



HAL
open science

La classe, un espace privilégié pour sensibiliser les élèves de maternelle à leur environnement sonore

Ermeline Martin Portier

► To cite this version:

Ermeline Martin Portier. La classe, un espace privilégié pour sensibiliser les élèves de maternelle à leur environnement sonore. Education. 2017. dumas-01698528

HAL Id: dumas-01698528

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01698528v1>

Submitted on 1 Feb 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

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

Mention Premier degré

**La classe, un espace privilégié pour
sensibiliser les élèves de maternelle
à leur environnement sonore**

Présenté par Ermeline PORTIER (née MARTIN)

Mémoire de M2 encadré par Martine KONE

Je souhaite adresser mes sincères remerciements à ma directrice de mémoire, Madame Martine KONE, pour m'avoir guidée et encouragée dans l'élaboration de ce mémoire.

Je remercie enfin Christine MABUT, l'ATSEM de ma classe, ainsi que mes élèves, pour leur aide et leur implication dans ce projet.

Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) Ermeline PORTIER (née MARTIN).

Auteur du mémoire de master 2 ou de l'écrit scientifique réflexif **MEEF-PE / MEEF-SD /**
~~MEEF-EE / MEEF-PIF~~

« La classe, un espace privilégié pour sensibiliser les élèves de maternelle à leur environnement sonore »

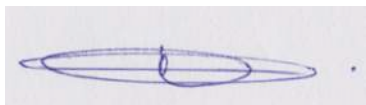
déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

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

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

Fait à Annecy,
le 11/05/2017.

Signature de l'étudiant(e)



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

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e) Ermeline PORTIER (née MARTIN)

auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé : « La classe, un espace privilégié pour sensibiliser les élèves de maternelle à leur environnement sonore »

, agissant en l'absence de toute contrainte,

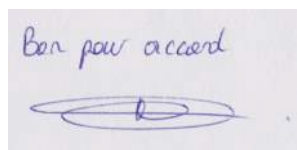
autorise n'autorise pas²

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

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

Fait à Annecy le 11/05/2017.

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



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

² Entourer la mention choisie

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	1
PARTIE THEORIQUE : LA CLASSE EST UN LIEU DE SOCIALISATION A CONDITION D'ETRE UN ESPACE DE DECOUVERTES REGULEES	2
A- LA CLASSE, LIEU DE SOCIALISATION POUR LE MEILLEUR ET POUR LE PIRE	2
2. <i>Les programmes de l'école maternelle, tout comme les instructions concernant l'aménagement de l'espace prennent en compte ces apports de la recherche.....</i>	5
3. <i>Des conséquences néfastes.....</i>	7
B- LES PISTES DE REGULATION DES CONDUITES INDIVIDUELLES ET SOCIALES DE L'ENFANT.....	7
1- <i>Un travail de reconnaissance et d'explicitation des émotions.....</i>	8
2- <i>L'importance de mettre en mots les émotions pour les réguler.....</i>	9
C- PASSER DE L'ESPACE VECU A L'ESPACE CONÇU	10
1- <i>La construction de l'espace chez les tout petits.....</i>	11
2- <i>Le langage, comme outil de structuration de l'espace.....</i>	11
PARTIE EXPERIMENTALE : L'EXPERIENCE SENSIBLE ET LA VERBALISATION AU SERVICE DE LA SENSIBILISATION A L'ENVIRONNEMENT SONORE.....	13
A- LE CONTEXTE	13
1- <i>La classe.....</i>	13
2- <i>Milieu socio-professionnel des parents.....</i>	14
3- <i>Antécédents sociaux.....</i>	14
B- PRESENTATION DE LA SEQUENCE	14
1- <i>Tissage des ateliers.....</i>	14
2- <i>Différenciation PS-MS.....</i>	17
C- PRESENTATION DU RECUEIL DE DONNEES.....	18
1- <i>Echantillon d'élèves suivis.....</i>	18
2- <i>Modalités de recueil des résultats.....</i>	18
PARTIE ANALYTIQUE : LES AMELIORATIONS OBSERVEES EN FAVEUR D'UN LIEN SOCIAL RENFORCE.....	20
A- AMELIORATIONS CERTAINES A ENVISAGER DANS LA VIE DE CLASSE.....	20
1- <i>Il y a moins de bruit dans la classe.....</i>	20
2- <i>Les enfants impliqués dans la qualité de leur univers sonore.....</i>	21
3- <i>Meilleure circulation dans les espaces.....</i>	23
B- LA CONSTRUCTION DE LA PERSONNE PARTICIPE A LA CONSTRUCTION DU LIEN SOCIAL	24
1- <i>La construction du citoyen.....</i>	24
2- <i>La personne n'est pas l'ennemi de la société.....</i>	26
CONCLUSION.....	27

Introduction

Dans le cadre de ce travail, nous sommes partie d'une constatation très simple et peu originale dans notre classe de maternelle : elle était trop bruyante. Afin d'y pallier, nous nous sommes demandée si nous pourrions agir sur le comportement des enfants en leur permettant de percevoir les différents espaces de la classe et leur manière de les occuper. Ce travail ne pouvait se mener sans passer par des expériences sensibles et émotionnelles. Dans un premier temps, nous avons envisagé de faire réaliser un nouvel aménagement de la classe par les enfants directement afin qu'il y ait moins de bruit dans la classe. Mais ce projet s'est très vite montré trop ambitieux compte tenu de l'âge de nos élèves.

Nous avons donc choisi de travailler leur sensibilisation à leur environnement sonore en combinant expérience sensible et verbalisation.

Nous pouvons parler de sensibilisation puisque nous associons le travail d'écoute à la prise de conscience par les enfants des bruits qu'ils produisent. Ce sont eux qui ont formulé leurs constatations et trouvé des solutions. Pour cela, nous avons dû entraîner leur perception auditive et faire évoluer leur regard d'usagers, tour à tour acteurs ou victimes de « pollutions sonores » dans la classe.

Nous choisissons volontairement de parler d'environnement puisqu'il s'agit, d'après le Larousse, de l'ensemble des éléments objectifs (qualité de l'air, bruit, etc.) et subjectifs (beauté d'un paysage, qualité d'un site, etc.) constituant le cadre de vie d'un individu. Ici, le cadre de vie de l'individu est sa classe. Ainsi, lorsque nous parlons de travailler avec les élèves sur leur environnement sonore, nous décidons de les initier aux variables sur lesquelles agir pour améliorer leur confort sonore dans la classe. (modalités d'occupation des différentes unités spatiales, circulations entre les espaces, texture des matériaux, jeux vocaux...)

Deux éléments ont eu une place extrêmement importante au cœur de ce travail : l'expérimentation et la verbalisation. En effet, l'expérimentation était prépondérante. Comme nous le montrerons par la suite, les enfants de ces âges-là ont besoin de cette manipulation physique et spatiale pour apprendre. C'est une des conditions sine qua non à leur développement. Enfin, la verbalisation a également tenu un rôle essentiel tout au long de ce travail. Il s'est agi d'apprendre aux enfants à exprimer ce qu'ils ressentaient, avec des mots

notamment, mais aussi par le dessin, ou avec des gestes et des mimiques. Nous avons mené un travail sur les émotions en parallèle afin de les aider à les reconnaître.

Afin de mettre en lien les différents éléments présentés succinctement précédemment, nous allons, dans une première partie théorique, montrer en quoi la classe est un lieu de socialisation à condition d'être un espace de découvertes ; puis, dans une seconde partie expérimentale, nous allons montrer que l'expérience sensible et la verbalisation étaient au service de la sensibilisation à l'environnement sonore ; alors, dans une troisième et dernière partie analytique, nous décrirons les améliorations observées qui ont renforcé le lien social .

Partie théorique : La classe est un lieu de socialisation à condition d'être un espace de découvertes régulées

Au sein de cette partie théorique, nous allons montrer, à travers différents auteurs, que la classe est un lieu de socialisation à condition d'être un espace de découvertes. Pour cela, nous allons, dans un premier temps évoquer la classe comme un lieu de socialisation, puis, dans un deuxième temps, montrer pourquoi l'éducation des émotions chez les tout petits est importante. Enfin, dans un troisième et dernier temps, nous présenterons comment s'effectue le passage de l'espace vécu à l'espace conçu chez les jeunes chez les enfants.

A- La classe, lieu de socialisation pour le meilleur et pour le pire

1- On ne grandit qu'en bougeant

- Le développement cognitif de l'enfant scolaire

Afin de prendre en compte la diversité de chaque individu, il est indispensable de respecter le cheminement individuel de l'enfant à travers ses apprentissages. Différentes théories se rencontrent et se disputent ce thème, comme notamment celle de Jean Piaget qui présentait un « modèle de l'escalier » expliquant ainsi la progression d'un élève et qui plaçait l'enfant de maternelle dans le stade pré-opératoire. Aujourd'hui ce modèle est dépassé et bien que les théories cognitives se multiplient, il est habituel de caractériser le développement de l'intelligence comme non linéaire. De plus, Jean Piaget présentait l'intelligence comme langagière et logico-mathématique, or actuellement des auteurs comme Gardner en 1983 ou

encore Hourst en 2006, parlent d'intelligences multiples et pensent que l'école peut favoriser cette diversité.

L'enfant va s'approprier de plus en plus la pensée symbolique, c'est à dire la capacité à s'extraire du réel pour penser à l'aide de symboles, en investissant des activités diversifiées comme le jeu, le dessin, les images mentales et bien sûr le langage. L'enfant va poursuivre la découverte de son corps et de son environnement, construisant au fil des années, sa structuration de l'espace et du temps. Dans un premier temps, il va avoir besoin de vivre les notions topologiques et temporelles avant de pouvoir se les représenter de façon plus abstraite. Le temps et l'espace sont alors imbriqués. Le jeune enfant a besoin de développer de l'action pour parvenir à conceptualiser un événement. Ce sera le même cheminement pour l'espace : il aura besoin d'expérimenter certaines notions avec son corps, par des explorations ou des manipulations avant de pouvoir les signifier correctement et les représenter symboliquement.

➤ Le développement affectif et social de l'enfant scolaire

Depuis la naissance, l'enfant chemine pour se construire une identité à l'aide de différents agents de socialisation. L'école marque le passage de l'agent de socialisation (la famille) à l'agent institutionnel (l'école).

Plusieurs auteurs et théoriciens ont écrit à ce sujet. A commencer par Wallon qui parlait de stade du personnalisme entre 3 et 6 ans. Ce stade est très important dans la conception wallonienne de la construction de la personnalité. En effet, il marque, selon lui, l'avènement de la conscience de soi (à travers la conscience corporelle et la conscience sociale). Pour Catherine Tourrette, la différenciation entre le moi et les autres est marquée et va se poursuivre au sein d'échanges de rôles entre l'enfant et autrui. En effet, le fait d'imiter autrui va permettre à l'enfant de se décentrer tout en dialoguant avec l'autre. Selon les auteures, trois périodes vont se succéder au cours de ce stade : une période d'opposition, puis de séduction et enfin d'imitation. Elles ont en commun de contribuer à l'indépendance et à l'enrichissement du moi.

L'évolution de l'ensemble du stade, d'après Wallon, est marquée par un progrès dans l'affirmation de soi et dans le développement intellectuel. En effet, le langage devient un instrument de représentation (des objets absents, des événements passés...) et de compréhension : il est pour Wallon un véritable instrument de la pensée.

Freud a également contribué à la recherche dans le domaine du développement de l'enfant. Il parlait, quant à lui, de stade phallique entre 3 et 6 ans. Ce stade succède au stade anal et se caractérise par le choix d'une nouvelle zone érogène : les organes génitaux externes avec l'éveil de la sexualité génitale. La curiosité sexuelle de l'enfant est liée à l'angoisse de castration, en lien avec la découverte de la différence des sexes avec le primat du phallus. Selon Freud, c'est au cours de ce stade qu'apparaît le complexe d'Œdipe qui va différencier le développement du garçon de celui de la fille. Ce complexe décrit l'amour de l'enfant pour le parent du sexe opposé avec les souhaits de mort envers l'autre parent (de même sexe) qui l'accompagne. En effet, l'enfant est maintenant sorti de la relation duelle à sa mère et doit tenir compte de la relation qui unit son père à sa mère, il doit donc s'insérer dans une relation désormais triangulaire. C. Tourrette explique que l'enfant, en réalisant que ses efforts pour être le seul élu dans le cœur de sa mère sont sans effet puisque le père y tient une place lui aussi, il renonce à conquérir sa mère, s'identifie au père en intériorisant les interdits parentaux. Il se tournera ensuite de plus en plus vers des objets de remplacement. En ce qui concerne la fille, l'explication est plus audacieuse selon les auteures. En effet, pour Freud, étant donné qu'elle n'a pas de pénis, la fille va se détacher de sa mère car elle la rend responsable de ce manque et se tournera vers son père, objet de son désir. La mère qui a des relations privilégiées avec le père devient ainsi objet de jalousie. Puis, la fille se retournera à nouveau vers la mère quand elle s'apercevra qu'elle ne pourra pas satisfaire son envie d'avoir un pénis en s'identifiant à elle en acceptant son sexe.

Les critiques de cette conception freudienne sont nombreuses, surtout sur le versant féminin de la description du complexe. Toutefois, d'après les auteures, le détachement est nécessaire à l'égard de la mère dans l'évolution affective des enfants de cet âge-là. De plus, l'intégration de l'enfant dans la réalité des relations interpersonnelles à l'intérieur de la corrélation familiale est essentielle avant de pouvoir investir ses pulsions d'amour sur d'autres objets extérieurs. Enfin, les auteures précisent qu'il ne faut pas oublier que la théorie freudienne sur le développement libidinal est en partie une reconstruction d'éléments inconscients qui ont émergé au cours d'analyses de patients adultes et que la conception de Freud est très marquée par la culture (ici la culture autrichienne bourgeoise de son époque).

C. Tourrette parle de régulation des états émotionnels de l'enfant apportée dans un premier temps par les adultes qui interagissent avec l'enfant. L'enfant apprend donc progressivement, avec l'aide des adultes, à contrôler et modifier ses états subjectifs qui sont de plus en plus différenciés avec l'âge. D'après l'auteure, la mise en correspondance de la connaissance que l'enfant a de lui-même, de ses actions, de ses états mentaux, de ses

émotions avec les comportements d'autrui qu'il apprend ainsi à déchiffrer, fait ensuite un grand pas avec l'émergence de ses capacités méta-représentationnelles. Nous aurons l'occasion d'en parler plus précisément dans le B.

Au moment de l'école, l'enfant adopte des relations sociales plus conventionnelles. En effet, selon C. Tourrette, bien que les échanges entre les enfants deviennent plus verbaux vers la quatrième année, ils restent encore largement basés sur des modes non-verbaux de communication. Cela ressort notamment dans le jeu. En effet, les enfants jouent d'abord de façon parallèle, avec quelques moments de synergie commune, ils ont des activités de groupe, qui deviennent à l'âge de l'école primaire, des activités de groupe où il y a vraiment un travail en commun avec participation égale de chacun des membres. L'auteure précise que l'école n'est pas seulement un lieu où les enfants apprennent des connaissances, c'est un lieu d'émergence de compétences personnelles (apprendre à se tenir tranquille, apprendre à comprendre et à s'exprimer, etc.) et surtout sociales (acquérir des règles, des normes permettant les rapports collectifs et la régulation des conduites). L'enfant va ainsi apprendre à se comporter de manière socialement appropriée dans différents contextes et à interagir de façon socialement satisfaisante avec ses pairs.

2. Les programmes de l'école maternelle, tout comme les instructions concernant l'aménagement de l'espace prennent en compte ces apports de la recherche

Après avoir exposé les différentes théories de développement cognitif, affectif et social de l'enfant, nous allons les corroborer avec le cadre institutionnel. En effet, nous avons observé que les différentes données de la recherche évoquées précédemment, occupent les fondements des nouveaux programmes de maternelle de 2015¹.

Ceux-ci placent l'enfant au cœur des apprentissages en demandant à l'école de s'adapter aux jeunes enfants, à leurs besoins et à leur développement. L'enseignant se doit de prendre en compte les différences entre les enfants au sein d'une même classe.

L'aménagement de l'espace doit être pensé dans ce cadre. Il occupe une place importante, car il permet de stimuler la curiosité des enfants en répondant à leurs besoins notamment de jeu, de mouvement, de repos et de découvertes tout en multipliant les expériences sensorielles, motrices, relationnelles, cognitives en sécurité. En effet, les situations

¹ <http://www.education.gouv.fr/cid87300/rentree-2015-le-nouveau-programme-de-l-ecole-maternelle.html>

d'apprentissage sont variées : jeu, résolution de problèmes, entraînements, etc. et sont adaptées aux besoins du groupe et à ceux de chaque enfant. Dans cet esprit, les nouveaux documents d'accompagnement invitent à mettre davantage les enfants en situation de manipulation, dans des situations plus concrètes et pour ce-faire, il doit y avoir un lien entre l'activité et le lieu où elle se déroule. C'est aussi lié à l'idée d'observation mise en avant dans les programmes de 2015. On n'est pas dans l'évaluation strictement sommative mais dans la détection des besoins, des intérêts des enfants. Il s'agit de laisser une part de liberté, d'autonomie aux enfants, de leur laisser le temps de s'approprier les choses et les situations par eux-mêmes. C'est surtout une autre façon d'organiser les temps de la classe. Le fait de travailler avec des espaces identifiables, va demander une souplesse pour permettre aux enfants de s'approprier les choses par eux-mêmes.

Un lien est fait entre l'aménagement des espaces et les apprentissages. Effectivement, si entre deux activités, les enfants circulent et ont accès à ces espaces, ils découvrent entre pairs, ils se familiarisent avec un objet, un fonctionnement, un mécanisme et lorsque l'enseignant va aborder une notion alors que les enfants y ont déjà été confrontés par eux-mêmes, la situation de découverte n'est plus tout à fait la même. Ils en ont déjà leur propre expérience, qui va leur servir à rebondir lors de l'activité proposée par l'enseignant. Cela donne aux apprentissages un aspect un peu moins scolaire, un peu moins rigide, qui suscite davantage de motivation, surtout pour les enfants plus en retrait, qui se sentent plus investis dans la tâche qui est proposée. Dans les moments de regroupement, chacun a vécu quelque chose et c'est bien qu'il en fasse profiter le groupe. C'est cette expérience de mise en commun qui va encourager les autres à fréquenter un espace qui leur fait peur ou ne leur faisait pas envie. Cela participe à la richesse du groupe classe et amène les enfants à interagir.

Une place importante est donnée à l'observation et à l'imitation des autres enfants et des adultes. Cela favorise les interactions entre les enfants et crée les conditions d'une attention partagée. De plus, les situations inscrites dans un vécu commun sont préférables aux exercices formels proposés sous forme de fiches.

Le jeu occupe une place importante dans l'apprentissage. En effet, il permet aux enfants d'exercer leur autonomie, d'agir sur le réel, de construire des dictionnaires et de développer leur imaginaire, d'exercer des conduites motrices, d'expérimenter des règles et des rôles sociaux variés. Il favorise la communication avec les autres et la construction de liens.

De plus, une place importante est accordée à la répétition. Effectivement, il est important que l'enfant répète les processus sous formes variées afin de se les approprier et de les

stabiliser. Les cinq domaines d'apprentissages veillent à ce que toutes ces dimensions soient mises en place dans la classe afin de permettre à chaque enfant d'apprendre et de réussir.

Enfin, une place prédominante est donnée au langage et à son utilisation dans tous les domaines et dans toutes les dimensions. En effet, chaque activité trouve son sens si le langage oral comme écrit a sa place.

On le voit, l'apprentissage des enfants passe par l'action, la déambulation, les échanges. Mais cette liberté individuelle, - nous en avons rapidement pris conscience en tant qu'enseignante novice -, peut aussi entraver la vie en commun.

3. Des conséquences néfastes

Les différents éléments évoqués précédemment, tant au niveau développemental qu'institutionnel, vont donc dans le même sens : l'enfant a besoin de bouger, de manipuler, de tester, d'échanger, de communiquer pour se construire en tant que personne mais également en tant qu'apprenant. En effet, en entrant à l'école, il passe du statut d'enfant à celui d'élève avec tout ce que cela comporte. Ce passage ne se fait pas sans heurts puisqu'il vient chambouler tous les acquis passés. Comme nous l'avons montré précédemment, l'enfant apprend petit à petit à se décentrer et à entrer en communication avec autrui. Pour permettre cela, de nombreux facteurs rentrent en compte comme l'aménagement de l'espace, l'amorce de la verbalisation et du symbolique à travers le jeu par exemple. Toutes ces « conditions » ne se sont font pas sans contrepartie. En effet, les principales conséquences observées sont les nuisances sonores. Nous nous sommes aperçue que le bruit amenait le bruit, qu'il y avait comme une sorte de surenchère entre les enfants pour que chacun puisse s'entendre et se faire entendre, sans pour autant se satisfaire du « résultat ». En effet, les enfants ne s'arrêtaient pas de parler (voire de crier) une fois qu'ils avaient passé leur message, au contraire, ils se maintenaient dans ce contexte sonore des plus bruyants. Nous nous sommes alors demandée si un enseignant pouvait avoir prise là-dessus et surtout de quelle(s) manière(s).

Ces questionnements ont fait l'objet de ce travail de recherche et nous avons découvert plusieurs pistes pour construire un cadre favorable aux apprentissages, qui rende possible à la fois l'initiative individuelle et la vie en commun.

B- Les pistes de régulation des conduites individuelles et sociales de l'enfant

1- Un travail de reconnaissance et d'explicitation des émotions

Nous avons rapidement évoqué la place de l'émotionnel dans la partie portant sur la régulation individuelle et sociale de l'enfant. Nous allons y revenir dans ce paragraphe.² On a longtemps considéré, explique Michel Delage dans son article « Les émotions au cœur de l'humain », que ce qui faisait l'être humain, c'était son raisonnement, sa capacité à penser et à pouvoir diriger son intérêt vers tel ou tel objet de connaissance. Or, les dernières avancées des recherches en neuro-sciences montrent que les émotions sont nécessaires à notre pensée, à la planification de nos actions et à la prise de décision et qu'elles constituent la base de notre vie relationnelle. Déjà, Charles Darwin, dans son ouvrage publié en 1872, *L'expression des émotions chez l'homme et chez les animaux*, avançait que ce sont elles, -vécues corporellement,- qui permettent de réagir à une menace, de lutter contre un adversaire, de bondir sur une proie. Selon ce savant, Elles sont donc, dans la nature, des manifestations adaptatives aux conditions environnementales. Elles servent aussi à communiquer. Avec l'expression faciale, il est possible de menacer autrui ou de se montrer encourageant. Nos émotions coordonnent ainsi, de façon directe, sans médiation, sans parole, les interactions entre individus. Les émotions « colorent » la communication. Elles nous permettent de nous situer par rapport aux autres.

Comprendre comment se construit notre vie émotionnelle permet de saisir combien l'accompagnement de l'adulte est important pour permettre aux enfants de réguler les comportements issus de leurs émotions. Ekman et P. Davidson ont montré que la joie, la surprise, la peur, la colère, le dégoût ou la tristesse sont des émotions déjà présentes chez le jeune enfant d'âge préverbal. Elles se distribuent entre un pôle négatif et un pôle positif et traduisent les besoins nécessaires à la survie de l'enfant. Ce dernier, par ses pleurs, ses cris et son agitation corporelle, manifeste un malaise indifférencié, une détresse en rapport avec ses perceptions de son environnement ou les sensations qui lui parviennent de son monde interne. Dans son système nerveux en voie de maturation, les premiers réseaux neuronaux d'alerte sont activés. Mais ce même enfant peut aussi exprimer des expériences de satisfaction, de contentement, et c'est alors son système de récompense qui est activé.

Le bon équilibre entre l'activation de l'alerte et de la récompense est lié à la qualité des soins procurés par la ou les figures d'attachement. On sait que selon le modèle de l'attachement, la

² Nous avons utilisé le dossier passionnant « Comment fonctionnent nos émotions ? » réalisé sous la direction de Boris Cyrulnik, pour étayer notre pensée. Cf. *Sciences-Psy*, n°1, Novembre 2014, p. 18 à 100.

ou les figures de soins constituent des bases de sécurité qui, par leur proximité, se montrent capables d'apaiser le malaise ou de stimuler et soutenir la satisfaction. On peut donc considérer en premier lieu que la qualité de l'attachement en construction est corrélée à la plus ou moins grande capacité des figures de soins à moduler les premières émotions de l'enfant, et à ébaucher la différenciation de plus en plus fine des éprouvés qu'il ressent. En second lieu, on peut affirmer que la maturation cérébrale de l'enfant est corrélée à la qualité des liens d'attachement qui s'instaure dans la régulation externe des émotions primaires. C'est une bonne régulation externe qui permet, en un second temps, une suffisante régulation interne. Ainsi, ce sont les premiers liens qui, lorsqu'ils sont suffisamment établis, permettent la naissance des émotions sociales ou émotions secondaires.

Les émotions sociales naissent du fait de l'accession à la conscience de soi. Par conséquent, elles vont de pair avec l'activité réflexive, cette activité selon laquelle l'enfant parvient à différencier ses états mentaux de ceux d'autrui. L'image de soi se régule dans la relation à autrui. Les émotions sociales vont orienter vers un équilibre plus ou moins réussi entre la prise en compte du bien-être de soi-même et la prise en compte du bien-être d'autrui, ainsi que la prise en compte des attentes d'autrui en ce qui concerne notre comportement à son égard. On comprend pourquoi Catherine Tourrette insiste sur l'impact des adultes dans la régulation des états émotionnels de l'enfant.

2- L'importance de mettre en mots les émotions pour les réguler

En restant dans sa trace théorique, nous allons, dans cette partie, montrer que nous pouvons transformer les comportements des enfants en les aidant à mettre à distance leurs émotions par l'intermédiaire du langage.

Selon l'auteure, entre 3 et 6 ans l'enfant apprend à exprimer ses émotions conformément à des règles sociales. Son lexique émotionnel s'enrichit et concerne les affects positifs puis négatifs. Puis, vers 4 ou 5 ans, il peut reconnaître et nommer des expressions de joie, de colère et de tristesse (mais c'est plus difficile d'identifier la surprise, ce qu'il sera capable de faire environ un an plus tard). Il faut attendre environ l'âge de 5 ans pour qu'un enfant comprenne simultanément qu'il peut dissocier l'éprouvé de ses propres émotions, les conduites expressives qu'il arbore (faire semblant d'être content du cadeau reçu) et qu'il peut induire une fausse croyance chez son camarade en émettant des signaux sans rapport avec leur ressenti. Un changement important peut être observé chez l'enfant dans sa compréhension des

émotions d'autrui vers 3 ans (reconnaissance des désirs et intentions d'autrui) puis vers 5 ans (compréhension des croyances et des attentes d'autrui, compréhension des fausses croyances).

Le langage oral permet à l'élève de rentrer en interaction avec l'autre et participe pleinement à sa socialisation. Parallèlement, mettre des mots sur les éléments qui nous entourent c'est construire sa représentation du monde et de soi-même, c'est aussi devenir autonome en structurant sa pensée. Les émotions font partie de la vie quotidienne. De ce fait, il est essentiel de pouvoir les exprimer. D'après la définition du Robert (2004), le mot émotion correspond à un état de conscience complexe, généralement brusque et momentané, accompagné de troubles physiologiques (pâleur ou rougissement, accélération du pouls, palpitation, sensation de malaise, tremblement, incapacité de bouger ou agitation). Etymologiquement, émotion est empruntée au latin, *motio*, qui signifie mouvement vers l'extérieur. C'est sur cette dernière dimension que nous allons porter toute notre attention. En effet, nous retrouvons ici la notion de mouvement. En ce sens, les mots permettent d'extérioriser sa vie intérieure, ses sentiments, ses émotions, et ainsi, de les mettre à distance.

Chez les jeunes enfants, extérioriser ses émotions par le langage ne va pas de soi. Apprendre à les nommer et à les expliquer fait donc partie des apprentissages. D'autre part, il a été constaté qu'un enfant qui a une bonne compréhension des émotions contrôle mieux celles qui sont négatives. Cette faculté a une incidence directe sur le rapport au groupe et sur la réussite. Ainsi, mettre en mots ses émotions aide les enfants à développer leur raisonnement et à organiser leur pensée. Claude Le Manchec, en 2007, disait que les mots et plus généralement, le langage, étaient là « pour servir à la fois la forme et le contenu de la pensée ».

C- Passer de l'espace vécu à l'espace conçu

Dans le même temps que nous mènerons ce travail d'élucidation des émotions enfantines, il nous faudra réfléchir aux moyens à se donner pour que nos jeunes élèves apprivoisent les espaces de la classe et leurs usages. Car si l'aménagement des locaux en maternelle est conçu pour que les élèves puissent s'épanouir dans la manipulation, le mouvement et l'interaction avec leurs pairs, la bonne utilisation de ces différents espaces par les enfants n'est pas spontanée. Les auteurs Brison, Druart et Wauters, dans leur ouvrage *Exploitations des espaces d'apprentissage* (2016), insistent sur la nécessité de les accompagner pour qu'ils identifient chaque espace ainsi que les conventions d'usage qui y sont attachées. Lorsqu'ils se

repèrent, les enfants « habitent » mieux l'espace qui leur dédié. Il nous faut donc nous arrêter à cette dimension de notre recherche.

1- La construction de l'espace chez les tout petits

Au début, le jeune enfant ne capte l'espace qu'en se déplaçant. L'espace est synchrétique : il y a un peu de tout qui disparaît quand leurs pas les emmènent ailleurs. Tant qu'ils n'ont pas de mots ils ne peuvent pas construire la permanence des espaces.

D'après M. Laurendeau et A. Pinard, la représentation spatiale chez l'enfant prend tout son sens quand l'enfant est capable d'agir non plus seulement sur des objets réels et physiquement présents dans son champ perceptif, mais sur des objets symbolisés ou mentalement représentés. La représentation mentale, d'après les auteurs, est une action intériorisée, virtuelle, effectuée en pensée sur des objets symbolisés. L'espace représentatif débute donc chez l'enfant avec l'avènement de la fonction symbolique et se constitue progressivement suivant un long processus d'intériorisation dont Piaget s'est appliqué à retracer les étapes successives, depuis les représentations encore statiques et irréversibles du niveau préopératoire ou intuitif (de 2 à 7 ans environ). Selon Piaget, ce dernier se caractérise par une intériorisation d'abord purement statique et fragmentaire, puis de plus en plus mobile et structurée, des schèmes spatiaux déjà constitués par l'intelligence sensori-motrice. Cette lente évolution, nous explique M. Laurendeau et A. Pinard, occupe toute la petite enfance, de 2 à 7 ans environ, et aboutit à la naissance de l'espace opératoire au moment où l'articulation des schèmes intuitifs acquiert assez de souplesse et de flexibilité pour que les actions intériorisées se transforment en opérations mentales pleinement réversibles.

2- Le langage, comme outil de structuration de l'espace

D'après Lurçat L., dans le développement de l'enfant, la manipulation précède le repérage de l'objet. En effet, dans la manipulation, les facteurs sémantiques n'interviennent pas immédiatement. L'auteure parle de manipulation tâtonnante, exploratrice, avant d'être intégrée à une action sur l'objet ou sur le milieu par le biais de l'objet.

Toujours selon cette même auteure, la projection du schéma corporel est la base du repérage et de l'orientation dans l'espace.

Il s'agit ici, nous explique l'auteure, de la base de ces activités fondamentales et seulement de certains aspects matériels de la base d'origine biologique et sociale. Les conditions dépendent essentiellement de l'histoire des individus saisie au niveau individuel et collectif. Lurçat L. a pu montrer la difficulté qu'ont les enfants à considérer le reflet comme un objet différent du corps. La base de la connaissance de soi paraît être sur le plan biologique essentiellement posturale et kinesthésique. Sur le plan social, elle paraît liée à la perception des autres, et de soi-même au miroir. Là encore la base sociale existe, dans les pratiques usuelles et répétitives de la vie quotidienne. Cependant, précise l'auteure, quand le langage intervient dans la connaissance de l'espace inter-objets, il constitue à son tour une base sociale dans les jeux quotidiens. Enfin, l'auteure indique que le langage constitue une essence sociale et qu'il se transforme en condition. En effet, dans le repérage il y a la transformation du langage de base (savoir parler) en condition (nommer les repères) de l'orientation dans l'espace. Plus généralement, le langage est une condition d'un grand nombre d'activités humaines, c'est pourquoi il constitue un exemple privilégié pour observer les transformations, suivant les situations concrètes, de la base en condition de l'évolution du psychisme. La transformation du langage de base en condition s'observe dès qu'il sert d'outil conceptuel, dès qu'il sous-tend une action. Son utilisation nous sera donc très précieuse dans les différents jeux organisés avec les enfants afin de travailler leur repérage dans l'espace ainsi que leur représentation de celui-ci. Par le biais de jeux d'association ou encore d'identification, que nous détaillerons dans la prochaine partie, nous mettrons en place cette combinaison de repérage et de langage.

Problématique :

L'ensemble de ces différents apports théoriques nous a amenée à nous demander si nous pouvions sensibiliser les enfants à leur environnement sonore en combinant l'expérience sensible à la verbalisation. Pour tenter d'y répondre, nous avons formulé l'hypothèse suivante : en combinant expérience sensible et verbalisation, nous allons réussir à transformer le comportement des élèves dans leur environnement classe en régulant leurs émissions sonores.

Partie expérimentale : L'expérience sensible et la verbalisation au service de la sensibilisation à l'environnement sonore

Dans le cadre de cette partie expérimentale, nous allons tenter de faire le lien entre les éléments théoriques énoncés précédemment et ce qui a été mis en place en classe. Pour cela, nous allons dans un premier temps, évoquer le contexte de la classe dans laquelle s'est menée l'expérimentation. Puis, dans un deuxième temps, nous développerons la séquence mise en place dans la classe avant de présenter le recueil de données utilisé dans un troisième et dernier temps.

A- Le contexte

1- La classe

Cette expérimentation a été menée dans une classe de maternelle (PS-MS) de Feigères, composée de 14 PS et de 13 MS. La majorité des élèves sont de début ou de milieu d'année. Seuls 3 élèves sont de fin d'année, dont 1 PS notamment. Son âge n'intervient en aucun cas dans ses apprentissages, bien au contraire, il est très bien rentré dans ceux-ci, montrant de belles évolutions tout au long de l'année. La plupart des élèves sont de bons parleurs. Ils n'éprouvent pas de difficulté particulière à exprimer ce qu'ils ressentent ou ont vécu. Il y a une bonne entente entre les élèves, malgré quelques petites histoires ici et là, l'ambiance est sereine et conviviale. Ils aiment apprendre et sont motivés dans tous les ateliers proposés.

Beaucoup d'enfants restent à l'école (très voire trop) longtemps : de la garderie le matin jusqu'à celle du soir, en passant par les activités proposées par la mairie, TAP, sans oublier la journée de classe durant laquelle nous aurons fait de nombreux ateliers. Leur état de fatigue, surtout en fin de période, se fait souvent ressentir. Les temps de repos pour certains ou la sieste pour d'autres ont une réelle importance.

Nous avons la chance d'avoir C., une ATSEM, à temps plein dans la classe. Elle est très dynamique et serviable pour nous permettre de mener au mieux nos ateliers.

2- Milieu socio-professionnel des parents

La grande majorité des parents travaillent en Suisse. Les enfants sont issus de milieux plutôt aisés où la place de l'école est très respectée et sollicitée. En effet, les parents sont très disponibles et soucieux du bon déroulement de la scolarité de leurs enfants. L'entente avec ceux-ci est cordiale et respectueuse. Feigères étant un petit village, la plupart des parents se connaissent et se côtoient, ce qui donne à l'ambiance de la classe, une note bien plus humaine.

3- Antécédents sociaux

La plupart des PS sont allés en crèche avant de rentrer à l'école maternelle. Globalement la socialisation s'est bien passée pour tous les enfants, hormis un petit garçon qui a eu du mal à se confronter aux règles de vie et à la communauté au début de l'année. La répétition des règles et le temps ont fait leur effet et les choses semblent rentrer dans l'ordre petit à petit.

Les MS n'ont montré aucune difficulté à ce niveau-là, bien au contraire. Ils se connaissent tous depuis la petite section. Il a fallu composer avec les « groupes » afin de lier toute la classe de manière à éviter les clivages. Pour cela, nous avons organisé des groupes de travail de couleurs afin de répartir au mieux les enfants durant les activités.

B- Présentation de la séquence

La séquence sera composée de 8 séances de vingt à trente minutes chacune. Les séances seront menées en classe entière, elles seront donc pensées afin que chaque groupe travaille quelque chose de différent. Pour cela, deux ateliers seront dirigés par C., l'ATSEM et moi et deux autres ateliers seront en autonomie.

Le but de ma séquence sera d'amener les élèves à prendre conscience des effets du bruit dans la classe. Pour cela, nous allons travailler sur les émotions, la structuration de l'espace classe et l'écoute.

1- Tissage des ateliers

Pour construire ces ateliers, nous avons décidé de partir d'un constat très simple : il y a trop de bruit dans la classe, notamment lorsque les enfants sont en jeux libres (temps d'accueil principalement ou entre deux ateliers). Pour cela, nous avons choisi de débiter notre séquence à partir de choses très concrètes et factuelles : des enregistrements sonores. Cet outil avait pour but de sensibiliser les enfants au bruit qu'ils faisaient et de leur en faire prendre conscience. Comme vous pourrez le constater, la plupart des ateliers ont été menés avec toute la classe, mais sur la fin de la séquence, seuls les MS ont poursuivi ce travail. Nous détaillerons par la suite les raisons de ce choix.

Ensuite, nous avons voulu que les enfants s'approprient les différents espaces de la classe en faisant un lien avec la nuisance identifiée : le bruit. Pour renforcer cela, nous avons combiné des jeux d'association, d'identification et d'orientation dans une séance afin de permettre aux enfants de consolider leur repérage dans l'espace de la classe. Nous leur avons également permis d'aborder une notion représentative, symbolique de la classe. Puis, nous avons voulu travailler d'avantage la représentation symbolique des différents coins de la classe avec les MS. Enfin, la dernière dimension a été introduite à la séquence : le son. En effet, nous avons créé un kim sonore afin d'identifier les bruits de la classe. Ces ateliers ont permis de finaliser la séquence sur la création de sons identifiés au préalable, provenant de différents coins de la classe. L'objectif des élèves étaient de mettre en place un jeu : faire écouter les sons produits dans les différents coins de la classe pour les faire deviner aux enfants de la classe maternelle voisine (PS-GS).

Séance 1 - Objectif de la séance : *Identifier les sources de nuisance et les symptômes émotionnels associés.*

Lectures d'albums: « Parfois je me sens » et « Aujourd'hui je suis » (cf. bibliographie)

PE	<p>MS : Ecoute des enregistrements de bruits de la classe.</p> <p><u>Objectifs</u> : Analyser, verbaliser, conscientiser et proposer des solutions.</p>	Autonomie	<p>MS : Dessin d'un visage content ou pas content.</p> <p><u>Objectifs</u> : Reconnaissance des expressions d'un visage et donc des émotions liées à celles-ci. Reproduction d'une émotion choisie par le dessin.</p>
ATSEM	<p>PS : Pictogrammes des émotions.</p> <p><u>Objectifs</u> : Verbaliser les différentes émotions. Trouver un signe pour représenter le bruit.</p>	Autonomie	<p>PS : Reconstituer un visage content ou pas content.</p> <p><u>Objectif</u> : Associer des éléments d'un visage dans le but de représenter une émotion : content ou pas content.</p>

Séance 2 - Objectif de la séance : *Mettre en relation les différents espaces avec la nuisance identifiée.*

PE	<p>MS : Dans ma classe, il y a...</p> <p><u>Objectifs</u> :</p> <p>Citer les différents coins de la classe. Prendre des photos des coins. Dire s'il y a beaucoup ou pas beaucoup d'enfants à cet endroit pendant l'accueil. Abstraction de ce qui est vu au moment présent. Projection dans les moments passés.</p>	Autonomie	<p>MS : Jeu d'association</p> <p><u>Objectif</u> : Associer un objet à un endroit de la classe à partir des photos de la classe.</p>
ATSEM	<p>PS : Jeu d'association sur les coins de la classe</p> <p><u>Objectif</u> : Dénommer les coins et verbaliser ce qu'on y fait.</p>	Autonomie	<p>PS : Jeu d'identification</p> <p><u>Objectif</u> : A partir de photos des coins de la classe, placer dans la petite barquette les photos des coins où il n'y a pas beaucoup d'enfants et dans la grande barquette les coins où il y a beaucoup d'enfants.</p>

Séance 3 - Objectif de la séance : *Modéliser un espace réel et un espace symbolique.*

PE	<p>MS : Cache tampon</p> <p><u>Objectif</u> : Jeu d'orientation. Repérage réel et symbolique dans l'espace classe.</p>	Autonomie	<p>MS : Associer un objet à une photo et à une représentation.</p> <p><u>Objectif</u> : Jeu d'association. Associer un objet à un endroit de la classe (photo) et à sa représentation.</p>
ATSEM	<p>PS : Cache tampon</p> <p><u>Objectif</u> : Jeu d'orientation. Situer où est l'objet par rapport à la situation relative de chaque enfant.</p>	Autonomie	<p>PS : Memory des coins.</p> <p><u>Objectif</u> : Jeu d'identification. Retrouver les paires de cartes représentant le même coin.</p>

Séance 4 - Objectif de la séance : *Symboliser les différents coins de la classe* (MS uniquement)

PE	<p>MS : Représenter la classe et les différents coins.</p> <p><u>Objectif</u> :</p> <p>Représentation symbolique de l'espace classe avec un plan de la classe vue du dessus et des objets des différents coins.</p>	Autonomie	<p>MS : Dessiner la classe avec les différents coins.</p> <p><u>Objectif</u> : Représenter symboliquement la classe avec ou sans l'aide d'un plan de la classe vue du dessus.</p>
----	--	-----------	--

Séance 5 - Objectif de la séance : *La place du son dans la classe*

PE	MS : Le son dans différents coins <u>Objectif</u> : Tester le son dans les différents coins de la classe et de l'école : regroupement, couloir, toilettes, dortoir.	Autonomie	MS : Dessiner la classe idéale <u>Objectif</u> : Représenter symboliquement la classe idéale.
ATSEM	PS : Le son dans la matière <u>Objectif</u> : Tester le son dans différentes matières (mousse, verres, boîtes à œufs).	Autonomie	PS : Dessin libre <u>Objectif</u> : Développer sa motricité fine et son imaginaire.

Séance 6 – Objectif de la séance : *Ecouter et reproduire des sons familiers 1/3*

PE	MS : Les sons dans la classe <u>Objectifs</u> : Ecouter les sons produits au coin construction + toilettes. Verbaliser en détaillant ce qu'on entend. Reproduire ces sons.
----	--

Séance 7 – Objectif de la séance : *Ecouter et reproduire des sons familiers 2/3*

PE	MS : Les sons dans la classe <u>Objectifs</u> : Ecouter les sons produits aux coins cuisine + ferme + poupées (les jeux symboliques). Verbaliser en détaillant ce qu'on entend. Reproduire ces sons.
----	--

Séance 8 – Objectif de la séance : *Ecouter et reproduire des sons familiers 3/3*

PE	MS : Les sons dans la classe <u>Objectifs</u> : Ecouter les sons produits du coin lecture. Verbaliser en détaillant ce qu'on entend. Reproduire ces sons.
----	---

2- Différenciation PS-MS

Comme évoqué précédemment, la séquence était conçue à la base pour être menée dans sa totalité en classe entière, à savoir avec les enfants de petite section comme de moyenne section. Au fur et à mesure des séances, un constat s'est imposé à nous : le projet était trop ambitieux pour les plus petits. En effet, nous avons commencé à nous interroger à l'issue de la 2^{ème} séance. Le groupe de PS en autonomie n'a pas du tout réussi à répondre aux objectifs attendus parce que l'exercice était beaucoup trop difficile pour eux. Ils n'ont pas pu faire abstraction des représentations réelles de photos pour les classer. Les photos utilisées ne représentaient aucun enfant, elles étaient « vides » d'enfants, ce qui a perturbé les enfants et les a empêchés de réaliser l'atelier. De plus, comme nous avons pu le montrer dans la partie

théorique, les enfants de petite section sont encore très autocentrés, ce qui rend difficile voire impossible la projection et l'abstraction. La symbolisation n'est pas encore acquise et le langage se développe petit à petit. Pour ces différentes raisons, nous avons donc décidé de continuer et finaliser la réalisation de cette séquence avec les enfants de moyenne section uniquement.

C- Présentation du recueil de données

1- Echantillon d'élèves suivis

Comme explicité précédemment, nous avons choisi de suivre principalement les résultats des MS aux différents ateliers.

2- Modalités de recueil des résultats

Afin d'analyser les données, nous avons porté notre attention sur différentes modalités. Premièrement, nous avons utilisé les enregistrements des élèves, puis, nous avons observé les enfants enfin, nous avons utilisé des traces écrites. Il sera difficile de vous faire écouter les enregistrements utilisés à travers cet écrit mais je tâcherai de le faire lors de la soutenance orale, en revanche, je peux vous présenter quelques-uns des travaux effectués par les enfants.

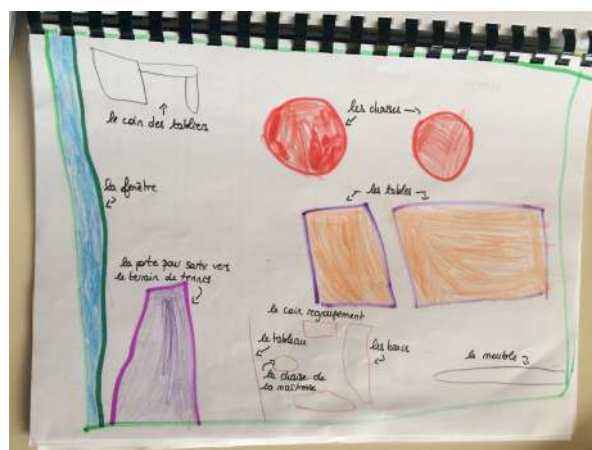
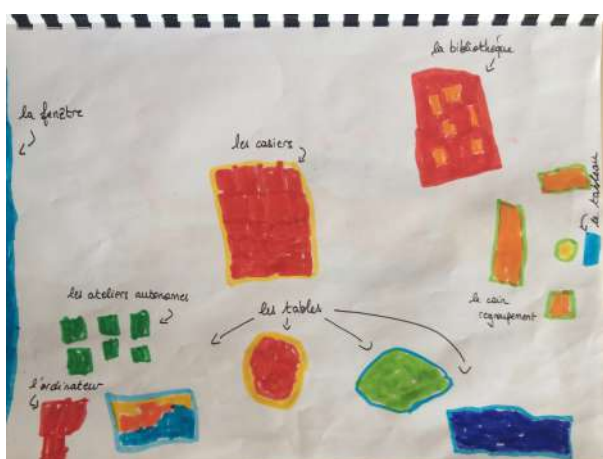
Séance 1 : Autonomie MS → Dessins de visages contents ou pas contents.



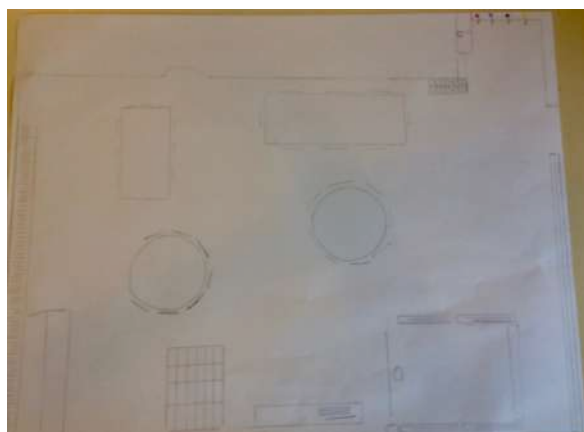
Séance 2 : « **Dans ma classe, il y a...** » - MS. Réalisation d'une affiche avec les photos prises par les élèves des différents coins de la classe + placement d'un bonhomme content ou pas content en fonction du bruit associé à ce lieu au moment de l'accueil.



Séance 4 : Autonomie → plan de la classe vue du dessus pour aider les enfants à représenter la classe (en haut) + productions d'élèves de MS (en bas).



Séance 4 : Atelier dirigé → plan de la classe sur une grande feuille (gauche) + objets de la classe placés par les enfants sur le plan (droite).



Partie analytique : Les améliorations observées en faveur d'un lien social renforcé

A- Améliorations certaines à envisager dans la vie de classe

Suite à la mise en place de cette séquence d'apprentissage, nous avons pu noter de nombreuses améliorations au sein de la classe à différents niveaux. Aussi allons- nous vous présenter celles-ci une à une.

1- Il y a moins de bruit dans la classe

Le premier constat essentiel qui est à noter, est la diminution du bruit dans la classe. Effectivement, les élèves sont davantage sensibles au bruit et ont tendance à s'autoréguler en s'interpellant ou en venant me dire spontanément qu'il y a « trop de bruit » ou que ça leur « casse les oreilles ». Cette attitude s'est généralisée à tous les moments de vie de la classe : lors des regroupements, à la fin des temps d'atelier et parfois même pendant les ateliers. Bien que nous ayons besoin de rappeler les règles et de constater à chaque fois que le silence et le calme sont plus agréables que le bruit et l'agitation, ces réglementations sont nettement mieux perçues et reçues par les élèves. En effet, ils verbalisent très facilement ce qu'ils ressentent à ce sujet notamment. Toutefois, il est important de noter que cette constatation provient en grande majorité des élèves de moyenne section, puisque ce sont eux qui ont été principalement visés lors de cette séquence. En revanche, il est nécessaire de noter que les remarques répétées des enfants de ce niveau ont également commencé à sensibiliser ceux de petite section. Il arrive que ceux-ci se bouchent les oreilles avec leurs mains ou viennent également me solliciter pour me signifier qu'il y a trop de bruit dans la classe.

Objectivement, ce travail aura apporté de belles améliorations quant à la prise de conscience du bruit par tous les élèves dans la classe. La verbalisation a été au cœur de ce travail, puisque nous avons donné la possibilité à chacun de s'exprimer à ce sujet dès qu'il le souhaitait et nous avons même sollicité les prises de parole afin de les aider à verbaliser leurs pensées. L'écoute a donc été un élément moteur à cette séquence, sans quoi rien n'aurait été possible. Au fil des mois les enfants grandissent, se responsabilisent, ce qui influe sur leur autonomie. Le calme est globalement davantage présent dans la classe à tous les moments de classe différents. Il est agréable de constater cette avancée qui nous offre de véritables moments de partage et d'apprentissage sans que ceux-ci ne soient parasités par le bruit. La

concentration des élèves est également meilleure. Ils sont davantage réceptifs à ce que nous leur proposons. En effet, ils n'ont pas leur attention tournée vers autre chose que la tâche proposée et cela se ressent réellement dans leurs apprentissages. De plus, nous avons pu constater l'effet bénéfique de l'absence de bruit auprès des enfants soumis à la fatigue de la période. Les conflits sont moins fréquents et se règlent bien plus facilement également.

Nous n'avons pas la prétention de vendre un prototype de classe parfaite où tout se passerait sans heurts et déconvenues, mais cette amélioration est constatée au sein de la classe par les différents adultes qui y travaillent mais aussi par notre collègue de maternelle qui est dans la classe voisine à la nôtre et qui s'étonne souvent du calme ambiant lorsqu'elle entre dans la classe.

2- Les enfants impliqués dans la qualité de leur univers sonore

Tout ce travail n'aurait pu être mené sans la réceptivité des élèves dans les tâches qui leur étaient proposées. En effet, ils ont dès les premières séances, su répondre aux attentes et objectifs fixés. Nous avons toujours veillé à ce que les activités proposées soient le plus ludique possible afin d'éveiller et de maintenir leur curiosité. Le fait que les élèves soient de « bons » élèves dans la majorité a également aidé dans le déroulement de ce travail. Effectivement, les élèves possédaient déjà, pour la plupart, tout le vocabulaire adéquate comme par exemple, lors de la séance 5, lorsque nous testions le bruit dans les différents coins de la classe et de l'école, les élèves ont su me dire d'eux-mêmes que « ça résonnait dans les toilettes ».

L'implication des élèves s'est très vite étendue à l'ensemble des activités de la classe. Effectivement, ils ne se sont pas cantonnés aux moments d'ateliers dédiés à ce sujet. Comme nous l'évoquions précédemment, les enfants de moyenne section (principalement) n'ont pas hésité à évoquer le bruit ambiant de la classe lorsqu'ils le considéraient trop imposant en nous sollicitant ou en sollicitant les personnes concernées directement si la source provenait de quelqu'un en particulier. Cette implication a été bénéfique à l'ensemble de la classe puisque même les enfants de petite section ont pris l'habitude, petit à petit, de participer aussi dans ces échanges.

Un des éléments qui a également permis de mobiliser l'ensemble de la classe est le fait que nous prenions toujours du temps à l'issue des ateliers (quels qu'ils soient) pour faire le « bilan » de ce qui a été fait et vu durant ceux-ci. Ainsi, nous pensons que les enfants de petite section, ont commencé à être sensibilisés à ce thème-là par l'intermédiaire de leurs camarades

directement. De plus, pour ceux qui avaient participé aux ateliers, ce temps d'échange et de verbalisation, permettait de remobiliser les éléments vus et appris. Le langage a vraiment eu une place essentielle et prédominante dans ce travail, à tous les niveaux.

Afin de concrétiser les observations et conclusions menées, nous avons décidé, avec les élèves, de mettre en place des « solutions » au sein de la classe pour réduire le bruit, notamment au moment de l'accueil. Les enfants ont soulevé l'idée de mettre en place des colliers. Il est important de mentionner que cette idée n'a pas été inventée par eux puisque nous utilisons déjà des colliers pour fluidifier la répartition des élèves dans la salle de jeux qui est commune à nos deux classes de maternelle. Ainsi, les enfants de moyenne section se sont inspirés de ce procédé pour l'appliquer à leur classe directement et plus particulièrement au coin construction. En effet, il s'agissait d'un lieu très sollicité par les élèves et qui, par sa fonction, procurait beaucoup de bruit notamment au moment de la « déconstruction ». Les enfants ont donc décidé de mettre en place des colliers sans lesquels l'accès à ces jeux-là, au moment de l'accueil, n'était pas possible. Ils ont décidé d'en mettre cinq à disposition de la classe. Nous avons donc annoncé cette nouveauté à l'ensemble de la classe qui n'a pas montré d'objection à cette idée. Les colliers ont donc pris leur place rapidement au coin construction et le procédé a été plutôt bien respecté dans l'ensemble même s'il était difficile de faire comprendre et entendre à certains enfants (notamment de petite section) que s'ils n'avaient pas de collier, ils ne pouvaient pas jouer. Mais dans l'ensemble, avec le temps, cette règle a pris sa place au sein de la classe et les enfants, viennent même d'eux-mêmes installer le bon nombre de colliers sur la boîte des jeux sans que j'aie besoin d'intervenir. Au bout de plusieurs semaines, il y avait trop de bruit dans la classe et notamment, au coin constructions, malgré nos remarques et recommandations, nous avons donc réfléchi ensemble à une manière de réguler et régler le problème. Les enfants ont proposé de réduire le nombre de colliers et ont proposé d'en mettre trois. Nous étions en accord avec cette proposition, que nous trouvions très raisonnable, pour être honnête. Dès le lendemain, nous n'avions plus cinq mais bien trois colliers au coin constructions, et le bruit s'est nettement trouvé réduit.

Enfin, nous avons choisi avec les élèves de moyenne section de mettre en place des règles afin qu'il y ait moins de bruit dans la classe. Pour cela, les élèves ont évoqué toutes les idées qu'ils avaient. Nous les avons répertoriées avant de les présenter à l'ensemble de la classe à l'aide d'une affiche. Sur celle-ci, se trouvaient : un point rouge ou un point vert en fonction du bruit ambiant ; des bonhommes rouges et verts contents et pas contents sur la même idée que les points de couleurs ; l'utilisation d'un cadenas ouvert ou fermé ; l'emploi d'une sonnette pour avertir les élèves du niveau sonore et enfin, l'utilisation d'un instrument de

musique à définir occupant la même fonction que le précédent. Nous avons introduit l'idée d'organiser un vote à mains levées dans la classe. Il a été difficile pour les élèves de comprendre, dans un premier temps, qu'il fallait voter qu'une seule fois et non à chaque fois, pour l'idée qui leur semblait la plus adaptée et judicieuse. Ainsi, les résultats ont été les suivants : affichage d'un point rouge ou vert en fonction du bruit ambiant dans la classe.

Nous avons donc mis en place cette idée-là dès le lendemain.

Après plusieurs jours d'utilisation, nous nous sommes aperçus, ainsi que les enfants, que le dispositif pour lutter contre le bruit dans la classe, ne marchait qu'à moitié. En effet, tous les enfants ne prêtaient pas toujours attention au tableau sur lequel était affiché le point de couleur, et plus particulièrement le point rouge. Cette constatation a conduit à une discussion collective et à une décision collégiale de mettre en place un avertisseur sonore en plus du visuel déjà présent.

Pour choisir ce nouveau média, nous avons repris l'affiche présentée précédemment et effectué un vote à mains levées. Les enfants ont alors pu choisir entre : une sonnette ou un instrument de musique. Leur choix s'est porté sur l'instrument de musique. Par l'intermédiaire de Madame Kone, nous avons pu emprunter quelques instruments à l'ESPE afin de leur permettre de choisir celui qui leur parlait le plus. Pour cela, nous avons à nouveau organisé un vote à mains levées. Les enfants avaient le choix entre : un xylophone, une maracas, une sonnette ou une timbale. En manipulant à tour de rôle l'ensemble des instruments proposés, les enfants ont pu voter et choisir la timbale. Dès le lendemain, nous avons alors testé l'affiche du point de couleurs associé à la timbale. Cette nouvelle combinaison a montré de beaux progrès et réflexes pour les élèves. En effet, nous n'avons plus besoin de parler, c'est l'instrument qui permettait aux enfants de porter leur attention sur le bruit ambiant tout en associant leur regard au point affiché. De là est « née » l'autorégulation, permettant ainsi aux enfants d'exprimer ce qu'ils ressentent et de faire passer un message à leurs pairs.

Ces différentes activités permettent ainsi de montrer la réelle implication des enfants dans ce projet collectif et l'impact qu'il aura eu sur eux.

3- Meilleure circulation dans les espaces

Au-delà de la qualité du volume sonore employé et vécu dans la classe, nous avons pu constater une meilleure circulation des élèves au sein de celle-ci. Effectivement, les enfants

ont pris l'habitude de mieux utiliser tous les espaces en variant les activités. L'utilisation de colliers a aidé aussi à aller dans ce sens. Comme nous l'évoquions précédemment, ceux-ci ont permis de drainer et de réguler le flux d'enfants à certains endroits particulièrement sollicités tels que les coins construction, tableau ou encore dans la salle de jeux. Les enfants ont pris l'habitude d'utiliser ces colliers et acceptent bien mieux la frustration de ne pas en avoir. Ils reportent alors assez facilement et de manière autonome leur choix sur un autre coin moins convoité. Le coin lecture a pris beaucoup de « valeur » depuis le début de l'année. Les enfants ont plaisir à manipuler les livres, qu'ils soient nouveaux ou déjà lus dans la classe. Mais d'après nos observations leur plaisir le plus grand est d'imiter la maîtresse en train de lire une histoire. Cette activité peut vite monter en terme de volume sonore mais notre intervention se fait très rare. Encore une fois, ils arrivaient à s'autoréguler, ce qui leur offrait une certaine autonomie.

Se pose alors la question de l'utilisation de ces fameux colliers. En effet, ils permettent incontestablement de gérer la circulation et le flux des élèves dans la classe, toutefois, ils sont encore soumis à l'organisation des enseignants. Sans cela, le nombre d'enfants à certains coins serait trop important, encore maintenant. Nous avons pu noter une réelle fascination pour le coin constructions. Certains petits malins de notre classe ont réussi à assurer leur place à ce coin alors même qu'ils ne sont pas encore arrivés dans l'école. En effet, dans le petit groupe de camarades qu'ils sont, le premier arrivé dans la classe réserve les autres colliers pour ses amis. De cette manière, le groupe ne change que très peu et cela nous pose un réel souci d'équité. Ce sentiment est partagé par les autres élèves qui viennent s'en plaindre. Hormis une régulation ponctuelle et menée par l'enseignant, cela n'est pas satisfaisant pour nous.

En vue d'un fonctionnement totalement autonome et équitable, nous avons donc pensé à mettre en place un tableau durant le temps d'accueil, comportant les différents coins de la classe, sur lequel les élèves s'inscriraient quotidiennement, avec seule contrainte de ne pas aller deux fois au même endroit pendant la semaine. Cette idée n'a pas encore été appliquée mais cela ne saurait tarder !

B- La construction de la personne participe à la construction du lien social

1- La construction du citoyen

Les différentes observations précédentes nous ont amenée à réfléchir à l'impact que ce travail avait eu sur les enfants et plus précisément sur leur personne. En effet, comme présenté précédemment, nous avons pu noter l'implication des enfants de la classe dans ce travail tant au niveau quantitatif que qualitatif, ainsi que l'importance donnée à l'application des règles. Ces différentes dimensions sont venues faire écho aux nouveaux programmes d'éducation morale et civique³ qui leurs donnent une place primordiale.

La loi de refondation d'orientation et de refondation de l'Ecole de la République du 8 juillet 2013 place l'enseignement moral et civique au cœur de sa réforme. En effet, les valeurs et les principes inscrits dans les grandes déclarations de Droits de l'homme, la Convention internationale des droits de l'enfant et dans la Constitution de la Ve République se retrouvent énoncés dans ces nouveaux programmes, allant de l'école primaire au lycée. D'après les textes, l'enseignement moral et civique aurait pour but de « favoriser le développement d'une aptitude à vivre ensemble dans une République indivisible, laïque, démocratique et sociale ». Il mettrait ainsi en œuvre quatre principes « a)- penser et agir par soi-même et avec les autres et pouvoir argumenter ses positions et ses choix (principe d'autonomie) b)- comprendre le bien fondé des normes et des règles régissant les comportements individuels et collectifs, les respecter et agir conformément à elles (principe de discipline) c)- reconnaître le pluralisme des opinions, des convictions, des croyances et des modes de vie (principe de communauté des citoyens) ». Ainsi, l'enseignement moral et civique viserait « l'acquisition d'une culture morale et civique et d'un esprit critique qui auraient pour finalité le développement des dispositions permettant aux élèves de devenir progressivement conscients de leurs responsabilités dans leur vie personnelle et sociale ». Cet enseignement articulerait alors des valeurs, des savoirs et des pratiques. Parmi ceux-ci, trois viennent précisément renforcer nos observations dans le cadre de ce travail. En effet, nous retrouvons la sensibilité ; le droit et la règle et l'engagement.

La sensibilité est une composante essentielle de la vie morale et civique. L'éducation à la sensibilité, d'après les textes, vise à mieux connaître et identifier ses sentiments et émotions, à les mettre en mots et à les discuter, et à mieux comprendre ceux d'autrui. Cette dimension a été travaillée tout au cours de cette séquence et a occupée une place importante tant dans le travail demandé aux enfants que pour les enseignants. Sans elle, rien de tout ce cheminement n'aurait été possible. Elle est la clé de voûte de notre travail. Nous montrons ici

³ <https://www.aphg.fr/IMG/pdf/150717-programme-emc-ecole-college.pdf>

que cette dimension, bien que préconisée dans les textes officiels à partir du cycle 2 peut (et doit) se travailler dès le cycle 1.

L'éducation au droit et à la règle vise à faire acquérir le sens des règles au sein de la classe, de l'école ou de l'établissement. Elle a pour finalité de faire comprendre comment, au sein d'une société démocratique, des valeurs communes s'incarnent dans des règles communes. Elle met alors en lumière les qualités attendues d'un futur citoyen. Ici encore, cette éducation a eu sa place dans notre classe. Tout au long de l'année nous travaillons cette dimension afin de permettre un climat de classe apaisé et bienveillant mais nous l'avons aussi rencontrée dans le cadre de ce travail. Les enfants ont pu en noter et remarquer l'importance dans l'utilisation que nous en faisons. Il est également important de montrer que la règle avec nos élèves a été élaborée et consentie, non imposée et subie.

Enfin, d'après les textes, l'école doit permettre aux élèves de devenir acteurs de leurs choix, et de participer à la vie sociale de la classe dont ils sont membres. L'esprit de coopération doit être encouragé, la responsabilité vis-à-vis d'autrui mise à l'épreuve des faits. L'engagement occupe alors ce rôle. Nous avons pu constater le réel engagement des enfants dans le travail mené dans la classe. Ils ont par ce biais-là, appris à coopérer tout en se responsabilisant.

Dans les nouveaux programmes de maternelle, les dimensions précédentes ne sont pas construites de la même manière. En effet, elles apparaissent avec parcimonie dans un point évoquant l'apprendre ensemble en vivant ensemble. Les notions de citoyenneté, de règles ou encore de vie en société s'y trouvent implicitement inscrites. Deux axes principaux sont alors évoqués autour du fonctionnement de l'école et la construction singulière de l'individu au sein d'un groupe. Comme nous pouvons le constater, la place donnée aux dimensions de l'enseignement moral et civique sont nettement moins présentes dans les programmes de maternelle. Elles sont clairement identifiées à partir du cycle 2. De notre point de vue, et comme nous avons pu l'évoquer au cours de ce travail, nous ne pensons pas qu'elles se cloisonnent à ces niveaux-là, bien au contraire. Notre travail montre qu'elles peuvent venir s'inscrire dans le quotidien des enfants, et ce, dès les premières années de maternelle.

2- La personne n'est pas l'ennemi de la société

Ce travail place l'enfant au cœur des observations et des ateliers menés. Cela semble normal et aller de soit, seulement la place accordée à l'enfant était beaucoup plus libre que

celle qui lui était donnée autrefois. En effet, nous sommes partie de constatations faites au sein de la classe, à partir des comportements des enfants, et plus largement encore, nous sommes partie de l'individu qu'ils représentent. Nous n'avons pas voulu faire changer leurs comportements du jour au lendemain sans que ceux-ci en prennent conscience et ne comprennent la démarche. Le but était de partir de la constatation de l'utilité de leurs mouvements et de leurs productions sonores pour en arriver à quelque chose de plus harmonieux et serein. En ne chamboulant par arbitrairement le quotidien des enfants, nous leur avons ainsi permis de composer avec les éléments de leur vie au sein de la classe mais aussi en fonction de leur personnalité singulière. En pleine construction de cette dernière, il était intéressant pour nous de ne pas intervenir dans ce processus-là directement mais de les amener à réfléchir par eux-mêmes. Pour cela, nous avons créé des ateliers de manipulations, de jeux et de réflexions. Sans même s'en être rendus compte, les enfants ont construit petit à petit leur écoute, leur jugement et leur personnalité. Alternant leur rôle au sein du groupe ou en tant que personne à part entière, ils ont pu faire naître en eux les prémices d'un citoyen. Très vite la notion de règle a été évoquée et appliquée au sein de la classe. Nous en avons pour d'autres choses (tels que les comportements à avoir ou non au sein de la classe ou de l'école), mais les enfants ont tenu à construire des règles dans le cadre de ce travail-là précisément. La demande émanant des enfants de la classe directement, la mise en place de celles-ci ainsi que leur fonctionnement ont été très bien investis et intégrés. Au point où les enfants sont assez vite arrivés à de l'autorégulation.

Nous pensons que ces différentes constatations n'auraient sans doute jamais eu leur place dans ce travail si nous n'avions pas accordé une telle place à l'individu.

Conclusion

Nous avons essayé de retracer le plus fidèlement tous les tenants et les aboutissants de notre travail. Pour cela, nous sommes partis d'un simple constat : il y avait trop de bruit dans la classe. Ce constat est plutôt commun et pas très original, surtout dans une classe de maternelle. Pour y palier, nous avons fait le pari que l'expérimentation et la verbalisation allaient permettre de modifier les comportements des élèves dans leur environnement classe ainsi que dans leur univers sonore. Après avoir exposé les différents éléments qui composent notre travail, nous arrivons donc, ce-jour, à la conclusion suivante: l'expérimentation de l'espace et le travail mené autour des émotions ont permis aux élèves de prendre conscience

de leur univers sonore. L'observation de notre constat de départ ne peut pas mentir ni tricher : il y a aujourd'hui, moins de bruit dans la classe. Ce travail nous aura également permis de comprendre les nouveaux programmes d'éducation morale et civique mais surtout d'explorer la manière de les mettre en œuvre dans une classe, et ce, dès le cycle 1.

Nous avons pu montrer que cette expérimentation était possible avec une classe de maternelle composée de petits-moyens, cela prouve que cette éducation peut et doit continuer à d'autres niveaux tels que la cantine ou encore la cour de récréation. L'élément indispensable est le passage par l'expérience concrète nourrie de réflexion et d'échanges. Sans elle, les enfants ne peuvent pas saisir ce qu'on attend d'eux et ne montreront pas la même implication.

Au terme de ce travail, nous comprenons mieux ce qu'exprime le sociologue Edgar Morin, dans son essai *Les sept savoirs nécessaires à l'Éducation du futur* (2000) lorsqu'il parle « d'enseigner la condition humaine aux enfants ». Enseigner la condition humaine, c'est d'abord permettre aux enfants de comprendre, à partir de leurs expériences de vie quotidiennes, que nos réactions personnelles sont tout d'abord gouvernées par nos seules émotions, mais qu'elles peuvent être arbitrées et régulées par notre analyse des situations qui permettent de trouver des solutions appropriées à nos besoins. Enseigner la condition humaine, c'est aussi fournir aux élèves, même tout jeunes, la possibilité d'éprouver à leur échelle que « *tout développement vraiment humain signifie développement conjoint des autonomies individuelles, des participations communautaires et du sentiment d'appartenance à l'espèce humaine* »

Et c'est pourquoi l'épanouissement de la libre expression des individus-sujets, si elle constitue le dessein politique et éthique de l'école, est inséparable de l'apprentissage du « vivre ensemble ».

BIBLIOGRAPHIE

- **Article**

Bastide, I. (2016). Penser les espaces de la classe à la maternelle, *Université d'automne. Réflexions et partages autour de l'école*, 429, 56-57.

Cyrulnik, B. (2014.), « Comment fonctionnent nos émotions ? », p. 18 à 100, *Sciences-Psy*, n°1.

- **Ouvrages**

Brison V., Druart D., Wauters A., *Exploitations des espaces d'apprentissage*. Louvain-la-Neuve, 2016, De Boeck.

Morin E., *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil, 2000.

- **Chapitres**

Laurendeau, M., Pinard, A. (1968). Les premières notions spatiales chez l'enfant. In *Le développement de l'espace représentatif selon Piaget*, (pp. 15-18). Delachaux et Niestlé, Neufchâtel.

Lurçat L., (1976). L'enfant et l'espace, le rôle du corps. In *Les niveaux de la projection du schéma corporel dans l'objet*, (pp. 203-204). PUF, Paris,

Lurçat L., (1976). L'enfant et l'espace, le rôle du corps. In *Projection du schéma corporel et connaissance*, (pp. 204-207). PUF, Paris,

Tourrette, C., Guidetti, M. (2014). Introduction à la psychologie du développement. Du bébé à l'adolescent. In Tourrette, C. *Le développement des enfants d'âge scolaire*, (pp. 132-184). Armand Colin, Paris.

- **Documents internet**

B.O (2015). Programme de l'enseignement de l'école maternelle. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid87300/rentree-2015-le-nouveau-programme-de-l-ecole-maternelle.html>

B.O (2015). Programme de l'enseignement moral et civique. Repéré à <https://www.aphg.fr/IMG/pdf/150717-programme-emc-ecole-college.pdf>

Brisset, C. (2010). Entre recherche sur le développement du jeune enfant et prescriptions officielles pour la maternelle. Repéré à <https://www.caim.info/revue-carrefours-de-l-education-2010-2-page-57.htm#s2n2>

Le Manchec C. (2007), Les Cahiers de Lire écrire à l'école. Repéré à <http://www.cndp.fr/bienlire/04-media/a-vocabulaire.asp>

- **Albums de jeunesse**

Browne, A., (2014). Parfois je me sens... Ecole des loisirs.

Van Hout, M., (2011). Aujourd'hui, je suis... Minedition Eds.

Année universitaire 2016-2017

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

Titre du mémoire : La classe, un espace privilégié pour sensibiliser les élèves de maternelle à leur environnement sonore
Auteur : Ermeline Portier (née MARTIN)

Résumé :

Ce travail se situe dans une approche sensible de l'univers sonore des enfants, en lien direct avec l'expérimentation et la verbalisation. L'objectif de notre étude était de montrer que par le biais de l'expérience sensible et de la verbalisation, des enfants de maternelle pouvaient prendre conscience de leur environnement sonore. Nous sommes parties d'un constat très simple : il y avait trop de bruit dans la classe. Pour permettre aux élèves de le réaliser, nous avons monté des ateliers ludiques et créatifs mettant en jeu et en mouvement les enfants dans les différents espaces de la classe. Nous avons utilisé plusieurs médias tels que des enregistrements sonores, des représentations symboliques ou encore des jeux d'identification. Les phases de verbalisation ont été un élément essentiel dans notre travail puisque nous les avons sollicitées lors de toutes les séances. Une étude des émotions a également été menée afin de permettre aux élèves de mieux exprimer ce qu'ils ressentaient. Les résultats principaux ont été ceux qui étaient attendus, et même plus encore. Il y a moins de bruit dans la classe, les enfants se répartissent mieux dans les différents espaces et ils ont bien investi les différentes règles élaborées et mises en place par eux. De plus, ce travail les a aidés à se construire en tant que personne, dans le cadre du développement personnel mais aussi en tant que citoyen en devenir. Ils ont construit de belles dimensions telles que la sensibilité, le respect du droit et de la règle ou encore l'engagement. Pour conclure, les expérimentations et la verbalisation ont eu un réel impact sur la sensibilisation des enfants à leur univers sonore.

Mots clés : Cycle 1 ; environnement sonore; expérience sensible ; verbalisation.

Summary :

This work is in a sensitive approach to children's sound universe, in direct connection with experimentation and verbalization. The aim of our study was to show that through sensory experience and verbalization, kindergarten children could become aware of their sound environment. We started from a very simple observation: there was too much noise in the class. To enable the students to realize it, we have set up playful and creative workshops involving and moving the children in the different spaces of the class. We used several media such as sound recordings, symbolic representations or identification games. The phases of verbalization were an essential element in our work as we solicited them during all the sessions. A study of emotions was also conducted to allow students to better express their feelings. The main results were those that were expected, and even more. There is less noise in the classroom, the children are distributed well in the different spaces and they have well invested the different rules elaborated and put in place by them. Moreover, this work has helped them to build themselves as a person, in the context of personal development but also as a citizen in the making. They have built beautiful dimensions such as sensitivity, respect for law and rule and commitment. To conclude, experiments and verbalization had a real impact on children's awareness of their sound world. We can quite imagine this application to other areas and other levels.

Key words : cycle 1 ; sound environment; sensitive experience; verbalization.