

Outils graphiques



PS/MS/GS

Pots et bouchons

Marie-Thérèse Zerbato-Poudou
Maryse Buffière de Lair



« Quand j'essaie de faire glisser le bouchon sur la feuille de dessin, on dirait qu'il frissonne. »
Magali, 4 ans

Les auteurs remercient les enfants et les enseignants des écoles :
 • Marie Mauron à Aubagne (Bouches du Rhône)
 • Jacques Prévert à Grans (Bouches du Rhône)
 pour leur accueil et leur talent.

sommaire

Préambule	4	Éléments pour construire des tâches graphiques	7
La démarche proposée		Les variables	7
Les objectifs visés	4	La durée des séances	7
Le choix des outils	5	Les outils et leurs usages	8
Le dispositif : du geste fortuit au geste volontaire		Traces et empreintes	8
Découvrir à partir des premiers essais spontanés	5	Bouchons et pots	9
Imiter les gestes	5	Les gestes	10
Reprendre une tâche	5	La prise	10
L'étayage de l'enseignant		La pression	13
Les interactions	6	Un choix de situations graphiques	14
Les stimulations	6	Phase initiale de découverte des outils : emplois spontanés des bouchons et des pots	16
L'évaluation	6		
Les situations graphiques			
La gestuelle		1. Déployer	18
La gestuelle		2. Limiter	20
La gestuelle		3. Relier	22
La gestuelle		4. Superposer	24
Les organisations spatiales		1. Disperser	26
Les organisations spatiales		2. Regrouper	28
Les organisations spatiales		3. Saturer	30
Les organisations spatiales		4. Prolonger	32
Les positions relatives		1. Entre	34
Les positions relatives		2. Placer sur	36
Les positions relatives		3. Aligner	38
Les positions relatives		4. Le long de	40
Les positions relatives		5. Deux par deux	42
Les positions relatives		6. L'un dans l'autre	44
Les positions relatives		7. Tangent et sécant	46
Les positions relatives		8. Croisement	48
Les jeux de réinvestissement		Deux situations de travail autonome	
Les jeux de réinvestissement		1. Avec des cartes	50
		2. Quatre façons d'organiser les empreintes	52
Les jeux de réinvestissement		Deux situations de travail à deux	
Les jeux de réinvestissement		3. Travailler à deux	54
		4. Jeu d'opposition : se contrer	56
Les créations libres			58

Préambule

Les exercices graphiques sont une spécificité de l'école maternelle. L'usage veut qu'ils soient incontournables pour l'apprentissage de l'écriture cursive. Dans cette optique, l'attention se porte prioritairement sur la réussite de la trace.

Il semble cependant que la centration sur la forme occulte les processus fondamentaux qui sont à la source du développement grapho-moteur : l'analyse du modèle, la discrimination des éléments qui le composent, la compréhension du rapport entre les parties et le tout, la prise de conscience de l'interdépendance entre le geste et la trace, l'anticipation de l'action, la représentation mentale de la forme visée, la mémoire, pour ne citer que les plus prégnants.

Il va de soi que l'observation du modèle et l'éducation gestuelle sont à la base des activités graphiques, qu'il s'agisse de graphisme ou d'écriture. Mais éduque-t-on le regard en donnant quotidiennement et dans toutes les sections de l'école maternelle des fiches stéréotypées ? Éduque-t-on le geste et l'organisation spatiale en demandant de « faire pareil, comme le modèle », de repasser sur des lignes ou pointillés pour tracer des lettres, des lignes, formes ou motifs ?

Ces constats, largement repris dans la note de synthèse sur la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement primaire par l'inspection générale de l'éducation nationale¹, nous conduisent à proposer une alternative à ces pratiques en offrant des situations graphiques qui visent explicitement à dispenser une véritable **éducation** visuelle et motrice. La trace, *in fine* et tout naturellement, deviendra alors le produit qui en concrétisera l'efficacité.

Si le choix des situations graphiques a de l'importance, nous pensons cependant que le dialogue pédagogique est le seul moyen susceptible de conduire les élèves vers le dépassement du « faire » tout en le perfectionnant.

Dire le « faire » pour « penser » le faire, tel est le principe que nous proposons. C'est en ce sens que nous vous invitons à élaborer des dispositifs efficaces susceptibles d'atteindre ces objectifs développementaux.

1. Note de synthèse sur la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement primaire, n° 2010-092, juillet 2010.

La démarche proposée

Les programmes de 2008 insistent tout particulièrement sur le développement des habiletés motrices dès la petite section par le contrôle des gestes et la maîtrise des réalisations graphiques. C'est dans le cadre de cet objectif de développement grapho-moteur considéré dans sa complexité que s'inscrivent les situations graphiques que nous proposons. L'accent est mis plus particulièrement sur le développement gestuel pour impulser l'autonomisation des segments du bras, pour améliorer la préhension des outils et faciliter la mobilité du poignet et des phalanges, conditions nécessaires à la maîtrise ultérieure de l'écriture du point de vue moteur.

Les objectifs visés

Les exercices que nous présentons tentent d'accompagner les processus de construction de l'activité grapho-motrice. Ils visent à :

- Favoriser le développement et la maîtrise des actions motrices, la diversité des **sensations kinesthésiques**, en affranchissant l'élève des outils routiniers qui lui sont habituellement proposés, notamment le crayon feutre.
- Explorer la **diversité des directions** gestuelles. Il s'agit de libérer le geste qui créera une forme.
- Tester divers types de **préhension** grâce aux outils originaux qui offrent des prises variées et nouvelles.
- Initier l'**éducation perceptive** en attirant l'attention de l'élève sur les particularités de ses créations, motrices ou graphiques, sur celles de ses camarades.
- Encourager l'**exploration de l'espace graphique** et s'éloigner le plus souvent possible du format usuel A4. En effet, la forme et la nature du support induisent une gestuelle spécifique, des **organisations spatiales** originales.
- Conduire l'élève vers l'analyse réflexive de ses actions, vers la **décentration** qui permet la prise de conscience de la relation entre le geste et la forme produite.

Ce sont ces situations que les élèves doivent vivre prioritairement car elles sont formatrices, et non, d'emblée, la reproduction de tracés stéréotypés et l'application stricte de consignes graphiquement contraignantes.

Le choix des outils

Ceux-ci proviennent volontairement d'objets usuels détournés de leur usage habituel. Nous avons sélectionné ceux qui, par leur forme, permettent de réaliser des traces rapidement exploitables car immédiatement identifiables. Ces outils offrent en outre des occasions de préhensions multiples, susceptibles de diversifier et de développer la motricité manuelle et digitale. De plus, leurs formes et textures élargissent le champ des expériences sensorielles.

Le dispositif : du geste fortuit au geste volontaire

Découvrir à partir des premiers essais spontanés

Le parti pris est de toujours placer les élèves, dans un premier temps, en situation de **découverte active** : ils explorent librement le matériel mis à leur disposition, sans consigne modélisante.

L'enseignant s'appuie sur les gestes spontanés et les productions libres pour construire les situations d'apprentissage, en identifiant les démarches adoptées par les élèves. Cette étape est absolument nécessaire, d'une part parce que l'exploration sensorielle est essentielle à cet âge : les élèves doivent s'approprier l'outil du point de vue tactile avant toute utilisation dirigée. Et, d'autre part, parce que les façons de faire, en dehors de toute contrainte, offrent à l'enseignant de nombreuses informations sur lesquelles il pourra s'appuyer pour perfectionner et développer les actions spontanées. Il proposera, pour cela, des travaux axés sur le développement, le perfectionnement et la maîtrise des actions spontanées (par exemple, réitérer les tracés pour affermir le geste). L'enseignant reste néanmoins une force de propositions en incitant les élèves à s'essayer à d'autres mouvements, à produire d'autres organisations.

Imiter les gestes

Nous suggérons à l'enseignant de solliciter l'attention des élèves sur la production d'un camarade et de leur demander de s'essayer à « faire pareil ». Toutefois, à l'école, l'imitation entre enfants n'est pas toujours approuvée, ce comportement est mal compris car occulté par l'objectif d'acquisition de l'autonomie. Or, si l'**autonomie suppose la capacité à faire des choix** au sein d'un ensemble d'éléments, proposer à un enfant d'imiter le geste de son voisin est une façon pour lui de prélever de l'information, de

diversifier son répertoire gestuel et d'augmenter ses possibilités de choix, surtout en petite section où la gestuelle est peu diversifiée.

Ainsi, **imiter est un acte naturel** pour le jeune enfant ; que ce soit une imitation immédiate ou différée, cette attitude est absolument nécessaire pour apprendre. Il n'y a pas lieu de l'opposer à l'apprentissage par expérience propre. Apprentissage par la découverte et apprentissage par imitation sont deux modes majeurs d'acquisition.

Il convient de faire la distinction entre l'imitation telle que nous la proposons ici et la copie d'une forme sur une fiche. Dans ce dernier cas, le modèle est statique, l'objectif est de reproduire exactement une forme, de la calquer même lorsqu'il s'agit de repasser sur une ligne ou des pointillés. La motricité seule est concernée et peut ne pas être conforme aux attentes implicites (adopter la mauvaise trajectoire) ce qui ne conduit pas à une appropriation des procédures adéquates.

Par contre, l'imitation d'un camarade est une imitation active, le modèle est cinétique car l'élève observe une action et pas seulement la forme produite par celle-ci. Cette dynamique est renforcée par les interactions verbales qui peuvent accompagner les observations (avec l'adulte ou les pairs). L'élève procède ainsi à une réorganisation personnelle de ce qui a été observé, il adapte ses actions. Il s'agit plus d'une reconstruction de conduites motrices que d'une mise en conformité vis-à-vis d'un modèle². Par ailleurs, ce type d'imitation active favorise les processus de **socialisation**.

Reprendre une tâche

Il nous semble important de permettre aux élèves de retrouver une production antérieure qui a déjà donné lieu à des apprentissages et qui semble pourtant aboutie. Le fait de revenir sur son propre travail plutôt que de suivre des tracés photocopiés ou préparés par l'enseignant fournit à l'élève une situation de réitération et de renforcement d'un geste particulier. Conjointement, c'est aussi l'occasion de transformer la première production, de lui donner une seconde apparence.

2. J. Bruner préfère parler « d'apprentissage par observation » plutôt que d'imitation ... (position défendue ici). Et selon Fayda Winnykamen : « L'imitation assure une fonction d'apprentissage par observation d'un congénère ». (*Apprendre en imitant ?*, Paris, PUF, 1990).

Cette production peut alors servir de support pour développer d'autres techniques : par exemple le tracé de lignes horizontales permettra un travail d'empreintes « entre » ou « sur » ces lignes.

Ces productions antérieures peuvent ainsi se transformer, s'enrichir grâce aux savoir-faire déjà acquis : ajout de diverses traces, d'empreintes, changement de couleurs, d'organisation (un ou plusieurs ajouts, selon les enfants). Elles représentent alors un travail de remémoration. Il s'agit, en quelque sorte, de composer un tableau mettant en valeur les apprentissages réalisés, où l'aspect esthétique domine souvent.

Accomplir ainsi un retour sur une situation passée permet à l'élève la reformulation chronologique des phases d'exécution, l'imprégnation des formes alors produites et des techniques utilisées. Ceci suppose bien entendu des échanges et des feedback avec l'enseignant.

L'étayage de l'enseignant

Les interactions

Dans cette perspective développementale, les **interactions avec l'adulte** sont décisives.

- D'abord, l'enseignant encourage les expériences, les essais, les initiatives, l'exploration libre des outils.
- Après quoi, il engage la conversation à propos des productions spontanées. Il fait **observer** les traces et **analyser** les effets des actions, il conduit ainsi à prendre du recul vis-à-vis de la relation geste-trace.
- Puis, il apprécie le travail de chacun, lui attribue de la valeur, suscite la verbalisation. Pour cela, il fait **énoncer les procédés** : « Comment tu as fait pour faire ? », il demande de faire d'autres essais à l'identique ou différents.
- Enfin, il fait **comparer** les différentes productions du groupe en pointant les **ressemblances** et les **différences**. Par exemple, pour la même gestuelle « taper », il fait observer les diverses organisations spatiales ou positions relatives obtenues. Il **propose** de les exercer : « aujourd'hui, on va faire comme ». Cette attitude permet aux élèves de mobiliser leur attention, de s'impliquer dans des tâches qui font sens.

Les stimulations

Ne pas hésiter avec les plus jeunes élèves, à proposer des analogies visant à clarifier les demandes. Par exemple,

pour éparpiller les tracés, on peut dire : « les enfants courent partout dans la cour sans se toucher » ; pour les regroupements : « les enfants ont froid, ils se serrent les uns contre les autres ». On peut aussi raconter une petite histoire : « le bouchon c'est un petit enfant qui se promène », « il saute dans tous les cerceaux »...

On peut aussi, avec profit, scander le geste par des verbes d'action ou des onomatopées : « tape, tape, tape », « tourne, tourne, tourne », « hop, hop, hop », etc.

L'évaluation

L'évaluation est un acte qui revêt une importance fondamentale, trop souvent traité du seul point de vue de la réussite de la tâche, notamment en graphisme. Les formules lapidaires, qu'elles soient verbales ou écrites, n'aident en rien l'élève, qu'il ait réussi ou non : on peut réussir par hasard, ou par stricte reproduction, ce qui ne dit rien du niveau de compréhension de la tâche par l'élève ni du choix des procédures pour produire le résultat. Il s'agit alors d'une validation qui consiste à établir un constat sur le produit, et non d'une évaluation au sens propre du terme.

Par ailleurs, avec l'ajout de « smiles³ » (ou « smileys »), on remarque que le symbole utilisé glisse du simple constat portant sur le résultat de l'action vers un message envers celui qui l'a produite. Ce qui pose évidemment problème : on évalue une production, pas un élève.

Pour clarifier la démarche évaluative, il faut souligner que le moment de l'évaluation permet :

- Le **rappel des consignes**, ce qui en précise le rôle : la consigne n'est pas une contrainte au sens strict du terme mais un guide qui définit la tâche et lui donne sens, à condition d'y adjoindre, à côté des instructions matérielles (« aligner », « entourer », etc.), les objectifs didactiques (« pour apprendre à », « pour essayer », etc.).
- De traiter les résultats en fonction des **critères de réussite**, ce qui légitime les commentaires portés sur le produit final (il ne s'agit pas d'émettre des jugements de valeur : « c'est bien » ou « c'est joli »).
- Une **activité réflexive** sur les **procédures** employées : étaient-elles pertinentes et adaptées aux attentes, au produit escompté ?

3. L'usage de ce symbole, un « émoticône » en français, traduit une émotion, ce qui se ramène à traiter émotionnellement un travail et son auteur, attitude contraire à l'éthique scolaire.

- D'ouvrir un **espace de dialogue** pour engager un processus de **régulation** et pas seulement de rectification. La rectification, c'est l'effacement des erreurs, la correction des productions erronées. La régulation, pour sa part, vise la transformation des processus à l'origine des actions.
- D'évoquer des solutions, de **comparer** des façons de faire, de découvrir d'autres procédés.

En somme, toute démarche susceptible de conduire les élèves à « penser » leurs actions.

Exemple d'évaluation à visée formative :

- Analyse des résultats :
 - Que fallait-il faire ? (rappel de la consigne)
 - À quoi on voit que c'est réussi ? (énoncé des critères par les élèves et le maître)
- Analyse des procédures :
 - Comment as-tu fait pour faire ? Pourquoi ? (procédures)
 - Qui a fait autrement ? (comparer les procédures)
 - Et si on essayait de trouver une autre façon ? (découverte d'autres procédés)

Il est certain qu'un tel dispositif demande la présence de l'enseignant et ne peut s'envisager systématiquement et conjointement pour tous les groupes de travail sur une même plage horaire. Nous conseillons d'effectuer cette pratique d'évaluation formative auprès d'un seul groupe d'élèves, puis à tour de rôle au cours de la semaine auprès des autres groupes, et de choisir la situation qui semble la plus utile pour l'avancée des apprentissages.

Éléments pour construire des tâches graphiques

Les variables proposées permettent à l'enseignant de diversifier les tâches, de rompre avec la routine, tout en cherchant à développer des compétences spécifiques, sachant que la durée des séances n'est pas le premier critère à prendre en compte lors du choix de ces activités.

Les variables

Après les premiers essais spontanés, les incitations de l'adulte, les consignes induites et non directives (« Peux-tu essayer de faire autrement ? ») ou au contraire restrictives (« Il faut maintenant changer de direction. ») vont

conduire les élèves à adapter leurs gestes à des situations différentes, les inciter à explorer l'espace graphique, à organiser les tracés, à les combiner entre eux, etc.

Les variables peuvent concerner :

- Les **gestes** : recherche de l'amplitude, de la précision, de la maîtrise, l'exploration des directions et des techniques (taper, frotter, par exemple).
 - Les **organisations spatiales** (investissement de l'espace feuille selon diverses configurations).
 - Les **positions des tracés** entre eux.
 - Les combinaisons de **formes** et de **couleurs**.
 - L'influence des **supports**, leur forme et nature (formes carrées, allongées, papiers lisses ou irréguliers).
 - Des **situations problèmes**, des **jeux**, etc.
- Ultérieurement, des travaux plus précis à l'aide d'autres outils, par exemple des pastels, des craies grasses, des crayons de couleur, peuvent compléter ces tracés et diversifier ainsi la grapho-motricité.

La durée des séances

Il est bien entendu délicat d'anticiper la durée des séances qui dépendent :

- du niveau d'expertise des élèves et de leur âge ;
- de la complexité de la tâche ;
- de l'outil et du support ;
- des consignes éventuellement multiples.

Le moment de présentation des tâches (précision du vocabulaire, explicitation des actions et des consignes) ne peut être éludé. On peut envisager que ce moment dure environ 4 ou 5 minutes.

Le moment de l'évaluation, s'il est conduit du point de vue formatif, peut prendre 4 ou 5 minutes supplémentaires.

Il est bon de faire refaire plusieurs fois l'activité, quitte à changer de support, si l'enfant le souhaite et s'il est encore attentif. Ces répétitions visant à consolider les acquis peuvent prolonger l'activité de 3 ou 4 minutes.

Le fait d'agrémenter les travaux en les complétant par divers tracés accroît la durée de la séance de 5 minutes environ.

Chaque activité ne doit pas dépasser 15 à 20 minutes, y compris les moments d'énoncé des consignes et d'évaluation, pour prendre en compte la fatigue et la lassitude des élèves, notamment des plus jeunes. L'agitation ou le désintérêt porté à l'activité en sont les symptômes les plus visibles.

Les outils et leurs usages

Cet ouvrage propose des exercices graphiques basés sur l'utilisation d'objets extraits de leur environnement habituel et qui, de ce fait, provoquent la curiosité des élèves et stimulent bien souvent leur engagement dans la tâche. Leur intérêt réside également dans leur forme, car, s'ils peuvent servir à faire des traces originales, ils peuvent également laisser des empreintes, contrairement aux outils usuels du coin peinture (pinceaux et brosses).

Les exercices avec bouchons et pots sont particulièrement adaptés aux petite et moyenne sections, en particulier en début d'année scolaire.

Les grandes sections peuvent évidemment s'y intéresser car la manipulation de ces outils originaux est toujours fructueuse pour le développement de la motricité fine, quel que soit l'âge des élèves. Ils pourront réinvestir leurs connaissances dans les activités d'organisation spatiale, ce qui les conduit à travailler la notion de transfert, mais aussi à exprimer pleinement leur créativité.

Pour des observateurs, certains travaux peuvent paraître simplistes s'ils ne sont pas accompagnés de commentaires sur les compétences qu'ils permettent de développer, notamment lorsque celles-ci ne sont pas directement concrétisées. Il en est ainsi de la musculation des doigts, de l'exercice d'une motricité fine, des coordinations grapho et visuo-motrices, de l'évolution des processus et stratégies. Nous incitons donc les enseignants à souligner de façon explicite, par écrit, le but de ces travaux, les objectifs visés, les compétences travaillées, sachant qu'il faut du temps pour que les processus de pensée et les fonctions neuro-motrices sollicitées se développent et se renforcent.

Traces et empreintes

Dans la plupart des dictionnaires, traces et empreintes sont en partie synonymes ; en partie seulement, car on observe quelques différences qui justement nous permettent de préciser les situations graphiques. Les divergences de définition sont justifiées par l'étymologie de ces mots et parfois par l'évolution de leur usage¹.

L'origine du mot **trace** est lié au verbe « tracer », issu du latin *tractus* (« trait », « tirer »). La **trace** est une marque laissée par une action sur un support, elle peut présenter ou non des formes reconnaissables (lignes droites, sinueuses, bouclées, brisées, formes indéfinissables ou géométriques, etc.), être réalisée par creusement (traces dans le sable), par retrait (traces sur la buée des vitres) ou par dépôt d'une substance (médium) : craie, graphite, encre, peinture, etc. sur divers supports. Ces marques peuvent prendre divers aspects au gré des actions et des outils.

L'**empreinte** (terme issu du latin *imprimere* : « appuyer sur ») est une marque laissée par un corps que l'on presse sur une surface, elle est distinctive dans la mesure où elle garde la forme originale de l'objet ce qui permet de l'identifier.

Dans les activités que nous proposons, l'empreinte désigne les tracés laissés par un objet enduit de peinture et appuyé sur un support papier.



Préparer l'outil et l'enduire de peinture : une façon originale mais peu efficace.

1. Nous nous référons au *Robert, dictionnaire historique de la langue française*, sous la direction d'Alain Rey, édition 1998.



Une façon plus efficace.

Bouchons et pots

Pour ces exercices, nous proposons des mises en situation de productions graphiques avec des bouchons et des pots. Le choix des objets ainsi détournés de leur utilisation conventionnelle n'est pas fortuit.

Les bouchons et pots sont des outils à la fois **différents** et **complémentaires**.

Ils diffèrent par leur aspect : leur forme, leur volume, leur taille et leur poids, et par leur matière qui produit des sensations tactiles différentes.

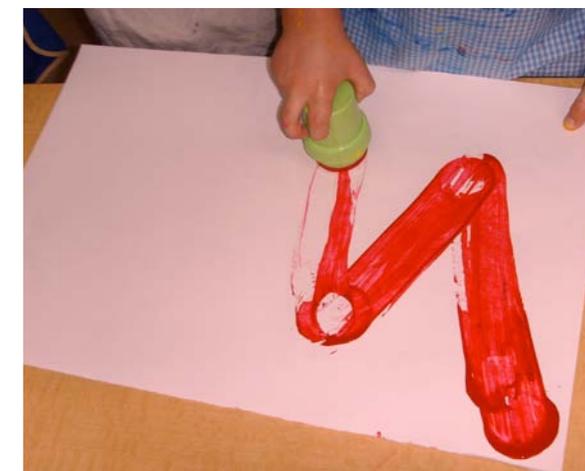
Leurs empreintes sont fort différentes : trace pleine pour le bouchon (c'est une surface), en anneau pour le pot (on obtient un périmètre). Les empreintes diffèrent aussi par leur grandeur selon le choix des pots notamment.

La juxtaposition de ces deux types d'empreintes produit des contrastes qui mettent en valeur chacune d'elles et permet en outre une grande variété d'organisations.

Selon la façon de les manipuler, ces deux outils produisent soit des empreintes, lorsque l'objet est appuyé sur le support (« posé »), soit des traces lorsque l'objet est déplacé par glissement sur le support (« tiré »).



Tirer pour faire des traces, avec un bouchon.



Tirer pour faire des traces, avec un pot.



Poser pour faire des empreintes, avec un bouchon.

1 Déployer

Objectifs

Travail sur la continuité et l'amplitude gestuelle selon une direction spontanée et/ou suggérée.

Compétences

- L'élève doit être capable de tracer une ligne d'un geste continu, jusqu'à épuisement du médium (gouache ou encre) ou jusqu'au bord de la feuille.
- Il doit pouvoir également anticiper la charge de peinture (ou encre) pour pouvoir réaliser le tracé jusqu'au bout de son intention.

Mise en œuvre

Matériel

- Grandes feuilles format 50 x 65 (demi-raisin) ou grand panneau mural.
- Bouchons ou pots.
- Gouache ou encre dans de petits plats, une seule couleur pour les premiers essais.

Organisation

- Feuilles placées sur la table de peinture ou sur un mur (ou un tableau).
- Groupes de 3 ou 4 élèves.

Déroulement

2 étapes.

Première étape

Tâche de l'enfant

L'élève aura à tracer des lignes continues sur de grandes surfaces, en tirant le bouchon ou le pot, selon diverses directions (verticale, horizontale, oblique).

On laisse libre le choix de la direction.

Consigne

Avant l'énoncé des consignes, demander aux élèves comment ils pensent qu'il faut faire pour aller d'un côté à l'autre de la feuille, sans s'arrêter. Les laisser s'exprimer puis énoncer les enjeux de la tâche : « *C'est pour entraîner son bras à savoir faire de longs tracés.* »

Vous allez faire une trace la plus longue possible, comme

un chemin très long, sans arrêter, jusqu'au bord de la feuille ou jusqu'à ce qu'il n'y ait plus de peinture.

Deuxième étape

Tâche de l'enfant

L'élève aura à tracer les lignes en sens inverse en changeant de couleur et/ou d'outil.

Consigne

Maintenant on change de couleur et on change de direction pour refaire de grandes lignes.

L'élève devra chercher un point de départ pour répondre à la demande de changement de direction.

Évaluation

Pour l'enseignant, la séance sera réussie si :

- le geste ne s'est pas interrompu avant l'atteinte du bord de la feuille ; parfois, selon l'épaisseur de la gouache, la continuité du tracé est interrompue (mais pas le geste) ;
- l'élève a su renouveler plusieurs fois son geste avec succès et changer de direction ;
- l'élève a su gérer la charge de peinture de son outil pour aller le plus loin possible.

On notera les progrès éventuels (geste de plus en plus assuré et de plus en plus ample) ou les dégradations au cours des divers essais.

Commentaires

Lors des premiers essais, on voit les élèves interrompre fréquemment leur geste alors qu'ils avaient donné un élan suffisant pour effectuer le tracé d'un seul jet.

Ce type d'écueil les conduit peu à peu à adapter leur geste à l'outil et à anticiper sa charge en peinture.

Extensions possibles

- Afin de relancer l'activité lors des différents essais, on peut : changer d'outil, varier les couleurs, faire compléter des tracés antérieurs, placer sur la feuille des obstacles qu'il faudra contourner, trouver plusieurs solutions.
- On peut aussi proposer de faire des traces avec de la colle, puis saupoudrer de la poudre colorée ou du sable pour visualiser le tracé.

Exemples de productions



Lignes horizontales avec pots et bouchons, sur un plan vertical.



Changement de direction et de couleur : les tracés verts ont été réalisés de gauche à droite et les rouges de droite à gauche.



Avec un bouchon : l'élève appuie fortement pour réussir ses tracés sans trop d'interruption.



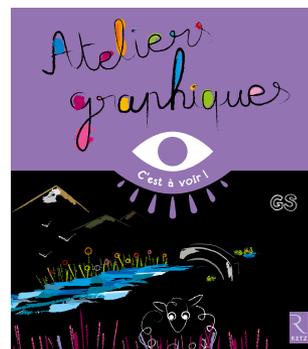
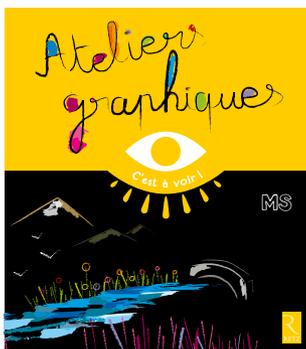
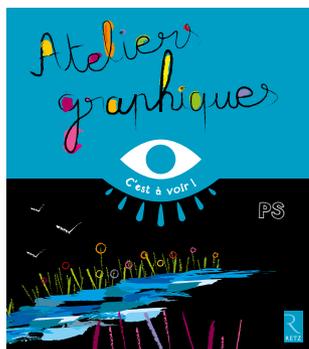
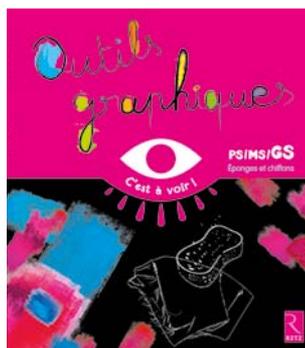
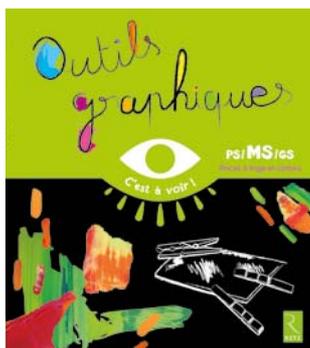
Les lignes brisées nécessitent des changements de direction réguliers. Le pot n'est pas tenu suffisamment à plat pour que les tracés soient continus.



Malgré les efforts de l'élève, le geste est souvent interrompu faute de pression suffisante de l'outil.



Le tracé de boucles nécessite un élan suffisamment soutenu pour atteindre le bord de la feuille, ce que l'élève ne réussit pas, car il doit reprendre plusieurs fois de la peinture.



Direction éditoriale : Sylvie Cuchin

Édition : Anne Marty

Conception de la maquette et mise en page : Anne-Danielle Naname

Corrections : Florence Richard

Photos : Marie-Thérèse Zerbato-Poudou

N° de projet : 10174997 – Dépôt légal : juin 2011

Achevé d'imprimer en France en juin 2011 sur les presses de IME – 25110 Baume-les-Dames

Le papier de cet ouvrage est composé de fibres naturelles, renouvelables, fabriquées à partir de bois provenant de forêts gérées de manière responsable.