

# RÔLE DU CONTEXTE DANS L'APPRENTISSAGE PREMIER DE L'ÉCRITURE À L'ÉCOLE MATERNELLE

Marie-Thérèse ZERBATO-POUDOU  
IUFM de Toulouse-CeRF

---

**Résumé :** L'article pose le problème de la relation au savoir élaborée à l'École maternelle à propos de l'apprentissage premier de l'écriture. Nous faisons l'hypothèse que la nature des tâches graphiques servant d'entraînement grapho-moteur ainsi que les modalités des interactions maître-élève, à propos de l'objet de savoir comme de l'activité des élèves, contribuent à construire un contexte spécifique qui n'est pas sans conséquences sur la signification que donnent les élèves à la tâche scolaire et, au-delà, à l'objet de savoir concerné, le langage écrit.

---

## 1. APPRENDRE A ÉCRIRE À L'ÉCOLE MATERNELLE : LA SUPRÉMATIE DES APPRENTISSAGES FORMELS

A l'École maternelle, l'enseignement ne porte pas sur des contenus disciplinaires mais sur des domaines d'activités, pour répondre au caractère global du développement de l'enfant. Si, comme le précisent les textes officiels de 1995, « à aucun moment l'organisation des savoirs ne relève du découpage traditionnel des disciplines scolaires », les maîtres doivent cependant veiller à « définir des dominantes ». C'est à dire que, pour l'enseignant, les connaissances disciplinaires sont incontournables pour définir les objectifs et organiser les tâches appropriées. Ces recommandations conduisent à élaborer des situations d'apprentissage qui, du point de vue de l'élève, « relèvent de plusieurs domaines d'activités, sinon de tous » mais dont le maître aura par ailleurs défini des objectifs, non accessibles à l'élève. De plus, comme il est admis que l'enfant apprend en jouant, les séquences présentent fréquemment un aspect ludique qui peut, de surcroît, contribuer à obscurcir les rapports entre le « contexte pédagogique et l'objectif poursuivi » (Brossard, 1993). Autrement dit, les supports pédagogiques occulteraient bien souvent les intentions didactiques visées. A l'heure actuelle de nombreux auteurs questionnent les conséquences des situations scolaires ambivalentes, réductrices ou faussement concrètes, sur la relation au savoir élaborée par l'élève.

Nous allons voir comment l'apprentissage premier de l'écriture en Maternelle illustre ces remarques, du point de vue, d'une part, de la nature des tâches proposées et , d'autre part, des modalités interactives enseignant-élève à propos du savoir et de l'activité même de l'élève.

### 1.1. Les conceptions habituelles

La plupart du temps, dans les Écoles maternelles, l'apprentissage premier de l'écriture (qui débute habituellement par la copie du prénom) est préparé par diverses activités motrices, visuelles et graphiques. L'objectif est d'installer des « pré-requis » qui sont supposés pouvoir être ensuite réinvestis au cours de l'activité d'écriture. Ce qui est visé, à terme, c'est la mise en œuvre par l'enfant d'automatismes grapho-moteurs, nécessaires à la maîtrise de l'écriture cursive, compétence attendue en fin de cycle 1.

Les travaux de L. Lurçat sur la genèse de la trace (1974), ont fourni les bases théoriques d'une action pédagogique préparatoire à l'écriture privilégiant de façon quasi exclusive les aspects formels de l'écriture, l'entraînement moteur, les exercices répétitifs, une gradation rigoureuse dans le choix des tâches. Ce qui induit, d'une part, le principe d'une continuité fonctionnelle entre le geste et le sens et, d'autre part, l'idée que l'apprentissage se déroule de façon linéaire allant du simple au complexe, par juxtaposition d'éléments. Dans cette optique, comme le souligne Lurçat, « le but de l'écriture est, primitivement, la réalisation de la forme des lettres, c'est une activité de reproduction d'un modèle ». De la sorte, ce qui domine c'est bien l'aspect graphique de l'écrit, l'aspect langagier étant considéré comme un élément tardif dans la genèse. La centration sur les seuls aspects formels réduit l'écrit à une activité gestuelle et néglige le fait que c'est un objet social et culturel, un langage et non uniquement une trace.

De nombreux auteurs s'élèvent contre cette conception. Pour E. Ferreiro (1990), « l'attention aux aspects formels de l'écriture est ce qui s'acquiert le plus facilement ». Ferreiro stigmatise les pratiques scolaires qui « prétendent que l'on apprend seulement au moyen de la répétition, de la mémorisation, de la copie systématique du modèle, de l'automatisme », et défend l'idée selon laquelle c'est la compréhension du fonctionnement du système d'écriture qui est fondamentale. De même, au début du siècle, Vygotsky (1934/1985) critiquait la centration sur les aspects techniques de l'écriture : « 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 ».

Cependant, le nécessaire apprentissage de la trace reste une préoccupation majeure dans les Écoles maternelles. Quelles sont les pratiques en usage sur le terrain ?

### 1.2. Les pratiques scolaires

Peu de recherches portent sur la nature des activités préparatoires à l'écriture à l'École maternelle. Cependant, une enquête réalisée par Cambon et Lurçat en 1981 nous éclaire sur les pratiques, qui n'ont guère évolué depuis. En classant les réponses aux questionnaires, les auteurs établissent la distinction entre les préparations dites « indirectes » et les préparations « directes » à l'écrit.

ture, en Moyenne comme en Grande section. La préparation indirecte recouvre la maîtrise des gestes et de l'espace, les exercices de la fonction symbolique, les exercices mettant en jeu l'analyse, les classifications et la mémoire, enfin les attitudes et motivations. La préparation directe concerne le dessin, le graphisme (repérages dans l'espace graphique, tracés fictifs dans l'espace, modèles de formes diverses, courbes à reproduire avec trajectoire), l'étude de la trajectoire des lettres et de leurs liaisons, les liaisons visuo-graphiques et graphico-phonétiques et la familiarisation avec le langage écrit.

A la suite de cette enquête, les auteurs constatent que, d'une façon générale, dans ces classes, l'accent est mis principalement sur le versant geste habile de l'écriture. Son aspect langage écrit semble très peu être l'objet d'une préparation.

L'approche du code, de la signification sont exercés dans d'autres situations, souvent hors contexte d'écriture (mettre en ordre des images séquentielles, exercer la fonction symbolique, etc.).

Cette étude confirme les observations ponctuelles sur le terrain et les réponses des enseignants pour qui les exercices graphiques sont essentiels pour installer les compétences attendues pour l'écriture.

Mais que recouvrent, concrètement, ces « exercices graphiques » ?

### **1.3. Les exercices graphiques**

Ils ont pour but de proposer à l'élève la copie et la répétition de motifs, de formes standardisés. Les élèves doivent reproduire le plus fidèlement possible et répéter avec régularité diverses formes : 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 » ou « cannes », 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 « cheveux », etc. Par la suite, ces formes seront reproduites pour elles-mêmes, combinées entre elles, selon la trajectoire conventionnelle de l'écriture. Dans cette optique, il suffirait ensuite, pour écrire, de rassembler ces morceaux épars pour composer les lettres, les mots.

De la sorte, le graphisme d'écriture est éduqué hors contexte écriture, et les analogies fréquemment utilisées (le « serpent » pour le « s », la « canne » ou le « pont » pour le « n » ou « m », etc.) attirent d'autant plus l'attention de l'élève sur les aspects formels de l'écrit. Or, 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.

Cependant, le graphisme a ses propres finalités qu'il convient d'identifier. Il permet, en particulier, de développer les activités d'observation, de lecture et copie d'un modèle, de motricité fine. Il contribue, comme d'autres activités, à installer les règles du « jeu scolaire » : attention, application, compréhension et respect d'une consigne, anticipation, organisation de l'action, achèvement de la tâche, etc. (Zerbato-Poudou, 1997). Mais il ne peut, en aucun cas, être un substitut d'écriture, même si certaines habiletés graphiques sont acquises. D'ailleurs, dans sa recherche, Ferreiro constate qu'à un bon niveau graphique d'écriture ne correspond pas nécessairement un bon niveau de conceptualisation de l'écrit : il n'y a pas de relation entre l'écriture correcte du prénom et la compréhension du fonctionnement du code. Autrement dit, il n'y a pas de continuité fonctionnelle entre l'acte moteur et le processus de conceptualisation. Dans cette perspective, la centration sur les aspects graphiques pour obtenir une « bonne » écriture n'offre pas à l'élève un support pertinent pour une activité exploratoire de la langue écrite.

On peut dès lors s'interroger sur la nature du rapport au savoir élaboré dans les classes maternelles grâce aux traditionnels exercices graphiques. En effet, placés, par exemple, devant un dessin à compléter, un motif à reproduire, quelles représentations les élèves se font-ils de la tâche, de quelle nature est l'objet de savoir qu'ils sont en train de construire et de s'approprier ?

Ces diverses remarques interrogent la pertinence des situations scolaires habituellement proposées pour l'apprentissage de l'écriture et, au delà, le rôle du contexte dans cet apprentissage, en particulier dans l'élaboration du sens que l'élève donne à son activité scolaire.

## **2. LE RAPPORT AU SAVOIR**

Charlot, Bautier, Rochex (1992) définissent le rapport au savoir comme « une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir ». La valeur attribuée par l'élève aux travaux scolaires est en relation avec le sens qu'il donne à son activité, à l'acte d'apprendre comme aux contenus de l'activité. Ainsi, comme le soulignent les auteurs, si l'attribution de sens dépend de l'identité même des individus, la nature du contexte scolaire et les situations proposées par l'enseignant ont une part non négligeable dans ce processus de construction de sens, sens du savoir et construction de soi.

### **2.1. Rapport au savoir et nature de la tâche**

L'enquête de Charlot, Bautier, Rochex montre que la plupart des élèves en difficulté ont du mal à faire le rapport entre les savoirs disciplinaires visés par la situation d'apprentissage et l'exercice ponctuel qu'ils exécutent. Dans ce cas, l'exercice semble avoir une finalité en soi. Il n'est pas perçu comme un moyen de s'approprier un savoir « objet » de l'apprentissage. De ce fait, il y aurait un décalage entre les significations accordées à la tâche par l'enseignant, d'une part, et par les élèves, d'autre part. Les analyses de Brossard (1993) mettent en évidence que de nombreux élèves réalisent le comportement attendu, c'est-à-

dire répondent correctement à la consigne, sans avoir compris l'objectif didactique de la tâche. Pour eux, par exemple, écrire un mot sous une image, c'est d'abord répondre à la consigne plutôt que de faire un exercice de lecture (ils repèrent le mot adéquat par identification globale, alors que pour, l'enseignant, la tâche consiste à reconnaître le son étudié, autrement dit, effectuer un travail sur la correspondance grapho-phonétique). Par ailleurs, les aspects matériels de la tâche dominant bien souvent dans les représentations que s'en font les élèves. La remarque citée par Rogovas-Chauveau et Chauveau (1994) à propos d'un élève de Cours préparatoire, en est un bon exemple. A la question « comment tu fais pour lire », l'élève répond « je peux pas lire, j'ai pas de ciseaux ». Dès lors, comprendre les finalités de la tâche semble être une des conditions pour que l'élève attribue du sens à son activité.

En ce qui concerne l'apprentissage premier de l'écriture, nous avons vu que les entraînements grapho-moteurs, par le biais des exercices graphiques, proposaient aux élèves des tâches qui n'ont objectivement aucun rapport avec l'activité d'écriture. En effet, dans ce cas, le maître construit ses exercices sur des analogies (que l'élève aura à charge de décrypter), en se référant aux seuls aspects grapho-moteurs des systèmes graphiques dont il propose l'amalgame, oubliant en cela les autres fonctions des activités graphiques sollicitées. Nous avons montré ailleurs (Zerbato-Poudou, 1998), par l'élaboration de grammaires graphiques, que les différentes activités graphiques scolaires (graphisme, dessin, écriture) se distinguaient non seulement du point de vue de leurs règles de fonctionnement mais également de leurs finalités, des fonctions sollicitées, comme de la nature même de l'objet graphique (social ou scolaire). Effectivement, en dessinant « la pluie qui tombe », l'élève ne trace pas des verticales, pas plus qu'il n'écrit l'amorce d'un « t » ou « d ». Il se situe dans un contexte de dessin et non de tracé de formes ou d'écriture. Placé devant un écrit, il sait que le contexte est différent et il en connaît les enjeux.

En résumé, on ne peut proposer sans dommages d'apprendre les tracés nécessaires à l'écriture par le biais d'autres activités graphiques. Il ne s'agit pas du même système graphique, la signification donnée à la tâche n'est pas la même. Dans cet apprentissage de l'écrit, on comprend dès lors l'importance de la nature de la tâche qui peut entraîner l'élève dans un rapport à l'écrit basé uniquement sur le tracé d'une forme plutôt que sur l'appropriation d'un langage.

## 2.2. Rapport au savoir et contextualisation linguistique

Cependant, la situation de résolution d'une tâche s'inscrit dans un contexte plus global. L'interaction sujet-objet ne peut plus être considérée isolément du contexte qui participe à la construction de la connaissance. M. Grossen (1988) montre que les élèves placés dans une situation de test doivent, en même temps, résoudre le problème posé par la situation elle-même, et donner une signification à celle-ci comme à l'activité qu'ils y déploient. Elle conclut que « ces recherches provoquent un changement de regard sur le développement cognitif. Du point de vue psychologique, elles montrent la nécessité de re-situer les activités cognitives de l'élève dans le contexte social dans lequel elles sont mises en œuvre ». Dès lors, ainsi que le souligne Brossard (1992), « la source

des difficultés ne serait pas à chercher dans des dysfonctionnement internes de tel élève, mais dans une moindre capacité à se repérer dans l'univers social des tâches scolaires ».

En effet, la forme que prend le contexte scolaire et les ressources qu'il mobilise (sociales, symboliques) peuvent rendre plus ou moins lisibles les intentions didactiques de l'enseignant. Dans cette même perspective théorique, Amigues et Zerbato-Poudou (1996) considèrent les situations scolaires, et par extension la classe, comme « des organisations cognitives », à l'origine des acquis scolaires. De ce fait, ces situations sont à envisager, non seulement du point de vue de la nature des tâches proposées pour acquérir le savoir visé, mais, également, du point de vue des échanges, des interactions verbales qui se produisent à propos, non seulement du savoir, mais également de l'activité mise en œuvre par l'élève.

Autrement dit, la manière dont le maître nomme le savoir, le concrétise, organise le passage à l'abstraction, comme sa manière de guider l'action de l'élève (aide concrète, injonctions ou tentatives de décontextualisation visant à la généralisation de l'action), contribuent à définir le statut du savoir et à spécifier la nature de l'activité de l'élève. De la sorte, la signification que donnent les élèves à leur activité dépend étroitement des « formats » d'échanges (Bruner, 1984) élaborés par le maître en situation de régulation de l'action. La nature de la relation au savoir est ainsi également dépendante de la nature des formats d'échanges, de l'espace discursif élaboré en situation scolaire.

Dans la situation d'apprentissage premier de l'écriture, les interventions de l'adulte visent principalement à aider l'élève dans la régulation de son action motrice. Or, dans quelle mesure ces interactions permettent-elles à l'élève d'attribuer à son activité le sens attendu ? Sur quels aspects du savoir le maître attire-t-il l'attention ? Comment s'effectue la décentration par rapport aux aspects matériels de la tâche ? Le guidage de l'action centre-t-il l'élève sur une activité de conformité graphique ou sur l'appropriation d'un objet social, l'écrit ? Ces questions nous conduisent à prendre en compte la forme des interactions scolaires. Car il ne suffit pas de placer les élèves dans une situation de copie de mots pour que, de fait, ils se situent dans une activité d'écriture. L'accompagnement verbal joue également un rôle, nous verrons en effet, dans un des extraits de dialogues, comment un élève découvre qu'il est en train d'écrire.

### **3. RAPPORT AU SAVOIR ET ESPACE DISCURSIF : LES ENJEUX**

L'analyse de dialogues, en situation d'écriture, permet de comprendre dans quelle mesure les interactions verbales jouent un rôle dans la construction du sens et constituent un outil dans l'élaboration du rapport au savoir des élèves.

### 3.1. Centration sur la forme

Le dialogue suivant a été recueilli dans une Grande section de Maternelle.

La tâche consiste pour l'élève à copier en cursive : « je suis un garçon » (le modèle est placé sous ses yeux). Dans la situation observée, il manque un arceau au "n" du mot « un » écrit par l'élève.

(M=maitresse, E=élève)

M : *alors regarde bien, là moi je peux bien lire « je suis » (elle montre le début de la phrase) et là, est-ce que tu as fait exactement comme le modèle ? où est ce que tu t'es trompé ? Là regarde bien ici, est-ce que tu as fait pareil ? est-ce que tu as écrit pareil ? regarde bien.*

E : *non.*

M : *qu'est ce qui est pareil d'abord ? qu'est ce qui est pareil ? ça et ça c'est pareil, c'est vrai. Où est ce que c'est pas pareil que moi, où est ce que ce n'est pas comme mon modèle ? à quel endroit ?*

E : *là !*

M : *non, là c'est pareil que moi, où est ce que ce n'est pas pareil ?*

E : *là !*

M : *là, d'accord, alors on va l'effacer, tu veux ? voilààà ! alors est-ce que tu veux que je te l'écrive pour te montrer comment je fais ? oui ? je vais te l'écrire. D'abord je pars d'en bas, je monte, je redescends, sur le trait, je tourne, je remonte, je redescends sur le trait (pour le « u »), là je tourne, je fais un pont, un deuxième pont et une vague (pour le « n »). A toi, fais le là, je suis sûre que tu vas réussir, allez vas y !*

Dans ce court extrait, on voit comment l'enseignante gère la situation en attirant immédiatement l'attention de l'élève sur l'erreur, puis en prenant en charge elle-même, concrètement, sa correction.

On constate, en premier lieu, qu'il n'est fait aucune référence aux lettres, seulement à certaines formes. On retrouve les analogies dont nous avons parlé plus haut : les « ponts » et les « vagues ». Ce codage, destiné à faciliter la mémorisation du « portrait » de la lettre, conduit à ancrer l'action dans le domaine de la forme et non de l'écrit. Cette concrétisation ne facilite pas le passage d'un espace de dessin à un espace d'écriture. La lettre est traitée dans ses aspects formels et non comme une entité faisant partie d'un mot.

Par ailleurs, le type de guidage de l'action (aide concrète qui se substitue à l'action de l'élève) ne permet pas à l'élève d'élaborer une réflexion sur l'écrit, sur ses modes de fonctionnement, sur la configuration des lettres, mais attire son attention sur des habiletés motrices. L'enseignante procédant elle-même à la correction, la décentration par rapport à l'action concrète est rendue difficile. De ce fait, l'élève n'est pas confronté à un langage écrit mais à un processus de conformisation.

### 3.2. Centration sur l'activité

Nous proposons à présent la lecture d'une situation interactive où l'on voit comment, par le biais des énoncés de l'enseignante, l'élève comprend dans quel domaine se situe son activité.

Le dialogue suivant a été recueilli dans une Moyenne section de Maternelle. La tâche consiste pour l'élève à copier le mot NCEL écrit en majuscules d'imprimerie sous ses yeux. Une seule lettre est tracée par l'élève, le « O ».

*M : est-ce que tu as su écrire NCEL ?*

*E : oui.*

*M : oui... tu as tout écrit ?*

*E : non ! j'ai fait le rond.*

*M : oui, tu as écrit une lettre, celle ci, comment elle s'appelle déjà ?*

*B : un rond.*

*M : oui, mais c'est un « O ». Tu as su écrire le « O », est-ce que tu as su écrire les autres lettres ?*

*(E. fait un signe de tête négatif, et insiste)*

*E : c'est un rond !*

*M : oui, pour écrire le « O » de NCEL il faut tracer un rond. Mais c'est un « O »*

*E : c'est un « O » ? (étonné)*

*M : oui.*

*E : alors, je sais écrire !*

De prime abord, le tracé de la forme domine chez l'élève qui inscrit son action dans une activité graphique, non scripturale : le dessin d'un rond et seulement celui ci. Il se focalise spontanément sur cette forme qui est la première soumise à apprentissage à l'école maternelle (penser aux commentaires à propos du dessin du bonhomme : « un rond pour le ventre, un pour la tête », etc.). Cependant, l'adulte, en assignant à cette forme un autre statut, en nommant la lettre par son nom usuel et en la situant dans le contexte du mot, attire l'attention sur le savoir en jeu et la nature de l'activité exercée. Ce qui permet à l'élève de se détacher alors de la seule relation graphique pour attribuer à son activité un sens différent : il n'est plus seulement en train de tracer une forme, il est en train d'écrire. Il est évident que l'élève ne découvre pas, *ipso facto*, ce qu'est l'écrit, mais il envisage de ce fait son activité d'un autre point de vue. D'ailleurs, il poursuivra ultérieurement son travail de copie en essayant de reproduire les autres lettres, ce qu'il n'avait pas jugé utile de faire auparavant.

### CONCLUSION

Si l'activité d'écriture nécessite la domestication de la trace, pour autant, la trace doit-elle domestiquer l'élève ? Autrement dit, dans le cadre d'une réflexion sur la relation de l'élève à la langue écrite, dans quelle mesure la centration précoce et obsessionnelle sur les aspects formels de l'écrit ne conduit-elle pas l'élève à élaborer un rapport au savoir uniquement fondé sur un processus de conformisation graphique, réduisant l'activité d'écriture à sa seule dimension concrète.

Dans cet article, nous avons émis l'hypothèse que le rapport au savoir élaboré par les élèves est étroitement dépendant du contexte dans lequel il est mis en œuvre. Nous avons plus particulièrement souligné deux dimensions de la relation éducative qui nous paraissent fondamentales pour la construction de la relation au savoir « langue écrite » : la nature des tâches ainsi que les interactions verbales à propos du savoir et de l'activité de l'élève.

La description des pratiques pédagogiques privilégiant l'entraînement gestuel au travers des exercices graphiques montre que les tâches reposant sur des analogies graphiques et l'amalgame dessin-graphisme-écriture présentent des difficultés d'interprétation pour l'élève qui, de ce fait, rencontre des obstacles pour identifier les finalités didactiques de la tâche.

D'autre part, l'analyse des dialogues permet d'observer qu'effectivement, des contextes scolaires différents d'interactions proposent des formats d'échanges et des relations au savoir différents face à une même tâche de copie. La construction du sens dépend de la nature de ces formats. Dans l'une des situations, l'objet de savoir est décrit dans ses aspects formels, dans l'autre il est référé au fonctionnement du langage écrit. De même, dans l'une des situations, l'élève est centré sur la réussite technique de la tâche, alors que dans l'autre, il est centré sur la signification de son activité de scripteur. Chacun des contextes privilégie une relation spécifique au savoir. Ainsi, la façon de nommer le savoir comme celle de commenter l'activité de l'élève ne sont pas des éléments anodins dans la signification que peuvent donner les élèves à leur activité.

À l'heure actuelle, la pédagogie de l'apprentissage premier de l'écriture n'est pas remise en cause et repose toujours sur l'entraînement grapho-moteur à l'aide d'exercices graphiques principalement proposés par les revues pédagogiques et faisant l'amalgame entre motifs graphiques, dessin, écriture. Il devient à présent nécessaire d'élaborer une réflexion sur ce thème afin de préciser les spécificités de chacune des activités graphiques scolaires, leurs finalités et les fonctions qu'elles développent pour re-situer chacune d'elles dans son champ de significations (Zerbato-Poudou, 1998). De la sorte, l'apprentissage de l'écrit, du point de vue de la trace, pourrait s'exercer dans un cadre différent où les exercices graphiques ne seraient plus un préalable à l'action mais une réponse aux éventuelles difficultés d'écriture. Dans cette optique, il s'agit de rendre signifiante l'étude et la reproduction de la trace. Nous avons, par ailleurs, montré (Zerbato-Poudou, 1994) que la verbalisation de l'action ainsi que l'activité conjointe d'évaluation suppléent la maîtrise motrice et permettent à l'élève de donner du sens à son activité. Il va sans dire que la nature historique et sociale de l'écrit est une dimension fondamentale qu'il convient de ne pas négliger dans cet apprentissage.

Ces réflexions nous incitent à prolonger les études sur la question de la relation au savoir afin d'aboutir, par une analyse plus fine des situations scolaires, à élucider ce qui, dans la relation pédagogique, peut faire obstacle à la compréhension des intentions didactiques de l'enseignant comme à la construction épistémique et identitaire du savoir.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AMIGUES, R., ZERBATO-POUDOU, M.T. (1996) : *Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation*. Paris, Dunod.
- BROSSARD, M. (1992) : Un cadre théorique pour aborder l'étude des élèves en situation scolaire, *Enfance*, 4, 189-200.
- BROSSARD, M. (1993) : Situations scolaires et apprentissage de l'écrit. *L'élève apprenti lecteur. L'entrée dans le système de l'écrit*. Paris, INRP-Cresas, 10.
- BRUNER, J. (1984) : Contextes et formats. *Langage et communication à l'âge pré-scolaire*. Presses universitaires de Rennes 2.
- CAMBON, LURCAT (1981) : Comment prépare-t-on l'acquisition de la lecture et de l'écriture à l'École maternelle ? *INRP Revue française de pédagogie*, 54, 7-22.
- CHARLOT, BAUTIER, ROCHEX (1992) : *École et savoirs dans les banlieues... et ailleurs*. Paris, Colin.
- FERREIRO, E. (1990) : *Lire écrire à l'école, comment s'y apprennent-ils?* Lyon, CRDP.
- GROSSEN E. (1988) : *La construction sociale de l'intersubjectivité entre adulte et élève en situation de test*. Fribourg, Delval-Cousset.
- LURCAT, L. (1974) : *Études de l'acte graphique*. Paris, Mouton.
- ROGOVAS-CHAUVEAU, E., et CHAUVEAU, G. (1994) : L'apprentissage de la lecture : une acquisition conceptuelle. *Lire et écrire à l'école primaire. État des recherches à l'INRP* ; Paris
- VYGOTSKY, L.S. (1934) : *Pensée et langage*. Paris, E S F, trd. 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 3ème cycle, Sciences de l'éducation, Université de Provence
- ZERBATO-POUDOU, M.T. (1997) : A quoi sert le graphisme ? *Les Cahiers pédagogiques*, 352, 52-54.
- ZERBATO-POUDOU, M.T. (1998) : Concevoir et conduire des activités en Maternelle : le cas de l'écriture. *L'école maternelle, fonctionnements, domaines d'activités et apprentissages des élèves*, Paris, Dunod, à paraître.