

## Année universitaire 2015-2016

*Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

*Mention Premier degré*

### Musique et production d'écrit en cycle 1 :

Développer l'imaginaire à travers l'écoute musicale

**Présenté par Tiphaine GIANSETTO**

Première partie rédigée en collaboration avec Anne-Sophie Montrichard

**Mémoire de M2 encadré par Françoise Compain**

## Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) (Prénom NOM)

Tiphaine GIANSETTO

Auteur du mémoire de master 2 MEEF-PE

Musique et production d'écrit en cycle 1 : *Développer l'imaginaire à travers l'écoute musicale.*

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 Chambéry  
le 17/05/2016

Signature de l'étudiant(e)



## Autorisation de diffusion électronique d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS<sup>1</sup>

---

### Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussignée Tiphaine GIANSETTO

auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé :

Musique et production d'écrit en cycle 1 : *Développer l'imaginaire à travers l'écoute musicale.*

agissant en l'absence de toute contrainte,

**autorise**

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](mailto:membupe@univ-grenoble-alpes.fr)

Fait à Chambéry le 17/05/2016

Signature de l'étudiante

Précédée de la mention « bon pour accord »

« bon pour accord »  


<sup>1</sup> 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

<sup>2</sup> Entourer la mention choisie

# SOMMAIRE

1. Introduction	1
2. Cadre théorique	2
2.1 Les programmes	2
2.1.1 L'écrit au cycle 1	2
2.1.2 Les supports pour la dictée à l'adulte	2
2.2 Utilisation de la musique au sein d'une classe	3
2.2.1 La musique à l'école et sa place dans les programmes	3
2.2.2 L'écoute active et son utilisation	3
2.3 Le travail des émotions et la musique	5
2.4 L'imaginaire : de la musique à l'écriture	6
2.4.1 L'imaginaire en lien avec la psychologie et le développement de l'enfant	6
2.4.2 La place du modèle dans la création chez l'enfant	7
3. Problématique et hypothèses	9
3.1 Problématique	9
3.2 Hypothèses	9
4. Méthode	10
4.1 Participants	10
4.2 Matériel et procédure	10
4.2.1 La séquence d'évaluation diagnostique	10
4.2.2 La séquence d'expérimentation	12
4.3 Les critères d'observation	16
5. Résultats	17
5.1 Comparaison des résultats de l'évaluation diagnostique et de la fin de l'expérimentation	17
5.1.1 Comparaison de l'évolution de la longueur des récits	17
5.1.2 Comparaison de l'évolution du nombre de personnages dans les récits	18
5.1.3 Comparaison de l'évolution du nombre de lieux dans les récits	20
5.1.4 Comparaison de l'évolution de la narration	21
5.1.5 Comparaison de l'évolution de la présence de l'imaginaire dans les récits	22
5.1.6 Comparaison de l'évolution de la présence de personnages imaginaires dans les récits	24
5.2 Evolution des élèves entre l'évaluation diagnostique et la fin de l'expérimentation	26
6. Discussion	28
6.1 Hypothèse 1	28
6.2 Hypothèse 2	32
6.3 Limites et prolongement	33
7. Bibliographie	34

## 1. Introduction

J'effectue mon année de stage en tant que professeure des écoles à l'école primaire de Sonnaz. J'ai une classe de Grande Section de maternelle à mi-temps.

J'ai choisi de travailler, dans le cadre de mon mémoire de Master 2, sur une thématique interdisciplinaire, liant l'éducation musicale et le langage. Je me suis interrogée sur les différentes pratiques d'écoute mises en œuvre à l'école maternelle. J'ai voulu mesurer les effets d'un travail d'écoute d'œuvres musicales variées, du point de vue du style, de l'époque et de la culture, sur la production d'écrits et sur l'imaginaire.

Je n'avais jusqu'à présent travaillé avec mes élèves qu'autour du chant et de l'expressivité vocale. Je n'avais pas encore mené de séquence dans le domaine de l'écoute. Il semblait donc fondamental que je propose à ma classe un travail dans ce sens afin d'élargir leurs compétences en éducation musicale et de pouvoir relier le travail fait précédemment en chant à l'écoute, les deux composantes étant essentielles.

La volonté de mener cette expérimentation autour du récit d'invention s'explique par le fait que je n'avais pas travaillé cette dimension auparavant dans ma classe. En effet, les enfants sont en contact quotidiennement avec des albums qui leur sont lus. Mais ils étaient jusque là toujours placés en position de réception ou éventuellement de retranscription du récit mais jamais en position de production. De plus, même si leur imaginaire est stimulé par ces lectures ou à d'autres occasions, comme lors d'ateliers de créations artistiques, il ne l'avait pas encore été dans le but d'inventer une histoire, c'est-à-dire lors d'un travail en langage. La dictée à l'adulte avait été précédemment utilisée mais toujours avec pour objectif la retranscription ou le commentaire, jamais la production d'un récit d'invention.

Après quelques apports théoriques issues de recherches antérieures, je préciserai les conditions dans lesquelles a été menée l'expérimentation et j'expliquerai le déroulement des différentes séances proposées aux élèves. Je présenterai ensuite les résultats obtenus lors de l'évaluation diagnostique et lors de l'évaluation finale pour pouvoir les comparer. Enfin, je validerai ou non les hypothèses afin d'essayer de répondre à la problématique posée.

## **2. Cadre théorique**

### **2.1 Les programmes**

#### **2.1.1 L'écrit au cycle 1**

Le premier domaine présenté dans les programmes de l'école maternelle de 2015 est « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ». Il est subdivisé en deux sous-parties, la première concernant l'oral, la deuxième l'écrit. Les élèves entrent progressivement dans la culture de l'écrit. Ils en découvrent la fonction et l'intérêt. Le cycle 1 doit susciter la curiosité des enfants face à l'écrit afin qu'ils aient envie d'apprendre à lire et à écrire en arrivant au cycle 2. La production d'écrits est possible dès la maternelle grâce à la technique de dictée à l'adulte. L'adulte écrit pour l'enfant qui prend peu à peu conscience des différences qui existent entre le langage écrit et le langage oral. Il doit donc prendre le temps de construire ses phrases et de choisir ses mots car écrire signifie laisser une trace fixe, ce que ne permet pas ou peu l'oral. Ainsi, ce qu'il dictera à l'enseignant sera conservé tel quel et pourra être lu ou relu par différentes personnes.

#### **2.1.2 Les supports pour la dictée à l'adulte**

La dictée à l'adulte peut s'utiliser en cycle 1 à de nombreuses occasions. Elle est employée pour raconter un événement vécu, soit dans le cadre de l'école à l'occasion d'une sortie scolaire par exemple, soit en dehors de la classe pour évoquer un souvenir. Elle sert aussi à rappeler un atelier : les enfants expliquent ce qui a été fait lors de la séance. Elle est très utile lorsqu'il s'agit de commenter des photos : les élèves doivent par exemple remettre dans l'ordre les étapes d'une recette réalisée en classe et commenter les images en réemployant le lexique approprié. Elle permet parfois un travail autour des illustrations tirées d'un album lu en regroupement : les enfants les classent en respectant la chronologie de l'histoire puis racontent avec leurs mots le récit. Cette technique permet aussi aux enfants d'exprimer un ressenti par rapport à une œuvre, plastique, visuelle ou auditive, ou d'expliquer leurs productions. Enfin, la dictée à l'adulte permet de proposer aux élèves de maternelle une première expérience du récit d'invention, qui sera travaillé de manière plus approfondie aux cycles 2 et 3. Mais il est nécessaire en cycle 1 que les enfants aient un support sur lequel s'appuyer pour structurer leur narration lors de la verbalisation. C'est pourquoi les enfants devront d'abord construire leur histoire en la dessinant avant de la raconter.

## **2.2 Utilisation de la musique au sein d'une classe**

### **2.2.1 La musique à l'école et sa place dans les programmes**

Selon Nicole Malefant (2004), professeure à la Faculté d'éducation permanente de l'Université de Montréal, «La musique n'a que des effets positifs sur le développement de l'enfant. Les programmes de musique à l'école amènent les enfants à mieux performer dans les autres matières; l'enfant apprend à écouter son jeu, à coordonner ses mouvements, à développer sa mémoire, à affiner sa sensibilité, à s'extérioriser. Il en retire satisfaction et fierté, et augmente son estime de soi.» dans L'éveil du bébé aux sons et à la musique, issue de la Presse de l'Université Laval. C'est à la fois pour cette raison et pour permettre l'ouverture culturelle que la musique est enseignée à l'école primaire en dehors de l'intérêt direct que peut procurer la pratique musicale en elle-même. Elle est présente aux 3 cycles de l'école primaire. A l'école primaire la musique se travaille principalement à travers la voix et l'écoute.

L'écoute a une place importante dans le travail de la musique, celle-ci peut prendre différentes formes : l'écoute active ou l'écoute passive. L'écoute passive est une écoute à laquelle nous portons une attention distraite. Cette écoute est peu utilisée dans le cadre de l'éducation musicale au sein d'une classe. L'écoute active est beaucoup plus utilisée dans le cadre scolaire. Celle-ci nous rend réellement disponibles à l'objet de l'écoute et nous permet de développer des sentiments, des ressentis et des images mentales accompagnant cette écoute. C'est au travers de ce genre d'écoute que nous allons observer l'évolution des élèves par la musique. L'écoute de divers types d'œuvres musicales permet à la fois de travailler sur les composantes mêmes de la musique et d'élargir les connaissances en histoire des arts des élèves, et ainsi de développer l'aspect culturel de la musique.

### **2.2.2 L'écoute active et son utilisation**

Il est essentiel de développer l'écoute active chez les enfants lors d'un travail en éducation musicale. En effet, l'œuvre ne doit pas être un fond sonore mais un réel objet d'apprentissage et de recherche. Comment parvenir à maintenir l'attention d'une classe de maternelle et à l'inciter à écouter de manière active un morceau ?

Tout d'abord, les enfants vont réagir spontanément avec leur corps, c'est pourquoi l'écoute corporelle semble être une réponse adaptée. Ils vont exprimer ce qu'ils ressentent sur une musique et ainsi proposer une interprétation qui sera différente d'un enfant à l'autre car chacun sera interpellé par un aspect singulier de l'œuvre : un mouvement, un rythme, un thème.

La seule consigne est de s'appuyer sur l'écoute active de la musique et le ressenti. I. Lamorthe auteure de « Enseigner la musique à l'école » (1995) valorise cette pratique qui est selon elle une façon de développer l'écoute, en stimulant à la fois le corps et l'imagination. D'après elle (I. Lamorthe, Enseigner la musique à l'école, 1995, p.50,) la « Liberté quant au choix de l'interprétation, exigence quant à la nécessité de *coller* à la musique (d'évoluer en fonction de son caractère et des événements), et plaisir d'être non plus un auditeur passif censé comprendre ce qu'on lui explique, mais un participant actif et créatif : nous avons là une porte d'entrée privilégiée dans la musique, mettant en jeu le corps et l'imaginaire. ». De plus, F. Delalande auteur de « La musique est un jeu d'enfant » (1995) soutient qu'associer le mouvement du corps à l'écoute est une porte d'accès à la communication et au partage de sentiments.

Mais comment mettre en place concrètement ce travail d'écoute corporelle ? Faut-il guider les élèves, faut-il leur imposer un cadre à travers le respect d'une ou plusieurs consignes ? I. Lamorthe reprend la position de Claire Renard, dans *Le Temps de l'Espace*, où elle soutient que l'enfant se complaît dans un exercice qui sollicite l'écoute et le corps et qu'il n'a pas besoin que l'activité soit balisée de façon très précise : « Le seul fait d'écouter et de jouer avec son corps et avec les sons est une raison nécessaire et suffisante pour procurer un intérêt sinon une passion chez les enfants. Il n'est donc aucunement nécessaire d'introduire une règle du jeu « anecdotique », comme par exemple le jeu de la chandelle, pour susciter l'envie de jouer. » (Enseigner la musique à l'école, p86, I. Lamorthe)

Ensuite, l'écoute chez l'enfant devient active si celui-ci perçoit l'intérêt de l'exercice. Si l'écoute d'une œuvre ne trouve pas de justification pratique à ses yeux, alors il ne comprendra pas pourquoi il est nécessaire qu'il se concentre et de ce fait, il risque de ne pas être attentif. F. Delalande défend cette position et propose une solution : associer écoute et production.

L'auteur propose de laisser expérimenter les enfants, de les laisser pratiquer la musique avant d'en écouter des exemples. En effet, il défend l'idée selon laquelle l'élève aura envie d'écouter des œuvres qui se rapprochent de ce qu'il a produit lui-même. C'est ce qu'il appelle « l'écoute praticienne ». De plus, ayant pratiqué au préalable, il parviendra plus aisément à entrer dans le morceau et à le comprendre, à savoir comment l'écouter car il aura physiquement et concrètement éprouvé la musique.

Cette réflexion entraîne une autre interrogation : peut-on effectuer le chemin inverse, c'est-à-dire motiver l'écoute car elle sera le point de départ d'une création (non musicale) ? Dans le cas de notre étude cette création sera la production d'écrit d'invention.

## 2.3 Le travail des émotions et la musique

La musique est un outil privilégié pour travailler sur les émotions. I. Lamorthe défend cet argument en l'expliquant ainsi : « La musique n'est pas neutre, elle véhicule un potentiel d'émotions qui peut permettre de libérer et de faire exprimer toute la gamme des sentiments : peur, tristesse, colère, joie. La première perception de la musique est physique et émotionnelle. » (Enseigner la musique à l'école, p52, I. Lamorthe)

Mais pourquoi associe-t-on des images ou des sentiments à la musique, qui semble pourtant si abstraite ? F. Delalande explique que le musicien, quelle que soit sa culture, accorde un sens aux sons qu'il produit. L'auditeur perçoit donc ce sens : la musique lui fait ressentir une émotion ou lui véhicule une image. Il l'explique ainsi : « Ce qui est sûr et largement constaté dans la plupart des cultures c'est que les conduites musicales ont en général une visée symbolique, c'est-à-dire que les musiciens ne font pas du son pour le son, ni des structures sonores pour les structures sonores mais que tout cela renvoie à autre chose, que cet « autre chose » soit de l'ordre des images ou des affects ou de la mythologie. » (« La musique est un jeu d'enfant » F. Delalande, 1995, p.25)

Chacun interprète effectivement de façon personnelle et intime ce qu'il entend mais certains sons, certains mouvements musicaux, à travers leur dynamique, leur résonance, leur assemblage, parviennent à transmettre des sensations sur lesquels les auditeurs, au-delà de leur vécu et de leurs souvenirs, s'accordent. F. Delalande explique ce ressenti commun en mettant en exergue le lien étroit entre sentiment éprouvé et mouvement effectué. « Parce que les sentiments sont associés à une certaine expérience de ses propres mouvements, de sa propre respiration. On est vif quand on est gai, lent quand on rêve. Nos gestes sont caractéristiques de nos émotions, et ils sont inscrits dans la musique. » (« La musique est un jeu d'enfant » F. Delalande, 1995, p.25).

L'idée exprimée par F. Delalande selon laquelle les émotions ressenties par l'homme sont étroitement liées au tempo fait l'objet d'une étude spécifique, réalisée par Luc Rousseau du Département de Psychologie de l'Université Laurentienne, intitulée *La musique, « langage universel des émotions », un adage fondé?* Les recherches étaient axées sur la présence potentielle d'un ressenti inné et universel de la musique et des émotions qu'elle véhicule. Les morceaux ont été sélectionnés en fonction leur caractère, triste ou joyeux. Deux variables ont été retenus : le tempo et le mode. Le prélat consistait à dire qu'une œuvre lente et en mode mineur renvoie à une sensation de tristesse tandis que la rapidité et le mode majeur transmette

la joie. Après avoir fait varier les deux critères, les chercheurs en ont conclu que l'indicateur premier de tristesse ou de joie, quelque soit l'âge ou la culture des participants, est le tempo. En revanche, le mode, majeur ou mineur, est une composante inhérente à la culture, qui se développe à travers le contact avec les structures musicales occidentales. Le lien indissociable entre la vitesse de la respiration, du mouvement, de la musique, et l'émotion a donc été prouvé.

Le travail d'écoute musicale peut donc amener un travail autour de la recherche et de la verbalisation de l'émotion, celle-ci étant véhiculée par l'œuvre. Ainsi, l'enfant pourra élargir le champ de ses représentations et de ses ressentis. En effet, ces différentes façons d'aborder un thème l'aideront à se l'approprier et à le développer ultérieurement.

## **2.4 L'imaginaire : de la musique à l'écriture**

D'après le dictionnaire de français Larousse, l'imaginaire englobe ce qui est du domaine de l'imagination. Nous retiendrons la définition suivante du nom *imagination* : « Fonction par laquelle l'esprit voit, se représente, sous une forme sensible, concrète, des êtres, des choses, des situations dont il n'a pas eu une expérience directe ».

### **2.4.1 L'imaginaire en lien avec la psychologie et le développement de l'enfant**

«L'enseignement des Arts facilite le développement du langage, augmente la créativité, accentue la prédisposition à la lecture, aide au développement social et à l'accomplissement intellectuel général, enfin il encourage les attitudes positives à l'école» (James Hanshumacher dans son Ouvrage *The Effects of Arts Education on Intellectual and Social Development: A Review of Selected Research*", paru dans le bulletin officiel "Bulletin of the Council for Research in Music Education No. 61 (Winter, 1980)", publié par l'université de l'Illinois).

L'imaginaire occupe une place importante dans le quotidien de l'enfant depuis la maternelle au sein de l'école et même depuis sa naissance dans son environnement familial. Il est donc essentiel de le considérer et de lui laisser un espace suffisant pour qu'il puisse se développer. En effet, selon les recherches de Piaget sur le jeu, c'est chez les enfants de maternelle que se développerait le jeu symbolique. Il est donc pertinent de proposer à cet âge des activités incitant l'élève à stimuler et à enrichir son imaginaire.

Pourtant, l'imaginaire reste difficile à percevoir. Il est abstrait et subjectif. L'enseignant ne sait pas toujours comment l'exploiter, comme le souligne I. Lamorthe (1995, p.54) « La mise en jeu de l'imaginaire est encore perçue comme un danger, dans la mesure où cela échapperait

au contrôle (dans tous les sens du terme), car dans ce type d'activité, il n'y a plus de réponse « *juste* » ou « *fausse* », mais la réponse personnelle de ce que l'enfant (ou l'adulte) projette dans ce qu'il entend. Il ne s'agit pas d'un travail d'analyse de la musique mais de la possibilité de traduire ce que la personne a ressenti. »

Mais l'imaginaire, outre le fait d'être un élément primordial du développement de l'enfant, est aussi un élément indissociable de la musique. F. Delalande développe trois aspects de la musique : le goût du son, la signification du son et enfin son organisation. Quand il évoque le sens donné aux sons, il insiste sur cette considération de l'imaginaire intrinsèque à la musique (F. Delalande, 1995, p.14) « Les sons prennent un sens, ils peuvent évoquer des états affectifs ou avoir une valeur symbolique dans leur société ou bien donner naissance à des images. Bref, sous une forme ou sous une autre, il y a une dimension imaginaire de la musique à laquelle il faut être sensible sans quoi la musique, à proprement parler, ne vous dit rien. »

#### **2.4.2 La place du modèle dans la création chez l'enfant**

Chez certains élèves la production d'écrit inventif se bloque dès l'étape de l'imagination, ils se retrouvent ainsi incapables de réaliser la moindre production par manque d'idées. Sans modèle ou guide certains élèves se retrouvent en difficulté face à une situation de production. On peut donc s'interroger sur la place du modèle dans la production.

I. Lamorthe s'interroge sur la place du modèle. Lorsqu'un modèle est proposé, voire imposé, à l'apprenant, l'œuvre produite peut-elle être considérée comme une création ? Traduit-elle l'imagination de l'élève ? Plusieurs cas se présentent. Soit l'élève cherche à reproduire le modèle. Le résultat sera plus ou moins fidèle, la reproduction sera plus ou moins réussie. De plus, l'auteur de l'œuvre rencontrera peut-être des difficultés à reproduire ce modèle. Soit l'apprenant part du principe qu'il ne parviendra pas à imiter parfaitement l'œuvre qui lui a été présentée. Ainsi, il s'en détache et propose alors une œuvre plus personnelle (F. Delalande, 1995, p.14) « En fait, c'est le sentiment d'impasse qui l'a poussé à une activité créatrice, et s'il a pu réussir, ce n'est pas grâce au modèle, mais bien *malgré* celui-ci (en décidant de l'ignorer, ou plutôt de le contourner). »

Pourtant, la présence d'un modèle pousse souvent l'enfant à adopter une attitude qui ne favorise pas la création artistique selon I. Lamorthe. En effet, l'élève cherche à intégrer le modèle et à le reproduire de façon objective (I. Lamorthe, 1995, p.21) « Et c'est ainsi que l'enfant apprend progressivement à considérer que tout ce qui vient de lui est paradoxalement

« *hors sujet* »... Et il apprendra, pour être « *dans le sujet* » – celui donné par l’enseignant – à ne surtout pas s’investir comme sujet à part entière. »

Mais l’enfant a-t-il vraiment exprimé quelque chose de personnel, sachant que son but premier était de contourner le modèle imposé ? La création était alors limitée par ces contraintes. Le modèle risque donc de bloquer l’activité créatrice de l’élève et le développement de son imaginaire. En même temps, l’absence de modèle risque aussi de freiner certaines personnes, qui face à trop de liberté et à un manque de cadre, ne sauront pas s’orienter d’elles-mêmes et ne parviendront pas à produire une œuvre. Il est alors possible, pour pallier ces obstacles et aider les élèves à développer leur imaginaire et à proposer des œuvres personnelles, de proposer aux enfants une multitude de modèles, leur donnant ainsi des bases pour les aider à commencer. Selon I. Lamorthe (1995, p.23) « Cette liberté de choix (ou de non-choix) permet à tous de s’investir dans l’activité. Dans la diversité proposée, en effet, il y a toujours un élément qui va réveiller l’imaginaire, parfois seulement une impression qui va être transcrite. »

Les élèves pourront s’inspirer, reproduire, imiter ou proposer une œuvre totalement différente des modèles, mais ils seront libres de choisir. De plus, ces modèles leur permettront de prendre conscience du champ des possibles et de la diversité. Cela les aidera à enrichir leurs propositions et à ne pas s’autocensurer, ils oseront s’exprimer plus librement après avoir pris conscience que chaque production est unique et différente. Enfin, I. Lamorthe affirme que l’acte créatif part d’une observation, d’une répétition que l’on parvient à intérioriser et à adapter (I. Lamorthe, 1995, p.102) « La créativité se nourrit en fait de l’imitation, non pas une imitation servile, mais une imitation pour s’approprier de manière originale une trouvaille. »

La présence d’un guide étant nécessaire à plusieurs élèves, nous allons dans ce mémoire nous attacher à voir si la musique pourrait être un guide permettant aux élèves de développer leur imaginaire pour la production d’écrit.

### **3. Problématique et hypothèses**

#### **3.1 Problématique**

La musique étant un moyen de stimuler l'imaginaire, il semble donc pertinent de s'interroger sur les productions pouvant émerger de l'association entre écoute musicale et invention de récits à l'école maternelle.

Nous nous demanderons donc si **un travail d'écoute musicale en classe peut permettre de développer l'imaginaire et la production d'écrits.**

#### **3.2 Hypothèses**

Pour répondre à cette problématique, je vais expérimenter deux hypothèses dans ma classe de Grande Section :

- Un travail d'écoute musicale permet d'enrichir la production d'écrit à partir de dessins.
- Un travail d'écoute musicale permet de développer l'imaginaire dans le cadre de la production d'écrits à partir de dessins.

## **4. Méthode**

### **4.1 Participants**

L'expérimentation a été réalisée dans l'école primaire de Sonnaz auprès d'une classe de Grande Section de maternelle. Celle-ci se compose de 26 élèves, dont 13 filles et 13 garçons, âgés de 5 à 6 ans. Ces enfants sont issus d'un milieu socioculturel aisé. La population choisie est monolingue : les élèves ne parlent et n'apprennent que le français. Les enfants ayant participé à l'étude présentent globalement des compétences langagières satisfaisantes. Trois enfants ont des difficultés plus spécifiques. Le premier rencontre des obstacles dans le domaine de la syntaxe, le second a des difficultés à s'exprimer en français car ses parents parlent une autre langue à la maison et enfin le troisième ne parvient pas encore à structurer sa pensée et à produire un discours cohérent et logique. Ce dernier est pris en charge deux fois par semaine par un maître E du Réseau d'Aide Spécialisée pour les Enfants en Difficulté (RASED). Enfin, un enfant de la classe a été diagnostiqué intellectuellement précoce.

L'expérience des élèves de cette classe dans le domaine de l'écoute musicale est assez limitée. En effet, l'écoute n'a pas été travaillée cette année en tant que telle mais toujours pour compléter ou accompagner un autre apprentissage comme le chant et la motricité. Les enfants effectuent en revanche un travail plus exhaustif en chant. Au-delà des comptines et chansons apprises et répétées de façon rituelle et du travail d'interprétation réalisé autour de comptines, toutes les classes de l'école participent à la chorale, animée par l'enseignant de CP avec sa guitare. Des chants sont donc préparés par plusieurs classes, puis répétés en groupe et enfin interprétés devant les parents plusieurs fois dans l'année. Enfin, quelques exercices rythmiques ritualisés de reproduction en miroir ont aussi été réalisés en classe.

### **4.2 Matériel et procédure**

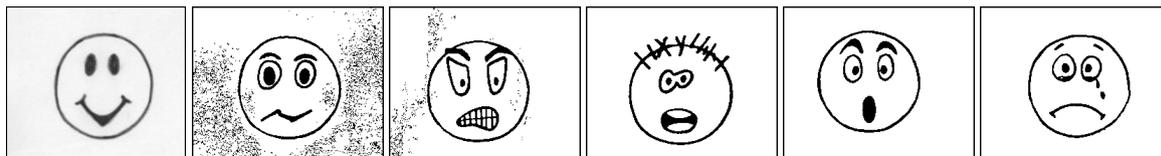
L'expérimentation a été échelonnée sur une période de 6 semaines. Elle s'appuie sur deux séquences articulées autour de la production d'écrits par dictée à l'adulte et de l'imaginaire. Celles-ci se distinguent par la présence ou l'absence d'écoute musicale.

#### **4.2.1 La séquence d'évaluation diagnostique**

Une première séquence a été réalisée en amont. Elle a permis une évaluation diagnostique des élèves. L'objectif était le suivant : produire un texte afin de parler d'un sentiment. La séquence a été déclinée en 4 séances.

Lors de la première séance, les élèves ont dû s'exprimer oralement autour du thème de la tristesse. Le travail s'est effectué en groupe d'ateliers, constitué de 6 ou 7 élèves. Les enfants se sont exprimés collectivement. La première question qui leur a été posée était : que signifie être triste ? Chacun pouvait répondre à son tour, reprendre la proposition d'un camarade ou encore la compléter. Ils ont dû ensuite faire des propositions autour d'une nouvelle interrogation : qu'est-ce qui peut rendre triste ? Ils étaient alors libres d'évoquer des anecdotes vécues pour illustrer cette problématique, de parler de situations probables ou encore d'imaginer des récits fictifs.

La deuxième séance, réalisée avec des groupes de 6 à 7 élèves, était centrée sur un travail langagier autour des sentiments. Il s'agissait d'amener les élèves à distinguer les différents sentiments qui leur étaient proposés puis à s'exprimer autour de ces émotions. Des cartes avec des visages, chacun représentant un état d'esprit, étaient distribuées aux élèves. Six émotions étaient ainsi matérialisées: la joie, l'inquiétude, la colère, la peur, l'étonnement et la tristesse.



Les enfants, chacun leur tour, choisissaient une carte et nommaient le sentiment qu'elle symbolisait. Un plateau composé de six dessins leur était ensuite donné. Chaque dessin représentait une situation renvoyant à l'un des six visages, c'est-à-dire contenant l'une des six émotions. Les élèves devaient poser le visage sur la situation correspondante. Ensuite, ils produisaient oralement un énoncé afin de commenter la situation : ils devaient nommer l'émotion et la justifier, c'est-à-dire expliciter les indices visuels qui leur avaient permis d'identifier le sentiment dominant dans l'image. Enfin, ils devaient élaborer une phrase construite sur le modèle suivant : je suis heureux quand..., afin d'illustrer, par des exemples personnels, tous les visages.

La troisième séance s'est déroulée en salle de motricité, avec l'ensemble du groupe classe, où un travail corporel a été proposé. L'objectif était que les élèves parviennent à exprimer corporellement différents sentiments. Un sentiment était choisi, par exemple la peur, et les enfants disposaient de 30 secondes pour l'exprimer: ils avaient la possibilité de se déplacer et d'occuper tout l'espace de la salle de motricité. Aucune contrainte ne leur était imposée, si ce n'est l'interdiction de produire des sons. Un signal sonore, un coup de tambour, marquait la fin du temps imparti. Les élèves devaient alors s'immobiliser : ils devenaient des statues exprimant

le sentiment en question. Certaines postures étaient retenues, celles qui d'une part exprimaient le plus clairement l'émotion et d'autre part utilisaient des moyens d'expression inédits. Ainsi, les élèves prenaient conscience du fait que le sentiment pouvait se traduire par le corps entier mais aussi par un geste, la position d'une main ou d'un bras, ou encore par le visage, la forme de la bouche ou l'intensité du regard. Les postures choisies étaient présentées à la classe puis imitées par l'ensemble du groupe. Le travail s'est poursuivi mais les élèves étaient alors positionnés dans un cerceau dont ils ne pouvaient pas sortir, afin de favoriser l'expressivité des gestes et d'inciter les enfants à s'exprimer par d'autres moyens que par les déplacements. Enfin, la dernière activité était un jeu de statues : les enfants ne bougeaient plus, un sentiment leur était donné, ils devaient l'exprimer grâce à leur visage. La classe a ensuite été séparée en deux groupes : un groupe qui faisait les statues, un autre devenu spectateur qui devinait le sentiment.

Lors de la quatrième et dernière séance de cette séquence d'évaluation diagnostique, les élèves devaient raconter une histoire triste. Afin qu'ils aient un support les aidant ensuite à étayer leur récit, ils avaient pour consigne de dessiner leur histoire. Une fois le dessin terminé, ils venaient un par un raconter le récit qu'ils venaient d'illustrer. Les récits ont été enregistrés puis retranscrits par écrit sur ordinateur.

#### **4.2.2 La séquence d'expérimentation**

Cette séquence s'articule autour de trois axes de travail : le premier se base sur l'écoute musicale associée au dessin, le deuxième consiste en l'association d'images et de musiques, le troisième est centré sur l'expressivité corporelle et l'expressivité gestuelle.

Deux séances ont été consacrées, pour chaque groupe, au dessin à partir d'une musique. L'objectif était de laisser les enfants s'exprimer par le dessin à partir d'une musique et de les inciter à laisser leur imaginaire s'installer et s'exprimer à son tour. Lors de chaque séance, les élèves réalisaient deux dessins, à partir de deux musiques différentes. La classe a été divisée en trois groupes.

Le premier groupe a été amené à dessiner à partir des musiques suivantes lors d'une première séance : « Les jeux d'eau à la villa d'Este » de Liszt, œuvre pour piano du XIX<sup>ème</sup> siècle inspirée des fontaines des jardins de la villa d'Este et de leurs jeux d'eau et « Strings of Fire » de Ronan Hardiman, œuvre irlandaise du XX<sup>ème</sup> siècle au rythme entraînant interprétée par deux violons et composée pour accompagner le spectacle de danse « Lord of the Dance » de Michael Flatley. Lors d'une seconde séance, ils ont écouté « Les dents de la mer » de John

Williams, œuvre du XXème siècle, thème principal du film homonyme de Steven Spielberg composé pour traduire le sentiment de peur, interprété par un contrebasson, des cuivres, mais aussi une enclume et des violoncelles et contrebasses. Le compositeur joue sur une angoissante répétition de deux notes ayant un intervalle d'un demi-ton, sur les nuances, l'intensité et le poids du silence. Le deuxième morceau écouté est le thème épique et chevaleresque du générique de la série « Game of Thrones », œuvre du XXIème siècle composée par Ramin Djawadi, interprétée principalement par un violoncelle. Le deuxième groupe a travaillé à partir des musiques suivantes : « Les jeux d'eau à la villa d'Este » de Liszt et « Strings of Fire » de Ronan Hardiman, extraits cités précédemment, lors d'une première séance. Ils ont écouté, lors d'une deuxième séance, le concerto pour violon « L'hiver, Allegro non molto » extrait de « Les Quatre Saisons » de Vivaldi, compositeur baroque italien du début du XVIIIème siècle. Ils ont ensuite écouté la bande originale du film « Retour vers le futur 3 » réalisé par Robert Zemeckis. C'est une œuvre évoquant le Far West, composée au XXème siècle par Alan Silvestri. Enfin le troisième groupe a réalisé l'activité en écoutant « Les dents de la mer » de John Williams et le thème de « Game of Thrones » de Ramin Djawadi lors d'une première séance, « L'hiver, Allegro non molto » extrait de « Les Quatre Saisons » de Vivaldi et la bande originale du film « Retour vers le futur 3 » de Alan Silvestri lors d'une deuxième séance. Les élèves disposaient d'une feuille A4 pour chaque musique écoutée avec des crayons de couleurs, des feutres et des craies grasses. La consigne était la suivante : « Dessinez ce qu'exprime pour vous cette musique ». Lorsque l'enfant avait terminé de dessiner, il était enregistré et devait expliquer sa production.

Une séance a ensuite été consacrée à l'association entre images et musiques. L'objectif était d'amener les enfants à écouter de façon attentive. D'une part, ils avaient besoin, pour réaliser la tâche demandée, de prendre des repères utiles dans certains morceaux entendus, comme le bruit de la circulation. D'autre part, ils devaient essayer de se représenter la musique : ils devaient ressentir l'atmosphère qui en découlait afin de choisir ensuite l'image qui correspondait le plus à l'univers ou à l'émotion qu'ils avaient ressentis. Le travail a été effectué en groupe d'ateliers de 6 à 7 élèves. Ils ont écouté « Et si les bruits de Paris devenaient de la musique » de Kiz, groupe de hip-hop du XXIème siècle ayant réalisé un morceau à partir des sonorités enregistrées dans la ville de Paris, « La Chevauchée des Walkyries », prélude de l'acte III de l'opéra « La Walkyrie » composé au XIXème siècle par Richard Wagner, le concerto pour violon « Le Printemps, Allegro » extrait de « Les Quatre Saisons de Vivaldi, œuvre respirant la joie et le renouveau, « Crossroad » de Robert Johnson, blues du XXème siècle et

enfin le thème du film de Tim Burton « Sleepy Hollow » composé par Danny Elfman, évoquant l'angoisse. Les images proposées pour accompagner ces extraits étaient les suivantes :



Trois séances d'expression corporelle ont été réalisées avec l'ensemble de la classe. Lors de chaque séance, les enfants écoutaient deux morceaux et réagissaient corporellement à ces écoutes. Les deux morceaux étaient choisis en fonction de leurs contrastes. Ils proposaient des univers, des rythmes différents l'un de l'autre afin d'aider les élèves à identifier les caractéristiques qui créent l'univers d'un morceau, c'est-à-dire le rythme, le tempo, le timbre, les instruments, l'intensité. Lors de la première écoute, les élèves avaient comme seule contrainte de ne pas émettre de sons. Ils pouvaient se déplacer librement dans la salle de motricité. Le but était d'observer si les enfants prenaient en considération l'extrait musical ou non. Lorsque le morceau se terminait, je demandais à certains élèves, choisis au préalable lors de l'observation, de reproduire leurs mouvements ou déplacements. Je leur demandais : « Pourquoi te déplaces-tu comme ça ? » Les autres élèves, spectateurs, pouvaient réagir aussi. J'essayais de leur faire verbaliser le fait qu'ils se déplaçaient en fonction de la musique. Lors de la deuxième écoute, les enfants avaient pour consigne de se déplacer sur la musique. Ils devaient exprimer avec leur corps ce que leur faisait ressentir la musique. Afin de s'assurer que les élèves étaient concentrés sur le son, nous avons commencé par un jeu, lors duquel les enfants se déplaçaient lorsqu'ils entendaient la musique, et s'immobilisaient lorsque je l'arrêtais. À la fin de chaque écoute, je demandais à certains de nous montrer ce qu'ils avaient fait, afin de leur

faire prendre conscience du rythme, de l'atmosphère, du ressenti. Nous avons travaillé lors de la première séance sur une Batucada brésilienne suivie de l'Ouverture de « Microcosmos » de Bruno Coulais. Lors de la deuxième séance, les élèves ont été confrontés à des percussions africaines puis à la « Marche royale du Lion », extraite du « Carnaval des Animaux » de Camille Saint-Saëns. Lors de la troisième et dernière séance, les enfants se sont exprimés corporellement sur « Rabbia e Tarantella » d'Ennio Morricone puis sur « Belleville » de Django Reinhardt.

Nous avons effectué deux écoutes gestuelles lors de temps de regroupement. Les enfants avaient pour consigne d'associer des gestes à la musique tout en restant assis. La première écoute gestuelle a été réalisée sur le morceau « La Chanson de la Pluie », tirée du dessin animé « Bambi » mais la vidéo n'a pas été exploitée car le but du travail était l'écoute. La deuxième écoute gestuelle s'est appuyée sur « L'apprenti sorcier » de Paul Dukas.

Lors de la dernière séance, les enfants étaient regroupés en groupe d'ateliers (de 6 à 7 élèves). Ils avaient pour consigne de raconter une histoire à partir d'une musique. Pour les aider, ils devaient d'abord dessiner leur histoire puis ensuite venir me la raconter. Ils avaient à leur disposition une feuille blanche et des crayons de couleur. Ils écoutaient, tout en inventant leur récit, « La Valse des fleurs », extraite du ballet « Casse-noisette », composée par Tchaïkovski. Ils ont pu écouter l'extrait autant de fois que nécessaire.

### 4.3 Les critères d'observation

Dans les récits produits lors des évaluations diagnostique et finale vont être évaluées la quantité et la qualité des productions et la présence ou non d'un imaginaire. Les critères sont les suivants :

La longueur du récit :

- bref (de 1 à 3 phrases)
- moyen (entre 4 et 6 phrases)
- long (plus de 6 phrases).

Le nombre d'éléments présents dans l'histoire :

- présence d'un ou plusieurs personnages
- présence d'un ou plusieurs lieux

Le récit :

- présentation du dessin
- description des éléments
- présence d'événements
- enchaînement de plusieurs actions

L'imaginaire :

- pas d'imaginaire, c'est-à-dire pas de représentation de situations inédites: récit d'un événement vécu
- récit imaginaire avec introduction d'éléments du réel : personnages ou lieux réels
- récit imaginaire : personnages et lieux imaginaires

## 5. Résultats

### 5.1 Comparaison des résultats de l'évaluation diagnostique et de la fin de l'expérimentation

L'évaluation diagnostique s'est faite sans support musical, sur le thème de la tristesse. L'évaluation finale s'est faite avec un support musical, « La Valse des fleurs », extrait du ballet « Casse-noisette », composé par Tchaïkovski. Le thème du récit était libre.

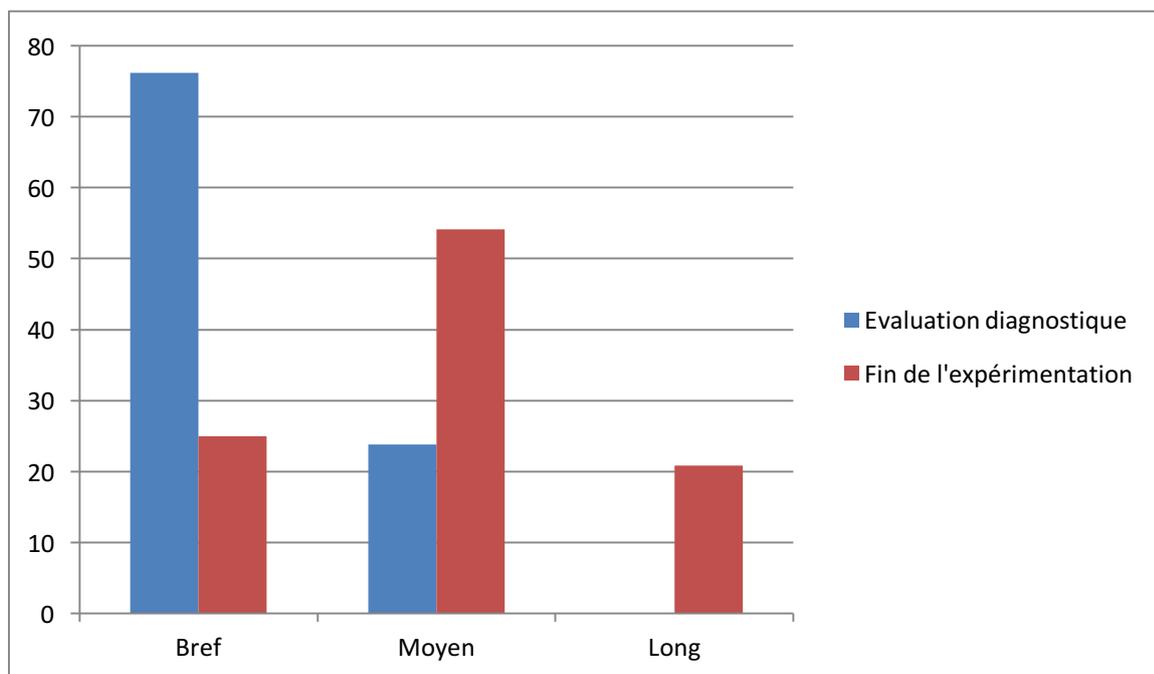
#### 5.1.1 Comparaison de l'évolution de la longueur des récits

<b>La longueur du récit</b>	<b>Evaluation diagnostique</b>	<b>Fin de l'expérimentation</b>
Bref (de 1 à 3 phrases)	16	6
Moyen (de 4 à 6 phrases)	5	13
Long (plus de 6 phrases)	0	5
<b>Nombre de récits</b>	21	24

Lors de l'évaluation diagnostique, 76% des récits ne comportent qu'une à 3 phrases tandis qu'ils ne sont plus que 25% à la fin de l'expérimentation à être des récits brefs.

Lors de l'évaluation diagnostique, 24% des récits ont une longueur comprise entre 4 et 6 phrases. Aucun récit ne présente plus de 6 phrases.

À la fin de l'expérimentation, 54% des récits sont moyennement longs et 21% des récits comportent plus de 6 phrases.



Les récits brefs ont diminué de 67% entre l'évaluation diagnostique et la fin de l'expérimentation.

Les récits de longueur moyenne ont augmenté de 125% entre l'évaluation diagnostique et la fin de l'expérimentation.

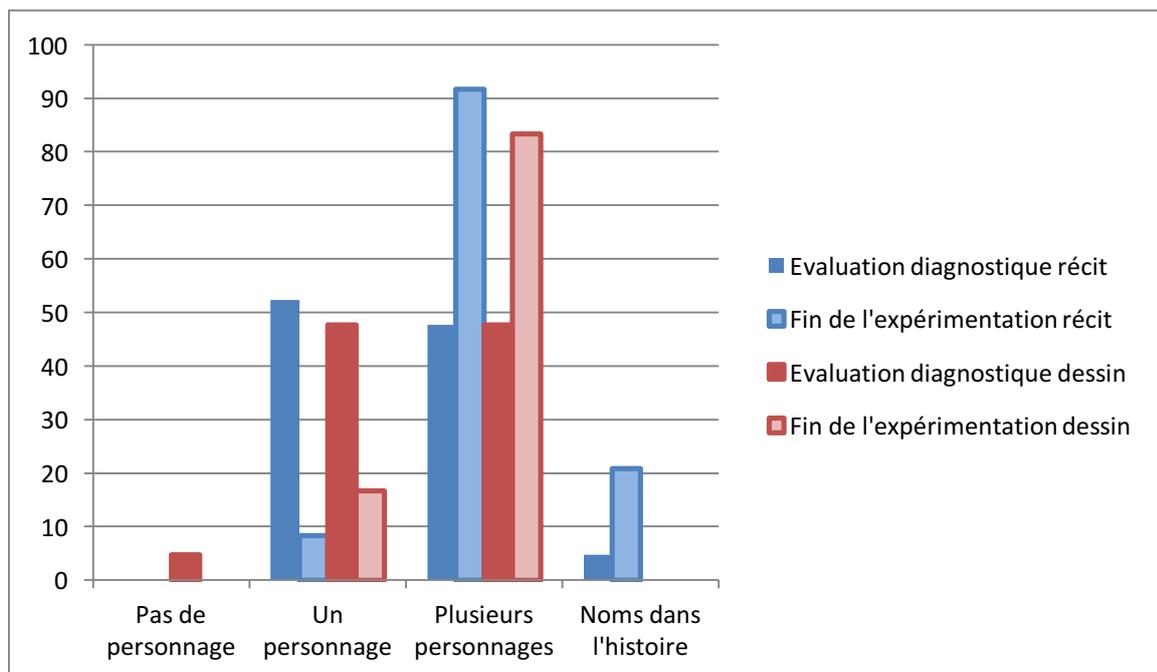
Tandis qu'aucun récit n'était long lors de l'évaluation diagnostique, 21% le sont à la fin de l'expérimentation.

### 5.1.2 Comparaison de l'évolution du nombre de personnages dans les récits

Les personnages	Evaluation diagnostique		Fin de l'expérimentation	
	Récit	Dessin	Récit	Dessin
Pas de personnage	0	1	0	0
Un personnage	11	10	2	4
Plusieurs personnages	10	10	22	20
Noms dans l'histoire	1	/	5	/
<b>Nombre de récits</b>	21	21	24	24

52% des récits produits lors de l'évaluation diagnostique ne mettent en scène qu'un seul personnage, 48% de ces récits en mettent en scène plusieurs. 4% des dessins ne représentent pas les personnages, 48% en représentent un, 48% en représentent plusieurs.

8% des récits produits à la fin de l'expérimentation ne présentent qu'un personnage contre 92% qui en présentent plusieurs. Tous les dessins contiennent au moins un personnage : 17% en contiennent un, 83% en contiennent plusieurs. Certains personnages n'apparaissent donc pas dans le dessin mais sont présents dans le récit.



Un dessin lors de l'évaluation diagnostique ne représentait pas de personnage.

La présence d'un seul personnage dans le récit a diminué de 85% entre l'évaluation diagnostique et la fin de l'expérimentation.

La présence d'un seul personnage dans le dessin a diminué de 65% entre l'évaluation diagnostique et la fin de l'expérimentation.

La présence de plusieurs personnages dans le récit a augmenté de 92% entre l'évaluation diagnostique et la fin de l'expérimentation.

La présence de plusieurs personnages dans le dessin a augmenté de 73% entre l'évaluation diagnostique et la fin de l'expérimentation.

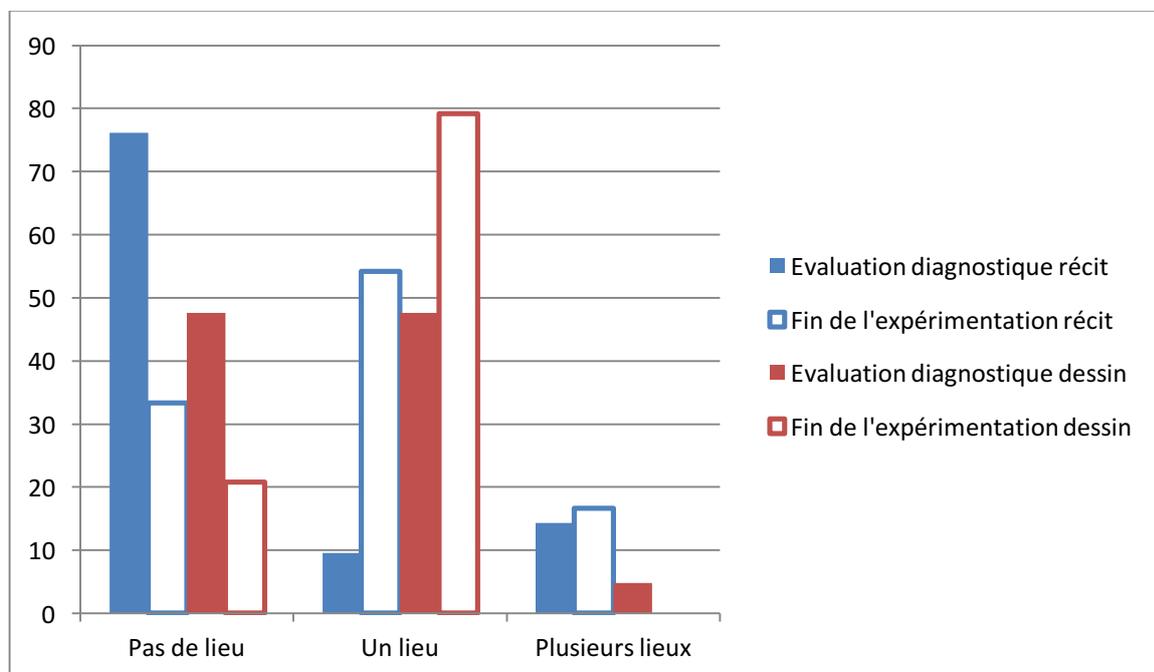
Les noms des personnages dans le récit ont augmenté de 320% entre l'évaluation diagnostique et la fin de l'expérimentation.

### 5.1.3 Comparaison de l'évolution du nombre de lieux dans les récits

Les lieux	Evaluation diagnostique		Fin de l'expérimentation	
	Récit	Dessin	Récit	Dessin
Pas de lieu	16	10	7	5
Un lieu	2	10	13	19
Plusieurs lieux	3	1	4	0
Détails sur le lieu	0	5	5	8
<b>Nombre de récits</b>	21	21	24	24

Lors de l'évaluation diagnostique, 76% des récits n'indiquent pas de lieu, 10% en évoquent un, 14% en proposent plusieurs. Aucun détail n'est donné sur les lieux. Concernant les dessins, 48% ne représentent pas de lieu, 48% en représentent un, 4% en représentent plusieurs et 24% des dessins proposent des lieux détaillés.

À la fin de l'expérimentation, seuls 29% des récits n'évoquent pas de lieu, tandis que 54% des récits indiquent un lieu et que 17% en proposent plusieurs. 21% des récits donnent des détails sur le lieu. Concernant les dessins, 21% ne représentent pas de lieu, 79% en représentent un, aucun n'en représente plusieurs : 17% des lieux apparaissent alors lors de la verbalisation. 33% des dessins proposent des lieux détaillés.



L'absence de lieu dans le récit a baissé de 62% entre l'évaluation diagnostique et la fin de l'expérimentation.

L'absence de lieu dans le dessin a baissé de 56% entre l'évaluation diagnostique et la fin de l'expérimentation.

La présence d'un lieu dans le récit a augmenté de 540% entre l'évaluation diagnostique et la fin de l'expérimentation.

La présence d'un lieu dans le dessin a augmenté de 65% entre l'évaluation diagnostique et la fin de l'expérimentation.

La présence de plusieurs lieux dans le récit a augmenté de 21% entre l'évaluation diagnostique et la fin de l'expérimentation.

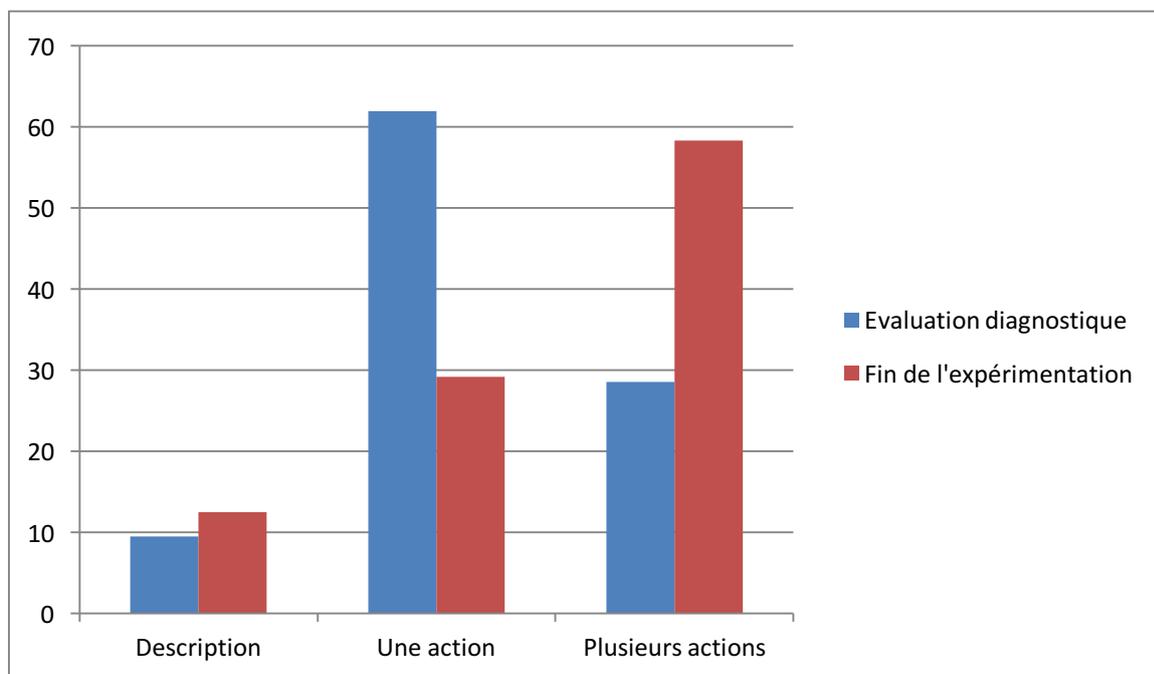
Aucun dessin à la fin de l'expérimentation ne représente plusieurs lieux.

#### 5.1.4 Comparaison de l'évolution de la narration

<b>Le récit</b>	<b>Evaluation diagnostique</b>	<b>Fin de l'expérimentation</b>
Description du dessin	2	3
Présence d'une action	13	7
Enchaînement de plusieurs actions	6	14
<b>Nombre de récits</b>	21	24

9,5% des récits de l'évaluation diagnostique ne sont qu'une description du dessin. 62% des récits mettent en scène un événement. 28,5% des récits proposent un enchaînement d'actions.

12,5% des récits à la fin de l'expérimentation ne sont qu'une description du dessin. 29% des récits mettent en scène un événement. 58,5% des récits proposent un enchaînement d'actions.



Les récits descriptifs ont augmenté de 31,5% entre l'évaluation diagnostique et la fin de l'expérimentation.

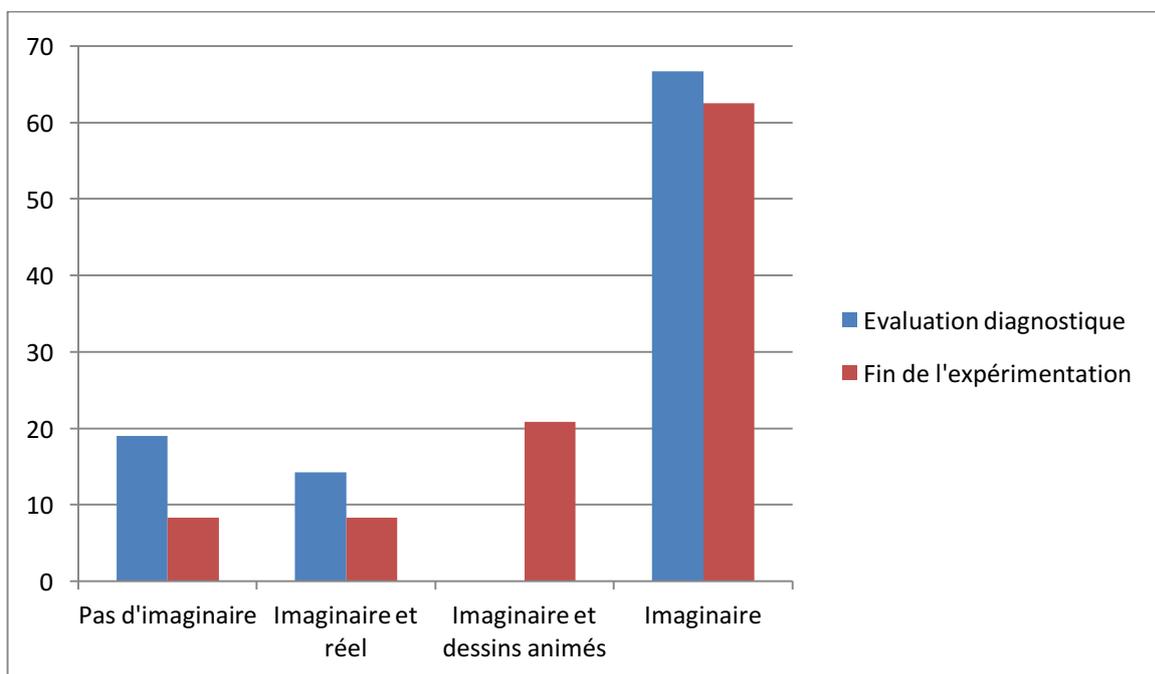
Les récits mettant en scène une action ont diminué de 53% entre l'évaluation diagnostique et la fin de l'expérimentation.

Les récits mettant en scène plusieurs actions ont augmenté de 105% entre l'évaluation diagnostique et la fin de l'expérimentation.

### 5.1.5 Comparaison de l'évolution de la présence de l'imaginaire dans les récits

L'imaginaire dans le récit	Evaluation diagnostique	Fin de l'expérimentation
Pas d'imaginaire	4	2
Récit imaginaire avec introduction d'éléments du réel	3	2
Récit imaginaire avec introduction d'albums ou dessins animés	0	5
Récit imaginaire	14	15
<b>Nombre de récits</b>	<b>21</b>	<b>24</b>

Lors de l'évaluation diagnostique, l'imaginaire est absent de 19% des récits, contre seulement 8% à la fin de l'expérimentation. L'imaginaire mêlé au réel concerne 14% des récits de l'évaluation diagnostique, contre 8% des récits produits à la fin de l'expérimentation. L'évocation d'albums ou de dessins animés connus des enfants était absente lors de l'évaluation diagnostique mais concerne 21% des productions à la fin de l'expérimentation. Les albums ou dessins animés suivants ont été cités : Bambi (extrait musical travaillé en écoute gestuelle), Peter Pan, Barbie Casse-noisette (donc en lien avec l'écoute lors de l'évaluation finale), Achille et ses camarades (album travaillé en classe). 67% étaient des récits imaginaires lors de l'évaluation diagnostique, 62.5% l'étaient à la fin de l'expérimentation.



Les récits dénués d'imaginaire ont diminué de 58% entre l'évaluation diagnostique et la fin de l'expérimentation.

Les récits mêlant imaginaire et réel ont diminué de 43% entre l'évaluation diagnostique et la fin de l'expérimentation.

Les récits mêlant imaginaire et albums ou dessins animés sont apparus à la fin de l'expérimentation.

Les récits imaginaires ont diminué de 7% entre l'évaluation diagnostique et la fin de l'expérimentation.

### 5.1.6 Comparaison de l'évolution de la présence de personnages imaginaires dans les récits

<b>L'imaginaire et les personnages</b>	<b>Evaluation diagnostique</b>	<b>Fin de l'expérimentation</b>
Personnages réels	7	10
Personnages d'albums ou de dessins animés	0	14
Personnages humains imaginaires	15	22
Personnages animaux imaginaires	3	11
Créatures fantastiques	4	16
Objets ou éléments animés	2	4
<b>Nombre de personnages</b>	<b>31</b>	<b>77</b>

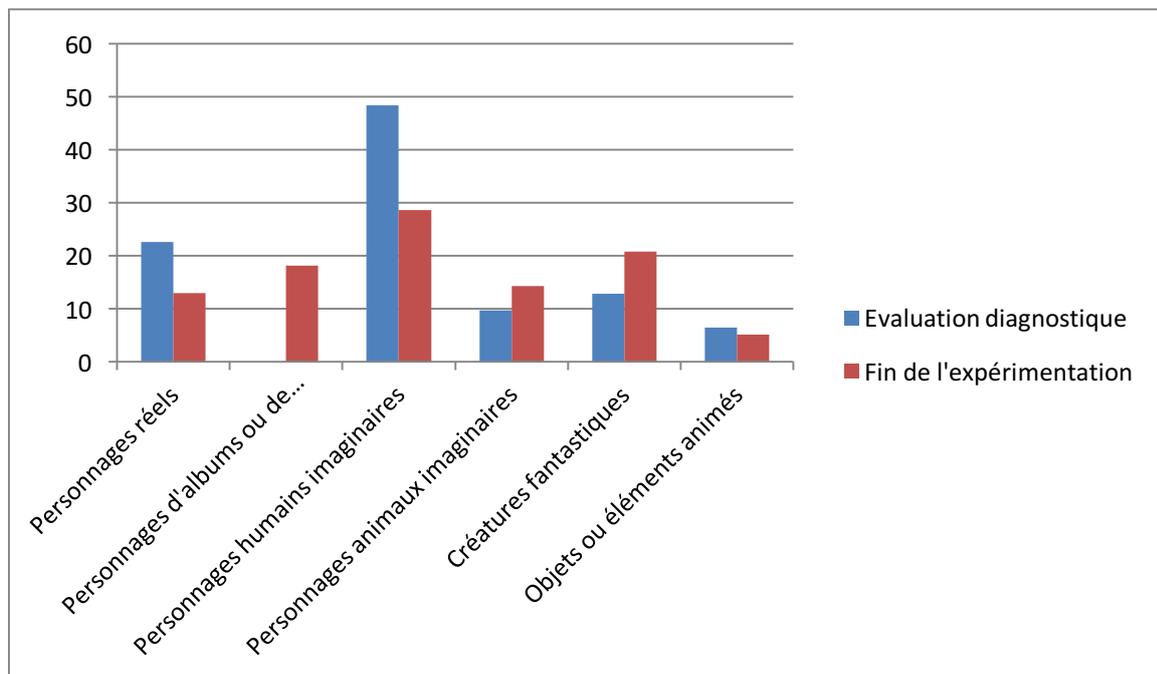
Le nombre de personnages présents dans les récits a augmenté de 148%.

Lors de l'évaluation diagnostique, 23% des personnages étaient des personnages réels contre 13% à la fin de l'expérimentation.

18% des personnages sont tirés d'albums ou de dessins animés à la fin de l'expérimentation tandis qu'aucun n'apparaissait lors de l'évaluation diagnostique.

48% des personnages sont des personnages humains imaginaires lors de l'évaluation diagnostique, contre 29% à la fin de l'expérimentation. Mais 10% des personnages sont des personnages animaux imaginaires lors de l'évaluation diagnostique, contre 14% à la fin de l'expérimentation.

Les créatures fantastiques représentaient 13% des personnages lors de l'évaluation diagnostique et les objets ou éléments animés 6%. À la fin de l'expérimentation, les créatures fantastiques représentaient 21% des personnages et les objets ou éléments animés 5%.



La proportion de personnages réels dans les récits a diminué de 43% entre l'évaluation diagnostique et la fin de l'expérimentation.

Des personnages issus d'albums ou de dessins animés sont apparus à la fin de l'expérimentation.

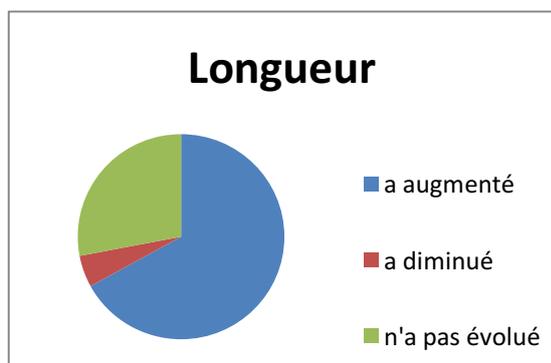
La proportion de personnages humains imaginaires dans les récits a diminué de 40% entre l'évaluation diagnostique et la fin de l'expérimentation.

La proportion de personnages animaux imaginaires dans les récits a augmenté de 40% entre l'évaluation diagnostique et la fin de l'expérimentation.

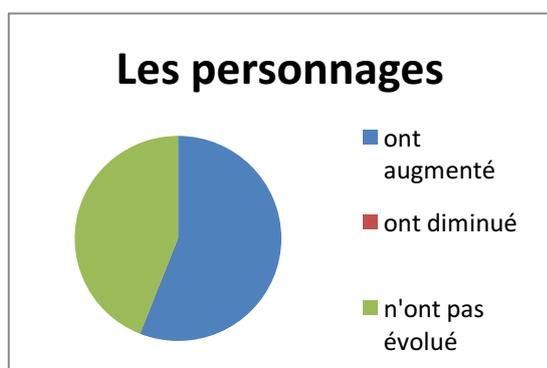
La proportion de créatures fantastiques dans les récits a augmenté de 62% entre l'évaluation diagnostique et la fin de l'expérimentation.

La proportion d'objets ou d'éléments animés dans les récits a diminué de 17% entre l'évaluation diagnostique et la fin de l'expérimentation.

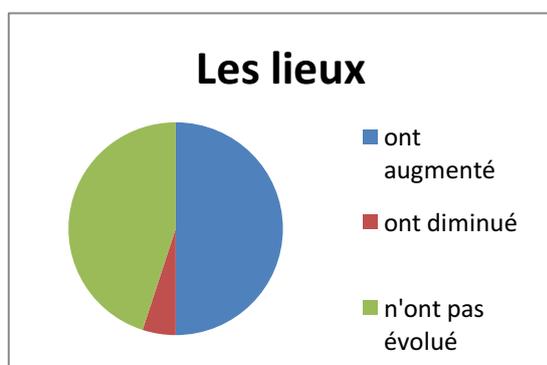
## 5.2 Evolution des élèves entre l'évaluation diagnostique et la fin de l'expérimentation



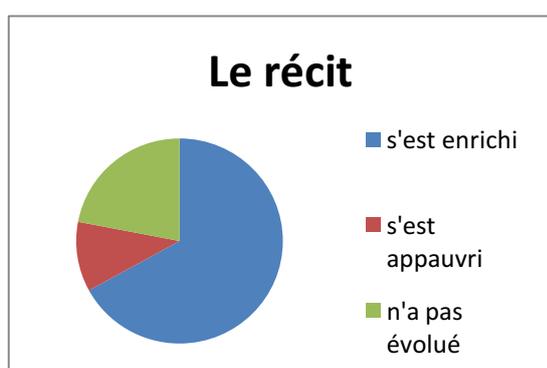
La longueur des récits a augmenté pour 67% des élèves, a diminué pour 5% des élèves, n'a pas significativement évolué pour 28% des élèves.



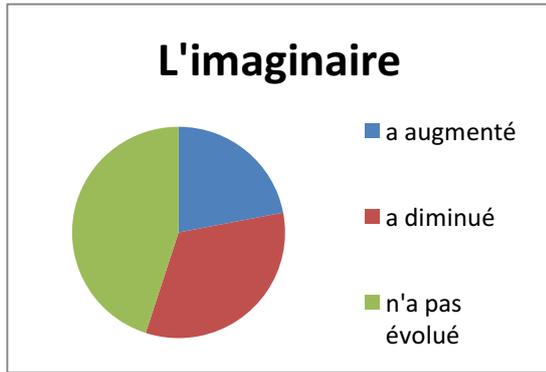
Le nombre de personnages a augmenté pour 56% des élèves, n'a pas significativement évolué pour 44% des élèves.



Le nombre de lieux a augmenté pour 50% des élèves, a diminué pour 5% des élèves, n'a pas significativement évolué pour 45% des élèves. L'absence de lieux au début comme à la fin de l'expérimentation est à noter dans 33% des productions.



Le récit a évolué, c'est-à-dire est passé d'une description à une ou plusieurs actions ou d'une seule action à plusieurs, dans 67% des productions. Il s'est appauvri dans 11% des productions et n'a pas évolué dans 22% des productions.



La présence d'imaginaire dans le récit a augmenté dans 22% des productions, a diminué dans 33% des productions, n'a pas évolué dans 45% des productions.



L'imaginaire lié aux personnages a augmenté dans 67% des productions, a diminué dans 28% des productions, n'a pas évolué dans 5% des productions.

## 6. Discussion

### 6.1 Hypothèse 1

L'écoute musicale permet d'enrichir la production d'écrit à partir de dessins.

Cette première hypothèse formulée en amont de la séquence a été testée lors de l'expérimentation. Après avoir réalisé un travail d'écoute et avoir développé les liens entre la musique et l'image, les élèves ont enrichi leurs productions d'écrit.

En effet, la longueur des récits a de manière générale significativement augmenté. Les deux tiers des élèves observés lors des deux phases ont produit un texte plus long après l'expérience. Cette évolution notable du point de vue de la longueur des textes peut être reliée au travail de dessins réalisés à partir de musiques, mené à deux reprises en classe. Chaque enfant a produit quatre œuvres graphiques à partir de quatre extraits audio. Or, plus nous faisons cet exercice, plus les élèves prenaient le temps d'ajouter des détails sur leurs œuvres, car ils écoutaient le morceau plusieurs fois et enrichissaient leurs productions au fur et à mesure qu'ils percevaient de nouveaux éléments dans la musique. Prenons l'exemple de l'élève 1 (annexe 1) qui a dessiné une trompette en écoutant « Strings of Fire » de Ronan Hardiman, puis le Petit Prince en écoutant « Les jeux d'eau à la villa d'Este ». Lors de la première écoute, elle a cru entendre une trompette et a focalisé son attention dessus. Elle l'a dessinée, petite, au centre de la feuille, sans faire d'ajouts successifs. En revanche, lors de l'écoute du second extrait, elle a pris le temps de s'imprégner de l'atmosphère de l'œuvre afin d'exprimer ce que celle-ci lui inspirait. Elle a alors dessiné deux personnages dont nous avons parlé en classe, le Petit Prince et la rose, sur leur planète. La longueur du récit en fin de séquence n'a diminué que pour un seul enfant, l'élève 2 (annexe 1), qui, lorsqu'il devait dessiner à partir d'une musique, ne fixait son attention que sur un seul élément qu'il reproduisait. Il n'a pas enrichi ses productions au fur et à mesure des écoutes. Lorsqu'il a écouté « Strings of Fire » de Ronan Hardiman : il a dessiné une note de musique géante car « à un moment, la musique était forte ». Il a ensuite écouté « Les jeux d'eau à la villa d'Este » de Liszt, il a pensé entendre de la harpe. Il s'est donc concentré sur l'instrument et a dessiné un musicien devant sa harpe. Ces deux exemples (annexe 2) illustrent donc l'impact qu'a pu avoir ce travail d'écoute suivant la façon dont l'élève a réagi face à l'atelier proposé.

De plus, le nombre de personnages mis en scène dans le dessin comme dans le récit a fortement augmenté, au détriment des personnages seuls qui eux ont presque disparu. Concernant

l'évolution individuelle des élèves, la moitié a progressé, c'est-à-dire qu'un enfant sur deux a introduit plusieurs personnages après la séquence d'écoute musicale. Le nombre de personnages est un facteur traduisant l'enrichissement de la production d'écrits d'une classe de fin de cycle 1 car l'élève, en introduisant plusieurs personnages dans son histoire, proposera plus spontanément des liens entre eux : des liens de parenté, des amitiés, des oppositions puis des actions découlant de ces rapports préétablis. Cette prolifération des personnages peut être rapprochée de la prolifération des instruments dans la majorité des œuvres écoutées lors de la séquence. En effet, au cours du travail d'écoutes corporelle et gestuelle, nous avons identifié et personnifié les différents protagonistes que les enfants percevaient. Par exemple, j'ai observé les gestes des enfants sur l'extrait « La chanson de la pluie » tiré du dessin animé « Bambi » et j'ai repéré différents mouvements, surtout au moment de l'orage. Certains enfants faisaient des mouvements horizontaux amples et ondulants avec leurs bras car ils s'étaient focalisés sur le vent, d'autres faisaient des gestes saccadés en projetant leurs mains lorsqu'ils entendaient un éclair, d'autres encore continuaient de faire de petits mouvements verticaux du bout des doigts pour signifier la pluie. J'ai isolé ces trois mouvements, un élève montrait le mouvement, les autres le reproduisaient puis nous réécoutions le passage et je demandais aux enfants : « Pourquoi faites-vous ce geste ? » Je les amenais ainsi progressivement à prendre conscience du fait que de nombreux éléments coexistent dans un morceau, que chacun se concentre sur un aspect mais qu'il faut s'entraîner à entendre d'autres sons. Ensuite, nous avons échangé sur la raison de cette multitude de sons au sein d'un même passage et c'est de cette façon que nous en avons conclu qu'ils étaient comme une multitude de personnages qui jouaient des rôles.

Ensuite, la présence de lieux a augmenté. Les trois-quarts des élèves n'évoquent pas de lieu dans leur récit mais la moitié des élèves représentent un lieu dans leur dessin. Cette observation signifie que pour un quart des enfants, le lieu est présent et fait partie de l'histoire, c'est pourquoi ils le dessinent, mais ils ne le traduisent pas en mots ou ils oublient de l'évoquer. En effet, l'introduction du lieu lors de la narration n'est pas évidente pour les élèves lorsque celui-ci ne joue pas un rôle indispensable ou moteur dans l'action. La présence d'un seul lieu a significativement augmenté à la fin de l'expérimentation, tant dans les récits que dans les dessins. La présence de musique, « La Valse des fleurs » extraite du ballet « Casse-noisette » composée par Tchaïkovski, créant une atmosphère a donc aidé les enfants à visualiser leur histoire et à la placer dans un contexte, c'est-à-dire dans un lieu. Le nombre de lieux a augmenté dans la moitié des productions. Cette évolution peut découler du travail d'association entre musique et image effectué lors de la séquence. Les élèves ont été amenés à écouter des extraits

dans le but de choisir l'illustration qui leur conviendrait le mieux. Ils ont donc été confrontés à un exercice lors duquel il leur était demandé de situer une musique dans un lieu, ce qui les a ensuite aidés à concevoir un lieu en entendant une œuvre musicale pendant l'évaluation finale. Une seule élève, l'élève 13 (annexe 1), ayant situé son histoire en début de séquence dans un lieu a proposé plusieurs lieux lors de la production finale. Cette progression est en lien avec ses réactions lors de la séance d'association entre images et musiques. En effet, cette enfant n'a eu aucune difficulté à associer les extraits musicaux aux photos correspondantes et à justifier ses choix. Elle est même la seule à avoir fait une proposition autre : en écoutant le thème du film « Sleepy Hollow », elle a déclaré qu'elle aurait choisi non pas une image nocturne de forêt mais une image du Petit Prince sur sa planète car elle percevait dans cette œuvre « une musique d'une autre planète ». En revanche, l'élève 5 (annexe 1) qui n'a proposé aucun lieu dans ses histoires a effectivement eu des difficultés au cours de cette même séance. Il ne parvenait pas à visualiser ce qu'il entendait dans un lieu, malgré l'appui des images proposées. Il a par exemple proposé d'associer l'œuvre utilisant des bruits de la ville à l'image d'une Walkyrie sur un cheval mais n'a pas su expliquer son choix. Pourtant, la présence de plusieurs lieux reste rare car elle implique une construction narrative plus élaborée. L'enfant qui construit l'histoire doit concevoir le passage d'un lieu à l'autre, c'est-à-dire l'enchaînement logique d'actions portant les protagonistes à se déplacer. La musique n'a donc pas suggéré aux élèves différents lieux. Le fait de n'avoir choisi de ne faire écouter qu'un seul morceau en boucle lors de l'expérimentation finale a peut-être été un facteur déterminant. En effet, le but était que les enfants, grâce aux écoutes répétées, s'immergent dans l'atmosphère dégagée par l'extrait musical pour ensuite se l'approprier et se créer un imaginaire autour de celui-ci. Le choix de proposer plusieurs morceaux à la suite n'aurait pas laissé le temps aux enfants de s'imprégner des œuvres. Les écoutes auraient été plus superficielles et n'auraient pas confronté les élèves à une unité et à une évolution logique, tandis que le morceau choisi présente bien une introduction, un développement et une conclusion. Sa structure est donc similaire à la structure d'un récit. Mais c'est justement cette unité intrinsèque du morceau qui a peut-être entravé les enfants par rapport à l'introduction de plusieurs lieux : l'écoute musicale leur a suggéré un lieu précis, qu'ils ont visualisé et ils n'en sont par la suite pas sortis. Pourtant, malgré le travail sur l'association entre écoute et image, près d'un tiers des productions en fin de séquence ne présente aucun lieu. La musique n'a donc pas aidé ces enfants à projeter leur histoire dans un lieu, c'est l'action, même si elle n'était que peu contextualisée, qui a primé ; l'action, plus concrète, étant le moteur de la narration et étant tangible par des enfants de maternelle bien avant la description.

Enfin, un indicateur de l'enrichissement des récits a été l'analyse de la nature de ceux-ci. Les récits descriptifs ne représentaient pas une part significative des productions au début comme à la fin de la séquence (environ 1/10). En revanche, l'augmentation du nombre d'actions dans les narrations est indéniable. La tendance s'est inversée suite à la séquence, passant d'environ 60% des récits avec une action à 60% des récits avec plusieurs actions. Le nombre d'actions est un facteur permettant d'affirmer que les enfants ont eu plus d'idées. Ce progrès est lié au travail d'écoute corporelle et d'écoute gestuelle effectué lors de la séquence. Ces deux activités permettent aux enfants d'identifier la structure d'un morceau et de la traduire physiquement, par le biais du corps. Le fait de percevoir les mouvements d'une pièce musicale peut aider les enfants à comprendre comment évolue cette pièce. Ainsi, la structure musicale aide les enfants à donner une structure au récit en transférant le ressenti lors de l'écoute dans leur production et en la faisant à son tour évoluer. Prenons l'exemple de l'élève 14 (annexe 1) qui a progressé car il a raconté une histoire avec une seule action au début tandis qu'à la fin, il y avait plusieurs actions dans son récit, s'enchaînant logiquement de surcroît. Cet élève a été parmi les plus dynamiques lors des séances d'écoute gestuelle et d'écoute corporelle. Ressentir la musique par le corps est une approche qui lui convient particulièrement. Lors de l'écoute de la batucada brésilienne en première séance, il avait été très sensible au jeu de questions/réponses entre une percussion soliste et le chœur. Lorsqu'un instrument jouait seul, il se déplaçait sur le rythme en sautillant ou en faisant des pas légers tandis que quand le chœur répondait, il sautait à pieds joints ou se déplaçait d'un pas plus marqué, plus lourd. Enfin, lorsque toutes les percussions jouaient ensemble, il agitait tout son corps, marchait et secouait ses bras. Lors de la troisième séance, en écoutant « Rabbia e Tarantella » d'Ennio Morricone, il a immédiatement perçu l'évolution plutôt marquée du morceau. Au début, il ne bougeait presque pas, ses mouvements étaient lents. Au fur et à mesure que des instruments entraient en scène, il faisait plus de mouvements et sollicitait plus de parties de son corps jusqu'au final où tout son corps dansait et se déplaçait dans la salle. Lors de l'écoute gestuelle à partir de « L'apprenti sorcier » de Paul Dukas, ce même élève a bien identifié la structure de l'œuvre, alternant mouvements des bras, des poignets et des mains dans des gestes parfois amples parfois précis, accélérant le tempo au fil de l'extrait. En revanche l'élève 5 (annexe 1), qui proposait un enchaînement d'actions en début de séquence mais plus qu'une à la fin, a présenté des difficultés lors de ce travail corporel. En effet, il ne parvenait pas à faire évoluer ses mouvements lors des écoutes corporelles : il se déplaçait de la même façon tout au long de la pièce, sans jouer avec différentes parties de son corps. Lors des écoutes gestuelles, la difficulté a été encore plus grande car il était assis : il ne

pouvait donc pas simplement se déplacer et ne parvenait pas à faire des gestes en lien avec des éléments qu'il avait identifiés dans le morceau.

## 6.2 Hypothèse 2

Un travail d'écoute musicale permet de développer l'imaginaire dans le cadre de la production d'écrits à partir de dessins.

Cette seconde hypothèse a également été testée lors de l'expérimentation. Les conclusions sont moins évidentes que pour l'enrichissement de la production d'écrits. En effet, le bilan est plus mitigé quant à l'impact de l'écoute musicale sur le développement de l'imaginaire dans la production d'écrits.

Les récits dénués d'imaginaire ou mêlant imaginaire et réel ont effectivement diminué suite au travail réalisé lors de la séquence mais la diminution n'est pas significative, tandis que les récits entièrement imaginaires ont eux-mêmes quelque peu diminué. En revanche, une nouvelle catégorie de récits est apparue à la fin de l'expérimentation, celle des récits imaginaires basés sur des dessins animés ou sur des albums. L'écoute musicale n'a donc pas fait évoluer de façon notable la présence de l'imaginaire dans les productions. L'introduction d'éléments liés aux dessins animés au moment de la création avec écoute musicale est probablement due au fait que la musique de Casse-noisette, empreinte de douceur et de féérie, peut en effet évoquer l'univers du dessin animé. Il est donc surprenant de noter tout de même que les sentiments qui transparaissent dans les récits des enfants sont souvent des sentiments d'angoisse et de peur. Il est alors légitime de s'interroger sur le point suivant : dans quelle mesure les enfants prennent-ils en compte la musique dans leurs productions ? Quelle place accordent-ils à leurs préoccupations et aux thématiques qu'ils ont envie de traiter ? On notera la présence de tourbillon ou de tornade à trois reprises dans les productions des enfants. Or, la musique qui leur était proposée est une valse qui induit effectivement un mouvement tourbillonnant. Ces élèves ont peut-être été, de façon inconsciente, sensibles à la dynamique du morceau et l'ont traduite dans leur graphisme ainsi que dans leur narration.

En conclusion, on remarque en analysant les résultats individuels des élèves que la présence d'imaginaire dans les récits n'a pas évolué pour un enfant sur deux.

En revanche, l'imaginaire lié aux personnages a évolué positivement car il a augmenté pour les deux-tiers des élèves. En effet, la proportion de personnages réels a diminué de moitié tandis que les animaux imaginaires et les créatures fantastiques, sorcières, vampires, dragons, ont

significativement augmenté. L'association production d'écrits et écoute musicale, en plus d'avoir favorisé la prolifération des personnages, a aussi développé l'apparition de personnages empreints d'imaginaire. Pour ne pas influencer les productions, aucun travail n'a été mené en classe, en parallèle de la séquence, sur l'imaginaire opposé au réel. Ces éléments sont donc apparus spontanément.

### **6.3 Limites et prolongement**

La première limite, la plus évidente, est le nombre de participants à l'expérimentation. Il aurait été pertinent de proposer cette expérimentation à plus d'élèves et également à des élèves du même niveau mais n'appartenant pas à la même classe ni à la même école et n'ayant donc pas les mêmes références et habitudes de travail. De plus, il aurait été indiqué de pouvoir comparer les résultats du groupe expérimental à ceux d'un groupe témoin n'ayant pas bénéficié de la séquence d'écoute musicale.

Le choix de la musique finale peut aussi, en quelque sorte, constituer une limite car ce choix provoque des réactions différentes selon les élèves et leur sensibilité. En effet, les enfants ont été exposés à des œuvres variées tout au long de la séquence mais lors de la production finale, ils ont élaboré un récit à partir d'une seule musique imposée, qui peut être plus ou moins évocatrice selon les personnalités et les vécus de chacun. Il aurait donc été intéressant de comparer les résultats des élèves et leurs productions à partir de musiques différentes, afin de pouvoir évaluer si certaines musiques sont plus parlantes pour certains enfants, s'ils réagissent de la même façon quelles que soient les musiques proposées ou si tous réagissent de manière similaire à une musique donnée.

Il aurait été envisageable de lire un album ou un conte musical, comme « Pierre et le Loup » de Prokofiev, afin d'habituer les enfants à l'association récit et musique. Le risque aurait été que les élèves racontent cette histoire précise lorsqu'on leur demande de raconter une histoire à partir d'une musique. Il aurait donc été nécessaire de veiller à choisir un morceau très différent de celui qui accompagnait l'histoire lue pendant la séquence afin que les enfants ne soient pas influencés. Ce travail aurait aussi permis de voir si les enfants prenaient en compte la musique proposée et adaptaient leur récit en fonction ou s'ils reproduisaient ce qu'ils avaient entendu, en racontant l'histoire lue même si la musique avait changé.

## 7. Bibliographie

Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015, (2015). Programme d'enseignement de l'école maternelle.

Repéré à [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=86940](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940)

Delalande, F. (1984). *La musique est un jeu d'enfant*. Paris : Editions Buchet/Chastel.

Dictionnaire de français Larousse.

Repéré à <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/imaginaire/41613>

et à <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/imagination/41617>

Hanshumacher, J. (1980). The Effects of Arts Education on Intellectual and Social Development: A Review of Selected Research, *Bulletin of the Council for Research in Music Education No. 61*.

Lamorthe, I. (1995). *Enseigner la musique à l'école*. Paris : Hachette Livre.

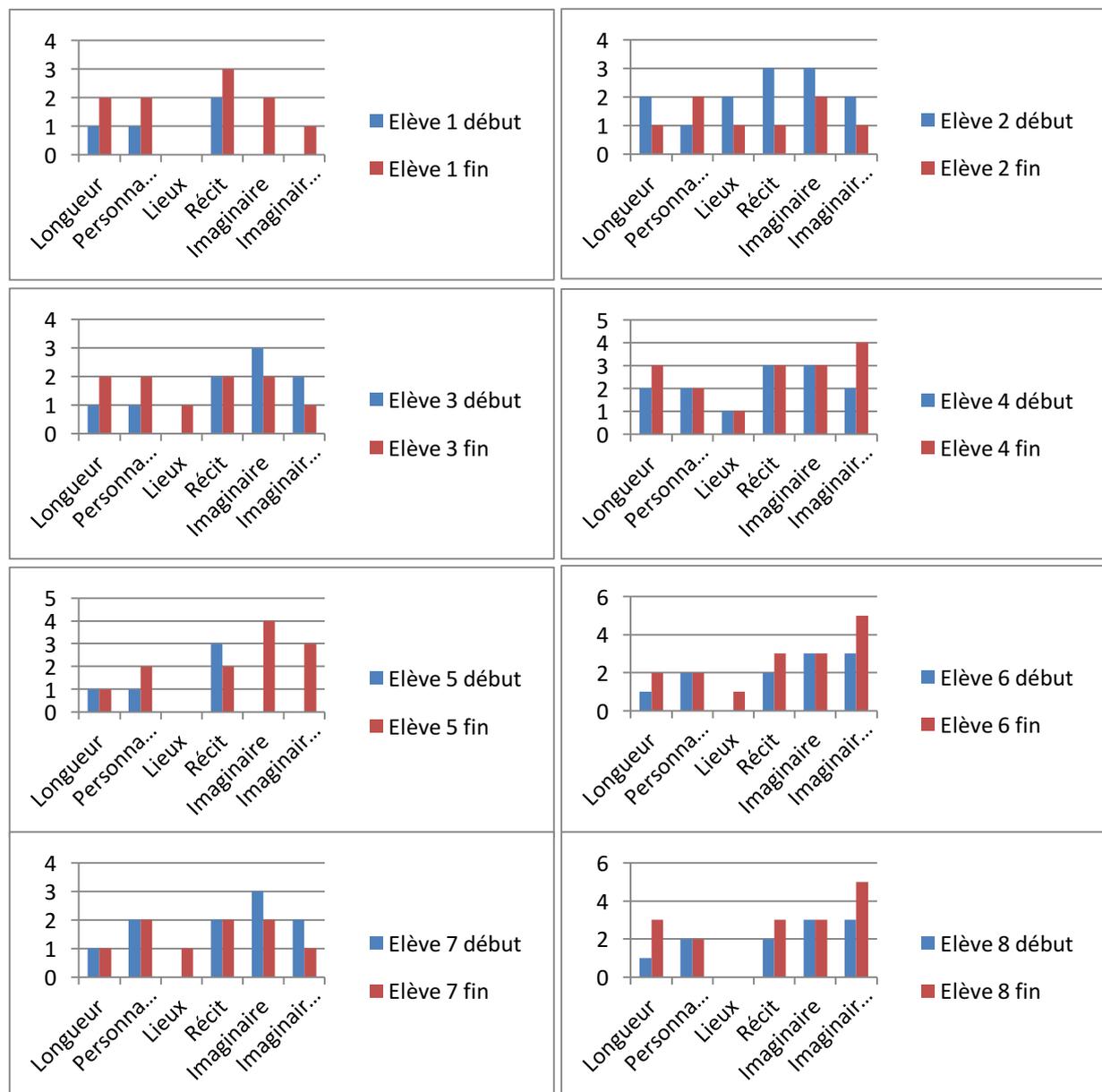
Malefant, N. (2004). L'éveil du bébé aux sons et à la musique, issue de la Presse de l'Université Laval.

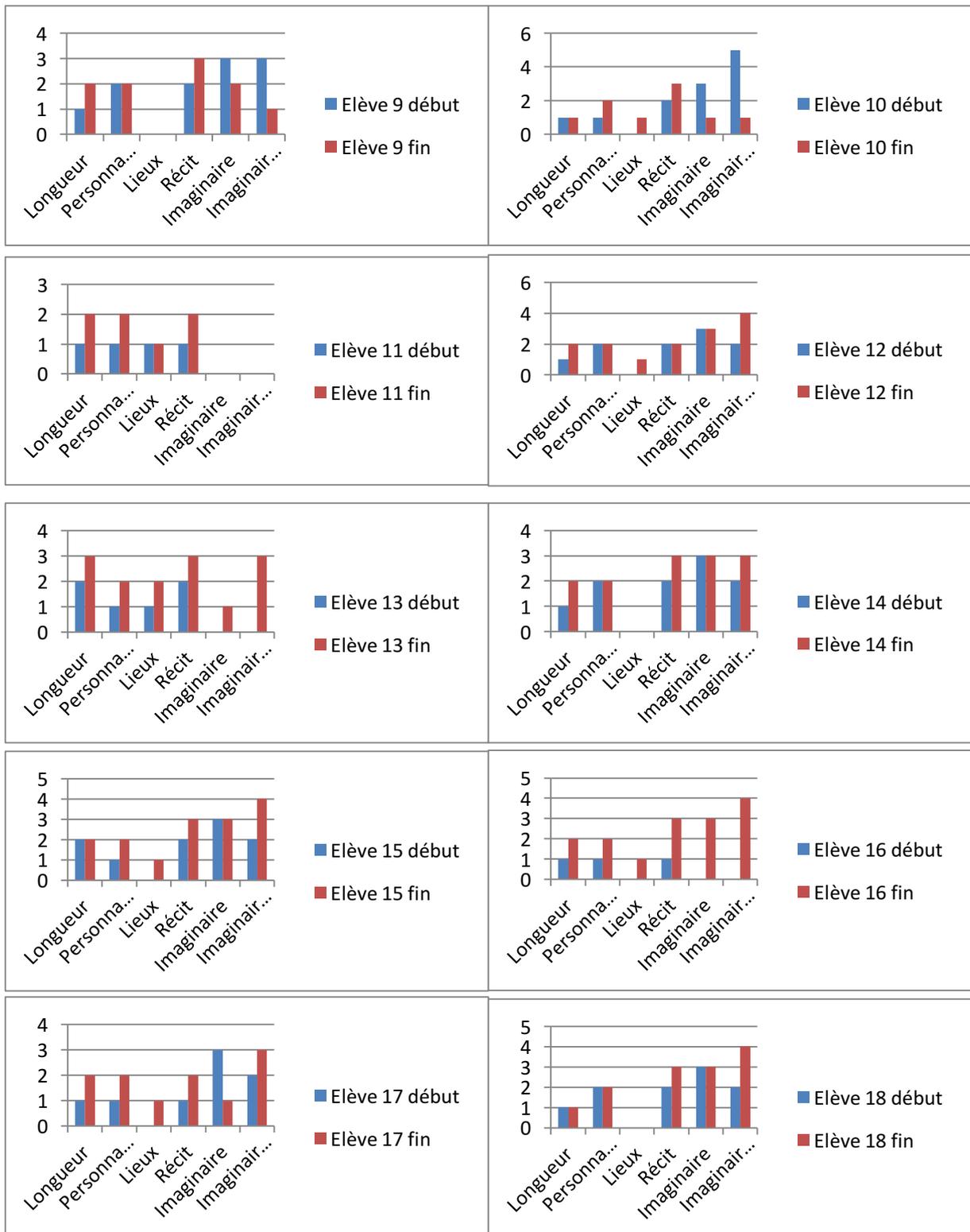
Rousseau, L. (2005). La musique, <langage universel des émotions>, un adage fondé?

Repéré à <https://zone.biblio.laurentian.ca/dspace/handle/10219/66>

## Annexe 1 : Résultats et évolution par élève

La longueur du récit est évaluée sur une échelle de 1 à 3, 1 signifiant bref, 2 moyen et 3 long. Le nombre de personnages et de lieux est évalué sur une échelle de 0 à 2, 0 signifiant pas de personnages ou pas de lieux, 1 un personnage ou un lieu et 2 plusieurs personnages ou plusieurs lieux. Le récit est évalué sur une échelle de 1 à 3, 1 signifiant une description, 2 une action et 3 un enchaînement d'actions. L'imaginaire est évalué sur une échelle de 0 à 3, 0 signifiant pas d'imaginaire, 1 imaginaire et réel, 2 imaginaire et dessins animés ou albums, 3 imaginaire. L'imaginaire et les personnages sont évalués sur une échelle de 0 à 5, 0 signifiant personnages réels, 1 personnages d'albums ou de dessins animés, 2 personnages humains imaginaires, 3 personnages animaux imaginaires, 4 créatures fantastiques, 5 objets ou éléments animés.





## Annexe 2 : Exemples de dessins à partir de musiques

Dessins réalisés en écoutant « Strings of Fire » de Ronan Hardiman

Elève 1

Elève 2



Dessins réalisés en écoutant « Les jeux d'eau à la villa d'Este » de Liszt

Elève 1

Elève 2



### **Annexe 3 : Pistes de réflexion**

La musique aide-t-elle les enfants à appréhender les durées ?

Un enfant a ressenti le besoin de revenir sur son histoire afin d'en changer certaines composantes, peut-être trop anxiogènes dans leur version originale. Cette élève a par exemple changé le personnage de la petite fille, personnage auquel elle peut s'identifier, en une grand-mère qui, dans le récit, meurt. Elle a dessiné en écoutant « La Valse des fleurs » de Tchaïkovski, elle a raconté son histoire en revenant à plusieurs reprises sur ce qu'elle disait pour transformer des éléments puis a finalement demandé à reprendre son dessin pour le réviser. Elle a ensuite raconté la version corrigée de son histoire. Le brouillon, la révision, la correction sont des étapes essentielles dans le travail de production d'écrits. Il serait pertinent d'y habituer les enfants dès la maternelle et de comparer l'œuvre originelle et sa révision.

**Année universitaire 2015-2016**

**Master 2 *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation***  
**Mention Premier degré**

**Titre du mémoire :** Musique et production d'écrit en cycle 1 : *Développer l'imaginaire à travers l'écoute musicale.*

**Auteur :** Tiphaine GIANSETTO

**Résumé :**

Cette recherche se base sur les pratiques d'écoute musicale active, sur la production d'écrit en dictée à l'adulte et sur le développement de l'imaginaire à l'école maternelle. L'objectif de cette étude est d'évaluer dans quelle mesure un travail d'écoute musicale peut enrichir les récits d'invention et peut stimuler l'imagination des élèves de cycle 1. L'expérimentation se déroule en deux séquences. Un travail est d'abord effectué autour du langage et des émotions sans écoute musicale. À l'issue de cette séquence, les enfants doivent dessiner puis raconter une histoire sur le thème de la tristesse. Ces productions serviront d'évaluation diagnostique. Une deuxième séquence axée sur l'écoute musicale est alors menée en classe, à l'issue de laquelle les élèves dessinent et racontent une histoire en écoutant « La Valse des fleurs » du ballet « Casse-noisette » composée par Tchaïkovski. Les résultats montrent que le travail d'écoute musicale a permis aux élèves d'enrichir leurs productions d'écrit mais n'a pas influencé de manière significative la présence d'imaginaire dans les récits.

**Mots clés :** éducation musicale, production d'écrit, imaginaire, maternelle, GS, écoute musicale.

**Summary :** This research is based on active listening of music, on adult writing dictation and on the development of fantasy of preschool pupils. This study aims at assessing to what extent listening to music can enrich fantasy narratives and can stimulate preschool pupils' imagination. The experiment is set on two main parts. The first part is based on language and emotions without any music. At the end of this sequence, the children have to draw and tell a story based on the theme of sadness. The result will then be used as a diagnostic assesment. In the second part, the children have to listen to the music and then have to draw and tell a story while listening to „la valse des fleurs“ from the ballet, „the Nutcracker“ by Tchaïkovski. The results show that listening to music has enabled the children to enrich their writing productions, but has not in the end influenced fantasy in stories so much

**Key words :** music education, writing production, fantasy, Kindergarten, listening of music