



HAL
open science

Susciter l'engagement pour l'apprentissage rythmique chez les enfants de 3 et 4 ans

Sabine Guidez

► **To cite this version:**

Sabine Guidez. Susciter l'engagement pour l'apprentissage rythmique chez les enfants de 3 et 4 ans. Education. 2016. dumas-01415778

HAL Id: dumas-01415778

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01415778>

Submitted on 13 Dec 2016

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.

Année universitaire 2015-2016

**Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation
et de la formation***

Mention Premier degré

Susciter l'engagement pour l'apprentissage rythmique chez les enfants de 3 et 4 ans

Présenté par Sabine GUIDEZ

Écrit scientifique réflexif encadré par Daniel PAGLIARDINI

Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) (Prénom NOM)

..... SABINE GUIDEZ

Auteur du mémoire de master 2 ou de l'écrit scientifique réflexif (MEEF-PE) / MEEF-SD / MEEF-EE (entourez la mention et indiquez le titre du mémoire)

..... SUSCITER L'ENGAGEMENT POUR L'APPRENTISSAGE.....
..... RYTHMIQUE CHEZ LES ENFANTS DE 3 ET 4 ANS

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

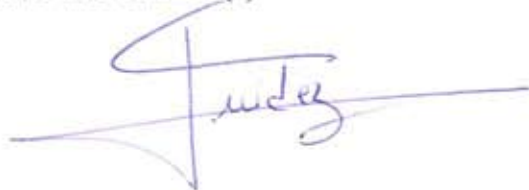
Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient(e) que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à ANNELY

le 16.1.05.2016

Signature de l'étudiant(e)



Autorisation de diffusion électronique d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS¹

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e).....SABINE GUIDÉZ.....
auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé :
.....SCATER L'ENGAGEMENT POUR L'APPRENTISSAGE.....
.....RYTHMIQUE CHEZ LES ENFANTS DE 3 ET 4 ANS.....

, agissant en l'absence de toute contrainte,

autorise

n'autorise pas²

le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son mémoire.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : membupe@univ-grenoble-alpes.fr

Fait àANNÉCY..... le16/05/2016.....

Signature de l'étudiant(s),
Précédée de la mention « bon pour accord »

Bon pour accord
Guidé

¹ La base DUMAS (Dépôt Universitaire des Mémoires Après Soutenance) est en accès libre à l'adresse : <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/>
NB : le mémoire sera diffusé sur Dumas si la note obtenue pour l'écrit est supérieure ou égale à 16/20 et si l'auteur et le responsable de mémoire en donnent l'autorisation

² Entourer la mention choisie

SOMMAIRE

Introduction	3
1. Etat de l'art	4
1.1 La musique en général	4
1.2 Le rythme plus spécifiquement	6
1.3 Ce que cela implique chez l'enfant.....	6
1.3.1 La structuration	6
1.3.2 La socialisation	8
1.4 Quelles approches avoir ?	9
1.4.1 L'organisation spatio-temporelle	9
1.4.2 Quelle(s) pédagogie(s) ?.....	10
1.5 Problématique émergente	13
1.6 Quelle analyse ou évaluation ?.....	14
2. Méthodologie	16
2.1 Chronologie et démarche retenues.....	16
2.2 Organisation	18
2.2.1 Qui ?.....	18
2.2.2 Où et quand ?.....	18
2.2.3 Comment ?.....	18
3. Résultats	21
3.1 Résultats globaux.....	22
3.2 Résultats spécifiques.....	25
4. Discussion	29
4.1 Postures des élèves – validation ou non des hypothèses.....	29
4.2 Posture de l'enseignant – limites et perspectives	32
Conclusion	33
Bibliographie	34
Annexes	
Annexe 1 : Les sources sonores.....	i
Annexe 2 : Descriptif succinct des films selon les 3 étapes expérimentales	ii
Annexe 3 : Plan des deux séquences.....	iii

Introduction

Susciter l'engagement de nos élèves dans une activité est une recherche de l'enseignant quelque soit la discipline abordée. Dans ce mémoire se pose plus spécifiquement la question du rythme dans le cadre de l'éveil musical puisque les élèves concernés fréquentent l'école maternelle. On cherche donc à comprendre, savoir et analyser ce qui provoque le plus de motivation, de concentration et de persévérance chez nos élèves pour cet apprentissage. Pour ce faire, on a observé leurs comportements corporels et leurs conduites émotives plus ou moins porteuses de sens en fonction des modalités d'apprentissage proposées. La question du guidage est posée sur sa propension ou non à être au service de cette discipline. Quels enjeux le guidage (ou son absence) suggère-t-il sur l'efficacité d'un tel enseignement tant sur l'épanouissement personnel des élèves que sur leur capacité à vivre en collectivité au vu de leur jeune âge.

Un état de l'art est présenté fixant autant que faire se peut ce qu'implique chez l'enfant la musique en général et le rythme en particulier en matière de structuration spatio-temporelle et corporelle, et de socialisation. Est également présentée une réflexion sur l'organisation et la (ou les) pédagogie(s) à adopter ainsi que sur la place de l'évaluation pour cette discipline artistique.

La méthodologie, objet de la seconde partie de ce mémoire, consistera à présenter la chronologie et la démarche retenues, l'organisation actée (qui, où, quand, comment) pour analyser une boucle de rétroaction positive entre l'ancrage corporel du rythme chez l'enfant et son expression corporelle rythmique. Les indicateurs observables choisis pour analyser les résultats obtenus par le biais de films seront également précisés.

Enfin, les résultats en fonction des hypothèses émises plus en amont, seront discutés à partir des postures des élèves. Les limites de ce travail et les perspectives dans le domaine seront envisagées en illustrant la posture cette fois-ci de l'enseignant tant d'un point de vue physique que didactique.

1. Etat de l'art

1.1 La musique en général

La musique vue comme un art peut être considérée comme un vecteur de transmission dans la société (Vançon, 2009). « Art » puisqu'on est dans une expérience esthétique et sensible multiforme. Les enjeux de l'enseignement musical prétendent proposer une action pédagogique évolutive dont les valeurs et les finalités sont en phase avec celles de nos politiques culturelle et sociale. Ainsi, la musique est un outil majeur de cohésion et d'égalité sociale. J.J. Rousseau définit la musique comme « l'art d'assembler les sons d'une manière agréable à l'oreille » (Les fleurs du mal, 1857). Cela évoque donc plus une harmonie comme l'exprime en tant que finalité Attali (1977) quand il dit que « la musique fait revivre la mise en forme fondamentale du bruit, la canalisation de la violence essentielle ». Dans l'esprit d'un service public de la culture, le but est donc de donner accès à tous aux pratiques artistiques. Le Professeur des Ecoles (PE) doit offrir un cadre qui aide tous ses élèves « à s'exprimer artistiquement, à réaliser des projets qui leur tiennent à cœur » (Vançon, 2009). On recherche l'épanouissement personnel des élèves : l'exigence de performance laisse place à la réalisation de soi. A la fin XXème siècle, les pouvoirs publics défendent « une conception de la culture qui prend acte de la division de la société, de la diversité des formes et des modalités d'expression, de la variété des communautés sociales ou ethniques et de leurs pratiques culturelles » (Vançon, 2009). Pour que le public se sente concerné, il convient de favoriser prioritairement la pratique musicale et non pas seulement la présentation des œuvres. L'importance de l'expérience vécue et la nécessité de coopération et de communication solliciteront davantage le sens critique chez l'enfant qui fera petit à petit la part entre le réel, le modèle et l'intuitif même si le PE fera en sorte de proposer des activités porteuses de sens. Le PE ira alors piocher dans différentes méthodes en privilégiant une formation collective différenciée. Finalement, les élèves apprennent collectivement la musique et par celle-ci, développent individuellement des compétences utiles aux apprentissages linguistiques et civiques (Gaussin, 2009). L'éducation musicale est à la croisée des compétences transversales notamment par l'écoute structurée et analytique essentielle pour l'acquisition de la lecture (Jarry, 2003). Les chemins à explorer et à expérimenter sont nombreux voire infinis, ils rendent cette pratique artistique extrêmement stimulante : la musique est comme une matière à sculpter en perpétuelle évolution (Gaussin, 2009). Il demeure nécessaire d'envisager l'éveil musical comme une démarche globale ouvrant l'esprit et provoquant la curiosité (Agosti-

Gherban, 2000). Un autre aspect essentiel évoqué par le titre du livre écrit par Snyders (1999) : « la musique comme joie à l'école » est à considérer également. En effet, « à côté de la préparation à l'avenir, l'école est un monde fait pour accueillir l'enfant et répondre à son besoin de joie » ; une joie culturelle et esthétique pour donner du sens au « être ensemble », même s'il y a une individualisation des joies, on peut parvenir à une communauté d'émotions. Aujourd'hui, « l'élan vers la musique constitue une des forces les plus vibrantes de la vie des jeunes » (Snyders, 1999), ainsi dès la maternelle on peut imaginer tous les enjeux sociaux et citoyens de l'apprentissage musical.

L'éducation musicale à la maternelle est écoute, voix et corps (Bastien, Felici, Simn et Tiessen, 2002). En effet, à ces âges l'« éveil » suggère de ne pas séparer le sonore du visuel, du tactile et de la motricité. Même face à des petits, le PE doit permettre une ouverture à la pluralité des pratiques et des genres musicaux afin de développer une vraie sensibilité musicale. Outre la transmission d'un patrimoine culturel utile pour apprendre à se situer dans le monde, la musique permet le développement du repérage spatio-temporel chez l'enfant puisqu'elle est présente continuellement : aux regroupements, dans les déplacements, pour les transitions d'activités... L'éducation musicale à l'école maternelle doit permettre de réaffirmer son rôle essentiel autant dans ses activités spécifiques que dans les apprentissages fondamentaux. En musique le jeu est une notion charnière puisque c'est un moyen mais aussi un but (Delalande, 1997). « Un enfant ne joue par pour apprendre, il apprend parce qu'il joue » (C. Bruel et B. Legendre, Jouer pour changer, Le Sourire qui mord, 1984). Ainsi, « des expériences ludiques, motrices, sensorielles, intellectuelles et affectives – dans ce domaine – sont autant de moellons apportés à l'édification du socle commun de compétences » (Solange SANCHIS, 2004). D'autre part, Murray Schafer (2011) exprime toute l'importance de l'écoute « dans tous les aspects de l'éducation, à chaque fois qu'un message verbal ou oral est échangé. L'écoute est un processus continu (...) mais le fait d'avoir des oreilles ne garantit pas son efficacité ». Il y a bien un travail à faire sur la capacité d'écoute des élèves, les aider à écouter plus efficacement. En effet, avec l'évolution sociétale, nos paysages sonores dépeignent finalement un environnement plus bruyant au risque de provoquer des niveaux de bruit plus élevés en musique ou dans d'autres activités récréatives. La conception sonore devrait davantage venir de l'intérieur. Le PE fera attention à l'illusion groupale, si tout est structuré et ordonné, le groupe exprimerait alors sa cohésion par excès sonore (Lamorte, 2006). Enfin, d'après Matthys (2007), « l'éducation auditive participe à l'intégration des sons et des rythmes qui sera indispensable pour l'apprentissage ultérieur de la lecture et de l'écriture ».

1.2 Le rythme plus spécifiquement

Le rythme n'est ni aussi universel ni aussi physiologique que l'on croit, en effet il y a autant de définitions du rythme que de cultures. La perception du rythme est une opération intellectuelle élaborée. Il va donc s'agir de proposer des pistes multiples dans lesquelles les enfants puissent s'engager (Delalande, 1997).

On ne va pas chercher à définir le rythme mais à le mettre en discussion. C'est d'ailleurs ce que font ressentir les propos de Maurice Martenot (Principes fondamentaux d'éducation musicale et leur application, Magnard, 1960) : « Le rythme est l'élément vital de la musique, aussi indéfinissable que la vie elle-même. On doit le considérer comme une force en mouvement ». De dire que le rythme est le mouvement de la marche ou encore le pouls, constitue finalement un choix pédagogique classique. D'un point de vue occidental cela pourrait être une succession régulière de pulsations, de temps, dont certaines sont plus marquées (temps forts) revenant à intervalles réguliers, que d'autres. Or, la musique africaine en est un contre exemple ! N'en est-elle pas rythmée pour autant ? N'est-ce pas une différence de style ? Il y a en effet la recherche de fonder l'approche de la musique sur une base naturelle. En ce sens, le rythme est travaillé pour la structuration du temps. Le rythme – si ce terme est employé dans un sens complètement différent – peut consister à donner à la phrase musicale un mouvement de levée et de chute (cf. les Grégoriens) faisant appel aux gestes. Autrement dit, c'est l'expression d'une énergie, quelque chose qui rebondit vers la pulsation suivante (Joannin, 2011). L'expérience sera alors également spatiale. Par le rythme, il s'agit de rendre le temps audible pour le partager avec les autres. Ainsi, selon les époques et les lieux, son appréciation meut. Sans parti pris, hors les influences des expériences personnelles inévitables du PE, ce dernier s'efforcera d'aller dans différentes directions car il a été nourri, entre autres par ses lectures, de nouvelles représentations.

1.3 Ce que cela implique chez l'enfant

1.3.1 La structuration

À 3 et 4 ans, il s'agit d'accompagner les élèves dans la découverte de leur propre corps et c'est par l'action que le corps propre et le mouvement vont s'impliquer (Dereux, 2009). Chouard (2001) explique que les empreintes corporelles de tous nos déplacements, sans y prêter attention, et que les mouvements reproduits continuellement, dès lors qu'on en a conscience, sont appelés des « rythmes ».

Les découvertes et les actions sensibles par le mouvement organisent la fonction sensori-motrice. Comme le défend Dereux (2009), « l'unité structurelle d'organisation biologique entre les sens et le mouvement permet d'aller vers une dynamique commune qui ne sépare pas l'écoute du mouvement (écouter sans bouger peut provoquer du désintérêt), la verbalisation ou la chanson de la danse ». Elle rajoute également que « la spontanéité marque autant la possibilité de l'enfant d'aller vers autrui et de s'exprimer qu'une organisation du mouvement bien installée ». En effet, finalement on recherche également le contrôle de soi, sans lui, l'élève ne peut se poser, prêter attention ou encore être à l'écoute. Travailler son attention corporelle c'est aussi accroître l'autonomie des élèves. Dereux (2009) défend également l'éducation par « tâtonnement expérimental » ou « essais-erreurs » (cf. Freinet) car elle correspond, selon elle, à une pédagogie créative qui respecte l'enfant, le révèle à lui-même et aux autres, le guide dans son évolution. Le but premier est vraiment l'ouverture au monde de l'enfant tout en lui permettant de vivre sa créativité. A la maternelle, un objectif d'apprentissage majeur est le devenir élève. Par l'apprentissage musical, en multipliant des possibles et en enrichissant les élèves d'expériences plus ou moins nouvelles, il est également visé le devenir autre et des compétences en découleront Comme l'enfant est d'abord intuitif, pour que les choses soient intelligibles cela doit passer par le mouvement sensible en accentuant les détente et les tensions (Joannin, 2011) – l'enfant étant très perceptif aux contrastes – pour ensuite éventuellement tendre vers une signification existentielle. L'enfant va développer l'anticipation avec toujours comme *leitmotiv* de rester dans du « plaisir ».

La notion de temps chez l'enfant demeure une construction mentale complexe. Selon Piaget le développement de l'enfant se caractérise par le « être en activité » pour permettre le développement intellectuel et cognitif ainsi qu'une « équilibration ». En effet, c'est bien par l'intériorisation des actions que l'enfant aura menées sur son environnement immédiat qu'il parviendra à une pensée formelle hypothético-déductive. Pour demeurer dans le « plaisir », il convient de veiller à ne pas dépasser la charge mentale maximale que l'enfant peut assumer. Il faut donc travailler sa mémoire de travail à court terme ainsi que de prévoir un bon encodage de l'information (disponible et mobilisable aisément) pour que sa mémoire de travail à long terme soit durable.

Les chansons, qui demeurent un matériau de base pour développer les activités, permettent tout un travail sur les plans corporel et temporel puisqu'il va y avoir au fur et à mesure synchronisation entre motricité et voix, entre rythme et souffle, entre tonus et détente dans l'action. Puis, au-delà du « *motorium* », c'est par le vécu et l'expérience sensible que le cerveau pourra élaborer les catégories (processus inductif), véritable préalable aux concepts

intellectuels. Malgré tout, le processus déductif est de mise puisque l'imitation est une action spontanée de l'enfant et est d'ailleurs indispensable à son évolution. Une progression posturale proposée est donc souhaitable, sachant que l'importance éducative est le tâtonnement de l'élève pour arriver à reproduire un mouvement vu.

1.3.2 La socialisation

L'enfant n'apprend pas seul, le tuteur (ici le PE) doit être intelligemment pédagogue pour atteindre la zone proximale de développement de chacun de ses élèves. On suscite le collectif pour solliciter l'individu (Jarry, 2003). A l'inverse, si on quitte l'individu, pour parler davantage du groupe, il est évident que ce dernier est constitué de personnalités avec des élèves qui généralement aiment bouger et s'imposent. Soit, mais quelle visée pédagogique s'il n'y a aucune directivité de la part de l'enseignant ou que l'élève n'a aucun contrôle de lui-même ? Il faut en effet un cadre de référence à l'intérieur duquel le mouvement expressif dansé se développera pour asseoir l'harmonie du groupe : éviter tout heurt en étant juste au milieu : entre expression et inhibition. En effet, le temps se vit par rapport au monde dans le sens où il est à la fois une conception de l'esprit mais aussi une soumission à l'ordre des choses (Bastien et al., 2002). L'enfant découvre l'équilibre entre liberté et obligation (Sanchis, 2004). Attention car aucune contrainte ne doit être arbitraire, mais s'y plier favorise la maîtrise ce qui permettra de stimuler l'imagination plutôt que de l'étouffer.

Comme le souligne largement Dereux (2009), beaucoup d'élèves « en maternelle sont nerveux, stressés, incapables de se contrôler, maladroits, brutaux car ils ne mesurent pas leur force, agressifs car on leur interdit de bouger (...) les fonctions cognitives ont besoin de fonctions psychomotrices, négliger les secondes va interférer sur les premières ». L'enfant doit alors pouvoir prendre le temps de se poser et s'ajuster par le mouvement à l'espace. On compte bien sur le temps qui s'écoule pour que chacun ait sa place dans un espace vécu *i.e.* un espace de relations. L'enfant peut petit à petit s'exprimer tout en étant socialisé : il apprend à vivre et à partager avec ses pairs des moments de plaisir, de joie et de détente sereine (Sanchis, 2004). Il doit réguler ses décharges motrices tout en évitant des automatismes non rythmiques. On doit tendre vers l'être-ensemble de plus en plus expressif. En parallèle, il ne faut pas oublier les enfants passifs, le PE doit toujours se rendre disponible et ce pour tous ainsi que trouver un équilibre entre autoritarisme et autorité. Comme le dit clairement Lamorthe (2006), « un bon prof qui a de l'autorité, c'est celui qui obtient le silence absolu du premier coup » mais « c'est ainsi que l'enthousiasme des enfants est parfois interprété comme un signe de désobéissance ». Or, le souci majeur se situerait plutôt dans un écart d'objectif de

la séance, s'il n'est plus focalisé sur les enfants mais sur le modèle proposé. Dans ce cas, le désinvestissement des élèves progresse et le désordre aussi.

En dehors des personnalités plus ou moins timides, le niveau de communication des enfants arrivant à l'école maternelle est très différent, la musique permet de tous les associer autour d'une culture commune. Plus globalement, la période maternelle correspond à celle du narcissisme chez la plupart des élèves. Au travers de la musique, un travail conversationnel est effectué. En parallèle, on recherche bien la cohésion de groupe en focalisant sur la centration possible dès lors que sont proposés des mouvements de qualité, une attention sur le corps propre. On imagine largement les effets positifs que cela générera sur les apprentissages fondamentaux autres. L'éveil musical permettrait d'éviter l'échec scolaire dans la mesure où celui trouve, en première année de primaire, ses origines dans une maîtrise insuffisante des relations spatio-temporelles (Agosti-Gherban, 2000). Par ailleurs, ce sont bien « les différentes expériences dans le temps et l'espace vécus – qui – vont progressivement diminuer la gesticulation, l'anarchie rythmique ou spatiale » (Dereux, 2009).

1.4 Quelles approches avoir ?

1.4.1 L'organisation spatio-temporelle

Comme l'exprime clairement Biguet (2005), « la gestion du temps de classe de maternelle se présente aujourd'hui comme une gageure ».

Les unités pédagogiques cognitives et de découverte sont à privilégier le matin alors que celles créatives se situent davantage l'après-midi. La pratique rythmique développée répond à un double mouvement : spiralaire avec des reprises d'activités, et linéaire en suivant une progression. Quoiqu'il en soit, éviter des pratiques longues chez ces jeunes gens et favoriser la répétition permettra d'accroître concentration et plaisir. La répétition permet des réactions circulaires avec variation et le renouvellement de sensations. Piaget défend cette conduite expérimentale parce qu'il l'envisage sous l'angle de la formation de l'intelligence.

Se pose alors, entre autres, la difficulté de distinguer les apports pédagogiques du développement de l'enfant dans une harmonie ainsi que la gestion d'une classe à double niveau. En effet, alors qu'en Petite Section (PS) on explore et joue avec des paramètres du son tels que la pulsation, le rythme et le tempo, en Moyenne Section (MS) on approfondit l'organisation des sons et de ses paramètres : on fait vivre les sons, on les transforme et les apprivoise (Sapin, 2003).

1.4.2 Quelle(s) pédagogie(s) ?

Accroître le plaisir de la musique est un pré-requis, la diversité des activités à proposer aux élèves est importante. A travers les pédagogies actives, il est désormais envisagé de faire faire la musique, de la vivre et non plus seulement de l'écouter. Travailler et explorer le rythme implique nécessairement d'effectuer à la fois des activités auditives, vocales, corporelles et instrumentales. A préciser que les **onomatopées** sont des liens précieux entre la voix (agilité vocale) et le geste qui produit le son ; elles peuvent être donc une bonne introduction en la matière. Evidemment les propositions pédagogiques seront fonction du public concerné, donc de l'âge et éventuellement du moment choisi pour celles-ci, c'est bien la durée d'effort qui variera. On utilisera aussi la modulation lenteur/vitesse en plus du travail de synchronisation sensori-motrice.

Dereux (2009) incite donc à l'appropriation d'objets de la musique variés allant de mouvements praxiques et ludiques à des mouvements expressifs tout en passant par l'usage d'instruments à percussion ou de chansons dansées. C'est en structurant les capacités pré-conceptuelles par une pédagogie basée sur le mouvement spontané et vécu plutôt que des mots que l'enfant préparera le mieux l'apprentissage : la réelle question de l'implicite et de l'explicite et celle d'apprendre en contexte, de dépasser le syncrétisme. L'ajustement global passe alors par une semi-directivité. La prise de conscience chez les élèves de MS permet davantage le guidage, alors que chez les élèves de PS l'appareil moteur prédomine toujours largement sur l'appareil conceptuel. Comme l'enfant est d'abord intuitif, Dereux (2009) souligne qu' « il est indispensable de permettre des expériences du mouvement ainsi que des organisations de l'action les plus diversifiées possible ». Ainsi, dans un premier temps, le corps va devenir un « **corps-objet** » (*i.e.* le corps devient l'instrument de musique), tout exercice conduira à une connaissance plus fine de son schéma corporel (cf. **percussions et/ou bruitages corporels**). Puisque le point de chute est une situation corporelle, l'inaction même ponctuelle peut provoquer un désintéressement, écueil donc à impérativement éviter. L'activité motrice provoquée par le rythme dépend de l'âge et dans un premier temps il incite au balancement ce qui aura constitué une approche diagnostique. Pour tendre vers la synchronisation, ensuite une des premières actions et expressions avec son corps sera de se déplacer en rythme (cf. **rondes** chantées ou non). C'est une première expérience sociale collective lors de laquelle une pulsation rythmique entraîne les élèves dans un même mouvement réflexe. Par ailleurs, l'enfant par ses mains, ses pieds, des gestes prend connaissance d'un certain nombre de schémas moteurs, il développe une fonction

d'adaptation de son propre corps (Delalande, 1997). Associer le corps à la musique va conduire à l'**expression corporelle**. Comme la danse, on tend vers une forme de démonstration pour le public, on va lire le rythme musique dans les expressions gestuelles. L'enfant est susceptible de donner une réalité à des mouvements virtuels suggérés par les rythmes mélodiques.

L'approche qualitative du « phrasé » musical et rythmique va apparaître. La première perception est globale ce qui signifie que l'on ressent d'abord une « couleur » (cf. le timbre) et la dynamique du phrasé. Les situations d'apprentissage devront se concevoir à l'image de la complexité de la musique. Sans créer de difficultés lexicales, finalement seront abordées les différentes propriétés du son : le timbre, l'intensité (fort/doux), la hauteur (aigu/grave), la durée (long/court), le silence... ainsi que les notions de succession (antériorité/postériorité) ou de simultanéité. De plus, le concept de temps ne peut s'imaginer sans celui d'espace, on s'efforcera de lui donner du sens par le repérage de l'élève par rapport aux objets, aux autres ; on l'aidera à sa latéralisation. Par son corps, l'élève va pouvoir traduire des nuances d'intensité, des ralentis, des finesses de toucher, des trajets, des évitements, des retards dans un espace vécu (Delalande, 1997). Malgré tout, l'interprétation se fera sous l'égide d'une certaine redondance. C'est pourquoi l'apprentissage rythmique prend tout son sens puisque comme le défend Fraisse ce sont les effets « dynamogéniques » de la musique qui sont en premier lieu provoqués, c'est-à-dire l'envie de battre la mesure. Puis la réponse motrice synchronisée va faire appel à une opération davantage complexe pour les élèves se basant sur l'anticipation, « qui permet à l'interprète de se libérer de la conscience des mouvements » (Lamorthe, 2006).

La **structuration de l'espace-temps** ne se faisant que par l'expérience requiert différents types d'activités. Leurs fonctions d'éveil permettent de mettre en jeu des fonctions cognitives auxquelles il faut proposer un réel substrat sur lequel s'appuyer ; en effet, il est préférable d'éveiller avant d'enseigner (Delalande, 1997). Pour que l'enfant rentre dans l'apprentissage rythmique il faudra qu'il s'ajuste sans que le PE l'encombre d'explications même si les repères grâce aux mots ou aux silences sont des moyens plus faciles à cet âge que les repères rythmiques ou mélodiques. Certes on n'est plus dans l'improvisation ou l'invention pure et dure, mais l'enfant devra toujours trouver ses propres réponses. Cela consiste à déceler et encourager les comportements spontanés et de les guider assez en amont pour qu'ils prennent la forme d'une authentique invention musicale (Delalande, 1997). Le plaisir de l'enfant est d'autant plus grand que c'est lui qui invente (Lamorthe, 2006). Sachant que déjà dans notre société l'éducation visuelle prime sur l'éducation auditive, il est alors également important de

se dégager des gestes montrés par le PE comme pour les comptines. En effet, « l'œil demeure le plus puissant, le plus rapide et le plus intellectuel de nos cinq sens (...) lorsqu'il fonctionne avec trop d'activité au moment où l'oreille devrait guider les opérations, celle-ci faiblit et perd une partie de son acuité et de sa puissance créatrice » (Lamorthe, 2006). L'association rythme-mots-gestes évocateurs demeure néanmoins un grand pré-requis. Pour conclure c'est bien en jouant avec les pulsations du chant que les élèves apprennent à ressentir par le retour d'accents réguliers dans un continuum chanté. Jour après jour, les pulsations deviennent des repères dans le déroulement du temps pour permettre plus tard d'anticiper mentalement (Gaussin, 2009).

En parallèle, un travail sur la mouvance des sons semble intéressant ainsi que sur l'illustration par les mots des sons entendus. L'instrument de musique se transforme en un prolongement du corps et par l'intermédiaire du geste il y a aura traduction sonore d'un rythme (Matthys, 2007). En amont, la reconnaissance des instruments écoutés ainsi que la détection de leur ordre d'apparition dans un morceau musical structureront le temps et l'écoute.

L'apprentissage global proposé inclut la **manipulation de percussions** légères et maniables : les grelots, les maracas, les claves et les tambourins. Par ailleurs, la notion de famille instrumentale est plutôt un préalable à l'analyse musicale qu'un aboutissement (Lamorthe, 2006) : ainsi, seront présentées les familles de bois, de peau, de métal, de graines... Evidemment chaque première séance semi-directive fait l'objet d'une manipulation-découverte avec différents mouvements possibles. Les modes de production du son peuvent être : souffler, frapper, pincer, frotter... Il s'agit donc d'inciter les enfants à s'intéresser aux objets pour agir sur les sons (ce qu'ils font relativement d'eux-mêmes) et de prolonger cette exploration sonore. On souhaite que l'attention se déplace du mouvement de la main au résultat sonore en maintenant autant que possible les impressions affectives (Delalande, 1997). La difficulté d'introduire les instruments à percussion dans l'apprentissage rythmique réside dans le fait que les élèves vont davantage porter leur attention aux coups qu'aux intervalles de temps qui séparent les coups (Delalande, 1997).

Par ailleurs, il est possible de dessiner le rythme pour asseoir davantage la structuration du temps (Desvillettes, 1976) : la pulsation voire même des formules rythmiques simples (sans oublier les soupirs car les élèves doivent savoir s'arrêter aussi), pour consolider la représentation du temps. Ici, le dénombrement des coups et l'évaluation des espacements par les dessins constitueront une aide : on décortique rythmiquement des morceaux connus, on invente collégalement de petites cellules rythmiques sur la pulsation. Lamorthe (2006) explique que « quand les enfants auront saisi le système de carrure, les formules rythmiques

pourront se complexifier peu à peu... ». Cette approche permet également de structurer l'activité proposée, par exemple en faisant des groupes où chacun respecte son dessin rythmique. Dans ce cas de figure, on imagine le PE en tant que « chef d'orchestre » sans oublier ses expressions du visage. Ce travail dans le domaine rythmique se veut de donner une base également propice à l'improvisation. La **polyrythmie** pourrait, à ce stade, également être envisagée. D'ailleurs, il est à noter que finalement par la voix ou le corps, le travail à l'unisson peut être un exercice presque plus difficile pour les enfants de cet âge. En s'inspirant de la méthode Dalcroze (2016), un travail de rythmique corporelle peut débuter. Cela fait appel à des exercices corporels variés pour travailler la dissociation de différentes parties du corps et la rapidité de réactions à travers une expérience personnelle (Agosti-Gherban, 2000). Pour ce faire, il faut s'éloigner des jeux de miroir pour que la prise de conscience soit instinctive.

Comme on ne part pas de rien et que c'est sur l'expérience sensori-motrice tout entière qu'il faut bâtir l'éducation musicale, c'est en fortifiant la relation entre le son et le geste qu'on affine le symbolisme du mouvement qui donne accès à l'expression (Delalande, 1997). La première perception de la musique chez nos élèves est physique et émotionnelle (Lamorthe, 2006), ainsi l'imaginaire est pour eux une composante essentielle qu'il est possible largement d'exprimer par le mouvement (ce qu'ils ressentent à l'intérieur). La créativité et l'imaginaire s'affinant ont alors pour corollaire l'accroissement de la centration chez les enfants (Agosti-Gherban, 2000). Peut-être sera-t-il possible de glisser au fur et à mesure d'une improvisation rythmique vers une improvisation mélodique.

Quoiqu'il en soit, toutes ces activités sont entreprises séparément car « mettre les élèves devant trop de difficultés à surmonter simultanément provoque une dispersion de l'attention » (Agosti-Gherban, 2000), cette dernière étant initialement recherchée.

1.5 Problématique émergente

Une problématique s'intéressant au rythme comprend plusieurs objectifs. Initialement, jouer avec les pulsations vise à renforcer la tension (attention) nécessaire à l'écoute des sons (musique et langue) (Gaussin, 2009). Pour analyser le plaisir, puisqu'ils seront au service de l'accroissement de l'autonomie et de la liberté d'action, les observables imaginés pour l'engagement sur la durée sont :

- **La motivation pour l'activité : imitation / reproduction**

Attention à l'imitation stricte qui peut être réussie mais dépeint, en fait, automatisme et répétition mécanique sans appropriation personnelle ou véritable activité intérieure (Lamorthe, 2006). Il s'agit d'évaluer la construction de la compétence engagée. Le PE doit distinguer, autant que faire se peut, ce qui relève du « copiage » de ce qui relève d'une régularité bien ressentie par l'élève. L'observable peut être par exemple la coordination d'un geste avec l'articulation des syllabes des paroles d'une chanson (Gaussin, 2009).

- **La concentration dans l'activité : centration / écoute**

Il y a une différence entre une écoute centrée sur un objectif précis et une écoute périphérique (Murray Schafer, 2011), on cible ici le premier type d'écoute citée, à savoir une écoute active. Une « mauvaise » écoute peut être l'obstacle de tout apprentissage musical. Ainsi, l'utilisation d'un enregistrement doit être un moment choisi avec soin. En parallèle, il est souhaité qu'adultes et enfants prennent conscience de la concentration nécessaire pour jouer, et du climat de silence et de calme qu'implique l'activité musicale (Agosti-Gherban, 2000), surtout si on veut tendre vers l'improvisation.

- **La persévérance : implication / expressivité**

Les gestes spontanés d'un très jeune enfant vont se transformer en gestes intentionnels. Il va petit à petit maîtriser son propre corps donc ses initiatives ; avec des gestes qui ne lui échappent plus, il développe la sensation qu'il est maître de son avenir (Joannin, 2011). Il s'agit ici d'observer les pratiques d'improvisation et d'invention, et la créativité que les élèves développent dans leur liberté d'apprenants. Pour le PE, cela consistera à largement mettre l'accent sur la tolérance et la sympathie au sens étymologique (Lamorthe, 2006). En effet le respect de la règle ne va pas toujours de pair avec celui de l'individu, et cet écart pourrait être vécu comme dévalorisation personnelle. Que l'application empêche l'implication est un autre écueil à éviter pour le PE. En effet, comme le souligne toujours Lamorthe (2006), la consigne peut être rassurante mais du coup l'élève reste extérieur à ce qu'il fait.

1.6 Quelle analyse ou évaluation ?

D'après Dereux (2009), « la seule évaluation est la valeur humaine qui se dégage du mouvement vécu à chaque séance par l'enfant, au comportement qui se transforme, au mouvement qui se structure, au corps qui chante... nul besoin de note, de chiffrer, de vouloir

quantifier ce qui est de l'ordre de la *qualité* ». En effet, doit-on désormais s'attacher à vérifier si la reproduction est fidèle, si c'est juste ou faux ? Ne doit-on pas donner un accès à la dimension sensorielle du jeu musical (Delalande, 1997) ? A la maternelle, on est d'abord dans le jeu symbolique, et plus tard s'ensuivra peu à peu le jeu à règle avec un plaisir qui se développera dans l'application même du système musical : on bâtit petit à petit des ponts cognitifs. Agosti-Gherban (2000) défend que « l'observance de la règle contribue aussi à construire les notions fondamentales du moi et du mien... ». On peut plutôt se demander comment la musique évoque un mouvement, des sentiments sachant que ceux-ci sont eux-mêmes associés à une certaine expérience de ses propres mouvements, de sa propre respiration ? Par exemple, on est vif quand on est gai ; on est lent quand on rêve (Delalande, 1997) ... les gestes sont réellement associés à des émotions. Comment évaluer dans la mesure où il ne s'agit pas toujours d'orienter l'enfant vers un but précis comme dans une application pédagogique « plus classique » mais de le laisser se développer ? Lamorthe (2006) exprime clairement que « la notion de juste ou de faux peut être arbitraire, c'est l'enseignant qui décide unilatéralement de ce qui ne doit pas figurer dans une production » alors que par ailleurs toute liberté avait peut-être été permise...

L'évaluation-analyse devra bien prendre en compte le « pourquoi » l'enfant renonce : est-ce parce qu'il ne fait pas comme les autres ? parce qu'il ne reproduit pas le modèle ? Tout l'enjeu réside dans la consigne qui ne doit pas apparaître comme un test car finalement ce n'est pas le sujet proposé qui est important mais ce que chaque élève décide d'en faire, c'est un prétexte à jouer et à prendre des libertés (Lamorthe, 2006). Par ailleurs, certains élèves apprennent très vite ce qui peut masquer les difficultés des autres (Gaussin, 2009, p.20). L'analyse ne devra pas non plus négliger le temps de démarrage de l'enfant. En effet, ce qui est mis en jeu dans la relation à l'enfant c'est la mise à l'épreuve de la confiance : en lui, en les autres, en l'enseignant. Le PE sera à l'écoute, bienveillant, valorisant et sécurisant ; réussir sous les yeux de son PE est extrêmement important pour les élèves (Joannin, 2011). Il est important également de veiller à ce que l'élève ait conscience de SA réussite, qu'il ne se dépossède pas de son action parce qu'il aurait alors produit la projection du désir de l'enseignant, même si cela demeure très présent. Par ailleurs, le plaisir à poursuivre un cheminement doit se faire avec une attitude d'ouverture aux autres puisque par le rythme je vis une communauté, l'autre est mon semblable, le cadre est d'autant plus rassurant (Joannin, 2011).

2. Méthodologie

Dans la mesure où c'est tout le travail préparatoire des périodes 1 à 3 qui a permis de fixer participants, matériel et procédure pour cette nouvelle étape/cœur du mémoire, il apparaît indispensable de faire un retour sur les activités passées ainsi que de justifier que la démarche s'inscrit dans la progression et la programmation fixées à l'école.

2.1 Chronologie et démarche retenues

Les **périodes 1 et 2** auront essentiellement fait l'objet d'une découverte, d'une mémorisation et d'une consolidation d'un répertoire de comptines, chansons et poèmes (cf. **annexe 1**). On a bien voulu répondre aux nouveaux programmes qui « soulignent l'importance de la mise en voix, de textes à lire ou à restituer de mémoire, les poèmes par exemple » (Jarry, 2003). La période 2 se sera soldée par une évaluation diagnostique du ressenti rythmique des élèves.

La **période 3** aura été exploratoire sur les pulsations et les formules rythmiques simples du répertoire musical construit en période 1. Le but a été de faire ressentir des acquis techniques (films 1 et 2 : **annexe 2**) participant à l'accès vers la future vie musicale (films 3 à 8 : **annexe 2**). En effet, comme le défend Snyders (1999), « les coupes rythmiques auxquelles on parvient tous ensemble en classe peuvent donner plus de satisfaction que les rythmes spontanés, souvent hésitants de l'élève par lui-même ».

La **période 4**, cœur de la problématique et de ce mémoire, axe le projet sur l'expressivité du corps par le rythme. On pose la question du « comment guider sans orienter ? ». En effet, « c'est à peu près en ces termes contradictoires que s'exprime l'équilibre impossible que doit réaliser la pédagogie musicale d'éveil » (Actes de colloque départemental, 1988). On arrive au passage de l'acquis technique vers les valeurs esthétiques. Désormais, le PE n'imposera plus ses propres options sans autoriser un laisser-faire absolu (un travail sur la capacité à s'écouter les uns les autres et à « s'accorder » sera probablement toujours de mise) mais sans directivité mal placée qui inhiberait l'imagination. On se pose clairement la question du guidage en s'inspirant de quelques principes théoriques actualisés sur la cognition. D'une part éviter la surcharge cognitive par une autonomie du choix supposant un sentiment de contrôle important chez l'élève ou à l'inverse par une directivité imposante (Beverly and Moore, 1999). D'autre part, éviter toute tension entre intérêt individuel et intérêt collectif, cela fait écho à la notion de projet chez Montessori et à celle d'entraide avec l'adulte. Respectivement,

on se situe dans une cognition sociale située (chaque action de l'enfant s'adapte à son environnement / Clancey, 1997 ; Smith and Semin, 2007) et dans un apprentissage behavioriste (réactivation de ce qui a été mis en mémoire de manière explicite –consciente – ou implicite – automatique / Bredo, 1994). On cherche à ce que l'enfant fasse des connexions puisque le mouvement n'est pas en dehors des fonctions supérieures : Montessori (Stoll Lillard, 2007) dit que « le développement mental doit être connecté avec le mouvement et être dépendant de celui-ci ».

Le PE pourra éventuellement aider les élèves à aller plus loin dans la conquête de leur originalité. Il n'en demeure pas moins qu'il est incommode d'isoler les facteurs déterminant les progrès de l'enfant ! Il s'agira toujours de tirer des ficelles invisibles pour conduire à un développement apparemment « spontané » puisqu'il y aura eu des imprégnations corporelles lors des périodes précédentes (Actes de colloque départemental, 1988). Les difficultés ou limites envisagées seraient :

- Une expression/invention gestuelle qui ne serait pas en phase avec la rythmique ;
- Une dualité entre concentration et relâchement : dans le mouvement plus de relâchement permet davantage de rentrer dans le sens rythmique ;
- Soumettre une expression libre sans consigne est peut-être très ambitieux pour des élèves de 3/4 ans ? Un retrait total du PE est-il judicieux ?

Ainsi, les enfants ont donc d'abord appris en contexte avec un nouveau modèle de mémorisation pour faire le lien entre mouvement et cognition (films 9 à 16 : **annexe 2**). Puis le PE va regarder les opérations fonctionnelles de chaque enfant en situation sans guidage (films de 17 à 24 : **annexe 2**) et si oui ou non elles tendent vers une structuration (Barab and Plucker, 2002). Ainsi, à travers l'engagement, on observera le comportement factuel des enfants c'est-à-dire :

- les actes ;
- les gestes ;
- les mouvements

ainsi que la conduite, c'est-à-dire ce qui motive le comportement. On observera alors ce que l'élève a parvenu à exprimer, à transmettre : un sens, une émotion.

Comme le veulent les programmes et la programmation de l'école, la période 5 s'attachera à l'activité de danse.

2.2 Organisation

2.2.1 Qui ?

Un travail rythmique avec trop peu d'élèves ne sera pas consistant (Joannin, 2011). Les activités en atelier ne sont donc pas retenues. Un travail avec le groupe classe s'envisage essentiellement en posture statique, ce qui, au vu de nos directions pédagogiques de la période 4 ne colle pas. On privilégiera donc des activités avec un groupe correspondant à environ une moitié de classe (un dizaine d'élèves). Les contraintes du double niveau associées à la répartition des domaines d'apprentissages sur un mi-temps en classe justifient que les élèves de PS et MS ne soient pas séparés. Pour l'analyse, chaque élève est concerné par 24 films correspondant à 24 séances. Ainsi, pour une bonne représentativité des résultats, on propose d'observer 14 élèves (10 MS et 4 PS) dans la mesure où ils ont participé au moins au deux tiers des séances (présence sur au moins 16 films). La classe entière compte 26 élèves (15 MS et 11 PS), l'échantillon retenu représente une importante moitié de classe avec les deux tiers de MS. Le hasard fait que l'on a une parité parfaite du sexe : il y a 7 garçons et 7 filles, et à chaque fois il s'agit de 2 PS + 5 MS.

2.2.2 Où et quand ?

Pour que les élèves vivent le temps avec leur corps, il faut prévoir un maximum d'espace (Joannin, 2011) : autant que faire se peut, la salle de motricité sera utilisée. Parfois la salle de classe devra être investie en éliminant le coin regroupement (retrait des bancs) pour aménager l'espace de ce nouvel apprentissage.

Pour donner aux élèves, l'envie de recommencer l'activité, il ne faut pas proposer des séances d'activité trop longues *i.e.* s'arrêter avant fatigue et/ou lassitude (selon l'activité, une séance durera entre 5 et 25 minutes). En revanche, il ne faut pas espacer trop les séances dans le temps : revisiter des empreintes rythmiques encore en mémoire procurera du plaisir et permettra d'aller plus loin. Les contraintes du mi-temps conduisent à prévoir les temps d'apprentissage sur les deux jours hebdomadaires en période 4 et pas seulement sur une seule journée.

2.2.3 Comment ?

Malgré toute la liberté que l'on veut donner à cette étape de l'apprentissage, cela n'empêche nullement de donner un cadre : « l'environnement est ordonné pour ordonner l'esprit, cela revient à ordonner les apprentissages pour mieux les retenir... cela n'empêchera pas l'enfant

d'aller choisir dans ce qui lui plaît le plus » (Nurra, 2016). La plupart du temps, un enregistrement sera prévu, donc un cadre rythmique donné. Partir de rien est extrêmement dur, même pour l'adulte, aussi un point d'appui sera proposé au départ. De nouvelles variables pourront être injectées au fur et à mesure de chaque séance selon les modes de réalisation par les élèves. Pour l'évaluation des résultats, le film demeurera l'outil privilégié. L'ensemble du protocole suit bien une progression. Il se rapporte à 2 séquences (cf. **annexe 3**) menées sur les périodes 3 et 4, lesquelles ont pour direction de travail deux axes :

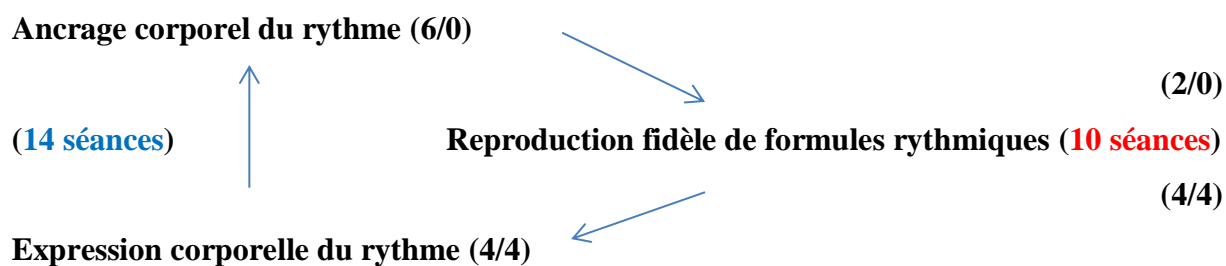
- reproduire fidèlement des formules rythmiques avec ou sans objet ;
- exprimer corporellement le rythme : collectivement et individuellement et/ou avec ou sans objet.

Par commodité de lecture dans ce mémoire, la séquence rouge est intitulée « **rythme et imitation** ». Elle a pour objectif opérationnel final « la reproduction fidèle de formules rythmiques ». Le corps est en mouvement pour (re)produire un rythme. Les modalités de travail sont généralement la position assise, les percussions sont produites avec les mains, petit à petit avec le corps entier puis avec des objets (boîtes et chaises).

Toujours par commodité de lecture, la séquence bleue est intitulée « **rythme et évolution** ». Ses objectifs opérationnels sont d'« exprimer corporellement sa rythmicité » et de « bouger en rythme collectivement ». Le corps est donc en mouvement pour suivre ou exprimer un rythme. Les modalités de travail sont généralement le mouvement (le balancement, la marche et la danse), dans la salle de classe ou dans la salle de motricité.

A préciser que les deux séquences feront parfois appel au chant et d'autres fois à la diffusion d'une musique (**annexe 1**).

Il est imaginé un ancrage corporel du ressenti rythmique grandissant, amenant à des progrès de reproduction du rythme permettant une expressivité de la part de l'élève qui accentuera son ancrage corporel et ainsi de suite...c'est cette progression que l'on va tenter d'apprécier au plus près possible.



*N.B. : (X/Y) où « X » représente le nombre de séances avec guidage
« Y » représente le nombre de séances sans guidage.*

On part donc d'un guidage complet en période 3 de 8 séances pour entamer et consolider les séquences d'apprentissage. Il y a eu 16 séances au cours de la période 4, le guidage a été interrompu à la moitié de cette dernière : ainsi, 8 séances, donc 8 films, illustrent cette ultime étape expérimentale.

Les indicateurs retenus sont alors :

- la persévérance : implication/expressivité → rapport invention/réinvestissement
- la motivation : imitation/reproduction → rapport corps/pulsation
- la concentration : (dé)centration/écoute → rapport silence/action

A partir de ces indicateurs croisés avec le comportement et la conduite, on peut fixer différents critères à observer et analyser, pour notre population d'élèves étudiée. Il sera indispensable de définir le « pourquoi » de ce comportement ou de cette conduite lors de la présentation des résultats. L'expression du rythme par le mouvement du corps vis-à-vis du guidage (avant/après) se déclinera ainsi :

Critères de comportement	Variables du mouvement	Critères de conduite
Oui	Activité (consigne)	Respecté
Non		Free
Inventé	Lequel	Combiné
Proposé		Simple
Coordonné	Comment	Appliqué
Non coordonné		Bâclé
Focalisé	Attention et intention	Partage
Dispersé		Solitaire

Au préalable, l'élève rentre-t-il dans l'activité et respecte-t-il la consigne ? Exécute-il un mouvement connu ou non, et l'élabore t-il ? A t-il une coordination motrice ou non sur la pulsation et fait-il preuve d'application ? Enfin, comment est son attention personnelle et son intention sociale ?

Les 24 films étudiés présentent des durées nécessairement très variables. En effet, selon qu'ils concernent la séquence « rythme et imitation » ou la séquence « rythme et évolution », ceux-ci faisant appel à des séances de type différent, la capacité des élèves de 3/4 ans à suivre un tel apprentissage va varier, ainsi :

- les films des séances « rythme et imitation » sont plus courts : de 1 à 4 minutes avec une moyenne comprise entre 1 min 30 sec et 2 min ;
- les films des séances « rythme et évolution » sont plus longs : de 2 à 6 minutes avec une moyenne comprise d'environ 3 min 30 sec.

Logiquement, il est plus difficile pour les enfants de tenir en constance sur un exercice de reproduction fidèle d'un rythme que celui d'expression corporelle d'un rythme. D'ailleurs, il aurait pu être intéressant d'analyser ce critère mais cela s'avérait hélas matériellement impossible. Ainsi, afin de renseigner le tableau encodé, pour définitivement valider tel ou tel critère, on a retenu une constance avec récurrence dans la réalisation de l'enfant d'au moins 10 secondes pour la séquence « rythme et imitation » et de 15 secondes pour la séquence « rythme et évolution ».

3. Résultats

L'appréciation de chaque critère est inévitablement subjective, on s'efforcera alors d'explicitier au mieux le contenu de chaque item pour une bonne lisibilité de la démarche d'analyse du recueil des données effectuées. En gardant bien en tête les proportions de la population étudiée, l'analyse qui va suivre se base sur des effectifs toujours strictement supérieurs à la moyenne (aplats de couleur dans les tableaux).

3.1 Résultats globaux

Globalement, en observant les résultats chronologiquement, pour la population étudiée il apparaît une augmentation des critères suivants (cf. tableau page 24) :

- **L'invention** : les enfants inventent de plus en plus. Le propos est à nuancer si on ne considère que la séquence « rythme et imitation », en effet au cours celle-ci, les élèves ne sont inventifs que lorsque le guidage cesse. Ceci est compréhensible. Les élèves inventent plus aisément probablement lorsqu'ils font appel au ressenti corporel du rythme que lorsqu'ils sont dans l'exercice de reproduire fidèlement une formule rythmique. De ne plus être guidés leur permet sûrement d'inventer plus volontiers des techniques pour pouvoir reproduire un rythme.
- **La coordination** : les élèves sont davantage coordonnés au cours de la séquence « rythme et imitation » en période 3. Cette coordination se développe au cours de la séquence « rythme et évolution ». Au final, la majorité des élèves sont coordonnés, peu importe la séquence considérée, dès lors que le guidage n'existe pas. L'explication semble claire également ici : les élèves sont davantage coordonnés lors des séances de reproduction de rythme ; moins ancrés dans le rythme ils développent malgré tout une certaine coordination au cours de la séquence « rythme et évolution » au fil du temps (période 4) ; enfin, ils aboutissent à une structuration plus spontanée comme le témoignent les résultats concernant les séances non guidées.
- **La focalisation** : elle grandit pour l'ensemble des élèves concernés et elle est toujours plus accrue pour les séances de la séquence « rythme et imitation ». En effet, les exercices que suppose cette séquence plus « cadrée » suggèrent logiquement au vu de nos résultats une focalisation plus importante que pour la séquence « rythme et évolution » ; il n'empêche que les élèves sont de plus en plus focalisés surtout en l'absence de guidage. Ceci est très intéressant car ce comportement (attention/intention) est finalement peu dépendant du PE en l'instant.
- **Le partage** : il constitue le quatrième critère, il s'accroît au fil du temps avec une augmentation nette en séances non guidées. On imagine que les élèves, petit à petit, s'ouvrent davantage aux autres surtout pour la séquence « rythme et évolution ». En effet, la séquence « rythme et imitation » suppose une conduite plus solitaire.

Si on zoome sur chaque variable ou que l'on croise différentes conduites, d'autres éléments majeurs ressortent des résultats globaux (cf. tableau ci-après) :

- Les taux de participation sont dans l'ensemble importants : en effet, la classe est très volontaire, curieuse et motivée. Il est à noter cependant que les non entrées dans l'activité concernent toujours davantage la séquence « rythme et imitation » entraînant plus de statisme et finalement, comme vu juste au-dessus, plus de focalisation. Certains élèves rechignent plus face à ce type de modalités de travail. Ce qui est révélateur en tout cas c'est que le taux de participation est quasi de 100 % avec respect des consignes dès que le guidage cesse. C'est peut-être le développement de l'esprit communautaire qui a entraîné ce changement de comportement et de conduite au regard de l'activité proposée.
- D'un point de vue qualitatif, en début d'apprentissage (période 3), les élèves combinaient surtout au cours des séances « rythme et évolution » mais faisaient preuve de peu d'invention corporelle. En période 4 avec ou sans guidage, toujours dans les séances faisant appel aux mouvements du corps, l'invention s'est largement accrue mais finalement avec beaucoup de mouvements simples plutôt que systématiquement combinés. Ceci constitue une observation très enrichissante puisque cela signifie que le critère combinaison n'est pas l'équivalent du tout de celui de l'invention. Probablement pour inventer, les élèves passent plus par un ressenti propre et clair pour eux que par une complexification de l'action proposée.
- Enfin, un bilan moins « positif » mais tout aussi important est que finalement, il y a plus d'enfants qui bâclent leurs mouvements surtout au cours des séances « rythme et évolution » et quand il n'y a plus de guidage. Cela introduit un début de discussion sur « contrôler sans guider ou guider sans contrôler... ». Quoiqu'il en soit, il est également observable que les mouvements sont moins appliqués lorsque les élèves ont une conduite solitaire guidée ou bien lorsqu'ils ont une conduite de partage mais cette fois-ci non guidée. On comprend ici l'effet « groupe » avec deux types de comportement possible : moins d'attention mais plus de partage si le PE est en retrait ; moins d'intention s'il y a guidage entraînant une conduite plus solitaire chez l'enfant.

3 étapes	Variables	Activité				Quel mouvement				Comment est fait le mouvement				Attention et intention			
		Comportement		Conduite		Comportement		Conduite		Comportement		Conduite		Comportement		Conduite	
		Oui	Non	Respecté	Free	Inventé	Proposé	Combiné	Simple	Coord.	Non coord.	Appliqué	Bâclé	Focalisé	Dispersé	Partage	Solitaire
Période 3 avec guidage	film 1	12	2	12	0	0	12	0	12	9	3	12	0	11	1	1	11
	film 2	5	2	5	0	0	5	0	5	2	3	4	1	3	3	3	2
	film 3	10	0	10	0	0	10	0	10	2	8	9	1	8	2	6	4
	film 4	13	0	11	2	1	12	7	6	3	10	11	2	9	4	1	12
	film 5	9	0	8	1	5	4	5	4	3	6	8	1	3	6	3	6
	film 6	4	0	3	1	1	3	3	1	1	3	3	1	3	1	1	3
	film 7	6	0	5	1	0	6	4	2	1	5	4	2	3	3	5	1
	film 8	7	0	7	0	1	6	4	3	2	5	4	3	4	3	4	3
Période 4 avec guidage	film 9	7	3	6	1	0	7	2	5	1	6	5	2	6	1	2	5
	film 10	10	1	10	0	2	8	10	0	4	6	8	2	7	3	6	4
	film 11	12	0	9	3	2	7	5	4	1	8	6	3	4	5	3	6
	film 12	13	0	13	0	0	13	9	4	8	5	10	3	8	5	2	11
	film 13	13	1	11	2	6	7	2	11	8	5	9	4	8	5	6	7
	film 14	12	0	12	0	8	4	8	4	3	9	11	1	10	2	7	5
	film 15	11	0	10	1	6	5	2	9	6	5	9	2	5	6	4	7
	film 16	10	0	10	0	5	5	5	5	5	5	7	3	8	2	8	2
Période 4 sans guidage	film 17	12	0	12	0	2	10	2	10	9	3	10	2	8	3	2	10
	film 18	9	0	9	0	4	5	4	5	7	2	8	1	6	3	2	7
	film 19	10	0	10	0	6	4	6	4	8	2	7	3	6	4	6	4
	film 20	8	1	8	0	4	4	5	3	7	1	7	1	6	2	5	3
	film 21	14	0	13	1	9	4	8	5	12	1	11	2	11	2	7	6
	film 22	11	0	11	0	5	6	4	7	9	2	9	2	6	5	9	2
	film 23	12	0	12	0	8	4	3	9	9	3	7	5	5	7	10	2
	film 24	11	0	11	0	10	1	6	5	9	2	8	3	8	3	10	1

Tableau du nombre d'élèves répondant à chaque indicateur pour chacun des films, eux-mêmes regroupés en fonction des deux séquences (rouge « rythme et imitation » et bleu « rythme et évolution ») et des trois phases de travail :

- Films 1 à 8 : période 3 avec guidage
- Films 9 à 16 : période 4 avec guidage
- Films 17 à 24 : période 4 cessation du guidage

On voit que les résultats diffèrent nettement selon s'il y a guidage ou non de l'activité d'apprentissage rythmique. Les modalités employées pour cette apprentissage influent également, ainsi que le facteur temps entraînant nécessairement une empreinte rythmique grâce à la familiarisation chez l'enfant, et probablement grâce au développement de sa confiance en lui, en les autres et en l'activité-même. Le développement naturel de l'enfant, très rapide à ces âges, doit probablement intervenir. Cependant, il n'est pas aisé d'apprécier ce « développement », à noter en plus que le laps de temps dans lequel s'insère cette expérimentation est court (deux périodes).

3.2 Résultats spécifiques

On va s'appliquer dans un second temps à observer les données moins globalement, mais par des angles différents et plus personnalisés. En effet, lors des séances et des visionnages, des spécificités étaient appréhendables et ce en fonction :

- du niveau
- du genre

Le niveau de classe au regard des variables (cf. tableau ci-après) :

- Ceux sont surtout les élèves de PS qui pouvaient entrer dans l'activité de façon plus aléatoire par rapport aux MS.
- Les mouvements demeurent relativement simples tout au long du protocole pour la plupart des élèves de PS à la différence des élèves de MS pour lesquels on observe une alternance entre production de mouvements simples ou combinés. L'inventivité n'est pas plus prononcée selon que l'on considère tel ou tel niveau.
- La coordination est largement acquise par les MS à la fin de l'expérience surtout en l'absence de guidage.
- Les élèves de PS sont davantage dispersés en période 4 et surtout quand il n'y a pas de guidage alors que les élèves de MS restent focalisés dans l'ensemble du début à la fin de l'expérience.
- Les élèves de MS sont toujours majoritairement appliqués tout au long du processus, le propos doit être beaucoup plus nuancé pour les PS !
- Enfin, pour les PS, il n'est pas aisé de faire ressortir une tendance majeure concernant l'intention sociale. En revanche, d'avoir isolé les niveaux montre une évolution dans le sens du partage assez nette pour les MS avec ou sans guidage.

Le genre au regard des variables (cf. tableau ci-après) :

- Lorsqu'il n'y a pas entrée dans l'activité ou que la consigne n'est pas respectée, on peut remarquer que ce sont essentiellement le fait des garçons et plus étonnamment quand il y a guidage.
- Par rapport au mouvement, l'invention et la combinaison se valent entre garçons et filles. A noter cependant que les garçons n'ont fait que des gestes simples en période 4 sur les deux séquences alors que les filles se sont essayées à une complexification de leurs mouvements pour la séquence « rythme et évolution ».
- Pour la variable « comment » est fait le mouvement, aucune différence n'est notable entre garçons et filles sur la coordination. Par contre, les filles s'appliquent toujours presque toutes ce qui n'est pas le cas des garçons, ils ne sont pas aussi constants. A préciser que ce sont, à chaque fin de période, les séances « rythme et évolution » qui enregistrent des mouvements plus « bâclés » chez les garçons.
- L'attention personnelle mise dans l'activité montre que la majorité des filles est tout le temps focalisée du début à la fin du protocole alors que les garçons sont parfois focalisés et parfois dispersés, notamment pour la séquence « rythme et évolution ».
- Concernant les rapports sociaux, les filles sont davantage solitaires jusqu'à la moitié de l'expérience puis tendent majoritairement vers le partage surtout pour la séquence « rythme et évolution ». Les garçons sont quant à eux dans le partage dès le début de l'expérience sauf à la moitié de cette dernière où leur intention est essentiellement solitaire. Constat étonnant, faut-il mettre en questionnement cette coïncidence ou concomitance ?

Les Petites Sections																	
3 étapes	Variables	Activité				Quel mouvement				Comment est fait le mouvement				Attention et intention			
	Indicateurs	Comportement		Conduite		Comportement		Conduite		Comportement		Conduite		Comportement		Conduite	
	Déclinaisons	Oui	Non	Respecté	Free	Inventé	Proposé	Combiné	Simple	Coord.	Non coord.	Appliqué	Bâclé	Focalisé	Dispersé	Partage	Solitaire
Période 3 avec guidage	film 1	3	1	3	0	0	3	0	3	2	1	3	0	2	1	1	2
	film 2	2	1	2	0	0	2	0	2	0	2	1	1	1	1	2	0
	film 3	4	0	4	0	0	4	0	4	0	4	3	1	3	1	4	0
	film 4	3	0	2	1	0	3	2	1	0	3	3	0	2	1	1	2
	film 5	2	0	1	1	2	0	1	1	0	2	2	0	0	2	1	1
	film 8	2	0	2	0	0	2	0	2	0	2	1	1	1	1	1	1
Période 4 avec guidage	film 9	1	2	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0
	film 10	2	1	2	0	1	1	2	0	0	2	2	0	1	1	1	1
	film 11	3	0	2	1	1	1	1	1	0	2	2	0	1	1	1	1
	film 12	4	0	4	0	0	4	2	2	1	3	3	1	2	2	1	3
	film 13	3	1	2	1	2	1	0	3	1	2	1	2	2	1	0	3
	film 14	4	0	4	0	1	3	2	2	0	4	3	1	3	1	1	3
	film 15	3	0	2	1	1	2	0	3	1	2	2	1	1	2	1	2
	film 16	4	0	4	0	3	1	1	3	2	2	3	1	2	2	2	2
Période 4 sans guidage	film 17	4	0	4	0	0	4	1	3	2	2	4	0	1	3	2	2
	film 18	2	0	2	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	film 19	3	0	3	0	2	1	1	2	2	1	0	3	0	3	0	3
	film 20	2	0	2	0	0	2	0	2	1	1	1	1	1	1	1	1
	film 21	4	0	3	1	3	0	2	1	3	0	3	0	1	2	3	0
	film 22	3	0	3	0	1	2	0	3	2	1	2	1	0	3	2	1
	film 23	3	0	3	0	3	0	1	2	3	0	2	1	1	2	1	2
	film 24	3	0	3	0	3	0	1	2	2	1	3	0	2	1	3	0
Les Moyennes Sections																	
3 étapes	Variables	Activité				Quel mouvement				Comment est fait le mouvement				Attention et intention			
	Indicateurs	Comportement		Conduite		Comportement		Conduite		Comportement		Conduite		Comportement		Conduite	
	Déclinaisons	Oui	Non	Respecté	Free	Inventé	Proposé	Combiné	Simple	Coord.	Non coord.	Appliqué	Bâclé	Focalisé	Dispersé	Partage	Solitaire
Période 3 avec guidage	film 1	9	1	9	0	0	9	0	9	7	2	9	0	9	0	0	9
	film 2	3	1	3	0	0	3	0	3	2	1	3	0	2	1	1	2
	film 3	6	0	6	0	0	6	0	6	2	4	6	0	5	1	2	4
	film 4	10	0	9	1	1	9	5	5	3	7	8	2	7	3	0	10
	film 5	7	0	7	0	3	4	4	3	3	4	6	1	3	4	2	5
	film 8	5	0	5	0	1	4	4	1	2	3	3	2	3	2	3	2
Période 4 avec guidage	film 9	6	1	6	0	0	6	1	5	1	5	4	2	6	0	1	5
	film 10	8	0	8	0	1	7	8	0	4	4	6	2	6	2	5	3
	film 11	9	0	7	2	1	6	4	3	1	6	4	3	3	4	2	5
	film 12	9	0	9	0	0	9	7	2	7	2	7	2	6	3	1	8
	film 13	10	0	9	1	4	6	2	8	7	3	8	2	6	4	6	4
	film 14	8	0	8	0	7	1	6	2	3	5	8	0	7	1	6	2
	film 15	8	0	8	0	5	3	2	6	5	3	7	1	4	4	3	5
	film 16	6	0	6	0	2	4	4	2	3	3	4	2	6	0	6	0
Période 4 sans guidage	film 17	8	0	8	0	2	6	1	7	7	1	6	2	7	1	0	8
	film 18	7	0	7	0	4	4	3	4	6	1	7	0	5	2	1	6
	film 19	7	0	7	0	4	3	5	2	6	1	7	0	6	1	6	1
	film 20	6	1	6	0	4	2	5	1	6	0	6	0	5	1	4	2
	film 21	10	0	10	0	6	4	6	4	9	1	8	2	10	0	4	6
	film 22	8	0	8	0	4	4	4	4	7	1	7	1	6	2	7	1
	film 23	9	0	9	0	5	4	2	7	6	3	5	4	4	5	9	0
	film 24	8	0	8	0	7	1	5	3	7	1	5	3	6	2	7	1

Tableau du nombre d'élèves par niveau (PS et MS) répondant à chaque indicateur pour chacun des films, eux-mêmes regroupés en fonction des deux séquences et des trois phases de travail.

Les filles																	
3 étapes	Variables	Activité				Quel mouvement				Comment est fait le mouvement				Attention et intention			
	Indicateurs	Comportement		Conduite		Comportement		Conduite		Comportement		Conduite		Comportement		Conduite	
	Déclinaisons	Oui	Non	Respecté	Free	Inventé	Proposé	Combiné	Simple	Coord.	Non coord.	Appliqué	Bâclé	Focalisé	Dispersé	Partage	Solitaire
Période 3 avec guidage	film 1	7	0	7	0	0	7	0	7	6	1	7	0	6	1	0	7
	film 2	3	0	3	0	0	3	0	3	1	2	3	0	2	1	1	2
	film 3	5	0	5	0	0	5	0	5	2	3	4	1	5	0	3	2
	film 4	7	0	6	1	1	5	5	2	1	6	7	0	6	1	0	7
	film 5	4	0	3	1	3	1	3	1	2	2	4	0	2	2	0	4
	film 8	3	0	3	0	1	2	3	0	2	1	3	0	3	0	1	2
Période 4 avec guidage	film 9	3	2	3	0	0	3	0	3	1	2	3	0	3	0	1	2
	film 10	7	0	7	0	1	6	7	0	3	4	6	1	5	2	3	4
	film 11	6	0	6	0	1	5	3	3	0	6	4	2	3	3	2	4
	film 12	6	0	6	0	0	6	5	1	4	2	5	1	3	3	0	6
	film 13	6	1	6	0	1	4	0	6	4	2	5	1	5	1	4	2
	film 14	7	0	7	0	5	2	6	1	2	5	7	0	5	1	6	1
	film 15	7	0	7	0	4	3	1	6	4	3	6	1	4	3	2	5
	film 16	6	0	6	0	3	3	3	3	4	2	4	2	5	1	5	1
Période 4 sans guidage	film 17	6	0	6	0	0	6	0	6	4	2	5	1	3	3	1	5
	film 18	5	0	5	0	2	3	1	4	5	0	5	0	5	0	0	5
	film 19	5	0	5	0	3	2	3	2	4	1	4	1	3	2	3	2
	film 20	5	0	5	0	2	3	3	2	4	1	4	1	4	1	3	2
	film 21	7	0	7	0	6	1	5	2	7	0	6	1	6	1	6	1
	film 22	6	0	6	0	3	3	2	4	5	1	5	1	4	2	4	2
	film 23	5	0	5	0	4	1	2	3	5	0	5	0	5	0	4	1
	film 24	5	0	5	0	5	0	5	0	4	1	4	1	4	1	4	1
Les garçons																	
3 étapes	Variables	Activité				Quel mouvement				Comment est fait le mouvement				Attention et intention			
	Indicateurs	Comportement		Conduite		Comportement		Conduite		Comportement		Conduite		Comportement		Conduite	
	Déclinaisons	Oui	Non	Respecté	Free	Inventé	Proposé	Combiné	Simple	Coord.	Non coord.	Appliqué	Bâclé	Focalisé	Dispersé	Partage	Solitaire
Période 3 avec guidage	film 1	5	2	5	0	0	5	0	5	3	2	5	0	5	0	1	4
	film 2	2	2	2	0	0	2	0	2	1	1	1	1	1	1	2	0
	film 3	5	0	5	0	0	5	0	5	0	5	5	0	3	2	3	2
	film 4	6	0	5	1	0	6	2	4	2	4	4	2	3	3	0	5
	film 5	5	0	5	0	2	3	2	3	1	4	4	1	1	4	3	2
	film 8	5	0	5	0	0	4	1	3	0	4	1	3	0	3	3	1
Période 4 avec guidage	film 9	4	1	3	1	0	4	2	2	0	4	1	2	3	1	1	3
	film 10	3	1	3	0	1	2	3	0	1	2	2	1	2	1	3	0
	film 11	6	0	3	3	1	2	2	1	1	2	2	1	1	2	1	2
	film 12	7	0	7	0	0	7	4	3	4	3	5	2	5	2	2	5
	film 13	7	0	5	2	4	3	2	5	4	3	4	3	3	4	2	5
	film 14	5	0	5	0	3	2	2	3	1	4	4	1	5	1	1	4
	film 15	4	0	3	1	2	2	1	3	2	2	3	1	1	3	2	2
	film 16	4	0	4	0	2	2	2	2	1	3	3	1	3	1	3	1
Période 4 sans guidage	film 17	6	0	6	0	2	4	2	4	5	1	5	1	5	1	1	5
	film 18	4	0	3	0	2	2	3	1	2	2	3	1	1	3	2	2
	film 19	5	0	5	0	3	2	3	2	4	1	3	2	3	2	3	2
	film 20	3	1	3	0	2	1	2	1	3	0	3	0	2	1	2	1
	film 21	7	0	6	1	3	3	3	3	5	1	5	1	5	1	1	5
	film 22	5	0	5	0	2	3	2	3	4	1	4	1	2	3	5	0
	film 23	7	0	7	0	4	3	1	6	4	3	2	5	0	7	6	1
	film 24	6	0	6	0	5	1	1	5	5	1	4	2	4	2	6	0

Tableau du nombre d'élèves par genre (filles et garçons) répondant à chaque indicateur pour chacun des films, eux-mêmes regroupés en fonction des deux séquences et des trois phases de travail.

4. Discussion

4.1 Postures des élèves – validation ou non des hypothèses

Une évolution du comportement et de la conduite de mes élèves est certaine. La coordination, la focalisation et l'application à la tâche dans l'apprentissage rythmique ont évolué positivement avec un propos à nuancer au regard de l'âge de mes élèves conduisant à un bilan distinct entre PS et MS. Ce sont surtout les MS qui ont plus nettement progressé, ce qui semble logique vis-à-vis du développement de l'enfant car à ces jeunes âges une année de différence est un facteur majeur.

Plus globalement, dès cet âge quand il y a partage, la mixité n'est pas systématiquement présente : les filles vont vers les filles et les garçons vers les garçons.

Un autre fait marquant est le naturel des élèves de MS à être dans un consensus chorégraphique dès lors que le PE n'impose rien et que la séance porte sur une expression corporelle libre. A noter que le regard du PE est parfois presque « fui », y aurait t-il déjà un lien à 4 ans entre pudeur et invention ?

Enfin, certains élèves qui piochaient dans des formulations rythmiques vues avec le PE exprimaient un besoin de reconnaissance au cours de l'activité sans guidage : « tu as vu maîtresse, je fais l'éléphant »... Ce que l'on observe également, dans l'activité rythmique libre, c'est un démarrage sur un ou des mouvements vus tous ensemble (exemple : prendre les chaises pour marquer la pulsation) pour ensuite tendre vers une créativité solitaire ou communautaire. L'élève s'approprie certainement un nouveau morceau de musique par des mouvements proposés et une fois le rythme et la musicalité du morceau intégrés par l'enfant, il se libère dans ses mouvements tout en prenant plaisir à la tâche. On repense alors aux propos de Dereux (2009) sur l'accroissement de l'autonomie par tâtonnement expérimental.

Globalement, quelque soit le niveau, les élèves ne sont que très rarement dans le silence quand ils sont en mouvement. La voix suit généralement leur intention corporelle ce qui peut apparaître source de « bruit » et/ou de « dispersion » mais au fur et à mesure des séances sans guidage cela semble plutôt relever pour eux d'une nécessité d'expression. La coordination voix/gestes au travers des onomatopées ne constituait absolument pas une difficulté pour mes élèves !

Le bilan quant au guidage montre que l'expérience est assez réussie pour les MS, un peu plus ambitieuse pour des PS. Leur besoin d'expression corporelle se rapprochant alors plus d'un « défoulement » peu structuré, en revanche le plaisir pris par les plus petits était manifeste. La distinction rapidement et naturellement faite entre les deux séquences de travail sur le rythme au cours de l'analyse des résultats révèle l'importance des modalités d'apprentissage choisies par le PE. Parfois, l'impact suggéré par les types d'activités sur la progression de l'apprentissage rythmique est net mais ne va pas nécessairement de pair au regard des variables appréciant davantage l'engouement chez l'élève. La séquence « rythme et imitation » amenant plus à une technicité de la représentation corporelle du rythme a été utile sans nul doute mais c'est les activités au sein des séances « rythme et évolution » qui ont suscité le plus d'implication et d'expressivité chez les élèves. Ce bilan assez logique montre quand même l'importance d'avoir alterné entre ces deux procédés pour d'une part consolider l'apprentissage en permettant des réinvestissements dans d'autres situations rythmiques et, d'autre part, injecter de plus en plus d'inventivité dans des situations *a priori* plus « rigides » (exemple : tous assis sur les bancs). Cette alternance pédagogique a permis de maintenir la notion de « jeu » au travers de l'éveil rythmique puisqu'on a vu que finalement les « démissions » face aux activités s'effaçaient petit à petit.

Le guidage amène moins l'enfant à se décentrer puisqu'il veut montrer et faire pour le PE d'abord ; le retrait du PE amène à ce que l'enfant face pour lui et pour les autres élèves.

L'intuitif était très marqué chez les élèves de PS, avec parfois des difficultés à les canaliser au cours des séances « rythme et imitation » : nécessité de se lever et de gesticuler ; ils se laissent en effet naturellement porter par les sons et le rythme. Sans guidage, la structuration du temps et de l'espace chez mes élèves étaient un peu une gageure : sans limites, ils ont du mal à s'arrêter, à ne pas déborder spatialement... On pourrait aussi dire, que l'investissement d'un espace a été total à chaque fois, le moindre recoin a été exploré ! Par contre, lorsqu'il y avait retour à une situation guidée, la construction de leurs repères était manifeste.

Hormis la voix, l'attrait était moindre pour réaliser des percussions avec le corps que par l'intermédiaire d'un objet ; le manipulateur semble être toujours plus attractif pour des maternelles. Enfin, cette expérience montre la nécessité de poursuivre une approche sur les propriétés sonores. En effet, même si l'enfant est sensible aux contrastes intérieurement, lorsqu'il s'agit de nuances à produire, sans guidage celles-ci sont assez peu spontanées et fréquentes chez des élèves de cet âge : par exemple, fort/doux, long/court... il y a toujours une tendance générale au fort et court ! Cette appropriation est plus aisément abordable et réussie

si les modalités d'apprentissage sont plus cadrées, c'est le réinvestissement au travers du corps qui semble plus périlleuse si le guidage existe très peu. La polyrythmie consciente n'a finalement pas été atteinte au cours de cette expérience, elle ne constitue pas un échec mais le temps d'apprentissage préalable à ce stade ne l'a pas permis. C'est donc aussi une direction à poursuivre... La réactivité de mes élèves a perduré dans l'action physique et émotionnelle avec des réinvestissements et l'invention de milieux et scénarii imaginaires.

En correspondance avec l'âge et le public spécifique de ma classe, le travail sur l'écoute demeure donc aussi une piste de travail important pour finir l'année. Cette partie de l'éveil musical amenait à davantage de verbalisation. Les élèves ont vécu les choses, vouloir qu'ils rendent intelligibles, par des mots, leurs expériences d'expression corporelle libre n'a pas abouti à un débat collectif enrichissant, du moins pour le moment. Les limites langagières, notamment lexicales sont normales avec des maternelles ; cette étape semble avoir encore trop peu de sens et d'intérêt pour eux (exemple : j'ai fait un peu comme un serpent...).

Le temps de démarrage dans l'activité de mes élèves a fluctué d'un enfant à l'autre mais ce qui est observable c'est la prise de confiance en soi qu'ils ont développée. Pour le PE, cette dernière est à maintenir pour rester dans un engouement de qualité et non anarchique si on regarde le groupe et non pas l'individu.

En fait, tout est possible et comme vu dans l'état de l'art c'est bien un grand cumul d'objectifs au cours d'une activité qui constitue un frein à la qualité vocale et/ou gestuelle. Il s'agit donc bien de déterminer où l'on veut amener les enfants, que veut-on leur faire développer à chaque séance sur le rythme pour obtenir un résultat efficace et gracieux. A 3 et 4 ans, on ne peut attendre des tâches trop complexes qui répondraient à l'ensemble de nos variables du mouvement. Chacune se construit ; les scinder entre plusieurs séances d'apprentissage ne signifie pas pour autant qu'elles restent indépendantes les unes des autres. Discrètement, dans le cheminement de l'apprentissage rythmique, les liens vont se faire. Des ponts seront parfois suggérés par le PE mais pour la plupart c'est par le sensible et le vécu que l'enfant édifiera l'interdépendance des éléments de la musique : rythme et musicalité par le corps et la voix dans un cadre spatio-temporel.

Sans guidage, les élèves timides et plus passifs se sont permis plus de mouvance, on imagine qu'ils se sentent moins observés ou « jugés » par le PE ; ces personnalités n'étaient jamais en situation solitaire mais bien en recherche du groupe. Globalement, la socialisation de l'enfant

par notre expérience s'est accrue, cependant elle s'est plutôt manifestée sous forme de petits groupes d'affinités en situation de non guidage. Pour maintenir un exercice esthétique sur le rythme de tous les élèves ensemble implique de garder le guidage, la notion de « groupe-classe » étant également essentielle.

4.2 Posture de l'enseignant – limites et perspectives

Utiliser des films a constitué un réel enrichissement dans la conduite de la classe pour cette étude. Le PE tire enseignement de son propre enseignement ! Des phases trop longues, un regard pas toujours assez périphérique, une organisation spatiale améliorable...

L'expérience a également signifié des appréciations plus fines sur les personnalités de mes élèves : leur maturité, leur goût de l'effort, leur respect des règles de vie, leur compréhension de consignes, leur intuitivité et sensibilité, leur rapport à l'autre. Au de cette expérience évolutive, des observations ont confirmé des constats antérieurs et ont permis d'en établir de nouveaux.

L'éducation musicale est riche, complexe, presque sans fin et sans limites. C'est justement toute la difficulté d'être dans une objectivité totale sur les résultats recueillis. Le fait que le regard du PE soit le seul sur cette expérience fait que l'aspect analytique est homogène. Cependant, les indicateurs étudiés sont sûrement discutables, notamment sur ce qu'on met comme définition ou contenu pour ceux-ci. En effet, ils correspondent à des choix opérés par le PE (un parti pris), nos analyses relèvent donc du subjectif ! Les données sont essentiellement qualitatives, statuer pour des données quantitatives dans cette discipline constitue une limite de rigueur statistique. Une approche scientifique avec un temps d'expérience relativement court et avec une population aussi peu nombreuse est donc limitée. En effet, les observations portent sur ma classe, mes élèves, est-ce que la même expérience menée avec d'autres enfants d'une autre classe aux personnalités et aux acquisitions antérieures (à l'école ou en dehors) différentes aurait mené aux mêmes conclusions ? Peut-être certaines grandes tendances de conduite et comportement auraient été semblables, mais on ne peut prétendre répondre à ce questionnement. Enfin, les choix pédagogiques, même s'ils ont été longuement réfléchis, sont certainement perfectibles. Quoiqu'il en soit la notion de plaisir à proposer et à maintenir chez l'enfant doit l'être également chez le PE, ce qui a été largement le cas. Ce travail dépeint une expérience agréable, joyeuse et constructive pour le PE et sa classe !

Conclusion

L'engouement pour l'apprentissage rythmique chez des enfants de 3 et 4 ans se manifeste par le corps en mouvement même s'il y a usage d'objets instrumentaux. Le guidage a ses vertus, le retrait du PE aussi. Il s'agit donc de trouver en fonction de la classe concernée l'équilibre entre guidage et contrôle pour aboutir à un réel engagement des élèves dans cet apprentissage. Au sein même d'une classe, la disparité de l'engouement pour telle ou telle activité peut se révéler ; différenciation et remédiation sont donc de mise, d'autant plus dans une classe à double niveau. Devant la pluralité des directions artistiques et structurelles que propose l'apprentissage du rythme, la pédagogie à employer ne peut donc être figée, elle est à remettre en question perpétuellement (sans perdre de vue les objectifs) comme une investigation enthousiasmante, une recherche dans sa conduite de classe à toujours réadapter, à améliorer pour que l'école réponde aux enjeux d'épanouissement personnel et de vie en collectivité pour l'enfant.

Bibliographie

Actes du colloque départemental d'éducation musicale en Seine et Marne Melun. (1988). L'éducation musicale à l'école. Pratiques Enjeux Perspectives, Institut de pédagogie musicale et chorégraphiques La villette, Cité de la musique, Paris, 127 p.

Agosti-Gherban, C. (2000). L'éveil musical – une pédagogie évolutive. Sciences de l'éducation musicale, L'Harmattan, Paris 5^{ème}, 174 p.

Attali, J. (1977). Bruits. PUF, Paris, 33(1), 121 p.

Barab, S.A. and Plucker, J.A. (2002). Smart people or smart contexts ? Cognition, ability, and talent development in a age of situated approaches to knowing and learning. *Educational Psychologist*, 37(3), 165-182.

Bastien, M.C., Felici, G., Simn, M.-J. et Tiessen, P. (2002). Quatre saisons pour chanter. Construire la notion de temps au travers de chansons en maternelle. CRDP de Lorrain, Nancy, 44 p.

Beverly, J. and Moore, M.S. (1999). Situated cognition versus traditional cognitive theories of learning. *Education*, 119(1), 161-171.

Biguet, M.N. (2005). Éveil musical et sensoriel. Ateliers en maternelle 2/3 ans. Nathan, 48 p.

Bredo, E. (1994). Reconstructing educational psychology : situated cognition and Deweyian pragmatism. *Educational Psychologist*, 29(1), 23-35.

Chouard, C.-H. (2001). L'oreille musicienne. Les chemins de la musique au cerveau. Gallimard, 347 p.

Clancey, W.J. (1997). Situated Cognition : On Human Knowledge and Computer Representations, Cambridge University Press.

Dalcroze, J. (2016). La pédagogie Jaques Dalcroze – le mouvement au service de l'apprentissage de la musique. Le dossier du jour, Radio France Musique, 4 janvier 2016.

Delalande, F. (1997). La musique est un jeu d'enfant. Bibliothèque de recherche musicale, Editions Buchet/Chastel, Paris 6^{ème}, 195 p.

Dereux, V. (2009). L'éveil corporel et musical chez l'enfant de 3 ans. Vers l'accompagnement de l'instabilité. L'Harmattan, Paris 5^{ème}, 130 p.

Desvillettes, R. (1976). Eveil à la musique de l'école maternelle au CM. Pratique pédagogique. Armand Colin/Bourrelrier, Paris 5^{ème}, 128 p.

Gaussin, F. (2009). Jouer avec le rythme d'un chant. Pas à pas en musique MS/GS. Hachette Education, Paris 5^{ème}, 63 p.

Jarry, H. (2003). L'éducation musicale de la maternelle à l'université. CRDP Bourgogne, Actes de colloque national, Scérén, Dijon, 360 p.

- Joannin, P. (2011). Rythme. DVD, CNDP – CRDP de l'Académie de Lyon, Scérén, 3 heures.
- Lamorte, I. (2006). Enseigner la musique à l'école. Pédagogies pour demain, Didactiques. Hachette Education, Paris 5^{ème}, 175 p.
- Matthys, A. (2007). L'éveil musical à la maternelle PS/MS/GS. Editions Retz, Paris 14ème, 176 p.
- Murray Schafer, R. (2011). Le son bien entendu. Appréhender le sonore en 98 activités. Ressources Formation, Les clefs du quotidien, Scérén, Mayenne, 75 p.
- Nurra, C. (2016). Cours Magistral Efficacité de l'enseignement, ESPE Grenoble.
- Sanchis, S.(2004). Jeux de doigts, rondes et jeux dansés - Tome 2. Editions Retz, Paris 13ème, 167 p.
- Sapin, M.-J. (2003). Musique avec les 4/5 ans. Nathan Pédagogie, Lassay-les-Châteaux, 32 p.
- Smith, E.R. and Semin, G.R. (2007). Situated social cognition. *Association for Psychological Science*, 16(3), 132-135.
- Snyders, G. (1999). La musique comme joie à l'école. Musique et champ social, Logiques sociales, L'Harmattan, Paris, 214 p.
- Stoll Lillard, A. (2007). Montessori : The science behind the genius. Oxford University Press, 404 p.
- Vançon, R. (2009) : Enseigner la musique : un défi. Les carnets de sonatine, Essais, Editions Zurfluh, Orthez, 248 p.

Annexe 1 - Les sources sonores

Comptines :

- « *Un éléphant qui se balançait* »
- « *Quand 3 poules s'en vont aux champs* »
- « *Dans la forêt lointaine* »

Documents sonores :

- CD Les canons et comptines des p'tits lascars – Didier Jeunesse 2013
 - « *Tic Tac* »
 - « *Les clochettes* »

- CD-album Le carnaval des animaux de Camille Saint-Saëns 1886 – Editions Sarbacane (texte de Carl Norac, illustrations d'Olivier Tallec), 2005, 34p.
 - « *L'éléphant* »

- CD Percu'danse volume 2 – 2002, Argentine Music
 - « *Sea* » samba lente de Jean-Luc PACAUD

- CD Musiques de transe –1995
 - « *Envoûtement* » de GUEM

- GUEM et ZAKA percussion
 - « *La forêt vierge* »

- CD Celtic tides – 1998
 - « *An Grianán/Horse with a heart* » d'ALTAN (Irlande)
 - « *An Gabbhar Bán* » de CLANNAD (Irlande)

- CD Rock and Roll playground – 2010
 - « *The little girl's gone rockin'* » de Rosie FLORES and the Pine Valley Cosmonauts

Annexe 2 - Descriptif succinct des films selon les 3 étapes expérimentales

Période 3 – avec guidage

- (1) Regroupement : frapper avec les mains un rythme moderato « *Tic Tac* » / PS et MS les 11 et 12 janvier
- (2) Salle de motricité : frapper un rythme avec les mains en chantant puis se laisser tomber « *Un éléphant qui se balançait* » / PS et MS le 8 février
- (3) Regroupement + salle de classe : frapper avec les mains un rythme en chantant (place du PE) + marcher dans la classe en rythme « *Quand 3 poules s'en vont aux champs* » / PS et MS le 19 janvier
- (4) Regroupement + salle de classe : frapper avec les mains un rythme en chantant + marcher dans la classe en rythme (place du PE) « *Quand 3 poules s'en vont aux champs* » / PS et MS le 26 janvier
- (5) Regroupement + salle de classe : jouer des maracas puis des grelots + marcher en dansant sur le rythme joué par les camarades « *Les clochettes* » / PS et MS le 2 février
- (6) Salle de motricité : frapper un rythme en marchant et en cessant le chant au cours de l'exercice « *Un éléphant qui se balançait* » / MS le 8 février
- (7) Salle de motricité : marcher et courir sur un rythme chanté et frappé par le PE « *Dans la forêt lointaine* » / MS le 9 février.
- (8) Salle de classe : utiliser des claves et des bâtons de pluie pour reproduire des petites formules rythmiques proposées par le PE en marchant en fil indienne / PS et MS le 9 février.

Période 4 – avec guidage

- (9) Regroupement : frapper avec les mains un ressenti rythmique « *L'éléphant* » / PS et MS le 8 mars
- (10) Regroupement : frapper avec les mains un rythme proposé par le PE puis par ses camarades (création) / PS et MS le 8 mars
- (11) Salle de classe : imiter des percussions corporelles (position debout) « *Envoûtement* » / PS et MS le 29 mars
- (12) Salle de classe : imiter des percussions avec des chaises (position debout) « *Envoûtement* » / PS et MS le 29 mars
- (13) Salle de motricité : marcher sur un rythme à 4 pattes « *Sea* » / PS et MS le 29 février
- (14) Salle de classe : faire des percussions sur une ressenti rythmique (boîtes à café + crayons de papier) + danse libre « *La forêt vierge* » / PS et MS le 1^{er} mars
- (15) Salle de classe : danse libre + faire des percussions sur une ressenti rythmique (boîtes à café + crayons de papier) « *La forêt vierge* » / PS et MS le 1^{er} mars
- (16) Salle de classe : Danser sur un rythme (modèle PE) « *An Grianán/Horse with a heart* » / PS et MS le 22 mars

Période 4 – sans guidage

- (17) Regroupement : frapper avec les mains le ressenti rythmique « *An Gabbhar Bán* » / PS et MS le 21 mars
- (18) Regroupement : frapper avec les mains le ressenti rythmique « *L'éléphant* » / PS et MS le 22 mars
- (19) Regroupement : frapper avec les mains un rythme proposé par le PE puis par ses camarades (création) / PS et MS le 22 mars
- (20) Salle de classe : choisir son type de percussions et jouer « *Envoûtement* » / PS et MS le 5 avril**
- (21) Salle de motricité : marcher sur un rythme à 4 pattes « *Sea* » / PS le 7 mars
- (21bis) Salle de motricité : marcher sur un rythme à 4 pattes « *Sea* » / MS le 8 mars
- (22) Salle de classe : percussions + danse libre « *La forêt vierge* » / PS et MS le 15 mars
- (23) Salle de classe : danse et percussions libre(s) après une présentation assise pour entrer en scène « *La forêt vierge* » / PS et MS le 15 mars
- (24) Salle de classe : danse libre « *The little girl's gone rockin'* » / PS et MS le 5 avril

N.B. : En gras, les séances qui ont servi de base pour l'évaluation formative.

Domaine d'activité : Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques – univers sonores

Compétences visées :

- Jouer avec sa voix et acquérir un répertoire de comptines et de chansons :
 - *Jouer avec sa voix*
 - *Connaître des comptines et chansons et les interpréter de manière expressive*
- Explorer des instruments, utiliser les sonorités du corps :
 - *Reproduire, corporellement ou avec des instruments, des formules rythmiques simples*
- Affiner son écoute
 - *Ecouter un extrait musical*

SEQUENCE « Rythme et imitation »

Objectif : Reproduction fidèle de formules rythmiques

Séances (n° film) Type	Durée min	Objectifs opérationnels	Grandes lignes de la situation d'apprentissage que font les élèves ?	Matériel et organisation comment s'organise le travail ? que fait le PE ?
1 (film 1) Découverte	10'	Frapper un rythme moderato	Frapper avec ses 2 mains un rythme constant	En regroupement : groupe classe, assis sur les bancs Le PE accompagne
2 (film 2) Entraînement	25'	Frapper un rythme puis se laisser tomber	Frapper avec ses 2 mains en chantant	En salle de motricité : groupe classe, assis sur ses fesses sur des tapis Le PE chante et montre
3 (film 9) Découverte	10'	Frapper un rythme que l'on ressent à l'écoute	Frapper un rythme ressenti avec ses 2 mains, rythme proposé non constant	En regroupement : groupe classe, assis sur les bancs Le PE participe aussi

4 (film 10) Entraînement	10'	Frapper un rythme Créer une formule rythmique	Proposer à ses camarades une formule rythmique simple La reproduire ensemble	En regroupement : groupe classe, assis sur les bancs Le PE propose un rythme au début
5 (film 11) Entraînement	25'	Percussions corporelles	Proposer et reproduire des percussions avec tout le corps	En salle de classe : groupe classe, position debout Le PE propose le rythme
6 (film 12) Consolidation	25'	Percussions corporelles	Reproduire un rythme percussif avec des chaises	En salle de classe : groupe classe, position debout Le PE propose le rythme
7 (film 17) Consolidation	10'	Frapper un rythme celtique	Frapper avec ses 2 mains un rythme non constant	En regroupement : groupe classe, assis sur les bancs
8 (film 18) Consolidation	10'	Frapper un rythme que l'on ressent à l'écoute	Frapper un rythme ressenti avec ses 2 mains, rythme proposé non constant	En regroupement : groupe classe, assis sur les bancs
9 (film 19) Consolidation	15'	Frapper un rythme Créer une formule rythmique	Proposer à ses camarades une formule rythmique simple La reproduire ensemble	En regroupement : groupe classe, assis sur les bancs
10 (film 20) Evaluation	15'	Choisir son type de percussions : objets et/ou corps	Jouer le rythme ressenti	En salle de classe : groupe classe, position debout

Remarques :

Séance 1 : Les PS ont plus de mal à participer.

Séance 3 : Les PS ont plus de mal à participer car le rythme n'est pas constant.

Séance 4 : Difficulté de varier ; toujours le même tempo proposé ou des formules avec que des notes noires.

SEQUENCE « rythme et évolution »

Objectifs :

Bouger en rythme collectivement

Exprimer corporellement sa rythmicité

Séances (n° film) Type	Durée min	Objectifs opérationnels	Grandes lignes de la situation d'apprentissage que font les élèves ?	Matériel et organisation comment s'organise le travail ? que fait le PE ?
1 (film 3) Découverte	25'	Frapper un rythme Marcher sur un rythme	Frapper avec ses 2 mains un rythme constant Marcher sur le rythme	Dans la salle de classe : en groupe restreint, un groupe frappe (assis sur les bancs), l'autre groupe marche Le PE frappe et chante
2 (film 4) Entraînement	25'	Frapper un rythme Marcher sur un rythme	Frapper avec ses 2 mains un rythme constant Marcher sur le rythme	Idem Le PE marche en jouant du tam tam
3 (film 5) Découverte	25'	Reproduire un rythme avec un instrument puis en marchant/dansant	Reproduire un rythme avec des maracas puis des grelots Marcher/danser sur le rythme	Dans la salle de classe : en groupe restreint, un groupe joue (assis sur les bancs), l'autre groupe marche Le PE participe
4 (film 6) Entraînement	25'	Frapper un rythme en marchant et chantant	Frapper avec ses 2 mains, marcher et chanter puis arrêter le chant	En salle de motricité : groupe MS, debout autour des tapis. On se laisse tomber sur les tapis Le PE montre
5 (film 7) Entraînement	25'	Frapper un rythme en se déplaçant	Frapper avec ses 2 mains Marcher ou courir et chanter Idem en arrêtant le chant	En salle de motricité : groupe MS, on court quand le rythme s'accélère Le PE montre
6 (film 8) Entraînement	25'	Reproduire un rythme avec un instrument en marchant	Reproduire un rythme avec des claves et bâtons de pluie en marchant	En salle de classe : groupe classe, position debout Le PE propose les petites formules rythmiques

7 (film 13) Entraînement	25'	Se déplacer sur un rythme	Se déplacer à 4 pattes sur le rythme d'une chanson	En salle de motricité : groupe classe, faire la marche de l'éléphant sur des tapis Le PE participe
8 (film 14) Découverte	25'	Faire des percussions Danser sur une musique rythmique	Percussions avec boîtes à café et crayons de papier	Dans salle de classe : groupe restreint, on choisit sa tâche Le PE montre pour les percussions
9 (film 15) Consolidation	25'	Faire des percussions Danser sur une musique rythmique	Percussions avec boîtes à café et crayons de papier	Dans salle de classe : groupe restreint, on inverse les rôles Idem
10 (film 16) Consolidation	25'	Danser sur un rythme celtique	Codification d'une danse irlandaise Danser par deux	Dans la salle de classe : groupe classe Le PE montre
11 (film 21) Consolidation	25'	Se déplacer sur un rythme	Se déplacer à 4 pattes sur le rythme d'une chanson	En salle de motricité : groupe PS
11bis (film 21 bis) Consolidation	25'	Se déplacer sur un rythme	Se déplacer à 4 pattes sur le rythme d'une chanson	En salle de motricité : groupe MS
12 (film 22) Evaluation	25'	Jouer des percussions Danser librement	Percussions avec boîtes à café et crayons de papier	Dans salle de classe : groupe restreint, on inverse les rôles à la moitié du temps d'activité
13 (film 23) Evaluation	25'	Entrer en scène Danser librement	Assis sur une chaise : on se présente Entrer dans la danse	Dans la salle de classe : groupe classe
14 (film 24) Evaluation	25'	Danser librement sur un rythme (rock)	Danser	Dans la salle de classe : groupe classe

Remarques :

Séance 1 : Les PS ont plus de mal à participer.

Séance 4 : Difficultés à se repérer rythmiquement quand on arrête le chant.

Séance 5 : Difficultés de concentration après chaque course pour revenir dans l'exercice avec écoute.

Année universitaire 2015-2016

**Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation
et de la formation***
Mention Premier degré

Titre de l'écrit scientifique réflexif : Susciter l'engagement pour l'apprentissage rythmique chez les enfants de 3 et 4 ans

Auteur : Sabine GUIDEZ

Résumé : Susciter l'engagement des élèves dans une activité est une recherche de l'enseignant quelque soit la discipline abordée. Dans ce mémoire se pose plus spécifiquement la question du rythme dans le cadre de l'éveil musical puisque les élèves concernés sont à l'école maternelle. On cherche donc à comprendre, savoir et analyser ce qui provoque le plus de motivation, de concentration et de persévérance chez les élèves pour cet apprentissage. Pour ce faire, on observe leurs comportements corporels et leurs conduites émotives plus ou moins porteuses de sens en fonction des modalités d'apprentissage proposées. La question du guidage est posée sur sa propension ou non à être au service de cette discipline. Quels enjeux le guidage (ou son absence) suggère-t-il sur l'efficacité d'un tel enseignement tant sur l'épanouissement personnel des élèves que sur leur capacité à vivre en collectivité au vu de leur jeune âge ? Ainsi, ce mémoire illustre plusieurs pistes de réflexion : Qu'est-ce que la musique apporte à l'enfant en général et plus particulièrement le rythme en matière de structurations spatio-temporelle et corporelle, et de socialisation ? Quelles organisation et pédagogie(s) adopter ? Quid de l'évaluation pour cette discipline artistique ?...

Mots clés : rythme – éveil musical – guidage – corps – motivation – concentration – persévérance

Summary :

Whatever their discipline may be, it is a problem for teachers to bring their pupils to involve into an activity. In this masters' thesis, we are going to work specifically on rhythm in the musical awakening of young pupils from the preschool. We are trying to analyse what causes most motivation, concentration and perseverance in the pupils during this learning. In this way, we are going to observe their behaviours and emotional demonstrations according to the proposed modalities of learning. The question is : Can guidance help the learning ? If the answer is yes, in what ways can guidance improve the efficiency of such teaching, in the personal development of young pupils and in their ability to live together ?

In that way, this masters' thesis illustrates several tracks of thought : What does music bring to pupils in general, and more particularly rhythm, regarding spatiotemporal and body structuring, and regarding socialization ? Which organization and pedagogy (ies) should we adopt ? What about the assessment in this artistic discipline ?...

Key words : rhythm – musical awakening – guidance – body – motivation – concentration – perseverance