

## **Spécificités de la consigne à l'école maternelle et définition de la tâche.**

### **Introduction**

Dans cette première institution scolaire, où l'enfant acquiert le métier d'élève, il s'agit principalement pour lui de s'approprier les règles du "jeu scolaire", les comportements favorables à l'étude, tels que l'écoute, la prise de parole, l'attention conjointe, le respect de la consigne, l'achèvement de la tâche, etc. Cependant, comprendre la consigne est une chose, donner du sens à la tâche en est une autre. Or c'est sur cette question du sens que se porte notre attention. En effet, dans cette situation de résolution d'une tâche scolaire, l'enjeu n'est pas seulement la réussite mais également la compréhension des finalités de cette tâche, la faculté pour l'élève d'en percevoir les objectifs afin de spécifier ses actions. Bref, il doit non seulement résoudre la tâche mais en outre donner du sens au savoir en jeu comme à sa propre activité.

Si la consigne est principalement concernée dans cette construction du sens, son rôle ne peut être considéré indépendamment de deux autres moments qui ponctuent l'activité des élèves placés devant une tâche et qui renforcent ou précisent les informations contenues dans la consigne : le moment d'évaluation et celui du guidage de l'action. L'efficacité de chacun de ces épisodes étant soumis à l'actualisation des deux autres, ce triptyque remplit alors une fonction d'aide à la compréhension de la tâche qui ne se réduit pas à la somme des fonctions de chacun de ses éléments. Comprendre une tâche est un objectif en soi.

Dans cette perspective, la nature de la contextualisation linguistique au cours des interactions maître-élèves à propos de la tâche, apparaît comme un élément déterminant pour permettre aux élèves de construire un rapport au savoir adéquat.

Nos observations font écho à la question posée par Charlot, Bautier, Rochex : *“en quoi cette école (l'école maternelle), où l'enfant découvre le métier d'élève, contribue-t-elle à construire et à développer chez l'enfant des processus qui apparaissent différenciateurs dès le C.P ?”*

### **Les modalités d'énoncé des consignes à l'école maternelle.**

A l'école maternelle, les situations d'apprentissage sont presque toujours collectives et se déroulent soit en grand groupe (l'ensemble des élèves de la classe) soit en petits groupes de travail, appelés "ateliers"<sup>1</sup>, qui réunissent 6 à 8 élèves en moyenne. Cependant, les actions demeurent individuelles, chaque élève ayant à réaliser pour son propre compte une tâche qui est la même pour tous au sein du groupe ou de l'atelier.

---

<sup>1</sup> Il faut distinguer le travail en atelier du travail de groupe. L'atelier se définit en fonction du contenu de l'activité, il y aura par exemple un atelier écriture, un atelier graphisme, un atelier mathématique, etc. Chaque atelier reçoit un groupe d'élèves qui effectue individuellement la même tâche. Dans le travail de groupe, c'est collaboration entre élèves qui est recherchée, les échanges à propos de l'activité. La tâche à réaliser requiert la participation de tous. Le travail de groupe se définit en fonction des interactions sociales.

L'énoncé des consignes donne lieu la plupart du temps à une mise en scène particulière et ritualisée. Plusieurs procédés peuvent être observés, ils ne sont pas exclusifs :

- soit l'enseignant énonce les consignes devant le groupe classe dans sa totalité, il s'agit souvent d'une consigne unique concernant tous les élèves ;

- soit plusieurs consignes sont collectivement exposées, une pour chaque groupe de travail ou atelier. Ces énoncés seront repris la plupart du temps à titre individuel auprès de chaque groupe lors de la mise au travail. Ces énoncés collectifs des consignes de chacun des ateliers répondent, disent les enseignants, à plusieurs objectifs : exercer la mémoire, anticiper sur les activités (centration sur les aspects temporels), motiver les élèves et leur permettre d'attribuer du sens à leur travail, dans la mesure où l'activité de chaque atelier fait écho aux autres et s'inscrit dans un ensemble signifiant ;

- soit l'enseignant énonce les consignes directement à chaque groupe, au moment de la mise au travail des élèves, considérant que les énoncés collectifs de tous les ateliers n'aide pas à maintenir l'attention des élèves sur le travail qui les attend.

Fréquemment, l'enseignant demande à un ou deux élèves de répéter la consigne, que ce soit un élève attentif ou un élève distrait, pour en renforcer sa mémorisation.

Parallèlement à ces énoncés verbaux, l'enseignant propose habituellement (lui-même ou un élève) une démonstration, un modèle, ou un exemple de résolution de la tâche. Il arrive que la consigne soit présentée sous forme de symboles et reste affichée.

La consigne est ainsi présentée sous deux formes différentes, forme verbale et forme visuelle, technique qui devrait répondre, selon les enseignants, à la diversité des élèves (certains citent à ce propos les rôles de la mémoire visuelle et auditive).

Quoi qu'il en soit, à l'école maternelle les consignes sont longuement explicitées, détaillées, modélisées, réitérées en cours de travail ce qui montre l'attention que prêtent les enseignants à cette introduction à la tâche. Cependant, il semble que ces précautions ne suffisent pas pour certains élèves. On sait par ailleurs que la réussite d'une tâche n'est pas l'indice de la compréhension de ses finalités de la part des élèves. Les enseignants de maternelle savent reconnaître ces élèves, bons "exécuteurs" d'actions, dont ils décèlent les faiblesses face à la compréhension des situations d'apprentissage. Devant le constat de difficultés scolaires rencontrées dès le cours préparatoire, on peut alors se poser plusieurs questions. La consigne est suffisante à elle seule pour orienter l'activité des élèves, activité concrète et cognitive ? Les énoncés sont-ils suffisamment porteur de significations pour que les élèves donnent du sens à leur activité ?

### ***Difficultés scolaires et rapport au savoir.***

Les recherches récentes portent un nouvel éclairage sur le problème des difficultés scolaires en soulignant que l'interaction sujet-objet ne peut plus être considérée isolément du contexte qui participe à la construction de la connaissance. Ainsi, pour Brossard (1992), *"la source des difficultés ne serait pas à chercher dans des dysfonctionnement internes de tel ou tel élève mais dans une moindre capacité à se repérer dans l'univers social des tâches scolaires"*. En effet il apparaît que, placés devant une tâche, les élèves doivent en même temps, non seulement résoudre le problème posé par la situation elle-même mais également donner une signification à celle-ci comme à l'activité qu'ils y déploient, constat qui provoque un changement de regard sur le développement cognitif : *"du point de vue psychologique, elles (les recherches) montrent la nécessité de re-situer les activités cognitives de l'élève dans le contexte social dans lequel elles sont mises en œuvre"* (Grossen, 1988). Point de vue renforcé par la proposition de Brossard (1993) qui suggère *"de prendre pour objet non*

*pas l'enfant pris isolément ni même l'interaction enfant-contenu d'enseignement, mais les situations scolaires d'apprentissage, celles-ci incluant les sujets apprenants, le maître, les contenus d'enseignement et le contexte social immédiat".*

Le contexte scolaire joue donc un rôle fondamental dans les apprentissages et dans la construction par les élèves de leur rapport au savoir. De ce fait, la forme que prend le contexte scolaire et les ressources qu'il mobilise (sociales, symboliques) rendraient plus ou moins lisibles les situations éducatives. Dans cette même perspective, Amigues et Zerbato-Poudou (1996) considèrent les situations scolaires, et par extension la classe, comme des organisations cognitives, à l'origine des acquis scolaires. Ces situations sont à envisager dans un ensemble élargi aux procédés de définition de la tâche (consigne, guidage, évaluation) et, de fait, aux échanges qui se produisent à leur propos. Nous faisons l'hypothèse que ces divers aspects contribuent à définir le statut du savoir en jeu et à spécifier à l'élève la nature de son activité.

Les travaux de Charlot, Bautier, Rochex (1992) montrent que les élèves en difficulté, et ce dès le cours préparatoire, sont justement ceux qui n'ont pas élaboré un rapport au savoir adéquat. Ils n'identifient pas les objectifs didactiques des enseignants, restent centrés sur les aspects concrets de l'exercice, sur la réussite de la tâche et non sur ses finalités. Ils privilégient le concret, les manipulations, les actions visibles et matérielles au détriment des objectifs didactiques. Brossard (1993) effectue le même constat à propos de l'incompréhension par les élèves du discours du maître qui serait due à une mauvaise identification de l'objet d'apprentissage : celui-ci ne serait pas distingué des formes pédagogiques de sa transmission (de son "habillage" pédagogique). L'exemple proposé par Rogovas-Chauveau et Chauveau (1994) souligne également cet amalgame : à la question posée par les chercheurs à des élèves de cours préparatoire "*comment tu fais pour lire*", l'un d'entre eux répond : "*je peux pas lire, j'ai pas de ciseaux*" !

Nous avons également noté ce type de réponse centrée sur l'action matérielle, lors d'observations effectuées dans un cours préparatoire. A la suite d'un travail de reconstruction d'un texte à l'aide de phrases prédécoupées, la maîtresse s'adresse à la classe : "*qu'avons-nous fait ce matin, qu'avons-nous appris ?* un élève se précipite pour répondre "*on a appris à coller !*". Dans ces exemples, la centration de certains élèves sur les aspects matériels est flagrante. Ainsi, comprendre les finalités de la tâche semble être une condition essentielle pour que l'élève attribue du sens à son activité, à l'acte d'apprendre comme aux contenus de l'activité.

Dans cette même perspective, nous avons déjà souligné (1998) l'importance du contexte dans des activités d'apprentissage premier de l'écriture en maternelle. Certaines pratiques, comme la description et l'appellation des lettres en analogie avec des objets ou des animaux, centrent fortement l'attention des élèves sur les aspects concrets et formels de l'écriture au détriment du statut de l'objet "langage écrit" et de la signification accordée à l'activité.

Ainsi, dès la première scolarisation, il apparaît que la nature des situations scolaires intervient dans la représentation que se font les élèves à propos du savoir et de leur activité. Interroger les situations scolaires en maternelle n'est donc pas une entreprise superflue dans la mesure où c'est dans cette école que s'acquiert en grande partie le métier d'élève et que près de 100% des enfants la fréquentent (et ce durant trois ans en moyenne). On peut supposer dès lors qu'elle n'est pas étrangère à ce phénomène de mauvaise compréhension du métier d'élève, comme le suggèrent Charlot, Bautier, Rochex. Comprendre le métier d'élève, c'est en grande partie comprendre le fonctionnement des "règles du jeu" scolaire, comprendre les modalités des situations d'apprentissage, leurs enjeux et finalités, identifier ce qui, dans une tâche, relève de l'essentiel ou de l'accessoire, plus précisément en découvrir les objectifs didactiques. Bref, pour devenir élève, le jeune enfant doit s'approprier bien plus que des connaissances ou des savoir faire, il doit également donner du sens aux tâches scolaires.

Prendre conscience des buts de l'activité est tout à fait accessible à des élèves de maternelle, les textes officiels de 1986 en soulignent la nécessité "*la prise de conscience des buts (de l'activité) se fait progressivement si l'enfant identifie bien sa tâche, en voit la portée et est associé à son évaluation*" (circulaire du 13 janvier 1986).

### **Comment se caractérise la tâche scolaire.**

Le processus d'attribution de sens à propos des tâches scolaires n'est jamais évoqué, les pratiques visant à finaliser les situations d'apprentissage se réduisent bien souvent à des objectifs concrets d'ordre utilitaire qui ont pour fonction essentielle de motiver les élèves.

La tâche repose sur un script bien réglé et ritualisé : énoncé de la consigne, succession d'actions, validation ou évaluation du résultat.

Ce sont les instructions ou consignes qui orientent l'action. Pour Galpérine (1966), cette partie orientatrice représente le mécanisme psychique de l'action dans la mesure où c'est au cours de cette phase que le sujet se représente l'action et son produit, anticipe et planifie son activité<sup>2</sup>. Représentation subjective qui déterminera la forme de son intervention. Réaliser une tâche requiert une organisation mentale. La consigne joue un rôle essentiel dans ce processus.

La phase suivante (partie exécutive) représente le processus de réalisation des actions, le dispositif dans lequel on distingue notamment les règles et le programme de fonctionnement, les opérations qui en constituent le mécanisme et dans lesquelles nous incluons les moments de régulation et d'auto-contrôle. Nous verrons quel est le rôle de l'adulte dans cette phase de réalisation.

Le contrôle final n'est pas évoqué dans ces analyses, la tâche est considérée comme achevée dès l'atteinte du résultat. Or nous verrons en quoi cet épisode final, l'évaluation, joue un rôle précieux pour spécifier la tâche.

Ainsi, réaliser une tâche mobilise d'autres compétences que la seule compréhension de la consigne. Elle fait appel à des dimensions temporelles au niveau de l'organisation de l'action, aux conduites d'achèvement de la tâche, à son inscription dans un ensemble qui lui donne sens. En effet, la tâche porte en elle-même ses limites, elle n'existe que pour donner forme au travail scolaire, aux apprentissages. Elle s'inscrit dans une histoire de classe, dans une expérience scolaire passée et un futur à construire. Elle fait écho à ce qui se passe à d'autres moments. De ce fait, son contenu ne peut avoir de sens que référé à un ensemble plus vaste, ce qui nécessite d'aller au-delà des finalités concrètes immédiates. Nous avons vu que c'est bien là que se situe la difficulté pour certains élèves : donner du sens à la tâche, comprendre dans quel objet d'apprentissage elle s'insère, et, plus simplement, relier l'exercice à la discipline de référence. Par exemple, lors de travaux en études dirigées, un enseignant a demandé à ses élèves (cours élémentaire) d'écrire à côté du nom de la discipline, ce qu'ils avaient fait le matin même à ce sujet. A propos d'exercices portant sur la multiplication, un élève a écrit : "travail avec des bonbons"<sup>3</sup>. D'où l'importance à accorder au processus de compréhension de la tâche.

---

<sup>2</sup> "A un premier stade se dégage la base orientatrice de l'action - c'est à dire un système ramifié de représentations de l'action et de son produit, des propriétés du matériel de départ et de ses transformations successives, plus toutes les indications dont se sert pratiquement le sujet pour exécuter l'action" (Galpérine, p.118)

<sup>3</sup> Cette observation renvoie au problème de la fausse concrétude dénoncé par Scheuwly, 1995.

## **Que signifie la tâche pour les élèves de maternelle.**

La mise au travail du petit enfant se produit relativement tôt lors de son entrée à l'école maternelle, il est sollicité pour faire un "joli" dessin, confectionner un puzzle "comme il faut", etc. Petit à petit, il devra comprendre que les demandes de l'enseignant ne sont pas gratuites et qu'il doit les accomplir selon les directives données et l'attente d'un résultat qu'il anticipe rarement. La compréhension de la tâche scolaire est supposée se faire progressivement, par le jeu d'observations, de répétitions, au gré du processus de maturation.

La construction du concept de tâche par les élèves de l'école maternelle a été étudiée par Sounalet (1976) qui a mis en évidence ses différentes acceptions chez les enfants de petite, moyenne et grande section. Si, chez les plus jeunes le plaisir sensori-moteur domine et neutralise les objectifs de la tâche (ils ne sont pas capables d'en avoir une vision d'ensemble), les élèves de la moyenne section en ont aussi une vision limitée et parcellaire mais ils commencent à en ordonner les actions (elles sont le plus souvent juxtaposées). L'activité est plus rationalisée pour les enfants de grande section : ils peuvent se représenter la tâche dans sa totalité, orienter leur action, la planifier et la contrôler en partie, ils jugulent leur impulsivité motrice. Cependant, au-delà de 6 ans parfois, la tâche et son résultat n'en font toujours qu'un. Ceci révèle la difficulté qu'ont les élèves à décontextualiser leurs actions, à les détacher des aspects concrets immédiats, du contexte pédagogique de l'exercice.

De surcroît, les conduites d'achèvement se révèlent essentielles pour la compréhension de la tâche et la suite de la scolarité<sup>4</sup>. D'après Sounalet, la conduite d'achèvement repose sur la persévérance et l'attitude de perfection. Chez les plus jeunes, la tâche est considérée comme finie si tous les éléments mis à leur disposition sont utilisés. Les conduites de perfection, signe de recherche de réussite, liées à la persévérance, ne sont pas l'apanage des plus petits pour qui la tâche n'est pas considérée du point de vue de son aspect, l'important c'est qu'une action ait été réalisée, le résultat importe peu. Il leur suffit d'empiler quelques pièces d'un puzzle pour considérer la tâche comme finie. Le phénomène de persévérance (relevant de l'impulsion) va se transformer en persévérance vers l'âge de 4 à 5 ans : désir d'ordre, de complétude, de conformisation aux attentes, reposant sur la notion d'effort.. Vers 6 ans, le résultat est pris en compte mais la perfection n'est pas encore saisie dans toute sa dimension. La consigne et les relances en cours d'action jouent sans doute leur rôle dans l'élaboration de ces conduites, mais pas seulement.

A travers ces analyses on constate que pour les élèves de maternelle, comprendre la tâche est un apprentissage en soi qui repose sur l'appropriation des "règles du jeu" scolaire. Nous verrons que la consigne ne suffit pas à elle seule à éclairer les élèves, étant elle-même à décrypter.

Il en résulte que la compréhension de la tâche n'est ni acquise, ni donnée d'emblée, elle se construit avec plus ou moins de bonheur. Dans son analyse, Sounalet présente l'évolution des représentations de la tâche comme un processus lié principalement au développement psychique de l'enfant et à des composantes affectivo-relationnelles (recherche d'attention de la part de l'adulte, puis d'approbation, d'estime, et enfin désir de s'inscrire dans un rôle social, de devenir grand). Or, la tâche scolaire ne peut s'envisager indépendamment du contexte social qui définit un cadre porteur de significations. Les interactions sociales en classe de maternelle jouent un rôle non négligeable dans la construction des connaissances. Par exemple, les tâches sont rendues

---

<sup>4</sup> Pour Buhler, cité par Sounalet (p.59), 80% des enfants qui échouent au cours préparatoire et cours élémentaire n'ont pas acquis l'attitude d'achèvement de la tâche.

publiques et les expériences individuelles alimentent l'expérience collective, sous certaines conditions.

Si l'orientation de la tâche dépend étroitement de l'énoncé de la consigne, d'autres épisodes contribuent à la préciser. Compte tenu de ses aspects temporels, les régulations en cours d'action, les réajustements, les relances, sont autant d'interventions plus ou moins fugitives dont le but est de maintenir ou de rappeler le sens initial, l'objectif défini par la consigne. De même, le moment de validation ou d'évaluation est d'autant plus important qu'il permet non seulement de signifier la clôture de l'action mais également de répéter la consigne, d'effectuer un retour sur les modalités d'exécution, de créer un espace supplémentaire pour comprendre les finalités de la tâche. Si, comme nous l'avons dit, la tâche n'a de sens que par rapport à un ensemble plus vaste, les trois volets qui la composent et l'objectivent, la consigne, le guidage et l'évaluation, ont un rôle qui va au-delà de leur fonction première : ils permettent d'inscrire la tâche dans un ensemble qui lui donne sens.

Dès lors nous pensons que la compréhension de la tâche scolaire, fondamentale pour la construction du rapport au savoir, ne peut être sans dommage livrée au hasard, elle relève d'une construction où l'interaction sociale, dans ses aspects d'aide à la construction de la pensée, est fondamentale. Cependant, que signifie une consigne pour de jeunes enfants ? Comment la décryptent-ils ? Le recours à la modélisation pour illustrer la consigne est-il une aide ou un obstacle à sa compréhension ?

### ***La consigne, le modèle.***

La consigne est le premier volet destiné à définir la tâche. Nous avons vu que sa fonction d'orientation comporte les éléments psychiques de l'action, ce qui lui confère un rôle majeur. Elle est porteuse d'informations permettant au sujet de se représenter les finalités de la tâche, le résultat, d'anticiper et de planifier la suite des actions à accomplir, de prendre en compte les conditions de réalisation. Cependant, le passage de l'instruction à la compréhension de la tâche n'est pas aussi simple. Comprendre la consigne ce n'est pas pour autant comprendre les finalités de la tâche.

Nous ne débattons pas ici des difficultés de compréhension de la consigne en relation avec la complexité des énoncés, la qualité de la syntaxe, ni des différences entre consigne, injonction, but, ni des distinctions entre consignes inhibitrices, activatrices, consignes élaborées ou additionnelles, etc. Nous centrerons notre attention sur la question de savoir à quelles conditions la consigne permet à l'élève de faire la distinction entre les aspects matériels de l'action et ses objectifs d'apprentissage. Autrement dit aller au-delà des aspects techniques bien que ceux-ci relèvent également d'un apprentissage (apprendre à coller, découper, etc.).

Nous avons vu que la compréhension de la tâche nécessite une construction de la part des élèves de maternelle. Il en est de même pour la consigne car, même si celle-ci est simple, les élèves n'en appréhendent pas d'emblée toutes les dimensions. D'après Sounalet, Elle est le plus souvent comprise par les plus jeunes comme un signal déclencheur d'action plutôt que comme un organisateur de l'action. Elle ne leur est donc pas toujours d'une aide efficace pour réaliser la tâche et en comprendre les objectifs. De plus, l'impulsion et l'excitation motrice sont dominantes chez les plus jeunes, ce qui introduit des décalages entre la représentation de l'action et son exécution. Ce n'est que plus tard que la consigne sera comprise comme une contrainte et ensuite comme un guide, un appui. Il faudra attendre l'âge de 5 ans pour que la consigne commence à jouer son rôle de régulateur de l'action. Cependant, si elle est complexe, les élèves n'ont pas une vue d'ensemble des actions à réaliser, ils isolent et juxtaposent les différentes tâches

et un contrôle externe leur est nécessaire (accompagnement vocal). Ainsi, d'entrée de jeu, la consigne est impuissante à diriger pleinement la conduite.

A l'école maternelle, la consigne est principalement verbale. Cependant, nous l'avons vu, le recours au modèle (humain ou matériel) est fréquent, il accompagne la consigne verbale pour parfois s'y substituer, dans la mesure où le modèle semble d'une approche plus directe et accessible. Dans ce cas également il faut se garder des apparences, car se pose pour le modèle le même problème que pour la consigne, problème qui est lié à la compréhension de ses fonctions. Suivre les règles d'un modèle est une opération plus complexe qu'il n'y paraît. Sounalet 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 reproduire un modèle matériel (comme un modèle graphique par exemple), l'activité perceptive comme l'activité motrice sont sollicitées. Il s'agit donc de prélever des informations, de les isoler, d'en discriminer les différentes composantes, de les organiser en un tout sur le plan mental et posséder des habiletés motrices pour les reproduire. Toutefois, compte tenu des conduites d'achèvement et de perfection déjà évoquées, il suffit à l'élève de reproduire en partie le modèle pour qu'il considère la tâche comme résolue. 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. Cependant, si le modèle est complexe, et même si l'enfant en comprend la nature, celui-ci rencontrera des difficultés pour le reproduire fidèlement. Cette analyse permet de relativiser le rôle supposé facilitateur du modèle et de souligner les difficultés liées à son emploi. La redondance d'informations n'est pas inutile en maternelle, encore faut-il s'assurer que cette redondance n'induit pas des difficultés supplémentaires d'interprétation<sup>5</sup>.

Comprendre la fonction de la consigne comme du modèle relève donc d'une construction dont on ne soupçonne pas l'aspect laborieux. Ainsi, l'énoncé des consignes et la présentation du modèle devraient faire systématiquement l'objet d'une vigilance toute particulière. Cependant, ils ne contiennent pas en eux-mêmes leur propre finalité, ils doivent être mis en relation avec les autres structures de la tâche pour que leur fonction soit activée..

En ce qui concerne la compréhension des objectifs didactiques de la tâche, de ses finalités, nous avons observé, en école maternelle notamment, que les énoncés des consignes sont rarement explicites à ce sujet. Par exemple, dans des situations familières où les élèves doivent remettre en ordre un texte, une phrase, en collant des étiquettes porteuses d'écrits ou d'images, nous relevons fréquemment ce type de consigne :

*" Il faut découper et remettre au bon endroit en regardant le modèle ... "*

*"Il faut mettre en ordre les étiquettes ..."*

*"On va travailler sur la recette, aujourd'hui il faut découper les images, les mettre dans l'ordre et les coller sur une feuille ..."*

*"Vous faites pareil (sous-entendu, comme le modèle), vous découpez et collez ..."*

Dans ces situations, on remarque que les consignes portent sur le produit à réaliser, les actions concrètes, les supports (les étiquettes, les images), le résultat, et non sur les intentions didactiques des enseignants. Remettre au bon endroit ou faire comme le modèle ne donne aux enfants aucune information sur la finalité de leurs actions. Leur attention est uniquement attirée sur la manipulation des supports. Il faut souligner qu'à l'école maternelle, la plupart des travaux reposent sur une action matérielle à effectuer : découper, coller, colorier, entourer, relier etc. L'omniprésence de ces techniques et

---

<sup>5</sup> Amigues et Zerbato-Poudou (1996) ont souligné les obstacles que représente la multiplication des modes de représentation (iconique, symbolique) qui ne facilitent pas toujours la compréhension et qui nécessitent pour l'élève de posséder le code de lecture correspondant. La nature des outils sémiotiques utilisés par les enseignants n'est pas neutre.

L'absence d'une évaluation rigoureuse peuvent laisser penser aux élèves que c'est là que réside le vrai travail scolaire. S'ajoute le fait que dans cette école, compte tenu de l'âge des enfants et de la prépondérance des apprentissages moteurs, l'accent est mis tout naturellement sur les habiletés gestuelles, le découpage correct, le collage conforme. Car apprendre le métier d'élève c'est également savoir présenter correctement son travail. Mais, *in fine*, ce sera peut-être le commentaire final "*tu as bien collé*" qui sera retenu, commentaire ambigu dans la mesure où il souligne, du point de vue de l'enseignant, à la fois les compétences motrices et la réussite didactique.

Pendant, certains enseignants sensibilisés à ce problème, prêtent une attention particulière aux contenus des consignes pour orienter l'attention des élèves vers la finalité didactique de la tâche comme le montre l'exemple suivant :

*"Vous allez remettre en ordre les mots de la phrase : " la maman mange de la pizza ", il faudra coller les étiquettes pour qu'on puisse lire correctement la phrase".*

Dans ce cas, non seulement une direction est donnée à l'action matérielle, coller les étiquettes, mais la finalité de ce travail de collage est également précisée : reconstruire une phrase. L'enseignante ne fait pas l'économie d'une mise au point à propos de l'objet d'apprentissage. On remarque également que la consigne annonce le critère d'évaluation, pouvoir lire correctement la phrase.

Ainsi, les rôles respectifs de la consigne et du modèle, ne se limitent pas à donner une direction à l'action, ils contribuent également à signifier les finalités des tâches scolaires. Nous avons vu que leurs fonctions ne sont pas acquises de fait, mais s'élaborent dans le contexte scolaire, c'est une construction sociale qui engage la responsabilité de l'adulte. Comprendre un modèle, comme une consigne, relève du métier d'élève et s'apprend. Pour que cette construction ne soit pas aléatoire, il est nécessaire que les enseignants prennent en compte les limites que nous venons d'évoquer afin d'optimiser leurs pratiques.

## **L'évaluation.**

Nous venons de voir les difficultés qu'ont à surmonter les jeunes enfants pour comprendre utilement les consignes, et les limites de celles-ci. Il apparaît que le moment de l'évaluation de la tâche est propice à un retour sur la consigne ce qui permet de renforcer les informations à son sujet. En principe la consigne est également porteuse d'informations pour l'évaluation du produit. Il est donc légitime que ces deux volets qui encadrent la tâche soient en étroite interaction.

Le moment de l'évaluation de la tâche doit être compris comme un acte qui dépasse le simple constat de réussite ou d'échec. En effet, le simple constat d'achèvement de la tâche (" tu as fini, c'est bien ") n'est qu'une simple validation. L'évaluation quant à elle, suppose la prise en compte de critères qui permettent non seulement une analyse du produit fini en référence à des éléments pertinents et relativement objectifs (critères de réussite) mais également de donner du sens à l'activité de l'élève comme à l'objet d'apprentissage. Il faut cependant préciser que cet objectif ne repose pas sur une conception de l'évaluation de type correctif visant à réduire les erreurs mais sur une évaluation prenant en compte les contenus de savoir enseignés et le cadre des interactions sociales d'apprentissage qui instaurent un rapport à cet objet de savoir. Il s'agit principalement de conduire une analyse réflexive sur l'action et son résultat (M.T. Zerbato-Poudou, 1998 a).

A l'école maternelle, les enseignants sont régulièrement conduits à apprécier le travail des élèves. Cette pratique consiste la plupart du temps en une validation rapide du résultat, seuls les élèves ayant commis des erreurs font l'objet d'une attention



particulière qui donne lieu à des interactions. Pour les autres, tout se passe comme si le résultat garantissait la pertinence du fonctionnement cognitif. Dans cette optique, la réponse attendue et l'objectif d'apprentissage se superposent et se confondent. Or, Charlot, Bautier, Rochex ont constaté que les élèves peuvent réaliser correctement un exercice sans en avoir pour autant compris les finalités ou simplement la règle sous-jacente. De même, Brossard (1993) montre que les élèves peuvent tout à fait produire la réponse attendue "*sous cette image il faut écrire balançoire*" sans avoir procédé au travail cognitif souhaité par le maître : prononcer le mot correspondant à l'image pour reconnaître le son ciblé puis transcrire ce son. Interrogés sur les finalités de l'exercice, les enfants répondent que c'est pour "*apprendre à écrire des mots*". Il ne s'agit pas pour eux dans ce cas d'apprendre les règles de correspondance grapho-phonétiques mais retrouver le "bon" mot qui ira sous la "bonne" image. Ainsi, la seule bonne réponse n'est pas un critère suffisant pour décider si l'objectif a été atteint. Par contre, une analyse du produit, réussi ou non, en référence aux critères de réussite et de réalisation permet de préciser les enjeux de l'exercice et d'identifier les procédures de résolution.

Au cours de nos travaux (Zerbato-Poudou, 1994) nous avons pu observer, en analysant des dialogues maître-élève en maternelle, quelques pratiques d'évaluation. On peut voir que la plupart du temps cette activité se réduit à un simple constat, elle est conduite et régulée par le maître seul. Voici quelques exemples enregistrés en cours d'apprentissage de l'écriture.

Situation de réussite (reconstruire une phrase) :

*"C'est bien, tu as collé au bon endroit "*

*"Tu as collé les étiquettes comme il faut ? C'est bon"*

*"C'est super, c'est tout juste ! "*

*"Tu as fini ? c'est bien, tu as réussi "*

En cas d'erreur (copie de mots) :

*"Ah, regarde, toi, il manque une chose, une petite chose il manque, regarde bien le mot fille... regarde le ... "*

*"Tu as un problème toi, est ce que tu es content de ce que tu as écrit ? Là, c'est tout pareil au modèle ? où est ce que ce n'est pas comme mon modèle ? A quel endroit ? "ah, d'accord, moi je le mets là le point, et avant qu'est ce qu'il y a, regarde si tu mets ton point là, est ce qu'il y aura la même chose que moi ?"*

Lorsque les élèves ont réussi, on remarque la rapidité de la validation. L'enseignant ne s'attarde pas, il est clair que le produit conforme est accepté d'emblée comme garant d'un fonctionnement cognitif adéquat. Il n'y a aucun dialogue, aucune référence aux critères de réussite. On peut souligner ici aussi, la référence privilégiée aux actions concrètes.

Les enseignants s'attardent auprès de ceux qui ont commis des erreurs dans le but de les aider à les rectifier. Le signalement de l'erreur est volontairement imprécis, disent les enseignants, afin de mettre les élèves en situation de recherche active et, sans doute, de se référer à la consigne. Mais comme les élèves ne possèdent pas les critères de réussite, si ce n'est la référence au modèle ou aux injonctions des enseignants, leur recherche tâtonnante s'avère souvent aléatoire, dans tous les cas elle ne procède pas d'une analyse de l'objet d'apprentissage ni de leur activité. Ils s'inscrivent dans un processus de conformisation et non d'apprentissage.

Cette façon de faire non seulement n'apporte pas aux élèves des indications pertinentes pour participer à l'évaluation de leur action, mais renforce également la centration sur les aspects formels, techniques de la tâche. Il n'y a aucun rappel de la consigne, ni des finalités de l'action. Dans ces conditions, quelle définition de la tâche leur est proposée ? Comment peuvent-ils comprendre le rôle de la consigne, donner du sens à leur activité ? De quelle nature sera leur rapport au savoir "langue écrite" ? A

l'évidence centré sur la forme qui n'est pas elle-même analysée en relation avec les procédures qui lui donneraient sens.

A propos des pratiques d'évaluation, nous avons souvent constaté, au cours de nos observations, que la plupart des élèves recourent systématiquement à l'opinion de l'enseignant pour parler du résultat de leur travail. A la question de l'observateur : "*comment sais-tu que c'est juste ?*", la plupart des enfants répondent : "*parce que la maîtresse me l'a dit*". Il nous semble que les pratiques enseignantes à propos de l'évaluation jouent un rôle dans l'assujettissement à l'adulte qu'ont noté Charlot, Bautier, Rochex.

A contrario de ces exemples, nous avons observé des pratiques d'évaluation qui tentaient d'analyser les productions des élèves au regard des objectifs didactiques et des critères d'évaluation déjà annoncés dans la consigne, (exemple donné plus haut de " la maman mange de la pizza "). L'enseignante s'adresse au groupe qui a fini sa tâche :

*"Je vais voir si c'est réussi, est-ce que je peux lire la phrase : " la maman mange de la pizza " ?*

L'enfant et l'enseignante lisent de concert en suivant les mots avec le doigt. Il ne s'agit plus d'une simple validation mais d'une évaluation en référence à la consigne, aux critères mais aussi à la fonction sociale de l'écrit : pouvoir lire le message. D'une part, l'objectif didactique est à nouveau évoqué, il s'agit de reconstruire une phrase dans sa complétude. D'autre part, la lecture de la phrase non seulement introduit un critère d'évaluation pertinent mais encore inscrit l'activité de l'élève dans un contexte social qui lui donne sens et qui, parallèlement, donne du sens à l'écrit : la phrase peut être lue par un tiers. Nous avons remarqué que l'enseignante procède de même pour tous les travaux, réussis ou non. Ainsi la lecture conjointe de la phrase est faite à plusieurs reprises, chaque enfant du groupe y est confronté et anticipe souvent sur ses erreurs ou oublis. L'expérience individuelle devient un acquis collectif.

Nous venons de voir dans quelle mesure la pratique de l'évaluation peut ou non apporter des éléments susceptibles d'aider l'élève à comprendre les enjeux didactiques de la tâche. Nous avons étudié ailleurs (1999) l'importance et les effets d'une évaluation centrée sur l'activité des élèves plus que sur les résultats des actions. Nous pensons que le moment de l'évaluation est porteur de sens à plus d'un titre. En premier lieu, c'est une occasion de rappeler les termes de la consigne ce qui a pour conséquence d'en renforcer la compréhension. En effet, l'évaluation s'ajuste en partie aux conditions énoncées dans la consigne. D'ailleurs, bien souvent, au seul rappel de la consigne à ce moment-là, les élèves repèrent certains de leurs oublis. Ensuite, l'évaluation, dans la mesure où elle se réfère à des critères, permet à l'élève de se décentrer des seuls aspects techniques de l'action et d'avoir des repères stables et généralisables (les énoncés de type " c'est bien ", " c'est juste ", ne sont pas pertinents dans ce cas). C'est l'objet d'apprentissage qui est décrit par les critères de réussite. La seule référence au modèle non seulement est problématique (nous l'avons vu) mais en même temps réduit l'activité à un processus de conformisation, de reproduction. D'autre part, le travail qui peut être fait à ce moment là sur les procédures de réalisation, est une occasion pour l'élève de donner du sens à son activité et par là donner du sens à la consigne comme à la tâche.

### ***Le moment du guidage : création d'un espace social et discursif.***

Nous avons vu que l'enseignant accorde plus particulièrement de l'attention aux élèves qui produisent des erreurs ou sont en difficulté, l'objectif étant de les aider à corriger leurs erreurs, à réguler leur action. Ces moments là sont particulièrement propices aux interactions verbales adulte-élève susceptibles non seulement d'aider à

l'auto-régulation mais également à donner du sens à l'activité. Se crée alors un contexte dont la nature n'est pas sans incidence dans la construction du rapport au savoir. Cette étape, temporellement située entre la consigne et le moment d'évaluation, n'est pas indépendante de ces deux phases sur lesquelles elle s'appuie et agit en retour. En effet, le moment est propice pour rappeler la consigne, vérifier sa compréhension, aider l'élève à en comprendre le sens. On assiste souvent cependant à une conduite pas à pas de la résolution de la tâche, ce qui réduit la prise en compte des finalités de la tâche, surtout si les aides ne portent que sur les aspects concrets. Dans cette situation, le choix des termes utilisés par l'enseignant pour aider l'élève se révèlent essentiels. En effet, lorsque l'élève rencontre des difficultés, le maître a tendance à simplifier son discours, pensant, parfois à juste titre mais pas toujours, que la consigne n'est pas comprise parce que trop longue ou complexe. Or, nous avons vu que d'autres dimensions peuvent limiter cette compréhension. Cependant, le choix des termes se révèle essentiel pour aider l'élève à élaborer des représentations sur son activité comme sur l'objet d'apprentissage, tant il est vrai que la tâche n'a pas de finalité en elle-même. Nous allons voir comment le contexte langagier participe de la compréhension de la consigne et de la tâche.

La prise en compte de ce contexte et sa mise en œuvre, se fondent sur le concept de médiation sociale (de l'adulte) et instrumentale (du langage), en référence aux propositions de Vygotsky (1985). Le concept de zone de proche développement est particulièrement pertinent pour envisager la mise en œuvre des médiations évoquées. La zone de proche développement à laquelle nous nous référons concerne les situations scolaires où se déroulent des interactions entre un adulte (l'enseignant en l'occurrence) et un élève ou un petit groupe d'élèves dans le but de conduire une analyse réflexive sur les actions réalisées.

Trois espaces entrent en jeu pour caractériser la dynamique de cette zone : un espace social, un espace discursif, un espace mental.

\* **L'espace social** se caractérise par :

- une asymétrie répondant au principe de double construction des fonctions psychiques supérieures, appuyée sur la co-activité adulte-enfant,
- une volonté didactique, une intentionnalité (situation de tutelle, notion d'étayage),
- un transfert d'initiatives visant à la "prise en charge progressive par l'enfant de la responsabilité stratégique de la tâche" (Wertsch, 1988).

\* **L'espace discursif** se fonde sur la fonction sémiotique des langages, en référence à la double fonction du langage (Deleau, 1990). C'est une construction permanente, temporelle, dans un contexte spécifique signifiant, une situation sociale organisée, où se déroule le jeu incessant de réorganisation permanente du discours, de négociation de sens<sup>6</sup>.

\* **L'espace mental** est le lieu d'intériorisation des processus de pensée élaborés dans le social, lieu d'appropriation des connaissances, de construction cognitive et construction de soi.

Vue sous cet angle, la zone est un véritable dispositif cognitif qui n'existe pas de fait, mais se construit collectivement et s'auto-régule au gré de la progression de la situation didactique. Son aspect temporel fortement contextualisé est à souligner.

Nous avons à plusieurs reprises souligné à quel point la contextualisation linguistique contribue à définir l'objet de savoir et à signifier à l'élève la nature de son activité (Zerbato-Poudou, 1997 a, 1997 b, 1998 b, 2000). Nos observations portaient sur l'apprentissage premier de l'écriture. Dans cette situation où il s'agit pour l'élève d'exécuter la copie d'un mot, nous avons pu constater que les pratiques habituelles

---

<sup>6</sup> C'est dans cet espace que le choix des énoncés des consignes (comme nous l'avons vu) et la contextualisation linguistique prennent de l'importance.

consistent majoritairement à décrire les lettres ou segments de lettres à l'aide d'analogies : tracer un serpent (pour le "s"), une vague (pour le "v"), un pont ou une canne (pour les arceaux du "n" ou "m"), etc. Ce codage destiné à faciliter la mémorisation du "portrait" de la lettre, conduit à inscrire l'objet d'apprentissage, la langue écrite, dans un contexte inapproprié : un dessin. L'acte d'écrire se déroule hors contexte d'écriture. L'attention de l'élève est attirée sur la forme des lettres, sur les habiletés motrices ce qui ne lui permet pas d'élaborer une réflexion sur l'écrit, sur ses modes de fonctionnement, sur son usage.

Dans les exemples suivants, la consigne " d'écrire pareil comme le modèle " semble suffisante aux enseignantes. En effet, un travail collectif de lecture de la phrase concernée précède le travail de copie. Il est clair que l'exercice de copie est considéré uniquement du point de vue de la conformité des tracés, ce qui semble légitime. Cependant, en cours de travail, l'aspect sens n'est plus évoqué puisqu'il a déjà été étudié (lecture collective). Ce qui conduit les enseignantes à ne considérer l'acte d'écriture que dans ses aspects formels au point de ne pas nommer les lettres par leur nom. Les extraits ci-dessous montrent comment se pratique la régulation de l'action.

Exemple d'écriture du mot "un" en cursive.

L'enseignante :

*"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 ? Je redescends sur le trait (pour la lettre "u"), là je tourne, je fais un pont, un deuxième pont et une vague (pour la lettre "n"). A toi, fais le"*

Écriture du mot "sel" en script.

L'enseignante :

*"Le sel, je fais... comme si je voulais faire un rond mais je le ferme pas, je descends en bas et je tourne de l'autre côté (lettre "s"). On regarde bien : un tout petit rond avec la queue de ce côté (pour la lettre "e") et un grand trait (pour la lettre "l"), celui là il est facile, hein, allez, on essaie de l'écrire"*

Un élève :

*"Non, moi j'y arrive pas à faire le serpent (lettre "s") !"*

Cet espace discursif montre ses limites au regard de l'objet d'apprentissage et de l'activité de l'élève. En effet, l'adulte prend essentiellement appui sur les caractéristiques formelles de l'écrit, la référence objective domine, l'attention des élèves est principalement centrée sur la réponse graphique attendue, sur la réussite de la tâche. Par ailleurs, l'action n'est pas analysée du point de vue du fonctionnement de l'objet étudié (la langue écrite) mais du point de vue de la conformité avec le modèle, de l'expérience concrète, de la réussite technique. Ces pratiques ne favorisent pas le partage de l'intention didactique de l'enseignant. Le dialogue didactique est appauvri.

A aucun moment la consigne n'est rappelée, elle est considérée comme omniprésente puisqu'il s'agit de " faire comme le modèle " et l'élève se situe bien dans cette demande. On voit que le principe de conformité gomme les autres aspects de cette activité d'écriture. De plus, les termes utilisés réduisent les fonctions du langage et ramènent l'écriture à une suite de tracés décontextualisés du système d'écriture, les lettres, décrites à l'aide d'analogies, sont rarement nommées. Le contexte ainsi créé s'éloigne du contexte langue écrite. Certes, pour que le langage remplisse sa double fonction de communication et de construction de la pensée selon les conceptions de Vygotsky (voir Deleau, 1990), il appartient au maître de nommer les actions de façon concrète, en introduisant une référence objective (mise en convergence de l'activité). Autrement dit rien n'interdit de décrire la forme des lettres à l'aide d'analogies, mais il est nécessaire de procéder à un détachement progressif par rapport au contexte concret, c'est à dire faire référence au concept, nommer les lettres, inscrire l'activité dans un contexte social d'écriture. Pour expliciter ces propos, nous reprenons ici un exemple déjà cité par ailleurs (1998 b) qui illustre comment le langage peut être utilisé dans la

tentative de décontextualiser l'action du contexte concret (processus de décontextualisation et de contextualisation linguistique).

La tâche consiste pour l'élève à copier le mot NOEL écrit en majuscules d'imprimerie sous ses yeux. Une seule lettre est tracée par l'élève, le "O".

L'enseignante et Benjamin :

*E : Est-ce que tu as su écrire NOEL ?*

*B : Oui.*

*E : Oui ... tu as tout écrit ?*

*B : Non ! j'ai fait le rond.*

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

*B : Un rond.*

*E : Oui, mais c'est un "O". Tu as su écrire le "O", est-ce que tu as su écrire les autres lettres ?*

(Benjamin fait un signe de tête négatif, et insiste)

*B : C'est un rond !*

*E : oui, pour écrire le "O" de NOEL il faut tracer un rond. Mais c'est un "O".*

*B : C'est un "O" ? (étonné)*

*E : Oui.*

*B : Alors, je sais écrire !*

Dans cet extrait, on voit nettement l'importance à accorder au contexte linguistique. La lettre est détachée de son contexte concret, de son aspect formel : le rond, pour être insérée dans le contexte langue écrite, le mot, la lettre "O" (processus de décontextualisation-recontextualisation). En signifiant la nature sociale de l'objet, l'enseignant permet à l'élève de donner du sens à son activité qui n'est pas seulement une activité de dessin (le rond) mais une activité d'écriture. Il procède à un va et vient entre les deux contextes : " *pour écrire le "O" de NOEL, il faut tracer un rond*". C'est ce va et vient qui permet à l'élève d'envisager les différents objectifs de la tâche : objectif concret et didactique.

Ainsi, la signification que donnent les élèves à leur activité dépend étroitement des formats d'échanges (Bruner, 1984) institués par le maître. La nature de la relation au savoir serait ainsi en partie dépendante de la nature de ces formats d'échanges, de l'espace discursif élaboré en situation scolaire et des objets qui en sont l'enjeu. L'activité de guidage, dans ses aspects langagiers, se révèle importante pour donner du sens à la tâche, à la consigne, et à l'évaluation qui va suivre.

### **Pour conclure.**

Dans la mesure où la compréhension de la tâche scolaire est fondamentale pour que l'élève construise un rapport au savoir adéquat, il apparaît que l'énoncé de la consigne doit être considéré dans toutes ses dimensions. Ce constat s'impose d'autant plus à l'école maternelle où, nous l'avons vu, le rôle de la consigne n'est pas accessible d'emblée par les jeunes élèves. Le moment de l'évaluation devrait renforcer le rôle de la consigne puisque ces deux volets de l'activité se répondent. De même, le guidage de l'action, compris comme un espace discursif où se négocie le sens, offre un moment propice à l'explicitation des consignes.

De la sorte, ces trois épisodes qui structurent la tâche et lui donnent sens ont chacun une importance fondamentale dans l'élaboration du processus de compréhension de la tâche. Chacun d'eux, bien qu'ayant sa propre logique et sa structure spécifique, ne contient pas en lui-même sa propre finalité, il s'inscrit dans un ensemble qui lui donne

sens, ensemble que ces trois épisodes contribuent à construire de concert. En conséquence ils constituent un triptyque qui *signifie* la tâche.

Par ailleurs ces trois éléments relèvent d'une construction sociale. En effet, en situation scolaire, c'est dans l'interaction adulte-enfant qu'ils s'élaborent et permettent de donner du sens à la tâche, comme à l'activité et à l'objet de savoir.

De ce point de vue, la relation au savoir s'inscrit dans la thèse vygotkienne de la genèse sociale des fonctions psychiques supérieures, les activités humaines étant médiatisées et contrôlées par les systèmes de signes socialement élaborés. Ainsi, ce sont les mots, signes sociaux, qui interviennent pour contrôler les activités et intégrer les actions concrètes dans une fonction "supérieure" plus complexe de formation de concepts, de systèmes généraux.

L'école maternelle a un rôle fondamental à jouer dans l'élaboration, par les jeunes élèves, de leur rapport au savoir. L'attention portée à la consigne pour les aider à donner du sens à leurs nombreuses tâches scolaires, pour aussi modeste qu'elle soit, constitue cependant un outil essentiel dans cette construction.

---

### Bibliographie

- Amigues R. et Zerbato-Poudou M.T. (1996). **Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation**, Paris, Dunod.
- Amigues R. et Zerbato-Poudou M.T. (2000). **Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle**, Paris, Retz.
- 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'enfant apprenti lecteur : l'entrée dans le système écrit**, INRP, L'Harmattan.
- Bruner J.S. (1984). Contextes et formats, in M. Deleau (Ed), **Langage et communication à l'âge préscolaire**, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Charlot B., Bautier E. et Rochex J.Y. (1992). **Ecole et savoirs dans les banlieues ... et ailleurs**, Paris, Colin.
- Deleau M. (1990). **Les origines sociales du développement mental**, Paris, Colin.
- Galpérine P.I. (1966). Essai sur la formation par étapes des actions et des concepts, **Recherches psychologiques en URSS**, 114-132., Moscou, Editions du progrès.
- Grossen M. (1988). **La construction sociale de l'intersubjectivité entre adulte et élève en situation de test**, Fribourg, Delval-Cousset.
- Ministère de l'Education nationale (1986). **L'école maternelle, son rôle, ses missions**, CNDP.
- Rogovas-Chauveau E. et Chauveau G. (1994). L'apprentissage de la lecture : une acquisition conceptuelle. **Lire et écrire à l'école primaire. Etat des recherches à l'INRP**, Paris.

- Scheuwly B. (1995). De l'importance de l'enseignement pour le développement, Vygotsky et l'école, **Psychologie et éducation**, 21, 25-37.
- Sounalet G. (1976). **Genèse du travail à la maternelle**, Vrin, Paris.
- Vygotsky L.S. (1934-1985). **Pensée et langage**, Paris, E S F, 1985.
- Wertsch J.V. et Sammarco J.G. (1988). Précurseurs sociaux du fonctionnement cognitif individuel : le problème des unités d'analyse, in Hinde R.A., Perret-Clermont A.N. et Stevenson-Hinde (Eds), **Relations impersonnelles et développement des savoirs**, Cusset, Delval.
- 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). A 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 a). La question de l'évaluation formative à l'école maternelle, **Educations**, n°12, 38-42.
- Zerbato-Poudou M.T. (1998 b). Rôle du contexte dans l'apprentissage premier de l'écriture à l'école maternelle. **Repères**, 18 : "A la conquête de l'écrit", 113-122.