

# À QUOI SERVENT LES EXERCICES GRAPHIQUES ?

Marie-Thérèse ZERBATO-POUDOU – IUFM d'Aix-Marseille

---

**Résumé :** Cette contribution propose un examen critique des conceptions présidant aux pratiques scolaires consistant à proposer aux élèves un entraînement au graphisme censé préparer à l'entrée dans l'écriture, mais déconnecté des apprentissages conceptuels en jeu dans l'écriture. En référence aux travaux d'Émilía Ferreiro et de Liliane Lurçat, une analyse de productions d'enfants est proposée, de façon à mettre en évidence la manière dont l'activité graphique est appréhendée par les enfants. Enfin, des propositions sont faites concernant d'une part l'entraînement au graphisme, dont il est montré qu'il sert à développer des compétences purement graphiques et à faire entrer dans le jeu scolaire, et d'autre part le recours aux verbalisations pour aider à l'apprentissage.

---

Mes travaux de recherche portent sur l'apprentissage premier de l'écriture, le moment où le jeune élève est confronté à la tâche délicate d'écriture de son prénom, en majuscules d'imprimerie, l'objectif ultérieur de cet apprentissage étant de maîtriser l'écriture cursive avant la fin de la scolarité maternelle. En général, les élèves sont préparés à cet exercice redoutable par la pratique quasi quotidienne des exercices graphiques.

Mon expérience d'enseignante de maternelle m'avait confrontée à de multiples directives qui vantaient le bien fondé de ces exercices pour aider les élèves à apprendre à écrire. Mais j'étais également confrontée aux échecs, et à de curieuses façons qu'avaient parfois les élèves de répondre à mes attentes.

C'est en partie pour élucider les problèmes que me posaient certains de leurs comportements, que ma recherche a porté sur cette articulation entre exercices graphiques et écriture, ce qui me conduit à présent à énoncer le principe suivant fort polémique : « le graphisme ne sert à rien pour apprendre à écrire ». C'est ce que j'ai tenté de démontrer dans ma thèse.

## 1. LES EXERCICES GRAPHIQUES C'EST QUOI, POUR QUOI FAIRE ?

### 1.2. Nature et fonction des exercices graphiques

Dès la Petite section, les enfants sont soumis à des exercices graphiques visant à développer chez eux les compétences grapho-motrices et visuo-

motrices, « pré-requis » considérés comme indispensables, et supposés pouvoir être tout naturellement réinvestis lors du passage à l'écriture proprement dite.



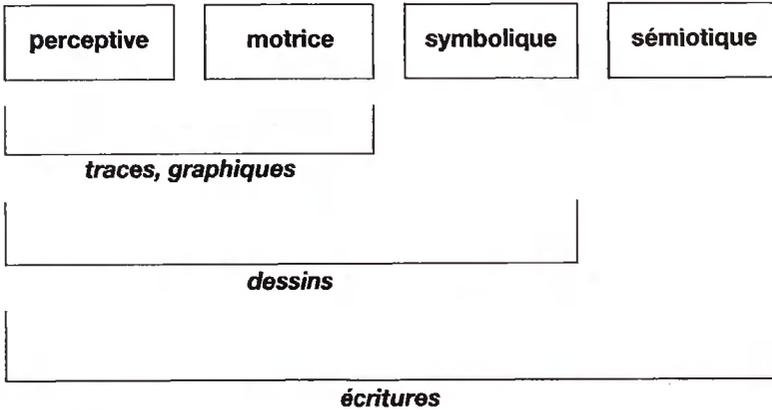
Il s'agit de proposer aux élèves la copie et la répétition de motifs, de formes, de lignes standardisés qu'ils doivent reproduire le plus fidèlement possible et répéter avec régularité : cercles, arceaux, boucles, traits, arabesques, etc., censés représenter des fragments de lettres. Ces exercices sont la plupart du temps présentés sous forme ludique de dessins à décorer ou compléter. C'est ainsi, par exemple, que les « écailles du poisson » ou les « tuiles du toit » figurent les arceaux, traditionnellement nommés « ponts », considérés comme représentant les parties des lettres « m » ou « n ». Le tracé des lettres « l », « e » ou « g », sera étudié en dessinant des suites de boucles figurant la « fumée du train » ou les boucles des cheveux, etc. Si l'enfant a appris à tracer des boucles, alors il saura écrire le mot « le ». Dans cette optique, il suffirait ensuite pour écrire, de rassembler ces morceaux épars pour composer les lettres, les mots. Ces pratiques s'inscrivent dans une conception linéaire et hiérarchisée du

processus d'apprentissage, allant du simple au complexe. Or le « transfert » escompté ne se fait pas d'une manière aussi simple que prévue. En effet, les habiletés graphiques ainsi exercées ne se transfèrent pas toujours automatiquement dans les situations d'écriture. Les difficultés éprouvées par certains élèves pour écrire, malgré les entraînements réalisés tout au long de leur scolarité en maternelle, en témoignent quotidiennement. C'est comme si les élèves ne reconnaissaient pas, dans les mots ou lettres, les formes éduquées par ailleurs.

En procédant de la sorte, le graphisme d'écriture se trouve éduqué hors contexte écriture.

## 1.2. Les grammaires graphiques

Afin d'identifier les fonctions jouées par chacune de ces activités associées dans ces exercices, le graphisme, le dessin, et l'écriture j'ai élaboré ce schéma des « grammaires graphiques »



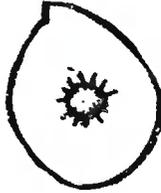
*Types de fonctions sollicitées selon la nature des activités graphiques*

Par ce schéma, on voit ce qui différencie les trois activités mais aussi ce qu'elles ont en commun : l'activité perceptive et motrice sur lesquelles se fondent les amalgames. Si l'on procède à une analyse des exercices graphiques et à une enquête sur le terrain, il apparaît clairement que le but recherché est d'aider l'élève à percevoir, explorer, reproduire des formes, mais également à éduquer le mouvement, affiner le geste, aider à la maîtrise de l'outil scripteur. Cependant, est-ce en donnant à reproduire un modèle photocopié, avec la consigne de « faire pareil » que l'on aide à installer ces habiletés ?

Par conséquent, il faut à présent songer à une pédagogie du graphisme qui conduise les enfants à exercer leur attention visuelle, à discriminer les formes, à les observer et les décrire. Il faut parallèlement les aider à identifier les gestes appropriés pour produire ces formes, à analyser les différentes procédures possibles, à s'essayer à tracer, à explorer leurs propres possibilités motrices.

## 2. LES ACTIVITÉS PERCEPTIVES

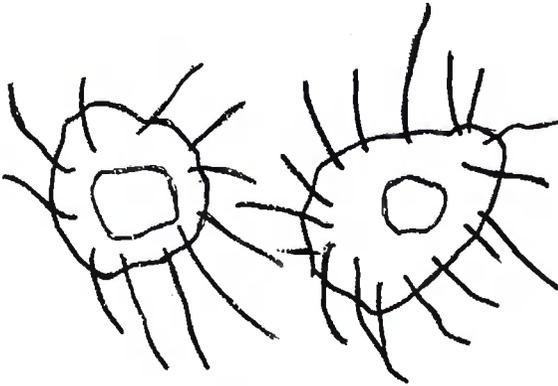
Voici la reproduction du dessin d'une roue par un enfant de maternelle, à partir d'un modèle.



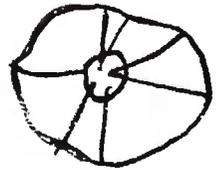
1<sup>er</sup> essai spontané



2<sup>e</sup> essai après énoncé  
des critères de réalisation



1<sup>er</sup> essai spontané



2<sup>e</sup> essai après énoncé  
des critères de réalisation

Comment expliquer ce « défaut » dans la reproduction de ce motif, alors que la maîtrise gestuelle n'est pas en défaut ?

Reproduire un modèle suppose deux choses :

- d'une part, savoir l'observer et prélever toutes les informations qu'il contient ;
- d'autre part, comprendre ce qu'est un modèle et à quoi il sert.

Il n'est pas aussi simple pour de jeunes enfants de maternelle de comprendre d'emblée le rôle du modèle. G. Sounalet (1976) a montré en quoi le modèle matériel à copier n'est pas appréhendé par l'enfant selon la conception adulte pour qui le modèle est un objet de référence régulateur d'action. Pour un enfant de 3-4 ans, le modèle est « une occasion de relation avec l'adulte, un point de rencontre où il peut montrer à celui-ci toute la bonne volonté dont il est

animé. Mais le modèle n'est qu'un signe social indiquant seulement le pattern d'action à utiliser ».

À 4-5 ans, l'enfant comprend que c'est un schéma régulateur de l'activité, mais le modèle « n'est pas encore conçu comme objet de référence et s'il est complexe, la perception n'est plus capable de l'envisager en entier par une seule opération ».

Ce n'est que vers 5-6 ans que l'enfant « comprend le modèle comme un guide et un appui, c'est-à-dire comme un régulateur absolu de l'action ».

Sounalet ajoute cependant que devant un modèle complexe, même si l'enfant en comprend la nature « il n'utilise encore que les seules liaisons visuo-motrices. Or celles-ci ne suffisent pas. Pour traduire fidèlement le modèle, elles doivent se doubler d'un espace mental qui leur donnera de la profondeur et comme une sorte de quatrième dimension ».

En ce qui concerne la reproduction du modèle graphique, les relations convenables entre les formes n'apparaîtraient qu'à l'âge de sept ans. Or, un modèle d'écriture est sans aucun doute un modèle complexe et sa reproduction nécessite, outre des habiletés motrices, l'élaboration de significations.

Les obstacles relatifs à la compréhension du modèle sont à relier aux particularités de la perception enfantine. Pour reproduire un modèle, il faut pouvoir en discriminer les différentes composantes, en identifier les éléments constitutifs, percevoir les relations topologiques qu'ils entretiennent pour finalement utiliser correctement ces informations. Diverses expériences démontrent que la perception enfantine peut être appréhendée comme un processus discernant soit les détails soit la globalité de l'objet. Pour Wallon (1941) « le pouvoir constellant de la perception enfantine a ses degrés et il peut varier en extension et en résistance ». Quoi qu'il en soit, le principal obstacle pour l'enfant résiderait principalement dans la capacité de pouvoir établir des rapports entre les parties et le tout, c'est-à-dire d'organiser les données perceptives.

### 3. LES ACTIVITÉS MOTRICES

Reproduire, c'est agir sur la maîtrise gestuelle et effectuer les gestes adéquats, « l'œil dirige la main » écrit fort justement L. Lurçat. Il ne va pas de soi, pour un enfant, de dissocier le geste de son résultat graphique, le syncrétisme enfantin conduit à un amalgame entre la trace et le geste, entre le résultat de l'action et l'action qui l'a engendré. Or, la trace et le geste ne se superposent pas. Les travaux de Piaget montrent en quoi la prise de conscience par le sujet de son action matérielle est une aide à la régulation de cette action, les régulations automatiques, spontanées ne suffisant pas. Ainsi, pour reproduire un tracé, il ne faut pas se borner à en distinguer les aspects formels, mais il est également nécessaire d'anticiper les gestes à accomplir comme les moyens à mettre en œuvre pour le réaliser.

Le modèle cinétique, tracé sous les yeux, apporte des informations qui s'avèrent parfois insuffisantes, l'attention étant davantage attirée par la trace (le

résultat attendu) que par le mouvement de la main. Pour éduquer le geste, il faut le dissocier du résultat graphique, pour ensuite, de façon consciente, associer au tracé attendu le geste reconnu adéquat parce qu'objectivé et anticipé.

Ici aussi la verbalisation de l'action s'avère essentielle. Il s'agit d'organiser et d'orienter les données motrices. Pour exécuter une même forme, par exemple un cercle, deux gestes sont possibles (vers la gauche ou la droite) qui donneront pourtant le même résultat.

#### **4. L'ORGANISATION DES ACTIONS**

Pour la tâche de reproduction d'un modèle, l'enfant doit anticiper et organiser ses actions, les hiérarchiser. Pour réaliser un motif graphique, plusieurs organisations motrices sont imaginables. Or, bien souvent, on se contente de souligner les résultats graphiques, leur niveau d'adéquation au modèle, sans faire une analyse des procédures de réalisation utilisées. Ainsi, si l'on centre son attention sur le développement de ces fonctions, par la suite, les exercices de répétition, de remplissage, de décoration ou autres, s'acquitteront alors de leur fonction d'entraînement : exercer le geste, s'approprier les formes, mémoriser, consolider les acquis.

Les exercices répétitifs ne peuvent être en aucun cas des situations d'apprentissage.

Aiguiser l'observation, anticiper et organiser les actions, choisir les procédures, évaluer, apparaissent comme les fonctions essentielles des exercices graphiques dans un contexte collectif où le langage est sollicité dans sa fonction de construction de la pensée.

C'est à ce prix que les exercices graphiques affirmeront leur légitimité.

#### **5. MAIS EST-IL RAISONNABLE DE SUPPRIMER LE GRAPHISME ?**

Regardons un enfant en train de reproduire un motif graphique : il est assis à une table, fréquemment devant une feuille de papier et la plupart du temps muni d'un outil scripteur (crayon, crayon-feutre, stylo, etc.). Il doit exécuter une tâche scolaire en respectant une consigne. Dans cette situation quotidienne assez banale, l'enfant doit répondre à d'autres consignes que celles objectivement énoncées. En d'autres termes, il apprend à faire plus qu'à tracer des formes, il apprend les « gestes de l'étude » qui sont autant de techniques utiles favorisant l'incorporation des futures connaissances scolaires. Ce sont les comportements qui faciliteront les tâches scolaires quelles qu'elles soient, comme la tenue de l'outil, l'application, l'attention volontaire, le soin apporté à son travail, l'achèvement de la tâche, la compréhension et le respect de la consigne, du modèle, les habitudes de travail.

Ce sont en quelque sorte les règles du « jeu scolaire », les bases du contrat didactique qui sont ainsi acquises, l'apprentissage des conduites de travail, l'apprentissage du métier d'élève. Il faut du temps pour que cette acquisition

s'installe, parfois elle n'est pas entièrement construite à l'école élémentaire. Et les occasions de construire ces règles sont multiples dans l'environnement scolaire.

La spécificité du graphisme réside dans l'usage d'un outil scripteur, comme pour le dessin, comme pour l'écriture et, bien évidemment, la maîtrise de cet outil est indispensable, mais laissons à chacune de ces activités sa spécificité propre.

Car, *in fine*, le graphisme sert à ... faire du graphisme !

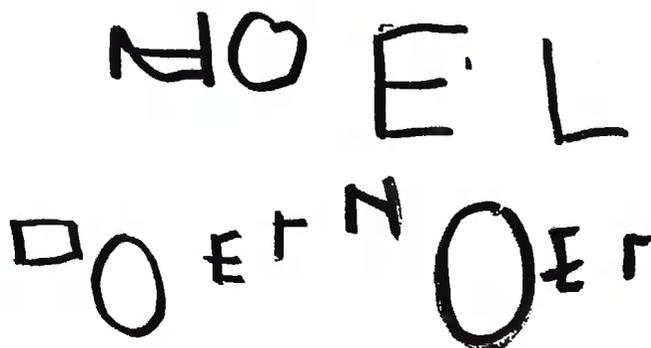
En outre, reproduire un motif n'aura de sens que si on inscrit cette activité dans un contexte signifiant, si ce « travail » est finalisé, à travers des situations culturellement et socialement significatives dans l'objectif de rendre l'enfant « curieux du monde ». Se soucier alors d'objectiver, d'historier et de socialiser cette activité.

## 6. L'APPRENTISSAGE DE L'ÉCRITURE

Voici maintenant deux séries de graphismes consacrés à la reproduction de NOËL



Nadia



Céline

Mohamed

Mourad

Le dispositif d'apprentissage est le même :

- Verbaliser sur la forme correcte du mot, de la lettre : c'est énoncer les critères de réussite ;
- Verbaliser sur le geste adéquat, sur les actions à réaliser : c'est énoncer les critères de réalisation, les procédures.

## 7. LES DANGERS DE LA CENTRATION SUR LA FORME

Je rappellerai ici les positions de Lurçat et de Ferreiro.

L. Lurçat déplore la perte des automatismes acquis : « Une des manifestations essentielles de l'échec scolaire est la dégradation des automatismes acquis [...] [Par l'automatisation du geste, les récepteurs] libérés de la tâche du contrôle volontaire, peuvent se concentrer sur les réalisations les plus délicates de l'acte... le contrôle du contenu peut alors requérir l'effort de concentration attentive nécessaire » (Lurçat 1983).

Les pratiques pédagogiques issues de ces travaux privilégient quasi exclusivement l'entraînement moteur, les exercices perceptifs, hors contexte écriture, et supposent qu'il suffit par la suite de « rassembler » ces acquis épars pour que tout naturellement le mot se forme. C'est le règne des « pré-requis ». L'approche du code, de la signification, ne sont pas ignorés mais sont exercés dans d'autres situations, hors contexte écriture.

Pour sa part, E. Ferreiro stigmatise les pratiques scolaires qui présentent l'écriture comme un objet à recevoir, destiné à être reproduit fidèlement, et non comme un objet sur lequel l'élève peut agir : « l'enseignement dans ce domaine reste attaché aux pratiques les plus désuètes de l'école traditionnelle, celles qui prétendent que l'on apprend seulement au moyen de la répétition, de la mémorisation, de la copie systématique du modèle, de l'automatisme (...) on refuse l'accès à l'information linguistique jusqu'à ce que l'on ait sacrifié aux rites d'initiation (pré-requis), la langue écrite se présente hors tout contexte » (1990).

« l'enseignement dans ce domaine reste attaché aux pratiques les plus désuètes de l'école traditionnelle, celles qui prétendent que l'on apprend seulement au moyen de la répétition, de la mémorisation, de la copie systématique du modèle, de l'automatisme ( ...) on refuse l'accès à l'information linguistique jusqu'à ce que l'on ait sacrifié aux rites d'initiation (pré-requis), la langue écrite se présente hors tout contexte » (Ferreiro, 1990).

« On ne prépare absolument pas l'intelligence de l'enfant pour comprendre ce mode particulier de représentation du langage qu'est le système alphabétique d'écriture ... car l'attention aux aspects formels de l'écriture est ce qui s'acquiert le plus facilement, sans que cela aide à comprendre ce que l'écriture représente et comment elle le représente » (Ferreiro, 1990)

Position que nous mettons en relation avec cette affirmation de Vygotsky : « Ceux qui continuent de considérer comme l'un des principaux obstacles le développement de la musculature fine et d'autres éléments liés à la technique de l'écriture ne voient pas les racines de la difficulté là où elles sont réellement et prennent pour cause centrale, fondamentale ce qui n'est qu'accessoire ». (Vygotsky, 1985, p.260)

Ainsi, se centrer uniquement sur les aspects figuratifs de cette activité, c'est négliger le fait que l'écrit est un objet social et culturel et non uniquement scolaire. C'est proposer une didactique de l'écriture qui s'appuie sur l'idée que l'apprentissage suit une direction allant du simple au complexe, par juxtaposition d'éléments.

## 8. CONCLUSION

Dans cette perspective de relativiser la centration sur la forme, je citerai E. Ferreiro : « à un bon niveau d'écriture ne correspond pas nécessairement un niveau de conceptualisation élevé ».

Il ne faut certes pas négliger l'apprentissage de la forme, mais à l'heure actuelle où les textes insistent sur l'apprentissage formel de la trace, il faut absolument réfléchir aux modalités scolaires de cet apprentissage pour ne pas retourner aux erreurs antérieures qui consistent d'une part à valoriser des exercices stériles (usage abusif de photocopies prêtes à consommer) et d'autre part, à présenter l'écrit comme une suite de contraintes grapho et visuo motrices. On peut également poser le problème de la dichotomie entre lecture et écriture, revendiquée par certains à propos du choix de la graphie : « l'écriture cursive c'est pour écrire, l'écriture scripte pour lire ». À ce propos, le débat est ouvert !

E. Ferreiro (1988) s'oppose à la pratique scolaire consistant à différencier les activités de lecture et d'écriture. Elle précise que l'enfant « ignore que la tradition scolaire veut garder bien différenciés les domaines appelés « lecture » et « écriture ». Il essaie de s'approprier un objet complexe, de nature sociale ... ». Cette position nous incite à prendre en considération les conditions d'apprentissage de l'écriture susceptibles de permettre l'interaction de ces deux apprentissages.

maison

Le cas de Cindy, une suite quelconque de lettres.

anri chat rudi poisson

meridi sauterelle

Le cas de Lucile, une lettre par mot

Lucile

o chat

l poisson

i crocodile

Les niveaux d'écriture, écriture syllabique

STRL sauterelle SGO escargot

AE patte OIE crocodile

AAE malade

## BIBLIOGRAPHIE

- AMIGUES R. et ZERBATO-POUDOU M.T. (2000) : *Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle*, Paris, Retz.
- AUZIAS M. (1966) : *L'apprentissage de l'écriture*, Paris : Bourrelier.
- AUZIAS M. (1977) : *Écrire à 5 ans ?*, Paris : PUF.
- FERREIRO E. (1988 b) : « L'écriture avant la lettre » in Sinclair, H., (Ed.). *La production de notations chez le jeune enfant*, Paris : PUF.
- FERREIRO E. (1990) : *Apprendre le lire-écrire*, Lyon : Voies Livres,.
- LURÇAT L. (1974) : *Études de l'acte graphique*, Paris, Mouton.
- LURÇAT L. (1983) : « Le graphisme et l'écriture chez l'enfant », *Revue française de pédagogie*, 5, oct., nov., déc. 1983, 7-18.
- LURÇAT L. (1985) : *L'écriture et le langage écrit de l'enfant*, Paris, ESF.
- LURÇAT L. (1992) : « L'apprentissage de l'écriture et ses liens avec la lecture » *Naître et grandir, le guide de l'école*, septembre 1992, Nogent sur Marne.
- PIAGET J. (1974) : *Réussir et comprendre*, Paris, PUF.
- SOUNALET G. (1976) : *Genèse du travail à la maternelle*, Vrin, Paris.
- VYGOTSKY L.S. (1934-1985) : *Pensée et langage*, Paris, ESF, 1985.
- ZERBATO-POUDOU M.T. (1994) : *De la trace au sens. Rôle de la médiation sociale dans l'apprentissage de l'écriture chez de jeunes enfants de maternelle*. Thèse de 3<sup>e</sup> cycle, Sciences de l'éducation, Université de Provence.
- ZERBATO-POUDOU M.T. (1997 a) : « À quoi servent les exercices graphiques ? » *Les cahiers pédagogiques*, 352, 52-54.
- ZERBATO-POUDOU M.T. (1997 b) : « Les médiations sémiotiques et sociales en maternelle : le cas de l'apprentissage de l'écriture », *Médiations sémiotiques et sociales, Savoirs scolaires, interactions didactiques et formation des enseignants*. Colloque international, Marseille, 28-30 avril 1997
- ZERBATO-POUDOU M.T. (1998) : « Rôle du contexte dans l'apprentissage premier de l'écriture à l'école maternelle ». *Repères*, 18, 113-122.
- ZERBATO-POUDOU M.T. (1999) : « L'apprentissage de l'écriture, des salles d'asile aux écoles maternelles ». *Histoire de l'enseignement du français et textes officiels. Actes du colloque de Metz*, n° 9, Université de Metz, 71-81.
- ZERBATO-POUDOU M.T. (2001) : « Spécificités de la consigne à l'école maternelle et définition de la tâche ». *Pratiques*, 111-112, décembre 2001.