendel, J. (1986). Children's scripts. Dans K. Nelson (Éd.), *Event knowledge. Structure and function in development* (pp. 21-46). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- O'Connell, B. G., & Gerard, A. B. (1985). Scripts and scraps: the development of sequential understanding. *Child development*, 56(671-681).
- Oddonne, Y., Re, A., & Briante, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail*. Paris: Éditions sociales.
- Pagnol, M. (1928). *Topaze*.
- Painchaud, G., & Lessard, C. (1998). La réforme de l'éducation au Québec : le curriculum. *Éducation Canada*, 38, 28-31.
- Parent, R. (1964). *Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Parker, W. C. (1984). Interviewing Children: Problems and Promise. *Journal of Negro Education*, 53, 18-28.
- 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\\_TstksmbwI](http://www.changement-egalite.be/spip.php?article99&lang=fr#.U_TstksmbwI)
- Passerieux, C. (2007). Apprentissages et construction du sujet dès l'école maternelle. Dans M. Bolsterli & O. Maulini (Éds.), *L'entrée dans l'école. Rapport au savoir et premiers apprentissages* (pp. 89-104). Bruxelles: De Boeck.
- Passerieux, C. (2012). Hétérogénéité. *Vidéos syndicales*. Repéré le 20 août 2014, à <http://fsu60.free.fr>
- Perrenoud, P. (1988). Nouvelles didactiques et pédagogies des élèves face au travail scolaire. Dans P. Perrenoud, & Montandon, C. (Ed) (Éd.), *Qui maîtrise l'école? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs* (pp. 175-195). Lausanne: Réalités sociales.
- Piaget, J. (1925). De quelques formes primitives de causalité chez l'enfant. *L'année psychologie*, 26(31-71).
- Piaget, J. (1946). *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.

- Piaget, J. (1947). *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1974a). *La prise de conscience*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (1974b). *Réussir et comprendre*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (1977). *Recherches sur l'abstraction réfléchissante*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Pichat, M., Merri, M., & Benmostapha-Vannier, M.-P. (2001). Conceptualisation et institution. Cas des classes faibles en mathématiques. Dans H. Paugam-Moisy, V. Nyckees & J. Caron-Prague (Éds.), *La cognition entre individu et société* (pp. 133-144). Paris: Lavoisier.
- Pillot, J. (2004). *Enseigner à l'école maternelle. Quelles pratiques pour quels enjeux?* Paris: Collection pédagogies.
- Price, D. W. W., & Goodman, G. S. (1990). Visiting the wizard: children's memory for a recurring event. *Child development*, 61(664-680).
- Purdy, M. & Merri, M. (à paraître). A longitudinal study of kindergarten students' representation of school expectations: the case of Mrs Julie's Classroom.
- Québec, G. d. (1993). *Sondage relatif aux attentes des parents en matière de services aux enfants d'âge préscolaire*. Québec.
- Reifel, S. (1988). Children's thinking about their early education experiences. *Theory into practice*, 27(1), 62-66.
- Richards, L., & Morse, J. M. (2007). Abstracting. Dans L. Richards & J. M. Morse (Éds.), *Readme first for user's guide to qualitative methods* (2e éd., pp. 155-168). Californie: Sage Publications.
- Rochex, J.-Y. (2004). La notion du rapport au savoir : convergences et débats théoriques. *Pratiques psychologiques*, 10, 93-106.
- Rochex, J.-Y. (2011). Conclusion. La fabrication de l'inégalité scolaire : une approche bernsteinienne. Dans J.-Y. R. J. Crinon (Éd.), *La construction des inégalités scolaires. Au coeur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes: Collection "Paideia", Presses Universitaires de Rennes.



- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking, Cognitive Development in Social Context*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. *Sociocultural studies of mind*, 269, 139-164.
- Rogoff, B., Moore, L., Najafi, B., Dexter, A., Correa-Chávez, M., & Solís, J. (2005). Children's development of cultural repertoires through participation in everyday routines and practices. Dans J. Grusec, & Hastings, P. (Eds) (Éd.), *Handbook of socialization* (pp. 211-225). New-York: Guilford.
- Roiné, C. (2007). *La psychologisation de l'échec scolaire : une affaire d'état*. Communication présentée à la Congrès international AREF 2007 (Actualité de la recherche en éducation et en formation), Strasbourg.
- Saujat, F. (2002). Quand un professeur des écoles débutant instruit sont "sosie" de son expérience... Dans M.-P. Trinquier & M.-T. Zerbato-Poudou (Éds.), *Les dossiers des sciences de l'éducation. Le préscolaire en question : questions sur les pratiques* (pp. 107-117). Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- Sarrazy, B. (1995). Note de synthèse. Le contrat didactique. *Revue française de pédagogie*, 112, 85-118.
- Schank, R. C. (1989). An early work in cognitive science. *Current Contents*, 38, 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. Dans J. M. Baudouin, & Friedrich (Eds) (Éd.), *Théories de l'action et éducation* (pp. 203-224). Bruxelles: De Boeck.
- 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*, 20, 263-304.
- St. Clair, R. (2008). Social Scripts and the Three Theoretical Approaches to Culture. *Intercultural Communication Studies*, 17(4), 171-183.
- Stipek, D. J. (1981). Children's perceptions of their own and their classmates' ability. *Journal of educational psychology*, 73, 404-410.

- Tajfel, H., Billig, M. G., & Bundy, R. P. (1971). Social categorization and intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 1, 149-178.
- Terrail, J. P. (1997). *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*. Paris: La dispute.
- Tougas, J. (2002). *La restructuration des services éducatifs et de garde à l'enfance au Québec : Les cinq premières années*. Toronto: Childcare Resource & Research Unit, Centre for Urban & Community Studies.
- Tulving, E. (1983). *Elements of episodic memory*. Oxford: Clarendon Press.
- Tulving, E. (1985). Memory and consciousness. *Canadian psychology*, 26, 1-12.
- Verrier, N. (1997). *Développement des représentations de l'école et du soi scolaire : étude longitudinale à la maternelle*. (Doctorat de psychologie), Université de Nantes, UFR de lettres et sciences humaines.
- Verrier, N. (1997). Existe-t-il des représentations de soi "objectives" à la maternelle? *Psychologie et éducation*, 28, 23-30.
- Vidal, J.-P. (2001). Penser le groupe : une difficulté à surmonter dans la formation des enseignants. *Connexions*, 1(75), 29-51.
- Vygotski, L. (1985). *Pensée et langage*. Paris: Messidor/Éditions sociales.
- Weisser, M. (2010). Dispositif didactique? Dispositif pédagogique Situations d'apprentissage! *Questions vives*, 4(13), 292-303.
- Wulf, C. (2003). Le rituel : formation sociale de l'individu et de la communauté. *Spirale - Revue de recherche en éducation*, 31, 65-74.
- Wulf, C. (2005). Introduction : Rituels, performativité et dynamique des pratiques sociales. *Hermès*, 43, 9-20.