



**HAL**  
open science

# L'écoute musicale au service du langage corporel et des émotions

Héloïse Béri, Jade Chambige

► **To cite this version:**

Héloïse Béri, Jade Chambige. L'écoute musicale au service du langage corporel et des émotions. Education. 2017. dumas-01616056

**HAL Id: dumas-01616056**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01616056>**

Submitted on 13 Oct 2017

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



**MASTER MEEF mention 1er degré**

**« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »**

**Mémoire de 2<sup>ème</sup> année**

**Année universitaire 2016 - 2017**

**L'ÉCOUTE MUSICALE AU SERVICE DU LANGAGE CORPOREL ET  
DES EMOTIONS**

**HÉLOÏSE BERI et JADE CHAMBIGE**

Directeur du mémoire : Monsieur Sylvain BUTTARO

Assesseur : Madame Mary-Eve Penancier

Soutenu le 29/05/2017

# Sommaire

<b>REMERCIEMENTS .....</b>	<b>4</b>
<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>5</b>
<b>1. DE L'EXPRESSION CORPORELLE AUX EMOTIONS : QU'ENGENDRE L'ECOUTE MUSICALE ? .....</b>	<b>8</b>
1.1. <i>L'écoute musicale : apprendre à écouter ?.....</i>	8
1.1.1. La perception auditive .....	8
1.1.1.1. Le système auditif .....	8
1.1.1.2. Le développement auditif de l'enfant .....	9
1.1.1.3. L'émission et la propagation d'un son .....	10
1.1.1.4. La distinction entre entendre, percevoir et écouter .....	11
1.1.1.5. La prévention à la santé : gestion du bruit.....	12
1.1.2. L'écoute musicale au cœur de l'éducation musicale .....	13
1.1.3. Ouverture à la culture et sensibilité .....	15
1.2. <i>Le langage corporel : du corps à l'expression.....</i>	16
1.2.1. La primauté du langage verbal sur le langage corporel dans la société .....	16
1.2.2. Le cas spécifique de l'enfant.....	17
1.2.2.1. La logique domination du langage corporel sur le langage verbal .....	17
1.2.2.2. Le développement psychomoteur du jeune enfant (0 à 5 ans).....	18
1.2.2.3. Les besoins physiologiques de l'enfant .....	20
1.2.3. La conscience corporelle .....	21
1.2.4. L'expression corporelle : le geste libre .....	22
1.3. <i>Les émotions : que dit réellement le corps ?.....</i>	23
1.3.1. Les émotions : définition, point de vue psychologique, développement des émotions chez l'enfant .....	23
1.3.2. Distinction émotions/sentiments .....	26
1.3.3. Lien émotions et corps (carte corporelle des émotions) .....	26
<b>2. METHODOLOGIE &amp; ANALYSES.....</b>	<b>28</b>
2.1. <i>Protocole de recherche .....</i>	28
2.1.1. Présentation de la recherche : hypothèses, description de la séquence pédagogique .....	28
2.1.2. Public visé : âge, contexte social.....	29
2.1.3. Choix pédagogiques.....	30
2.1.3.1. Le choix des enfants.....	30
2.1.3.2. Le choix des musiques.....	31
2.2. <i>Méthode : Recueil des données .....</i>	32
2.3. <i>Analyse des données.....</i>	34
2.3.1. L'entrée dans l'activité.....	35
2.3.2. Capacité d'écoute : l'arrêt à l'écoute.....	36
2.3.3. Analyse des mouvements corporels et des déplacements .....	37
2.3.4. Les différences entre les musiques : connues ou inconnues .....	41
2.3.5. Les émotions ressenties en lien avec les musiques diffusées : écoute assise.....	42

2.3.6	S'exprimer et danser : seul, en binôme, ou en ronde ; quand la musique engendre des relations humaines	43
2.3.7	La liberté corporelle.....	44
2.4	<i>La présentation des résultats.....</i>	45
2.5	<i>Discussion : les limites de notre étude.....</i>	47
2.5.1	Les limites a priori.....	47
2.5.2	Les limites a posteriori.....	48
<b>CONCLUSION.....</b>		<b>50</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAPHIE .....</b>		<b>52</b>
<b>ANNEXES .....</b>		<b>54</b>

## Remerciements

---

*En premier lieu, nous remercions chaleureusement notre directeur de mémoire Monsieur Sylvain Buttaro, pour nous avoir guidées et orientées dans notre recherche mais aussi pour sa patience et le temps qu'il nous a accordé.*

*Nous remercions également Mesdames Caroline Blanvillain et Mary-Eve Penancier - enseignantes à l'ESPE de Montpellier - pour nous avoir accompagnées durant notre année de recherche.*

*Nous tenons à adresser nos remerciements les plus sincères à toutes les autres personnes qui nous ont aidées dans la réalisation de notre mémoire :*

- Leïla, collègue d'Héloïse, qui lui a permis, à travers son travail d'adopter une posture réflexive tout au long de cette année. Merci à elle pour son précieux accompagnement. Nous lui souhaitons une réussite méritée.*
- Madame Maryse Humbert, Inspectrice de l'Education nationale qui a rendu ces observations et cette étude possibles.*
- Fanny, binôme d'Héloïse, qui a su comprendre l'enjeu de ce travail.*
- Julie, l'ATSEM de la classe, qui a apporté une aide précieuse toute l'année.*

*Enfin, un grand merci à nos familles et amis, et plus particulièrement à nos parents, pour les nombreuses heures qu'ils nous ont consacrées, leurs soutiens et les précieux conseils qu'ils nous ont apportés tout au long de notre étude.*

# Introduction

---

L'une des caractéristiques principales de la musique réside dans sa capacité à engendrer des émotions chez l'auditeur, émotions d'une diversité et d'une richesse étonnantes : joie, sérénité, apaisement, monotonie, ennui, tristesse, oppression, surprise. (M.Pineau et B.Tillmann, 2001, p.9).<sup>1</sup>

Cette citation énonce les raisons pour lesquelles, à l'aube de cette dernière année d'étude, nous avons souhaité travailler un thème que nous aimions et qui nous semblait intéressant et enrichissant, sans pour autant en avoir la « maîtrise ». En effet, si nous avons choisi le thème de la musique c'est pour son omniprésence dans nos vies et toutes les émotions qu'elle nous procure. Selon Etienne Souriau, à son origine, la musique rassemblait « tous les arts rattachés au chant et à la parole » incluant donc par exemple la littérature<sup>2</sup>. Toujours dans le *Vocabulaire d'esthétique*, Etienne Souriau propose une réactualisation du terme musique, qu'il définit alors comme seul « art des sons ».

Enseignant en classe de petite et moyenne section de maternelle, nous avons pu constater un premier problème : certains élèves présentaient des difficultés de motricité globale et étaient régulièrement agités en classe. Ces faits nous ont interpellées et nous nous sommes demandé si la musique pouvait avoir un impact bénéfique sur les élèves.

Pour voir le champ des possibles en musique/éducation musicale, nous avons précisément lu les programmes de maternelle, et cette dernière est incluse dans le domaine d'apprentissage « agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques » sous le nom « d'univers sonores ». Le programme détaille alors deux points : dans un premier temps le jeu de la voix et l'acquisition d'un répertoire de comptines et de chansons, et dans un second temps un travail d'écoute. Sans jugement de valeur, la musique n'est pas au centre des programmes de l'école primaire et c'est pour nous un deuxième problème. Selon leurs situations familiales, l'accès à la culture par les élèves est variable, l'école doit alors tenter de réduire au maximum ces inégalités en permettant une rencontre avec le monde culturel, ici musical, notamment en découvrant divers artistes et œuvres.

Ces premières constatations nous ont permis de réfléchir sur l'orientation que nous voulions donner à notre étude. L'éducation musicale est un champ très vaste, il nous semblait alors important de préciser les choses en sélectionnant un sous-domaine : l'écoute musicale. C'est une dimension primordiale de l'éducation musicale, qui peut facilement se mettre en place dans une classe. Selon le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL), l'écoute

---

<sup>1</sup> Tillmann, B. et Pineau, M. (2001). *Percevoir la musique, une activité cognitive*. Paris, France : L'Harmattan

<sup>2</sup> Souriau, E. (2004). *Musique. Vocabulaire d'esthétique*. (vol.1, p. 1038-1042).

signifie l'attention portée aux bruits, dans une attitude de curiosité et de vigilance.<sup>3</sup> Nous précisons les choses dans la partie théorique/scientifique.

Pour trouver un sujet cohérent, dont la mise en pratique serait enrichissante pour notre recherche, nous avons pensé à plusieurs liens possibles avec l'écoute musicale : langage, danse, émotions, production musicale... Mais un choix s'est imposé et nous avons décidé de lui lier deux éléments principaux : premièrement le langage du corps et l'expression corporelle libre, et dans un second temps les émotions.

Il nous semble important de donner une première définition de ces notions, qui seront cependant bien plus développées ensuite. Le langage du corps fait référence au langage non verbal (expressions du visage, gestes, etc). Les émotions sont très difficiles à définir tant elles peuvent comporter différentes dimensions (philosophique, psychologique...) mais on pourrait s'accorder sur un sens commun de base défini par Etienne Souriau : « l'émotion est un état affectif qui transforme de façon momentanée la relation d'une personne au monde. C'est une réaction variée et intense. »<sup>4</sup>

Nous avons effectué de larges recherches sur ces thèmes, qui nous ont permis de voir que plusieurs études avaient été réalisées, sur le lien entre écoute musicale et langage. Un de nos livres cibles fait également état de plusieurs études concernant l'écoute musicale et l'écoute en général et propose diverses solutions aux problèmes d'écoute (telle que la musicothérapie par exemple).<sup>5</sup> Des chercheurs finlandais de l'équipe du Dr Lauri Nummenmaa<sup>6</sup> ont également travaillé sur les émotions, précisément sur le lien entre corps et émotion qui nous intéresse vivement et leur recherche nous permettra d'expliquer plusieurs points. Au sujet des émotions, nous avons pu lire un grand nombre d'informations, souvent différentes selon les points de vue. Socrate disait par exemple que les émotions étaient inférieures à la pensée et que nous les contrôlions afin d'avoir une vie saine, morale. Mais pourtant la vie de l'homme semble indissociable de plusieurs émotions... Il y a donc différentes choses à préciser sur les émotions, sur lesquelles nous nous pencherons plus en détail un peu plus loin.

Certains théoriciens, comme Wallon, Willems, Piaget, ou encore Dalcroze ont nourri toutes nos recherches en nous éclairant sur leur domaine respectif : psychologie, musique, médecine, etc.

Ces recherches nous ont amenées à réfléchir précisément sur les enjeux de notre sujet d'étude, Nous avons problématisé notre sujet de la façon suivante : **il s'agira de voir en quoi**

---

<sup>3</sup> Ecoute. Dans *Dictionnaire CNRTL en ligne*. Repéré à <http://www.cnrtl.fr/definition/écouter>

<sup>4</sup> Souriau, E. (2004). Emotion. *Vocabulaire d'esthétique*. (vol.1, pp. 652-653).

<sup>5</sup> Langeard-Duvivier, A.M. (2009). *Le paradoxe de l'écoute*. Courlay, France : Fuzeau

<sup>6</sup> Lauri Nummenmaa est médecin et professeur de neurosciences cognitives en Finlande

## **la pratique d'une écoute musicale régulière peut avoir une influence sur l'expression du langage corporel et la manifestation des émotions.**

Afin de répondre à cette problématique, nous avons envisagé une mise en pratique qui pourrait répondre à de nouvelles hypothèses, à savoir que, si l'écoute musicale est pratiquée régulièrement elle favorisera alors l'expression du langage corporel, mais aussi que certaines musiques auront peut-être plus d'impact sur les élèves que d'autres (notamment celles qu'ils connaissent). Nous présenterons les autres hypothèses plus en détail dans la présentation de notre partie pratique.

Nous voulions observer des possibles évolutions sur nos élèves grâce à un dispositif récurrent identique : une séquence de 8/9 semaines centrée sur l'écoute et le corps, dans laquelle la liberté était première. Chaque séance était réalisée toutes les semaines le même jour, à la même heure, et durait globalement le même temps.

Afin de pouvoir recueillir des données sur le long terme, nous avons choisi la méthode de recueil de données efficace qu'est l'observation par vidéo, présentant de nombreux avantages comme par exemple la possibilité de consulter les vidéos à volonté, et de pouvoir profiter de l'arrêt sur image pour analyser chaque instant. Nous préciserons les tenants et les aboutissants de cette séquence et de la méthode de recueil de données dans la partie adéquate.

Pour répondre toujours au mieux à notre problématique, il nous a paru essentiel de construire un plan en deux parties distinctes : une partie théorique et une partie pratique. La partie théorique qui sera la première, comprendra des contenus scientifiques relatifs à notre sujet, et résumera toutes les données que nous aurons pu trouver, trier, analyser et assembler. Elle sera détaillée en trois sous parties principales, qui feront chacune respectivement référence aux trois éléments de la problématique : l'écoute, le corps et le langage corporel, les émotions.

Ces états de lieux scientifiques nous éclairent pour notre mise en pratique qui constituera la deuxième partie de ce travail, dans laquelle nous parlerons du protocole mis en place (méthode choisie, séquence, etc.), de l'analyse de nos données, des résultats et de la discussion de ces derniers. Afin de terminer ce travail, nous aborderons les limites présentées par cette recherche.

# 1. De l'expression corporelle aux émotions : qu'engendre l'écoute musicale ?

---

## 1.1. L'écoute musicale : apprendre à écouter ?

### 1.1.1. La perception auditive

#### 1.1.1.1. Le système auditif

Le système auditif se décompose en deux sous-ensembles : le système auditif périphérique et le système auditif central. Le système auditif périphérique est lui-même composé de trois parties : l'oreille externe, l'oreille moyenne et l'oreille interne (Cf. annexe 1: Schéma de l'oreille).

**L'oreille externe** correspond à la partie visible de l'oreille, elle est composée du pavillon, qui est placé latéralement sur le crâne. Il est formé par un squelette de cartilages recouvert de peau et il est attaché au crâne : par la peau, par deux ligaments, et trois muscles. De plus, l'oreille externe comprend aussi le conduit auditif. C'est un canal long de 3 cm, qui s'ouvre au niveau de la conque et dont le fond est fermé par la membrane élastique dite tympanique.

Le tympan se situe entre l'oreille externe et l'oreille moyenne. Il vibre en fonction des bruits extérieurs. Il a plusieurs rôles, notamment celui de protéger l'oreille moyenne des traumatismes et infections, mais aussi de localiser et amplifier des sons (le son arrive premièrement dans l'oreille la plus proche de son origine et se trouve atténué dans l'autre oreille). (F. Hirsch<sup>7</sup>, communication personnelle, 2014).

**L'oreille moyenne** correspond à la partie située entre l'oreille interne et externe, elle comprend le tympan, une chaîne rigide de trois osselets (le marteau, l'enclume et l'étrier) et la trompe d'Eustache. Elle est en contact avec l'oreille interne par les fenêtres ronde et ovale. Elle va amplifier les vibrations sonores pour ensuite les transmettre à l'oreille interne. L'oreille moyenne joue un double rôle : transmettre les vibrations sonores et protéger l'oreille interne. En cas d'exposition sonore trop importante (au delà de 90dB), le muscle de l'étrier va se contracter pour réduire les vibrations afin de protéger l'oreille interne.

**L'oreille interne** comprend la cochlée et le vestibule. Le vestibule est une cavité osseuse et est responsable de l'équilibre. La cochlée est également appelée limaçon osseux en raison de sa forme et est responsable de l'audition. C'est une cavité osseuse spiralée et conique d'environ deux tours et demi, à l'intérieur de laquelle se trouve du liquide, appelé endolymphe, et des cellules ciliées. L'ensemble des cellules ciliées et des membranes qui leur sont adjoindes constituent l'organe de Corti. Le mécanisme d'excitation des cellules ciliées permet la

---

<sup>7</sup> Hirsch, F. maître de conférences en Sciences du langage, spécialisé en phonétique

transduction cochléaire, cela transforme l'énergie reçue en influx nerveux. (F. Hirsch, communication personnelle, 2014).

Le nerf auditif (ou vestibulo-cochléaire) est un nerf sensoriel formé de deux parties : le nerf cochléaire et le nerf vestibulaire. La partie cochléaire du nerf auditif est chargée de transmettre les signaux correspondant aux ondes sonores de l'oreille interne au Système Nerveux Central. Du point de vue auditif, le rôle de l'oreille interne est de transformer l'énergie provenant des oreilles externe et moyenne en influx nerveux interprétables par le cerveau. (F. Hirsch, communication personnelle, 2014).

Le cerveau va ensuite traiter les informations reçues. D'après des études scientifiques, les deux hémisphères (gauche et droit) du cerveau bien que liés et correspondant entre eux, auraient des fonctions prédominantes différentes. Ainsi l'hémisphère gauche traiterait plutôt le langage (parole, lecture, écriture, etc.) et les mouvements complexes tandis que l'hémisphère droit serait plus accès sur l'émotionnel, la perception et l'écoute des bruits et des mélodies par exemple.

Pour conclure, le **système auditif périphérique** part donc du pavillon pour aller jusqu'aux premiers neurones du nerf auditif et permet alors l'encodage et la transmission du signal sonore au système auditif central. Le **système auditif central** va ensuite transmettre l'information sonore des premiers neurones jusqu'au cerveau. Ce système est responsable de l'interprétation de l'information sonore.

#### **1.1.1.2. Le développement auditif de l'enfant**

Des études ont démontré que le fœtus pourrait entendre les sons dès le quatrième ou cinquième mois de grossesse, les structures anatomiques seraient à ce moment là mises en place. La formation du système auditif commence en effet, dès les premiers mois de grossesse et se poursuit jusqu'à la fin de la grossesse. L'oreille externe apparaît dès dix semaines aménorrhée. La trompe d'Eustache et la cavité tympanique se formeraient dès la septième semaine aménorrhée, c'est aussi à ce moment là que les osselets apparaissent. L'oreille moyenne arriverait alors à maturation vers la 36<sup>ème</sup> semaine. La cochlée serait fonctionnelle entre la 18<sup>ème</sup> et la 20<sup>ème</sup> semaine aménorrhée.

On constate que le fœtus réagit à la voix de sa mère environ entre la 30 et 37<sup>ème</sup> semaine de grossesse. Cependant on peut déceler des réactions aux stimuli sonores extérieurs dès la 24<sup>ème</sup> semaine. Par exemple, le rythme cardiaque du fœtus se modifie ou bien il effectue des mouvements, ou alors il change de position. Le fœtus perçoit les sons internes et externes. Par interne, il faut comprendre, les bruits du corps de la mère (battements du cœur, respiration, bruits liés à la digestion) ainsi que ceux du fœtus (placenta et mouvement du fœtus dans le

liquide amniotique, cordon ombilical). Il est donc confronté en permanence à un fond sonore, qui ne l'empêche cependant pas de percevoir les sons externes. Malgré l'atténuation de l'intensité des sons par la paroi abdominale, le fœtus pourra les percevoir, cependant les sons graves sont mieux perçus que les aigus. De plus, la musique et la voix chantée sont extrêmement bien perçues par le fœtus.

A la naissance, si aucun problème n'est survenu, tous les organes nécessaires au système auditif sont fonctionnels. Le bébé pourra alors distinguer/discriminer des sons selon leur hauteur, intensité et rythme. Les sons perçus lors de la grossesse, seront gardés en mémoire par le bébé, par exemple un nouveau-né distinguera la voix de sa mère de celle d'une autre femme. L'environnement sonore dans lequel aura baigné le fœtus aura donc une incidence sur sa vie postnatale, car celui-ci recherchera les sons déjà connus.

Dès son plus jeune âge, l'être humain développe une préférence pour les voix humaines, surtout si celles-ci sont exagérées, ce qui est souvent le cas lorsqu'on s'adresse à un bébé ou un jeune enfant.

Le bébé est donc capable d'entendre dès sa naissance, cependant sa capacité à reconnaître les sons et écouter ce qu'il perçoit se développera au fil des ans. Néanmoins, des études ont démontré que le développement de la perception auditive se terminerait lors de l'adolescence. Le système auditif joue un rôle majeur dans le développement langagier et cognitif de l'enfant. La stimulation des capacités auditives durant les quatre premières années est alors très importante pour le bon développement de l'appareil auditif.

### **1.1.1.3. L'émission et la propagation d'un son**

Le son est une onde produite par la vibration mécanique d'un support fluide ou solide et propagée grâce à l'élasticité du milieu environnant (en général l'air). Pour produire un son, il faut donc une mise en vibration de l'air, cela nécessite une excitation, une source, ce qui entraîne une propagation de la vibration dans un milieu et qui sera réceptionnée par l'oreille. Par élasticité il faut comprendre : « propriété qu'ont certains corps de reprendre (au moins partiellement) leur forme et leur volume primitifs quand la force qui s'exerçait sur eux cesse d'agir »<sup>8</sup>.

Chez l'homme, la fréquence des sons audibles est comprise entre 20 et 20000 Hertz, en dehors de cette zone, les sons sont inaudibles. Cependant la sensibilité à la fréquence est variable d'un individu à l'autre. Elle dépend de l'âge, de l'éducation aux sons et des problèmes auditifs éventuels de chacun. La zone conversationnelle se situe entre environ 250 Hz et 4000Hz et en

---

<sup>8</sup> Elasticité. Dans dictionnaire CNRTL en ligne. Repéré à <http://www.cnrtl.fr/lexicographie/élasticité>

terme de décibels entre 30 et 40 décibels. Des sons perçus au delà de 110dB pourront être considérés comme dangereux pour le sujet exposé. Cependant une exposition prolongée, c'est-à-dire d'environ huit heures, même à 85dB est susceptible d'endommager le système auditif. (F. Hirsch, communication personnelle, 2014).

#### **1.1.1.4. La distinction entre entendre, percevoir et écouter**

Le dictionnaire Larousse, donne pour le mot percevoir la définition suivante : « Saisir quelque chose par les organes des sens »<sup>9</sup>. Grâce au système auditif, l'être humain va être en mesure de percevoir des sons, quels qu'ils soient et sans distinction.

Toujours selon le dictionnaire Larousse, entendre signifie "Percevoir par l'ouïe". Entendre relèverait donc de la perception et plus précisément du domaine de l'audition. Entendre ne nécessiterait *a priori* pas d'action ou d'effort particulier de la part de l'individu, qui serait alors passif.

Selon le dictionnaire Larousse, écouter signifie « être attentif à un bruit, à un son, à de la musique, etc., les entendre volontairement ». On remarque dans cette définition les termes « attentif » et « volontaire » qui montrent l'aspect actif du sujet pour écouter. En effet, écouter relèverait d'une action décidée par le sujet. On écoute quelque chose parce qu'on en a envie, la volonté apparaît ici comme un aspect essentiel. Le cerveau va être actif et va devoir interpréter ce qu'il perçoit, cela va demander de l'attention, voire de la concentration. Selon une seconde définition, cette fois-ci du CNRTL<sup>10</sup>, écouter signifierait : « Tendre l'oreille vers ce qu'on peut entendre, prêter attention à ce qu'on entend. » Entendre serait donc une étape essentielle pour pouvoir écouter.

« J'entends, j'écoute s'exprimer la vie  
Dans cette nature si jolie!  
J'entends, j'écoute...  
J'entends: je perçois le son  
J'écoute: je porte attention... »<sup>11</sup>

Cet extrait de poème exprime très bien la distinction entre entendre et écouter. Lorsque l'on entend quelque chose, on ne l'écoute pas forcément. En revanche écouter nécessite obligatoirement de l'entendre.

L'écoute pourrait se résumer en quatre grandes étapes : la première étape est la perception du son, suivie de la caractérisation la plus fine possible. En troisième étape apparaît l'appropriation du son par le sujet, qui revient pour lui à le faire sien. Pour finir, si les étapes précédentes sont

---

<sup>9</sup>Percevoir. Dans dictionnaire Larousse en ligne. Repéré à <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/percevoir/59411>

<sup>10</sup> Ecoute. Dans Dictionnaire CNRTL en ligne. Repéré à <http://www.cnrtl.fr/definition/écouter>

<sup>11</sup> Renaud, G. Extrait du poème *J'entends, j'écoute* Repéré à <http://www.croixbleue.fr/pdf/libe168.pdf>

abouties, l'individu sera alors apte à répéter, réinvestir le son. A partir de là, le son fera partie intégrante de la culture de l'individu et il sera capable de le reconnaître.

#### **1.1.1.5. La prévention à la santé : gestion du bruit**

Les cellules ciliées ne peuvent pas se régénérer c'est pourquoi il est important d'en prendre soin et de ne pas s'exposer à des intensités sonores trop élevées. En effet, des niveaux sonores trop forts peuvent endommager provisoirement ou définitivement les cellules ciliées de la cochlée.

L'une des causes les plus fréquentes de la perte d'audition, provient de l'exposition aux bruits. L'enseignement aux enfants, dès le plus jeune âge, représente un enjeu majeur quant à la prévention de la protection de l'ouïe.<sup>12</sup>

Il n'est pas rare de constater en classe, notamment en maternelle, que certains enfants soient gênés par les bruits présents, cela pouvant alors influencer sur leur comportement (fatigue, agitation, agressivité).

C'est pourquoi il sera important en classe, d'apprendre à s'écouter les uns les autres et attendre son tour pour prendre la parole, ne pas parler trop fort, faire attention lorsqu'on déplace le matériel (jeux, objets ou mobiliers) à ne pas faire trop de bruit, donner un temps limité pour l'usage des jeux sonores.

Le bruit peut avoir des effets sur l'audition mais pas seulement. En effet, la perte auditive ou la gêne auditive (acouphène et hyperacousie) ne sont pas les seules conséquences négatives possibles engendrées par une exposition sonore excessive. Au niveau des réactions instantanées, on peut constater une accélération du rythme cardiaque et de la tension, des différences au niveau du comportement (souvent plus agité), ou encore une diminution du champ visuel. Sur le long terme, ce sont les défenses de l'organisme qui peuvent être touchées, pouvant ainsi amener le sujet à des états de stress plus ou moins importants.

Il existe certaines campagnes, telle que la « Campagne HEIN<sup>13</sup> ? » ayant pour objectif de sensibiliser le plus grand nombre aux risques auditifs, ici notamment quant à l'écoute de la musique, que ce soit en collectif (concert, club) ou à titre personnel (lecteur de musique portable ou fixe), mais aussi à ceux pratiquant des instruments de musique.

---

<sup>12</sup> SCÉRÉN-CNDP. (2008). Ecoute écoute invitation à l'écoute, éveil à l'environnement sonore. Repéré à : <http://www.bruit.fr/images/stories/pdf/ecoute-ecoute.pdf>

<sup>13</sup> Agi-son. (2016). *Campagne HEIN ?*. Repéré à <http://agi-son.org/sensibilisation-et-prevention/campagne-hein>

### 1.1.2. L'écoute musicale au cœur de l'éducation musicale

Après avoir cherché des définitions scientifiques et approfondies de l'éducation musicale, la définition la plus simple et la plus significative était en fait disponible sur une célèbre encyclopédie en ligne :

L'éducation musicale est une discipline qui s'occupe, d'une part, de l'enseignement et de l'apprentissage de la musique (académique, populaire et du monde) et, d'autre part, de l'éducation aux aspects sociaux et culturels du code sonore et des bruits dans notre monde actuel<sup>14</sup>.

La définition semble claire mais il est important de préciser que l'éducation musicale comporte plusieurs sous-domaines comme la pratique vocale, les jeux de rythme, et l'écoute musicale entre autres.

Nous nous intéressons ici à l'écoute musicale, qui est la base de toute éducation musicale. En effet, il est primordial de développer une oreille assez fine pour devenir musicien.

Edgar Willems, musicien et pédagogue de la musique du XXème siècle a proposé nombre de travaux intéressants mais a surtout développé une méthode d'éducation musicale. Il a laissé des données assez riches sur l'éducation musicale, et nous concernant sur l'écoute musicale. E. Willems pense que l'éducation musicale est un facteur d'épanouissement de l'élève par l'apprentissage des sons<sup>15</sup>.

Edgar Willems s'intéresse de très près à l'activité d'écoute musicale et explique plusieurs choses intéressantes. Pour avoir la capacité à recevoir des sons et une base de musicalité, il disait :

Il faudrait donc développer l'acuité auditive avant d'entreprendre la culture de la musicalité[...]. L'acuité auditive se développe de deux façons très différentes et complémentaires : différencier des sons et percevoir des simultanités de sons<sup>16</sup>. (Langeard-Duvivier, 2009, p.98)

L'acuité auditive est donc la première chose à acquérir pour ensuite développer une certaine capacité d'écoute. Toujours en ce sens, Willems distingue trois types de fonctions auditives qui permettent, une fois toutes « construites » d'avoir une oreille dite de musicien : la sensibilité auditive, l'affectivité auditive et l'intelligence auditive. (Réception, sensation, compréhension, respectivement)<sup>17</sup>. Willems parle même d'audition intérieure dans le sens où à force d'habituer son oreille à l'écoute, l'apprenti musicien se construira une image mentale sonore du son et pourra alors se créer tout un répertoire de représentations mentales sonores. Cependant, pour parvenir à cette audition intérieure, les exercices d'entraînement proposés par Edgar Willems sont assez techniques, à base de reconnaissance de sons (sons de cloches), discrimination, exercices sur le mouvement sonore (montée, descente du son), etc.

Notre recherche portant sur l'écoute, il nous semble absolument indispensable d'évoquer les types de situations d'écoute qui peuvent être proposées dans le cadre scolaire. Il est vrai que

---

<sup>14</sup> Education musicale. Dans Wikipédia, *l'encyclopédie libre*. Repéré le 10 avril 2017 à [https://fr.wikipedia.org/wiki/Éducation\\_musicale#.C3.89ducation\\_musicale\\_en\\_France](https://fr.wikipedia.org/wiki/Éducation_musicale#.C3.89ducation_musicale_en_France)

<sup>15</sup> Langeard-Duvivier, A.M. (2009). *Le paradoxe de l'écoute*. Courlay, France : Fuzeau

<sup>16</sup> Ibidem, p.98

<sup>17</sup> Willems, E. (1940). *L'oreille musicale*. Fribourg, Suisse : Pro musica

malgré des programmes assez concis sur le thème de l'éducation musicale, l'écoute y est toujours référencée, peu importe le cycle. On en revient donc à la primauté de cette dernière.

Avant toute chose, il est primordial d'avoir le matériel nécessaire pour mettre en place une bonne écoute, où tout le monde peut avoir accès à la même qualité de diffusion, avec par exemple une enceinte efficace portative qui peut être placée face aux élèves dans la situation d'écoute. Il est malheureusement triste de s'apercevoir que la plupart des enseignants ne disposent pas de bons outils et ne peuvent donc pas proposer une bonne éducation à l'écoute.

Aparté fait, nous pouvons distinguer deux types d'écoute, des écoutes dites passives et des écoutes actives. Les écoutes passives sont généralement les écoutes associées au plaisir, à la distraction, au repos. Les écoutes actives sont essentielles puisque selon Eduscol, elles placent les élèves dans une situation d'attention particulière, et exigent d'eux une progression sur le discernement et la distinction des sons<sup>18</sup>. On parle alors d'organisation d'écoute groupale où plusieurs sujets qui écoutent la même personne. C'est une situation particulière émetteur/récepteur avec un émetteur et 25-30 récepteurs.

L'objectif principal est de comprendre le langage musical : origine des sons, organisation, formation, hauteur etc. tout ce qui n'est donc pas visible. Dans l'écoute active, le langage tient une grande place puisqu'une verbalisation est souvent présente à la fin de l'écoute pour permettre un retour sur ce qu'il s'est passé (description, émotions, etc.). Ces écoutes précises et demandant de grandes capacités d'attentions semblent difficiles à mettre en place au cycle 1, cependant il est possible d'entrer dans une dimension d'écoute active petit à petit, en se focalisant sur un aspect de la musique (hauteur par exemple), aspect qui évoque quelque chose aux élèves. Nous pouvons aussi imaginer un retour simple sur les émotions ressenties pendant l'écoute, avec des mots simples. Cependant, pour les placer régulièrement en écoute active et de manière différente, il est aussi possible de proposer des écoutes corporelles. Les élèves doivent alors écouter pour s'exprimer par le corps, essayer de suivre un rythme simple etc. Nous y reviendrons en détail dans la partie pratique puisque c'est le dispositif que nous avons mis en place.

L'écoute peut cependant rencontrer quelques dysfonctionnements : si la situation proposée par l'enseignant n'a pas l'effet imaginé sur les élèves, une distance peut alors se créer car les élèves ne seront pas réceptifs au dispositif, et l'écoute groupale ne fonctionnera pas. Les récepteurs peuvent être également frustrés d'être justement récepteurs et souhaiteraient

---

<sup>18</sup> Ministère de l'Éducation nationale. (2016). *L'écoute : Principes de mise en œuvre*. Repéré à [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts\\_plastiques\\_et\\_education\\_musicale/60/3/RA16\\_C2C3\\_EART\\_2\\_Ecoute\\_Principes\\_664603.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques_et_education_musicale/60/3/RA16_C2C3_EART_2_Ecoute_Principes_664603.pdf)

également être émetteurs, mais également être plus dans le relationnel, les attentes diffèrent donc complètement<sup>19</sup>. Nous aurons également l'occasion d'y revenir dans la partie pratique.

L'écoute musicale est donc une dimension essentielle, particulièrement dans le milieu scolaire puisqu'elle apprend aux élèves à former leur oreille, à être attentif un certain temps et à mobiliser son être vers une source extérieure donc autre que soi-même. Elle amène à mémoriser de plus en plus le « sonore », à indirectement s'écouter entre eux, à partager des moments forts pour la vie de groupe. Elle leur apporte également une certaine culture et sensibilité, car la musique est universelle et relève du domaine du sensible.

### 1.1.3. Ouverture à la culture et sensibilité

« La musique s'inscrit profondément dans la culture humaine (tout comme il n'existe pas de culture sans langage, il n'en existe pas sans musique<sup>20</sup>). » (2006, p.8) Cette citation de Nicholas Cook, musicologue britannique, prouve bien que la musique est au cœur de la culture humaine, et tout ce qui relève de la culture ne doit pas être étranger à l'école, c'est pourquoi il semble essentiel de proposer aux élèves une éducation musicale riche et variée.

Si nous prenons en compte la dimension d'écoute, l'écoute musicale diversifiée permet à l'enfant de rencontrer de nouvelles cultures, de s'ouvrir au monde. Le document<sup>21</sup> d'Eduscol « L'écoute : Principes de mise en œuvre » dit d'ailleurs à ce sujet : « L'écoute d'œuvres doit favoriser l'exploration d'univers musicaux diversifiés. En cela, elle permet à l'élève de développer une sensibilité ouverte, prenant en compte l'altérité. » De plus, ces rencontres donneront la possibilité à l'enfant de se créer un bagage de références culturelles, lui offrant alors la capacité de pouvoir faire des choix et dans ce sens à acquérir une certaine autonomie. L'écoute musicale vise à éveiller à quelque forme musicale que ce soit : les musiques de différents continents, mais aussi de genres musicaux divers. Cet éveil à l'écoute, au delà de donner une culture, engendrera une appétence pour la musique dans sa globalité.

Grâce à la culture artistique créée, l'élève développera une sensibilité plus affinée pour les œuvres et productions artistiques qu'il rencontrera.

Les enseignements artistiques sont ceux qui développent majoritairement la sensibilité, grâce à la production artistique mais également à la perception. Selon Eduscol<sup>22</sup> :

---

<sup>19</sup> Langeard-Duvivier, A.M. (2009). *Le paradoxe de l'écoute*. Courlay, France : Fuzeau

<sup>20</sup> Cook. N. (2006) *Musique, une très brève introduction* (traduit par N. Gentili). Paris, France : Éditions Allia

<sup>21</sup> Ministère de l'Éducation nationale. (2016). *L'écoute : Principes de mise en œuvre*. Repéré à [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts\\_plastiques\\_et\\_education\\_musicale/60/3/RA16\\_C2C3\\_EART\\_2\\_Ecoute\\_Principes\\_664603.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques_et_education_musicale/60/3/RA16_C2C3_EART_2_Ecoute_Principes_664603.pdf)

<sup>22</sup> Ministère de l'Éducation nationale. (2016). *Les enseignements et l'éducation artistiques*. Repéré à [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts\\_plastiques\\_et\\_education\\_musicale/44/8/8\\_RA\\_C2\\_C3\\_EEA\\_Education-sensibilite\\_570448.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques_et_education_musicale/44/8/8_RA_C2_C3_EEA_Education-sensibilite_570448.pdf)

Cette pédagogie du sensible permet de nourrir, révéler et renouveler le rapport que chaque élève développe avec le réel et donc avec lui-même. Elle permet à l'enfant de se réaliser et d'enrichir sa relation au monde sensible par la pratique. (2016, p.2)

Par ailleurs, il est intéressant de stipuler que le sensible et la sensation sont au cœur de l'éducation musicale depuis la deuxième moitié du XXe siècle, en effet dès les programmes des années 1950 on n'évoque plus la musique comme quelque chose de fondamentalement théorique. Par exemple, dans les activités d'écoute, il est dorénavant nécessaire de lier les éléments théoriques du langage musical et le sensible, en favorisant l'expression des émotions engendrées par les écoutes.

Eduscol fait référence à cette sensibilité et explique qu'il est important pour les élèves de pouvoir s'exprimer sur leurs émotions par un langage artistique et que verbaliser ses émotions est une vraie compétence, exigée dès le cycle 2 dans les programmes d'enseignements artistiques des programmes de 2015.

L'écoute musicale développe particulièrement cette sensibilité car elle fait naître en nous de nombreuses émotions, dont nous parlerons plus tard.

## **1.2. Le langage corporel : du corps à l'expression**

### **1.2.1. La primauté du langage verbal sur le langage corporel dans la société**

« Les hommes ont laissé leur corps se taire et ils ne parlent plus qu'avec la bouche » (cité par Pujade Renaud dans *L'expression corporelle langage du silence*, p.92) disait N. Kazantzaki<sup>23</sup> à travers le personnage Alexis Zorba de son roman éponyme. En effet, l'auteur laisse sous-entendre que le langage oral a pris le pas sur le langage corporel, malgré l'importance que celui-ci tient dans la communication. Les chiffres<sup>24</sup> parlent pourtant d'eux-mêmes, 70% de la communication est non verbale. Cette dernière comprend tous les éléments dits non verbaux : les expressions du visage, les gestes, les distances interpersonnelles.

On peut parler d'un véritable langage corporel, car celui-ci possède en effet une syntaxe, avec comme le souligne C. Roncin et P. Vayer<sup>25</sup> un mode transitif et intransitif, des formes active (le sujet fait l'action) ou passive (le sujet subit l'action). De plus, il possède un vocabulaire général (propre à tous les êtres humains) et un vocabulaire spécifique (propre à la culture) avec un répertoire de signes particulièrement variés.

---

<sup>23</sup> N.Kazantzaki est un auteur et philosophe grec du début du XXème siècle

<sup>24</sup> Vayer. P. et Roncin. C. (1986). *Le corps et les communications humaines*. Paris, France : Vigot

<sup>25</sup> Ibidem

Selon P. Watzlawick<sup>26</sup>, membre fondateur de l'école Palo Alto, le langage verbal sert le plus souvent pour transmettre des informations et des connaissances alors que le langage non verbal permet plutôt d'exprimer le relationnel.

Le langage corporel est une composante de la communication, il est moins formel et sera alors plus complexe à analyser que le langage verbal. Cependant, il permet de l'enrichir grandement. En effet, il peut influencer le sens du message verbal, par exemple par le regard (tourné vers l'autre, ou bien sur soi, lointain ou proche), la ou les mimiques du visage (sourcils froncés), l'intonation de la voix ainsi que le rythme (rapide ou lent). Une même phrase pourra alors avoir un sens totalement différent selon la manière dont celle-ci est exprimée.

Pour analyser une situation de communication, les deux sont complémentaires, il est alors important de ne pas les dissocier et de ne pas donner la priorité à l'un plutôt qu'à l'autre.

## **1.2.2. Le cas spécifique de l'enfant**

### **1.2.2.1. *La logique domination du langage corporel sur le langage verbal***

« Dans l'activité langagière, le cognitif et le psychomoteur dans sa dimension expressive sont étroitement liés<sup>27</sup>. » (Le Boulch, 1998, p.180) Dans notre système scolaire, ce sont les dimensions orales et écrites du langage qui sont privilégiées. Les langages artistiques et corporels ne sont considérés que comme secondaires. Les activités motrices sont généralement plutôt utilisées comme un « moyen de contrôler les corps et éviter les débordements » comme nous dit J. Méard<sup>28</sup>. Depuis quelques décennies, la tendance s'inverse, et les études démontrent l'importance de l'expression corporelle. Le langage corporel est alors pensé comme un moyen de libérer le corps de l'enfant.

Pourtant, comme l'affirment Pierre Vayer et Charles Roncin, « C'est l'activité corporelle qui est le premier moyen des échanges de l'enfant avec son environnement immédiat. » (1996, p. 21)

« L'enfant qu'on laisse s'exprimer librement s'exprime autant et même plus physiquement que par la parole. » (1998, p.164) Le Boulch démontre à travers cette citation l'importance du langage corporel chez l'enfant et notamment la nécessité d'offrir à l'enfant la possibilité de s'exprimer librement, aussi bien avec les mots qu'avec son corps.

Le jeune enfant possède un vocabulaire assez pauvre durant ses premières années. Il comprend sa langue maternelle bien mieux qu'il ne la parle. Le mime et le langage corporel

---

<sup>26</sup> P. Watzlawick est un psychologue, psychothérapeute, psychanalyste, sociologue, et théoricien dans la théorie de la communication et membre fondateur de l'école Palo Alto, autrichien du XXème siècle

<sup>27</sup> Le Boulch. J. (1998). *Le corps à l'école au XXIe siècle*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

<sup>28</sup> Jacques Méard est un professeur d'éducation physique et sportive et chercheur français

représentent la première expression du jeune enfant. L'enfant se sert fréquemment de la gestuelle pour s'exprimer lorsqu'il ne sait pas comment formuler verbalement sa pensée.

A l'école maternelle, ce qui deviendra progressivement le paralangage garde encore la priorité dans la communication entre pairs. [...] Pour obtenir d'un autre enfant un objet, le signal le plus efficace était plus l'attitude corporelle que le mot utilisé. (1998, p.180)

Ses progrès en langage lui permettront de faire s'exprimer conjointement son langage oral et son langage corporel. Selon J. Le Boulch, « L'évolution du langage et son enrichissement suit pas à pas l'évolution psychomotrice. » (1998, p.180) Lorsque l'enfant évoluera d'un point de vue lexical, il apparaît alors évident que ce sera en étroit lien avec son développement psychomoteur.

### **1.2.2.2. Le développement psychomoteur du jeune enfant (0 à 5 ans)**

Favoriser le développement psychomoteur, c'est aider l'enfant [...] à affiner ses gestes, à améliorer son comportement physique et mental et à maîtriser son corps afin qu'il ait des interactions agréables avec les personnes et les choses qui sont près de lui.<sup>29</sup> (1997, p.15)

Selon Juhel, la motricité globale consisterait dans le développement de l'ensemble de la structure neuro-musculaire. Elle comprend « l'ensemble du corps humain et regroupe les différents aspects suivants : la coordination, la dissociation, l'agilité, la force, la souplesse, l'équilibre et l'endurance. »<sup>30</sup> (1997, p 45)

La première année : Pendant les premiers mois de sa vie, le bébé sera très dépendant de son entourage, il va progressivement être capable, d'attraper des objets, de se retourner, et enfin de se déplacer. Vers trois mois, le bébé va commencer à s'intéresser à son corps, on peut l'observer en train de regarder ses mains. Cet intérêt pour son corps ne va cesser d'évoluer, et vers sept mois, le nourrisson est capable d'attraper ses pieds et commence à réussir à tenir assis. La préhension s'acquière au cours des 12 premiers mois, plus précisément entre le sixième et le douzième, le nourrisson va pouvoir attraper des objets et les relâcher, d'abord involontairement, puis progressivement cet acte deviendra volontaire. Vers environ douze mois, l'enfant est capable de se tenir debout et va commencer à effectuer ses premiers pas.

La deuxième année : L'enfant va acquérir de plus en plus d'autonomie du point de vue moteur. Il va prendre plaisir à réaliser des actions seul. Il va commencer à maîtriser les notions spatiales, comme haut et bas. La progression d'un enfant au cours de sa deuxième année est exponentielle, il sera alors intéressant de distinguer un enfant âgé de 12 à 18 mois d'un enfant âgé de 18 à 24 mois. De 12 à 18 mois l'enfant commence à marcher seul, il sait jeter, pousser et renvoyer des objets. De 18 à 24 mois, l'enfant va réussir à sauter sur ses deux pieds, à grimper sur du mobilier, à pousser des objets avec ses pieds, comme un ballon par exemple. Au niveau de la motricité fine, il va être capable de tenir un crayon comme il faut et dessiner.

---

<sup>29</sup> Juhel. J.-C. (1997). *Favoriser le développement de l'enfant Psychomotricité et action éducative*. Québec, Canada : Les presses de l'université de Laval.

<sup>30</sup> Ibidem, p.45

La troisième année: la motricité globale est relativement bonne, l'enfant est capable de s'habiller plus ou moins tout seul, de courir, sauter, grimper. De plus, la motricité fine s'améliore, l'enfant va être capable d'effectuer des gestes de plus en plus précis, tel que découper, colorier, etc.

La quatrième année: L'enfant va commencer à tester ses limites au niveau moteur, sa motricité fine et globale se précisent. Il peut courir avec aisance, c'est-à-dire être capable de s'arrêter quand il le décide et de changer de direction en s'aidant de ses bras pour s'équilibrer. Il va aussi pouvoir attraper et lancer un ballon (d'une taille adaptée à celle de sa corpulence). Il va pouvoir progressivement au cours de cette année, s'accroupir et se relever, sauter à pieds joints, marcher sur la pointe des pieds et enfin tenir sur un pied en équilibre pendant quelques instants. Pour ajouter une donnée particulièrement physique et qui peut nous intéresser (étant donné l'âge de plusieurs élèves de notre public choisi), un enfant de quatre ans mesure le double de sa taille de naissance et pèse cinq fois le poids de ses premiers jours.

La cinquième année: L'enfant commence à avoir des mouvements coordonnés. Il va pouvoir exercer des sports comme la natation, le patin à glace, mettant en jeu l'équilibre. Avec un ballon, il va être capable de le lancer et de l'attraper correctement mais aussi de le faire rebondir. La marche sera mieux maîtrisée et il pourra alors par exemple avancer ou reculer en ligne droite tout en collant ses pieds (talon contre orteils). Le saut va se préciser, il va pouvoir sauter de différentes façons, comme par exemple en ayant les pieds écartés, ou bien rapprochés. Il va aussi pouvoir sauter de hauteur de plus en plus grande, on estime une hauteur de 50 centimètres environ pour un enfant de cinq ans.

L'enfant, grâce au développement de la motricité globale va pouvoir progressivement maîtriser l'équilibre, la coordination et se servir de ses muscles ce qui lui permettra d'effectuer certaines actions ou mouvements qu'il souhaiterait faire, tel que marcher, courir, grimper, ramper, sauter, etc. En se développant, la motricité globale va permettre à l'enfant de progresser au niveau de la motricité fine. La maîtrise progressive de son corps, va permettre à l'enfant de pouvoir s'épanouir.

Toutes les valeurs sont données à titre indicatif, chaque individu est différent et progresse alors à son propre rythme.

Selon Wallon<sup>31</sup>, célèbre psychologue et médecin français, l'enfant va se construire dans les différentes composantes de sa personne, c'est-à-dire : la motricité, l'affectivité, la connaissance et la construction de la personne. Ces différentes composantes vont se succéder et s'alterner.

---

<sup>31</sup> Wallon est un psychologue et médecin français du XXe siècle

Wallon a une approche constructiviste et dialectique du développement de l'enfant. Il a établi, d'après ses études, différents stades de développement que franchirait l'enfant au cours de sa vie. Chacun des stades se construirait autour d'une fonction prépondérante et se succèderait. Il existerait alors les stades impulsif (0 à 3 mois) et émotionnel (3 à 12 mois), de zéro à un an, puis de un an à trois ans l'enfant passerait par le stade sensori-moteur et projectif. A l'intérieur de ce stade, le mouvement et le son doivent être en permanence associés dans un souci d'expression. Ensuite, de trois à six ans, il serait dans le stade du personnalisme, de six à onze ans dans le stade catégoriel. Enfin de onze à seize ans il serait dans le stade de l'adolescence.

L'enfant, dès les premiers instants de sa vie, par ses expériences et à travers son vécu, construit petit à petit son équilibre psychique qui va alors influencer ses relations avec son environnement et participer au développement de ses émotions. C'est à travers les échanges avec son environnement, et notamment avec ses parents que l'enfant va pouvoir vivre des situations stimulantes, lui permettant alors d'acquérir une maturation psychomotrice, neuro-motrice et affective.

### **1.2.2.3. Les besoins physiologiques de l'enfant**

Lorsque nous parlons de langage corporel, donc de corps, il nous semble indispensable de rappeler les besoins des enfants et plus précisément les besoins physiologiques à l'école maternelle -école des premiers apprentissages- puisque c'est sur celle-ci que porte notre travail de recherche.

Afin de mettre l'enfant dans les meilleures conditions possibles d'apprentissage et d'épanouissement, il est nécessaire de respecter ses besoins physiologiques et psychologiques.

Nous nous sommes appuyées sur les recherches du psychologue américain A.H. Maslow<sup>32</sup>. Celles-ci démontrent qu'il faut d'abord satisfaire les besoins vitaux avant les autres besoins ; sociaux ou psychologiques par exemple.

Chez le jeune enfant, plusieurs besoins sont donc à prendre en considération à l'école, tel que le besoin de dormir, de se nourrir, d'être propre ou encore celui de bouger. Ce dernier nous intéressera plus particulièrement dans notre démarche qui est centrée sur l'activité corporelle. En effet, il a été reconnu que plus un enfant était jeune, plus il présentait des difficultés à rester statique, et que c'est par l'exploration de son environnement et le mouvement qu'il va progressivement s'approprier son corps et apprendre à le maîtriser. On remarque souvent chez les enfants de maternelle ce besoin de bouger. Les activités proposées par l'enseignant doivent

---

<sup>32</sup> A.H. Maslow est un psychologue américain du XXe siècle

alors être en adéquation avec ces besoins, notamment en proposant des activités ludiques où les enfants peuvent s'exprimer oralement et corporellement. Il est en effet nécessaire chez l'enfant de créer le désir et l'envie d'apprendre, la motivation étant un élément fondamental pour favoriser les apprentissages.

### 1.2.3. La conscience corporelle

Expérience qu'acquiert l'individu de son propre corps et de l'agencement spatial des différentes parties de celui-ci, grâce à l'intégration des données acquises au cours de la maturation biologique (sensorimotricité, afférences proprioceptives), du développement instinctivo affectif et de la socialisation.<sup>33</sup>

Un enfant de 3 à 6/7 ans évolue sur plusieurs plans en même temps, que ce soit maturationnel, physique, physiologique, psychologique ou encore sur le plan de la socialisation.

Pour pouvoir contrôler son corps, il semble essentiel avant tout de le connaître. La maîtrise du corps constitue un véritable apprentissage. L'individu, ici l'enfant, va pouvoir prendre conscience des différentes parties de son corps grâce aux diverses activités physiques et jeux qu'il va exercer. Les apprentissages moteurs que fait l'enfant lui permettent d'acquérir une certaine habileté motrice, d'être sûr de ses mouvements. Lorsque l'enfant prend conscience de son corps, il réalise divers apprentissages moteurs mais également perceptifs et décisionnels, il doit être capable de prendre des décisions concernant son corps, ses capacités.

La conscience corporelle c'est la découverte de son corps par le vécu, la prise en compte des liens entre l'action et la sensation, entre les mouvements et la perception, entre le corps et les affects. La connaissance de son corps va permettre d'une part, de mieux le maîtriser, et d'autre part de mieux l'accepter. C'est prendre son corps dans sa globalité et tenter de ressentir chacun de ses membres et de se les approprier. La maîtrise corporelle va apporter à l'enfant un sentiment de sécurité et de confiance.

Selon Le Boulch, le schéma corporel représente :

L'intuition d'ensemble ou la connaissance immédiate que nous avons de notre corps à l'état statique ou en mouvement, dans le rapport de ses différentes parties entre elles et surtout dans ses rapports avec l'espace et les objets qui nous environnent. (cité par Juhel dans *Favoriser le développement de l'enfant Psychomotricité et action éducative*, 1997, p. 20)

Le schéma corporel correspond à la connaissance de notre corps, il va être le même pour tous et d'après les travaux de P. Schilder<sup>34</sup>, il se construit grâce au processus neurologique se trouvant dans le cortex pariétal. Françoise Dolto<sup>35</sup> distingue cette première notion à celle d'image du corps, propre à chacun en fonction de son vécu. La construction du schéma corporel va avoir un rôle primordial dans le développement de l'enfant.

---

<sup>33</sup> Conscience corporelle. (2000). Dans P.Juillet, *Dictionnaire de Psychiatrie*. Paris, France : CILF.

<sup>34</sup> Paul Ferdinand Schilder est un psychiatre et psychanalyste autrichien du XXe siècle

<sup>35</sup> Françoise Dolto est une pédiatre et psychanalyste française du XXe siècle

#### 1.2.4. L'expression corporelle : le geste libre

Mais si l'éducation physique répond bien à un besoin de dépense d'énergie réprimé pendant la classe, sa finalité ne se borne pas à ce dévouement loin s'en faut : elle participe, comme les autres domaines d'éducation, à la construction de la personnalité.<sup>36</sup> (Soulas, 2008, p. 21)

L'activité corporelle répond en ce sens aux besoins physiologiques et psychiques de l'enfant. Il semble important de proposer à l'enfant des situations lui permettant de s'exprimer devant les autres et avec les autres, afin de lui permettre de s'approprier son corps, mais aussi de l'accepter et d'accepter le regard des autres et par conséquent d'entrer en interaction. Grâce à l'expression corporelle, l'enfant pourra mieux se connaître, avoir une meilleure appréhension de l'espace (proche et lointain) et ainsi mieux se conduire dans celui-ci.

Les activités d'expression corporelle favorisent le bien-être. Par bien-être on entend « Sentiment général d'agrément, d'épanouissement que procure la pleine satisfaction des besoins du corps et/ou de l'esprit »<sup>37</sup>, définition donnée par le CNRTL. Elles vont permettre à chacun de libérer ses pulsions, notamment celles du besoin d'action, mais aussi d'éprouver du plaisir à participer à une activité collective. La liberté d'action au cours de cette activité est un aspect essentiel afin de permettre à l'enfant de se sentir libre et maître de son corps, et de lui laisser l'occasion d'effectuer ses propres choix. Le Boulch<sup>38</sup> dit d'ailleurs à ce sujet :

[...] une certaine gratuité et liberté au cours du jeu, permettra à l'enfant de faire son expérience du corps, indispensable à l'épanouissement de ses fonctions mentales et à son développement social. (1998, p. 163)

Le geste libre est une composante à part entière de notre recherche, et signifie pour nous le geste pour lui-même, c'est-à-dire se mouvoir sans penser à la finalité que pourra avoir celui-ci. C'est une réelle expérience corporelle qui nous permet de découvrir les possibilités de notre corps, de ce qu'il est capable de produire. L'expression corporelle par le geste libre doit être un moment où le contrôle est relativement limité. C'est un élément que nous avons voulu essentiel à notre recherche, il était important selon nous, au vu de notre public, de laisser beaucoup de libertés, mais l'analyse et l'exposition de nos résultats montreront que trop de liberté peut, dans certains cas, bloquer des processus.

Une activité d'expression corporelle est donc un moment privilégié où l'enfant peut exprimer ses sentiments, ses émotions à travers son corps, il va pouvoir faire l'expérience des différentes parties de son corps en se mouvant. Les notions d'espace et de temps sont au cœur de cet exercice et vont permettre à l'enfant de se les approprier progressivement. En ce sens, l'expression corporelle est une première étape dans l'apprentissage du rythme. La liberté que nous lui associons offre une découverte et un relâchement par l'élève.

---

<sup>36</sup> Soulas. B. (2008). L'éducation musicale, une pratique nécessaire au sein de l'école. Paris, France : L'Harmattan

<sup>37</sup> Bien-être. Dans *dictionnaire CNRTL en ligne*. Repéré à <http://www.cnrtl.fr/definition/bien-etre>

<sup>38</sup> Le Boulch. J. (1998). *Le corps à l'école au XXI<sup>e</sup> siècle*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

### **1.3. Les émotions : que dit réellement le corps ?**

#### **1.3.1. Les émotions : définition, point de vue psychologique, développement des émotions chez l'enfant**

Il semble très difficile de décrire les émotions tant elles sont subjectives et présentent des aspects différents selon les époques, les disciplines, les courants... Le ressenti émotionnel diffère d'une personne à une autre, il est propre à chacun.

Pour donner une définition psychologique qui serait en lien avec la définition du Petit Robert déjà proposée dans l'introduction, l'encyclopédie de psychologie a défini en 1962 l'émotion comme «c'est un orage affectif, un trouble momentané et assez violent qui concerne à la fois la conscience et le corps ».

Après avoir défini ce qu'est une émotion, il nous semble important de préciser les données recueillies sur ce thème, très riche.

D'un point de vue assez psychologique, les avis concernant l'apparition des émotions divergent. Certains courants de pensée admettent que l'interprétation d'une situation précède la réaction physiologique alors que, d'après Stéphane Rusinek<sup>39</sup>, « d'autres sauraient nous prouver que les réactions physiologiques peuvent exister antérieurement à l'émotion<sup>40</sup> » (2004, p.6). (On rit parce qu'on est joyeux, on est joyeux parce qu'on rit, respectivement).

Les émotions ont à la fois une composante biologique et une composante environnementale. La composante biologique s'explique par le fait que lors d'un ressenti émotionnel on peut sentir notre cœur battre plus fort, sa respiration s'accélérer, etc. Mais les émotions sont en étroite lien avec l'environnement également. Rusinek prend l'exemple de la peur de l'eau et explique « c'est parce que j'ai failli me noyer que j'ai peur de l'eau ». (2004)

Marlène Fouchey, psychologue clinicienne, ajoute elle une dimension cognitive à l'émotion en disant que celle-ci agite l'esprit et soutient ou trouble notre raison. En lien avec cette dimension cognitive indispensable, il est important de dire que l'émotion peut donc être un problème puisqu'elle s'empare de nos pensées et peut être très imprévisible et surtout impulsive. Cependant, l'Homme étant considéré comme un animal supérieur, il devrait ressentir les émotions comme quelque chose d'adaptatif mais pas perturbant. L'émotion est là pour s'adapter à ce qu'il peut se passer autour de nous, à un comportement, un environnement précis.

---

<sup>39</sup> Psychologue clinicien, professeur de psychologie à l'université de Lille, spécialisé dans les émotions

<sup>40</sup> Rusinek, S. (2004). *Les émotions, du normal au pathologique*. Paris, France : Dunod

Les émotions peuvent différer selon les cultures, sa façon de vivre, mais certaines émotions sont accréditées d'une universalité dans le sens où peu importe la culture, elles seraient présentes sous la même forme. Ce sont des émotions dites primaires/de base.

Ekman, psychologue américain ayant longuement travaillé sur les émotions fait état de six émotions primaires : la joie, la tristesse, la colère, la peur, l'étonnement/surprise et le dégoût. Dans son long travail, il fait un lien entre ces émotions et les expressions faciales, disant que le visage connaît diverses modifications lorsqu'il y a une émotion. Certaines modifications sont bien connues comme le clignement d'œil, le froncement de sourcil, le pincement de lèvres, le frémissement... Ces éléments nous permettront lors de l'analyse des vidéos de voir certaines expressions faciales de nos élèves traduisant certaines émotions.

Le livre *Les émotions, du normal au pathologique* s'est révélé une source d'information très précieuse puisque nous avons pu comprendre que les émotions avaient un impact sur plusieurs éléments tels que la mémoire, l'attention, le développement de l'enfant.

L'attention se développe particulièrement et semble focalisée lorsqu'une émotion apparaît, pour éclaircir nos propos nous pouvons prendre l'exemple de la joie et de la colère. Lorsque nous sommes contents, nous avons tendance à focaliser notre attention sur des détails agréables et positifs qui nous rendent encore plus contents alors que lorsque nous rencontrons une situation de colère nous focalisons sur les défauts de la situation, sur tous les petits aspects négatifs possibles. Les émotions orientent donc notre attention.

Quant au lien avec la mémoire, celle-ci « s'organise au moins en partie autour des émotions ». (Rusinek, 2004, p.26). En effet, si nous pensons à nos souvenirs, les plus ancrés ont souvent une forte charge émotionnelle.

Bower a proposé un modèle d'architecture de la mémoire où les émotions tiennent une grande place.

Les états émotionnels sont donc représentés, au sein de la mémoire sémantique, sous forme de nœuds reliés à des propositions qui décrivent les événements au cours desquels l'émotion a été précédemment ressentie<sup>41</sup>. (Corson, 2002, p.119)  
C'est donc la valeur émotionnelle des informations qui guide leur organisation dans le cerveau. Lorsque l'information stockée en mémoire s'activera à un moment donné, elle actionnera directement le nœud émotionnel lié et l'émotion sera alors ressentie par l'individu, avec les mêmes productions comportementales que d'habitude.

Concernant le développement des émotions, point au cœur de notre étude, il nous semble intéressant de préciser quelques éléments.

---

<sup>41</sup> Corson, Y. (2002). Variations émotionnelles et mémoire : principaux modèles explicatifs. Repéré à [http://www.persee.fr/doc/psy\\_0003-5033\\_2002\\_num\\_102\\_1\\_29585](http://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_2002_num_102_1_29585)

Chez un bébé de quelques mois, on observe déjà des postures et des cris mais ceux-ci semblent plutôt être un comportement adaptatif du bébé que quelque chose qui le perturbe vraiment.

Pour les bébés et les très jeunes enfants, les émotions sont primordiales puisque privés de parole, c'est un de leur système d'interaction favori. L'émotion est au cœur de leur communication, ils arrivent à tout expliquer par l'expression de leurs émotions, et c'est grâce à cette expression que l'entourage arrive si bien à les comprendre. Certaines émotions sont apprises très tôt grâce à un processus d'imitation, car l'enfant intériorise les émotions que peuvent ressentir les personnes de sa famille, de son environnement proche.

Mais c'est véritablement grâce au langage que l'enfant va développer de nouvelles émotions, avec les mots qu'il apprend et qui permettent de mettre en lumière ce qu'il peut sentir, ses différents états, l'expression est libératrice. Bloom<sup>42</sup> & Beckwith<sup>43</sup> affirment que lorsqu'il est très jeune l'enfant ressent l'émotion avant le mot car il n'a que très peu de langage et un stock de mots très limités. Dès que ce stock lexical s'agrandit l'expression des mots connus peut être simultanée à l'expression de l'émotion<sup>44</sup>.

Rusinek donne quelques données précises en lien avec l'âge. Il stipule notamment qu'à deux ans et demi l'enfant est capable de comprendre que d'autres personnes ressentent des émotions également.

Il donne une information capitale expliquée par Harris, psychologue centré sur le développement des enfants. Entre trois et six ans, les enfants jugent incorrectement du point de vue émotionnel des situations proposées. Ils ne considèrent pas de caractères objectifs et ne prennent en compte que leur propre système. Cette affirmation permettra d'éclairer nombreux de nos propos dans la partie pratique puisque nous avons pu vérifier à plusieurs reprises cette donnée.

Après avoir apporté des précisions à la large notion qu'est l'émotion, nous allons la distinguer d'un terme qui lui est très proche, le sentiment.

---

<sup>42</sup> Professeure de psychologie et d'éducation à l'Université de Columbia

<sup>43</sup> Ingénieur communication chez Intel à Santa Clara

<sup>44</sup> Bloom, L. et Beckwith, R. (1989). Talking with Feeling: Integrating Affective and Linguistic Expression in Early Language Development. Repéré à

[https://www.researchgate.net/publication/247497204\\_Talking\\_with\\_Feeling\\_Integrating\\_Affective\\_and\\_Linguistic\\_Expression\\_in\\_Early\\_Language\\_Development](https://www.researchgate.net/publication/247497204_Talking_with_Feeling_Integrating_Affective_and_Linguistic_Expression_in_Early_Language_Development)

### 1.3.2. Distinction émotions/sentiments

Le CNRTL définit le sentiment comme la faculté de sentir, de percevoir une sensation. Le sentiment est en lien étroit avec le cerveau, avec la perception qu'a celui-ci. Le CNRTL le mentionne également dans sa proposition de définition<sup>45</sup> :

Des expériences directes [...] ont prouvé que le cerveau, la moelle allongée, la moelle épinière et les nerfs, sont [...] les principaux organes du sentiment (Cabanis, Rapp. phys. et mor., t. 1, 1808, p. 54).

Nous avons précédemment présenté des émotions de base comme la joie, la tristesse, la peur, la colère, le dégoût et la surprise et nous pouvons leur associer des sentiments plus ou moins correspondants tels que l'amour, la haine, la jalousie, le plaisir, la tendresse...

Le sentiment nous permet de ressentir une émotion, c'est en ce sens que nous pouvons dire qu'il est une composante de l'émotion. Les deux ne sont donc pas réellement similaires et nous pouvons les distinguer particulièrement sur un point. L'émotion est une réaction impliquant plusieurs dimensions dont une physiologique alors que le sentiment est une pure construction mentale. Un sentiment peut être le prolongement d'une émotion mais est quelque chose de complètement psychologique.

Cette distinction nous semblait importante pour la suite de notre travail, afin d'éviter d'associer deux notions qui portent chacune une connotation particulière. Pour avoir une lecture assez approfondie sur les émotions, nous allons poursuivre en évoquant le lien émotions/corps.

### 1.3.3. Lien émotions et corps (carte corporelle des émotions)

Une étude finlandaise<sup>46</sup> du docteur L.Nummenmaa<sup>47</sup> concernant les émotions a particulièrement retenu notre attention ; elle permet de voir le lien approuvé entre les émotions et le corps. C'est un travail qui a abouti à l'élaboration d'une carte corporelle des émotions.

Les participants à cette étude ont dû, suite à la présentation d'éléments provoquant une certaine émotion, représenter sur une silhouette humaine les parties de leur corps qui s'activaient le plus ou au contraire celles dont l'activité pouvait faiblir. Il s'est avéré que sur plus de 700 personnes de cultures et d'origines différentes, la majorité a ressenti les mêmes sensations corporelles pour chaque émotion présentée. Une première conclusion peut être faite sur le fait que peu importe la culture, les émotions de base sont ressenties à peu près de la même façon par tous. Suite à ces résultats, une carte corporelle a pu être réalisée pour chaque émotion, montrant quelle zone du corps est en suractivité ou au contraire en sous activité. Par exemple, la joie est la seule émotion qui est traduite par une hausse d'activité de tout le corps, alors que la tristesse connaît une baisse d'activité conséquente des membres inférieurs et

<sup>45</sup> Sentiment. Dans dictionnaire CNRTL en ligne. Repéré à <http://www.cnrtl.fr/definition/sentiment>

<sup>46</sup> Fréour, P. (2014). La première carte corporelle des émotions. Repéré à <http://sante.lefigaro.fr/actualite/2014/01/06/21819-premiere-carte-corporelle-emotions>

supérieurs pendant que le visage et la cage thoracique connaissent elles une activité importante. Afin de présenter les principales émotions de façon claire, nous présentons cette carte :

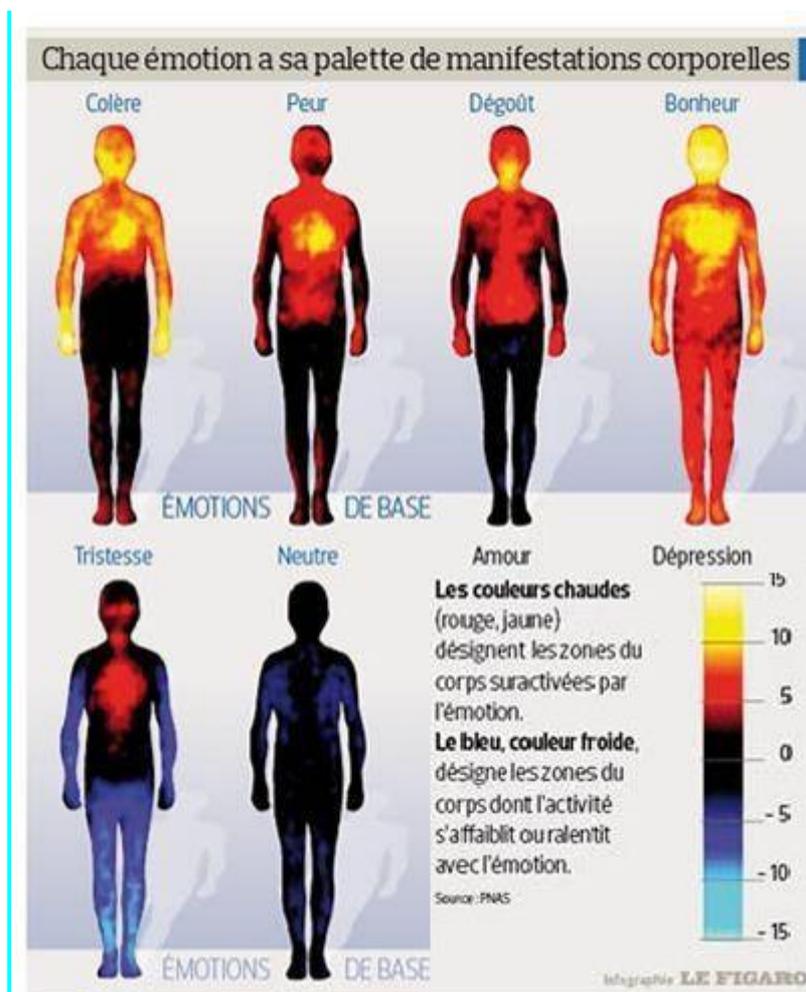


Figure 1 Carte corporelle des émotions

Les émotions sont donc définitivement une réaction autant cognitive que physiologique. Elles permettent de faire interagir cerveau et corps, et activent chacune des zones bien distinctes.

Pour conclure, le lien entre musique et émotion est indéniable, message que Etienne Souriau explicite à travers cette citation :

Les émotions provoquées par la musique sont généralement plus introverties, complexes et profondes. Plus peut être que d'autres arts, la musique possède un grand pouvoir évocateur. L'auditeur se laisse emporter, posséder.<sup>48</sup> (2004, pp.652-653)

<sup>48</sup> Souriau, E. (2004). Emotion. *Vocabulaire d'esthétique*. (vol.1, p. 652-653).

## 2. Méthodologie & Analyses

---

### 2.1. Protocole de recherche

#### 2.1.1. Présentation de la recherche : hypothèses, description de la séquence pédagogique

En nous appuyant sur le cadre théorique développé en première partie, s'articulant autour de l'écoute musicale, du langage corporel et des émotions, nous avons émis plusieurs hypothèses de recherche qui vont permettre d'apporter quelques éléments de réponse à notre problématique :

- Si l'écoute musicale est pratiquée régulièrement, alors l'expression du langage corporel est favorisée.
- Certains genres musicaux auront plus d'impact sur les élèves que d'autres, notamment ceux qu'ils connaissent.
- Les émotions ressenties seront en lien avec les musiques choisies et celles-ci procureront des émotions à certains mais pas obligatoirement à d'autres.
- L'écoute musicale est une source de motivation pour les élèves et permet d'entrer plus rapidement dans les activités liées.
- Les mouvements seront en lien avec les musiques entendues (rythme, amplitude)
- Laisser une liberté corporelle aux élèves (notamment au niveau de la consigne) leur permet de s'exprimer plus facilement qu'avec contraintes.

Notre recherche s'articule autour d'une séquence de huit séances, étalées du 27 janvier au 31 mars 2017. Nous avons défini une trame générale qui guide nos séances (Cf. Annexe 3 : Fiche de préparation). Les séances, semaine après semaine, se déroulent toujours le même jour à la même heure : le vendredi matin au retour de la récréation de 11h00 à 12h00.

La première phase de la séance se déroule au sein de la classe. Les élèves sont installés au coin regroupement, nous leur mettons un extrait de musique classique. Après quoi, un retour oral est organisé afin de savoir ce qu'ils ont pensé de la musique et ce qu'ils ont ressenti. Les élèves sont alors placés en situation d'écoute active car une certaine concentration est nécessaire, premièrement pour écouter (et pas seulement entendre la musique), mais aussi pour être capable de véritablement ressentir des émotions et pouvoir les exprimer oralement. Il est difficile de proposer ce genre d'écoute à des élèves de cycle 1, en raison de leur jeune âge. Nous avons donc essayé d'adapter au mieux notre séquence en fonction de cette contrainte.

Lors de la deuxième phase, les élèves se lèvent et ont la possibilité de se déplacer librement dans la salle tout en écoutant une nouvelle musique. Nous leur demandons d'être attentifs au rythme de la musique proposée. C'est l'unique contrainte qui leur est imposée tant nous avons

voulu que la liberté prime dans cette écoute active corporelle. Souvent et en fonction du temps disponible, nous effectuons un retour identique à celui de la première phase.

La troisième phase se déroule dans la salle de motricité. Cette phase a subi des changements et des réadaptations à chaque séance, en fonction du temps disponible (parfois très court) et de la disposition des enfants.

La consigne principale est passée lorsque les élèves sont assis et regroupés sur des bancs. Elle est formulée de façon simple en demandant aux élèves d'écouter la musique, de danser en essayant de faire des mouvements en lien avec ce qu'ils entendent, et de s'immobiliser en « statue » lorsque la musique s'arrête. Cette consigne est répétée à chaque séance. (Cf. Annexe 3 : Fiche de préparation)

Selon les séances, d'autres consignes sont ajoutées comme par exemple une invitation à courir librement pour se défouler en début de séance. Lors de deux séances, nous avons proposé aux élèves un foulard qui sert d'inducteur de mouvement, avec la consigne d'écouter, de danser avec le foulard. Le but recherché est d'induire de nouveaux mouvements (du bras, de la main notamment) mais également de se centrer sur soi et les mouvements du foulard.

Dans la mesure du possible, un retour au calme était réalisé : les enfants sont allongés avec les yeux fermés et écoutent une musique douce et connue des élèves. Ils sont appelés un à un pour se mettre en rang dans le but de préserver la paisible atmosphère de ce temps.

Cette séquence a été réalisée sur huit semaines car il nous semblait primordial d'avoir un minimum de données à exploiter, et de pouvoir constater une évolution que nous espérons significative sur l'expression du langage corporel et des émotions. La séquence s'est voulue répétitive pour apporter un cadre rassurant aux enfants et qu'ils puissent donc évoluer sans crainte.

A travers cette séquence, nous allons tenter de vérifier nos hypothèses de départ et donc de répondre à notre problématique : **il s'agira de voir en quoi la pratique régulière de l'écoute musicale peut avoir une influence sur l'expression du langage corporel et la manifestation des émotions.**

La récolte des données s'effectue tout au long de la séquence par le biais d'enregistrements vidéo. Nous développerons la méthode de recueil de données adoptée ultérieurement.

### **2.1.2. Public visé : âge, contexte social**

La classe cible de notre recherche se situe dans l'école maternelle « Les Montarnelles » du village de Montarnaud. C'est une école en pleine expansion, comprenant sept classes, bientôt

huit, en raison d'une surcharge numérique au sein des classes et de l'accroissement des demandes d'inscription. Montarnaud, tout comme son école, subit une forte croissance démographique et la population est d'une grande mixité sociale.

La classe à l'étude est composée de seize élèves en petite section et treize en moyenne section. Les enfants sont donc âgés de trois à cinq ans.

A l'image du village, la classe comporte un public socialement mixte. A ce sujet, il semble important de rappeler que dans cette étude, tous les élèves ne partent pas avec le même bagage culturel notamment concernant l'écoute musicale. Nous avons pu constater que des enfants sont régulièrement placés en situation d'écoute dans leur environnement familial tandis que d'autres n'en font que très rarement l'expérience. De plus, plusieurs élèves de moyenne section ont, lors de leur première année d'école, déjà débuté un apprentissage musical.

### **2.1.3. Choix pédagogiques**

#### **2.1.3.1. Le choix des enfants**

Nous avons décidé de sélectionner cinq enfants de petite section et cinq enfants de moyenne section. Ce choix s'est effectué selon plusieurs critères : l'âge<sup>49</sup>, la parité fille/garçon, les capacités motrices connues. Nous allons détailler les profils des élèves, et pour veiller à respecter leur anonymat, les prénoms ont été changés pour toute la durée de l'étude.

#### **Elèves de petite section :**

Jawad : 3 ans et 1 mois, enfant très jeune mais réellement pertinent. Il participe de bon cœur à toutes les activités proposées (physique, intellectuelles). Cependant, Jawad est de très petite taille et cela influe peut-être sur sa motricité globale (tendance à tomber régulièrement, etc)

Karim : 3 ans et 1 mois, est un des trois élèves les plus jeunes de la classe, qui prend très peu la parole mais s'exprime relativement bien. Il participe peu aux activités physiques et reste en retrait.

Anaël : 3 ans et 1 mois, est un élève également très jeune, qui plus est prématuré. Il ne participe pas aux activités, parle très peu. Il n'a pas véritablement entamé le processus de socialisation et semble donc déconnecté du groupe classe.

---

<sup>49</sup> A titre indicatif, l'âge donné pour chaque élève est celui du mois de janvier 2017.

Louane : 3 ans et 6 mois, est une élève introvertie. Louane présente des capacités intellectuelles intéressantes, participe aux ateliers proposés. Elle est parfois dans sa bulle et donc inhibée pendant les moments de regroupement.

Lina : 3 ans et 9 mois, est très pertinente et a des capacités intellectuelles très avancées pour son âge. Elle prend également du plaisir dans les activités physiques.

#### **Elèves de moyenne section :**

Marylou : 4 ans et 1 mois, présente un très gros retard de langage qu'elle peine à rattraper. Marylou fait preuve d'un manque d'attention et de concentration, notamment au niveau de l'écoute ; autant en groupe classe qu'en petit groupe. Elle fait cependant preuve d'un certain attrait pour la musique.

Maximilien : 4 ans et 5 mois, élève intellectuellement précoce ayant changé de classe courant mars, mais qui a participé jusqu'à la fin de l'étude. C'est un élève très vif et qui présente un besoin d'activités physiques important. Cependant, Maximilien est un élève turbulent ayant tendance à perturber le groupe classe en permanence.

Isaac : 4 ans et 6 mois, présente une mauvaise maîtrise de son corps (particulièrement de ses jambes et de ses mains). Isaac a une démarche mal assurée, et présente aussi quelques difficultés en motricité fine. Il présente un défaut de langage. De plus, il est turbulent et perturbateur.

Juliette : 4 ans et 8 mois, élève particulièrement attentive à l'environnement sonore, qui fait preuve d'une capacité de mémorisation élevée et présentant une appétence pour la danse.

Ava : 4 ans et 10 mois. Ava est une élève qui a des difficultés à rentrer dans les activités, et a très peur de mal faire de façon générale.

La diversité des profils présentés s'est révélée très intéressante pour l'analyse des données.

#### **2.1.3.2. Le choix des musiques**

Le choix des musiques proposées aux élèves pour cette séquence a été assez difficile. En effet, il nous fallait trouver des musiques qui pourraient induire des émotions similaires sur l'ensemble des auditeurs. Par exemple, des morceaux qui sont considérés et reconnus par un grand nombre de personnes comme représentant la tristesse ou bien la joie.

De plus, il nous semble important de proposer aux élèves des musiques très variées afin de leur permettre de se créer d'une part un répertoire musical et d'autre part de nous permettre

d'analyser la ou les différence(s) (réactions des élèves : comportementales, émotionnelles) qui pourront être induites selon les musiques.

Nous avons donc décidé de sélectionner des morceaux, allant du classique au hard rock, en passant par le reggae et les musiques de films.

Nous avons choisi de les regrouper par thèmes :

Joie	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Casse noisette</i> de Tchaikovsky</li> <li>- <i>Un dos tres</i> de Ricky Martin</li> <li>- <i>La macarena</i> de Los Del Rio</li> <li>- <i>Soulstorm</i> de Patrice</li> <li>- <i>Le carnaval des animaux</i> (certains animaux) de Camille Saint Saens</li> </ul>
Tristesse	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Complete Nocturnes</i> de Chopin</li> <li>- <i>Nocturne</i> de Lili Boulanger</li> <li>- <i>Experience</i> et <i>Fly</i> de Ludovico Einaudi</li> <li>- <i>U-Turn (Lili)</i> de AaRON</li> <li>- <i>Run</i> de Snow Patrol</li> <li>- <i>Exit Music</i> de Radiohead</li> </ul>
Peur	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Marche Funèbre</i> de Wagner</li> <li>- la musique du film « <i>BeetleJuice</i> » : <i>Main title</i></li> <li>- la musique du film « <i>Requiem for a dream</i> »</li> <li>- la musique du film « <i>X-Files</i> » : <i>Materia Primoris</i></li> <li>- la musique du film « <i>Shining</i> »</li> <li>- la musique du film « <i>Les dents de la mer</i> »</li> <li>- <i>Overture Der Vampyr</i> de Marschner</li> <li>- <i>Sleeping Beauty III</i> de Tchaikovsky</li> </ul>
Colère	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Symphonie n°6 Pastorale</i> de Ludwig Van Beethoven</li> <li>- <i>Don Juan/ Dance of the spectres and the furies</i> de Christoph Willibald Gluck</li> <li>- <i>Requiem : Dies irae libera me</i> de Giuseppe Verdi</li> <li>- <i>Eye Of The Tiger</i> de Survivor</li> <li>- <i>Hysteria</i> de Muse</li> <li>- <i>Assassin</i> de Muse</li> <li>- <i>Big Gun</i> d'ACDC</li> </ul>
Musiques connues	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>On écrit sur les murs</i> des Kids United</li> <li>- <i>Color Gitano</i> de Kendji Girac</li> <li>- <i>Jour 1</i> de Louane</li> <li>- <i>Cette année là</i> de Matt Pokora</li> <li>- <i>Don't wanna know</i> de Maroon 5</li> <li>- <i>Jean petit qui danse</i> de Martial</li> </ul>

## 2.2. Méthode : Recueil des données

Pour récolter des données exploitables, nous avons opté pour la méthode d'enregistrements vidéo. Ce recueil de données nous permettra de procéder à une analyse par observation détaillée.

Sur le plan purement technique, l'enregistrement vidéo présente plusieurs avantages indéniables : il est consultable à volonté avec des possibilités d'arrêt sur image ou de retour en arrière. Il est une trace, suppléant la mémoire, d'actions visuelles et sonores qui permet la mise en relation des comportements (réactions verbales et non-verbales) enseignant/élève(s) et élève(s)/élève(s). Il permet surtout dans notre cas d'appréhender le détail des gestes, des déplacements, des relations, des regards.

Pour enregistrer les données, nous avons donc choisi de filmer, dans la mesure du possible, avec deux appareils photos, afin d'avoir deux versions et donc souvent deux angles de prise de vue différents.

Nous avons fait avec le matériel disponible, à savoir le nôtre, un appareil photo numérique simple avec une qualité de vidéo moyenne, et un appareil photo hybride, avec une meilleure qualité d'image et de son.

Pour filmer en classe, nous n'utilisons qu'un seul appareil photo, tenu par l'une de nous deux, en essayant de capter le plus grand nombre d'élèves. L'autre est assise au coin regroupement afin de maintenir le cadre pour que les élèves se sentent le mieux possible.

Dans la salle de motricité, nous tenons chacune un appareil photo, une de nous reste globalement stable pour obtenir des prises de vues assez nettes, et l'autre évolue dans l'espace, pour parler aux élèves, réguler les situations déviantes, et les vidéos récoltées sont donc complémentaires.

La présence de la caméra est souvent considérée comme un élément perturbateur et inhibiteur, pouvant influencer sur les comportements des sujets filmés. Cependant nous n'avons pas rencontré ce problème, les enfants se sont très rapidement habitués à être filmés.

La récolte des données s'effectue de manière globalement similaire chaque séance avec ce processus qui se répète pour les huit semaines.

Nous avons recueilli au cours des huit semaines d'observation un nombre de vidéos assez conséquent, avec des durées d'enregistrement variables représentant notre tissu d'analyse :

Date et thème	Nombre de vidéos	Durée totale
27/01/17 Joie	4 (un seul appareil ce jour)	7 min 26 sec
03/02/17 Tristesse	7	19 min et 50 sec
24/02/17 Peur	6	22 min et 36 sec
03/03/17 Musiques connues	4 (un seul appareil ce jour)	13 min et 2 sec
10/03/17 Colère	8	22 min 33 sec

17/03/17 Mix + J.P.D	5	19 min
24/03/17 Mix	5	18 min 23 sec
31/03/17 Musiques connues	4 (un seul appareil ce jour)	8 min 59 sec

Comme précisé précédemment, ce recueil de données engendrera une analyse par l'observation de chacune des vidéos.

### **2.3. Analyse des données**

L'observation est un processus de recueil d'information sur un objet avec un objectif précis et dans un cadre théorique de référence. Elle est, par conséquent, un acte de mobilisation de l'attention et de sélection d'informations pertinentes. C'est la méthode que nous avons choisie pour avoir l'analyse la plus précise et appropriée possible.

Toutes nos lectures et le contenu abordés dans la partie théorique nous ont guidés pour l'analyse. En effet, nos acquis sur l'oreille, sur la distinction entre entendre et écouter se sont révélés utiles une fois l'observation débutée. Le travail sur les besoins physiologiques et le développement des enfants est également au cœur de ce dispositif, car nous l'avons pris en compte pour analyser les enfants en fonction de leur âge et de leurs possibilités. Le travail sur les émotions, quoique très enrichissant d'un point de vue personnel, n'a malheureusement pas pu être exploité à sa juste valeur, du fait de sa complexité. Il est particulièrement difficile de pouvoir analyser des émotions, qui plus est sur un public aussi jeune.

Afin d'analyser au mieux nos données, nous avons créé des grilles d'observations que nous avons complétées pour chaque phase de chaque séance. La création de ces grilles a permis de déceler les points que nous voulions particulièrement analyser, et ceux qui étaient au final plus secondaires. Nous proposons le modèle de nos grilles vierges en annexe (Cf. Annexe 4 : Grilles d'observations)

Au départ, nous avons choisi des critères d'analyse assez précis en lien direct avec nos hypothèses de recherche à vérifier : l'entrée dans l'activité, la capacité d'arrêt à l'écoute, les mouvements corporels et déplacements des élèves au fil des semaines, la distinction entre musiques connues ou non, le lien entre genre de musique et émotion et la liberté d'expression corporelle. A cela s'ajoute une dimension non prévue qui s'est révélée importante : les relations inter-élèves que permet l'activité d'expression corporelle. Nous avons décidé de les analyser car elles font partie intégrante de l'observation des vidéos.

Nous précisons avant toute chose que cette analyse s'effectue sur un public humain, et sera donc assez interprétative. Il semble difficile de recueillir des données statistiques et formelles sur un protocole de recherche tel que celui-ci. Nous resterons évidemment le plus objectives possibles.

### **2.3.1 L'entrée dans l'activité**

Les observations nous permettent de voir que sur les dix élèves à l'étude, cinq entrent dans l'activité proposée dans la grande majorité des séances, avec plus ou moins d'entrain selon les moments. Nous décelons chez ces élèves de vrais comportements et mouvements révélateurs d'une entrée en activité tels que des mouvements dansés, des déplacements en lien avec la musique. Jawad, Lina, Marylou, Juliette et Ava sont des élèves qui sont très à l'aise en présence de musique et c'est une activité qui suscite chez eux des réactions motrices presque immédiates. Les trois dernières mentionnées sont en moyenne section et il apparaît alors logique que la musique ait un impact plus direct, que ce soit par rapport à l'âge ou à l'habitude à écouter de la musique.

D'autres élèves entrent très régulièrement dans l'activité proposée, avec cependant une envie changeante selon les séances. C'est particulièrement le cas de deux élèves, Maximilien et Louane qui réagissent en fonction de la musique diffusée mais également de leur humeur. Maximilien est très sensible à l'écoute musicale et propose des mouvements très riches avec son corps. Cependant lorsqu'il décide de ne pas entrer dans l'activité, il préfère jouer et suivre certains de ses copains moins à l'aise avec la situation. Une fois entré dans ce cercle vicieux, il peut alors devenir irrespectueux envers ses camarades qui dansent (donner des coups gratuits) ou contourner certains interdits (toucher au matériel de la salle).

Louane change régulièrement d'humeur, et malgré une appétence très marquée pour la danse, il peut lui arriver à plusieurs reprises de ne pas entrer dans l'activité, en restant assise seule en regardant les autres ou bien en marchant simplement lentement et seule. Louane entre véritablement en activité seulement lorsqu'elle est sollicitée par d'autres élèves, elle ne conçoit l'activité que lorsqu'elle est en groupe. Elle semble comme coincée quand elle se retrouve seule un long moment et se détache totalement de l'objectif d'expression corporelle.

Deux élèves ont quant à eux présenté quelques soucis avec l'entrée dans l'activité, pour des raisons totalement différentes.

En effet, Anaël, élève de petite section, ne semble pas pouvoir entrer dans l'activité, tant ce que nous pouvons lui proposer semble éloigné de sa réalité. Il est dans sa bulle, vit ses moments à lui et malgré quelques mouvements et déplacements à certaines séances, ceux-ci n'étaient pas du tout en lien avec les écoutes proposées. Nous avons conclu qu'il n'était pas encore prêt à

écouter attentivement de la musique, et à exprimer des mouvements contenus et volontaires. Ses capacités d'écoute sont les mêmes pour les ateliers plus cognitifs où un apprentissage est en jeu.

Isaac, élève de moyenne section, a fait le choix de ne pas entrer dans la séquence proposée. Il a passé huit semaines à jouer avec trois de ses camarades, de façon soutenue, malgré les rappels à l'ordre et les insistances de notre part pour le recentrer sur l'activité. Il chahutait énormément et jouait au loup glacé, de façon délibérée. Il est cependant capable de faire des choses puisque sur les huit prises vidéo, nous avons eu la chance de le voir deux courts instants se recentrer et proposer des mouvements très personnels et surtout techniques. Nous pouvons dire que l'appel du jeu a été plus fort puisqu'il profitait de ces séances pour jouer librement avec ses camarades, bénéficiant de ne pas avoir de grandes contraintes imposées.

Pour finir, un élève présente un profil assez évolutif et différent. En effet, Karim n'est pas entré régulièrement dans l'activité et a surtout mis plusieurs semaines pour se libérer corporellement. C'est seulement au bout de la cinquième semaine que nous pouvons déceler sur les vidéos une entrée timide dans la situation proposée. Suite à cela, son engagement était encore léger mais plus visible. Nous reviendrons ultérieurement sur l'analyse de son comportement et ses mouvements au cours des séances, qui nous ont semblés très intéressants.

Parmi notre échantillon, nous pouvons dire que les élèves entrent globalement dans l'activité proposée et que l'écoute musicale est donc une source de motivation pour eux.

### **2.3.2 Capacité d'écoute : l'arrêt à l'écoute**

En salle de motricité, la seule contrainte proposée aux élèves, était de ne plus bouger lorsque la musique s'arrêtait. La consigne a été particulièrement bien respectée par les élèves de moyenne section à qui elle n'a pas posé de problème.

Parmi les élèves qui entrent dans l'activité, seul Jawad ne respecte pas l'arrêt à l'écoute. Il réussit à faire la statue pour la première fois lors de la cinquième séance. Il y parvient à nouveau à la sixième séance, cependant ce n'est pas acquis. En effet, nous remarquons qu'à la septième séance il ne parvient pas à contrôler ses mouvements : Jawad se jette au sol pour faire la statue mais n'arrive pas à s'empêcher de bouger.

Parmi les élèves qui n'entrent pas dans l'activité, c'est-à-dire Anaël, Karim, et Isaac, seul Isaac respecte les arrêts à l'écoute. Ce comportement nous a particulièrement interpellées car Isaac n'est jamais entré dans l'activité et a joué avec ses camarades au loup lors de chaque séance. Cependant il a respecté tous les arrêts à l'écoute, ce qui laisse à supposer qu'il est attentif à ce qu'il entend, et que malgré les phases de jeu, il écoute la musique.

Certains élèves, comme Lina, Ava et Julia cherchent à faire de belles statues et à innover à chaque arrêt. Au contraire, Louane, reproduit à chaque fois la même statue depuis la première séance, en ayant un bras en l'air et les jambes légèrement écartées.

Une observation globale de la classe nous amène à constater une tendance générale à faire des statues au sol. Au sein de notre échantillon, pour illustrer ces propos, nous remarquons que Lina, Juliette, Isaac, et Jawad se jettent régulièrement au sol pour faire la statue. Nous imaginons deux hypothèses quant à cette réaction :

- Les élèves associeraient l'immobilité à une position assise (ou en tout cas près du sol).
- Les élèves ont pour représentation mentale une statue assise et essaient de la reproduire.

### **2.3.3 Analyse des mouvements corporels et des déplacements**

Au début de notre étude, nous voulions particulièrement observer et analyser le langage corporel afin de vérifier deux aspects différents :

- Si le fait d'écouter régulièrement de la musique permet aux élèves de réaliser des mouvements de plus en plus précis, différents, de découvrir les possibilités offertes par leur corps, pour résumer si cela favorise l'expression de leur langage corporel.
- Si les musiques proposées influençaient leurs mouvements au niveau du rythme, des amplitudes, etc ; au final s'ils écoutaient réellement la musique pour adapter leurs gestes.

Les mouvements proposés par les élèves durant les huit semaines d'enregistrement nous ont donné un grand tissu d'analyse. Ils nous ont parfois étonnés, décontenancés et même rendus sceptiques. Nous proposons donc une analyse de chaque élève, afin de clarifier l'éventail des mouvements observés.

Comme nous l'avons précisé dans son profil, Jawad a une démarche mal assurée et ceci s'est reflété tout au long de la séquence. Malgré les nombreux mouvements tentés et effectués, il n'y a pas eu de réelle évolution ou amélioration quant à sa motricité globale. Nous constatons que Jawad continue de tomber régulièrement. Cependant nous émettons l'hypothèse que les mouvements qu'il tente de réaliser sont en partie responsable de ses chutes : il prend de l'élan avec ses bras pour tourner sur lui-même, et la mauvaise maîtrise de son corps ne lui permet pas d'effectuer le mouvement dans sa totalité de manière correcte, et il se retrouve alors au sol. En revanche, il s'est montré très performant dans les mouvements et déplacements au sol et a tenté quelques figures dites « hip-hop » qu'il a réussies avec succès. Malgré les changements de musiques, Jawad est resté constant dans ses mouvements et ses déplacements et n'a pas tenu compte du rythme des musiques.

Durant les quatre premières semaines, les mouvements de Karim ont été très réduits voire inexistants, hormis quelques déplacements dans la salle de motricité pour changer de place sur le banc pour regarder ses camarades ou pour rejoindre la fenêtre.

A la cinquième séance, nous pouvons observer sur la vidéo une évolution de ses mouvements. Nous voyons un petit mouvement qui révèle cependant beaucoup sur le ressenti qu'il a de la musique : Karim tape la mesure avec son pied sur le sol tout le long de la chanson et en rythme qui plus est. Ceci se répète plusieurs fois et Karim ne propose à ce stade que ce mouvement, ne se déplace pas encore, et n'entre pas en contact. Cependant, il semble « vivre » la musique et est concentré sur cette dernière. Il la vit intérieurement, et nous analysons ces réactions d'une manière précise ; Karim a des images motrices, et c'est pour cela qu'il s'exprime très peu physiquement parlant. Nous entendons par cela qu'il stimule mentalement une action motrice sans pour autant la réaliser dans les faits. Dans ce processus particulier, le sujet se ressent comme acteur de la situation, et les mécanismes du cerveau enclenchés sont très proches de ceux utilisés dans la réalisation effective, à la seule différence d'un contrôle moteur et d'une inhibition qui empêche finalement la réalisation physique<sup>50</sup>. (Huet et Gal-Petitfaux, 2011, pp. 32-33).

Sur les dernières semaines, Karim s'est un peu libéré et a accepté de montrer des mouvements, vivant de manière plus dynamique ces moments d'écoute, et se détachant de ses images motrices. Il y a une belle évolution entre la première et la dernière séance, cette séquence lui aura permis de découvrir les possibilités que lui offre son corps.

Anaël est un élève très jeune, qui n'est jamais entré dans les activités proposées. Il est toujours en retrait et ne semble pas connecté au reste de la classe. Les réactions ont été particulièrement discrètes et les mouvements effectués lors des séances de motricité sont donc très peu nombreux. Il a couru à plusieurs reprises, notamment lors des moments de « statue ». Nous supposons que l'espace offert par l'immobilité de ses camarades lui a permis de s'exprimer plus facilement. Cependant, il était à ce moment-là en contradiction avec la consigne et l'activité de ses camarades. Nous constatons une légère amélioration au cours des dernières séances, avec une participation timide contrairement aux premières séances où il restait assis sur le banc. Anaël est allongé au sol sur le dos et bouge ses bras en faisant le « papillon », il se déplace (toujours couché sur le dos) dans la salle. Malgré tout ce que nous pourrions envisager (suite de la recherche, changements et réadaptations) nous pensons que les évolutions resteront minimales pour l'instant.

Louane s'est montrée très inconstante au cours de cette séquence. Elle a été capable de participer, de produire des mouvements très intéressants lorsqu'elle dansait avec un ou plusieurs camarades, mais jamais seule. Louane prend plaisir à participer aux danses

---

<sup>50</sup> Huet, B. et Gal-Petitfaux, N. (2011). *L'expérience corporelle*. Paris, France : EP&S

collectives, elle cherche le contact de ses camarades et se montre avenante. Elle propose des mouvements en accord avec la musique diffusée, en faisant par exemple des gestes plus lents et plus amples sur des musiques douces. Suite à l'analyse de ses réactions, nous avons pu établir que l'expression corporelle n'était envisageable pour elle que si elle était accompagnée, ceci est peut-être dû à une peur de la solitude. Il serait intéressant dans la poursuite de l'étude de voir si Louane parvient à s'exprimer corporellement seule.

Lina a fait preuve d'une grande motivation, d'un attrait pour l'expression corporelle. Elle s'est épanouie au fil des séances sur les diverses musiques proposées. Elle a régulièrement pratiqué la danse en duo, en exerçant des mouvements propres à ce type de danse comme par exemple : faire tourner son/sa partenaire ou faire des pas en avant et en arrière. Elle a expérimenté diverses parties de son corps : les pieds, les jambes, les hanches, les bras, les mains et la tête. De plus, elle a exploité différents espaces : haut et bas. Par exemple, sur certaines musiques elle est restée entièrement au sol à se déplacer soit en rampant soit à 4 pattes. Elle est dans la recherche de beaux mouvements, que ce soit dans les mouvements dansés ou bien lorsqu'elle doit faire la statue. Chaque fois, elle s'efforce de faire une statue différente et originale. Nous remarquons que ses mouvements sont toujours liés aux musiques diffusées. Cela nous démontre que Lina les écoute, se les approprie et les interprète.

Marylou propose un tel panel de mouvements corporels qu'il est finalement difficile de tirer des conclusions concernant l'expression de son langage corporel. Le plus évident est qu'il est très riche et très varié. Marylou sautille en rythme, sait appuyer ses pas de façon très marquée pour taper un rythme, tourne, utilise toutes les parties de son corps pour se mouvoir : main, bras, jambes, fesses, hanches, tête...

Marylou réfléchit et est concentrée dans l'exécution de chacun de ses mouvements. Nous avons pu noter qu'elle est en permanence dans la recherche de nouveauté, de nouveaux mouvements, différents des autres. Il est probable qu'une figure parentale lui sert d'exemple et lui permet de réaliser de si jolies choses.

Elle se dévoile complètement lors de la danse en duo, dans laquelle elle entraîne son/sa partenaire dans des tours infinis, dans des tenues de bras plus difficile les unes que les autres (tango/rock). Sa facilité est parfois déconcertante et c'est un réel plaisir d'observer et d'analyser ses mouvements.

La seule fois où Marylou s'est laissé perturber par une musique est le jour de diffusion sur la peur, lorsqu'*Eye of the tiger* retentissait très fort dans la salle. Elle a commencé par courir, un long moment, avant de s'immerger dans le rythme tonitruant de la chanson et de choisir le sol comme terrain d'expression. (fesses sur le sol et jambes en l'air).

Le travail proposé lui aura permis de se dévoiler corporellement, de laisser son corps s'exprimer, et de tenter des mouvements toujours plus risqués alliant figures au sol, en l'air,

rondes endiablées... La liberté aura été très bénéfique pour Marylou qui aura su s'exprimer pleinement.

Maximilien propose un panel de mouvements corporels assez élargi. Il danse seul, en duo ou en ronde. Le fait de réaliser des mouvements canalise son énergie et le centre sur lui-même, lui permettant de ne pas attaquer ses camarades. Maxime sautille en rythme très régulièrement, fait des pas chassés en suivant la musique, bouge les bras de façon très soutenue et variée : tour, comme une poule, comme un robot... Il réalise des mouvements assez saccadés, mais sait être plus doux lors de danses de couple, surtout lorsqu'il danse avec Ava, sa partenaire favorite. Il bouge sa tête assez souvent et très en rythme.

L'analyse nous permet d'affirmer qu'il adapte ses mouvements à la musique : par exemple sur la peur, Maximilien marche sur la pointe des pieds. Il réagit à chaque musique, peu importe le style et semble même « tétanisé » lors de la diffusion d'une musique faisant peur. Son corps se crispe et il est obligé de se réfugier dans les bras d'un adulte pour se calmer. Cette séquence aura eu le bénéfice premier de le faire s'exprimer, de lui permettre de se libérer de certaines tensions, mais n'aura pas engendré d'évolutions sur l'expression de son langage corporel, déjà bien étoffé. Maximilien est capable de s'approprier la musique entendue et de l'interpréter à travers ses propres mouvements corporels ; très développés.

L'expression corporelle d'Isaac a été assez réduite. En effet, il a tellement joué et peu écouté ce qu'il se passait que ses mouvements ne sont pas d'une grande richesse. Il se déplace cependant, que ce soit en marchant vite ou en courant, mais jamais sur le rythme de la musique ou en proposant des mouvements en lien avec celle-ci. La séquence proposée ne lui a pas permis d'aller découvrir les possibilités de son corps, chose qui aurait été utile au vu de son langage corporel, un peu fébrile. Après analyse, le jeu a été la solution de facilité lui permettant d'éviter une confrontation avec son langage corporel. Les évolutions n'auront donc pas été marquées pour lui, même si sur la continuité des observations (fin avril) Isaac s'est montré beaucoup plus volontaire et a proposé des mouvements recherchés, très axés au sol. Des évolutions sont donc à envisager si son comportement ne cesse d'évoluer.

Juliette a un langage corporel assez développé et la séquence proposée lui aura permis d'étoffer encore ses capacités, en proposant des figures et mouvements de plus en plus élaborés au fil des séances. Elle est passée de simples tours sur elle-même à des figures au sol, allongée en tournant sur elle-même, en suivant le rythme de la chanson. Juliette s'est fait particulièrement remarquer pour sa singularité à danser seule en permanence. Nous analysons cela comme une volonté de démonstration car son regard est souvent tourné vers les adultes, les caméras et elle semble ravie que l'on s'intéresse à elle.

Juliette est très habituée à l'écoute musicale dans sa vie familiale, et cela explique bien son comportement face à la musique. Elle associe souvent le chant à la danse, et est très à l'aise

dans cette activité. Elle se sent particulièrement à sa place. Juliette adapte ses réactions corporelles aux musiques proposées, suit souvent le rythme.

Dans l'ensemble, nous pouvons dire que de façon tout à fait involontaire ses mouvements sont plus appuyés, marqués lorsqu'elle connaît la musique. Lors de la diffusion de telles musiques, son visage est aussi plus ouvert et plus souriant, prouvant qu'elle se sent plus à l'aise.

Ava fait preuve d'un intérêt tout particulier pour l'expression corporelle et la danse et c'est un élément à la fois intrigant et logique. En effet, Ava a un comportement à tendance inhibé, elle est très discrète et n'ose pas trop s'affirmer et s'exprimer pleinement. L'analyse des vidéos a cependant permis de voir que la danse la libère totalement et lui permet de se sentir apaisée. Elle sourit relativement souvent sur les vidéos, c'est un élément qui montre qu'elle se sent bien. Ses mouvements corporels sont relativement doux et très liés, jamais dans la brutalité. Elle est en recherche et tente des choses : figures au sol, tours sur elle-même en avançant, petits sauts rythmés, balancements, mouvements des fesses.

Elle apprécie à la fois la danse à plusieurs et la danse seule, alternant chaque semaine ces différents modes. Elle prend plaisir à évoluer avec Maximilien, avec lequel elle imagine de nouveaux mouvements.

Il est à noter qu'Ava ne s'arrête jamais de produire des mouvements. Même lorsqu'elle se déplace « simplement », elle actionne toujours ses bras en leur donnant du rythme, elle s'exprime en permanence par son corps dès que la musique est en marche. Elle suit la musique et adapte l'amplitude de ses mouvements au genre de musique diffusé.

L'analyse de ces mouvements corporels s'est avérée très riche mais surtout difficile. En effet, Lina, Marylou, Juliette et Ava ont su mettre à profit ce dispositif et étoffer leur langage corporel. Jawad, Louane et Maximilien ont, quant à eux, proposé des mouvements très intéressants sans pour autant se mettre en recherche de nouveaux éléments. L'analyse entre le premier et le dernier jour ne montre pas une évolution de leur langage corporel.

Malgré tous les éléments soulevés, il est délicat de pouvoir clairement affirmer ou infirmer les hypothèses le concernant, tant il faudrait que l'étude soit poursuivie et étendue... Nous émettrons donc seulement des tendances.

### **2.3.4 Les différences entre les musiques : connues ou inconnues**

Au cours de la séquence, nous avons pu constater que le choix des musiques influait sur le comportement de certains élèves, selon si celles-ci étaient déjà connues des élèves ou non. Celui pour qui la distinction est la plus flagrante est Karim, qui n'a dansé sur aucune des

chansons qu'ils ne connaissaient pas. En revanche nous remarquons qu'il entre dans l'activité à la septième et huitième séance lorsqu'il entend une musique qu'il connaît. Il va de lui-même chercher un camarade (le même pour les deux séances) pour danser avec. Ils se tiennent par les deux mains et se font tourner. Ils dansent ensemble pendant toute la durée de la chanson.

Lors de la séance du 24 mars (séance 7), Isaac change de comportement sur une musique, il arrête de jouer avec ses camarades et se met à danser pour la première fois, avec Marylou. Puis un camarade vient le perturber et finalement Isaac retourne jouer. Nous pouvons supposer que la musique qui passait à ce moment là a eu un impact sur lui et l'a incité à danser plutôt qu'à jouer.

De plus, la plupart des élèves ont verbalisé la reconnaissance des « musiques connues » que nous leur avons proposées. Ils se sont exclamés : « *Je la connais* » ; « *Je l'écoute à la maison* » ; « *Elle passe dans ma voiture* » ; « *J'ai le CD* » ; « *Ma maman me l'a mise quand j'étais bébé* ». Nous pouvons également noter que les enfants bougent au moment de l'écoute assise, ce qui était très rarement le cas lors des autres écoutes assises.

De manière générale, les élèves ont participé à l'activité avec un plus grand enthousiasme lorsque les musiques proposées leur étaient connues.

### **2.3.5 Les émotions ressenties en lien avec les musiques diffusées : écoute assise**

L'une de nos hypothèses de départ, à savoir : ***les émotions ressenties seraient en lien avec les musiques écoutées***, a été particulièrement difficile à vérifier pour plusieurs raisons. Premièrement, les enfants étaient influencés par les réponses de leurs camarades. Dès que l'un d'eux répondait « drôle », tous ceux qui étaient interrogés par la suite répondaient « drôle ou rigolo(te) ». Les enfants donnaient cette réponse même si celle-ci n'était pas représentative de ce qu'ils pensaient et de ce qu'ils avaient ressenti. Deuxièmement, le vocabulaire des enfants sur les émotions étaient, pour la plupart, assez limité et ne leur permettait pas de s'exprimer correctement. Cette prise d'informations sur les émotions de chacun s'est donc révélé inefficace et a par conséquent biaisé une partie de notre analyse. (Cf. Discussion : les limites)

A la fin de chaque écoute assise en classe, nous posons la question aux élèves « Qu'avez vous pensé de la chanson et qu'avez vous ressenti ? » Malgré les différents thèmes (joie, tristesse, peur, colère) des séances, un adjectif est ressorti chaque fois : rigolo/drôle. Nous avons relevé le nombre d'occurrences pour ces deux termes et il s'élève à 25, sur 48 des réponses obtenues.

Lors de la troisième séance, portant sur la peur, les élèves ont réagi corporellement à la musique (sursaut, main devant la bouche, se boucher les oreilles, cris) et ont su exprimer le ressenti suggéré malgré une tendance bien confirmée au rire et à la qualification « drôle » et « rigolo » :

Joie	Rigolote (x6) ; ça donnait envie de s'asseoir ; bizarre ; envie de dormir ; drôle ; j'ai fermé les yeux tout le long ça m'a fait penser à une chanson de Noël (Maximilien) ; bien
Tristesse	Drôle (x2) ; bizarre ; pour qu'on dorme ; Content j'ai pas pleuré elle était belle (Jawad) : m'a donné envie de danser ; j'ai aimé ; j'étais content
Peur	Elle a fait peur ; trop peur (Maximilien) ; ça faisait peur mais c'était rigolo (Isaac) ; beaucoup peur ; trop rigolote ; trop rigolo (Jawad) ; pas eu peur (Louane) ; elle était bien ; Rigolo un peu peur ; trop rigolote, pas eu peur mais j'ai trop rigolé ; trop drôle et pas peur ; rigolote ; rigolo ; rigolote pas eu peur ; rigolote et un peu peur ; un peu eu peur et casser les oreilles ; moi je l'ai trouvée rigolote (Karim)
Colère	Rigolote ; je croyais que c'était rigolote (Jawad) ; trop rigolote mais j'avais aussi un peu peur ; peur ; pas peur et peur (Isaac) ; j'ai trouvé que c'était rigolo et effrayant (Maximilien) ; moitié moitié pas peur et peur ; j'ai eu peur ; j'ai pas peur (Lina) ; triste <sup>51</sup>

### **2.3.6 S'exprimer et danser : seul, en binôme, ou en ronde ; quand la musique engendre des relations humaines**

Au vu de ce que nous avons observé à travers les vidéos, la relation à l'autre est une composante essentielle de l'activité corporelle, à laquelle nous n'avons pas accordée suffisamment d'importance lors de l'émission de nos hypothèses.

Nous pouvons constater que la danse en duo et la danse groupée ont une réelle influence sur les mouvements dansés des enfants. Elle a permis l'émergence de nouveaux mouvements comme se faire tourner l'un l'autre en relation duelle, faire des pas en avant et en arrière, effectuer des déplacements circulaires dans l'espace. Par exemple Lina et Inès, lors de la première séance se sont immédiatement regroupées pour danser ensemble et ont fait des mouvements particulièrement intéressants comme se lâcher les mains délibérément pour les reprendre juste après, se faire tourner l'une et l'autre à tour de rôle, etc.

La danse à plusieurs a donc favorisé l'expression du langage corporel.

<sup>51</sup> Toutes les réponses données par les enfants lors des retours oraux

La liberté dans la consigne a permis aux enfants de choisir entre danser seul ou avec leurs camarades. Certains enfants ont dansé seuls tout au long de la séquence comme Juliette, tandis que d'autres ont alterné les danses en solitaire, en duo, et en ronde tels que Ava, Lina et Maximilien. De plus, une des élèves observés pour la recherche a fait preuve d'un comportement particulier, démontrant l'intérêt et l'importance de la danse à plusieurs. Louane ne dansait que si elle se trouvait en contact avec au moins un camarade, et s'arrêtait nette lorsqu'elle se retrouvait seule.

Ces différents comportements nous ont permis d'émettre diverses hypothèses quant aux raisons de danser à deux (ou à plusieurs) :

- danser en binôme ou en groupe s'avère être **rassurant** pour les élèves, d'une part parce que c'est quelque chose qu'ils ont déjà rencontré (au cours de leur scolarité ou ailleurs) d'autre part parce que danser seul peut être effrayant pour certains.
- ils procèdent par **imitation** (de leurs parents/entourages/etc.)
- le **plaisir** de danser avec ses camarades

### **2.3.7 La liberté corporelle**

Pendant le déroulement du dispositif, nous avons réalisé qu'il était difficile pour certains élèves de s'exprimer corporellement, avec des mouvements dansés, sachant que pour certains c'est une activité qui n'avait presque jamais été pratiquée auparavant. Contrairement à notre hypothèse de départ, certains semblaient comme paralysés par une telle liberté, n'arrivant pas à proposer des mouvements de leur propre chef. En effet, que ce soit pour Karim, Isaac, et un nombre certain d'autres élèves (garçons en priorité), la liberté ne favorisait pas l'expression du langage corporel. Il manquait un cadre qui leur permettrait de se sentir concernés et d'entrer dans la tâche aisément et avec plaisir. Nous avons observé la même chose pour l'intégralité des séances.

Suite à cette constatation, nous avons eu l'idée d'observer des possibles différences avec un moment de « danse » plus structuré dans lequel les enfants suivent pas à pas une chorégraphie connue, et suivent surtout le modèle de l'enseignant. C'est la chanson « Jean petit qui danse » qui a servi d'appui et qui nous a permis de prendre conscience de plusieurs éléments lors des visionnages et observations. Pour ne pas conclure trop rapidement quelque chose qui aurait pu ne pas se vérifier sur le long terme, nous avons filmé la danse « Jean petit qui danse » trois fois, en fin de séances 3,4, et 8.

L'analyse de ces films est relativement claire. Les élèves, même les plus inhibés, timides ou au contraire les plus dissipés entrent dans cette activité. Ils font preuve d'une concentration importante et surtout d'un engagement total dans la tâche. Karim, qui d'habitude, ne vit ce

moment que par procuration ou presque, connaît une véritable transformation lorsqu'il s'agit de réaliser la chorégraphie de « Jean petit qui danse ».

Il prend un plaisir immense, traduit par son regard pétillant et son large sourire, qui révèle bien qu'il se sent bien plus à l'aise dans cette situation. L'imitation lui convient très bien et nous le sentons plus rassuré par ce dispositif encadré.

Les élèves ont tous le regard tourné vers l'enseignante dès les premières secondes de diffusion et sont prêts pour danser. Il apparaît évident après visionnage que tous les élèves sont rassurés par la présence de l'enseignant et qu'il est plus facile pour eux de proposer des mouvements corporels dans ce cadre là plutôt qu'en totale liberté. Lina et Julia sont très investies et très souriantes à la fois, la qualité de leurs mouvements est présente.

Cependant, les propos sont à nuancer puisque sur notre échantillon, deux élèves, Marylou et Ava (qui entrent donc en permanence dans l'activité et proposent des mouvements intéressants), semblent plus perturbées par l'imitation. La liberté de notre consigne leur convient parfaitement et c'est bien là qu'elles s'expriment de la meilleure des façons. Sur « Jean petit qui danse », leur comportement est différent, moins pétillant et elles ont toutes les deux du mal à reproduire les mouvements proposés, alors qu'elles ne présentent pourtant au vu du reste aucun problème corporel.

Ces constatations et analyses nous ont permis de comprendre que cette liberté envisagée et voulue était en fait une limite (Cf. Discussion : les limites) à notre étude, puisqu'un dispositif plus encadré aurait sans doute permis à certains élèves de s'exprimer corporellement de façon beaucoup plus riche.

## **2.4 La présentation des résultats**

Grâce à notre dispositif, nous avons pu en partie vérifier nos hypothèses. Néanmoins, le travail était trop court et sur un échantillon trop limité (Cf. Discussion : les limites) pour vérifier nos hypothèses de façon définitive.

Nous pouvons cependant affirmer au vu de notre analyse que les musiques connues des élèves ont beaucoup plus d'impact sur eux que les musiques qu'ils n'ont jamais entendues. La participation à l'activité et les mouvements produits sur ces musiques étaient bien plus engagés. Les résultats nous permettent donc de valider notre hypothèse : « certains genres musicaux auront plus d'impact sur les élèves que d'autres, notamment ceux qu'ils connaissent ».

« Les mouvements seront en lien avec les musiques entendues (rythme, amplitude) ». Cette hypothèse est partiellement validée. En effet, la majorité de notre échantillon a su adapter ses mouvements aux musiques proposées. Cependant, un élève (Jawad) ne tenait pas compte de ce qu'il entendait. Ceci nous pousse à remettre en question cette hypothèse dans le sens où il faudrait la tester sur un plus grand échantillon afin de voir si cela se vérifie et si le cas de Jawad est relativement isolé ou non.

Notre hypothèse : « Les émotions ressenties seront en lien avec les musiques choisies et celles-ci procureront des émotions à certains mais pas obligatoirement à d'autres » est totalement infirmée. La cause principale étant l'âge des élèves, nous reviendrons dessus ultérieurement. (Cf. Discussion : les limites)

« L'écoute musicale est une source de motivation pour les élèves et permet d'entrer plus rapidement dans les activités liées » est une hypothèse que nous avons pu vérifier et partiellement valider. Ce dispositif nous a permis de constater que la musique est une activité fédératrice, attirante et amusante pour les élèves. Ils ont pris beaucoup de plaisir à participer, 7 élèves sur 10 rentraient très fréquemment dans l'activité. Cependant, nous ne pouvons pas affirmer pleinement notre hypothèse car certains des élèves observés se sont montrés inconstants. De plus, nous ne parlons pas ici d'une science exacte et il nous paraît difficile d'affirmer une telle hypothèse sur un échantillon aussi réduit.

« Laisser une liberté corporelle aux élèves (notamment au niveau de la consigne) leur permet de s'exprimer plus facilement qu'avec contraintes. » Cette hypothèse est réfutée. Au cours de la séquence, seules deux élèves (Ava et Marylou) se sont avérées être plus à l'aise dans les moments de liberté. Ceci n'a pas été le cas des autres enfants, qui ont, pour certains, été bloqués par cette consigne et ce dispositif. En revanche, ils ont su se révéler lorsqu'ils bénéficiaient d'une situation plus guidée, où l'imitation était de rigueur.

« Si l'écoute musicale est pratiquée régulièrement, alors l'expression du langage corporel est favorisée. » Comme dit précédemment, cette hypothèse ne sera pas affirmée ou infirmée à proprement parler. Les analyses ne nous permettent pas de tirer une conclusion, qui serait trop hâtive au vu de notre courte étude. Pour la vérifier, il faudrait une fois de plus prolonger cette recherche et l'étendre. Nous aurions tendance à affirmer cette hypothèse, au vu des résultats et des belles évolutions pour certains élèves. Il nous semble évident qu'avec de la pratique, chaque élève peut réellement progresser corporellement.

Les hypothèses émises au début ont présenté une grande pertinence mais elles étaient si larges qu'elles auraient demandé un travail beaucoup plus important. Nous avons été ambitieuses et la durée de l'étude ne permettait pas de les vérifier dans leur totalité. Le riche

recueil de données et l'analyse extraite de celles-ci ont toutefois permis d'apporter un important éclairage à ces questions.

## **2.5 Discussion : les limites de notre étude**

### **2.5.1 Les limites a priori**

Avant même de recueillir nos données et de les analyser, nous avons réalisé que ce travail aurait une portée assez réduite dans le sens où le panel sélectionné est une classe de 29 élèves, avec seulement 10 élèves cibles. Nous avons fait ce choix pour pouvoir analyser au mieux les évolutions de chacun d'entre eux, leur langage corporel mais les données relevées ne sont donc pas forcément transposables pour tous les enfants. Il aurait fallu un grand panel d'enfants, étalé sur plusieurs classes, permettant d'établir des données plus quantifiables et statistiques.

L'une des limites les plus importantes de notre recherche correspond à la durée de celle-ci. En effet, il aurait été intéressant de pouvoir procéder à une étude sur du plus long terme afin de pouvoir constater une réelle évolution chez les élèves. Nous savions, avant même de débiter notre recherche qu'un recueil de données de huit semaines serait à la fois très riche mais également pas assez révélateur, car nous aurions pu observer de plus amples évolutions avec un temps de mise en pratique plus conséquent. De plus, une comparaison avec une classe témoin qui n'aurait pas vécu la même séquence aurait pu apporter un éclairage supplémentaire à l'étude.

L'analyse des comportements humains soulèvent plusieurs difficultés : étudier l'être humain est un processus compliqué qui implique des paramètres internes et externes. D'une part interne, car une partie de l'analyse se base sur ce que l'individu vit intérieurement et ce qu'il laisse transparaître. D'autre part il y a l'aspect externe, ce qui correspond à l'environnement dans lequel l'individu évolue et toutes les contraintes qui en découlent. Par exemple, un enfant qui pleure va parasiter l'écoute de ses camarades, ou alors un enfant qui danse et incite ses camarades à danser.

De plus, notre recherche s'appuie sur les comportements humains, et l'analyse est elle aussi faite par des êtres humains, impliquant ainsi une grande part de subjectivité vis-à-vis de l'analyse. Tout ce que nous affirmons dans nos résultats ne s'agit jamais de certitude mais bien d'une interprétation que nous en faisons.

## 2.5.2 Les limites a posteriori

Nous avons pris le parti de proposer une séquence relativement simple aux élèves, avec peu de contraintes. L'analyse de nos données nous a permis de prendre conscience d'un point essentiel. La **liberté** n'aide pas les enfants si jeunes à s'exprimer corporellement. La majorité se sentent dépassés par la situation, n'arrivent pas à entrer dans l'activité et ne savent donc pas qu'envisager à part jouer, rigoler, chahuter.

Suite à cette constatation, nous avons eu l'idée d'observer des différences avec un moment de « danse » plus structuré dans lequel les enfants suivent pas à pas une chorégraphie connue, et suivent surtout le modèle de l'enseignant. Il se trouve que tous les élèves entrent dans cette activité et dansent, car il est plus facile pour eux d'imiter. Ils se sentent plus en sécurité, dans un cadre bien défini qui les rassurent.

Nous posons alors l'hypothèse qu'il est plus facile pour des enfants d'imiter des mouvements pour les assimiler et les faire leur plutôt que de les découvrir seul par la liberté corporelle.

L'âge s'est révélé également être une limite. En effet, pour notre recherche, nous nous sommes intéressés à des enfants de 3 à 5 ans. Cependant, travailler avec un public aussi jeune soulève plusieurs difficultés :

- Nous avons constaté, lors des retours oraux sur les émotions après l'écoute musicale, que les réponses données par les élèves sont influencées par celles de leurs camarades. Par exemple, dès qu'un enfant répondait qu'il avait trouvé la chanson « drôle », plusieurs élèves par la suite répondaient « rigolo » « rigolote » « j'ai trop rigolé ». Pour tenter de palier ce problème, il aurait fallu interroger les élèves de manière individuelle, afin de recueillir ce que chacun pensait vraiment de l'extrait écouté. Cependant, le dispositif mis en place ne nous le permettait pas, en raison du temps imparti.
- Toujours en lien avec leur jeune âge, les élèves présentaient pour la plupart un manque de vocabulaire important concernant les émotions. A présent que nous disposons d'un peu plus de recul vis-à-vis de notre étude, nous constatons qu'il aurait été bénéfique de travailler plus en profondeur avec les élèves les notions de vocabulaire en lien avec les émotions afin de leur permettre d'exprimer oralement, de manière plus précise, ce qu'ils ressentent. Pour ce faire, il aurait été intéressant de proposer en parallèle une séquence sur les émotions, où les élèves auraient pu découvrir plus amplement les caractéristiques des principales émotions et se les approprier.

Le créneau prévu pour la séance était d'une heure chaque vendredi matin. Malgré leurs similarités, les séances se sont toutes déroulées de manière différente, et il est parfois arrivé

que nous manquions de temps pour faire ce qui était prévu initialement. Il a donc fallu réajuster certaines séances sur le moment.

Malgré les nombreux avantages de la vidéo déjà mentionnés, il est important de noter qu'il n'était pas possible de poser la caméra à un endroit et d'avoir un plan incluant tous les enfants dessus. Nous avons parfois préféré la stabilité permettant une meilleure analyse vidéo et par moment nous avons opté pour certains déplacements, qui n'étaient finalement pas une bonne décision au vu du rendu médiocre de la vidéo (tremblements permanents).

De plus, lorsque nous regardons une vidéo, nous observons certains éléments, puis en la regardant une nouvelle fois, nous voyons apparaître de nouveaux éléments et ainsi de suite à chaque nouveau visionnage. Les données observables sont infinies, ce qui apporte à la fois une grande richesse mais aussi une difficulté dans l'analyse.

D'un point de vue pratique et organisationnel, nous avons pris la décision de ne pas faire intervenir l'ATSEM lors des activités dans la salle de motricité. Nous nous sommes alors très rapidement rendu compte que sa présence aurait été plus qu'utile. D'une part dès qu'un enfant souhaitait aller aux toilettes, il fallait un adulte pour l'accompagner et cela impliquait donc une caméra en moins pour filmer ainsi qu'une présence en moins dans la salle pour surveiller et veiller au bon déroulement de la séance. D'autre part, sa présence rassurait certains enfants et les aidait à entrer dans l'activité.

## Conclusion

---

Cette recherche nous a permis dans un premier temps de choisir un sujet d'étude qui nous attirait particulièrement. La musique s'est révélée être un choix porteur puisqu'il nous a toutes les deux motivées tout au long de l'année.

Nous avons décidé de travailler sur l'écoute musicale et de mettre en place un dispositif qui permettrait de vérifier ou non nos hypothèses basées sur la problématique suivante : **il s'agira de voir en quoi la pratique d'une écoute musicale régulière peut avoir une influence sur l'expression du langage corporel et la manifestation des émotions.**

Pour y répondre au mieux, nous avons débuté notre travail par des recherches scientifiques et des lectures assez conséquentes, demandant une concentration importante. Il nous a permis d'apprendre énormément d'éléments sur notre sujet, et de pouvoir envisager la rédaction de notre partie théorique. L'écriture de cette partie nous a permis de développer un esprit synthétique tout en établissant un cadre solide et structuré à notre travail.

La mise en pratique s'est révélée être un dispositif agréable, permettant aux élèves d'évoluer, de se mouvoir, et nous permettant de pouvoir enregistrer ce dont nous avons besoin pour vérifier nos hypothèses. L'élaboration de ce dispositif a eu l'avantage de nous placer en posture réflexive permanente. Philippe Perrenoud<sup>52</sup>, sociologue suisse, parle de la réflexivité avant l'action qui permet d'envisager les imprévus. Nous nous sommes efforcées d'anticiper les éventuels comportements et réactions des élèves mais aussi de constamment revenir sur nos pratiques dans le but de proposer un dispositif logique et enrichissant (réflexivités dans et sur l'action).

D'un point de vue scientifique, cette recherche a permis de constater que la musique avait un réel impact sur le langage corporel, en revanche il est plus difficile de le vérifier au niveau des émotions, au vu des raisons déjà évoquées. Les enfants ont certes eu des difficultés à les exprimer clairement et il était difficile pour nous de les déduire tant cela est personnel. Nous avons quand même pu vérifier que la musique leur en procurait, ne serait ce que par la joie qu'ils ont ressentie lors de la diffusion de musiques connues. Nous avons également remarqué un changement d'atmosphère en fonction des émotions proposées, concernant la peur et la tristesse uniquement. Nous sommes donc toujours convaincues de l'influence de la musique sur la manifestation des émotions.

C'est une étude qui mériterait d'être poursuivie sur le long terme afin d'observer précisément

---

<sup>52</sup> Perrenoud, P. (1999). Former les enseignants dans des contextes sociaux mouvants : pratique réflexive et implication critique. Repéré à : [https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1999/1999\\_26.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_26.html)

les évolutions des élèves. Pour cela nous continuons aujourd'hui à observer et même filmer les enfants, pour déceler des évolutions du langage corporel, de la capacité d'écoute etc. L'étude à proprement dite s'est arrêtée le 31 mars 2017 compte tenu des échéances exigées par ce travail, mais nous sommes très curieuses d'essayer de voir si ce dispositif permettrait à certains d'être plus à l'aise avec leur langage corporel. Fin avril et début mai, il nous a été possible de filmer et nous avons définitivement pu constater que les musiques connues avaient un effet plus appuyé sur les élèves, ils ont tous participé avec entrain, même les plus frileux/dissipés et nous avons observé des évolutions notables sur certains, qui se risquaient à proposer des mouvements jamais tentés auparavant (Cf. Annexe 5 : Photographies).

D'un point de vue plus personnel, nous avons su nous écouter et être complémentaires dans la réalisation de ce travail. Le soutien mutuel a été la plus grande force pour mener à bien ce travail de recherche. La capacité à travailler en équipe est une compétence essentielle, d'autant plus pour le métier d'enseignant. Nous l'avons compris et avons su tirer profit des bénéfices que celui-ci peut engendrer.

Ce travail aura dans tous les cas permis d'affirmer une chose : la musique fait beaucoup de bien aux élèves, et l'écoute musicale semble une dimension primordiale pour le bien-être des enfants. Il aura également confirmé l'importance de l'éducation musicale à l'école, et ce dès le plus jeune âge.

## Bibliographie et sitographie

---

### Ecoute musicale et musique :

- Agosti-Gherban, C. & Rapp-Hess, C. (1986). *L'enfant, le monde sonore et la musique*. Paris, France : PUF
  - Agosti-Gherban, C. (2000). *L'éveil musical une pédagogie évolutive*. Paris, France : L'Harmattan
  - Cook, N. (2006) *Musique, une très brève introduction* (traduit par N. Gentili). Paris, France : Éditions Allia
  - Delalande, F. (1989). *L'éducation musicale à l'école*. Paris, France : Institut de pédagogie musicale et chorégraphique La Villette
  - Gagnard, M. (1977). *L'éveil musical de l'enfant*. Paris, France : ESF
  - Gillie-Guilbert, C. & Fritsch, L. (2001). *Se former à l'enseignement musical approches didactique et pédagogique*. Paris, France : Armand Colin
  - Langeard-Duvivier, A.M. (2009). *Le paradoxe de l'écoute*. Courlay, France : Fuzeau
  - Laurent, J. (1999). *La tradition orale enfantine et l'éducation musicale à l'école*. CRDP de Poitiers
  - Renard, C. (1982). *Le geste musical*, Paris, France : Van de Velde.
  - Soulas, B. (2008). *L'éducation musicale, une pratique nécessaire au sein de l'école*. Paris, France : L'Harmattan
  - Souriau, E. (2004). *Musique. Vocabulaire d'esthétique*. (vol.1, p. 1038-1042)
  - Tillmann, B. et Pineau, M. (2001). *Percevoir la musique, une activité cognitive*. Paris, France : L'Harmattan
  - Willems, E. (1940). *L'oreille musicale*. Fribourg, Suisse : Pro musica
- 
- Agi-son. (2016). *Campagne HEIN ?*. Repéré à <http://agi-son.org/sensibilisation-et-prevention/campagne-hein>
  - Département Santé Communautaire de Lanaudière. (1988). *Le développement du système auditif et les risques d'atteinte auditive chez le fœtus*. Repéré à <http://www.santecom.qc.ca/Bibliothequevirtuelle/santecom/35567000011640.pdf>
  - Ecoute. *Dans Dictionnaire CNRTL en ligne*. Repéré à <http://www.cnrtl.fr/lexicographie/%C3%A9motion>
  - Education musicale. *Dans Wikipédia, l'encyclopédie libre*. Repéré le 10 avril 2017 à [https://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89ducation\\_musicale#%C3%89ducation\\_musicale\\_en\\_France](https://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89ducation_musicale#%C3%89ducation_musicale_en_France)
  - Elasticité. *Dans dictionnaire CNRTL en ligne*. Repéré à <http://www.cnrtl.fr/lexicographie/%C3%A9lasticit%C3%A9>
  - Ministère de l'Éducation nationale. (2016). *L'écoute : Principes de mise en œuvre*. Repéré à [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts\\_plastiques\\_et\\_education\\_musicale/60/3/RA16\\_C2C3\\_EART\\_2\\_Ecoute\\_Principes\\_664603.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques_et_education_musicale/60/3/RA16_C2C3_EART_2_Ecoute_Principes_664603.pdf)
  - Ministère de l'Éducation nationale. (2016). *Les enseignements et l'éducation artistiques*. Repéré à [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts\\_plastiques\\_et\\_education\\_musicale/44/8/8\\_RA\\_C2\\_C3\\_EEA\\_Education-sensibilite\\_570448.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques_et_education_musicale/44/8/8_RA_C2_C3_EEA_Education-sensibilite_570448.pdf)

- Ministère des affaires sociales et de la santé. (2017). Prévention des risques liés au bruit. Repéré à <http://social-sante.gouv.fr/sante-et-environnement/activites-humaines/article/prevention-des-risques-lies-au-bruit>
- Percevoir. Dans dictionnaire Larousse en ligne. Repéré à <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/percevoir/59411>
- Renaud, G. Extrait du poème *J'entends, j'écoute* Repéré à <http://www.croixbleue.fr/pdf/libe168.pdf>
- SCÉRÉN-CNDP. (2008). *Ecoute écoute invitation à l'écoute, éveil à l'environnement sonore*. Repéré à : <http://www.bruit.fr/images/stories/pdf/ecoute-ecoute.pdf>

### **Corps & langage corporel :**

- Conscience corporelle. (2000). Dans P.Juillet, *Dictionnaire de Psychiatrie*. Paris, France : CILF.
- Huet,B. et Gal-Petitfaux,N. (2011). *L'expérience corporelle*. Paris, France : EP&S
- Le Boulch. J. (1998). *Le corps à l'école au XXIe siècle*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Juhel. J-C. (1997). *Favoriser le développement de l'enfant Psychomotricité et action éducative*. Québec, Canada : Les presses de l'université de Laval.
- Vayer. P. et Roncin. C. (1986). *Le corps et les communications humaines*. Paris, France : Vigot
- Bien-être. *Dans dictionnaire CNRTL en ligne*. Repéré à <http://www.cnrtl.fr/definition/bien-etre>

### **Emotions :**

- Rusinek, S. (2004). *Les émotions, du normal au pathologique*. Paris, France : Dunod
- Souriau, E. (2004). Emotion. *Vocabulaire d'esthétique*. (vol.1, pp. 652-653).
- Bloom, L. et Beckwith, R. (1989). Talking with Feeling: Integrating Affective and Linguistic Expression in Early Language Development. Repéré à [https://www.researchgate.net/publication/247497204\\_Talking\\_with\\_Feeling\\_Integrating\\_Affective\\_and\\_Linguistic\\_Expression\\_in\\_Early\\_Language\\_Development](https://www.researchgate.net/publication/247497204_Talking_with_Feeling_Integrating_Affective_and_Linguistic_Expression_in_Early_Language_Development)
- Corson, Y. (2002). Variations émotionnelles et mémoire : principaux modèles explicatifs. Repéré à [http://www.persee.fr/doc/psy\\_0003-5033\\_2002\\_num\\_102\\_1\\_29585](http://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_2002_num_102_1_29585)
- France Musique. (2016). L'émotion de la musique décryptée. D'où provient le frisson musical ?. Repéré à <https://www.francemusique.fr/actualite-musicale/musique-et-sante-l-emotion-de-la-musique-decryptee-d-ou-provient-le-frisson-musical-729>
- Fréour,P.(2014). La première carte corporelle des émotions. Repéré à <http://sante.lefigaro.fr/actualite/2014/01/06/21819-premiere-carte-corporelle-emotions>
- Sentiment. *Dans dictionnaire CNRTL en ligne*. Repéré à <http://www.cnrtl.fr/definition/sentiment>

# Annexes

---

## Annexe 1 :

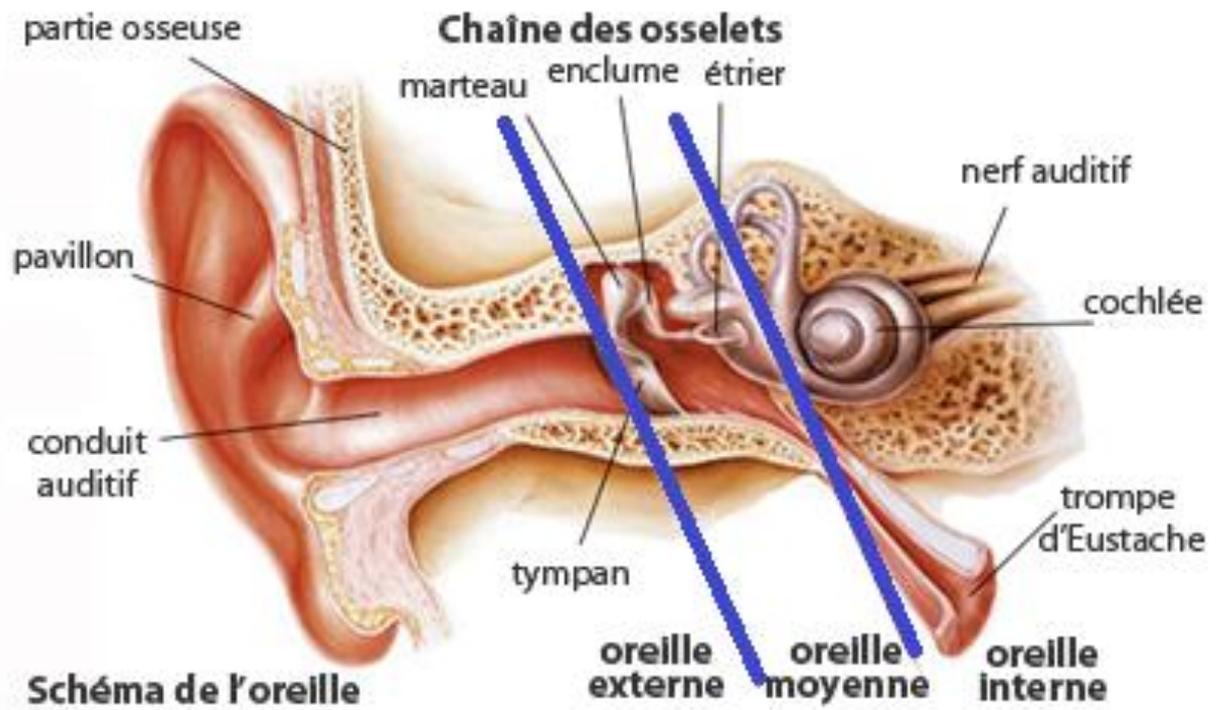


Figure 2 : Schéma de l'oreille ([source](#))

**Annexe 2 :**

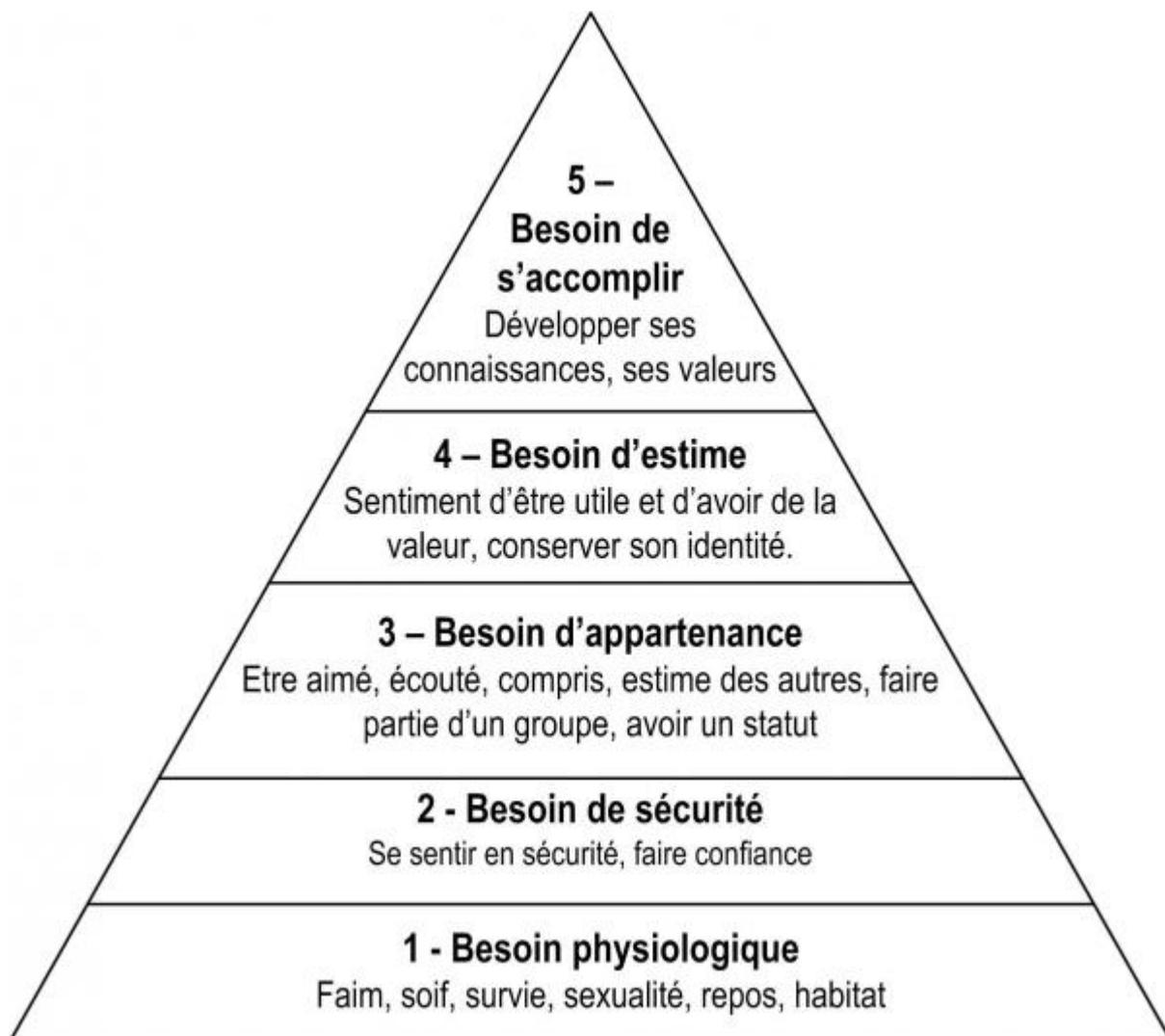


Figure 3 : Pyramide de Maslow ([source](#))

### Annexe 3 : Fiche de préparation

DOMAINE D'APPRENTISSAGE : Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique – Sous domaine : Communiquer avec les autres enfants au travers d'actions à visée expressive et artistique		Date : 03/02/2017			Niveau : PS et MS	
Mémoire : 2 <sup>ème</sup> séance / 8						
Séance : Ecoutes & expression corporelle						
Objectif d'apprentissage : Ecouter la musique, laisser s'exprimer son corps librement, respecter une consigne simple						
Durée	Déroulement	Nature de la tâche	Dispositif	Rôle du maître	Matériel	Bilan
3'	1- Courir « Nous allons courir en faisant attention à tous les copains, dès que la musique s'arrête on s'arrête aussi et on va vite s'asseoir sur les bancs »		Groupe classe : salle de motricité	Enrôlement dans la tâche, gestion du groupe	Enceinte, musique, foulards ; appareils photos	
5'	2- Proposition chansons : <i>Experience – Einaudi</i> « Vous allez danser sur la musique qui va arriver, la seule contrainte est de s'arrêter dès que la musique s'arrête (STATUE), normalement vous savez le faire ». Montrer l'exemple. Plus diffusion de <i>Run – Snow Patrol</i> sur même consigne.  Les faire asseoir sur les bancs.					
5'	« Maintenant, nous allons ajouter des foulards. Vous allez prendre chacun un foulard et vous allez danser avec, essayer de faire des nouveaux mouvements, des mouvements qui vous plaisent » Diffusion <i>Radiohead – Exit Music &amp; Lili – AaRON</i>					
5'	Retour au calme. Musique calme : <i>Reiki</i> . Passer les foulards sur eux. « Lorsque Julie, Jade ou moi venons vous toucher avec le foulard sur votre corps, vous vous levez pour aller vous mettre en rang.					

## Annexe 4 : Grilles d'observations

### Ecoute assise en classe

Prénoms	Jawad	Karim	Anaël	Louane	Lina
Déplacement					
Posture(s)					
Gestuelle					
Regard					
Expressions faciales					
Attention					

Prénoms	Marylou	Maximilien	Isaac	Juliette	Ava
Déplacement					
Posture(s)					
Gestuelle					
Regard					
Expressions faciales					
Attention					

## Ecoute corporelle en classe

Prénoms	Jawad	Karim	Anaël	Louane	Lina
Entrée dans l'activité					
Déplacements					
Postures					
Gestuelles					
Regards					
Expressions faciales					
Attention					

Prénoms	Marylou	Maximilien	Isaac	Juliette	Ava
Entrée dans l'activité					
Déplacements					
Postures					
Gestuelles					
Regards					
Expressions faciales					
Attention					

## Ecoute corporelle en salle de motricité

Prénoms	Jawad	Karim	Anaël	Louane	Lina
Entrée dans l'activité					
Déplacements					
Postures					
Gestuelles					
Regards					
Expressions faciales					
Attention					
Arrêts à l'écoute					

Prénoms	Marylou	Maximilien	Isaac	Juliette	Ava
Entrée dans l'activité					
Déplacements					
Postures					
Gestuelles					
Regards					
Expressions faciales					
Attention					
Arrêts à l'écoute					

**Annexe 5 : Photographies**





