



**HAL**  
open science

# Le corps en mouvement et la vie de la classe : classe de moyenne section de maternelle

Elena Faivre

► **To cite this version:**

Elena Faivre. Le corps en mouvement et la vie de la classe : classe de moyenne section de maternelle. Education. 2021. dumas-03433568

**HAL Id: dumas-03433568**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03433568v1>**

Submitted on 17 Nov 2021

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

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

**Année universitaire 2020-2021**

**Master MEEF**  
**Mention 1er degré**  
**2<sup>ème</sup> année**

**LE CORPS EN MOUVEMENT**  
**ET LA VIE DE LA CLASSE**  
**Classe de moyenne section de maternelle**

**Mots Clefs : école maternelle – expression corporelle – langage – écoute**

**Présenté par : Elena FAIVRE**

**Encadré par : François GIROUX**

# SOMMAIRE

<b>Introduction .....</b>	<b>1</b>
<b>1. Définition de la question générale.....</b>	<b>4</b>
1.1. La place de l'expression corporelle à l'école maternelle .....	4
1.1.1. Pratique artistique et physique essentielle au développement de l'enfant .....	4
1.1.2. Les difficultés liées à cette pratique .....	6
1.2. Lien entre mobilisation du corps et écoute.....	8
1.2.1. Difficultés propres à l'écoute mutuelle et musicale .....	8
1.2.2. L'écoute active et la liberté de mouvement.....	10
1.3. L'expression corporelle : tremplin vers le langage ?.....	12
1.3.1. Langage et communication .....	12
1.3.2. Les petits-parleurs face au groupe-classe.....	15
<b>2. Analyse de pratique.....</b>	<b>18</b>
2.1. Laisser libre corps : oser s'exprimer corporellement .....	18
2.1.1. Extérioriser ses émotions à l'écoute.....	18
2.1.2. Développer son écoute par le mouvement .....	19
2.1.3. Développer l'imaginaire et le langage.....	20
2.2. Avoir confiance en soi et en l'autre : la cohésion du groupe .....	22
2.2.1. Jeux de coopération.....	22
2.2.2. Occupation de l'espace.....	24
2.3. Le corps mis en mouvement pour produire des sons.....	26
2.3.1. Percussions corporelles .....	26
2.3.2. Onomatopées .....	27
2.3.3. Chanter en chœur.....	28

<b>3. Conclusion : bilan et projection dans l'avenir .....</b>	<b>30</b>
3.1. Bilan des pratiques.....	30
3.2. Si c'était à refaire.....	33
<b>4. Références bibliographiques .....</b>	<b>34</b>
4.1. Ouvrages.....	34
4.2. Mémoires.....	34
4.3. Textes officiels du Ministère de l'Éducation Nationale .....	35
<b>5. Annexes : fiches de préparation .....</b>	<b>36</b>
<b>6. Résumés.....</b>	<b>49</b>

## Introduction

J'effectue mon stage dans une classe de moyenne section à l'école maternelle Carnot, dans le 12<sup>e</sup> arrondissement. C'est une école composée de dix classes, dont trois moyennes sections. Elle fait partie d'un groupe scolaire avec l'école voisine élémentaire Lamoricière.

Situé à côté du périphérique à proximité de la Porte de Vincennes (16 boulevard Carnot), l'établissement scolaire est classé CAPPE (Convention académique pluriannuelle de priorité éducative). Certains parents d'élèves sont peu présents, et j'ai pu observer une sorte de désengagement des familles, qui semblent parfois laisser à l'école le soin d'éduquer leurs enfants. Par ailleurs, de nombreuses familles sont allophones, la communication ne s'en trouve donc pas facilitée – surtout dans le contexte de la pandémie de Covid19, restreignant l'entrée des parents dans l'école et l'accompagnement de leurs enfants jusqu'à la classe.. Toutefois, j'ai l'avantage, grâce à ce statut de CAPPE, d'avoir une ASEM à temps complet à mes côtés.

La classe est composée de 21 élèves (9 filles et 12 garçons) ayant un niveau assez hétérogène. Un élève, ayant un diagnostic de trouble du spectre autistique, est accompagné par une AESH qui arrive après la récréation du matin et reste toute la journée dans la classe. Cinq élèves ont été suivis par le RASED en période 2, dont un n'ayant pas encore le langage. Plusieurs élèves ont également des problèmes orthophoniques. De nombreux élèves n'entendent pas parler et ne parlent pas le français à la maison. Certains d'entre eux n'ont aucune difficulté langagière, mais d'autres ont des réticences à prendre la parole et manquent de vocabulaire – le projet d'école est ainsi centré sur le langage oral afin de palier ces difficultés.

Par ailleurs, la classe est assez agitée. Certains enfants monopolisent l'attention et ont du mal à se concentrer sur les apprentissages. Chez eux, ils sont souvent livrés à eux-mêmes – et aux écrans –, passent de très longues journées en collectivité, ou vivent l'arrivée d'un petit frère ou d'une petite sœur. Ils souffrent donc d'un manque d'affection et d'attention, ce qui provoque colère, frustration, et tristesse en classe. De plus, plusieurs enfants ne sont pas revenus après le confinement et n'ont été présents que six mois de petite section. Ils doivent donc apprendre à « être élève » et ce n'est pas toujours facile. Concrètement, dans la classe, les temps de regroupement sont extrêmement difficiles : les élèves doivent d'abord trouver une place pour s'asseoir (cela ne se fait jamais sans pousser les autres, changer de place si un élève non désiré vient s'asseoir à côté, chahuter, etc.), arrêter de parler, bien se tenir, et être prêts pour écouter. Cela peut prendre beaucoup de temps, surtout en fin de journée. J'ai beau proposer des

comptines, des jeux de doigts, qui permettent souvent de retrouver un certain calme, parfois, rien n'y fait, et je dois renoncer à ce temps qui me semble pourtant essentiel pour l'apprentissage du vivre-ensemble. C'est également un temps précieux, d'écoute musicale, de lecture d'album, de chansons partagées, où les élèves peuvent prendre la parole. Ils ont tellement de choses à dire qu'ils n'arrivent pas à laisser la parole à d'autres, et surtout, ne s'écoutent pas. Les quelques enfants plus timides ou ayant des difficultés langagières sont alors complètement en retrait, n'osent pas prendre la parole quand je les interroge, et regardent les parleurs s'exprimer tous en même temps, de plus en plus fort pour se faire entendre. Dans la classe, le niveau sonore est souvent trop élevé, et je peine à le faire redescendre.

À cela, vient s'ajouter le fait que ma binôme étant en arrêt maladie depuis septembre, les remplaçants se sont succédés et les élèves n'ont pas eu de repères fixes dans la classe – hormis l'ASEM et l'AESH, qui ont donc un rôle important dans l'encadrement des élèves. J'ai eu du mal à trouver mes marques en début d'année entre ces deux figures d'autorité, qui n'étaient pas l'enseignante. J'ai été plusieurs fois démunie et me sentant forcée d'élever la voix pour me faire entendre – être écoutée et entendue – tellement le bruit était important. J'appréhendais beaucoup les temps hors de la salle de classe. Pour les déplacements, j'ai vite trouvé la technique d'appeler un par un les enfants qui étaient calmes et silencieux pour qu'ils aillent mettre leur manteau et se ranger. Cela obligeait les plus turbulents à se taire, pour ne pas être les derniers à sortir de la classe. Ainsi la première séance en salle de motricité fut très compliquée à gérer. J'avais demandé aux élèves de s'asseoir sur les bancs, le long d'un mur, face à moi, et je n'ai pas réussi à avoir le calme. J'ai essayé de lancer les activités, mais ils n'avaient pas écouté les consignes. J'ai dû écourter la séance. Le lendemain, j'avais ma première séance dans le préau. C'est une salle qui jouxte la cour, et par laquelle vont et viennent les classes pour y accéder. C'est donc un lieu de passage, qui peut provoquer une grande dispersion d'attention. Nous travaillions sur le thème des émotions, à travers l'album *La Couleur des Émotions*, racontant l'histoire d'un petit monstre, qui, au départ, est tout barbouillé car ses émotions se sont mélangées. Une petite fille va l'aider à y mettre de l'ordre et va mettre ses émotions dans des flacons différents : la joie, la tristesse, la peur, la colère, la sérénité. Je voulais que les élèves bougent sur différentes musiques évoquant la joie ou la tristesse, et trouvent différents mouvements pour exprimer corporellement les émotions. J'ai mis la musique, et les élèves se sont tus et se sont mis d'eux-mêmes en mouvement.

Ce moment de grâce m'a fait prendre conscience que les élèves de ma classe étaient plus attentifs dès que leur corps bougeait et qu'ils n'avaient pas besoin de parler. Même les élèves les plus réservés ont été à l'aise dans cet exercice, moteurs de propositions, et, enfin, reconnus par le groupe. Voilà le sujet de cette étude. Comment la mise en mouvement permet-elle l'écoute ? Quels exercices mettant en jeu le corps proposer aux élèves pour parvenir progressivement à une ambiance de classe plus sereine, ainsi qu'à une plus grande attention et écoute entre les élèves et vis-à-vis des adultes ? Peut-on parvenir, grâce à ce travail sur le corps et l'écoute, à des jeux incluant la voix sans que les élèves se déconcentrent et se dispersent, et sans que les petits parleurs se mettent en retrait ? Peut-on aller vers une ambiance de classe sereine et solidaire grâce à ces jeux corporels : voilà le sujet de cette étude.

# 1. Définition de la question générale

## 1.1. La place de l'expression corporelle à l'école maternelle

### 1.1.1. Pratique artistique et physique essentielle au développement de l'enfant

Cette étude a pour objet l'expression corporelle. À première vue, le terme « expression corporelle » renvoie à la danse, et donc à une activité artistique. Nous pourrions la définir comme étant la mise en mouvement du corps à visée expressive et artistique. L'expression corporelle apparaît ainsi dans les programmes officiels dans le domaine 3 « Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques », dans la catégorie « Spectacle vivant » :

« Les activités artistiques relevant des arts du spectacle vivant (danse, cirque, mime, théâtre, marionnettes, etc.) sont caractérisées par la mise en jeu du corps et suscitent chez l'enfant de nouvelles sensations et émotions. Elles mobilisent et enrichissent son imaginaire en transformant ses façons usuelles d'agir et de se déplacer, en développant un usage du corps éloigné des modalités quotidiennes et fonctionnelles. Une pratique de ces activités artistiques adaptée aux jeunes enfants leur permet de mettre ainsi en jeu et en scène une expression poétique du mouvement, d'ouvrir leur regard sur les modes d'expression des autres, sur la manière dont ceux-ci traduisent différemment leur ressenti.<sup>1</sup> »

Cette caractérisation met en évidence la découverte des émotions et des sensations, et le développement de l'imaginaire, par l'intermédiaire du corps mis en mouvement. Par ailleurs, cette mise en mouvement a également pour mission une ouverture à l'autre : c'est ce qui m'a d'abord interpellée lors de la première séance d'expression corporelle.

Dans les programmes de 2015, l'expression corporelle apparaît également dans le domaine 2 « Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique » où elle fait partie de l'objectif : « Communiquer avec les autres à travers des actions à visée expressive ou artistique ». Il s'agit d'amener les élèves « à développer un imaginaire corporel, sensible et

---

<sup>1</sup> EDUSCOL, *Programme consolidé du cycle 1*, BO n°31 du 30 juillet 2020, p. 18.

singulier, pour communiquer avec les autres au travers d'actions à visée expressive ou artistique<sup>1</sup>. »

Les différentes activités ont pour but de :

« • S'engager avec plaisir dans des mouvements simples ou globaux, répétitifs ou variés, pour investir un espace d'action, agir avec et sur des objets, traduire des états, des sensations, des émotions.

• Être à l'écoute de l'autre pour faire avec, communiquer, répondre aux sollicitations, faire des propositions dans un dialogue corporel.

• Mémoriser une courte série de gestes, des directions, des intentions, des vitesses, pour construire et conserver une séquence d'actions et de déplacements, en relation avec d'autres partenaires, avec ou sans support musical.

• Alternier les postures d'acteur et de spectateur pour entrer en relation au travers de la portée émotionnelle du mouvement. »

Nous voyons donc bien ici qu'activités physiques et artistiques sont liées, et ont les mêmes objectifs : développer son aisance motrice, développer la reconnaissance de ses émotions et de celles des autres, faire entrer les élèves en communication. J'ai donc choisi de prendre comme objet l'expression corporelle dans sa définition la plus large, c'est-à-dire la mise en mouvement du corps à visée artistique. Les séances que j'ai menées avec mes élèves durant les trois premières périodes de l'année scolaire 2020-2021 n'ont pas été des séances de danse, de théâtre, ou de jeux de coopération : elles ont mêlé tous ces domaines, en vue d'un but précis, d'un objectif à travailler (la confiance en l'autre, l'occupation de l'espace, la reconnaissance des émotions, etc.). J'ai imaginé le corps mis en mouvement, sans paroles, comme un outil favorisant l'écoute, la bienveillance, le partage, la confiance en soi, la découverte de l'autre, la communication – tout ce qui fait une vie de classe favorable à l'apprentissage. En effet,

---

<sup>1</sup> EDUSCOL, Ressources maternelle - Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique Objectif 3 : Communiquer avec les autres au travers d'actions à visée expressive ou artistique, 2015, p. 4.

« L'enfant va progressivement affirmer une identité singulière, un "je" qui aime, s'intéresse, cherche, choisit, propose, présente. Ce "je" doit se construire au sein d'une communauté d'élèves engagés dans un projet collectif qui va progressivement développer la conscience d'un "nous". Les démarches de création sont un champ privilégié pour faire advenir cette singularité affirmée du "je" ainsi que la conscience de participer à un "nous".<sup>1</sup> » Ainsi, l'expression corporelle est bénéfique à l'enfant dans le sens où elle lui permet de véhiculer une émotion, une idée, autrement que par la parole, qui peut être un handicap pour communiquer comme nous le verrons par la suite. Elle permet donc de créer une nouvelle relation à l'autre, une autre manière d'appréhender l'autre et de se montrer à lui.

Outre les bénéfices socio-affectifs précédemment décrits, l'expression corporelle fait partie intégrante du domaine 2 (Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique) et permet donc un développement moteur. En effet, en travaillant la vitesse de déplacement, la latéralité, la coopération, en prenant conscience de toutes les parties de son corps et en les faisant bouger, en trouvant de nouvelles manières de se déplacer, en mimant des actions ou des émotions, en bougeant en rythme, l'expression corporelle va permettre à l'enfant de mieux maîtriser son corps et ses mouvements.

L'expression corporelle va également permettre à l'enfant de développer son imaginaire. L'utilisation d'une musique ouvre un grand champ de possibilités corporelles selon la manière dont l'élève va la ressentir, les images qui vont lui apparaître. Le mime joue également sur les représentations mentales que se fait l'enfant d'une situation. De plus, les exercices de relaxation font également émerger des images mentales, induites ou non par l'enseignant (« imaginez que vous êtes... »). Cet imaginaire va nourrir les mouvements, il peut en être le déclencheur, mais il peut également naître des mouvements (« j'ai l'impression de bouger comme... »). Le rôle de spectateur est alors très important, car il fait naître des images chez les élèves qui peuvent à leur tour inspirer les acteurs.

#### 1.1.2. Les difficultés liées à cette pratique

Malgré ces nombreux bénéfices, la pratique de l'expression corporelle à l'école maternelle est difficile. D'une part, située à cheval entre deux domaines, cette notion regroupe énormément d'activités possibles : la danse, le théâtre, le cirque, les marionnettes, les jeux de

---

<sup>1</sup> *Ibid.*, p. 15.

coopération, le yoga, etc. Chacune de ces pratiques demande une certaine maîtrise. Certains domaines demeurent quelque peu périlleux pour des enseignants n'ayant eu aucune pratique auparavant, et pas particulièrement d'attrait. Par ailleurs, certaines activités demandent du matériel, qui n'est pas souvent présent dans les écoles, ou qui n'est pas en assez grand nombre pour pouvoir être utilisé par une classe entière. Ces obstacles pratiques (le manque de formation de l'enseignant et le manque de matériel et de moyens) peuvent être déterminants dans le choix des enseignants de préférer d'autres pratiques telles que les danses en groupe – la plupart du temps des rondes – qui sont travaillées toute l'année, dans la majorité des classes de maternelle. Elles restent de toute évidence essentielles à l'école et permettent également de travailler la motricité, la coordination, l'écoute (j'ai moi-même travaillé la ronde avec mes élèves).

Cependant, sortir du cadre rassurant qu'offrent les danses de groupe telles que la ronde revient à prendre de gros risques en termes de gestion de classe. Tout d'abord, lorsque les élèves sortent à l'extérieur de la classe, ils perdent leurs repères et sont donc plus à même de se disperser. La salle de motricité ou le préau sont souvent dans les écoles des lieux de passage. La plupart du temps, ils sont composés de grandes baies vitrées, qui attirent l'attention des enfants. Le matériel présent dans ces salles est extrêmement excitant pour eux (un toboggan, un mur d'escalade, des balles...). Tout cela provoque l'idée, chez de nombreux enseignants, que ces lieux sont moins propices à l'écoute, à la concentration, que la salle de classe. Les règles doivent donc être rappelées avant chaque séance, et tout doit être cadré pour que ces séances se passent au mieux... y compris la pratique en elle-même. Les danses collectives sont ainsi très cadrées : par exemple, se tenir la main, tourner dans un sens, puis dans l'autre... Tous les enfants font les mêmes mouvements, et le but est d'arriver à une chorégraphie de groupe, homogène.

Ce que j'ai cherché dans l'expression corporelle fut au contraire de laisser aux élèves de la liberté pour qu'ils puissent créer et explorer leurs possibilités corporelles. Laisser les élèves libres de leurs mouvements, c'est donc s'exposer à un risque de dispersion des élèves. Cela peut également engendrer une angoisse chez eux, par manque d'habitude de cette liberté, justement. Comment, donc, concilier cette envie avec cette peur de ne pas maintenir la classe dans le calme ? En tant que jeune enseignante, est-il possible de laisser le corps des élèves libre de ses mouvements et de conserver l'attention et l'écoute de ses élèves ? Comme présenté dans l'introduction, je rencontrais parfois des difficultés en classe, par rapport à l'écoute, à la communication, au vivre-ensemble. Est-il réellement plus difficile d'apprendre en salle de

motricité qu'en salle de classe ? Et justement, cet ailleurs ne pourrait-il pas être un espace du dehors, un refuge, une bulle, offrant une liberté précieuse ? Cet espace offre pourtant tellement de possibilités qu'il me semblait dommage de ne pas en tirer le meilleur parti, et de permettre aux élèves de s'y sentir bien ainsi que d'acquérir une précieuse expérience du vivre-ensemble, qui porterait, je l'espère, ses fruits en classe.

## **1.2. Lien entre mobilisation du corps et écoute**

### 1.2.1. Difficultés propres à l'écoute mutuelle et musicale

Quel est le lien entre mobilisation du corps et écoute ? Faire bouger les enfants est-il un facteur de déconcentration ou, au contraire, favorise-t-il l'écoute ? Quel est le rôle de la musique : peut-elle contribuer à l'écoute de soi, des autres, ou demande-t-elle déjà une trop grande concentration en elle-même pour fixer son esprit sur un autre apprentissage ?

Dans les tableaux d'indicateurs de progrès à l'oral sur Eduscol, les comportements observables lors de la mise en place d'un apprentissage de l'oral sont ceux que je retrouve dans ma classe : des enfants qui ne prennent pas la parole en dehors des jeux libres, timides, ou ayant peu de confiance en eux. Sur les 21 élèves de ma classe, au début de l'année, 7 ne prenaient jamais la parole, 5 par réserve, une enfant allophone qui n'avait pas assez de vocabulaire et n'osait pas s'exprimer en français, et un élève en retard langagier. Deux autres avaient envie de s'exprimer, mais à cause de problèmes orthophoniques, n'étaient pas compris par le groupe et par les adultes et donc s'arrêtaient souvent au milieu d'une phrase et devenaient mutiques. Face à ces élèves, d'autres, au contraire, monopolisaient la parole, coupaient la parole des autres élèves (ou des adultes), recherchaient l'attention de tous par le moyen du langage dans un premier temps. Ils étaient en minorité mais ne laissaient pas l'occasion aux autres de s'exprimer. De plus, ces élèves (et d'autres faisant partie de la majorité qui s'exprimaient occasionnellement ou quand ils y étaient invités) ne prenaient pas en compte ce qui était dit par les autres, redonnaient des informations qui avaient déjà été dites, et « étaient dans leur bulle », comme coupés de l'échange. Finalement, c'est l'écoute qui posait le plus problème : plus les élèves parlaient, moins ils s'écoutaient et moins les échanges étaient riches. Plus les élèves parlaient, et moins ceux qui étaient plus réservés n'osaient prendre la parole. C'était un cercle vicieux.

La circulaire de rentrée 2019 donne des recommandations pour favoriser l'écoute et la compréhension d'un texte raconté ou lu par l'enseignant. Mais, en pratique, l'adulte est souvent plus écouté que les camarades qui tentent, parfois maladroitement, de s'exprimer. Alors,

comment favoriser l'écoute – entre pairs, avec les adultes, l'écoute en général ? J'ai tout d'abord essayé de développer leur écoute des bruits du quotidien, sous forme de rituels : reconnaître les bruits du dehors (sirènes des pompiers, klaxons, oiseaux...), reconnaître d'où vient un bruit, reconnaître les yeux fermés de quel objet provient le bruit fait par l'adulte. Mes élèves ont beaucoup aimé ces activités, et ont réussi à être de plus en plus attentifs. Le fait de ne pas parler, ne pas faire de bruit, pour tendre l'oreille a été progressivement accepté par les élèves. Mais ils étaient immobiles. Et n'avaient pas à s'exprimer sur le moment. J'ai également voulu essayer de leur faire écouter de la musique, lors de séquences sur le tempo, les musiques vocales ou instrumentales, les émotions. Là, ce fut beaucoup plus difficile pour eux : volontairement, j'avais choisi des musiques d'horizons très différents (classique, musiques du monde, chansons dans d'autres langues, etc.), souvent très éloignées de ce qu'ils avaient l'habitude d'écouter chez eux. Elles ont provoqué des réactions très différentes : rires, peur, gêne, désintérêt. Je me suis aperçue que la musique avait un pouvoir sur eux, et les mettaient dans un état que je ne pouvais prévoir. La seule musique qu'ils « acceptaient », était la musique du temps calme (la sieste sur les tables pour beaucoup), *Una mattina* de Ludovico Einaudi. Les élèves semblaient l'avoir adoptée dès le début, et s'y sont habitués : c'était la musique du temps calme, dès qu'ils l'entendaient, ils savaient à quel moment elle était associée. Cette musique semblait les rassurer, les apaiser. J'ai donc décidé de tenter l'expérience en salle de motricité, d'abord pendant les échauffements, le rituel de fin de séance pendant lequel les élèves s'allongent, ferment les yeux, se calment, et attendent que je leur tape sur l'épaule pour se relever et aller se ranger en silence), puis pendant les séances d'expression corporelle elles-mêmes. J'ai choisi *Porz Goret* de Yann Tiersen. Elle avait pour moi un aspect apaisant et en même temps inspirant, entraînant, et semblait correspondre à l'état que je cherchais à susciter chez mes élèves durant ces séances. Les deux musiques évoquées ont un tempo plutôt lent, ne font entendre qu'un seul instrument (un piano) et sont assez répétitives. Les élèves ont immédiatement été plongés dans une autre ambiance, et le silence, si rare en classe, est arrivé de lui-même. À la séance suivante, les enfants se sont remis dans cet état, et j'ai compris que mon choix était le bon.

Isabelle Lamorthe, dans son ouvrage *Enseigner la musique à l'école* (1995), s'interroge sur l'écoute musicale :

« Ainsi, même si nous déplorons que l'enfant n'écoute pas – ou peu – ce qu'on lui propose, nous savons qu'il peut être par ailleurs capable d'une écoute attentive et durable pour ce qu'il a choisi. Comment alors

concilier ces deux mondes qui semblent s'opposer : la musique personnelle, intime, et celle qui peut nous être proposée de l'extérieur ? Ou plutôt : comment s'appuyer sur cette capacité d'écoute active que possèdent tous les enfants, pour faire en sorte qu'elle s'investisse non seulement dans leurs musiques, mais dans la découverte d'autres musiques, mettant en œuvre une curiosité, une recherche active nécessaire pour oser découvrir l'inconnu rejeté ou appréhendé au départ.<sup>1</sup> »

Mes élèves avaient ainsi choisi, pour reprendre les termes d'Isabelle Lamorthe, ces musiques, se les étaient appropriées. La preuve en est : quand j'ai essayé de proposer une autre musique pendant le temps calme (les *Gymnopédies* de Satie), les élèves n'ont pas été d'accord et me l'ont fait savoir : ce temps n'avait rien de calme, et certains élèves m'ont demandé eux-mêmes de remettre l'autre musique pour faire le temps calme. Ces habitudes ont eu un effet bénéfique sur la classe, et elles m'ont permis de mettre les élèves dans un état favorisant l'écoute et la concentration pendant les séances d'expression corporelle. Cependant, comment les ouvrir à d'autres musiques et leur permettre une écoute des autres, mais aussi de soi-même, de ses émotions ? C'est un des sujets abordés dans l'ouvrage d'Isabelle Lamorthe. J'ai, quant à moi, cherché à adapter ses solutions à la salle de motricité, lieu que je voulais investir comme lieu propice à l'écoute. Mais, finalement, ce n'était pas tant le lieu, que le fait de placer les élèves en position d'écoute active qui m'importait. En effet, assis au coin regroupement (un lieu propice à la dispersion car les élèves sont collés les uns aux autres et doivent rester en position assise), les élèves ont une position passive par rapport à ce qu'ils entendent. La proximité des autres enfants est souvent beaucoup plus stimulante que les activités d'écoute lancées par l'enseignante. Même si à chaque écoute, les élèves ont quelque chose à écouter (la vitesse du morceau par exemple, l'émotion qu'il véhicule...), leur corps, lui, a du mal à rester tranquille. Tous les gestes, les micro-bruits de la classe, parasitent l'écoute et la concentration des enfants.

### 1.2.2. L'écoute active et la liberté de mouvement

Lorsque le corps des élèves est sollicité, j'ai remarqué que leur écoute est plus facile. Souvent, nous nous mettons d'accord sur un geste symbolisant ce qui est entendu (lever la main

---

<sup>1</sup> Lamorthe, I. (1995). *Enseigner la musique à l'école*. Paris : Hachette Éducation, p. 32.

en l'air si le son est fort, ou l'abaisser s'il est faible, par exemple). Cela permet de rendre les élèves actifs, et les intéresse davantage. En salle de motricité, ils ont de l'espace. Mais l'écueil serait de vouloir, selon Mireille Brigaudiot, dans *Langage et école maternelle*, montrer aux élèves comment ils doivent bouger, quels gestes il faut faire sur la musique. Au contraire, ce cadre, que j'évoquais précédemment, n'est pas favorable à l'écoute, comme le souligne Isabelle Lamorthe :

« Liberté quant au choix de l'interprétation, exigence quant à la nécessité de coller à la musique (d'évoluer en fonction de son caractère et des événements), et plaisir d'être non plus un auditeur passif censé comprendre ce qu'on lui explique, mais un participant actif et créatif : nous avons là une porte d'entrée privilégiée dans la musique, mettant en jeu le corps et l'imaginaire.<sup>1</sup> »

Le fait de bouger, pour exprimer ce qu'ils perçoivent du morceau (marcher plus ou moins vite si nous travaillons sur le tempo, avoir une démarche plus joyeuse ou triste si nous travaillons sur les émotions), leur permet d'être plus attentifs à ce qu'ils entendent. Il y a un vrai enjeu pour eux : transcrire par leur corps ce qu'ils ressentent à l'écoute, selon un paramètre travaillé préalablement. Cela leur permet également d'être traversés par la musique, de manifester l'état dans lequel il les met, autrement que par des rires gênés en classe. Leur démarche peut être plus hésitante, ou complètement débridée : ils savent qu'ils sont libres de ressentir la musique à leur manière, et ont donc moins d'a priori et de méfiance envers ce qui leur est étranger. Ils peuvent aussi, en observant leurs camarades, identifier d'autres ressentis et revenir sur leur idée initiale, ne pas également rester bloqué sur un sentiment négatif de « je n'aime pas ce que j'entends », mais voir justement au-delà, ce que cela provoque quand on n'apprécie pas quelque chose : peur, colère, etc. En effet, pour Isabelle Lamorthe :

« La musique n'est pas neutre, elle véhicule un potentiel d'émotions qui peut permettre de libérer et de faire exprimer toute la gamme des sentiments : peur, tristesse, colère, joie. La première perception de la musique est physique et émotionnelle.<sup>2</sup> »

---

<sup>1</sup> Lamorthe, I. (1995). *Enseigner la musique à l'école*. Paris : Hachette Éducation, p. 50.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 52.

Il faut donner l'occasion aux enfants d'exprimer ces émotions corporellement, et ne pas chercher à les contrôler, les brider. Dans la salle de classe, ce travail est beaucoup plus difficile : c'est pourquoi la salle de motricité me paraît parfaitement adaptée au travail d'écoute active. J'aimerais que par la suite ils parviennent à mettre des mots sur ce qu'ils ressentent à l'écoute, pour pouvoir recentrer cette activité dans la classe, mais pour l'instant, leurs émotions n'arrivent pas à sortir autrement que par le corps – et c'est déjà un grand pas.

Mettre le corps en mouvement favorise donc l'écoute de musiques étrangères à ce que les élèves ont l'habitude d'entendre et leur permet d'exprimer ce qu'ils ressentent sans entrer dans une confrontation d'idée avec l'autre, et sans rester sur une première impression de rejet de ce qui est entendu. Par ailleurs, la musique peut également servir à canaliser les élèves, à les centrer sur une autre activité, et également à influencer l'ambiance générale de la classe en salle de motricité. En effet, « La musique a le pouvoir de colorer le mouvement de l'enfant et de l'influencer, le guider dans sa recherche motrice, elle met l'enfant dans un état particulier. Une musique percussive et répétitive lui donnera envie de sauter sur place, courir, ou lancer, alors qu'une musique fluide, douce l'aidera à trouver une qualité corporelle de lenteur, de douceur dans l'interaction avec l'objet.<sup>1</sup> » Le choix des musiques est donc primordial : pour les moments de relaxation, de recentrement sur soi, j'ai privilégié des musiques calmes, souvent au piano. Quand j'ai travaillé sur les émotions, mes choix ont été très subjectifs : je suis partie de ce que m'inspiraient les musiques, des images qu'elles m'évoquaient, de la manière dont j'avais envie de bouger dessus.

### **1.3. L'expression corporelle : tremplin vers le langage ?**

#### 1.3.1. Langage et communication

Comme nous l'avons constaté, le corps en mouvement est un moyen de favoriser l'écoute. Nous avons également vu que cela pouvait être un moyen d'expression, et de communication, utile pour les petits-parleurs, les enfants en difficulté langagière, mais également pour les élèves ayant tendance à monopoliser la parole. Pourtant, priver les enfants du langage, n'est-ce pas contradictoire avec l'importance de celui-ci à l'école maternelle, qui est un apprentissage

---

<sup>1</sup> EDUSCOL, Ressources maternelle - Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique Objectif 3 : Communiquer avec les autres au travers d'actions à visée expressive ou artistique, 2015, p. 13.

déterminant pour les années suivantes ? En quoi le langage est-il si important à l'école maternelle ? Peut-on vraiment communiquer et apprendre à communiquer autrement ? L'expression corporelle est-elle un frein ou au contraire un tremplin vers le langage ?

Tout d'abord, le langage est un élément essentiel dans la relation à l'autre et le « devenir élève » : « la médiation par le langage rend possible la relation à l'autre. Elle permet d'assurer la sécurité affective, physique et physiologique de chacun des enfants accueillis et d'engager la résolution de conflits éventuels ; l'agressivité naît souvent du manque de mots pour exprimer un malaise, un mal-être, un reproche, un malentendu.<sup>1</sup> » Le langage permet donc d'éviter et de résoudre les conflits, en permettant aux élèves d'exprimer leur colère, leur peur, leur frustration, autrement que par la violence. Il est important de pouvoir mettre des mots sur ses émotions pour mieux les comprendre – et les maîtriser.

Le langage est également un outil qui permet l'entrée dans les apprentissages : les élèves doivent être en mesure de comprendre les consignes données par l'enseignant, les objectifs expliqués, le vocabulaire employé. Par ailleurs, les élèves, pour progresser dans les apprentissages, questionnent et échangent avec leurs camarades et les adultes. Le langage sert donc à comprendre et apprendre. Le langage peut être pris comme objet d'apprentissage (les syllabes, la discrimination des sons, etc.), mais également peut être enseigné en situation, c'est-à-dire à des moments où le langage n'est pas étudié spécifiquement mais dans d'autres activités, pour partager des découvertes, des idées, des émotions... Toutes les situations d'apprentissages sont propices à l'exploitation en termes langagiers : une plantation, un problème de numération, un jeu, par exemple. Pour Mireille Brigaudiot, « Tous les apprentissages langagiers se jouent dans la vraie vie. Cette vraie vie est ce que les enfants ont en commun avec le maître, ce qui s'est constitué dans la classe ou dans l'école, ce qu'ils peuvent mobiliser ensemble, en se comprenant.<sup>2</sup> » Il faut donc saisir toutes les occasions pour organiser des prises de parole des élèves, de plus en plus longues, et pour leur apprendre du lexique. En effet, les programmes de 2020 mettent l'accent sur le fait que « Quand ils arrivent à l'école maternelle, [les] acquis langagiers [des enfants] sont encore tâtonnants et surtout très différents, suivant l'ancrage

---

<sup>1</sup> EDUSCOL, *Ressources maternelle - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions* Partie I - L'oral - Texte de cadrage, 2015, p. 6.

<sup>2</sup> Brigaudiot, M. (2015). *Langage et école maternelle*. Paris : Hatier, p. 26.

familial, les habitudes de communication, les types d'échanges et le nombre de partenaires rencontrés. L'école maternelle se donne pour priorité de compenser ces expériences contrastées qui engendrent de premières inégalités et d'amener tous les enfants à progresser dans la langue de scolarisation<sup>1</sup> ». Le lexique est ainsi dans notre projet d'école : chaque classe met en place des boîtes à mots, des tris de mots... De nombreux élèves de l'école sont allophones, c'est-à-dire que leur langue maternelle, celle qui est parlée à la maison par leurs parents (ou celles qui sont parlées, car beaucoup d'enfants ont des parents d'origines différentes) n'est pas le français, qui est alors pour eux une langue seconde, de scolarisation. Pour certains enfants, cela ne pose aucun problème en classe. Pour d'autres, c'est beaucoup plus difficile. Les enfants apprennent très vite, mais certains (dont une élève en particulier dans ma classe) ne se sentent pas assez confiants pour oser parler le français, et deviennent mutiques à l'école alors qu'ils parlent beaucoup à la maison ! Les textes officiels insistent sur le lexique, la syntaxe, la phonologie. Mais comment permettre de parler à des enfants qui n'osent pas prendre la parole ? Et comment aider ceux qui sont en grande difficulté langagière et ne parviennent pas à communiquer oralement ?

Le langage est un outil de socialisation. En effet, « En passant par le plaisir de s'exprimer, [l'enfant] rencontre, se socialise et se découvre comme individualité au sein d'un groupe<sup>2</sup>. » Mais la communication peut être non-verbale, comme le soulignent Bossu et Chalaguier : « le corps a la capacité de manifester un sens dans toutes les situations de l'existence, avant que celui-ci ne soit repris dans la dimension du langage<sup>3</sup> ». Selon Brigaudiot, communiquer, c'est échanger des informations, et cet échange peut – et même doit pour les enfants timides ou en difficulté langagière – d'abord prendre une forme non-verbale :

« Mieux vaut commencer par l'échange a minima : un regard, un sourire à propos d'une action, un mot qu'on ne comprend pas, un geste qui engage une coopération. En maternelle, tous ces signaux de partage

---

<sup>1</sup> EDUSCOL, *Ressources maternelle - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Partie I - L'oral - Texte de cadrage*, 2015, p. 4.

<sup>2</sup> Bossu, H. Chalaguier, C. (1974). *L'Expression corporelle. Méthode et pratique*. Paris : Éditions du Centurion. 1983, p. 197.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 17-18.

de cognition ET d'affect valent début de communication. Pour cet objectif, tout est dans le verbe "oser" car un sujet [...] qui ne peut pas communiquer déconstruit, d'une certaine manière, sa vie psychique. Il est infirme de la vie sociale dont il dépend. L'enjeu va donc bien au-delà de la maternelle, il est vital<sup>1</sup>. »

Ce moyen d'échange peut-il aider les petits-parleurs et les élèves en difficulté à communiquer ? Peut-il les aider à prendre confiance en eux pour ensuite oser prendre la parole ? Tisser des liens avec les autres pour avoir moins peur de leur regard ?

### 1.3.2. Les petits-parleurs face au groupe-classe

L'un des enjeux est donc de créer un contexte d'apprentissage du langage permettant aux petits-parleurs d'avoir leur place dans le groupe-classe : « Parler, c'est établir principalement une relation médiatisée avec les choses, les actions et l'autre ; c'est s'éloigner du plaisir de l'expérience intime immédiate et accepter de partager ; tous les enfants n'y sont pas prêts en situation scolaire.<sup>2</sup> » L'un des objectifs du cycle 1 est de communiquer avec les autres adultes et enfants en se faisant comprendre. Pour permettre aux élèves de progresser dans cette voie, « Le maître installe des conditions rendant possibles les débuts de la communication, puis accompagne les enfants pour qu'ils prennent de plus en plus de risque, sans risque. En fait, c'est une question d'intégration dans la classe qui se joue.<sup>3</sup> »

En effet, dans la circulaire pédagogique parue à la rentrée 2019 et annonçant les priorités pour l'école primaire, une partie s'intitule : « L'école maternelle, école de l'épanouissement et du langage ». Le premier point porte sur le développement de la sécurité affective. La transmission de la confiance en soi est évoquée. L'adulte, par le regard bienveillant qu'il porte sur chaque élève, par ses encouragements, par la valorisation de chaque progrès, doit être en mesure d'aider l'élève à progresser et à prendre confiance en lui. Notons tout de même que :

---

<sup>1</sup> Brigaudiot, M. (2015). *Langage et école maternelle*. Paris : Hatier, p. 75.

<sup>2</sup> EDUSCOL, *Ressources maternelle - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Partie I - L'oral - Texte de cadrage*, 2015, p. 8.

<sup>3</sup> Brigaudiot, M. (2015). *Langage et école maternelle*. Paris : Hatier, p. 76.

« Pour nombre d'enfants, le silence dans un groupe n'est pas le signe d'une faiblesse des ressources langagières ou de désintérêt ; bien que sans parole, certains enfants ne sont pas pour autant étrangers à la situation ou "absents". Ils ont besoin de ce "silence actif" pour comprendre ce qui se dit ou ce qui se joue dans une situation de communication. L'enseignant doit cependant solliciter une verbalisation de la part de ces élèves afin de s'assurer de la compréhension qu'ils ont de la situation.<sup>1</sup> »

Cependant, dans certaines situations, il est difficile pour eux de ne pas prendre la parole, et le mutisme peut être une barrière entre eux et le groupe-classe, notamment dans les jeux oraux (faire le tour des prénoms, lancer des balles de sons, etc.) ou les jeux collectifs nécessitant une prise de parole, parfois très courte mais handicapante pour eux (je pense par exemple au jeu « 1, 2, 3 soleil »).

Comment alors intégrer ces élèves, souvent en retrait, dans le groupe-classe, sans la parole ? Comme nous l'avons vu, les domaines « Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique » et « Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques » permettent de développer les interactions entre l'action, la sensibilité, l'imaginaire, et la pensée, mais également entre les élèves, déjà avec le regard qu'ils portent les uns sur les autres – la salle de motricité est un lieu favorisant ce regard si l'on place les élèves dans un rôle de spectateurs. Dans les programmes officiels, l'un des objectifs est intitulé : « Communiquer avec les autres au travers d'actions à visée expressive ou artistique ». La communication est donc bien un but de l'expression corporelle. Il est écrit que :

« Les situations proposées à l'enfant lui permettent de découvrir et d'affirmer ses propres possibilités d'improvisation, d'invention et de création en utilisant son corps. [...] L'aller-retour entre les rôles d'acteurs et de spectateurs permet aux plus grands de mieux saisir les différentes dimensions de l'activité, les enjeux visés, le sens du progrès.

---

<sup>1</sup> EDUSCOL, *Ressources maternelle - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions* Partie I - L'oral - Texte de cadrage, 2015, p. 11.

L'enfant participe ainsi à un projet collectif qui peut être porté au regard d'autres spectateurs, extérieurs au groupe classe. »

Ainsi, il est possible de se construire comme personne singulière au sein d'un groupe par l'expression corporelle, à travers des projets collectifs, ou, plus simplement, l'aller-retour entre les rôles de spectateur/acteur, les jeux de coopération, l'ambiance bienveillante qui permet à chacun de s'exprimer corporellement. Il s'agit de faire prendre goût aux enfants pour les activités de groupe, et élargir leur manière de faire les choses et de penser, en s'inspirant des autres. Il faut évidemment faire attention à mettre chaque enfant en valeur, en lumière : « regardez ce que fait ..., c'est très intéressant, essayez de faire les mêmes mouvements ». Les spectateurs peuvent également réagir sur ce qu'ils voient et mettre eux-mêmes en évidence les trouvailles et les progrès de leurs camarades. Lorsque cela arrive, une grosse partie du chemin a été parcourue ! Le but étant que l'enfant se fasse reconnaître comme une personne à part entière et trouve sa place dans le groupe, qui peut être très intimidant au premier abord, et éprouve le rôle des autres dans la construction des apprentissages. En expression corporelle, les différences ne sont pas un obstacle, une tare, mais au contraire, doivent être recherchées, remarquées, et valorisées. Cet enseignement doit également porter ses fruits à chaque instant passé en communauté pour que les élèves s'acceptent les uns les autres, et parviennent à surmonter leurs différences pour écouter leurs différents point de vue, et s'entraider lorsque c'est nécessaire.

## 2. Analyse de pratique

Poursuivons avec la présentation de ce que j'ai mis en place dans ma classe, pendant les trois premières périodes de l'année scolaire 2020-2021 (je n'ai pu reprendre que deux jours en mars, puis car ma classe et l'école ont été fermées à cause de cas positifs au COVID 19). Nous nous intéresserons dans un premier temps à l'expression corporelle sur de la musique en salle de motricité, puis aux exercices favorisant la cohésion du groupe, et, enfin, au corps mis en mouvement pour produire des sons.

### 2.1. Laisser libre corps : oser s'exprimer corporellement

#### 2.1.1. Extérioriser ses émotions à l'écoute

Comme je l'évoquais dans l'introduction de ce mémoire, en lien avec une séquence du domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » sur l'album *La Couleur des émotions* d'Anna Llenas, j'ai travaillé sur l'expression des émotions en motricité. Pour ce faire, j'ai proposé aux élèves des musiques joyeuses et d'autres tristes. Ils avaient pour seule consigne de bouger sur la musique. Ils ont été très impliqués durant cette séance, et j'ai alors découvert à quel point le corps pouvait être un vecteur de concentration et d'apprentissages. Ceux qui se sont le plus lancés dans l'exercice n'étaient pas pour autant les élèves les plus à l'aise pour s'exprimer oralement. Les enfants les plus timides ont réussi à sortir progressivement de leur réserve et à proposer des mouvements. Sur les musiques joyeuses, les enfants sautillaient, balançaient leurs bras, leur tête, en rythme. Nous avons travaillé en salle de classe sur la notion de pulsation à l'aide d'une musique de batucada sur laquelle nous avons frappé la pulsation. Quand j'ai remis cette musique en salle de motricité, ils ont tous spontanément marché en rythme en tapant la pulsation. Ce réinvestissement, que je n'avais ni demandé, ni prévu, a été très enthousiaste de leur part : ils avaient de grands sourires et ne voulaient pas que j'arrête la musique ! Concernant les musiques plus tristes, les élèves ont d'abord eu du mal à se déplacer moins vite, en faisant moins de mouvements. Je leur ai demandé de regarder et d'imiter certains élèves qui exprimaient très bien l'atmosphère de ces morceaux, par une démarche lente, les épaules courbées, souvent en traînant les pieds, avec des mouvements moins saccadés, rythmés, que dans les musiques joyeuses. J'ai pu progressivement laisser les musiques tristes plus longtemps sans que les élèves ne se lassent. De plus, tous les élèves ont également été très à l'écoute lors du bilan de la séance, et ont eu envie de partager avec les autres ce qu'ils avaient vécu. Cette séance a été réalisée deux fois. Lors de la deuxième séance, les élèves se rappelaient

des mouvements trouvés la première fois, et ont eu plus de facilités à en inventer de nouveaux. Je n'avais pas pu faire la quatrième phase, avec danseurs et spectateurs, faute de temps lors de la première séance. J'ai pu y consacrer du temps la deuxième fois, et les élèves, d'abord intimidés d'être regardés, ont pris peu à peu confiance en eux et ont réussi à rester dans leur bulle, guidés par mes encouragements. Ils ont également observé que la musique joyeuse donnait envie de faire des mouvements plus rapides que ceux de la musique triste, et cela les a aidés à se déplacer à peu près à la même vitesse, tous ensemble. Ce fut un moment très beau à voir.

Une séance de musique a été consacrée à l'écoute de différents morceaux. Les élèves devaient verbaliser s'ils trouvaient la musique plutôt joyeuse ou plutôt triste. Ils se sont aidés avec la vitesse du morceau, suite à ce qu'ils avaient expérimenté lors de la séance d'expression corporelle. Nous avons convenu ensemble de signes non-verbaux pour que tous les élèves donnent leur ressenti à l'écoute : une main levée si la musique est joyeuse, et une main vers le bas si la musique est triste. Les élèves ont volontiers participé à cet exercice et ont voulu s'exprimer sur chaque musique. J'ai réutilisé les musiques entendues pour la dernière séance d'expression corporelle de la période : sur le même principe, les élèves devaient se déplacer avec des mouvements différents si la musique était plutôt joyeuse ou plutôt triste. Les élèves ont reconnu les musiques que nous avons déjà écoutées et ont été ravis de pouvoir bouger dessus (cela les avait frustré lors de l'écoute). Je ne passais que de courts extraits (45 secondes environ) pour que les élèves ne se lassent pas, mais aient quand même le temps de s'imprégner de l'atmosphère de chaque musique.

Plus tard dans l'année, j'ai poursuivi le travail mené sur les émotions en proposant aux élèves de jouer à mimer des émotions sous la forme de statues. Ils marchaient dans l'espace, s'arrêtaient quand je frappais dans mes mains, et composaient la statue de l'émotion donnée (la joie, la tristesse, la colère, la peur, la sérénité, auxquelles j'ai ajouté la fatigue et la surprise que nous avons rencontrées à travers des lectures d'albums). Les élèves étaient heureux de retrouver les émotions qu'ils avaient découvertes au début de l'année, et qu'ils connaissaient bien maintenant. Je les incitais toujours à regarder les autres statues, et je continuais à verbaliser positivement toutes les trouvailles des élèves.

### 2.1.2. Développer son écoute par le mouvement

Durant la troisième période, nous avons travaillé en musique sur la notion de tempo. Après la découverte d'un métronome et la compréhension de son utilité (jouer toujours sur la

même pulsation, garder la même vitesse tout au long d'un morceau), les élèves ont essayé de frapper avec des percussions corporelles, la pulsation donnée par le métronome, dont j'ai modifié plusieurs fois la vitesse. Les élèves ont ensuite chanté *Tape tape dans tes mains* (une chanson qu'ils avaient déjà apprise) sur la pulsation donnée par le métronome. J'ai encore une fois fait varier les vitesses. Ils ont essayé de chanter ensemble très lentement ou très rapidement sans le métronome, et ont compris qu'il servait à être tous ensemble au même rythme, ce qui était plus difficile sans la pulsation.

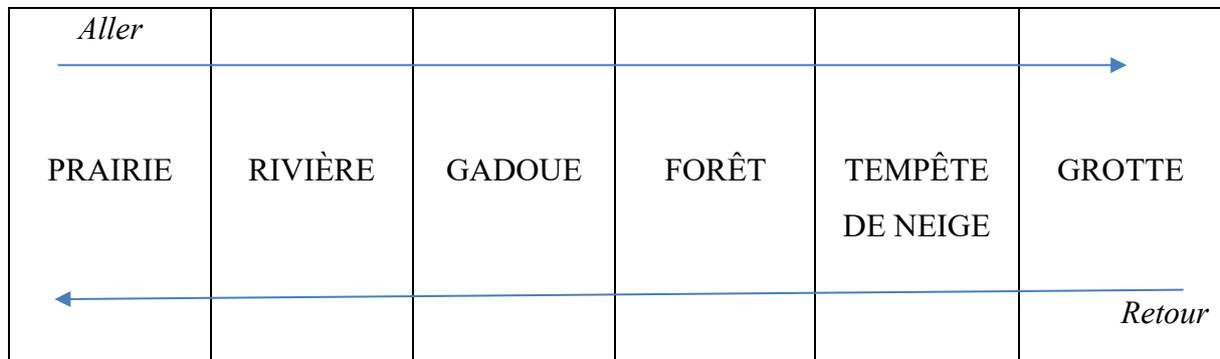
J'ai ensuite intégré l'expression corporelle dans cette séquence : en salle de motricité, les élèves se sont déplacés sur la pulsation que je donnais à l'aide d'un tambourin. Ils se sont aperçus de la difficulté à marcher en rythme, et que cela demandait une grande écoute. J'ai ensuite mis *La Sarabande* de Haendel, sans leur dire s'il s'agissait d'une musique lente et rapide, avec pour seule consigne de se déplacer en fonction de la vitesse du morceau. Comme nous l'avions déjà travaillé plus tôt dans l'année dans la séquence sur les émotions, les élèves ont très bien réagi. Ils ont su ensuite dire qu'il s'agissait d'une musique lente. Je leur ai ensuite fait écouter la musique du french cancan (Offenbach), beaucoup plus rapide. Et, enfin, *Dans l'ancre du roi de la montagne* de Grieg, un morceau dont le tempo accélère de façon progressive. Les élèves ont marché de plus en plus vite, jusqu'à presque courir à la fin. Ils sont parvenus à le verbaliser ensuite, et j'ai introduit les termes « accélérer » et « ralentir ». Dans les séances ultérieures, en classe, les élèves ont appris à reconnaître les différents tempi frappés par leurs camarades, puis dans les musiques écoutées. Ils ont eu plus de mal à les reconnaître à l'écoute, sans bouger dessus. Pour les aider, je les ai incités à frapper la pulsation (ce qu'ils avaient déjà appris à faire) et à imaginer comment ils se déplaceraient dessus. Certains élèves ont très bien réussi à se représenter la vitesse des mouvements qu'ils auraient fait, tandis que d'autres auraient encore eu besoin de bouger pour prendre conscience de la vitesse. Cette séquence m'a permis de me rendre compte à quel point le mouvement est important pour aider à l'écoute musicale, que ce soit pour les émotions dégagées par un morceau, le tempo, ou toute autre notion, je pense qu'il est nécessaire de mettre les élèves en mouvement pour que la notion devienne plus concrète, soit vécue, et donc comprise.

### 2.1.3. Développer l'imaginaire et le langage

Nous avons étudié l'album *La Chasse à l'ours* en classe. C'est l'histoire d'une famille qui part à la chasse à l'ours et traverse différents paysages : une prairie, une rivière, de la

gadoue, une forêt, une tempête de neige, et une grotte pour arriver jusqu'à l'ours. Terrifiés, ils font le chemin en sens inverse pour rentrer chez eux, poursuivis par l'ours.

Voici, schématisée, la randonnée des personnages à travers les différents paysages :



Nous avons énormément travaillé le vocabulaire des différents espaces, et l'ordre des paysages rencontrés par les personnages. Pour qu'ils s'imprègnent plus de l'histoire, j'ai décidé de leur faire jouer cette grande randonnée. Les élèves devaient imaginer une manière de se déplacer dans chaque paysage traversé. Comme à chaque fois, j'encourageais les élèves à imiter un camarade qui avait trouvé une idée intéressante. Certains élèves ont manqué de confiance et n'ont pas voulu participer immédiatement. Je n'ai évidemment pas insisté et je les ai laissé regarder les autres, en leur demandant de décrire les mouvements réalisés. Lors de la répétition de cette séance, toute la classe a participé, tant l'ambiance était agréable et les élèves enjoués ! Le but était d'arriver à raconter l'histoire en classe, et cela a énormément motivé les élèves. Cela m'a permis de vraiment me rendre compte de l'importance de « délocaliser » certaines activités pour enrichir les autres domaines d'apprentissages abordés en classe, notamment le langage oral et la compréhension d'histoires. Nous avons pris le temps de réfléchir sur cette question : comment traverser chaque paysage ? Quelle est l'effet des différents éléments sur le corps ? Ce fut un vrai effort d'imagination, car la majorité des élèves n'avaient jamais rencontré ces situations. Pour la prairie, nous avons imaginé de grandes herbes tout autour de nous, qui nous grattent, et font « frou frou ». Pour avancer, il faut les écarter, les repousser avec ses bras. La rivière fut plus évidente à imaginer, les élèves ont essayé de nager, et ont pensé que l'eau était très froide donc qu'il fallait se dépêcher. La gadoue colle aux pieds, il est difficile d'avancer, et elle fait « flatch flatch flatch » selon les enfants. Ensuite vient la forêt, toute sombre, dans laquelle on a peur et on avance lentement, on évite les branches. La tempête de neige a beaucoup inspiré les élèves : ils ont tourné sur eux-mêmes, les bras tendus, poussés par

le vent, certains ont bruité ce moment avec des « vvvvvv ». Et, enfin, ils ont avancé à tâtons dans la grotte, sans rien voir, en ayant peur de ce qu'il y avait face à eux ...

Les élèves ont appris beaucoup de vocabulaire pendant ces séances, que j'ai réinvesti sous forme de cartes pour qu'en classe, ils les fassent deviner aux autres en mimant les différents mots. Ils ont également tapé les mots sur le clavier de l'ordinateur de la classe. Pendant les séances de motricité, les élèves ont aussi réinvesti le travail que nous avons fait sur les vitesses de déplacement : lors du retour, poursuivis par l'ours, ils devaient reprendre les mêmes façons de se déplacer sur chaque paysage, mais beaucoup plus rapidement qu'à l'aller. Ces séances ont été extrêmement riches, au niveau de l'expression corporelle, du langage oral, de la compréhension de l'histoire, de la situation dans l'espace et dans le temps (comprendre l'enchaînement des paysages, le fait qu'au retour ils repassent dans les mêmes paysages mais en commençant par la fin, etc.). Au départ, c'est moi qui disais le nom de chaque espace traversé, pour les faire changer de déplacement. Ensuite, j'ai proposé aux élèves de prendre ma place. J'ai d'abord choisi les élèves qui étaient à l'aise à l'oral et avaient bien compris le trajet, pour ne pas les mettre en difficulté. Puis, à mesure que nous répétions l'enchaînement, d'autres élèves moins à l'aise ont voulu le faire. Je les ai aidés quand ils ne se souvenaient pas d'un nom de paysage, mais, dans l'ensemble, ils avaient bien retenu l'ordre et le nom des espaces. Tous ont vraiment été très enthousiastes durant ces séances, et se sont extrêmement bien approprié l'histoire. Presque tous les élèves ont ensuite été capables de raconter l'histoire dans la salle de classe avec les marottes des personnages et les photos des différents lieux accrochées au tableau. Ils avaient bien compris qu'il fallait d'abord emmener les marottes de gauche à droite en traversant chaque paysage, puis revenir de droite à gauche. Les élèves étaient encore un peu hésitants sur les noms des paysages, mais avaient bien compris l'ordre, et refaisaient les gestes quand ils ne connaissaient pas les noms. Le fait de, finalement, avoir vécu l'histoire les a beaucoup aidés à comprendre l'enchaînement des actions, au niveau spatial et temporel.

## **2.2. Avoir confiance en soi et en l'autre : la cohésion du groupe**

### **2.2.1. Jeux de coopération**

Forte de ces premières expériences positives en période 1, j'ai abordé la deuxième partie de mon stage avec l'envie de tester plein de choses en motricité, et d'aborder les jeux théâtraux – le théâtre étant un domaine qui me tient à cœur pour l'avoir longuement pratiqué. Ma première séance s'est très mal passée. J'ai commencé par un jeu que je pensais très simple, dans lequel les enfants forment un cercle et doivent dire bonjour à leur voisin (après avoir fait un tour des

prénoms où chaque élève dit son prénom de manière audible). Au lieu de dire bonjour à son voisin, l'élève que j'ai déjà mentionné, ayant beaucoup de difficultés à s'exprimer (et à comprendre les consignes), a répété ce qu'a dit l'élève le précédent, c'est-à-dire, « bonjour » avec son propre prénom. Cela n'a pas manqué de faire rire toute la classe – sachant que lorsque je suis revenue en classe après mes semaines de formation, les élèves semblaient avoir pris l'habitude de se moquer de lui en lui faisant répéter des mots. Je n'avais pas anticipé cette situation, les élèves se sont dissipés, et j'ai vite compris qu'il serait impossible de poursuivre la séance dans ces conditions. J'ai donc décidé de revenir en classe et de prendre le temps de discuter sur les moqueries dont j'avais été témoin, pas de façon directe, mais en leur posant des questions sur les erreurs, en leur demandant si c'était grave de se tromper, sur ce qu'il fallait faire ou non si un camarade ne comprenait pas une consigne, etc. Une seule élève a continué à se moquer de l'élève en question, et j'ai dû plusieurs fois en rediscuter avec elle pour qu'elle cesse enfin. Pendant l'exercice du cercle des bonjours, les élèves ont également appelé leurs camarades par des surnoms, ou en faisant exprès de se tromper de prénom. Certains enfants n'ont pas osé prendre la parole, tant l'ambiance était mauvaise. Bien qu'ayant réexpliqué la consigne et le but de l'exercice, l'excitation du jeudi après-midi ne m'a pas permis de poursuivre la séance.

J'ai donc décidé de reprendre la séance dès le lendemain matin, et, cette fois, de ne pas inclure le langage dans les exercices. J'ai réitéré trois fois cette séance, tous les vendredis matins de ma période. La première fois, j'ai laissé un temps assez court pour faire chaque exercice (environ 1min30, à multiplier par deux pour l'inversion des rôles). Au fur et à mesure des séances, j'ai pu laisser un temps plus long, et la dernière séance, les élèves auraient même voulu que cela dure plus longtemps ! La découverte des exercices s'est très bien déroulée.

Les élèves n'ont pas rencontré de grandes difficultés pour le « tour du maracas ». Dans cet exercice, les élèves, en cercle, doivent se passer un maracas, d'abord en faisant du bruit avec, puis en essayant de n'en faire aucun. Cet exercice est devenu un rituel, en classe : pour ressouder le groupe et apaiser les tensions, rien de tel que partager cet instrument dans ce moment de calme et d'écoute. L'exercice du miroir a été plus compliqué à mettre en place : les élèves se lassaient assez vite, et, à part lever les bras, n'inventaient pas d'autres mouvements. Ils avaient aussi tendance à se toucher, je les ai laissés faire car cela les aidait à être ensemble. Au fil des séances, les élèves ont pris goût à cet exercice, d'autant plus que j'insistais sur l'esthétisme de leurs mouvements. Je n'hésitais pas à les encourager, et à aider les binômes qui

étaient moins à l'aise. L'exercice du guide et de l'aveugle a, quant à lui, très bien fonctionné. Les élèves guides ont bien senti qu'ils avaient une responsabilité, et cela a empêché les débordements qui auraient pu avoir lieu. Certains élèves, au départ assez réticents pour fermer les yeux, y sont parvenus, et l'ont fait avec plaisir et concentration à la dernière séance. L'ASEM qui travaille avec moi a participé à l'exercice pour former un binôme avec un élève qui était tout seul (la classe étant un nombre impair ce jour-là). Elle m'a confié ensuite que cela avait été très surprenant pour elle, qu'elle avait découvert de nouvelles sensations, qu'il fallait vraiment s'abandonner à l'autre, lui faire confiance, et qu'elle avait beaucoup apprécié cette expérience.

Durant toutes ces séances, les élèves parlaient très peu, et étaient très calmes. Ils ont peu à peu été plus à l'écoute de leurs partenaires, mais également de la musique, que j'ai laissée durant tout le temps des exercices (je l'arrêtais pour signifier qu'un exercice était terminé, et les élèves restaient en statues, sans bouger ni parler, jusqu'à ce que je donne la consigne de l'exercice suivant). Durant cette période avant Noël, très agitée et fatigante, ces séances ont été des bulles de calme et d'apaisement. Ayant lieu le vendredi matin, elles me permettaient de finir la semaine dans les meilleures conditions possibles.

### 2.2.2. Occupation de l'espace

J'ai décidé de poursuivre les jeux théâtraux lors de ma troisième période ~~en~~ de stage. Me servant des progrès accomplis par les élèves la précédente période, j'ai voulu complexifier davantage les exercices de groupe et de concentration.

La première séance a été assez difficile : je pense que mes exigences étaient trop grandes et que les élèves n'étaient pas encore prêts aux exercices basés sur les sensations, la respiration, etc. Au premier essai, la course au ralenti n'a pas été évidente. Ce changement de vitesse me permettait de leur faire travailler la patience, la décomposition des mouvements, pour ensuite travailler l'occupation de l'espace avec une vitesse « tranquille ». En effet, les élèves ont tendance à marcher très rapidement lors des exercices d'occupation de l'espace, et je souhaitais ainsi les faire ralentir par la suite. Le but du jeu n'a pas été compris par la majorité des élèves, car, pour eux, une course est forcément une course de vitesse, où le but est d'arriver le premier, donc de courir le plus vite. Dans cette situation, je leur demandais l'inverse. Cependant, trois élèves ont parfaitement joué le jeu, et cela m'a permis de montrer aux autres ce qui était attendu. Lors du deuxième essai, tous les élèves ont essayé d'avancer le plus lentement possible, et leur implication était très belle à voir ! Le second exercice était un exercice de relaxation en ronde,

pour sentir sa respiration et l'énergie qui circulait dans les mains de chaque membre du groupe. Les élèves n'ont pas réussi à garder leur sérieux, et se sont vite agités. La position en ronde ne leur était pas confortable : je pense qu'elle les exposait trop au regard des autres et ne leur a pas permis de se concentrer sur leurs propres sensations. Ensuite, pour l'exercice du ballon, les élèves devaient traverser la salle en petit groupe, en se touchant et en avançant au même rythme pour ne pas faire éclater leur ballon. Instinctivement, ils ont repris le rythme au ralenti que nous avions travaillé auparavant, et cela leur a permis de réussir cet exercice sans difficulté. Je me suis rendue compte qu'ils arrivaient à avoir conscience du groupe et faisaient attention les uns aux autres. Après, en marchant dans l'espace pour réaliser des statues d'émotions, ils ont conservé ce calme et cette attention. Tous les élèves se rappelaient très bien les émotions que nous avons étudiées en période 1 – la joie, la tristesse, la peur, la colère et la sérénité -, et étaient très enthousiastes à l'idée de les mimer.

J'ai décidé d'orienter la deuxième séance sur l'occupation de l'espace – ce qui restait très compliqué pour les élèves, mais me semblait indispensable pour continuer ce travail de conscience du groupe dans des jeux théâtraux et d'expression corporelle. Toujours en passant d'abord par la vitesse ralentie, les élèves ont donc cherché à occuper tout l'espace, ne pas faire de trou, aller là où il n'y avait personne. La métaphore de la forêt fut suffisamment évocatrice : ils étaient des arbres et, dans leur forêt, il devait y avoir des arbres plantés partout quand je tapais dans mes mains – et qu'ils faisaient les statues. Un élève venait observer leur position et je les aidais à se repositionner. J'avais peur que cela dure trop longtemps et soit quelque peu rébarbatif, mais les élèves étaient enjoués et désireux de progresser. J'ai ensuite rajouté les statues d'émotions pour finir la séance sur un travail d'expression. Ce travail sur les statues – le fait de s'arrêter à un signal – avait été mené en période 1, sous la forme du jeu collectif « 1, 2, 3, Soleil ! ». J'avais poursuivi cet apprentissage en faisant marcher les élèves dans l'espace. Je tapais dans mes mains 3 fois pour qu'ils s'arrêtent et une fois pour qu'ils repartent. Puis je diminuais le temps d'arrêt en tapant 2 fois dans mes mains, et pour finir, une seule fois. Cela obligeait les élèves à être attentifs et à l'écoute. Je me sers encore de cet exercice comme échauffement avant des jeux collectifs, ou pour recentrer l'attention des élèves quand ils sont très agités.

J'ai réinvesti à chaque séance d'expression corporelle ce travail sur l'occupation de l'espace, dès que les élèves devaient bouger, se mouvoir dans la salle de motricité (ou le préau). J'ai pu voir une nette amélioration : au début de l'année, les élèves avaient tendance à se suivre,

se toucher, tourner en rond, au centre de la salle. Au fur et à mesure, je leur faisais remarquer que beaucoup d'espace n'était pas occupé, et de plus en plus d'élèves cherchaient à aller là où il n'y avait personne. Je dois toujours leur rappeler, revenir à l'image de la forêt, les arrêter et leur faire observer leur positionnement. Ce travail sur l'occupation de l'espace est nécessaire pour que les élèves aient à la fois conscience du groupe, et s'individualisent, trouvent leur propre chemin. Il est aussi essentiel pour des raisons pratiques : plus les élèves ont de place autour d'eux, plus ils peuvent bouger librement (sauf si l'on travaille avec la contrainte d'un espace réduit, et donc plutôt avec différentes hauteurs de mouvements).

### **2.3. Le corps mis en mouvement pour produire des sons**

J'ai essentiellement abordé l'expression corporelle sans intégrer la voix, pour les raisons évoquées précédemment. Ainsi, sans qu'il soit nécessaire de prendre la parole, le corps peut s'exprimer avec des sons.

#### 2.3.1. Percussions corporelles

J'ai commencé à faire des percussions corporelles avec mes élèves dès la rentrée. En période 1, cela a été un moyen pour optimiser le temps entre les activités et le regroupement. En attendant que tous les élèves aient rangé le matériel et s'assoient sur les bancs, je commençais à frapper une pulsation, d'abord dans les mains, puis sur les cuisses, puis sur les épaules, la tête, les joues, le nez, et enfin, je mettais un doigt sur ma bouche pour montrer qu'il fallait être silencieux. D'une part, cela faisait une transition qui permettait de ne pas laisser de temps mort – propice à l'agitation – et servait comme repère en annonçant le moment du regroupement. D'autre part, cela permettait aux élèves déjà assis en regroupement de se concentrer sur leurs gestes, et donc de ne plus parler et de me regarder. En effet, comme j'étais le « chef d'orchestre », tous les regards devaient être braqués sur mes gestes, afin de pouvoir les reproduire. Cet exercice demandait également une écoute de la pulsation, afin que tous les élèves frappent en même temps et fassent comme un grand battement de cœur. Il m'est également arrivé de me servir de cet outil de retour au calme au milieu de temps de regroupement agités, ou pendant des séances de motricité, comme par exemple pour se recentrer avant de procéder au bilan de la séance. Cet exercice était un moyen de rassembler le groupe classe, auparavant séparé en petits groupes, autour d'un exercice commun, et était également essentiel au travail sur la pulsation, évoqué précédemment. Nous avons également utilisé les percussions corporelles afin de frapper la pulsation de la chanson *Tape tape dans tes mains*, de différentes manières (taper, froter, pincer, claquer des doigts, caresser...).

Durant ma deuxième période en classe, j'ai poursuivi ce rituel de retour au calme par les percussions corporelles, mais je l'ai complexifié. J'ai en effet alterné deux percussions corporelles (mains-cuisses, mains-épaules) de plus en plus rapidement. J'ai également laissé les élèves proposer des enchaînements. Par ailleurs, j'ai commencé à inventer des rythmes (sur une seule percussion corporelle à la fois). Les élèves étaient toujours aussi enthousiastes. J'ai poursuivi ce travail autour des rythmes en percussions corporelles pendant ma troisième période en classe. Les jeux de reproduction de rythme m'ont souvent permis d'assurer un retour au calme rapide en classe, comme dans la salle de motricité. Cela me permettait en effet de faire une transition entre l'arrivée dans la salle (dépôt des manteaux, installation sur les bancs, souvent agitée et assez bruyante) et l'énonciation des consignes ; ,ou, à la fin de la séance, entre le dernier exercice et le bilan oral. Les élèves, maintenant habitués à ce rituel, ont compris que ces rythmes frappés permettaient de revenir vers un moment de calme, propice à l'écoute. Ce travail de reproduction m'a également offert la possibilité de travailler l'écoute et l'attention des élèves, ainsi que leur coordination corporelle. Il s'est aussi accompagné d'un travail de création de rythme : j'ai proposé aux élèves de prendre ma place et d'inventer un rythme que tout le monde pouvait reproduire. Nous avons également commencé à varier les nuances dans les percussions corporelles : ce travail sera approfondi par la suite.

### 2.3.2. Onomatopées

J'ai commencé une séquence mettant en jeu les onomatopées, pour progressivement parvenir au jeu des balles de sons, que j'ai découvert lors de la première séance de tutorat avec François Giroux. Il me semblait nécessaire de d'abord travailler autour de quelques onomatopées, avant d'entrer dans une démarche d'invention. Comme je l'ai déjà fait remarquer, il existe une grande disparité dans ma classe entre les élèves par rapport à leur aisance à l'oral. Je souhaitais donc y arriver progressivement. Je me suis servie des cartes d'onomatopées présentant des onomatopées illustrées provenant de l'ouvrage sur la phonologie en moyenne section des éditions ACCES.

J'ai d'abord montré chaque carte aux élèves, en faisant l'onomatopée correspondante, qu'ils ont répétée. Ensuite, les élèves sont venus piocher une carte et faire eux-mêmes l'onomatopée. Nous avons varié les tempi, les hauteurs de sons et les nuances lors de la reproduction en boucle des onomatopées. Ensuite, j'ai produit plusieurs onomatopées connues à la suite, en insistant sur l'articulation. Puis j'ai inventé d'autres onomatopées, et les élèves ont également voulu en créer.

Je voulais leur faire découvrir le jeu des balles de sons en période 4, mais n'ayant pas pu être en classe, je serai contrainte de le faire à la prochaine période. Ce jeu consiste à envoyer à un élève un son et un geste, que celui-ci doit renvoyer. Je pensais déjà envoyer les balles de sons à un groupe d'élèves (un banc si nous sommes dans le coin regroupement) pour que les élèves osent plus facilement renvoyer les balles, puis petit à petit les adresser à des élèves en particulier qui ne seront pas en difficulté, puis intégrer de plus en plus d'élèves dans ce jeu pour que finalement toute la classe participe. C'est un jeu favorisant l'écoute, l'attention, la coordination, l'articulation, la créativité, et que je vois comme un aboutissement dans tout ce cheminement.

### 2.3.3. Chanter en chœur

Comment aborder le corps comme instrument de musique sans parler de la voix chantée ? Nous avons la chance d'avoir une chorale par niveau à l'école, mais elle a été interrompue pour des raisons sanitaires. Nous avons malgré tout pu partager un moment avant les vacances de Noël, pour chanter avec les autres moyennes sections les chansons apprises en classe. Je fais chanter les élèves plusieurs fois par jour : ayant fréquenté longtemps un conservatoire de musique, j'aime celle-ci et je n'ai pas d'appréhension à chanter devant eux. Au début de l'année, peu d'élèves osaient chanter. J'avais beau toujours les accompagner de ma voix, ils ne chantaient pas, par désintérêt ou par manque de confiance en eux. Petit à petit, les chansons étant répétées quotidiennement, ils sont sortis de leur réserve. Il est intéressant de remarquer que ce ne sont pas spécialement les élèves les plus à l'aise à l'oral qui chantent avec le plus d'entrain. Cela pourrait être l'objet d'une autre étude, mais le fait de chanter en chœur désinhibe certains enfants – je pense particulièrement à l'élève allophone qui ne parlait pas du tout à l'école, mais qui chantait !

Avant de chanter, surtout lors des séances d'apprentissage des chansons, je propose aux élèves un échauffement, corporel et vocal. J'essaie de diversifier les exercices à chaque séance (contrairement à l'échauffement rituel avant les séances d'expression corporel, qui est toujours le même) : en salle de classe, les élèves se lassent plus vite des exercices. L'ouvrage *Vocalises avant de (bien) chanter* (Grosjman, Édelin, 2001) propose de nombreuses activités d'échauffement, qui plaisent beaucoup aux élèves. Ce moment d'échauffement permet de mettre son corps dans de bonnes conditions pour chanter, mais permet également au groupe-classe de se retrouver pour faire une activité commune (la plupart du temps, mes élèves sont en petits groupes). Tous les élèves participent volontiers à l'échauffement (même ceux qui ne

chantent pas ou peu après), ce qui prouve encore une fois que, quand le corps est en mouvement (même si c'est seulement une partie du corps), l'attention des enfants est plus évidente. La voix seule peine à retenir la concentration des élèves (même si, comme je l'évoquais, les séances de chant se déroulent bien, elles durent souvent très peu de temps) : c'est pourquoi je rajoute la plupart du temps des gestes, destinés à « illustrer » les paroles des chansons. D'une part, cela aide les élèves à retenir le vocabulaire, et, d'autre part, cela permet aux enfants qui ne chantent pas de faire quand même les gestes avec les autres.

### 3. Conclusion : bilan et projection dans l'avenir

#### 3.1. Bilan des pratiques

Quel bilan tirer de ces expériences ? Comment prendre du recul alors que l'année scolaire n'est pas terminée, et que je n'ai pas pu être en classe pendant la période 4 ?

Mireille Brigaudiot évoque le cas d'un enfant de quatre ans, très peu parleur ou mutique : « Les bons indices d'appropriation du français par cet enfant seront : le fait d'imiter un voisin puis de montrer un résultat au maître, l'utilisation du non-verbal, la production d'un seul mot en français, mais qui résume toute une situation, la répétition de la fin des énoncés qu'il vient d'entendre, sa participation aux chants et comptines dits collectifs.<sup>1</sup> » Concernant l'élève allophone que j'ai déjà présentée, tous ces indices sont présents, et cela va même plus loin : elle parle dorénavant aux adultes, aux autres enfants, et s'exprime même devant toute la classe au coin regroupement. Elle n'a jamais été en difficulté lors des séances d'expression corporelle décrites précédemment, et je pense que ces expériences ont contribué à lui faire prendre confiance en elle et à l'intégrer dans le groupe. Elle s'est vraiment épanouie dans la classe, et est entrée progressivement dans les autres apprentissages. Lors du travail sur *La Chasse à l'ours*, elle s'est portée volontaire pour venir raconter l'histoire au tableau, devant tout le groupe. Elle n'a pas fait de phrases et a seulement dit le nom des lieux et fait bouger les marottes devant les photos, mais cela a été une réussite : elle avait retenu tout le vocabulaire et l'ordre de la randonnée ! L'autre élève le plus en difficulté à l'oral a également progressé vers le langage. Si l'on reprend les critères de Brigaudiot, cet élève imite un voisin, utilise le non-verbal en participant assez activement aux séances d'expression corporelle, dit « pipi » quand il veut aller aux toilettes, répète des mots comme son prénom lors de l'appelle ou lorsque que je lui désigne des choses en prononçant leur nom, et commence à chanter (même si l'on ne comprend pas les paroles prononcées). Il est beaucoup mieux intégré à la classe et ne subit plus aucune moquerie de ses camarades. Les seuls moments où il parvient à faire la même chose que les autres élèves sont pendant les moments d'expression corporelle ou les parcours de motricité. Ce sont donc des moments d'intégration très riches pour lui.

Par ailleurs, les élèves qui monopolisaient la parole au début de l'année sont toujours aussi bavards. L'une de ces élèves demande encore plus d'attention – et prend encore plus de

---

<sup>1</sup> Brigaudiot, M. (2015). *Langage et école maternelle*. Paris : Hatier, p. 58-59.

place – depuis la naissance de sa petite sœur. Je ne sais pas s'ils laissent plus la parole aux autres, ou si ce sont les autres qui s'affirment justement davantage, mais la parole est mieux répartie lors des moments de regroupement. Lorsque j'interroge des plus petits parleurs, ils restent rarement dans le mutisme, contrairement au début de l'année. Ils sont plus sensibles également à l'attention que les autres leur portent, et cherchent à être valorisés. La prise de parole est également plus aisée lors des résolutions de conflits, et les élèves timides se confient davantage à moi.

Une seule élève a refusé de participer à ces activités d'expression corporelle, après avoir essayé. Je l'ai laissée être spectatrice. C'est une élève plutôt à l'aise en classe, mais très en retrait dans les activités artistiques telles que le chant ou la danse. Au fur et à mesure de l'année, elle a participé de plus en plus activement aux activités d'expression corporelle, et, en période 3, elle a commencé à être très volontaire et à y prendre du plaisir.

Mais comment évaluer les progrès des élèves et leur degré d'acquisition des compétences abstraites travaillées lors des séances d'expression corporelle : l'écoute, la concentration, la confiance, etc. ? Je ne suis pas parvenue à évaluer les premières séances de l'année : trop prise dans l'instant présent, je n'ai pas pu noter mes observations dans un tableau, et je ne suis pas parvenue à trouver quelles compétences exactement observer : trop de choses se jouaient, sur lesquelles je n'avais pas le temps de prendre le recul nécessaire. J'ai par la suite établi un tableau d'observation des élèves avec les compétences suivantes : se concentrer sur les exercices / participer activement aux exercices / coopérer avec les autres / respecter et être bienveillant envers ses camarades. Ce sont les objectifs que je m'étais fixés, et qui me paraissaient mener vers une meilleure écoute et vie de classe. Presque tous les élèves ont acquis ces compétences. Je rajoutais également des objectifs propres à chaque séance et à ce qui était travaillé. Par exemple, pour les séances sur *La Chasse à l'ours*, j'avais évalué les compétences suivantes : accomplir des mouvements propres à chaque lieu traversé / changer de vitesse à l'aller (lent) et retour (rapide). Pour pouvoir évaluer les élèves, je pense donc qu'il est utile d'avoir des objectifs de séquence, plus généraux et centrés sur le vivre-ensemble et évalués au fur et à mesure, et des objectifs propres à chaque séance. Je prenais le temps le soir même pour me remémorer la séance et cocher les cases de mon tableau à double-entrée dès que j'avais vu qu'une compétence était acquise par un élève. J'essayais également de remplir le tableau pendant la séance, en observant particulièrement les élèves qui n'avaient pas encore acquis une compétence avant, ou dont je ne me souvenais plus. Comme toutes les séances de motricité, il

demeure très difficile d'évaluer les acquis des élèves pendant qu'ils sont en train de pratiquer. Il faudrait pouvoir les filmer, mais, ayant essayé à plusieurs reprises, je ne parviens pas à rester dans un rôle d'observatrice pendant la séance, et participe souvent aux activités pour encourager les élèves, les motiver, ou leur montrer d'autres mouvements. La salle étant large, je ne peux pas non plus avoir un angle où je vois tous les élèves. D'autre part, ne possédant pas de tablette, je filme avec mon smartphone, qui n'a pas une très bonne qualité vidéo, et que je ne peux pas poser sans trépied. Il est également très difficile de se rendre compte en vidéo de ce que font les élèves. Tout se joue donc sur le moment présent.

Les progrès généraux des élèves sont évidents : ils prennent de plus en plus de plaisir à ces séances, sont plus à l'aise, proposent plus de choses, sont plus actifs. Ils me font confiance, entrent dans les exercices sans méfiance, et la cohésion de groupe est également plus visible qu'avant. Cela se ressent également en classe. Il est difficile de savoir si ce sont ces séances qui améliorent la vie de la classe, ou s'il s'agit d'autres facteurs : le fait que les enfants grandissent, qu'ils se connaissent mieux, qu'ils s'habituent à moi et à ma façon d'enseigner... Mais l'amélioration est évidente. Par ailleurs, les élèves commencent à s'entraider en classe, ce qui montre bien que leur relation à l'autre a évolué.

J'aurais dû, en période 4, mettre en place une séquence sur les humeurs musicales : avec des musiques choisies pour l'émotion qu'elles inspirent, j'aurais créé une histoire, une déambulation. Les élèves auraient dû se mouvoir, suivant le fil de mon histoire et l'atmosphère de chaque morceau. J'aurais associé à chaque morceau une émotion, et nous aurions ensuite discuté des émotions ressenties par les élèves et représentées par leurs démarches et leurs mouvements. J'aurais improvisé l'histoire au fur et à mesure, en m'inspirant de leur état et de leurs propositions. Cette séquence aurait poursuivi le travail commencé dès le début de l'année sur les émotions, et se serait inscrit dans le prolongement des activités déjà proposées auparavant. Je voulais profiter du goût de mes élèves pour l'écoute active afin de travailler davantage leur imaginaire, et aller vers le jeu théâtral (pourquoi pas leur faire mimer ou jouer une histoire à la fin de l'année). La musique aurait été là pour créer et installer des ambiances différentes, aider les élèves à ressentir – et comprendre – l'histoire racontée, et à imaginer et représenter différents états et situations.

### 3.2. Si c'était à refaire...

J'ai été quelque peu démunie quand j'ai voulu découvrir l'expression corporelle avec mes élèves. Dans les programmes, cette activité est évoquée à plusieurs reprises, dans deux domaines distincts, mais n'est pas développée. J'avais l'impression de me lancer dans un inconnu, peu sûre de moi et de ce que j'étais capable de proposer aux élèves. J'avais peur, en laissant de côté le langage et en me concentrant sur le corps, de sortir de ce qui était préconisé par les programmes, tant le langage y occupe une place prédominante. J'ai eu la chance d'avoir le soutien de mon directeur de recherche, qui m'a donné des pistes à explorer qui m'ont beaucoup inspirée.

À la question « Peut-on aller vers une ambiance de classe sereine et solidaire grâce à la pratique de l'expression corporelle ? », je peux dorénavant répondre que oui, cela y contribue fortement. Le fait de mettre le corps en mouvement au centre des apprentissages n'est pas un obstacle vers le langage : au contraire ! Les séances d'expression corporelle permettent d'apprendre de nouveaux mots aux élèves, de les faire réagir oralement sur ce qu'ils voient, font, ressentent. Par ailleurs, la prise de confiance, en soi et dans le groupe-classe, le développement de l'écoute et le fait que l'élève soit actif dans ses apprentissages sont des éléments travaillés en expression corporelle qui rejouent sur la vie de la classe. Évidemment, l'expression corporelle n'est pas une solution miracle pour remédier aux tensions entre élèves, aux conflits avec l'adulte, à des sentiments de mal-être, à des mises à l'écart du groupe. Cependant, je suis persuadée que cette pratique peut permettre à beaucoup d'enfants de s'épanouir à l'école, tant sur le plan social que langagier.

Toutes ces expérimentations m'ont également permis de me rendre compte que les apprentissages sont beaucoup plus riches lorsqu'ils ne sont pas séparés les uns des autres : le fait d'intégrer l'étude d'un album de littérature de jeunesse à une séance de motricité n'allait pas du tout de soi dans la manière que j'avais d'organiser mon enseignement. L'INSPE nous encourage sur la voie de la pluridisciplinarité, mais elle semble souvent trop complexe pour être mise en œuvre pendant cette première année en tant que professeurs des écoles. J'ai découvert, avec les pratiques décrites dans cette étude, des liens pouvant facilement être exploités entre des domaines différents. J'aimerais, à l'avenir, trouver de nouvelles idées pour associer d'autres apprentissages avec l'expression corporelle.

## 4. Références bibliographiques

### 4.1. Ouvrages

Bossu, H. Chalaguier, C. (1974). *L'Expression corporelle. Méthode et pratique*. Paris : Éditions du Centurion. 1983.

Brigaudiot, M. (2015). *Langage et école maternelle*. Paris : Hatier.

Grojsman, D. Édelin, M. (2001). *Vocalises avant de (bien) chanter*. Paris : Van de Velde.

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

Mégrier D. (1995). *100 jeux de théâtre à l'école maternelle*. Paris : Retz.

Mégrier D. Willson F. (2008). *Danser en maternelle. 69 jeux d'entraînement à l'expression corporelle rythmée*. Paris : Retz.

Vialles C. (2008). *80 activités de coopération pour apprendre ensemble*. Paris : Retz.

### 4.2. Mémoires

Blouch, S. *Dans quelle mesure un projet mettant en œuvre la pratique théâtrale peut-il améliorer les relations paritaires à l'école ?*. Éducation, 2017. Dumas-01653277

Cosset-Duplan, L. *Le Théâtre un pédagogie de projet au service de la coopération entre élèves*. Éducation, 2019. Dumas-02414597

Dillies, M. *Les activités d'expression corporelles au service du langage oral*. Éducation, 2016. Dumas-01386731

Gil, J. *En quoi la pratique théâtrale en milieu scolaire peut-elle favoriser le développement social de l'élève ?*. Éducation, 2019. Dumas-02309144

Rondeau, M. *Prévenir la violence en rendant l'élève acteur au travers de pratiques corporelles : Dans quelles mesures rendre l'élève acteur au travers de pratiques corporelles peut-il favoriser un climat de classe serein ?*. Éducation, 2019. Dumas-02516093

### 4.3. Textes officiels du Ministère de l'Éducation Nationale

EDUSCOL, *Guide « Pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle »*, 2020 :  
<https://eduscol.education.fr/124/deux-guides-pour-les-apprentissages-en-maternelle>

EDUSCOL, *Programme consolidé du cycle 1*, BO n°31 du 30 juillet 2020 :  
<https://eduscol.education.fr/83/j-enseigne-au-cycle-1>

EDUSCOL, *Recommandations pédagogiques pour l'école primaire*. Circulaire de rentrée 2019 :  
[https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Cycle\\_2/34/6/2019\\_reco\\_pedago\\_primaire\\_bdef\\_1173346.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Cycle_2/34/6/2019_reco_pedago_primaire_bdef_1173346.pdf)

EDUSCOL, *Ressources maternelle – Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Partie I – L'oral – Fiches repères*, 2015 :  
[https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/40/6/Ress\\_c1\\_langage\\_fiches-repere\\_456406.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/40/6/Ress_c1_langage_fiches-repere_456406.pdf)

EDUSCOL, *Ressources maternelle - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Partie I - L'oral - Tableaux d'indicateurs*, 2015 :  
[https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/41/3/Ress\\_c1\\_langage\\_oral\\_tableaux\\_456413.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/41/3/Ress_c1_langage_oral_tableaux_456413.pdf)

EDUSCOL, *Ressources maternelle - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Partie I - L'oral - Texte de cadrage*, 2015 :  
[https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/42/3/Ress\\_c1\\_langage\\_oral\\_cadrage\\_456423.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/42/3/Ress_c1_langage_oral_cadrage_456423.pdf)

EDUSCOL, *Ressources maternelle - Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique Objectif 3 : Communiquer avec les autres au travers d'actions à visée expressive ou artistique*, 2015 :  
[https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Agir/44/7/Ress\\_c1\\_agir\\_obj3\\_456447.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Agir/44/7/Ress_c1_agir_obj3_456447.pdf)

## 5. Annexes : fiches de préparation

### Période 1 : Exprimer corporellement son ressenti à l'écoute d'un extrait musical

OBJECTIFS PRINCIPAUX : Se déplacer sur une musique avec des mouvements propres à l'émotion qui se dégage du morceau + associer une émotion à l'écoute d'un morceau

COMPÉTENCE VISÉE (BO) :

- Coordonner ses gestes et ses déplacements avec ceux des autres

TRAVAIL EN AMONT : Lecture de l'album *La Couleur des émotions* de Anna Llenas.  
Tri et observation des manifestations physiques des émotions.

#### **1) Échauffement corporel : rituel**

#### **2) Exploration corporelle**

*Collectif dans le préau*

→ *Musiques : Gymnopédie 3 – Satie, Batucada*

Les élèves bougent librement pendant l'écoute d'une musique « triste » et d'une musique « joyeuse ».

- ✓ Se déplacer sur une musique en étant dans sa bulle

#### **3) Verbalisation**

*Collectif dans le préau*

→ *Musiques : Gymnopédie 3 – Satie, Batucada*

« Décrivez les mouvements que vous avez effectués. Pourquoi avez-vous eu envie de faire ces mouvements ? »

L'enseignante repasse quelques secondes de chaque musique et demande aux élèves de déterminer ~~quelle~~ l'émotion qu'ils ressentent à l'écoute.

Les élèves proposent plusieurs mouvements à effectuer selon l'émotion ressentie (par exemple, courir, sauter, tourner, lever les bras pour la joie / marcher tête baissée, faire un corps rond, ramper, tomber pour la tristesse)

- ✓ Décrire les mouvements effectués
- ✓ Reconnaître quelle émotion se dégage des morceaux
- ✓ Proposer des mouvements en accord avec l'émotion

#### **4) Travail de l'expressivité**

*Demie-classe danseurs, demie-classe spectateurs puis inversement*

→ *Musiques : Gymnopédie 3 – Satie, Batucada*

« Maintenant, il va y avoir un groupe de danseurs et un groupe de spectateurs, vous allez faire comme un spectacle. Les spectateurs doivent bien regarder les mouvements et se rappeler de ce qui a été fait. »

Le premier groupe passe sur une musique, le second sur l'autre, puis on inverse. Entre les extraits, on rappelle les mouvements qui avaient été choisis pour chaque émotion.

Bilan

- ✓ Danser avec les mouvements choisis en fonction de la musique entendue
- ✓ Regarder les autres danser en silence et dans le calme
- ✓ Réagir à ce qui est vu

#### **5) Retour au calme**

*Classe entière dans le préau*

→ *Porz Goret – Yann Tiersen*

Les élèves s'allongent, ferment leurs yeux et doivent faire le silence. L'enseignante tape sur les épaules de ceux qui sont calmes pour qu'ils aillent tranquillement se ranger.

## Période 2 : Jeux théâtraux de coopération

OBJECTIFS PRINCIPAUX : Construire le sentiment d'appartenance au groupe classe et développer l'écoute et la confiance en l'autre.

COMPÉTENCES VISÉES (BO) :

- Coordonner ses gestes et ses déplacements avec ceux des autres
- Coopérer.
- Exercer des rôles différents complémentaires.

COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES :

- S'engager dans l'expérience du groupe.
- Écouter et reconnaître l'autre.
- Faire confiance à l'autre, se laisser guider en fermant les yeux.
- Faire attention aux autres.

Sur tous les exercices, musique : → *Porz Goret – Yann Tiersen*

### **1) Échauffement corporel : rituel**

### **2) Le Tour du maracas**

*Classe entière en cercle*

→ *Un maracas*

Les élèves sont en cercle. Ils doivent se faire passer le maracas et découvrent l'instrument. Ils ont le droit de le secouer mais doivent y faire attention, et le donner ensuite à leur voisin. Par contre, on doit entendre le son de l'instrument, donc il ne faut pas parler.

Deuxième tour : cette fois, le maracas ne fait plus aucun bruit. Il dort, il ne faut pas le réveiller. « Comment pouvons-nous nous le faire passer sans faire de bruit ? » Faure attention, aller très lentement, faire doucement, être délicat.

- ✓ Faire passer le maracas.
- ✓ Respecter les consignes : produire un son / ne pas faire de bruit.
- ✓ Garder le silence.

### **3) Le miroir**

*Par 2, face à face, sur place, dans tout l'espace*

L'enseignante désigne celui qui guide et celui qui va être son reflet. Celui qui guide doit faire des gestes très lents avec ses bras. L'autre doit le suivre, comme un reflet dans le miroir, faire les mêmes gestes en même temps. Puis inversement.

- ✓ Faire des gestes lentement.
- ✓ Reproduire des gestes synchroniquement.

### **4) Le guide et l'aveugle**

*Par 2*

Un élève ferme les yeux. L'autre, face à lui, le guide en marchant à reculons. Il doit faire attention à ne pas se cogner contre un autre duo. Aller lentement. (L'enseignante montre ce qu'il faut faire) « Faites bien attention à ne pas vous cogner aux autres, à protéger celui que vous guidez. »

- ✓ Se laisser guider par un pair les yeux fermés.
- ✓ Guider un pair en faisant attention à lui et aux autres.

### **5) Bilan puis retour au calme**

« Qu'avez-vous appris/Qu'avez-vous fait, ressenti ? Qu'est-ce qui était difficile ? Qu'avez-vous aimé ou pas aimé ? »

Les élèves s'allongent, ferment leurs yeux et doivent faire le silence. L'enseignante tape sur les épaules de ceux qui sont calmes pour qu'ils aillent tranquillement se ranger.

**Période 3 Séance 1 : Travailler la patience, se coordonner, exprimer corporellement des émotions (40 min)**

OBJECTIFS PRINCIPAUX : Construire le sentiment d'appartenance au groupe classe et développer l'écoute et la confiance en l'autre (et en soi).

COMPÉTENCES VISÉES (BO) :

*AGIR, S'EXPRIMER, COMPRENDRE À TRAVERS L'ACTIVITÉ PHYSIQUE*

- Coordonner ses gestes et ses déplacements avec ceux des autres.
- Coopérer [...] pour viser un but ou un effet commun.

*AGIR, S'EXPRIMER, COMPRENDRE À TRAVERS LES ACTIVITÉS ARTISTIQUES*

- Proposer des solutions dans des situations [...] de création, de résolution de problèmes, avec son corps.

COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES :

- Se concentrer sur les exercices et garder le silence.
- Participer activement aux exercices.
- S'engager dans l'expérience du groupe.
- Faire attention aux autres.

MODALITÉ D'ÉVALUATION : tableau d'observation des élèves (se concentrer sur les exercices, garder le silence / participer activement aux exercices / coopérer avec les autres / respect et attention bienveillante aux autres camarades)

**1) Échauffement corporel**

*Collectif en salle de motricité - Élèves face à la PE – 5 min*

*Musique : La Valse d'Amélie de Yann TIERSEN*

Jeu du miroir : la PE échauffe chaque partie du corps, les élèves doivent faire les mêmes gestes, en silence (rituel).

Marcher dans l'espace comme des escargots/très fatigués : aller là où il n'y a personne. Quand la musique s'arrête, statue. La PE passe entre les statues, et exagère les endroits où elle

ne peut pas passer. Les élèves doivent bouger et occuper tout l'espace pour que la musique reprenne.

- ✓ Reproduire des gestes en miroir.

## **2) Mise en mouvement : Ralenti**

*Collectif en salle de motricité - Élèves en ligne (d'abord en demie-classe) - 5 min x2*

*Musique : The Nature of daylight de Max RICHTER*

« Vous allez avancer jusqu'à l'autre bout de la salle, tous en même temps, comme pour faire la course. Mais, attention, le but est d'arriver le dernier au bout de la salle. Que pouvez-vous faire pour arriver le dernier ? Est-ce que vous devez courir ? Non, il faut avancer le plus lentement possible. »

Les élèves spectateurs réagissent et donnent des conseils après le passage.

- ✓ Se déplacer en silence le plus lentement possible.

## **3) Énergie collective : Donnons-nous la main**

*Collectif en salle de motricité - Élèves en ronde – 5 min*

Les élèves forment une ronde avec la PE. « Fermez les yeux. Vous allez imaginer qu'il y a une fleur juste sous votre nez. Elle sent très bon. Pour la sentir, vous inspirez par le nez (montrer) et expirez par la bouche. »

Une fois que les enfants sont calmes : « Sentez la chaleur qui se dégage des mains de vos camarades. Vous recevez de l'énergie d'un côté, et la transmettez de l'autre côté. »

- ✓ Se concentrer sur sa respiration.
- ✓ Tenir une ronde figée.

## **4) Travail de groupe : Le ballon**

*Collectif en salle de motricité - Élève regroupés (d'abord demie-classe) – 5 min x2*

« Vous êtes dans un grand ballon. Il faut que vous vous serriez pour ne pas que le ballon explose, mais attention, ne vous faites pas mal, faites attention les uns aux autres. Votre ballon va avancer vers moi. Il ne faut laisser personne derrière ou devant, vous devez arriver tous ensemble. »

Les élèves spectateurs réagissent et donnent des conseils après le passage.

- ✓ Se déplacer en même temps que le groupe.
- ✓ Accepter le contact physique des autres.

### **5) Expression corporelle : Les statues des émotions**

*Collectif en salle de motricité – 5 min*

« Marchez dans l'espace de la salle, comme d'habitude, en essayant d'occuper tout l'espace. Quand je vais taper dans mes mains, vous faites les statues. Nous avons déjà fait ce jeu, mais, aujourd'hui, les statues vont représenter une émotion. Pouvez-vous me redonner le nom de quelques émotions ? » « Est-ce que les statues parlent ? Est-ce que les statues bougent ? Non, il ne faut entendre aucun bruit. Quand je retape dans mes mains, vous recommencez à marcher. »

- ✓ Marcher en occupant tout l'espace.
- ✓ Exprimer corporellement une émotion donnée.

### **6) Bilan**

*5 min*

« Qu'a-t-on appris ? Qu'est-ce qui était difficile ? Comment avez-vous fait ? »

*Musique : Porz Goret de Yann TIERSEN*

Les élèves s'allongent, l'enseignante met la musique, ils ferment les yeux et tape sur l'épaule de ceux qui sont bien calmes pour qu'ils aillent se ranger.

- ✓ Répondre aux questions en levant la main, écouter les autres.
- ✓ Rester allongé en silence et les yeux fermés en attendant le signal pour se lever.

## Période 3 Séance 2 : Occuper l'espace (40 min)

OBJECTIFS PRINCIPAUX : Construire le sentiment d'appartenance au groupe classe et développer l'écoute et la confiance en l'autre (et en soi).

COMPÉTENCES VISÉES (BO) :

*AGIR, S'EXPRIMER, COMPRENDRE À TRAVERS L'ACTIVITÉ PHYSIQUE*

- Coordonner ses gestes et ses déplacements avec ceux des autres.
- Coopérer [...] pour viser un but ou un effet commun.

*AGIR, S'EXPRIMER, COMPRENDRE À TRAVERS LES ACTIVITÉS ARTISTIQUES*

- Proposer des solutions dans des situations [...] de création, de résolution de problèmes, avec son corps.

COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES :

- Se concentrer sur les exercices et garder le silence.
- Participer activement aux exercices.
- S'engager dans l'expérience du groupe.
- Faire attention aux autres.

MODALITÉ D'ÉVALUATION : tableau d'observation des élèves (se concentrer sur les exercices, garder le silence / participer activement aux exercices / coopérer avec les autres / respect et attention bienveillante aux autres camarades)

### **1) Échauffement corporel**

*Collectif en salle de motricité - Élèves face à la PE – 5 min*

*Musique : La Valse d'Amélie de Yann TIERSEN*

Jeu du miroir : la PE échauffe chaque partie du corps, les élèves doivent faire les mêmes gestes, en silence (rituel).

- ✓ Reproduire des gestes en miroir.

### **2) Mise en mouvement : Ralenti**

*Collectif en salle de motricité - Élèves en ligne (d'abord en demie-classe) - 5 min x2*

*Musique : The Nature of daylight de Max RICHTER*

« Vous allez avancer jusqu'à l'autre bout de la salle, tous en même temps, comme pour faire la course. Mais, attention, le but est d'arriver le dernier au bout de la salle. Que pouvez-vous faire pour arriver le dernier ? Est-ce que vous devez courir ? Non, il faut avancer le plus lentement possible. »

Les élèves spectateurs réagissent et donnent des conseils après le passage.

- ✓ Se déplacer en silence le plus lentement possible.

**3) Travail de groupe : occuper tout l'espace**

*Collectif en salle de motricité – 10 min*

Marcher dans l'espace comme des escargots/très fatigués : aller là où il n'y a personne et marcher à la même vitesse que tout le monde. Quand la musique s'arrête, statue.

L'enseignante désigne un élève qui se place à l'écart debout sur une chaise et regarde comment sont placés ses camarades en statue. Image des arbres dans la forêt : il doit y en avoir partout. Il dit si l'espace est bien occupé ou non.

La PE passe entre les statues, et exagère les endroits où elle ne peut pas passer. Les élèves doivent bouger et occuper tout l'espace pour que la musique reprenne.

- ✓ Marcher tranquillement, à la même vitesse que les autres.
- ✓ S'arrêter quand la musique s'arrête et rester en statue.
- ✓ Occuper tout l'espace. Savoir se replacer correctement en suivant les indications.
- ✓ Regarder les placements de ses camarades et dire si l'espace est bien occupé ou s'il y a des trous.

**5) Expression corporelle : Les statues des émotions**

*Collectif en salle de motricité – 5 min*

« Continuez à marcher dans l'espace de la salle en essayant d'occuper tout l'espace. Quand je vais taper dans mes mains, vous faites les statues. Les statues vont représenter une émotion. Pouvez-vous me redonner le nom de quelques émotions ? » « Est-ce que les statues parlent ? Est-ce que les statues bougent ? Non, il ne faut entendre aucun bruit. Quand je retape dans mes mains, vous recommencez à marcher. »

- ✓ Marcher en occupant tout l'espace.
- ✓ Exprimer corporellement une émotion donnée.

### **6) Bilan**

*10 min*

« Qu'a-t-on appris ? Qu'est-ce qui était difficile ? Comment avez-vous fait ? »

*Musique : Porz Goret de Yann TIERSEN*

Les élèves s'allongent, l'enseignante met la musique, ils ferment les yeux et tape sur l'épaule de ceux qui sont bien calmes pour qu'ils aillent se ranger.

- ✓ Répondre aux questions en levant la main, écouter les autres.
- ✓ Rester allongé en silence et les yeux fermés en attendant le signal pour se lever.

### Période 3 Séance 3 : Occuper et imaginer l'espace (40 min)

OBJECTIFS PRINCIPAUX : Construire le sentiment d'appartenance au groupe classe et développer l'écoute et la confiance en l'autre (et en soi).

COMPÉTENCES VISÉES (BO) :

*AGIR, S'EXPRIMER, COMPRENDRE À TRAVERS L'ACTIVITÉ PHYSIQUE*

- Coordonner ses gestes et ses déplacements avec ceux des autres.
- Coopérer [...] pour viser un but ou un effet commun.

*AGIR, S'EXPRIMER, COMPRENDRE À TRAVERS LES ACTIVITÉS ARTISTIQUES*

- Proposer des solutions dans des situations [...] de création, de résolution de problèmes, avec son corps.

COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES :

- Se concentrer sur les exercices et garder le silence.
- Participer activement aux exercices.
- S'engager dans l'expérience du groupe.
- Faire attention aux autres.

MODALITÉ D'ÉVALUATION : tableau d'observation des élèves (se concentrer sur les exercices, garder le silence / participer activement aux exercices / coopérer avec les autres / respect et attention bienveillante aux autres camarades)

#### **1) Échauffement corporel**

*Collectif en salle de motricité - Élèves face à la PE – 10 min*

*Musique : La Valse d'Amélie de Yann TIERSEN*

Jeu du miroir : la PE échauffe chaque partie du corps, les élèves doivent faire les mêmes gestes, en silence (rituel).

- ✓ Reproduire des gestes en miroir.

Marcher dans l'espace comme des escargots/très fatigués : aller là où il n'y a personne et marcher à la même vitesse que tout le monde. Quand la musique s'arrête, statue. Les élèves doivent se replacer d'eux-mêmes s'ils voient des trous.

- ✓ Marcher tranquillement, à la même vitesse que les autres.
- ✓ S'arrêter quand la musique s'arrête et rester en statue.
- ✓ Occuper tout l'espace. Savoir se replacer correctement tout seuls.

## **2) Mise en mouvement : Ralenti**

*Collectif en salle de motricité - Élèves en ligne (d'abord en demie-classe) - 5 min x2*

*Musique : The Nature of daylight de Max RICHTER*

« Vous allez avancer jusqu'à l'autre bout de la salle, tous en même temps, comme pour faire la course. Mais, attention, le but est d'arriver le dernier au bout de la salle. Que pouvez-vous faire pour arriver le dernier ? Est-ce que vous devez courir ? Non, il faut avancer le plus lentement possible. »

Les élèves spectateurs réagissent et donnent des conseils après le passage.

- ✓ Se déplacer en silence le plus lentement possible.

## **3) Travail de groupe : imaginer l'espace (La Chasse à l'ours)**

*Collectif en salle de motricité – 10 min*

« Continuez à marcher dans l'espace de la salle en essayant d'occuper tout l'espace. Vous partez à la chasse à l'ours, etc. »

La PE conte l'histoire de *La Chasse à l'ours*, étudiée en classe. Elle laisse du temps aux enfants sur chaque paysage. Elle les aide à trouver comment traverser chaque espace s'ils n'ont pas beaucoup d'idées. Elle encourage à regarder les autres quand de nouvelles idées sont trouvées, et à imiter ses camarades. Lors du retour, les élèves doivent marcher plus rapidement, sans courir.

- ✓ Marcher en occupant tout l'espace.
- ✓ Imaginer comment se déplacer dans différents lieux.
- ✓ Reproduire des mouvements observés chez les autres.

#### **4) Bilan**

*10 min*

« Qu'a-t-on appris ? Qu'est-ce qui était difficile ? Comment avez-vous fait ? »

Musique : *Porz Goret de Yann TIERSEN*

Les élèves s'allongent, l'enseignante met la musique, ils ferment les yeux et tape sur l'épaule de ceux qui sont bien calmes pour qu'ils aillent se ranger.

- ✓ Répondre aux questions en levant la main, écouter les autres.
- ✓ Décrire les mouvements imaginés pour traverser chaque espace de *La Chasse à l'ours*.
- ✓ Rester allongé en silence et les yeux fermés en attendant le signal pour se lever.

## 6. Résumés

**Résumé :** Ce mémoire a pour objectif de réfléchir autour de la pratique de l'expression corporelle à l'école maternelle. L'étude que j'ai menée cherche à répondre à la question « Peut-on aller vers une ambiance de classe sereine et solidaire grâce à la pratique de l'expression corporelle ? ». J'y présente les activités que j'ai proposées à des élèves de moyenne section de maternelle afin de mettre leur corps en mouvement : se déplacer sur des musiques pour d'extérioriser des émotions et développer son imaginaire, coopérer lors de jeux théâtraux, et enfin produire des sons avec son corps (percussions corporelles, onomatopées, chant choral). L'analyse de ces pratiques permet de conclure que mettre le corps de l'enfant en mouvement permet d'améliorer la vie de la classe et de faire entrer plus facilement les élèves dans les apprentissages, notamment langagiers.

**Mots clés :** école maternelle – expression corporelle – langage – écoute

**Abstract:** The goal of this dissertation is to think about the practice of body expression in pre-school. The study that I worked on aims to answer the question "Is it possible to have a serene atmosphere in the classroom with the help of body expression?". I present the activities that I proposed to the pupils in order to put their bodies in motion: moving with music to exteriorize their emotions and develop their imagination, cooperating during theatre exercises, and at last producing sounds with their bodies (bodily percussions, onomatopoeias, choral singing). Analysis of these practices leads to the conclusion that putting the child's body in motion improves the class atmosphere and makes it easier for pupils to progress, particularly in language learning.

**Keywords:** pre-school - body expression - language - listening