HAL
open science

Affiner son écoute en maternelle pour mieux vivre ensemble

Chloé Le Reste

To cite this version:

Chloé Le Reste. Affiner son écoute en maternelle pour mieux vivre ensemble. Education. 2018. dumas-01887665

HAL Id: dumas-01887665

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01887665v1

Submitted on 4 Oct 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.

Copyright

Mémoire présenté par

Chloé LE RESTE

Soutenu le

27 juin 2018, à l'ESPE de BLOIS

Pour obtenir le diplôme du

Master

Métiers de l'Education, de l'Enseignement et de la Formation

Mention : 1er degré

Discipline : Musique

Affiner son écoute en maternelle pour mieux vivre ensemble

Dirigé par

Mme **Sylvie LONQUEU** Professeur agrégée de musique, Professeur ESPE, site de Blois

Devant une commission d'examen composée de

Mme **Geneviève LAYAT** Professeur ESPE, site de Blois, Présidente du jury

Mme **Sylvie LONQUEU** Directrice du mémoire, Professeur agrégée de musique, Professeur ESPE, site de Blois

M. **Gilles LEGAL** Professeur des écoles maitre formateur (PEMF), Tuteur terrain, Montrichard

Année universitaire 2017-2018

Remerciements

Je tiens à remercier sincèrement Madame Lonqueu, Madame Feunteun, Madame Neumann et Monsieur Legal pour leur accompagnement dans cette aventure et pour leurs précieux conseils.

Je remercie tout spécialement Madame Emmeline Bizieux, ATSEM des PS-GS, pour sa collaboration et son travail de qualité, sa générosité et sa confiance tout au long de l'année afin de mener ensemble différents projets.

Je remercie Madame Jaros, directrice de l'école maternelle de Mesland pour son accueil, son soutien et sa volonté de partager son expérience au cours cette année scolaire.

Je souhaite remercier ma famille, tout particulièrement ma mère, Madame Nicole Tinco ainsi que mon compagnon, Monsieur Julien Favre, de m'avoir soutenue et encouragée tout au long de mes études.

Je remercie également toutes les personnes qui m'ont apportée leur aide de près ou de loin durant cette année.

Enfin, je remercie les élèves de grande section de maternelle pour leur curiosité, leur coopération et leur engagement dans les différentes activités mises en place.

Table des matières

Introduction 3

I. Cadre théorique 4

A. Univers sonore : percevoir et produire, les langages musicaux 4

a) L'oreille et l'écoute 5

b) Ecoute : perception, production 6

c) L'écoute : attention et motivation 7

d) L'écoute : élément de mémorisation 8

e) L'écoute : élément de langage essentiel en maternelle 9

B. Les langages musicaux, l'apprentissage ensemble et le vivre ensemble 10

a) Musique et processus de socialisation 11

b) La musique ensemble dès l'école maternelle 11

c) Inclusion et musique 12

d) Posture du professeur des écoles 13

II. Protocole de recherche 14

a) Situation de départ : Contexte et problème rencontré en classe 14

b) Problématisation, hypothèses de recherche 15

c) Choix méthodologique, d'acteurs, didactiques et pédagogiques 15

d) Matériel 17

i. Activités de perception 18

ii. Activités de production 19

iii. Différenciation pédagogique pour les deux élèves en situation de handicap 19

III. Analyse qualitative 20

a) Recueil des données 20

b) Résultats 20

c) Discussion 30

d) Biais de la recherche 31

Conclusion 34

Bibliographie 36

Annexes

Introduction

L'école maternelle est un lieu où chaque enfant découvre, apprend, mémorise et se socialise. Il se développe dans sa globalité, selon son rythme et explore le monde qui l'entoure par l'intermédiaire de situations d'apprentissages qui font sens pour lui. L'école peut être perçue comme une société à petite échelle avec son fonctionnement propre. Selon Jacques Fortin, dans son ouvrage *Mieux vivre ensemble dès l'école maternelle,* (p5, l.1-10, 2001), « *l'école est un lieu d'une extrême richesse […]. C'est un lieu de vie collective avec le plaisir de découvrir, d'apprendre, de partager, de faire ensemble ; un lieu qui présente aussi des contraintes, des frustrations, des conflits…* ».

Je réalise ce mémoire professionnel dans le cadre de la deuxième année de master des Métiers de l'Enseignement de l'Education et de la Formation (MEEF) 1 er degré. Tout d'abord, je conçois ce projet comme un outil de formation me permettant d'analyser ma pratique professionnelle, de me remettre en question et de prendre confiance en mes capacités à exercer en tant que professeur des écoles. De plus, il favorise les allers retours entre la théorie et la pratique. Depuis septembre 2017, je suis responsable à mi-temps d'une classe en milieu rural à double niveau : la petite section (9 élèves) et la grande section (15 élèves dont deux élèves sont suivis par la Maison Départementale des Personnes en situation de Handicap et accompagnés par une Auxiliaire de Vie Scolaire (AVS). J'ai alors été confrontée à des problèmes de gestion de conflits entre enfants, de gestion de la classe, de climat de classe non adéquate avec les apprentissages (beaucoup de bruits, de bagarres) où les élèves ne s'écoutaient pas. Ainsi, les enfants accueillis sont amenés à apprendre ensemble et à vivre ensemble tout au long du cycle 1 alors que leur développement psycho cognitif les conduit à être autocentrés et qu'ils sont issus de milieux familiaux très différents.

Enfin, ce mémoire est la trace écrite de mes recherches ainsi que de ma démarche d'essais erreurs puisqu'il m'est demandé qu'il soit un mémoire professionnel. J'ai alors construit des situations d'apprentissages diverses afin que chaque enfant puisse se construire comme *une personne singulière au sein du groupe*, évoluer à son rythme, comme le préconise le programme scolaire 2015 [1] dans le cadre d'un projet pluridisciplinaire (univers sonores, langage, sensibilisation à la citoyenneté). En effet, selon le colloque national de l'éducation musicale de la maternelle à l'université qui s'est tenu en 2002 à Dijon, « *L'éducation musicale est déjà à*

[1] Bulletin Officiel 26/03/2015

elle seule pluridisciplinaire. Elle est une entrée vers le monde. Elle vise des compétences qui ne sont pas forcément musicales : -Chanter – Ecouter –Jouer –Créer. Sont sollicités et travaillés : -Le corps, la voix, l'oreille, la digitalité fine (lors de la pratique instrumentale). – La mémoire. – L'intelligence sensible. –La langue grâce à une place importante de l'oral (verbalisation). » (p 87, l. 21 à 36). C'est une des raisons pour laquelle j'ai voulu créer une démarche de projet liant musique, langage et vivre ensemble. En effet, « *Une transversalité assumée, intelligente, centrée sur les fondamentaux éducatifs est loin de fragiliser une discipline, bien au contraire, elle en renforce le caractère.* » (p 97, l. 14-18).

Ainsi, ces activités musicales et interdisciplinaires avaient comme fil rouge d'être centrées sur l'écoute, sur la coopération et la production de langage dans un souci de socialisation et de bienêtre. En effet, « *l'éducation musicale, par la diversité aussi de la population scolaire, est obligée d'admettre la diversité des langages musicaux. […] Cette ouverture sur la mondialisation de la culture est incontournable.* »[1]. A la moitié de la première période, j'ai pu constater une amélioration du climat de classe avec notamment une baisse du nombre de conflits entre pairs et entre élèves et adultes, ainsi qu'une entrée dans les activités plus facile pour les deux élèves en situation de handicap. C'est pourquoi, je me suis intéressée aux liens possibles entre les activités d'écoute, de langage et de l'acquisition de la compétence du vivre ensemble pour tous les élèves. Je formule ainsi ma question de recherche : En quoi affiner son écoute peut-il être un levier pour développer la compétence sociale de chacun au profit du vivre ensemble ?

Afin de répondre à la question de recherche, j'aborderai dans un premier temps, les bases scientifiques issues de différents courants ; elles viendront étayer ma réflexion. Puis, dans un second temps, j'aborderai le protocole de recherche mis en place pour tester mes hypothèses. Enfin, une troisième partie sera consacrée à l'analyse des données. Une conclusion viendra répondre à la problématique de mon mémoire et y apporter une ouverture.

I. Cadre théorique

A. Univers sonore : percevoir et produire, les langages musicaux

Au premier abord, l'univers sonore peut sembler commun à tous les êtres humains, accessible (hormis le handicap) car l'on peut entendre, ressentir, écouter et deviner l'environnement qui

[1] *Colloque l'éducation musicale de la maternelle à l'université, Atelier n°7 : Jusqu'où peut-on conduire la connaissance des langages musicaux dans le cadre de l'enseignement général ?* p 78, l. 1-3.

nous entoure sans forcément en prendre conscience. Claire Gillie-Guilbert et Lucienne Friscth énoncent « *on n'entend plus ce que l'on sait entendre* ».[1]

De manière paradoxale, lorsque l'on prend le temps de la réflexion sur l'univers sonore, les premières images mentales peuvent soit être dans notre culture ou bien faire référence à un monde élitiste et étroit par le biais de l'étude du code (solfège) ou de l'ouïe fine, voire de l'oreille absolue ou encore d'une belle voix. Or, selon Edith Martens et Vincent Van SULL, dans leur ouvrage *Osez la musique ! Eveil des enfants au plaisir de la musique* (1992), « *La musique n'est pas que l'affaire des spécialistes ! Elle est en chacun de nous. En tout temps, l'homme a pratiqué la musique sans nécessairement avoir recours au solfège. » (*p 7, l.1*).* En effet, la musique est accessible à tous car «*l'environnement dans lequel nous vivons est une source permanente de musiques, de sons et de rythmes : pluie qui tombe, tintement de cloches, chant des oiseaux, vent qui souffle,…* » (p 7, l.10). On peut alors se demander : qu'entendonsnous par le terme d'écoute ? Qu'implique-t-il ?

a) L'oreille et l'écoute

L'ouïe est une composante sensorielle qui permet à l'individu de percevoir, de ressentir le monde qui l'entoure à travers des vibrations, des sensations, des perceptions. Dans l'ouvrage *La maternelle première école Premiers apprentissages* (C. Passerieux 2009), l'oreille est décrite comme étant « *un outil majeur de la communication. […] Tout petit, on peut rencontrer la musique à l'école dans des situations aux figures de l'apprendre multiples : où il faut entendre, comprendre, se situer, participer, intervenir et faire inter-agir : écoute, production, création… » (p 182)*. L'oreille permet à chaque individu de percevoir des informations sur son environnement et de s'y adapter de manière efficace et pertinente. Mais qu'entend-t-on par l'expression courante « avoir de l'oreille » ? Est-ce inné ou acquis ? Selon Claire Gillie Guilbert et Lucienne Friscth, [2] « *c'est être capable de reconnaître et de différencier les sons à leur véritable hauteur dans l'échelle musicale, de pouvoir leur donner rapidement un nom, une durée, un timbre. C'est avoir une oreille gourmande, déployée, disponible, attentive à capter tous les sons […]* ». D'où l'importance de nourrir l'oreille de chacun à travers des situations d'apprentissages en affinant de manière progressive l'écoute afin de permettre à tous d'éprouver du plaisir dans l'acquisition de cette compétence et de comprendre que l'on peut mettre des

[1] Gillie-Guilbert, Claire et Friscth, Lucienne, *Se former à l'enseignement musical. Approches didactiques et pédagogiques*, p 91, l. 30, *1995.*
[2] Gillie-Guilbert, Claire et Friscth, Lucienne, Op. cit, p 82, l. 19

mots sur des perceptions, interprétations de l'autre et de son environnement. On peut se demander ce qui est impliqué dans l'écoute.

b) Ecoute : perception, production

De manière intuitive, nous pourrions penser qu'être mieux informé sur l'oreille et son fonctionnement faciliterait la compréhension du mécanisme d'écoute. Or, Claire Gillie-Guilbert et Lucienne Friscth énoncent *qu' « autant la connaissance du mécanisme de la voix peut nous aider à mieux « placer » et « poser » celle-ci, autant la connaissance de la physiologie de l'oreille nous semble étrangère à la problématique de l'écoute. »*[1] . En effet, dire que l'oreille est composée d'un tympan, d'une oreille interne n'aide pas forcément à comprendre comment l'écoute se fait, se construit avec l'âge. Toutefois, nous pouvons décomposer l'écoute en deux sous domaines : la perception et la production. *« Le terme de « perception » tend à disparaitre depuis quelques années au profit du concept plus général de « traitement de l'information » (visuelle ou auditive) […]. Cela permet de dire que l'on peut considérer l'écoute musicale comme une activité de « traitement de l'information sonore »*[2]. De manière sous-jacente, le traitement de l'information sonore implique l'individu dans sa globalité car il baigne dans un environnement sonore impliquant divers stimuli. Son intérêt, son corps, son âge, son vécu, son milieu, sa personnalité et son acuité font qu'il ne pourra percevoir de manière strictement identique un stimulus comme le pourrait un autre. Cette part subjective de la perception doit être prise en compte pour analyser et comprendre certaines réactions suite à une écoute. Ainsi, cette *« analyse de la sensation d'entendre touche les domaines de la psychologie expérimentale, de la psychophysique, et de la psycho acoustique.* Si l'on considère la perception comme un parcours de quatre processus psychologiques simultanés et inter-dépendants (écouter, ouïr, entendre et comprendre) tel que Schaeffer l'a défini dans son *Traité des objets musicaux* en 1966 et repris par Jacquotte Ribière-Raverlat[3] alors nous pouvons distinguer :

- *« Ecouter, c'est prêter l'oreille à quelque chose. Par l'intermédiaire du son, c'est viser la source et traiter le son comme indice de source*
- *Ouïr, c'est percevoir par l'oreille, être frappé de sons passivement, sans chercher à écouter ni comprendre*

[1] Gillie-Guilbert, Claire et Friscth, Lucienne, Op. cit, p 89, l. 30 à 34
[2] J. Ribière-Raverlat, Op. cit, p 26
[3] J. Ribière-Raverlat, Op. cit, p 36 -37

- *Entendre, c'est manifester une intention d'écoute, sélectionner ce qui nous intéresse, pour opérer une « qualification » de ce qu'on entend*
- *Comprendre, c'est saisir un sens, des valeurs, en traitant le son comme un signe renvoyant à un sens, en fonction d'un langage, d'un code. »*

On peut donc dire qu'écouter c'est traiter l'information sonore, on peut tout de même se demander comment faire pour traiter au mieux les informations sonores ? C'est ce qu'on appelle les *attitudes perceptives* : *« Dans la perception, comme dans toute fonction psychologique, l'état de préparation est très important et il conditionne en partie les modalités d'écoute (passive/active, globale /analytique), ainsi que les réactions à ce qui est perçu. »* [1]
Ainsi, avant toute expérimentation autour de nouveaux sons, l'apprentissage de la posture d'écoute est essentiel pour favoriser un traitement de l'information sonore efficient et adapté. En effet, si écouter paraît intuitif et accessible, affiner son écoute en revanche devient une compétence. Par exemple, si un enfant souhaite écouter ce que dit un camarade, il ne peut le faire si lui-même n'est pas disposé à l'écouter pour le comprendre, d'autant plus si l'environnement proche contient des sons parasites, des informations visuelles qui troublent le traitement de l'information sonore.

c) L'écoute : attention et motivation

Si écouter n'est pas si intuitif que l'on pourrait le croire, c'est peut-être dû à ses composantes spécifiques telles que l'attention et la motivation. Jacquotte Ribière-Raverlat spécifie que l'attention n'est pas automatique. Notre oreille est ouverte aux sons alors que notre attention ne s'y prête pas forcément : « *C'est ainsi que nous percevons les sons de l'environnement quotidien. Cela reste une écoute plutôt passive, subie. Mais nous pouvons aussi « écouter » des bruits légers, c'est-à-dire faire acte volontaire dans lequel on porte attention à eux parce qu'ils ont pour nous une signification. Les sons musicaux peuvent être aussi écoutés de façon active, en cherchant à reconnaitre des éléments (timbres, hauteurs…) et à les qualifier (sonorité, justesse…). Pour une même série de stimuli, on peut se montrer capable de performances très variables selon le niveau de vigilance.* »[2]. Par conséquent, les activités d'écoutes actives sont mises en œuvre principalement lorsque l'attention des enfants est haute (rythme développemental : 9h50-11h20 et 14h30-17h30) mais pas uniquement. En effet, dès l'école

[1] Ribière Raverlat, Op. cit. p 35
[2] Ribière Raverlat, Op. cit. p 35 -36

maternelle, les enfants apprennent à devenir élève ce qui renvoie à un apprentissage à la fois comportemental et psychologique. L'enfant apprend à se rendre disponible progressivement pour rentrer dans les apprentissages, suivre le rythme de la vie en collectivité également. En revanche, se focaliser seulement sur l'attention serait un acte réducteur de la reconnaissance du processus d'écoute.

La motivation, seconde composante essentielle de l'attitude perceptive, est définie comme étant « *le degré d'appétence à l'égard de ce qui est perçu. Certaines musiques ayant des résonances avec la vie personnelle peuvent amener à une écoute très attentive. Mais, de façon générale, plus ce que l'on entend intéresse, intrigue, surprend ou émeut, plus on écoute avec concentration.* » (p 36). En effet, si n'avoir jamais écouté de la musique classique à l'opéra lors d'un ballet n'évoque rien, ce n'est pas pour autant qu'elle n'intrigue pas d'autant que faire prendre conscience aux élèves que la musique symphonique est jouée par un orchestre, sert lors de ballets, mais également sert l'image notamment dans les films à grands succès (Hans Zimmer par exemple avec Pirates des Caraïbes, John Williams avec Star Wars) permet plusieurs apprentissages et nourrit la motivation. Les élèves peuvent ainsi à chaque nouvelle entrée autour de ce genre musical, réinvestir les connaissances acquises précédemment, renforcer le lien en mémoire du rapport au savoir et en apprendre de nouveaux. Le groupe classe vit alors l'expérience collectivement et partage ses opinions tout en s'écoutant les uns les autres au profit de l'appropriation individuelle. Mais à quoi sert d'écouter ? Quelles sont les différentes finalités de l'écoute ?

d) L'écoute : élément de mémorisation

A travers des activités ritualisées telles que l'apprentissage de comptines ou de chansons aussi bien que de percussions corporelles, l'écoute permet à chaque enfant de refaire, d'imiter, de situer une hauteur de mélodie et de la modifier en fonction de son timbre. Ainsi, l'enfant agit sur les paramètres du son : il joue de la musique et avec elle. D'où l'importance de l'éveil aux langues au cycle 1, qui permet d'ancrer en mémoire des sons différents pour élargir son répertoire auditif et utiliser de manière efficiente la plasticité cérébrale connue à ce jour pour les enfants de cette tranche d'âge. Comme le disent Claire Gillie-Guilbert et Lucienne Friscth, « *c'est bien de mémoire qu'il s'agit, et « avoir de l'oreille », s'apparente alors à « avoir une certaine forme de mémoire ».*[1] En cela, plus les situations d'écoutes seront diverses et

[1] Claire Gillie-Guilbert et Lucienne Friscth, *Se former à l'enseignement musical. Approches didactiques et pédagogiques*, p 83

complémentaires, plus la mémoire sera sollicitée pour faire sens à l'individu. Etant donné que la musique produit une interprétation chez l'individu, elle provoque potentiellement des émotions. De nombreuses études ont montré que l'émotion est un facteur modulateur de l'expérience subjective du souvenir. Si le souvenir s'apparente à un évènement émotionnel (positif plus que négatif), alors il contient plus de détails sensoriels et contextuels qu'un évènement perçu comme neutre. C'est en conséquence une nécessité de permettre une diversité de sons, d'écoutes, de situations de perception et de production afin d'agrandir le panel d'écoutes mémorisées pour faire sens et pour la réussite de tous. C'est pour cela que j'ai choisi différentes entrées pour construire ma démarche expérimentale. En revanche, il m'a fallu anticiper ces écoutes avec l'apprentissage du lexique des émotions, notamment par le biais du mime. Si les liens entre écoute et mémoire restent à montrer dans la partie suivante, ils n'en restent pas moins les plus intéressants.

e) L'écoute : élément de langage essentiel en maternelle

Dans un souci de démarche expérimentale, je me suis posé la question si l'écoute pouvait par le biais des compétences langagières favoriser la compétence citoyenne de tous. Encore faut-il montrer que l'écoute et la musique sont liées au langage. Tout d'abord, dans le langage commun, nous disons d'une langue qu'elle a un rythme, une hauteur, une intonation et une certaine musicalité. Viviane Bouysse, Janine Delahaye et Cécile Guieux formulent l'idée que l'écoute est un élément nécessaire et suffisant dans l'acquisition du langage car « *s'il est nécessaire d'insister sur l'écoute, c'est que cet aspect va tellement de soi que l'on n'y prête peut-être pas assez d'attention.* »[1], alors que « *le sonore renvoie à tout ce qui est phonologique et prosodique. La discrimination et l'articulation des sons sont des éléments non négligeables, en particulier pour tous ceux qui travaillent en maternelle et même après. Le prosodique, ce sont les phénomènes liés à l'accentuation, aux rythmes, à l'intonation, autant d'éléments qui varient selon les langues (aussi important en langue étrangère qu'en français).* »[2] Mais lorsque l'enfant arrive dès la petite section à l'école maternelle, il n'arrive pas vierge de toutes formes de langage. Au contraire, il a déjà acquis la finalité première : communiquer. Arrivée à ce stade de réflexion, j'ai eu besoin d'éclaircir un doute : existe-t-il une différence entre les notions de langage et de langues ?

---

[1] Id., Atelier 17, Pratique vocale et maitrise du langage, *Actes du colloque national : L'éducation musicale de la maternelle à l'université,* 2002, p 147, l 49.
[2] Viviane, BOUYSSE, Loc. cit, p. 147, l 40.

Selon Viviane Bouysse, « *entre langue et langage, il existe une distinction que l'on peut présenter simplement ainsi : la langue fait référence au système (lexical et grammatical en particulier) qui organise le discours. Le langage se rapporte beaucoup plus à la manière d'utiliser une langue ou les langues. Si bien que la maîtrise du langage s'applique aussi bien au français qu'aux langues étrangères* »[1]. C'est pour cela que dans le cadre de ma recherche, j'ai mis en place des activités d'écoute dans le cadre de l'éveil aux langues avec mes élèves de grande section ainsi que dans le cadre de la lecture oralisée d'albums, de contes, de chansons et de comptines. Par voie de conséquence, ils apprennent les composantes de la langue pour ainsi les réutiliser lors d'une production orale. En effet, *« Ces activités d'écoute, comme un entonnoir, conduiront l'élève par les questions posées à arriver à des questions essentielles (de : « c'est tel instrument » à « ça monte », « ça descend »…), petit à petit, les enfants accèdent à un langage et à un lexique précis. – Quel que soit l'extrait passé, les enfants s'expriment*. »[2]. Si l'écoute permet le langage qui lui-même a pour fonction la communication, il en va de ma profonde curiosité et désir de compréhension de savoir en quoi l'écoute, les langages musicaux peuvent être liés au vivre ensemble et au processus de socialisation.

B. Les langages musicaux, l'apprentissage ensemble et le vivre ensemble

L'école maternelle peut être un des premiers lieux de socialisation après celui de la famille pour les enfants. Comment pourrait-on définir la socialisation ? *« La socialisation scolaire repose sur trois processus fondamentaux : le rapport aux objets de savoir, le rapport aux autres et le rapport à soi. »*[3]. Les enfants scolarisés en maternelle sont encore à des stades de développement où ils sont sujets à l'animisme enfantin, à l'égocentrisme enfantin et privilégient l'intuition au détriment de la logique. Alors le rapport aux objets de savoir est perçu comme oscillant entre le concret (réalité sensorielle) et l'abstrait. Là encore, cette expérimentation ne se fait pas seule mais elle « *s'effectue avec les autres et par leur intermédiaire, c'est une rencontre publique, collective, une expérience partagée avant de devenir une appropriation individuelle.* »[4]. Ce processus n'est pas qu'occasionnel, il est permanent dès lors qu'il y a interaction, par exemple, lorsqu'il y a interaction entre pairs, entre les enfants et les adultes (professeur des écoles, parents et partenaires éducatifs).

---

[1] Id., Pour la revalorisation du « sonore » dans la maîtrise du langage, Atelier 17, *Actes du colloque national : L'éducation musicale de la maternelle à l'université*, p. 147.
[2] Ibid., p 89 -90.
[3] Passerieux, C., *La maternelle première école premiers apprentissages*, p. 44
[4] Ibid., p. 44

Par conséquent, c'est dans cette logique réflexive que je me suis demandé en quoi les activités d'écoute peuvent être un moyen de développer la compétence sociale des enfants d'âge de maternelle.

a) Musique et processus de socialisation

La musique permet des situations d'écoute (perception et production) et des situations de langage. C'est à travers les « *échanges collectifs, à l'origine de la pensée individuelle,* (que) *permettent la rencontre d'expériences personnelles qui prennent sens dans le contexte d'énonciation et la construction d'instruments de pensée. »* Ces situations mettent en œuvre les différents processus nécessaires au vivre ensemble, en conformité avec les valeurs de la République, telle que le respect, la tolérance, l'égalité face à la loi, la solidarité, la liberté. « *Le processus de construction identitaire pour l'enfant n'est pas une conformisation lisse à des normes externes […]. Jusqu'à aujourd'hui l'école maternelle propose ce cadre sécurisant qui lui offre la possibilité de mettre à l'épreuve ses connaissances, ses émotions en garantissant son intégrité physique et psychique et le protège de l'arbitraire individuel.* »[1]. On peut penser, qu'à ce titre, l'école maternelle offrira à tous les enfants une pluralité d'écoutes musicales, de styles et d'époques variés, à l'abri des modes, des goûts issus de la subjectivité individuelle qui sont potentiellement réductrices dans leur perception et interprétation, ce que conforte Jacques Fortin dans son ouvrage *Mieux vivre ensemble dès l'école maternelle,* paru en 2001, où , pour lui, l'enfant « *va prendre confiance en lui et, peu à peu, s'affirmer comme une personne consciente de ses capacités mais aussi de ses limites, et entretenir le sentiment de pouvoir – à sa mesure- maîtriser son existence, assumer sa part de responsabilité dans ses choix et conduites.* » (p 5, l.7 à 21). En effet, les élèves vont pouvoir développer leurs capacités d'autonomie, de pensée et de langage, leurs comportements pro-sociaux également tout en se ressentant acteur de ses propres apprentissages. L'école maternelle joue un rôle fondateur dans le développement des compétences sociales par le biais des situations d'apprentissages. Mais pourquoi la musique dès l'école maternelle ?

b) La musique ensemble dès l'école maternelle

Après avoir mis en lumière les liens entre musique et langage, le lien entre musique et sensibilisation à l'éducation à la citoyenneté demeure à approfondir. Edith Martens et Vincent Van SULL, dès 1992, dans leur ouvrage *Osez la musique*, explorent cette piste. Selon eux : la

[1] Passerieux, C., Loc. cit., p. 45

musique à l'école permet d' « *Etre à l'écoute de soi et des autres, avoir le plaisir d'être ensemble, pouvoir profiter des choses simples que la vie nous offre, oser s'exprimer librement, être autonome et créatif, tels sont nos choix et nos intentions en vivant la musique avec les enfants. Pratiquement, nous voulons permettre à l'enfant de vivre le plaisir de la musique par des activités auditives, rythmiques, corporelles, vocales et instrumentales*. » (p. 11) En effet, par l'entrée de l'éveil aux langues, la musique peut également, dans une démarche pluridisciplinaire, induire une ouverture culturelle sur le monde qui entoure les enfants au-delà des frontières, des apparences et des stéréotypes. Les activités d'écoute peuvent permettre l'émergence des différentes conceptions initiales et être l'élément déclencheur à la découverte de débats citoyens. On peut alors se demander quels sont les objectifs de la construction de sa citoyenneté pour un élève de maternelle ? La réponse a été particulièrement apportée lors de l'atelier n°8 *L'éducation musicale, vecteur de transversalité*, durant le colloque national *L'éducation musicale de la maternelle à l'université* de 2002, « - *Se situer dans un groupe : prendre confiance, se maitriser, mettre en valeur sa personnalité. Comprendre et s'approprier les règles de la vie sociale. - Etre responsable, développer l'autonomie, l'implication dans un projet individuel ou collectif. - Donner du sens à sa formation.* » (p 87, l.14 à 21). Elle concorde avec les objectifs généraux de Jacques Fortin, qui sont : « *avoir confiance en soi, savoir exprimer ses émotions et repérer celles des autres, être attentif à l'autre, aider et être solidaire, respecter les règles et les lois, savoir gérer les conflits pacifiquement.* »[1] C'est pourquoi ces propos assurent le bien fondé de ma démarche de recherche, à savoir montré que les activités d'écoutes au travers de la musique à l'école maternelle peuvent être un moyen de développer les compétences sociales des enfants. Qu'en est-il pour les élèves en situation de handicap cognitif et comportementaux ?

c) Inclusion et musique

Depuis la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, les élèves en situation de handicap sont légitimement accueillis dans les classes ordinaires au moyen du concept d'inclusion. Elle affirme que chaque enfant a droit à une scolarisation proche de son domicile et à un parcours scolaire adapté et continu. Qu'est-ce que le handicap ? Selon la loi de 2005, *« Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie*

[1] FORTIN, J., Loc. cit., p.10, l.2

dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant. ». Ainsi, la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH), en collaboration avec les parents et l'équipe éducative construisent un Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS) afin que l'enfant soit accueilli dans de bonnes conditions pour sa réussite et son bien-être. J'accueille dans la classe deux enfants reconnus en situation de handicap. La première est atteinte de troubles cognitifs dus à une grande prématurité de naissances a été maintenue en grande section cette année. Le second est diagnostiqué trouble autistique et trouble du comportement (notamment gestion de la frustration), je me suis demandée en quoi la musique peut-elle développer les compétences sociales d'un enfant en situation de handicap ?

Tout d'abord, les compétences sociales sont individuelles et collectives et « *nécessaires à une bonne adaptation et maitrise du monde, particulièrement sollicitées chez les enfants vivant dans l'adversité. Elles concourent ainsi à ce qu'on appelle aujourd'hui la résilience, c'est-à-dire à la capacité à surmonter des situations très difficiles* ».[1] En cela, la musique peut être un outil (parmi d'autres) pertinent pour développer cette capacité de résilience. Pourquoi ? Tout naturellement car elle permet les échanges entre les individus et *« a été un des premiers moyens de communication, elle est celui qui ne laisse personne sur le bas-côté de la route, où chacun peut puiser selon ses goûts pour retrouver son équilibre ou son épanouissement*. »[2] Par conséquent, la musique permet à chaque individu de ressentir des émotions communes à tous et de prendre conscience que malgré des différences individuelles, il existe des points communs entre eux : tous peuvent apporter une richesse au groupe, tous peuvent ressentir et percevoir, aimer ou ne pas aimer tous peuvent vivre et partager l'expérience de l'écoute ensemble.

d) Posture du professeur des écoles

Le professeur des écoles a un rôle essentiel dans la réussite de ses élèves et leur bien - être au sein de l'institution, c'est ce qu'on appelle *l'effet maitre,* c'est-à-dire « *le rôle modélisant du maître- que celui-ci le souhaite ou pas- confère une responsabilité, un souci constant d'ajustement de la parole et du geste, une valeur éducative essentielle. »* (p 5, l. 22 à 30, *Mieux vivre ensemble à l'école,* 2001). En plus d'avoir une posture bienveillante, il doit créer un climat de classe propice aux apprentissages au travers notamment de la mise en œuvre d'un contrat de

[1] J. Fortin, *Mieux vivre ensemble dès l'école maternelle*, p. 7 l. 1 à 7.
[2] Gillie-Guilbert, C., *Se former à l'enseignement musical. Approches didactiques et pédagogiques,* p. 205 l. 14

vie de classe (règles de la classe et d'école). Le professeur est le médiateur entre les situations d'écoute déclenchantes de langage au profit du vivre ensemble. Le cadre est efficace pour développer les compétences sociales si et seulement si « *la visibilité, la cohérence et la constance des règles qui régissent la vie en classe et dans l'école* »[1] sont présentes dans la pratique du professeur des écoles. Elles permettent de constituer des repères qui *« contribuent à la réduction de l'anxiété et de l'agressivité de bon nombre d'enfants ; leur respect s'inscrit dans ce qu'on appelle aujourd'hui une « éducation à la citoyenneté ».* »[2]. En cela, l'éducation à la citoyenneté fait partie intégrante de sa démarche pédagogique pluridisciplinaire. Qu'implique-t-elle au quotidien ? « *Cela commence par un silence, puis par une écoute […]. Ecoute avec consignes ou pas, « page blanche » qui a pour objectif de balayer les soucis. Cette mise en construction se construit au fil du temps. – La socialisation passe par le respect de l'écoute, même si l'on n'a pas envie d'écouter* »[3]. Comment créer une ambiance propice à l'écoute de qualité ? Edith Martens et Vincent Van SULL, dans *Osez la musique* (1992), partagent leur expérience dans cette mise en place : *« pour commencer les activités, nous vous suggérons quelques mises en condition afin de créer un climat d'écoute, de détente, de concentration et d'aboutir à l'harmonisation du groupe.* […] » En conséquent, les activités d'écoute et les pratiques éducatives peuvent être en concordance avec une première sensibilisation aux valeurs de la République et « « *un développement des compétences sociales »* [4] comme l'ont montré de nombreux travaux.

A partir de toutes ces données scientifiques qui confirment des liens entre écoute, langage et vivre ensemble, j'ai pu entamer ma réflexion et construction afin de réaliser cette recherche.

II. Protocole de recherche

a) Situation de départ : contexte et problème rencontré en classe

Pour une débutante dans le métier de professeur des écoles, il m'a fallu rapidement mettre en place un climat de classe propice aux apprentissages. Or, durant la première période, j'ai été face à des élèves qui ne s'écoutaient pas, qui ne s'entendaient pas et ne se respectaient pas. Par voie de conséquence, les différentes situations d'apprentissages et l'appropriation des savoirs en fuent impactées. Je ne pouvais laisser un tel chaos s'installer. Etant donné que je produis un

[1] Fortin, J. Op. cit., p.6
[2] Ibid., p. 6.
[3] Atelier 8 : L'éducation musicale, vecteur de transversalité du colloque national de l'éducation musicale de la maternelle à l'université (2002), Op.cit., p. 89-90, l. 66.
[4] Fortin, J., Op. cit., p. 7

mémoire dans le domaine de l'éducation musicale et que la compétence affiner son écoute est au programme du cycle 1, je me suis alors demandé si les activités d'écoute pouvaient développer la compétence des élèves à vivre et à apprendre ensemble. Oui mais par quels moyens ? Le langage ? La coopération ? La communication (verbale-non verbale) ?

Pour tenter de répondre à ces interrogations et mettre en place des situations où l'écoute et le vivre ensemble se côtoient, j'ai parcouru de nombreux ouvrages tout en appliquant la démarche d'essais-erreurs pour la construction de ces dites situations favorisant un climat de classe efficient.

b) Problématisation, hypothèses de recherche

A partir de ce constat de classe, non pas une mais plusieurs interrogations m'animent. Qu'est-ce que je vais mettre en place pour favoriser l'écoute et le vivre ensemble ? Comment favoriser une meilleure écoute ? Une meilleure conscientisation de la parole et de l'autre pour un meilleur langage ? Donc favoriser l'échange pour le vivre ensemble car j'écoute, je parle mieux, j'échange, je vis ensemble. En résumé c'est apprendre la communication. Mes hypothèses de recherche sont au nombre de trois :

- Oui les activités d'écoute développent la compétence du vivre ensemble à la maternelle.
- Non, les activités d'écoute ne développent pas la compétence du vivre ensemble à la maternelle.
- Oui en partie, les activités d'écoute développent la compétence du vivre ensemble à la maternelle.

c) Choix méthodologique, d'acteurs, didactiques et pédagogiques

Pour mener à bien et à terme ma recherche, j'ai donc dû faire des choix. Tout d'abord, un choix méthodologique : construire un projet, une démarche sur les trois premières périodes de l'année scolaire afin de visualiser ou non une progression des acquisitions plutôt que de mettre en place une seule séquence et faire un pré-test et un posttest car à cet âge-là, le développement cognitif, moteur et sensoriel de l'enfant se construit de manière fulgurante, hétérogène. Toutefois, la première période est vu comme étant l'évaluation diagnostique des élèves afin d'observer ou non des progrès durant les deux périodes suivantes. Le facteur du temps m'a paru essentiel à prendre en compte et c'est pour cette raison que la démarche durant les trois périodes pourra être plus proche de leur développement.

De plus, j'ai fait le choix de privilégier une recherche qualitative au détriment d'une recherche d'ordre quantitative. Par voie de conséquence, j'en arrive à mon choix de public. Etant donné que j'ai en responsabilité une classe à double niveau, j'aurais pu exploiter ces deux publics différents (petite section et grande section) et analyser une progression ou encore des compétences communes ou différentes en termes de degré d'acquisition. Malgré un certain intérêt potentiel à cet axe de recherche, j'ai privilégié d'axer ma recherche sur les élèves de niveau de grande section. En effet, principalement choisi en raison de leur maturité cognitive, d'accès facilité à la conscientisation du langage et de l'autre plus développé, de langage qui passe encore pour certains par le corps et d'une grande hétérogénéité. Enfin, le groupe de grande section, a en son sein, deux élèves en situation de handicap et dans une démarche d'inclusion, j'ai voulu observer si les situations pour affiner son écoute pouvaient leur permettre de vivre et d'apprendre ensemble au même titre que leurs camarades. L'effectif de ma recherche est n =15, dont deux élèves sont en situation de handicapes (cognitif ; comportement /autisme), d'une élève suivie par le Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté (RASED) à partir de la seconde période, d'un élève suivi par une psychomotricienne libérale et par le psychologue scolaire à partir de la seconde période également.

En ce qui concerne mes choix didactiques, j'ai choisi de m'intéresser aux deux composantes de l'éducation musicale, c'est-à-dire à la perception et à la production. Je n'ai pas voulu centrer ma recherche sur l'une ou l'autre par bon sens. En effet, je cherche à montrer que les activités qui visent à affiner l'écoute (perception) développeraient la compétence de vivre ensemble des élèves (productions vocale, langagière, comportementale et physique) et donc leur capacité à communiquer. Supprimer une des deux composantes de l'éducation musicale reviendrait alors à occulter une partie de la question. Ce qui ne permettrait pas de traiter de façon précise les liens entre les compétences d'écoute et sociales.

Les choix pédagogiques se sont principalement nourris des différents ouvrages et également de la vision que j'ai de mon métier de professeur des écoles. En effet, dans ce cadre, je pense que le professeur des écoles a un rôle de médiateur de parole : il peut l'initier, la réguler, la développer, l'enrichir, la réfléchir et la distancer. Les principaux acteurs des apprentissages sont les élèves. En cela, mettre en place des situations d'écoute diversifiées, centrées sur des besoins pour résoudre des problèmes, individuelles et collectives, développant les productions langagières (communiquer, échanger, raconter, évoquer, questionner…) et les productions de comportements adéquats au vivre ensemble (respect, appropriation, élaboration, transmission

des règles de vie, écoute de soi et des autres…) m'a semblé motivant pour les élèves. Il est vrai que j'ai dû penser mon observation en critères : la perception, la production (vocale, langagière, physique et comportementale). Or, dans le cadre de mon mémoire, je fais le choix d'analyser les progrès en terme de perception (écoute) et de productions (langagière et comportementale uniquement) car je n'ai pas le temps nécessaire pour traiter les autres données et, si je hiérarchise le recueil de données pour mon analyse, il s'avère que seules les productions langagière et comportementale pourront montrer ou non s'il y a un lien entre écoute et vivre ensemble.

Pour finir, j'ai fait le choix de ne pas traiter la posture de l'enseignant dans ma recherche même si je reste à l'heure actuelle persuadée que c'est un facteur non négligeable dans l'acquisition de la compétence sociale des élèves. Ce pourrait être un axe fort intéressant d'analyser si les professeurs des écoles mettent en place des activités d'écoute dans une visée de développement de la compétence sociale.

d) Matériel

En parallèle de l'élaboration de mon cadre de recherche sous la direction de Madame Lonqueu, j'ai mis en place trois séquences dans le domaine *Agir, s'exprimer, comprendre au travers des activités artistiques_ affiner son écoute*. En effet, elles font référence à des activités progressives d'écoute et de production en suivant une organisation d'une séquence par période (environ 7 séances) (Annexe 1). Afin d'évaluer la progression et l'évolution de chaque élève de grande section, il m'a fallu construire une grille composée des différentes compétences travaillées à la fois dans les activités d'écoute et dans les activités de production. En effet, il n'existait pas, dans le domaine de la recherche, une grille préexistante et étalonnée pour les enfants de cette tranche d'âge dans le domaine de l'écoute et de la production en musique. Cette grille (Annexe 2) est individuelle, sur une durée de trois périodes et vise à mettre en lumière les progrès de l'élève dans l'acquisition des compétences étudiées tout en prenant en compte l'hétérogénéité du groupe. En annexe 2, il est possible de voir la grille créée et remplie pour l'élève n°3 (il n'est pas en situation de handicap et présente un profil moyen par rapport au groupe).

Au cours de son élaboration et de sa création, j'ai pu rencontrer divers problèmes de nature et d'enjeux différents. Tout d'abord, je me suis heurtée à la sélection de critères et à leur mise en relation. Comment mettre sur un même support les trois périodes alors que les activités sont

différentes ? Comment faire apparaitre les compétences ? Quelles compétences sont mises en jeu ? A partir de quel(s) support(s) puis-je travailler pour rendre compte de ces compétences ? Combien de sous critères par compétence ? Comment dois-je évaluer ces dites compétences ? Par des niveaux de maitrise ? En reprenant les quatre niveaux préconisés par l'Education Nationale pour le cycle 2 et 3 ? Ou puis-je n'en mettre que trois (non maitrisé, en cours de maitrise, maitrisé) ? Après au moins deux tentatives et un temps de réflexion, j'ai pu avec l'aide de Madame Lonqueu, mettre au point une grille évolutive, rendant compte des compétences mises en jeu dans les activités d'écoute et de production, notamment, les compétences d'écoute, les compétences de production langagière et comportementale (vivre ensemble). J'ai fait le choix de trois niveaux de maitrise étant donné la grande hétérogénéité du groupe des élèves de grande section de maternelle (deux élèves reconnus MDPH) et une courte période d'évaluation (trois périodes), trois critères me semblaient le consensus le plus objectif pour rendre compte d'une évolution s'il y en a une dans l'acquisition des compétences. De plus, je me suis inspiré du carnet de réussite utilisé dans l'école maternelle de Mesland et des programmes 2015 du cycle 1 pour élaborer les compétences. J'ai dû me restreindre et donc diminuer le nombre des compétences car il fallait que je prenne en compte le temps de traitement des résultats et le temps de ma recherche pour traiter objectivement les résultats. Enfin, dernier problème et non des moindres qu'il me fallait résoudre, c'est la mise en place de l'observation pour remplir la grille de chaque enfant. L'évaluation par l'observation se faisait donc en fin de chaque période mais également de manière continue pour rendre compte au plus près de la réalité du développement et de l'acquisition des compétences pour chaque élève.

Les activités dans le domaine de l'univers sonore au cycle 1 sont, pour rappel, autour de la perception et de la production. Elles sont complémentaires et nécessitent également une différenciation et une progression. Certaines activités demandent alors des prérequis, c'est pourquoi, par exemple, l'activité de perception (à la recherche du minuteur) n'a pu être possible qu'en période 3, là où les élèves avaient déjà découvert la posture d'écoute et pouvaient sans trop de difficultés pour la plupart faire, appel uniquement à l'ouïe pour résoudre ce problème.

i. Activités de perception

Les activités de perception tournent autour d'axes tels que les paysages sonores, la perception musicale (la voix comme un instrument par exemple), les paramètres du son, la posture d'écoute. Pour cela, je me sers d'outils physiques (instruments, corps, voix) et d'outils numériques : l'ordinateur. Etant donné que les enfants de cycle 1 sont en demande de support

visuel pour améliorer leur compréhension, il a été nécessaire d'en créer pour certaines activités mais ce n'est pas automatique. Dans le cadre d'un fonctionnement par projets interdisciplinaires, j'ai pu mettre en place des activités de perception qui mobilisent les domaines du cycle 1 tels que *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions* (Oral : questionner, évoquer, justifier, décrire ; Lexique : émotions ; Ecrit : lectures ; éveil aux langues) ; *Découverte du monde : matière et objets* (créations collectives des couronnes des saisons) ; *Vivre ensemble* (affichage collectif des règles de vie, contrat de vie de classe). Enfin, le lien entre perception et vivre ensemble réside dans l'apprentissage des notions d'écoute de soi, des autres, dans un souci de bien être individuel et collectif (climat de classe). Qu'en est-il des activités de production ?

ii. Activités de production

Les activités de production composent également les séquences de l'univers sonore. Elles sont composées d'activités autour de la voix (la respiration, les intonations, l'articulation), du corps (danse des émotions, danse des figures), du langage (association d'un son et d'une image dans le cadre d'une BD sonore par exemple, des émotions, le langage de communication et le langage écrit, de la cognition (mémorisation, élaboration d'hypothèses) et du jeu de la manipulation (instruments, productions rythmiques, *battles* de rythmes, canon ou simultanéité). De plus, dans le cadre de l'éveil aux langues, les élèves ont été appelés à produire des sons proches de ceux entendus (chant polynésien…) et à affiner leurs oreilles (syntaxe anglaise pour se présenter, pour se saluer, pour nommer, rythme pour produire des prénoms anglophones).

Les activités de production comme celles de perception sont importantes et nécessaires pour le développement global de l'enfant de grande section. Elles permettent, à mon sens, grâce à leur complémentarité de donner à chacun les outils pour échanger, vivre ensemble et communiquer de manière efficiente.

iii. Différenciation pédagogique pour les deux élèves en situation de handicap

La différenciation pédagogique est un outil systématique à mettre en œuvre pour les enfants à besoins particuliers. En revanche, elle est essentielle aussi pour tous les enfants car ils n'ont pas la même zone proximale de développement (ZPD) et n'apprennent pas au même rythme et avec les mêmes stratégies. Pour l'enfant porteur d'autisme et trouble du comportement, les activités de perception lui semblent douloureuses. C'est pourquoi, il peut entrer dans ces activités de manière différée. En effet, il lui est possible de s'éloigner de la source sonore, de se retrouver

dans un espace sécurisant (tel qu'un coin) et de manipuler son objet autistique (les Play mobil) tout en portant une oreille à l'activité. Pour l'élève porteuse de troubles cognitifs, la différenciation pédagogique se situe principalement autour de la capacité d'attention et le rythme pour la compréhension des situations (reformulation, explicitation, démonstration) dans les activités majoritairement de production. En effet, sa capacité de perception est très développée car elle lui permet d'attraper des éléments favorisant son intégration dans le groupe et de nourrir son besoin d'estime et de confiance en elle. Enfin, pour cette élève, je focalise ma différenciation pédagogique principalement sur le besoin de sécurité et d'attachement *secure* afin qu'elle rentre dans les activités sans craintes et angoisses du regard de l'autre.

Penser le matériel comme outil et support d'observations, d'apprentissages et d'acquisition de compétences a été utile et déterminant pour ma recherche qualitative afin de l'optimiser en réduisant le plus possible les biais. La mise en place de mon protocole de recherche peut être résumée par une phrase clef : choisir est une nécessité qui, pour avancer, nous oblige à renoncer.

III. Analyse qualitative

a) Recueil des données

Cet enregistrement est nécessaire étant donné que ma recherche est un travail par analyse qualitative du fait du faible effectif et que le recueil des données se fait principalement par observations durant les séances d'écoute et de production. Le remplissage de la grille d'observations individuelle se réalise pour chacune des trois périodes de recherches.

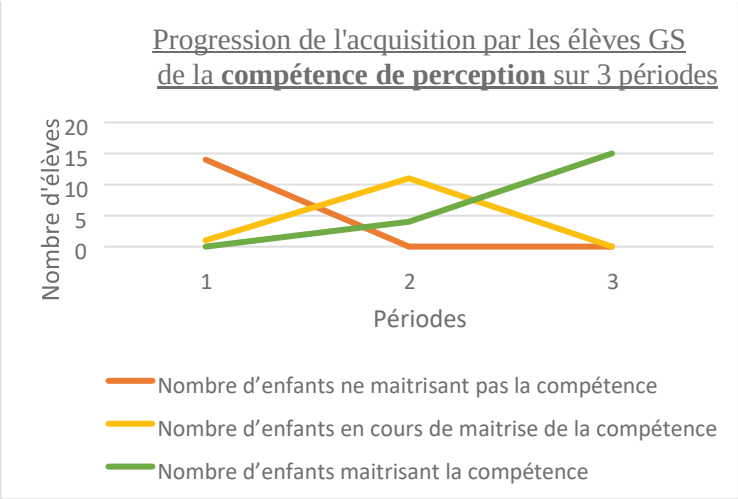
b) Résultats

Pour les trois premières périodes de l'année scolaire 2017-2018 avec le public d'élèves de grande section (n=15), il en ressort les résultats suivants pour le domaine de la perception et de la production (langagière et comportementale) :

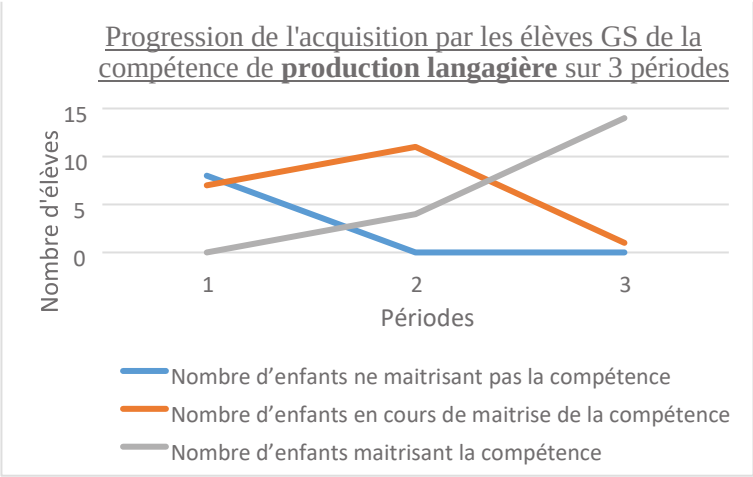
	Perception			**Production langagière**			**Production comportementale**		
Période	**1**	**2**	**3**	**1**	**2**	**3**	**1**	**2**	**3**
Nombre d'enfants ne maitrisant pas la compétence	14	0	0	8	0	0	13	0	0
Nombre d'enfants en cours de maitrise de la compétence	1	11	0	7	11	1	2	10	0
Nombre d'enfants maitrisant la compétence	0	4	15	0	4	14	0	5	15

En troisième période, le nombre d'enfants maitrisant la compétence de perception, de production langagière et comportementale est de 15 (plus ou moins pour la production langagière), alors qu'en première période, la majorité des enfants ne maitrisent pas la compétence de perception tout comme celle de la production comportementale. Une exception est mise en lumière avec la production langagière : il y a presque autant d'enfants ne maitrisant pas la compétence (8) que ceux en cours de maitrise (7).
En seconde période, la répartition du nombre d'enfants en cours de maitrise de la compétence (11) et celle du nombre d'enfants maitrisant la compétence (4) est identique pour la perception, la production langagière.

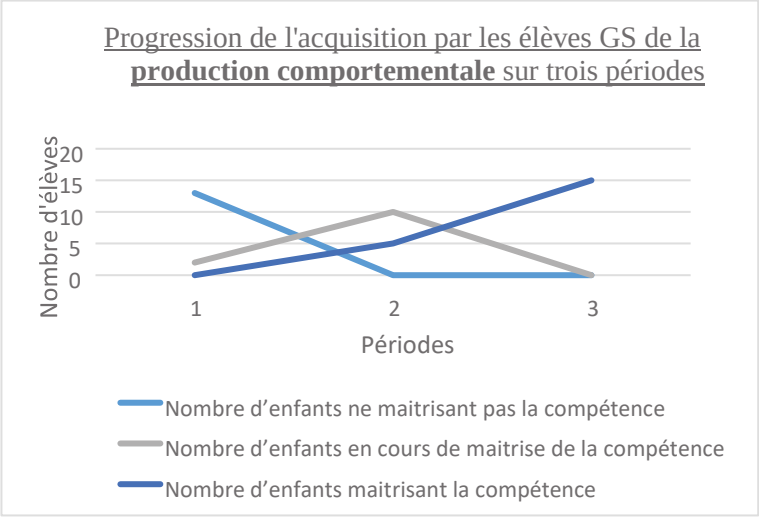
Pour la production comportementale, en seconde période, la répartition est presque équivalente aux deux autres compétences, c'est-à-dire qu'il y a la majorité des enfants qui sont en cours de maitrise et un tiers qui la maitrise totalement.



A la fin de la période 3, tous les élèves de grande section maitrisent la compétence de perception alors qu'en première période seulement un élève est en cours de maitrise et les autres ne la maitrisent pas.

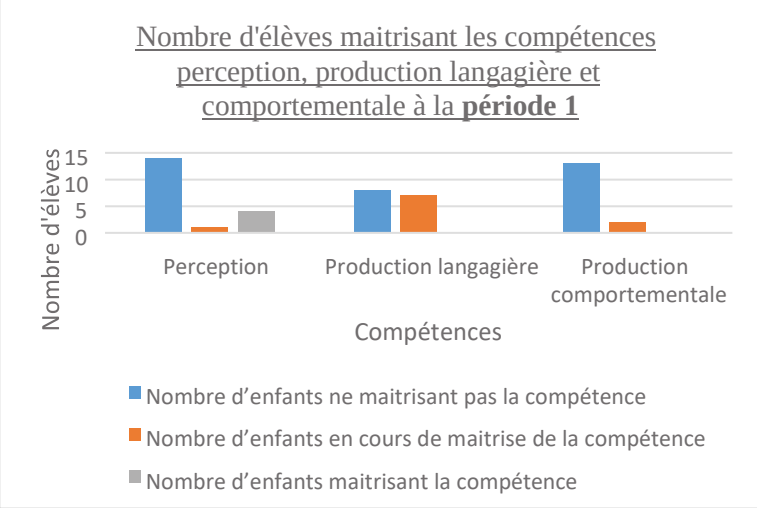


A la fin de la période 3, la quasi-totalité des élèves de grande section maitrise la compétence de production langagière alors qu'en période 1, il y avait autant d'enfants ne maitrisant pas la compétence que ceux en cours de maitrise.

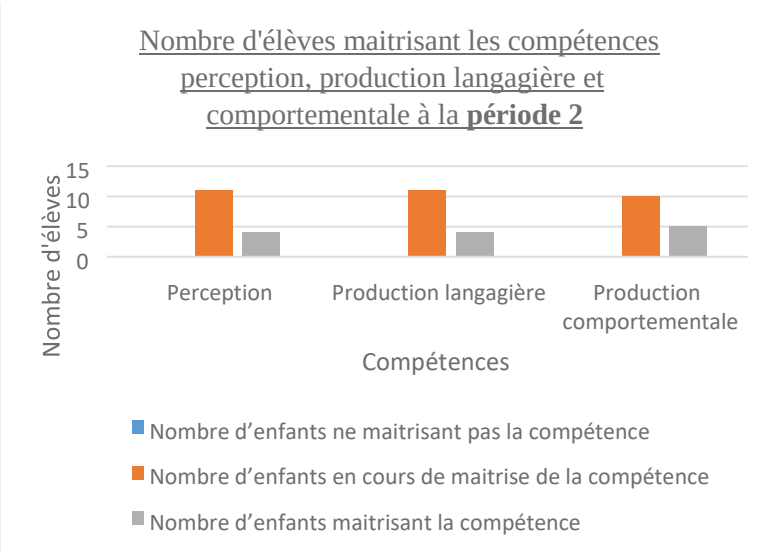


En période 3, la totalité des élèves de grande section de maternelle a acquis la compétence de production comportementale, c'est-à-dire la compétence pro sociale.

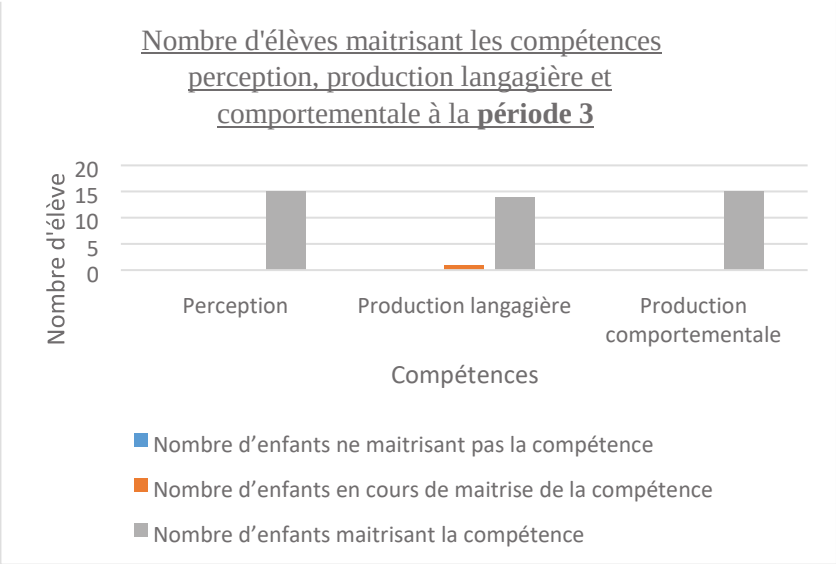
Une fois cette analyse par compétences effectuée, je peux envisagée une autre analyse, celle par période.



En période 1, il y a une majorité d'enfants ne maitrisant ni la compétence de perception ni la compétence de production comportementale alors que pour la production langagière il y a autant d'enfants ne maitrisant pas la compétence que d'enfants en cours de maitrise.



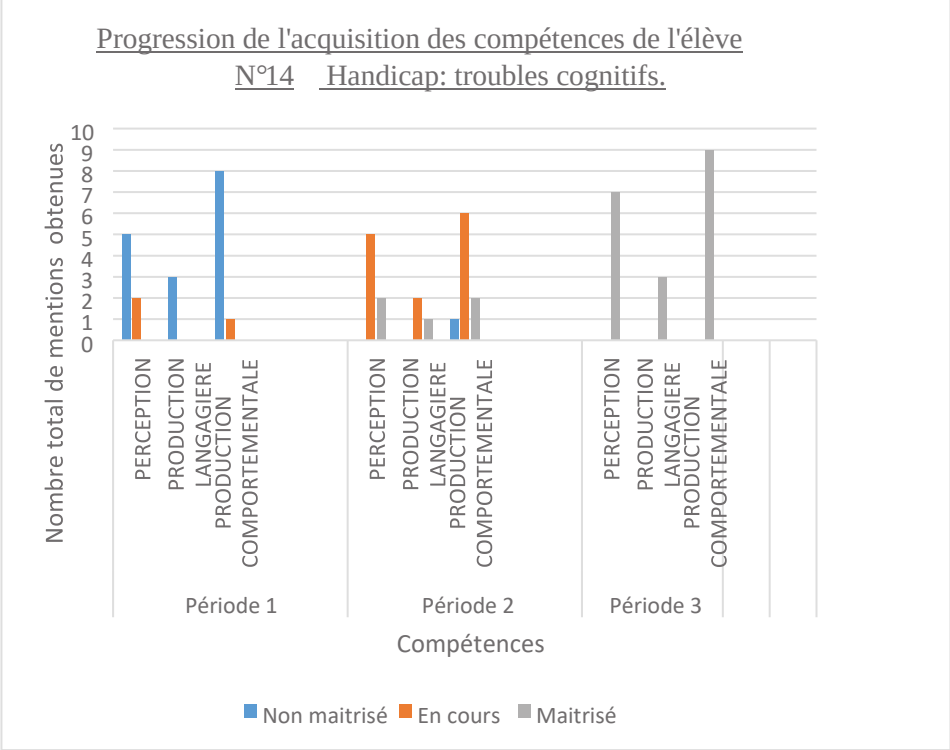
En seconde période, la majorité des enfants sont en cours de maitrise quel que soit le domaine (perception, production langagière, production comportementale) de compétence et un tiers ou moins les maitrise déjà.



En troisième période, tous les élèves de grande section maitrisent les trois compétences.
A l'aide de ces graphiques, on peut remarquer que l'acquisition des compétences de perception, de production langagière et de production comportementale suit le même schéma d'évolution, c'est-à-dire, pas de maitrise en première période, maitrise en cours pour deux tiers des élèves en seconde période et une maitrise totale pour tous les élèves en troisième période.
En effet, cela peut montrer un lien entre les compétences de l'univers sonore sans que l'on puisse dire de quelle nature est ce lien.

A l'heure actuelle de l'observation des données, je me suis intéressée uniquement à l'effet des activités d'écoute sur les compétences de production langagière et comportementale. Les trois domaines de compétences suivent la même progression au fil des trois premières périodes de cette démarche de projet. En troisième période, la perception, la production langagière et la production comportementale sont acquises par la majorité des élèves alors qu'au début de la démarche, elles n'étaient pas maitrisées.
A ce stade de la recherche, je vais m'intéresser à des profils particuliers de progressions d'enfants du groupe de grande section de maternelle en commençant par observer les données des deux enfants à besoins particuliers. Suivent-ils la même progression ? Ou au contraire, existe-t-il des différences ? Si oui, de quel ordre ?

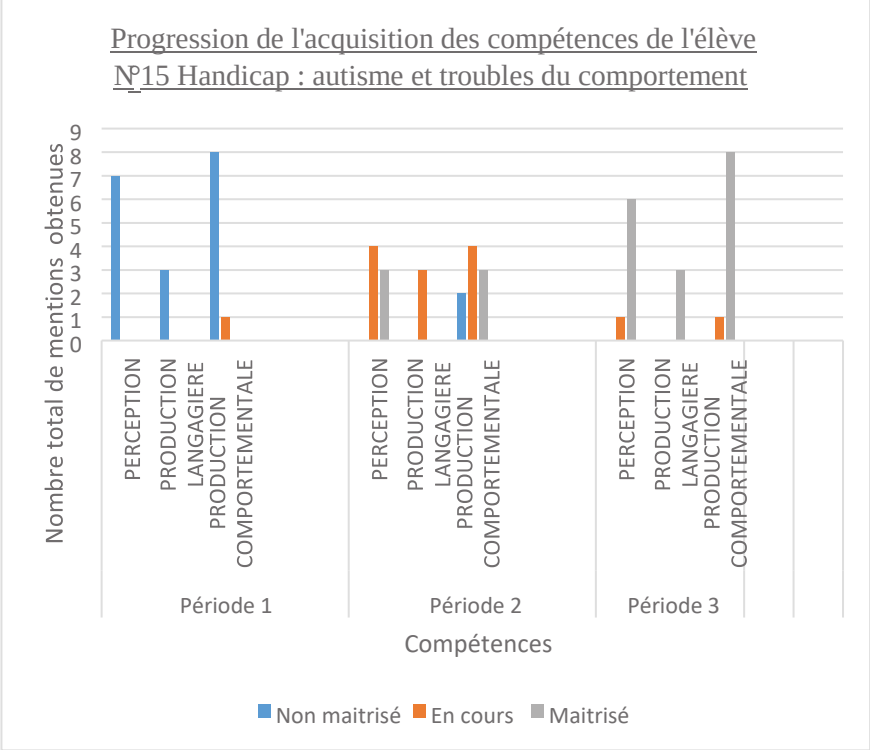
Je commence par l'analyse des résultats de l'élève ayant des troubles cognitifs et cela sur les trois périodes et les trois compétences étudiées.



On peut remarquer que la progression de l'élève en situation de handicap cognitif suit la même progression que celle des autres élèves du groupe. Une maitrise en cours dans la production comportementale en période 2 mais en troisième période, toutes les compétences sont acquises comme ses camarades. De plus, lors d'une activité de perception (à la recherche du minuteur, voir Annexe 1), l'élève a eu le meilleur score : 25 secondes alors que la plupart des élèves étaient compris entre 40 secondes et 1 min 15.

Certes, cet élève a des difficultés de compréhension, de production langagière (articulation, début de conscience phonologique), de production comportementale mais a tout de même des stratégies cognitives efficaces en s'appuyant sur sa perception. Grâce à ce levier et à une différenciation pédagogique au cours de ce projet, l'élève a progressé et montre une évolution similaire au reste du groupe. Avec des moyens mis en place, l'inclusion semble essentielle et tout à fait légitime.

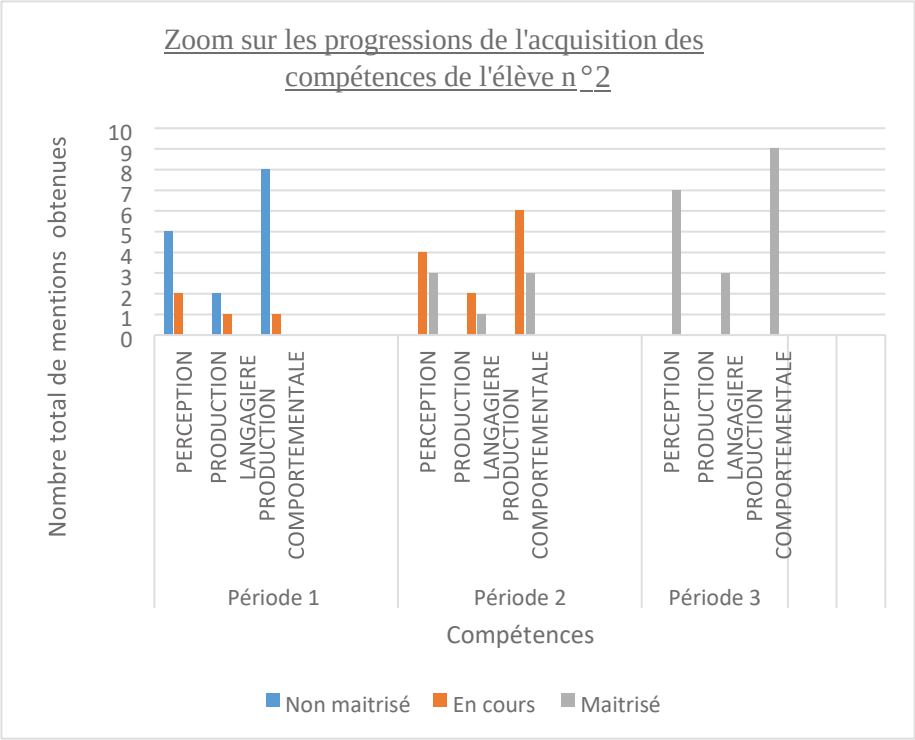
Ensuite, je m'attarde sur les résultats de l'élève en situation d'handicap reconnu de type autisme et troubles du comportement concernant les trois compétences étudiées durant trois périodes.



On peut remarquer que la progression de l'acquisition des compétences suit dans la globalité celle des autres élèves de son âge alors que cet élève est porteur d'autisme et en situation de troubles du comportement. En période 2, on remarque que les compétences sont assez homogènes dans leur maitrise. En revanche, il reste des compétences en cours pour la période 3 ce qui diffère du reste du groupe.

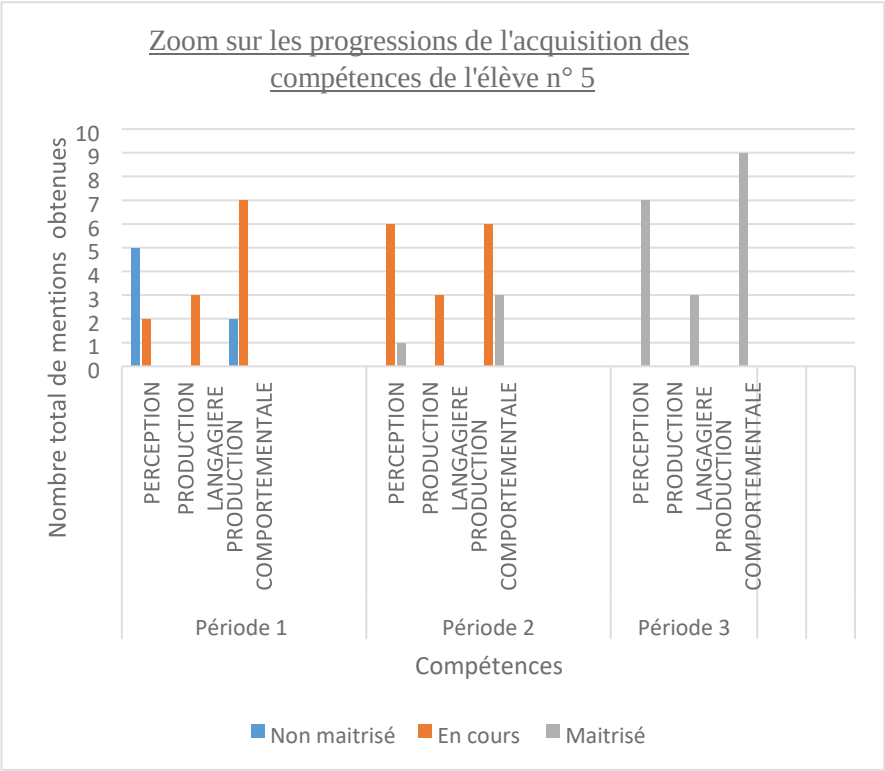
Une fois l'évolution analysée des deux élèves en situation d'inclusion, je peux m'intéresser à d'autres profils d'évolution d'élèves tels que l'élève n° 2, l'élève n°5, l'élève n° 4, l'élève n°10.

Tout d'abord, j'ai choisi d'effectuer un zoom sur l'élève n°2 pour plusieurs raisons mais je vous laisse l'observation de sa progression tout au long des trois périodes en ce qui concerne les trois compétences étudiées.



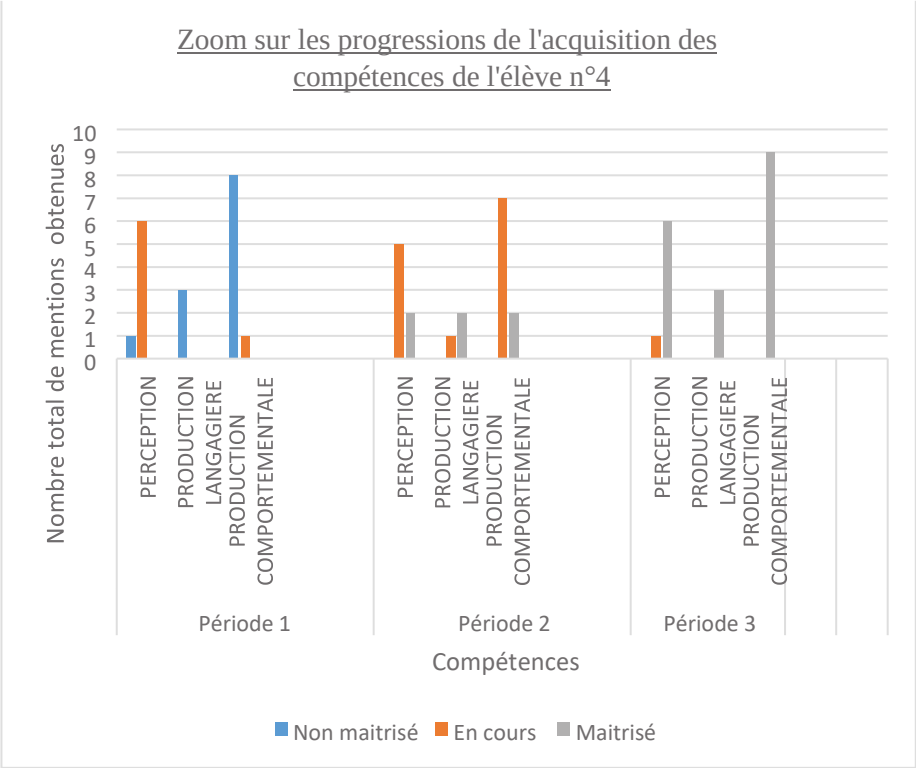
L'élève n°2 débute en période 1 avec quelques compétences en cours de maitrise dans les trois domaines comme la perception, en langage (être capable de pratiquer divers usages du langage oral), comportementale (être capable d'élaborer des règles de vie, de respecter les autres et d'identifier et d'exprimer les émotions et les ressentis). En période 2, il n'a plus aucune compétence non maitrisée mais soit avec le statut en cours ou maitrisé. Enfin, en période 3, il maitrise l'ensemble des compétences des trois domaines étudiés.

Puis, il faut se pencher sur la progression de l'élève n° 5 qui évoque un tout autre profil.



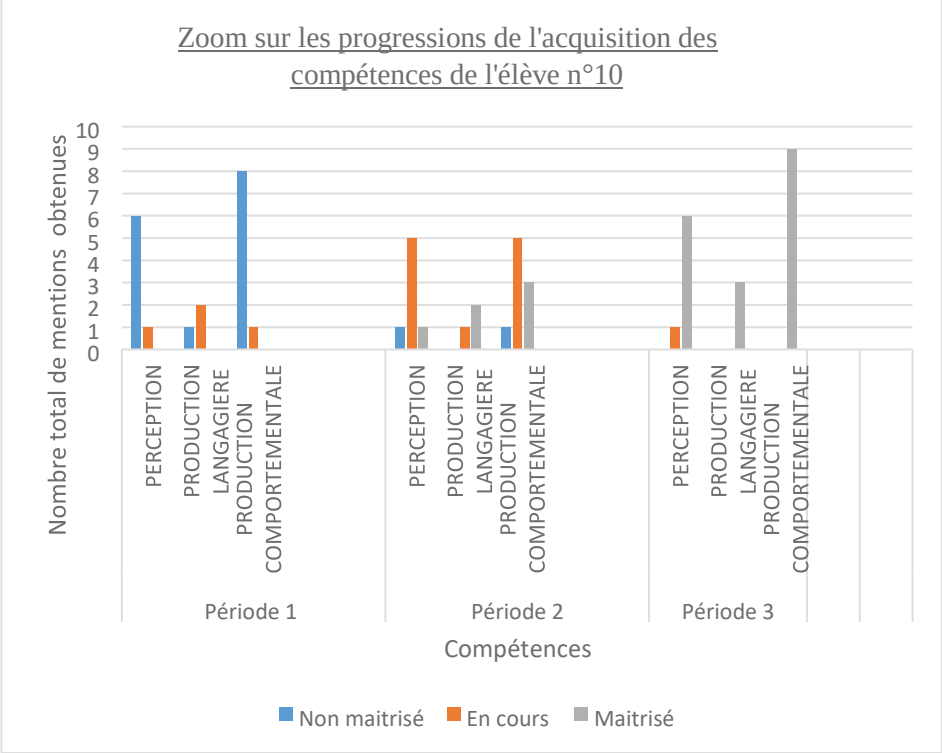
L'élève n°5 a la particularité d'avoir dès la première période une majorité de compétences en cours de maitrise, tout particulièrement en production langagière. En période 2, cette dernière compétence reste en cours d'acquisition alors que la perception et la production comportementale montrent une maitrise débutante. En période 3, toutes les compétences sont acquises totalement.

Dans un troisième temps, j'ai trouvé intéressant de vous partager une autre progression d'un élève qui en troisième période, n'a pas encore eut le temps de maitriser l'ensemble des compétences. Le temps, le rythme et la maturité sont bien propres à chaque enfant. Il faudrait constater si en période 4 ou 5, cet élève a acquis ou non l'ensemble des compétences étudiées.



L'élève n°4 met en lumière un autre profil de progression. En effet, si l'on observe la compétence de perception, en période 1, on constate qu'elle est majoritairement en cours de maitrise alors que pour les autres élèves du groupe, la répartition est inverse. En période 2, majoritairement en cours de maitrise et le reste acquis. Enfin, en période 3, cela s'inverse : la majorité est acquise même s'il reste une partie en cours d'acquisition. En revanche, les deux autres compétences, c'est-à-dire production langagière et comportementale évoluent de manière similaire aux autres élèves de cet âge.

Enfin, l'élève n°10 montre une autre progression des acquisitions des compétences visées par la recherche.



Pour terminer, j'ai choisi de m'attarder également sur cet élève n°10 qui montre un profil différent. En effet, il montre pour les trois compétences une répartition équivalente aux autres élèves du groupe. En revanche, en période 2, il s'avère que pour les trois compétences étudiées, il y a la présence des trois niveaux de maitrise (ce qui rappelle les profils des élèves n°14 et 15 pour la production comportementale). Or cet élève ne présente aucun handicap reconnu. Pour la période 3, les compétences de production langagière, comportementale sont acquises entièrement. Il reste cependant une maitrise en cours pour la compétence de la perception qui est acquise de manière générale.

c) Discussion

L'hypothèse de cette recherche est de montrer qu'un projet autour des activités d'écoute dans le domaine de l'univers sonore développe la compétence du vivre ensemble (production comportementale) des élèves de grande section sur une durée de trois périodes scolaires. Pour rappel, mes interrogations de départ étaient tournées vers le moyen de favoriser une meilleure écoute, une meilleure conscientisation de la parole et de l'autre pour un meilleur langage. Il s'agirait donc de favoriser l'échange pour mieux vivre ensemble car si l'élève apprend à mieux

écouter, alors il parlera mieux, il échangera de manière plus efficace et plus respectueuse d'autrui. Il saura alors mettre en œuvre une communication de qualité.

Les résultats ont permis de montrer qu'au fil des trois premières périodes de l'année scolaire, les activités mises en place de perception et de vivre ensemble s'influençaient car il y a la même évolution de manière globale pour tous les élèves. Au bout de la troisième période tous ont acquis les compétences musicales (perception et production) et la compétence sociale. Pour rappel, ma question de recherche est : en quoi affiner son écoute peut-il être un levier pour développer la compétence sociale de chacun au profit du vivre ensemble ? L'hypothèse alors retenue parmi les trois citées préalablement[1] est : oui en partie, les activités d'écoute développent la compétence du vivre ensemble à la maternelle. Tous les élèves ont appris au travers d'activités d'écoute (sonores : langagières, musicales, verbales et non verbales) à mieux percevoir les sons de leur environnement et à distinguer les similitudes et les différences ; à identifier diverses sources sonores ; à élaborer des stratégies collectives et individuelles pour mieux entendre ; à enrichir leur langage afin de communiquer et de comprendre et se faire comprendre par autrui ; à développer un comportement pro social (règles de vie) en élaborant le cadre de vie collectif, en devenant plus autonome et respectueux de soi comme d'autrui. Tous ont réussi malgré une forte hétérogénéité. Il y a donc un lien entre compétences musicales et compétence sociale.

Il est vrai que je pourrais dire que l'hypothèse est validée entièrement car la majorité des élèves arrive à la maitrise de ces compétences malgré une grande hétérogénéité. Or, du fait que cette recherche soit une recherche qualitative, je ne peux extraire des résultats une tendance fiable qui pourrait mettre en exergue un lien entre les compétences musicales et sociales. Je ne peux également pas dire qu'il y ait une quelconque corrélation entre les compétences musicales et sociales développées au cours de ces trois périodes scolaires. De plus, un certain nombre de biais peuvent venir altérer la recherche.

d) Biais de la recherche

Toute recherche est sujette à des limites et donc à des biais. L'essentiel est donc d'en prendre conscience, de les identifier au mieux au préalable pour pouvoir anticiper quand cela est possible. Tout d'abord, la posture du professeur des écoles. Edith Martens et Vincent Van SULL, dans *Osez la musique* (1992) montrent qu' « *Il nous est arrivé de travailler avec des*

[1] Partie 2 : Protocole de recherche : b. Problématisation et hypothèses de recherche

classes dont les titulaires prônaient plus la compétitivité que la solidarité entre les enfants. Résultat : les enfants ne s'écoutaient pas, ne se respectaient pas, le groupe était inexistant. […] Pendant plusieurs mois, il a fallu installer une cohésion dans le groupe afin qu'ils s'acceptent l'un l'autre et qu'ils s'écoutent. Alors seulement, la musique pouvait se faire de façon agréable et était une source de joie. » (p. 15). Cette expérience met en lumière comment la posture du professeur des écoles influence le climat de classe et la réussite des apprentissages inhérents. Elle montre également la notion du temps qui est nécessairement primordiale à prendre en compte dès lors que nous sommes dans une démarche de projet basé sur le vivre ensemble. De plus, le faible effectif du public de la recherche ne permet pas de dégager de corrélation ou de tendance. Il serait intéressant de tester ce protocole de recherche sur plusieurs classes ou de suivre ce même groupe d'élèves jusqu'au cycle 3 dans le cadre d'une étude longitudinale.

En ce qui concerne la nature du matériel, les résultats de la recherche montrent qu'il n'y a pas ou peu d'incidence du type d'activités sur la maitrise ou non d'une compétence car les séances respectent une progression temporelle intra-période et inter-période. En revanche, étant donné qu'il n'existe pas de grille d'observation étalonnée et validée scientifiquement par les comités de recherche, ma grille d'observation ici créée et utilisée pour le recueil des données peut contenir certains biais tels que le nombre différent de critères au sein des compétences, par exemple, sept critères pour la perception, trois pour la production langagière et neuf pour la production comportementale. En revanche, les niveaux de maitrise au nombre de trois et non de quatre comme au cycle 2 et 3.

Une des clefs de cette recherche, c'est de permettre à tous les élèves une prise de conscience de la façon dont nous percevons les sons, l'autre et soi au sein du groupe et comment ces interactions s'établissent. Selon Viviane Bouysse, l'enfant, dès tout petit, « *s'appuie sans doute sur des éléments d'intonation, mais il n'est pas conscient qu'il utilise ces éléments. Il n'est pas conscient des éléments du sonore, tout le travail sera d'entrer dans cette analyse. Il est dans quelque chose de global, où il y a, à la fois, l'intonation, la gestuelle ou la mimique, de manière très importante, surtout avec les petits, et tout cela n'est pas distinct, dans son appréhension de la situation. Ce sont ces indices dont l'école va le rendre conscient, parce qu'on en a besoin dans d'autres domaines.* »[1]. C'est pourquoi, il aurait fallu, en amont de la recherche, effectuer un prétest pour avoir connaissance du niveau de conscientisation des élèves en ce qui concerne la perception du sonore et son influence sur la communication et le vivre ensemble, ainsi qu'un

[1] *Actes du colloque national : L'éducation musicale de la maternelle à l'université* p. 150, l.2 à 16

prétest de capacité de mémoire (mémoire de travail notamment) et de langage (lexique, syntaxique, sémantique) car ces deux capacités ont une réelle détermination quant à l'apprentissage de la langue, de l'oreille et donc de la capacité à communiquer efficacement.

Enfin, en ce qui concerne le versant de l'inclusion de deux élèves à besoins particuliers dans cette recherche, il s'avère qu'il existe un biais, à mon sens, intéressant à prendre en compte, celui de la différenciation pédagogique mise en place au sein des compétences étudiées. Elle a été mise en œuvre en l'adaptant au plus près de la réalité de ces deux élèves et de leurs handicaps (trouble du comportement et autisme, troubles cognitifs). La grille d'observation n'est pas, à l'heure actuelle utilisable pour d'autre nature de handicap telle que la déficience auditive. Il conviendrait d'effectuer des changements adaptés pour ce handicap par exemple. Pour approfondir ce lien entre écoute et langage pour tous, il faudrait s'intéresser à la pratique vocale des enfants déficients auditifs, comme le souligne Annie Ducol *« L'enfant entendant parle parce qu'il entend, alors que le sourd ne met pas en place le langage de lui-même. »*[1]. Comment alors une même recherche, pourrait-elle être adaptée ? Il serait intéressant de connaitre le processus de socialisation et les leviers de communication liés au domaine musical au sein de l'école pour les enfants déficients auditifs.

Une remarque peut se construire autour de l'hétérogénéité du groupe. L'hétérogénéité du groupe de grande section est ici non pas un biais mais une richesse. Cela met en lumière que, malgré les différences sociales, environnementales, individuelles et cognitives, la musique au travers d'activités diverses permet à tous de réussir et d'acquérir des compétences telles que la compétence sociale, de perception et de production langagière.

Pour conclure, je peux dire que malgré un certain nombre de biais présents dans ce protocole de recherche, il m'a été très difficile tout au long de son élaboration de penser, d'éviter et de réduire au maximum les biais, n'ayant pas de grille étalonnée dans ce domaine. J'ai dû alors choisir quels biais ne pouvaient être supprimés mais au moins diminués pour objectiver le plus possible cette expérience de démarche de projet.

[1] Actes du colloque national : L'éducation musicale de la maternelle à l'université, p 150-151

Conclusion

Les activités d'écoute développent la compétence sociale des élèves et leur capacité à mieux vivre ensemble, notamment du fait de leurs diversités, elles favorisent l'expression, les langages (corporel et verbal), développent les capacités de perception et rassemblent tous les individus d'un même groupe autour de leur sensibilité au travers des émotions. En effet, elles sont un ancrage pour permettre la compréhension de soi et de l'autre, l'échange, le respect, la coopération, le partage et la socialisation sans oublier une forme d'engagement des individus dans les apprentissages. Tous les élèves qui ont participé à cette recherche ont acquis la compétence sociale grâce en partie aux activités d'écoute quel que soit leur rythme de développement. Tous ont été actifs dans leurs apprentissages et tous ont réussi, y compris les deux élèves en situation de handicap. C'est pourquoi une des missions de l'école est ici remplie grâce à la musique : la réussite de tous.

L'inclusion de deux élèves à besoins particuliers nécessite une adaptation de la part du groupe classe afin de comprendre, d'accepter et de respecter autrui dans leur différence. Les activités d'écoute montre que ces deux élèves ont une progression similaire aux autres élèves du groupe ce qui reflète non plus leur différences mais leur similitudes. En cela, le rôle et la posture professionnelle de l'enseignant sont primordiaux : si j'avais été une enseignante qui insistait sur les différences individuelles et privilégiait un climat de classe compétitif, alors les élèves n'auraient pu accéder au sens donné aux activités d'écoute et de vivre ensemble. Par conséquent, ils n'auraient sans doute pas autant développé leurs compétences sociales et leur empathie. A l'inverse, je considère que si je ne m'applique pas à moi-même mes propres enseignements et principes, les élèves ne peuvent même de manière inconsciente (processus des neurones miroirs) les produire. C'est pourquoi, je souhaitais mettre en place un climat de classe favorable pour les apprentissages, où l'entraide, le partage et l'empathie soient centrales. Ainsi, les activités d'écoute diversifiées, musicales et autres ont permis à chacun de progresser dans l'acquisition des compétences sociales. Elles ont permis également de créer non plus seulement un groupe soudé mais une communauté qui élabore et transmet les règles de vie collective, qui partage l'expérience du plaisir d'apprendre à l'école. Faire sens dans les situations d'apprentissages que j'ai pu construire m'a paru de plus en plus nécessaire pour la réussite des élèves. Cette recherche a résonné dans ma pratique et ma réflexion tout au long de l'année et je rejoins l'idée de Jean-luc Idray, de Denis Waleckx et d'Isabelle Lyzwa lors du colloque national concernant l'éducation musicale de la maternelle à l'université de Dijon

(2002) : « *L'éducation musicale est présente partout, mais toutes les disciplines peuvent être présentes partout.* » (p 88 l. 61). Fonctionner par projet, faire du lien, réutiliser les savoirs et les capacités déjà acquises pour apprendre à nouveau, apprendre différemment, apprendre autrement. L'utilisation d'albums et de livres documentaires ainsi que des BD sonores a été une aide et un support pour la réussite de tous. J'ai pu, au fur et à mesure des périodes, adapter, différencier et faire progresser le groupe tout comme les individus. Je dois avouer qu'au début de ma recherche, j'ai intuitivement essayé de lier l'écoute au vivre ensemble afin que les élèves réussissent à se socialiser, à s'écouter et à mieux communiquer car ils n'avaient pour ainsi dire aucun plaisir ni désir à apprendre ni même à être ensemble : la loi du plus fort régnait. De plus étant une professeure des écoles novice, je souhaitais que tous les élèves soient actifs dans leurs apprentissages et cela n'est possible que lorsque le climat de classe est de qualité. Sans oublier, qu'une des cinq compétences professionnelles à acquérir dès le début concerne la *« P4 : Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves (bienveillance, sens des apprentissages, participation des élèves, règles, aides pour apprendre, gestion du temps, de l'espace) »*[1]. Alors entre le faible nombre de recherche scientifique sur le sujet et juste une intuition, j'étais à mille lieux de ces résultats de recherche. Je ne pensais pas que les activités d'écoute auraient pu avoir un tel impact sur la réussite des élèves et sur le climat de classe. C'est pourquoi, je souhaiterai, tout en exerçant le métier de professeur des écoles, continuer ma recherche dans le cadre d'une thèse sur cette thématique, voir même tester à plus grande échelle ma grille pour la valider ou non scientifiquement.

En résumé, les activités musicales sont donc, pour le professeur des écoles, non pas simplement une plage horaire pour la chorale de l'école ou encore une discipline sans lien avec les autres domaines comme on pourrait trop simplement le croire. Non, la musique à l'école dès le cycle 1, est un outil pédagogique améliorant le climat de classe et sa gestion, la cohésion au sein du groupe et le bien-être individuel et collectif.

Pour conclure, la musique, dans le cadre d'une démarche de projet est bel et bien un moyen pédagogique pour mieux vivre ensemble. En cela, elle peut être un support de langage au profit d'une sensibilisation à la citoyenneté : le plaisir de communiquer et de mieux vivre ensemble.

[1] Bulletin officiel n°13 du 26 mars 2015 Fiche N°11 – Grille d'évaluation des professeurs stagiaires)

Bibliographie

Audard, Y., & Eloire, J. M. (2002). Atelier n°7: Jusqu'où peut-on conduire la connaissance des langages musicaux dans le cadre de l'enseignement général? *Colloque national: L'éducation musicale de la maternelle à l'université*, (pp. 75-78). Dijon.

Bouysse, V., Delahaye, J., Guieux, C., & Ducol, A. (2002). Atelier n° 17, Pratique vocale et maîtrise du langage, Actes du colloque national. *L'éducation musicale de la maternelle à l'université*, (pp. 89-150). Dijon.

Fortin, J. (2001). *Mieux vivre ensemble dès l'école maternelle.* Paris: Hachette.

Gillie-Guilbert, C., & Friscth, L. (1995). *Se former à l'enseignement musical. Approches didactiques et pédagogiques.* Paris: Masson et Armand Colin Editeurs.

Idray, J.-l., Waleckx, D., & Lyzwa, I. (2002). Atelier n°8 : L'éducation musicale, vecteur de transversalité. *Colloque national : L'éducation musicale de la maternelle à l'université*, (p. 187). Dijon.

Jarry, H. (9 mars 2002). L'éducation musicale de la maternelle à l'université. *Colloque national de l'éducation musicale de la maternelle à l'université* (p. 45 à 150). Dijon: CRDP Bourgogne.

Loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. (2005). Paris.

Martens, E., & Van Sull, V. (1992). *Osez la musique! Eveil des enfants au plaisir de la musique.* Bruxelles: Labor.

Ministère de l'Education Nationale, d. l. (2015, mars 26). *Bulletin Officiel spécial n°2*. Récupéré sur www.education.gouv.fr: http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/37/8/ensel4759_arreteannexe_prog_ecole_maternelle_403378.pdf

Ministère de l'Education Nationale, d. l. (2015, mars 26). Fiche N°11 – Grille d'évaluation des professeurs stagiaires. *Bulletin Officiel*. France.

Passerieux, C., Amigues, R., Bassis, O., Bautier, E., Brissiaud, R., Devanne, B., … ZerbatoPoudou, M.-T. (2009). *La maternelle première école premiers apprentissages.* Lyon: Chronique sociale.

Programme scolaire. (2015, mars 26). *Ministère de l'Education Nationale*.

Ribière-Raverlat, J. (1997). *Développer les capacités d'écoute à l'école, écoute musicale, écoute des langues.* Paris: Presses Universitaires de France.

Schaeffer, P. (1966). *Traité des objets musicaux.* Paris: Editions du Seuil.

Annexes

Annexe 1 : Séquences pour les trois périodes de l'année scolaire 2017-2018 en grande section de maternelle du domaine Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques : Univers sonore.

Cycle 1 / Classe : GS PS / **Périodes : P1 et P2** Séquence : Affiner son écoute	
Problématique de séquence : comment mieux écouter pour comprendre ? Ecoute de l'autre, de soi Démarche de projet	Liens avec d'autres disciplines : Vivre ensemble. Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Outils pour structurer sa pensée. Explorer le monde : temps et espace

Titre des séances	**Compétences**			**Description**
	Connaissances	Capacités	Attitudes	
Séance 1 : Paysage sonore campagne	Les sons de la campagne Le lexique associé (oiseau, voiture, tracteur, branches, vents…)	Etre capable d'écouter de manière active	Posture d'écoute active (bouches fermées, sans trop bouger, yeux possibles fermés, oreilles ouvertes) Ose prendre la parole	Attendre le silence Première écoute sans indication Hypothèses formulées par les élèves et retranscrites au tableau. Deuxième écoute. Puis écoute en différé.
Séance 2 : Paysage sonore ville + dame clef et pluie	Les sons de la ville, de la voiture Le lexique associé	Etre capable d'écouter de manière active	Posture d'écoute active Ose prendre la parole	Attendre le silence Première écoute sans indication Hypothèses formulées par les élèves et retranscrites au tableau. Deuxième écoute. Puis écoute en différé.

<u>Séance 3</u> : BD sonore campagne	Les sons de la campagne Les mots images	Etre capable d'associer une image au son que l'on entend	Posture d'écoute Respect de l'autre Ose prendre la parole au sein du groupe	Silence. Distribution des images. Bonne compréhension des mots images. Ecoute. A chaque son lève l'image. Réécoute. Placement dans l'espace puis chronologie.
<u>Séance 4</u> : Ecoute de Vivaldi : l'automne	Paramètres du son Emotions	Etre capable de dire son ressenti, le rythme, l'intensité des instruments. Etre capable de prendre du plaisir à l'écoute	Posture d'écoute	Attendre le silence Ecoute plaisir
<u>Séance 5</u> : Devinettes des sons + tableau à double entrée paramètre du son et instruments	Verbes d'action Paramètres de sons Instruments	Etre capable de verbaliser, d'écouter.	Posture d'écoute active et ose prendre la parole au sein du groupe.	Affiche des paramètres du son. Instruments de musique. Les élèves se placent derrière un meuble le reste du groupe se met en posture d'écoute et chacun leur tour joue de l'instrument. Le reste du groupe devine.
<u>Séance 6 :</u> Paysage sonore de l'hiver	Rivière sons oiseaux	Etre capable d'écouter activement, de se relaxer et de visualiser des images mentales	Posture d'écoute active Tenir le silence pendant 2 min	Ecoute de passage en passage. Verbaliser les images que chacun a.
<u>Séance 7 :</u> A la recherche du minuteur caché par Croissant dans la classe	Le son du minuteur	Etre capable de garder le silence Etre capable de se déplacer dans la classe en suivant seulement sa perception du son du minuteur	Posture d'écoute Observer l'autre et son déplacement	Désignation volontaire d'un élève pour rechercher le minuteur. Le reste du groupe des GS doit observer et noter sur une feuille les déplacements de leur camarade. Dire si simple ou non.
<u>Séance 8 :</u> Ecoute de Vivaldi Hiver	Paramètres du son Emotions	Etre capable de dire son ressenti, les paramètres du son	Posture d'écoute Plaisir	Attendre le silence Ecoute plaisir

<u>Séance 9 :</u> Ecoute de musique instrumentale autour de noël.	Paramètres du son Emotions	Etre capable d'écouter activement collectivement Etre capable de frapper les 4 temps sur le thème Christmas	Posture d'écoute Plaisir	Attendre le silence. Posture d'écoute. Ecoutes. Verbalisation sur les ressentis.
<u>Séance 10 :</u> Différents compositeurs d'époques d'hier à aujourd'hui	Compositeurs Instruments paramètres du son Orchestre	Etre capable d'écouter un morceau de musique classique en identifiant les instruments d'un orchestre	Plaisir Posture d'écoute active	Ecoute Reconnaissance de thèmes (films) Vidéos des orchestres. Fiches de compositeurs

<u>Chansons et comptines apprises</u> : Mains en l'air, Epo i tai tai E, L'automne, C'est gugusse avec son violon, Toc Toc Toc, Noel Jazz.

Cycle 1 / Classe : GS PS / **Période : P3** <u>Séquence</u> : Affiner son écoute

Problématique de séquence : comment mieux écouter pour comprendre ? Affiner son écoute au travers de différentes activités Démarche de projet	Liens avec d'autres disciplines : Vivre ensemble. Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Outils pour structurer sa pensée. Explorer le monde : temps et espace

Titre des séances	**Compétences**			**Description**
	Connaissances	Capacités	Attitudes	
Séances sur la période tous les jours : YOGA	Corps Latéralité	Ecouter Produire	Curiosité Sans peur du jugement de l'autre	Posture d'écoute possible en ayant choisi un espace propre à soi dans la classe. Ecouter et faire.
Séance 1 : Marquer la pulsation avec une partie de son corps + entrainement écoute et chant comptine : scions scions du bois en canon	Pulsation Régulier Parties du corps	Ecoute Production Coordination	Respect des consignes et des autres. Plaisir.	Echauffement. Exemple de marquer la pulsation avec la tête. Deux élèves frappent la pulsation (1 et 2), tout le monde essaye de la reproduire. Comme le cœur. Le contre temps : hmm rien 1 et 2 frappé. Marquer la pulsation avec une autre partie du corps ? Puis le corps en entier. Scions du bois : une fois seule puis phrase par phrase. Puis en canon.
Séance 1 bis : paramètres des sons en plusieurs séances.	Fort Faible Lent et rapide Aigu grave	Ecoute active	Respect des autres.	Opposer fort et faible. Opposer lent et rapide Opposer aigu et grave
Séance 2 : Fiche écoute Tchaïkovski : musique sert aussi de ballets (danse).	Paramètres du son Instruments Orchestre Ballets	Ecoute Mobilise le langage oral et corporel. Spectateurs.	Respect des consignes et des autres. Plaisir et curiosité.	Echauffement Ecoute Ressentis ? émotions ? Réécoute : Instruments, rythme…

<u>Séance 3</u> : Ecoute et chant et danse en rond à 6. + apprentissage quotidien phrases par phrases.	Couleurs Parties du corps	Ecouter Identifier reconnaitre et montrer Chanter et danser ensemble. mémoriser	Respect des consignes et des autres. Plaisir. Entre dans l'activité.	Echauffement et prévoir des cartons de couleurs. Au pays des couleurs on y danse on y danse Au pays des couleurs on y danse tous en cœur Quand je dis rouge personne ne bouge Quand je dis bleu on cache ses yeux Au pays des couleurs on y danse on y danse Au pays des couleurs on y danse tous en cœur Quand je dis blanc on montre ses dents Quand je dis vert on touche par terre Au pays des couleurs on y danse on y danse Au pays des couleurs on y danse tous en cœur Quand je dis noir on va s'asseoir Quand je dis rose on prend la pose Au pays des couleurs on y danse on y danse Au pays des couleurs on y danse tous en cœur Quand je dis gris tout le monde sourit Quand je dis violet on touche ses pieds…
<u>Séance 4</u> : Ecoute de Hans Zimmer : musique d'orchestre au service de films.	Paramètres de son Instruments Orchestre Films / cinéma	Ecoute Mobilise le langage oral et corporel. Spectateurs.	Respect des consignes et des autres. Plaisir.	Echauffement Ecoute Reconnaissance des thèmes/mélodies ? Réécoute après avoir posé les hypothèses. Trace écrite la musique -> film
<u>Séance 5</u> : **écoute et chant comptine : il pleut il mouille c'est la fête à la grenouille.** en canon	Gestuelle Grenouille et pluie	Mimer ensemble Dire de mémoire	Respect des consignes et des autres. Plaisir.	Echauffement Ecoute Mise en œuvre / gestuelle. Coopération.
<u>Séance 6 :</u> A la recherche du minuteur	Le son de l'horloge pour le repérer	Silence Ecoute Recherche	Observe Respect	Coin regroupement un élève sort de la classe et attend que l'on cache l'objet sonore. Il rentre de nouveau dans la classe. Les autres le laissent chercher.

<u>Séance 7 :</u> production d'un enregistrement audio : le livre du Baltazar. Et des phrases.	Sons des objets Enregistreur Sa voix	Ecoute Production	Curiosité plaisir	Enregistrement du livre Baltazar et de sa voix.
<u>Séance 8 :</u> Danse sur une musique classique Vs Technocat de Tom Wilson	Genres musicaux Rythme et pulsation Emotions différentes	Ecoute Danser Verbaliser Ressentir	Prendre du plaisir ensemble au sein du groupe. Respect de l'autre et des règles.	Danse sur une musique de genre classique puis sur une musique techno : jungle drum. On libère l'énergie. + ronde des couleurs.

<u>Annexe 2</u> : Grille élaborée et créée en vue des observations, des évaluations individuelles pour le recueil de données de mon mémoire de recherche. Exemple de l'élève n°3 à profil moyen du groupe.

Période 1 : Ecoute et vivre ensemble		**Codage** des critères *Maitrisé* : 3 *En cours* : 2 *Non maitrisé* : 1		
Par **15 élèves de GS** dont 1 élève de GS suivi par le RASED depuis octobre 2017 et *2 élèves (I. : autisme et troubles du comportement ; A. : troubles cognitifs) de GS en situation de handicap et accompagnés par une AESH.* **Le LANGAGE** est une compétence transversale				
Elève n°3	**Compétences** / référence au programme BO du 26/03/2015 et carnet de suivi de Mesland	1	2	3
Perception	**Ecoutes diverses :**	**6**	**1**	**0**
	Pe1 : Etre capable d'identifier les paramètres du son (registre analytique) : la voix comme instrument ; rythme et pulsation.	x		
	Pe2 : Etre capable d'identifier les émotions (registre sensoriel)	x		
	Pe3 : Etre capable d'être silencieux pour mieux écouter (40 sec) maximum) *Etre capable d'être silencieux pour mieux écouter dans un délai de quelques secondes* (30 sec).	x		
	Pe4 : Etre capable de pratiquer une écoute active (attention) : posture d'écoute individuelle et/ou collective. *Posture d'écoute : entrée dans l'activité en ouvrant ses oreilles.*	x		
	Pe5 : Etre capable de percevoir des sons différents (éveil aux langues) et des instruments différents. *Comprendre l'intérêt des autres langues pour les écouter, accepter de s'ouvrir aux autres et à l'inconnu.* (inconnu sécurisé).	x		
	Pe6 : Etre capable de s'écouter et d'écouter les autres (émotions, langage intériorisé, les discours des autres, situations de coopération). *Identifier les moments où je suis en colère, je suis content. Prendre conscience et accepter de ne pas être seul : les autres ont un prénom et une parole : le respect de soi et des autres.*	x		
	Pe7 : Etre capable de comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu (PE). *Etre capable d'entrer dans l'activité et de comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu (celui du PE et des pairs et AVS).*		x	
	Ecrits (interdisciplinarité)			
	Calinours, Timothée va à l'école, les musiciens de Berne, la chenille qui fait des trous, Papillonelle, Nina sous la tempête, documentaire sur l'arbre, les petites bêtes et moi, l'automne.			
Production	**Vocale :**	**5**	**0**	**0**
	Pv1 : Jouer avec sa voix (langage extériorisé). *Entrée dans l'activité.*	x		
	Pv2 : Produire et Reproduire des sons entendus ou non. *Entrée dans l'activité.*	x		
	Pv3 : Interpréter des comptines de manière expressive. *Entrée dans l'activité.*	x		
	Pv4 : Rechercher des solutions (méthodologie) : découverte du concept de simultanéité. *Entrée dans l'activité pour le groupe et pour soi.*	x		

	Pv5 : Décrire et analyser un extrait musical selon ses ressentis (sensoriel). *Décrire par le corps puis mettre des mots pour exprimer son ressenti sur un extrait musical : entrée dans l'activité.*	x		
	Langagière	**2**	**1**	**0**
	Prérequis : Lexique des émotions, du corps, de l'espace et lexique spécifique à l'activité.	x		
	Pl1 : Etre capable de communiquer avec les adultes, avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre. *Etre capable d'oser entrer en communication de manière non verbale et verbale.*	x		
	Pl2 : Etre capable de pratiquer divers usages du langage oral **: raconter, décrire, évoquer**, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue. *Etre capable de pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner (I), proposer des solutions (A.).*		x	
	Pl3 : Etre capable de dire de mémoire et de manière expressive plusieurs comptines et poésies. *Etre capable d'entrer dans l'activité (I), de dire de manière expressive (A) avec aide-mémoire.*	x		
	Physique (spectacle vivant ; Agir, s'exprimer et comprendre à travers l'activité physique ; Explorer le monde : le temps, la matière et les objets)	**4**	**1**	**0**
	Pp1 : Etre capable de mimer des émotions (visage puis corps) en grand groupe puis en petits groupes puis seul. *Entrée dans l'activité sans peurs ni craintes, en petits groupes puis grand groupe.*	x		
	Pp2 : Etre capable de jouer, danser avec ou sans musique et d'observer (danseur, mime, spectateur). *Entrée dans l'activité dans un petit espace sécurisant : acquérir le rôle de danseur et de spectateur : s'exprimer.*	x		
	Pp3 : Produire et Reproduire des sons entendus ou non corporellement. *Entrée dans l'activité.*	x		
	Pp4 : Je participe aux activités collectives, d'expression à visée artistique. *Entrée dans l'activité sans peur du groupe et du regard de l'autre.*		x	
	Pp5 : Je respecte les règles des jeux collectifs et les autres. *Entrée dans l'activité en les élaborant et en les appliquant.*	x		
	Comportementale : devenir élève et se construire comme personne singulière au sein du groupe	**8**	**1**	**0**
	Pc1 : Je viens m'asseoir avec les autres. *Je viens m'asseoir avec les autres :* *place nominative (repère dans l'espace).*	x		
	Pc2 : J'écoute en silence	x		
	Pc3 : Je lève le doigt pour demander la parole	x		
	Pc4 : Je respecte les autres en classe comme dans l'enceinte de l'école et en sortie scolaire	x		
	Pc5 : J'applique les règles de politesse et collectives. *Bonjour, s'il te plait, merci, pardon.* Elaboration de l'affichage collectif des règles du vivre ensemble, processus de socialisation	x		
	Pc6 : Je m'approprie les règles collectives en les appliquant et en les reformulant. *Mêmes règles mais des degrés différents d'application pour I.*	x		

	Pc7 : J'élabore les règles collectives avec l'ensemble de mes camarades (affichages, contrat de vie de classe, prise de photographies)		x	
	Pc8 : Je transmets les règles collectives aux autres et aux plus jeunes. *Un mot ou une situation particulière.*	x		

	Pc9 : Je suis capable d'identifier et d'exprimer les émotions et les sentiments. *3 émotions I. (joie, colère, tristesse) et pour A. (+ peur, surprise, calme).*	x		

Période 2 : Ecoute et vivre ensemble		**Codage** des critères Maitrisé : 3 - En cours : 2 - Non maitrisé : 1		
Par **15 élèves de GS** dont 1 élève de GS suivi par le RASED depuis octobre 2017 et *2 élèves (I. : autisme et troubles du comportement ; A. : troubles cognitifs) de GS en situation de handicap et accompagnés par une AVS.* **Le LANGAGE** est une compétence transversale				
Elève n°3	**Compétences** / référence au programme BO du 26/03/2015 et carnet de suivi de Mesland	1	2	3
Perception	**Ecoutes diverses :**	**2**	**5**	**0**
	Pe1 : Etre capable d'identifier les paramètres du son (registre analytique) : différencier intensité, hauteur ; devinette des sons.		x	
	Pe2 : Etre capable d'identifier les émotions (registre sensoriel) : Antonio Vivaldi.		x	
	Pe3 : Etre capable d'être silencieux pour mieux écouter (1 minute) maximum) *Etre capable d'être silencieux pour mieux écouter dans un délai de quelques secondes* (40 sec).	x		
	Pe4 : Etre capable de pratiquer une écoute active (attention) : posture d'écoute individuelle et ou collective. Silence et tendre vers l'immobilité (parties du corps qui bougent). *Posture d'écoute : entrée dans l'activité en ouvrant ses oreilles.*		x	
	Pe5 : Etre capable de percevoir des sons différents et des instruments différents (tableau à double entrée). *Comprendre l'intérêt des autres langues pour les écouter, accepter de s'ouvrir aux autres et à l'inconnu.* (inconnu sécurisé).		x	
	Pe6 : Etre capable de s'écouter et d'écouter les autres (émotions, langage intériorisé, les discours des autres, situations de coopération). *Identifier les moments où je suis en colère, je suis content. Prendre conscience et accepter de ne pas être seul : les autres ont un prénom et une parole : le respect de soi et des autres.*	x		
	Pe7 : Etre capable de comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu (PE). *Etre capable d'entrer dans l'activité et de comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu (celui du PE et des pairs et AVS).*		x	
	Eveil aux langues :			
	The Elephant, Epo I tai é. Etre capable de saluer (good morning, Hello, Good afternoon, Good bye) en anglais et dire *« Yes i am here. »*			
	Ecrits (interdisciplinarité)			

	Pénélope connait les saisons, Anton et la feuille, combien de temps dure un instant ? Les mots du temps, L'hiver. (découverte du dictionnaire), *On n'est pas des animaux*.			
Production	**Vocale** :	**1**	**4**	**0**
	Pv1 : Jouer avec sa voix (langage extériorisé). *Entrée dans l'activité.*		x	
	Pv2 : Produire et Reproduire des sons entendus ou non. *Entrée dans l'activité.*		x	
	Pv3 : Interpréter des comptines de manière expressive. *Entrée dans l'activité.*	x		
	Pv4 : Rechercher des solutions (méthodologie) : découverte du concept du canon. *Entrée dans l'activité pour le groupe et pour soi.*		x	
	Pv5 : Décrire et analyser un extrait musical selon ses ressentis (sensoriel). *Décrire par le corps puis mettre des mots pour exprimer son ressenti sur un extrait musical : entrée dans l'activité.*		x	
	Langagière	**0**	**3**	**0**
	Prérequis : Lexique des émotions, du corps, de l'espace et lexique spécifique à l'activité.		x	
	Pl1 : Etre capable de communiquer avec les adultes, avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre. *Etre capable d'oser entrer en communication de manière non verbale et verbale.*		x	
	Pl2 : Etre capable de pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, **expliquer**, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue. *Etre capable de pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner (I), proposer des solutions (A.).*		x	
	Pl3 : Etre capable de dire de mémoire et de manière expressive plusieurs comptines et poésies. *Etre capable d'entrer dans l'activité (I), de dire de manière expressive (A) avec aide-mémoire.*		x	
	Physique (spectacle vivant ; Agir, s'exprimer et comprendre à travers l'activité physique ; Explorer le monde : le temps, la matière et les objets)	**0**	**5**	**0**
	Pp1 : Etre capable de mimer des émotions (visage puis corps) en grand groupe. *Entrée dans l'activité sans peurs ni craintes, en petits groupes puis grand groupe.*		x	
	Pp2 : Etre capable de jouer, danser avec ou sans musique et d'observer (danseur, mime, spectateur). *Entrée dans l'activité dans un petit espace sécurisant : acquérir le rôle de danseur et de spectateur : s'exprimer.*		x	
	Pp3 : Produire et Reproduire des sons entendus ou non corporellement. *Entrée dans l'activité.*		x	
	Pp4 : Je participe aux activités collectives, d'expression à visée artistique. *Entrée dans l'activité sans peur du groupe et du regard de l'autre.*		x	
	Pp5 : Je respecte les règles des jeux collectifs et les autres. *Entrée dans l'activité en les élaborant et en les appliquant.*		x	
	Comportementale : devenir élève et se construire comme personne singulière au sein du groupe	**3**	**6**	**0**
	Pc1 : Je viens m'asseoir avec les autres et je participe au regroupement. *Je viens m'asseoir avec les autres : place nominative (repère dans l'espace).*		x	

	Pc2 : J'écoute en silence	x		
	Pc3 : Je lève le doigt pour demander la parole	x		
	Pc4 : Je respecte les autres en classe comme dans l'enceinte de l'école et en sortie scolaire		x	
	Pc5 : J'applique les règles de politesse et collectives. *Bonjour, s'il te plait, merci, pardon.* Elaboration de l'affichage collectif des règles du vivre ensemble, processus de socialisation		x	
	Pc6 : Je m'approprie les règles collectives en les appliquant et en les reformulant. *Mêmes règles mais des degrés différents d'application pour I.*		x	
	Pc7 : J'élabore les règles collectives avec l'ensemble de mes camarades (affichages, contrat de vie de classe, prise de photographies)		x	
	Pc8 : Je transmets les règles collectives aux autres et aux plus jeunes. *Un mot ou une situation particulière.*	x		
	Pc9 : Je suis capable d'identifier et d'exprimer les émotions et les sentiments. *3 émotions I. (joie, colère, tristesse, dégout) et pour A. (+ peur, surprise, calme, joie, colère, dégout).*		x	

Période 3 : Ecoute et vivre ensemble		**Codage** des critères Maitrisé : 3 - En cours : 2 - Non maitrisé : 1		
Par **15 élèves de GS** dont 1 élève de GS suivi par le RASED depuis octobre 2017 et *2 élèves (I. : autisme et troubles du comportement ; A. : troubles cognitifs) de GS en situation de handicap et accompagnés par une AVS.* **Le LANGAGE** est une compétence transversale				
Elève n°3	**Compétences** / référence au programme BO du 26/03/2015 et carnet de suivi de Mesland	1	2	3
Perception	**Ecoutes diverses :**	**0**	**0**	**7**
	Pe1 : Etre capable d'identifier les paramètres du son (registre analytique) : rythme, durée.			x
	Pe2 : Etre capable d'identifier les émotions (registre sensoriel) : la musique au service du corps (ballet *écoute Tchekovsky : casse noisette*.).			x
	Pe3 : Etre capable d'être silencieux pour mieux écouter (1 minute et 10 sec maximum) *Etre capable d'être silencieux pour mieux écouter dans un délai de quelques secondes* (1 minute).			x
	Pe4 : Etre capable de pratiquer une écoute active (attention) : posture d'écoute individuelle et ou collective. Silence et immobilité lors de la seconde écoute. *Posture d'écoute : entrée dans l'activité en ouvrant ses oreilles.*			x
	Pe5 : Etre capable de percevoir des sons différents et des instruments différents. Ecouter, analyser et ressentir les points communs et les différences : Technocat VS genre classique. *Comprendre l'intérêt des autres langues pour les écouter, accepter de s'ouvrir aux autres et à l'inconnu.* (inconnu sécurisé).			x

	Pe6 : Etre capable de s'écouter et d'écouter les autres (émotions, langage intériorisé, les discours des autres, situations de coopération). Pratique de l'enregistrement : d'un album (Les sons de Baltazar) ; de sa voix en chantant en groupe ; de sa voix en parlant seul. *Identifier les moments où je suis en colère, je suis content. Prendre conscience et accepter de ne pas être seul : les autres ont un prénom et une parole : le respect de soi et des autres.*			x
	Pe7 : Etre capable de comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu (PE). *Etre capable d'entrer dans l'activité et de comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu (celui du PE et des pairs et AVS).*			x
	Eveil aux langues :			
	Comptines en anglais, italien, hongrois, grec Etre capable de répondre à une question : « What's your name ? » dire « My name is… » seul face au groupe et d'identifier qui n'est pas là en répondant à la question « Who is not here today ? »			

	Ecrits (interdisciplinarité)			
	Non, non et non, C'est à moi, Hello Good bye, La météo D'élmer, Encore Elmer, The little caterpillar, Les sons de Baltazar, La politesse, Coucou. Contrat de classe.			
Production	**Vocale** :	**0**	**1**	**4**
	Pv1 : Jouer avec sa voix (langage extériorisé). *Entrée dans l'activité.*			x
	Pv2 : Produire et Reproduire des sons entendus ou non. Battle de rythme. *Entrée dans l'activité.*			x
	Pv3 : Interpréter des comptines de manière expressive. *Entrée dans l'activité.*			x
	Pv4 : Rechercher des solutions (méthodologie) : découverte de l'enchainement musical (BD sonores autour du quotidien), recherche du minuteur. *Entrée dans l'activité pour le groupe et pour soi.*		x	
	Pv5 : Décrire et analyser un extrait musical selon ses ressentis (sensoriel). *Décrire par le corps puis mettre des mots pour exprimer son ressenti sur un extrait musical : entrée dans l'activité.*			x
	Langagière	**0**	**0**	**3**
	Prérequis : Lexique des émotions, du corps, de l'espace et lexique spécifique à l'activité.			x
	Pl1 : Etre capable de communiquer avec les adultes, avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre. *Etre capable d'oser entrer en communication de manière non verbale et verbale.*			x
	Pl2 : Etre capable de pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, **questionner, proposer des solutions**, **discuter un point de vue.** *Etre capable de pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner (I), proposer des solutions (A.).* Langage syntaxiquement correct.			x
	Pl3 : Etre capable de dire de mémoire et de manière expressive plusieurs comptines et poésies. *Etre capable d'entrer dans l'activité (I), de dire de manière expressive (A) avec aide-mémoire.*			x

	Physique (spectacle vivant ; Agir, s'exprimer et comprendre à travers l'activité physique ; Explorer le monde : le temps, la matière et les objets)	**0**	**0**	**5**
	Pp1 : Etre capable de mimer des émotions (visage puis corps) en petits groupes puis seul. *Entrée dans l'activité sans peurs ni craintes, en petits groupes puis grand groupe.*			x
	Pp2 : Etre capable de jouer d'un instrument (corps), de danser avec ou sans musique et d'observer : danse des émotions. *Entrée dans l'activité dans un petit espace sécurisant : acquérir le rôle de danseur et de spectateur : s'exprimer.*			x
	Pp3 : Produire et Reproduire des sons entendus ou non corporellement. *Entrée dans l'activité.*			x
	Pp4 : Je participe aux activités collectives, d'expression à visée artistique : danse contemporaine, yoga : comprendre et savoir gérer ses émotions. *Entrée dans l'activité sans peur du groupe et du regard de l'autre.*			x
	Pp5 : Je respecte les règles des jeux collectifs et les autres (à la recherche du minuteur). *Entrée dans l'activité en les élaborant et en les appliquant.*			x
	Comportementale : devenir élève et se construire comme personne singulière au sein du groupe	**0**	**0**	**9**
	Pc1 : Je viens m'asseoir avec les autres et je participe à toutes les activités du regroupement. *Je viens m'asseoir avec les autres et je participe à au moins deux activités du regroupement (appel en anglais, EDT, temps, quoi de neuf, activité motrice fine, chansons) : place nominative (repère dans l'espace).*			x
	Pc2 : J'écoute en silence			x
	Pc3 : Je lève le doigt pour demander la parole			x
	Pc4 : Je respecte les autres en classe comme dans l'enceinte de l'école et en sortie scolaire			x
	Pc5 : J'applique les règles de politesse et collectives. *Bonjour, s'il te plait, merci, pardon.* Elaboration de l'affichage collectif des règles du vivre ensemble, processus de socialisation			x
	Pc6 : Je m'approprie les règles collectives en les appliquant et en les reformulant. *Mêmes règles mais des degrés différents d'application pour I.*			x
	Pc7 : J'élabore les règles collectives avec l'ensemble de mes camarades (affichages, contrat de vie de classe, prise de photographies)			x
	Pc8 : Je transmets les règles collectives aux autres et aux plus jeunes. *Un mot ou une situation particulière.*			x
	Pc9 : Je suis capable d'identifier et d'exprimer les émotions et les sentiments. *3 émotions I. (joie, colère, tristesse) et pour A. (+ peur, surprise, calme).*			x

Résumé français

Rares sont les études qui proposent de lier les activités d'écoute et les compétences sociales des enfants dès l'école maternelle. Ce mémoire tente de mettre en lumière ces deux notions au travers d'un projet incluant la création d'une grille d'évaluation des compétences de perception et de productions langagière, vocale, physique et comportementale. Les résultats de l'analyse qualitative montrent une évolution similaire dans la maîtrise des compétences de perception, de production langagière et de production comportementale pour tous les élèves, y compris ceux en situation d'inclusion. Les activités d'écoute développent la compétence sociale des élèves et leur capacité à mieux vivre ensemble. La musique est un outil pédagogique améliorant le climat de classe et favorisant la réussite de tous.

Mots clés :

Affiner son écoute, Inclusion, Vivre ensemble, Posture Professionnelle, Outil pédagogique

Abstract

Few researches make the connection between listening activities and socials skills from nursery school. This qualitive research tries to show it thanks to an innovative skills evaluation checklist: perception skills, language and behaviour's social skills. The results show a similar evolution between these skills among pupils and even pupils with disabilities. Listening activities increase pupils' social skills and their abilities to live together. Music is a pedagogic tool improving school atmosphere and boosting success for everyone.

Keywords

Slimming listening, Inclusion, Live together, Professional posture, Pedagogic tool