



**HAL**  
open science

**En quoi les compétences travaillées en éducation musicale aident-elles à développer les compétences nécessaires à l'apprentissage de la lecture chez les élèves présentant des troubles des fonctions cognitives ?**

Betty Plahiers-Boulert

► **To cite this version:**

Betty Plahiers-Boulert. En quoi les compétences travaillées en éducation musicale aident-elles à développer les compétences nécessaires à l'apprentissage de la lecture chez les élèves présentant des troubles des fonctions cognitives ?. Education. 2007. dumas-00695018

**HAL Id: dumas-00695018**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00695018>**

Submitted on 7 May 2012

**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.

**Plahiers – Boulert Betty**

**CAPA-SH option D**

**En quoi les compétences travaillées en éducation musicale aident-elles à développer les compétences nécessaires à l'apprentissage de la lecture chez les élèves présentant des troubles des fonctions cognitives ?**



**Année 2006-2007**



**CONTRAT A FIN DE DIFFUSION D'UN TRAVAIL UNIVERSITAIRE**

Entre :  
 L'IUFM Nord Pas-de-Calais, Etablissement Public à Caractère Administratif  
 Représenté par le président du jury  
 D'une part

et  
 Mme ~~Melle~~ *M<sup>me</sup> Plahiers Betty*  
 né(e) le *11.03.1974*  
 à *Lille*  
 d'autre part.

**Objet du présent contrat :**

Le présent document a pour objet de définir les conditions de diffusion d'un mémoire professionnel réalisé dans le cadre de votre formation ASH à l'IUFM Nord Pas-de-Calais. Dans le présent contrat, le terme « auteur » désignera le stagiaire auteur du mémoire considéré  
 Mme ~~Melle~~ *M<sup>me</sup> Plahiers Betty*

Et le terme « œuvre » le mémoire considéré, dont le titre est <sup>2</sup> *En quoi les compétences travaillées en éducation musicale aident-elles à développer les compétences nécessaires à l'apprentissage de la lecture chez des enfants présentant des troubles des fonctions cognitives*  
**ARTICLE 1 :** l'œuvre ayant le caractère d'un travail universitaire, un exemplaire intégral ~~version papier~~ doit obligatoirement être déposé à la médiathèque du centre IUFM dans lequel le mémoire professionnel a été préparé. L'existence de cette œuvre pourra être librement signalée par l'IUFM Nord Pas-de-Calais, y compris au moyen d'un court résumé, sur tout le document de toute forme technique et selon toute diffusion.

**ARTICLE 2 :** L'auteur autorise en outre les diffusions suivantes de l'œuvre <sup>3</sup>:

	OUI	NON
- Consultation sur place	✓	
- Diffusion par intranet	✓	
- Diffusion par intranet et extranet	✓	
- Diffusion par intranet, extranet et internet	✓	
- Prêt	✓	
- Prêt entre bibliothèques	✓	

**ARTICLE 3 :** l'IUFM Nord Pas-de-Calais s'engage, en cas de diffusion, à faire figurer le titre de l'œuvre et le nom de l'auteur.  
 L'IUFM fera dans ce cas figurer explicitement l'indication du caractère réservé des droits de l'auteur.

**ARTICLE 4 :** La présente convention n'implique pas l'obligation par l'IUFM Nord Pas-de-Calais de faire usage de ce droit de diffusion.  
 La diffusion effective, tout comme son éventuelle suppression, n'implique en aucun cas une appréciation au bénéfice de l'auteur ou des tiers du contenu de l'œuvre diffusée, et ne saurait être source de responsabilité à l'égard des tiers.

**ARTICLE 5 :** L'auteur pourra à tout moment retirer l'autorisation de diffusion donnée par lui, à charge pour lui d'en aviser le Directeur de l'IUFM Nord Pas-de-Calais par lettre recommandée avec accusé de réception.

<sup>1</sup> Rayer la mention inutile et compléter.

<sup>2</sup> Compléter.

<sup>3</sup> Compléter le tableau

L'IUFM Nord Pas-de-Calais s'engage alors à modifier les conditions de consultation de l'œuvre dans les meilleurs délais.

**ARTICLE 6 :** Les autorisations de diffusion données à l'IUFM Nord Pas-de-Calais n'ont aucun caractère exclusif et l'auteur conserve toutes les autres possibilités de diffusion de l'œuvre.

**ARTICLE 7 :** Les autorisations données à l'IUFM Nord Pas-de-Calais valent tant pour lui que pour tout établissement à caractère universitaire ou administratif qui lui serait substitué.

**ARTICLE 8 :** L'auteur conserve l'intégralité des droits qui sont les siens en matière d'autres diffusions de ce travail ; en cas de diffusion à son initiative sans l'accord express de l'IUFM Nord Pas-de-Calais, la responsabilité de l'établissement ne saurait être engagée.

Fait à *Lille* le *05.04.07*

Pour l'IUFM Nord Pas-de-Calais  
Le Directeur du Centre IUFM de Lille,

L'auteur<sup>4</sup>,



Alain HORNEZ

---

<sup>4</sup> Signer.

Centre de Lille

58, rue de Londres

BP 87

59006 LILLE Cedex

Tel : 03 20 10 54 00

Fax : 03 20 10 54 01

Site web : [www.lille.iufm.fr](http://www.lille.iufm.fr)

# Sommaire

Introduction	p. 4
<b>1. Les difficultés de lecture</b>	p. 3
1.1 Qu'est-ce qu'apprendre à lire ?	p. 3
1.2 Des compétences à faire interagir	p. 4
1.2.1 Des compétences sociales	p. 5
1.2.2 Des compétences individuelles	p. 5
1.2.3 Des compétences culturelles	p. 5
1.2.4 Des compétences linguistiques	p. 5
1.2.5 Des compétences perceptives	p. 8
1.3 Description des capacités langagières des élèves	p. 9
1.4 Les problèmes cognitifs sous-jacents	p.12
1.4.1 Compétences liées à la structuration de l'espace et du temps	p.12
1.4.2 Compétences liées à la symbolisation	p. 12
1.4.3 Compétences liées à la mémorisation	p.13
<b>2. Les activités musicales</b>	p.14
2.1 Les apports de la musique dans les apprentissages	p.14
2.1.1 Conception de l'enseignement	p.14
2.2.2 Les instructions officielles de 2002	p.14
2.2 Des compétences à travailler	p.16
2.2.1 Le rythme	p.16
2.2.2 L'écoute	p.16
2.2.3 Que développe aussi l'éducation musicale ?	p.17
2.3 Activités mises en place	p.18
2.3.1 Le projet musique	p.18
2.3.2 Les activités en classe	p.19
2.3.3 La voix et le chant	p.19
2.3.4 L'improvisation	p.20

<b>3. Les séances en classe : présentation et analyse</b>	p.21
3.1 Les premières séances du projet musique	p.21
3.2 Activités d codage et décodage	p.23
3.2.1 Ecoute et production	p.23
3.2.2 Sons continus et sons discontinus : écoute et codage	p.24
3.3 Le codage de rythmes	p.26
<b>Conclusion</b>	p.29

A ma sortie d'IUFM, j'ai été affectée en « Classe de Perfectionnement ». Enseignante ensuite dans le cursus scolaire ordinaire, j'ai décidé de m'engager dans la formation du CAPA-SH afin d'enseigner en CLIS, donnant ainsi une nouvelle orientation à mon identité professionnelle.

La CLIS 1 accueille des élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives. Cependant, dans cette classe de 13 élèves, la première difficulté a été de gérer un climat de classe assez tendu. Les relations entre les élèves étaient difficiles, voire parfois agressives. Ceci peut s'expliquer par différents facteurs : une grande hétérogénéité des âges (8ans -11 ans), un groupe « d'anciens » et un groupe de « nouveaux », des caractères impulsifs et des enfants inhibés.

Mon premier objectif était de créer un climat de classe serein, où chacun trouverait sa place. La musique m'est apparu comme un bon moyen. En effet, elle développe entre autre chez l'enfant des capacités d'expression, de création, de socialisation, d'attention, et d'écoute.

J'ai soumis aux élèves l'idée de participer au projet musique que la municipalité favorise avec l'aide d'une intervenante titulaire du Diplôme Universitaire des Musiciens Intervenants. Le projet s'intitule « Improvisation autour des tambours du monde ».

Lors de ma formation initiale à l'IUFM, puis au cours de ma pratique, j'ai pris conscience de la place importante occupée par la musique en tant que moyen d'expression ainsi que de son caractère transversal.

Qu'apporte la pratique de l'éducation musicale dans une classe ? Quels profits mes élèves peuvent-ils tirer de ce projet ? Cette pratique peut-elle développer les mêmes capacités chez chacun d'eux ? Quelles compétences spécifiques peut-elle développer dans d'autres domaines, en particulier celui de l'entrée dans l'écrit ?

Ma problématique est donc la suivante : en quoi les compétences travaillées en éducation musicale aident-elles à développer les compétences nécessaires à l'apprentissage de la lecture chez les élèves présentant des troubles des fonctions cognitives ?

J'émet les hypothèses que :

- 1- L'activité musicale aidera les élèves à développer des compétences nécessaires à la conceptualisation de la langue en favorisant le sens de la lecture, la segmentation de la phrase en mots et des mots en syllabes, la relation quantité d'oral -quantité d'écrit.
- 2- En favorisant l'écoute, l'éducation musicale agira sur les compétences en conscience phonologique.
- 3- L'activité musicale permettra de développer des compétences relatives au codage et décodage.

Dans une première partie, je définirai ce qu'est apprendre à lire et essaierai d'analyser les capacités langagières de mes élèves de CLIS en fonction des compétences à acquérir en lecture.

Dans la seconde partie, je décrirai le projet musique autour des tambours du monde.

Enfin, en dernière partie, je présenterai et analyserai quelques séances menées dans la classe.



## **1. Les difficultés de lecture**

A partir des compétences mises en œuvre dans l'apprentissage de la lecture, je tenterai de cibler les difficultés auxquelles sont confrontés mes élèves par cet apprentissage.

### **1.1 Qu'est-ce qu'apprendre à lire?**

Dans les nouveaux programmes de 2002<sup>1</sup>, « *apprendre à lire, c'est apprendre à mettre en jeu en même temps deux activités très différentes : celle qui conduit à identifier des mots écrits et celle qui conduit à en comprendre la signification dans le contexte verbal (textes) et non verbal (supports des textes, situation de communication) qui est le leur.* »

Selon Gérard Chauveau<sup>2</sup>, l'apprentissage de la lecture n'est pas un apprentissage linéaire par étapes mais résulte d'opérations mentales interactives. Il différencie « les procédures basiques » « des procédures stratégiques ».

Les procédures basiques sont au nombre de trois et concernent des actions instrumentales.

Le lecteur doit :

- « *décoder* », c'est-à-dire qu'il lui faut observer les signes graphiques que sont les lettres, puis il doit leur associer une valeur phonique. Il a aussi la nécessité de les combiner pour former des syllabes, puis de combiner ces syllabes pour former des mots.
- « *explorer* ». Il doit être capable d'utiliser le contexte et les contraintes de syntaxe et de sens pour compléter des énoncés par le bon mot.
- « *reconnaître* » : c'est-à-dire associer par observation visuelle un mot lu avec un mot déjà connu et présent en mémoire.

Les procédures stratégiques sont au nombre de deux. L'auteur les différencie selon leur but : la compréhension et la culture.

Le lecteur doit :

- « *coordonner* » : cette action est liée à la compréhension. En effet, il doit faire des liens, mixer les divers procédés, les divers savoir-faire décrits ci-dessus ainsi que

---

<sup>1</sup> Qu'apprend-on à l'école élémentaire?, CNDP, 2002, p71

<sup>2</sup> Chauveau, comment l'enfant devient lecteur ?, Retz, 1997

les différentes sources d'informations pour accéder au sens. Toutes les opérations sont nécessaires et inter-agissent.

- « *adapter* » car il ne faut pas oublier que lire est aussi une situation de communication. Elle est différée car l'émetteur et le récepteur ne sont pas en lien direct, ils sont séparés dans le temps et dans l'espace. Il faut donc un code commun référant au langage, au sens, à la valeur des énoncés, à la culture.

Toutes ces procédures sont donc en interaction constante. Je voudrais conclure en citant A. Ouzoulias<sup>1</sup> qui rappelle que « *savoir lire, c'est donc traiter de manière autonome les écrits de sa langue[...]. La compréhension est le but, le traitement de l'écrit est le moyen, l'écrit est la matière première* ». Il complète en rappela la formule :

$$\boxed{L = C \times R}$$

*L = Lecture*

*C = Connaissances linguistiques, encyclopédiques et sur les fonctions de l'écrit*

*R = Reconnaître des unités linguistiques*

Donc lire c'est bien créer du sens, en utilisant des procédures de traitement de l'écrit. D'ailleurs les nouveaux programmes de 2002<sup>2</sup> rappellent que « *La première activité (identification des mots), seule, est spécifique à la lecture. La seconde (compréhension dans un contexte verbal ou non verbal) n'est pas très dissemblable de celle qui porte sur le langage oral, même si les conditions de communication à l'écrit diffèrent[...] et si la langue écrite comporte des spécificités de syntaxe, de lexique ou textuelles, assez rarement présentes à l'oral.* »

## 1.2 Quelles compétences faire interagir ?

Afin de présenter toutes les compétences nécessaires à l'apprentissage de la lecture, je m'appuierai sur le classement des compétences que proposent A.Cabrera et M.Kurz<sup>3</sup> dans leur livre.

---

<sup>1</sup> A.Ouzoulias, *l'apprenti lecteur en difficulté, évaluer, comprendre, aider*, Retz, 1996, p18

<sup>2</sup> *Qu'apprend-on à l'école élémentaire*, CNDP, 2002, p 71 et 72

<sup>3</sup> A. Cabrera et M. Kurz, *Lecture et apprentissages*, Bordas pédagogie, 2001

### **1.2.1 Des compétences sociales**

La lecture est un acte à la fois solitaire et social.

Acte solitaire, c'est-à-dire individuel : une rencontre silencieuse entre un écrit et un lecteur, qui permet l'épanouissement personnel.

Acte social : la lecture est source de plaisir partagé. Nous parlons de nos lectures, nous échangeons des livres, nous confrontons des contenus, des idées, des informations.

L'élève doit aussi pouvoir comprendre et appréhender tous les écrits de notre société. Il doit prendre la mesure de la place importante de l'écrit.

### **1.2.2 Des compétences individuelles**

Il s'agit ici de compétences relatives au projet de lecteur et à la représentation de la lecture et de son apprentissage que se fait l'élève. En effet, l'élève doit pouvoir se projeter comme futur lecteur et intégrer toutes les dimensions de l'écrit. Il doit savoir pourquoi apprendre à lire.

La représentation que se fait l'enfant de la lecture et de son apprentissage a une place prépondérante. Il faut que l'élève ait conscience que la lecture est une transcription de l'oral et qu'il doit en rechercher le sens. Il faut aussi qu'il en acquière les stratégies nécessaires.

### **1.2.3 Des compétences culturelles**

L'écrit est partout et il s'agira pour l'élève de connaître les différents écrits et les lieux où il peut les rencontrer. Son comportement face à un type d'écrit sera différent d'un autre. Il faudra aussi accorder du sens aux natures et fonctions différentes des textes rencontrés.

### **1.2.4 Des compétences linguistiques**

⇒ La conceptualisation de la langue

Selon A. Ouzoulias<sup>1</sup> conceptualiser la langue nécessite de développer des compétences telles que :

---

<sup>1</sup> André Ouzoulias, *L'apprenti lecteur en difficulté, évaluer, comprendre, aider*, Retz, 1996

- connaître le sens conventionnel de la lecture : connaître le début et la fin de la phrase, lire de gauche à droite, se repérer dans un texte.
- établir la relation quantité d'oral par rapport à la quantité d'écrit : il s'agit de vérifier si l'élève a compris que la quantité d'écrit est à peu près proportionnelle à la quantité d'oral et que les mots n'ont pas de rapport d'analogie avec ce qu'ils représentent dans la réalité.
- établir la relation entre le nombre de mots à l'oral et le nombre de mots à l'écrit. Il s'agit ici d'affiner la perception qu'un mot de l'oral correspond à un mot écrit, qu'il s'agit d'une correspondance terme à terme entre l'oral et l'écrit.
- segmenter la chaîne orale en mots écrits : les élèves doivent acquérir le concept de mot. En effet, le langage oral est perçu comme un continuum de sons et il faut à l'écrit repérer le mot, c'est-à-dire une suite graphique signifiante entre deux blancs.
- la permanence de l'écrit : un mot dans un contexte s'écrit toujours de la même façon, indépendamment de sa typographie. Par exemple, en début d'année, j'ai demandé à Jason : « Tu vois, je connais un garçon qui s'appelle Jason comme toi, mais il est beaucoup plus grand. Il a 13 ans. Pourrais-tu m'écrire son prénom ? ». Il m'a alors répondu : « Non, lui il est plus grand, ça s'écrit pas pareil. » Jason n'a pas acquis la permanence d'une même unité linguistique.
- la connaissance du langage technique : mot, lettre, syllabe. Il s'agit ici pour l'élève de s'approprier ces concepts et d'utiliser le langage conventionnel.
- la connaissance des repères typographiques. Ils aident à accéder au sens. C'est la phrase, suite de mots et leur relation qui donne sens et non pas les mots décodés les uns après les autres.

## ⇒ Le codage et le décodage

L'objectif principal est d'accéder à la correspondance graphie / phonie.

En effet, l'apprenti lecteur doit coordonner des symboles écrits et des sons. Il doit prendre conscience que les mots écrits correspondent à des sons continus, entendus et signifiant quelque chose et que inversement des lettres permettent de transcrire des sons de la langue. Ce sont les principes de codage et de décodage, rendus possible et efficaces grâce à la correspondance entre graphèmes et phonèmes.

Les instructions officielles parlent de deux voies pour accéder à l'identification des mots : la voie indirecte et la voie directe. Selon le modèle à stades de Frith<sup>1</sup>, l'enfant passerait par trois étapes pour développer des compétences en lecture, c'est-à-dire mettre en place, développer et automatiser des compétences dans l'identification des mots.

Le premier stade est le stade logographique. L'enfant établit des relations arbitraires entre le mot écrit et le mot oral. Il prend parfois un indice visuel sur une lettre, ou le mot. C'est-à-dire qu'il n'a pas encore l'idée que la forme écrite du mot renferme des indices qui permettent de renvoyer à la forme orale du mot. L'élève n'a pas encore acquis une correspondance graphie / phonie.

La seconde étape est le stade alphabétique. A ce stade, l'élève reconnaît le mot écrit comme une transcription de l'oral. Il associe phonème et graphème, et la correspondance entre phonie/ graphie et graphie/ phonie sont plus régulières. C'est à ce moment là qu'apparaît la conscience phonologique et l'enfant accède à ce stade au décodage.

Enfin, le dernier stade est le stade orthographique. A ce niveau, l'élève a mémorisé des morceaux de mots ou des mots qu'il reconnaît alors spontanément, et qu'il est capable d'aller rechercher en mémoire sans passer par le décodage.

## ⇒ La combinatoire

Identifier un mot peut se faire directement, par **adressage**, parce qu'il a déjà été rencontré plusieurs fois et donc mémorisé.

Identifier un mot inconnu suppose que l'apprenti lecteur fasse appel à diverses stratégies :

---

<sup>1</sup> C. Caux, Les apprentissages scolaires, collection Amphi Psychologie, Bréal, 2004, Chapitre 3

- Il peut utiliser le contexte qui lui donne des indices syntaxiques, sémantiques. Il émet alors des hypothèses, anticipe.
- Il peut aussi utiliser une procédure d'assemblage, de décodage et c'est ici qu'apparaît la combinatoire.

La combinatoire désigne le système de relations des phonèmes et des graphèmes. Elle est à la fois la combinaison de lettres formant des syllabes, puis des mots, à l'écrit comme à l'oral, et la relation entre les unités graphiques et les unités phoniques.

### **1.2.5 Des compétences perceptives**

En amont de la discrimination auditive et visuelle se trouvent la perception et l'attention. Il s'agit ici de favoriser la prise d'indices, de permettre de passer d'une perception globale à un affinement en incitant l'élève à prendre conscience des différences et des analogies dans ce qu'il voit et ce qu'il entend.

Discriminer visuellement doit permettre à l'élève de :

- percevoir des analogies
- différencier des formes proches
- s'orienter dans l'espace.

De même la discrimination auditive doit permettre à l'enfant de prendre conscience des sons de la langue et d'affiner l'oreille jusqu'à la perception des phonèmes.

Travailler en conscience phonologique permet aux élèves de développer des compétences perceptives et manipuler les unités sonores de la langue. En effet, la conscience phonologique est la compréhension que la langue est faite de sons distinctes, que les mots sont composés de phonèmes.

Au cycle 1, elle correspond aux réalités sonores du langage. Elle permet aux élèves de développer les capacités de segmentation de la chaîne orale en mots et des mots en syllabes, de repérer localiser et d'isoler des syllabes, des phonèmes.

Au cycle 2, l'accent est mis sur la maîtrise du système alphabétique du codage de l'écriture. La correspondance entre l'oral et l'écrit est plus présente dans les compétences à acquérir.

Je me trouve souvent démunie devant des élèves qui n'entendent pas les syllabes ou les phonèmes à qui on pose souvent les questions : « qu'entends-tu en premier ? Au début ? A la fin ? »

Nous pouvons émettre l'hypothèse qu'ils n'entendent pas ou qu'ils éprouvent des difficultés au niveau du lexique temporel et spatial.

### **1.3 Description des capacités langagières des élèves**

Afin d'évaluer les compétences et les besoins de mes élèves, j'ai proposé les évaluations en fonction de leur âge et de leur dossier<sup>1</sup>.

La CLIS accueille treize élèves que je présenterai en trois groupes:

- Le groupe un se compose de cinq élèves non lecteurs.
- Le groupe deux comprend trois élèves entrés dans l'écrit avec des besoins différents.
- Le groupe trois se compose de cinq élèves lecteurs.

Le test du médial CP a été proposé aux cinq élèves du premier groupe ainsi qu'à Brandon. Mon objectif alors était de connaître leur compétences et leurs besoins en conceptualisation de la langue et en conscience phonologique. Je voulais aussi savoir quel était leur projet de lecteur et leur représentation de l'apprentissage de la lecture.

Pour le mémoire, j'analyserais les difficultés de sept élèves : cinq appartiennent au premier groupe, deux au second.

Jordan est un enfant né en 1996, qui est pour la troisième année dans la classe. Il est non lecteur. Le médial CP laisse apparaître une prise de conscience de la relation oral-écrit : Jordan sait établir le principe de proportionnalité entre l'oral et l'écrit. Il pointe bien chaque mot et essaie de les lire en se rapportant à l'image et en se basant sur la première lettre. Cependant la correspondance graphie-phonie n'est pas établie. La reconnaissance globale des mots se limite aux mots liés à l'affectif. La conscience phonique de la syllabe et du phonème est à développer.

---

<sup>1</sup> annexe 1 : Tableau récapitulatif des évaluations proposées aux élèves en septembre

Joachim est né en 1998, c'est sa première année en CLIS. Joachim présente des difficultés au niveau du langage. Il semble avoir compris le principe un mot écrit = un mot de la langue, mais il ne traite pas l'écrit dans ses aspects qualitatifs. Néanmoins, il établit un lien de sens entre l'image et le texte. La conscience phonique de la syllabe et du phonème est bonne. Joachim est très scolaire dans son attitude, cependant il manque d'autonomie et agit beaucoup par mimétisme. Son attention est limitée.

Dylan est né en 1997, c'est sa première année en CLIS après trois CP douloureux. Lors de la passation du test, Dylan ne s'intéressait pas à l'écrit néanmoins après sollicitation, il pointe quelques mots qu'il reconnaît globalement. La conceptualisation de la langue est fragmentaire : la relation quantité d'oral / quantité d'écrit n'est pas établie et la permanence de l'écrit n'est pas acquise. Cependant, il a une bonne connaissance du langage technique. La reconnaissance de mots est limitée aux mots liés à l'affectif et aux jours de la semaine. La conscience phonique de la syllabe et du phonème est à développer. Dylan manque énormément de confiance en lui et met en place des stratégies d'évitement face aux apprentissages.

Mélanie est née en 1998, c'est sa deuxième année en CLIS. C'est une enfant assez inhibée, qui participe peu. Elle a besoin d'être sollicitée. Mélanie n'est pas du tout entrée dans l'écrit. Elle ne traite pas les signes. La conceptualisation de la langue est minimale (différence lettre- chiffre). La relation quantité d'oral / quantité d'écrit n'est pas établie. La segmentation des mots en syllabes orales est difficile. La conscience phonologique est à développer. De plus Mélanie a besoin d'être structurée dans le temps et dans l'espace.

Jason est né en 1998, c'est sa première année en CLIS. Il est très motivé pour apprendre à lire mais ne sait comment faire. Il entre dans l'écrit, et essaie d'interpréter le texte en cherchant des mots. Il se base beaucoup sur la 1<sup>ière</sup> lettre. Il confond le nom de la lettre et son image sonore. Il fait souvent appel aux gestes Borel Maisonny pour trouver le phonème. Cependant la relation entre quantité d'oral et quantité d'écrit n'est pas établie. De plus la permanence de l'écrit n'est pas acquise. Il a bonne conscience phonique de la syllabe, celle du phonème est à développer. Jason est impulsif et se déconcentre vite.



Brandon est né en 1996, c'est sa première année en CLIS . Brandon commence à déchiffrer syllabe après syllabe, il se situe au niveau deux au TLCP, ce qui correspond à une lecture syllabique. Cependant, les épreuves écrites sont moins réussies, et la correspondance phonie/ graphie est difficile. Il a besoin d'aide dans la segmentation des mots en syllabes lors du passage à l'écrit, et un soutien est nécessaire pour structurer l'ordre des syllabes dans les mots et des phonèmes dans la syllabe.

Priscillia est née en 1996, c'est sa quatrième année en CLIS. Elle se situe au niveau quatre au TLCP ce qui correspond à une lecture hésitante mot après mot. Lors du passage à l'écrit, elle rencontre des difficultés au niveau de l'ordre des lettres. L'hypothèse de difficulté dans la succession temporelle peut être envisagée. Des confusions graphiques existent (au niveau du b/p, on/ou, p/t) ce qui gêne beaucoup au déchiffrement et à la compréhension.

Il apparaît donc que 5 élèves ont besoin de conceptualiser la langue, en développant des compétences linguistiques telles que

- établir la relation quantité d'oral- quantité d'écrit.
- acquérir la permanence de l'écrit
- segmenter la chaîne orale et écrite

Ils faut aussi leur permettre d'accéder au code en travaillant les compétences relatives au système de codage de l'écriture.

Il s'agit aussi de développer la conscience phonologique.

Il me semble cependant tout aussi important, dans la spécificité d'un maître spécialisée option D d'une part et dans le besoin des élèves d'autre part de soutenir les compétences sous jacentes à l'apprentissage de la lecture .

Ces compétences relèvent des fonctions cognitives : la perception, l'attention, la mémorisation, la raisonnement et la communication.

## 1.4 Les problèmes cognitifs sous jacents

L'identification des mots n'est qu'un aspect de la lecture et une manière d'accéder au sens. Il est aussi important de développer chez les élèves d'autres stratégies comme l'émission d'hypothèses par rapport au contexte, l'anticipation, la mémorisation des mots outils.

La lecture et l'apprentissage de la lecture relève d'opérations et de procédures mentales.

J.Jolibert et C.Crépon<sup>1</sup> citent quelques unes de ces opérations:

« *-identifier, isoler/mettre en relation, combiner, comparer, trier, classer, sérier*  
*-induire, déduire,*  
*-émettre des hypothèses, les vérifier,*  
*-symboliser, coder, schématiser, représenter,*  
*-reproduire, transformer, transposer, inventer*  
*-mémoriser, réinvestir... »*

Je reprendrai quelques unes de ces opérations mentales afin d'essayer de situer les difficultés.

### 1.4.1 Compétences liées à la structuration de l'espace et du temps

En plus du vocabulaire employé lors des consignes, l'élève doit faire preuve d'autres compétences liées à cette structuration.

En effet, il doit comprendre qu'il y a un ordre de déroulement dans la lecture, c'est-à-dire, savoir où commence et se termine un texte, une phrase, un mot.

Prenons aussi l'exemple du mot, il faut percevoir la succession des syllabes, l'ordre de celles-ci.

Il en est de même pour les phonèmes, leur succession, leur ordre est important. Fréquemment, on voit les enfants lire « tor » à la place de « tro » ou inversement. Cette difficulté est encore plus présente en écriture.

### 1.4.2 Compétences liées à la symbolisation

Un autre aspect que j'aimerais développer est l'accès à la fonction symbolique.

---

<sup>1</sup> J. Jolibert et C. Crépon, Groupe de recherche d'Écouen, Former des enfants lecteurs de textes tome 2, hachette école, 1991, p18

*« Piaget nomme la fonction symbolique comme la capacité de l'enfant à différencier les signifiés des signifiants, ceux-ci permettant la représentation de ceux-là. »<sup>1</sup>*

La fonction symbolique, d'après Piaget existe avant le langage.

Une seconde définition donnée à la fonction symbolique est la capacité du sujet à représenter ce qui est absent ou abstrait.

En lecture, l'enfant doit pouvoir accepter de coder des sons avec des signes<sup>2</sup>. Il faut comprendre qu'un mot, un son se transcrit en signes. Prenons l'exemple du mot chat, à l'écrit il représente l'objet, le signifié. Cependant à l'oral, il a fallu transformer le son [chat] en une image mentale pour accéder au sens et à l'écrit le transcrire en signes conventionnés. Finalement le signe permet de représenter autrement autre chose afin de le communiquer.

### **1.4.3 Les compétences liées à la mémorisation**

La mémoire joue un rôle essentiel en lecture à plusieurs niveaux.

La lecture implique l'identification de formes graphiques. L'élève peut mémoriser des mots ou groupes de mots et les récupérer (stade orthographique).

Si le mot n'est pas mémorisé, l'élève fait appel au déchiffrement et dans ce cas la mémoire de travail intervient.

Le rôle de la mémoire de travail est important car elle permet de stocker provisoirement des éléments nécessaires à la réalisation d'une tâche. En lecture, elle permet d'établir des relations de sens entre les phrases, entre les mots d'une même phrase, et entre les unités d'un même mot. Priscillia déchiffre mot après mot et a des difficultés à se souvenir ensuite du début pour reconstruire le sens de la phrase. Brandon a cette même difficulté au niveau du mot. La première syllabe maintenue un laps de temps très court est oubliée quand la seconde est déchiffrée. Ceci implique un accès difficile au sens du mot et à la mobilisation de sa représentation mentale.

---

<sup>1</sup> **Piaget aujourd'hui, réponses à une controverse, Michel Parradeau, A.Colin,1996,p48**

<sup>2</sup> **Le signe est un degrés plus abstrait du symbole. C'est aussi une convention sociale. Le signe est un symbole pour communiquer, pour transmettre de l'information.**

**Le symbole se rapproche de la réalité, c'est une façon de représenter l'objet, le concept. Il peut reprendre un aspect représentatif, il est chargé de sens social : sens où chacun s'est mis d'accord sur sa signification.**

Les compétences nécessaires à l'apprentissage de la lecture et les processus cognitifs sous-jacents ont été exposés.

Dans la deuxième partie, je développerai donc les activités musicales et essaierai d'analyser en quoi elles interviennent dans les compétences nécessaires à la lecture.

## **2. Les activités musicales**

### **2.1 Les apports de la musique dans les apprentissages**

Entendre, s'entendre, s'écouter, parler, chanter, produire, inventer, créer, improviser, se souvenir sont des verbes qui font référence à l'éducation musicale.

#### **2.1.1 Conception de l'enseignement**

Les instructions officielles de 1980 marquent un bouleversement dans les finalités éducatives : la musique devient une activité d'éveil de l'imagination et de la sensibilité ; une sensibilisation à une culture musicale va être mise en avant.

Dans ceux de 1995, pour la première fois, on reconnaît des compétences disciplinaires et transversales à l'éducation artistique. C'est aussi à ce moment là qu'apparaît le temps quotidien de musique par le biais de l'imprégnation musicale.

A partir de 2002, les programmes sont centrés sur le développement des aptitudes à l'expression et à la création à travers des pratiques structurées. Une importance est alors accordée à la dimension affective et émotionnelle de l'apprentissage.

#### **2.1.2 Les instructions officielles de 2002**

*« L'éducation artistique à l'école élémentaire développe l'aptitude à l'expression et le goût de la création à partir d'une pratique construite ; elle favorise l'épanouissement de l'autonomie et de la personnalité de l'élève ; elle permet de mieux équilibrer les formes diverses d'intelligence et de sensibilité.[...] Les démarches d'enseignement artistique*

*valorisent les liens interdisciplinaires et en retour elles donnent accès aux formes symboliques élaborées qui sont la clé de nombreux savoirs étudiés à l'école<sup>1</sup>. »*

Il semblait important de situer la place que donnaient les instructions officielles à l'éducation artistique, valorisant ainsi autant les arts visuels que l'éducation musicale.

On insiste sur l'apport des activités musicales dans des apprentissages transversaux notamment dans le domaine du langage.

Au fil du temps, la conception de la musique à l'école a de mieux en mieux pris en compte l'enfant dans son expérience globale, sa relation au monde. Elle préconise aussi le développement individuel au sein du groupe et on laisse une place plus importante à l'émotion.

Au niveau de l'éducation musicale, tant au cycle 1 qu'au cycle 2, l'accent est mis sur la voix et l'écoute, la pratique d'instruments et la notion de projet.

Chacune de ces catégories a des objectifs précis. Les activités vocales (chant et voix) tendent à développer un répertoire de chants, comptines où l'enfant va apprendre à stabiliser sa voix, rechercher la justesse, mémoriser.

*« Les activités d'écoute visent prioritairement à développer la sensibilité, la discrimination auditive et la mémoire auditive. Elles concernent l'écoute intérieure comme l'imaginaire sonore.<sup>2</sup> »* : compétences perceptives qui interagissent dans l'apprentissage de la lecture.

Ces activités évoluent au cycle 2 en une culture de l'oreille. Il est préconisé de l'articuler avec la production et l'invention.

La pratique d'instruments est elle associée à une évolution de possibilités gestuelles de l'enfant et surtout au plaisir de découvrir diverses sources sonores. Elle permet donc de travailler l'exploration des objets sonores, les gestes, la reproduction et l'invention de rythmes.

---

<sup>1</sup> Qu'apprend-t-on à l'école primaire, CNDP, p 131, 2002.

<sup>2</sup> id, p149

## **2.2 Des compétences à travailler**

Le projet musique<sup>1</sup> mis en place dans la classe donne une place importante à l'écoute et au rythme .

### **2.2.1 Le rythme**

Les compétences travaillées en rythme dans le projet musical visent le rapport au temps avec la capacité à marquer la pulsation corporellement avec ou sans instruments, à jouer sur le tempo.

Une autre compétence fait intervenir la reconnaissance, la discrimination auditive et la mémorisation avec la capacité à repérer et reproduire des formules rythmiques simples avec ou sans instruments.

Le rythme va aussi favoriser la segmentation de la phrase en mots, du mots en syllabes en associant un geste au phrasé.

Grâce aux comptines et aux chants, nous pouvons rythmer des phrases.

Enfin, une dernière compétence favorise la transcription en rendant l'élève capable de traduire graphiquement des rythmes par des activités de codage et de décodage. Ces activités permettront la mise en place d'un code commun, l'utilisation de signes. Le codage favorisera l'association d'un son avec un signe : ce qui est une première étape au passage à l'écrit.

### **2.2.2 L'écoute**

Le projet donne une place importante à l'écoute qui permet de :

- développer l'affinement des capacités auditives
- identifier la chronologie en terme de succession ou de simultanéité.

Nous pouvons aussi les traduire verbalement ou par codage.

L'écoute permet aussi de percevoir les variations du son en terme d'intensité, de hauteur, de timbre.

Les compétences travaillées sont :

---

<sup>1</sup> Annexe 2 le projet « Improvisation autour des tambours du monde » avec l'intervenante en Education musicale

-écouter un extrait musical ou une production, puis s'exprimer et dialoguer avec les autres pour donner ses impressions

- utiliser quelques moyens graphiques simples pour représenter et coder le déroulement d'une phrase musicale.

L'écoute permet d'affiner l'oreille, la perception auditive et la discrimination auditive : isoler des sons, les classer, les comparer, les combiner. Ce sont tout d'abord des sons du quotidien, puis des sons d'instruments enfin des sons de la langue.

Ce sont finalement des opérations mentales nécessaires aussi en lecture.

### **2.2.3 Que développent aussi les différentes activités musicales ?**

Finalement au travers des différentes activités musicales, une place importante est donnée aux compétences à développer en tant que telles (compétences des programmes), mais il est aussi évident que ces activités développent l'aspect perceptif. Il faut amener l'enfant à passer de capacités d'identification, de perception globale à des capacités de discrimination où il pourra analyser, mettre en relation des informations, classer ce qui est identique ou différent.

Il faudra aussi aider l'enfant à verbaliser ses émotions, ses images.

C'est dans cet état perceptif que l'anticipation a tout son rôle.

A. Dumont définit l'anticipation comme « *attente, attitude active, charge affective*<sup>1</sup> ». Pour être attentif, pour percevoir, l'enfant a besoin de savoir à quoi s'attendre afin de sélectionner les indices en fonction de ses émissions d'hypothèses. La motivation est donc aussi essentielle.

La structuration du temps a aussi une place très importante. Ceci est travaillé fréquemment dans la classe, tant dans les activités d'écoute que de production, à travers le rythme mais surtout au moment des phases de verbalisation, ce qui permet de prendre conscience de la succession ou simultanéité et d'employer le vocabulaire adéquat.

Ces aspects : perception, attention, structuration, motivation sont donc travaillés en musique mais ont aussi une place prépondérante dans tout apprentissage notamment en lecture.

---

<sup>1</sup> A. Dumont, *Mémoire et langage*, Masson, 2001, p89

## 2.3 Activités mises en place

### 2.3.1 Le projet musique

Le projet musique de la classe<sup>1</sup> s'intitule donc « Improvisation autour des tambours du monde ». Il a pour finalité un spectacle de fin d'année dans un projet plus vaste de la commune : « les arts décollent ». Les élèves participeront aussi aux rencontres musicales de la circonscription. Une drumiste<sup>2</sup> intervient et les séances se déroulent à l'école de musique.

Ce projet a donc 3 grands axes : l'écoute, l'instrumentation avec l'improvisation, la fabrication d'instruments.

Il permet aussi d'enrichir l'univers musical de l'enfant au travers de sonorités et rythmes différents.

Nous travaillons autour de 3 formations qui sont

#### Formation 1 : 7 tambours à mains nues et 7 tambours avec baguette

Nous travaillons autour des tambours d'Amérique du Sud<sup>3</sup>. Pour cette formation, nous sommes partis d'inventions de rythmes, d'abord par le parlé sur des mots, ou une phrase musicale. L'objectif était d'aboutir à une polyrythmie, en structurant petit à petit les rythmes des enfants.

#### Formation 2 :

Cette formation se rapporte à l'Afrique<sup>4</sup>. Ici nous sommes partis d'une improvisation autour d'un jeu de questions / réponses. Par un jeu de cartes qui code le rythme et l'instrument, les élèves interviennent au hasard. Cette improvisation demande une mémoire du rythme, du code, et une grande concentration.

---

<sup>1</sup> Annexe 3 projet d'activité de la CLIS

<sup>2</sup> personne titulaire d'un D.U.M.I

<sup>3</sup> 4 tambourins + 2 baguettes à bout rond (2 tambourins avec 1 baguette, 2 autres à mains nues).

3 tambours des Andes, 1 paire de Congas, 1 paire de bongos

1 grosse caisse + 1 mailloche (même mailloche que celle du gong),

2 caisses claires + 2 baguettes de batterie (1 seule par musicien)

2 toms + 2 baguettes de batterie (1 seule par musicien)

<sup>4</sup> 1 tambour d'eau + mailloche spéciale, 10 Djumbés

3 tambours des Andes



### Formation 3 :

Enfin, cette formation se rapporte aux tambours d'Amérique du Nord<sup>1</sup>. Pour cette formation nous fabriquerons des tambours. Elle laisse aussi une place à la chorégraphie. Les élèves devront donc allier rythme instrumental et le corps.

#### **2.3.2 Les activités en classe**

Les activités en classe sont de 2 natures :

- celles qui renforcent la séance hebdomadaire du projet ou la complète
- celles d'éducation musicale où sont travaillées la voix, l'écoute

#### Voici quelques jeux d'écoute pratiqués en classe :

- reconnaissance de différents sons dans une collection constituer de bruits, puis affiner les sons
- identification de variation d'un son obtenu par divers manipulations ou actions (frotter, taper, caresser...) ou de variations acoustiques (hauteur, durée..)
- repérage dans une chaîne sonore de l'ordre d'apparition de sons différents. Il s'agit ici de travailler avec trois ou quatre objets sonores . Le but de l'activité est ,dans un premier temps, de deviner les instruments ou objets . Dans un second temps, les élèves doivent trouver le geste correspondant au son. Puis, ils doivent repérer l'ordre des sons et le mémoriser afin de le verbaliser, et le reproduire ensuite.
- écouter des extraits musicaux , des chants

#### **2.3.3 La voix et le chant**

Nous travaillons également la voix et le chant. Ces petits jeux permettent à l'élève d'entendre, de reproduire et d'enrichir son expression.

Des jeux, comme étirer une syllabe, parler comme un robot en segmentant les mots, développent des compétences transférables en lecture en conscience phonologique.

Nous travaillons aussi sur l'articulation de phrases ( hacher, chuchoter, varier la vitesse, le débit..), sur l'intention autour de l'intonation (gaieté, colère, tristesse), sur la respiration.

---

<sup>1</sup> 6 bidons + 6 paires de baguettes (de batterie)  
8 tambours guiro (boîtes de conserve) + 8 baguettes (chinoises)

Les compétences développées ici aident au langage, et à l'oralisation des textes qui permet un meilleur accès au sens.

### **2.3.3 L'improvisation**

L'intitulé du projet est « improvisation autour des tambours du monde ». Pourquoi choisir l'improvisation ? Quelles sont les étapes à définir ?

Il s'agissait dans un premier temps de laisser les élèves agir avec leur instrument afin de leur permettre de trouver des gestes et des sonorités différentes.

Le but était d'instaurer des règles petit à petit.

La 1<sup>ière</sup> étape était donc de laisser les enfants découvrir, agir avec la mise en jeu de tout le corps au travers des mouvements et des gestes. . A ce niveau, l'enfant explore un éventail de possibilités, imite le voisin, s'approprie le geste et le son.

La seconde étape correspond à la mise en mots de leur action, leur sensation et l'imaginaire : évoquer ce qu'ils ressentent.

A cette étape ci, des jeux instrumentaux de questions - réponses ont été proposés. Ils permettaient aux élèves d'oser, de ne pas avoir peur de se tromper et d'entretenir l'imagination et la dynamique du groupe.

La dernière étape est l'organisation, où après avoir exposé devant le groupe, la décision s'impose. Il faut faire le choix de rythmes et gestes retenus et organiser temporellement. Le codage interviendra donc pour se souvenir et mémoriser.

### **3. Les séances en classe : présentation et analyse**

Les activités musicales en classe s'articulent donc au niveau du projet autour des tambours du monde avec la dumiste et autour des activités plus spécifiques qui lient écoute, rythme et production.

Au début de l'année, les élèves avaient des difficultés à répéter un rythme et à le reproduire dans un jeu de questions /réponses. Plusieurs hypothèses peuvent être avancées :

- difficulté de mémorisation
- difficulté dans la structuration du temps
- exercice nouveau
- difficulté en motricité fine

Dylan me disait souvent « refais le , j'ai oublié ? ». Mélanie me regardait désespérément et ne parvenait pas à segmenter, comptabiliser le nombre de frappés. En début d'année, la segmentation du mot en syllabes orales était très difficile pour cette élève, elle n'arrivait pas à associer un son à un geste, à coordonner.

Par rapport à la problématique du mémoire, j'exposerais des activités de différents domaines :

- les premières activités du projet
- quelques séances sur le codage et le décodage<sup>1</sup>

#### **3.1 Les premières séances du projet musique**

Les premières séances avaient pour objectif principal la prise de connaissance avec une personne intervenante et un nouveau lieu, puisque les séances relatives au projet se déroulent à l'école de musique. Le second objectif était que les élèves prennent en compte et respectent les règles des activités musicales. Même si l'expression a une place importante, il fallait instaurer un climat d'écoute, d'entente et de respect de l'autre.

---

<sup>1</sup> séances inspirées de « Musique au quotidien au cycle 2 », CRDP de Bourgogne

La séquence se compose de trois séances et son objectif était de mettre en place des rythmes en partant d'abord de percussions corporelles (mains, pieds) pour aboutir à l'utilisation de percussions instrumentales.

Lors de la première séance, nous sommes partis d'un jeu sur les prénoms. Au signal du chef d'orchestre, chacun devait dire son prénom sur différents paramètres hauteur<sup>1</sup> et intensité<sup>2</sup>.

Ensuite, une variante a été amenée, il s'agissait de dire son prénom et de le scander en syllabes en frappant dans les mains. Le but était d'arriver à frapper les syllabes de son prénom sans l'oraliser.

A cette époque de l'année (fin septembre), le principal besoin était de soutenir l'attention des élèves et de maintenir leur concentration.

Intervenir à bon escient à partir d'un repère visuel (signe du chef d'orchestre) leur était particulièrement difficile. Il a fallu rappeler la consigne plusieurs fois. Je pense que les élèves n'ont pas perçu le but de cette séance. Cet exercice permettrait d'inventer les rythmes intégrés le premier morceau.

Au niveau de la segmentation, deux élèves ont éprouvé des difficultés à scander leur prénom en syllabes orales. Donc dans la semaine, lors d'une séance de Maîtrise de la langue, en phonologie, avec un groupe de six enfants, nous avons repris un travail sur la segmentation des mots en syllabes. Il s'agissait de segmenter et de repérer le nombre de syllabes d'un mot.

A partir d'images, les élèves devaient scander chaque mot en syllabes orales.

En seconde partie, je scandais les syllabes et c'était à eux de trouver à quel(s) mot(s) cela pouvait correspondre. Nous avons terminé par un classement d'images selon leur nombre de syllabes.

Mélanie, Joachim et Jordan ont eu besoin de dire les mots oralement pour trouver le nombre de syllabes. L'oralisation facilite la restitution. Les autres sont passés directement par à la segmentation.

Par contre, l'exercice inverse où il fallait trouver les mots par rapport au frappé a été beaucoup plus difficile. Je fais l'hypothèse que le nombre de frappés ne renvoyait à aucune image mentale précise. De plus la diversité des réponses possibles rendait l'exercice trop complexe.

---

<sup>1</sup> Définition : variation grave, aigu

<sup>2</sup> Définition : variation du volume sonore fort/faible

Une étape intermédiaire aurait dû être proposée. Lors de la segmentation des mots en syllabes orales, un support visuel aurait pu être donné. Les élèves auraient alors associé un jeton ou un cube à chaque syllabe : ce qui aurait permis une entrée visuelle et une entrée auditive.

Au moment du classement des images, Mélanie et Joachim ont eu besoin d'aide pour les mots de trois syllabes : ils ne réussissaient pas à coordonner syllabe et frappé.

### **3.2 Activités de codage et de décodage**

#### **3.2.1 Ecoute et production**

Cette séquence comporte trois séances.

Les objectifs de la séquence étaient de percevoir, d'identifier, de coder des sons continus et des sons discontinus.

L'objectif de la première séance est de discriminer et produire des sons continus et des sons discontinus.

Le groupe est constitué de huit élèves.

Il s'agissait au travers d'un travail d'écoute d'entendre et de différencier des sons continus et des sons discontinus. Une première écoute est faite et une place importante est donnée à la verbalisation. Il s'agissait de reconnaître des gouttes d'eau et un jet continu. Les élèves se sont exprimés et ont dit ce qu'ils avaient reconnu. Les sons émis étant assez significatifs, la reconnaissance n'a pas posé problème.

Avant la seconde écoute, je donne pour consigne de repérer l'organisation. Le but ici était de percevoir l'alternance (gouttes/ jet/ gouttes/ jet...). Il s'agissait d'un rythme que les élèves ont perçu.

Vient ensuite toute une phase d'imitation vocale et corporelle, où les élèves essaient de trouver avec la voix ou une partie du corps comment imiter ces sons. Les idées sont énoncées et testées individuellement et reprises en groupe. Plusieurs possibilités ont été données par les élèves : claquement de langue, de mains, bruits de bouche, différents frappés, des frottements des mains, des pieds sur le sol...

Après ce temps de recherche, nous avons reproduit l'alternance des sons de l'extrait musical.

Puis, nous sommes passés à une imitation instrumentale avec différents objets sonores

( claves, feuille de papier, feuille aluminium, boîte en métal, bouteille vide, maracas.....)  
Selon le même principe que pour l'imitation corporelle, il y a eu un temps de recherche et un temps de production. La consigne était de trouver comment reproduire le son continu et le son discontinu.

Nous avons ensuite procédé à une petite production collective. Les élèves devaient se répartir en deux groupes selon le geste choisi. Au signal, le groupe intervenait, puis l'autre, et nous avons reproduit l'alternance de l'extrait initial. Nous avons mis en place le codage à ce moment là pour faciliter l'intervention de chaque groupe, l'alternance. Ainsi chaque groupe pouvait produire l'un ou l'autre des sons.

La verbalisation a pris une place très importante dans cette séance et l'accent a été mis sur les verbes d'action tels que frotter, taper, secouer, pincer, déchirer, froisser, chiffonner, gratter, caresser..

Les élèves se sont engagés avec plaisir dans l'activité et ont repéré la différence de sons.  
Le geste et le son produit ont été bien associés.

La difficulté s'est portée sur le codage des sons : comment représenter le son continu et le son discontinu ? Cette difficulté se retrouve chez mes élèves dans le passage à l'écrit. Il a fallu faire un rappel des différents gestes trouvés, les reproduire en accentuant pour arriver à la symbolisation.

Je tiens aussi à souligner le changement de comportement des élèves lors de cette séance. J'ai pu constater qu'ils avaient intégré les règles et habitudes requises lors des séances de musique telles que le l'écoute de l'autre, les codes du chef d'orchestre. Leur attention s'est maintenue jusqu'à la fin de la séance.

### **3.2.2 Sons continus et discontinus : écoute, codage**

Cette séance fait suite à celle décrite ci –dessus. L'objectif était ici de repérer des sons brefs et longs dans un extrait d'œuvre et de coder et décoder l'organisation sonore de l'extrait.

Il s'agissait d'un extrait « Le coucou au fond des bois », tiré du Carnaval des animaux de Camille Saint Saëns.

La première partie de la séance était un travail d'écoute, d'abord sans consigne particulière. Venait ensuite un temps de verbalisation , de déballage tout venant où chacun

pouvait exprimer ce qu'il avait ressenti, ce qu'il pensait . Ils ont repéré qu'il y avait deux instruments différents et ont reconnu le piano. Ils n'ont pas fait le lien entre son continu et son discontinu.

Avant une seconde écoute, j'ai donné pour consigne de repérer les instruments, d'imaginer qui ils pouvaient représenter et de repérer de quelle façon ils intervenaient, si c'était en même temps ou pas.

Le nombre d'instruments et leur alternance ont été repérés. Ils m'ont dit « *qu'ils venaient chacun leur tour* ». Par contre, ils ont eu beaucoup plus de difficultés à imaginer qui la clarinette et le piano pouvaient représenter.

Pour les aider, à imaginer, je leur ai situé le lieu (un bois) et là tout de suite les mots hibou et oiseau ont été prononcés. Je leur ai donc donné le titre de l'extrait et le nom de l'œuvre.

S'en est suivi un jeu d'expression corporelle, où la consigne était « *Vous êtes les chasseurs qui cherchent le coucou. Vous avancez sans bruit dans le bois, en écartant les branches et vous vous arrêtez dès que vous entendez le coucou pour l'apercevoir.* »

Il s'agissait d'une première fois et les élèves ont réagi de façon spontanée soit en jouant le jeu parfaitement , ce fut le cas pour trois d'entre eux qui sont les plus inhibés de la classe, soit ils ont eu peur du regard des autres et n'ont pas réussi à se concentrer.

Mélanie, Joachim et Jordan ont dans cette activité pris confiance en eux.

Nous avons procédé à un bref bilan , où je leur ai demandé d' expliciter ce qu'ils devaient faire , de voir s'ils avaient répondu à la consigne et de trouver ce qu'ils pouvaient faire pour être attentifs et apercevoir le coucou. Brandon a dit « *A la fin du piano, on entend le coucou, alors on le sait.* »

Nous avons donc retenté l'expérience avec pour nouvelle consigne de chercher le coucou des yeux et des oreilles et d'essayer de prévoir quand il chanterait pour avoir une chance de le voir.

Cette activité demandait de mobiliser des compétences perceptives. Ici prévoir signifier anticiper. Ils savaient ce qu'ils devaient entendre et quand le son interviendrait. Donc cela supposait d'avoir mémorisé quelque peu la mélodie du piano et d'être attentif à la clarinette. Cette activité faisait donc intervenir l'anticipation, l'attention, la concentration et la mémorisation.

Sur huit élèves, quatre ont vraiment réussi à anticiper et sont restés attentifs jusqu'à la fin.

Enfin, la dernière partie de cette séance concernait le codage. Une troisième écoute était proposée et sur une bande de papier, les élèves devaient retranscrire selon le codage des deux sons (continu, discontinu) l'organisation de l'extrait.<sup>1</sup>

La structuration temporelle avait une place très importante puisque l'extrait joue sur l'alternance de deux sons, donc un rythme régulier.

Ce fut un exercice très difficile car il fallut partager son attention sur l'écoute et le geste graphique.

De plus, la succession temporelle n'a pas été transcrite graphiquement : c'est-à-dire qu'ils n'ont pas alterné les symboles. La convention gauche/ droite de l'écrit n'a pas été respectée. Ils ont mis d'un côté de la bande les points et de l'autre les vagues.

Lors de l'analyse de quelques productions, le problème est apparu : comment savoir ce qui vient d'abord, ce qui vient ensuite. Nous avons donc fait le lien avec la lecture et l'écriture où on commence à gauche et où les mots se suivent pour former une phrase, qu'il faut respecter l'ordre pour que cela ait du sens.

Les élèves ont voulu faire un second essai et à l'analyse de ces productions, nous voyons qu'ils ont bien suivi la temporalité et retranscrit graphiquement.

Chez certains, il y a même un essai de transcription de durée puisque des vagues sont plus longues que d'autres et même d'intensité puisque certaines sont plus hautes que d'autres..

Finalement cette séquence autour des sons continus et discontinus a permis de travailler l'écoute, d'affiner la perception du son. Elle a aussi permis une première approche de l'expression corporelle. Mais j'émetts l'hypothèse qu'elle a été surtout bénéfique au niveau de la structuration du temps en favorisant l'émergence d'un algorithme répétitif et en nécessitant une traduction graphique de cet algorithme. Ceci reste à vérifier dans d'autres domaines comme dans le rangement d'images séquentielles, l'écriture de mots à trois syllabes, ou l'écriture de syllabes consonantiques.

### **3.3 Le codage de rythme**

Pour le projet musique et en ce qui concerne la formation 1 sur l'Amérique du Sud, les rythmes ont été trouvés et mémorisés par les enfants. Seulement il n'y avait aucune trace

---

<sup>1</sup> Annexe 5 : productions d'élèves : le codage d'un extrait musical



écrite de ces rythmes et j'ai donc proposé de les transcrire pour envoyer aux correspondants pour leur expliquer à notre tour ce que nous faisons en musique.

L'objectif de cette séance était donc de trouver un code lisible et compréhensible par tous et qui permettait de coder et décoder un rythme.

Les élèves ont d'abord proposé d'utiliser des nombres : 1 2 3 4. Mais c'est alors posé le problème du silence et des croches ( qu'ils traduisent par deux coups plus rapides).

Certains ont fait le rapprochement avec les notes de musique et nous avons alors convenus de traduire le son par un trait, la croche par deux traits reliés sur le haut et le silence par un petit rond avec une croix à l'intérieur.

J'ai alors demandé à chacun de penser à un rythme dans sa tête et d'essayer de le transcrire. Ensuite, nous avons échangé les papiers et chacun devait lire et produire le rythme du camarade.

Les croches sont le problème majeur tant au moment de la transcription que du décodage. J'ai donc fait un rappel sur les mots, ou petites phrases que nous avons utilisés pour mémoriser les rythmes.

Les rythmes trouvés par les enfants sont devenus les rythmes d'un jeu<sup>1</sup> et maintenant plutôt que de faire un jeu de questions - réponses uniquement oral, nous jouons à partir des cartes, un support écrit. Le rôle de meneur de jeu est même tenu par un élève qui se trouve alors dans l'obligation de gérer le groupe et de contrôler et valider les réponses.

Pour faire le lien avec la lecture, je pense que ces activités de codage et de décodage permettent l'utilisation de signes et la parallèle peut être faite avec les lettres qui sont des signes pour traduire le langage oral.

De plus lors de séance de lecture, nous essayons de traduire la phrase en rythme selon le nombre de syllabes des mots. Mélanie et Joachim utilisent le frappé pour mémoriser leurs phrases.

---

<sup>1</sup> Annexe 6 : jeu de cartes rythmiques

Ceci peut permettre de mémoriser la phrase. La multiplication des supports (visuels, auditifs et kinesthésiques) augmente les possibilités de prises d'indices et facilite alors la mémorisation.

Le repérage du mot et de ses frontières est facilité, à l'oral et à l'écrit.. Ils différencient ainsi les mots, les repèrent, s'orientent mieux dans la phrase et établissent une correspondance quantité d'écrit/ quantité d'oral.

Ces diverses activités de codage ont donc permis d'utiliser des symboles puis des signes plus abstraits. Le lien avec la lecture n'étant pas explicite pour mes élèves , il y a donc nécessité d'un étayage : les activités de verbalisation permettent alors de rappeler les différents contextes où nous utilisons des signes et de faire les liens entre ces contextes.

## Conclusion

J'avais émis l'hypothèse que l'éducation musicale permettrait de développer des compétences linguistiques, notamment dans le domaine de la conceptualisation de la langue.

En frappant les rythmes, les élèves ont transféré les frappés sur la segmentation syllabique orale. Cela les aide également à segmenter un mot écrit en syllabes afin de déchiffrer les mots.

Néanmoins, Dylan s'est enfermé dans cette stratégie en pensant que tout mot est composé de deux syllabes. Il convient donc de proposer d'autres stratégies pour identifier les mots. L'écoute a aussi permis de développer la conscience phonologique. Les élèves entendent mieux les syllabes et les phonèmes. De plus, ils repèrent la place de ces phonèmes dans un mot. Ils utilisent à bon escient le lexique relatif à la structuration de l'espace et du temps.

Coder, décoder ont permis d'établir un va et vient entre les sons et les symboles utilisés d'une part, puis entre les signifiants et les signifiés ; de manière plus large la relation entre oral et écrit au niveau quantitatif.

L'éducation musicale permet d'aider à traiter l'écrit dans ses aspects quantitatifs mais pas dans ces aspects qualitatifs, ceci relevant plus spécifiquement du domaine d'apprentissage d'analyse et de synthèse.

L'éducation musicale permet donc de développer certaines compétences, nécessaires mais non suffisantes à l'apprentissage de la lecture. L'apprentissage de la lecture est un apprentissage complexe où des pré-requis, des compétences, des attitudes interagissent. Il convient alors de favoriser leurs émergences en variant les situations, les objectifs, les supports. L'éducation musicale n'est pas la seule réponse.

De plus, ces compétences doivent être transférées d'un domaine d'apprentissage à l'autre, d'un contexte à un autre. Ce transfert est encore très difficile à réaliser pour mes élèves et le besoin d'étayage, de verbalisation, de prise de conscience est omniprésent. Le transfert est donc le but à atteindre.

J'aimerais terminer cette conclusion par l'analyser des changements d'attitudes. L'idée du projet musique avait émergé dans le souci de créer un climat de classe plus serein.

Il est vrai qu'en début d'année, lors des premières séances de musique, les élèves étaient constamment dans l'agitation, l'impulsivité. Ils avaient des difficultés à gérer leur comportement tant dans un lieu différent, qu'avec une personne autre que la maîtresse. De plus les activités favorisaient l'action, la manipulation et étaient par leur contenu différentes de celles menées en classe.

Leur attention était limitée ainsi que leur concentration. A cette époque ci de l'année, ils sont capables de poursuivre la séance avec moins de rappel des consignes, et des règles. Je fais l'hypothèse que la motivation joue un rôle. La finalité qui est la représentation aux « Arts décollent » et l'approche de cette représentation leur a fait prendre conscience du caractère social de ce projet et de la nécessité de présenter au mieux le fruit de leur travail. Leur comportement face à la tâche a aussi évolué. En début d'année, Ludovic et Julien avait beaucoup de difficultés à mener la séance jusqu'à terme et refusaient certaines activités notamment le chant. En intégrant celui-ci dans le projet, ils ont accepté de participer.

Ce projet a aussi permis de socialiser des élèves. En effet, il était difficile pour certains de trouver leur place dans le groupe. Je pense à Mélanie, Joachim et Ophélie qui sont des élèves très inhibés et qui se mettaient en retrait du groupe. Je pense qu'ils ont pris confiance en eux, dans le contexte musical uniquement pour le moment, en pouvant s'exprimer différemment.

D'autres, par contre, n'hésitaient pas à s'imposer, au détriment du reste du groupe. Ces différents rôles se retrouvaient dans la classe. Petit à petit chacun a pris confiance, a accepté d'intervenir ou de laisser intervenir les autres. Finalement, ils ont développé leur autonomie face à ces activités.

La nécessité de s'écouter, de prendre en considération l'autre, d'agir avec lui, a aussi permis de créer des liens dans la classe et d'aider chacun à trouver sa place.

Le climat de la classe s'est amélioré. L'origine n'est certes pas uniquement le projet musique. D'autres projets, les intégrations en classe ordinaire et les décroisonnements ont aussi eu des impacts positifs sur la vie de la classe.

Cette expérience de projet sur une année scolaire, et qui demande un investissement personnel aura permis de développer des compétences différentes pour chacun.

## **Bibliographie**

### **Ouvrages lus**

A. Cabrera et M. Kurz, Lecture et apprentissages, Bordas pédagogie ,2001

G. Chauveau, Comment l'enfant devient lecteur ?, Retz, 1994

A. Dumont, Mémoire et langage, Masson, 2001

J. Jolibert et C. Crépon, Groupe de recherche d'Écouen, Former des enfants lecteurs de textes  
tome 2, hachette école, 1991

A. Ouzoulias, L'apprenti lecteur en difficulté, évaluer, comprendre, aider, Retz, 1996

Qu'apprend-on à l'école élémentaire?, CNDP, 2002

### **Ouvrages consultés**

C. Caux, Les apprentissages scolaires, collection Amphi Psychologie, Bréal, 2004

M. Parradeau, Piaget aujourd'hui, réponses à une controverse, A. Colin, 1996

## Annexe 1

### Tableau récapitulatif des tests présentés en début d'année scolaire

	Année de naissance	EvaluationCE2	Evaluation CE1	Evaluation Gs/CP (numération structuration espace/temps)	TLCP	Médial CP	Claire et Bruno
Julien	1995	*					
Tony	1995	*					
Linsay	1995	*					
Ludovic	1995	*					
Jérémy	1995	*					
Ophélie	1996		*		*		*
Priscillia	1996		*		*		*
Brandon	1996		*		*	*	
Jordan	1996		*	*		*	
Dylan	1997			*		*	
Joachim	1998			*		*	
Jason	1998			*		*	
Mélanie	1998			*		*	

## Annexe 2

### Projet en partenariat avec le musicien intervenant

CLASSE DE CLISS DE MME PLAHIERS BETTY

Effectif de 13 enfants

#### *Le projet*

Atelier d'improvisation autour des tambours du monde

*L'équipe pédagogique, technique et artistique*

<b>Titre</b>
Directeur de l'école Ferry
Enseignante
Musicienne Intervenante
Bibliothécaire
Technicien son et lumière salle
Coordinateur mairie / salle(s)
Costumières

#### *Les objectifs*

- Découverte des tambours du monde
- Fabrication de tambours
- Pratiquer un instrument à percussion : le tambour
- Improvisation instrumentale
- Développer et améliorer l'écoute

#### *Les compétences*

- Explorer la voix, des objets sonores et des instruments pour jouer avec le timbre, l'intensité (nuances), la hauteur, la durée
- Marquer la pulsation corporellement, à l'aide d'un objet sonore ou d'un instrument
- Repérer, reproduire et mémoriser des sons vocalement, avec un objet sonore ou un instrument
- Repérer, reproduire et mémoriser des rythmes simples corporellement, avec un objet sonore ou un instrument
- Tenir sa place dans des activités collectives en s'écoutant et en écoutant les autres
- S'exprimer et dialoguer avec les autres après une écoute musicale pour donner ses impressions
- Faire des propositions lors des phases de créations avec son corps, sa voix, des objets sonores ou des instruments
- Mémoriser, reproduire et inventer des codes gestuels de directions
- Tenir compte d'une consigne simple

#### *Les références musicales*

**Afrique** : le djumbé, , le tambour d'eau (calebasse).

Jeux de répétitions dirigés par un meneur. Le tama, variantes de hauteur de son par la tension de cordes. La derbouka...

**Amérique** : les bidons inspirés des tambours du Bronx : musique très synchronisée par des jeux de mouvements et de baguettes.

La batucada brésilienne riche de différents tambours (cuica, pandeiro, surdo, repinique...) Polyrythmie : superposition de différents rythmes. Les congas et les bongos, rythment la salsa et des musiques jazz...

*Dispositif musical proposé pour 14 musiciens*

Les formations suivantes seront adaptées en fonction de l'évolution du projet.

**Formation 1 : 7 tambours à mains nues et 7 tambours avec baguette**

4 tambourins + 2 baguettes à bout rond (2 tambourins avec 1 baguette, 2 autres à mains nues).

3 tambours des Andes

1 paire de Congas

1 paire de bongos

1 grosse caisse + 1 mailloche (même mailloche que celle du gong)

2 caisses claires + 2 baguettes de batterie (1 seule par musicien)

2 toms + 2 baguettes de batterie (1 seule par musicien)

**Formation 2 :**

6 bidons + 6 paires de baguettes (de batterie)

8 tambours guiro (boîtes de conserve) + 8 baguettes (chinoises)

**Formation 3 :**

1 tambour d'eau + mailloche spéciale

10 Djumbés (voir avec l'école Blum pour prêt)

3 tambours des Andes

*Rôles et démarche*

L'équipe	Rôle	Démarche
Monsieur Le Directeur	Chargé de communication	Contact partenaires + invitations
Maîtresse de la classe	Encadre la classe en séance, s'occupe des invitations papier, des décors, des apprentissages instrumentaux, de la création du spectacle, fabrique les tambours avec les enfants	Tenir les parents au courant par écrit ... Fait maintenir un cahier de musique au sein la classe (mot des enfants, des parents, des différents partenaires, photos...)
Intervenante en musique	Direction artistique et mène les séances en collaboration avec l'enseignante	
Mr F.	Se charge de régie son et lumière lors des répétitions générales et des concerts	
Mr D.	Organise le planning salle : répétitions et concerts et réservation matériel de sonorisation	Maintient un cahier de réservation de salle et de matériel

*La finalité du projet*

Représentations au Festival des Arts décollent fin mai et concert lors des rencontres musicales des cycles 3 début juin.

*L'échéancier*

Périodes	Séances	Objectifs principaux
Septembre / Octobre	1	Découverte des tambours du monde par l'écoute, Travail de la pulsation



Novembre / Décembre	4	Invention de rythmes avec les instruments F1 Travail de polyrythmie
Janvier / Février	5	Création musicale à partir des rythmes inventés autour de F1 Invention de rythmes chorégraphiés autour de F2
Mars/ Avril	3 à 4	Improvisation de rythmes autour de F3 Répétition de rythmes + solistes
Mai	4 à 5	Mise en espace de F1, F2 et F3 Générales
Juin	1	Représentations aux arts décollent Concert aux rencontres musicales ?
Bilan + Bilan général	2	Pré-projet à établir pour l'année suivante

*Fiche technique*

Salle de percussion et salle de classe à l'école de musique pour les interventions.  
Salle de spectacle à la mairie avec équipement de sonorisation et d'éclairage.

*Fabrication d'instruments*

- Djumbés à partir de pots en terre cuite
- Tambours à partir de bidons
- Tambours à partir de boîtes de conserves

*Sortie musicale prévue*

Séance de présentation des percussions par le professeur de percussions à l'école de musique.

## Annexe 3

### Le projet d'activité : les tambours du monde

Intitulé : Improvisation autour des tambours du monde

Finalité : spectacle en fin d'année

Objectifs : travailler ensemble sur un projet favorisant l'écoute et la prise de conscience de l'autre

valoriser l'estime de soi

sous objectifs : découvrir des tambours du monde

fabriquer des tambours

pratiquer un instrument à percussion

improviser, anticiper

développer l'écoute et l'attention

#### Les compétences

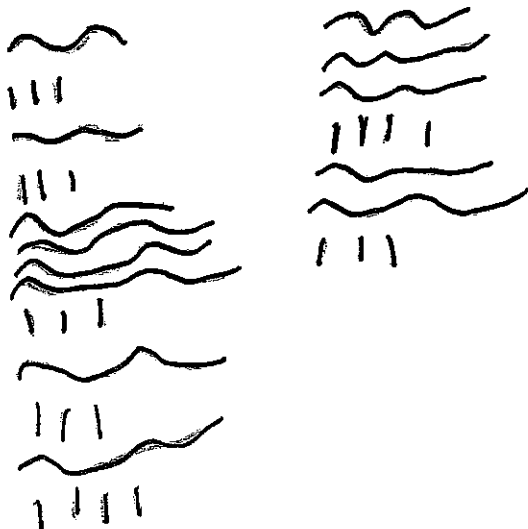
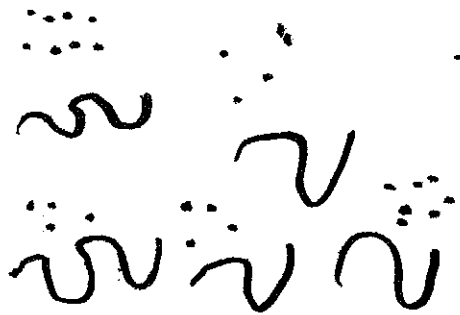
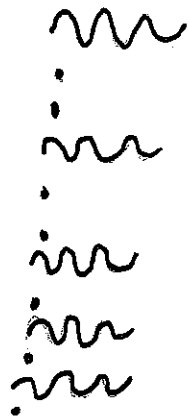
- Explorer la voix, des objets sonores et des instruments pour jouer avec le timbre, l'intensité (nuances), la hauteur, la durée
- Marquer la pulsation corporellement, à l'aide d'un objet sonore ou d'un instrument
- Repérer, reproduire et mémoriser des sons vocalement, avec un objet sonore ou un instrument
- Repérer, reproduire et mémoriser des rythmes simples corporellement, avec un objet sonore ou un instrument
- Tenir sa place dans des activités collectives en s'écoutant et en écoutant les autres
- S'exprimer et dialoguer avec les autres après une écoute musicale pour donner ses impressions
- Faire des propositions lors des phases de créations avec son corps, sa voix, des objets sonores ou des instruments
- Mémoriser, reproduire et inventer des codes gestuels de directions
- Tenir compte d'une consigne simple

Cf projet détaillé

Annexe 4

Productions d'élèves : le codage d'un extrait musical

1<sup>er</sup> essai







## Annexe 5

### Jeu de cartes rythmiques (extrait)

	▭	▭
⊗   ⊗	⊗   ▭	▭ ▭
▭	⊗	⊗