



Le graphisme à l'école maternelle : entre découvertes et expérimentations

Raphaëlle Ghesquière

► To cite this version:

Raphaëlle Ghesquière. Le graphisme à l'école maternelle : entre découvertes et expérimentations. Education. 2016. dumas-01537164

HAL Id: dumas-01537164

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01537164>

Submitted on 12 Jun 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

MASTER 2 MEEF

Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation

Mention **Premier degré**

Année universitaire 2015 - 2016

**MEMOIRE
UE3 - UE5
SEMESTRE 4
SESSION 1**

Le graphisme à l'école maternelle : entre découvertes et expérimentations.

Prénom et Nom de l'étudiant : Raphaëlle Ghesquière

Site de formation : ESPE de Villeneuve d'Ascq
Section : 9

Séminaire suivi : Recherche en Arts
Directeur de mémoire (nom et prénom) : Isabelle Soutif



Sommaire

Remerciements.....	p.1
Introduction.....	p.2
I. Ce que signifie le graphisme.....	p.4
1. <u>Pour l'Education Nationale.....</u>	p.4
1.1 <i>Le graphisme dans les anciens programmes pour l'école maternelle.....</i>	p.4
1.2 <i>Le graphisme dans les nouveaux programmes pour l'école maternelle.....</i>	p.5
2. <u>Pour les auteurs qui s'emparent de la question.....</u>	p.7
2.1 <i>Le graphisme sur les sites Internet.....</i>	p.8
2.2 <i>Le graphisme dans les manuels/dans les ouvrages.....</i>	p.9
3. <u>Pour certains acteurs de la communauté éducative.....</u>	p.10
3.1 <i>Le graphisme pour les enseignants en maternelle.....</i>	p.10
II. Les apprentissages graphiques.....	p.13
1. <u>Du côté des élèves : les stades de développement en graphisme.....</u>	p.13
1.1 <i>Du gribouillage à la naissance des premières formes.....</i>	p.14
1.2 <i>Analyse du recueil de dessins libres des TPS/PS.....</i>	p.16
1.3 <i>Du tracé à la forme : la conscience de la forme.....</i>	p.20
1.4 <i>Du geste volontaire au geste maîtrisé : la maîtrise du tracé.....</i>	p.21
2. <u>Du côté des enseignants : comment mettre en œuvre le graphisme ?.....</u>	p.23
2.1 <i>Les différentes étapes d'apprentissage.....</i>	p.24
2.2 <i>Un apprentissage progressif du regard et du geste.....</i>	p.26
2.3 <i>Le rôle primordial du langage.....</i>	p.27
2.4 <i>Application en classe.....</i>	p.29
3. <u>Le processus d'apprentissage en jeu dans le graphisme....</u>	p.32
III. Mettre en oeuvre le graphisme avec les élèves.....	p.33

1. <u>Etape préalable : développer la préhension fine et la conscience du geste</u>	p.33
1.1 <i>Pour apprendre à tenir correctement l'outil scripteur et laisser une trace spontanée</i>	p.34
1.2 <i>Pour prendre conscience des traces laissées par soi-même</i>	p.37
2. <u>Découvrir les lignes verticales</u>	p.39
2.1 <i>Découvrir</i>	p.40
2.2 <i>S'entraîner</i>	p.46
2.3 <i>Consolider</i>	p.53
2.4 <i>Réinvestir</i>	p.58
3. <u>Garder une trace des apprentissages</u>	p.59
 Conclusion	p.60
Bibliographie	p.63
Table des annexes	p.65
Annexes	

Remerciements

Je tiens à adresser mes remerciements aux personnes et aux institutions qui ont contribué à l'élaboration de ce présent mémoire. Ainsi, j'exprime toute ma gratitude :

- A l'Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education du site de Villeneuve d'Ascq et à son équipe pédagogique pour avoir assuré la formation théorique du Master métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation.
- A Mme I. SOUTIF, ma directrice de mémoire en arts visuels, pour avoir assuré mon suivi avec patience et disponibilité dans la réalisation de ce travail de recherche à visée professionnelle, mais également pour son soutien et son aide tout au long de l'année en tant que tutrice de terrain.
- A Mme C. LUCIDARME, directrice de mémoire en arts, pour son engagement, ses conseils et ses recommandations méthodologiques.
- A mes collègues de l'école maternelle Bossuet de Villeneuve d'Ascq et à leurs collègues pour leur contribution à mon projet, leur dévouement dans le partage de leur expérience et leurs précieux conseils.
- Aux élèves de ma classe sans qui ce projet n'aurait pu naître et qui n'ont cessé tout au long de cette année de nourrir mon envie de m'investir pleinement dans ce projet et de manière plus générale dans la conduite de mon nouveau métier.
- Aux élèves de mes collègues de moyenne et de grande section pour leur contribution.
- A A. CULOT, mon enseignante de CM2 qui m'a donné le goût de ce métier, pour son investissement durant toute l'année.
- A mes parents pour leurs encouragements et leur soutien inconditionnel depuis toujours et particulièrement en cette année de fin d'études.
- A mes amis, pour m'avoir aidée à décompresser quand le besoin se faisait ressentir.
- A mon ami, pour son infinie patience et son précieux soutien qui m'a portée tout au long de l'année.

Introduction

« *Je veux faire un dessin pour maman* ». Tels furent les premiers mots qu'une jeune élève de trois ans a prononcé à mon égard le premier jour de la rentrée des classes. Elle avait mis plus de vingt minutes à se calmer et à accepter l'idée que sa maman était partie travailler mais qu'elle reviendrait la chercher à la fin de la journée. Sa demande a été un réel soulagement pour moi et je lui ai immédiatement proposé une feuille et des crayons de couleurs. Le dessin représentait alors certainement pour elle un moyen de continuer de penser à sa maman et de rester en contact avec elle pendant la journée d'école. Je m'étais préparée à découvrir chaque jour de nouvelles choses dans ma classe de toute petite/petite section de maternelle au contact de ce tout jeune public. L'une des premières choses qui m'a interpellée est cet intérêt manifeste que le petit porte à l'outil scripteur. Dès les tout premiers jours dans la classe, j'ai pu remarquer que les élèves se dirigeaient majoritairement de manière très spontanée vers les tables sur lesquelles j'avais installé des feuilles blanches et des crayons de couleurs ou des feutres, comme si le fait de laisser des traces sur un support constituait un besoin pour eux.

Si l'on considère les choses d'un point de vue plus global, combien d'enfants ayant la chance d'être déjà allés à la mer ne se sont pas précipités un jour sur le sable armés d'outils divers pour y graver tout un tas de motifs ? Combien d'enfants ne se sont pas un jour amusés à tracer des lignes dans la terre lors d'une promenade boueuse ? Combien sont ceux qui n'ont jamais creusé un trou dans leur purée ou tracé des lignes dans celle-ci ? Les enfants saisissent toutes les occasions de laisser des traces, c'est de cette façon qu'ils découvrent et explorent le vaste monde qui les entoure. C'est cette réalité qui m'est apparue lorsque j'ai constaté l'intérêt des élèves pour ces activités.

Ne dit-on pas que l'important à l'école est de partir de ce que les élèves savent et aiment faire pour développer par la suite des compétences nouvelles ? N'est-il pas vrai que c'est le meilleur moyen de susciter leur curiosité et de nourrir leur intérêt pour les apprentissages ? C'est ce mélange entre mes tout premiers constats, mes toutes premières observations de jeune professeur des écoles stagiaire et ces apports théoriques prônant la mise en place d'un enseignement basé sur les expériences acquises des élèves – ou en cours d'acquisition – pour développer des compétences nouvelles qui fut le moteur de mes réflexions à venir.

Le graphisme est un terme que l'on entend bien souvent dans la sphère de l'enseignement en maternelle, ce terme peut renvoyer à de multiples définitions mais si l'on s'en tient à celle proposée dans le *Larousse*, l'on constate que deux significations co-existent :

- *Caractère particulier d'une écriture individuelle : manière d'écrire propre à quelqu'un impliquant sa personnalité.*
- *Manière de tracer une ligne, de dessiner.*

Le graphisme regrouperait alors une activité à caractère sémiotique : l'écriture, et une activité à caractère symbolique : le dessin. Cependant, les Instructions Officielles posent une différence entre les activités de dessin, de graphisme et d'écriture.

Mais alors, qu'est ce qu'enseigner le graphisme à l'école maternelle ? Est-ce enseigner les gestes nécessaires à l'exercice de l'écriture ou est-ce enseigner le dessin ? Y a-t-il un lien entre les activités graphiques et l'apprentissage de l'écriture ? A quelles fins enseigne-t-on ce « *graphisme* » dont il est tant question dans le monde de l'éducation ? De ces quelques interrogations découle la problématique suivante : quels sont les enjeux réels du graphisme à l'école maternelle ?

C'est à partir de ces interrogations que j'ai voulu chercher à comprendre ce que signifie et ce que permet l'apprentissage du graphisme à l'école maternelle. S'il convient de chercher à confronter les différents sens donnés au graphisme selon plusieurs acteurs (institution, chercheurs, enseignants) dans un premier temps, il me semble également intéressant d'interroger la pratique des activités de graphisme à la fois du point de vue du « développement graphique » de l'élève mais aussi de la manière de mettre en œuvre le graphisme du point de vue des enseignants pour enfin mettre en place dans un dernier temps une démarche d'apprentissages graphiques dans ma classe.

I. Ce que signifie le graphisme...

1. Pour l'Education Nationale

1.1 Le graphisme dans les anciens programmes pour l'école maternelle

- *Bulletin officiel Hors-Série n°1 du 14 février 2002*

Dans les programmes de 2002, le graphisme apparaît au sein du domaine « Le langage au cœur des apprentissages » et plus précisément dans le sous-domaine « Se familiariser avec le français écrit et se construire une première culture littéraire ». Nous y retrouvons le paragraphe intitulé « Des activités graphiques aux activités d'écriture » qui nous informe déjà sur une certaine évolution mettant en évidence la finalité des activités graphiques : les activités d'écriture. Néanmoins, les programmes de 2002 apportent des significations bien distinctes aux trois composantes de l'activité graphique : le dessin, le graphisme et l'écriture. Le graphisme permet d'utiliser « des enchaînements de lignes simples, rectilignes ou courbes, continues ou discontinues, et des alternances de couleurs qui se rythment et se structurent en motifs ». Ces programmes mettent donc en évidence une certaine progression des activités de dessin aux activités d'écriture mais précisent par ailleurs que les activités graphiques n'ont pas pour unique but de préparer à l'écriture. Ils préconisent en effet de s'intéresser parallèlement aux diverses cultures qui utilisent beaucoup le graphisme et renvoient aux arts décoratifs. Ce qui constituera par ailleurs, treize ans plus tard, dans les programmes de 2015 un sous-domaine à part entière (« S'exercer au graphisme décoratif »). En revanche, si le dessin, activité graphique par laquelle l'élève « *organise des tracés et des formes pour créer des représentations ou exprimer des sentiments et les communiquer* » est détaillé dans le domaine « La sensibilité, l'imagination, la création », le graphisme en tant que tel, lui, n'apparaît nullement dans ce domaine relatif aux arts visuels.

- *Bulletin officiel Hors-Série n°3 du 19 juin 2008*

Dans les programmes de 2008, le graphisme apparaît au sein du domaine « découvrir l'écrit » et précisément dans le sous-domaine « Se préparer à apprendre à lire et à écrire ». Les programmes de 2008 pour l'école maternelle apportent beaucoup moins de précisions que ceux de 2002 concernant les activités graphiques. Celles-ci apparaissent brièvement dans le paragraphe qui leur est consacré et qui s'intitule « Apprendre les gestes de

l'écriture ». L'intitulé de ce paragraphe ainsi que celui du sous-domaine dans lequel il se place sont évocateurs des enjeux principaux donnés aux activités graphiques et plus spécifiquement au graphisme. Force est de constater que le lien entre le graphisme et l'écriture est très clairement exprimé dans ces programmes de 2008 pour l'école maternelle, et plus encore que dans ceux de 2002. Néanmoins, sans donner davantage d'explications, les programmes de 2008 précisent dans ce même paragraphe (« Apprendre les gestes de l'écriture ») : *« Sans qu'on doive réduire l'activité graphique à la préparation de l'écriture, les enfants observent et reproduisent quotidiennement des motifs graphiques afin d'acquérir le geste le mieux adapté et le plus efficace »*. Ce à quoi ils ajoutent que *« L'entrée dans l'écriture s'appuie sur les compétences développées par les activités graphiques »*.

Les programmes de 2002 et ceux de 2008 établissent donc un lien indissociable entre le graphisme et l'apprentissage de l'écriture, le graphisme étant alors envisagé comme menant à l'écriture tout en admettant cependant qu'il serait réducteur d'affirmer que celui-ci ne constitue qu'une préparation à l'écriture. Ce n'est pourtant pas pour autant que la manière d'envisager le graphisme différemment est explicitée, il faudra attendre les programmes du 26 mars 2015 pour voir apparaître clairement le domaine du graphisme sous un autre angle : celui des arts visuels.

1.2 Le graphisme dans les nouveaux programmes pour l'école maternelle

- *Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015*

Dans un premier temps, il est utile de préciser que le graphisme fait son apparition dans les nouveaux programmes de 2015 à deux emplacements bien distincts. Le graphisme apparaît désormais dans le domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » et plus précisément dans le sous-domaine « Commencer à écrire tout seul » sous l'intitulé suivant « Un entraînement nécessaire avant de pratiquer l'écriture cursive : des exercices graphiques ». A ce niveau, les programmes indiquent : *« Les exercices graphiques, qui permettent de s'entraîner aux gestes moteurs, et l'écriture proprement dite sont deux choses différentes »*, néanmoins, il est précisé pour la petite section que *« les exercices graphiques, en habituant les enfants à contrôler et guider leurs gestes par le regard, les entraînent à maîtriser les gestes moteurs qui seront mobilisés dans le dessin et l'écriture cursive, à prendre des repères dans l'espace de la feuille. »*. Dans cette perspective, les activités graphiques constituent des activités préalables à l'écriture qu'il est indispensable

de mettre en œuvre pour permettre aux élèves d'entrer convenablement dans l'apprentissage de l'écriture dans la suite de leur scolarité. En moyenne et grande section, il est annoncé que les élèves *« s'exercent régulièrement à des tâches de motricité fine qui préparent spécifiquement à l'écriture »*. Cependant dans les nouveaux programmes de l'école maternelle, le graphisme trouve également sa place dans le domaine « Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques », domaine relatif aux arts visuels. Il se situe dans le sous-domaine « S'exercer au graphisme décoratif ». Il est précisé dans cette partie que *« L'activité graphique conduite par l'enseignant entraîne à l'exécution de tracés volontaires, à une observation fine et à la discrimination des formes, développe la coordination entre l'œil et la main ainsi qu'une habileté gestuelle diversifiée et adaptée »*. Ainsi, ces nouveaux programmes donnent sens à plusieurs cadres bien distincts relatifs au graphisme ; d'une part les activités graphiques interviennent dans le sous-domaine de l'écrit pour permettre à l'élève une acquisition progressive des habiletés que demande l'exercice de l'écriture. D'autre part, le graphisme se concentre également du côté des arts visuels mettant en évidence l'importance de la rencontre avec *« des graphismes décoratifs issus de traditions culturelles et d'époques variées »* qui constituent *« des répertoires d'images, de motifs divers où ils (les élèves) puisent pour apprendre à reproduire, assembler, organiser, enchaîner à des fins créatives, mais aussi transformer et inventer dans des compositions »*. Les activités graphiques se placent ici dans une démarche créative où la reproduction de graphismes variés et issus de cultures différentes est une richesse pour la création progressive d'une culture commune. L'expression « graphisme décoratif » est novatrice dans les programmes de l'école maternelle et l'idée d'engager les élèves dans une première rencontre culturelle est mise en évidence. Ainsi, les nouveaux programmes de l'école maternelle insistent également sur l'importance du graphisme en tant qu'entraînement pour le futur apprentissage de l'écriture mais ne le réduisent pas à ce simple fait. Le graphisme doit désormais aller plus loin que cela et permettre d'une manière générale de s'appropriier le monde environnant.

Voici, ci-dessous, un tableau de comparaison récapitulatif entre les anciens programmes pour l'école maternelle du 19 juin 2008 et les nouveaux programmes pour l'école maternelle du 26 mars 2015. (*Voir également en Annexes*).

	Programmes de 2008	Programmes de 2015
Domaine(s) dans le(s)quel(s) apparai(ssen)t le graphisme	Dans le domaine "Découvrir l'écrit" et dans le sous-domaine "Se préparer à apprendre à lire et à écrire".	Dans deux domaines distincts : "Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions", dans le sous-domaine "Commencer à écrire tout seul" et sous l'intitulé "Un entraînement nécessaire avant de pratiquer l'écriture cursive : des exercices graphiques" et dans le domaine "Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques", dans le sous-domaine "S'exercer au graphisme décoratif".
Lien entre graphisme et écriture	Le lien entre le graphisme et l'écriture est très clairement exprimé et mis en avant. C'est parce que l'élève va développer des compétences dans les activités graphiques que l'entrée dans l'écriture pourra être efficace. Cependant, les programmes admettent qu'il serait réducteur d'envisager les activités graphiques comme une simple préparation à l'écriture mais ne font pas pour autant apparaître une autre manière de l'envisager.	Le lien entre le graphisme et l'écriture existe toujours mais n'est pas exclusivement inter-dépendant. Les exercices graphiques et l'écriture sont envisagés comme deux activités distinctes. Dans le domaine "Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions" les activités graphiques doivent permettre aux élèves de maîtriser les gestes moteurs qui seront nécessaires dans l'apprentissage de l'écriture. Mais le graphisme n'est pas réduit à cela, il prend vie dans un autre domaine - celui relatif aux arts visuels - dans lequel un objectif de préparation à l'écriture n'a aucune place. Il s'agit dans ce domaine de faire découvrir aux élèves des répertoires de graphismes décoratifs à observer, reproduire, s'approprier, transformer [...] et réinventer. Les compétences développées dans ces deux domaines faciliteront la maîtrise des tracés de l'écriture mais cela ne constitue nullement une fin en soi.
Appellation	"Activité graphique"	Apparition du terme "graphisme décoratif"
Mise en oeuvre	Beaucoup d'exercices abstraits sous forme de fiches (exemple : apprendre à tracer des spirales en reproduisant la coquille de l'escargot). Les élèves observent et reproduisent des motifs graphiques.	Il s'agit désormais de s'éloigner des exercices abstraits pour donner du sens à cet apprentissage. La démarche créative est mise en avant : les élèves découvrent et cherchent des référents du monde qui contiennent le motif rencontré, ils apprennent à se l'approprier, à le "manipuler", à le transformer et à le réinventer pour créer des graphismes nouveaux.
Objectifs	Acquérir le geste le mieux adapté et le plus efficace pour entrer dans l'écriture.	Développer les gestes moteurs Sensibiliser et éduquer le regard Développer la créativité

2. Pour les auteurs qui s'emparent de la question

De manière générale, l'activité graphique prend la forme d'une trace laissée par la main (ou le corps) sur des supports divers et avec des instruments variés. Précisons en premier lieu que les points de vue des différents auteurs à propos des activités graphiques sont divers et variés. La plupart d'entre eux s'attachent à poser une nette distinction entre les trois composantes des activités graphiques : le graphisme, l'écriture et le dessin, termes étant bien souvent confondus entre eux. Pour mettre en lumière les différences entre ces trois termes, le site Internet Eduscol propose au travers de son document d'accompagnement sur le graphisme intitulé « Le graphisme à l'école maternelle » des définitions synthétiques. Le graphisme y est envisagé comme une « *étude, reproduction et production de lignes, motifs, et formes, exploration d'organisations spatiales, pour construire des habiletés perceptives et motrices* ». Le dessin est considéré comme un « *moyen d'expression et de représentation* » et enfin l'écriture tend davantage vers une « *reproduction puis production de mots, de textes selon les codes et les règles de la langue écrite, pour produire du sens et communiquer* ». Ainsi, chacune de ces activités possède bel et bien ses propres caractéristiques.

2.1 Le graphisme sur les sites Internet

Il serait ambitieux voire irréalisable et qui plus est fastidieux de réaliser une analyse approfondie de toutes les propositions de pistes pédagogiques en matière de graphisme sur les sites Internet tant le champ des propositions est étendu, c'est pourquoi seuls quelques sites ont été retenus et font l'objet d'une analyse critique.

De très nombreux sites Internet¹ proposent des exercices graphiques systématiques répertoriés sous forme de fiches qui demandent à l'élève d'observer pour reproduire. Les fiches sont alors classées par formes à reproduire (lignes, ponts, ronds, etc), parfois même directement sur des lignes d'écriture à compléter. Sur le premier site, nous pouvons lire sous l'intitulé « graphisme » une petite précision : « discipliner son geste ». Il est donc question de développer, de déployer le geste graphique, ce qui au regard des programmes de 2015 et comme vu précédemment constitue un objectif à part entière du domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » et plus précisément du sous-domaine « l'écrit ». Il s'agit donc, au travers de ces exercices graphiques de s'entraîner, d'une manière parfois systématique et pouvant peut-être être lassante à développer puis maîtriser les gestes moteurs essentiels qui seront par la suite mobilisés en écriture. Le geste est ainsi l'élément principal travaillé au travers de ces fiches qui ne cherchent visiblement pas à enrichir et développer le regard, ce que préconisent les programmes de 2015 en matière de graphisme dans le domaine « Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques ». Se pose alors la question de l'intérêt pédagogique pour l'élève ; l'utilisation de telles fiches invitent-elles les élèves à réfléchir, à prendre conscience de leurs gestes, de leurs tracés ? Quel sens l'élève donne-t-il à un tel travail ? Les nouveaux programmes de 2015 insistent sur le fait que les activités graphiques doivent s'enrichir par une multitude de graphismes « *issus de traditions culturelles et d'époques variées* », ils expriment par ailleurs l'importance pour les élèves de puiser dans ces graphismes pour « *apprendre à reproduire, assembler, organiser, enchaîner à des fins créatives...* ». Dans cette perspective, le rôle de l'enseignant est de permettre aux élèves d'entrer dans une démarche active de construction de leurs savoirs. Comment l'enseignant peut-il aider l'élève à comparer, organiser, catégoriser des formes en proposant des fiches de reproduction systématique d'un même motif ? Si l'on creuse un peu plus sur ces sites Internet, l'on se rend vite compte que le graphisme en question recouvre entièrement la fonction en rapport avec le signe, c'est à dire l'écriture, dont parle Liliane Lurçat dans ses recherches et explicitée ultérieurement. L'analyse critique des propositions pédagogiques sur les sites Internet choisis permet d'aboutir sur le constat suivant : beaucoup de propositions mettent en avant non seulement

¹ <http://www.fiche-maternelle.com/graphisme.html> - <http://dessinemoiunehistoire.net/category/graphisme/> - <http://lamaternelledestef.free.fr/fichesgraphismes.htm>

un lien entre graphisme et écriture mais plus encore : l'écriture apparaît comme une finalité du graphisme. Celui-ci serait donc porteur d'un enjeu principal; préparer à l'écriture.

Cependant, quelques sites Internet très minoritaires proposent des exploitations pédagogiques au sein desquelles l'ouverture sur le monde des élèves est prise en compte dans les activités de graphisme. C'est notamment le cas du site laclasseedelphine.jimdo.com² qui propose de découvrir des graphismes à partir de différents éléments (œuvres d'art, environnement), d'apprendre à les reproduire et de s'en inspirer pour les introduire dans des réalisations personnelles. Cette démarche permet de rendre l'élève acteur de son savoir et de donner du sens à son travail.

2.2 Le graphisme dans les manuels pédagogiques/dans les ouvrages

Malgré les précisions institutionnelles données précédemment par Eduscol qui visent à distinguer clairement les différences entre les trois composantes de l'activité graphique et à donner un sens particulier à chacune d'entre elles, certains ouvrages ont des points de vue qui diffèrent en matière de graphisme et ne véhiculent pas tous le même message.

Prenons quelques exemples pour illustrer ce propos ; en premier lieu celui de l'ouvrage pédagogique intitulé Graphisme au doigt de Anne Semmel (Retz, 1999). Il s'agit d'un manuel qui propose des fiches rangées par thèmes au sein desquelles les élèves de petite section peuvent s'exercer à tracer des motifs au doigt. Au sein de cet outil pédagogique, la finalité du graphisme est clairement présentée comme une préparation à l'écriture comme en atteste une partie du préambule suivant « *Ecrire ne se limite pas à la bonne tenue du crayon et à la reproduction de signes, mais demande un apprentissage progressif, développant les compétences nécessaires à l'élaboration d'une écriture sûre et régulière. Ce fichier permet de préparer efficacement les enfants à l'écriture en leur faisant tracer des lignes, des courbes et des traits contenus dans des dessins variés et respectant l'impératif d'un graphisme réduit à l'essentiel* ».

En les consultant, je me suis rendu compte que de nombreux manuels pédagogiques partageaient ce discours qui, comme vu précédemment, peut sembler quelque peu réducteur au vu de ce qui est désormais préconisé dans les nouveaux programmes de 2015 pour l'école maternelle. Il faut également tenir compte de l'année de parution de ces ouvrages -parus pour la plupart dans les années 1990 jusqu'au début des années 2000-. D'autres manuels pédagogiques plus récents inscrivent le graphisme dans une perspective de découverte du monde, c'est notamment le cas de Graphismes d'ailleurs de Sylvie Breton

² <http://laclasseedelphine.jimdo.com/graphisme/dossier-graphisme/>

et Pierre Dufayet (Nathan, Paris, 2008). Il s'agit de faire entrer l'élève dans une découverte des possibilités graphiques, d'initier au regard pour donner envie de faire par la suite. Les graphismes d'ailleurs sont présentés comme permettant un enrichissement certain pour les élèves. A en croire les nouveaux programmes de 2015 pour l'école maternelle ainsi que les manuels les plus récents qui inscrivent le graphisme dans une perspective artistique d'ouverture sur le monde, le domaine du graphisme ne doit plus désormais se borner à la simple préparation à l'écriture. Le graphisme ne doit d'ailleurs nullement constituer une préparation à l'écriture, il aide dans l'un des domaines dans lequel il se place (celui de l'écrit) à développer des habiletés motrices utiles pour la maîtrise du geste de l'écriture³. Le graphisme dans le domaine de l'écrit et le graphisme dans le domaine des arts sont deux éléments bien distincts, ce qui ne signifie par pour autant qu'il faille, dans la pratique, établir une sorte de « barrage » et ne pas créer de liens entre les deux. Dans son ouvrage *Etudes de l'acte graphique* datant de 1974, Liliane Lurçat – chercheuse, écrivaine, psychologue et spécialiste de l'enfant – définit l'activité graphique comme « *l'ensemble des activités permettant la réalisation de tracés, c'est à dire les activités de dessin et d'écriture* ». L'auteure va jusqu'à expliciter que le graphisme est porteur de deux fonctions bien distinctes : « *l'une en rapport avec l'image, l'autre en rapport avec le signe* ». A partir de cela, il est aisé de comprendre que la fonction du graphisme en rapport avec l'image est le dessin et que celle en rapport avec le signe est l'écriture, ce qui tend – selon Liliane Lurçat – à justifier que le graphisme se positionne à la fois dans le domaine de l'écrit et dans celui des arts visuels.

Les points de vue institutionnels et théoriques évoqués dans ces premières parties quant à la question du graphisme devraient être au service d'une pratique réfléchie et adaptée, mais qu'en est-il *réellement* sur le terrain ? Comment les enseignants en maternelle s'emparent-ils de ces éléments et comment perçoivent-ils cet apprentissage ?

3. Pour certains acteurs de la communauté éducative

3.1 Le graphisme pour les enseignants en maternelle

J'ai demandé à mes collègues enseignantes en maternelle de l'école dans laquelle je suis affectée ainsi qu'à des enseignants en maternelle qui exercent dans d'autres écoles de répondre à un questionnaire portant sur les enjeux du graphisme à l'école maternelle. Celui-

³ http://www.ac-grenoble.fr/savoie/pedagogie/docs_pedas/graphisme_maternelle_sfarre/index.php?num=1100

ci visait à questionner les enjeux de la mise en œuvre du graphisme pour ces enseignants ainsi qu'à mesurer l'impact en terme de changement des pratiques que les nouveaux programmes ont eu (ou n'ont pas eu) sur la mise en œuvre du graphisme dans leur classe. Pour des questions de praticité le questionnaire a été mis en ligne sur Internet et les résultats des données ont été calculés informatiquement sous forme de diagrammes circulaires pour les réponses à choix multiples (*Voir en Annexes*). Il s'agit désormais de mettre en regard ces différentes réponses de manière à les analyser.

Les trois premières questions portent sur la signification que donnent les enseignants aux trois activités qui constituent les activités graphiques ; le dessin, le graphisme et l'écriture. Si selon les enseignants le dessin constitue majoritairement à 38,9% un moyen pour les élèves de s'exprimer en représentant des choses qu'ils affectionnent, les données sont plus resserrées en ce qui concerne le graphisme. 48,9% des enseignants affirment que le graphisme constitue un ensemble diversifié d'activités préparatoires à l'écriture contre 42,6% pour qui celui-ci représente un ensemble d'exercices permettant de rendre le geste plus sûr en instaurant des automatismes. Il convient de préciser que plusieurs réponses pouvaient être choisies par chaque enseignant à chaque question mais quoi qu'il en soit une très faible minorité (8,5%) définit le graphisme comme un moyen de permettre aux élèves de découvrir le monde qui les entoure par l'observation de formes diverses et variées. Force est alors de constater que le graphisme est très associé au développement du geste et beaucoup moins au développement du regard. Les nouveaux programmes de 2015 mettent pourtant en avant l'intérêt du graphisme dans le développement de la « *coordination entre l'oeil et la main* ». Enfin, l'écriture constitue à 47,7% un tracé porteur de sens et à 38,6% tout de même un code social dont l'acquisition passe préalablement par des exercices graphiques, on retrouve là encore l'influence de l'écriture sur les objectifs donnés au graphisme. L'ensemble de ces données est confirmé par les réponses à la quatrième question « *pour vous, quels sont les objectifs du graphisme ?* » : la majorité des enseignants (47,2%) répond « *mettre en place le geste et les formes de l'écriture* » contre 34% qui répondent « *exercer l'oeil et la main* » et 17% qui répondent « *sensibiliser les élèves au regard* ».

D'une manière assez conséquente, les activités graphiques sont donc encore très associées aux activités préparatoires à l'écriture pour les enseignants exerçant actuellement en maternelle. A la cinquième question « *Est ce que vos pratiques en terme de graphisme ont changé depuis l'apparition des nouveaux programmes pour l'école maternelle de 2015 ?* », la grande majorité des enseignants répond « *non* » (quatre « *oui* » et un « *pas encore mais il va falloir y songer...* » contre vingt-quatre « *non* »). Cela renvoie nettement aux anciens

programmes de 2008 et plus encore de 2002 pour l'école maternelle qui, bien qu'admettant que le graphisme ne devait pas être réduit à la préparation à l'écriture, mettaient pour autant clairement l'accent sur l'importance de celui-ci sur le futur apprentissage de l'écriture. De la même manière, la préparation à l'écriture dans la mise en œuvre du graphisme semble être un enjeu capital pour les enseignants comme en témoignent les réponses précédentes, mais il convient de remarquer qu'il n'est pas le seul; les réponses aux deux dernières questions « *Lorsque vous faites du graphisme avec vos élèves, dans quel domaine au regard des nouveaux programmes de 2015 vous situez-vous le plus souvent?* » et « *Quel type d'activités graphiques avez-vous l'habitude de mettre en œuvre au sein de votre classe?* » semblent significatives d'un désir de faire du graphisme un moyen de développer chez les élèves des compétences très diverses et pas seulement liées à l'apprentissage de l'écriture. 25,8% des enseignants interrogés affirment se situer à part à peu près égale dans les domaines « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » et « agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques » lorsqu'ils proposent des activités graphiques à leurs élèves – malgré tout, 29% des enseignants se situent plutôt dans le domaine « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » et 45,2% dans le domaine « agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques » –. D'autre part, les activités proposées par les enseignants renvoient globalement à des activités très diverses qui permettent d'exploiter différentes pistes de travail – les activités suivantes placées entre parenthèses ont été proposées par les enseignants interrogés – l'observation et la découverte (*observer des œuvres, des éléments qui entourent les élèves, des monuments, découvrir un motif graphique par l'observation, le rechercher dans son environnement proche...*), la manipulation, la préhension fine (*travailler avec les doigts notamment dans des matériaux tels que la semoule, la farine, etc, puis avec différents outils sur différents matériaux, plans, supports, contraintes...*), le développement des gestes et des formes de l'écriture (*entraînement sur fiches plastifiées, production de graphismes dans des interlignes dans un cahier d'écriture, repasser sur un modèle, travail autour des verbes d'actions tels que longer, suivre, imprimer...*) la créativité (*réaliser des productions plastiques et des compositions à partir des différents graphismes rencontrés, réalisation d'un projet tel que le déguisement pour le carnaval, décorer des objets, décorer un support suite à une exploitation d'album de littérature de jeunesse...*).

Si ces premiers éléments permettent de définir le graphisme selon plusieurs points de vue qui parfois se recoupent, il semble désormais intéressant de questionner les modalités et la mise en œuvre du graphisme en classe, du côté des élèves et du côté des enseignants.

II. Les apprentissages graphiques

1. Du côté des élèves : les stades de développement en graphisme

Les essais de définition du graphisme engagés précédemment dans la première partie de cette recherche visent à poser les jalons pour définir les enjeux de celui-ci. Il s'agit désormais dans une seconde partie de chercher à savoir comment fonctionne le graphisme. De manière abstraite, le graphisme pourrait représenter un continuum sur lequel sont placés différents stades distincts et définis par lesquels les élèves passent nécessairement au fil de leur développement graphique. De manière générale, les productions des enfants sont au démarrage impulsives et non contrôlées, répondant à un besoin de laisser une trace sur un support, mais petit à petit et notamment au cours de la scolarité, celles-ci visent à s'enrichir pour laisser place à des formes de plus en plus contrôlées. Il convient avant tout de préciser que les différents stades de développement en graphisme définis ci-dessous font référence aux très nombreuses recherches de la chercheuse Liliane Lurçat, directrice de recherche honoraire au CNRS en psychologie de l'enfant. Il a été prouvé, notamment au sein de ce travail de recherches élaboré par deux enseignantes d'école maternelle⁴ que les stades de développement de l'acte graphique spécifiés par Liliane Lurçat sont très largement généralisables. De nombreuses didacticiennes telles que Marie-Thérèse Zerbato-Poudou, Liliane Baron, Danièle Dumont ou encore Denise Chauvel se sont appuyées sur les stades de développement du graphisme définis par Liliane Lurçat pour débiter leurs recherches ou mettre en œuvre leurs travaux. Il conviendra donc de tenir compte de ces mêmes stades de développement pour analyser les productions des élèves par la suite. Les stades de développement en graphisme proposés par Liliane Lurçat sont définis en fonction de l'âge des enfants, celle-ci remarque au travers de ses recherches que pour une certaine classe d'âge, des compétences graphiques précises peuvent être construites et acquises par chaque enfant. Néanmoins elle précise que ces différents stades ne sont pas franchis par tous exactement au même moment, ces stades tiennent compte avant tout du développement des enfants aux niveaux moteur, perceptif et intellectuel. C'est la raison pour laquelle la chercheuse définit également – suite aux travaux du psychologue et professeur Henri Wallon – trois niveaux dans l'activité graphique : le niveau moteur, le niveau perceptif et le niveau représentatif. Le niveau moteur porte sur le geste, le mouvement qui constitue la source même de l'activité graphique. Le niveau perceptif concerne le rôle de l'œil dans l'activité graphique : petit à petit l'œil suit la trace laissée par le geste qui peut alors être contrôlé, il s'agit donc de la prise de conscience pour l'enfant

⁴ S. BUTTIGNOL, V. SOLER, 2012, *Dans quelle mesure les stades du développement définis par Liliane Lurçat concernant l'acte graphique sont-ils généralisables et opératoires ?* Mémoire Métiers de l'Éducation et de la Formation, Montpellier : université Montpellier II.

que « *son mouvement laisse une trace et que cette trace on peut la faire évoluer* » comme l'explique Noëlle Bardot, ancienne directrice d'école d'application en maternelle⁵. Le niveau représentatif est le sens que l'enfant est capable de donner à ses productions, l'enfant a alors un projet de graphisme, les formes précédemment découvertes sont dès lors utilisées selon une intention. Liliane Lurçat indique que chacun de ces trois niveaux est différent mais toujours complémentaire quel que soit le stade de développement dans lequel ils sont définis. Elle souligne dans son ouvrage Le graphisme à l'école maternelle que « *l'activité graphique est le résultat de liaisons interfonctionnelles qui s'établissent aux trois niveaux de l'activité, niveau moteur, niveau perceptif, niveau de la représentation* ».

1.1 Du gribouillage à la naissance des premières formes

Le premier stade du développement graphique est atteint chez des enfants de trois à quatre ans selon Liliane Lurçat. Les élèves de ma classe étant en toute petite/petite section et ayant donc au maximum quatre ans devraient alors se situer au sein de ce stade de développement. La première étape de ce stade correspond à une période de gribouillages. Au niveau moteur, le geste est nettement impulsif et n'est pas encore contrôlé. J'ai mis en place dans ma classe un dispositif de recueil de données basé sur l'observation pure durant un peu moins de trois périodes – de fin septembre à fin février –. Des observations régulières des élèves ont ainsi été menées chaque jour lorsqu'ils étaient en activité « dessins libres » le matin durant l'accueil. Des photographies des productions des élèves ont été prises au fur et à mesure. Lors de ces activités, une feuille de papier blanche ainsi que des crayons de couleurs sont mis à disposition des élèves. Aucune contrainte n'est imposée durant l'activité, les élèves volontaires s'y dirigent spontanément. J'ai pu observer de très nombreux élèves se servant de leurs deux mains simultanément pour laisser une trace sur le support proposé ; une seule main est utilisée pour tenir l'outil scripteur mais celui-ci voyage de la main droite à la main gauche en fonction des jours et même parfois durant une même séance. Pour la totalité des élèves, l'outil est tenu en mode palmaire avec toute la main obligeant à bouger tout le bras pour déplacer l'outil sur le support. Cela semble très fatigant pour les très jeunes élèves qui se détachent en général rapidement de l'activité. S'il semble évident qu'il faille éviter à l'élève de prendre de mauvaises habitudes dans la tenue de l'outil, il me paraît néanmoins important de permettre à l'élève de faire ses propres expériences avec l'outil scripteur et de découvrir l'univers des traces laissées par lui-même

⁵ <http://www.cndp.fr/crdp-reims/ressources/conferences/bardot/bardot.htm>.

de la manière qui, pour le moment, lui convient le mieux.

Au niveau perceptif, j'observe principalement des élèves pour qui l'espace de la feuille n'est pas encore appréhendé comme un espace graphique. Beaucoup d'élèves suivent leurs tracés avec les yeux mais explorent une partie de la table avec leur crayon, au-delà du support proposé. Liliane Lurçat explique à ce propos que le contrôle visuel n'est pas encore automatisé durant cette étape, c'est parce que les activités motrices et visuelles ne sont pas encore clairement associées entre elles de manière automatique que l'élève n'est pas en mesure de limiter son tracé à l'espace graphique.

Au niveau représentatif, la théorie apportée par Liliane Lurçat informe que l'étape du gribouillage correspond à un besoin fonctionnel et ne laisse donc pas sa place à une représentation quelle qu'elle soit. Les élèves qui semblent en être à cette étape, lorsque je leur pose la question, ne sont pas capables d'expliquer ce qu'ils font.

J'ai pu cependant prendre conscience au travers de l'observation appuyée de certains élèves que cette première étape évolue assez rapidement, les premiers essais de tracés font naître naturellement chez certains élèves des formes arrivées par hasard, durant l'expérimentation.

La deuxième étape de ce premier stade constitue l'arrivée des premières formes dans les productions. Selon Liliane Lurçat, cette étape se définit au niveau moteur par une diminution de l'impulsivité des gestes et un premier début de contrôle de ceux-ci. De manière plus technique, l'enfant devient capable de « freiner » ses mouvements lors de cette étape et donc de produire des tracés morcelés. En somme, le contrôle kinesthésique se met véritablement en marche lors de cette étape. Quelques rares élèves de ma classe répondent à ces quelques caractéristiques, ce sont également ceux qui sont en capacité de tenir leur outil en pince. Je remarque par ailleurs que ces élèves tiennent leur outil toujours avec la même main.

Au niveau perceptif, les premiers véritables contrôles visuels sont en marche également et cela se confirme dans la pratique puisque les élèves de ma classe en question parviennent à limiter leur tracé dans l'espace graphique proposé. L'élève a alors intériorisé l'espace graphique et l'accepte comme faisant partie intégrante de ses productions. La théorie amenée par Liliane Lurçat – entre autres – explique que les productions évoluent alors de manière notable puisque l'oeil est désormais apte à suivre la main et à la guider permettant à l'enfant au niveau moteur de produire des tracés morcelés, comme expliqué précédemment, qui ont le mérite de permettre aux premières formes d'apparaître.

Au niveau représentatif, l'enfant est en capacité de donner une signification à ce qu'il a produit. Deux cas de figure distincts sont apparus lorsque j'ai demandé aux élèves ayant

le plus d'aisance dans les productions de m'expliquer ce qu'ils avaient fait. Certains élèves identifient la forme en tant que telle qu'il viennent de tracer et sont capables de la nommer, d'autres donnent une signification plus symbolique à leur production, à l'image de cet élève qui m'a expliqué qu'il avait dessiné une voiture. Ces faits sont davantage explicités à l'aide de photographies dans la sous-partie suivante.

1.2 Analyse du recueil de dessins libres des TPS/PS

L'observation réalisée sur mes élèves à propos de leurs possibilités graphiques sur une période quelque peu inférieure à trois mois a permis d'illustrer en pratique la théorie amenée par les didacticiens concernant les stades d'évolution en graphisme et m'a permis de situer mes élèves dans le premier stade de développement défini par Liliane Lurçat. C'est en observant les gestes, les postures et les réalisations des élèves que je prends réellement conscience de la théorie qui devient alors « réelle ». Celle-ci m'aide également à situer certains élèves plus spécifiquement dans la première étape : celle du gribouillage et d'autres dans la deuxième étape : celle de l'élaboration des premières formes. Deux exemples significatifs de productions d'élèves sont analysés ci-dessous.

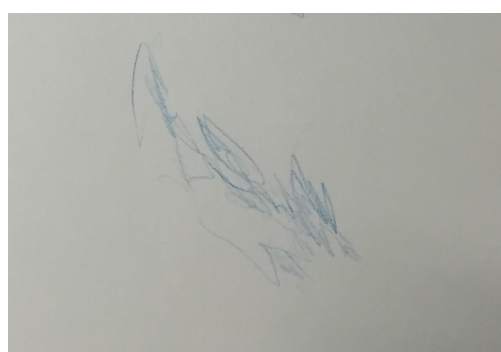
Les premières productions analysées sont celles d'une élève que nous appellerons I et qui se situe manifestement dans l'étape du gribouillage.

Au commencement de l'observation, je peux observer chez I une prise palmaire du crayon et un geste de tape répétitive sur la feuille. L'élève ne regarde pas réellement sa feuille, son regard est fuyant, elle ne semble pas avoir conscience de son rôle dans la production du tracé. I appuie relativement fort sur son crayon, changeant parfois de main comme pour soulager celle qui vient d'être utilisée (*production 1*). Cela a tendance à m'étonner dans les premières semaines d'observation car la grande majorité de mes élèves laisse des traces à peine visibles sur le support (*production 2*).

1



2



Dans un souci de clarté, la production de I sur l'image 1 a été agrandie, mais replacée dans le contexte de la feuille, celle-ci est en réalité très petite. Elle laisse apercevoir de petits traits énergiques partant dans différentes directions de l'espace graphique. Le gribouillage ainsi formé est limité à un espace très restreint de la feuille. Ce genre de production (*production 1*) est répété de très nombreuses fois par I le matin qui semble trouver un plaisir certain dans l'activité.

A partir de mi-novembre, I commence à occuper davantage l'espace graphique, ses tracés toujours très énergiques sont reproduits plusieurs fois sur un même support. Il me semble alors – sans que je ne puisse l'affirmer avec certitude – que l'oeil suit davantage la trace pour l'organiser dans l'espace. Le crayon est toujours tenu en prise palmaire et I n'est pas encore latéralisable ; l'outil semble passer d'une main à l'autre sans préférence aucune.

3



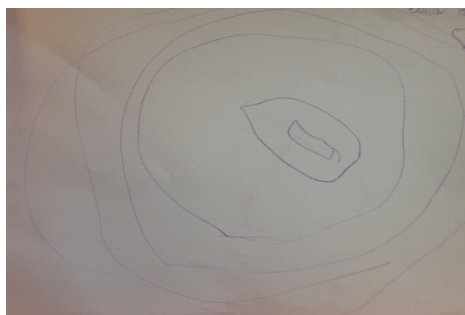
En comparaison à la production 1, la production 3 témoigne de tracés plus longs (l'échelle d'agrandissement de la photographie est sensiblement la même sur les productions 1 et 3). Les tracés semblent davantage s'organiser dans deux directions spécifiques de l'espace graphique : la gauche et la droite. Les tracés sont majoritairement horizontaux et l'on peut noter certaines amorces de boucles plus marquées que dans la production 1.

Ensuite, les secondes productions analysées sont celles d'élèves qui semblent se situer dans la seconde étape du premier stade de développement définie par Liliane Lurçat : la naissance des premières formes.

Dans la production 4 ci-dessous, nous constatons la présence de cercles plus ou moins fermés. L'élève les a « emboîtés » les uns dans les autres jouant ainsi sur la grandeur de ceux-ci. Nous observons également que ces graphismes se chevauchent par endroits. Cette production reprend le premier cas de figure évoqué précédemment ; à l'issue de cette production, j'ai demandé à l'élève ce qu'elle avait dessiné. Celle-ci m'a répondu « c'est des

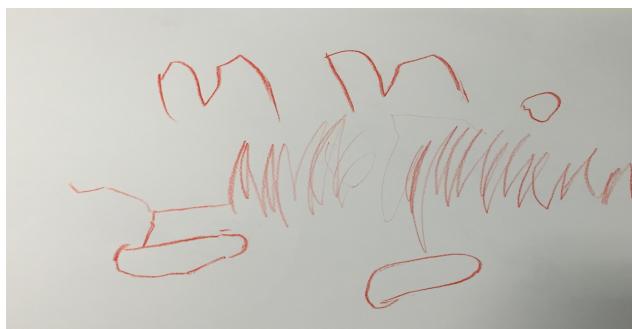
ronds ». Ainsi, l'élève identifie nettement la forme du graphisme qu'elle vient de créer, elle avait la volonté de créer des « ronds » et avait au préalable un véritable projet de graphisme.

4



Prenons maintenant des exemples de productions d'un élève que nous appellerons M et qui semble également se situer dans la deuxième étape du premier stade de développement.

5



Cette première production (*production 5*) date du 3 novembre 2015. Elle est riche en essais graphiques : nous y retrouvons deux suites de deux ponts, des cercles allongés fermés, un petit cercle bien rond, des balayages horizontaux. M multiplie les graphismes sur l'espace qui lui est proposé. J'observe chez lui dès les premières productions une prise en pince du crayon et une capacité de freinage du mouvement.

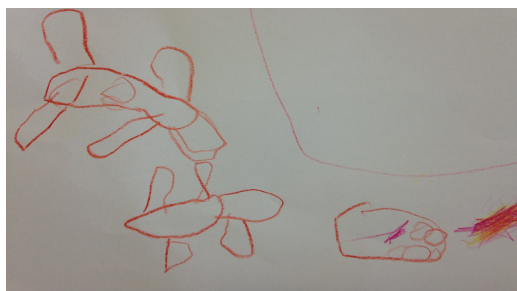
6



Cette deuxième production (*production 6*) date du 1 décembre 2015. La manière dont M

fait évoluer ses productions est intéressante : les premiers tracés (*production 5*) n'ont pas disparu mais se sont au contraire enrichis. D'une part, les cercles allongés sont bien plus grands mettant en évidence une amplitude du geste plus maîtrisée et d'autre part, les formes bien distinctes et séparées de la production 5 sont désormais agencées entre elles : nous pouvons nous apercevoir que les petits cercles sont tracés de part et d'autre des grands cercles allongés. Ainsi, l'élève tâtonne, fait des essais, des compilations de formes jusqu'à donner un sens à sa production. Lorsque je lui demande à propos de cette réalisation ce qu'il a dessiné, M me répond « *j'ai fait une voiture* ». Je comprends alors l'importance évoquée par Liliane Lurçat de permettre à l'enfant de prendre pleinement conscience du sens qu'il donne à ses productions en l'incitant à verbaliser à propos de celles-ci. Cette prise de conscience des premiers éléments graphiques doit permettre à l'élève de comprendre le but qu'a l'activité graphique pour lui.

7



Cette troisième production (*production 7*) date du 4 janvier 2016. M a là encore réalisé des voitures. Il utilise toutefois de nouvelles formes arrondies pour remplacer les petits cercles. Je sens chez lui une envie d'expérimenter les tracés avec ce même objectif constant de dessiner des voitures. Des tracés de différentes formes naissent chez M et se développent en même temps. L'expérimentation graphique de M se limite cependant pour le moment aux formes, l'élève est attiré par la couleur rouge pour réaliser ses tracés et lui est fidèle tout au long de ma période d'observation.

Pour moi, l'intérêt de ce « classement » des élèves au sein des différentes étapes du premier stade de développement en graphisme réside dans le fait qu'il permet de connaître le « niveau » des élèves afin de pouvoir y répondre plus efficacement en proposant des situations pédagogiques adaptées à chacun. A l'issue de la période d'observation, et en prenant appui sur les travaux théoriques de Liliane Lurçat, il s'agit désormais de proposer aux élèves qui se situent dans la première étape du premier stade (gribouillage) de réaliser un maximum d'expériences graphiques sans imposer de main pour la tenue de l'outil et sans imposer de contraintes qui limiteraient les possibilités. Il s'agit d'encourager les élèves

se situant dans la deuxième étape du premier stade (début des premières formes) à investir l'espace graphique et de susciter chez eux une prise de conscience des formes produites. Le rôle de l'enseignant est aussi d'amener l'élève à commenter ses productions pour en prendre pleinement conscience. Le rôle du langage dans l'activité graphique est alors déterminant, ceci fera ultérieurement l'objet d'une sous-partie.

1.3 Du tracé à la forme : la conscience de la forme

Le deuxième stade de développement du graphisme se met en place chez des enfants ayant entre 4 et 5 ans. C'est un stade considéré comme très riche pour les chercheurs car l'enfant a eu l'occasion de développer ses possibilités motrices, perceptives et intellectuelles lors du premier stade et est désormais capable d'avoir un projet de graphisme, c'est à dire de définir préalablement ce qu'il veut produire. Ce deuxième stade s'organise néanmoins nécessairement dans une logique de continuité avec le premier ; l'enfant continuera d'explorer les formes découvertes par hasard et les complexifiera au fur et à mesure.

Au niveau moteur, l'enfant est désormais capable de maîtriser pleinement son geste ; il est donc possible d'observer des mouvements de plus en plus dénués d'impulsivité. De manière certes moins répétitive que pour mes élèves mais toutefois révélatrice, j'ai pu observer à plusieurs reprises des élèves de moyenne section dessiner de manière libre lors des décroissements de l'après-midi. Chaque jour, un petit groupe d'élèves de deux classes de moyens/grands de mes collègues viennent dans ma classe lorsque mes élèves de toute petite/petite section sont à la sieste. Je réalise avec eux une séance portant sur le domaine de mon choix et j'ai pris l'habitude de proposer aux élèves, à l'issue de la séance, de dessiner librement en leur donnant les mêmes outils et supports que ceux proposés à mes élèves (des feuilles blanches et des crayons de couleurs). La grande différence avec les élèves de petite section que je remarque au niveau moteur réside dans la capacité générale des élèves de moyenne section à freiner et à fragmenter leur geste, en tenant pour la grande majorité d'entre eux leur outil en pince. Quelques rares élèves semblent avoir des difficultés au niveau de la pression sur l'outil scripteur amenant une mauvaise tenue de celui-ci ; j'ai pu notamment observer un élève dont les doigts glissaient sur le crayon et se retrouvaient rapidement très proches de la mine de celui-ci. Ses tracés étaient donc hésitants et non contrôlés limitant l'apparition des formes.

Au niveau perceptif, j'observe chez la majorité des élèves de moyenne section une

bonne occupation de l'espace graphique ; contrairement aux réalisations de certains élèves de petite section, aucun élève de moyenne section ne sort de l'espace graphique pour prolonger ses tracés. D'autre part, je constate chez les élèves l'envie de « remplir » entièrement l'espace disponible. A ce propos, les travaux de Liliane Lurçat montrent que l'enfant n'a à ce stade pas de projet de structuration de l'espace graphique, son objectif est de combler les vides au fur et à mesure qu'il les perçoit sur la feuille en commençant à organiser ses formes dans différentes directions et en les complexifiant. Ses différentes formes commencent à être juxtaposées sur l'espace de la feuille sans qu'il n'existe nécessairement de relation spécifique entre elles.

Au niveau représentatif, les premières formes découvertes s'enrichissent progressivement au cours de ce stade : j'observe chez les élèves de moyenne section la production majoritaire de boucles, de spirales, de croix et des premières représentations (le bonhomme étant celle qui revient le plus). L'élève donne un réel sens à ses tracés accordant ainsi un but à l'activité graphique. Les travaux des chercheurs précisent qu'à ce stade le graphisme peut se structurer selon trois orientations : les jeux graphiques de représentation de formes qui n'ont pas forcément de valeur figurative, les représentations graphiques dont émane un objectif de représentation (il s'agit ici du dessin) et les premiers essais d'écriture. Le langage est alors nécessaire pour expliquer les productions. Comme le résume Liliane Lurçat dans son ouvrage Etudes de l'acte graphique ; « *le langage accompagne l'activité graphique, il la suscite, la justifie et la traduit* ».

1.4 Du geste volontaire au geste maîtrisé : la maîtrise du tracé

Le troisième stade de développement du graphisme se met en place chez des enfants ayant entre 5 et 6 ans. Ce troisième et dernier stade se caractérise essentiellement par une précision dans le geste de plus en plus fine et une approche différente entre deux types de graphismes : le graphisme figuratif et le graphisme non-figuratif. Les concepts de figuration et de ce que l'on pourrait appeler « décoration » (le non-figuratif consiste alors essentiellement à décorer) vont néanmoins évoluer simultanément en fonction de plusieurs évolutions propres à l'enfant : l'évolution motrice, affective, perceptive et cognitive.

Au niveau moteur de ce stade, la prise en pince de l'outil s'affine nettement, l'enfant devient capable de tenir l'outil en pince de manière tri-digitale sollicitant de fait le pouce, l'index et le majeur et amenant ainsi une meilleure disposition pour les tracés. D'autre part, l'enfant commence à prendre conscience de son geste : la précision plus maîtrisée sur le

plan graphique permet l'émergence d'un mouvement plus fluide sur le support et entraîne la maîtrise de l'orientation consciente. Tout cela concourt à rendre possibles des tracés de plus en plus précis.

Au niveau perceptif, les tracés commencent à s'automatiser, l'enfant continue d'explorer les formes toujours de plus en plus nombreuses, de les enrichir et de les complexifier. Je n'ai eu l'occasion de réaliser qu'une seule séance d'observation avec les élèves de grande section, celle-ci s'est déroulée dans les mêmes conditions que celles réalisées avec les élèves de petite et de moyenne section. Ce peu de temps passé à observer les élèves de grande section dans une activité de dessin libre ne me permet pas d'avoir un regard critique objectif sur la théorie amenée par les chercheurs, la seule chose que je constate sur les travaux des élèves de grande section est la présence de formes très diverses : j'observe notamment la présence de formes géométriques (ronds, carrés, triangles, rectangles), des boucles, des zigzags, des spirales, des étoiles, des arceaux qui s'entremêlent bien souvent pour créer de nouvelles formes. Par ailleurs, l'enfant identifie clairement à ce stade les directions et les trajectoires sur l'espace graphique, je peux notamment observer sur les dessins des élèves de grande section l'exploration de l'horizontal et du vertical sur l'espace de la feuille, il s'agit en quelques sortes de la période de l'épanouissement des gestes, des mouvements et des formes.

Au niveau représentatif, l'enfant devient capable d'identifier et de différencier chacune des activités graphiques auxquelles il peut s'adonner ; le dessin, le graphisme et les activités d'écriture. A ce niveau là, le langage permet de créer des « ponts » entre les différentes composantes de l'activité graphique, il devient primordial pour donner du sens à celles-ci aux yeux des enfants. Le dessin devient pour l'enfant une représentation de l'objet qu'il a choisi. Le choix des thèmes des dessins est fonction des intérêts personnels de l'enfant, de ses goûts mais également de l'affectivité qui joue un grand rôle dans la représentation chez l'enfant. Il peut donc être intéressant sur le plan pédagogique, à ce stade, de proposer des activités riches et variées qui vont susciter la curiosité des élèves et qui s'inscriront dans un vécu personnel qui peut aussi être commun à la classe par exemple. A ce stade, un apport de modèles extérieurs que l'enfant va reproduire dans les activités de dessin ou d'écriture peut être constaté. De manière générale, dans les productions des élèves de grande section, les thèmes de représentations sont récurrents : des maisons, des bonshommes, des voitures.

Au cours de ce stade le graphisme de l'enfant passe donc d'un état dans lequel ses gestes et ses productions de formes mûrissent progressivement grâce à des expériences

riches et variées à un état dans lequel ses tracés deviennent totalement maîtrisés. L'essentiel au niveau pédagogique semble être de faire en sorte de favoriser l'émergence des possibilités nouvelles chez l'élève pour élargir son horizon en terme de graphisme ; se situer en quelques sortes dans une pédagogie de « l'ouverture » et contre une pédagogie du « forçage ».

A partir de là, il semble intéressant de se demander en quoi ces différents stades d'évolution du graphisme peuvent permettre à l'enseignant d'apporter des réponses adaptées aux élèves ? Comment proposer une « pédagogie du graphisme » efficace ?

2. Du côté des enseignants : comment mettre en œuvre le graphisme ?

Comme nous l'avons vu précédemment, le graphisme évolue selon une certaine logique chez l'enfant bien que chacun ne passe pas par les mêmes stades et les mêmes étapes exactement au même moment. Si cette évolution est fonction de plusieurs facteurs propres à l'enfant (mobilité globale, motricité fine, contrôle visuel...), il n'en reste pas moins qu'à l'école l'enseignant joue un rôle déterminant dans l'avancée des élèves vers les apprentissages graphiques. Comme l'explique Noëlle Bardot, ancienne directrice d'école d'application maternelle sur le réseau de création et d'accompagnement pédagogique Canopé⁶, l'enseignement du graphisme ne peut se mettre en œuvre sans donner avant tout l'envie aux élèves de faire, de créer. Il s'agit de donner du sens et de susciter la curiosité pour éveiller l'intérêt qui permettra par la suite d'entrer dans de réels apprentissages. L'ancienne directrice explique par ailleurs que les activités graphiques proposées aux élèves doivent être adaptées à leur niveau de développement. L'enseignant doit tenir compte des rythmes différents des développements individuels pour proposer aux élèves des situations adaptées. Liliane Lurçat l'annonce dans son ouvrage L'activité graphique à l'école maternelle : « *On n'est pas meilleur à 6 ans, on est autre* ». Chaque stade du développement du graphisme possède ses intérêts et sa finalité propre, l'enseignant se doit d'être un guide pour les élèves en proposant des situations riches et variées qui auront pour conséquences d'induire le geste et la compétence chez l'élève et de le faire avancer, de manière autonome tout en étant accompagné, dans ses découvertes graphiques. Les situations graphiques proposées doivent ainsi progressivement permettre à la production de formes de se diversifier et de s'enrichir et au geste de s'assouplir.

⁶ <http://www.cndp.fr/crdp-reims/ressources/conferences/bardot/bardot.htm>

2.1 Les différentes étapes d'apprentissage

Les différentes étapes de l'apprentissage du graphisme définies ci-dessous sont celles recommandées par le document ressource pour l'école maternelle : « *Le graphisme à l'école maternelle* » sur le site Internet Eduscol. Il m'a semblé opportun de pouvoir les analyser afin d'en comprendre les enjeux et les spécificités. Elles visent à rendre possible la mise en œuvre d'un apprentissage solide et durable. Cinq étapes sont ainsi définies et doivent être exploitées de manière cyclique et de manière adaptée au niveau des élèves sur chaque année de l'école maternelle.

- La découverte

Le sculpteur français Auguste Rodin disait « *Je ne crée pas, je vois et c'est parce que je vois que je suis capable de faire* ». Déplacée dans le contexte pédagogique de l'école, cette citation me paraît pertinente : l'observation semble être un bon point de départ pour toute démarche pédagogique en graphisme. Il s'agit d'amener l'élève à regarder, pour l'amener par la suite à produire, et non l'inverse. L'étape de découverte est celle qui va contribuer à rendre sensée toute la suite de la démarche : si cette étape ne provoque pas de questionnements, d'interrogations, de curiosité, d'envie chez les élèves, où se trouve l'intérêt de s'intéresser à la suite ? Cette étape de découverte est donc déterminante dans la démarche. Dans cette étape, l'enseignant doit prendre le temps d'initier ses élèves au regard en mettant en œuvre des situations de découverte de formes, de lignes ou de motifs. Les élèves apprennent ainsi à observer, repérer, reconnaître, comparer, différencier, décrire, isoler... Cet apprentissage doit être fait de plaisir et stimuler l'intérêt des élèves. Le document d'accompagnement insiste fortement sur ce fait : « *instaurer des situations motivantes de découverte des formes, lignes ou motifs* ». Pour cela, il convient également de faire en sortes que les élèves ne soient pas passifs et participent activement à la construction progressive de cette première étape. En fonction du niveau des élèves, des situations très diverses peuvent être proposées mais l'objectif motivationnel reste le même.

- L'entraînement

Le document d'accompagnement des programmes Eduscol précise à ce stade que « *les apprentissages doivent toujours s'ancrer dans l'action concrète, avant de pouvoir se traduire par des exercices plus formalisés* ». Il s'agit de continuer à alimenter la réflexion introduite lors de la première étape et d'éviter d'imposer des situations d'application d'une consigne ou de reproduction de formes pré-définies. Il peut ainsi être intéressant de partir

en quête avec ses élèves de référents du monde qui contiennent la forme. Dans cette perspective, des recherches dans la classe, dans la cour, dans la salle d'EPS, dans divers lieux peuvent être menées afin d'essayer de repérer la forme préalablement découverte. Au travers de cette constitution d'images qui peuvent être gardées dans un petit recueil ou sur un mur d'images, l'élève explore son environnement proche et apprend à observer. Dans le monde saturé d'images qu'est le nôtre, il me semble que l'éducation au regard doit faire l'objet d'une attention particulière et doit tenir une importance capitale dans une démarche d'apprentissage graphique. Lors de cette étape, il s'agit également de permettre aux élèves de s'entraîner à reproduire librement la forme découverte en multipliant les outils et les procédés.

- La consolidation

Il s'agit lors de cette étape d'automatiser le geste et de faire apparaître les différents procédés de réalisation de la forme en question. Plusieurs types d'activités peuvent alors être mis en œuvre ; des activités d'adaptation du tracé à différentes organisations spatiales, il s'agira pour l'élève de grouper, aligner, espacer, saturer l'espace... En somme d'investir l'espace graphique pour reproduire la forme travaillée. Effectivement, une forme pouvant exister selon différentes organisations spatiales et non dans un seul sens, il est important de travailler cet aspect avec les élèves. Des activités de transformation peuvent aussi être proposées ; il s'agira pour les élèves de réaliser des tracés plus épais, plus fins, plus grands, plus petits tout en gardant les caractéristiques de la forme. Sur la même lignée que les précédentes, cette étape se veut toujours exploratrice ; les élèves poursuivent la découverte du motif ou de la forme en question.

- Le réinvestissement

Lors de cette étape, il s'agit d'enrichir et de valoriser ce qui a été construit par les élèves. Les réalisations peuvent être reprises à divers moments dans l'année pour y apporter des modifications, des améliorations ou de nouveaux tracés. Pour consolider le geste, de nouvelles situations variées sont requises, il s'agira également de réinvestir les acquis en les transférant dans de nouvelles situations.

- Le perfectionnement

Lors de l'étape du perfectionnement, il s'agit de parfaire le travail entrepris depuis le début de la démarche. Les élèves, toujours selon leurs possibilités graphiques, vont pouvoir combiner des formes, des lignes, des motifs. Des exercices systématiques peuvent alors

être proposés aux élèves ; ils auront pour vocation de perfectionner la gestuelle. Notons toutefois que cette étape du perfectionnement ne peut pas être trop ambitieuse pour de très jeunes élèves qui ne seront pas forcément aptes, au niveau moteur, à perfectionner un geste aussi longuement travaillé soit-il.

2.2 Un apprentissage progressif du regard et du geste

Le document d'accompagnement proposé sur le site internet Eduscol cité précédemment met clairement en évidence le rôle secondaire du tracé dans les apprentissages graphiques à l'école : *« les apprentissages graphiques s'appuyant principalement sur les activités perceptives et motrices, la trace réalisée n'en est que la conséquence, le résultat visible »*. Il semble primordial de tenir compte de cela dans la mise en œuvre de ces apprentissages avec les élèves. Dans la démarche de l'enseignant, ce n'est donc pas le produit « fini » qui doit être pensé en premier lieu, ni la forme que celui-ci va prendre ou tout autre critère valorisant la production finale, du moins même s'ils sont sources de réflexion ces éléments ne doivent pas être priorisés. L'enseignant se doit au contraire de mettre en œuvre ces apprentissages de manière à exercer certaines compétences grapho-motrices chez l'élève avec pour objectif de développer des habiletés et des automatismes qui rendront possible la production de tracés. Lorsque des élèves observent une forme spécifique, ils voient tout de suite le résultat de l'action : la trace laissée sur le support, ce qui semble à priori normal puisque c'est ce qui est visible pour l'oeil. Cependant, l'important pour l'enseignant n'est-il pas davantage de faire travailler sur ce qui est invisible ? C'est à dire porter l'interrogation sur le « comment (faire) ? » plutôt que sur le « quoi (faire) ? ». L'objectif en soi n'est nullement de créer une œuvre d'art. Cependant, notons tout de même qu'il semble opportun une fois le travail effectué de s'intéresser au produit fini : les productions des élèves doivent être mises en valeur pour révéler leur intérêt et valoriser l'élève dans ses découvertes et ses expériences. Cette mise en valeur est importante pour lui donner le goût et l'envie de continuer à développer ses compétences dans les activités graphiques. De multiples possibilités s'offrent alors à l'enseignant : impliquer les élèves dans ce travail de mise en valeur ou non, réaliser des cadres, des découpages, des collages, des pliages, réaliser un petit musée de classe... Cette étape bien que secondaire n'en demeure pas moins indispensable et doit être source d'une réflexion qui lui est entièrement dédiée.

La mise en œuvre des apprentissages graphiques passe avant tout par l'observation. Avant

de pouvoir produire, ou reproduire, il faut comprendre ce que l'on fait et cette compréhension passe nécessairement par une sensibilisation du regard. Favoriser l'attention des élèves sur ce qu'ils regardent et les inciter à décrire ce qu'ils voient semble donc être incontournable. Henri Wallon a précisé dans ses recherches « *la perception enfantine porte sur des unités successives* », il explique ainsi que lorsqu'il observe quelque chose l'enfant saisit le « tout » d'une part et le détail des parties qui composent ce « tout » d'autre part. Selon Henri Wallon, l'enfant témoigne ainsi d'une vision à la fois globale et pointilliste. Cependant, l'enfant n'est pas en mesure de créer un lien direct entre les parties et le « tout », ce qui démontre sa difficulté à organiser ses données perceptives, d'où l'importance à l'école de pouvoir éduquer les élèves au regard, de leur apprendre à observer et à « décoder ». En observant et en verbalisant à propos des graphismes décoratifs ou des formes proposés par l'enseignant, l'élève pourra donc mieux comprendre ce qu'il voit et le reproduire par la suite. Ces graphismes auront pour fonction première d'exercer son œil et petit à petit, lorsque l'élève se mettra à produire, c'est le geste qui sera davantage sollicité au fil des propositions de situations de l'enseignant – qui se veulent toujours adaptées aux possibilités de l'élève –. Le graphisme, en jouant sur les lignes, les couleurs et les formes, en permettant à l'élève de produire et de reproduire des motifs va donc permettre également d'exercer progressivement la main de celui-ci, de l'éduquer en mettant en place des habiletés et des automatismes. Pour déployer ce geste, l'enseignant doit permettre à ses élèves de découvrir de nombreuses possibilités de réalisations parmi celles que propose le domaine des arts visuels. Il va être opportun de jouer sur des variables qui vont ouvrir le champ des possibles et permettre aux élèves d'expérimenter amplement. A ce propos, le document d'accompagnement des nouveaux programmes « *Le graphisme à l'école maternelle* » issu du site Internet Eduscol propose en Annexe un tableau très complet qui donne des idées de réalisation autour des variables de supports, de médiums, d'outils et de gestes (*voir en Annexes*).

2.3 Le rôle primordial du langage

« *L'observation et la description sont des activités fondamentales et, comme telles, devraient constituer un secteur privilégié de la pédagogie pré-élémentaire* » explique Liliane Lurçat dans son ouvrage Le graphisme à l'école maternelle. Selon la chercheuse, le langage devrait apparaître à chaque stade, à chaque étape de l'activité graphique comportant des objectifs qui peuvent être distincts selon le stade ou l'étape en question. Le

développement du regard et du geste évoqué précédemment doit être mis en étroite corrélation avec l'utilisation du langage. Dans ses recherches en psychologie du développement⁷, le psychologue Lev Vygotski rejoint ce point de vue en établissant que le langage est doté d'une double fonction : une fonction de communication et une fonction de construction de la pensée. C'est tout d'abord en utilisant le langage pour observer que l'élève pourra être placé dans une posture d'observation et de comparaison bel et bien réfléchie qui lui permettra de construire sa pensée et qui constitue le préalable pour aborder la construction progressive de concepts en graphisme. A titre d'exemple, c'est en observant de multiples représentations de spirales diverses et variées dans l'environnement familial mais aussi plus éloigné des élèves, en piochant dans les œuvres de référence, en les analysant, en les comparant, en verbalisant à propos de celles-ci que la construction de la notion de spirale pourra émerger dans l'esprit des élèves. Le langage développé et construit pourra par la suite servir à tracer et à entrer dans un processus d'apprentissage graphique : la production de spirales. La verbalisation précède donc le tracé en ce qui concerne l'acquisition de concepts en graphisme, cependant, le rôle du langage ne s'en tient pas à ce seul fait, Liliane Lurçat met clairement en avant la nécessité du langage tout au long de l'évolution de l'activité graphique pour justement permettre à celle-ci d'évoluer. Le langage ne constitue donc pas uniquement un préalable à l'activité graphique ; pour reprendre quelques termes d'une expression de Liliane Lurçat citée précédemment, le langage « *suscite* » l'activité graphique et la « *traduit* ». Le langage, par rapport à l'activité graphique, constitue donc à la fois un « avant », un « pendant » et un « après » : il se doit d'être présent du début à la fin. Force est de constater que les Instructions Officielles de 2015 vont dans ce sens en précisant dans les documents d'accompagnement des nouveaux programmes publiés sur le site Internet Eduscol que « *le rôle de la verbalisation et des interactions demeure essentiel pour solliciter la description ou l'analyse des formes, pour commenter les réalisations et les stratégies observées, pour initier la prise de conscience et anticiper les actions* ». Les travaux de Liliane Lurçat mettent en évidence le fait que le langage et les activités graphiques se rejoignent en un point de convergence ; les facultés des élèves à produire des formes spécifiques naissent en même temps que leurs facultés à leur donner du sens. A partir de ce moment, le graphisme devient la représentation d'un « objet » aux yeux des élèves. L'objet en question peut ne pas être identifiable du tout pour autrui, mais l'important est qu'il émane des explications données par l'enfant à propos de ses productions une sorte de progrès intellectuel qui témoigne d'une évolution du cheminement graphique.

⁷ VYGOTSKI L., 2003, *Pensée et langage*, Editions Broché.

Pour reprendre l'exemple cité lors de l'analyse des productions de mes élèves, M. m'avait annoncé qu'il avait dessiné une voiture. Ses premières représentations étaient pourtant instables et ne laissaient en rien présager qu'une voiture était représentée. Il est intéressant de comparer le rapport entre le « langage graphique » et le « langage oral ». Si une situation de communication entre M. et moi n'avait pas été mise en place suite à mon initiative, j'y aurais vu des essais de formes : des ponts et des boucles mais la symbolique donnée à cette production n'était à ce stade pas perceptible pour moi. L'intérêt réside dans le fait que l'association du graphisme à un « objet » permet de différencier les activités de graphisme et les activités d'écriture. Ainsi fonctionne l'acquisition progressive de la fonction symbolique chez l'élève : en nommant ses réalisations, en donnant une signification langagière à ses tracés l'élève accède au niveau représentatif qui lui permet d'expliquer ses productions à autrui. Au départ, le langage permet donc de donner du sens à ses productions et d'accéder à la fonction symbolique jusqu'à être capable d'identifier les différences entre les activités de graphisme et les activités d'écriture. Au delà de ces étapes, les activités graphiques pourront évoluer chacune dans leur voie (le dessin, le graphisme et l'écriture). D'où l'importance à l'école de mettre en place de réelles situations dans lesquelles l'élève est amené à verbaliser lors des apprentissages graphiques. Il est important et nécessaire que les élèves aient l'occasion d'échanger avec l'enseignant à propos de leurs productions, de lui expliquer ce qu'ils ont produit et l'enseignant se doit de relancer le questionnement chaque fois que cela est nécessaire. Liliane Lurçat le dit ainsi dans son ouvrage Le graphisme à l'école maternelle : « *laisser les enfants s'exprimer graphiquement et oralement favorise l'épanouissement du graphisme* ». Bien souvent, – et c'est également la représentation erronée que j'avais en tête avant de me plonger plus en détail sur le sujet –, les enseignants pensent que le mieux est de laisser les élèves s'exprimer graphiquement en leur proposant des temps de travail dénués de toute contrainte de manière à laisser libre cours à leur imagination et au déploiement de leurs gestes graphiques. Or, si cela est effectivement nécessaire, c'est oublier – ou ignorer – le rôle émancipateur (en ceci qu'il permet de faire évoluer considérablement les productions graphiques) que tient le langage que de ne pas favoriser l'émergence du langage de l'élève face à sa production en classe. De ce point de vue, le graphisme peut être reconsidéré comme un moyen d'expression personnelle qui permet de jouer non seulement sur les formes mais aussi sur le langage.

2.4 Application en classe

Dans ma classe de TPS/PS, l'un de mes objectifs en terme de graphisme – et ce jusqu'à la fin de l'année scolaire – est de mettre en place des situations permettant aux élèves de développer leur geste graphique en prenant conscience de ceux-ci pour pouvoir seulement par la suite devenir capables de contrôler leurs tracés. L'idée est de permettre aux élèves de découvrir de multiples outils – des outils médiums (craies, feutres...) aux outils détournés (brosse à dent, fourchettes...) en passant par les outils professionnels (spatules...) –. J'essaie au maximum de varier les médiums, les supports et les positions de l'élève face à son support afin de susciter la curiosité des élèves et la multitude de réponses graphiques possibles. A titre d'exemple, en deuxième période scolaire, j'ai eu l'occasion de mener une séquence sur les traces et les empreintes avec les élèves (*voir en Annexes*). L'objectif général de cette séquence était d'expérimenter différents outils pour laisser une trace ou une empreinte sur un support en utilisant la peinture. J'ai dans un premier temps, sur deux séances consécutives, laissé les élèves expérimenter librement toutes sortes d'outils et de supports, ceux-ci étaient libres de choisir l'outil qui les intéressaient et d'en changer à tout moment. Après l'expérimentation lors de la suite de la séquence, j'ai proposé aux élèves des consignes plus précises en petits groupes d'ateliers les « obligeant » à préciser et affiner leur geste en réutilisant certains outils utilisés lors de l'expérimentation. Il s'agissait par exemple de mettre de la peinture sur un objet et de poser celui-ci sur le support sans le faire bouger pour réaliser une empreinte. Tout au long de cette séquence, l'un de mes objectifs transversaux a été de faire prendre conscience aux élèves de leurs gestes au moyen du langage. Lors des réalisations, je demandais aux élèves de verbaliser à propos de ce qu'ils étaient en train de faire ; comme vu précédemment, les chercheurs expliquent clairement que le langage est ce qui permet de traduire l'activité graphique et de lui donner du sens. Je souhaitais donc au travers de mes sollicitations langagières que les élèves m'expliquent ce qu'ils étaient en train de faire (une empreinte par exemple), avec quoi ils le faisaient (leur main par exemple) et comment ils le faisaient (en trempant leur main dans la peinture et en positionnant celle-ci sur le support sans bouger). Cependant, il semble que mes attentes étaient alors trop élevées car les élèves n'ont, dans la grande majorité d'entre eux, pas été capables d'expliquer ce qu'ils étaient en train de faire et encore moins comment ils le faisaient. Suite à cela, j'ai tout d'abord décrit moi-même les gestes et les procédures de réalisation engagés par les élèves en essayant de les associer petit à petit à ces descriptions. C'est ce langage en situation que je m'efforce depuis la réalisation de cette séquence de mettre en œuvre avec les élèves. Chaque atelier dans lequel les élèves expérimentent de nouveaux outils, de nouveaux supports, de nouveaux médiums, [...], donne lieu à des « transcriptions » langagières immédiates de la situation. L'objectif est que

les élèves prennent alors conscience de leurs gestes, de leurs actions et des effets produits sur le support. Au-delà de cet objectif permanent de développer les gestes en prenant conscience de ses tracés, ce langage en situation me permet désormais d'aborder avec les élèves un vocabulaire spécifique lié à la situation graphique proposée. Dès la fin de la troisième période, les élèves sont dans l'ensemble beaucoup plus réceptifs lorsque j'instaure une situation langagière au sein d'un atelier de graphisme. Cette habitude mise en œuvre régulièrement semble bénéfique; lors des ateliers de graphisme les élèves s'attendent désormais à ce que je leur pose les trois questions évoquées précédemment (*Quoi ? Avec quoi ? Comment?*). La fluidité, la spontanéité et la précision de leurs réponses de plus en plus évidentes pour la majorité des élèves m'amènent aujourd'hui à penser que la mise en place de ces petites situations langagières permet aux élèves, chacun à son rythme, de construire un regard réflexif sur ses pratiques, sur ses possibilités, de se construire des outils langagiers pour « penser » leurs actions, ce qui constitue pour moi pour le moment le meilleur moyen de parvenir à mon objectif qui est de permettre aux élèves de développer leurs gestes en prenant conscience précisément de ces gestes-ci et des traces qu'ils induisent sur le support. Mon rôle est aussi de guider les élèves en utilisant le langage, de favoriser chez eux le sens de l'observation et de les amener à nommer et décrire les formes créées de manière volontaire ou au contraire hasardeuse. D'autre part, dans les nouveaux programmes de 2015 pour l'école maternelle, le domaine des arts visuels dans lequel s'inscrivent toutes les expérimentations graphiques que je propose à mes élèves est passé de l'appellation « *Percevoir, sentir, imaginer, créer* » (Programmes de 2008) à l'appellation « *Agir, s'exprimer, **comprendre** à travers les activités artistiques* ». La dimension de compréhension entre ainsi désormais en jeu, et qu'est ce que « comprendre » si ce n'est donner du sens pour percevoir l'intérêt d'une situation, penser par soi-même pour comprendre ce que l'on est en train de faire ? Il s'agit à la fois pour l'élève de faire et de penser pour comprendre.

Par ailleurs, la séquence menée sur les traces et les empreintes a permis d'aboutir sur la réalisation d'un petit livret des traces qui offre cette fois-ci la possibilité de travailler sur le langage d'évocation et de conforter la prise de conscience des traces laissées par soi-même sur un support. Cette réalisation est davantage explicitée ultérieurement.

Si l'important pour l'enseignant est de favoriser la progression des élèves en tenant compte des évolutions graphiques individuelles, qu'en est-il de *l'importance* du graphisme pour l'élève ? Quels sont les enjeux réels de l'acte graphique ?

3. Le processus d'apprentissage en jeu dans le graphisme

Dans l'ouvrage Graphisme au quotidien, Viviane Marzouk et al. précisent : « *A l'école, nous parlons d'acte graphique dès qu'il y a production de trait, d'empreinte, de symbole (figuratif ou non) ou de signe laissant une trace sur un support quelconque.* ». L'acte graphique se veut donc être un terme plutôt englobant ; le dessin, le graphisme et l'écriture constituent, comme vu précédemment, tous les trois des composantes des activités graphiques qui répondent aux caractéristiques énoncées par les auteurs. Effectivement, au sein de ces trois activités, le geste et le corps sont comme le résume l'ouvrage Activités graphiques à l'école maternelle de Béatrice Laurent « *engagés dans une action traçante sur un support* ». Cependant, même si une gestualité commune est convoquée au préalable dans chacune de ces activités, leur finalité n'en reste pas moins différente. Le graphisme est doté d'une dominante graphique basée sur les activités perceptives et motrices (contrairement au dessin qui comporte une dominante symbolique et à l'écriture porteuse d'une dominante sémiotique). Marie-Thérèse Zerbato Poudou – docteur en sciences de l'éducation et maître de conférence – a élaboré un schéma des grammaires graphiques permettant de rendre compte des types de fonctions sollicitées en fonction de la nature des activités graphiques (*Voir en Annexes*).

Les analyses menées jusqu'alors permettent à ce stade de tenter de formuler le processus d'apprentissage qui se joue dans le graphisme. Du graphisme émane des jeux sur les lignes, les couleurs et les formes qui visent la production et/ou la reproduction de motifs. Le contenu du sous-domaine intitulé « *S'exercer au graphisme décoratif* » placé dans le domaine « *Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques* » des nouveaux programmes de 2015 pour l'école maternelle renvoie explicitement à l'importance de l'observation de graphismes pour pouvoir ensuite reproduire, [...], organiser puis transformer, en somme l'accent est fortement mis sur tout ce qui se trouve être perceptif ou moteur : « *L'activité conduite par l'enseignant entraîne à l'exécution de tracés volontaires, à une observation fine et à la discrimination des formes, développe la coordination entre l'oeil et la main ainsi qu'une habileté gestuelle diversifiée et adaptée* ». Ainsi, ces « *observations fines* » permettent « d'éduquer » à la vue, de développer le regard des élèves et ce développement du regard est d'une importance capitale en ceci qu'il va permettre de développer « *la coordination entre l'oeil et la main* », donc « d'éduquer » au geste. Les programmes évoquent également l'exécution de « *tracés volontaires* », c'est donc au fur et à mesure des développements simultanés du regard et du geste que ces tracés volontaires vont avoir la possibilité de se transformer, passant de tracés hasardeux à des tracés de plus

en plus maîtrisés. L'objectif pour l'élève à l'école maternelle serait donc de passer du geste spontané au geste contrôlé par l'acquisition progressive des possibilités visuelles et motrices. Cet objectif peut alors être décliné sur les quatre sections de l'école maternelle avec des pistes d'actions spécifiques adaptées à chaque classe d'âge. En toute petite/petite section, l'apprentissage pourrait être focalisé sur le développement du geste, il serait alors consacré en moyenne section au contrôle du tracé et en grande section le champ des possibilités s'agrandirait laissant place à une période d'épanouissement graphique et de perfectionnement des acquisitions.

Il semble désormais intéressant de tenter de mettre en application les éléments apportés précédemment. En quoi la pratique peut-elle aider à prendre pleinement conscience de la théorie ? Comment la pratique peut-elle rester naturelle et efficace tout en étant influencée par des éléments théoriques ?

III. Mettre en oeuvre le graphisme avec les élèves

1. Etapes préalables : développer la préhension fine et la conscience du geste

Nous l'avons vu ; le graphisme doit permettre aux élèves d'observer, d'explorer, de reproduire et de réinventer des formes. En cela, il doit également permettre d'éduquer le mouvement pour affiner le geste. Cependant, ces activités graphiques doivent être renforcées chez des élèves de 2-3 ans par des activités multiples menées en parallèle qui vont permettre de faciliter les activités de graphisme à proprement parler et de passer progressivement du geste spontané au geste maîtrisé. Il s'agit en toute petite/petite section de développer les coordinations motrices et visuo-motrices afin que, comme le dit Liliane Lurçat dans son ouvrage L'activité graphique à l'école maternelle, « *l'oeil dirige la main* ». Afin de rentrer dans de réels apprentissages graphiques, l'élève doit également parvenir à prendre progressivement conscience de ses propres gestes et de l'effet produit par ceux-ci sur le support graphique. C'est l'objet de cette première partie que de mettre en avant les différentes actions menées en classe préalables aux activités de graphisme dans l'objectif de développer la motricité fine pour libérer le geste graphique et accéder à une prise de conscience de ses gestes. Rappelons que la mise en œuvre des activités recensées ci-dessous a entièrement été effectuée avec ma classe de toute petite/petite section.

1.1 Pour apprendre à tenir correctement l'outil scripteur et laisser une trace spontanée

Dès la première période de l'année scolaire, j'ai essayé de proposer à mes élèves des exercices visant à développer leur motricité fine pour délier les phalanges du doigt et provoquer la pince pouce-index, pour cela plusieurs situations avec des objets variés ont été mises en œuvre. Ces situations étaient des situations de manipulation qui « obligeaient » les élèves à utiliser leurs mains d'une manière de plus en plus précise pour répondre à la consigne donnée. Ainsi, les élèves avaient à transférer des petites graines de haricots dans une bouteille avec leurs mains, à trier ces graines pour placer les rouges dans une bouteille et les blanches dans une autre, à placer des noix dans des boîtes à œufs, puis après plusieurs séances de ce type je leur ai demandé de déplacer les haricots et les noix en utilisant cette fois-ci des pinces (pinces à cornichon pour les noix, pinces à épiler pour les graines). La tâche était alors beaucoup plus complexe – trop complexe pour certains – puisque les élèves avaient à adapter leur préhension aux caractéristiques des pinces données. J'ai pu observer de nombreux élèves utiliser leurs deux mains pour parvenir à agir sur la pince, c'est alors que j'ai pris conscience de la difficulté de la tâche et que j'ai décidé de réitérer ces activités encore pendant deux périodes. Il me semblait essentiel de mettre en œuvre ce type d'activités pour permettre par la suite aux élèves d'entrer dans des apprentissages graphiques. Avec le même objectif que celui des exercices précédents, j'ai également proposé à mes élèves de placer des pinces à linge de couleur autour d'un disque de carton marqué de pastilles de couleur ; les élèves devaient placer chaque pince colorée sur la pastille colorée correspondante, cet exercice s'est également avéré être difficile et il a été reconduit plusieurs fois lors de la deuxième période. Dans une perspective d'acquisition d'une certaine dextérité, les élèves ont aussi eu l'occasion de manipuler de la pâte à modeler à de nombreuses reprises. Aucune contrainte n'était imposée au début, puis petit à petit certaines consignes sont apparues : il s'agissait alors de réaliser une boule avec la pâte à modeler, de remplir une surface limitée, ou encore de repasser une forme.



Placer des pinces à linge sur un disque



Placer de la pâte à modeler autour d'une forme



La grosse difficulté pour moi lors de ces exercices de préhension fine a été de proposer à chacun des situations qui se trouvaient dans la zone de leurs possibilités mais qui n'étaient toutefois pas trop compliquées. Les capacités des élèves sont très diverses et c'est à cette période que j'en ai réellement pris conscience, j'ai donc tenté de mettre en œuvre des situations de différenciation pour permettre à chacun de progresser. Lors des activités de modelage, certains élèves en sont restés à la simple manipulation sans contrainte particulière durant toute la première période.

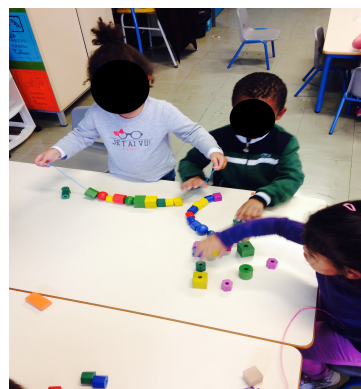
D'autres activités visant le même objectif de développement de la préhension fine ont été proposées : les élèves avaient par exemple à visser et dévisser des vis et des boulons en plastique coloré. Il leur a également été demandé d'enfiler des perles de plus en plus petites et de réaliser des constructions avec des kaplas, des légos et de petits objets multiples.



Jeu de construction



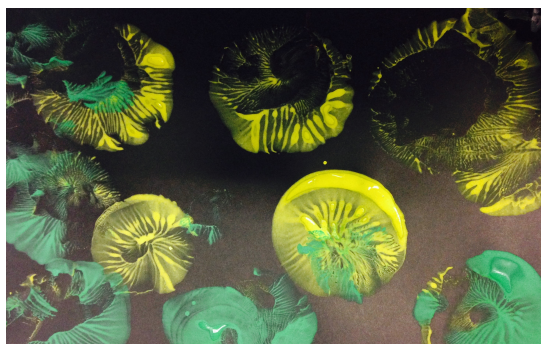
Visser/dévisser



Enfiler des perles

Parallèlement à ces exercices de manipulation visant à développer la préhension fine des élèves, des activités d'expérimentation graphique – d'abord peu nombreuses en début de première période, puis de plus en plus multipliées – ont été proposées. Afin de laisser les élèves réaliser leurs propres découvertes et expériences, j'ai procédé de la même manière que lors de la mise en œuvre des activités de manipulation : les activités proposées étaient d'abord dénuées de toute contrainte, il s'agissait de permettre aux élèves d'explorer pleinement et de susciter leur motivation, puis petit à petit certaines consignes sont apparues imposant alors des contraintes auxquelles les élèves allaient devoir remédier. En premier lieu, lors de certaines séances de nombreux outils étaient mis à disposition sur une table (pinceaux, rouleaux, éponges, brosses à dent, fourchettes en plastiques, cotons-tiges, tissus), des petits pots de gouache colorée étaient également mis à disposition ainsi que des grandes feuilles blanches au format raisin : certaines étaient disposées sur une table, d'autres sur la piste graphique dont je dispose dans la classe. Le grand format des feuilles a

été choisi en ce début d'année scolaire pour permettre aux élèves de réaliser des gestes amples, c'est ce format qui – même s'il n'est pas exclusif – est largement favorisé lors des ateliers graphiques. La seule consigne était de laisser une trace sur le support. Lors d'autres séances, d'autres outils (crayons de couleurs, craies grasses, gros feutres) étaient proposés ainsi que des grandes feuilles blanches format raisin, la consigne était alors la même : laisser une trace. Ces séances ont été réinvesties plusieurs fois jusqu'à ce que je fasse entrer en jeu des contraintes. Pour ne pas réaliser un éventail de ce qui a été proposé aux élèves qui n'aurait à mon sens que peu d'intérêt, voici un exemple précis d'une situation proposée aux élèves : le support papier cartonné noir était imposé aux élèves, l'outil l'était aussi ; il s'agissait d'un ballon de baudruche à moitié gonflé. En revanche, les élèves avaient à leur disposition six coloris différents de gouache, au choix (jaune, bleu, vert, rouge, marron, noir). La consigne était de laisser une empreinte visible sur le support à l'aide du ballon. Nous avons préalablement travaillé sur les empreintes (*Cf. Séquence traces et empreintes*), et cet atelier avec l'outil-ballon avait déjà été mis en œuvre de manière « libre » sans autre consigne que d'utiliser le ballon pour laisser une trace. Les élèves avaient donc cette fois-ci à choisir une couleur qui serait suffisamment visible sur le support noir et avaient à réinvestir le geste nécessaire à la réalisation d'une empreinte. Les traces laissées ici ne sont plus à proprement parler des traces spontanées en ceci qu'il s'agit d'empreintes et que le geste pour arriver à cette réalisation a été un geste réfléchi et contrôlé pour répondre à une consigne. Quelques élèves ne sont pas parvenus à réaliser au moins une empreinte de ballon sur le support, le mouvement imposé pour parvenir à une telle réalisation étant alors trop complexe pour eux à ce stade. J'ai continué à proposer à ces élèves des ateliers libres d'expérimentation, tout en permettant aux élèves les plus avancés de continuer à développer leurs capacités gestuelles. Voici la réalisation d'un élève.



Cette réalisation est révélatrice des actions mises en œuvre par l'élève : les empreintes de ballon ont un niveau de saturation assez varié ; l'élève a réalisé plusieurs empreintes

successives avant de tremper à nouveau le ballon dans la gouache, il est même probable qu'il ne l'ait trempé qu'une seule fois dans une couleur donnée. Les couleurs choisies par l'élève – si elle ne sont pas le fruit du hasard – témoignent de la compréhension de celui-ci qu'une teinte claire sera davantage visible sur un support foncé ; la prise en compte du support graphique dans la réalisation du tracé est alors totale. L'élève utilise deux couleurs distinctes – le jaune et le vert – et réalise des superpositions d'empreintes notamment sur le côté gauche du support. Le centre et le côté droit sont plus épurés offrant à la composition créée par les empreintes un certain dynamisme. L'analyse de ces réalisations à posteriori a élargi le champ des possibilités dans mon esprit : les empreintes laissées sur le support peuvent parfois « renoncer » à leur statut d'empreinte et devenir tout autre chose ; l'empreinte jaune centrée en haut de la réalisation semble être dotée de deux yeux et d'une bouche noirs faisant alors penser à un petit personnage. Une réalisation peut offrir mille possibilités et je me suis alors dit qu'il pourrait être intéressant de travailler sur l'aspect imaginaire et sémantique avec les élèves. Cependant, l'objectif de ces séances n'étant pas celui-ci, j'ai pensé qu'il serait opportun, au moment voulu, de s'emparer à nouveau de ces travaux pour en faire tout autre chose.

Les réalisations des élèves ont été reprises avec l'ensemble de la classe juste après la séance pour permettre un travail de verbalisation : les actions effectuées ainsi que les matériaux et supports utilisés ont été nommés et repensés par les élèves avec mon aide. Ce petit rituel est mis en œuvre autant que possible après chaque réalisation pour permettre aux élèves, comme expliqué précédemment, de prendre progressivement conscience de leurs gestes et des traces que ceux-ci induisent. Ce travail autour de la prise de conscience fait l'objet de la seconde sous-partie de cette première partie.

1.2 Pour prendre conscience des traces laissées par soi-même

Après plusieurs semaines d'observation et de recueil des dessins libres des élèves analysés précédemment et en étant nourrie de nouvelles idées théoriques vantant les mérites du langage dans les situations graphiques, j'ai essayé dès que possible pendant les moments d'accueil de commenter les dessins des élèves en présence de ceux-ci en valorisant les tracés produits et en essayant de leur permettre de s'exprimer sur leur travail. Mon objectif était de permettre aux élèves de prendre conscience de leurs gestes, de leurs tracés mais aussi de travailler le graphisme en partant de ce qu'ils savent faire. En somme, partir des dessins des élèves me permettait de m'appuyer sur les acquis de ceux-ci pour

envisager le développement de compétences nouvelles par la suite. J'ai notamment pu faire remarquer plusieurs fois à un élève que je voyais un rond rouge sur son dessin (cet élève a dessiné beaucoup de ronds rouges durant la période d'observation des dessins) et je lui demandais de m'expliquer comment il avait fait avec sa main pour réaliser ces ronds –, ses réponses n'ont pas été très explicites les premières fois, puis petit à petit il a été capable de mimer un geste circulaire avec sa main droite (sans réaliser de tracés) jusqu'à être capable de me dire qu'il avait fait tourner sa main. Les mots de Liliane Lurçat déjà répétés plusieurs fois : « *le langage traduit et justifie l'activité graphique* » prennent dans ce cas tout leur sens en pratique ; j'ai compris à ce moment que le langage contribue grandement à nourrir la prise de conscience de ses gestes graphiques. Au fur et à mesure des verbalisations avec les élèves à propos de leurs dessins, j'ai pu constater que certains s'attardaient davantage à dessiner des formes dont nous avions parlé ensemble. L'exemple le plus marquant est celui de cet élève qui n'a pratiquement représenté que des ronds rouges. Certains des tracés des élèves ont donc été choisis librement par eux-mêmes pour être reproduits et c'est de cette manière qu'un tracé « accidentel » est devenu volontaire et que l'intention a remplacé l'impulsivité. Cependant, au travers de cette méthode, j'ai été confrontée à plusieurs difficultés : premièrement, les élèves se trouvant à l'étape du gribouillage n'ont très majoritairement pas été capables de mettre des mots sur leurs tracés et cela est normal si l'on se réfère à l'analyse précédente de ce premier stade de développement en graphisme ; aucune portée symbolique n'est alors envisagée dans les productions des élèves. Deuxièmement, certains élèves ont été beaucoup moins réceptifs que d'autres à mes situations de verbalisation et je ne pense pas qu'une prise de conscience de leurs gestes – ne serait-ce que minimale – ait été mise en route dans leur esprit. Pour provoquer cette prise de conscience pour certains, et pour la conforter pour d'autres, j'ai mis en place un petit projet dans la classe à l'issue de la première période. Les séances d'expérimentations graphiques au moyen de divers outils et supports décrites précédemment ont toutes fait l'objet d'une réalisation finale de la part des élèves. Avec l'approbation de ceux-ci, ces réalisations ont été regroupées dans un petit livret interactif que les élèves connaissent sous le nom de « livret des traces ».

Chaque page de ce livret présente une réalisation d'élève ainsi que l'outil qui a été utilisé pour créer cette production, cependant un « cache » se trouve au-dessus de l'outil et les élèves ont à se souvenir de l'outil utilisé en observant simplement la réalisation avant de vérifier qu'il s'agisse bien de celui cité.



Les élèves répondent donc à chaque page à la question « *A votre avis, qui laisse ces traces ?* ». Au travers de ce petit livret, l'objectif est de permettre aux élèves de prendre conscience de la relation entre le geste effectué par soi-même au moyen d'un outil donné et le tracé laissé sur le support. Les élèves apprennent aussi à distinguer et à nommer les différents outils utilisés. Ce livret a été lu et relu de multiples fois depuis sa création sans que les élèves ne s'en lassent, ce sont eux qui en font chaque fois la demande. Pour aller plus loin dans l'utilisation et dans l'intérêt de cet ouvrage, il est envisageable de continuer à le remplir chaque fois qu'un nouvel outil est découvert et utilisé par les élèves. D'autre part, plusieurs sortes de tracés pourraient être associés à un outil défini car les possibilités de certains outils en terme de réalisations graphiques sont très diversifiées, voilà après réflexion où se trouveraient les limites de ce livret construit avec les élèves.

Suite à ces premières expérimentations, ces premiers tâtonnements, une démarche d'apprentissage graphique a été mise en œuvre dans la classe.

2. Découvrir les lignes verticales

A partir des éléments théoriques décrits précédemment et notamment des différentes étapes d'apprentissage en graphisme proposées par les récents documents d'accompagnement Eduscol, j'ai mis en place une démarche d'apprentissage autour des

lignes verticales dans ma classe de TPS/PS. Cette démarche a été mise en œuvre tout au long de la troisième période en lien avec ma programmation annuelle qui prévoyait – entre autres – la découverte des lignes verticales à cette période. L'exploration des lignes verticales s'est poursuivie sur la quatrième période pour remédier à certains éléments qui avaient posé des difficultés. Précisons que les étapes d'apprentissage décrites permettent de donner des repères quant au déroulé de la démarche, mais je me suis rendu compte – non immédiatement, mais au fur et à mesure de sa mise en œuvre – qu'il était important de pouvoir parfois se détacher de ce que préconisent les documents d'accompagnement afin de proposer des activités pleinement adaptées aux possibilités et aux envies des élèves. L'important pour moi dans le suivi flexible de ces étapes d'apprentissage était d'avoir un fil conducteur pour donner du sens à cet apprentissage.

2.1 Découvrir

Dans un premier temps, j'ai accroché sur le tableau une image au format A4 représentant une alternance de lignes verticales noires et grises. J'ai choisi une seule image pour permettre aux élèves de cibler leur attention et de ne pas s'éparpiller, j'ai aussi fait le choix de prendre une image qui ne représentait rien de concret car l'important dans cet « élément déclencheur » se trouvait dans la forme (les lignes) et non dans la représentation d'un objet réel. J'ai demandé aux élèves de l'observer et ensuite de me dire ce qu'ils voyaient dessus. Les élèves y ont d'abord vu des couleurs en me parlant du noir et du gris. Puis un élève a dit : « *c'est graaaaaand* » en laissant aller sa voix pour insister sur le mot « grand ». J'ai saisi cette occasion pour questionner les élèves, leur demandant d'expliquer ce qui était « grand ». Le déroulement de cette séance n'était pas prévisible, il s'agissait de laisser les élèves se confronter à la découverte des formes et de rebondir sur leurs remarques pour faire émerger quelques caractéristiques. De cette manière, nous en sommes finalement arrivés à dire qu'il s'agissait de grandes « lignes debout » et que ces « lignes debout » étaient « *des lignes qui partent du haut et qui descendent ou des lignes qui partent du bas et qui montent* ».

Suite à cette première approche, l'objectif était désormais pour moi de permettre aux élèves de partir en quête de référents du monde qui contiennent la forme découverte afin d'élargir le champ des possibilités. Je leur ai donc proposé de chercher des lignes verticales dans la classe. Cette séance n'a pas du tout fonctionné, les élèves n'ont pas compris ce qu'il leur était demandé et avec un peu de recul cela me semble normal ; j'ai compris que la

notion de ligne debout comme nous les appelions alors était trop floue pour les élèves à ce stade de la démarche pour qu'ils puissent percevoir des formes similaires autour d'eux. Le transfert n'était alors pas possible. Je voulais cependant que les élèves puissent prendre conscience de l'omniprésence de cette forme dans l'environnement proche, je me suis donc vue dans l'obligation de repenser ma séance de découverte de ces formes dans la classe pour sensibiliser davantage les élèves. Quelques jours plus tard, j'ai donc montré aux élèves quelques photographies représentant des lignes verticales sur des éléments que j'avais pris préalablement en photographies dans la classe.



Je leur ai demandé de nommer ce qu'ils voyaient (beaucoup y ont vu l'objet et c'est moi qui les ai amenés à comprendre que certes il s'agissait d'une table par exemple mais que les pieds de la table formaient des lignes « debout »). Nous avons analysé ces photographies, et j'ai proposé aux élèves de retrouver dans la classe les éléments que j'avais pris en photographie et de suivre du doigt les lignes verticales qu'ils contenaient. Suite à cela, j'ai reproposé aux élèves de trouver par eux-mêmes des objets/matériels contenant des lignes verticales dans la classe et cette fois-ci la proposition a été beaucoup mieux perçue. Ainsi, les élèves ont trouvé par eux-mêmes de nouveaux éléments contenant des lignes verticales dans la classe, je leur demandais à chaque fois de longer la ligne avec leur doigt pour sentir le mouvement. Puis ils ont continué leur exploration en cherchant des lignes verticales dans la cour de récréation.



Quelques exemples de découverte dans la classe...

... Et dans la cour

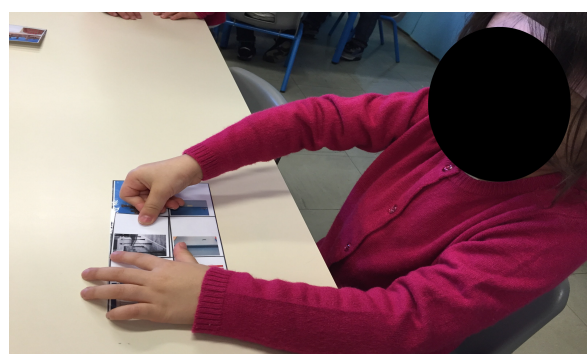
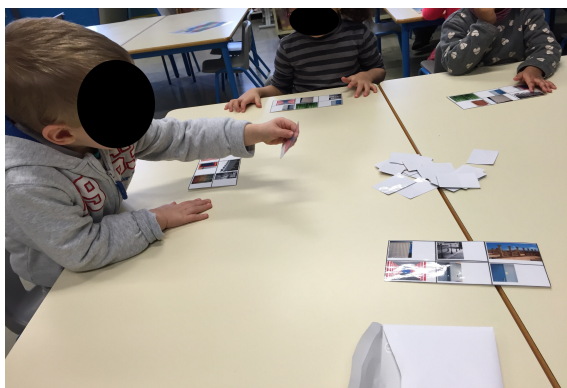
Afin d'enrichir ce petit réseau de lignes verticales que les élèves avaient commencé à se créer, je leur ai ensuite demandé de chercher des lignes verticales sur eux – le terme « lignes verticales » était désormais celui que nous employions pour évoquer les anciennes « lignes debout » –, c'était un désir de ma part d'introduire rapidement le terme le plus approprié dans le vocabulaire des élèves. Comme lorsque je leur avais demandé précédemment de chercher des lignes verticales dans la classe, les élèves n'ont pas su quoi faire. Ils ne semblaient pas avoir compris la consigne, c'est du moins ce que je me suis dit dans un premier temps avant de prendre conscience un peu plus tard qu'ils n'imaginaient peut-être pas une seconde que des lignes verticales puissent se trouver sur eux. Là était l'enjeu de toutes ces séances de découverte de la forme dans des contextes différents : être capable d'observer/de voir une forme dans des environnements variés, apprendre aux élèves à regarder/à décrire/à regrouper/à créer des liens. La théorie m'avait appris que l'observation était un préalable indispensable pour faire mais je constatais alors que l'éducation des élèves au regard était un apprentissage complexe et qu'il ne s'agissait pas seulement de leur demander de regarder pour qu'ils voient. Pour pallier cette difficulté, j'ai repris l'image représentant des lignes verticales noires et grises qui avait été l'élément déclencheur et avec les élèves nous avons rappelé les caractéristiques des lignes verticales que nous avions trouvées ensemble : « *des lignes qui partent du haut et qui descendent ou des lignes qui partent du bas et qui montent* », cette définition étant accompagnée d'un mouvement du doigt pour illustrer le propos. Puis, j'ai montré aux élèves l'exemple d'une élève qui portait ce jour-là un pull comportant des rayures verticales. Petit à petit et sur plusieurs séances, les élèves se sont mis à trouver eux-mêmes des lignes verticales sur eux.



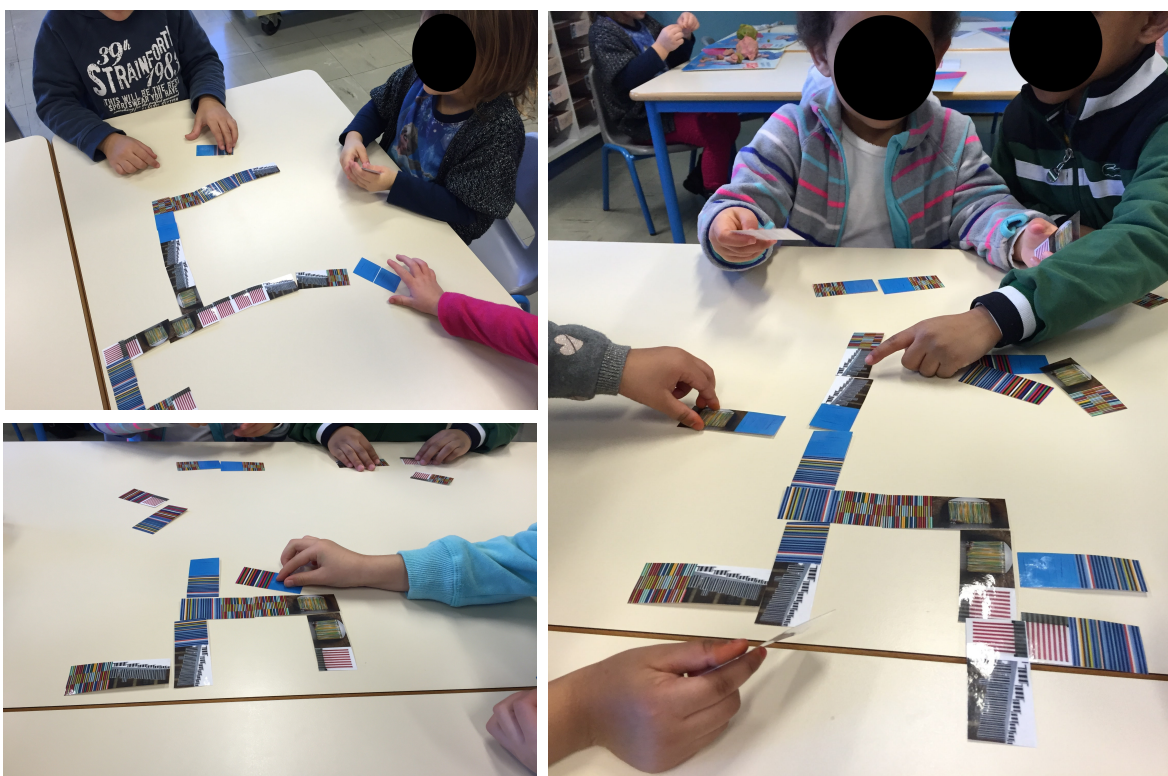
En cherchant des lignes verticales sur soi, il me semblait que le regard se précisait, s'affinait, les élèves étaient amenés – dès lors que la consigne était comprise – à trouver des lignes verticales plus discrètes que celles observées dans la classe ou dans la cour. Finalement mais non sans mal, de nombreuses possibilités ont été trouvées ; les lignes

verticales se cachait sur les fermetures, les mailles d'un pull, les motifs d'un gilet, les coutures des pantalons, les queues de cheval des petites filles...

Lorsque les élèves semblaient commencer à se familiariser avec la notion de ligne verticale, je leur ai proposé des petits jeux de reconnaissance visuelle pour aller plus loin dans cette première étape de découverte. Au travers du premier jeu – le jeu du loto –, l'objectif était de permettre aux élèves de se créer un répertoire graphique de lignes verticales tout en continuant à stimuler leur regard, à le sensibiliser à la notion de lignes. Chacun avait une planche contenant six images, chaque planche était différente et contenait des photographies de lignes verticales trouvées dans la classe ou dans la cour par les élèves ainsi que de nouveaux référents du monde comportant des lignes verticales ajoutés par moi-même. Il s'agissait de piocher une image dans le tas disposé au centre de la table et de bien l'observer pour voir si elle se trouvait également sur sa planche ou non. Le premier qui remplissait sa planche avait gagné. Les élèves ont eu l'occasion de manipuler librement les images lors d'une première séance de manière à se les approprier, puis nous avons joué au loto des lignes verticales sur plusieurs séances. Je veillais à ce que les élèves reconnaissent non seulement deux images identiques mais également ce que représentait l'image qui contenait les lignes verticales en les faisant verbaliser lorsqu'ils piochaient une nouvelle carte.



Ensuite, j'ai mis en place un autre jeu pour poursuivre mon objectif de sensibilisation du regard des élèves ainsi que de création d'un petit répertoire graphique de lignes verticales : un jeu de domino. Pour ce faire, les images choisies dans ce jeu étaient bien différentes de celles figurant dans le jeu du loto. Cette fois-ci, j'avais choisi des représentations d'oeuvres d'artistes ayant travaillé sur le thème des lignes verticales. Cinq artistes et cinq œuvres ont été choisis : *Les deux plateaux* de Daniel Buren, *Serial elements concentrated in rhythmic groups* de Richard-Paul Lohse, *Concetto spaziale, attesa* de Lucio Fontana, une œuvre sans titre de Beat Zoderer et l'œuvre *Blue-violet* de Gene Davis (*Annexes*). Le choix de ces œuvres a été largement influencé par la diversité en terme de réalisations à laquelle elles renvoient. L'œuvre *Les deux plateaux* de Buren est une œuvre en trois dimensions réalisée en extérieur, l'œuvre de Beat Zoderer est une installation réalisée en intérieur, celles de Richard-Paul Lohse et de Gene Davis sont des peintures et celle de Lucio Fontana est un « concept spatial » comme le définit l'artiste ; il s'agit d'un tableau à entailles. Avant d'introduire le jeu, j'ai proposé aux élèves d'observer chacune de ces œuvres et de les décrire en les incitant à exprimer leurs ressentis. Les descriptions des élèves ont beaucoup tourné autour des couleurs choisies par les artistes et les élèves ont mis en évidence le point commun de chacune d'entre elles : les lignes verticales. Je les ai surtout laissés s'exprimer, me contentant de donner à chaque fois le titre de l'œuvre, le nom de l'artiste et de résumer ce qui avait été dit. Après ce petit temps d'analyses, plusieurs séances ont été mises en place pour jouer au jeu des dominos.



J'ai donné à chacun une dizaine de petites cartes sur lesquelles se trouvaient côte à côte deux reproductions d'oeuvres. Il s'agissait, selon le principe officiel du jeu de domino, de constituer une chaîne dont les parties voisines des cartes posées côte à côte étaient constituées de la même œuvre.

Le jeu a posé quelques soucis : les œuvres picturales de Richard-Paul Lohse et de Gene Davis étant très proches au niveau du style (l'espace de l'œuvre est dans les deux cas couvert par des lignes verticales de même épaisseur et de coloris parfois similaires), la majorité des élèves a été tentée de placer ces œuvres côte à côte bien qu'ayant compris les règles du jeu. Cependant, il s'agissait alors pour moi d'un faux obstacle car cela – bien que non intentionnel – me permettait en réalité de pousser les élèves à observer davantage encore et plus finement les deux représentations d'œuvres de manière à percevoir les distinctions. J'essayais alors de créer un système de tutorat en amenant les élèves qui avaient le plus d'aisance dans l'activité à faire remarquer à leurs camarades pourquoi les deux œuvres étaient différentes. Si la découverte de la notion de ligne verticale a été introduite de manière assez large en observant ce qui était facilement observable, mon objectif au fur et à mesure de cette première étape de découverte a été de créer des situations dont le but était de toujours pousser l'élève plus loin dans ses observations, il s'agissait au travers de ce jeu de domino d'observer, de comparer, de distinguer les formes et les couleurs...

Enfin, pour clore cette première étape de découverte de la notion de lignes verticales, j'ai mis en place une activité qui devait me permettre de vérifier le niveau d'acquisition à ce stade de la notion chez les élèves. Il s'agissait pour les élèves de reconnaître des images de lignes verticales parmi d'autres images sur lesquelles se trouvaient des formes plus arrondies (ovales, ponts, arcs de cercle...).



Certaines images avaient déjà été rencontrées durant les activités précédentes. J'ai disposé l'ensemble des images par terre et chacun leur tour les élèves devaient venir choisir une image sur laquelle se trouvaient des lignes verticales. Tous les élèves ont réussi à distinguer les lignes verticales dans les images proposées.



J'ai profité de cette activité pour faire verbaliser les élèves à propos de ce que représentaient les images (pied de table, tapis, coussin, radiateur, passage pour piétons, piano, code barre, arbres...). Les images nouvellement introduites permettaient alors d'enrichir davantage le répertoire graphique de lignes verticales que nous avions commencé à construire avec les élèves.

2.2 S'entraîner

La phase d'entraînement a succédé à celle de découverte. Mon objectif durant cette phase était de préparer les élèves à l'apprentissage des tracés graphiques sur un support. Comme l'explique Gisèle Calmy dans son ouvrage L'éducation du geste graphique ; il est important de « *vivre les mouvements dans l'espace avant de vivre les trajectoires sur le papier* ». J'ai donc tenté d'organiser, au sein de cette phase, le passage progressif du mouvement au graphisme, du corps entier à la main. Ainsi, la salle de motricité a été un lieu privilégié de travail. Dans un premier temps, j'y ai agencé du matériel de sorte qu'il représente des structures verticales. J'avais ainsi planté des bâtons en plastique dans des rondins plats contenant un trou central, élevé des tapis en les appuyant contre les murs, suspendu des cordes et superposé des briques. Les élèves ont observé les différents agencements du matériel et ont commenté ce qu'ils voyaient, j'ai expliqué qu'un point était commun aux différents agencements et les élèves ont trouvé que les bâtons, les cordes et les briques représentaient des lignes verticales. En revanche, cela a été plus difficile à

percevoir en ce qui concerne les tapis élevés ; ceux-ci ne représentant pas des lignes verticales telles que les élèves avaient eu l'habitude de les découvrir mais plutôt des grosses bandes posées verticalement. La difficulté résidait aussi dans le fait de percevoir une notion (verticalité) dans des objets connus. Je leur ai ensuite demandé de « faire comme le matériel », l'objectif était de vivre la verticalité avec son corps pour en prendre pleinement conscience. Je me suis retrouvée face à un problème que je n'avais pas prévu : les élèves n'ont pas su tout de suite comment faire pour imiter avec leur corps les structures verticales qu'ils avaient devant eux. J'ai donc modélisé moi-même une ligne verticale avec mon corps et les élèves se sont mis à en faire autant en observant le matériel : les mains étaient levées au dessus de la tête, ils se grandissaient parfois en se mettant sur la pointe des pieds.



Tout en poursuivant le même objectif, j'ai demandé aux élèves lors de la séance suivante de réaliser eux-mêmes des lignes verticales avec le matériel que je leur proposais (lattes, plots, bâtons en plastique, briques). Pour aider les élèves qui en avaient le plus besoin, quelques images représentant des lignes verticales que nous avions déjà observées leur étaient proposées. Le travail a été effectué par groupes de cinq répartis dans la salle.



Lorsque les réalisations étaient terminées, les productions de chaque groupe ont été commentées, certaines ont été corrigées car quelques élèves avaient placé des bâtons en plastiques de manière horizontale entre deux plots. Alors que cela n'était pas prévu initialement, je me suis naturellement mise à expliquer l'opposition entre la notion de vertical et celle d'horizontal en me servant des réalisations différentes que nous avions sous les yeux. Je me suis alors dit que la découverte de la notion de vertical ne pourrait être qu'enrichie et renforcée par la découverte de la notion contraire, je n'avais pas envisagé ce point de vue auparavant et c'est donc à partir de cette « erreur » d'un élève (pourtant prévisible) qu'une nouvelle piste de travail émergeait progressivement dans mon esprit et que mes recherches étaient relancées. Ensuite, les productions ont été déplacées de manière à occuper tout l'espace de la salle et j'ai proposé aux élèves de déambuler parmi celles-ci en les observant et en faisant comme s'ils étaient eux-aussi des lignes verticales.

Lors de la séance suivante en salle de motricité, j'ai proposé différents objets aux élèves (ballons, sac lestés, anneaux, foulards), je les ai laissés manipuler librement pendant un certain temps puis je leur ai demandé – en montrant un exemple avant – de laisser tomber un objet à la fois en regardant s'il tombait « droit » ou pas. L'objectif était d'observer la trajectoire verticale d'un objet qui chute. Pendant cette séance, j'ai beaucoup poussé les élèves à m'expliquer ce qu'ils faisaient au moment où ils le faisaient, c'est ainsi que quelques élèves sont parvenus à me dire « *je tiens le ballon haut, je le lâche, il tombe par terre* », ces explications ont été mises en parallèle avec la définition que nous avions donnée aux lignes verticales « *des lignes qui partent du haut et qui descendent ou des lignes qui partent du bas et qui montent* ». De cette façon, quelques élèves ont pu observer qu'un objet qui tombe représente une ligne verticale « qui part du haut », même si on ne peut pas la voir.



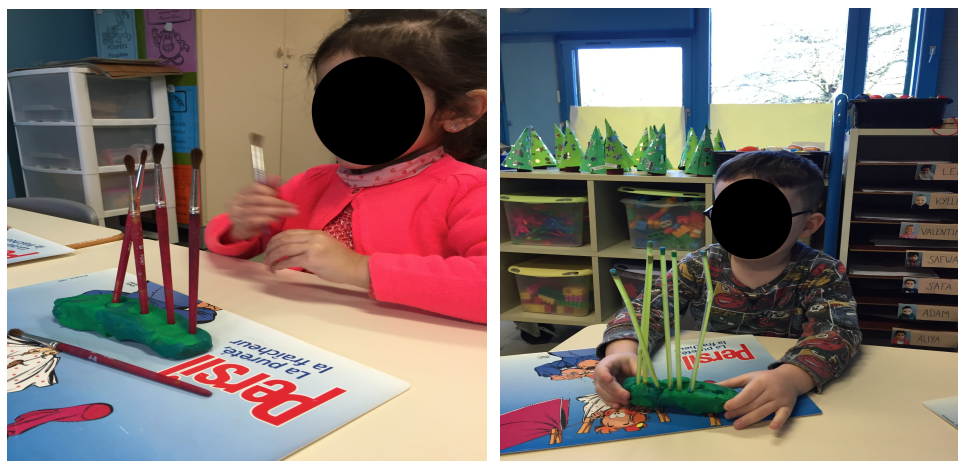
Or, de nombreux élèves ne sont pas parvenus à mettre des mots sur ce qu'ils faisaient et sur la trajectoire d'un objet qui chute, je leur ai proposé d'observer un camarade qui lâchait des

objets en remarquant que ceux-ci tombaient « *droit* » puis je leur ai proposé de réessayer. Même si ma volonté était de pousser les élèves à découvrir la verticalité sous plusieurs angles, je n'ai pas voulu insister, ayant bien conscience de la complexité du travail ; il s'agissait d'observer ce qui n'était pas visible...

Enfin, j'ai proposé un petit jeu aux élèves dans l'objectif de réinvestir le geste de la verticalité avec son corps dans un contexte spécifique. Il s'agissait de jouer aux statues verticales ; les élèves devaient se déplacer/danser dans la salle quand la musique était présente et s'immobiliser en position verticale lorsque la musique s'arrêtait.



Le corps tout entier ayant expérimenté la notion de verticalité, il s'agissait désormais de permettre aux élèves de représenter des lignes verticales avec des objets avant d'en arriver au tracé. Une situation problème a ainsi été posée aux élèves en ateliers : chacun disposait d'un morceau de pâte à modeler et de divers objets (crayons de couleurs, pinceaux, pailles, fourchettes en plastique), il s'agissait de réaliser des lignes verticales avec les objets. Dans un premier temps, les élèves ont expérimenté puis se sont spontanément mis à planter leurs objets dans la pâte à modeler.



J'ai donné des photographies représentant des lignes verticales aux élèves les plus en difficultés afin qu'ils aient un support visuel pour les aider. Ensuite, j'ai demandé aux élèves de commenter leurs productions et d'expliquer leur démarche pour leur permettre de prendre pleinement conscience du fait qu'ils avaient représenté des lignes verticales en plantant des objets dans la pâte à modeler.

Par ailleurs, j'ai proposé un atelier « constructions » au sein duquel les élèves devaient construire de grandes tours verticales en superposant des légos les uns au dessus des autres.



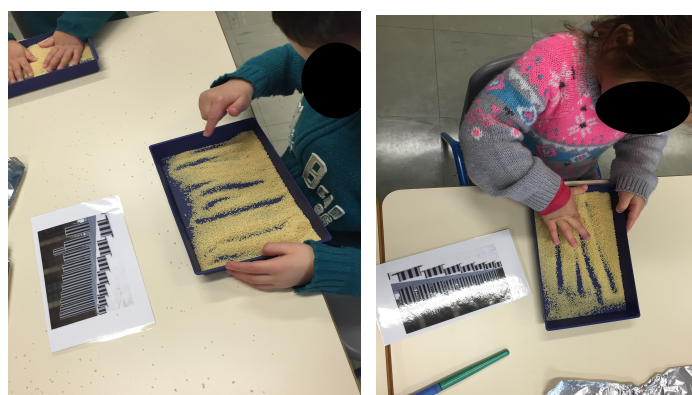
Au travers de ces activités de représentations de lignes verticales avec des objets, il s'agissait non seulement de permettre aux élèves de manipuler et de s'entraîner en exerçant leurs gestes mais également d'élargir le champ des possibilités : créer soi-même des lignes verticales avec des objets et matériaux divers. D'autre part, ces activités nous ont permis de remarquer que les « lignes » verticales pouvaient être épaisses (comme les tours en légos par exemple) ou au contraire plus fines (comme les pailles plantées dans la pâte à modeler par exemple) et de constater qu'il s'agissait néanmoins toujours de réalisations verticales, il s'agissait en quelques sortes d'élargir sans aller évidemment trop loin le concept de verticalité à tout objet suivant la direction de la pesanteur.

Suite à ces activités et à ma grande surprise, les élèves se sont mis à représenter spontanément des lignes verticales avec d'autres objets alors que je ne l'avais pas demandé lors de certains moments dans la journée consacrés à des jeux libres. Une élève a utilisé des jetons d'abaques en bois pour sa représentation, lorsqu'elle a eu terminé elle m'a appelée et m'a dit : *« t'as vu maîtresse j'ai fait une ligne verticale »*. Je l'ai sentie enthousiasmée par sa réalisation. J'ai valorisé son travail en le commentant et l'ai encouragée à réitérer ses expérimentations avec de nouveaux objets. Une autre élève a

utilisé des petites baguettes aimantées pour construire une ligne verticale. Je n'ai cette fois pas été appelée pour observer sa réalisation mais ayant néanmoins vu ce qu'elle était en train de faire, je me suis approchée d'elle pour lui demander de verbaliser à propos de ce qu'elle faisait et elle m'a répondu « *ligne verticale* ».

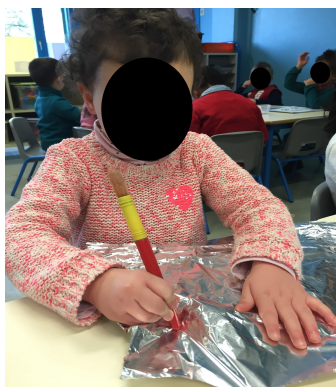


Après s'être entraînés avec des objets, j'ai expliqué aux élèves lors d'un regroupement qu'ils allaient maintenant apprendre à tracer des lignes verticales. J'ai demandé aux élèves de m'expliquer ce que voulait dire *tracer*, et quelques-uns m'ont dit « *on va les dessiner* ». J'ai commencé par leur expliquer qu'ils allaient d'abord tracer des lignes avec leurs doigts. L'activité que je leur ai ensuite proposée avait pour objectif de leur faire sentir le mouvement avec leur doigt pour tracer une ligne verticale. L'idée était d'affiner le geste, de tendre vers une automatisation de celui-ci pour faciliter le futur traçage à l'aide d'outils. J'ai donné un petit plateau contenant une fine couche de semoule et, à l'aide d'un support visuel près d'eux, les élèves ont dû tracer des lignes verticales côte à côte avec un doigt.

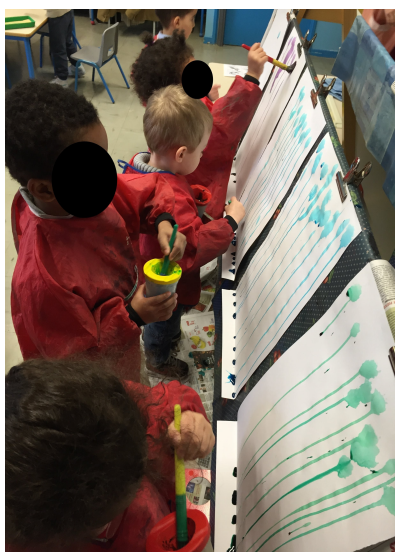


Suite à cela, j'ai demandé aux élèves de verbaliser à propos de leurs productions, je les ai amenés, non sans mal, à me dire ce qu'ils avaient fait, à m'expliquer comment ils avaient

fait et enfin avec quoi ils l'avaient fait. Au bout de quelques temps, ils sont parvenus à dire avec mon aide qu'ils avaient tracé des lignes verticales en les gravant dans la semoule avec leurs doigts. Ensuite, j'ai proposé aux élèves de continuer à explorer la technique de la gravure. Je leur ai donné du papier aluminium et des pinceaux et leur ai donné la consigne suivante : graver des lignes verticales sur le papier aluminium avec le pinceau. Cela a posé beaucoup de soucis ; le plus gros résidait dans le fait que les élèves ne connaissaient l'outil que sous l'angle de la peinture, c'est à dire de l'utilisation du côté « doux ». Or, ils se sont vite rendu compte que le côté « doux » avec les poils du pinceau ne permettait pas de laisser une trace sur le papier aluminium. Alors, quelques élèves ont retourné leur pinceau pour utiliser le côté « dur » et se sont empressés d'informer leurs camarades de leur « trouvaille ».



Il s'agissait là encore de développer le geste des élèves, mais le résultat des productions était malheureusement peu exploitable car le papier était au final trop froissé pour que l'on puisse observer les lignes verticales qui y avaient été gravées.



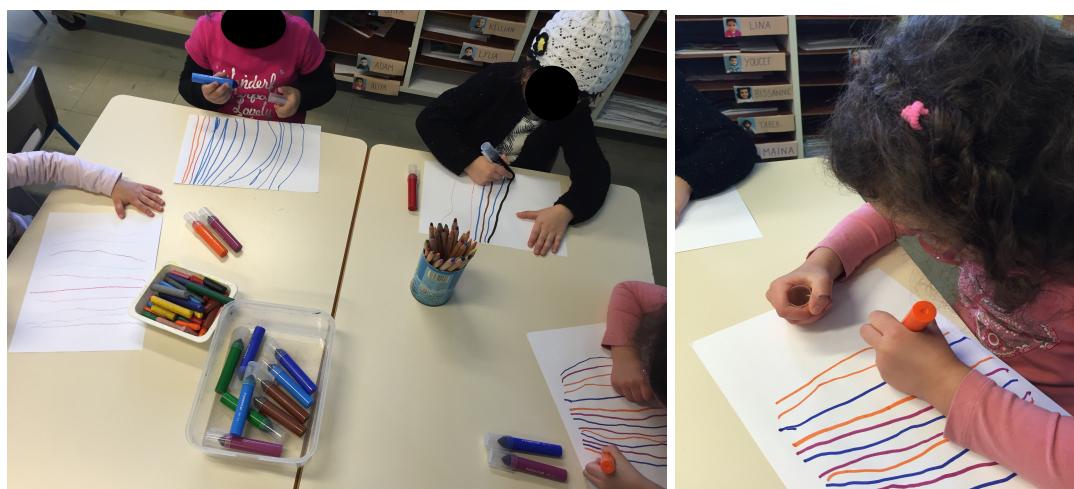
Un peu plus tard, j'ai proposé aux élèves d'utiliser des outils pour continuer d'explorer les lignes verticales. Des feuilles blanches ont été installées sur la piste

graphique, les élèves devaient donc travailler sur un plan vertical. Il s'agissait de poser son pinceau rempli d'encre en haut de la feuille et d'observer l'encre qui coulait. Pour remédier aux difficultés, j'ai réalisé un point à l'endroit où il fallait appuyer son pinceau sur le travail de certains élèves. Suite à cette séance, les trajectoires verticales ont été observées, commentées et mises en relation avec celles des ballons lors de la séance d'EPS.

Enfin, pour clore cette deuxième étape d'entraînement, j'ai proposé divers outils aux élèves avec lesquels il s'agissait de tracer des lignes verticales. Le premier outil choisi avait pour objectif de faciliter le mouvement puisque le tracé se ferait en faisant rouler l'outil; à l'aide des rouleaux imbibés de peinture, les élèves ont représenté de grandes bandes verticales sur un plan vertical.



Puis, des outils plus étroits nécessitant une bonne préhension leur ont été proposés ; gros feutres, crayons de couleurs, craies grasses, pinceaux.



2.3 Consolider

Dans cette troisième phase, j'ai proposé aux élèves de continuer à explorer les lignes verticales tout en élargissant quelque peu la notion. Il s'agissait alors d'agir sur les lignes verticales, de les transformer, de jouer avec elles pour se les approprier davantage. L'objectif était de les modifier tout en gardant les caractéristiques de lignes verticales. Je souhaitais que les élèves puissent comprendre qu'il n'existe pas une sorte de lignes verticales mais bien plusieurs sortes : des grandes, des petites, des fines, des plus épaisses... Cette phase de consolidation devait aussi permettre de poursuivre l'automatisation du geste, de le rendre plus sûr. Dans la première activité que j'ai proposée, les élèves avaient à réguler des trajectoires : une feuille sur laquelle figuraient des lignes verticales noires au centre lorsque la feuille était tenue au format portrait leur a été donnée, ils avaient à prolonger celles-ci sur l'espace laissé libre de la feuille.



Cette activité s'est révélée être particulièrement difficile pour les élèves car le geste à mettre en œuvre pour continuer le tracé des lignes verticales n'était pas naturel ; certains posaient leur feutre en haut de la feuille, descendaient et devaient relever le feutre au niveau de la ligne verticale déjà tracée, puis le reposer pour prolonger la ligne jusqu'en bas de la feuille (*Photographie de gauche*), contrairement au geste qu'ils avaient l'habitude de mettre en œuvre. Ces élèves devaient réinvestir le mouvement permettant de tracer des lignes verticales qui avait été travaillé lors de la phase d'entraînement, mais devaient en plus tenir compte des tracés de lignes verticales déjà existants pour créer à partir de ceux-ci des lignes verticales plus grandes. D'autres ont d'instinct modifié le mouvement qu'ils avaient appris et ont placé à chaque fois leur feutre en haut et en bas d'une ligne verticale tracée pour la prolonger (*Photographies du milieu et de droite*). Constatant des difficultés dans la tâche que je n'avais pas prévues, j'ai décidé un peu plus tard de remettre en œuvre cette activité autrement : le geste des élèves ayant été beaucoup plus fluide sur un plan

vertical j'ai remis en œuvre cette activité en installant les feuilles sur la piste graphique, les élèves avaient donc à prolonger les lignes sur un plan vertical et la majorité d'entre eux a eu plus de facilités ainsi. Suite à la phase de verbalisation qui a eu lieu après ces activités, les élèves ont remarqué qu'ils avaient créé de nouvelles lignes verticales « *plus grandes* », j'ai complété les explications en introduisant les verbes « prolonger » et « transformer ». Ensuite, je leur ai expliqué qu'ils allaient continuer à *transformer* des lignes verticales pour créer de nouvelles lignes verticales.

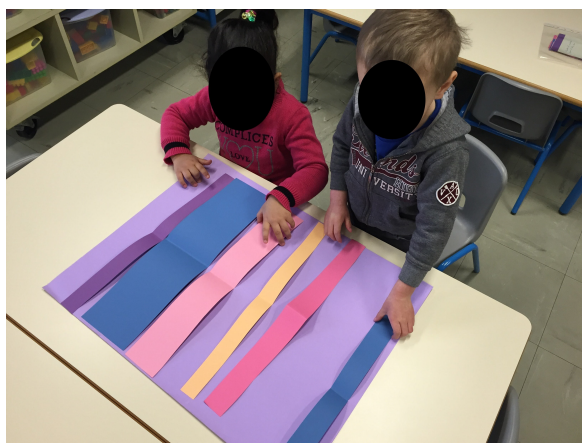
Des rouleaux de pâte à modeler ainsi que des rouleaux en papier aluminium très petits que j'avais préalablement effectués ont été posés verticalement sur la table. Après que les élèves aient apparenté les rouleaux à des lignes verticales, le problème leur a été posé : *comment allonger ces rouleaux pour qu'ils soient plus grands tout en ayant toujours la forme de lignes verticales ?* Les élèves avaient de la pâte à modeler et du papier aluminium à disposition. Ils ont d'abord expérimenté et ceux qui travaillaient avec la pâte à modeler ont, pour la plupart, ajouté des morceaux de pâte à modeler aux extrémités des petits rouleaux, d'autres ont détruit les rouleaux et les ont reconstruits en apportant davantage de matière. Ceux qui travaillaient avec le papier aluminium ont eu plus de difficultés, quelques-uns tout de même ont eu l'idée d'enrouler une feuille de papier aluminium par dessus le petit rouleau en l'écrasant avec leurs mains pour créer un nouveau rouleau, plus grand.



De nouvelles consignes sont apparues au fil de l'atelier pour les élèves qui manifestaient le plus d'aisance dans l'activité. Des élèves ont par exemple dû créer des rouleaux plus fins, ou des rouleaux plus épais (*photographie de droite*) et ont dû, à l'issue de l'atelier, expliquer leur travail à leurs camarades. Nous avons ensuite comparé les différentes réalisations ; j'ai demandé aux élèves pour chacune d'entre elles de dire si elle était plutôt

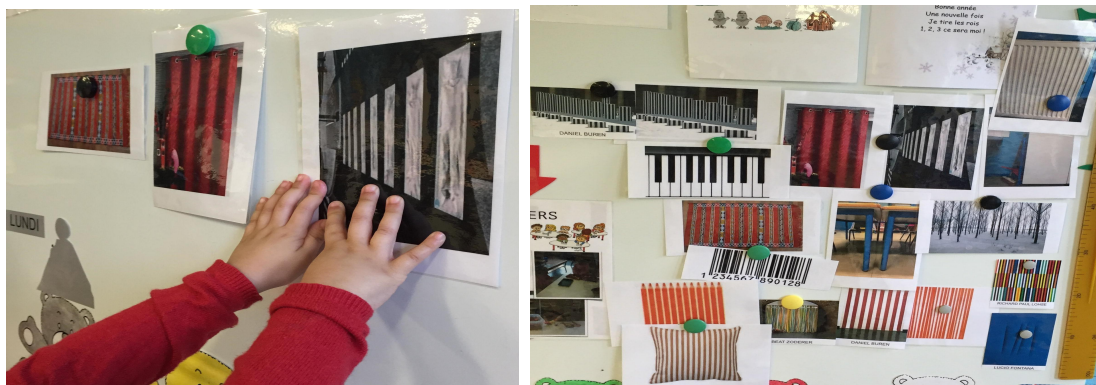
petite ou plutôt grande et plutôt fine ou plutôt épaisse (à ce stade, quelques élèves tout de même n'ont pas compris la différence entre fin et épais, il m'a donc fallu expliciter en modélisant avec la pâte à modeler). Ainsi, nous avons conclu à l'oral sur le fait qu'il y avait de petites lignes verticales, mais aussi des grandes, et qu'elles pouvaient être fines ou encore épaisses.

Ensuite, j'ai proposé une activité qui s'est construite petit à petit suite au souvenir d'une ancienne séance. Lors d'une séance d'EPS inscrite dans la seconde phase d'entraînement dans laquelle il s'agissait de construire des verticales avec du matériel, un élève avait commis une « erreur » ; il avait installé une barre horizontalement entre deux plots. A partir de là, il m'était apparu que la construction de la notion de verticalité ne pouvait se faire efficacement qu'en étant confrontée à la notion contraire : l'horizontalité. Il me semblait alors que les deux notions devaient à un moment donné se « mélanger », se « croiser » pour que les élèves puissent mieux saisir ce qui en faisait la distinction. La forme à proprement parler d'une ligne verticale est précisément la même que celle d'une ligne horizontale, c'est son organisation spatiale qui lui octroie un aspect différent. A ce stade, les élèves avaient eu l'occasion de travailler sur le sens du tracé d'une ligne verticale et en ce sens connaissaient l'organisation spatiale de la ligne verticale sans en avoir forcément conscience. Je souhaitais désormais les confronter à la ligne en elle-même et permettre à celle-ci d'exister selon différentes organisations spatiales aux yeux des élèves. De grandes bandes colorées (d'épaisseurs différentes pour donner du sens à l'activité précédente) ont été proposées aux élèves ainsi que des supports papier colorés au format raisin. La première étape de l'activité était de placer les bandes « *comme on veut* » sur la feuille et d'observer ce qu'il se passe. Des orientations très différentes ont été données aux bandes par les élèves ; nous les avons observées tous ensemble et les élèves ont verbalisé à propos de ce qu'ils voyaient. Puis, j'ai demandé aux élèves de changer le sens de ces bandes pour qu'elles deviennent des bandes verticales. Les élèves ont travaillé en binômes et ont collé les bandes sur le support. Aucun ne s'est trompé.



Ensuite, dans le coin regroupement j'ai demandé aux élèves d'expliquer ce qu'ils avaient fait et ils m'ont répondu : « *des lignes verticales* ». Je leur ai demandé comment ils avaient fait et plusieurs réponses sont apparues : « *on a collé* », « *avec les bandes* », « *j'ai mis les bandes debout* ». C'est cette dernière réponse que j'ai particulièrement souhaité creuser avec les élèves. Je leur ai demandé si, lorsqu'ils ont posé les bandes de différentes manières sur le support, celles-ci étaient toutes verticales ou non, à l'unanimité la réponse a été non. Je leur ai alors fait remarquer que pourtant, avec ces mêmes bandes ils avaient, selon ce qu'ils venaient de me dire, « fait » des bandes verticales. Et c'est ainsi que nous en sommes arrivés au fait qu'une ligne ou qu'une bande peut être verticale mais peut également être « couchée » (j'ai simplement dit aux élèves que l'on pouvait aussi dire « horizontale ») ou encore penchée dans des directions différentes.

Enfin, une activité me permettant d'évaluer la compréhension de la notion de verticalité chez les élèves a été mise en œuvre pour clore cette phase de consolidation. J'ai proposé aux élèves de créer ce que nous appelions un « mur d'images ». Pour cela, plusieurs images ont été choisies ; certaines avaient déjà été largement exploitées depuis le début de la démarche avec les élèves, d'autres étaient nouvelles. Toutes contenaient des lignes ou des bandes qui pouvaient évidemment passer du statut « vertical » au statut « horizontal » en passant par le statut « oblique » en fonction de la manière dont on les disposait et les regardait. Dans le coin regroupement, j'ai volontairement disposé les images par terre face aux élèves selon différentes organisations spatiales. La consigne était la suivante : « *tu dois placer une image sur le tableau de manière à ce que l'on puisse voir des lignes verticales sur celle-ci* ». A cette consigne j'ai ajouté le conseil suivant : « *tu peux tourner l'image dans le sens que tu veux* ». Certaines images étaient porteuses de plus de difficultés que d'autres : une élève a longuement hésité avant de placer « à l'envers » une image représentant un passage pour piéton, elle a fini par me dire « *ça va pas, c'est pas le bon sens* ». J'ai alors confirmé que le passage pour piéton n'était effectivement pas à l'endroit mais que de cette façon les lignes de celui-ci étaient bien verticales et que la consigne que j'avais donnée était donc respectée.



2.4 Réinvestir

Mon objectif lors de cette phase était de permettre aux élèves de réinvestir leurs acquis en les transférant dans de nouvelles situations. Pour cela, j'ai souhaité jouer dans un premier temps sur l'enrichissement de certaines productions réalisées plus tôt durant la démarche. Ainsi, les élèves ont repris les travaux au sein desquels ils avaient dû réaliser des coulures verticales à l'encre et y ont apporté de nouveaux tracés. Entre chaque coulure, il s'agissait de tracer une ligne verticale à la craie grasse. Par la même occasion, le but pour les élèves était de valoriser les anciennes productions en leur apportant davantage de couleurs et de « personnalisation » par leurs propres tracés.



Au sein d'une séance ultérieure, j'ai installé de grandes feuilles noires sur la piste graphique. Il s'agissait pour les élèves de tracer des lignes verticales à la craie blanche (sèche). Le choix de ces couleurs résidait dans le fait que le fort contraste noir et blanc permettrait de « révéler » les tracés et de leur donner de l'importance. Cet outil fin et délicat ainsi que le grand format de support proposé impliquaient pour les élèves de mettre en œuvre un tracé précis et maîtrisé : réaliser le mouvement du traçage de haut en bas sans lever l'outil en essayant de « tracer droit » était l'objectif principal de cette séance.



3. Garder une trace des apprentissages

Tout au long de cette démarche, *l'album de la classe* a été nourri et enrichi par les différentes étapes de la démarche, par certaines productions des élèves, par les images observées, et par les œuvres d'art rencontrées. C'est un album mis en place depuis la deuxième période de l'année qui garde une trace des différents thèmes/projets travaillés dans la classe. Les élèves y ont un libre accès et savent que pendant les moments de jeux libres ou lorsqu'ils ont terminé leur travail, ils peuvent aller le consulter.



D'autre part, des affiches récapitulatives des différentes formes rencontrées en graphisme ont été affichées sur un meuble bas de la classe, à la vue de tous les élèves, reprenant des images observées et analysées avec les élèves. Je me suis effectivement rendu compte de l'importance de permettre aux élèves de garder un lien visuel au quotidien avec ces différentes formes pour ne pas les oublier d'une part, et pour y avoir recours dès que nécessaire d'autre part.



Conclusion

Se questionner sur les enjeux du graphisme à l'école maternelle et sur sa mise en œuvre est chose particulièrement délicate. Pour l'heure, la réflexion menée autour de ce sujet pourrait effectivement encore être prolongée et précisée. Il serait par exemple intéressant de multiplier les propositions de démarches d'apprentissages graphiques dans des classes de moyenne et de grande section de maternelle afin de pouvoir analyser la progression sur l'ensemble de la maternelle et ainsi rendre compte efficacement du cheminement opéré chez l'élève et de ce que permet le graphisme à long terme. Néanmoins, ce travail de recherche donne accès à quelques réponses quant aux questionnements initialement posés.

Ainsi, il semble désormais difficile de nier l'importance du graphisme à l'école maternelle. Les nouveaux programmes du 26 mars 2015 pour l'école maternelle réaffirment effectivement plus que jamais la place de celui-ci dans une mise en œuvre pertinente des apprentissages à l'école préélémentaire. Au croisement des domaines *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions* et *Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques*, le graphisme se voit désormais vêtu d'un double objectif : éduquer l'œil et éduquer la main. Au travers du graphisme, l'enseignant doit d'une part sensibiliser les élèves au regard, leur apprendre à observer et décoder le monde fait de formes qui les entoure. Le graphisme doit permettre aux élèves de créer des associations, des regroupements, des similitudes entre les formes et se confectionner un répertoire visuel de graphismes qui sera au service d'une meilleure fluidité du geste lors de la reproduction de ces formes. C'est parce que l'œil aura « adopté » ces formes, parce que le regard posé sur elles aura été construit, accompagné par le langage et justifié, que l'enseignant pourra d'autre part encourager l'élève à se mettre à produire, c'est ainsi que le tracé pourra se développer et faire sens pour l'élève. Une démarche « globale » semble donc plutôt intéressante : impliquer l'élève du point de vue visuel, corporel et moteur lui permet de vivre le graphisme à différents niveaux : d'abord par l'observation, puis par l'action et la représentation corporelle et enfin par le tracé.

Dans cette perspective, il est difficile de donner une réponse unique à la question « *Enseigner le graphisme, est-ce enseigner les gestes nécessaires à l'exercice de l'écriture ?* ». La pratique du graphisme aura nécessairement pour conséquence de

déployer le geste de l'élève en lui permettant de passer d'une certaine spontanéité à un contrôle évident par l'acquisition progressive et simultanée des possibilités visuelles et motrices. En ce sens la pratique de l'écriture sera facilitée par les habiletés et les automatismes du geste acquis, mais c'est enfermer le graphisme dans un cadre trop restreint que de lui octroyer l'unique objectif de préparer à l'écriture. S'il découle de cet apprentissage une aide précieuse pour l'apprentissage de l'écriture, celui-ci ne constitue pas une finalité en soi. D'autre part, la mise en place d'une démarche d'apprentissages graphiques doit permettre à l'élève de « se chercher graphiquement ». Celle-ci n'est envisageable que dans une classe dans laquelle un climat de classe basé sur la bienveillance a été profondément instauré. L'erreur doit être possible et acceptée, autant par l'enseignant que par les élèves eux-mêmes. Nous avons vu que le cheminement graphique se construit progressivement chez l'élève en fonction du développement de ses fonctions motrices, perceptives et représentatives, mais c'est également par tâtonnements, par essais, par remédiations que l'élève découvre, explore et s'approprie durablement de nouvelles formes. Une part de liberté doit ainsi être octroyée à chaque élève afin de favoriser l'émergence des possibilités nouvelles.

Force est de constater que ce travail de recherche m'a permis de me plonger pleinement dans l'univers du graphisme pour mieux le comprendre et mieux en saisir ses enjeux. La démarche d'apprentissages graphiques engagée à la suite des observations de terrain et des apports théoriques aura renforcé la construction de l'enseignante que je souhaite devenir et être tout au long de ma carrière. Deux difficultés principales se sont fait ressentir durant ce travail de recherche et leur remédiation s'est à chaque fois soldée par le même constat. La première s'est située au niveau des capacités graphiques initiales très diverses des élèves ; très rapidement s'est imposé le fait que pour permettre aux élèves de progresser et de renforcer leurs capacités il fallait inévitablement savoir où ils se situaient graphiquement et ce que cela signifiait. C'est ainsi que les stades de développement en graphisme mis en place par les chercheurs m'ont permis d'y voir plus clair et d'interpréter certains « comportements graphiques ». La deuxième difficulté résidait dans la démarche à suivre pour construire de réels apprentissages de manière pertinente pour mes très jeunes élèves. En ce sens, les étapes d'apprentissage proposées par Eduscol m'ont guidée dans mes recherches et m'ont permis de suivre un fil conducteur. Cependant, qu'il s'agisse de l'une ou de l'autre difficulté, j'ai compris avant tout que la théorie était certes là pour guider, mais également pour relancer les recherches. En cela, ce que je retiens est l'importance de ne pas suivre à la lettre un modèle théorique. Pour construire cette démarche avec sens, il m'a

fallu me l'approprier, et cela passait nécessairement pour moi par le fait de construire, d'inventer, de créer, tout en m'inspirant des éléments existants déjà et qui étaient mis en avant par la théorie. Je pense donc qu'il n'existe pas une seule façon d'enseigner le graphisme pour que ses enjeux soient satisfaits. Je constate désormais que la créativité et la capacité d'adaptation sont des maîtres mots dans ce métier. Ce travail de recherche m'aura donc fait prendre pleinement conscience du caractère évolutif de l'enseignant qui n'a de cesse de se remettre en question et de questionner ses certitudes, à la manière de ses élèves dont le cheminement graphique est fait d'hésitations, d'explorations et d'évolutions.

Bibliographie

Ouvrages :

- ARDOUIN I., 1997, *L'éducation artistique à l'école*, Paris, Editions ESF.
- BRETON S., DUFAYET P., 1997, *Graphismes d'ailleurs*, Nathan Pédagogie.
- CALMY G., 1976, *L'éducation du geste graphique*, Paris, Nathan.
- DORNER C., 2014, *Traces à suivre*, Paris, Accès Editions.
- DUPREY S., DUPREY G., 2012, *Graphic'arts*, Accès Editions.
- GRIMAULT E., 2010, *Ateliers graphiques PS*, Editions Retz.
- LAGOUTTE D., 2010, *Enseigner les arts visuels à l'école primaire*, Domont, Edition Hachette Éducation.
- LAURENT B., 2012, *Activités graphiques à l'école maternelle*, SCEREN, CRDP de l'académie de Besançon.
- LITRA M., 2014, *Graphismes en situations*, Condé-sur-Noireau, Editions LaClasse.
- LURCAT L., 1974, *Etudes de l'acte graphique*, Paris, Mouton.
- LURCAT L., 2011, *Le graphisme à l'école maternelle*, Paris, Editions ESF.
- SOLER V., MARZOUK V., MEJEAN C., LE MOAL C., LIVERATO C., 2011, *Graphisme au quotidien*, CRDP de l'Académie de Montpellier.
- VYGOTSKI L., 2003, *Pensée et langage*, Editions Br.
- ZERBATO-POUDOU M-T., GRUNINGER F., 2015, *Construire le geste graphique*, Editions Retz.

Articles :

- DELAMOTTE V., 2006, *Activités d'écriture*, Les Cahiers Pédagogiques, n°456, novembre.

Textes législatifs :

- Bulletin Officiel Hors Série n°1, 14 février 2002.
- Bulletin Officiel Hors Série n°3, 19 juin 2008.
- Bulletin Officiel spécial N°2, 26 mars 2015.

Sites Internet :

- Le café pédagogique, *Graphisme et écriture au cycle 1* [en ligne], http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/primaire/maternelle/pages/80_graphisme.aspx.
- Canopé, *Activités graphiques à l'école maternelle* [En ligne], <http://www.cndp.fr/crdp-reims/ressources/conferences/bardot/bardot.htm>.
- Eduscol, <http://eduscol.education.fr>.
- LECOMTE, J., *Lev Vygotski (1896-1934). Pensée et langage* [En ligne], http://www.scienceshumaines.com/lev-vygotski-1896-1934-pensee-et-langage_fr_9754.html.

Table des annexes

x Annexe 1

Tableau de comparaison des anciens programmes et des nouveaux programmes.

x Annexe 2

Résultats du questionnaire diffusé aux enseignants en maternelle.

x Annexe 3

Annexe du document « Le graphisme à l'école maternelle » EDUSCOL. Jouer sur les variables pour un même tracé pour enrichir les situations d'entraînement.

x Annexe 4

Photographies des dessins des élèves classées.

A/ Gribouillages. B/ Premières formes.

x Annexe 5

Fiche de préparation de la séquence « Les traces et les empreintes ».

x Annexe 6

Fiche de préparation type d'une séance de la démarche.

x Annexe 7

Repères pour évaluer les progrès, d'après Le langage à l'école maternelle, collection « ressources pour faire la classe » MENJVA-DGESCO / CNDP, mai 2011.

x Annexe 8

Oeuvres des cinq artistes utilisées pendant la démarche d'apprentissages graphiques.

x Annexe 9

Quelques réalisations des élèves.

Annexes

Annexe 1

Tableau de comparaison des anciens programmes et des nouveaux programmes.

	Programmes de 2008	Programmes de 2015
Domaine(s) dans le(s)quel(s) le(s)quel(s) apparaît le graphisme	Dans le domaine "Découvrir l'écrit" et dans le sous-domaine "Se préparer à apprendre à lire et à écrire".	Dans deux domaines distincts : "Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions", dans le sous-domaine "Commencer à écrire tout seul" et sous l'intitulé "Un entraînement nécessaire avant de pratiquer l'écriture cursive : des exercices graphiques" et dans le domaine "Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques", dans le sous-domaine "S'exercer au graphisme décoratif".
Lien entre graphisme et écriture	Le lien entre le graphisme et l'écriture est très clairement exprimé et mis en avant. C'est parce que l'élève va développer des compétences dans les activités graphiques que l'entrée dans l'écriture pourra être efficace. Cependant, les programmes admettent qu'il serait réducteur d'envisager les activités graphiques comme une simple préparation à l'écriture mais ne font pas pour autant apparaître une autre manière de l'envisager.	Le lien entre le graphisme et l'écriture existe toujours mais n'est pas exclusivement inter-dépendant. Les exercices graphiques et l'écriture sont envisagés comme deux activités distinctes. Dans le domaine "Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions" les activités graphiques doivent permettre aux élèves de maîtriser les gestes moteurs qui seront nécessaires dans l'apprentissage de l'écriture. Mais le graphisme n'est pas réduit à cela, il prend vie dans un autre domaine - celui relatif aux arts visuels - dans lequel un objectif de préparation à l'écriture n'a aucune place. Il s'agit dans ce domaine de faire découvrir aux élèves des répertoires de graphismes décoratifs à observer, reproduire, s'approprier, transformer (...) et réinventer. Les compétences développées dans ces deux domaines faciliteront la maîtrise des tracés de l'écriture mais cela ne constitue nullement une fin en soi.
Appellation	"Activité graphique"	Apparition du terme "graphisme décoratif"
Mise en oeuvre	Beaucoup d'exercices abstraits sous forme de fiches (exemple : apprendre à tracer des spirales en reproduisant la coquille de l'escargot). Les élèves observent et reproduisent des motifs graphiques.	Il s'agit désormais de s'éloigner des exercices abstraits pour donner du sens à cet apprentissage. La démarche créative est mise en avant : les élèves découvrent et cherchent des référents du monde qui contiennent le motif rencontré, ils apprennent à se l'approprier, à le "manipuler", à le transformer et à le réinventer pour créer des graphismes nouveaux.
Objectifs	Acquérir le geste le mieux adapté et le plus efficace pour entrer dans l'écriture.	- Développer les gestes moteurs - Sensibiliser et éduquer le regard - Développer la créativité

Annexe 2

Résultats du questionnaire diffusé aux enseignants de maternelle.

1. Pour vous, le dessin c'est plutôt :



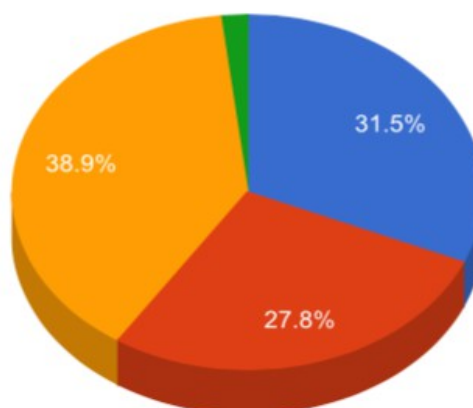
Nombre de réponses

Nombre de réponses	32
Pourcentage de réponses	100%

Synthèse des réponses



- Une activité libre, sans contraintes
- Une trace porteuse d'une représentation ou non laissée sur un support
- Un moyen de s'exprimer pour les élèves en représentant des choses qu'ils affectionnent
- Autre



2. Pour vous, le graphisme c'est plutôt :



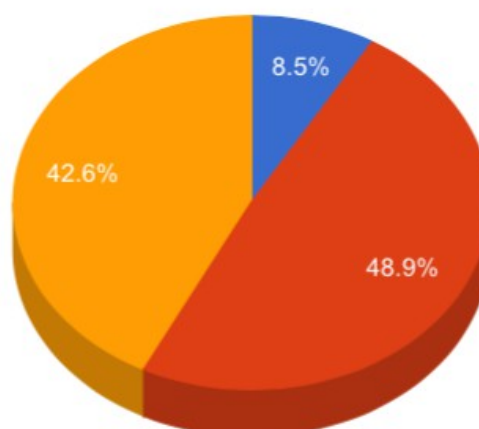
Nombre de réponses

Nombre de réponses	32
Pourcentage de réponses	100%

Synthèse des réponses



- Une activité permettant aux élèves de découvrir le monde qui les entoure
- Un ensemble diversifié d'activités préparatoires à l'écriture
- Des exercices permettant de rendre le geste plus sûr en instaurant des automatismes
- Autre



3. Pour vous, l'écriture c'est plutôt :



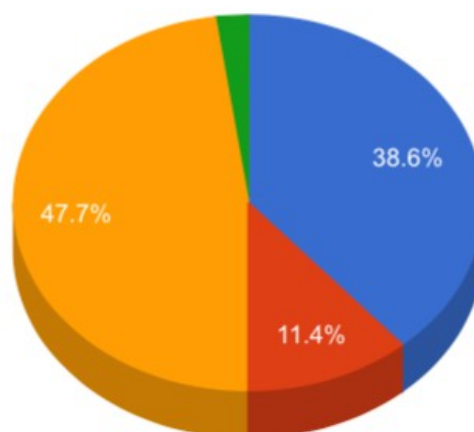
Nombre de réponses

Nombre de réponses	32
Pourcentage de réponses	100%

Synthèse des réponses



- Un code social dont l'acquisition passe préalablement par des exercices graphiques
- Une activité graphique comportant des règles
- Un tracé porteur de sens
- Autre



4. Pour vous, quels sont les objectifs du graphisme?



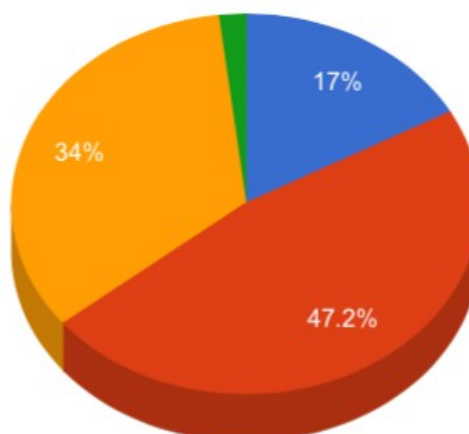
Nombre de réponses

Nombre de réponses	32
Pourcentage de réponses	100%

Synthèse des réponses



- Sensibiliser les élèves au regard
- Mettre en place le geste et les formes de l'écriture
- Exercer l'oeil et la main
- Autre



5. Est ce que vos pratiques en terme de graphisme ont changé depuis l'apparition des nouveaux programmes pour l'école maternelle de 2015?



Nombre de réponses

Nombre de réponses	32
Pourcentage de réponses	91%

Détail des réponses

Destinataires	Réponses
Grande section	Non
Grande section(2)	Oui
GS(2)	Non
GS(3)	Non
Gs(4)	Non Non
GS(5)	Pas encore mais il va falloir y songer...
GS(6)	Le graphisme n'est plus un précurseur à l'écriture.
GS(7)	NON
MS	C'est ma première année en cycle 1
MS GS(2)	Je ne peux pas répondre, avant j'avais des élémentaires.
Ms gs(3)	Non
Ms gs(4)	Non
ms/gs(2)	non
PS	Je n'en avais pas avant.
PS /Ms	Non
ps ms	non, j'ai débuté en 2014, les nouveaux programmes étaient déjà dans les tiroirs, j'ai donc été formée selon leurs principes.
PS MS GS	Non... En fait je ne comprends pas comment "diviser" les activités graphiques entre les deux domaines que tu cites en question 6 !
Ps(2)	Ha ha ha, les programmes se sont plutôt adaptés à ce qui se pratique déjà. C'est la raison pour laquelle ils sont pour la première fois plébiscités !
PS(3)	Non
PS(4)	NON
PS-MS-GS	Pour l'instant non pour ma part car en congé maternité actuellement
Ps/gs	NON! Je pratique davantage de graphisme décoratif tout de même en réinvestissement
PS/MS	OUI
PS/MS(2)	Non
PS/MS/GS	Moins de "papier/crayon", plus d'ateliers type montessori
Ps/ms/gs (2)	Non
Tps PS ms	Non
TPS PS MS GS	NON

6. Lorsque vous faites du graphisme avec vos élèves, dans quel domaine au regard des nouveaux programmes de 2015 vous situez-vous le plus souvent? 

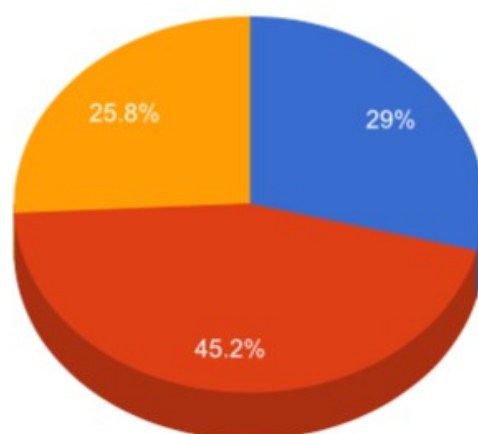
Nombre de réponses

Nombre de réponses	31
Pourcentage de réponses	97%

Synthèse des réponses



- Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions
- Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques
- Les deux à part à peu près égale



7. Quel type d'activités graphiques avez-vous l'habitude de mettre en oeuvre au sein de votre classe?

Nombre de réponses

Nombre de réponses	30
Pourcentage de réponses	94%

Détail des réponses

Destinataires	Réponses
Grande section	Manipulation / par le corps / arts visuels / entraînement
Grande section(2)	À partir d'œuvre , de choses qui nous entoure , des monuments , on se rend compte d'un motif graphique , on s'entraîne avec le doigt puis avec différents outils sur différents matériaux , sur différents plan . Enfin, on crée un répertoire
Gs	Méthode Danièle Dumont
GS(3)	Plutôt des arts visuels, par exemple, reproduire une oeuvre à la manière de Calder pour les boucles.
Gs(4)	Observation d'oeuvres pour dégager le motif graphique, tracé du motif sur divers supports comme la semoule, des grandes feuilles sur un plan vertical ou horizontal, des petites feuilles en utilisant les feutres, la peinture ou les craies grasses...etc
GS(5)	Graphisme préparatoire à l'écriture et activités graphiques diverses en arts visuels
GS(6)	Production plastiques à partir des différents graphismes rencontrés.
MS	peinture, craie au tableau, pâte à modeler, fil cure pipe, crayons effaçables, ardoises,...
Ms , gs	Activités prises chez Accés + réinvestissement
Ms /Gs	Ce n'est pas très clair comme question ... Tracer différents graphisme sur une feuille pour créer quelque chose de commun à la classe
ms gs	entraînement sur différents supports (tableau, feuilles, semoule, peinture...) puis réalisation d'un projet (ex : décorer les fenêtres, préparer le déguisement du carnaval...), ressentir le mouvement avec son corps en salle de motricité (faire des boucles, des ponts...)
MS GS(2)	Des activités très diversifiées passant par l'utilisation de semoule, d'objets, pour réaliser des graphismes par manipulation à l'utilisation de différents outils. Sur différents supports.
Ms gs(3)	Étude d'un tableau pour reproduction et entraînement sur fiche plastifiée puis création plastique
Ms gs(4)	Entraînement pistes graphiques, arts visuels, composition à partir de différents graphisme, décor d'un objet en particulier
MS/GS	A la manière de, mélanger des matières,...
ms/gs(2)	je suis souvent Retz auquel j'ajoute de l'expression corporelle, des bâtonnets, des fils, de la pâte à modeler....
PS	Activités "grand format" : motricité, peintures sur grande feuille, réalisation du graphisme avec des ficelles, des kaplas, de la pâte à modeler. Puis des activités plus fines.
ps ms	variation des orientations de plan, des tailles de support, des contraintes et des outils pour réaliser le même tracé

Votre avis

MS/GS	A la manière de, mélanger des matières,...
ms/gs(2)	je suis souvent Retz auquel j'ajoute de l'expression corporelle, des bâtonnets, des fils, de la pâte à modeler....
PS	Activités "grand format" : motricité, peintures sur grande feuille, réalisation du graphisme avec des ficelles, des kaplas, de la pâte à modeler. Puis des activités plus fines.
ps ms	variation des orientations de plan, des tailles de support, des contraintes et des outils pour réaliser le même tracé
PS MS GS	Graphismes décoratifs : utiliser des graphismes divers pour compléter une image (souvent pour décorer le couloir, ensuite), sans cibler un graphisme particulier Travailler un graphisme particulier à partir de séances des "Ateliers graphiques" de Retz, notamment Avec les GS, on a un "cahier d'écriture" dans lequel ils s'exercent à produire des graphismes dans des interlignes...
Ps(2)	La liste est trop nombreuse !
PS(3)	Longer, suivre, imprimer, dessin libre pour répertorier les formes les plus utilisées...
PS-MS-GS	Traçage sur feuille transparente pour repasser sur un modèle , utilisation des différents symboles à représenter plusieurs fois
Ps/gs	Ateliers graphiques de chez retz ps et gs! Mes n Bibles !!!!!
PS/MS	GRAPHISME LIBRE, activités de motricité fine, codage, décodage de motifs graphiques, travail sur le geste
PS/MS(2)	Peinture, Pâte à modeler, bac à sable ...
PS/MS/GS	Modelage, tracés dans semoule, farine etc. , peinture etc. , puis en dernier lieu, photocopie
Ps/ms/gs (2)	Pâte à modeler construction chercher dans l'environnement découpage collage peinture tracer sur différents supports varier les mediums ...
Tps PS ms	Décoration d'un support en relation avec un album de littérature de jeunesse
TPS PS MS GS	Ateliers graphiques de chez Retz
TPS-PS	peinture, encre, plaques rugueuses,...

Annexe 3

Annexe du document « Le graphisme à l'école maternelle » EDUSCOL.
Jouer sur les variables pour un même tracé pour enrichir les situations d'entraînement.

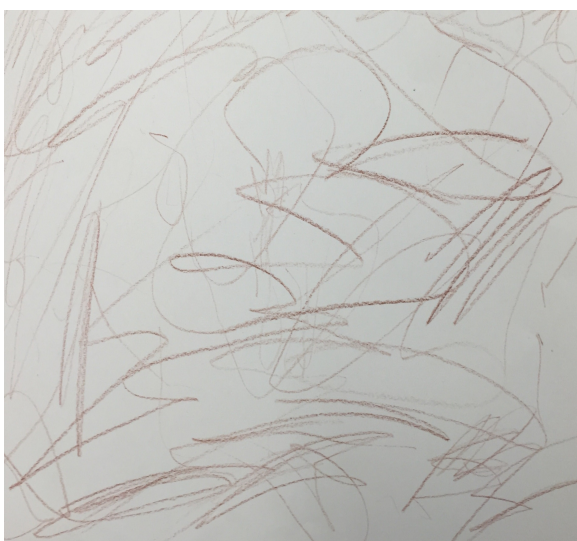
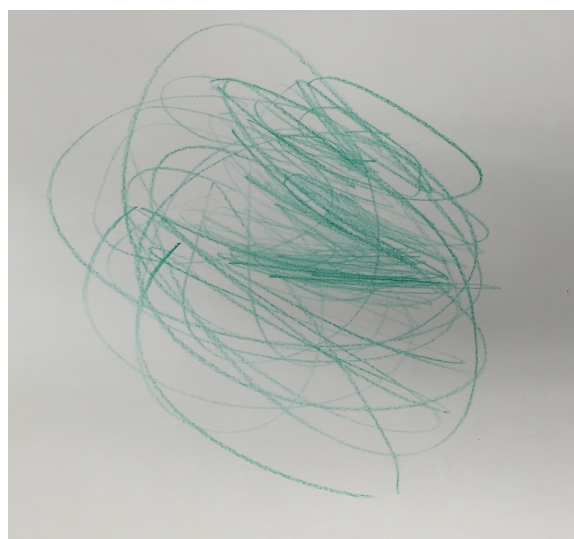
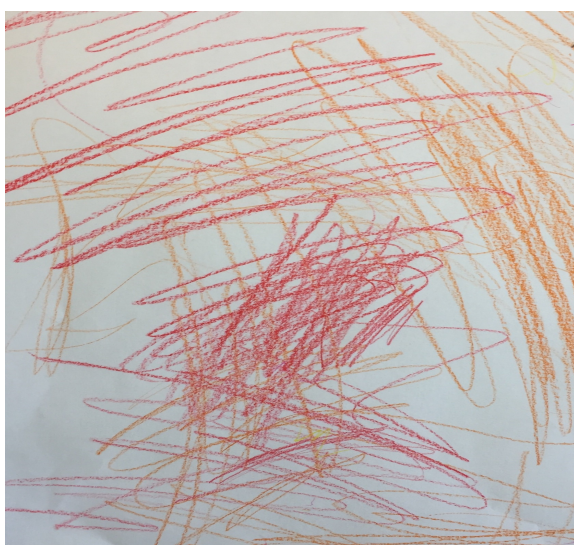
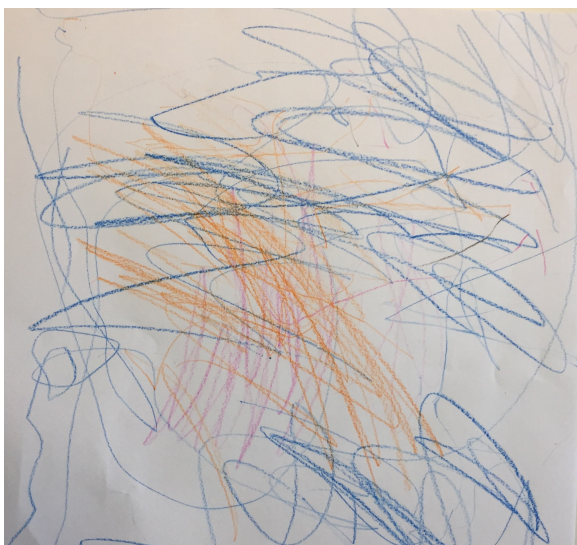
Annexe : Jouer sur les variables pour un même tracé pour enrichir les situations d'entraînement

Outils et outils medium	Medium et couleurs	Supports	Formats et formes du support	Organisations spatiales	Positions relatives des formes entre elles	Trajectoires	Positions de l'élève
Craies. Craies grasses. Pastels. Crayons de couleur. Crayons mine. Fusains. Stylos. Feutres. Bougies. Doigts. Mains. Pinceaux. Broses. Éponges. Rouleaux. Bouchons. Pots. Objets usuels : pièces de jeux, fourchettes, peignes, cotons-tiges, cure-dents, piques à brochettes, etc... Outils professionnels : spatules, truelles etc... Éléments naturels : plumes, écorces, branches de sapin, brindilles etc...	Gouache. Encres de couleur. Encre de Chine. Eaux teintées (encre de Chine, thé, café, argile...) Mélanges de colle et gouache, colle et sable, colle et farine.	Papiers de toutes sortes : journaux, magazines, papiers calqué, kraft, Canson, glacé, recyclé, carbone etc... Matériaux divers : Carton Aluminium Verre Rhodoïd Bois Tissus Terre Galet, ardoise Plâtre Farine Sable Etc. Autres supports : Ardoises Tablettes	Varier le format : du timbre-poste à l'affiche. Varier la forme : carré, rectangle, bande (horizontale ou verticale), rond, ovale, triangle (isocèle ou rectangle), etc... Ajouter des éléments obstacles. Evider une partie.	Disperser sur l'espace graphique. Occuper une partie de la feuille (damiers). En bordure. Tout autour. En rayonnement. Sur une ligne. Aux angles. Recouvrir la feuille (saturation).	Sur Contre A côté Entre deux A l'intérieur A l'extérieur Croisements : Séquents Tangents Concentriques Alternances Rythmes Pavages	Vers le haut Vers le bas Vers la gauche Vers la droite Tracer en oblique Tracer en rotation à droite ou à gauche Joindre deux formes Contourner des obstacles	Assis Debout Accroupi Allongé par terre Positions du support Plus grand Plus petit Plus fin Plus épais Allonger, étirer... Vertical Oblique Horizontal

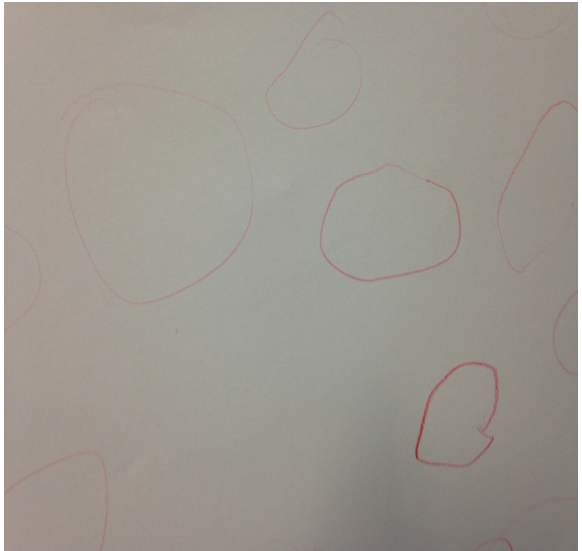
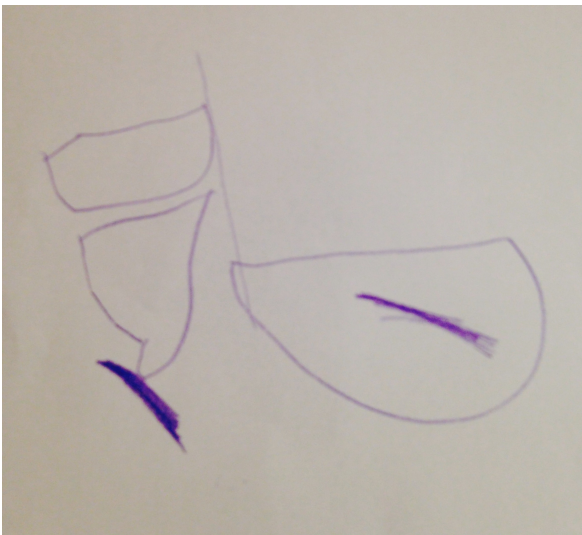
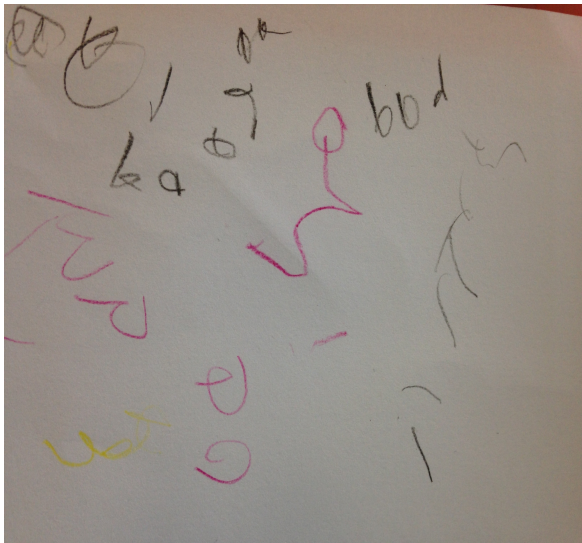
Annexe 4

Photographies des dessins des élèves classées (gribouillages/premières formes).

A. Gribouillages (première étape du premier stade de développement graphique).



B/ Premières formes (deuxième étape du premier stade de développement graphique).



Annexe 5

Fiche de préparation de la séquence « Les traces et les empreintes ».

Séquence "Les traces et les empreintes" Objectif général : Expérimenter différents outils pour laisser une trace ou une empreinte. Objectif transversaux : Varier les outils pour varier la préhension - Utiliser le langage pour décrire, expliquer, exprimer son point de vue. NIVEAU : PS					
N°	Titre de la séance	Objectifs (spécifiques/transversaux)	Durée	Organisation	Matériel
1	<i>Sollicitation et réalisations : laisser des traces avec des outils variés</i>	Susciter l'intérêt et la curiosité des élèves. Objectif transversal : Verbaliser à propos des outils choisis et des actions effectuées.	20 minutes	Individuelle	- Papier (format/ couleurs/ texture différents) - Gouaches - Eponges - Brosses à dent - Fourchettes - Jouets - Bouchons
2	<i>Sollicitation et réalisation : laisser des traces avec des outils variés</i>	IDEM Remarque : cette deuxième séance similaire a pour vocation de permettre aux élèves d'expérimenter davantage le large choix d'outils et de supports proposés.	20 minutes	Individuelle	IDEM
3	<i>Découvertes : les procédés des artistes</i>	Confronter son travail à celui des artistes. Objectif transversal : Exprimer ses impressions face à une oeuvre.	15 minutes	Collective : groupe classe dans le coin regroupement	- Reproductions des oeuvres grand format (A4) - Travaux des élèves réalisés dans les séances 1 et 2
4	<i>Approfondissement : l'outil-corps</i>	- Approfondir son travail en utilisant les constats effectués grâce à la confrontation avec les procédés des artistes. - Se servir de son corps comme "tampon".	20 minutes	Individuelle : en ateliers <u>Atelier 1</u> : traces de main <u>Atelier 2</u> : empreintes de doigts	- Papier blanc cartonné - Gouaches - Pinceaux - Barquettes
5	<i>Approfondissement : l'outil "détourné"</i>	- Approfondir son travail en utilisant les constats effectués grâce à la confrontation avec les procédés des artistes. - Utiliser des outils détournés de leur usage habituel pour laisser des empreintes.	20 minutes	Individuelle : en ateliers. <u>Atelier 1</u> : empreintes de jouets <u>Atelier 2</u> : empreintes de ballons	- Papier blanc cartonné - Papier noir cartonné - Jouets (duplos, légos) - Ballons de baudruche - Gouaches - Pinceaux - Barquettes
6	<i>Expression personnelle</i>	- Réinvestir librement les procédés utilisés	20 min	Individuelle	- Papier cartonné blanc - Objet divers (comme à la première séance) - Gouaches

Annexe 6

Fiche de préparation type d'une séance de la démarche.

Domaine : Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques

Sous domaine : Les productions plastiques et visuelles

Vocabulaire :

Outils/Médium : craies blanches

Actions plastiques : faire glisser, tracer

Notion : lignes verticales

Atelier dirigé : Lignes verticales à la craie blanche

Compétence	Réaliser des compositions plastiques, seul ou en petit groupe, en choisissant et combinant des matériaux, en réinvestissant des techniques et des procédés.				
Objectifs	- Réaliser des traits verticaux à la craie blanche - Réinvestir des procédures déjà mises en oeuvre pour tracer des lignes verticales				
Organisation	Individuelle et collective				
Durée totale	Environ 25 minutes				
Matériel	- Feuilles noires format raisin - Craies blanches - Tabliers - Piste graphique				
Consigne	"Tu dois tracer des lignes verticales côte à côte à la craie blanche"				
Déroulement	Phase	Durée	Organisation	Activités de l'élève	Activités/rôle de l'enseignant
	1 : Présentation de l'activité	3 min	Collective (Dans le coin regroupement)	- Ecouter les explications de l'atelier et la consigne - Observer/se rappeler/mimer le geste pour tracer des lignes verticales (<i>placer l'outil en haut de la feuille et effectuer un mouvement de haut en bas avec le bras faisant ainsi descendre l'outil</i>) - Reformuler/écouter un camarade reformuler la consigne	- Rappeler aux élèves les différents travaux effectués au sein desquels il s'agissait de créer des lignes verticales (notamment les coulures et les tracés au rouleau) - Expliquer qu'il va falloir tracer des lignes verticales avec un nouvel outil : les craies blanches - Demander à un élève de mimer le geste pour tracer des lignes verticales (de haut en bas) puis demander à un autre élève de reformuler la consigne
	2 : Préparation pour l'activité	2 min	Individuelle	- Les élèves vont mettre un tablier avec l'aide de Marie-Lydie - Ils observent le matériel pré-disposé sur la table	- Appeler les élèves qui vont réaliser cet atelier et leur demander d'aller mettre un tablier
	3 : Mise en activité	15 min	Individuelle	2 feuilles noires format raisin sont installées verticalement sur la piste graphique pour chaque groupe. Les craies se trouvent sur la table à côté. - Les élèves prennent une craie blanche et se placent à un endroit de leur choix devant les feuilles noires placées verticalement sur la piste graphique - Ils réalisent de grand gestes de haut en bas pour tracer leurs lignes verticales - Ils essaient de verbaliser leurs actions	- Observer les comportements et procédures des élèves - Encourager/valoriser les réussites des élèves et aider les élèves qui se trouvent en difficultés en montrant le geste si besoin, en effectuant le geste avec l'élève ou en demandant à l'élève d'observer la manière dont s'y prennent ses camarades - Inciter les élèves à verbaliser leurs actions (<i>"Je place ma craie tout en haut de la feuille et je la fais descendre..."</i>)
	4 : Range-ment	2 min	Collective	- Les élèves rangent leur craie dans la boîte - Ils vont se laver les mains aux toilettes (si besoin) avec Marie-Lydie	- Demander aux élèves de ranger le matériel qu'ils ont utilisé
	5 : Verbalisation	5 min	Collective (Dans le coin regroupement)	- Les élèves expliquent à leurs camarades ce qu'ils ont fait - Ils peuvent s'appuyer sur une réalisation qui est présentée durant cette phase pour illustrer les propos - Ils doivent écouter les copains qui prennent la parole pour expliquer quelque chose	- Demander aux élèves d'expliquer à leurs camarades ce qu'ils ont fait au sein de cet atelier (<i>tracer des lignes verticales</i>), comment ils l'ont fait (<i>en plaçant l'outil en haut de la feuille et en le faisant descendre</i>) et avec quoi ils l'ont fait (<i>des craies blanches</i>), apporter le vocabulaire - Les inciter à prendre la parole

ÉVALUATION

L'évaluation est surtout formative et se pratique au cours des séances de manière individualisée, sous forme de rappels des règles, de questionnements, d'explicitations ou de démonstrations.

Repères pour évaluer les progrès¹⁴

En fin d'année, l'élève doit pouvoir :	Petite section	Moyenne section	Grande section
Motricité	Limiter et orienter le geste en fonction du plan de travail et des consignes. Reproduire une forme simple mais précise.	Adapter les gestes aux supports (contrôle de la pression). Reproduire des formes données (lignes droites, courbes, brisées, enroulées, formes stylisées).	Copier et reproduire des formes graphiques et régulières. Modifier des formes, enrichir un motif. Reproduire un rythme, dessiner des symétries.
Préhension	Tenir de manière adaptée et efficace des outils scripteurs.	Utiliser les crayons, les feutres fins (en tenue correcte).	Utiliser et tenir correctement les stylos à bille, surligneurs et occasionnellement le porte-plume ou le stylo-plume.
Organisations spatiales	Occuper un espace particulier. Situer des positions relatives (sur, sous, dedans, dehors).	Occuper un espace réduit en saturant la surface de tracés. Relier des éléments, étendre, contourner. Suivre une trajectoire imposée dans tous les sens.	Suivre une trajectoire donnée (respecter une direction, freiner, stopper, revenir en arrière, changer de sens de rotation) dans un espace délimité.
Perception	Identifier et décrire des lignes et formes simples.	Analyser et décrire des motifs graphiques du point de vue de la forme et de l'organisation.	Discriminer finement les ressemblances et les différences entre formes proches.
Mise à la tâche	Respecter une consigne.	Exécuter en autonomie des compositions graphiques modestes.	Arriver au bout d'une commande ou d'un projet. Coopérer sur une tâche. Soigner la qualité des réalisations.

Annexe 7

Repères pour évaluer les progrès, d'après *Le langage à l'école maternelle*, collection « ressources pour faire la classe » MENJVA-DGESCO / CNDP, mai 2011.

Annexe 8

Oeuvres des cinq artistes utilisées pendant la démarche d'apprentissages graphiques.



*Les deux plateaux, Daniel Buren, 1986, marbre blanc et noir,
cour d'honneur du Palais Royal, Paris.*



*Serial elements concentrated in rhythmic groups, Richard-Paul Lohse,
huile sur toile, 90x90 cm, Kunsthau Zürich.*



Blue-violet, Gene Davis, 1963, acrylique sur toile,
Musée d'art contemporain de Buenos Aires.



Beat Zoderer.



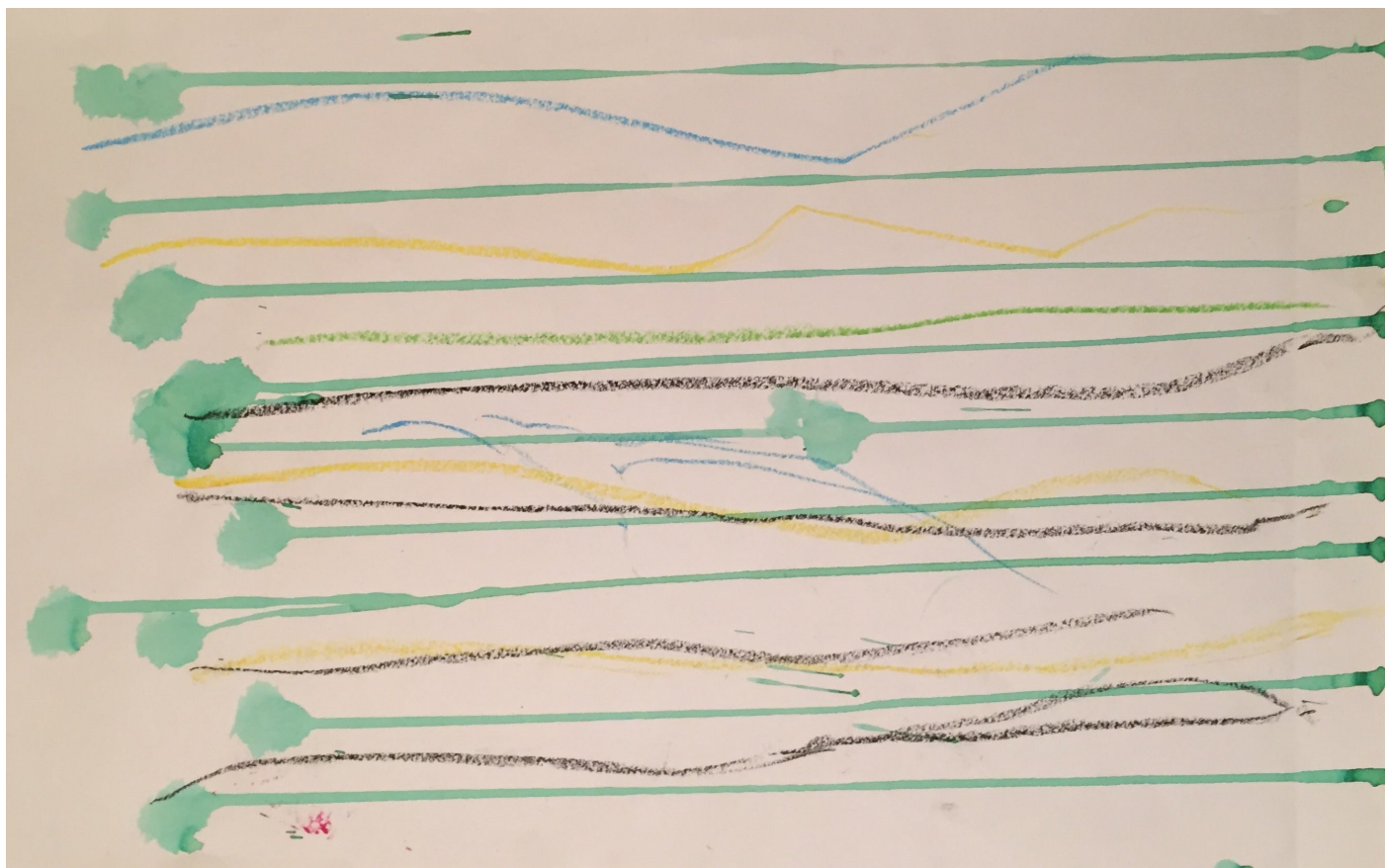
Concetto spaziale, attese, Lucio Fontana, 1964.

Annexe 9

Quelques réalisations des élèves.



Coulures à l'encre + lignes verticales à la craie grasse.



Coulures à l'encre + lignes verticales à la craie grasse.



Lignes verticale, craie grasse.



Bandes verticales, rouleaux et gouaches colorées.



Lignes verticales, craie blanche sèche.