



HAL
open science

Vivre des expériences artistiques en moyenne section

Mélody-Ann Séré-Tempo

► **To cite this version:**

Mélody-Ann Séré-Tempo. Vivre des expériences artistiques en moyenne section. Education. 2017.
dumas-01654614

HAL Id: dumas-01654614

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01654614>

Submitted on 22 Jan 2018

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

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



Année universitaire 2016-2017

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

Mention *Premier degré*

**Vivre des expériences artistiques
en moyenne section.**

Présenté par Mélody-Ann Séré-Tempo

Écrit scientifique réflexif encadré par Sébastien Arfouilloux

Attestation de non-plagiat

Je soussignée Mélody-Ann Séré-Tempo

Auteur de l'écrit scientifique réflexif MEEF-PE, intitulé :

“Vivre des expériences artistiques en moyenne section”.

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

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

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

Fait à Verrens-Arvey
Le 10 mai 2017

Signature de l'étudiant(e)



Autorisation de diffusion électronique d'un écrit scientifique réflexif dans la base DUMAS¹

----- Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussignée Mélody-Ann Séré-Tempo
auteur et signataire de l'écrit scientifique réflexif, intitulé :
"Vivre des expériences artistiques en moyenne section",
agissant en l'absence de toute contrainte,

autorise ~~**n'autorise pas**~~²

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

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

Fait à Verrens-Arvey
Le 10 mai 2017

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

Bon pour accord


SOMMAIRE

| | |
|---|------|
| 1. Partie théorique | P 1 |
| 1.1. Introduction | P 1 |
| 1.2. L'enseignement des arts à l'école | P 2 |
| 1.2.1. Le parcours d'éducation artistique et culturelle. | P 2 |
| 1.2.2. Les arts à l'école maternelle. | P 3 |
| 1.2.3. L'école et le cinéma : une rencontre artistique. | P 4 |
| 1.3. L'enseignement du langage à l'école | P 5 |
| 1.3.1. Qu'est-ce que le langage ? | P 5 |
| 1.3.2. Les fonctions du langage. | P 5 |
| 1.3.3. L'enseignement du langage à l'école maternelle. | P 6 |
| 1.4. Le langage dans l'enseignement des arts à l'école | P 7 |
| 1.4.1. Le langage et les domaines d'apprentissages. | P 8 |
| 1.4.2. La parole sur l'art. | P 9 |
| 1.4.3. un dispositif expérimental : Parler sur l'art à l'école maternelle. | P 9 |
| 1.4.4. Le cahier d'écrivain : Écrire sur l'art. | P 11 |
| 1.5. La problématique | P 12 |
| | |
| 2. Méthode | P 13 |
| 2.1. Les participants. | P 13 |
| 2.2. Matériel et procédure. | P 14 |
| 2.2.1. Le dispositif expérimental : Mr Satie. | P 14 |
| 2.2.2. La séquence. | P 15 |
| 2.2.3. Les séances. | P 15 |
| 2.2.4. Les mesures prises pour vérifier les hypothèses. | P 19 |
| | |
| 3. Résultats | P 20 |
| 3.1. Relevés de résultats concernant l'écoute et le comportement des élèves. | P 20 |
| 3.2. Relevés de résultats concernant les productions langagières des élèves. | P 22 |

| | |
|--|------|
| 3.3. Relevés de résultats concernant l'implication et la motivation des élèves. | P 23 |
| 4. Discussion | P 24 |
| 4.1. Re-contextualisation | P 24 |
| 4.2. Mise en lien avec la recherche antérieure | P 25 |
| 4.2.1. Résultats et conclusion de la première hypothèse : Rencontrer une œuvre musicale va permettre de développer l'écoute. | P 25 |
| 4.2.2. Résultats et conclusion de la deuxième hypothèse : Donner son point de vue et partager ses émotions développent l'estime de soi et le respect des autres. | P 26 |
| 4.2.3. Résultats et conclusion de la troisième hypothèse : Parler, dessiner, écrire à partir d'une œuvre vont développer des compétences langagières, ainsi que la motivation. | P 27 |
| 4.2.4. Résultats et conclusion de la quatrième hypothèse : Vivre des expériences artistiques permet de renforcer l'appartenance de chacun au groupe classe et la fondation d'une culture commune. | P 29 |
| | |
| 4.3. Les limites et les perspectives | P 30 |
| 4.3.1. Les limites de l'expérimentation. | P 30 |
| 4.3.2. Les perspectives possibles. | P 32 |
| | |
| 5. Conclusion | P 34 |
| 6. Bibliographie | P 35 |
| 7. Annexes | P36 |

1. Partie théorique

1.1. Introduction

La classe de moyenne section, dont je suis en charge pendant le stage de formation, participant au dispositif « école et cinéma », allait découvrir un film du patrimoine cinématographique de Karel Zeman, des années 1945-1972. Je me demandais alors comment une classe de moyenne section allait-elle réceptionner ce genre de film dont elle avait peu ou pas du tout l'habitude ? Allaient-ils s'y intéresser ? Quelles discussions aurions-nous après le visionnage ? Quels ressentis, quelles émotions, les élèves allaient-ils éprouver ?

Autant de questions qui ont orientées ma réflexion vers les expériences artistiques et l'entrée dans le parcours d'éducation artistique à l'école maternelle.

Cette expérience a été très enrichissante : les élèves étaient heureux d'aller au cinéma et de vivre cette expérience ensemble à l'extérieur de l'école. Ils se sont très bien comportés, et même ceux qui parlaient pendant la projection devant moi, échangeaient à propos du film. Manifestement, cette rencontre cinématographique avait contribué au développement de la compétence « apprendre et vivre ensemble », qui est un des principaux enjeux de l'école maternelle.

De retour en classe, à mon initiative, ils ont engagé une discussion pendant laquelle ils ont partagé leurs émotions, donné leur point de vue au sujet des court-métrages, et, à ma grande joie, ils ont tous voulu s'exprimer, même les plus, et surtout, ils se sont tous écoutés. Le langage, qui est le « pivot central des apprentissages », d'autant plus en maternelle car les élèves n'écrivent pas encore, a été notre outil de communication et de réflexion tout au long de ce projet.

J'ai donc décidé de poursuivre cette expérience et de consacrer cet écrit réflexif et scientifique à la thématique suivante : vivre des rencontres artistiques en moyenne section afin de construire le parcours artistique des élèves, mais aussi de développer des compétences langagières et sociales ainsi que la construction de soi et celle du groupe classe, c'est-à-dire saisir l'opportunité de développer autant de compétences transversales.

Dans un premier temps, la lecture et l'analyse de nombreuses recherches autour de l'enseignement des arts, du langage à l'école et sa place dans l'enseignement des arts ont nourri ma réflexion et permis la définition d'une problématique.

Dans un second temps, un projet expérimental sera mis en œuvre dans ma classe à partir d'une rencontre artistique afin de vérifier les hypothèses émises quant au développement de

leurs compétences langagières, sociales ainsi que de leur motivation, la construction de soi et leur rapport à l'autre.

Enfin, j'analyserai cette expérimentation et ses résultats pour définir dans quelles mesures le projet a été bénéfique à chacun, au groupe classe et au développement de leurs compétences langagières, sociales et identitaires ainsi que leur motivation.

1.2. L'enseignement des arts à l'école

La place des enseignements artistiques n'a cessé d'évoluer depuis le 18^{ème} siècle. Aujourd'hui, il est devenu un des piliers du socle commun des connaissances, des compétences et de la culture (SCCC, 2015) en tant que langage au même titre que la langue française, des langages mathématiques, scientifiques et technologiques et les langues vivantes.

Il est piloté par le parcours de l'éducation artistique et culturelle (PEAC, 2015) de l'école maternelle à la fin de la scolarité obligatoire. D'après les programmes de l'école maternelle de 2015, dix œuvres artistiques doivent être présentées tout au long du cycle 1, de domaines, époques et régions différentes afin de commencer à poser les bases d'une culture commune.

1.2.1. Le parcours d'éducation artistique et culturelle.

Garantir à chaque élève une éducation artistique et culturelle dans un souci d'égalité et de réussite qui vise à « *susciter une appétence... un rapport intime à l'art que chacun cultivera sa vie durant selon ses goûts et ses envies* » (BO, arrêté du 7 juillet 2015).

Le parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC) s'organise autour de trois piliers étroitement liés et indissociables que sont « *la rencontre, la pratique et la connaissance* ».

C'est en rencontrant des œuvres d'art, des artistes, des lieux culturels, en pratiquant et en explorant le langage artistique, en s'appropriant les savoirs et les références que l'élève peut s'engager efficacement dans un parcours artistique et culturel.

L'éducation artistique et culturelle à l'école est à la fois une éducation à l'art et une « éducation par l'art », (BO, arrêté du 7 juillet 2015), une référence à Sir Read, comme nous le rappelle B-A Gaillot (1997, p. 63). Une éducation qui assure la formation des futures personnes et citoyens en développant la sensibilité, la créativité, l'expression et le jugement critique, tout en construisant un rapport à la culture de son temps.

Enfin le MEN souligne la nécessité de prévoir un suivi, un « *portfolio* », qui garde trace des rencontres faites, des pratiques expérimentées et des références acquises, afin de rendre lisible

le PEAC de chacun pour : l'élève lui-même, sa famille, les personnels de l'éducation nationale, les partenaires. Sa forme doit être adaptée à l'âge des enfants.

Un parcours éducatif ambitieux qui s'organise progressivement tout au long de la scolarité obligatoire et qui commence à l'école maternelle avec l'objectif de fonder une culture commune, de former les futurs hommes et citoyens et d'ouvrir les élèves au monde et à l'altérité.

La première étape du PEAC se passant à l'école maternelle, nous allons prendre connaissance des attendus, des préconisations officielles pour l'enseignement des arts à l'école maternelle ?

1.2.2. Les arts à l'école maternelle.

À l'école maternelle, selon les programmes scolaires de 2015, le domaine d'apprentissage des arts intitulé « *Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques* » englobe les arts visuels, les arts du son et du spectacle vivant.

Les programmes (2015) stipulent que l'école maternelle joue un rôle décisif pour l'accès de tous les enfants aux univers artistiques ; Alain Bergala confirme que l'école est le lieu, souvent unique, où les enfants rencontrent des œuvres d'art, et donc, il est indispensable de provoquer cette rencontre à l'école (2002, p. 21).

Le référentiel du PEAC (2015) indique à ce titre, qu'au cycle 1, ces premières rencontres artistiques vont provoquer des émotions, des ressentis que les élèves vont tout d'abord éprouvé puis exprimé et partagé avec leurs pairs. Il précise que cela nécessite une écoute attentive. Il indique aussi qu'elles seront l'occasion de découvrir des lieux culturels et de devenir spectateur. Elles permettront également d'aborder un lexique spécifique, de construire les premiers repères et les premières références artistiques ainsi que de commencer à former l'esprit critique.

Au niveau de la pratique, ce sont les premières expérimentations des outils, techniques, gestuels, postures qui vont progressivement enrichir le langage artistique des élèves au service de leur intention créative. Ce sont les premiers pas vers une démarche de création au sein de projets individuels ou collectifs et des premières explicitations.

En conclusion, à l'école maternelle, les objectifs visés sont de permettre aux enfants de rencontrer l'art, de vivre des émotions et de les partager, de construire un répertoire culturel et de développer du goût pour ce domaine.

Provoquer les premières rencontres avec les arts à l'école est aussi l'objectif du dispositif « *école et cinéma* » auquel participe ma classe, et qui présente des films du patrimoine.

1.2.3. L'école et le cinéma : une rencontre artistique.

D'après le Centre national du cinéma et de l'image animée (CNC), le dispositif « *école et cinéma* » propose aux élèves, de la grande section de maternelle au cours moyen, de découvrir des œuvres cinématographiques lors de projections organisées spécialement à leur intention dans les salles de cinéma. Ils proposent ainsi, grâce au travail pédagogique d'accompagnement conduit par les enseignants et les partenaires culturels, une initiation au cinéma.

Pour accompagner ce dispositif, une plateforme pédagogique intitulée « *Nanouk* » avec un site internet conçu et développé par les « *amis du cinéma* » est en ligne à l'attention des familles et des enseignants. Ce support permet d'accéder à une présentation des films du dispositif avec des supports graphiques, vidéos, des articles et des activités ainsi qu'une présentation du cinéma. Il permet aussi de mettre en appétit la classe avant la projection des films et de prolonger la projection avec les activités et les informations qu'il propose.

Alain Bergala, à la demande du ministre Jack Lang, en 2002, collabore à l'élaboration d'un enseignement du cinéma à l'école dans le cadre du projet éducatif concernant les arts à l'école, qui allait devenir le PEAC. Il se demande alors comment l'art qui est une rencontre avec l'altérité, un « *ferment anarchique* » et en contradiction avec les normes de l'enseignement, va-t'il pouvoir être enseigné à l'école sans être dénaturé (2002).

Il conclut par : « *l'art, cela ne s'enseigne pas, cela se rencontre, cela s'expérimente, cela se transmet par d'autres voies que le discours du savoir, parfois même sans discours* » (2002, p. 20) ; et il précise que l'art se perçoit individuellement en dialoguant silencieusement avec la sensibilité, la personnalité, la réflexion de chacun (2002). Nous retrouvons ici la notion de « *l'éducation à l'art et par l'art* » mentionnée dans la circulaire du PEAC (BO, arrêté du 7 juillet 2015), citée précédemment.

Selon lui, le cinéma doit être perçu comme la « *trace finale d'un processus créatif* » comme n'importe quel autre langage artistique. Il insiste sur le fait que chaque plan est « *comme la touche du peintre* » et le film, le résultat d'une démarche, d'un processus artistique qu'il faut essayer de comprendre (2002).

Enfin, Bergala souligne l'importance de « *fonder une culture du cinéma à l'heure actuelle où coulent à flot les films commerciaux* », et il affirme que « *le cinéma est un art, une culture menacée, un langage nécessitant un apprentissage* » (2002).

Il s'agit maintenant de définir et comprendre ce qu'est le langage, quelles sont ses fonctions pour tenter de saisir les enjeux de son enseignement ainsi que le rapport qu'il peut exister entre les deux langages que sont la langue française et les arts.

1.3. L'enseignement du langage à l'école

1.3.1. Qu'est ce que le langage ?

Le langage est un outil pour communiquer et penser, d'après le SCCC (2015). Les documents ressources édités par le MEN précisent que le langage désigne une fonction humaine ayant une dimension psychologique, sociale et cognitive. Le langage est le produit d'une activité spontanée ou réfléchie selon le cas, d'un sujet s'exprimant au moyen d'une langue. Cette activité s'appuie sur le fonctionnement interne psychique, cérébral de chaque individu. Le langage est en étroite relation avec le sujet locuteur, englobant son histoire, sa culture, sa sensibilité et ses expériences.

À l'école, l'enfant arrive avec un bagage linguistique qui lui est propre, ancré sur sa vie quotidienne. Il va devoir apprendre et utiliser un langage différent à l'école.

En effet, l'école « *mobilise un langage qui intellectualise les rapports au monde* », d'après les documents ressources du MEN, c'est-à-dire que l'on construit des savoirs à partir d'un langage plus élaboré qui permet de réfléchir sur le monde qui nous entoure, de le questionner, de catégoriser les choses, de les décrire, de faire des expériences, de débattre.

En somme, le langage va permettre de construire les apprentissages dans les différents domaines d'enseignement à travers ses différentes fonctions.

1.3.2. Les fonctions du langage.

D'après le MEN, Le langage est tout d'abord un moyen de communication et d'échange avec autrui.

Les nourrissons communiquent très précocement avec leur entourage proche. Ce sont les interactions qui stimulent le langage et le besoin de communiquer avec l'autre.

À l'école, l'enfant va rencontrer des interlocuteurs moins familiers et de plus en plus nombreux ; il va progressivement entrer en communication au sein du groupe classe avec le souci de se faire comprendre et de comprendre les autres. Ce qui représente le premier objectif visé des apprentissages langagiers à l'école maternelle : oser entrer en communication.

Le ministère ajoute qu'apprendre à communiquer nécessite d'apprendre à se comporter. Apprendre à communiquer nécessite d'apprendre à écouter, à respecter les règles conversationnelles, à respecter les autres et leur point de vue.

Le langage est aussi un « instrument important du développement de l'enfant et de la construction de soi ».

C'est par la parole que l'enfant va se constituer en tant que sujet, mais aussi en tant que membre d'une communauté scolaire partageant une culture commune.

Son identité va s'affirmer tout en développant ses capacités à s'exprimer, à exprimer ses émotions, ses envies, ses idées, son point de vue. Son rapport à l'altérité va aussi se développer parallèlement puisque lors des nombreux échanges langagiers, il découvre les autres et se confronte à l'altérité.

Son sentiment d'appartenance au groupe et à une culture commune ne cesse d'évoluer au gré des échanges langagiers autour d'une même chanson, de questions soulevées par un texte ou par une image, des émotions partagées.

Le langage est aussi « un instrument de représentation du monde ».

Les mots que l'enfant va mémoriser, trier, catégoriser, les questions spontanées pour comprendre ce qui l'entoure vont construire et affiner sa représentation du monde.

Le langage est alors un « révélateur de sa pensée », qui lui permet de dire ce qu'il pense : dire ses représentations du monde, ses interprétations, ses interrogations sur le monde joue un rôle essentiel dont peut s'emparer l'adulte enseignant pour réguler les apprentissages.

Enfin, le langage est « le pivot des apprentissages et de la vie à l'école ».

Le langage est un objet d'apprentissage mais aussi, un outil, au service des différents domaines d'apprentissages, et enfin, il est le moyen de communication et d'échange au sein de l'école.

C'est pourquoi la place du langage à l'école est primordiale, et ce, dès l'école maternelle afin de garantir la réussite scolaire de chacun tel que le soulignent les programmes (2015). Nous allons désormais définir les objectifs et attendus de l'enseignement du langage à l'école maternelle ?

1.3.3. L'enseignement du langage à l'école maternelle.

Le rôle de l'école maternelle est de permettre à tous les enfants de mettre en œuvre les activités langagières en mobilisant simultanément les deux composantes du langage : le langage oral et le langage écrit, d'après les programmes de 2015.

1.3.3.1. Le langage oral

L'objectif est de stimuler le langage, de l'enrichir et de le structurer. Les documents ressources du MEN distinguent deux formes d'oral à l'école :

- Un langage oral dit « en situation » qui accompagne une action, une situation vécue par différents acteurs – interlocuteurs. C'est la forme la plus naturelle et spontanée chez l'enfant.

À l'école maternelle, le premier objectif langagier va être d'enrichir cet oral à travers le lexique et la syntaxe et de dépasser sa fonction purement « *utilitaire* », en sollicitant différentes formes de verbalisations : expliquer, commenter, expliciter, nommer etc...

- Un langage « *d'évocation* » qui intervient après l'action, dans un temps distant. Le discours du locuteur devra donc être plus compréhensible. Son langage sera plus structuré et plus élaboré. Bien que différent d'un langage écrit, il en a toutes les caractéristiques principales : éléments spatio-temporels, factuels et logiques avec une chronologie, un décor, des protagonistes et des actions. D'où son appellation d'« *oral scriptural* ».

L'enseignant va stimuler et guider l'élève à travers les nombreuses verbalisations en classe pour passer d'un langage oral simple et utilitaire à un langage oral élaboré et structuré.

1.3.3.2. *Le langage écrit*

Les programmes (2015) préconisent aussi l'immersion dans le monde de l'écrit dès la petite section jusqu'à ce qu'ils commencent à l'utiliser progressivement. Cette forme de langage remplit différents rôles : celui de la réflexion, de l'anticipation, de la trace, de la communication avec un destinataire absent.

Le MEN souhaite qu'au cours du cycle, les enfants se familiarisent avec de multiples supports écrits, en lien avec les différentes activités et domaines d'apprentissages.

L'écrit a une fonction mémorielle, il permet de garder « *trace* » d'un message, d'un écrit de travail, de réflexions. En commençant à produire des écrits, par le biais de la dictée à l'adulte dans un premier temps, les élèves vont non seulement travailler l'articulation entre l'oral et l'écrit, mais aussi prendre conscience du « *pouvoir* » de l'écrit.

Le passage de l'oral vers l'écrit va permettre ensuite à l'élève le passage de l'écrit à l'oral, et, ainsi d'être capable de lire.

En conclusion, le langage est indispensable à la construction de soi, de la pensée, de la représentation du monde et à la communication avec autrui. À l'école, le langage est omniprésent, et il constitue un enjeu primordial, garant de la réussite scolaire.

1.4. Le langage dans l'enseignement des arts à l'école

Il s'agit maintenant de comprendre la place du langage dans les enseignements et le rapport entre le langage artistique et la langue française.

1.4.1. Le langage et les domaines d'apprentissages.

Chabanne, dans l'article intitulé « *Parler et écrire sur les œuvres littéraires et artistiques : contours et enjeux d'une problématique* » (2011a) indique que l'enseignement du français est intéressé par toutes les situations où l'on lit, parle et écrit : ce sont des situations d'apprentissages qui relèvent de ces objectifs, même dans des disciplines différentes du français.

Il affirme qu'ainsi la didactique du français dialogue avec les autres didactiques, s'interrogeant sur les apports réciproques de l'une à l'autre, dans les croisements avec les autres domaines (2011a).

Il déplore que la conception du langage sollicité dans les disciplines le limite à ses dimensions linguistiques et techniques (orthographe, lexique, syntaxe, types de texte) (2011a).

Cet avis est partagé par Brigaudiot qui affirme que : « *dans une interaction langagière entre un adulte et un jeune enfant, il y a toujours deux enjeux : le contenu (ce qu'il apprend grâce au langage) et la forme (l'acquisition de la langue)* » (2015, p.51), et qu', « *en maternelle, on a tendance à entendre dans un énoncé d'enfant ce qui ne va pas sur le plan linguistique (de la langue) sans pouvoir interpréter l'énorme activité langagière (du langage) contenu dans cet énoncé et dont l'enfant se saisit pour organiser, construire sa pensée* » (2015, p.52).

Néanmoins, selon Chabannes (2011a, p.3) « *cette conception réductrice est remplacée aujourd'hui par une vision anthropologique qui replace le langage au cœur de l'activité humaine : il participe de manière centrale aux phénomènes de médiation symbolique et cognitive impliqués dans la relation sociale, dans la construction collective des représentations, dans la construction des imaginaires, des sensibilités, des valeurs, et enfin dans les processus de transmission, d'éducation et d'enseignement (Vygotski, 1934 ; Bruner, 1990 ; Bronckart, 1997 ; Dolz et Schneuwly, 2010).* »

Ces deux auteurs sont d'accord pour ne pas limiter le langage au seul plan linguistique (la forme) mais de le considérer sous un angle « *anthropologique* », c'est-à-dire au cœur de l'activité humaine. Chabanne (2011a) ajoute que toutes les situations d'apprentissages, autres que les séances d'étude la langue, convoquent le langage et participent à son développement. C'est-à-dire que l'enseignement des arts favoriserait le développement des compétences langagières dans sa globalité, sans se limiter à un apport lexical ou savant. Lors de notre

première rencontre artistique avec un film du patrimoine, le langage a été notre moyen de communication et de réflexion dans les différentes activités autour de l'œuvre.

1.4.2. La parole sur l'art.

Chabanne s'intéresse à la place des pratiques langagières dans les enseignements artistiques : Il affirme : « *apprendre quelque chose sur les arts impliquerait nécessairement apprendre à parler de l'art* » (2011b, p. 2). Il nomme cela « *la parole sur l'œuvre* » (2011a).

L'auteur liste les différentes activités langagières, les « *jeux de langage* » mis en pratique lors des activités artistiques : Réagir à une œuvre qu'ils viennent de regarder, d'écouter ; Prendre la parole sur leurs intuitions, les problèmes rencontrés à la suite d'un atelier de pratique artistique ; Tenir un carnet de spectateur, un carnet de travail, de lecteur, d'écrivain ; Parler de l'étonnante expérience esthétique (2011a).

Il liste aussi des tâches langagières transdisciplinaires : parler sur, commenter, expliquer, décrire, interpréter, analyser, dire son ressenti, imaginer, associer, dire ce à quoi ça fait penser etc... (2011a).

Il s'intéresse également aux « *écrits sur l'art* » (2011a). Ceux-ci peuvent prendre la forme d'une toute autre œuvre : c'est alors un véritable dialogue « *inter-esthétique* », tel que le nomme Chabanne (2011a), qui s'établit entre deux arts, deux œuvres ; il ajoute : « il s'agit, pour paraphraser une formule de J. Dieudonné, non plus de parler sur l'œuvre mais de parler avec l'œuvre (Dieudonné, 2005, p 149).

Selon lui, parler des œuvres signifie pour les élèves de s'immiscer dans la peau de locuteurs experts : le sémiologue quand ils décrivent un tableau ; l'historien de l'art quand ils comparent des œuvres ; le philosophe de l'art quand ils s'interrogent sur les fonctions d'une œuvre ou à sur la fonction de l'art et de créer ; le poéticien ou l'artiste quand ils se demandent comment ou pourquoi une œuvre a été faite (2011a).

En somme, par la parole, l'élève va adopter la réflexion de nombreux locuteurs experts en art, ce qui souligne l'importance du langage dans cet enseignement et la richesse que cet enseignement va apporter au développement du langage.

1.4.3. Un dispositif expérimental : Parler sur l'art à l'école maternelle.

Chabanne, dans un article intitulé « *Premiers pas dans la parole sur l'œuvre : observer, interpréter et guider les conduites langagières comme compétence professionnelle* » (2011b) analyse une séquence réalisée en maternelle, avec des élèves de MS et GS, autour d'un projet culturel médiéval articulé sur l'ensemble de l'année scolaire, conduit par une enseignante

experte, et des intervenants spécialisés, quant aux enjeux, aux objectifs langagiers et artistiques.

Il s'appuie précisément sur la rencontre des élèves avec l'extrait d'une œuvre du cinéma évoquant le moyen-âge « Le nom de la Rose » de JJ. Annaud, guidé par un intervenant dont l'objectif est de tester la capacité des élèves à tisser des liens entre les éléments de l'imagerie médiévale du film et des œuvres du moyen-âge déjà rencontrées et étudiées.

On attend d'eux l'évocation de rencontres et d'expériences passées à travers la mobilisation de "savoirs visuels", de savoirs culturels ainsi que l'expression de leur expérience de spectateur : ce qu'ils ont vu, ressenti, et ce qu'ils ont compris.

Après le visionnage de l'extrait, Chabanne raconte que la discussion s'engage dans un relatif désordre autour de thèmes émergents « spontanément », comme celui des sorcières, qui semble « déconnecté » de l'œuvre. Mais ce thème avait été étudié en classe précédemment et les élèves associent le monde des sorcières avec l'étrangeté et la noirceur de l'ambiance du film, et les têtes effrayantes des différents personnages.

Ce qui montre bien que les élèves ont tissé des liens avec leur propre imaginaire et avec des références culturelles connues et construites en classe, et l'œuvre nouvelle qu'ils observent.

Une des finalités du PEAC est de connecter la culture personnelle et la culture « savante » enseignée à l'école, d'après les programmes. De plus, il est important de partir de ce que font ou disent les élèves pour pouvoir les amener vers ce que l'enseignant / intervenant avait choisi.

Chabanne rappelle que les élèves qui parlent sur l'œuvre se livrent à un exercice difficile où ils tâtonnent, ils inventent une langue pour dire une expérience qui elle-même s'invente. Selon lui, le rôle de l'enseignant est d'écouter les discours sur l'œuvre « émergents », qui construisent une « communauté discursive » propre à chaque classe et à chaque temps de travail. Ces moments correspondent à l'émergence d'une pensée qui cherche ses mots ou des mots qui cherchent à organiser une pensée. (2011a)

Cette expérience esthétique menée en maternelle et relatée par Chabanne (2011b), montre que les jeunes élèves sont réceptifs et concentrés dans cette activité langagière autour de l'œuvre. La difficulté étant de verbaliser leurs expériences esthétiques. C'est alors le rôle de l'enseignant de guider et d'enrichir les paroles des élèves progressivement, tel qu'il est indiqué dans les programmes de l'école maternelle. Malgré leur difficulté à s'exprimer, leur observation est attentionnée, des détails sont évoqués, des liens entre différentes expériences esthétiques se tissent, la parole sur l'art est engagée.

D'après cette expérience et d'après Chabanne, une rencontre artistique en maternelle permet de s'engager dans « *la parole sur l'œuvre* » en mobilisant aussi bien des compétences artistiques que langagières.

1.4.4. Le carnet de lecteur : Écrire sur l'art.

D'après un document ressource publié par le MEN (2016), le carnet de lecteur s'inspire de plusieurs types d'écrits : les « *cahiers de vie* » de Freinet qui regroupent des écrits scolaires et des écrits personnelles, extrascolaires ; les « *écrits de travail* » qui gardent en mémoire les observations, les cheminements de la réflexion des élèves, comme par exemple, les cahiers de sciences ; enfin, les « *portfolios* » qui recueillent les différentes étapes d'un parcours, d'un apprentissage ou d'un voyages.

Le carnet de lecteur est un recueil mêlant ses trois formes d'écrits dans lequel l'élève peut écrire ses impressions, ses questionnements, ses réflexions de lecteur, dont l'écriture et la mise en page sont laissées libres et à l'initiative de l'auteur - élève : des écrits scolaires, des notes personnelles, des impressions, des réflexions liées aux lectures et aux questionnements, des copies de passage, de mots, à des inventions, des réactions, mais aussi, précise le MEN, des dessins, des collages.

La finalité n'étant pas de valider les compétences linguistiques telles que la grammaire ou l'orthographe mais, de s'exprimer à propos de ses lectures. Les objectifs étant de donner envie de lire, d'apprécier l'acte de lire, d'établir des repères dans l'avancée de la lecture tout en permettant aux élèves de s'exprimer, d'exprimer les ressentis, leur subjectivité et de développer le jugement critique. Ne pas limiter le lecteur à réceptionner une œuvre mais d'échanger avec elle, un dialogue, ce qui rejoint la réflexion de Chabanne sur la « *parole sur l'œuvre* ». Permettre à l'élève de s'exprimer, de produire des écrits à propos de sa « subjectivité », selon le MEN (2016).

D'un statut passif de récepteur, l'élève va devenir producteur actif à propos de ses rencontres littéraires, dans ce cas-ci. En classe, le carnet de lecteur peut aussi servir comme point de départ à une discussion entre pairs pendant laquelle les élèves échangent sur leurs propres impressions ou réflexions autour d'une même œuvre.

Dans le cadre de mon projet autour de Satie, un carnet de ce genre pourrait permettre aux élèves de moyenne section d'exprimer leur point de vue, leurs impressions par le dessin ou encore l'écriture inventée, ou enfin, l'écriture par le biais de la dictée à l'adulte. Il s'intitulerait le « livret musical ».

1.5. La problématique

D'après la littérature scientifique, l'école est souvent le lieu unique de la rencontre avec l'art. Il est aussi le lieu où le langage s'élabore et s'enrichit afin que tous les élèves puissent le maîtriser, garantissant ainsi leur future réussite scolaire.

À l'école, le langage est le « *pivot des apprentissages* », il est un objet d'apprentissage, un outil au service des différents apprentissages, et enfin, il est un moyen de communication.

Le langage est ainsi convoqué par l'ensemble des disciplines à l'école, dans un rapport interdisciplinaire. Les disciplines participent au développement et à l'enrichissement langagier et le langage permet la construction des savoirs et de la réflexion.

Ainsi, la « *parole sur l'œuvre* » développée par Chabanne permet de faire dialoguer la langue française avec les arts.

D'après les auteurs, vivre des expériences artistiques en classe développe non seulement des compétences artistiques et langagières mais aussi de nombreuses compétences transversales.

La problématique qui se pose alors, est la suivante : en quoi une rencontre artistique va-t-elle permettre le développement des compétences langagières, sociales, identitaire ainsi que celui du rapport à l'autre et de la motivation ?

Cette interrogation nous mène à émettre les hypothèses suivantes :

- Rencontrer une œuvre musicale va permettre de développer l'écoute.
- Donner son point de vue et partager ses émotions développent l'estime de soi ainsi que le respect des autres.
- Parler, dessiner, écrire à partir d'une œuvre vont développer des compétences langagières, ainsi que la motivation.
- Vivre des expériences artistiques permet de renforcer l'appartenance de chacun au groupe classe et la fondation d'une culture commune.

2. Méthode

L'idée d'expérimenter le projet intitulé « Mr Satie » est partie des élèves et de la discussion que nous avons engagé en groupe classe après l'écoute d'une œuvre musicale d'Érik Satie, en tant que musique offerte. En effet, ceux-ci se sont montrés très réceptifs à cet exercice d'écoute et leurs réactions ont été très diverses et très créatives : certains ont évoqués des styles de musiques déjà connus, d'autres des émotions, et plusieurs ont décrit une image ou même raconté une histoire, qui pouvait être en relation avec l'album que nous étudions à ce moment-là, et que d'autres reprenaient et s'appropriaient à leur tour.

La qualité des échanges langagiers et la participation des élèves ont été révélateurs de leur motivation et de leur implication dans un tel exercice et le signe d'un réinvestissement d'activités menées précédemment en classe autour du dispositif « école et cinéma » et autour de l'exploitation d'un album sans texte. Les élèves étaient en train d'apprendre à parler de l'art, tel que le préconise Chabanne (2011a).

Cette rencontre musicale constitue le point de départ du dispositif expérimental.

2.1. Les participants.

La classe de moyenne section qui participe à cette étude fait partie d'une petite école rurale composé de 4 classes : une classe de petite section, une classe de moyenne section, une classe de grande section et une classe de CP. Bien qu'étant rurale, les familles et le milieu socio-culturel des élèves sont plutôt favorisés. Ceci s'explique par la proximité géographique de la Suisse et le travail de la grande majorité des parents en Suisse. Cette classe compte 27 élèves, âgés de 4 à 5 ans. Les élèves sont francophones à l'exception d'un élève bilingue anglophone, leur langage est plutôt bien maîtrisé.

Ils n'ont pas de retard dans leurs apprentissages, 7 élèves ont particulièrement du mal à se concentrer dans les tâches scolaires pour des raisons diverses : des élèves très jeunes préférant jouer, trois élèves ayant plus de difficultés langagières et graphiques dont 2 sont suivis par un orthophoniste, 4 élèves ayant des problèmes comportementaux et qui ne respectent pas les règles de la classe dont deux particulièrement violents ; enfin, des élèves en quête principalement de relations sociales plutôt que d'investissement et de réussite dans les activités proposées.

L'expérimentation a été menée avec l'ensemble de la classe, dans la mesure où il n'était pas possible de faire profiter un petit groupe seulement des écoutes et des verbalisations en

l'isolant suffisamment du reste de la classe, et dans la mesure où il fallait vérifier l'impact de ce projet dans la construction et l'émulation du groupe classe.

La classe est répartie en 4 groupes de travail de 7 ou 6 élèves hétérogènes au niveau des compétences langagières, graphiques, sociales et comportementales, et au niveau de l'équité masculine/féminine. Cette organisation permet de mener les activités en atelier dirigé en limitant le nombre des élèves et favorisant ainsi les apprentissages de chacun. Les temps de regroupements se font en groupe classe dans un coin de la classe dédié.

2.2. Matériel et procédure.

2.2.1. Le dispositif expérimental : Mr Satie.

Le point de départ est la rencontre avec une œuvre musicale de Satie en classe, c'est-à-dire un temps d'écoute attentive à la suite de laquelle une discussion est engagée afin de partager les premières émotions ressenties, les premières images mentales apparues des élèves. D'autres écoutes, passives et corporelles, sont proposées afin de consolider les images mentales, les ressentis ou d'en créer de nouveaux, suivi de temps d'échange et de partage collectifs.

Le premier objectif consiste à apprendre à écouter une œuvre musicale, à devenir auditeur pour pouvoir la percevoir, ressentir des émotions, créer des images mentales.

Le second objectif vise à échanger, partager avec les autres, les impressions ressenties, les images créées. Cette étape nécessite d'être respectueux des règles conversationnelles établies et de respecter les autres, c'est-à-dire d'apprendre à devenir élève et à vivre ensemble.

La seconde étape consiste à réaliser un livret musical pour garder une trace des impressions ressenties, des images, des histoires imaginées à partir de l'œuvre rencontrée. Dessins, dictées à l'adulte et pourquoi pas des écritures inventées seront les langages écrits dont disposent les élèves de moyenne section pour réaliser ce livret. L'élève devient à son tour auteur, artiste et critique d'art. De plus, ce recueil permet de partager les expériences artistiques vécues en classe avec sa famille, ses proches, tout en développant les compétences langagières de l'écrit et en valorisant leur identité et leur implication.

Une séquence alternant des temps de réception (écoutes) et de production (orales, écrites, graphiques), ainsi que des activités collectives et individuelles.

2.2.2. La séquence.

Elle se compose de sept séances :

Séance n°1 : Rencontrer une œuvre musicale : « *Gymnopédie n°1* » d'Érik Satie.

Séance n°2 : Dessiner ce qu'évoque cette musique, ce qu'elle raconte ?

Séance n°3 : Vivre corporellement une nouvelle œuvre musicale d'Érik Satie, « *Je te veux* ».

Séance n°3D : Parler et dessiner ce qu'évoque la musique « *Je te veux* », ce qu'elle raconte ?

Séance n°4 : Découvrir le personnage de Mr Satie à partir d'un album musical « *Mr Satie, l'homme qui avait un petit piano dans la tête* » (Norac & Nouhen, 2006) : chapitres 2 et 4.

Séance n°5 : S'approprier le personnage de Mr Satie et le personnaliser : dessiner Mr Satie à partir de son chapeau et décorer son chapeau de rêve.

Séance n°6 : Raconter l'histoire de Mr Satie à partir d'une pièce musicale déjà connue, « *je te veux* » d'Érik Satie.

Séance n°7 : Faire un bilan des activités : As-tu aimé ce travail ? Aimes-tu cette musique ? Pourquoi ?

Pendant la séquence, deux œuvres musicales de Satie sont présentées aux élèves : « *Gymnopédie n°1* » et « *Je te veux* ». Ce choix n'est pas un hasard, tout d'abord, parce que je les apprécie mais aussi parce que la première pièce semble triste alors que la seconde paraît gaie et joyeuse. Ce contraste d'émotions et de sentiments me semble intéressant dans la mesure où il devient un indicateur de la qualité de l'écoute, de la compréhension des élèves et me permet d'évaluer les élèves et leurs productions à venir. Un élève illustrera à travers ses deux dessins interprétatifs, ces deux émotions (annexe 6).

2.2.3. Les séances.

Chaque séance commence par un rituel afin de provoquer une rupture avec les activités précédentes, de relaxer les élèves, de les concentrer et les ramener au calme. Ce rituel se présente comme un temps court de relaxation que nous avons l'habitude de pratiquer avant la motricité ou avant une lecture offerte. Cela peut être une écoute du silence et de sa propre respiration, un petit tour du propriétaire, un auto-massage...

La séance n°1 est la rencontre avec un artiste et une œuvre musicale.

Phase 1 : une écoute collective de « *Gymnopédie n°1* » de Satie. Son objectif est d'apprendre à écouter une œuvre musicale, à devenir auditeur, à ressentir des émotions, à imaginer des images. Son déroulement s'effectue en groupe classe, dans un coin dédié avec des

explicitations et des consignes de ma part pour comprendre la tâche, le but et la façon de se comporter. Je les invite à fermer les yeux pour ceux qui veulent afin de se concentrer et d'écouter plus profondément la musique.

Phase 2 : une discussion de partage des émotions et impressions ressenties. L'objectif est de faire parler tous les élèves, d'exprimer des émotions, des ressentis à propos de la musique en leur posant des questions ouvertes pour ne pas les influencer, par exemple : « de quoi s'agit-il ? qu'avez-vous pensé ?... »

Il s'agit aussi d'apprendre à discuter en groupe classe c'est-à-dire à respecter les règles conversationnelles préalablement établies et rappelées systématiquement par l'enseignant ou par les élèves eux-mêmes, et encore d'écouter et respecter le point de vue d'autrui. L'enseignant guide la progression de la discussion, s'assure de la participation de chacun, rappelle à l'ordre et au respect des règles si nécessaire, valorise les propos et remercie chacun de sa participation, précise les idées reprises par les uns et les autres, demande à l'élève de reformuler si besoin pour clarifier son propos.

La séance n°2 propose une phase de production graphique évoquant la musique rencontrée précédemment dans le cadre de la réalisation d'un livret musical.

Phase 1 : Le livret musical est présenté et explicité ici : réaliser un livret musical pour garder une trace de leurs rencontres musicales comme ils l'avaient déjà fait lors de leur rencontre cinématographique avec Karel Zeman. Puis une seconde écoute de la pièce est proposée avant de réaliser les dessins d'évocation.

Phase 2 : ils doivent se remémorer les impressions éprouvées ou les images visualisées pendant le temps de l'écoute afin de les exprimer par le dessin.

Phase 3 : expliquer et écrire ce que l'on a dessiné, par le biais de la dictée à l'adulte.

Un dialogue « *inter-esthétique* » (Chabanne, 2015) est en cours ; les arts dialoguent et se répondent : dessin, écriture et musique.

La séance n°3 est la rencontre avec une nouvelle pièce musicale de Satie, « *je te veux* ».

Elle propose deux formes d'écoute, passive et corporelle ; elle est composée de 4 phases : une première écoute, une discussion pour partager ses impressions, une écoute corporelle et une représentation des productions corporelles individuelles.

L'objectif est de découvrir une nouvelle pièce musicale de Satie qui exprime des émotions et des sentiments différents de la première et de vivre cette rencontre de différentes manières,

c'est pourquoi cette séance se déroule en salle de motricité afin de pouvoir vivre corporellement la musique.

Phase 1 : une écoute musicale passive est organisée pendant laquelle les élèves sont regroupés et assis dans notre espace de regroupement de la salle de motricité avec des règles bien précises qu'ils connaissent et que je rappelle. Puis pendant cette écoute, mes mains vont se mettre à danser sur la musique afin de leur fournir un modèle en ayant préalablement laissé du temps pour que cela vienne naturellement d'eux.

Phase 2 : une première discussion est engagée pour partager les pensées et ressentis de chacun comme nous l'avons fait lors de la séance n°1.

Phase 3 : les élèves dispersés dans la salle vont pouvoir bouger, danser librement sur la musique pour la ressentir et pour la vivre avec leur corps. Ce temps est l'occasion pour l'enseignant d'observer les danses de chacun, les attitudes, les échanges non verbaux qui se mettent en place (photo 2 dans l'annexe 3).

Phase 4 : une représentation est organisée pour les élèves désirant montrer aux autres leurs prestations. Une scène est improvisée par quelques tapis, les spectateurs sont installés et les règles de bonne conduite des spectateurs sont explicitées. Les élèves sont invités à danser sur scène chacun leur tour en prenant soin de respecter l'équité fille / garçon. Tous les élèves souhaiteront présenter leur production corporelle aux autres.

La séance n°3 D est une phase de productions orale et graphique évoquant la musique rencontrée précédemment, « *je te veux* ».

Phase 1 : Une nouvelle écoute est organisée pour permettre de se remémorer les impressions, les images mentales.

Phase 2 : Une seconde discussion autour de l'œuvre pour exprimer ses émotions, ses images mentales.

Phase 3 : Dessiner ses impressions, ses images ou histoires mentales à propos de la pièce musicale « *je te veux* ».

Phase 4 : décrire ce que l'on a dessiné, et par le biais de la dictée à l'adulte, une trace écrite est produite.

Cette séance reproduit la séance n°2 mais sur une nouvelle musique de Satie. Elle sera réalisée par un groupe seulement faute de temps. Néanmoins, les productions de ce groupe pourront être comparées à leurs productions réalisées pendant la séance n°2.

La séance n°4 propose une nouvelle rencontre autour de Satie avec un album musical intitulé « *M. Satie, l'homme qui avait un petit piano dans la tête* » (Norac & Nouhen, 2006).

L'objectif est de découvrir le personnage de Satie à travers une fiction pour se l'approprier, pour entendre quelques anecdotes et détails de sa vie et comprendre un peu sa démarche artistique ou du moins, ce qu'est un artiste.

Phase 1 : écoute du chapitre n°2 qui présente une description de l'intérieur de l'appartement de Satie. L'objectif est d'apprendre à écouter, de découvrir des détails de la vie de Mr Satie, et d'imaginer le décor et le personnage dans sa tête. Les choses sont quelque peu loufoques et peu habituelles. Certains détails doivent alerter les élèves, par exemple : il y a des glaçons dans l'aquarium, il a dessiné un oiseau dans la cage à oiseau...

Un petit temps de discussion est engagé après l'écoute pour s'assurer de la compréhension de chacun et pour les immerger un peu plus dans cet univers, par l'intermédiaire de questions ouvertes : de quoi s'agit-il ? Que se passe-t-il ?...

Phase 2 : écoute d'un nouveau chapitre de l'album qui s'intitule « le chapeau de rêve » et qui parle du chapeau de Mr Satie et des rêves que ce chapeau lui permet de faire. L'univers est toujours inhabituel, Mr Satie n'est pas un homme ordinaire, c'est un fantaisiste. Un temps de discussion s'ensuit pour s'assurer de la compréhension de chacun et pour les immerger un peu plus dans cet univers. Un explicitation de ma part suit cet entretien : Mr Satie est un artiste, il a besoin de faire des rêves pour écrire, pour créer sa musique.

La séance n°5 consiste à s'approprier personnellement le personnage de Mr Satie par le biais de productions graphiques individuelles. L'objectif étant de raconter l'histoire de Mr Satie à travers ce personnage.

Deux activités sont proposées :

Activité 1 : dessiner Mr Satie à partir de son chapeau, préalablement dessiné par mes soins.

Activité 2 : décorer le chapeau de rêve de Mr Satie. Les élèves disposent d'un chapeau prédécoupé dans du papier à dessin. Les dessins et les couleurs sont libres.

La séance n°6 propose d'écrire l'histoire de Mr Satie.

Par la dictée à l'adulte, les élèves doivent imaginer et écrire l'histoire de Mr Satie à partir du morceau « *Je te veux* ».

Ce travail d'écriture est organisé en atelier dirigé par groupe de 6/7 enfants.

Un premier temps de réécoute est organisé. Puis, chaque élève doit me raconter l'histoire de Mr Satie, c'est-à-dire imaginer ce qui lui arrive sur cette musique. Cette séance est un

réinvestissement des activités antérieures nécessitant de faire des liens entre différentes activités, différentes écoutes et discussions partagées autour de Satie tout en étant un exercice d'imagination et de production.

2.2.4. Les mesures prises pour vérifier les hypothèses.

Pour mesurer la progression des compétences langagières, sociales, identitaires ainsi que la construction du groupe classe et la motivation et pour analyser la pratique expérimentale, des enregistrements audio et vidéo ont été réalisés lors des différentes séances. Ces supports permettront d'évaluer les élèves, leurs comportements et leurs productions orales et corporelles. D'autant plus qu'il m'est impossible de guider les temps d'écoute et de discussion tout en cochant une grille d'évaluation, si précise soit-elle.

Des critères observables et clairement identifiés seront évalués et analysés pour être en mesure de valider ou invalider les quatre hypothèses de la réflexions :

- pour mesurer la qualité de l'écoute :

- le respect des règles conversationnelles : être bien assis, lever le doigt pour prendre la parole, et être silencieux,
- le respect du thème, du sujet de conversation.
- les reprises d'idées ou de thèmes d'un élève, de la classe.

- pour mesurer la qualité des productions langagières des élèves :

- la qualité des productions orales et graphiques : la formulation de phrase, le lexique, le nombre de couleurs, les formes et les graphismes.
- les références personnelles ou scolaires, les reprises d'idées.

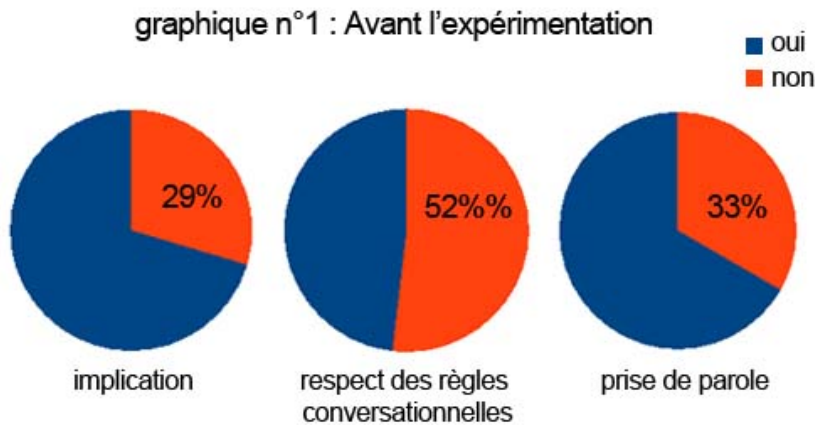
- pour mesurer l'implication et la motivation des élèves :

- la participation des élèves aux activités,
- la motivation et le plaisir.

Enfin, pour vérifier la progression des différentes compétences, des points de repères sont préalablement définis à partir d'activités antérieures de lectures, de discussions collectives, d'activités physiques, d'activités graphiques ou artistiques. Ils sont les suivants :

Les temps d'écoute sont difficilement gérables, un tiers des élèves ne s'impliquent pas dans les discussions, la moitié des élèves ne respectent pas les règles conversationnelles et ne

s'écourent plus au-delà de quelques minutes, les rôles de spectateur sont difficilement tenus en motricité, l'implication et la motivation sont peu présentes en classe lors des différentes activités même lorsqu'il s'agit de dessiner ou de décorer des formes, ou encore de réaliser des contrats autonomes, soit 8 élèves au total. Le graphique n°1 synthétise ces résultats :



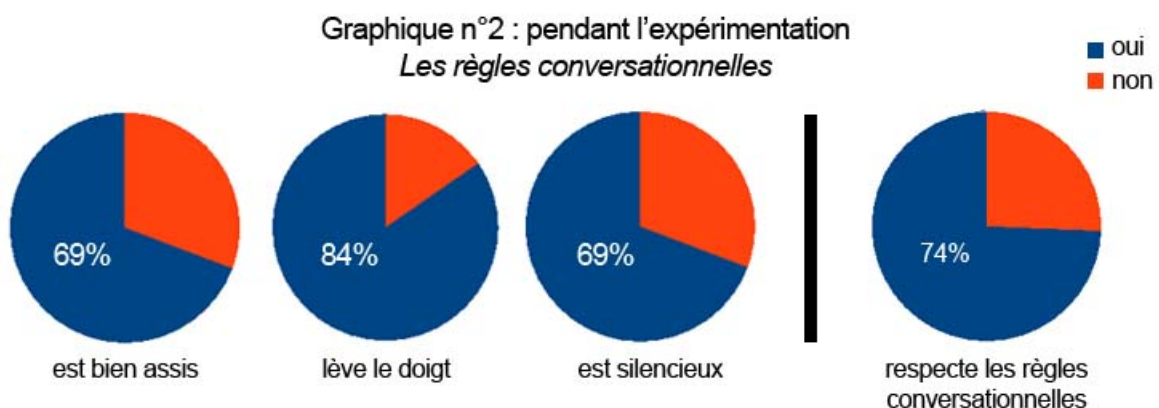
3. Résultats

Au terme de la séquence, à partir des différents enregistrements, une évaluation des diverses compétences mises en pratique lors des différentes activités, est effectuée à partir de grilles d'évaluation qui figurent en annexes 1 et 2. Les relevés de résultats et leur analyse permettront de valider ou d'invalider les quatre hypothèses émises. Ils sont classés en trois groupes : l'écoute, la qualité de leurs productions langagières, l'implication et la motivation.

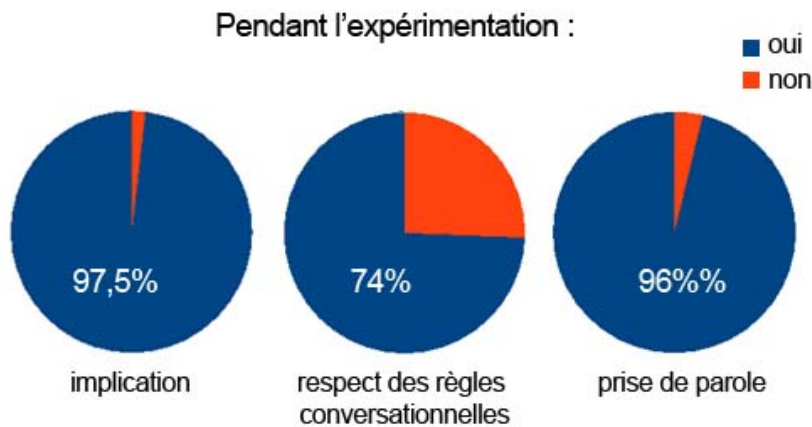
3.1. Relevés de résultats concernant l'écoute.

3.1.1. Le respect des règles conversationnelles.

Pendant la séquence, le respect des règles conversationnelles a progressé dans l'ensemble des temps de regroupement lors des écoutes musicales, des discussions et des représentations des danses individuelles. Le graphique n°2 propose une synthèse des différents résultats :



Le graphique suivant intitulé « pendant l'expérimentation » synthétise sur l'ensemble de la séquence, l'implication, le respect des règles conversationnelles et la prise de parole afin de pouvoir comparer avec le graphique n°1, les données relevées avant l'expérimentation. Une nette progression a été réalisée sur ces 3 critères.



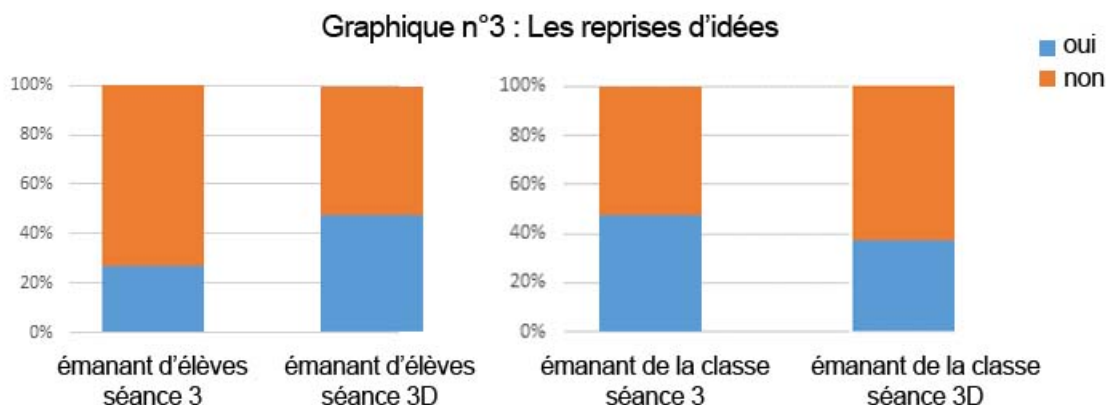
3.1.2. Le respect du thème, du sujet de la conversation.

Les sujets de conversation et de production ont été globalement bien respectés.

En production graphique, seule une élève a été hors sujet : elle a dessiné notre sortie au cinéma au lieu de dessiner ce qu'elle avait ressenti ou imaginé lors de l'écoute de « *Gymnopédie n°1* ». Ceci s'explique par le fait que nous avons fait cet exercice après notre sortie au cinéma et notre rencontre avec Karel Zeman.

3.1.3. Les reprises d'idées d'élèves, de la classe.

Des reprises d'idées (thématiques, objets) ont été relevées lors des différentes discussions menées en groupe classe venant soit d'un autre élève, soit de notions étudiées en classe. Le graphique n°3 compare les résultats relevés des séances 3 et 3D, lors des discussions ayant suivies la première écoute et la troisième écoute de l'œuvre « *je te veux* » :

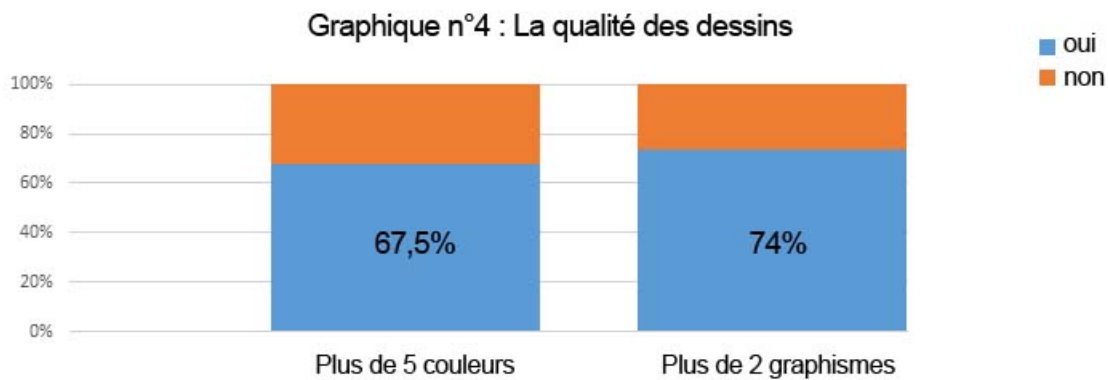


Nous notons une progression des reprises d'idées émanant d'élèves entre les 2 séances. Quant aux reprises d'idées émanant des notions travaillées en classe, une légère baisse.

3.2. Relevés de résultats concernant les productions langagières des élèves.

3.2.1. La qualité des dessins.

Pour mesurer la qualité des dessins, les quantités de couleurs utilisées et de graphismes ont été relevées à partir des différentes productions graphiques : les dessins d'évocations à partir de « *Gymnopédie n°1* » et de « *je te veux* », et le chapeau de rêve. Le graphique n°4 synthétise les résultats relevés à partir des ces 3 productions graphiques (annexe 2) :

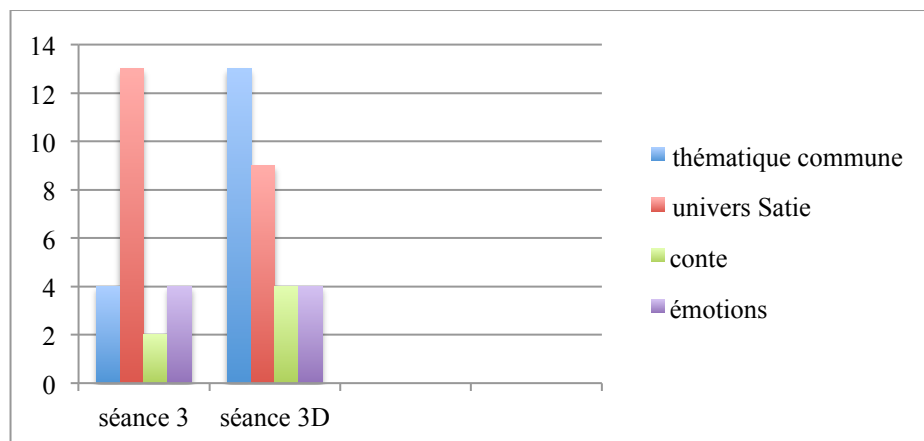


Les annexes 8 et 9 présentent des productions d'élèves qui illustrent bien ces résultats.

3.2.2. Les thématiques évoquées.

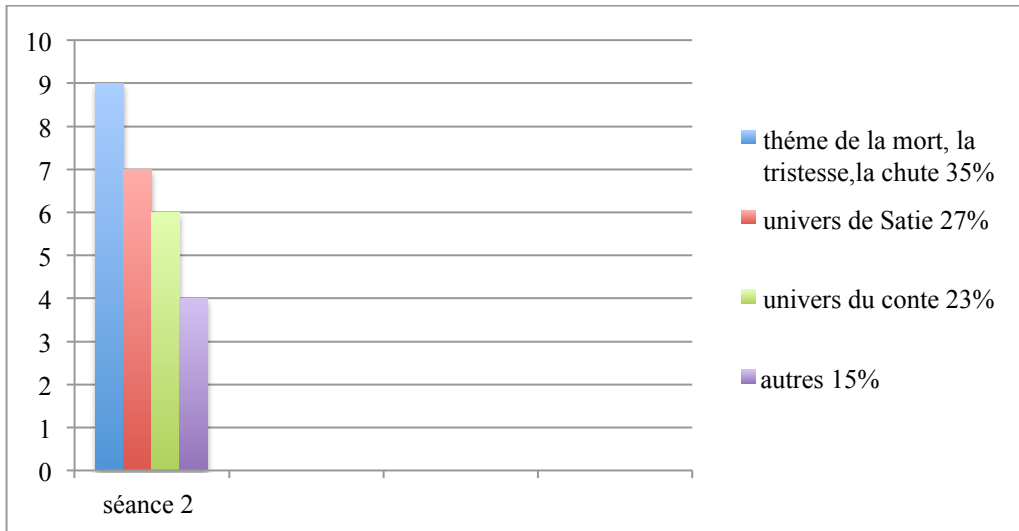
Pour mesurer la qualité des productions orales des élèves lors des discussions menées en classe pour échanger leurs impressions à partir des écoutes musicales, les thématiques évoquées ont été relevées et synthétisées par le graphique n°5 ci-dessous : des histoires avec des thématiques communes, l'univers de Satie et l'univers des contes (annexe 1).

Graphique n°5 : Les thématiques lors des discussions à propos de « *Je te veux* ».



Le graphique n°5B synthétise quant à lui, les thématiques évoquées dans les productions graphiques de la séance n°2 à propos de « *gymnopédie n°1* », l'annexe 2 présente la grille d'évaluation de cette activité.

Graphique n°5B : Production graphique à partir de « *Gymnopédie n°1* ».



3.3. Relevés de résultats concernant l'implication et la motivation des élèves.

3.3.1. L'implication.

La participation aux différentes activités de productions orales, corporelles et graphiques a été très forte. En effet, d'après le graphique n°6, nous notons une participation de 97,5% des élèves sur l'ensemble des activités menées. Une réelle progression si l'on compare avec le graphique n°1, le taux d'implication aux activités avant l'expérimentation de 71%.

Graphique n°6 : l'implication des élèves dans l'ensemble des activités



3.3.2. La motivation et le plaisir.

Le plaisir éprouvé par les élèves lors de la production corporelle individuelle a été pour ainsi dire unanime (annexe 3). Le graphique n°7 permet d'en mesurer l'ampleur.

D'après les graphiques n° 6 et 7, l'implication et le plaisir ont été manifesté par la quasi totalité de la classe indiquant une réelle motivation de la part des élèves dans les activités.



4. Discussion

4.1. Re-contextualisation

L'objet de la réflexion est la place du langage dans les expériences artistiques vécues en moyenne section. D'après la littérature scientifique, l'enseignement des arts et du langage sont liés et se développent chacun au contact de l'autre. La rencontre avec l'art est provoquée dès l'école maternelle afin d'engager les élèves dans un parcours d'éducation artistique et culturelle, de fonder une culture commune, de construire l'estime de soi et enfin de rencontrer l'altérité et de s'ouvrir au monde.

La problématique qui a guidé cette recherche est la suivante : en quoi une rencontre artistique va t-elle permettre le développement des compétences langagières, sociales, identitaire ainsi que celui du rapport à l'autre et de la motivation ?

Et les hypothèses émises sont les suivantes :

- Rencontrer une œuvre musicale va permettre de développer l'écoute.
- Donner son point de vue et partager ses émotions développent l'estime de soi ainsi que le respect des autres.
- Parler, dessiner, écrire à partir d'une œuvre vont développer des compétences langagières ainsi que la motivation.
- Vivre des expériences artistiques permet de renforcer l'appartenance de chacun au groupe classe et la fondation d'une culture commune.

Un projet expérimental à partir d'une rencontre musicale a été mis en œuvre en classe afin de valider ou invalider ces quatre hypothèses. Des temps d'écoute, de productions langagières se

sont succédés afin de réaliser un livret musical, véritable témoin des expériences artistiques et langagiers vécues en classe, à partager avec la famille.

Les résultats relevés lors d'évaluations de fin de séquence ont permis de noter une progression de l'écoute, du comportement et des productions langagières des élèves ainsi que de leur motivation.

4.2. Mise en lien avec la recherche antérieure

À partir des résultats relevés au terme du dispositif expérimental, une analyse de chacune des hypothèses est effectuée.

4.2.1. Résultats et conclusion de la première hypothèse : Rencontrer une œuvre musicale va permettre de développer l'écoute.

L'objectif est de vérifier si la rencontre avec une œuvre musicale va permettre de développer l'écoute en adoptant une posture d'auditeur-spectateur et en respectant les règles propres à une bonne écoute silencieuse et respectueuse des autres.

L'observation du respect des règles conversationnelles, du respect du sujet de conversation lors des discussions menées après les écoutes musicales et des reprises des idées d'élèves par d'autres élèves va permettre de vérifier le développement de la qualité de l'écoute en classe, lors des temps de regroupement collectif.

La rencontre avec une œuvre musicale a une réelle influence sur le développement de l'écoute au regard des résultats. En effet, avant cette expérimentation, 52% des élèves, ne respectaient pas les règles conversationnelles et d'écoute lors des temps de regroupements. D'après le graphique n°2, pendant l'expérimentation, 26% des élèves ne respectent pas ces règles, ce qui montre une réelle progression. La photo n°1 de l'annexe 3 permet d'observer la bonne conduite des élèves qui écoutent une œuvre musicale, assis au coin regroupement, en salle de motricité.

L'observation du respect du sujet des conversations permet également de confirmer une réelle amélioration de l'écoute, seule une élève a été hors sujet mais en lien avec une expérience artistique antérieure.

Enfin, l'observation d'une progression des reprises des idées d'élèves par d'autres élèves, montre bien que les élèves s'écoutent attentivement les uns les autres. En effet, des thématiques communes ont été évoquées, à plusieurs reprises, par des élèves lors d'une même discussion. Par exemple, d'après le graphique n° 3, lors du temps d'échange après la troisième

écoute de « *Je te veux* » de Satie, les thématiques du vol et de l'oiseau ont été reprises par 48% des élèves. Alors que seulement 15% des élèves avaient une thématique commune après la première écoute de cette musique.

En conclusion, d'après les résultats, l'écoute de pièces musicales ayant nécessité de respecter certaines règles indispensables à une écoute attentive comme être bien assis, écouter en silence, lever le doigt pour prendre la parole a développé la qualité de l'écoute de l'ensemble de la classe. Cela se confirme notamment lors des discussions en groupe classe où l'on note un meilleur respect des règles conversationnelles. Lors des discussions autour des œuvres musicales, une progression des thématiques qui ont été reprises, montre bien que les élèves s'écoutent les uns les autres, qu'ils sont attentifs au discours et aux idées d'autrui.

4.2.2. Résultats et conclusion de la deuxième hypothèse : Donner son point de vue et partager ses émotions développent l'estime de soi et le respect des autres.

Cette hypothèse concerne les différentes productions orales, corporelles et graphiques réalisées à partir d'une œuvre pour donner son point de vue et leur contribution au développement de l'estime de soi, c'est-à-dire à la construction de soi tout en développant son rapport aux autres, au groupe classe.

L'observation de la participation des élèves aux différentes activités de production va permettre de mettre en exergue la capacité et la volonté des élèves à s'exprimer, à exprimer leurs émotions et leur point de vue devant les autres, soit un taux de participation de 97,5% sur l'ensemble de la séquence, d'après le graphique n°6.

Le fort taux de participation, soit 96% des élèves, aux temps d'échange et de partage des émotions à partir d'une écoute musicale qui sont propices au développement de l'estime de soi, montre que les élèves ont voulu s'exprimer devant les autres pour donner leur point de vue. De même, le fait que chaque élève de la classe ait voulu interpréter sa production corporelle devant les autres en rapport avec le morceau « *je te veux* » montre aussi l'envie unanime (100%) de vouloir s'exprimer et exprimer son interprétation devant les autres.

À partir du relevé des thèmes évoqués par les élèves lors des productions orales et graphiques interprétatives dont les grilles d'évaluation sont dans les annexes 1 et 2 et dont les résultats sont synthétisés par les graphiques n°5 et 5B, nous notons trois sortes de registres : les émotions, les histoires dont les contes et les thématiques communes ainsi que l'univers de Satie. Les émotions et les histoires font appel à des références personnelles, ce qui concerne 63% des thèmes évoqués sur l'ensemble de la séquence. Nous pouvons donc conclure que les

productions orales et graphiques à partir d'une rencontre artistique ont permis de développer l'estime de soi par l'expression de son point de vue.

L'amélioration du respect des règles conversationnelles (graphique n°2) lors des temps de regroupements en groupe classe ainsi que la progression des reprises d'idées d'élèves par d'autres élèves (graphique n°3) tel que nous l'avons observé dans le paragraphe précédent montrent que le respect d'autrui s'est amélioré : les élèves sont capables de respecter les autres, de les écouter et de reprendre les propos d'autrui.

Pour conclure, nous pouvons confirmer que l'expression de son point de vue développe l'estime de soi et le respect des autres au regard de la forte participation des élèves aux différentes activités de productions interprétatives des œuvres, de l'amélioration du respect des règles conversationnelles et de la progression des reprises d'idées d'autrui et des thèmes à références personnelles évoqués.

4.2.3. Résultats et conclusion de la troisième hypothèse : Parler, dessiner, écrire à partir d'une œuvre vont développer des compétences langagières ainsi que la motivation.

Il s'agit de vérifier l'impact des activités langagières de production à partir d'une œuvre sur le développement des compétences langagières c'est-à-dire l'écoute, la communication, la réflexion, l'expression de ses émotions, de son point de vue, les échanges avec les pairs ainsi que le développement de la motivation.

L'amélioration de l'écoute de l'ensemble de la classe a été observée précédemment.

La forte participation aux différentes activités de productions orales, corporelles et graphiques (graphique n°6) qui a été observée montre bien la motivation des élèves à s'exprimer et à exprimer son point de vue devant les autres ; les reprises d'idées quant à elles confirment le développement des échanges entre pairs, nécessaire à toute communication (graphique n°3).

Il était probable de prévoir que les thèmes évoqués lors des productions interprétatives à propos des deux œuvres musicales de Satie auraient des références personnelles en relation avec les centres d'intérêts et la culture de chacun plutôt qu'avec la musique elle-même, c'est-à-dire des histoires de princesses et châteaux pour les filles, des histoires de dragons, de catapulte pour les garçons. Mais, d'après le graphique n°5B, l'analyse des productions graphiques à partir de l'écoute de « *Gymnopédie n°1* », montrent que les élèves ont évoqués des thèmes plus proches de la musique et de leurs émotions : la tristesse, la mort, la chute et la solitude ont été évoquées par 35% des élèves (annexe 5), l'univers sonore a été évoqué par

27% des élèves, soit un total de 62% qui ont évoqué des thèmes en rapport avec la musique de Satie. Seulement 23% des élèves ont évoqué l'univers des contes.

En somme, l'observation des thèmes évoqués durant les productions langagières permet de montrer la qualité des échanges langagiers et la réelle implication des élèves dans ces activités langagières.

L'observation de certains critères quantitatifs, à partir des dessins des élèves, comme le nombre de couleurs utilisées, qui correspond au critère le plus objectif et qui ne dépend pas du développement sensori-moteur de l'élève comme par exemple les traits et les graphismes, permet de vérifier la qualité et la motivation des élèves dans cet exercice. D'après le graphique n°4, on observe à partir des différents dessins que 67,5% des élèves utilisent plus de 5 couleurs pour réaliser leur dessin (annexes 8 et 9). Ce pourcentage montre bien la qualité des dessins et la motivation des élèves dans cet exercice. D'autant plus qu'avant l'expérimentation, 29% des élèves ne s'impliquaient pas (graphique n°1), même dans ce genre d'activité. Enfin, les dessins d'une élève dans l'annexe 7 montrent bien l'effort de précision et son implication dans la réalisation de sa tâche.

L'expérimentation menée en classe m'a offert plusieurs temps forts pendant lesquelles l'émulation et le plaisir étaient de rigueur. Voici quelques-uns de ces temps forts :

Lors de la représentation des productions individuelles corporelles de la séance n°3, tous les élèves à l'exception d'un seul, avaient le sourire en dansant, preuve qu'ils ont apprécié et exécuté cet exercice avec un réel plaisir (graphique n° 7 et annexe 4).

Lors de la séance n°5, j'ai observé que le groupe d'élèves qui décoraient le chapeau de rêve de Mr Satie, a été très motivé par cet exercice (annexe 9). En effet, 3 élèves sur 7, m'ont demandé un second chapeau à décorer après avoir terminé la décoration du premier. Ils étaient heureux et avaient apprécié l'exercice, preuve de leur motivation d'autant plus que cela ne s'était jamais produit auparavant.

Lors de cette même séance, deux élèves d'un autre groupe, qui faisait un travail sans aucun rapport avec Satie, mais, qui avait participé, comme l'ensemble de la classe, à l'écoute de l'histoire du chapeau de rêve de Mr Satie, m'interpellent et s'inquiètent de ne pas dessiner Mr Satie. Je leur explique alors qu'ils réaliseront le dessin le lendemain. Ce jour-là, à cet instant, une émulation collective était palpable.

En conclusion, les observations et les résultats relevés quant à l'amélioration de l'écoute, la forte participation des élèves aux différentes activités langagières, la qualité de leurs interprétations en rapport avec les pièces musicales elles-mêmes, le plaisir éprouvé, la

motivation et l'émulation collective présentes à plusieurs moments de la séquence permettent de valider cette hypothèse.

4.2.4. Résultats et conclusion de la quatrième hypothèse : Vivre des expériences artistiques permet de renforcer l'appartenance de chacun au groupe classe et la fondation d'une culture commune.

Cette hypothèse concerne l'ensemble des activités menées autour des œuvres de Satie et leur impact sur la construction d'un espace commun de réflexion et d'échanges dans lequel chaque élève trouve sa place et se constitue en tant que sujet de la communauté scolaire, et sur la fondation d'une culture commune dans la mesure où l'ensemble de la classe partage, échange et réfléchit autour d'un thème commun, et, peut faire des analogies, des liens avec des thèmes antérieurs travaillés en classe.

L'observation de la progression du respect des règles conversationnelles montre le développement du respect des autres qui assure la construction d'un espace commun de travail où chacun a sa place et peut s'exprimer en sécurité (graphique n°1).

De même, l'observation des reprises d'idées qui concernent au total 43% des élèves, des thématiques communes qui représentent au total 37% des élèves, les points communs relevés dans les dessins d'élèves différents (Annexe 8) permettent de souligner les influences et les échanges qui peuvent exister entre les élèves, ainsi que le respect pour le point de vue d'autrui.

Certains élèves ont opéré des analogies ou des liens avec des expériences passées en classe. Une élève raconte notre sortie au cinéma qui avait eu lieu quelques mois plus tôt au lieu de raconter ses ressentis de la musique de Satie ; un élève invente une histoire avec un loup dans son dessin interprétatif d'une musique de Satie en lien avec les albums que nous lisons en classe autour du loup. Un autre me raconte « *roule galette* » lors des échanges oraux après la première écoute de « *je te veux* », conte que nous avons découvert quelques semaines plus tôt. Même s'ils ne sont pas nombreux, ces observations montrent la mémorisation et l'assimilation des différentes notions étudiées en classe favorisant la construction d'un espace de travail et d'une culture commune. Ainsi, les références évoquées par les élèves, observées à partir des différentes productions d'après les graphiques n° 5 et 5B, montrent que 35% des élèves font référence à l'univers de Satie. La culture de classe autour de Satie est bien présente.

Lors de la production corporelle, tous les élèves ont voulu réaliser leur prestation devant l'ensemble de la classe, même les plus timides ; cela montre bien l'implication et la volonté

de chacun à participer au même exercice, de s'exprimer au même titre que les autres et devant les autres. De plus, le dernier élève de la représentation a eu du mal à commencer sa danse, et, les élèves-spectateurs l'ont interpellés et encouragés en cœur, alors l'élève s'est mis à danser. C'était un des temps forts de cette séquence qui témoignait de l'émulation collective, du sentiment d'appartenance au groupe classe et de la solidarité.

Nous pouvons donc conclure que d'après les observations de la progression du respect des règles conversationnelles lors des temps de regroupement, de la forte participation à l'ensemble des activités de la séquence, de la motivation et de l'implication des élèves dans les différents exercices (graphique « pendant l'expérimentation »), de la circulation des idées et des thématiques entre les élèves qui n'hésitent pas à s'approprier les idées d'autrui, ou les notions de la classe, de la qualité des productions langagières qu'elles soient orales, corporelles ou même graphiques, de l'émulation collective et la solidarité palpables à différents moments, confirment la validité de cette hypothèse : Vivre des expériences artistiques permet de renforcer l'appartenance de chacun au groupe classe et la fondation d'une culture commune.

4.3. Les limites et les perspectives

L'analyse des résultats de l'expérimentation ayant permis de valider les hypothèses, une prise de recul est nécessaire pour pointer certaines limites et pour envisager des perspectives possibles.

4.3.1. Les limites de l'expérimentation.

4.3.1.1. Le temps.

Le temps d'expérimentation n'a pas été suffisant, et, pour cette raison, les deux dernières séances n'ont pas pu être mises en œuvre. Une pause de deux semaines n'a pas permis de reprendre ce projet car il aurait fallu alors replonger l'ensemble de la classe dans l'univers de Mr Satie, reprendre les écoutes et le manque de nouveauté aurait sûrement nui à l'implication des élèves. D'autant plus, que nous sommes retournés au cinéma après les vacances, pour découvrir Kirikou, Michel Ocelot et l'Afrique. C'est un nouveau projet qui commence.

En moyenne section, il est difficile de prolonger, au-delà de 20 minutes, les activités, et en ce qui concerne les temps de regroupement, il est conseillé de ne pas excéder 15 minutes, dans la mesure où les élèves sont physiquement passifs et qu'ils doivent se tenir correctement.

Pour ces raisons, il est difficile de mener des activités en moyenne section dans un tel projet, avec un temps suffisamment long pour permettre à chacun de s'investir dans sa tâche mais pas trop long pour éviter les débordements et la perte d'attention.

4.3.1.2. *Les effectifs.*

Le nombre d'élèves de ma classe est une limite au bon déroulement de l'expérimentation. En effet, les gros effectifs limitent considérablement les actions de l'enseignant, notamment en ce qui concerne les activités de production écrite par le biais de la dictée à l'adulte ainsi que les prises de parole individuelles et la présentation des productions individuelles comme par exemple, les productions corporelles individuelles de la séance n°3. En effet, ces activités nécessitent de travailler avec un seul élève, voir deux, et en même temps, de maintenir l'ensemble de la classe silencieuse, afin de préserver l'attention et la concentration, ce qui est impossible au-delà d'une certaine durée.

Par exemple, lors du passage individuel, dans l'espace scénique, pour présenter sa production corporelle aux autres, les élèves-spectateurs n'ont pas pu rester immobiles et silencieux pendant l'ensemble de la présentation. Néanmoins, ils sont restés attentifs à la prestation de chacun.

Les effectifs importants d'élèves conduisent à fractionner les activités dans le temps et par groupes de travail. Ce qui peut être source de lassitude, d'impatience, ou encore, cela ne permet pas de faire profiter à l'ensemble de la classe d'une émulation collective quand elle est présente, comme lors de la séance n°5.

4.3.1.3. *Le matériel*

À l'école maternelle, il faut avoir du matériel en quantité suffisante afin de pouvoir garantir une autonomie productive et créative. Lors de la séquence, je n'ai pas pu faire vivre à l'ensemble de la classe, les mêmes activités, faute de matériel. Je pense notamment, à la séance n°5, durant laquelle une émulation collective était palpable après une écoute attentive, du fait de sa nouveauté, de la pièce musicale « *je te veux* », les élèves étaient motivés et souhaitaient tous s'exprimer graphiquement à propos de l'œuvre et de l'artiste. Mais, le nombre de crayons de couleurs et de feutres n'étant pas suffisant, il était impossible de faire participer tous les élèves en même temps afin qu'ils puissent tous profiter de cette émulation ambiante.

De même, pour laisser les élèves acteurs autonomes de leur production et de leurs intuitions, en arts plastiques, il faudrait les laisser choisir le matériel nécessaire à leurs productions, à

leurs expérimentations. Ce qui nécessite une organisation de l'espace spécifique avec un coin « arts plastiques » dédiée et garni d'une multitude de médiums, que les élèves pourraient exploiter librement. Or dans ma classe, pour peindre, par exemple, il faut bâcher quelques tables, puis préparer à l'avance le matériel nécessaire qui se trouve dans une salle adjacente. Il n'y a pas d'évier dans la classe, ce qui limite la pratique d'arts plastiques en classe.

4.3.1.4. *La préparation.*

Mener une réflexion de cette ampleur suppose une préparation détaillée et minutieuse de la séquence expérimentale. Cela suppose d'anticiper les difficultés, les obstacles au bon déroulement de la séquence, ainsi que d'organiser les évaluations diagnostiques avant l'expérimentation afin de pouvoir comparer des données et constater l'évolution des compétences.

Je n'ai pas évalué les compétences linguistiques des élèves avant l'expérimentation, comme la formulation et la structure des phrases, c'est pourquoi je n'ai pas pu évaluer et analyser l'évolution de ces compétences au terme de l'expérimentation.

De même, la première discussion que nous avons engagée avec les élèves après la première écoute de « *Gymnopédie n°1* » n'avait pas été enregistrée ; emportée par l'action, j'avais oublié de brancher le dictaphone. Je me suis basée sur mes souvenirs pour relever les informations et non sur des verbatim. Il m'était donc impossible de comparer des données précises avec les discussions ultérieures.

À l'école maternelle, en raison du nombre important des effectifs, de l'ambition de certains projets, du respect du rythme de l'enfant, des contraintes matérielles et spatiales, les séquences peuvent être longues et échelonnées dans le temps, ce qui peut être nuisible à la motivation, la concentration et à l'émulation collective ainsi qu'au bon déroulement des séquences.

4.3.2. Les perspectives possibles.

4.3.2.1. *Réinvestir ce travail auprès de nouvelles expériences artistiques.*

Avant de m'engager dans cette réflexion, je ne pensais pas faire vivre des expériences musicales à mes élèves dans la mesure où je n'ai pas eu de formation musicale moi-même. Je me sentais incapable de les guider dans une telle expérience. Mais, la première discussion que nous avons engagé à propos de l'œuvre musicale, telle que nous l'avions déjà fait à propos du film de Zeman, m'a révélé la qualité des propos des élèves et leur motivation à donner leur

point de vue sur une œuvre. Puis, la découverte de la « *parole sur l'œuvre* » de Chabanne a confirmé mon observation et orienté ma réflexion.

Vivre des expériences artistiques par le biais du langage, apprendre à parler, à écrire sur l'art à partir d'une rencontre artistique ne nécessite pas d'être un enseignant spécialisé des arts, ni de se limiter à certains domaines artistiques.

Néanmoins, l'opportunité de rencontrer des artistes, des médiateurs culturels, de découvrir des lieux culturels, des œuvres du patrimoine et des œuvres locales ou nationales, permet d'enrichir les expériences artistiques vécues en classe.

Réinvestir ce projet dans de nouvelles expériences artistiques afin de poursuivre l'engagement des élèves dans leur parcours d'éducation artistique et culturelle, la fondation d'une culture commune et d'un espace communautaire de travail, la construction de soi et le rapport à autrui ainsi que la motivation des élèves.

4.3.2.2. *Poursuivre l'éducation artistique et culturelle.*

Ce travail engagé en classe à partir de rencontres artistiques et l'expression de ses émotions et de son point de vue sur une œuvre est l'occasion de poursuivre le PEAC des élèves, en allant progressivement un peu plus loin. C'est-à-dire d'analyser les œuvres, les démarches artistiques et de pratiquer les arts en relation avec l'œuvre rencontrée, tel qu'il est précisé dans les programmes. Ce projet constitue les fondations de l'éducation artistique et culturelle des élèves, basée essentiellement sur les rencontres, l'observation et/ou l'écoute, les ressentis et les interprétations de chacun.

4.3.2.3. *Réinvestir l'écrit subjectif dans les autres domaines d'apprentissages.*

Cette première initiation à l'écriture subjective et interprétative dans « le livret musical » à propos d'œuvres rencontrées en classe dans le cadre du PEAC, permettra de réinvestir cette démarche dans les autres domaines d'apprentissages, tout au long de la scolarité des élèves. Des cahiers de vie regroupant des écrits de travail et des écrits personnels afin de faire le bilan des différents apprentissages et des activités extra-scolaires, des cahiers d'écrivains ou des carnets de lecteurs pour s'exprimer à propos de ses lectures, des cahiers de sciences pour garder une trace de ses questionnements, de ses expériences, de sa réflexion, des cahiers d'écrits intermédiaires etc... sont autant de réinvestissements possibles qui accompagneront les élèves durant leur scolarité, qui se constitue en tant que sujet – auteur. Cet outil permet d'impliquer les élèves dans leurs apprentissages et dans leur développement.

4.3.2.4. Développer la motivation et le plaisir dans tous les domaines d'apprentissages.

Les nombreux temps forts de la séquence ainsi que la qualité des productions orales, corporelles et graphiques témoignent de la motivation et du plaisir des élèves à s'engager dans ces activités. Cette implication et cette émulation, liées au plaisir éprouvé par chacun, a été bénéfique aux élèves et à l'ensemble des activités de productions : Une amélioration du climat de classe, de l'écoute, une solidarité sous-jacente, la qualité des travaux terminés, l'allongement du temps passé à réaliser des activités, une meilleure estime de soi.

Ces deux compétences transversales que sont la motivation et le plaisir sont à réinvestir dans tous les domaines d'apprentissages afin de pouvoir impliquer les élèves dans l'exécution de leurs tâches et bénéficier ainsi des nombreux avantages énumérés ci-dessus.

Pour cela, les élèves ont été acteurs, auteurs, locuteurs à part entière, pour exprimer leurs impressions et leur point de vue. Il faut donc que les élèves soient placés en position de producteur/acteur et faire appel à leur jugement critique et leur sensibilité pour stimuler leur motivation et leur estime de soi conjointement et assurer ainsi l'implication dans les tâches proposées. Cela rejoint le paradigme de l'apprentissage avec des élèves-acteurs placés au cœur de leurs apprentissages, à mettre en pratique dans l'ensemble des disciplines scolaires.

5. Conclusion

Le dialogue entre le langage et les arts est très enrichissant. Parler et écrire, à partir d'un artiste ou d'une œuvre d'art, en moyenne section, permet de faire vivre des expériences artistiques, tout en développant des compétences langagières mais aussi des compétences transversales et fondamentales comme la construction de soi et du groupe classe, et la motivation ; d'où la nécessité d'amorcer, de stimuler ce dialogue le plus tôt possible afin de pouvoir habituer les élèves à se prêter à ce genre d'activité cognitive et sensible, indispensable à leur développement et à leur réussite scolaire.

6. Bibliographie

Les ouvrages :

BRIGAUDIOT M. (2015). *Langage et école maternelle*. Paris : Éditions Hatier.

GAILLOT B.-A. (1997). *Arts plastiques, éléments d'une didactique critique. Quelques fondements, quelques enjeux*, (pp 48-67). Paris : Presses Universitaires de France.

NORAC C & NOUHEN É.(2006). *M. Satie, l'homme qui avait un petit piano dans la tête*. Paris : Didier jeunesse.

Le CD

PASCAL ROGE (1984). *Satie, 3 gymnopédies & d'autres œuvres de piano*. London : The Decca record Company Limited.

Les articles :

CHABANNE JC. & DUFAYS JL. (2011a). Parler et écrire sur les œuvres littéraires et artistiques : contours et enjeux d'une problématique, *Repères*, 43, 7-29.

CHABANNE JC., PARAYRE M., VILLAGORDO É. & DEQUIN P. (2011b). Premiers pas dans la parole sur l'œuvre : observer, interpréter et guider les conduites langagières comme compétence professionnelle, *Repères*, 43, 77-102.

DIEUDONNÉ J. (2005). « Une lettre qui tourne mal » : Jean Paulhan face à la peinture de Jean Dubuffet, *Figures de l'art*, n°9, 149-162.

Les documents internet :

Centre national du cinéma et de l'image animée (CNC). Repéré à :

<http://www.cnc.fr/web/fr/ecole-et-cinema>

Ministère de l'Éducation Nationale (2016). Le carnet de lecteur. *Éduscol*. Repéré à :

http://langage.ac-creteil.fr/IMG/pdf/carnet_de_lecteur.pdf

Ministère de l'Éducation Nationale (2015). Le parcours d'éducation artistique et culturelle. *Bulletin officiel* : n°28. Repéré à :

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=91164

Ministère de l'Éducation Nationale (2015). Le programme d'enseignement de l'école maternelle. *Bulletin officiel* : spécial n°2. Repéré à :

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940

Ministère de l'Éducation Nationale (2015). Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture. *Bulletin officiel* : n°17. Repéré à :

[http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834 - socle_commun](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834-socle_commun)

7. Annexes

Sommaire

| | |
|---|------------|
| Annexe 1 : Grilles d'évaluation des productions orales. | P 1 |
| Annexe 2 : Grilles d'évaluation des productions graphiques. | P 2 |
| Annexe 3 : Les comportements des élèves - séance n°3 | P 3 |
| Annexe 4 : Le sourire - séance n°3. | P 4 |
| Annexe 5 : Dessins interprétatifs de 2 élèves - séance n°2. | P 5 |
| Annexe 6 : Comparaison de 2 dessins interprétatifs d'un élève. | P 6 |
| Annexe 7 : Comparaison de 2 dessins d'un élève. | P 7 |
| Annexe 8 : Mr Satie : comparaison de dessins de 2 élèves - séance n°5. | P 8 |
| Annexe 9 : Le chapeau de rêve - séance n° 5. | P 9 |

Annexe 1 : Grilles d'évaluation des productions orales.

Séances n°3 et 3D.

Date : Essai + copy d'activité : 4 - 15/04 | Cont. 2 - 1ère
 Niveau Sétif : 13 - 33/04 | Cont. 3 - 4
 29/08/17

Séance n°3 : 1ère écoute passive de « Je te veux » de Sade et discussion.
 29/08/17

COMPÉTENCES LANGAGIÈRES, SOCIALES, IDENTITAIRES, MOTIVATION, CREATIVITÉ

| Indicateur | Critères | | | | Thème / sujet évoqué | H | S | Références / reprises | | |
|------------|---------------------------------------|-------------------|---------------|----------------------|-------------------------|---|---|--------------------------------|------------------------|--------|
| | Respect des règles Conversationnelles | Écoute bien assis | Lève le doigt | Partage ses émotions | | | | Produit oral : Prend la parole | Formule unites phrases | person |
| Adrien | 0 | 0 | X | X | Historie (pays) | | | | | |
| Alicia | X | X | X | | Alvins monde | | | X | | |
| Clementine | X | X | X | | Mur de domer | | | X | | X |
| Dorine | 0 | X | X | X | Sade | | | X | | |
| Eva | X | X | X | X | Mur de domer | | | X | | |
| Gaelan | 0 | X | X | X | emotions (sade) | | | | | |
| Gally | X | X | X | X | Historie (pays) | | | X | | |
| Ines | 0 | X | 0 | X | emotions (sade) | | | | | |
| Jeanne | 0 | X | 0 | X | Artic | | | X | | |
| Jessica | | X | X | X | emotions (pays) | | | | | |
| Lenny | X | X | 0 | X | Historie (pays + monde) | | | X | | X |
| Lola | X | X | X | X | Mur de domer | | | X | | |
| Lucas | X | X | X | X | Historie (pays) | | | X | | |
| Lydia | X | X | 0 | X | Artic | | | X | | |
| Mael | X | X | 0 | X | Historie (annon) | | | X | | |
| Maiys | X | X | X | X | Mur de domer | | | X | | X |
| Mya | X | X | X | X | Artic | | | X | | |
| Naomie | X | 0 | X | X | Emotions (pays) | | | X | | |
| Nils | X | X | 0 | X | Historie | | | X | | |
| Noa | X | X | X | X | Artic | | | X | | |
| Sachia | X | X | X | X | Historie | | | X | | |
| Sofiane | X | X | X | X | Mur de domer | | | X | | X |
| Stella | X | X | 0 | X | Mur de domer | | | X | | X |
| Théo G. | | X | 0 | X | Historie (annon) | | | X | | X |
| Théo P. | A&S | A&S | A&S | A&S | A&S | | | A&S | A&S | A&S |
| Timothé | X | 0 | X | X | Historie (annon) | | | X | | X |
| Zach | X | 0 | X | X | Mur de domer | | | X | | X |

4 18 9 13 14 / 26

Séance n°3 : 3ème écoute passive de « Je te veux » de Sade et discussion.
 30/08/17

COMPÉTENCES LANGAGIÈRES, SOCIALES, IDENTITAIRES, MOTIVATION, CREATIVITÉ

| Indicateur | Critères | | | | Thème / sujet évoqué | H | S | Références / reprises | | |
|------------|---------------------------------------|-------------------|---------------|----------------------|-------------------------|---|---|--------------------------------|------------------------|--------|
| | Respect des règles Conversationnelles | Écoute bien assis | Lève le doigt | Partage ses émotions | | | | Produit oral : Prend la parole | Formule unites phrases | person |
| Adrien | | | | X | Artic | | | | | |
| Alicia | | | | X | Artic | | | X | | |
| Clementine | | | | X | Historie (annon) | | | X | | X |
| Dorine | | | | X | Artic | | | X | | |
| Eva | | | | X | Historie (annon) | | | X | | X |
| Gaelan | | | | X | Artic | | | X | | |
| Gally | | | | X | Historie (pays) | | | X | | X |
| Ines | | | | X | Historie (annon) | | | X | | X |
| Jeanne | | | | X | Sade + Historie (annon) | | | X | | |
| Jessica | | | | X | Artic | | | X | | X |
| Lenny | | | | X | Historie (annon) | | | X | | X |
| Lola | | | | X | Historie (annon) | | | X | | X |
| Lucas | | | | X | Historie (annon) | | | X | | |
| Lydia | | | | X | Historie | | | X | | |
| Mael | | | | X | emotions (annon) | | | X | | X |
| Maiys | | | | X | Historie (annon) | | | X | | X |
| Mya | | | | X | Artic (annon) | | | X | | |
| Naomie | | | | X | emotions (annon) | | | | | |
| Nils | | | | X | Historie (annon) | | | X | | |
| Noa | | | | X | Artic | | | X | | |
| Sachia | | | | X | Historie (annon) | | | X | | X |
| Sofiane | | | | X | Artic | | | X | | X |
| Stella | | | | X | Historie (annon) | | | X | | X |
| Théo G. | | | | X | Historie (annon) | | | X | | X |
| Théo P. | | | | X | Historie (annon) | | | X | | X |
| Timothé | | | | X | Historie | | | X | | X |
| Zach | | | | X | emotions (annon) | | | X | | X |

9 10 10 13

Annexe 2 : Grilles d'évaluation des productions graphiques.

Séances n°2 et 5.

Note: applicable: Avoir, date: 9 - 35⁰¹
 Séance n°2 : Production graphique et écrite à partir de « Gymnopédie » de Satie. n°1
 Niveau Satie: 1 - 2⁰¹
 Conte: 6 - 23⁰⁶

| EVALUATION | | | | | | | | | | | |
|--|------------|---------------|--------|-----------------|---------------|-----------|---------------------------|-----------------------|----------|--------|-------|
| COMPÉTENCES LANGAGIÈRES, SOCIALES, IDENTITAIRES, MOTIVATION, CRÉATIVITÉ. | | | | | | | | | | | |
| Indicateur | Critères | | | Les productions | | | | Références / reprises | | | |
| | Motivation | Participation | Partir | Couleurs | Traite formes | Graphisme | Composition | Thème | personne | classe | élève |
| Adrien | X | | | 8 | XX | M | hne cadre | Ruinet | X | | |
| Alicia | X | | | 5 | XX | 3 | hne cadre | juvénile | | X | |
| Clémentine | X | | | 0 | XX | 2 | hne cadre | Conte - filloire | X | | |
| Dorine | X | | | 8 | XX | 5 | juvénile + mont + yvénile | Conte - filloire | X | | |
| Eva | X | | | M | | 5 | hne cadre | Conte - filloire | | | X |
| Gaelan | X | | | 2 | X | 4 | hne cadre | Conte - filloire | X | | X |
| Gally | X | | | 7 | XX | 7 | hne cadre | Conte - filloire | X | | X |
| Inès | Ab | Ab | Ab | Ab | Ab | Ab | hne cadre | Conte - filloire | Ab | Ab | Ab |
| Jeanne | X | | | 4 | XX | 8 | hne cadre | Conte - filloire | X | | X |
| Jessica | X | | | 5 | XX | 9 | hne cadre | Conte - filloire | X | | X |
| Lenny | X | | | 9 | X | 7 | hne cadre | Conte - filloire | X | | X |
| Lola | X | | | 6 | X | 6 | hne cadre | Conte - filloire | X | | X |
| Lucas | X | | | 8 | X | 8 | hne cadre | Conte - filloire | X | | X |
| Lylia | X | | | 9 | XX | 10 | hne cadre | Conte - filloire | X | | X |
| Mael | X | | | 8 | XX | 9 | hne cadre | Conte - filloire | X | | X |
| Maïlys | X | | | 4 | XX | 9 | hne cadre | Conte - filloire | X | | X |
| Mya | X | | | 10 | XX | 9 | hne cadre | Conte - filloire | X | | X |
| Naomie | X | | | 3 | X | 5 | hne cadre | Conte - filloire | X | | X |
| Nils | X | | | 1 | XX | 6 | hne cadre | Conte - filloire | X | | X |
| Noa | X | | | 6 | XX | 9 | hne cadre | Conte - filloire | X | | X |
| Sachia | X | | | 6 | XX | 6 | hne cadre | Conte - filloire | X | | X |
| Sohane | X | | | 7 | XX | 5 | hne cadre | Conte - filloire | X | | X |
| Stella | X | | | 8 | XX | 8 | hne cadre | Conte - filloire | X | | X |
| Théo G. | X | | | 10 | XX | 10 | hne cadre | Conte - filloire | X | | X |
| Théo P. | X | | | 3 | XX | 5 | hne cadre | Conte - filloire | X | | X |
| Timothé | X | | | 6 | XX | 6 | hne cadre | Conte - filloire | X | | X |
| Zach | X | | | 10 | X | 5 | hne cadre | Conte - filloire | X | | X |

26 20 19 26 9 7 20 10 6 26

Note: 2 - 40⁰¹ Danse: 1 - 20⁰¹
 Séance n°5 : Production graphique et écrite à partir de « Je te veux » de Satie.
 Niveau Satie: 1. 20⁰¹ Conte: 1 - 20⁰¹
 Conte: 1 - 20⁰¹

| EVALUATION | | | | | | | | | | | |
|--|------------|---------------|--------|-----------------|---------------|-----------|-------------|-----------------------|----------|--------|-------|
| COMPÉTENCES LANGAGIÈRES, SOCIALES, IDENTITAIRES, MOTIVATION, CRÉATIVITÉ. | | | | | | | | | | | |
| Indicateur | Critères | | | Les productions | | | | Références / reprises | | | |
| | Motivation | Participation | Partir | Couleurs | Traite formes | Graphisme | Composition | Thème | personne | classe | élève |
| Adrien | | | | | | | | | | | |
| Alicia | | | | | | | | | | | |
| Clémentine | | | | | | | | | | | |
| Dorine | | | | | | | | | | | |
| Eva | | | | | | | | | | | |
| Gaelan | | | | | | | | | | | |
| Gally | X | | | 6 | | 7 | hne cadre | Conte - filloire | X | | |
| Inès | | | | | | | | | | | |
| Jeanne | | | | | | | | | | | |
| Jessica | | | | | | | | | | | |
| Lenny | | | | | | | | | | | |
| Lola | X | | | 2 | X | 6 | hne cadre | Conte - filloire | X | | X |
| Lucas | | | | | | | | | | | |
| Lylia | | | | | | | | | | | |
| Mael | X | | | 5 | X | 4 | hne cadre | Conte - filloire | X | | X |
| Maïlys | X | | | 4 | X | 6 | hne cadre | Conte - filloire | X | | X |
| Mya | | | | | | | | | | | |
| Naomie | | | | | | | | | | | |
| Nils | | | | | | | | | | | |
| Noa | | | | | | | | | | | |
| Sachia | X | | | 10 | X | 8 | hne cadre | Conte - filloire | X | | X |
| Sohane | | | | | | | | | | | |
| Stella | | | | | | | | | | | |
| Théo G. | | | | | | | | | | | |
| Théo P. | | | | | | | | | | | |
| Timothé | | | | | | | | | | | |
| Zach | | | | | | | | | | | |

5 3 au 5 5 au 2 3 2 1 /5

Annexe 3 : Les comportements des élèves, séance n°3.



1- Le coin regroupement en salle de motricité pendant la 1^{ère} écoute de « je te veux ».

On note le respect des règles d'écoute attentive et de conversation d'un grand nombre d'élèves.



2- l'écoute corporelle – danse libre.

Les élèves sont dispersés dans la salle et doivent bouger, danser tel qu'ils ressentent la musique.

Annexe 4 : Le sourire, séance n°3.



1- productions corporelles individuelles sur « je te veux ».

Annexe 5 : Dessins interprétatifs de 2 élèves – séance n°2.




| | |
|---|---|
| <p>1-production de N. à partir de « <i>gymnopédie n°1</i> » :</p> | <p>2- production de S. à partir de « <i>gymnopédie n°1</i> » :</p> |
| <p>« j'ai dessiné un bonhomme en prison ». Thème évoqué de l'enfermement, la solitude.</p> | <p>« j'ai dessiné un bonhomme qui est mort » Thème évoqué de la mort.</p> |
| <p>Analyse : On note une thématique commune autour de la mort, l'enfermement et la solitude, de la part de ces 2 élèves, correspondant à la tristesse évoquée par la pièce musicale « <i>gymnopédie n°1</i> ».</p> | |

Annexe 6 : Comparaison de 2 dessins interprétatifs d'un élève.

Sacha

Livret musical

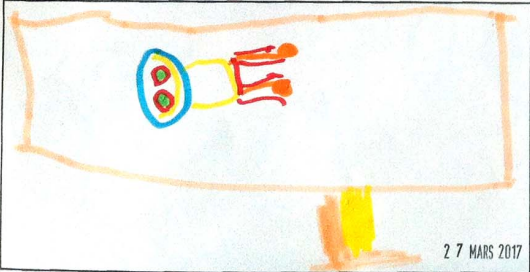


ÉRIK SATIE
3 GYMNOPÉDIES
Pascal Roge

Écoute de la piste 1


j'ai dessiné un homme enterré .

Ce que j'ai ressenti, ce que j'ai imaginé ou pensé :



27 MARS 2017

Livret musical




ÉRIK SATIE
3 GYMNOPÉDIES
Pascal Roge

Écoute de «Gymnopédie n°3»

j'ai dessiné un homme qui danse et un chapeau pour décorer. C'est une fille qui danse que sa robe

Ce que j'ai ressenti, ce que j'ai dessiné :



| | |
|--|--|
| <p>1-production de S. à partir de « <i>gymnopédie n°1</i> » :</p> <p>séance n° 2</p> <p>« j'ai dessiné un homme enterré ».</p> <p>Thème : la mort. Émotions : Tristesse.</p> | <p>2- production de S. à partir de « <i>je te veux</i> » :</p> <p>séance n° 5</p> <p>« j'ai dessiné ... C'est une fille qui danse avec sa robe ».</p> <p>Thème : la danse. Émotions : Joie.</p> |
| <p>Analyse : On note une différence entre les 2 interprétations graphiques de cet élève qui correspondent aux 2 pièces musicales de Satie, découvertes en classe. Les émotions et les thèmes évoqués sont différents et correspondent bien aux émotions suscitées par ces 2 pièces musicales, « <i>gymnopédie n°1</i> » et « <i>je te veux</i> ». La production graphique à propos de « <i>je te veux</i> » a été réalisée par un seul des 4 groupes de travail, faute de temps. Néanmoins, cela permet de comparer les productions interprétatives des séance n°2 et n°5 d'un groupe d'élèves en rapport avec les 2 pièces musicales de Satie.</p> | |

Annexe 7 : Comparaison de 2 dessins d'un élève.



| | |
|--|---|
| <p>1- Mr Satie Séance n° 5 : s'approprier le personnage de Mr Satie.</p> | <p>2- Dessin à partir de « gymnopédie n°1 » Séance n° 2 : Dessiner ses émotions, ses impressions, ses images mentales.</p> |
| <p>Consigne : dessine Mr Satie à partir de son chapeau.</p> | <p>Consigne : dessine ce que tu as ressenti, imaginé en écoutant cette musique.</p> |
| <p>Analyse : On note une différence au niveau qualitatif entre les 2 productions d'une même élève. Cela s'explique par le fait que dans le dessin n°2, son objectif est de raconter une histoire à partir d'une musique alors que dans le dessin n°1, son objectif est de dessiner Mr Satie et de se l'approprier, et pour cette raison, l'élève s'applique à détailler le visage, les membres et les vêtements de Mr Satie. La différence s'explique par une intention différentes et peut-être par une motivation différente.</p> | |

Annexe 8 : Mr Satie : Comparaison de dessins de 2 élèves.



| | |
|--|---|
| <p>1- Mr Satie Séance n° 5 : s'approprier le personnage de Mr Satie.</p> | <p>2- Mr Satie Séance n° 5 : s'approprier le personnage de Mr Satie.</p> |
| <p>Consigne : dessine Mr Satie à partir de son chapeau.</p> | <p>Consigne : dessine Mr Satie à partir de son chapeau.</p> |
| <p>Analyse : On note des similitudes entre les dessins de deux élèves différentes. Ce qui montre bien l'influence, les échanges qui peuvent avoir lieu entre les élèves autour d'une même œuvre, comme lors des discussions. Le respect d'autrui et de son point de vue, la construction d'un espace commun de travail sont en train de se renforcer.</p> | |

Annexe 9 : Le chapeau de rêve, séance n° 5.



1- le chapeau de rêve. 6 élèves.

Consigne : décore le chapeau de rêve de Mr Satie.

Analyse : On note la qualité des productions graphiques à travers la quantité de couleurs utilisées, la qualité des graphismes et le souci du détail. Les élèves étaient motivés et très impliqués dans cet exercice, 3 élèves sur 7 m'ont demandé un second chapeau afin de recommencer l'exercice.

Année universitaire 2016-2017

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

**Titre de l'écrit scientifique réflexif : Vivre des expériences artistiques en
moyenne section.**

Auteur : Mélody-Ann Séré-Tempo

Résumé :

Cet écrit réflexif et scientifique est consacré aux expériences artistiques en moyenne section qui se vivent à travers le langage. La réflexion menée s'interroge sur la relation entre les deux langages que sont les arts et la langue française avec l'objectif de montrer que parler et écrire sur l'art développent non seulement les compétences langagières mais aussi les compétences transversales telles que la construction de soi et du groupe classe ainsi que la motivation. L'expérimentation menée en classe et les résultats relevés au terme de celle-ci montrent bien l'impact de la relation entre les arts et la langue française dans le développement de leurs compétences respectives et des compétences transversales.

Mots clés : enseignement de l'art, le langage, cycle 1 (MS), rencontrer, s'exprimer, parler sur l'art.

Summary :

This reflexive and scientific writing is dedicated to the artistic experiments in nursery school which live across language. Led reflexion wonders about relation between both languages that are arts and French language with objective to show that to speak and to write on art develops not only linguistic competences but also transverse competences such as the building of one and of the group as

well as motivation. The experimentation led in class and results raised show well the impact of relation between arts and French language in the development of their respective competences and of transverse competences.

Key words : Art education, language, nursery school, to meet , to express yourself, to talk about art.