



HAL
open science

Éveil artistique et culturel et compétences psychosociales en maternelle : l'art pour l'art ?

Camille Fortuni

► **To cite this version:**

Camille Fortuni. Éveil artistique et culturel et compétences psychosociales en maternelle : l'art pour l'art ?. Education. 2022. dumas-03867551

HAL Id: dumas-03867551

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03867551>

Submitted on 23 Nov 2022

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.

Mémoire soutenu publiquement par :

FORTUNI Camille

ÉVEIL ARTISTIQUE ET CULTUREL ET COMPÉTENCES PSYCHOSOCIALES EN MATERNELLE

L'art pour l'art ?

**Mémoire présenté dans le cadre
du Master 2 MEEF mention 1^{er} degré**

2021-2022

En présence d'un jury composé de

Tuteur mémoire Inspé : Madame Véronique THUIN

Tuteur Éducation Nationale : Madame Béatrice LUCI



**UNIVERSITÉ
CÔTE D'AZUR**



**UNIVERSITÉ
DE TOULON**



**Institut national
supérieur du professorat
et de l'éducation
Académie de Nice**

SOMMAIRE

Introduction.....	1
I. Cadre théorique.....	3
1. L'éveil artistique et culturel du jeune enfant.....	3
A. Définition, histoire et enjeux.....	3
B. Éveil artistique et culturel : ce qu'en disent les textes officiels.....	5
i. Socle commun de connaissances, de compétences et de culture.....	6
ii. Programme d'enseignement de l'école maternelle.....	7
2. Les compétences psychosociales.....	8
A. Définition et enjeux.....	8
B. Compétences psychosociales : ce qu'en disent les textes officiels.....	11
i. Socle commun de connaissances, de compétences et de culture.....	11
ii. Programme d'enseignement de l'école maternelle.....	12
3. Hypothèse de recherche.....	14
II. Étude empirique.....	15
A. Contexte d'expérimentation et population étudiée.....	15
B. Présentation du dispositif.....	15
i. Collecte des données initiales.....	16
ii. Description du rituel artistique et culturel.....	19
iii. Collecte des données finales.....	22
C. Présentation des résultats.....	22
i. Résultats relatifs aux compétences émotionnelles des élèves.....	22
ii. Résultats relatifs au langage produit par les élèves.....	27
III. Discussion des résultats.....	30

Conclusion.....	34
Bibliographie - Sitographie.....	36
Annexes	38
Résumé	64
Mots-clés.....	64

Introduction

Dans un dossier de veille de l'Institut Français de l'Éducation (IFÉ) de 2018, Marie Goussel affirme que « *l'école n'est pas seulement un lieu où les élèves acquièrent des compétences "académiques", elles et ils y font l'expérience de la société sous toutes ses facettes. C'est donc à l'école qu'elles et ils développent des compétences sociales au sens large, c'est-à-dire des capacités psychologiques, sociales et émotionnelles nécessaires pour l'épanouissement personnel.* »¹

En écho à cela, l'entrée à l'école maternelle constitue le début d'un nouveau processus de socialisation au cours duquel l'enfant va être amené à évoluer en interaction avec des pairs et des adultes, autres que ceux de sa famille, au sein de la micro-société que représente l'école. Dès lors, déjà marqué par les expériences familiales, l'enfant va continuer à se construire au gré de nouvelles expériences sociales qui vont rythmer son quotidien scolaire. Le chemin alors emprunté va contribuer au développement et au renforcement de compétences psychosociales, telles que citées précédemment, considérées aujourd'hui comme les garantes de « *la qualité des relations sociales, du bien-être et de la réussite éducative.* »²

En réalité, en début d'année scolaire, les premières observations menées en tant qu'enseignante au sein de ma classe de moyenne-section et dans la cour de récréation m'ont amenée à constater que les conflits étaient omniprésents dans les relations inter-élèves de cycle 1. Leurs conséquences empiétaient souvent sur le climat général du groupe-classe et donc sur les apprentissages.

Ainsi, je me suis questionnée sur un moyen à penser et à mettre en oeuvre au sein de la classe qui permettrait de développer les compétences psychosociales des élèves, gage de meilleures relations sociales, tout en contribuant aux autres apprentissages.

Ayant également la volonté de répondre au thème de l'art proposé par l'une de mes tutrices, je me suis alors questionnée sur les liens qui pouvaient exister entre l'art et la culture, dans le cadre scolaire, et les compétences psychosociales des élèves.

¹ GOUSSEL, 2018, p.11

² JACOBS, 2021, p.185

De cette manière, les recherches effectuées m'ont finalement permis de dégager la problématique suivante :

En quoi l'éveil artistique et culturel à l'école maternelle concourt-il au développement des compétences psychosociales des élèves ?

Pour tenter d'y répondre, il conviendra, dans un premier temps, de définir ce que sont l'éveil artistique et culturel, d'une part, et les compétences psychosociales, d'autre part. Aussi, il s'agira de préciser leurs enjeux respectifs et de déterminer la place que les textes officiels de l'Éducation Nationale leur confèrent. Les données théoriques ainsi obtenues permettront de formuler une hypothèse de recherche en lien avec la problématique de départ.

Dans un second temps, afin de valider ou d'invalider l'hypothèse émise, l'expérimentation menée au sein de la classe sera présentée et les résultats de celle-ci seront analysés.

Enfin, une discussion autour des résultats permettra de dresser un bilan de l'expérimentation mise en oeuvre.

I. Cadre théorique

1. L'éveil artistique et culturel du jeune enfant

« *L'accès aux arts et à la culture n'est le privilège d'aucun âge : c'est un droit fondamental pour tous, dès la petite enfance.* » Françoise Nyssen, « Rencontre nationale de l'éveil artistique et culturel des jeunes enfants » (2017).

A. Définition, histoire et enjeux

Dans le cadre d'une analyse menée en 2014 pour le RIEPP³, au sujet de l'enjeu social de l'éveil culturel des jeunes enfants, Sandrine Borman tente de définir ce qu'est l'éveil culturel. Pour cela, elle précise d'abord ce qu'il n'est pas et affirme alors que « *l'éveil culturel n'est pas création artistique.* » Elle préfère « *parler de découvertes et d'explorations de nouveaux langages (...) plastique, musical, poétique, ...* »⁴

Aussi, il faut s'intéresser à la définition du verbe « éveiller ». Le dictionnaire Larousse propose une définition plurielle selon une action exogène d'une part : « *susciter, provoquer la manifestation, l'apparition d'un sentiment, d'une aptitude (chez quelqu'un), les faire naître* », et endogène d'autre part : « *commencer à s'intéresser à quelque chose, l'éprouver pour la première fois.* »⁵ Cette définition duelle met en évidence le fait que l'éveil artistique et culturel du jeune enfant reconnaît et place ce dernier à la fois comme récepteur du nouveau langage qui lui est proposé mais aussi comme acteur dans la démarche.

Borman soumet finalement la définition suivante de l'éveil culturel : c'est un « *processus d'ouverture du bébé et du jeune enfant, à ce qui fait culture pour sa famille et les milieux dans lesquels il évolue. Ouverture aux langages -dans le sens de langages culturels amenant surprises et trouvailles- liés à différentes possibilités de mises en formes culturelles : sensori-motrice (gestes, rythmique, danse, mimiques, mouvements, cuisine...), sonore (chants, musiques, rythmes...), graphique et tactile (couleurs, formes et matières, argile...), littéraire (livres, contes, narrations, théâtre...).* »⁶

³ Réseau des Initiatives Enfants-Parents-Professionnels

⁴ BORMAN, 2014, p. 3

⁵ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/%C3%A9veiller/31833>

⁶ BORMAN, 2014, p. 3

D'un point de vue historique, les premières actions d'éveil artistique et culturel à destination des jeunes enfants émergent au cours des années 1970.

Dans les années 80, de nombreux projets naissent à échelles associative, institutionnelle et même télévisée dans une logique de sensibilisation et d'information du grand public. En 1989, l'ambition atteint la sphère politique publique et un protocole d'accord « Culture-Enfance » est signé entre le ministère de la Culture et celui des Affaires Sociales qui affirment « *la nécessité d'intégrer au projet éducatif des lieux d'accueil du jeune enfant, des activités culturelles et artistiques* » qui « *contribuent à améliorer la qualité des conditions de prise en charge du jeune enfant, son éducation et sa socialisation.* »⁷ Par ailleurs, ils précisent que « *les activités d'éveil culturel et artistique sont reconnues comme facteur du développement de l'enfant. Elles permettent d'enrichir et de diversifier la palette des expressions émotives du jeune enfant, et de lui offrir dès la fin de la première année des capacités nouvelles d'exploration du monde. Elles facilitent l'intégration et la maîtrise progressives des émotions, premiers modes de relation et d'échange à l'environnement (...)* »⁸ On constate ainsi qu'un premier rapport entre éveil artistique et culturel, socialisation et, plus largement, compétences psychosociales de l'enfant est entendu et établi.

En 2017, l'État réaffirme ce lien. En effet, dans la continuité du protocole de 1989, un nouveau document est signé entre les ministères chargés de la Solidarité et de la Culture qui soulignent alors que l'éveil artistique et culturel « *peut faciliter les échanges non verbaux* » et que la culture peut être vécue « *comme espace d'échanges avec autrui, de connaissances de soi et du monde, comme mode d'expression et vecteur de lien social.* »⁹

Dès lors, il s'agira par la suite de comprendre en quoi l'éveil artistique et culturel du jeune enfant peut constituer un levier au développement de ses compétences psychosociales.

En outre, si l'éveil culturel et artistique de l'enfant prend d'abord essence dans son milieu familial, le phénomène d'ouverture au monde culturel qui l'entoure est amplifié par les autres milieux de vie au sein duquel il évolue, dont l'École. Ainsi, il apparaît légitime de s'intéresser à la place qu'attribue l'institution scolaire française à l'éveil culturel et artistique.

⁷ JARDINÉ, 2005, p. 73

⁸ JARDINÉ, 2005, p. 74

⁹ Protocole *Pour l'éveil artistique et culturel des jeunes enfants*, 2017, p.1. Disponible sur <https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/protocole_eveil_artistique_culture.pdf>

B. Éveil artistique et culturel : ce qu'en disent les textes officiels

Le compte-rendu de la première « rencontre nationale de l'éveil artistique et culturel des jeunes enfants », organisée en décembre 2017, souligne que l'éveil culturel et artistique constitue l'un des premiers jalons du parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC) proposé aux élèves de la maternelle jusqu'au lycée. Selon Anne Bamford, auteure d'une étude réalisée pour l'Unesco en 2004-2005, l'éducation artistique et culturelle (EAC) désigne « *l'ensemble des activités qui visent à transmettre un héritage culturel aux jeunes et à leur permettre de comprendre et de créer leur propre langage artistique.* »¹⁰

Jusqu'aux années 70, aucune action culturelle particulière en faveur de l'EAC n'est engagée dans le système scolaire français. C'est le colloque « Pour une école nouvelle », organisé à Amiens en 1968, qui sert de point d'ancrage au développement d'une nouvelle pédagogie intégrant l'éducation artistique et culturelle à la formation générale des élèves, et ce dès l'école primaire.

En 2013, la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, dont un des objectifs est d'élever le niveau de connaissances, de compétences et de culture de tous les élèves, inscrit le PEAC dans le projet global de formation de ces derniers. Il se construit en complémentarité entre les temps scolaires, périscolaires et extra-scolaires et repose sur trois piliers :

- des rencontres, directes ou indirectes, avec des oeuvres, des artistes et des professionnels des arts et de la culture ;
- des pratiques artistiques, individuelles et collectives, dans des domaines variés (arts plastiques, cinéma-audiovisuel, histoire des arts, musique, théâtre, danse, arts du cirque) ;
- et des connaissances, notamment en termes de repères culturels et de vocabulaire spécifique au service des facultés d'expression, de jugement, d'analyse et d'esprit critique des élèves.

Au regard des objectifs institutionnels, la refonte de l'école offre une nouvelle place aux enseignements artistiques et culturels et s'accompagne d'une redéfinition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture (SCCCC) et des programmes.

¹⁰ BORDEAUX, 2016, p. 19.

i. Socle commun de connaissances, de compétences et de culture

D'une part, le SCCC¹¹ identifie et définit les compétences et connaissances qu'un élève doit progressivement acquérir au cours de la scolarité obligatoire et maîtriser à l'issue de celle-ci, soit à 16 ans. Bien que, d'après les derniers écrits officiels, le SCCC s'acquiert continûment de l'école élémentaire au collège (cycles 2, 3 et 4), il ne faut pas omettre l'importance de l'école maternelle dans sa construction. Le cycle 1 permet en effet d'enraciner les premières compétences, connaissances en lien et premiers éléments de culture qui serviront de base à celles et ceux de plus tard. Dès lors, il appartient aux enseignants de cycle 1 de mettre en oeuvre des apprentissages et actions pédagogiques et éducatives en lien avec ces acquisitions. Le SCCC s'articule autour de cinq « domaines de formation » : « *les langages pour penser et communiquer ; les méthodes et outils pour apprendre ; la formation de la personne et du citoyen ; les systèmes naturels et les systèmes techniques et les représentations du monde et l'activité humaine* »¹². Sa lecture éclaire le fait que l'éveil artistique et culturel en maternelle contribue activement à nourrir les compétences et connaissances associées aux domaines 1, 3, 4 et 5 respectivement nommés ci-dessus.

En effet, au regard du domaine 1, les pratiques artistiques et culturelles participent, dans un premier temps, à l'enrichissement de deux types de langage à maîtriser :

- la langue française, notamment orale en maternelle, puisque les élèves sont amenés à « *décrire, expliquer ou argumenter de façon claire et organisée* », avec l'étayage de l'enseignant, et à « *écouter et prendre en compte ses interlocuteurs* » ;
- et les langages des arts et du corps, essence des démarches artistiques et culturelles.

Dans un second temps, l'éveil artistique et culturel tend à développer chez l'élève ses capacités à exprimer ses émotions, ses sentiments, ses opinions et des jugements tout en apprenant à tolérer et à respecter celles et ceux d'autrui. Il est ainsi amené à appréhender et à s'emparer du sens du droit et des règles indissociables de la vie en société, ce qui concourt à l'acquisition des compétences et connaissances associées au domaine n° 3 (la formation de la personne et du citoyen).

¹¹ Disponible sur <<https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm>>

¹² Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015, p. 1

Par ailleurs, en observant et en analysant des oeuvres de différents types, en expérimentant des méthodes et outils artistiques, en imaginant, créant et en réalisant, la curiosité de l'élève, son esprit critique et sa compréhension du monde se développent ; le tout faisant écho au domaine 4 (les systèmes naturels et les systèmes techniques) du SCCC.

Enfin, quand on s'intéresse au domaine 5 (les représentations du monde et l'activité humaine), on constate qu'il est étroitement lié aux actions qui peuvent être mises en oeuvre dans le cadre de l'éveil artistique et culturel à la maternelle. En effet, par celles-ci, l'élève est conduit à fréquenter des oeuvres et à rencontrer des artistes de différentes époques et de différents pays. Ainsi, il s'ouvre à la diversité des cultures et des expériences humaines, à travers le temps et l'espace, ce qui participe à la construction de sa représentation du monde. Également en rapport avec le domaine 5, l'élève apprend, à travers l'éveil artistique et culturel, à exprimer « *ce qu'il ressent face à une œuvre (...) artistique* », à l'analyser et à porter un jugement esthétique. En confrontant et en « *justifiant ses intentions et ses choix* » face à ceux d'autrui, il est sensibilisé à l'altérité, ce qui contribue à sa future citoyenneté.

ii. Programme d'enseignement de l'école maternelle

D'autre part, le programme d'enseignement de l'école maternelle¹³ consacre le troisième domaine d'apprentissage aux activités artistiques. Il s'intitule « *Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques* » et envisage ces activités selon trois champs :

- « *arts du visuel (peinture, sculpture, dessin, photographie, cinéma, bande dessinée, arts graphiques, arts numériques) ;*
- *arts du son (chansons, musiques instrumentales et vocales) ;*
- *et arts du spectacle vivant (danse, théâtre, arts du cirque, marionnettes, etc.)* »¹⁴

Ces différentes pratiques artistiques sont respectivement déclinées en trois sous-domaines : « *productions plastiques et visuelles* », « *univers sonores* » et « *spectacle vivant* ». Il est du rôle de l'enseignant de proposer aux élèves des activités variées s'inscrivant dans chacun des trois champs artistiques cités.

¹³ Bulletin officiel n° 25 du 24 juin 2021. Disponible sur <<https://eduscol.education.fr/document/20062/download>>

¹⁴ Bulletin officiel n° 25 du 24 juin 2021, p. 11

De plus, il est renseigné que l'enseignement artistique et culturel mené durant le cycle des apprentissages premiers vise trois objectifs clés : « *développer du goût pour les pratiques artistiques* », « *découvrir différentes formes d'expression artistique* » et « *vivre et exprimer des émotions, formuler des choix.* »¹⁵ On note que ce dernier objectif est étroitement lié au premier domaine d'apprentissage défini par le programme d'enseignement de l'école maternelle, à savoir « *mobiliser le langage dans toutes ses dimensions* », et notamment au sous-domaine du langage oral.

Finalement, les différents auteurs et chercheurs cités et les textes officiels semblent s'accorder sur le fait que l'éveil artistique et culturel permet aux enfants d'apprendre sur soi et les autres. Il tend à améliorer sa capacité à comprendre, à maîtriser et à exprimer ses émotions mais aussi à prendre en compte et à reconnaître celles des autres. Ainsi, la démarche d'éveil artistique et culturel, dont les vertus socialisantes sont reconnues ici, semble concourir au développement des compétences psychosociales des enfants.

2. Les compétences psychosociales

A. Définition et enjeux

C'est en 1986, dans la Charte d'Ottawa pour la promotion de la santé (OMS¹⁶), que le concept de « compétences psychosociales » (CPS) est pour la première fois évoqué. Si le terme n'y figure pas explicitement, il fait écho à l'un des cinq axes d'actions définis en faveur de la promotion de la santé. Cet axe concerne l'« acquisition des aptitudes individuelles. » On note qu'à cette date l'OMS invite déjà l'institution scolaire à intervenir pour atteindre l'objectif visé en affirmant que « *ce travail doit être facilité dans le cadre scolaire* » et qu'« *une action doit être menée par l'intermédiaires des organismes éducatifs (...) et dans les institutions elles-mêmes.* »¹⁷

¹⁵ Bulletin officiel n° 25 du 24 juin 2021, p. 11-12

¹⁶ Organisation Mondiale de la Santé

¹⁷ OMS, 1986, p.4

En 1993, la notion de CPS, « *life skills* » en anglais, est reprise et définie par l’OMS comme « *la capacité d’une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne. C’est l’aptitude d’une personne à maintenir un état de bien-être mental, en adoptant un comportement approprié et positif à l’occasion des relations entretenues avec les autres, sa propre culture et son environnement.* » Dix CPS, regroupées par paires, sont alors identifiées par l’OMS :

- « *savoir résoudre des problèmes / savoir prendre des décisions,*
- *avoir une pensée créative / avoir une pensée critique,*
- *savoir communiquer efficacement / être habile dans les relations interpersonnelles,*
- *avoir conscience de soi / avoir de l’empathie,*
- *savoir réguler ses émotions / savoir gérer son stress.* »¹⁸

En 2001, en adéquation avec les connaissances scientifiques, elles font l’objet d’une nouvelle catégorisation par l’OMS selon trois sous-groupes de compétences tels que présentés dans le tableau¹⁹ ci-après.

Compétences sociales (ou interpersonnelles ou de communication)	Compétences cognitives	Compétences émotionnelles
Compétences de communication verbale et non verbale : écoute active, expression des émotions, capacité à donner et recevoir des feedback.	Compétences de prise de décision et de résolution de problème.	Compétences de régulation émotionnelle : gestion de la colère et de l’anxiété, capacité à faire face à la perte, à l’abus et aux traumatismes.
L’empathie, c’est-à-dire la capacité à écouter et comprendre les besoins et le point de vue d’autrui et à exprimer cette compréhension.	Pensée critique et l’auto-évaluation qui impliquent de pouvoir analyser l’influence des médias et des pairs, d’avoir conscience des valeurs, attitudes, normes, croyances et facteurs qui nous affectent, de pouvoir identifier les (sources d’) informations pertinentes.	Compétences de gestion du stress qui impliquent la gestion du temps, la pensée positive et la maîtrise des techniques de relaxation.
Capacités de résistance et de négociation : gestion des conflits, capacité d’affirmation, résistance à la pression d’autrui.		Compétences d’auto-évaluation et d’auto-régulation qui favorisent la confiance et l’estime de soi.
Compétences de coopération et de collaboration en groupe.		
Compétences de plaidoyer qui s’appuient sur des compétences de persuasion et d’influence.		

Dès lors, il apparaît que les CPS relèvent d’une triple alliance entre des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. L’intérêt est maintenant de comprendre leurs enjeux.

¹⁸ OMS, 1997, p. 1

¹⁹ LUIS, LAMBOY, 2015, p. 13

Le développement de ces connaissances, capacités et attitudes est reconnu à ce jour comme un déterminant clé de la bonne santé globale, soit à la fois physique, psychique et mentale.

Luis et Lamboy (2015, p. 13-14) affirment que le renforcement des CPS, dès l'enfance, « favorise le développement global (social, émotionnel, cognitif, physique), améliore les interactions, augmente le bien-être » et contribue positivement à « l'adaptation sociale et la réussite éducative. » À l'adolescence, ces bien-faits admis concourraient à la prévention « des problèmes de santé mentale, de consommation de substances psycho-actives (drogues illicites, tabac, alcool), des comportements violents et des comportements sexuels à risque ». Enfin, à l'âge adulte, le bon développement des CPS favoriserait les pratiques éducatives positives des parents et les relations positives entre ces derniers et leurs enfants. Aussi, les CPS dites « parentales » seraient finalement gages « de plus grandes compétences sociales » chez les enfants.

Par ailleurs, dans un dossier de veille de l'IFÉ²⁰ de 2018, Marie Goussel s'intéresse à la place des CPS dans la sphère de l'éducation.

Elle reprend alors les résultats de Guillain et Pry (2012) qui affirment qu'à l'école les CPS seraient mobilisées par les élèves « lorsque les contraintes institutionnelles sont fortes et nouvelles, comme c'est le cas à l'entrée à l'école maternelle puis à l'école élémentaire »²¹ par exemple. Ainsi, elles permettraient à l'enfant de s'adapter à des étapes clés jalonnant la vie scolaire et l'aideraient à les surmonter. Ensuite, Goussel (2018, p. 11) établit un parallèle entre « maîtrise de soi » et « autonomisation de l'individu » voire « empowerment » de ce dernier dans la société. Puis, elle met en avant des corrélations entre, d'une part, les compétences émotionnelles et, d'autre part, « les résultats académiques, la diminution du stress et de la violence, la cohésion sociale et la régulation des relations intra et interpersonnelles. »²²

En outre, depuis l'émergence du concept de compétences psychosociales, on constate que des institutions, telles que l'OMS, et des chercheurs confèrent à l'École un rôle dans la construction et le développement des CPS des enfants et adolescents.

²⁰ Institut Français de l'Éducation

²¹ GOUSSEL, 2018, p. 6

²² GOUSSEL, 2018, p. 7-8

Dans cette mesure, il s'agit, par la suite, d'identifier la place qu'accordent les textes officiels de l'Éducation Nationale (EN) aux CPS.

B. Compétences psychosociales : ce qu'en disent les textes officiels

En 1998, le bulletin officiel (BO) n° 45²³ définit des orientations pour l'éducation à la santé à l'école et au collège. En présentant l'objectif de développer les compétences « *personnelles et relationnelles* » des élèves, l'EN souligne alors l'importance des CPS et en fait un objet scolaire et éducatif.

i. Socle commun de connaissances, de compétences et de culture

En 2005, après avoir envahi le monde du travail et de l'entreprise, la notion de « compétence » s'impose dans le champ scolaire avec la prise de conscience que l'acquisition de connaissances et contenus ne suffit plus. Elle s'affirme en 2006 avec la définition, par décret, du socle commun de connaissances et de compétences (SCCC).

En 2015, le SCCC devient le SCCCC. D'après le BO n° 17 du 23 avril 2015, il a pour vocation de permettre aux élèves « *de s'épanouir personnellement, de développer leur sociabilité* » et « *de s'insérer dans la société où ils vivront et de participer, comme citoyens, à son évolution.* » De plus, il est indiqué qu'il vise à « *former le jugement et l'esprit critique* » ; « *favoriser un développement de la personne en interaction avec le monde qui l'entoure* » ; « *développer ses capacités de compréhension et d'action* » ; « *favoriser le développement physique, cognitif et sensible des élèves* » et à leur « *donner les moyens de s'engager, d'agir, d'échanger avec autrui et de conquérir leur autonomie.* » Dès lors, ces objectifs font fortement écho aux CPS telles que définies par l'OMS.

Plus spécifiquement, le domaine 1 est consacré aux langages et aux connaissances et compétences qui s'articulent autour de ceux-ci. Les langages qui constituent des « *outils de pensée, de communication et d'expression* »²⁴ semblent ainsi se développer au service des compétences psychosociales.

²³ Disponible sur <<https://www.education.gouv.fr/botexte/bo981203/SCOE9802899C.htm>>

²⁴ Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015, p. 3

Le domaine 2, « *les méthodes et outils pour apprendre* », entre également en résonance avec des CPS aussi bien sociales et cognitives qu'émotionnelles. En effet, il est attendu de l'élève qu'il sache, dans le cadre d'un projet individuel ou collectif, gérer ses émotions, écouter ses pairs, échanger et collaborer avec eux, « *accepter la contradiction* » tout en s'affirmant, avoir une pensée critique et rechercher des solutions pour s'adapter à une situation.

De plus, dans le domaine n° 3 relatif à « *la formation de la personne et du citoyen* », il est naturellement question des compétences psychosociales. En effet, l'enjeu est que l'élève acquière les capacités à vivre en société et à participer à cette vie en société. Le développement de nombreuses CPS et le recours à celles-ci sont clairement identifiés comme moyens d'atteindre les objectifs visés.

Enfin, les CPS, notamment sociales (empathie) et cognitives (pensée critique), jouent aussi un rôle dans l'atteinte des objectifs relatifs aux domaines 4 et 5 du socle. Concernant le cinquième domaine, on note que certaines compétences émotionnelles telles qu'identifier, comprendre et exprimer ses émotions et celles d'autrui sont également mises en jeu.

En outre, le parcours éducatif de santé (PES), mis en place à la rentrée 2016 et qui concerne toutes les classes de la maternelle au lycée, se trouve au croisement des compétences psychosociales et du SCCCC. En effet, l'axe d'action relatif à l'éducation à la santé est fondé sur le développement des CPS. Le guide d'accompagnement pour la mise en oeuvre du PES²⁵ propose d'ailleurs une mise en perspective explicite des CPS et des domaines du socle.

ii. Programme d'enseignement de l'école maternelle

L'une des trois spécificités sur lesquelles est fondée l'école maternelle s'articule autour d'un « *enjeu de formation central pour les enfants : “apprendre ensemble et vivre ensemble”* ».²⁶ En d'autres termes, il s'agit, par l'expérience des apprentissages vécus au sein du groupe-classe, d'acquérir les principes de base nécessaires à la vie en société.

²⁵ Disponible sur <https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Sante/32/5/Guide_PES_v6_688325.pdf>

²⁶ Bulletin officiel n° 25 du 24 juin 2021, p. 3

Cette acquisition passe par la mise en jeu, le développement et le renforcement de nombreuses compétences psychosociales de l'enfant. Le rôle de l'enseignant est alors de mettre en oeuvre des actions pédagogiques qui y concourent et d'accompagner chaque élève dans le processus.

On note que, bien que l'enseignement moral et civique (EMC) ne soit pas au programme d'enseignement de l'école maternelle, l'enjeu « apprendre ensemble et vivre ensemble » présente, tel qu'il est décrit, de nombreuses similitudes avec les quatre dimensions (la sensibilité, le droit et la règle, le jugement et l'engagement) sur lesquelles repose l'EMC et qui font indéniablement écho aux CPS.

Quand on s'intéresse au domaine n° 1, consacré au langage écrit et oral, on constate qu'un lien entre l'objectif visé « *échanges et réfléchir avec les autres* » et le développement des CPS existe. En effet, chaque moment de langage partagé entre pairs constitue une opportunité pour l'enfant d'apprendre à exprimer ce qu'il pense ou ressent face aux autres, à les écouter, à respecter la parole d'autrui et à accepter les points de vue divergents du sien.

Ensuite, dans le cadre du second domaine dédié à l'activité physique, il est clairement admis que la pratique de celle-ci participe au « *développement affectif et relationnel des enfants* », représente une « *occasion d'éprouver des émotions* » et « *contribue à la socialisation* »²⁷. Ainsi, on identifie bien ici le rapport entre activité physique et CPS, notamment sociales et émotionnelles.

D'autre part, l'un des objectifs visés et relatifs au domaine 3 « *Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques* » est de « *vivre et exprimer des émotions, formuler des choix* ». Au-delà de leurs propres émotions et choix, les élèves vont être, par la confrontation de leurs réalisations et la rencontre d'oeuvres, sensibilisés à divers modes d'expression des ressentis, choix, émotions et sentiments. Dès lors, les activités artistiques semblent également concourir au développement des CPS.

²⁷ Bulletin officiel n° 25 du 24 juin 2021, p. 11-12

3. Hypothèse de recherche

En définitive, qu'il s'agisse du SCCCC ou du programme d'enseignement de la maternelle, on constate que le langage, qu'il soit verbal ou non verbal, fait partie intégrante de l'éducation artistique et culturelle mise en oeuvre et ce quelle que soit sa forme. Les actions et activités menées en lien semblent constamment s'accompagner de l'utilisation d'un langage. En effet, à travers son oeuvre, l'artiste s'exprime. Et, lorsque l'élève rencontre l'oeuvre, il est amené à ressentir et invité à s'exprimer à son tour.

Dans un premier temps, la fréquentation d'oeuvres permet à l'élève de découvrir des formes de langage nouvelles, qui ne sont pas les siennes car d'abord propres à l'artiste, mais qui peuvent lui être plus ou moins communes. Puis, dans un second temps, cette démarche incite l'élève à utiliser son propre langage, ou bien à en construire un à partir de celui de l'artiste en question ou d'autres, pour s'exprimer.

Ainsi, il semble que la découverte de différents langages artistiques et les échanges menés autour des oeuvres, tous deux composantes de l'éveil artistique et culturel, soient finalement vecteurs de la construction et de l'enrichissement du langage de l'élève.

Par ailleurs, il a été constaté que l'éveil artistique et culturel concourait de manière étroite au développement et au renforcement de nombreuses compétences psychosociales sociales, cognitives et émotionnelles. Et on note que la plupart de ces CPS reposent sur un langage en réception ou en production. Par exemple, dans le cadre des compétences émotionnelles, telles que citées par Lamboy (2021, p.17), le langage peut permettre d'identifier, de mieux comprendre, d'exprimer et de réguler des émotions. Ainsi, le langage, qu'il soit verbal ou non verbal, semble être au service des CPS.

De cette manière, les recherches menées et corrélations constatées ont conduit à l'hypothèse de recherche suivante :

L'éveil artistique et culturel mis en oeuvre auprès des élèves de maternelle concourt à l'enrichissement du langage verbal et non verbal de ces derniers ; ce langage étant au service du développement de leurs compétences psychosociales.

La partie qui suit vise à présenter l'étude empirique menée en lien avec l'hypothèse émise et à valider ou invalider celle-ci au regard des résultats obtenus.

II. Étude empirique

A. Contexte d'expérimentation et population étudiée

L'expérimentation est mise en oeuvre dans une classe de moyenne-section (MS) de maternelle dans une école de Nice (06), dans un quartier socialement favorisé. L'école accueille 205 élèves et est composée de huit classes : une PS, une MS, une GS-CP, un CP-CE1, un CE1-CE2, un CE2-CM1, un CM1-CM2 et un CM2.

La classe de MS dans laquelle j'enseigne et dans laquelle l'expérimentation a été menée compte 27 élèves, âgés de 4 à 5 ans, dont 19 filles et 8 garçons en début d'expérimentation. Depuis le cours de la période 4, l'effectif est composé de 18 filles et 9 garçons.

On précise que, si le rituel expérimental a concerné l'ensemble des élèves de la classe, les données initiales et les résultats finaux n'ont été récoltés qu'à partir d'une moitié du groupe-classe, soit entre 13 et 14 élèves, dont 10 filles (9 en période 4) et 4 garçons, indépendamment des absences survenues.

Le groupe restreint défini, représentatif du groupe-classe, est hétérogène, notamment dans le domaine du langage oral. Certains présentent une grande aisance pour prendre la parole, formuler des phrases riches et complexes traduisant leurs idées, s'exprimer avec clarté face à des interlocuteurs et se faire comprendre. Tandis que d'autres ont parfois des difficultés à formuler des phrases simples, répètent simplement les propos de leurs camarades, présentent des troubles de l'articulation ou n'osent pas prendre la parole au sein du groupe.

Ce groupe résulte de la réunion de deux sous-groupes, constitués chacun de 7 élèves en début d'expérimentation, puis 7 et 6 élèves en période 4. Les élèves de chaque sous-groupe ont l'habitude de travailler quotidiennement ensemble, notamment dans le cadre d'ateliers dirigés, semi-dirigés et autonomes.

B. Présentation du dispositif

L'expérimentation a consisté, de manière générale, à mesurer les compétences psychosociales des élèves et, plus précisément, à évaluer l'évolution de celles-ci dans le cadre d'une démarche pédagogique d'éveil artistique et culturel mise en oeuvre auprès du groupe-classe.

Au regard de l'hypothèse de recherche émise, il importe d'analyser également le langage produit par les élèves.

Pour ce faire, l'expérimentation s'est déroulée en trois temps distincts :

- en fin de période 2 et au cours de la période 3, sur trois jours, recueil des données initiales sur les CPS des élèves du groupe restreint décrit ci-dessus ;
- en période 4, sur un total de dix jours, mise en oeuvre expérimentale d'un rituel quotidien d'éveil artistique et culturel auprès du groupe-classe complet ;
- en période 4, sur deux jours, recueil des données finales sur les CPS des élèves du groupe restreint décrit ci-dessus.

Dans le contexte évoqué, l'expérimentation s'est essentiellement axée sur l'analyse des compétences émotionnelles des élèves. En s'appuyant sur les propos de Lamboy (2021, p.17), elles correspondent à comprendre, identifier, exprimer et réguler les émotions.

Ce choix s'explique par le fait que les émotions font partie intégrante du vécu des enfants en maternelle. Elles jalonnent et rythment leurs expériences d'élèves en devenir qui évoluent dans la micro-société que constitue l'école, en interaction perpétuelle avec autrui. Ma première expérience en tant qu'enseignante en cycle 1 a confirmé que le rapport constant aux autres qu'impose la vie à l'école maternelle peut être majoritairement source, chez les enfants, de joie, de peur, de colère ou de tristesse. Dès lors, c'est préférentiellement autour de ces émotions que s'articule l'expérimentation. Toutefois, la part de sensibilité et de subjectivité qui caractérise la démarche menée laisse une entière et libre place à toute autre émotion qui pourrait être ressentie et exprimée par les élèves.

i. Collecte des données initiales

La collecte des données initiales sur les compétences émotionnelles des élèves constitue le point de départ de l'expérimentation.

Elle est essentielle car elle permettra, par comparaison directe avec les données finales, d'identifier si la démarche d'éveil artistique et culturel mise en place a contribué au développement des compétences mises en jeu chez les élèves.

Dans un premier temps, cette première étape prend appui sur l'album Content, fâché ! paru en 2016 aux éditions Nathan. Il relate les émotions vécues par un petit garçon à divers moments de la journée et à différents endroits.

Les enfants peuvent facilement s'identifier à ce petit garçon puisque ce qu'il vit, à travers les illustrations, peut faire écho à ce qu'ils peuvent eux-mêmes vivre.

On retrouve la colère, la fierté, la peur, l'étonnement, la tristesse et la joie. Chaque émotion est associée, sur une double page, à deux courtes phrases respectivement illustrées. Sur la première page, un dessin illustre la phrase expliquant pour quelle raison il ressent telle émotion. Sur la seconde page, on observe, en gros plan, le visage du petit garçon et la partie supérieure de son corps (bras, torse, épaules). Son visage et son attitude illustrent à chaque fois l'émotion en question.

L'objectif est donc ici d'amener les élèves à identifier l'émotion du petit garçon, à justifier son idée, à essayer de comprendre pourquoi il ressent cette émotion et de proposer des solutions pour réguler positivement les émotions « négatives », en l'occurrence la colère, la peur et la tristesse. Pour cela, les élèves peuvent faire appel à leurs propres expériences. 7 filles et 3 garçons ont participé à cette activité.

Après avoir explicité l'objectif de la séance, je présente d'abord aux élèves la seconde page sur laquelle on voit le visage et l'attitude du petit garçon. Puis, je mène le questionnaire suivant : « *Que voyez-vous ? À votre avis, que ressent ce petit garçon ? Qu'est-ce qui te permet de penser qu'il ressent cela ? À ton avis, pourquoi ressent-il cela ? Que feriez-vous pour qu'il se sente moins en colère / moins triste / pour qu'il ait moins peur ?* » en laissant, aux élèves qui le souhaitent, le temps de répondre et de s'exprimer. Mon rôle est aussi de réguler les échanges et de reformuler si besoin. Les échanges menés sont enregistrés à l'aide de l'enregistreur vocal de mon téléphone.

On note que seules les pages relatives aux émotions de la colère, la peur, la tristesse et la joie ont été exploitées à cette étape²⁸. En effet, la fierté et l'étonnement, telles qu'elles sont illustrées dans l'album, peuvent respectivement être assimilées à la joie et à la peur. Or, celles-ci sont spécifiquement présentées dans l'album, ce qui pourrait donc faire doublon.

²⁸ Annexe I

Dans un second temps, les données initiales sont collectées à partir d'une écoute musicale à laquelle s'ajoutent une mise en corps et une mise en mots. C'est l'analyse de celles-ci qui permet de réunir les données nécessaires. 9 filles et 4 garçons ont participé à cette activité.

En amont, j'ai moi-même choisi quatre extraits d'oeuvres musicales ayant chacune un fort potentiel à susciter une émotion particulière parmi la peur, la colère, la joie et la tristesse.

On retrouve alors respectivement :

- « L'apprenti sorcier » de P. Dukas, 1987 (5.45min à 6.20min) ;
- « Symphonie n°10 » (mouvement 2) de D. Shostakovich, 1953 (0.00 à 0.30min) ;
- « Petite Musique de Nuit » K. 525 en sol majeur Allegro de W.A. Mozart, 1787 (0.00 à 0.30min) ;
- « La jeune fille et la mort » de F. Schubert, 1824 (0.00 à 0.27min).

L'objectif est ici d'amener chaque élève à exprimer, verbalement et non verbalement, par des mouvements, des gestes et des attitudes corporelles, ce qu'il ressent comme émotion(s) face à l'écoute des extraits musicaux puis justifier ce qu'il exprime à l'oral.

Pour cela, après avoir explicité l'objectif de la séance, je présente aux élèves l'espace scénique, matérialisé par des plots, sur lequel ils vont évoluer lors de la phase de mise en corps. Puis, ils sont appelés à écouter attentivement chacune des oeuvres musicales deux fois. Après la double écoute d'une oeuvre, ils sont invités à exprimer verbalement ce qu'ils ont ressenti comme émotion(s) en écoutant l'oeuvre et à le justifier à partir d'un élément de la musique identifié (instrument, hauteur, intensité, durée) ou en verbalisant ce qu'ils ont imaginé et ce à quoi ils ont pensé. Mon rôle est là aussi de réguler les échanges et de reformuler si besoin. Les échanges menés sont enregistrés à l'aide de l'enregistreur vocal de mon téléphone. Ensuite, ils sont invités à se laisser guider par la musique et à se déplacer sur l'espace scénique comme ils le souhaitent, en se mouvant de diverses façons, en dansant ou en mimant, pour faire comprendre au spectateur (l'enseignant) ce qu'ils ressentent comme émotion(s). Cette phase fait l'objet d'un enregistrement vidéo qui ne sert qu'à l'analyse des productions des élèves par l'enseignant.

ii. Description du rituel artistique et culturel

La phase centrale de l'expérimentation s'effectue sous la forme d'un rituel quotidien intitulé « Un jour, une oeuvre ».

Il s'agit de présenter aux élèves, chaque jour d'école, une création artistique. Celle-ci peut prendre différentes formes : peinture, sculpture, oeuvre musicale, arts de la scène, architecture, photographie, etc.

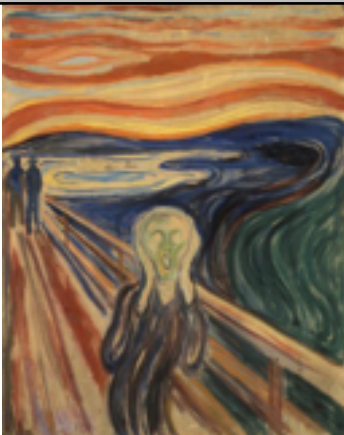




Le choix de ritualiser la démarche d'éveil artistique et culturel se justifie de deux façons. D'une part, la régularité de l'enseignement est préconisé par l'EN pour développer le langage : « *l'appropriation par les élèves d'une langue orale riche, organisée et compréhensible requiert la mise en oeuvre d'un enseignement structuré et régulier.* »²⁹ D'autre part, il permet aux élèves de multiplier les rencontres avec des oeuvres, les expériences émotionnelles en lien et donc la mise en jeu et le renforcement des compétences émotionnelles.

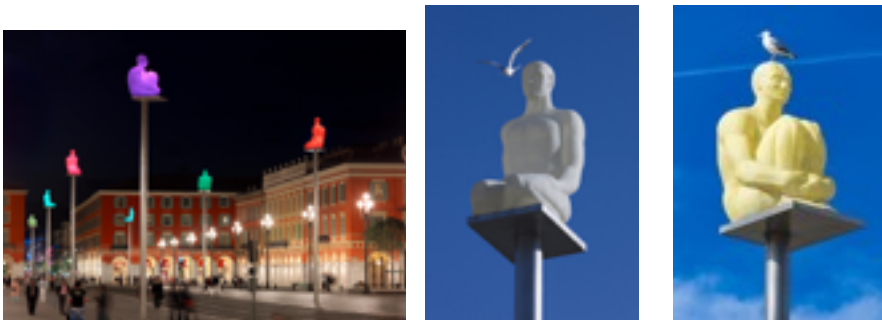
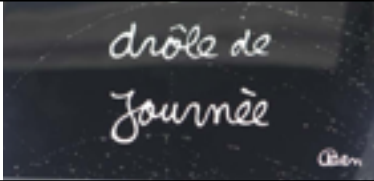

Au-delà d'une simple description de l'oeuvre, l'objectif est d'amener les élèves à s'exprimer librement sur ce qu'ils voient, ressentent en termes d'émotions vis-à-vis de l'oeuvre et à le justifier.

Pour cela, l'oeuvre leur est présentée sans commentaire. Le titre n'est pas donné car il pourrait induire des réponses sans justification réelle. Après un temps d'observation, je mène le questionnement suivant : « *De quel type d'art s'agit-il ? Que voyez-vous ? Que ressentez-vous en voyant cette oeuvre ? Pourquoi / Que(s) élément(s) de l'oeuvre te fait/font ressentir cela ? D'après vous, que ressent(ent) le(s) personnage(s) représenté(s) sur l'oeuvre ? Pour quelle(s) raison(s) peu(ven)t-il(s) ressentir cela ?* » Mon rôle est ici de réguler les échanges et de reformuler si besoin. Les échanges menés font l'objet d'une prise de notes par l'enseignant.

Le tableau qui suit permet de prendre connaissance des oeuvres présentées chronologiquement aux élèves dans le cadre du rituel quotidien mis en place pour l'expérimentation.

²⁹ Bulletin officiel n° 25 du 24 juin 2021, p. 5

Nom de l'oeuvre, artiste, date :	Oeuvre :			
« Le Cri », E. Munch, 1893				
« Les trois Grâces », N. de Saint Phalle, 1994				
« Le Parc », A. Preljocaj, 1994	<p>Chorégraphie dansée par le Ballet de l'Opéra de Paris</p> <p>Extrait : https://youtu.be/Bae-ZVx2Uxw</p>			
« Têtes de caractère », F.X. Messerschmidt, 1770-1783	1 	2 	3 	4 
« Le vieil homme triste », V. Van Gogh, 1890				

<p>« Conversation à Nice », J. Plensa, 2007</p>	
<p>« Drôle de journée », Ben, 2018</p>	
<p>« Le Carnaval des Animaux », C. Saint-Saëns, 1886</p>	<p>Extrait 0.00 à 0.30min : https://youtu.be/kDQSlruoLLA</p>
<p>« Symphonie n°6, Pastorale » (mouvement 4), Beethoven, 1805-1808</p>	<p>Extrait 0.30 à 1.00min : https://youtu.be/xX6YvJi5w-8</p>
<p>« Adagio pour cordes », S. Barber, 1938</p>	<p>Extrait 0.00 à 0.40min : https://youtu.be/L1gQc3JIhn8</p>
<p>Bande originale du film « Les dents de la mer », J. Williams, 1975</p>	<p>Extrait 0.00 à 0.45min : https://youtu.be/g18907r3w7A</p>
<p>« Hiep, hiep, hoera », K. Appel, 1949</p>	

iii. Collecte des données finales

La collecte des données finales sur les compétences émotionnelles des élèves clôt l'expérimentation.

Cette dernière étape s'appuie sur la même démarche que celle effectuée pour obtenir les données initiales.

Il s'agit donc d'exploiter de la même façon l'album Content, fâché ! (Nathan, 2016) et les oeuvres musicales utilisés en début d'expérimentation. 7 filles et 4 garçons ont participé à ces activités lors de la phase finale.

C. Présentation des résultats

Les données verbales enregistrées lors des phases initiale et finale de l'expérimentation ont été fidèlement retranscrites sous forme de verbatims³⁰. Les données relatives à la mise en activité corporelle des élèves, également enregistrées lors des étapes initiale et finale, ont été analysées et recueillies en annexes³¹.

Par ailleurs, les réponses obtenues par les élèves tout au long de la mise en oeuvre du rituel quotidien d'éveil artistique et culturel, soit sur une durée de dix jours, ont été prises sous forme de notes par l'enseignant au moment des échanges et donnent lieu à un tableau récapitulatif³².

i. Résultats relatifs aux compétences émotionnelles des élèves

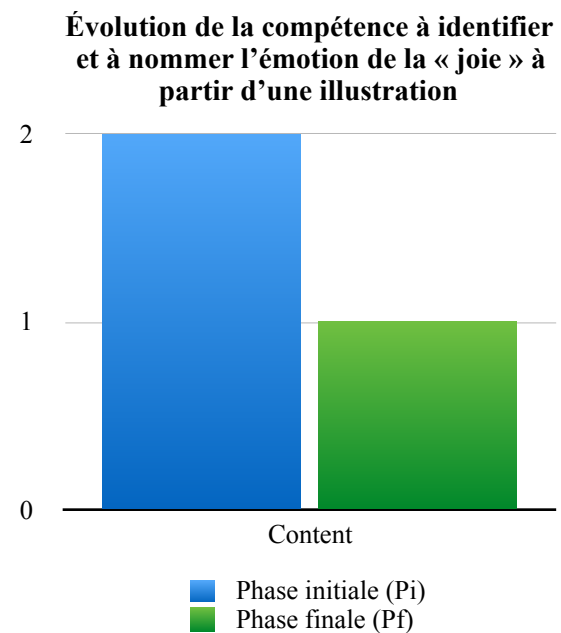
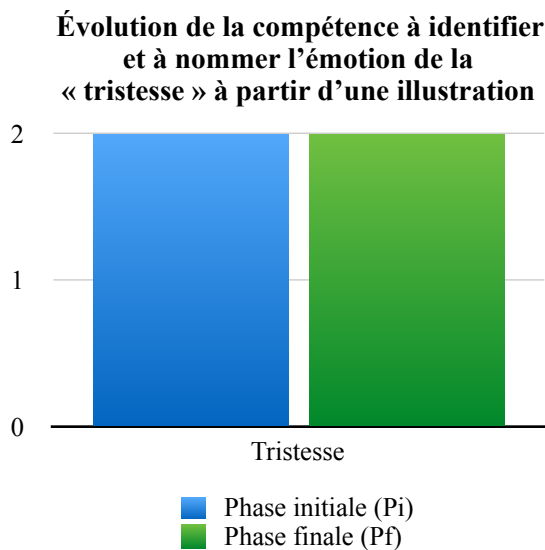
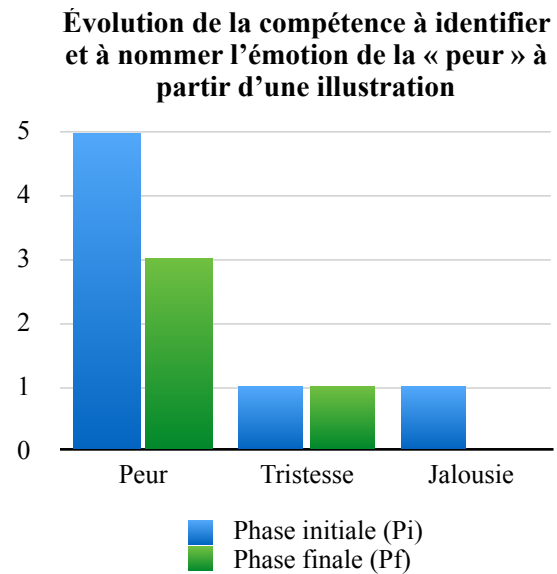
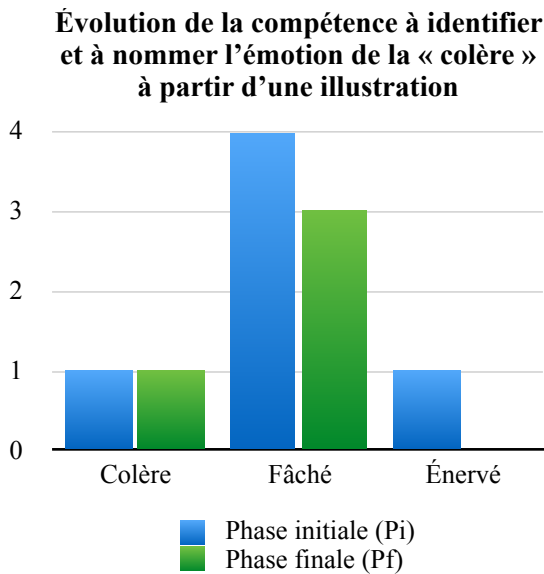
Les verbatims issus de l'exploitation de l'album de jeunesse et de l'écoute musicale, initiales et finales, ont été analysés et comparés. La compétence à identifier et à nommer une émotion, au regard d'une illustration donnée ou d'une musique entendue, a été évaluée à partir des termes utilisés par les élèves. Aussi, la fréquence d'utilisation de ces termes a été mesurée. Les graphiques suivants rendent compte de ces données.

³⁰ Annexes II, III, VI et VII

³¹ Annexes IV et VIII

³² Annexe V

- Graphiques relatifs à l'exploitation de l'album *Content, fâché !* (Nathan, 2016) :



Dès lors, dans le cadre de l'exploitation de l'album, on constate que les émotions illustrées ont chacune été identifiées, aussi bien en début (Pi) qu'en fin d'expérimentation (Pf).

Les termes « colère », « peur » et « tristesse » ont exactement été employés par les élèves. En revanche, le terme « joie » n'a pas été utilisé mais l'adjectif « content » (Pi et Pf) lui a été légitimement associé. Pour évoquer l'émotion de la colère, les élèves ont également eu recours aux adjectifs « fâché » (Pi et Pf) et « énérvé » (Pi) qui s'apparentent justement à la colère.

Concernant l'émotion de la peur, elle a été confondue avec la tristesse (Pi et Pf) et la jalousie (Pi). Enfin, la tristesse a été correctement identifiée et nommée lors des deux phases.

De manière générale, on observe que la fréquence d'utilisation des termes exacts (« colère », « peur ») ou justement associés (« fâché », « énervé », « content ») a été plus importante lors de la phase initiale que lors de la phase finale. Le nom commun « tristesse » a quant à lui été employé à la même fréquence.

Par ailleurs, l'analyse des verbatims³³ met en évidence la compétence des élèves à identifier les émotions d'autrui à partir du langage non verbal de ce dernier. En effet, aussi bien en début qu'en fin d'expérimentation, il s'avère que plus de la moitié des élèves participant à l'activité relève pertinemment les signes du langage corporel du petit garçon, tels que la posture, les mimiques et les micro-expressions du visage, traduisant ses émotions.

On souligne qu'aucune évolution significative de cette compétence, entre le début et la fin de l'expérimentation, n'a été relevée.

De plus, on remarque que la majorité des élèves est en mesure de comprendre, ou du moins de concevoir, les raisons pouvant être à l'origine d'une émotion. En effet, pour chaque émotion, ils sont capables d'envisager et de verbaliser différents motifs pouvant être la cause de la survenue d'une émotion particulière.

Également, l'analyse des échanges menés autour de l'album met en avant la compétence des élèves à réguler positivement les émotions d'autrui. En effet, la majeure partie des élèves est capable de proposer des solutions visant à pallier une émotion négative ressentie par le petit garçon.

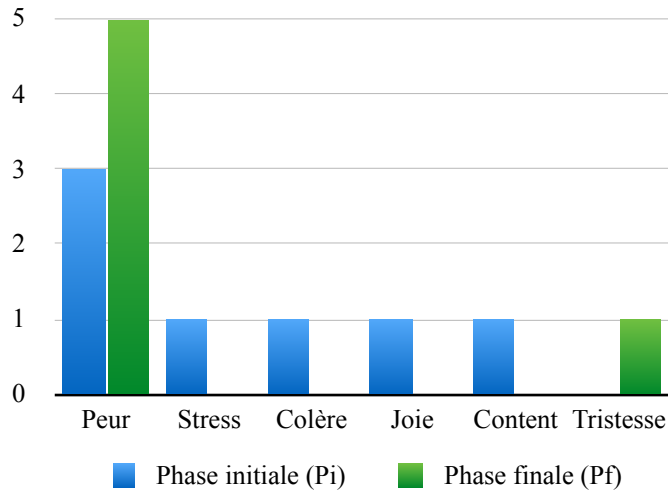
On note que la comparaison des verbatims ne permet pas de percevoir une évolution significative de ces deux dernières compétences émotionnelles (comprendre et réguler) entre le début et la fin de l'expérimentation.

Enfin, on constate qu'elles sont fortement marquées par leur propre vécu en tant qu'enfant à part entière évoluant au sein d'une famille ou d'un groupe social plus élargi. Par exemple, il est souvent fait référence, dans leurs propos, aux relations parents/enfants, frères/soeurs ou d'amitié.

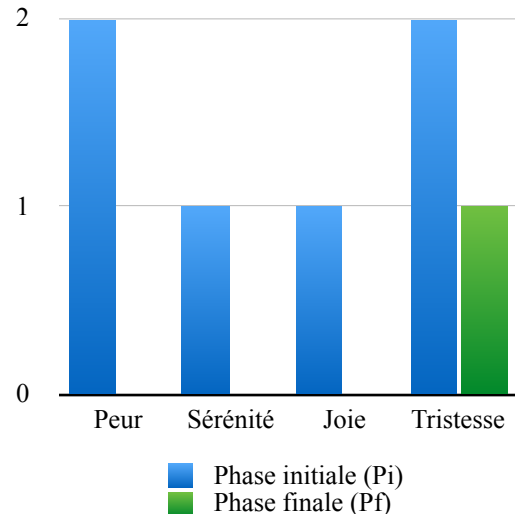
³³ Annexes II et VI

• *Graphiques relatifs à l'écoute musicale :*

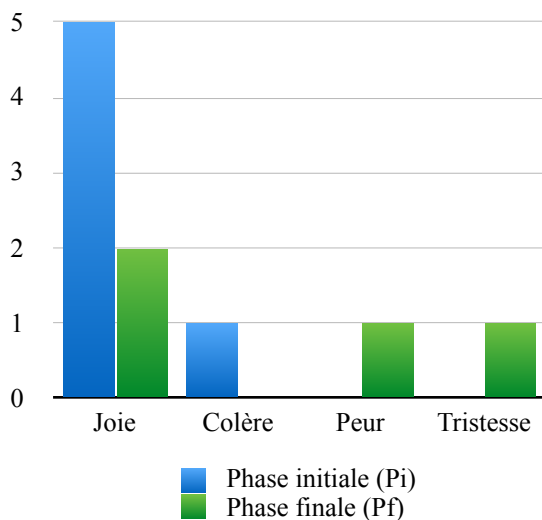
Évolution de la compétence à identifier et à nommer l'émotion ressentie à partir de l'écoute d'une musique suscitant la peur



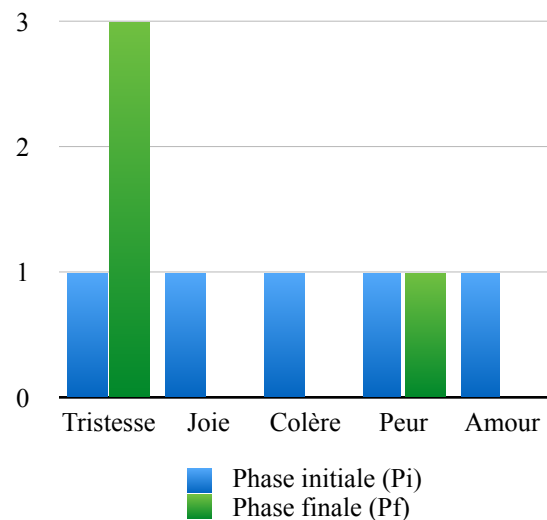
Évolution de la compétence à identifier et à nommer l'émotion ressentie à partir de l'écoute d'une musique suscitant la colère



Évolution de la compétence à identifier et à nommer l'émotion ressentie à partir de l'écoute d'une musique suscitant la joie



Évolution de la compétence à identifier et à nommer l'émotion ressentie à partir de l'écoute d'une musique suscitant la tristesse



L'étude de ces données révèle que les émotions de la peur, de la joie et de la tristesse ont été identifiées par au moins un élève du groupe lors de chaque phase. L'émotion de la colère n'a quant à elle pas été identifiée, ni en début ni en fin d'expérimentation.

Lors de l'écoute de la musique dont les caractéristiques suscitent majoritairement la peur, le nombre d'élèves identifiant cette émotion a presque doublé, passant de 3 (Pi) à 5 (Pf).

Aussi, lors de la phase initiale, le terme « stress » a été légitimement employé puisque l'état de stress et la peur sont souvent associés dans la vie courante.

Par ailleurs, le nombre d'élèves identifiant la tristesse, lors de l'écoute de la musique suscitant principalement cette émotion, a triplé.

Enfin, en lien avec l'écoute de la musique visant à ressentir de la joie, on remarque que le nombre d'élèves l'identifiant a diminué de plus de moitié, passant de 5 (Pi) à 2 (Pf).

En outre, on observe une importante hétérogénéité dans le panel des émotions dites « ressenties » par les élèves eux-mêmes. En effet, lors de la phase initiale de l'expérimentation, on observe que, pour trois musiques sur quatre, quatre à cinq émotions différentes ont été verbalisées par les élèves.

Cette pluralité est moindre lors de la phase finale de l'expérimentation puisque seulement une à trois émotions distinctes sont identifiées par les élèves selon les musiques.

Dans le cadre de l'écoute musicale, la diversité des émotions ressenties et verbalisées par les élèves révèle la difficulté à évaluer ainsi les compétences émotionnelles des élèves. Le caractère établi de chaque musique à susciter plutôt la joie, la peur, la colère ou la tristesse est remis en cause. Plus encore, la pertinence de cette activité est remise en question. L'évaluation objective des CPS se heurte ici à la très grande voire entière part de subjectivité qui existe dans la tâche demandée aux élèves (identifier l'émotion ressentie à l'écoute de la musique). En effet, si un paramètre sonore peut faire écho à un sentiment heureux pour un élève, il peut tout aussi bien éveiller un souvenir malheureux chez un autre.

Si la compétence à identifier une émotion ressentie à partir d'une musique ne semble pas objectivement évaluable, celle de comprendre cette émotion peut être mesurée à partir des justifications apportées par les élèves quand on leur demande d'essayer d'expliquer pour quelles raisons ils ont ressenti cela. Les justifications prises en compte ici sont celles qui sont cohérentes et explicites, qui s'appuient sur l'identification d'un instrument, d'un paramètre du son (par exemple aigu/grave, fort/doux, lent/rapide) ou sur ce qu'ils ont imaginé et ce à quoi ils ont pensé.

Dès lors, quand on s'intéresse aux verbatims³⁴, on s'aperçoit que, lors de l'écoute musicale réalisée en début d'expérimentation, sur 24 émotions identifiées et verbalisées par les élèves, 17 ont fait l'objet d'une justification, soit près de 71%. À la fin de l'expérimentation, 60% des émotions identifiées et verbalisées ont été justifiées.

Ainsi, on ne constate pas une évolution positive de la compétence émotionnelle mise en jeu et évaluée ici.

Enfin, les réponses obtenues³⁵ dans le cadre du rituel d'éveil artistique et culturel mettent en évidence des compétences émotionnelles avérées des élèves. En effet, on remarque que, pour chaque oeuvre, les émotions représentées sont pertinemment identifiées ou parfois associées à d'autres termes, sentiments (l'amour) ou états (avoir mal, avoir froid) de manière cohérente. Pour cela, il s'attardent sur le langage non verbal des personnages et sur l'expressivité des couleurs.

Aussi, le groupe-classe engagé dans l'activité a fait preuve d'une réelle compétence à comprendre les émotions identifiées en exprimant pour quelle(s) raison(s) cette émotion pouvait être ressentie par le(s) personnage(s) représenté(s). Les justifications apportées par les élèves et relatées en annexe V sont riches en nombre et de sens. D'ailleurs, on note qu'elles sont très marquées, là aussi, par les connaissances et expériences propres des élèves. On relève par exemple la référence répétée à l'univers imaginaire (monstres, dinosaures, chevaliers, etc) et à des aspects sociaux-culturels marquant tels que les fêtes d'anniversaire, de Pâques et de Noël.

Toutefois, aucune évolution significative des réponses obtenues au cours de l'expérimentation n'est remarquable.

ii. Résultats relatifs au langage produit par les élèves

Dans un premier temps, il s'agit d'observer pour chaque activité, hormis le rituel, l'évolution de la prise de parole globale au sein du groupe entre le début et la fin de l'expérimentation à partir des verbatims³⁶.

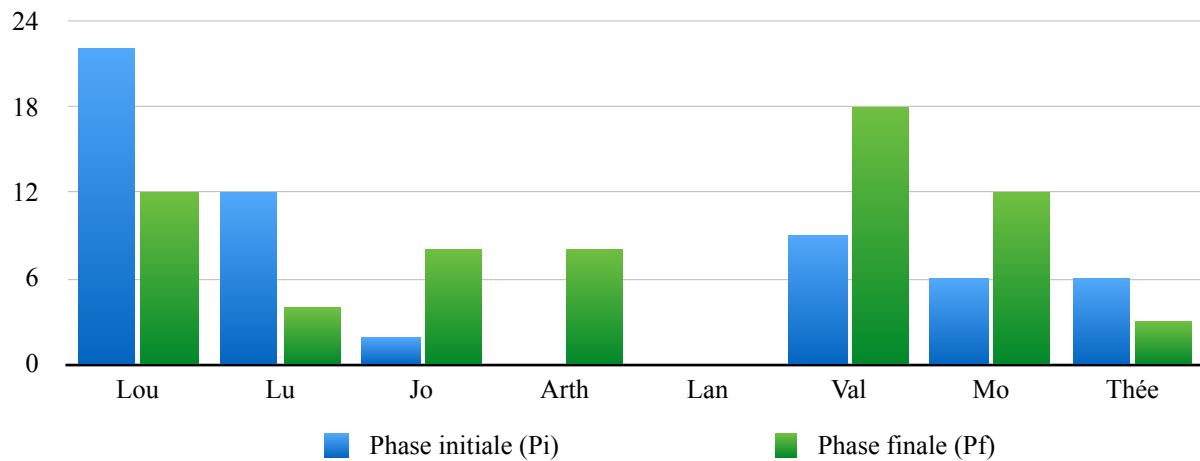
³⁴ Annexes III et VII

³⁵ Annexe V

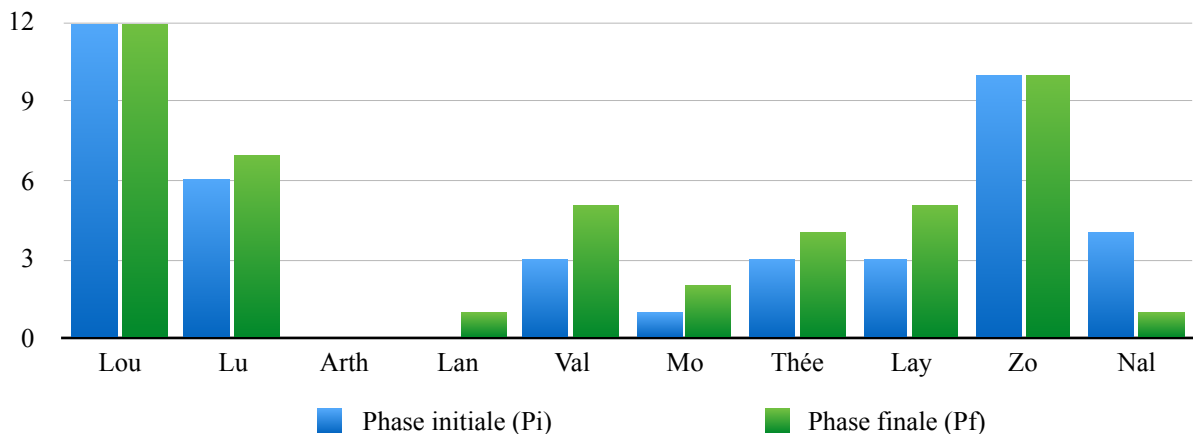
³⁶ Annexes II, III, VI et VII

Pour cela, seules les prises de parole des élèves présents lors des phases initiales et finales de l'activité en question ont été comptabilisées afin de ne pas biaiser l'interprétation des résultats. Les graphiques suivants en rendent compte.

Évolution de la prise de parole effective de chaque élève au cours de l'exploitation de l'album



Évolution de la prise de parole effective de chaque élève au cours de l'écoute musicale



Au regard de la lecture des graphiques, on constate, pour les deux activités, une répartition globale de la parole plus équitable au sein du groupe lors de la phase finale. Dans le cadre de l'exploitation de l'album, les écarts de prises de parole effectives des élèves sont nettement moins marqués en fin qu'en début d'expérimentation. De plus, on souligne que, dans les deux activités, au moins la moitié des élèves ont vu la fréquence de leur prise de parole effective augmenter.

D'autre part, il s'agit d'évaluer la qualité du langage verbal produit par les élèves en termes de précision et de cohérence.

Dans les deux activités, en début comme en fin d'expérimentation, alors que certains élèves font preuve d'une aisance à produire des phrases complexes et à justifier leurs propos de manière cohérente, d'autres élèves présentent des difficultés. Aussi, on remarque que certains s'expriment très peu voire aucunement.

Si les verbatims³⁷ ne démontrent globalement pas une évolution significative de la qualité des échanges verbaux menés au sein du groupe, on distingue indépendamment chez certains élèves plus de clarté et de précision dans les propos tenus ainsi qu'une plus grande facilité et assurance à s'exprimer au sein du groupe.

Aussi, tout au long de la mise en oeuvre du rituel auquel l'ensemble des élèves ont participé, on souligne la richesse et la cohérence du langage produit, sans évolution remarquable néanmoins.

Enfin, il importe d'apprécier le langage non verbal produit lors de la mise en corps des émotions réalisée conjointement à l'écoute musicale en phases initiale et finale. Les résultats obtenus³⁸ permettent d'affirmer qu'aucune évolution significative n'a eu lieu.

L'influence que semble avoir la musique sur le langage non verbal des élèves ne se traduit que de manière globale. En effet, pour les musiques suscitant plutôt la peur et la joie, on observe une agitation corporelle globale. À l'écoute des musiques évoquant la colère et la tristesse, on remarque une lenteur et une retenue des mouvements et des gestes. Les comportements ainsi observés semblent, de manière générale, naturellement induits par les caractéristiques de la musique entendue. Aussi, ils relèvent de la motricité globale des élèves et non d'un langage non verbal précis voire complexe relatif à des postures, mimiques et micro-expressions du visage.

Cependant, on souligne que pour exprimer les émotions illustrées dans l'album, les élèves ont de nombreuses fois eu recours à un langage non verbal plus précis en reproduisant, par mimétisme, les mimiques et postures représentées.

³⁷ Annexes II, III, VI et VII

³⁸ Annexes IV et VIII

III. Discussion des résultats

Les résultats obtenus permettent, dans un premier temps, de dresser un tableau nuancé des compétences émotionnelles des élèves.

En effet, on constate d'abord qu'ils présentent une plus grande compétence à exprimer les émotions qu'ils ressentent par le langage verbal plutôt que non verbal. Pour cela, ils ont recours à un vocabulaire relatif aux émotions simple, tel que « joie », « colère », « peur » et « tristesse », qui semble acquis. Aussi, on note que certains élèves expriment leurs ressentis en s'appuyant sur un vocabulaire plus élargi (adjectifs qualificatifs et autres noms communs). Cependant, le vocabulaire utilisé par les élèves pour exprimer les émotions ne semble pas s'être enrichi entre le début et la fin de l'expérimentation.

Ensuite, il apparaît que la compréhension des émotions ressenties demeure une tâche difficile pour un groupe d'élèves. Cela peut s'expliquer par la difficulté à trouver des mots permettant de traduire leurs pensées ou par la difficulté à prendre du recul sur ce qu'ils vivent. Tandis que la première peut être liée à un manque de vocabulaire, la seconde est imputable à leur âge et à une maturation non achevée des structures cérébrales impliquées dans la gestion des émotions.

En outre, lors de l'exploitation de l'album de jeunesse et du rituel quotidien mis en place, on dénote la capacité des élèves à décrypter, à partir d'indices de différentes natures, une émotion représentée. Au-delà de cette lecture, ils montrent, de manière générale, une réelle compétence à envisager la raison possible de cette émotion et à proposer des solutions pour réguler positivement une émotion jugée néfaste pour le bien-être d'un individu. Toutefois, aucune évolution de cette compétence entre les phases initiale et finale n'est remarquable.

Dans un second temps, au regard des résultats relatifs au langage verbal produit, on observe, de façon générale, une évolution positive de la prise de parole effective des élèves. Dans les activités menées en fin d'expérimentation, elle est plus équitablement répartie au sein du groupe qu'en début. Cela peut s'expliquer d'une part par le fait que certains « grands parleurs » ont appris, au fil des périodes, à mieux maîtriser leur envie de s'exprimer et à plus respecter le temps de parole de chacun.

D'autre part, on remarque, lors de la phase finale, les progrès d'élèves qui présentaient en début de troisième période quelques difficultés à s'exprimer. Les propos de certains ont gagné en clarté et en précision, ce qui favorise leur participation aux échanges. D'autres élèves manifestent un entrain plus important ou une assurance plus grande à s'engager dans les activités langagières. Aussi, la relation de confiance qui s'est construite et renforcée entre certains élèves et moi-même a possiblement concouru à ce qu'ils prennent davantage part aux échanges menés au sein du groupe.

Ainsi, bien qu'on constate le développement des compétences langagières orales de certains élèves, il ne semble pas être lié à la mise en oeuvre de la démarche d'éveil artistique et culturel.

Concernant le langage non verbal produit lors des activités initiales et finales, on s'aperçoit qu'il ne s'est pas enrichi. Les caractéristiques des musiques entendues lors de l'écoute musicale induisent chez les élèves des gestes moteurs globaux qui semblent inconscients aussi bien en début qu'en fin d'expérimentation. Ceci peut s'expliquer par le fait qu'aucun apprentissage permettant de développer l'expressivité du corps, notamment en activité physique, n'ait été mis en oeuvre au cours de l'année scolaire. Dans le cadre de l'exploitation de l'album Content, fâché !, le langage non verbal observé et relevant du mimétisme n'a pas évolué.

Finalement, les résultats constatés semblent être indépendants de la mise en oeuvre de la démarche d'éveil artistique et culturel. L'évolution des compétences relatives au langage oral relève de l'ensemble des apprentissages qui, en parallèle de l'expérimentation, ont eu lieu quotidiennement dans toutes les disciplines et qui mobilisent le langage oral. De plus, les compétences émotionnelles reconnues découlent de deux faits. D'une part, en amont de l'expérimentation, les émotions avaient fait l'objet de différents apprentissages menés par la professeure stagiaire avec qui je partage la prise en charge de la classe à mi-temps. D'autre part, la population étudiée évolue majoritairement dans un milieu familial stimulant et socialement favorisé. Or, on rappelle que Luis et Lamboy (2015, p. 14) affirment que l'environnement proche de l'enfant a une influence directe sur les CPS de celui-ci.

Dès lors, au regard de l'hypothèse émise en amont de l'expérimentation et des résultats obtenus, il semblerait que, dans le cadre de la démarche mise en place, il n'existe pas de corrélation entre éveil artistique et culturel, enrichissement du langage et développement des compétences psychosociales, notamment émotionnelles, des élèves.

Cependant, il apparaît que l'éveil artistique et culturel mené auprès du groupe-classe contribue activement à la mobilisation du langage par les élèves. Pour rappel, ce constat fait écho au protocole *Pour l'éveil artistique et culturel des jeunes enfants* de 2017 qui souligne que la culture constitue « un espace d'échanges avec autrui »³⁹. Ainsi, il semble légitime de considérer que toute action pédagogique artistique et culturelle mise en oeuvre sur le long terme puisse concourir à l'enrichissement du langage des élèves.

Aussi, on note que le langage verbal produit par les élèves face aux oeuvres fait souvent appel au champ lexical des émotions. De cette manière, je reste persuadée que, si on multiplie la rencontre d'oeuvres, le vocabulaire utilisé peut s'enrichir et cela au service des CPS.

La principale raison qui semble avoir été en défaveur de la validation de l'hypothèse réside dans le temps bien trop court sur lequel le rituel d'éveil artistique et culturel a été mis en place au sein de la classe. Les dix jours consacrés, à raison de 15 à 20 minutes ritualisées par jour, n'ont permis aux élèves de rencontrer et de s'exprimer que sur douze oeuvres. Dès lors, pour en tirer les bénéfices escomptés, il semble favorable d'organiser le rituel proposé sur l'année scolaire voire le cycle en collaboration avec les autres enseignants.

Aussi, les résultats obtenus dépendent de l'activité des élèves elle-même soumise à de nombreux paramètres tels que leur compréhension de la tâche, leur capacité d'écoute et de concentration, leur fatigue, leur excitation, leur intérêt ou désintérêt, leur motivation et envie.

³⁹ Protocole *Pour l'éveil artistique et culturel des jeunes enfants*, 2017, p.1

Pour étayer cette démarche, il apparaît également opportun voire justifié, au regard des résultats relatifs au langage non verbal et des textes officiels, de mettre en place une ou plusieurs unités d'apprentissage dans le cadre du domaine des activités physiques et, plus précisément, en lien avec l'objectif visé « *Communiquer avec les autres au travers d'actions à visée expressive ou artistique* »⁴⁰. Pour l'enseignant, il s'agit d'amener les élèves à prendre conscience du pouvoir expressif de leur corps et à leur donner l'opportunité de le mobiliser pour le développer.

De plus, il ne faut pas omettre l'intérêt de donner aux élèves les moyens de s'exprimer à travers les activités artistiques (productions plastiques et visuelles, univers sonores et spectacle vivant). Les placer en tant que simples observateurs d'objets artistiques et culturels ne suffit pas. Ils doivent devenir acteurs pour être en mesure, là aussi, de prendre conscience de leur pouvoir d'expression et de le développer.

⁴⁰ Bulletin officiel n° 25 du 24 juin 2021, p. 12

Conclusion

Lorsque Madame THUIN, tutrice de l'INSPÉ, m'informe des thèmes pouvant guider mon mémoire, à savoir l'art et l'histoire des arts, je me retrouve d'abord confrontée à quelques obstacles : je n'ai pas d'attrait particulier pour l'art, je considère ne pas avoir de connaissances valables sur la question et ne me sens pas légitime à m'engager, auprès des élèves, dans un enseignement qui impliquerait ces notions. Cependant, curieuse et désireuse d'enrichir ma pratique professionnelle, je décide de sortir de ma zone de confort et débute mes recherches. Le croisement de celles-ci et de ma réflexion sur les premières observations que j'avais alors pu faire en tant qu'enseignante à la rentrée scolaire m'amène à m'interroger sur le lien que pourraient entretenir art et compétences psychosociales des élèves et aboutit à la problématique citée en début de ce travail.

Si les conditions, notamment temporelles, de l'expérimentation menée n'ont pas permis d'aboutir à la validation de l'hypothèse de recherche formulée en amont, il reste admis que l'éveil artistique et culturel puisse bel et bien concourir favorablement au développement des CPS. Pour cela, la démarche mise en oeuvre doit s'inscrire sur un temps suffisamment long pour être vecteur de progrès et de réussites chez les élèves.

De plus, comme nous avons pu le constater, l'éveil artistique et culturel en maternelle contribue fortement à la mobilisation du langage qui constitue un apprentissage clé et fondamental. En invitant les élèves à identifier et à exprimer leurs émotions, mais aussi celles des autres, il permet également aux élèves de s'épanouir et de « *se construire comme personne régulière au sein du groupe* »⁴¹ et favorise le vivre ensemble.

Par ailleurs, dans une logique de co-éducation, il apparaît intéressant d'ouvrir l'école aux parents en proposant à ces derniers de participer au projet. Par exemple, ils peuvent mettre à disposition de la classe une oeuvre qu'ils détiennent à la maison. Aussi, il est possible de solliciter et de valoriser leurs compétences dans le domaine de l'art en les invitant à venir dans la classe pour une présentation voire une démonstration.

⁴¹ Bulletin officiel n° 25 du 24 juin 2021, p. 4

Ensuite, il est envisageable d'ouvrir l'école au dehors en développant des partenariats avec des acteurs locaux du milieu artistique et culturel, en organisant des visites de lieux culturels tels que les musées ou bien encore en se rendant directement au plus près d'oeuvres disséminées dans l'environnement proche des élèves.

En prolongement de l'expérimentation présentée, le rituel « Un jour, une oeuvre » continuera à être mis en oeuvre au sein de la classe. Afin de faire évoluer la démarche et d'en mesurer les impacts, les élèves seront invités à exprimer leurs émotions à travers des productions plastiques et à justifier leurs choix.

En perspective de ma carrière d'enseignante, je souhaite vivement réitérer la démarche mise en place ici, dans le cadre de la moyenne-section, et l'adapter aux autres niveaux que je serai amenée à rencontrer. Pour l'étayer, le site ressource « Le cartable des compétences psychosociales » encadré par l'IREPS⁴² (Pays de la Loire) propose des activités pour les 7-12 ans qui mettent en pratique et visent à renforcer les CPS des élèves. Dans certaines régions de France, des programmes de renforcement des CPS pour les 7-12 ans ont été menés et ont fait preuve de leur efficacité. Ainsi, dans le cadre de leur généralisation, l'enjeu serait de mettre en oeuvre un tel programme au sein de ma classe et de mesurer en quoi il peut contribuer au développement des CPS des élèves.

Enfin, à la lumière des lectures effectuées autour de la thématique des compétences psychosociales à l'école, il apparaît intéressant d'étendre les recherches à la réflexion suivante :

En quoi le développement des CPS des élèves peut-il concourir à un climat de classe serein, propice aux apprentissages et à la réussite de tous ?

⁴² Instance Régionale d'Education et de Promotion Santé

Bibliographie - Sitographie









- Bordeaux, M-C. (2016). Définition, historique et évolution de l'éducation artistique. *Juris Art etc.*, (33), 19-21. Disponible sur <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02022047/document>>
- Borman, S. (2014) *Éveil culturel (2). Un levier de premier plan pour l'inclusion sociale*, Analyse n°1/2014 du RIEPP, Bruxelles-Louvain-la-Neuve. Disponible sur <http://www.riepp.be/IMG/pdf/analyse_1-2014_eveil_culturel_et_inclusion_sociale_def.pdf>
- Dukas, P. (1987). *L'apprenti sorcier*. Disponible sur <<https://www.youtube.com/watch?v=U4yH4B9deok&list=PLaOzWwoovAGCrGoRcsMf6nPv6IMYwn85S>>
- Gausse, M. (2018) À l'école des compétences sociales. *Dossier de veille de l'IFÉ*, (121). 28 p. Disponible sur <<http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/121-janvier-2018.pdf>>
- <https://www.culture.gouv.fr/Actualites/L-eveil-artistique-des-jeunes-enfants-passerelle-vers-l-acces-a-la-culture>
- <https://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Education-artistique-et-culturelle/Historique>
- <https://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Education-artistique-et-culturelle/L-Eveil-artistique-et-culturel-des-jeunes-enfants>
- <https://eduscol.education.fr/2232/le-parcours-d-education-artistique-et-culturelle-de-l-eleve>
- <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/%C3%A9veiller/31833>
- <https://www.promosante-idf.fr/dossier/cps/concepts>>
- https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/protocole_eveil_artistique_culture.pdf
- Jacobs, M. (2021) La formation de compétences psychosociales inclusives en situation collaborative. Enquête menée dans le cadre d'ateliers d'expression créatrice à l'école primaire. Dans : Barry, V. Ployé, A. (dir.) Les enseignants et l'altérité. *La nouvelle revue. Éducation et société inclusives*, (91), 181-198. Éditions INSHEA.
- Jardiné, M. (2005). 1990-2005, l'éveil culturel des jeunes enfants et... des adultes. Une dynamique partenariale et de réseau. *Spirale*, 3 (35), 73-83. Disponible sur <<https://www.cairn.info/revue-spirale-2005-3-page-73.htm>>
- Lamboy, B. (2021). *Les compétences psychosociales*. UGA Éditions.

- Luis, E. Lamboy, B. (2015). Les compétences psychosociales : définition et état des connaissances. *La santé en action*, (431), 12-16. Disponible sur <https://www4.ac-nancy-metz.fr/ien57metzest/IMG/pdf/les_competences_psychosociales.pdf>
- MEN. Bulletin officiel n° 45 du 3 décembre 1998. Disponible sur <<https://www.education.gouv.fr/botexte/bo981203/SCOE9802899C.htm>>
- MEN. Bulletin officiel n° 29 du 20 juillet 2006. Disponible sur <<https://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.htm>>
- MEN. Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015. *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. Disponible sur <<https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm>>
- MEN. Bulletin officiel n° 25 du 24 juin 2021. Disponible sur <<https://eduscol.education.fr/document/20062/download>>
- MEN. (2017). Guide d'accompagnement pour la mise en oeuvre du PES. Disponible sur <https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Sante/32/5/Guide_PES_v6_688325.pdf>
- Mozart, W.A. (1787). *Petite Musique de Nuit (K. 525 en sol majeur Allegro)*. Disponible sur <<https://www.youtube.com/watch?v=tWTJcUj1n98&list=PLaOzWwoVAGCrGoRcsMf6nPv6IMYwn85S&index=2>>
- OMS. (1986). Charte d'Ottawa. Disponible sur <https://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/129675/Ottawa_Charter_F.pdf>
- OMS. (1997). Éducation aux compétences de vie pour les enfants et les adolescents dans les écoles. 49 p. Disponible sur <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/63552/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rateau, D. (2005). De l'éveil culturel des tout-petits à... *Spirale*, 3 (35), 15-20. Disponible sur <<https://www.cairn.info/revue-spirale-2005-3-page-15.htm>>
- Schubert, F. (1824). *La jeune fille et la mort*. Disponible sur <https://youtu.be/I_CcfW9nyiQ>
- Shostakovich, D. (1953). *Symphonie n°10 » (mouvement 2)*. Disponible sur <<https://youtu.be/po5vTycfZTk>>

Annexes

- **Annexe I** : Extraits de l'album Content, fâché ! (Nathan, 2016) exploités pour la collecte des données initiales et finales.
- **Annexe II** : Verbatim issu de l'exploitation de l'album Content, fâché ! (Nathan, 2016) effectuée lors de la collecte des données initiales.
- **Annexe III** : Verbatim issu de l'écoute musicale réalisée lors de la collecte des données initiales.
- **Annexe IV** : Tableau récapitulatif de l'analyse des vidéos relatives à la mise en corps des émotions (phase initiale de l'expérimentation).
- **Annexe V** : Tableau récapitulatif des réponses des élèves obtenues pour chaque oeuvre lors de la mise en oeuvre du rituel quotidien « Un jour, une oeuvre ».
- **Annexe VI** : Verbatim issu de l'exploitation de l'album Content, fâché ! (Nathan, 2016) effectuée lors de la collecte des données finales.
- **Annexe VII** : Verbatim issu de l'écoute musicale réalisée lors de la collecte des données finales.
- **Annexe VIII** : Tableau récapitulatif de l'analyse des vidéos relatives à la mise en corps des émotions (phase finale de l'expérimentation).

- **Annexe I** : Extraits de l'album Content, fâché ! (Nathan, 2016) exploités pour la collecte des données initiales et finales.

<p>La colère, p. 1-2</p>	 <p>Quand on me prend mes jouets, ça m'énerve !</p>	<p>Attention, je me fâche.</p>  <p>Comme ça !</p>
<p>La peur, p. 5-6</p>	 <p>Je n'aime pas les gros chiens qui aboient.</p>	<p>Ça me fait peur, je tremble...</p>  <p>Comme ça !</p>
<p>La tristesse, p. 9-10</p>	 <p>J'attends ma maman mais elle n'arrive pas.</p>	<p>Ça me rend triste...</p>  <p>Comme ça !</p>
<p>La joie, p. 11-12</p>	 <p>Ah ! La voilà ! Quelle joie de la revoir !</p>	<p>Je suis content, content, content...</p>  <p>Comme ça !</p>

- **Annexe II** : Verbatim issu de l'exploitation de l'album Content, fâché ! (Nathan, 2016) effectuée lors de la collecte des données initiales.

Enseignant (E) : En regardant l'image, d'après vous, comment se sent ce petit garçon ?

Mo, Val, Lou : Fâché !

E : Qu'est ce qui vous fait dire qu'il est fâché ? Lu...

Lu : Il est énervé...

E : Comment tu fais à savoir qu'il est énervé ?

Lu : Parce-qu'il a la bouche comme ça [mime] avec les yeux comme ça, les yeux tout ronds, avec les sourcils, avec les sourcils....

E : Il a les sourcils froncés ?

Lu : Oui les sourcils comme ça [mime] et les bras comme ça. [mime]

E : Qu'est-ce qui vous fait dire encore qu'il est fâché ? ... D'accord, alors, à votre avis pourquoi pourrait-il être fâché ?

Lou : Parce que, parce qu'il veut le jouet de son petit frère et que la maman elle lui a arraché des mains parce que c'est lui qu'a gagné.

E : D'accord... Ensuite pour quelles autres raisons pourrait-il être fâché ? Vous, parfois, est ce vous êtes fâchés aussi ?

Lou : Oui !

E : Pour quelles raisons vous pouvez être fâchés ?

Thée : Moi quand ma maman elle me gronde ben moi je pleure... Et mon papa, quand mon papa il, il, il crie « À table ! » comme ça et ben moi, ben moi je dis « Attends ! » à mon papa et ma maman.

E : Quand tu n'es pas prête pour aller à table tu n'es pas contente ?

Thée : Oui et mon papa et ma maman ils m'ont, ils m'ont crié comme ça « Thée ! À table ! »

Lou : Quand on fait une bêtise et ben notre maman elle nous gronde...

E : Et du coup ?

Ka : On est fâchés...

E : D'accord... Alors, on va découvrir pourquoi ce petit garçon est fâché. Qui peut m'expliquer pourquoi il pourrait être fâché ici ? Attends, je montre l'image à tout le monde. Regardez les enfants. Oui Lu, vas-y.

Lu : Et ben en fait la petit fille veut pas jouer avec lui...

E : C'est ça qui fâche le petit garçon ?

Lou : Et aussi il a le... Il a les joues rouges...

E : Oui, c'est vrai, il a les joues rouges.

Thée : Et en plus, le petit garçon il a le noir sur la tête.

E : Ah oui, c'est vrai ! Regardez, ce qu'il a au-dessus de la tête. Des petits tourbillons noirs, qu'est-ce que ça représente ces petits tourbillons noirs au-dessus de sa tête ?

Ka : La colère.

E : La colère, oui, il a peut-être des pensées qui l'énervent et qui le rendent en colère. Alors, Lu nous a dit que peut-être il était en colère parce-que la petite fille ne voulait pas jouer avec lui, vous en pensez quoi ?

Thée : Ben moi je dis « non » à maman...

E : D'accord... On va découvrir pourquoi il n'est pas content. « *Quand on me prend mes jouets, ça m'énerve ! Attention, je me fâche. Comme ça !* » Est-ce que vous aussi ça vous énerve quand on vous prend vos jouets ?

Lu : Oui ben moi tout le temps, ben tout le temps mon frère il me casse mes jouets.

Lou : Tu sais que un jour Elo elle voulait ma couronne...

Lu : Mon frère il saute sur son lit, sur son lit et le petit chat il arrête pas de tomber par terre.

E : Oui Lou ?

Lou : Ben tu sais qu'à mon anniversaire Elo elle voulait prendre ma couronne et j'étais fâchée et du coup on lui a donné des bonbons à la place.

E : Pour être moins fâchée ?

Lou : Oui mais elle a oublié les bonbons du coup on lui a donné un ballon.

E : D'accord. Alors, on va découvrir une autre image du petit garçon et vous allez me dire, selon vous, comment il se sent cette fois-ci.

Ka : Il est triste.

E : Triste, nous dit Ka. Et Lu nous dit ?

Lu : Il a peur.

E : Qu'est ce qui vous fait penser qu'il est triste ou qu'il a peur ?

Thée : Maîtresse, aussi, aussi la bouche elle est comme ça [mime].

E : Comment elle est sa bouche ?

Lou : Peut être aussi il est jaloux !

E : Tu crois qu'il est jaloux ici ?

Lou : Oui peut être. Alors, regardez sa bouche, elle est comment ?

Mo : En zigzag.

E : Il a la bouche en zigzag. Ensuite ? Qu'est ce qui vous laisse penser qu'il a peur ou qu'il est triste ce petit garçon ?

Jo : Il a les mains comme ça [mime].

E : Il a les mains comment ? Où ça ?

Mo : Sur le visage, en bas...

Lou : Et aussi, il a les yeux avec des petits traits comme ça [mime].

Val : Les cheveux ils sont en l'air !

E : D'accord, oui c'est vrai. Alors maintenant, on va essayer de comprendre pour quelles raisons il peut avoir peur.

Lu : Parce-que, parce-que, parce-que je crois sa maman elle se déguisait pour Halloween et du coup il a peur.

E : Ah, le déguisement de sa maman lui fait peut-être peur... Pourquoi il pourrait avoir peur aussi ? Est-ce que vous avez peur, vous, parfois ? Oui, Ka...

Ka : Des fois quand on fait un cauchemar et ben on a peur.

Lou : Des fois quand c'est la première fois qu'on fait l'accro-branche ben on a peur.

E : Oui Val ?

Val : Ben mon chat il est mort et maman elle a pleuré parce-qu'il, il, il était mort du coup elle pleurait et papa il lui a donné un mouchoir.

E : D'accord, c'est gentil de la part de ton papa. Et qu'est-ce que vous feriez pour qu'il ait moins peur ce petit garçon ?

Ka : Je lui donne un bonbon.

E : Tu lui donnes un bonbon pour le réconforter. Oui, Val ?

Val : À mon anniversaire et les ballons.

E : D'accord, tu l'invites à ton anniversaire et tu lui offres des ballons.

Lou : Je lui dis d'aller chez son voisin le soir.

E : D'accord, très bien. Maintenant, nous allons découvrir pour quelle raison il a peur. « *Je n'aime pas les gros chiens qui aboient. Ça me fait peur, je tremble... comme ça !* »

Lou : Comme mon petit frère quand ma maman elle part, ben il a peur et il pleure.

E : Oui, il est encore tout petit... Alors, cette fois-ci, à votre avis, que ressent le petit garçon ?

Mo : Il est triste !

E : Qu'est-ce qui te fait dire qu'il est triste ?

Val : Il pleure !

Lou : Il a des larmes sur les joues.

Val : Une larme et deux larmes...

Mo : Il a la bouche comme ça [mime], en bas.

Thée : Il veut sa maman, son papa.

Lou : Il a les mains comme ça [mime].

Lu : Il veut sa maman parce qu'elle est en train de travailler et son papa il reste avec lui.

Lou : Et sinon il est perdu...

E : Oui, peut-être, c'est possible. Est-ce que ça vous arrive d'être triste ?

Lou : Moi j'étais triste parce-que ma mamie elle était morte...

E : D'accord Lou. Alors, on va découvrir pourquoi ce petit garçon est triste. « *J'attends ma maman mais elle n'arrive pas. Ça me rend triste... Comme ça !* » Alors, que feriez-vous pour reconforter quelqu'un de triste ?

Lou : Ah ben moi, on jouerait à son jeu préféré !

Ka : Moi je ferai la fête.

E : Ça te rend heureuse de faire la fête ?

Ka : Oui...

Lou : Je lui dis que sa maman elle arrive plus tard !

E : Oui, très bien Lou. Et enfin, ici, que ressent-il ?

Val, Jo : Content !

E : Qu'est-ce qui permet de comprendre qu'il est content, les enfants ?

Mo : Il a le sourire !

Lou : Il a les mains en l'air comme ça [mime].

Ka : Il a le sourire comme ça [mime].

E : Oui. Pour quelles raisons peut-il être content ?

Lu : Peut-être sa maman elle a pris un jouet...

Ka : On peut être content quand notre maman elle ramène un grand jeu qu'on aime trop.

Lu : Ou sinon parce qu'il a un oeuf au chocolat trop bon.

Lou : Ou une glace !

Val : Ou des ballons !

Lu : Ou une glace au chocolat...

E : Alors, pour finir, on va découvrir pourquoi ce petit garçon semble si heureux... « *Ah ! La voilà ! Quelle joie de la revoir ! Je suis content, content, content... Comme ça !* »

- **Annexe III** : Verbatim issu de l'écoute musicale réalisée lors de la collecte des données initiales.

→ **Écoute 1** : « *L'apprenti sorcier* » de Paul Dukas, 1987 :

E : En écoutant la musique, qu'est-ce que vous avez ressenti ? Quelle émotion ça a vous a fait ressentir ?

Ka : La peur.

Val : La peur !

E : Un à la fois ! Ka, on t'écoute.

Ka : Moi, je ressens la peur.

E : Pourquoi ? Qu'est-ce qui te fait ressentir la peur dans cette musique ?

Ka : Parce-que ils font du bruit bizarre et du coup ça me fait, ça me fait, ça me fait stresser...

E : D'accord Ka. Les autres, qu'avez-vous ressenti ? Val.

Val : La peur

E : Pourquoi ?

Val : Je sais pas...

E : D'accord. Zo ?

Zo : Ben en fait moi j'ai ressenti la colère et la joie parce que dans la musique y'a quelque chose qui m'a fait pensé à la colère du coup j'ai imaginé un papi en colère.

E : D'accord, et pourquoi tu as ressenti la colère ?

Zo : Ben il est en colère parce-que il s'est fait rejeté de sa maison.

E : D'accord mais qu'est-ce qui t'a fait ressentir la colère dans la musique ? Par exemple, Ka nous a dit qu'elle avait ressenti de la peur parce-qu'elle a entendu de gros bruits bizarres et stressants. Toi, qu'est-ce qui t'a fait ressentir la colère ?

Zo : Ben quand y'avait un truc dans la musique et ben j'ai bien aimé pour faire la colère.

E : D'accord, et la joie ?

Zo : Ben la joie, dans la musique quand il faisait de la trompette ça m'a donné de la joie.

E : D'accord, très bien Zo. Jes, oui.

Jes : Je suis contente.

E : D'accord. Qu'est-ce qui t'a rendu contente dans la musique ?

Jes : La trompette.

E : D'accord, les autres, qu'avez-vous ressenti ? Lay.

Lay : En fait j'ai ressenti... Euh, gentil...

E : Gentil... Tu veux dire que tu as ressenti de la gentillesse ?

Lay : Oui...

Pourquoi ? Qu'est-ce qui t'a fait pensé à la gentillesse ?

Lay : Parce que dans la musique j'ai adoré le piano.

E : D'accord. Oui Jo ?

Lou : Moi ça m'a fait pensé aussi la peur.

E : D'accord, et est-ce que tu sauras nous expliquer ce qui t'a fait ressentir cette émotion ?

Lou : Parce que y'a eu des gros bruits. Et ensuite, parce-que, parce-que c'est aussi bizarre.

→ **Écoute 2 : « Symphonie n°10 » (mouvement 2) de Dmitri Shostakovich, 1953 :**

E : Qu'avez-vous entendu et qu'avez-vous ressenti en écoutant cette musique ?

Lou : Des tambours.

E : Oui, et qu'as-tu ressenti en entendant les tambours ? ... Ka ?

Ka : Moi j'ai ressenti la peur.

E : D'accord. Mo ?

Mo : Des flûtes.

E : Et est-ce que tu as ressenti une émotion particulière en entendant cet instrument ?

Lou : Moi j'ai ressenti la sérénité.

Jes : Ma maman...

E : Oui Jes, tu as pensé à ta maman ?

Jes : Je veux ma maman...

E : Ah oui mais tu pourras la voir après l'école ta maman Jes... Sinon, qu'avez-vous ressenti comme émotion en écoutant cette musique ? Qu'avez-vous imaginé ? À quoi avez-vous pensé ?

Zo : Moi j'ai ressenti la peur et la joie.

E : Oui, pourquoi Zo ?

Zo : Parce-que j'ai eu peur et j'ai eu aussi de la joie.

Lu : Moi j'ai ressenti un tambour.

E : Tu as entendu un tambour.

Lu : Le tambour on tape dessus avec des baguettes.

E : Oui, ça je suis d'accord, tu as raison. Et qu'est-ce que tu as ressenti en entendant le tambour ?

Lu : Ça faisait des bruits...

E : Oui. Alors, on nous a parlé de la joie, de la peur, de la sérénité... Avez-vous ressenti autre chose ? Ou imaginé quelque chose ?

Ka : Moi ça m'a fait ressentir la tristesse aussi.

E : Oui, pour quelles raisons ?

Ka : Parce-qu'il y avait des gros bruits, ça me faisait peur et j'allais pleurer.

E : D'accord Ka. Et toi Lou, qu'est-ce qui t'a fait ressentir la sérénité ?

Lou : Aussi la tristesse parce-que j'ai entendu le violon qui faisait la corde aigüe.

E : Très bien Lou. Zo, toi tu nous as parlé de la joie et de la peur. Tu peux nous en dire plus ?

Zo : Euh... La peur c'était les tambours et la joie c'était le violon.

→ **Écoute 3 : « Petite Musique de Nuit » K. 525 en sol majeur Allegro de Mozart, 1787 :**

E : Qui a ressenti des émotions et voudrait s'exprimer dessus ? Ka ?

Ka : Moi j'ai ressenti la joie.

E : Alors, qu'est-ce qui t'a fait ressentir la joie ?

Ka : Parce-que je la connais cette chanson et elle est très rigolote.

E : Et dans la musique, dans les instruments, dans les tonalités, la rapidité ou la lenteur...

Qu'est-ce qui t'a fait ressentir la joie ?

Ka : En fait c'est parce-que, parce-que... C'est parce-que en fait ça faisait un instrument rigolo.

E : D'accord, et est-ce que tu saurais nous dire de quel instrument il s'agit ?

Ka : Non, je sais pas comment il s'appelle...

E : D'accord. Oui Zo.

Zo : Moi aussi ça m'a fait ressentir la joie parce-que la musique et tout j'aimais bien et ça m'a fait ressentir la joie.

E : D'accord. Oui Val ?

Val : La joie...

E : Pour quelles raisons Val ? ... Thé ?

Thée : Moi j'ai ressenti la joie et la colère.

E : Alors, est-ce que tu peux nous expliquer ce qui t'a fait ressentir la joie ?

Thée : Ben en fait ce qui m'a fait ressentir la joie c'est la trompette.

E : D'accord, et ensuite pour la colère ?

Thée : La colère c'est le tambour...

E : D'accord, qui voudrait ajouter quelque chose ? Jo.

Jo : Moi ça m'a fait ressentir la joie.

E : Pour quelles raisons ?

Jo : Parce-que la musique elle était très belle. »

→ **Écoute 4 : « La jeune fille et la mort » de Franz Schubert, 1824 :**

E : Comme pour les autres musiques, j'aimerais que l'on discute de ce que vous avez ressenti en écoutant cette musique. Oui Jo.

Jo : Moi j'ai entendu l'amour.

E : Tu as ressenti le sentiment de l'amour.

Lou : Moi j'ai ressenti la joie parce-que j'ai entendu du tambour et j'ai ressenti la tristesse parce-que j'ai entendu la corde très très aigüe du violon et du coup ça m'a donné envie de pleurer.

E : Très bien Lou, merci. Et toi Jo, qu'est-ce qui t'a fait pensé à l'amour ?

Jo : Le violon, c'était lent.

Ka : Moi j'ai ressenti la peur parce-que ça faisait des bruits très bizarres comme le violon.

E : Est-ce que tu saurais expliquer ce que ça veut dire pour toi « bizarre » ?

Ka : En fait les sons étaient bizarres parce-que les sons... Euh ça faisait des sons graves.

E : D'accord Ka. Oui Jes.

Jes : C'est à côté de la forêt.

E : Qu'est-ce qu'il se passait dans cette forêt ? Est-ce que tu peux nous la décrire ?

Jes : Je sais pas...

Nal : Moi je suis en colère.

E : D'accord, et qu'est-ce qui t'a fait ressentir la colère dans la musique ?

Nal : [mime la colère]

E : Oui, ça c'est ta manière à toi de représenter la colère. Mais pourquoi tu as ressenti la colère ?

Nal : Parce-que des fois y'a la colère chez moi.

E : Tu es en colère chez toi parfois ?

Nal : Oui, je suis très en colère.

E : D'accord Nal, tu as le droit d'être en colère. Zo ?

Zo : Moi ça m'a fait ressentir le sport le tambour.

E : Tu as eu envie de faire du sport en écoutant la musique ?

Zo : Oui parce-que moi j'aime bien faire du sport.

E : D'accord Zo. Oui Joanne, on t'écoute.

Jo : J'ai ressenti la tristesse avec le violon parce-que c'est lent.

- **Annexe IV** : Tableau récapitulatif de l'analyse des vidéos relatives à la mise en corps des émotions (phase initiale de l'expérimentation).

Nom de l'oeuvre, artiste, date :	Mouvements, gestes et attitudes observés :
« L'apprenti sorcier », P. Dukas, 1987	<ul style="list-style-type: none"> - sautilllements sur place et en avançant au rythme de la musique - déplacements lents et « tendus » - pirouettes sur place debout et au sol - rires, échanges visuels entre camarades
« Petite Musique de Nuit » K. 525 en sol majeur Allegro, Mozart, 1787	<ul style="list-style-type: none"> - gestes et déplacements rapides - sautilllements sur place et en avançant rapides - gestes voluptueux en accord avec les sons produits par le violon - pirouettes sur place debout et au sol - échanges visuels entre camarades
« Symphonie n °10 » (mouvement 2), D.Shostakovich, 1953	<ul style="list-style-type: none"> - déplacements lents et « tendus » - jambes tendues, petits pas, pas légers, comme s'il ne fallait pas de faire de bruit - effet groupé, peu de déplacements dans le groupe formé, tournent en rond lentement, tension palpable - Camille : se déplace en regardant derrière elle, comme si un danger régnait - pirouettes lentes sur place debout - échanges visuels entre camarades
« La jeune fille et la mort », F. Schubert, 1824	<ul style="list-style-type: none"> - déplacements très lents, marchent, restent sur place plusieurs secondes - marche à l'aspect « solennel », bras derrière le dos, tête baissée, peu d'échanges visuels entre camarades - pirouettes sur place debout, lentes

- **Annexe V** : Tableau récapitulatif des réponses des élèves obtenues pour chaque oeuvre lors de la mise en oeuvre du rituel quotidien « Un jour, une oeuvre ».

Nom de l'oeuvre, artiste, date :	Réponses des élèves obtenues :
« Le Cri », E. Munch, 1893	<ul style="list-style-type: none"> - « peur », « douleur », « surprise » - « fantôme », « sorcière habillée en noir » - « il a la bouche grande ouverte, » → « il crie » - « peur du noir », « le soleil se couche » → « peur de la nuit », « peur du train qu'on voit derrière le fantôme », « mal à la tête »
« Les trois Grâces », N. de Saint Phalle, 1994	<ul style="list-style-type: none"> - « joie », « heureux », « sereine », « amour » - « couleurs de l'arc-en-ciel », « multicolore », « rouge », « jaune », « orange », « noir », « blanc » - « filles », « danseuses », « professeuses de danse », « maman » - « elles fêtent un anniversaire », « elles écoutent de la musique », « elles jouent entre soeurs »
« Le Parc », A. Preljocaj, 1994	<ul style="list-style-type: none"> - « joie », « amour » - « le garçon porte la fille », « ils se font un bisou » → « amoureux », « mariage » - « musique douce » → « tristesse »
« Têtes de caractère », F.X. Messerschmidt, 1770-1783	<ol style="list-style-type: none"> 1) <ul style="list-style-type: none"> - « monsieur », « il a un bonnet » - « il sourit » → « content » - « il fête son anniversaire », « il mange des bonbons », « il a rencontré ses amis » → « heureux », « joyeux » 2) <ul style="list-style-type: none"> - « yeux fermés », « bouche fermée », « rides de partout » → « pas content », « fatigué », « mauvais rêve » - « doré » → « ange » 3) <ul style="list-style-type: none"> - « sourit » → « fier de ce qu'il a fait », « content de ce qu'il mange au restaurant », « il est en vacances à la plage » 4) <ul style="list-style-type: none"> - « bouche ouverte », « yeux fermés très fort » → « il crie », « énervé », « en colère », « rigole avec ses amis »

<p>« Le vieil homme triste », V. Van Gogh, 1890</p>	<ul style="list-style-type: none"> - « il a les mains sur les yeux », « il pleure » → « il est triste », « il est timide », « il se cache », « il en a marre des enfants qui font n'importe quoi », « il est énervé », « il est désespéré », « on l'a abandonné » - « il est vieux » - « bleu » → « c'est un garçon », « il est glacé », « tristesse » - « il a fait un feu car il avait froid à cause de la neige »
<p>« Conversation à Nice », J. Plensa, 2007</p>	<ul style="list-style-type: none"> - « 7 statues » - « une est à genoux », « une recroquevillée » → « elle a peur », « elle a froid » - « elles dorment », « elles lisent un livre » - « elles sont contentes », « elles sont tristes », « elles nous regardent » - « rouge », « violet » → « colère », « peur » - « bleu » → « tristesse » - « vert » → « sérénité » - « rose » → « amour » - « jaune » → « joie »
<p>« Drôle de journée », Ben, 2018</p>	<ul style="list-style-type: none"> - « blague », « rigolo », « poisson d'avril », « rigoler avec ses copains » → « bonheur », « heureux »
<p>« Le Carnaval des Animaux », C. Saint-Saëns, 1886</p>	<ul style="list-style-type: none"> - « musique douce » → « donne envie de dormir » - « ça va très vite et c'est aigu » → « joie » - « violon », « trompette », « piano », « clochette » → « Pâques », « Noël », « mariage »
<p>« Symphonie n°6, Pastorale » (mouvement 4), Beethoven, 1805-1808</p>	<ul style="list-style-type: none"> - « trombone », « sons graves » → « colère » - « pas de dinosaure géant qui marche dans les montagnes », « bruits de pas forts » → « peur » - « son fort » → « orage » - « bruits bizarres comme un loup », « c'est violent comme la guerre », « feu »

<p>« Adagio pour cordes », S. Barber, 1938</p>	<p>- « musique douce », « violon, piano », « dessin animé où les personnages ils tuent » → « tristesse »</p>
<p>Bande originale du film « Les dents de la mer », J. Williams, 1975</p>	<p>- « requin qui mange un humain », « tambours », « chevaliers qui vont combattre », « alerte rouge », « sons graves », « guerre » → « peur »</p>
<p>« Hiep, hiep, hoera », K. Appel, 1949</p>	<p>- « squelette sans tête », « os », « feu », « nuit », « chien »</p> <p>- « ils font carnaval », « c'est Halloween, on se déguise comme eux » → « ils sont heureux »</p> <p>- « un qui crache du feu, c'est un monstre »</p> <p>- « rouge » → « peur », « colère »</p> <p>- « jaune » → « joie »</p>

- **Annexe VI** : Verbatim issu de l'exploitation de l'album Content, fâché ! (Nathan, 2016) effectuée lors de la collecte des données finales.

E : D'après vous, que ressent ce petit garçon ici ? Jo.

Jo : Il est fâché.

Zo : Fâché !

Val : Fâché...

Lu : En colère !

E : Qu'est-ce qui vous fait comprendre qu'il est en colère ?

Lu : Parce-que la bouche comme ça [mime]

E : C'est-à-dire « comme ça » ?

Mo : Comme un pont en bas !

Val : Et les sourcils comme ça... [mime]

Lou : Obliques !

E : Oui. Il fronce les sourcils. Qu'est-ce qu'on voit d'autre sur son visage ou sur sa manière de se tenir ?

Val : Il a ses mains qui, qui...

Jo : Qui sont comme ça ! [mime]

E : Oui, il tient ses mains à la taille et il a les sourcils froncés. Et la bouche vers le bas.

Arth : Le nez aussi comme un pont, le même truc comme le nez, comme ça [mime].

E : Oui, on dirait qu'il fronce le nez aussi, comme ça [mime]. Et aussi on voit quelque chose par rapport à la couleur de sa peau à un endroit...

Lay : Les joues !

Lou : Les joues rouges !

E : Oui, il a les joues rouges de colère...

Val : Et les cheveux ils sont en l'air !

E : Ah oui il a les cheveux en l'air aussi... Pourquoi à votre avis ce petit garçon pourrait-il être en colère ? Nal ?

Lou : Parce-que quelqu'un a pris ses jouets !

E : Oui, c'est possible.

Val : Parce-que sa soeur elle joue avec lui.

Lu : Comme mon frère quand il veut pas jouer avec moi...

E : Si on voyait ça se passer dans la classe ou dans la cour, qu'est qu'on pourrait faire pour faire en sorte que ce petit garçon soit moins fâché ?

Val : Il faut lui donner un cadeau et il faut ranger avec lui.

E : Ranger quoi ?

Val : Ses jouets.

Mo : Ou jouer avec lui.

Lay : Et aussi... Et aussi, jouer avec sa grande soeur...

E : Oui... Alors, maintenant on va voir pourquoi ce petit garçon est fâché. « *Quand on me prend mes jouets, ça m'énerve ! Attention, je me fâche. Comme ça !* » ... Ensuite, ici qu'est-ce que l'on voit ?

Val : Il a les mains ici. [mime]

Jo- : La bouche... [mime]

E : Oui et comme émotion il ressent quoi à votre avis ?

Mo : Il a la bouche... [mime]

Va : Il est triste !

Lou : La peur !

E : Pourquoi la peur à ton avis ?

Lay : Aussi il a la bouche comme ça... [mime]

Val : Et il a les mains ici. [mime]

E : Les mains sur le menton. À quelle oeuvre d'art ça vous fait penser cette image ? Avec les mains comme ça sur le visage...

Jo : Le Cri !

E : Oui, le Cri !

Zo : Parce-que peut-être qu'un chien il aboie sur lui.

E : Oui, il a peut-être eu peur d'un chien. Mis à part ses mains sur le visage et la forme de sa bouche, qu'est-ce qui nous fait comprendre qu'il a peur ce petit garçon ?

Mo : Parce-que ces cheveux ils sont en zigzag...

E : Et regardez ses yeux...

Val : Il sont roses ! Ils sont ouverts !

E : Ils sont grand ouverts. Comme dans l'oeuvre d'art du...

Lu : Cri...

E : Oui. Pour quelles raisons il pourrait avoir peur ce petit garçon ? Oui Lay.

Mo : Parce-ce qu'il a peur...

E : Lay !

Lay : Parce-qu'il a peur que le petit chaton il le griffe.

Lou : Peut-être qu'il a peur que sa maman elle revienne plus, plus jamais.

Lay : Peut-être que son papa il est mort.

E : Oui. Qu'est-ce que vous feriez vous pour que ce petit garçon il ait moins peur ?

Val : Moi je lui donne un cadeau !

Thée : Et moi je lui fais un petit bisous.

E : D'accord...

Lou : Moi je lui fais un câlin !

Zo : Moi je mets le chien euh... Dans une cabane et, et je l'enferme...

E Alors oui, regardez... « *Je n'aime pas les gros chiens qui aboient. Ça me fait peur, je tremble... Comme ça !* » Maintenant, regardez cette image...

Val : Il pleure...

Arth : Il pleure...

E : Qu'est-ce qu'il ressent à votre avis ?

Jo : La tristesse !

Mo : La tristesse !

Val : Il a les mains comme ça. [mime]

E : On s'écoute ! Val ?

Val : [mime]

E: Il a les yeux plissés et les mains recroquevillées sur lui-même.

Mo : Et les plis comme ça... [mime]

Val : Et il a des gouttes.

E : Qu'est-ce que c'est ces gouttes ?

Mo : La goutte de l'oeil !

Lou : Des larmes...

E : On lève la main ! Oui Lay ?

Lay : Aussi, il a la bouche comme ça et les sourcils comme ça. [mime]

E : Oui. Pourquoi ce petit garçon pourrait être triste à votre avis ?

Mo : Parce-que sa maman elle revient plus !

Thée : Parce-que la maman elle part...

Val : Parce-qu'il le laisse tout seul...

E : Oui Arth ?

Arth : Parce-qu'en fait il fait un tour et après il tombe...

E : Il s'est fait mal ?

Arth : Non, parce-que sa tour elle a été cassée.

E : Ah, parce-que sa tour a été cassée, d'accord. Nal ?

Nal : Ben après il va manger avec moi, il va dormir avec moi.

E : Pour le rendre moins triste tu veux dire ?

Nal : Oui...

Jo : Peut-être ses parents ils partent au travail...

E : Oui. Qu'est-ce que vous feriez vous pour le reconforter ?

Val : Moi je lui donne un cadeau !

E : Alors Lu, ça je suis pas d'accord ! Tu t'excuses auprès de tout le monde et tu rentres dans la classe, tu t'assois sur l'ellipse.

Thée : Peut-être sa maman elle a un bébé dans le ventre alors il veut pas ça le bébé dans le ventre...

E : D'accord mais qu'est-ce que vous feriez pour le reconforter ?

Lou : Un gros gros câlin !

Mo : Moi un gros cadeau...

Nal : Et un gros cadeau !

Lou : Il peut faire un soirée pyjama et le matin je lui donnerai un cadeau.

E : Oui, ça pourrait peut-être le reconforter. Alors, on va découvrir pourquoi ce petit garçon est triste... « *J'attends ma maman mais elle n'arrive pas. Ça me rend triste... Comme ça !* »

Et enfin, on va regarder cette dernière image...

Val : Il a que de deux dents... Il a deux dents et il sourit ! Il rit et il est content...

Arth : Il fait comme ça... [mime]

E : Il a les bras en l'air ?

Arth : Oui...

Lay : Et aussi ! Aussi, il a la bouche en l'air...

E : Oui, il sourit. Zo.

Lou : Peut-être qu'on lui a rendu ses jouets...

Mo : Il a les sourcils comme ça... [mime]

E : Oui, tout à l'heure il avait les deux sourcils obliques, froncés et là ils ne les froncent plus.

Lay : Et aussi maîtresse, maîtresse... Et aussi il fait ça. [mime]

E : Oui, il a les bras en l'air. On l'a dit. Oui Arth.

Arth : En fait, je crois qu'il joue tout seul.

E : Là il est content car il peut jouer tout seul tranquillement ?

Jo : Il joue... Il, il...

E : Alors, pourquoi à votre avis ce petit garçon est content ?

Arth : Ce que j'ai dit avant... J'ai dit « il joue tranquille »...

E : Oui, tu penses qu'il est plus content quand il joue tout seul. Les autres ?

Jo : Non, il joue avec son copain.

E : Oui, on peut être heureux quand on joue avec ses copains aussi. Vous, vous êtes heureux de jouer avec vos copains, copines ?

Lou : Moi je préfère jouer avec...

E : Il y en a qui préfèrent jouer tout seul et il y en a qui préfèrent jouer à plusieurs. Et ça il faut le respecter et le comprendre.

Lou : Et moi je préfère jouer avec ma cousine.

Val : Moi je préfère jouer avec mon frère.

E : On a chacun nos préférences.

Mo : Moi j'ai toute ma famille...

Lay : Moi des fois mon cousin il vient dans ma chambre et ben il joue.

E : Oui, parmi nous il y en a certains qui préfèrent jouer avec des personnes différentes, son frère, sa soeur, son cousin, sa cousine... Et certains préfèrent jouer tout seul... Ici, on va découvrir pourquoi le petit garçon est heureux : « *Ah ! La voilà ! Quelle joie de la retrouver ! Je suis content, content, content ! Comme ça !* »

- **Annexe VII** : Verbatim issu de l'écoute musicale réalisée lors de la collecte des données finales.

→ **Écoute 1** : « *L'apprenti sorcier* » de Paul Dukas, 1987 :

E : En écoutant cette musique, qui peut me dire ce qu'il a ressenti comme émotion ou imaginé ?

Mo : Moi j'ai ressenti la guitare.

E : Tu as entendu de la guitare. D'accord. Zo.

Zo : Moi j'ai ressenti la peur.

E : Oui, pour quelles raisons ?

Zo : Je trouvais que c'était aigu.

E : D'accord, il y avait des sons aigus...

Zo : Et des sons graves.

E : Et graves... Donc une alternance entre des sons graves et des sons aigus. D'accord. Et est-ce que tu as entendu et reconnu des instruments de musique qui t'ont fait ressentir cette peur ?

Zo : Du tambour...

Lay : Et moi j'ai entendu du piano et de la trompette.

E : D'accord, et à quoi ça t'a fait penser ?

Lay : De... Euh, de l'am... Je sais pas...

E : Nal, oui.

Nal : Le piano ça m'a fait pensé à la peur.

E : À la peur ? Tu as ressenti de la peur ? Pour quelles raisons ?

Nal : Parce-que... Euh, m'en rappelle plus...

E : D'accord. Lu.

Lu : J'ai ressenti de la tristesse parce-que le piano il m'a fait pensé à la tristesse...

Lou : Moi j'ai ressenti le soleil.

E : Le soleil ? Pourquoi ?

Lou : Parce-que ça me chauffait la tête.

E : Est-ce que tu peux nous expliquer ce qui te « chauffait la tête » ?

Lou : Ben mon front il est très chaud.

E : Oui, mais par rapport à la musique ?

Lou : Ben les graves dans ma tête ça faisait très très chaud...

E : D'accord, et tu as imaginé des choses à ce moment là ?

Lou : J'imaginais que y'avait un monstre du coup qui venait, qui voulait me tuer alors que c'était faux et après j'ai ressenti la peur.

E : La peur ? D'accord. Oui Théé.

Thée : Moi, moi, moi... Moi, moi, moi j'ai pensé à ma maman.

E : Qu'est-ce qui t'a fait penser à ta maman ?

Thée : Ben en fait je dis un secret à ma maman...

E : D'accord... Oui Jessica ?

Jes : Moi en fait j'ai senti à la peur.

E : Tu as ressenti de la peur ? Pourquoi ?

Jes : Parce-que j'ai voulu ma maman...

Lay : Et moi j'ai pensé de... De la peur...

E : De la peur aussi ? Pourquoi ?

Lay : Parce-que j'ai pensé de ma maman...

E : Tu as pensé à ta maman. D'accord. Val ?

Val : Moi j'ai ressenti les chatons...

E : Comment ça ? Tu as imaginé des chatons tu veux dire ?

Val : J'ai imaginé les chats...

E : Qu'est-ce qui t'a fait pensé aux chats dans la musique ?

Val : Parce-que ma maman elle était belle...

→ **Écoute 2 : « *Symphonie n°10* » (mouvement 2) de Dmitri Shostakovich, 1953 :**

Thée : J'ai ressenti plein de piano...

E : Tu as entendu du piano. Et est-ce que ce piano t'a fait ressentir une émotion ?

Thée : Euh... Ben je sais pas...

E : D'accord. Oui Zo.

Zo : Ça m'a fait penser que mon papa il allait m'amener chez le coiffeur.

E : D'accord. Euh... Est-ce que l'un de vous saurait décrire la tonalité de cette musique ?

Plutôt grave ou aigu ?

Lou : Moi ça m'a fait penser à quand mon papa il m'amène à la danse...

Lu : Moi j'ai ressenti la tristesse...

E : Oui, est-ce que tu saurais expliquer pourquoi ?

Lu : Parce-que elle m'a ressenti mon chat.

E : Ça t'a fait penser à ton chat ?

Lu : Oui et mon chat il est mort...

Lou : Le son il était grave !

E : Oui, il y avait beaucoup de graves. Et est-ce que ça vous a fait ressentir la tristesse comme Lu ou une autre émotion ?

Groupe : [blocage]

→ **Écoute 3** : « *Petite Musique de Nuit* » K. 525 en sol majeur Allegro de Mozart, 1787 :

E : Qui peut me dire ce qu'il a entendu, ressenti, imaginé en écoutant la musique ? Oui Zo.

Zo : Moi j'ai ressenti la joie.

E : De la joie... Pour quelles raisons Zo ?

Zo : Parce-que c'était doux...

E : Qu'est-ce qui était « doux » ?

Zo : Le violon.

Lou : Moi je fais du violon.

E : Oui, je sais que tu fais du violon Lou. Est-ce que ce violon t'a fait ressentir quelque chose de particulier à toi ?

Lou : J'ai ressenti ma prof de violon.

E : D'accord, tu as pensé à ta prof de violon. Lay ?

Lay : J'ai ressenti la peur parce-que j'ai ressenti le chat.

E : Tu as imaginé ou pensé à un chat. Dans la musique, qu'est-ce qui t'a fait ressentir la peur ? Ou pensé au chat ?

Lay : J'ai entendu le chat de ma mamie dans la musique.

E : D'accord, et pourquoi la peur Lay ?

Lu : Moi j'ai ressenti de la tristesse... Quand j'étais petite ben... Ma maman quand j'étais petite elle avait mis la même chose comme musique...

E : D'accord... Les autres, est-ce que vous voulez vous exprimer sur ce que vous avez entendu comme instrument, par exemple, et ressenti comme émotion ?

Val : Moi ça m'a fait pensé à la joie...

E : Oui, pour quelles raisons ?

Val : Les chats...

E : Parle plus fort, on t'entend pas et c'est intéressant ce que tu dis. On t'écoute Val...

Val : [blocage]

→ **Écoute 4 : « La jeune fille et la mort » de Franz Schubert, 1824 :**

Lou : Ça m'a pensé... Ça m'a fait pensé à la tristesse...

E : Est-ce que tu saurais nous expliquer pourquoi Lou ?

Lou Parce-que j'étais triste quand ma mamie est morte...

E : Ça t'a fait penser à ta mamie ?

Lou : Oui...

E : D'accord... Qu'est-ce que tu as entendu qui t'a fait ressentir la tristesse ?

Lou : C'était aigu...

Lu, Mo : C'était lent !

Jes : Moi ça m'a fait penser à la peur...

E : Pourquoi Jes ?

Jes : Parce-que je veux ma mère...

Val : Ça m'a fait penser à les chats...

E : Ça t'a fait pensé aux chats ? Pourquoi ?

Val : Parce-que mes chats ils sont beaux...

E : Ça t'a fait penser à la beauté de tes chats... Oui Zo ?

Zo : Ça m'a fait pensé à la tristesse.

E : Qu'est-ce qui t'a fait ressentir la tristesse dans ma musique ?

Zo : Le rythme...

E : Il était comme le rythme ?

Zo : Il était rapide...

E : Tu es sûr ? Attends, je vous remets un petit passage... Écoutez, c'est plutôt lent...

Lan : Moi ça m'a fait pensé à la tristesse parce-que mon chat il est mort.

Lu : Moi ça m'a fait pensé dormir parce-que je suis fatiguée.

E : Ça t'a donné envie de dormir

- **Annexe VIII** : Tableau récapitulatif de l'analyse des vidéos relatives à la mise en corps des émotions (phase finale de l'expérimentation).

Nom de l'oeuvre, artiste, date :	Mouvements, gestes et attitudes observés :
« L'apprenti sorcier », P. Dukas, 1987	<ul style="list-style-type: none"> - déplacements aléatoires, sans tenir compte du tempo - pirouettes sur place debout plus ou moins rapides - tourner en rond sur soi-même - trois binômes de danse, avancent et tournent mains tenues - rires, échanges verbaux et visuels entre camarades
« Petite Musique de Nuit » K. 525 en sol majeur Allegro, W.A. Mozart, 1787	<ul style="list-style-type: none"> - gestes et déplacements rapides - sautilllements sur place et en avançant rapides, bras levés comme « légers » - pirouettes sur place debout rapides - quatre binômes de danse, avancent et tournent mains tenues, se font et se défont - rires, échanges visuels entre camarades
« Symphonie n °10 » (mouvement 2), D.Shostakovich, 1953	<ul style="list-style-type: none"> - déplacements lents et « tendus » - petits pas, pas légers, comme s'il ne fallait pas de faire de bruit - effet groupé, peu de déplacements dans ce groupe formé, tournent en rond lentement, tension palpable - binômes de danse, avancent et tournent mains tenues - pirouettes lentes sur place debout - échanges verbaux et visuels entre camarades
« La jeune fille et la mort », F. Schubert, 1824	<ul style="list-style-type: none"> - déplacements très lents, marchent, restent sur place plusieurs secondes - marche à l'aspect « solennel », bras derrière le dos, tête baissée, peu d'échanges visuels entre camarades - pirouettes sur place debout, lentes

Résumé

ÉVEIL ARTISTIQUE ET CULTUREL ET COMPÉTENCES PSYCHOSOCIALES EN MATERNELLE : L'ART POUR L'ART ?

Alors que la socialisation est clairement identifiée et définie par les textes officiels comme l'un des enjeux fondamentaux de la maternelle, les premières observations menées en tant qu'enseignante en classe de moyenne-section m'amènent à constater que les relations entre pairs, mettant en jeu les compétences psychosociales (CPS) de ces derniers, sont très régulièrement ponctuées de conflits en défaveur du bon vivre-ensemble voire de leurs apprentissages. En parallèle, la lecture des textes officiels fait émerger l'idée que les démarches d'éveil artistique et culturel menées en milieu scolaire participeraient au développement et au renforcement des CPS des élèves. Dès lors, l'enjeu est de comprendre en quoi l'éveil artistique et culturel à l'école maternelle peut concourir au développement des CPS des élèves.

Les lectures et recherches effectuées en ce sens conduisent alors à formuler l'hypothèse selon laquelle l'éveil artistique et culturel mis en oeuvre auprès des élèves de maternelle concourt à l'enrichissement d'un langage verbal et non verbal au service du développement de leurs CPS.

En lien avec celle-ci et pour tenter de répondre à la problématique énoncée, une expérimentation basée sur un rituel quotidien artistique et culturel, au cours duquel les élèves ont été amenés à rencontrer diverses oeuvres de différentes natures, a été mise en oeuvre auprès du groupe-classe.

Mots-clés

Éveil artistique et culturel. Compétences psychosociales. Langage. Émotions. Maternelle.