

Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften = Revue suisse des sciences de l'éducation = Rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 25 (2003)

Heft: 2

Artikel: Analyse didactique d'une situation d'apprentissage particulière à l'école maternelle française : les rituels du matin

Autor: Garcion-Vautor, Laurence

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-786923>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 01.05.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Analyse didactique d'une situation d'apprentissage particulière à l'école maternelle française: les rituels du matin.

Laurence Garcion-Vautor

Cet article poursuit un double objectif: décrire quel type de situations les enseignantes de l'école maternelle française mettent en place pour que dans cette école les élèves apprennent, montrer que ces situations particulières peuvent être analysées avec les concepts issus de la didactique des mathématiques, notamment celui de milieu pour l'étude.

En construisant un milieu stable, tout en faisant fonctionner la dialectique ancien/nouveau, les rituels du matin à l'école maternelle permettent au maître et aux élèves de co-construire un milieu pour apprendre. Cependant, dans ce cadre, les élèves n'apprennent ni à lire, ni le fonctionnement de la numération; ils apprennent à utiliser les outils de la société dans laquelle nous vivons avant d'étudier ces mêmes outils comme objets, à l'école élémentaire.

Introduction

L'objet du présent article est de montrer comment, à l'école maternelle française, les enseignants mettent en place des cadres de fonctionnements collectifs, définissent une orientation commune et co-construisent un milieu avec les élèves, afin de les familiariser aux concepts de temps, de nombre et à l'entrée dans l'écrit qu'ils étudieront plus tard à la grande école: «l'école maternelle constitue le socle éducatif et pédagogique sur lequel s'appuient et se développent les apprentissages qui seront systématisés à l'école élémentaire» (M.E.N. 2002, p. 56). En France, c'est en 1995 que les programmes officiels définissent pour la première fois les contenus de la maternelle. A partir de cette date, la maternelle est considérée comme «une école complémentaire de l'éducation familiale et préparatoire à la scolarité élémentaire. Elle est le lieu d'expériences et d'apprentissages essentiels» (M.E.N., 1995, p. 16). En 2002, les nouveaux programmes pour l'école primaire confirment le statut de l'école maternelle mais cette fois, non plus en lui conférant une place particulière dans la scolarité mais en la considérant comme la pre-

mière école. Autrement dit, si l'enfant commence l'école en entrant en petite section de maternelle, cette entrée va aussi s'accompagner d'un changement de position: de l'enfant face aux parents, au sein de la fratrie, celui-ci deviendra élève face au maître au sein du groupe-classe. Or, comment ce changement s'effectue-t-il? Qu'est-ce qui permet le passage de l'enfant à l'élève? Et comment entre-t-il dans l'étude?

Dans un premier temps, nous présenterons le cadre de notre étude, les rituels du matin dans une approche véritablement anthropologique d'un monde didactique spécifié. Nous montrerons notamment comment ces cadres de fonctionnement collectifs permettent de définir une orientation commune afin de se mettre d'accord entre maître et élèves sur les *trous à travailler* (Johsua & Félix, 2002). Dans une deuxième partie, nous illustrerons notre propos avec quelques exemples en classe (grande section de maternelle). Enfin, en conclusion, nous élargirons notre cadre théorique en faisant entrer l'étude dans le thème de la construction des œuvres humaines.

Les rituels comme un préalable à l'entrée dans les savoirs disciplinaires

Des cadres de fonctionnement collectifs

Dans une approche anthropologique de l'activité collective de travail en classe, nous avons montré (Garcion-Vautor, 1995, 2000) comment l'enfant devient élève en s'assujettissant à l'école et comment cet assujettissement lui permet d'avoir accès aux savoirs que l'école a reçu mission de lui enseigner. Mais que veut dire s'assujettir à l'institution scolaire? Pour Chevallard (1992) :

Lorsqu'on entre dans une institution, on doit entrer dans l'assujettissement au contrat institutionnel correspondant. Or, comment peut bien se réaliser, concrètement, l'entrée de l'enfant non encore scolarisé dans le contrat institutionnel de l'école? Comment un premier contrat didactique peut-il se mettre à vivre entre des «sujets» a priori étrangers à tout ordre didactique scolaire? Le contrat institutionnel (contrat didactique) suppose que l'enfant, en position d'élève, participera comme acteur à des séquences d'activités que je dirai longues et connexes. Or, une grande partie de la vie de l'enfant hors de l'institution scolaire le voit s'engager dans des séquences d'activité à la fois brèves et connexes. L'entrée à l'école marque donc, de ce point de vue seulement, un changement fondamental (p. 84).

Et, à ce titre, un moment très particulier dans la journée de classe en maternelle a retenu toute notre attention: il s'agit des rituels du matin. En classe, aussitôt après l'accueil, l'enseignant demande aux enfants de tous venir s'asseoir sur un tapis ou sur des bancs disposés en U pour faire l'appel et mettre la date avec les dispositifs appropriés. Cette activité dure entre vingt et trente minutes selon les classes (petite, moyenne ou grande section) et demande au groupe classe une attention soutenue pendant qu'un seul élève manipule les «objets» au tableau de-

vant les autres élèves. Toute l'originalité de ce travail sur l'école maternelle est de montrer que la permanence des objets étudiés tout au long des séances rituelles de travail sur le tapis n'interdit pas la gestion d'un temps didactique mais, au contraire, permet des variations du contrat didactique et la construction d'un milieu. En ce sens, ce travail contribue à la compréhension claire de quelques processus majeurs qui caractérisent l'entrée dans des rapports à des objets culturels que l'école est appelée à transmettre.

A l'école maternelle, surtout pour les élèves de la première année d'école, ce premier regroupement du matin permet chaque jour, d'assurer la séparation entre la maison et l'école, entre le jeu et le travail (Garcion-Vautor, 1995). A cette délimitation temporelle s'ajoute une délimitation spatiale. Pendant le regroupement, les élèves sont assis face à la maîtresse et face au tableau, ce dernier étant le support de dispositifs variés pour afficher les présents, les absents, les jours de la semaine, la date. La structuration de cet espace met aussi en jeu les rapports entre l'enseignant et les élèves. La maîtresse distribue la parole, gère les contenus du dialogue, règle les échanges entre élèves, ces derniers doivent être attentifs à «ce qui se fait» et à «ce qui se dit publiquement» et doivent prendre la parole lorsque la maîtresse les interroge ou les y autorise, les rituels scolaires permettent de structurer les dispositions individuelles. Ce sont là les éléments constitutifs d'une compétence scolaire attendue et progressivement incorporée par les élèves. Ces rapports spatiaux sont alors aussi des rapports sociaux dès lors qu'ils positionnent la place que chacun des acteurs occupe. Autrement dit, c'est le repérage des rôles et des places qui permet le jeu des échanges entre maître et élèves mais c'est aussi ce dispositif qui assure l'assujettissement à l'institution scolaire. C'est en effet en soumettant son corps et en se coulant dans les contraintes d'une institution qu'un élève pourra entrer en rapport avec un savoir et c'est par cet apprentissage social que les élèves pourront ensuite accéder au symbolique¹. L'étude des rituels du matin à l'école maternelle est un exemple des cadres de fonctionnement collectifs qui se répètent dans le but de produire des effets psychiques durables chez des individus soumis à un ordre didactique. En somme, dès la petite section, les élèves apprennent à discipliner leur corps et leur esprit, à rester tranquille et à diriger leur regard vers le même objet, exercice essentiel pour pouvoir enseigner à tous simultanément si l'on croit Foucault (1975), mais exigence fondamentale selon Bruner (1983) pour entrer dans des formats de communication conjointe et par suite, entrer dans un réseau de «représentations» communes et comprendre l'intention d'autrui, soit pour nous, entrer dans un système commun de significations indispensable au partage de l'intention d'enseigner. En d'autres termes, c'est en s'assujettissant à l'institution scolaire, en acceptant de perdre une certaine liberté (de mouvements) qu'ils pourront accéder aux savoirs et acquérir une autre liberté (de pensée).

Une orientation commune

Pour Johsua (1996) «il n'y a pas d'enseignement possible sans que se construise

un «espace commun de significations» entre le professeur et les élèves, au regard d'une situation qui forme le contexte où se manifestent les rapports du savoir en jeu» (p. 156). Le concept de système commun de significations définit un système dans lequel les partenaires partagent non pas les mêmes connaissances mais le même environnement cognitif pour qu'il y ait un minimum de compréhension pour agir. En référence à Netchine-Grynberg & Netchine (1999), nous dirons que les rituels, comme structure organisatrice de l'activité de l'enfant, jouent le rôle d'instruments psychologiques² au sens de Vygotski:

D'élaboration culturelle, de transmission sociale, formes artificielles, organisées en systèmes complexes structurant l'activité externe et interne de l'individu, les instruments psychologiques contribuent à l'élaboration d'oeuvres terrains des échanges intersubjectifs. Dès lors, des champs de références partagées, des mondes communs constitués notamment sur la base des savoirs partagés assurant la communication interpersonnelle peuvent se constituer par la médiation de l'instrumentalisation fournie par le langage ainsi que par l'artificialisation de la pensée même, si l'on prend l'exemple de la formation des concepts et des systèmes scientifiques (p. 94).

Malgré tout «cet espace ne peut justement jamais être vraiment commun. Le pense-t-on tel, on s'apercevra de son erreur dès qu'on sera sorti du contexte étroit où on croit l'avoir bâti. Ce paradoxe doit être considéré comme le moteur de la relation didactique» (Johsua, 1996, p. 156).

Un milieu à trous

Johsua & Félix (2002) définissent le milieu pour apprendre comme un milieu à trous, soit un milieu où il manque certains objets et rapports à ces objets et où, combler ces trous constitue l'objet de l'enseignement.

Pendant les rituels du matin, maître et élèves comptent les absents (ou les présents) avec les mêmes objets pendant un certain temps (d'où le nom de «rituels» donné par les enseignants eux-mêmes à cause du caractère répétitif de la situation) ou, cherchent le jour et la date sur les mêmes dispositifs chaque jour. Mais si, mettre la date et compter les absents représentent beaucoup de trous à combler en début d'année, comme la façon de s'y prendre est la même chaque jour, petit à petit, les élèves établissent les rapports à certains objets et ces rapports aux objets deviennent une activité préalable à autre chose. Autrement dit, les rituels, rejoués tous les jours quasiment de la même façon permettent de faire connaître et reconnaître des savoirs, ils permettent de construire un milieu stable³.

Ainsi, en rejouant chaque jour le rapport aux objets, d'abord avec le maître, puis seul devant celui-ci et enfin, seul, en dehors du regard du maître, les trous se combler, le milieu se construit progressivement et le maître peut alors apporter de nouveaux trous dans le milieu, soit modifier la manière de compter les absents ou de trouver la date ou demander plus, ou autre chose, aux élèves. Les rituels créent du temps pour faire du nouveau.⁴

Cadre méthodologique

Pour recueillir les données, nous avons filmé les rituels du matin dans neuf classes de maternelle en petite, moyenne et grande section (avec des élèves âgés respectivement de 3, 4 et 5 ans) entre janvier et avril, dans des écoles de ville, village et de zone d'éducation prioritaire (Z.E.P.); Nous avons capté l'intégralité des rituels, ce qui représente des séances entre vingt et quarante minutes selon les classes. Nous avons ensuite transcrit intégralement toutes les vidéos. Puis pour l'analyse, nous avons effectué un découpage par thème, par exemple: compter les absents, compter les présents, trouver la date, écrire la date au tableau (soit quatre thèmes dans une séance). Pour chaque situation définie par un thème, par exemple «compter les absents», nous avons noté tous les objets et toutes les actions sur les objets que les acteurs doivent faire pour réaliser la tâche; ensuite, nous avons procédé à un autre découpage en détachant cette fois, les actions que les élèves étaient capables de faire seuls sur les objets. Nous les avons appelées les «routines intériorisées». Comme définir un milieu, c'est délimiter les objets à partir desquels les échanges s'organisent, nous avons observé comment l'enseignant s'y prenait pour circonscrire un espace de travail. Dans l'analyse des protocoles, pour comprendre ce que les élèves font avec les objets en réponse aux questions posées par l'enseignant, nous avons codé chaque action effectuée par chaque acteur sur chaque objet, ce qui a permis de voir le mouvement entre les objets, les actions, les acteurs, les avancées, les retours en arrière, les hésitations, les changements d'acteurs, les blocages des élèves et leurs anticipations quand ils passent seuls au rapport à l'objet suivant. Enfin, nous avons réécrit les protocoles, qui étaient encore sous forme de dialogue, pour les mettre sous forme de plusieurs descriptions successives ou croisées. Cela nous a alors conduit à une construction et à une réorganisation des situations pour les répartir selon deux thèmes en fonction de l'aménagement du milieu. La construction d'un milieu pour apprendre étant, en effet, l'élément central de notre recherche (Garcion-Vautor, 2000).

Quelques exemples d'analyse

Exemples d'un milieu stable

Pour montrer ce que nous entendons par la construction d'un milieu stable pendant ce moment des rituels du matin, nous nous appuyons sur un extrait de protocole en grande section de maternelle au mois de janvier. Dans cette classe, chaque matin, deux élèves sont *de service* et doivent compléter un tableau qui sert de calendrier. Ce tableau comporte sept colonnes (une pour chaque jour de la semaine) et une ligne par semaine. Chaque jour, des élèves différents, de service, doivent: trouver la «case» du jour, soit la case qui suit celle qui a été complétée la veille; trouver le nombre qui suit le nombre déjà écrit pour donner la date du

jour; puis, remonter la colonne et donner le nom du jour inscrit en haut de chaque colonne.

Quand la maîtresse a apporté dans la classe ce système d'objets, le tableau, elle n'a pas apporté un seul trou, objet de son enseignement, en l'occurrence ici, comprendre le principe d'itération pour trouver la date (savoir que pour trouver le nombre qui suit, il suffit d'ajouter «un» au nombre qui précède), et apprendre à lire des mots familiers comme les jours de la semaine, mais une chaîne de trous. «Dans le prolongement des travaux d'Alain Mercier (1992), nous considérons qu'on ne peut importer dans le nouveau milieu uniquement les «trous» que l'on a choisi d'y mettre, sans importer une «chaîne de trous» difficilement maîtrisable *a priori*» (Johsua & Félix, 2002, p. 92). Dans le cas présent, la chaîne de trous serait:

- le sens de la lecture: se déplacer de la gauche vers la droite sur le tableau en allant à la ligne à gauche;
- savoir suivre une ligne ou une colonne;
- connaître la comptine des jours;
- connaître les lettres de l'alphabet;
- savoir ce qu'est un mot, une lettre;
- savoir reconnaître la première lettre d'un mot et faire le rapprochement entre la comptine des jours et la première lettre des mots (savoir par exemple que «jeudi» est le seul jour commençant par un «j»);
- connaître la comptine numérique et continuer celle-ci à partir de n'importe quel nombre;
- savoir écrire un nombre.

Au début, lorsque les élèves sont confrontés pour la première fois à ce système d'objets, ils sont confrontés à tous les trous en même temps. L'intérêt du tableau constitué par l'enseignante en grande section de maternelle, est de ne plus se référer à un calendrier déjà là (comme ils avaient l'habitude de le faire depuis la petite section), mais de construire un calendrier avec les élèves et d'entrer dans la logique du calendrier en comprenant comment les jours et les dates se répètent régulièrement.

Extrait n°1: «Lire *Vendredi* sur le calendrier»:

M. étant l'enseignante

M. (*aux deux enfants de service*): Allez, préparez-nous le calendrier [...] Le jour, montre-nous où il est écrit. Oui! [...]

B.: Lundi

M.: Est-ce que c'est possible que ce soit «lundi» les enfants?

La classe: Non!

M.: Pourquoi ce n'est pas possible?

Un enfant: Parce que lundi, c'est le premier jour.

M.: Lundi, c'est le premier jour de la semaine, alors, il est où le lundi sur le calendrier, montre-le nous si c'est le premier? (*B. montre la colonne du lundi*).

Eh, oui, à gauche.
 La classe: Il y a pas école
 M.: Il n'y a pas d'école le lundi?
 La classe: Oui
 M.: Quels sont les jours où il y a pas école?
 La classe: Mercredi et dimanche
 [...]
 M.: Alors, vous arrivez tous les deux à savoir quel est ce jour?
 B.: Samedi.
 M.: Est-ce que tu vois un «a»? Alors, est-ce que ça peut être «samedi» s'il n'y a pas de «a»?
 La classe: Non!
 M.: Non, ou bien, vous essayez de le lire en reconnaissant la première lettre, c'est laquelle?
 Un enfant: J
 M.: Non, regarde, la lettre qui est comme cela, c'est laquelle? La lettre qui est comme cela (*M. écrit un «v» au tableau*) c'est laquelle?
 La classe: V! Mercredi, V, Mercredi!
 [...]
 L.: Vendredi
 M.: ça, on avait dit que c'était quelle lettre? (*M. entoure le «v» au tableau*).
 La classe: V
 M.: Bon, vendredi, si on n'arrive pas à lire, on dit depuis le début
 M.: Allez, non, tous ensemble.
 La classe: Lundi, mardi, mercredi, jeudi, vendredi...

Dans cet extrait, nous sommes au mois de janvier et le tableau est présent dans la classe depuis plusieurs mois déjà, certains trous sont déjà comblés, par exemples:

- savoir que «lundi», le premier jour de la semaine, est à gauche du tableau, parce que premier dans le sens de la lecture;
- connaître la comptine des jours de la semaine;
- connaître les lettres de l'alphabet.

Reconnaître «une» lettre dans un mot, n'importe laquelle, pour en déduire de quel jour il s'agit, est une stratégie possible pour trouver le nom du jour. Mais la maîtresse semble favoriser un autre «trou» à travailler: 1) se repérer avec la première lettre du mot; 2) savoir lire cette première lettre du mot et avoir mémorisé qu'un seul jour de la semaine commence par un «v». Le maître fait ici référence à la mémoire collective, à la mémoire de la classe: «ça, on avait dit que c'était quelle lettre?»; 3) connaître la comptine des jours en associant un jour, une case en partant de la gauche du tableau.

Extrait n°2: «Pourquoi Sarah devrait savoir lire *Samedi* sur le calendrier ?»:

Dans cet exemple, dans la même classe en grande section, il s'agit ici d'une mise au point entre maître et élèves sur les trous déjà comblés lorsqu'une élève de service doit lire le nom du jour, *samedi*; ce mot commence précisément par la même lettre et la même première syllabe que le prénom de l'élève interrogée!

M. (*aux élèves de service*): C'était quel jour, ça? Je vous l'écris pour les autres pour que vous le voyez, c'est ce jour-là qu'elles cherchent (*elle écrit samedi au tableau sans le dire à haute voix*) . Chut!

M.: Dis Sarah, toi, tu devrais vraiment savoir le lire!

Lucile: Jeudi

M.: Lucile? Regarde ce qui est écrit.

Jenna: Samedi

M.: Qui est-ce qui l'a dit? Alors, comment tu as fait pour le lire?

[...]

Jenna: (*inaudible*) j'ai vu un «a» après.

M.: Tu as regardé le «a» c'est très bien, et cette lettre (*M. entoure le «s» au tableau*) , vous ne la connaissez pas cette lettre?

La classe: «s»

M.: Pourquoi est-ce que Sarah, elle aurait dû le deviner, elle aurait dû y arriver?

Stéphane: Parce que ça commence par son prénom, par le mien, par celui de Sabrina.

M.: La première lettre est celle de Sabrina, de Sarah et de Stéphane, et, Sarah, c'est même sa première syllabe, c'est tout ça (*M. entoure au tableau*) .

Alors, si ça commence par «sa» (*M. montre la syllabe au tableau*)

c'est obligé que ce soit samedi, y a pas d'autre jour.

Le savoir a été institutionnalisé un autre jour, deux élèves (Stéphane et Jenna) en témoignent, et, comme le note Perrin-Glorian (1997) «l'institutionnalisation est un moteur de l'avancement du contrat didactique» (p. 56). Le milieu se construit progressivement et lorsqu'un trou est comblé, le maître peut, dans un nouveau contrat, se mettre d'accord avec les élèves sur les nouveaux trous à travailler et laisser les élèves agir seuls sur les objets anciens, autrement dit, milieu et contrat évoluent conjointement (Garcion-Vautor, 2000). Au vu de l'indice donné par le maître (toi, tu devrais vraiment savoir le lire), le maître montre bien que l'élève interrogée devrait pouvoir lire la première lettre et la première syllabe et faire le lien entre son prénom, Sarah, et le mot familier, samedi. Le milieu est stable, les objets ne sont pas nouveaux et pourtant, le maître se rend compte que, pour cette élève, lire un mot familier en se repérant à la première lettre ou la première syllabe, n'est pas acquis. Ce trou non comblé, cela signifiera prendre, à nouveau, du temps pour amener cette élève à lire le jour de la semaine, au lieu de la laisser agir seule sur ce que le maître pensait être acquis.

Exemple d'un milieu déstabilisé pour créer de nouveaux trous

S'il faut un milieu stable pour faire connaître et reconnaître certains savoirs et rendre transparents et évidents certains rapports aux objets (Chevallard, 1989), pour que les élèves apprennent, il faut cependant aussi faire fonctionner la dialectique ancien/nouveau (Chevallard, 1991). Selon Johsua & Félix (2002):

Pour que ce processus s'enclenche, il faut souvent que de l'ignorance soit créée où il n'y en avait pas. La création d'ignorance à propos de l'ancien apparaît ainsi comme nécessaire. Dit autrement, pour qu'une adaptation nouvelle se produise, il faut un environnement modifié (p. 92).

Pendant les rituels, le maître va donc s'efforcer de déstabiliser le milieu en créant de nouveaux trous. Autrement dit, le maître va apporter de nouveaux objets dans le milieu ou demander aux élèves d'établir de nouveaux rapports à des objets anciens, de manière à leur faire rencontrer leur ignorance en leur offrant de la combler (Mercier, 1996). C'est ce que nous allons voir dans l'extrait de protocole suivant où, toujours en grande section au mois de janvier, la maîtresse demande à l'élève de service de ne plus trouver le nombre qui suit en récitant la comptine depuis le début, mais en partant du nombre qui précède.

Extrait n°3: «Trouver la date du jour à partir de celle de la veille»:

M.: Ecoute-moi un peu Bianca, on en est là, (*M. montre la case d'aujourd'hui*), quel nombre on va écrire dans cette case? Qu'est-ce qu'il faut regarder? (*Bianca compte avec son doigt chaque case du calendrier*)

Bianca: 18!

M.: Comment cela s'écrit «18»?

Bianca: Un «1» et un «8»

M.: Tu es sûre que ce n'a pas déjà été écrit un «1» et un «8»? (*Bianca fait «oui «de la tête»*)

M.: Regarde bien, où? (*Bianca pointe là où le «18» a déjà été écrit sur le calendrier*) Alors, ce ne peut pas être «18», c'est déjà écrit «18».

Bianca: 19

M.: 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? (*M. compte en pointant avec son doigt chaque case du tableau*) Il y a un moyen plus rapide c'est quoi?

Un enfant: On compte dans sa tête.

M.: Non, sans tout compter, justement? Sans tout recompter, comment peut-on savoir le nombre qu'il faut mettre?

Marion: En dernier.

M.: Regarder le nombre qui est où?

Un enfant: Le dernier.

M.: Le dernier qu'on a écrit, alors c'est celui qui est où? Si je suis ici c'est le nombre qui est où?

La classe: Avant

M.: Avant, à gauche, juste avant: «18», donc c'est «19», comment on écrit «19»?

La classe: Un «1» et un «9».

Lorsque la maîtresse dit: «est-ce qu'on est obligé de faire ça comme j'ai vu faire [...] Il y a un moyen plus rapide [...] sans tout recompter justement?», elle place les élèves devant leur ignorance: «Jusqu'à présent, vous avez trouvé le nombre qui suit, en recomptant depuis le début ou depuis un nombre connu (quatre), mais si je vous demande de trouver le nombre qui suit sans tout recompter». L'enseignante crée un trou, elle ne tient pas compte de la réponse «on compte dans sa tête», elle choisit de montrer l'ignorance que les élèves devront traiter et décide des frontières du trou. Elle interroge alors une élève qui sait et qui peut faire avancer le temps didactique, Marion; celle-ci répond discrètement: «en dernier». La maîtresse pose alors une autre question qui donne un indice sur la réponse attendue: «regarder le nombre qui est où?», puis confirme: «le dernier qu'on a écrit», mais encore faut-il savoir lire ce nombre, autre trou, avant de pouvoir trouver le nombre qui suit en se récitant la comptine numérique à partir de ce nombre, puis savoir écrire ce nombre...

Dans la théorie des situations (Brousseau, 1986; Sarrazy, 1995), l'élève devient apprenant lorsque celui-ci, jusqu'alors assujetti au savoir de l'enseignant, doit assumer l'obligation de s'enseigner. La dévolution est l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage didactique ou d'un problème et l'élève accepte les conséquences de ce transfert (Brousseau, 1988, p. 325). En conséquence, l'apprentissage n'est plus considéré comme le résultat de la satisfaction des exigences même implicites du contrat didactique mais procède au contraire d'une rupture de celui-ci. A l'école maternelle, la question de la dévolution nous a amenée (Garcion-Vautor, 2000) à considérer les rituels comme un lieu de liaison et un cadre qui permet le repérage des rôles, des places et le jeu des échanges maître-élèves. Dans cette école, la dévolution ne commence pas avec les consignes données et le travail à faire seul, c'est un processus qui s'effectue dans le temps. En d'autres termes, l'école maternelle prend le temps de la dévolution des situations: c'est avant, pendant la réalisation de la tâche et après. Avec Perrin-Glorian (1997), nous considérons la dévolution non comme une phase en début de résolution de problème mais comme un processus sous la responsabilité du maître par lequel celui-ci va faire en sorte que l'élève donne du sens aux savoirs enseignés. Par exemple, en grande section de maternelle, la maîtresse crée un doute chez l'élève interrogé:

M: Est-ce que quand on dit «vingt», on voit un «1»?

ou, un peu plus loin dans le même protocole:

M: Alors, est-ce que c'est possible que «vingt-cinq» s'écrive avec un «1» et un «5»?

La dévolution n'est pas ici une prise en charge individuelle du problème, le changement de rapport à un objet ou la réalisation d'une action nouvelle sont collec-

tivement assumés; on dira que le milieu est co-construit par la maîtresse et les élèves. La question de la dévolution en maternelle met en avant la gestion collective de l'activité qui permet de créer de l'ignorance socialement reconnue et individuellement acceptée dans le cadre d'un collectif. Dans cette école, la dévolution s'inscrit dans l'histoire d'un milieu-classe qui fait vivre un cadre de questionnement que les élèves doivent progressivement intérioriser pour pouvoir prendre l'initiative. Par exemple, dans l'extrait de protocole intitulé «Trouver la date du jour à partir de celle de la veille», les élèves doivent d'abord intérioriser le dialogue didactique: «Regarder le nombre qui est où? Le dernier. Le dernier qu'on a écrit, alors, c'est celui qui est où? Avant, à gauche », se situer par rapport au sens de la lecture, reprendre pour eux les deux termes de l'interaction pour ensuite se poser seuls les bonnes questions, et enfin accepter de faire seuls sur des objets connus ce qu'on faisait avant ensemble.

Conclusion

Utiliser les nombres, l'écrit

Dans les exemples en grande section que nous venons d'exposer ci-dessus, nous en avons un sur les nombres et deux sur l'écrit. Prenons, tout d'abord, l'exemple sur les nombres. Nous voyons comment la maîtresse demande de trouver le nombre qui suit à partir de celui qui précède, ce qui est appelé le principe d'itération par Steffe et Von Glasefeld (1985) pour qui, le concept de nombre chez l'enfant résulte d'un certain nombre d'opérations (uniting, unitizing, itération). Cependant, dans ces situations, les élèves n'utilisent pas les nombres comme objet mathématique, ils n'apprennent pas le fonctionnement de la numération, ils utilisent les nombres comme outils avant qu'ils soient étudiés comme objets identifiés (Douady, 1984). Pendant les rituels, si les élèves apprennent à compter, à dénombrer, à lire les nombres ou à calculer sur des petits nombres, ils ne construisent pas le nombre mais l'utilisent dans diverses situations en essayant d'aller un peu plus loin à chaque fois dans le concept de nombre. Ainsi, pendant les activités rituelles, les nombres ne sont pas l'objet d'une étude mais l'objet d'un usage et, sans cet usage des nombres comme outils dans des situations fonctionnelles ou d'apprentissage, les élèves ne pourraient pas ensuite «penser le nombre». La construction du nombre n'est donc pas un préalable à l'utilisation des nombres, mais à l'inverse, c'est l'utilisation des nombres dans diverses situations qui permettra ensuite aux élèves de construire cette notion de nombre.

Il en est de même pour l'entrée dans l'écrit (nous en avons montré deux exemples ci-dessus). Lorsque la maîtresse demande de lire le nom du jour en reconnaissant la première lettre ou la première syllabe, elle permet aux élèves de se constituer des matériaux (individualiser les lettres, utiliser le nom des lettres pour distinguer ce qui différencie deux mots, repérer des syllabes identiques, des assonances...) pour construire le principe alphabétique (Ministère de l'éducation na-

tionale, 2002, pp. 82-89). Dans ces situations, les élèves utilisent l'écrit (les prénoms, les jours de la semaine, les mots de la classe) avant de l'étudier comme objet (la lecture comme objet d'étude: on apprend à lire de façon systématique). Ici aussi, c'est l'utilisation de l'écrit dans diverses situations qui permettra aux élèves de construire le principe alphabétique et de découvrir le fonctionnement du code alphabétique et non l'inverse, l'apprentissage de la lecture qui serait un préalable à l'utilisation de l'écrit.

Entrer dans les œuvres humaines

Bruner (1986/2000) rappelle que la culture est toujours locale (Geertz, 1986), elle n'est rien si elle n'est pas locale et si elle n'est pas exprimée dans une praxis locale mais elle doit aussi être recrée à chaque génération:

Au plan le plus général, la culture est en permanence l'objet d'un processus de re-création: elle est sans cesse interprétée et renégociée par ceux qui y participent. C'est dire qu'elle est à la fois un forum où se négocie et se renégocie la signification et une ensemble de règles et de spécifications permettant d'expliquer l'action telle qu'elle se réalise (p. 149).

La culture est un phénomène symbolique produit par l'homme qui lui permet d'organiser son expérience du monde, de créer des liens entre les choses. En ce sens, les activités symboliques liées au temps, aux nombres et à l'écrit, conduites dans le cadre des rituels, contribuent à permettre aux élèves de se représenter la société dont ils sont membres. Les rituels constituent le cadre où les élèves apprennent à utiliser certains outils propres à notre culture, outils comme la mesure du temps, les nombres, l'écrit, composés de techniques et de procédures, qui demandent du temps pour être acquis: il faut, en effet, entre sept et neuf années pour construire le concept social de temps, précise Elias (1984/1996). Autrement dit, comme organisateur de mémoire et de l'expérience, les dispositifs mis en place par l'enseignant de maternelle font entrer les élèves dans les œuvres humaines que sont, le calendrier qui organise le rapport social au temps, le nom écrit qui permet de désigner les absents, la bande numérique pour mesurer les quantités. Et les connaissances acquises au cours d'activités conduites rituellement sont un préalable à l'entrée dans les savoirs disciplinaires (le déchiffrement en lecture, le fonctionnement de la numération, la construction du concept de temps). En effet, reprenons ce que dit Vygotski (1995):

Pour qu'un apprentissage par matières soit possible, il faut que la représentation générale de ce qui sera ensuite une matière d'apprentissage soit différenciée. Il me semble que c'est là ce qui distingue n'importe quel aspect de l'éducation et de la formation préscolaires. (p. 44)

A ce titre, il paraît essentiel de faire entrer le plus tôt possible les élèves dans une pratique des œuvres ou des artefacts, de manière à ce que ces praxis deviennent un savoir sur lequel ils pourront s'appuyer pour acquérir des savoirs plus spécifiques. L'important, à l'école maternelle, est donc d'avoir une pratique des outils de la société dans laquelle nous vivons et d'organiser un milieu culturellement

riche sur lequel les élèves peuvent agir afin d'acquérir des gestes de familiarité avec certains outils.

Rituels et socialisation

Dans cet article, nous voyons comment les concepts de la didactique sont pertinents pour étudier une situation répétitive qui, *a priori*, ne semblait pas remplir les conditions pour être qualifiée de situation d'apprentissage. Cependant, nous voyons, aussi, comment ces concepts, notamment celui de dévolution, doivent être revisités à l'aune de la façon de travailler et des savoirs transmis à la maternelle.

En conséquence, nous dirons qu'avant d'acquérir des savoirs plus formels à l'école élémentaire, les élèves entrent, à l'école maternelle, dans des organisations de pratiques autour d'objets scolaires qui sont mis à l'étude en ayant un dialogue didactique avec le maître. Cela signifie que l'entrée dans l'étude de savoirs identifiés et objectivés suppose une acculturation scolaire qui passe par la pratique de certaines œuvres qui sont les «emblèmes scolaires» de ces savoirs. En effet, en référence à Chevallard (1997), socialiser: c'est entrer en contact avec les œuvres qui constituent la société dans laquelle on vit. Et en ce sens, la socialisation ne peut être vue comme un objectif isolé des apprentissages, elle est même indissociable des apprentissages, c'est la raison pour laquelle nous parlons d'une «socialisation scolaire». Lors des rituels du matin, organisés autour d'objets très structurés et très structurants comme la numération ou le calendrier, c'est l'entrée dans les œuvres qui socialise les élèves.

Notes

- 1 Pour Durkheim (1968), le cadre spatial et temporel et plus généralement le cadre social, structurent la pensée.
- 2 Nous dirons que ces activités structurées jouent le rôle d'instruments psychologiques au même titre que «le langage, les moyens mnémotechniques, les œuvres d'art, l'écriture, les schémas, les diagrammes, les cartes, tous les signes possibles» ou le travail (Sounalet, 1976) et c'est à ce titre que nous pensons que les activités rituelles permettent de constituer des champs de références communs ou un système commun de significations indispensable à l'élaboration de rapports à des objets nouveaux.
- 3 En effet, si pour établir un rapport officiel à un objet sensible, l'élève doit s'appuyer sur un réseau d'objets et de rapports institutionnellement et épistémologiquement pertinents, c'est-à-dire d'objets qui ont été sensibles mais qui ne le sont plus et dont le rapport s'est naturalisé pour les élèves (Mercier, 1998), les rituels permettent d'établir un rapport officiel à des objets sensibles, puis ils permettent de rejouer le rapport à ces objets d'abord devant le maître, puis seuls pendant le regroupement. Les objets deviennent ainsi petit à petit insensibles, le rapport officiel se transforme en rapport personnel. Les rituels créent une «base ancienne de connaissances» ou un milieu stable sur lequel la maîtresse pourra s'appuyer pour nouer un nouveau contrat avec de nouveaux objets.
- 4 C'est parce que les élèves s'assujettissent à l'institution et acceptent de perdre une partie de leur liberté qu'ils pourront ensuite co-construire un milieu avec le maître, soit, se mettre

d'accord sur les objets anciens, connus, devenus pertinents et sur les objets sensibles qui feront l'objet d'un nouveau contrat, et, une grande partie du temps de l'enseignement est consacré à se mettre d'accord entre maître et élèves sur le milieu à co-construire. En d'autres termes, construire un espace commun de significations entre maître et élèves, c'est réussir à se mettre d'accord sur ce qui est connu et les trous à travailler.

Références bibliographiques

- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 7 (2), 33-115.
- Brousseau, G. (1988). Le contrat didactique: le milieu. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 9 (3), 309-336.
- Bruner, J.-S. (1983). *Savoir faire, savoir dire*. Paris: P.U.F.
- Bruner, J.-S. (2000). *Culture et modes de pensée: l'esprit humain dans ses œuvres*. Paris: Retz. (Réédition de 1986).
- Chevallard, Y. (1989). Le concept de rapport au savoir: rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel. *Séminaire de didactique des mathématiques et de l'informatique*, 108, 103-117. Grenoble: Institut de Mathématique appliqué à Grenoble
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique: perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 12 (1), 73-112.
- Chevallard, Y. (1997). Questions vives, savoirs moribonds: le problème curriculaire aujourd'hui. *Défendre et Transformer l'école pour tous, Actes du colloque (Marseille 3-5 octobre 1997)*. [CD-ROM]. Marseille: Université de Provence.
- Douady, R. (1984). *Jeu de cadres et dialectique outil-objet dans l'enseignement des mathématiques*. Thèse d'état, Université de Paris VII.
- Durkheim, E. (1968). *Formes élémentaires de la vie religieuse*. Paris: P.U.F.
- Elias, N. (1984/1996). *Du temps*. Paris: Fayard.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris: N.R.F.
- Garcion-Vautor, L. (1995). *La mise en place du contrat didactique en petite section de maternelle*. Mémoire de D.E.A., Université Aix-Marseille 1.
- Garcion-Vautor, L. (2000). *L'entrée dans le contrat didactique à l'école maternelle: le rôle des rituels dans la construction d'un milieu pour apprendre*. Thèse de doctorat, Université Aix-Marseille 1.
- Geertz, C. (1986). *Savoir local, savoir global: les lieux du savoir*. Paris: P.U.F.
- Johsua, S. (1996). Le concept de contrat didactique et l'approche vygotkienne. In C. Raïsky & M. Caillot (Ed.), *Au-delà des didactiques, le didactique* (pp.145-158). Paris: De Boeck Université.
- Johsua, S. & Félix, C. (2002). Le travail des élèves à la maison: une analyse didactique en termes de milieu pour l'étude. *Revue Française de Pédagogie*, 141, 89-97.
- Mercier, A. (1992). *L'élève et les contraintes temporelles de l'enseignement, un cas en calcul algébrique*. Thèse d'état, Bordeaux.
- Mercier, A. (1996). La création d'ignorance, condition de l'apprentissage, à l'école. In P. Jonnaert & R. Pallascio (Ed.), *Les apprentissages mathématiques en situation*. *Revue des Sciences de l'Education*, XXII-2, 345-364.
- Mercier, A. (1998). La participation des élèves à l'enseignement. Séminaire National de Didactique des Mathématiques du 17 janvier 1998, *Recherche en Didactique des Mathématiques*, 18 (3), 279-310.

- M.E.N. [Ministère de l'éducation nationale.] (1995). Programmes de l'école primaire, *Bulletin Officiel de l'Education Nationale*, 5 (9 mars 1995).
- M.E.N. [Ministère de l'éducation nationale.] (2002). *Qu'apprend-on à l'école maternelle?* Paris: C.N.D.P. et éditions XO.
- Netchine-Grynberg, G. & Netchine, S. (1999). Vygotski, Wallon et les «mondes communs». In Y. Clot (Ed.), *Avec Vygotski* (pp. 81-100). Paris: La Dispute.
- Perrin-Glorian, M.-J. (1997). Que nous apprennent les élèves en difficulté en mathématiques? *Repères, I.R.E.M.*, 29, 43-66.
- Sarrazy, B. (1995). Le contrat didactique. *Revue Française de Pédagogie*, 112, 85-118.
- Sounalet, G. (1976). *Genèse du travail à la maternelle*. Paris: Vrin.
- Steffe, J.-P. & Von Glaserfeld, E. (1985). Helping children to conceive of number, *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 2-3 (6), 269-303.
- Vygotski, L.S. (1995). *Apprentissage et développement à l'âge préscolaire*. Société Française, 52, 35-45.

Die Morgenrituale: Didaktische Analyse einer speziellen Lernsituation im Kindergarten

Zusammenfassung

Dieser Beitrag verfolgt eine doppelte Zielsetzung: aufzuzeigen, welche Art von Lernsituationen die französischen Kindergarten-Lehrkräfte mit den Morgenritualen schaffen, um das Lernen der Kinder anzuregen, sowie zu zeigen, dass diese spezifischen Unterrichtssituationen mit Konzepten, die der Mathematikdidaktik entstammen, insbesondere jenem des Lernmilieus, analysiert werden können. Die Morgenrituale im Kindergarten erlauben es Lehrpersonen und Kindern, gemeinsam Lernsituationen aufzubauen, indem durch die Dialektik von Bekanntem und Neuem eine stabile Situation geschaffen wird. In diesem Rahmen lernen die Kinder zwar nicht Lesen und Rechnen, aber sie lernen die Funktion und den Wert der Kulturtechniken kennen, bevor sie sich diese in der Primarschule aneignen.

Didactical analysis of a particular situation in French nursery schools: the ritual morning act

Abstract

This article has two objectives:

- to show which type of situation the teachers in French nursery schools set up in order that the pupils learn in this school,
- to show that these particular situations can be analyzed with the concepts resulting from mathematical didactics, in particular that of «milieu for study».

By building a stable «milieu», the morning ritual in nursery schools allows the teachers and the pupils to co-build a «milieu for study». However, within this framework, the pupils learn neither how to read, nor to calculate. They learn how to use the tools of our society in which we live. This is done before studying these same tools at the elementary school level.

Analisi didattica di una situazione di apprendimento particolare nella scuola dell'infanzia francese: i rituali del mattino

Riassunto

Questo articolo persegue un doppio obiettivo: mostrare che tipo di situazioni vengono create da parte degli insegnanti della scuola dell'infanzia francese affinché i bambini possano imparare e illustrare come queste situazioni possano essere analizzate con degli strumenti concettuali derivati dalla didattica della matematica. Facendo capo alla dialettica vecchio-nuovo, i rituali mattinieri permettono all'insegnante e agli allievi di realizzare in comune un ambiente di apprendimento stabile. Cionondimeno in un contesto del genere i bambini non imparano a leggere o a far di conto ma piuttosto ad utilizzare gli strumenti sociali prima affrontarli come oggetti di apprendimento vero e proprio alla scuola elementare.