



**HAL**  
open science

## La Création Musicale par le Jeu

Mathilde Molliere

► **To cite this version:**

| Mathilde Molliere. La Création Musicale par le Jeu. Education. 2023. dumas-04326863

**HAL Id: dumas-04326863**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04326863>**

Submitted on 6 Dec 2023

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

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



**Année universitaire 2022-2023**

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

**Mention Premier degré**

# **La Création Musicale par le Jeu**

**Présenté par : Mathilde MOLLIERE**

Première partie rédigée en collaboration avec Alexandra PACHEU

**Mémoire de M2 encadré par Julie HYVERT**

## **Remerciement**

La réalisation de ce mémoire n'aurait pu se faire sans l'aide précieuse de plusieurs personnes à qui je témoigne toute ma gratitude. Je souhaite avant tout remercier ma directrice de mémoire, Julie HYVERT, pour le temps qu'elle a consacré à me guider dans mes recherches et à répondre à mes questions. Son exigence et son dynamisme ont été une source de motivation permanente.

Je remercie également Aurore VIDAL, ma tutrice de stage, sans qui la partie expérimentale de cette étude n'aurait pu se faire. Je la remercie de m'avoir confié sa classe qui gardera pour moi une place privilégiée dans ma mémoire, et de la confiance qu'elle m'a accordée.

Enfin, je remercie également Sylvie MOLLIERE, une relectrice fidèle et infatigable.

<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>4</b>
<b>1. CADRE THÉORIQUE .....</b>	<b>1</b>
1.1 DE L'INDIVIDU AU GROUPE.....	1
1.1.1 La cohésion au sein du groupe .....	1
1.1.1.1 <i>Les aspects de la cohésion à l'école maternelle</i> .....	1
1.1.1.2 <i>De l'importance de se sentir intégré au groupe</i> .....	3
1.1.1.3 <i>De la coopération à la cohésion : l'importance du jeu</i> .....	4
1.1.1.4 <i>La cohésion entre les adultes de l'école : un exemple pour les enfants</i> .....	4
1.1.2 Mise en place d'un environnement favorable pour développer le sentiment d'appartenance au groupe chez les enfants de maternelle.....	5
1.1.2.1 <i>L'aménagement de la classe de maternelle</i> .....	5
1.1.2.2 <i>L'organisation de la classe de maternelle</i> .....	7
1.1.3 La création musicale consolide-t-elle la notion de groupe ? .....	8
1.1.3.1 <i>Apports de la création musicale à l'école maternelle</i> .....	8
1.1.3.2 <i>Intérioriser les règles du groupe grâce à la création</i> .....	8
1.1.3.3 <i>Le moment musical, un temps de rassemblement</i> .....	9
1.2 LE PASSAGE DU JEU INDIVIDUEL AU JEU COLLECTIF .....	10
1.2.1 Les jeux en question.....	10
1.2.1.1 <i>Jeux de règles</i> .....	10
1.2.1.2 <i>Jeux compétitifs versus jeux coopératifs</i> .....	11
1.2.1.3 <i>Jeux libres versus jeux structurés</i> .....	12
1.2.1.4 <i>Jeu musical</i> .....	13
1.2.2 Le jeu comme vecteur de lien social .....	14
1.2.2.1 <i>Les fonctions sociales du jeu</i> .....	14
1.2.2.2 <i>Une pédagogie par le jeu</i> .....	15
1.2.2.3 <i>La place de l'enseignant</i> .....	16
1.2.2.4 <i>Jouer seul ou à plusieurs</i> .....	17
1.3 QUESTIONNEMENT .....	17
1.3.1 Synthèse de l'état de l'art .....	17
1.3.2 Problématique.....	18
1.3.3 Hypothèses .....	18
<b>2. CADRE EXPÉRIMENTAL .....</b>	<b>19</b>

2.1	MÉTHODE CHOISIE .....	19
2.1.1	Participants à l'étude .....	19
2.1.2	Description du terrain d'étude.....	20
2.1.3	Choix de la méthode.....	20
2.1.4	Mise en œuvre matérielle .....	21
2.1.5	Déroulement des séances .....	22
2.2	RÉSULTATS .....	26
2.2.1	Présentation des résultats .....	26
2.2.2	Analyse des résultats et discussion.....	32
1.2.2.1	<i>Recontextualisation</i> .....	32
1.2.2.2	<i>Observations faites suites aux résultats</i> .....	33
1.2.2.3	<i>Limites et perspectives</i> .....	35
<b>3.</b>	<b>CONCLUSION</b> .....	<b>36</b>
<b>4.</b>	<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	<b>37</b>
<b>5.</b>	<b>ANNEXES</b> .....	<b>39</b>

## **Introduction**

Les jeux sous toutes leurs formes (symboliques, d'exploration, de construction ou à règles), tiennent une place fondamentale dans la vie des enfants. Aussi, à l'école maternelle, les programmes accordent-ils une place prépondérante aux apprentissages par le jeu.

Le jeu fait partie intégrante des activités musicales (ne dit-on pas d'ailleurs jouer de la musique ou jouer d'un instrument ?). Ainsi, jouer avec sa voix, acquérir un répertoire varié de comptines et de chansons, explorer et utiliser des sonorités diverses et affiner son écoute sont les compétences visées de fin de cycle 1 (d'après le BO n°25 du 24 juin 2021). Les enfants explorent de façon ludique des sources sonores pour reproduire, par exemple, des sons du quotidien. La musique offre des possibilités de découvertes, favorise la créativité et la création et, quand sa pratique est collective, elle crée du lien propice à l'entente et la cohésion du groupe classe. Cependant, la composition des classes de Maternelle, avec des enfants aux profils parfois très différents et aux comportements souvent individualistes, rend difficile la cohésion de groupe et la fragilise.

L'enjeu de ce mémoire est de mettre en place une situation d'apprentissage, par le jeu et la musique, afin de renforcer le sentiment d'appartenance au groupe, donc de créer une cohésion au sein de la classe. Nous verrons dans une première partie quelles sont les recherches actuelles sur ce sujet ; puis nous décrirons dans une deuxième partie l'enquête de terrain que nous avons menée ; enfin, nous présenterons et analyserons les résultats de cette étude.

## **1. Cadre théorique**

### **1.1 De l'individu au groupe**

#### **1.1.1 La cohésion au sein du groupe**

##### *1.1.1.1 Les aspects de la cohésion à l'école maternelle*

« Groupe » et « cohésion » sont étroitement liés. La cohésion vient du latin *cohaesum* qui signifie « être attaché ensemble » (Larousse). Au sens figuré du terme, c'est une « union, solidarité étroite, caractère quasi indestructible du lien qui unit les membres d'un groupe » (dictionnaire en ligne du CNRTL). La cohésion n'existe donc que s'il y a un groupe. Mais c'est un sentiment que l'enfant ne recherche pas car il est encore autocentré. Néanmoins, dès son entrée dans le système scolaire, l'enfant est confronté au groupe qui est l'essence même de l'organisation de la classe, de l'école et plus largement de la société. Afin d'instaurer un climat

de confiance, un sentiment d'intégration, une bonne relation entre les pairs, l'école se doit de favoriser la cohésion au sein du groupe (*Les sociétés et leur école : emprise du diplôme et cohésion sociale*, F.Dubet, M.Duru-Bellat et A.Vérétout) ; et ce, même si l'enfant n'en n'est pas encore conscient. C'est en revanche à l'adulte de créer la cohésion au sein du groupe pour que les enfants vivent en harmonie les uns avec les autres. Dès lors, par quels moyens l'enseignant peut-il créer des liens afin d'unir les enfants d'une classe de maternelle ?

Dès qu'il entre à l'école, l'enfant acquiert un nouveau statut, celui « d'élève ». Mais la perception et la prise de conscience de ce statut nécessite du temps et résulte d'un long processus mené par l'équipe éducative qui s'appuie sur les exigences pédagogiques du cycle 1. Ainsi, le troisième point du BO met l'accent sur la notion d'apprentissage en s'intitulant « une école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble » (BO n° 25, juin 2021, p. 5). L'enjeu est donc de préparer les enfants à la vie en société en instaurant une cohésion de groupe, en créant du lien et de la solidarité entre eux. Cela implique d'apprendre à respecter l'autre, de suivre des règles, d'intégrer des notions de partage, d'entraide et de tolérance. Il est d'ailleurs mentionné dans les programmes officiels du cycle 1 que « la classe et le groupe constituent une communauté d'apprentissage qui établit les bases de la construction d'une citoyenneté respectueuse des règles de la laïcité et ouverte sur la pluralité des cultures dans le monde. » (BO n°25, juin 2021, p. 5). Autrement dit, cela consiste à considérer le groupe-classe comme une mini société, régie par des règles (comportementales, communicationnelles...) que les élèves doivent apprendre à respecter. C'est parce qu'ils sont tous soumis aux mêmes règles, propres à l'école et à la classe, que les élèves vont former un groupe uni et être investis dans un processus de cohésion.

Le sociologue Éric Debarbieux propose une liste de ce qui favorise la mise en place d'un climat scolaire harmonieux : « les relations » (élèves, parents, enseignants...), « l'enseignement et l'apprentissage », « la sécurité », « l'environnement physique » et le « sentiment d'appartenance » (*Du « climat scolaire » : définitions, effets et politiques publiques*, 2015, p. 13). Il considère le climat scolaire comme « une dimension collective, en particulier par la prise en compte des relations entre les personnes » et non comme un simple « cumul des niveaux de bien-être individuels » (p. 11). C'est donc un autre élément favorable à la cohésion de groupe. D'après Éric Debarbieux, un bon climat scolaire serait propice à la coopération, à « la cohésion du groupe, au respect et à la confiance mutuelle » (p. 14).

### 1.1.1.2 De l'importance de se sentir intégré au groupe

Nous partons du postulat que le renforcement de la cohésion d'une classe permet de créer du lien entre les membres de ce groupe afin qu'ils soient unis et solidaires. Cette exigence entraîne une nouvelle question : par quels moyens des enfants de petite section de maternelle peuvent-ils s'identifier comme membres d'un groupe, celui de la classe ? Nous avons déjà mentionné plus haut l'importance du sentiment d'appartenir au groupe. Nous pouvons également citer Marie Duru-Bellat, Nathalie Mons et Elizaveta Bydanova, qui précisent que « c'est parce que l'élève se sent bien inséré dans son groupe de pairs, reconnu et soutenu par les enseignants, (...) qu'il va pouvoir développer un sentiment « d'identification à l'école » (*Cohésion scolaire et politiques éducatives*, Revue française de pédagogies, 2008).

De même, d'après l'enseignante Michèle Guillaud, s'inclure au groupe c'est « se sentir accepté, reconnu par les autres, donc comme faisant partie intégrante du groupe tout en préservant son identité » (*Bien vivre ensemble en maternelle*, p. 11). Elle propose à ce titre plusieurs activités à réaliser avec les enfants pour qu'ils puissent s'approprier le sentiment d'appartenance au groupe : fresque collective, jeux de mémorisation des prénoms, se dire bonjour...

De plus, en évoluant au sein d'un groupe, l'enfant est obligé de mettre de côté, pendant le temps scolaire, le statut individuel privilégié qu'il occupe au sein de sa famille : ses désirs immédiats ne sont plus satisfaits car pour respecter le bien-être matériel et psychologique de chacun, le besoin collectif reste la priorité. Ainsi, les enfants doivent respecter un cadre et suivre des règles qui s'appliquent à tous. En effet, « les enfants apprennent à repérer les rôles des différents adultes, la fonction des différents espaces dans la classe, dans l'école et les règles qui s'y rattachent. (...) L'école maternelle assure ainsi une première acquisition des principes de la vie en société » (BO n°25, juin 2021, p.5). L'enfant prend alors conscience des notions de partage, de compromis, de coopération, d'entraide, qui participent toutes à la cohésion puisqu'elles génèrent du lien entre les membres du groupe. Mais la classe est aussi une entité où la construction individuelle reste importante. A plusieurs moments de la journée, l'enfant décide lui-même de ses actions. Le matin avant le temps de regroupement, il peut choisir de faire une activité individuellement : faire un jeu de construction, feuilletter un livre d'images, dessiner... ; il est lui-même en charge de son étiquette-prénom à mettre dans le tableau des présents ; il met lui-même son manteau avant de sortir ; etc.

Cependant, l'élève n'est plus perçu comme le centre d'intérêt, mais comme un simple membre du groupe au même titre que les autres. Le temps de regroupement en est un



exemple puisque chacun est concerné par l'activité proposée et interagit à son niveau. Ainsi la journée n'est pas rythmée par l'envie de l'enfant, mais bien par l'adulte qui décide ce qui sera collectivement bénéfique pour le groupe. C'est d'ailleurs une des missions de l'école que de faire comprendre à l'enfant qu'il « apprend en même temps à entrer dans un rythme collectif (faire quelque chose ou être attentif en même temps que les autres, prendre en compte des consignes collectives) qui l'oblige à renoncer à ses désirs immédiats. » (BO n°25, juin 2021, p. 5). Il découvre alors son rôle dans le groupe en participant à des projets de classe, en prenant des initiatives, en assumant des responsabilités, en échangeant avec ses camarades, etc.

#### *1.1.1.3 De la coopération à la cohésion : l'importance du jeu*

Pour qu'il y ait une cohésion, il faut développer l'esprit de coopération. Le travail en groupe a un impact positif sur le travail individuel. Les recherches de Catherine Reverdy, chargée d'études et de recherches au service Veille et Analyses de l'Institut Français de l'Education (l'IFE), mettent en avant les modalités et les avantages de la coopération au sein de la classe. « Que ce soit pour des objectifs d'apprentissage, pour le développement de compétences sociales, ou pour favoriser les débats citoyens » (HAL, 2016, p.1), le travail de groupe est une modalité de plus en plus courante dans notre société. À l'école maternelle, la coopération est surtout mise en avant dans les jeux. Jean-Pierre Sautot va dans ce sens en écrivant que « la coopération confronte donc chaque élève à ses modes de pensée et à ceux de ses pairs. Jouer et réaliser des projets autour du jeu permettent ce travail » (*Jouer à l'école, socialisation, culture, apprentissage*, coordonné par Jean-Pierre Sautot, p. 156). D'après lui, le jeu est par définition coopératif car le joueur accepte un cadre réglementé, qui le « contraint à collaborer » (p. 157). Cette collaboration nécessite donc une solidarité entre les joueurs, unis par le jeu, et favorise ainsi la cohésion de groupe. Nous détaillerons davantage les bienfaits des jeux de coopérations dans une autre partie.

#### *1.1.1.4 La cohésion entre les adultes de l'école : un exemple pour les enfants*

L'école maternelle offre l'avantage à l'enseignant de ne pas être le seul adulte présent dans la classe. En petite section, il est toujours accompagné de l'ATSEM (Agent territorial spécialisé des écoles maternelles). La relation entre ces deux adultes, « essentielle pour le climat de classe » doit donc être solide et harmonieuse (*Bien débiter en Maternelle, repères et clés pour l'enseignant*, Rachel Harent, Canopé, p. 49) car cette relation, comme nous l'avons vu, est

un modèle de cohésion sur lequel les enfants peuvent s'appuyer. En effet, si les apprentissages relèvent de la responsabilité de l'enseignant, les aspects éducatifs concernent tous les adultes. L'enseignant et l'ATSEM sont ainsi unis par cette mission éducative, reflétant un des aspects de la cohésion. Donner des consignes contradictoires aux enfants aurait des effets négatifs sur les petits en les plaçant dans une situation complexe et ingérable. Une répartition claire des rôles et une bonne communication entre adultes sont donc indispensables pour que la mission éducative puisse être efficacement assurée.

Cette cohésion ne se limite pas à la salle de classe. C'est l'ensemble de l'équipe éducative qui est concernée. Dans les programmes du cycle 1, on peut ainsi lire que « l'accueil, les récréations, l'accompagnement des moments de repos, de sieste, d'hygiène, sont des temps d'éducation à part entière. Ils sont organisés dans cette perspective par les adultes qui en ont la responsabilité et qui donnent des repères sécurisants aux jeunes enfants. » (BO n°25, juin 2021, p. 2). Tous les adultes de l'école sont donc impliqués dans la démarche éducative et s'inscrivent ainsi dans une attitude cohésive.

## **1.1.2 Mise en place d'un environnement favorable pour développer le sentiment d'appartenance au groupe chez les enfants de maternelle**

### *1.1.2.1 L'aménagement de la classe de maternelle*

Dans les classes de maternelle où les enfants sont encore très jeunes, pour des raisons liées à la sécurité, à l'âge et aux objectifs d'apprentissages, l'aménagement de l'espace est différent de celui des classes d'Élémentaire. Il ne suit pas le schéma « classique » de bureaux d'élèves tournés vers le tableau. L'aménagement est pensé pour offrir aux enfants « un univers qui stimule leur curiosité, répond à leurs besoins notamment de jeu, de mouvement, de repos et de découvertes et multiplie les occasions d'expériences sensorielles, motrices, relationnelles, cognitives en sécurité » (BO n°25, juin 2021, p. 2). Hormis les règles de sécurité et d'hygiène, il n'y a pas d'obligation quant à l'agencement de l'espace ; c'est l'enseignant qui décide de la manière dont il veut organiser sa classe. L'aménagement de l'espace est cependant souvent pensé en différents « coins » dédiés à des activités spécifiques. Plusieurs espaces sont donc repérables dans la classe : le coin regroupement, le coin lecture/la bibliothèque, le coin repos, le coin dessin, les différents coins jeux (de construction, de voitures, de poupées, de déguisement, de cuisine...), le coin des activités manuelles (puzzles, pinces à linge, perles...),

le coin d'activités de triage (graines, formes géométriques...), etc. Certains des espaces restent permanents tout au long de l'année alors que d'autres sont modifiables.

Ainsi, les coins jeux (par exemple un coin dinette, un coin puzzle, ou un coin construction) occupent une place importante dans la classe, notamment en Petite section (PS) et Moyenne section (MS). Qu'il s'agisse d'un jeu libre ou dirigé (nous reviendrons plus loin sur ces deux notions), le jeu n'a pas pour seule finalité d'occuper l'enfant. En plus des dimensions sociales, relationnelles et motrices, il permet de travailler des compétences langagières et, selon l'activité, des compétences mathématiques, scientifiques et artistiques (*Bien débiter en Maternelle, repères et clés pour l'enseignant*, Canopé, p. 72). Les coins jeux doivent être facilement identifiables et accessibles, mais avec une délimitation matérielle. Cette « matérialisation de l'espace aide à la construction de l'espace chez l'enfant » (*Bien débiter en Maternelle, repères et clés pour l'enseignant*, Canopé, p. 74). Ainsi, l'enfant se comportera différemment s'il est au coin jeux de construction ou au coin bibliothèque.

Un autre point important dans l'aménagement de la classe concerne les règles. Toujours dans un souci de sécurité, mais aussi pour instaurer un climat serein et bienveillant, il est indispensable que les enfants connaissent les règles de l'école, du fonctionnement de la classe et des différentes activités qui sont à leur disposition. Ils apprennent ainsi les règles d'une vie en société et le « vivre ensemble ». Les différents coins jeux ou ateliers de la classe doivent donc disposer d'affiches indiquant « le nombre maximum d'élèves, le comportement autorisé (c'est mieux que les interdits) et l'apprentissage visé » (*Bien débiter en Maternelle, repères et clés pour l'enseignant*, Canopé, p. 74). Ces règles auront été préalablement expliquées aux enfants.

Enfin, le « coin regroupement » est un espace unique de la classe. Les rapports d'inspection de l'école maternelle réalisés en octobre 2011 (Rapport n°2011-108, L'école maternelle) font le constat d'une aire de regroupement quasiment systématique, « le plus souvent matérialisée par des bancs, plus rarement par des sièges individuels ou un tapis sur lequel les enfants peuvent s'asseoir » (p. 90). Afin de leur permettre d'échanger, de communiquer, de créer des liens et surtout, de partager un moment, l'espace doit être agencé de telle manière que tous les enfants puissent se voir. C'est aussi un moment où les enfants sont confrontés aux règles concernant le groupe : savoir écouter les autres, être capable de s'exprimer face au groupe, ne pas couper la parole, etc.

### 1.1.2.2 L'organisation de la classe de maternelle

L'organisation de la classe est pensée pour que l'enfant puisse « se construire comme personne singulière au sein du groupe » (BO n°25, juin 2021, p. 6). Le but est d'amener l'enfant, par la participation à des tâches de plus en plus collectives, à s'intégrer progressivement au groupe et à apprécier les échanges avec ses camarades. L'organisation de la classe est donc structurée afin de maintenir un équilibre entre les activités collectives et individuelles. Après l'accueil du matin, la journée se déroule souvent en trois phases : les temps de regroupement (avec des rituels), les ateliers (activités libres ou dirigées) et les temps de pause (récréation, cantine, sieste).

Les activités appelées « rituels » sont des « activités ritualisées qui visent nécessairement un apprentissage et des acquisitions, se programment à la fois de façon réitérée mais également de façon évolutive tout au long de l'année et tout au long du cycle, se complexifient en avançant le développement des compétences des élèves et font sens » (*Bien débiter en maternelle, repère et clés pour l'enseignant*, Canopé, p. 93). Plusieurs dimensions sont en jeu lors des rituels :

- la sécurité des enfants : l'enfant connaît les modalités d'organisation et de réalisation du rituel, il n'y a pas d'inconnues ce qui est très rassurant pour lui. Ce cadre serein permet à l'enfant de s'investir pleinement dans l'activité, sans prendre de risques.
- La construction de la notion de temps : les rituels marquent les différents moments de la journée, ils sont un repère temporel pour les enfants. Si tous les jours, l'enseignant lit par exemple une histoire avant la pause méridienne, les enfants savent alors que ce temps de lecture annonce la fin de la matinée et qu'ils vont donc retrouver leurs parents ou aller à la cantine.
- L'élaboration du « vivre ensemble » et du « devenir élève » : les rituels sont toujours effectués en classe entière, c'est donc un moment de partage collectif où tout le monde doit faire la même chose pendant un temps donné. Cela peut être difficile pour certains élèves et c'est justement là que l'on va mesurer l'apport des rituels pour intérioriser les règles en collectivité (savoir écouter, savoir s'exprimer, respecter son tour de parole, prendre soin du matériel, apprendre à jouer ensemble...). Les rituels définissent également le rôle de chacun dans la classe (aussi bien celui des enfants que celui des adultes) : « par la ritualisation, chacun pourra découvrir et comprendre ces places et ces rôles » (*Bien débiter en maternelle, repère et clés pour l'enseignant*, Canopé, p. 94).

### **1.1.3 La création musicale consolide-t-elle la notion de groupe ?**

#### *1.1.3.1 Apports de la création musicale à l'école maternelle*

L'objectif de l'école maternelle est « d'enrichir les possibilités de création et l'imaginaire musical, personnel et collectif, des enfants, en les confrontant à la diversité des univers musicaux. » (BO n°25, juin 2021, p. 20). Ainsi, dans le domaine 1 (mobiliser le langage dans toutes ses dimensions) et 3 (agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques) du cycle 1, les programmes préconisent de faire de la musique à l'école maternelle pour plusieurs raisons. Les jeux phoniques, les jeux avec les sons et les comptines, sont des pratiques musicales qui favorisent l'acquisition et le développement de la « conscience phonologique » (BO, n°25, juin 2021, p.6), c'est-à-dire l'identification d'unités sonores. Faire découvrir l'univers sonore, c'est donner aux tout petits la possibilité de jouer avec leur voix, de chanter, de découvrir des sources sonores variées (instruments, percussion corporelle, objets du quotidien...), d'explorer les sons, d'affiner leur écoute et de pratiquer des gestes musicaux. Nous verrons dans une autre partie que toutes ces activités sont réalisables à travers les jeux libres et les jeux structurés.

La musique, comme d'autres activités artistiques, permet de développer des compétences motrices (manipulation d'objets sonores par exemple), cognitives (apprendre à moduler sa voix), langagière (enrichissement du vocabulaire, construction « d'habiletés communicationnelles »...) et socio-affectives. Sur le plan personnel, la création musicale permet aux enfants « d'exprimer leur originalité et leur individualité » (*Bien débiter en maternelle*, Rachel Harent, p. 150). Sur le plan collectif, c'est l'occasion « de se confronter au regard d'autrui et participer progressivement à la construction du vivre ensemble » (p. 150).

#### *1.1.3.2 Intérioriser les règles du groupe grâce à la création*

Les règles existent pour rendre la vie en société plus harmonieuse ; elles « facilitent le rapport avec l'autre, chacun sachant alors à quoi il doit s'en tenir. C'est l'une des bases pour la vie en commun » (conférence de Stephan Valentin, docteur en psychologie, décembre 2016). Elles sont respectées quand elles sont comprises et quand il y a une autorité pour les faire appliquer (*Bien vivre ensemble en maternelle*, Michèle Guillaud, p. 27). Nous avons déjà défini l'école maternelle comme un lieu qui prépare les enfants à vivre en société, et donc à respecter des règles. Comment les enfants peuvent-ils justement intérioriser les règles de groupe grâce à la création musicale ?

Pour répondre aux objectifs du domaine 3 « Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques », Rachel Harent recommande vivement aux enseignants d'alterner les temps d'explorations libres, où les enfants pourront s'exprimer librement, et les temps dirigés, avec des contraintes à respecter. Ici, la contrainte est une règle. Elle est acceptable pour l'enfant car il ne s'agit pas tant de copier le modèle, mais plutôt « d'un moyen de visualiser ce vers quoi tendre, tout en laissant la créativité s'exprimer » (*Bien débiter en Maternelle, repères et clés pour l'enseignant*, p. 151). Être créatif est possible lorsqu'on est « dans un environnement où les possibles sont multiples et riches, où l'on est invité et encouragé à faire preuve d'autonomie. » (*Les cahiers pédagogiques, Enseigner la créativité, Est-ce que ça s'apprend ?*, Philippe Watrelot, p. 13). La difficulté est donc de poser une règle qui encadre l'enfant et le rassure, tout en laissant libre court à son imagination et en maintenant son autonomie. Autrement dit, amener l'enfant à vivre son individualité au sein du collectif. Cela suppose donc une consigne simple avec un objectif accessible, qui trouve « un juste dosage entre des permissions et des obligations » (*La contrainte : un cadeau*, Philippe Brasseur, mai 2021, Les cahiers pédagogiques, p. 34).

Philippe Brasseur nous met en garde contre l'amalgame entre créativité et liberté. Si certains élèves profitent pleinement de cette dernière pour laisser libre court à leur imagination, d'autres peuvent au contraire se sentir bloqués par l'absence de contraintes, voire même par la pression du groupe. Dans son article, il cite la professeure universitaire Teresa Amabile, selon qui deux conditions sont donc nécessaires à la créativité : le sentiment d'autonomie et celui de sécurité. Il s'agit aussi bien d'une sécurité « affective » où l'enfant se sent « valorisé, respecté » et où l'erreur est possible, que d'une sécurité « cognitive » où « les objectifs, les limites, les règles du jeu » sont clairement définis (*La contrainte : un cadeau*, Philippe Brasseur, mai 2021, Les cahiers pédagogiques, p. 34). C'est exactement ce que la création musicale impose puisqu'il ne s'agit pas seulement de donner des instruments de musiques aux enfants en leur demandant de créer. Ils doivent être aussi guidés et encadrés par l'enseignant.

### *1.1.3.3 Le moment musical, un temps de rassemblement*

Le travail autour des Univers sonores favorise le développement de nombreuses compétences : « socialisation, contrôle de soi, travail en équipe, recherche de la qualité individuelle et visée collective, mémorisation, écoute, attention, conscience phonique de la langue, sensibilisation au langage poétique, communication, prise de risque » (*Bien débiter en maternelle, repères et clés pour l'enseignant*, Canopé, p. 155). Dans son livre *L'éveil musical*

*une pédagogie évolutive*, Cristina Agosti-Gherban souligne l'importance du groupe qui « se forme progressivement par les interactions des uns et des autres » (p. 86) dans l'éveil musical. La régularité est de mise. Cela n'implique pas forcément une participation des enfants mais cela nécessite leur présence. Même si l'enfant ne pratique ou ne participe pas, par sa présence, il fait partie du groupe et intègre les consignes et les règles sans se sentir exclu. Selon elle, la création musicale se fait « par le geste, par le regard, par l'écoute de l'autre, qui sont fondamentales pour faire de la musique ensemble » (p. 90).

Dans un article intitulé *La musique chez les tout-petits*, Laurel J. Trainor démontre qu'effectuer une tâche avec d'autres personnes, permet de créer un lien social. D'après lui, cela expliquerait pourquoi les activités musicales sont si importantes à l'école. Il donne d'ailleurs l'exemple du temps de rangement : « lorsque tout le monde chante The Clean Up Song - une comptine qui invite les enfants à ranger - tous les enfants sentent qu'ils font partie du groupe social qui doit ranger la salle de classe ! » (p. 9). Ce n'est pas tant le fait de ranger, mais la musique elle-même qui rassemble les enfants. Elle crée un environnement commun où tous les élèves, même ceux qui ne participent pas à l'activité, sont concernés et font partie du groupe. Ces propos rejoignent ceux de Cristina Agosti-Gherban cités ci-dessus.

Enfin, le temps musical est un moment de rassemblement car c'est un temps où les enfants vont s'écouter mutuellement. L'écoute est une qualité indispensable à la musique. Prenons ce terme au sens symbolique : écouter de la musique au sens d'entendre bien sûr, mais écouter au sens de ressentir. Dans son ouvrage *La musique est un jeu d'enfant*, François Delalande explique que l'écoute mutuelle des enfants quand ils jouent un instrument, passe avant tout par le regard. Un enfant peut avoir du mal à écouter les autres et à s'écouter lui-même, voire même à regarder ce qu'il fait, mais la sensation procurée par le son produit se verra dans le regard qu'il porte à ses camarades. Les enfants sont donc unis quand ils pratiquent et écoutent de la musique.

## **1.2 Le passage du jeu individuel au jeu collectif**

### **1.2.1 Les jeux en question**

#### *1.2.1.1 Jeux de règles*

Selon Jean Piaget, il existe quatre sortes de jeux. Pour ce mémoire, nous retiendrons uniquement les jeux de règles (jeux de société, jeux collectifs...), qui permettent d'apprendre à gérer les situations de groupes et les relations sociales. Dans une conférence sur le jeu à l'école

maternelle, Marie-Hélène Plumet (maître de conférence en psychologie du développement ; Université Paris-Descartes), rappelle que si les jeux de règles peuvent être introduits dès la maternelle, ils doivent rester très simples, avec une règle compréhensible pour l'enfant. Elle souligne aussi l'importance du groupe de joueurs qui doit être assez restreint (deux ou trois pour les enfants de PS) afin de permettre aux enfants de respecter la règle du jeu, mais aussi d'échanger plus facilement entre eux. Un petit groupe est également plus propice à un climat de confiance, de sécurité ; deux notions qui sont, nous l'avons vu en début de ce mémoire, des piliers de la cohésion de groupe.

Le site d'Eduscol propose une classification des jeux à règles qui rassemble des jeux de hasard, de coopération, d'adresse, de compétition, de stratégie, d'observation, de mémoire et de poursuite. Ils mobilisent chez l'enfant des compétences sensori-motrices et/ou cognitives et sont « essentiels dans la construction sociale des enfants » (*Bien débiter en maternelle, repère et clés pour l'enseignant*, Canopé, p. 25). En effet, jouer avec les autres, c'est apprendre à jouer à plusieurs, c'est-à-dire à respecter son tour de jeu, son rôle dans le jeu, celui des autres et à s'entendre. Ces jeux sont donc éducatifs puisqu'ils préparent ainsi les enfants aux futures règles de la société dans laquelle ils évolueront, et aux contraintes et satisfactions qui en découleront. En d'autres termes, en jouant à des jeux de règles, les enfants apprennent à vivre ensemble. Ces jeux de règles permettent à l'enfant « d'accepter des règles communes en maîtrisant son propre désir, afin de vivre une relation avec les autres » (MENESR, *Ressources maternelle, jouer et apprendre, cadrage général*, 2015, p. 4). C'est aussi l'occasion pour les enfants de mobiliser leurs compétences langagières, aussi bien pour s'exprimer et se faire comprendre, que pour « écouter et comprendre la parole de l'autre » (MENESR, *Les jeux à règles*, septembre 2015, p. 8).

#### 1.2.1.2 Jeux compétitifs versus jeux coopératifs

Jean-Pierre Sautot définit le jeu comme étant « coopératif par essence » (*Jouer à l'école, socialisation, culture, apprentissage*, p. 157) car en se soumettant aux règles du jeu, les joueurs « admettent un même cadre d'action » et se retrouvent ainsi dans une « coopération implicite ». Évidemment, il ne s'agit pas de la même coopération quand les joueurs d'un jeu sont tous ensemble dans la même équipe (lors des jeux coopératifs par exemple, où l'adversaire est virtuel), que quand il y a des équipes distinctes (comme dans les jeux collectifs, où il y aura inévitablement un gagnant et un perdant). Ces derniers supposent une coopération des joueurs, qui ont tous le même but : celui de gagner. C'est ce que C. Amendola, professeure formatrice



à la HEP (Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud) et enseignante au cycle initial, et F. Rebetez, professeure formatrice à la HEP, consultante et coach indépendante, appellent « l'interdépendance positive » (*Jeux coopératifs : un espace pour vivre la rencontre*, 2012, p. 41). La victoire n'est possible et satisfaisante que si l'on joue ensemble. Ce n'est pas le joueur qui est mis en avant, mais bien l'équipe.

Les deux autrices co-écrivent un article sur les jeux coopératifs et les jeux compétitifs en classe. Elles font la distinction entre jeu compétitif défini comme une activité de « stimulation » qui pousse les élèves à se dépasser et à être meilleurs que les autres, tandis que le jeu coopératif est un jeu qui rassemble et qui permet « le développement de compétences relationnelles et la cohésion du groupe » (p. 40). Les jeux coopératifs mobilisent les ressemblances des joueurs, mais aussi leurs différences, et les enfants doivent apprendre à composer avec ces deux aspects. C'est la découverte de l'autre.

Certes, les jeux compétitifs permettent le dépassement de soi et mettent en valeur les compétences individuelles des enfants, mais ils entraînent une certaine rivalité entre les élèves. Les jeux coopératifs présentent donc plus d'avantages : ils sont source d'entraide et de solidarité, ce qui favorise les relations entre les élèves puisqu'ils ont besoin les uns des autres pour réussir. « La coopération promeut des valeurs comme le respect, l'entraide, l'engagement, l'ouverture aux autres, le droit à la différence, la solidarité, la confiance, le partage, le plaisir, l'autonomie, l'équité, l'écoute empathique » (p. 41), des valeurs qui sont fondamentales pour l'éducation des enfants et la formation du citoyen en devenir.

### *1.2.1.3 Jeux libres versus jeux structurés*

A l'école maternelle, on propose aux enfants deux cadres de jeux : « le jeu structuré » (ou dirigé) et « le jeu libre » (BO n° 25, juin 2021, p. 4). Les jeux libres (comme les jeux d'exploration ou des jeux symboliques) n'ont pas de but pédagogique précis et laissent l'enfant agir comme il le souhaite, « dans un cadre temporel et spatial imparti » (MENESR, *Ressources maternelle, jouer et apprendre, cadrage générale*, 2015, p. 7). On peut considérer que l'enfant joue alors uniquement pour le plaisir, car même si l'enseignant ou l'adulte intervient dans son jeu, l'enfant reste maître de ses actions et de ses choix. Les jeux d'exploration favorisent l'acquisition de compétences informelles et difficiles à évaluer. En laissant libre court à l'imagination des enfants, les jeux libres peuvent être une source d'émancipation et de créativité (BO n° 25, juin 2021). Ce sont d'ailleurs les jeux les plus courants à l'école Maternelle.

A l'inverse des jeux libres, on trouve les jeux structurés qui sont encadrés et dirigés par l'enseignant. Toutefois « l'enfant conserve sa liberté d'agir, de prendre des décisions, de faire ses essais, de construire sa propre expérience » (MENESR, *Ressources maternelle, jouer et apprendre, cadrage générale*, 2015, page 9). Il ne s'agit donc pas seulement de jouer pour se divertir mais de jouer pour acquérir un apprentissage spécifique. « Tout en conservant son aspect ludique, le jeu structuré comporte des objectifs d'enseignement » (MENESR, *Ressources maternelle, jouer et apprendre, cadrage générale*, 2015, p. 9). L'enseignant doit donc être attentif à bien expliciter les raisons pour lesquelles il propose de jouer à tel ou tel jeu. S'il propose un jeu de plateau avec un dé, son objectif pédagogique pourrait par exemple être d'apprendre à lancer le dé. Et les enfants doivent l'avoir compris. En utilisant le jeu, l'enseignant donne ainsi du sens aux apprentissages. Les recommandations ministérielles préconisent d'effectuer une phase de réflexion afin de rendre les apprentissages explicites. Cette pratique n'est cependant réellement pertinente qu'à partir de 5 ans.

#### 1.2.1.4 Jeu musical

Le mot « jeu » est indéniablement lié à la musique puisqu'on en joue. Plusieurs pratiques musicales utilisent le verbe « jouer », comme par exemple « jouer avec sa voix » ou bien « jouer avec les sons », ou encore « jouer d'un instrument ». Dans son ouvrage *La musique est un jeu d'enfant* (2017), François Delalande fait un parallèle entre la pratique musicale et les trois formes de jeu selon Jean Piaget : « la recherche du son et du geste n'est autre qu'un jeu sensori-moteur [vers deux ans], l'expression et la signification en musique rejoignent le jeu symbolique [en Maternelle] et l'organisation est un jeu de règle [début de primaire] » (*La musique est un jeu d'enfant*, 2017, p. 24). Jeu et musique sont donc étroitement liés : « en musique, le jeu est une notion charnière : c'est un moyen mais c'est aussi le but » (p. 28). Est-ce que les élèves sont intéressés par le jeu ou est-ce la sonorité de la musique jouée collectivement qui les fascine ?

L'enseignement de la musique présente donc cette particularité qu'il nécessite le jeu. Cristina Agosti-Gherban fait d'ailleurs une distinction entre les jeux « qui peuvent aider à prendre conscience du phénomène sonore, en général, et le jeu libre qui développera la conscience du musical » (*L'éveil musical une pédagogie évolutive*, Cristina Agosti-Gherban, p. 90). Elle souligne l'importance de proposer aux jeunes enfants un cadre ou un support de jeu dans lequel ils pourront jouer avec les sons de manière rassurante. L'enfant se détachera

progressivement de ce cadre « pour ne retenir que le jeu sonore, pour faire simplement de la musique » (p. 91).

Le psychiatre Patrice Huerre considère le jeu comme une ouverture à la surprise, à l'inattendu, et non comme un moyen pour atteindre un but précis. Jouer c'est être « dans une situation de liberté potentielle dans laquelle vont se créer des échanges, des évocations, des pensées, des mouvements, des sensations nouvelles que l'on va accueillir avec plaisir. » (*Place au jeu ! Jouer pour apprendre à vivre*, Patrice Huerre, 2007, p. 46). En ce sens, on peut considérer la musique à l'école maternelle comme un jeu puisqu'elle est découverte permanente de sons, de gestes, de rythmes susceptibles de procurer du plaisir à ceux qui les pratiquent. Selon François Delalande, il faut différencier le jeu spontané de l'enfant, du jeu travaillé de l'adulte. La question serait donc plutôt de définir l'enjeu (et dans « enjeu » il y a « jeu ») de la musique : joue-t-on pour se divertir ? Pour une représentation ? Pour un travail ? Si la musique est un simple moyen de distraction qui procure du plaisir, elle s'apparente alors plutôt au jeu libre que nous avons mentionné plus haut. Par exemple lors d'une phase de découverte, l'enseignant peut mettre des instruments à disposition des élèves, et les laisser manipuler librement les instruments de leur choix (c'est-à-dire sans leur donner de consignes et sans leur imposer l'activité). Mais si on veut faire de la musique pour atteindre un objectif de compétence (maîtrise d'un instrument, représentation musicale, etc.) il faut alors respecter des règles plus contraignantes comme dans un jeu structuré.

Dans les programmes du cycle 1, l'univers sonore repose sur trois axes : jouer avec sa voix et acquérir un répertoire de comptines et de chansons ; explorer des instruments, utiliser les sonorités du corps ; affiner son écoute. Les activités proposées dans les diverses ressources pédagogiques (Eduscol, livres, blogs d'enseignants...) pour travailler sur ces trois points, utilisent systématiquement le jeu comme support : le chef d'orchestre, le jeu des statues, le « passe-moi le son », le cerceau musical, le « chaud-froid » musical, ... Les jeux phoniques, les jeux avec les sons et les comptines, sont des pratiques musicales qui favorisent l'acquisition et le développement de la « conscience phonologique » (BO, n°25, juin 2021, p. 6).

## **1.2.2 Le jeu comme vecteur de lien social**

### *1.2.2.1 Les fonctions sociales du jeu*

Il existe une littérature abondante sur les fonctions du jeu. L'objet de ce mémoire n'est pas de détailler toutes les fonctions sociales du jeu, mais uniquement celles qui concernent des

enfants de Maternelle. C'est la raison pour laquelle nous n'avons retenu que les travaux de Jean-Pierre Sautot (2006), maître de Conférences à l'Université Claude Bernard-Lyon, qui synthétisent ces fonctions sociales. Selon lui, le jeu a trois fonctions :

- c'est un « besoin vital » qui renvoie avant tout à la notion de plaisir mais également à l'affectif, au relationnel, à la psychomotricité de l'enfant. En effet, il permet aux enfants de développer des relations amicales, de créer des liens d'amitié et de « favoriser la communication » (et ainsi renforcer le langage) et le respect mutuel (MENESR, 2015, p. 6) ;
- c'est aussi un « outil social » vecteur d'intériorisation des règles et de rencontre. Lors des jeux de coopération, il renforce aussi l'esprit et le travail d'équipe. Le jeu est lieu d'apprentissage où en plus d'apprendre le fonctionnement d'un jeu par exemple, l'enfant doit aussi apprendre à jouer avec les autres, tout en étant joueur lui-même.
- Enfin, c'est un « objet de culture » car il est international et donc porteur d'une culture commune. Il réduit les écarts culturels car « une pratique appropriée du jeu à l'école favorise une réduction des écarts et l'égalité des chances ». (MENESR, septembre 2015, p. 6). Si les règles peuvent varier d'un endroit à un autre, le comportement attendu des joueurs reste le même.

Comment mettre alors en place des jeux pour mobiliser ces fonctions sociales et ainsi renforcer la cohésion de groupe ?

#### *1.2.2.2 Une pédagogie par le jeu*

Jeu et apprentissage ont longtemps été considérés comme des actions opposées. L'un est considéré comme un passe-temps ludique procurant du plaisir, alors que l'autre connote activité sérieuse qui exige du travail et des efforts. Le jeu est, dans ce cas, vu comme une « récompense » après une activité intense : le travail. C'est à partir du XVII<sup>e</sup> siècle que le jeu acquiert une certaine légitimité et que l'on commence à reconnaître l'importance éducative du jeu.

Dans les programmes du cycle 1, un paragraphe entier est consacré à l'apprentissage par le jeu : « apprendre en jouant ». Le jeu est considéré comme essentiel dans la construction des apprentissages des élèves de maternelle. De plus, l'enfant joue dès sa naissance, c'est donc un support qui lui est familier, qui fait partie de son quotidien et dont l'enseignant peut facilement se servir pour lui faire acquérir des connaissances. D'ailleurs, il est inscrit dans les programmes que le jeu « permet aux enfants d'exercer leur autonomie, d'agir sur le réel, de construire des

fictions et de développer leur imaginaire, d'exercer des conduites motrices, d'expérimenter des règles et des rôles sociaux variés » (BO n°25, juin 2021, p. 3).

Les spécialistes du Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MENESR, *Ressources maternelle, jouer et apprendre, cadrage général*, septembre 2015) se sont fondés sur les travaux de différents chercheurs (J. Piaget, H. Wallon, D. Winnicott, J. Château, R. Caillois, G. Brougère...) pour établir une définition du jeu « à partir de l'action de l'enfant » (*Ressources maternelle, jouer et apprendre, cadrage général*, septembre 2015, p. 4). Ainsi, l'enfant joue-t-il quand les conditions suivantes sont réunies : il est volontaire (on ne lui impose pas le jeu), il décide lui-même de ses actions, cela n'a pas d'impact sur la réalité (il est dans un monde qui lui est propre), il prend du plaisir à jouer, et l'action même de jouer lui procure une certaine satisfaction. Les recommandations ministérielles préconisent une activité ludique quotidienne afin d'assurer « le bon développement physiologique, neurologique, psycho-socio-affectif et cognitif de l'enfant » (MENESR, 2015, p. 4).

### 1.2.2.3 La place de l'enseignant

La mission de l'école est l'apprentissage. Nous avons déjà vu que les jeux proposés à l'école, qu'ils soient libres ou structurés, respectent cet engagement. À l'âge où les enfants ont tout à apprendre, le rôle de l'enseignant est primordial dans chaque situation de jeu. Il est un guide essentiel des apprentissages. En premier lieu, il joue un rôle d'observateur, attentif au bon déroulement du jeu, mais il peut aussi devenir médiateur en cas de conflits ou de disputes, pour ramener les joueurs à un cadre de jeu stable et paisible. Lors d'un jeu dirigé, il est amené à faire des ajustements et à structurer le jeu, limitant ainsi son caractère gratuit et spontané (*Pédagogie du jeu : jouer pour apprendre*, Nicole De Grandmont, p. 72). Dans tous les cas, « quel que soit l'objectif du jeu, libre ou pédagogique, l'enfant doit absolument en être informé » (*Jouer à l'école, Socialisation, culture et apprentissage*, Jean-Pierre Sautot, p. 121), sans quoi il n'y aurait pas d'apprentissages possibles.

Lors d'une conférence sur le jeu symbolique à l'école maternelle, Marie-Hélène Plumet (maître de conférences en psychologie du développement) insiste sur l'importance du rôle que joue l'enseignant. Celui-ci est le garant du bon déroulement du jeu, même lors des jeux libres où il veille à ce que les joueurs évoluent toujours dans un environnement paisible et serein. Pour cela, il met en place des systèmes de régulation obligeant les enfants à négocier entre eux et les amenant progressivement à une gestion autonome du jeu. Il peut par exemple s'agir d'une

inscription à un jeu avec son étiquette prénom, ou d'un temps de jeu limité. Cela nécessite donc une préparation rigoureuse de la part de l'enseignant, aussi bien matérielle que didactique. Les conditions de jeu doivent être claires, et quand il y en a, les règles doivent être suivies.

#### *1.2.2.4 Jouer seul ou à plusieurs*

Pour le psychiatre Patrice Huerre, plus l'enfant grandit, plus il cherche à jouer avec l'autre. Mais selon lui, c'est vraiment à l'école maternelle, à travers des jeux avec ou sans règles, que le tout petit va découvrir les jeux à plusieurs (*Place au jeu ! Jouer pour apprendre à vivre*, Patrice Huerre, p. 36). Marie-Hélène Plumet affirme que la période de transition où l'enfant va commencer à jouer avec les autres, s'effectue en moyenne section, vers 4-5 ans. C'est un âge où les enfants sont davantage capables de négocier avec les autres joueurs en cas de conflit. Les comportements pour s'imposer physiquement et obtenir gain de cause font désormais place à un échange verbal qui leur permet de trouver des compromis. Le jeu de groupe exige une certaine organisation : « jouer à plusieurs suppose qu'il y ait un consensus autour du projet de jouer » (*Place au jeu ! Jouer pour apprendre à vivre*, Patrice Huerre, p. 38). Si le jeu à plusieurs est plus complexe, il est aussi plus attractif. Néanmoins, la présence d'autrui reste synonyme de contrainte. Ce n'est pas parce qu'un enfant a choisi de jouer avec un autre que le jeu se déroule paisiblement. Nous l'avons déjà mentionné, il y a des règles à suivre et il ne s'agit pas d'arrêter le jeu sans le consentement de tous les joueurs. Les différentes sources citées précédemment préconisent toutes d'alterner les jeux individuels et les jeux collectifs : « il y a toujours le maintien, chez presque tous les enfants, d'un plaisir à jouer seul à certains moments » (*Place au jeu ! Jouer pour apprendre à vivre !*, Patrice Huerre, p. 37).

### **1.3 Questionnement**

#### **1.3.1 Synthèse de l'état de l'art**

Après avoir défini les aspects de la cohésion à l'école maternelle, nous avons expliqué comment l'organisation et l'aménagement de la classe ainsi que l'activité musicale pouvaient favoriser le sentiment d'appartenance au groupe. Nous avons ensuite montré que l'utilisation du jeu, sous certaines conditions, est un support adéquat aux apprentissages cognitifs, sensori-moteurs et affectifs des enfants et qu'il est un moyen de transition de l'individuel au collectif. À travers le jeu musical et la création, l'enfant peut exprimer sa personnalité et faire ressortir sa créativité. Il a ainsi l'occasion de s'affirmer en tant qu'individu au sein du groupe et de créer

une culture commune avec ses pairs. Ce sont deux points essentiels pour faire naître la cohésion du groupe, tout comme le sentiment d'appartenance, de partage et d'intégration.

### 1.3.2 Problématique

Dans le cadre de notre travail autour de la musique et du jeu, nos recherches ont soulevé plusieurs questions. Si comme nous l'avons vu, la cohésion au sein de la classe est recherchée d'abord par l'adulte, comment intégrer alors activement les enfants à ce processus de cohésion ? Le jeu semble s'imposer comme un vecteur de lien social mais tous les enfants sont-ils investis de la même façon dans le jeu collectif ? Si le lien et la solidarité sont deux caractéristiques centrales de la cohésion, on pourrait supposer qu'en participant aux projets communs et aux activités collectives, l'enfant enracine son sentiment d'appartenance au groupe puisqu'il crée un lien avec les autres. Dès lors, ne pourrions-nous pas envisager que la musique permette d'impliquer de façon plus significative l'ensemble des enfants dans un jeu créatif qui permettrait de renforcer le sentiment d'appartenance au groupe classe ? Tous ces questionnements nous ont amenées à formuler la problématique suivante : *comment favoriser la cohésion d'une classe de maternelle par la création musicale ?*

### 1.3.3 Hypothèses

Afin de vérifier si la création par le jeu musical renforce la cohésion de groupe, nous avons retenu les hypothèses suivantes :

- **1<sup>ère</sup> hypothèse** : les enfants seront capables de montrer à leurs camarades leur production ou le geste instrumental ou vocal qu'ils ont produit.
- **2<sup>ème</sup> hypothèse** : en écoutant les autres s'exprimer, les enfants oseront davantage partager leurs découvertes.
- **3<sup>ème</sup> hypothèse** : les enfants accepteront de changer d'instruments, donc de les partager.
- **4<sup>ème</sup> hypothèse** : lors de la représentation finale, chaque enfant respectera son rôle et le geste qui lui est imparti.

## **2. Cadre expérimental**

### **2.1 Méthode choisie**

#### **2.1.1 Participants à l'étude**

Cette étude porte sur une classe à double niveaux avec six enfants de TPS (toute petite section) et seize enfants de PS (petite section). C'est une classe de vingt-deux élèves, composée de dix garçons et douze filles. Le groupe se caractérise par un certain nombre de traits communs : ce sont des enfants issus d'un milieu défavorisé, éloigné de la culture, avec peu de moyens et un accès limité aux activités extrascolaires (informations fournies par l'enseignante). C'est un groupe cosmopolite, presque tous les enfants de la classe parlent ou entendent chez eux une autre langue que le français. Il s'agit principalement de l'arabe, de l'anglais (des pays africains) et des langues d'Europe de l'Est. Dans la plupart des familles un seul des deux parents travaille, souvent le père. Il y a très peu de familles monoparentales. Les familles sont majoritairement des familles nombreuses, composées en moyenne de trois enfants.

On constate des différences marquées de comportement et de sociabilité que nous expliquons par plusieurs facteurs. Le premier est lié au niveau de langage. Nous avons en effet différencié cinq niveaux de langue dans cette classe : quatre enfants ont un très bon niveau d'expression (aisance et fluidité à s'exprimer, structure et syntaxe correcte, vocabulaire recherché) ; trois enfants ont un bon niveau d'expression (phrases relativement bien construites mais parfois avec des erreurs de syntaxe, vocabulaire courant) ; six ont un niveau moyen (utilisation de mots ou de phrases courtes ou incomplètes) ; cinq enfants, dont des allophones, ont un niveau faible d'expression (communication mixte avec un mélange de gestes et de mots français et étrangers) ; et quatre enfants (les plus jeunes de la classe) ont un niveau très limité (expression réduite à quelques mots).

Une autre explication semble être l'écart d'âge entre les enfants. En début d'année, l'élève la plus jeune de la classe avait tout juste deux ans, alors que le plus âgé avait plus de trois ans et demi. Ainsi, il y a six élèves de TPS au milieu des « grands » de petite section. Les enfants ne sont pas concernés par les mêmes activités : ils ne jouent pas forcément aux mêmes jeux et ils ne sont pas au même niveau de communication. Les plus petits sont confrontés à un groupe pour la première fois, alors que quelques-uns des PS ont été à l'école l'année précédente (en TPS). Ils sont donc déjà familiarisés avec les règles et le fonctionnement de groupe.

Enfin, ces différences comportementales peuvent aussi être dues à la place de l'enfant dans la fratrie. Seulement trois des enfants de la classe sont des enfants uniques, la majorité ont des frères et sœurs, souvent plus âgés (seulement deux enfants sont les aînés de leur fratrie).



Certains enfants sont donc déjà habitués au partage, au jeu et à la communication inhérente à la vie de la fratrie.

### **2.1.2 Description du terrain d'étude**

L'école de notre étude est une école maternelle composée de sept classes : deux classes de TPS/PS, deux classes de MS (Moyen Section) et trois classes dédoublées de GS (grande section). Elle est classée REP + (Réseau d'Education Prioritaire)<sup>1</sup> et se situe dans un quartier de banlieue d'une ville iséroise où le taux de catégorie socioprofessionnelle défavorisée est élevé, avec des familles à faibles revenus. En 2018, par exemple, le taux de pauvreté était de 44.2 % et depuis, il ne cesse d'augmenter. Un quart de la population du quartier est de nationalité étrangère. Les quatre écoles maternelles du quartier sont toutes répertoriées REP+ ainsi que les écoles élémentaires et les collèges (REP ou REP+). En tant qu'école de REP+, cette école bénéficie de moyens financiers plus importants afin de mieux accompagner les élèves dans leurs apprentissages. Ainsi, les effectifs de classe sont limités à 25 élèves, les enseignants bénéficient de formations tout au long de l'année, et l'école est dotée d'une assistance sociale ou d'un infirmier scolaire.

### **2.1.3 Choix de la méthode**

Pour mener notre étude, nous avons choisi une méthode par observation. A cause du langage encore très fragile de la plupart des enfants, nous avons écarté la possibilité de mener des entretiens car la plupart d'entre eux ne maîtrisent pas parfaitement la langue. C'est un âge où ils sont très influençables et il est parfois difficile de les comprendre. Leurs émotions changent rapidement et ils sont souvent incapables d'exprimer ce qu'ils ressentent. Notre étude s'est donc naturellement portée sur une observation participante (durant notre séquence), ou non structurée (lors des récréations, des moments de regroupement pris en charge par l'institutrice, des temps libres...). Pour l'observation libre, nous prenions des notes au fur et à mesure de la journée sur le comportement des élèves et leur attitude dans le groupe. Nous avons également interrogé l'enseignante et les ATSEM pour connaître davantage les enfants.

---

<sup>1</sup> Les principes de l'éducation prioritaire définis dans Eduscol sont les suivants : « Garantir l'acquisition du « Lire, écrire, parler » et enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert pour assurer la maîtrise du socle commun ; conforter une école bienveillante et exigeante ; mettre en place une école qui coopère utilement avec les parents et les partenaires pour la réussite scolaire ; favoriser le travail collectif de l'équipe éducative ; accueillir, accompagner, soutenir et former les personnels ; renforcer le pilotage et l'animation des réseaux ».

Concernant l'observation participante, nous avons procédé à des prises de note de deux types : écriture libre sur le déroulé et le bilan de la séance, et tableau d'observation à remplir. Nous avons rempli en début, en milieu et en fin de séquence un premier tableau d'observables basés sur les domaines 1 (Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions) et 4 (Agir, comprendre à travers les activités artistiques) du cycle 1 (*annexe 1*). Un deuxième tableau, portant davantage sur le comportement des enfants et leur investissement durant la séance (*annexe 2*), était quant à lui renseigné après chaque séance. Il faut souligner le fait que cette recherche est une étude qualitative puisqu'il s'agit ici de décrire, d'interpréter les comportements des enfants au sein du groupe et de voir comment la musique peut renforcer la cohésion de groupe.

Notre choix s'est porté sur une séquence de musique (*annexe 3*) dont l'objectif final était de créer une œuvre musicale à partir d'une histoire, celle de *Gouttelette*, d'après le livre d'Agnès Matthys « *Le Jardin des Sons : des histoires à mettre en musique avec les tout petits* » (édition Van de Velde, 2006, p. 57). Huit séances de 15 à 20 minutes, réparties sur sept semaines les lundis et mardis, après le temps de regroupement matinal (de 10h à 10h30), ont été nécessaires pour aboutir à cette réalisation. Plusieurs raisons nous ont amenées à faire le choix de partager le groupe-classe en deux (11 élèves par groupe). C'était d'abord la solution la plus pratique pour assurer le bon déroulement des séances et gérer au mieux les enfants lors des activités. Nous avons déjà mentionné la diversité des profils des élèves ; un demi groupe-classe semblait donc moins impressionnant pour les enfants les plus timides ou les plus réservés, et leur permettrait de s'exprimer davantage qu'en classe entière. Enfin, en faisant deux groupes, on proposait aux élèves de présenter leur création finale à l'autre groupe, ce qui expliquait l'enjeu de la séquence. Lorsque qu'un groupe était en musique avec nous, l'autre était avec l'institutrice et l'ATSEM en motricité.

Nous avons également mis en place un rituel avec une comptine chantée en classe entière, au coin regroupement, avant chaque début de séance. Les objectifs de ce rituel étaient d'une part de sensibiliser les enfants à une activité collective, le chant ; d'autre part de les préparer à la séance d'univers sonore.

#### **2.1.4 Mise en œuvre matérielle**

La réalisation du projet final nécessitait seulement des instruments à vents et à percussions. Nous avons utilisé les instruments de musique de l'école et des objets sonores fabriqués (*annexe 4*). Parmi les instruments de musique de l'école, nous avons donc choisi des

tambourins, des tuyaux en plastique (plus ou moins longs), des maracas, des claves et des bâtons de pluie. Pour les objets sonores, nous avons fabriqué des « bâtons d'eau » en remplissant des bouteilles en plastique d'eau, et des feuilles de papier pliées en forme de cône qui ont servi à construire des instruments à vent. Enfin, les enfants ont utilisé leur corps pour jouer de la musique (en soufflant, en tapant dans les mains, en faisant claquer leur langue ou en émettant des sons avec leur voix).

Avant chaque séance, nous disposions des cerceaux dont l'ensemble formait un grand cercle. Les enfants devaient s'asseoir chacun dans un cerceau qui délimitait leur espace d'activité au sein du groupe. A cet âge, il est très difficile pour les enfants de former une ronde ; cette organisation nous a donc permis de gagner du temps dans la mise en place des activités. De plus, cette disposition permettait aux enfants de tous se voir, de pouvoir s'observer et s'écouter, ce qui est un point essentiel pour notre sujet, la cohésion de groupe. Enfin, cela nous a aussi permis de veiller au bon fonctionnement de la séance.

Nous avons également utilisé des supports audio ainsi que des images (*annexe 5*) illustrant des actions (gratter, souffler, frotter, taper, secouer), des intensités de son (doux/fort), des rythmes (lent/rapide) et des personnages de l'histoire (le vent, la pluie, la gouttelette, la mer, les vagues et la mouette). Ces images étaient indispensables pour assurer la compréhension des élèves concernant les mots à mettre en son. Cela a permis aux enfants de savoir précisément quel son produire, à quel moment, à quel rythme et à quelle intensité.

Enfin, nous avons beaucoup utilisé la gestuelle pour communiquer avec les enfants lors des moments de production. Nous avons mis en place des codes, élaborés collectivement avec eux : ouvrir les mains vers l'extérieur pour commencer à jouer, fermer les poings pour s'arrêter, monter les mains en l'air pour jouer fort, les diriger vers le bas pour jouer doucement, mouliner des bras rapidement pour jouer vite et très lentement pour jouer de manière lente. Ce codage était perçu par les enfants comme un petit jeu car il était proposé de manière ludique.

### **2.1.5 Déroulement des séances**

Au début de chaque séance, les enfants se plaçaient chacun dans un cerceau. C'était la condition *sine qua non* pour pouvoir jouer de la musique. Cette règle leur avait été présentée avant de s'installer au « coin musique » et elle était rappelée lors du regroupement matinal, après avoir chanté la comptine. Les cerceaux étaient positionnés par terre, en forme de cercle. En procédant ainsi, on expliquait tout de suite aux enfants que le cerceau représentait leur « maison », qu'il était propre à chacun ; mais mis côte à côte, les onze cerceaux individuels

formaient un grand cercle qui représentait le groupe. Chaque cerceau était nécessaire pour former ce cercle et donc chaque enfant avait une place dans le groupe. Les consignes étaient ensuite données quand tous les enfants étaient installés, avant de distribuer les instruments. Lors de plusieurs séances nous avons formé des petits groupes de trois ou quatre élèves pour favoriser les initiatives individuelles. La séance était alors organisée en trois phases : annonce de l'activité aux enfants du groupe constitué (11 élèves) ; mise en activité des trois petits groupes ; retour au groupe avec mise en commun et pratique collective.

La première séance (*Les sons du ciel*), avait pour objectif de découvrir des sources sonores variées (instruments de musique, objets de la classe, sons produits avec le corps) et d'utiliser différents gestes pour faire de la musique. Les enfants ont ainsi pu manipuler pendant quelques secondes plusieurs instruments de musique. Ils ont ensuite tous effectué en même temps différents gestes (secouer, frapper, souffler...), chacun avec son instrument, en nous imitant. Puis nous avons procédé de la même manière mais en se servant cette fois du corps comme instrument (souffler avec la bouche, taper avec les pieds, gratter avec les ongles...). Enfin, les enfants ont choisi un geste parmi ceux qu'ils venaient d'apprendre, l'ont effectué et l'ont nommé. Cette séance de découverte était volontairement peu directive pour laisser aux enfants une grande liberté d'expression et une possibilité d'exploration sonore. Le but de cette activité était aussi d'allier le plaisir à la découverte de la musique, et donc de la vivre de façon ludique et agréable.

Les objectifs de la deuxième séance (*L'écho du vent*), étaient d'écouter, d'identifier et de produire un son à l'identique, et de respecter des paramètres d'intensité et de durée. Cette séance a débuté par un rappel des gestes vus la veille, puis les enfants ont écouté des extraits sonores dans lesquels, après plusieurs échanges et plusieurs écoutes, ils ont reconnu le bruit du vent. Enfin, ils ont essayé à leur tour d'imiter cet élément, à l'aide de différents instruments et selon différentes intensités (fort/doux). L'activité d'écoute a sollicité l'attention des élèves : pour bien entendre la bande sonore, ils devaient tous être silencieux et concentrés, et donc former un groupe uni. Par ailleurs, tous les élèves n'avaient pas les mêmes objets sonores ; ne pas leur donner les mêmes instruments les obligeait à accepter le partage, et donc à accepter l'autre. C'est un point sur lequel nous insisterons tout au long de la séquence.

La troisième séance (*Le Chef du ciel*), était une activité de production sonore dont l'objectif était de découvrir et respecter des rythmes. Les élèves ont d'abord réalisé des jeux d'imitation en frappant dans leurs mains, sur leurs genoux, par terre... selon des rythmes variés (modéré, lent, rapide, très lent, très rapide). Puis ils ont exploré individuellement ces rythmes avec un instrument de musique. Enfin, ils ont joué au jeu du « chef d'orchestre » (que nous

avons appelé « chef du ciel » pour notre séquence) : les enfants ont produit des sons en suivant les instructions et la gestuelle et en s'aidant des images. Le jeu du chef d'orchestre requiert une grande concentration des enfants. En effet, ils doivent non seulement produire un son, mais en plus le rythmer, et ce, tout en regardant et écoutant le professeur qui les guide par ses gestes et sa voix. La simultanéité de ces tâches n'est pas facile et les moins rapides pourraient vite se sentir perdus. L'intérêt de cette activité était justement de toujours pouvoir faire ce qui est demandé en s'appuyant sur le groupe : en regardant et en écoutant les autres faire.

Le but de la séance quatre (*le bruit de l'eau*) était d'explorer les objets sonores pour produire un son qui évoque la pluie. Comme lors de la deuxième séance, nous demandions aux enfants d'imiter le son d'un élément, la pluie, après l'avoir écouté et identifié sur une bande audio. Cette fois, les élèves ont d'abord cherché individuellement comment reproduire ce son avec leur corps ou avec un instrument, qu'ils pouvaient ensuite s'échanger après quelques minutes d'essai. Nous avons ensuite demandé aux volontaires de montrer aux autres comment ils avaient réussi à imiter la pluie. C'était l'étape la plus importante de l'activité car les enfants partageaient leur(s) découverte(s) avec le groupe. Ils devaient s'écouter les uns les autres. Ici la création des enfants était mise en avant par la notion de partage.

La cinquième séance (*Composer une musique de pluie*), avait pour objectifs d'explorer les percussions corporelles, des objets divers du quotidien ou des instruments de musique, et de produire une musique pour représenter la pluie. Après avoir rappelé ce qui avait été fait lors de la séance précédente, les enfants se sont entraînés de nouveau sur le rythme. Nous les avons répartis dans quatre coins différents, chaque groupe ayant une image représentant un rythme ou une intensité par une action déjà vue. A l'aide de la baguette en bois et des gestes associés, le chef du ciel désignait à tour de rôle ou simultanément le(s) groupe(s) qui joue(nt). Puis nous changions les images de place de manière à ce que chaque groupe ait utilisé au moins un rythme et une intensité. Enfin, la séance se terminait par la mise en musique d'une courte histoire sur le vent et la mer. En attribuant un rôle différent à chaque groupe, nous montrions aux enfants l'importance de la coopération entre ces mêmes groupes. Les éléments de l'histoire évoluent : c'est parce que le vent se lève que les vagues grossissent et font plus de bruit. Les deux rythmes et les deux intensités sont donc nécessaires pour raconter l'histoire en musique.

L'objectif des séances six<sup>2</sup> (*Rencontre : le vent et la pluie*) et sept (*L'histoire de Gouttelette*) était de réaliser une création musicale. Nous annonçons alors aux enfants qu'ils

---

<sup>2</sup> A cause d'un grand nombre d'absents et d'activités moyennement bien réussies, les séances 5 et 6 ont été réalisées deux fois (notée séance 5 ou 6 BIS dans les graphiques de la partie résultat).

étaient prêts pour le projet final de création musicale. C'était une étape importante où les enfants allaient comprendre l'enjeu de la séquence et l'importance du groupe puisqu'ils devaient présenter leur création à l'autre moitié de la classe. Après un rappel habituel du travail effectué lors des séances précédentes, la sixième séance commençait par la lecture, bruitée (le vent, la pluie, les vagues, la mouette), de l'histoire de Gouttelette. Puis des instruments pouvant imiter le son du vent et de l'eau ont été distribués aux enfants. Lors de la deuxième lecture, les enfants nous ont accompagnées en musique pour imiter le vent et la pluie. Pour éviter les problèmes de compréhension, nous nous servions des cartes images (*annexe 5*), qui représentaient les personnages de l'histoire. Les cartes d'intensité et de rythme étaient aussi visibles par les enfants, et l'enseignant se servait toujours de la baguette pour guider le groupe. Cette phase était répétée plusieurs fois.

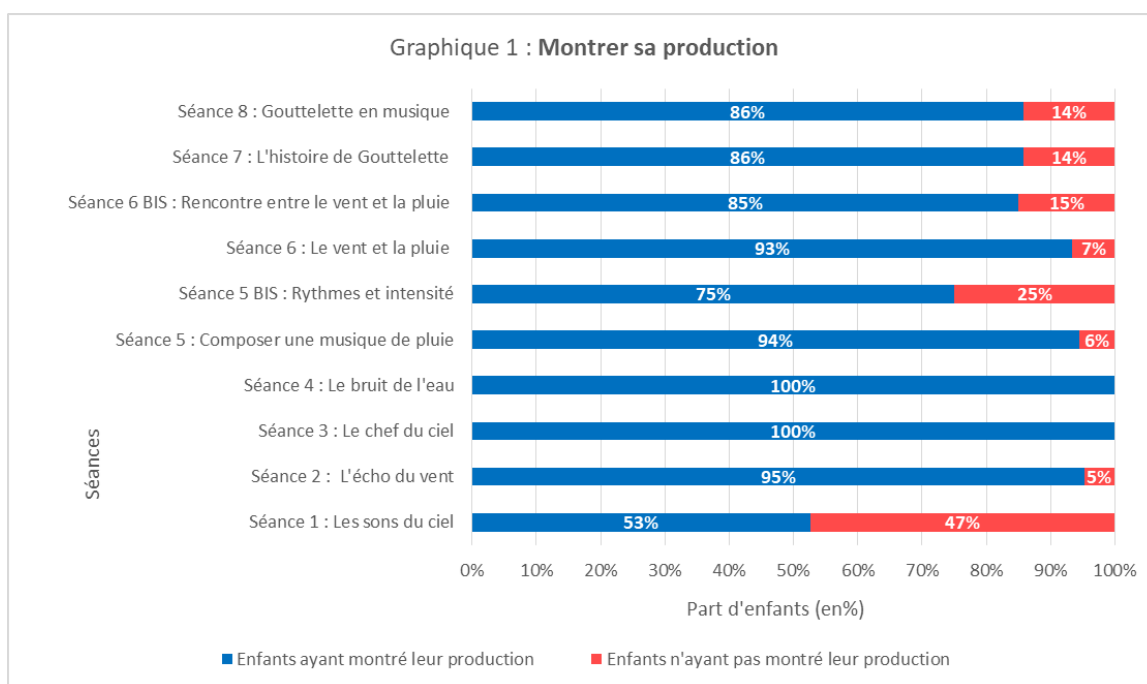
La septième séance se déroulait de la même manière, sauf lors de la dernière étape où nous attribuions les rôles aux enfants (la Gouttelette, la mouette, la rivière, les vagues et le vent). Nous choissions les enfants en fonction de leur imitation plus ou moins réussie des personnages. Cependant, certains préféraient par exemple jouer le vent à la place des vagues, et nous acceptions ces changements car il était important que chacun se sente à l'aise avec son personnage, qu'il ait envie de l'interpréter (le risque étant sinon de se retrouver avec des enfants déçus qui ne veulent plus rien faire). Tous faisaient la pluie. Chaque groupe avait le même objet sonore pour imiter son personnage. Cette organisation, un peu ambitieuse, mettait de nouveau en avant l'importance de chaque groupe pour former un tout réussi. C'est parce que la pluie tombe que Gouttelette existe ; c'est parce que le vent souffle fort que la gouttelette est emportée au loin ; c'est parce que le vent souffle moins fort que les vagues sont petites. La création musicale ne serait pas possible individuellement. Le son de la pluie est réaliste parce que plusieurs enfants le font en même temps. L'impression que le vent souffle fort est vraisemblable car ce n'est pas le souffle d'un seul, mais celui de trois enfants, qui résonne. C'est cet échange, cette relation entre les personnages de l'histoire, qui permettent de créer du lien entre les enfants, et ainsi renforcer la cohésion du groupe.

La dernière séance (*Gouttelette en musique*), était une activité d'écoute et de production sonore. L'objectif était de créer une œuvre musicale et d'en faire une représentation devant un groupe. Les étapes des deux dernières séances étaient reprises et l'histoire de Gouttelette lue plusieurs fois. Les enfants devaient désormais avoir bien assimilé l'histoire et ils savaient comment illustrer chaque personnage par un son. Ils étaient toujours guidés par le « chef du ciel », les images et la lecture du récit. Au bout de quelques minutes d'entraînement, le premier groupe montrait sa création à l'autre, puis inversement. Tout au long de la séquence, les enfants

ont fait des propositions sonores qui ont abouti à cette création musicale. Ils ont partagé ces moments ensemble et se sont entendus sur la manière de représenter les personnages de l’histoire (notamment la pluie et la Gouttelette qui était différente dans les deux groupes) et sur le rôle que chacun jouait. Ils ont ainsi formé un groupe. La représentation devant les pairs était censée renforcer ce sentiment d’appartenance au groupe. C’était le moment de montrer aux autres ce qu’ils avaient appris et ce qu’ils avaient créé. Leur représentation n’aurait de sens non pas parce qu’ils produisaient individuellement des sons, mais parce que la musique les rassemblait collectivement.

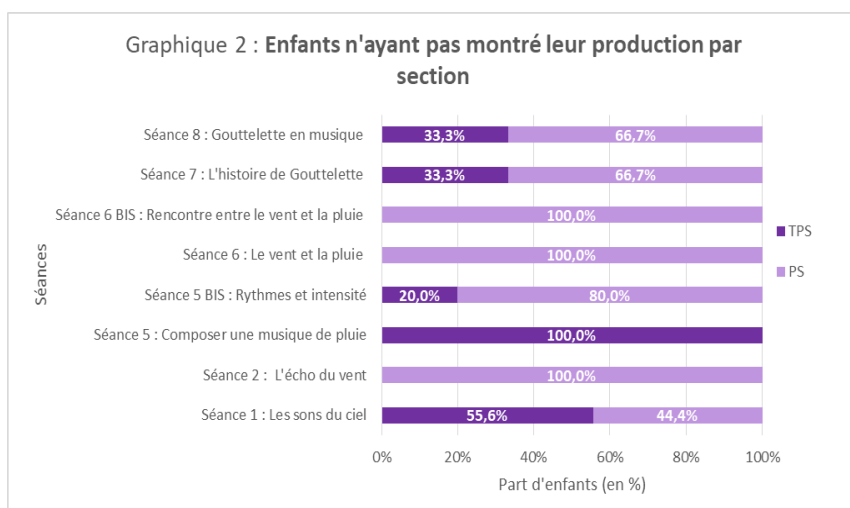
## 2.2 Résultats

### 2.2.1 Présentation des résultats

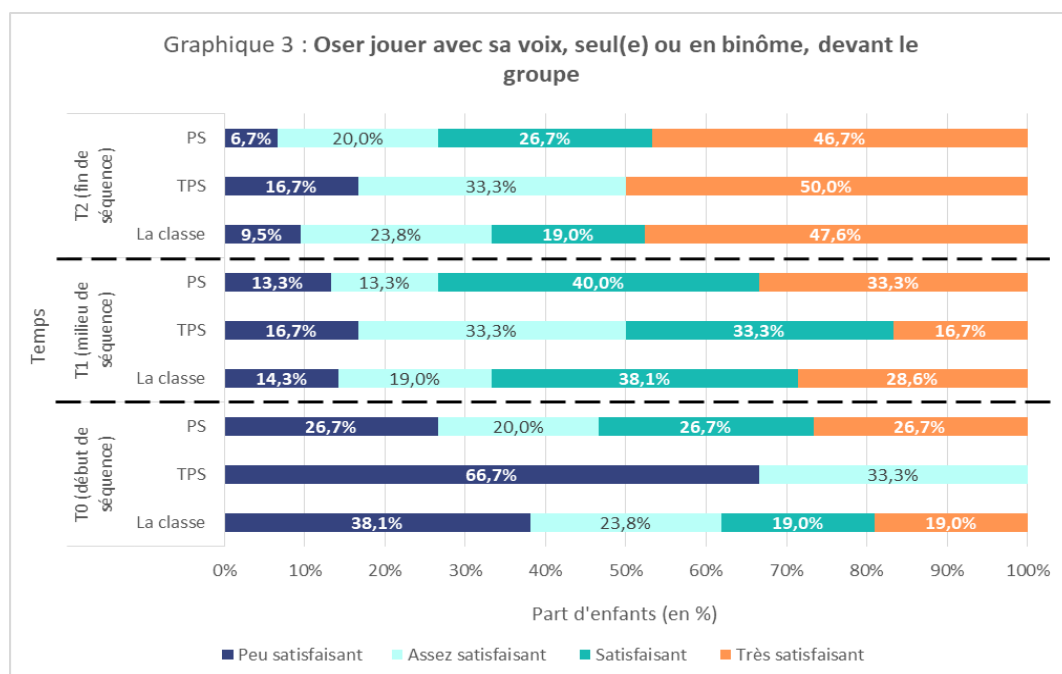


Sur l’ensemble de la séquence, hormis à la séance 1 sur *Les sons du ciel*, les enfants ont très majoritairement montré leur production. En séances 3 (*Le chef du ciel*) et 4 (*Le bruit de l’eau*), l’intégralité des enfants respecte cette consigne. Il y a donc une nette progression au cours des quatre premières séances dans la capacité des élèves à montrer leur production.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Afin de faciliter le traitement de données, nous avons choisi de ne garder que deux options de réponse (oui ou non) pour les critères sur la production (graphique 1), le partage d’instruments (graphique 7) et le respect des consignes (graphiques 8). Ainsi, nous avons considéré que des enfants n’ayant pas *immédiatement* respecté ces critères mais ayant changé de comportement (après un échange avec eux ou une explication) seraient comptabilisés comme ayant répondu positivement au critère.



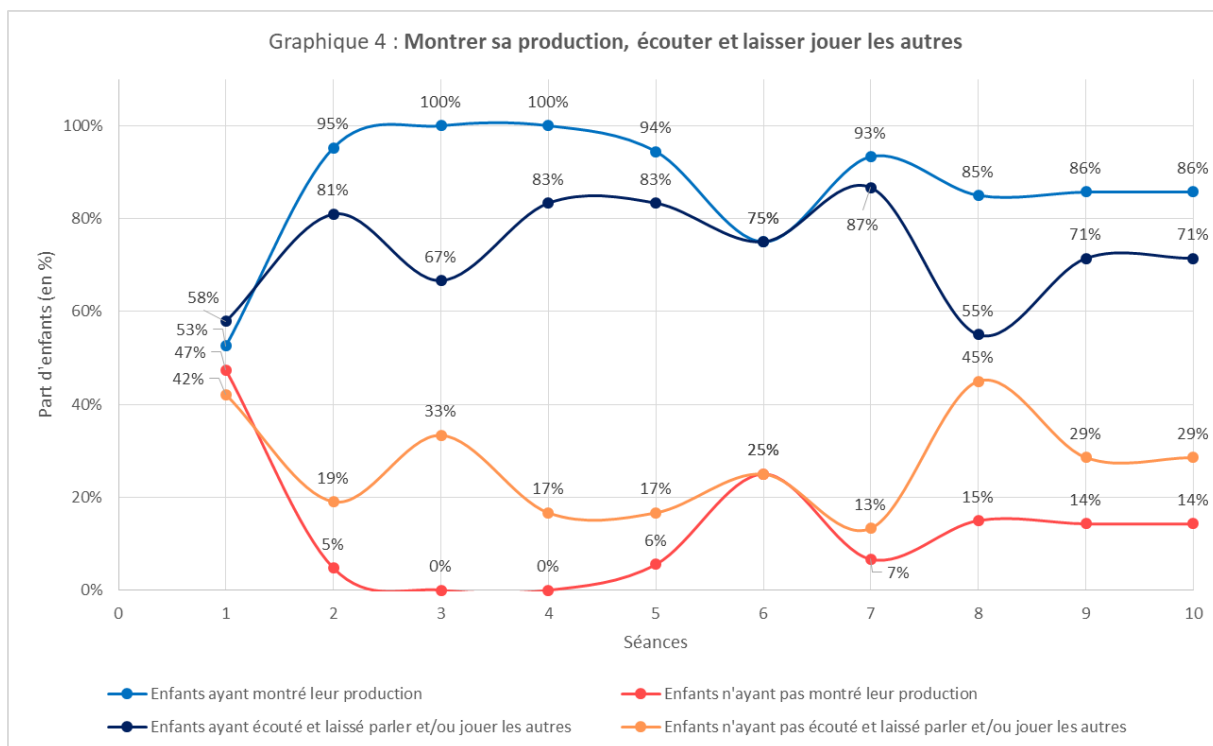
La majorité des enfants n'ayant pas montré leur production est en PS (petite section), sauf lors de la première séance où plus de la moitié des enfants n'ayant pas respecté ce critère, est en TPS (toute petite section).



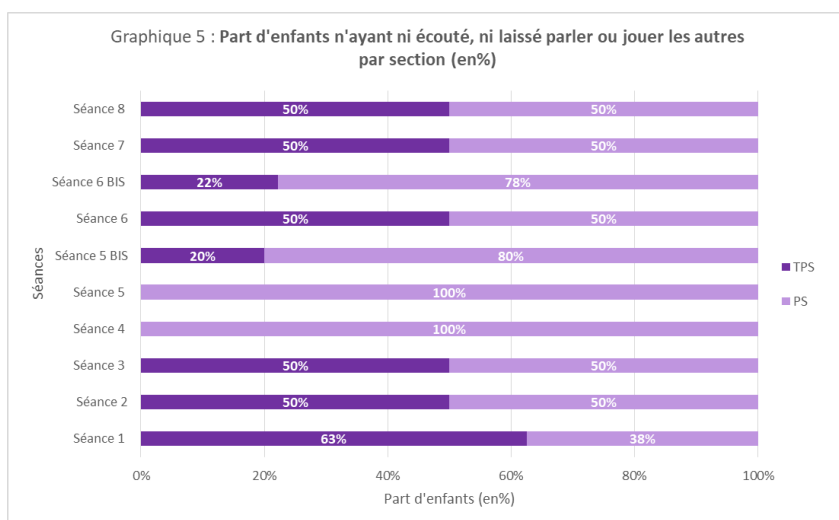
Entre le début (T0) et la fin (T2) de séquence, nous remarquons une hausse constante du nombre des enfants ayant produit un résultat très satisfaisant. A l'inverse, la part d'enfants ayant peu osé jouer avec sa voix a largement diminué entre T0 et T2. Sur l'ensemble de la classe en T0, ce sont majoritairement des enfants de TPS qui ont peu réussi l'activité ; alors que ceux l'ayant très bien ou bien réussie sont exclusivement des enfants de PS. En T1 (milieu de séquence) et en T2, les critères de réussite « peu satisfaisant », « assez satisfaisant » et « très satisfaisant » concernent aussi bien les TPS que les PS. <sup>4</sup>

<sup>4</sup> Pour les graphiques 3 (*oser jouer avec sa voix, seul(e) ou en binôme, devant le groupe*), 4 (*montrer sa production, écouter et laisser jouer les autres*), 10 (*accepter les tours de parole, écouter ses pairs*) et 11 (*devenir un spectateur actif et attentif*), nous nous sommes intéressés au comportement des enfants face à la tâche à réaliser. Nous avons distingué cinq critères : très satisfaisant, satisfaisant, assez satisfaisant, peu satisfaisant, insatisfaisant.



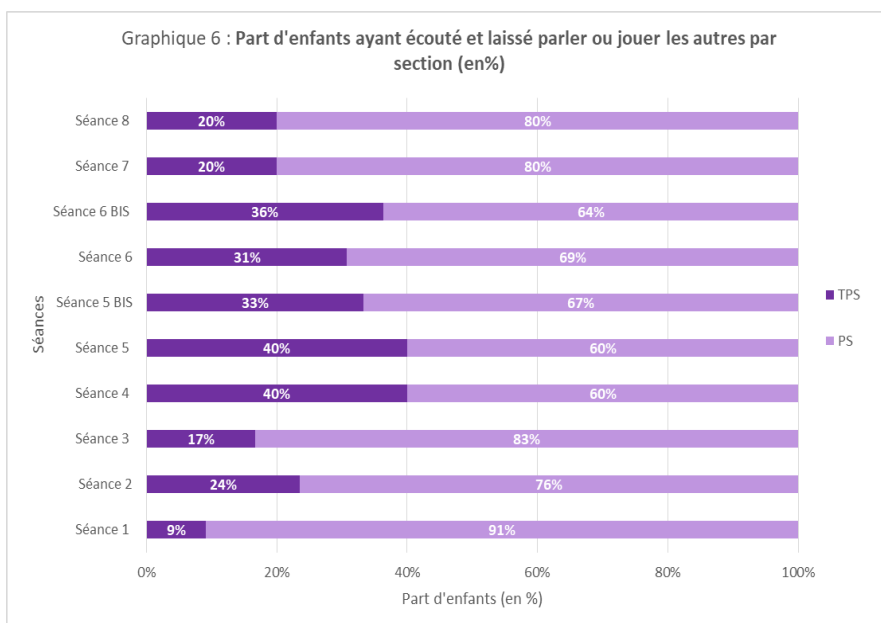


La courbe représentant le nombre d'enfants ayant montré leur production (C1) et celle représentant le nombre d'enfants ayant écouté et laissé parler et/ou jouer les autres (C2), se croisent en séance 6. Il y a donc autant d'enfants ayant montré leur production, que d'enfants ayant écouté et laissé parler et/ou jouer les autres ; et autant d'enfants n'ayant pas montré leur production (courbe C3), que d'enfants n'ayant ni écouté, ni laissé parler et/ou jouer les autres (courbe C4). C'est l'inverse en séance 3 : alors que l'intégralité des enfants a montré sa production, ils ne sont que 67% à avoir écouté et laissé s'exprimer les autres. De même en séance 8, où la part d'enfant ayant montré sa production n'est pas proche de celle des enfants ayant écouté et laissé parler et/ou jouer les autres.



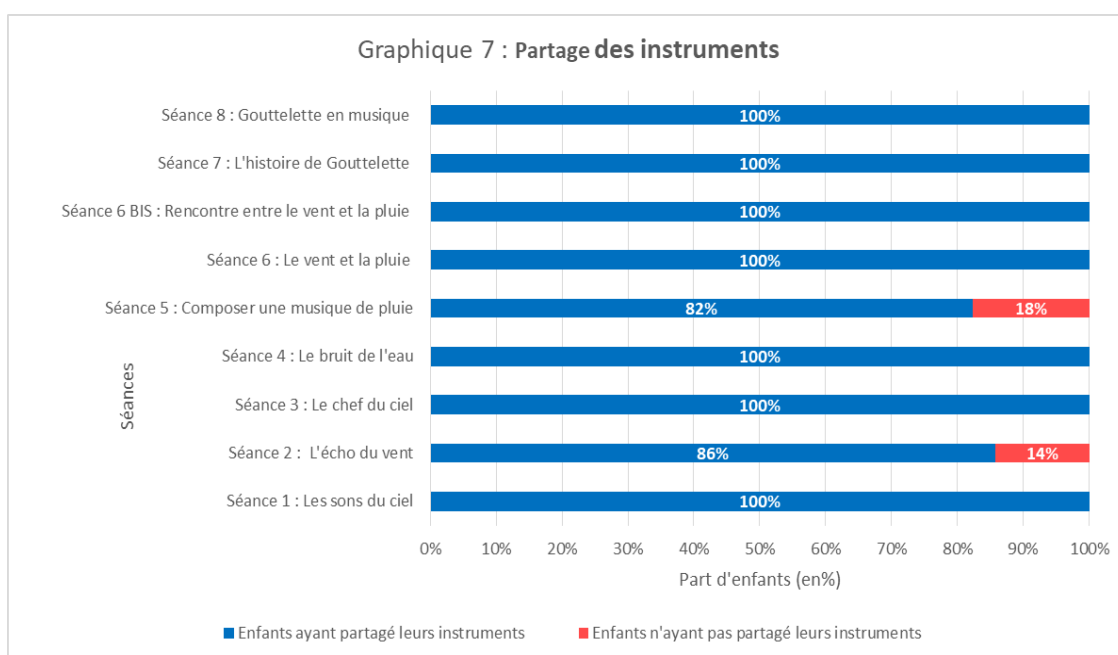
Sur la moitié des séances, il y a autant d'enfants de TPS que de PS n'ayant ni écouté, ni laissé parler et/ou jouer les autres. En revanche, cela concerne seulement des enfants de PS aux séances 4 et 5.

En début et en fin de séquence, ce sont surtout des enfants de PS qui ont écouté et laissé parler

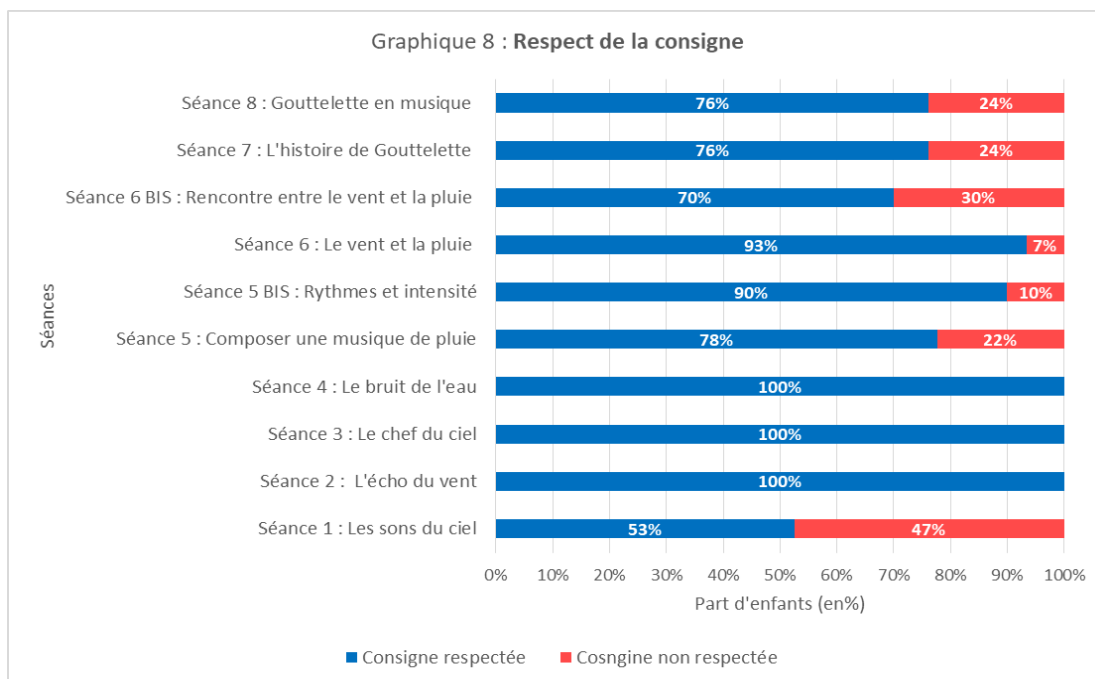


et/ou jouer les autres.

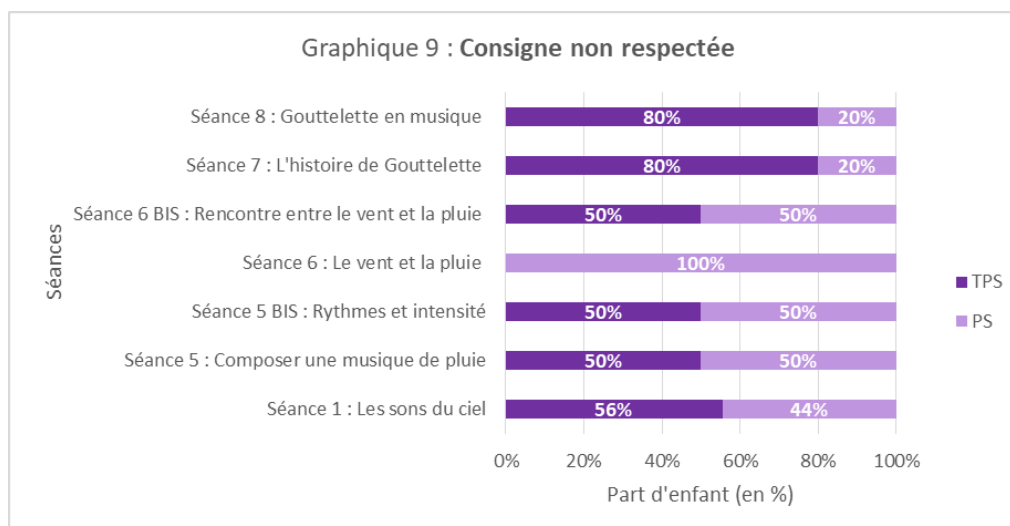
En milieu de séquence (entre les séances 4 et 6 bis), la part des enfants de TPS ayant également respecté ce critère est plus importante. Elle représente d'ailleurs l'intégralité des TPS de la classe aux séances 4 et 5.



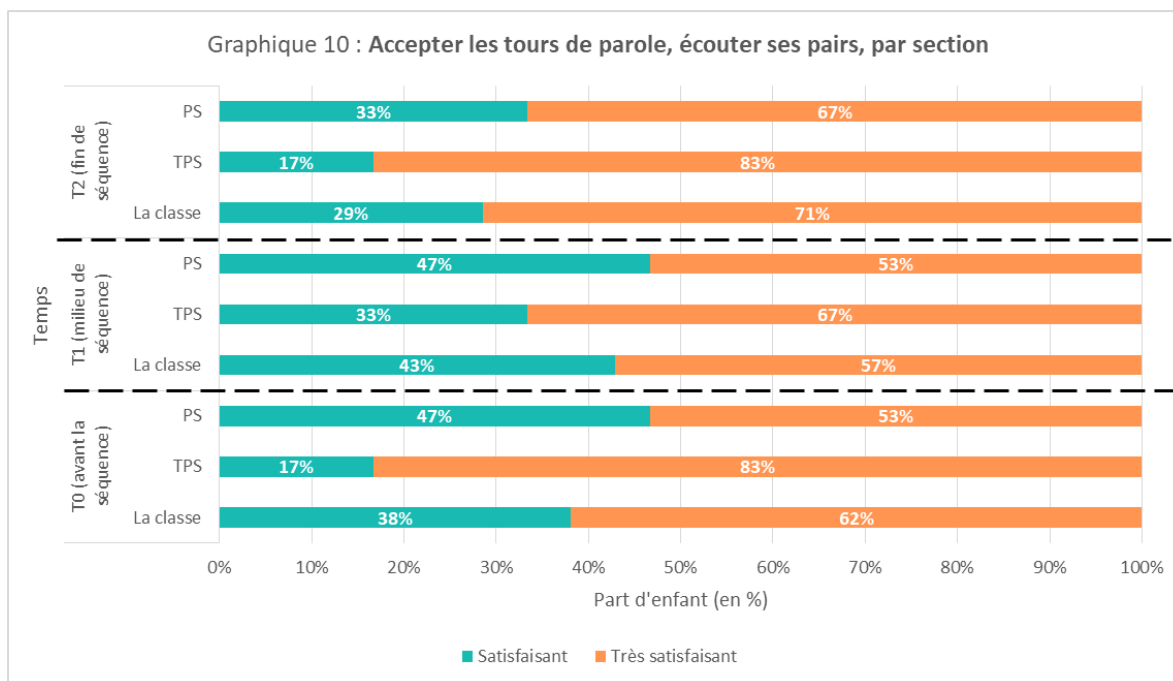
Il n'y a que deux séances pendant lesquelles les enfants n'ont pas tous partagé leurs instruments : la séance 2 *L'écho du vent* et la séance 5 *Composer une musique de pluie*. Cela concerne moins de 20 % des enfants qui sont aussi bien en TPS qu'en PS. Ce sont des enfants différents qui n'ont pas voulu partager leurs instruments aux cours des séances 2 et 5.



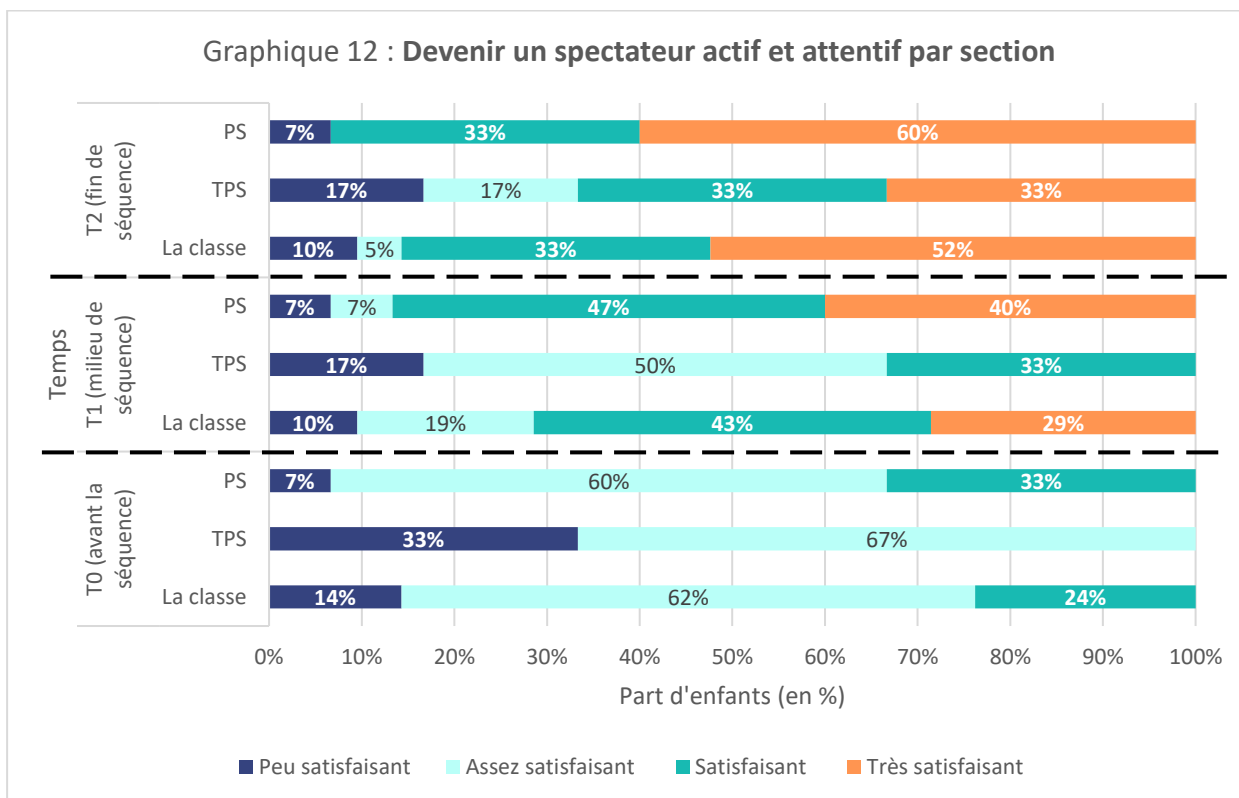
L'intégralité des enfants a respecté la consigne lors des séances 2, 3 et 4. La première séance est la seule où il y a presque autant d'enfants ayant respecté la consigne que d'enfants ne l'ayant pas respectée. A partir de la 5<sup>ème</sup> séance, il y a seulement un pourcentage de 20 % en moyenne d'enfants qui ne respecte pas la consigne.



Sur plus de la moitié des sept séances pendant lesquelles la consigne n'a pas été respectée, on compte le même nombre d'enfants de TPS que d'enfants de PS. La séance 6 concerne en revanche uniquement les PS, alors que ce sont majoritairement des enfants de TPS qui n'ont pas respecté la consigne lors des deux dernières séances.



Pour l’item « accepter les tours de parole, écouter ses pairs », les résultats obtenus sont soit satisfaisants, soit très satisfaisants. Ainsi entre T0 et T2, la part des enfants sur l’ensemble de la classe ayant très bien accepté les tours de parole et écouté ses pairs, a augmenté. Le même constat est valable pour les enfants de PS, alors que les données restent les mêmes pour les enfants de TPS.



En début de séance, aucun enfant ne répond au critère « devenir un spectateur actif et attentif » de manière très satisfaisante pour plus de la moitié de la classe en fin de séquence. Les élèves concernés sont principalement des PS. Si les enfants de TPS sont moins nombreux à avoir obtenu des résultats très satisfaisants, la part des résultats peu satisfaisants les concernant a considérablement diminué entre le début et le milieu de séquence. Ils sont donc eux aussi en progrès.

## **2.2.2 Analyse des résultats et discussion**

### *1.2.2.1 Recontextualisation*

Nous partons du postulat qu'une société harmonieuse serait une société dans laquelle ses citoyens se feraient mutuellement confiance et seraient totalement solidaires ; la communication serait fluide et l'intégration de chacun évidente. Même si cette société parfaite reste encore utopique, c'est néanmoins, en tant qu'enseignant, ce que nous cherchons à mettre en place dans nos classes. C'est à l'école que les enfants, confrontés au groupe, vont devoir apprendre à « vivre ensemble ». Le respect d'autrui, le partage, la tolérance, la coopération, l'entraide, sont autant de comportements qui améliorent le climat de classe et favorisent ainsi la cohésion du groupe. Ce constat nous a amenées à nous interroger sur la manière de renforcer la cohésion au sein d'une classe de maternelle par le jeu et la création musicale.

Durant notre stage, nous avons vu dans un premier temps qu'un climat harmonieux s'articule autour de différents points :

- les relations : des liens entre enfants, entre adultes et entre adultes et enfants ;
- l'aménagement de l'espace : des « coins » jeux avec différentes modalités de jeu (libres, structurés...) et un coin de regroupement et de partage et permettant ainsi de créer des liens ;
- l'organisation de classe : favoriser le passage de l'individuel au collectif en maintenant un équilibre entre des activités individuelles ou collectives, intégrant progressivement l'enfant au groupe (BO n°25, juin 2021, p. 6) ;
- « le sentiment d'appartenance » au groupe (Éric Debarbieux, 2015) : proposer des activités qui mobilisent des compétences relationnelles qui concernent l'ensemble de la classe ; privilégier le collectif à l'individuel, tout en préservant l'individualité de l'enfant au sein du groupe ;

- les règles : à travers des rituels, des jeux ou des situations variés, apprendre à respecter les règles de classe, mais aussi celles de l'école ou bien encore celle d'un jeu, d'une activité ;

Tous ces éléments amènent progressivement l'enfant à prendre conscience que le besoin collectif prime sur ses désirs immédiats (BO n°25, juin 2021, p. 5). À travers le jeu (aussi bien à règle, que coopératif ou bien structuré) l'enfant va mobiliser des compétences relationnelles et ainsi consolider la cohésion du groupe. Des prérequis sont impérativement nécessaires. Nous avons remarqué que la consigne et les règles, par exemple, doivent être courtes, simples et explicites afin de permettre à l'enfant de trouver un équilibre favorisant son autonomie et sa créativité, tout en lui imposant des contraintes qui le cadrent et le rassurent. Il est aussi important de proposer une offre variée avec aussi bien des jeux collectifs que des jeux individuels.

En nous appuyant sur les recherches de Rachel Harent, nous avons ensuite abordé la création musicale comme vecteur de cohésion puisqu'elle permet à la fois aux enfants de s'exprimer individuellement tout en créant des liens autour de l'élaboration d'un projet collectif. Les recherches de Cristina Agosti-Gherban ont également montré la nécessité et l'importance d'une présence constante des membres du groupe pour l'intégration de ses membres. Ainsi, participer n'est pas indispensable pour être inclus mais être présent est une condition suffisante. François Delalande abonde également en ce sens en expliquant que l'émotion ressentie par un enfant se verra d'abord dans le regard qu'il porte sur celui qui produit un son. Ce qui est, une fois de plus, un facteur de cohésion puisque les enfants créent ainsi un lien.

Au vu des recherches menées, nous avons mis en place une séquence d'Univers sonores dont l'objectif était de mettre en musique par le jeu une histoire racontée à la classe. Nous avons émis l'hypothèse que les enfants seraient capables de montrer à leurs camarades leur production ou le geste instrumental ou vocal qu'ils ont joué (hypothèse 1) ; qu'en écoutant les autres faire, ils oseraient davantage partager leurs découvertes (hypothèse 2) ; qu'ils accepteraient de partager les instruments (hypothèse 3) ; et que lors de la représentation finale, chaque enfant respecterait son rôle et le geste qui lui était imparti (hypothèse 4).

#### *1.2.2.2 Observations faites suites aux résultats*

- Lorsque les enfants évoluaient dans un cadre à la fois libre et structuré, ils ont eu plus de facilité à montrer leur production. C'était, par exemple, le cas lors des séances 3 et

4 : ils ont pu s'exprimer sans crainte car ils s'étaient investis dans un processus de création libre dans laquelle il n'y avait pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Toutes les propositions ont été retenues, ce qui a permis de renforcer leur confiance en eux. Toutefois, les jeux ou activités proposés gagnent à être différents à chaque fois. Ainsi, nous avons remarqué qu'une même activité réalisée lors de deux séances différentes, avait des conséquences sur la présentation de la production au reste du groupe. En effet, les enfants qui n'avaient pas montré leur production en deuxième séance, l'avaient tous montrée à la séance précédente. Il est donc indispensable de veiller à proposer des activités semblables, la répétition étant indispensable à l'école maternelle, mais avec une légère variation donnant l'illusion d'un tout nouveau jeu. Cela permet à l'enfant non seulement de s'investir dans l'activité avec une nouvelle énergie, mais également d'explorer d'autres pistes et découvrir de nouvelles choses. Cependant l'âge ne semble pas entrer en ligne de compte pour « montrer sa production » dans la mesure où ce ne sont pas forcément les enfants les plus jeunes qui n'ont pas respecté ce critère.

- Au fil des séances, les enfants (toutes sections confondues) ont davantage osé jouer avec leur voix devant le groupe. Ils ont ainsi exploré de manière ludique la richesse des sons qu'ils pouvaient produire, tout en développant leur créativité. D'une manière générale, les enfants de PS restent plus à l'aise que les TPS pour jouer avec leur voix, seuls ou en binôme, devant le groupe.
- Le nombre d'enfants qui montrent leur production est en lien avec le nombre d'enfants qui laissent les autres s'exprimer. C'était le cas à la séance 5 *Composer une musique de pluie*. En revanche, cela ne s'est pas appliqué aux séances 3 (*Le chef du ciel*) et 6 bis (*Rencontre : le vent et la pluie*). Les enfants étaient plus enclins à montrer leur production qu'à écouter celle des autres. Nous expliquons ces résultats par la répétition d'une activité qui avait déjà été proposée lors d'une séance précédente. Par ailleurs, l'âge ne rentre pas en ligne de compte lorsqu'il s'agit d'écouter, de laisser parler et/ou jouer les autres.
- Les enfants ont très majoritairement partagé leurs instruments. L'utilisation de divers corps sonores lors de différents jeux musicaux leur a permis de rechercher des gestes adaptés à leurs instruments et de découvrir des sons variés.
- Une consigne trop longue, trop imprécise ou confuse, entraîne le risque d'une activité bâclée, ou du moins qui ne répond pas aux objectifs d'apprentissages. Lors de certaines séances, nous avons constaté que ce sont majoritairement des enfants de PS qui ont

respecté la consigne. Cela questionne la faisabilité des activités demandées pour des TPS. En revanche, à d'autres moments, il y a eu autant d'enfants de TPS que de PS n'ayant pas respecté la consigne. Cela ne signifie pas que l'activité était trop difficile, mais que la consigne était trop compliquée ou pas assez explicite.

- L'ensemble des enfants de la classe a très bien ou bien accepté les tours de parole et écouté ses pairs. C'est particulièrement le cas pour les dernières séances sur la mise en son de l'histoire de *Gouttelette*. Les enfants ont donc amélioré leur compétences sociales d'une part, puisqu'ils ont davantage écouté leur pairs et attendu leur tour de parole dans une situation de groupe ; et langagières d'autre part car ils ont pris la parole devant le groupe.
- Tout au long de la séquence, les compétences des enfants pour s'insérer dans l'histoire n'ont cessé de s'améliorer. Cela signifie qu'ils se sont approprié l'histoire, qu'ils l'ont comprise et qu'ils ont eu des comportements attendus (faire le bruit de la pluie, celui du vent...) à des moments précis.
- Qu'entendons-nous par « devenir un spectateur actif et attentif » ? Cela signifie que les enfants ont compris le rôle de chaque personnage, qu'ils ont été capable de les interpréter, et surtout qu'ils ont su jouer au bon moment. Cela suppose donc d'être alternativement spectateur et acteur. Les personnages de l'histoire que les enfants illustrent sont interdépendants, un élément ne peut exister sans l'autre. Si les capacités des enfants à devenir des spectateurs actifs et attentifs ont nettement évolué au cours des séances, en fin de séquence, la moitié d'entre eux ne sont toujours pas capables d'intervenir au bon moment. Ils sont donc certes plus actifs, mais pas plus attentifs. En ce sens, les enfants se sont engagés individuellement dans une action commune, mais n'ont pas accepté les contraintes collectives.

### *1.2.2.3 Limites et perspectives*

Nos critères d'évaluation ne nous permettent pas d'expliquer l'évolution des élèves. Ils sont, par exemple, plus à l'aise avec leur voix, mais nous ne sommes pas en mesure d'expliquer la raison de ce progrès. Nous pouvons seulement supposer que parce qu'ils étaient plus à l'aise avec la discipline pratiquée, qu'ils nous connaissaient davantage, et surtout parce qu'ils étaient dans le même groupe depuis le début de la séquence, ils se sont sentis plus en confiance pour participer vocalement aux activités demandées. De même, les raisons pour lesquelles certains enfants n'ont pas voulu partager leurs instruments sont difficiles à expliquer. Est-ce dû à de la



frustration ? Une fatigue inhabituelle ? L'envie de garder pour soi le dit instrument durant la séance ? Nous n'avons pas jugé utile d'interroger les enfants sur leurs ressentis ou leurs émotions, car nous craignons qu'ils ne donnent des réponses trop vagues, trop aléatoires, voire pas de réponses du tout. Cela semblait surtout compliqué à mettre en œuvre à cause du temps limité des séances. Mais il aurait été néanmoins intéressant de poser quelques questions à l'ensemble du groupe ou aux élèves ayant une attitude différente.

Lors des premières séances, la participation et l'attention des enfants étaient très satisfaisantes. Mais à partir de la sixième séance, nous avons ressenti une certaine lassitude de leur part à refaire les mêmes activités. Nous n'avons pas su trouver un équilibre satisfaisant entre répétition et nouveauté. Nous avons aussi manqué de rigueur lors de l'illustration sonore de *Gouttelette* pour guider les enfants dans leurs interventions. Nos gestes et nos mots ont peut-être été trop imprécis pour que chaque enfant sache à quel moment son personnage intervient. Par ailleurs, bien que toutes les activités proposées durant la séquence fussent des jeux, nous ne les avons pas explicitement présentées comme tels. Or, nous aurions dû insister davantage sur ce point afin de faire bénéficier les enfants des effets positifs du jeu. Cela leur aurait également permis de cerner le caractère « gratuit » du jeu et de comprendre son côté éphémère. Les règles auraient été mieux acceptées car elles n'auraient été valables que l'espace de quelques minutes. La frustration aurait aussi été mieux gérée, notamment pour le partage d'instruments. En proposant l'échange comme une modalité du jeu, ils auraient changé très facilement d'instruments puisque cela aurait fait partie d'un critère de réussite du jeu. Enfin, mettre le jeu collectif au cœur des apprentissages aurait permis aux enfants de s'investir différemment dans l'activité. L'enjeu n'étant pas de réussir individuellement, mais collectivement, les notions d'entraide et de coopération auraient été renforcées.

### **3. Conclusion**

Dans un contexte connu des enfants, avec des jeux suffisamment libres et suffisamment cadrés pour rassurer les enfants, l'hypothèse 1 « *les enfants seront capables de montrer à leurs camarades leur production ou le geste de musique qu'ils ont joué* » est validée.

D'après nos analyses, il y aurait effectivement une relation entre le fait de montrer sa production et le fait d'écouter et de laisser s'exprimer les autres. L'hypothèse 2 « *en écoutant les autres faire, les enfants oseront davantage partager leurs découvertes* » semble validée. Cela n'est toutefois valable que sous certaines conditions : les enfants doivent tous se sentir

concernés par l'activité (ce qui suppose un point commun, comme par exemple un instrument ou bien un geste imposé) ; l'activité doit être proposée une seule fois durant la séquence.

Sur l'ensemble de la séquence, les enfants ont pratiquement tout le temps accepté de changer d'instruments. L'hypothèse 3 « *les enfants accepteront de changer d'instruments* » est donc validée.

L'hypothèse 4 « lors de la représentation finale, si les élèves ont bien été attentifs les uns aux autres, ils devraient savoir à quel moment ils doivent ou ne doivent pas intervenir dans la création musicale, et devraient tous être investis dans ce projet de groupe », n'est que partiellement validée. En effet, même si les enfants ont été investis dans l'illustration sonore des personnages, ils n'ont pas respecté l'ordre des interventions et ont eu tendance à jouer en continu (indépendamment du ou des personnages qu'ils représentaient).

A l'issue de ce travail, nous pouvons affirmer que le jeu prend naturellement sa place dans les activités musicales. Présenter ces activités comme un jeu permet de faire accepter plus facilement aux enfants les règles imposées par l'enseignant. Donc ces jeux musicaux favorisent, comme toutes les autres activités ludiques, la cohésion, car ils permettent une création collective, dénuée de rivalité ou d'enjeu de compétition, basée sur la solidarité, l'entraide et l'attention aux autres. Ce sont précisément les fondements de la cohésion d'un groupe

## 4. Bibliographie

### Articles

- Brasseur, P. (2021), La contrainte : un cadeau. *Cahiers pédagogiques*, 569, pp. 34-35.
- Debarbieux, E. (2015). Du climat scolaire : définitions, effets et politiques publiques, *Education & Formations*, 88-89, pp. 55-63.
- Duru-Bellat, M. & Mons, N. & Bydanova, E. (2008). Cohésion scolaire et politiques éducatives, *Revue française de pédagogie*, 164, pp. 37-54.
- Rebetez, F. & Amendola, C. (2012). Jeux coopératifs : un espace créatif pour vivre la rencontre, *Prismes*, 17, pp. 41.
- Reverdy, C. (2016). La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques, *Institut français de l'éducation*, 114, pp. 1-28.
- Trainor, L.J (2017). La musique chez les tout-petits - développement émotionnel, auto-régulation et coopération sociale. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 75, pp. 65-74.

- Watrelot, P. (2021). Enseigner la créativité : est-ce que ça s'apprend ? *Les cahiers pédagogiques*, 569, p. 13.

### Ouvrages

- Agosti-Gherban, C. (2000). *L'éveil musical une pédagogie évolutive*. Paris ; Montréal : l'Harmattan.
- De Grandmont, N. (1999). *Pédagogie du jeu : jouer pour apprendre*. Bruxelles : De Boeck université ; Montréal : Editions Logiques.
- Delalande, F. (2017). *La musique est un jeu d'enfant*. Paris : Buchet-Chastel : Institut de la communication audiovisuelle.
- Dubet, F. & Duru-Bellat, M & Véréout, A. (2010). *Les sociétés et leur école : emprise du diplôme et cohésion sociale*. Paris : Seuil.
- Guillaud, M. (2016). *Bien vivre ensemble en maternelle, jeux, activités, rituels, conseils*. Paris : Retz.
- Harent, R. (2020). *Bien débiter en Maternelle, repères et clés pour l'enseignant*. Futuroscope : Canopé éditions.
- Huerre, P. (2007). *Place au jeu ! Jouer pour apprendre à vivre*. Paris : Nathan.
- Sautot, J.P (2006). *Jouer à l'école, socialisation, culture, apprentissages*. Grenoble : CRDP de l'Académie de Grenoble

### Références sitographiques

- Agence Nationale de la Cohésion des Territoires (2014). Quartier Prioritaire Villeneuve. Repéré à <https://sig.ville.gouv.fr/Cartographie/QP038007> le 11/03/22.
- Ministère de l'Education Nationale (2018-2019). Education : QP Villeneuve - Village Olympique. Repéré à [https://sig.ville.gouv.fr/uploads/fiches\\_qp/84\\_QP038007\\_EDUC\\_2020.pdf](https://sig.ville.gouv.fr/uploads/fiches_qp/84_QP038007_EDUC_2020.pdf) le 12/03/22.
- Ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et des sports (2022). J'enseigne au cycle 1. Programme du cycle 1. Repéré à <https://eduscol.education.fr/83/j-enseigne-au-cycle-1> le 25/03/22.
- Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports (2015). Jouer et apprendre : cadrage général. Repéré à <https://eduscol.education.fr/document/13528/download> le 25/03/22.
- Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports (2015). Jouer et apprendre : les jeux à règles. Repéré à [Jouer et apprendre | éducol | Ministère de](https://eduscol.education.fr/83/j-enseigne-au-cycle-1)

[l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire \(education.fr\)](#) le 02/05/22.

- Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports (2015). Jouer et apprendre : les jeux d'exploration. Repéré à [Jouer et apprendre | éducol | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire \(education.fr\)](#) le 01/05/22.
- Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports (2015). Jouer et apprendre : les jeux symboliques. Repéré à [Jouer et apprendre | éducol | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire \(education.fr\)](#) le 01/05/22.
- Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports (2021). L'éducation prioritaire. Repéré à <https://www.education.gouv.fr/l-education-prioritaire-3140> le 26/04/22.
- Plumet, M.H, (2015). Le jeu symbolique à l'école maternelle. Repéré à [http://videos.education.fr/MENESR/eduscol.education.fr/2015/Ress\\_maternelle/jouer/Interview\\_de\\_MH\\_PLUMET\\_Juillet\\_2015.mp4](http://videos.education.fr/MENESR/eduscol.education.fr/2015/Ress_maternelle/jouer/Interview_de_MH_PLUMET_Juillet_2015.mp4) le 10/06/22.
- Valentin, S. (2016). Autorité et construction de la règle chez les enfants de 2 à 6 ans à l'école maternelle. Repéré à [https://pedagogie.ac-reunion.fr/fileadmin/ANNEXES-ACADEMIQUES/02-MISSIONS-ACADEMIQUES/mission-maternelle/dossier\\_autorite\\_maternelle\\_.pdf](https://pedagogie.ac-reunion.fr/fileadmin/ANNEXES-ACADEMIQUES/02-MISSIONS-ACADEMIQUES/mission-maternelle/dossier_autorite_maternelle_.pdf) le 10/06/22.

## 5. Annexes

### *Sommaire des annexes*

❖ Annexe 1 : Tableau d'observables .....	1
❖ Annexe 2 : Tableau sur l'investissement des enfants et leur comportement.....	2
❖ Annexe 3 : Fiche de séquence .....	2
❖ Annexe 4 : Instruments.....	9
❖ Annexe 5 : Images utilisées durant la séquence.....	10

❖ **Annexe 1** : Tableau d'observables

<b>T0 : AVANT LA SEQUENCE</b>																							
<b>Enfants</b>	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	
<b>Domaine 1: Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions</b>																							
Accepter les tours de parole, écouter ses pairs	++	++	++	++	++	+	++	++	++	++	+/-	+/-	+/-	+/-	++	++	++	+/-	+/-	++	++	++	
Suivre une consigne simple donnée à l'oral	+	-	+/-	-	+	+	-	+/-	+	+/-	+	+	+/-	++	+	++	+	++	++	++	++	+/-	
S'insérer dans l'histoire au fil de la lecture par l'adulte : répéter, mimer, commenter, questionner	+	+/-	+/-	-	+/-	+/-	+	+	+	-	++	+	+/-	++	+	++	++	++	++	++	+	-	
<b>Domaine 4 : Agir, comprendre à travers les activités artistiques</b>																							
Participer à la gestuelle d'une comptine	+/-	+/-	+/-	+/-	+/-	+	+/-	+/-	+	-	+	+/-	+/-	+	+/-	++	++	++	++	+	+	++	+/-
Oser jouer avec sa voix en groupe pour reproduire un motif musical, une phrase en suivant une consigne	+/-	+/-	+/-	-	+/-	+	+/-	+/-	+	+/-	++	++	+/-	++	+/-	++	+	++	++	+	+	+/-	
Oser jouer avec sa voix, seul ou en binôme, devant le groupe	+/-	-	-	-	-	+/-	-	-	+/-	-	++	+	-	++	+/-	+	+	++	++	+/-	+	+	
S'exprimer sur sa production et sur celles de ses pairs	-	-	-	-	-	-	/	-	/	-	+/-	+/-	-	+	/	+	+/-	+	/	+/-	+	-	
Devenir un spectateur actif et attentif	+/-	-	+/-	-	+/-	+/-	+/-	+	+	+/-	+/-	+/-	-	+/-	+	+	+	+/-	+/-	+/-	+/-	+/-	

*N.B Les prénoms des enfants ont été remplacés par des lettres.*

Système de notation : comportement très satisfaisant (++) , comportement satisfaisant (+) , comportement assez satisfaisant (+/-) , comportement peu satisfaisant (-) , comportement insatisfaisant (--). Non observé (/)

❖ **Annexe 2** : Tableau sur l'investissement des enfants et leur comportement

Séance 7 : L'histoire de Gouttelette					
Enfant	Consigne respectée	Activité faite	Partage les instruments	Montre sa production	Ecoute, laisse parler/jouer
A	V	V	V	V	V
B	O	V	V	V	V
C	O	V	V	V	O
D	V	V	V	V	V
E	V	O	V	V	V
F	V	O	V	V	V
G	O	V	V	V	O
H	V	O	V	V	V
I	V	V	V	V	V
J	V	V	V	V	V
K	V	V	V	V	V
L	V	O	V	V	V
M	O	V	V	O	O
N	O	V	V	V	O
O	V	O	V	V	V
P	V	O	V	O	V
Q	V	V	V	V	O
R	V	V	V	V	V
S	V	V	V	V	V
T	V	V	V	V	V
U	V	V	V	O	O
V	ABS				

Les couleurs bleu et jaune correspondent aux deux groupes de travail.

V : oui

O : non

Ex : L'enfant B n'a pas respecté la consigne, mais il fait l'activité.

ABS : absent

❖ **Annexe 3** : Fiche de séquence

Séquence : UNIVERS SONORE	
La musique des gouttes et Gouttelette en Musique	
<p><b>Nombre de séances</b> : 7</p> <p><b>Cycle</b> : 1</p> <p><b>Niveau</b> : TPS-PS</p> <p><b>Dates</b> : du 28/02 au 15/04 (2 séances par semaine)</p> <p><b>Nombre d'élèves</b> : 22</p> <p><b>Organisation de classe</b> : classe divisée en deux groupes de 11 enfants</p>	<p><b>Objectifs visés</b> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Favoriser une cohésion de groupe par la création collective en illustrant une histoire avec des sons ;</li> <li>• Développer la compréhension symbolique des sons, l'imaginaire et la créativité</li> <li>• Découvrir des instruments sonores</li> </ul> <p><b>Lien avec le programme (attendus de fin de cycle)</b> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• jouer avec sa voix pour explorer les variantes de timbre, d'intensité, de hauteur, de nuance</li> <li>• repérer et reproduire corporellement ou avec des instruments, des formules et rythmiques simples</li> <li>• explorer les instruments, utiliser les sonorités du corps, découverte de sources sonores variée</li> <li>• Proposer des solutions dans des situations de projet, de création, de résolution de problèmes, avec son corps, sa voix ou des objets sonores.</li> </ul>

<p><b>Matériel :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• instruments de musiques de la classe</li> <li>• objets du quotidien de l'enfant (feuilles, chaises, cahier...)</li> <li>• livre</li> </ul> <p><b>Lieu :</b> salle de classe et/ou salle de motricité</p> <p><b>Diffusion sonore :</b> <a href="#">Perpetuum Jazzile - Africa - YouTube</a></p> <p><b>Prérequis :</b> univers sonore : les enfants sont déjà habitués à faire la différence entre le bruit, la musique, les différents sons et à écouter différentes musiques.</p>		
<p><b>Compétences visées :</b> l'élève est capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• produire des sons pour illustrer une phrase ou un mot ; jouer avec sa voix et/ou son corps</li> <li>• respecter les règles du jeu (musical)</li> <li>• verbaliser ses actions, ses émotions et ses sentiments</li> <li>• accepter la création collective</li> <li>• écouter, respecter l'avis des autres</li> </ul>		
<p><b>Domaines du Socle Commun :</b></p> <p><b>Domaine 3 :</b> Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques</p> <p><b>Domaine 2 :</b> Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique</p> <p><b>Domaine 1 :</b> Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions</p> <p><b>Domaine 5 :</b> Explorer le monde</p>		
<p><b>Notions / Lexique :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>vocabulaire musical :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• lent, rapide, doux, fort</li> <li>• instruments (bâton de pluie, baguette, voir quel instrument correspondra à quel personnage dans l'histoire de Gouttelette)</li> <li>• gratter / frapper / souffler / frotter / griffer / secouer</li> </ul> </li> <li>• <b>vocabulaire de l'histoire présentée :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• la pluie, la gouttelette</li> <li>• le vent, la tempête, la brise</li> <li>• la mer, les vagues</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>Relation avec les autres disciplines :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions (apprendre du vocabulaire, comprendre le sens d'une histoire, caractériser les personnages...)</li> <li>• Motricité fine (manipulation d'objets, gestes avec le corps, doser son geste...)</li> <li>• Mathématiques (utiliser le nombre pour mémoriser un rang, un ordre de passage)</li> <li>• Explorer la matière (le vent, l'eau)</li> <li>• Explorer le monde, le temps et l'espace (sensibilisation à la notion de durée et représenter l'espace)</li> </ul>	
<p><b>Œuvre principale :</b> <i>Gouttelette, Le jardin des Sons, Des histoires à mettre en musique avec les tout-petits</i>, Agnès Matthys.</p> <p><b>Projet musical :</b> Mettre en musique une histoire</p>		
Séances	Objectifs d'apprentissages	Activités proposées
<p><b>Séance 1 :</b> <b>Les sons du ciel</b></p>	Découvrir des sources sonores variées	<ul style="list-style-type: none"> <li>• les instruments de musiques</li> <li>• découverte de corps sonores</li> <li>• gestes possibles pour faire de la musique</li> </ul>
<p><b>Séance 2 :</b> <b>L'écho du vent</b></p>	Ecouter, identifier et reproduire un son à l'identique	<ul style="list-style-type: none"> <li>• l'écho du vent : imiter le vent</li> <li>• l'intensité du vent</li> </ul>
<p><b>Séance 3 :</b> <b>Le chef du ciel</b></p>	Découvrir et respecter des rythmes de musique	<ul style="list-style-type: none"> <li>• chef d'orchestre</li> <li>• développement du langage</li> <li>• découverte des différents rythmes : lent, rapide, doux, fort</li> </ul>
<p><b>Séance 4 :</b> <b>Le bruit de l'eau</b></p>	Explorer les objets sonores pour produire un son qui évoque la pluie	<ul style="list-style-type: none"> <li>• écoute sonore</li> <li>• production de son adapté à un thème</li> <li>• travail sur le geste</li> </ul>

<b>Séance 5 :</b> <b>Composer une musique de pluie</b>	Composer une musique de pluie	<ul style="list-style-type: none"> <li>travail sur le rythme</li> <li>illustration sonore à partir d'une histoire très courte, inventée</li> </ul>
<b>Séance 6 :</b> <b>Rencontre : le vent et la pluie</b>	Réaliser une création musicale	<ul style="list-style-type: none"> <li>illustration sonore à partir d'une histoire, <i>Gouttelette</i></li> <li>production de sons</li> </ul>
<b>Séance 7 :</b> <b>L'histoire de Gouttelette</b>	Réaliser une création musicale	<ul style="list-style-type: none"> <li>illustration sonore à partir d'une histoire, <i>Gouttelette</i></li> <li>production de sons</li> </ul>
<b>Séance 8 :</b> <b>Gouttelette en musique</b>	Se confronter aux autres par la représentation de la création	<ul style="list-style-type: none"> <li>illustration sonore à partir d'une histoire, <i>Gouttelette</i></li> </ul>

### Détail des séances

<b>Séance : 1</b>	<b>Les sons du ciel</b>	
<b>Activité</b>	Production sonore	
<b>Objectifs</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Découvrir des sources sonores variées (instruments de musique, objets de la classe, sons produits avec le corps)</li> <li>Utiliser différents gestes pour faire de la musique</li> </ul>	
<b>Durée</b>	20 min	
<b>Matériel</b>	Instruments de musique	
<b>Phases</b>	<p><b>1. Découverte des instruments (découverte – 5 min)</b></p> <p>Étaler des instruments de musique devant les élèves.</p> <p><u>Consigne</u> : « Vous choisissez un instrument et vous le posez devant vous. Quand je tape dans mes mains, vous allez faire de la musique avec. Vous faites ce que vous voulez ! Quand je ferme mes mains, on pose son instrument devant soi et on en choisit un autre ».</p> <p>Changer plusieurs fois d'instruments.</p> <p><b>2. Recherche de geste (recherche – 10 min)</b></p> <p>Choisir un geste à faire avec son instrument.</p> <p><u>Consigne</u> : « Maintenant, vous allez choisir un instrument et vous allez faire de la musique en faisant un seul geste. Il faut faire toujours le même geste ».</p> <p><b>3. Nommer des gestes (mise en commun – 5 min)</b></p> <p>Une fois le temps de recherche terminé, demander à chaque élève de montrer/dire le geste qu'il a fait (expliciter le mot geste)</p> <p><u>Consigne</u> : « Quel geste tu as fait ? Est-ce que tu peux nous le montrer sur ton instrument ? »</p> <p>Apporter du vocabulaire : gratter / frapper / souffler / frotter / griffer / secouer</p> <p>Chaque élève essaie de faire les gestes proposés au fur et à mesure les autres avec son corps musical.</p> <p>Récapituler les différents gestes que l'on a essayés (penser à afficher des images de ces gestes pour s'en souvenir aux séances suivantes).</p> <p>Prendre des photos des gestes effectués</p>	<p><b>Hypothèse 1 :</b> (1<sup>ère</sup> activité de partage) Les enfants seront capables de montrer aux autres le geste qu'ils ont trouvé car ils seront en demi-groupe (donc moins intimidant)</p> <p><b>Hypothèse 2 :</b> Ils auront probablement des gestes similaires ; cela devrait aussi faciliter le partage avec les autres car cette ressemblance rassure les enfants.</p>
<b>Séance : 2</b>	<b>L'écho du vent</b>	
<b>Activité</b>	Production sonore	
<b>Objectifs</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifier et reconnaître les sonorités des différents instruments</li> </ul>	



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Écouter et reproduire un son</li> <li>• Respecter des paramètres d'intensité et de durée</li> </ul>
<b>Durée</b>	20 min
<b>Matériel</b>	Bouteille en plastique, cône en papier, cahier stéréo
<b>Phases</b>	<p><b>1. Découverte du bruit du vent (rappel / découverte - 5 min)</b></p> <p>Commencer par rappeler ce qui a été vu la séance précédente</p> <p><u>Consigne</u> : « Qu'avons-nous fait hier ? Et comment avez-vous fait pour faire de la musique ? ».</p> <p>Rappelez les gestes vus : gratter - frotter - secouer - souffler - frapper</p> <p>Écoute d'un audio sur le bruit du vent.</p> <p><u>Consigne</u> : « Chut ! Écoutez ! »</p> <p>Après l'écoute de l'audio, demander aux enfants ce qu'ils ont entendu.</p> <p><u>Consigne</u> : « Qu'avez-vous entendu ? A quoi cela vous a-t-il fait penser ? »</p> <p><b>2. Imiter le bruit du vent (pratique – 5 min)</b></p> <p>Une fois avoir écouté le bruit du vent à travers un audio, nous allons leur demander d'imiter le bruit du vent avec un instrument ou avec le corps, ou un objet.</p> <p><u>Consigne</u> : « Comment est-ce qu'on pourrait faire le vent ? »</p> <p>Proposer d'utiliser son corps ou un objet (cône en papier, cahier, bouteille en plastique). Laisser les enfants essayer ces objets, puis leur montrer des possibilités pour imiter le bruit du vent (souffler dans le cône, souffler plus ou moins fort avec sa bouche, secouer un cahier, souffler dans une bouteille)</p> <p><b>3. Les forces du vent (pratique - 5 min)</b></p> <p>Faire jouer différents vents et introduire du vocabulaire (avec objet et/ou corps)</p> <p><u>Consigne</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• le vent qui fait peur, qui souffle fort → c'est la tempête ;</li> <li>• le vent qui souffle, qui fait voler les cheveux</li> <li>• le vent tout doux, léger, qui souffle doucement → c'est la brise</li> </ul>
<b>Séance : 3</b>	<b>Le chef du ciel</b>
<b>Activité</b>	Production sonore
<b>Objectifs</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produire un son avec un instrument</li> <li>• Suivre un rythme musical</li> </ul>
<b>Durée</b>	25 min (4 phases)
<b>Matériel</b>	Un instrument par enfant Une baguette
<b>Phases</b>	<p><b>1. Jeu de rythmes avec son corps (découverte – 5 min)</b></p> <p>Assis en tailleur en ronde. Frapper en rythme ses mains sur les genoux. Changer de rythme (rapide/lent) et d'intensité (doux/fort).</p> <p><u>Consigne</u> : « Faites comme moi ».</p> <p><b>2. Chacun son instrument (découverte – 2 min)</b></p> <p>Donner un instrument à chaque élève et le laisser expérimenter les sons de son instrument.</p> <p><b>3. Chef du ciel (pratique – 10 min)</b></p> <p>Expliquer le rôle du chef du ciel et les différents gestes à reconnaître :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• démarrer : lever la baguette</li> <li>• arrêter: poing fermé</li> <li>• jouer fort : lever les deux mains en l'air</li> <li>• jouer doucement : baisser les mains en bas</li> </ul> <p><u>Consigne 1</u> : « Celui qui a la baguette dans les mains est le chef du ciel, c'est celui qui décide comment et quand on va jouer. Quand le chef du ciel lève la baguette, on commence à jouer ; quand il ferme le poing on s'arrête de jouer. » Montrer les gestes en même temps.</p>

	<p><u>Consigne 2</u> : « Maintenant, quand le chef du ciel lève la baguette en haut, on va jouer plus fort, comme si on voulait réveiller les copains après la sieste ; quand le chef du ciel baisse la baguette, on joue tout doucement parce qu'il y a un bébé qui dort à côté et qu'on ne veut pas le réveiller ». Donner ensuite des phrases en lien avec la météo :</p> <p>« C'est la tempête, le vent souffle fort, fort, fort ! Il y a un petit courant d'air qui passe et qui fait voler tout doucement nos cheveux ».</p> <p><u>Consigne 3</u> : « Oh là, là il y a un gros chien derrière nous qui veut nous mordre ! Vite ! On joue plus vite ! » (le chef du ciel agite ses deux mains rapidement) « Oh on vient se réveiller, on est très fatigué, on va tout doucement ; on va jouer un son doux comme un chaton » (les mains vont lentement)</p> <p><b>4. Bilan – langage (mise en commun – 5 min)</b></p> <p>Récupérer les instruments. Faire un son rapide, lent, fort et doux et demander aux enfants comment est le son produit et à quoi il leur fait penser.</p> <p><u>Consigne</u> : « Comment as-tu fait pour faire un son rapide ? »</p>	
<b>Séance : 4</b>	<b>Le bruit de l'eau</b>	
<b>Activité</b>	Production sonores	
<b>Objectifs</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Découvrir des sources sonores variées ;</li> <li>• Explorer les percussions corporelles, des objets de la vie quotidienne, des instruments...</li> </ul>	
<b>Durée</b>	20 min	
<b>Matériel</b>	Musique de pluie Percussion Objets de la classe / instruments	
<b>Phases</b>	<p><b>1. Découverte de bruit d'eau (découverte – 5 min)</b></p> <p>Faire écouter une musique avec la pluie. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=vEN-mgFlpOk">https://www.youtube.com/watch?v=vEN-mgFlpOk</a></p> <p><u>Consigne</u> : « Qu'est-ce qu'on a entendu ? A quoi cela vous a fait penser ? »</p> <p><b>2. La pluie avec les instruments (recherche – 5 min)</b></p> <p><u>Consigne</u> : « Vous vous souvenez la dernière fois on a essayé de faire différents gestes avec les instruments. Alors aujourd'hui, on va essayer de faire la musique de la pluie. Allez choisir un instrument sur la table. Chacun va essayer de trouver une musique de pluie avec son instrument. »</p> <p><b>3. Représentation (mise en commun – 10 min)</b></p> <p>Demander à quelques élèves de montrer leur découverte, puis les enregistrer. Nommer à chaque fois :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• le <b>geste</b> effectué</li> <li>• l'<b>objet</b> utilisé</li> <li>• l'<b>intensité</b> du son (« fort comme une grosse pluie / faible comme une petite pluie »)</li> </ul> <p><u>Consigne</u> : « Quelle sorte de pluie as-tu joué ? Comment tu as fait pour jouer ça ? »</p> <p>Demander à l'ensemble de la classe avec quels objets sonores ont-ils le mieux entendu la pluie.</p> <p>Utiliser du vocabulaire : fort / faible / lent / doux / rapide</p>	<p><b>Hypothèse 3 :</b></p> <p>En demandant aux enfants de verbaliser leur action et de la montrer aux autres, on est dans une situation d'échange, de partage, d'écoute. Ce moment est primordial car la curiosité de découvrir les sons des autres et l'envie de les reproduire devrait renforcer la cohésion de groupe.</p> <p>Même sens symbolique : ils vont donner le même son → on a tous peur des mêmes choses ; à travers les réactions, un bruit fort fait peur, on éprouve tous les mêmes choses.</p>
<b>Séance : 5</b>	<b>Composer une musique de pluie</b>	
<b>Activité</b>	Production sonore	
<b>Objectifs</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorer les percussions corporelles, des objets divers du quotidien ou des instruments de musique</li> </ul>	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produire une musique pour représenter un élément</li> </ul>
<b>Durée</b>	20 min
<b>Matériel</b>	Instruments Magnétophone
<b>Phases</b>	<p><b>1. Rappel (rappel – 3 min)</b></p> <p>Rappel de la séance précédente sur la pluie</p> <p><u>Question</u> : « Comment avait-on fait pour jouer la pluie ? » ; « Est-ce que toutes les musiques de pluie étaient les mêmes ? Quelles étaient les différences ? »</p> <p>Rappel de la séance 3 sur les rythmes : doux - fort - lent - rapide</p> <p>Refaire un son pour chaque rythme avec la classe entière.</p> <p><b>2. Le rythme (pratique – 7 min)</b></p> <p>Etaler les instruments devant les enfants. Chacun en choisit un et va ensuite s'installer sur un des quatre bancs. Chaque banc représente un rythme : rapide ; doux ; lent ; fort. Au signal, chacun joue de son instrument suivant le rythme associé au banc.</p> <p><u>Consigne</u> : « Aujourd'hui on ne va pas jouer tous en même temps. Chaque groupe va jouer à un rythme différent : vous, vous allez jouer tout doucement, comme un petit chaton qui s'endort ; vous, vous allez jouer fort, comme un éléphant qui marche ; vous allez jouer vite, comme un lapin en retard pour prendre le bus ; vous, vous allez jouer lentement, comme une petite tortue qui rentre de l'école. »</p> <p><b>3. Inventer une histoire et la jouer (pratique – 10 min)</b></p> <p><u>Consigne</u> : « Aujourd'hui nous allons raconter l'histoire de la mer, avec nos instruments de musique. Nous sommes au bord de la mer. Il y a des petites vaguelettes. Soudain, le vent se lève ! La tempête arrive ! Le vent souffle de plus en plus fort ! Il y a maintenant de grosses vagues dans la mer ! La tempête est passée, le vent souffle plus doucement, les grosses vagues se sont arrêtées, on entend plus que les petites vagues, et au loin une mouette qui s'envole ».</p> <p>Répéter l'histoire avec l'aide du chef du ciel (séance 3). Rappeler les consignes (bague levée, poing fermé, main en haut, mains en bas). Commencer par faire le chef pour montrer comment diriger le groupe, puis désigner un élève.</p> <p>S'adapter aux productions des élèves (si problème avec les vagues, voir avec eux comment imiter ce son, etc).</p> <p>Enregistrer les enfants.</p> <p>Leur montrer la vidéo de la chanson sur la pluie qu'ils avaient écoutée en séance 3.</p>
<b>Séance : 6</b>	<b>Rencontre : le vent et la pluie</b>
<b>Activités</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ecoute</li> <li>• Production sonore</li> </ul>
<b>Objectifs</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorer les percussions corporelles, des objets divers du quotidien ou des instruments de musique</li> <li>• Produire une œuvre musicale</li> </ul>
<b>Durée</b>	20 min
<b>Matériel</b>	Livre Instruments / objets sonores
<b>Phases</b>	<p><b>1. Rappel (rappel – 3 min)</b></p> <p>Rappel sur les différents gestes et les différents rythmes.</p> <p><b>2. Ecoute de l'histoire "Gouttelette" (découverte – 2 min)</b></p> <p><b>1ère lecture</b> : « Les enfants, maintenant, vous êtes prêts à faire une création musicale ! Je vais vous lire l'histoire de Gouttelette, et en même temps, je vais faire des sons ».</p> <p>Lire l'histoire en l'accompagnant de bruitages.</p> <p><i>Le vent souffle, la pluie fait "flic, floc, flic, floc", voici Gouttelette, bercée par le vent, elle danse, chante, tourbillonne, le vent souffle encore plus fort, Gouttelette est emportée loin, loin... on ne le voit plus, elle rencontre une rivière, doucement, la rivière coule à travers les champs et puis</i></p>

	<p><i>la mer... Grande vague, petite vague... Une mouette crie et déchire le silence... Au revoir, Gouttelette !</i></p> <p><b>3. Produire des sons (pratique - 10 min)</b></p> <p>Demander aux élèves de repérer les « personnages » de l’histoire (leur montrer des cartes images pour qu’ils s’en souviennent).</p> <p><b>2ème lecture</b> : les enfants prennent un instrument et imitent le vent et la pluie (soit avec leur corps, soit avec un objet sonore).</p> <p><u>Consigne</u> : « Je vais relire l’histoire, mais cette-fois, vous allez m’accompagner en jouant la musique du vent et de la pluie. On ne fait que le vent et la pluie. » /! à bien faire des pauses et à les encourager à jouer.</p> <p>Répéter plusieurs fois.</p> <p><b>4. Bilan (mise en commun - 5 min)</b></p> <p>Retour sur la production des élèves.</p> <p><u>Questions</u> : « Est-ce que cela vous a plu ? Est-ce que vous voudriez changer des choses ? Est-ce que vous pensez qu’il y a des sons qui auraient pu être faits autrement ? »</p> <p>Décision sur les instruments, les gestes et les sons que l’on garde pour imiter la pluie et le vent.</p>
<b>Séance : 7</b>	<b>L’histoire de Gouttelette</b>
<b>Activité</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ecoute</li> <li>• Production sonore</li> </ul>
<b>Objectifs</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorer les percussions corporelles, des objets divers du quotidien ou des instruments de musique</li> <li>• Produire une œuvre musicale</li> </ul>
<b>Durée</b>	20 min
<b>Matériel</b>	Livre Instruments / objets sonores
<b>Phases</b>	<p><b>1. Rappel (rappel – 5 min)</b></p> <p>Rappel sur ce qui a été fait la fois précédente : lecture d’une histoire, imitation du vent et de la pluie. Rappeler l’objectif de création.</p> <p><b>2. Création sonore de Gouttelette (pratique – 10 min)</b></p> <p><b>1ère lecture</b> : « Je vais relire l’histoire, vous m’accompagner pour faire le bruit du vent et de la pluie ».</p> <p>Lire l’histoire en l’accompagnant de bruitages.</p> <p><b>2ème lecture</b> : faire 5 groupes de 2 ou 3 élèves pour représenter la gouttelette, la rivière, la mer, les vagues et la mouette. Chaque groupe va choisir un objet sonore pour représenter son élément/animal.</p> <p><u>Consigne</u> : « Maintenant, vous allez jouer uniquement quand c’est votre tour, c’est-à-dire quand on parle de votre personnage. Est-ce que tout le monde peut jouer en même temps ? Est-ce que si je fais le son de la mer, je peux jouer quand c’est la rivière ? Non. Je dois jouer ma musique quand j’entends mon personnage ».</p> <p>→ Solliciter les élèves s’ils ne jouent pas ou qu’ils ont oublié leur personnage.</p> <p><b>3ème lecture</b> : cette fois les enfants combinent 3 sons : le vent (tous ensemble), la pluie (tous ensemble), le personnage (par deux).</p> <p>Relire plusieurs fois. Faire appel un à Chef du ciel si besoin (pour gérer les interventions).</p> <p><b>3. Bilan (mise en commun - 5 min)</b></p> <p>Retour sur la production des élèves.</p> <p><u>Questions</u> : « Est-ce que cela vous a plu ? Est-ce que vous voudriez changer des choses ? Est-ce que vous pensez qu’il y a des sons qui auraient pu être faits autrement ? »</p> <p>Décision sur les instruments, les gestes et les sons que l’on garde pour imiter les nouveaux personnages ; rappel sur les moments d’interventions.</p> <p>Les intensités, les temps de production sonore ou bien de silence doivent être respectés par les élèves.</p>



❖ **Annexe 5 : Images utilisées durant la séquence**

➤ Gestes



Taper



Gratter



Souffler



Frotter

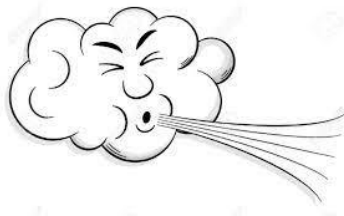


Secouer

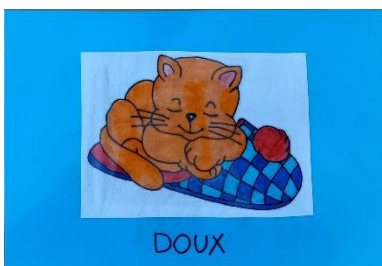
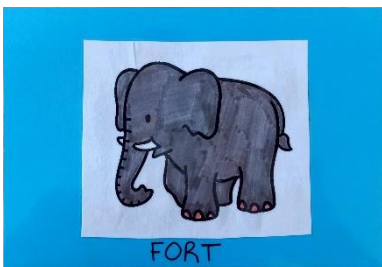


Caresser

➤ Les personnages de l'histoire : la mouette, le vent, gouttelette, la pluie, les vagues, la rivière.



➤ Intensités et rythmes



**Année universitaire 2022-2023**

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

**Titre du mémoire : La Création Musicale par le Jeu**

**Auteur : Mathilde Mollière**

**Résumé :**

Le passage de l'individu au groupe et du jeu individuel au jeu collectif s'opère à l'école maternelle. L'enfant va intégrer des règles de vie collectives, va apprendre des notions de partage, d'intégration et de coopération pour bien vivre ensemble. L'objectif de cette étude est de montrer comment la création musicale, à travers différents jeux musicaux, peut renforcer la cohésion d'une classe de maternelle. Nous avons mis en place une séquence de musique et utilisé une méthode par observation participante et observation libre pour recueillir nos résultats. Ainsi, nous retenons que des activités répétitives mais variées et des consignes simples et précises sont indispensables à la réussite des enfants. Tous les enfants, sans distinction d'âge, partagent leurs instruments et sont capables d'écouter, laisser parler ou jouer les autres. Nous constatons que même si tous les enfants se sont investis individuellement dans le projet, ils n'ont pas tous respecté les consignes collectives de répartition des rôles. Les enfants sont donc plus actifs en fin de séquence mais ne sont pas plus attentifs. Néanmoins, la cohésion de groupe a bien été renforcée car les enfants ont fait preuve d'investissement et de solidarité durant la séquence.

**Mots clés :** école Maternelle – TPS-PS – Univers sonores – jeux libres et jeux dirigés – cohésion de groupe – sentiment d'appartenance au groupe – règles

**Abstract:**

It is in the kindergarten that children evolve their way of playing, from individual play to collective play. This is an important transition from seeing themselves as individuals to considering themselves part of a group. It is also at school that they learn collective rules for later life, learning notions of sharing, integration and cooperation to live well together. The objective of this study is to learn how musical creation, through different musical games, can strengthen the cohesion of a kindergarten class. To achieve this, we set up creative musical activities of this type in nursery school and collected our results through both participant and free observations. We maintain that repeated but varied activities and simple and precise instructions are essential for children's success. All of the children regardless of age were able to listen and let others speak or play. Even if all the children invested themselves individually in the project, not all of them respected the collective instructions on role assignment. So they are more active at the end of the sequence, but they are not more attentive. Nevertheless, group cohesion was strengthened as the children showed investment in and solidarity with their group during the activity.

**Keywords :** Kindergarten school – Nursery school – Music – free or directed plays – sense of belonging within the group – group cohesion – rules