



HAL
open science

L'éducation musicale, un outil au service de l'apprentissage et de la maîtrise du langage

Nelly Converty

► **To cite this version:**

Nelly Converty. L'éducation musicale, un outil au service de l'apprentissage et de la maîtrise du langage. Education. 2012. dumas-00735324

HAL Id: dumas-00735324

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00735324>

Submitted on 25 Sep 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.

**MASTER 2 SMEEF
SPÉCIALITÉ « PROFESSORAT DES ÉCOLES »
ANNÉE 2011/2012
SEMESTRE 4**

INITIATION À LA RECHERCHE

MÉMOIRE

**NOM ET PRÉNOM DE L'ÉTUDIANT : CONVERTY NELLY
SITE DE FORMATION : VILLENEUVE D'ASCQ
SECTION : 1**

**Intitulé du séminaire de recherche : Arts (Musique)
Intitulé du sujet de mémoire : L'éducation musicale, un outil au service de l'apprentissage et de la maîtrise du langage.
Nom et prénom du directeur de mémoire : Florence Fabre-Tournon**

Direction

365 bis rue Jules Guesde
BP 50458
59658 Villeneuve d'Ascq cedex
Tel : 03 20 79 86 00
Fax : 03 20 79 86 01
Site web : www.lille.iufm.fr

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	3
1. Les parallèles entre la musique et le langage.	5
a) La musique : un langage universel ?	5
b) Les analogies entre musique et langage.	7
c) Les étapes du développement musical et langagier de l'enfant.....	8
d) La musique et le langage à l'école primaire : ce que disent les programmes officiels de 2008.	12
2. Apprendre à parler avec des comptines et des jeux sur les sonorités de la langue, en maternelle.	14
a) Apprendre à parler à l'école maternelle.	14
b) Le rôle de la comptine à l'école maternelle.....	15
c) Des activités pour identifier les composantes phoniques et manipuler les éléments langagiers.....	19
d) Présentation et analyse d'une séquence menée dans une classe de moyenne et grande section de maternelle.	23
3. La musique au service du texte.....	25
a) Utiliser la musicalité de la langue pour aider à une meilleure compréhension du sens d'un texte.	25
b) Chanter pour aider la mémoire.	26
4. L'écoute musicale : la musique peut-elle représenter et/ou exprimer quelque chose ?	27
a) Les différents degrés d'écoute.....	27
b) De l'audition à l'écoute active d'un extrait musical : Présentation et analyse d'une séance menée dans une classe de CE1.	27
c) Ecouter pour s'exprimer, dialoguer et donner ses impressions.	28
CONCLUSION.....	30
BIBLIOGRAPHIE.....	31
ANNEXES	

INTRODUCTION

Dans un contexte social de forte attente vis-à-vis de l'institution scolaire, la place de la langue française dans les apprentissages a été réaffirmée à l'école maternelle et à l'école élémentaire, comme en témoignent les programmes officiels de 2008. L'apprentissage du langage est en effet un des accomplissements le plus représentatif du développement de l'enfant. C'est aujourd'hui une compétence essentielle à acquérir dans les trois cycles de l'école primaire, car on sait que sa maîtrise n'est pas atteinte par tous les élèves. Or, cette maîtrise a des conséquences aussi bien scolaires (en conditionnant la maîtrise de l'écrit et en ayant une influence sur les apprentissages) que sociales (en changeant la relation que l'enfant peut avoir avec les autres, et en ayant une part importante dans la constitution de l'image qu'il a de lui-même). La maîtrise du langage est un indicateur à la fois « sournois » et immédiat du niveau culturel de chacun. Cela constitue donc un facteur important de mobilité sociale mais aussi de réussite et en cela, l'école joue un rôle essentiel en complément du cercle familial de l'enfant, car l'acquisition et le développement du langage relève bien d'un apprentissage. Pour toutes ces raisons, l'apprentissage et la maîtrise du langage font aujourd'hui partie des objectifs essentiels de l'école, et les programmes réaffirment que toutes les disciplines enseignées participent à l'apprentissage de la langue française. Celle-ci peut donc être un vecteur d'activités interdisciplinaires ou transversales.

Quels moyens l'école peut-elle mettre en place pour atteindre ces objectifs ? L'objet de mon mémoire est de rechercher une solution possible par l'éducation musicale. Voici mon hypothèse de départ : On peut supposer que jouer à partir du langage dans le cadre de l'éducation musicale, peut être un moyen intéressant de sensibiliser les élèves à la forme des mots et aux structures syntaxiques simples.

Musicienne depuis plusieurs années, j'ai souhaité comprendre et réfléchir sur des situations d'apprentissage en cycle 1 et 2 qui, par le biais de la musique, permettraient aux élèves de construire leur langage. La problématique envisagée pour cette étude est la suivante : La musique étant un domaine qui touche à presque toutes les capacités cognitives des élèves (perception et production musicale, mémoire, apprentissage, attention, créativité, émotions...), en quoi l'écoute musicale ainsi que les pratiques vocales et instrumentales peuvent-elles favoriser l'acquisition et le développement du langage chez les élèves de cycles 1 et 2 ?

Pour apporter des éléments de réponse à ce questionnement, je m'intéresserai tout d'abord aux similitudes qui existent entre les deux domaines d'apprentissage que sont le français et la musique. Ensuite, j'analyserai différents moyens pouvant être mis en place pour développer la conscience phonologique dès l'école maternelle, en travaillant sur les sonorités de la langue. J'étudierai également de quelle manière l'approche musicale d'un texte peut aider à sa compréhension. Enfin, je tenterai de démontrer en quoi l'écoute peut favoriser la construction du langage au cycle 2.

1. Les parallèles entre la musique et le langage.

a) La musique : un langage universel ?

On qualifie souvent la musique de « langage universel ». En me questionnant sur le bien fondé de cette conception, j'ai tout d'abord pensé à aborder l'idée selon laquelle la musique constituerait un médium qui aurait la capacité de transcender les lieux et les époques.

Depuis plusieurs dizaines d'années, les anthropologues et les musicologues étudient les différentes formes musicales existant de par le monde. Tous s'accordent pour dire que tous les peuples de la Terre, jusque dans les contrées les plus isolées du globe, possèdent des formes musicales. Cette présence de la musique dans toutes les cultures suggère alors l'existence d'une sorte de capacité musicale naturelle et commune à tous les être humains. Or, la plupart des spécialistes s'entendent également pour dire que la musique n'est pas un langage universel. Avec tous les moyens technologiques que nous possédons aujourd'hui, chacun peut avoir accès à un véritable pluralisme de styles musicaux au quotidien. Pourtant, pour chaque forme ou style musical, il existe une manière singulière de la concevoir. Chaque type de musique a ses propres codes et s'inscrit dans des habitudes et des coutumes sociales propres à la communauté à laquelle elle appartient. La musique n'est donc pas « seulement musicale », elle est avant tout une construction culturelle humaine qui implique de la diversité (diversité de codes, de normes et de modèles de référence). Le caractère universel de la musique n'est cependant pas contesté, puisque celle-ci est omniprésente dans toutes les cultures humaines.

Qu'en est-il alors de la question de l'universalité de la musique comme médiateur du langage ? La musique est en effet un langage de l'affectif, et sa capacité à produire des réactions émotionnelles explique certainement le caractère universel du phénomène musical. Selon Tecumseh Fitch (2004), psychologue à l'université de St. Andrews, la musique serait un « protolangage » (Première forme de langage permettant d'exprimer des représentations, mais inapte à construire des récits complexes ou des discours abstraits) né au cours de l'évolution de la langue, et dont découlerait la communication parlée. Musique et langage auraient donc évolués conjointement, en lien avec une volonté et un besoin de coopérer et de communiquer pour subvenir aux besoins du groupe et assurer sa cohésion. Cette idée de la musique comme protolangage est également partagée par le

neuroscientifique américain Steven Brown (2000), qui parle de « musilangage ». Ce musilangage serait l'ancêtre commun du langage et de la musique, et aurait évolué en donnant naissance tout d'abord aux langues dites tonales, comme le chinois ou le birman, puis aux langues non tonales, comme le français. Le sens des mots dans une langue tonale dépend de l'intonation avec laquelle on les prononce. Selon Brown, les langues tonales seraient donc historiquement les plus anciennes, alors que les langues non tonales seraient plus modernes, ce qui serait un indicateur de la séparation ayant eu lieu entre musique et langage. Si on compare une langue tonale à une langue non tonale, on pourra remarquer qu'elles utilisent toutes les deux la musicalité pour produire du sens, mais pour l'une l'intonation est capable de modifier le sens d'un mot, alors que pour l'autre l'intonation sert principalement à donner une nuance émotive à la phrase (phrase affirmative, interrogative, exclamative). Dans cette même idée, Steven Mithen (2005), archéologue britannique, considère que musique et langage ont comme point de départ un même système de communication capable d'exprimer plusieurs choses. Ce système reposerait sur l'existence de nombreuses expressions, dont chacune pourrait transmettre un message sans nécessairement être combinée avec d'autres expressions similaires. Selon lui, la bipédie aurait permis à l'Homme d'acquérir un langage fait de combinaison de mots, se rapprochant de la forme utilisée par les populations humaines actuelles. Ce qui est resté de cette évolution du langage se serait alors transformé en musique, et celle-ci serait redevenue un moyen de communication au moment de l'apparition des rites religieux.

A l'échelle de l'Histoire, on peut voir que la musique a longtemps entretenu des rapports réciproques avec le langage. En effet, de nombreux textes religieux ainsi que des poèmes ont été mis en musique : chez les Grecs, l'aède homérique composait la musique et les paroles des sagas épiques ; les Hébreux chantaient leurs psaumes ; au Moyen-Age, les troubadours et les trouvères étaient à la fois poètes, compositeurs et musiciens. Cela confirme donc qu'en plus de sa dimension culturelle, la musique a aussi fait partie des premiers moyens de communication.

Tecumseh Fitch (2004) définit le chant (en prenant en compte uniquement sa composante musicale, sans le texte) et langage de la manière suivante :

- « Chant : Vocalisation complexe apprise, privée de contenu sémantique »
- « Langage : Vocalisation complexe, apprise, avec contenu sémantique »

En m'appuyant sur ces deux définitions, j'en ai conclu, dans un premier temps, que la musique n'était pas un langage en tant que tel, car elle ne peut être utilisée pour

communiquer des contenus complexes. Cependant, Josh McDermot et Marc Hauser (2004), deux chercheurs américains, ont fait le constat suivant : « Les humains (...) codifient les informations émotionnelles à travers leurs vocalisations et possèdent un système perceptif conçu pour répondre de façon appropriée à ces signaux. ». Cette image de la voix comme moyen d'expression particulier des émotions humaines m'a alors amené à analyser les similitudes existant entre le langage et la musique.

b) Les analogies entre musique et langage.

Il existe une véritable concordance entre les structures que nous utilisons pour chanter, parler, écouter de la musique et suivre une conversation : la voix, les oreilles et le cerveau.

Tecumseh Fitch (2004) a relevé de nombreuses ressemblances entre musique et langage : ce sont deux éléments qui se rejoignent par leur caractère universel, se développent de manière progressive chez l'enfant et utilisent le canal auditif-vocal. Ils présentent également des similitudes au niveau de leur structure, qui se manifestent par la présence de syllabes et de phrases.

Pour Steven Brown (2000), les éléments se retrouvant à la fois en musique et dans le domaine du langage ne sont pas le fruit du hasard et indiquent une origine commune. La musique et le langage seraient donc deux entités issues d'un même système de communication, celui des émotions. Ainsi, la hauteur des sons émis, y compris lors d'une conversation, serait porteuse de sens et s'ajouterait au sens plus immédiat contenu dans les mots utilisés.

En ce qui concerne les neurosciences, plusieurs recherches ont mis en évidence un lien entre les composantes de la musique et celles du langage. Il a pu être constaté que certaines fonctions cérébrales particulières comme la syntaxe, entraînent en jeu à la fois dans le domaine de la musicalité et dans celui du langage. En français, lorsque nous parlons, nous utilisons la syntaxe pour ordonner les mots à l'intérieur de la phrase (sujet, verbe, complément d'objet). Lorsqu'il s'agit de musique, la syntaxe semble faire la même chose en plaçant les sons à l'intérieur de la phrase musicale. On peut donc voir ici que la musique et le langage partagent une même fonction, mais qu'ils l'utilisent chacun différemment.

On peut également remarquer que les paramètres du son en musique se retrouvent aussi dans ceux de la parole :

- La durée :
 - En musique : Temps pendant lequel on doit maintenir un son, une valeur ou un silence par rapport au mouvement et à la mesure du morceau.
 - En phonétique : Temps d'émission d'une unité phonique, exprimé généralement en millisecondes.
- L'intensité : Sensation de force produite par un son audible et dépendant de l'amplitude des vibrations. Terme d'interprétation relatif aux nuances et à la qualité du son.
- Le timbre : Couleur, qualité particulière du son, indépendante de sa hauteur ou de son intensité mais spécifique de l'instrument, de la voix qui l'émet.
- La hauteur :
 - En musique : caractère de la sensation auditive liée à la fréquence d'un son périodique, qui nous fait dire que le son est aigu, médium ou grave selon que cette fréquence est plus ou moins élevée.
 - En phonétique : les variations de hauteur assument des fonctions distinctives, culminatives et démarcatives dans le cadre du mot (tons, accents) ou de la phrase (intonation).

Enfin, l'existence de langues sifflées dans plusieurs régions du monde témoigne du lien fort existant entre la musique et le langage. Ces langues constituent une forme sifflée de la langue parlée, car elles en possèdent la complexité en termes de syntaxe et de vocabulaire. D'ailleurs, Silvia Bencivelli (2009) en présente un exemple dans son ouvrage : le Silbo Gomero. Il s'agit d'un langage sifflé pratiqué par les habitants de l'île de Gomera, une île des Canaries. Ce langage a été inventé par des bergers afin de pouvoir communiquer entre eux à travers les larges vallées de l'île. Le Silbo Gomero est aujourd'hui considéré comme un langage à part entière, car il est capable de coder des informations complexes grâce à des sifflements de différentes tonalités et de différentes longueurs. Des conversations entières peuvent être sifflées et la portée de ces sifflements peut atteindre 8 à 10 km. Les résultats d'IRM ont également démontré que le cerveau de ces bergers crée les sifflements dans les mêmes aires cérébrales que celles mobilisées par la langue parlée. Cette langue est encore aujourd'hui enseignée dans les écoles de l'île, pour qu'elle ne vienne pas à disparaître. On peut donc voir dans cette initiative, le rôle essentiel de l'école dans la transmission et dans la construction d'une culture commune dès l'enfance.

c) Les étapes du développement musical et langagier de l'enfant.

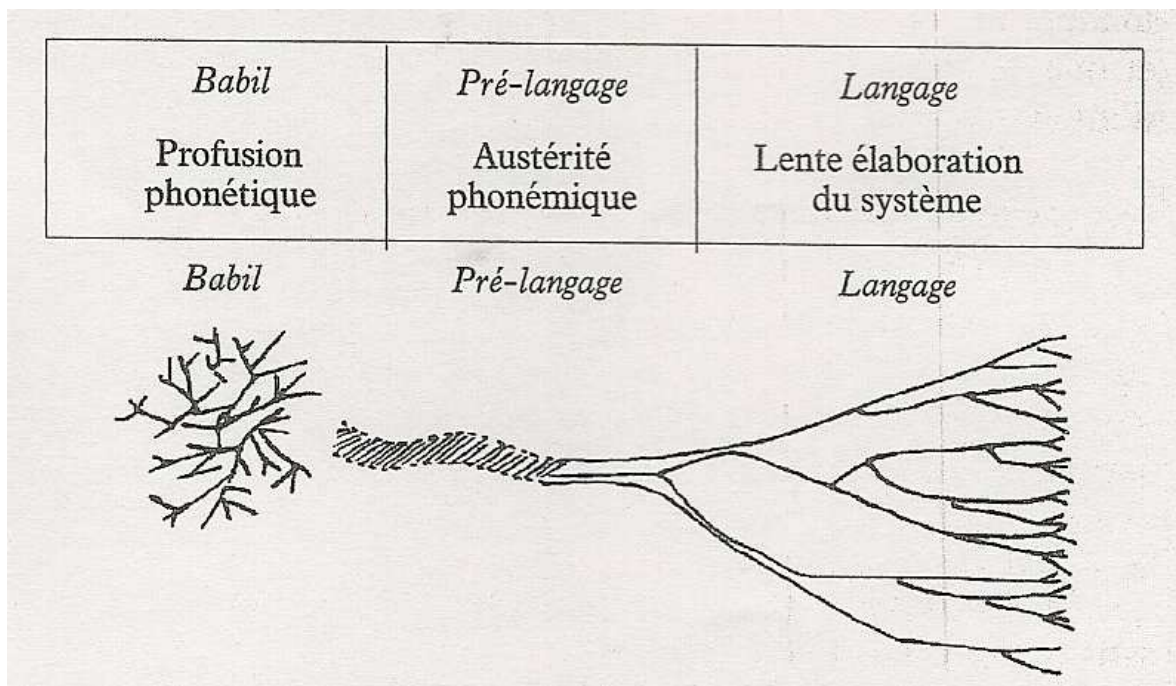
En consultant les documents d'accompagnement de programmes de 2002 sur le langage en maternelle, j'ai pu lire ceci : « On naît dans une langue ; les enfants, même les plus petits et ceux qui ne parlent pas encore ou ne s'expriment pas de manière intelligible, baignent dans cette langue depuis leur naissance, dans sa "musique" avant même leur naissance. » (Scéren, 2002, CNDP, 2006, p9). La référence à cette notion de musicalité de la langue m'a amené à étudier en parallèle le développement musical et le développement langagier de l'enfant.

Dès la naissance, et même in utero, le bébé entend (vers le cinquième mois fœtal). A la naissance l'ouïe est intégralement constituée (contrairement à la vue qui va continuer de s'améliorer jusqu'à l'âge de 6 ans) et sera identique à l'âge adulte. On sait depuis longtemps que lorsqu'on fait écouter de la musique à de futures mamans, des mouvements fœtaux témoignent d'un développement prénatal de ce sens. Certaines études ont d'ailleurs montré que la mémoire musicale mise en place pendant la vie intra-utérine perdurait plusieurs mois, voire même parfois un an après la naissance. Les bébés sont, de plus, très sensibles aux voix et capables de s'orienter vers la voix de leur mère. Après une phase d'écoute globale de la parole, ils commencent à percevoir la musicalité de la langue, son rythme et son accentuation.

A partir de 2 mois, le bébé prend plaisir à produire des sons souvent rythmés, répétitifs. Il les écoute, les répète, crée ainsi son propre écho et sa première imitation acoustique par des vocalisations spontanées (babil). A partir de 6 mois, il sélectionne certains phonèmes et s'entraîne à les répéter, puis entre 7 et 8 mois, le babil atteint son maximum de diversité. Il s'attache à reproduire ce qu'il entend et à imiter les courbes mélodiques de phrases prononcées par sa mère ou ses proches, sans en reproduire les mots. Sachant que la voix ne peut reproduire que ce que l'oreille entend, l'éducation de l'oreille est donc essentielle chez l'enfant car c'est elle qui lui permet de structurer son langage. D'ailleurs, selon Jean Piaget, « (...) l'ouïe et la voix sont liées chez l'enfant : non seulement l'enfant normal règle avant tout sa propre phonation sur les effets acoustiques qu'il perçoit, mais encore la voix des autres semble agir d'emblée sur la sienne. » (Rivière-Raverlat, 1997, p148). On peut donc dire que la voix de l'enfant se construit dans le mimétisme qui a ici, un rôle essentiel. Par la suite, l'écoute devient plus analytique : « Le jeune enfant apprend à repérer auditivement une suite de petites unités, donc à découper le

flux sonore, et il découvre qu'avec ces unités, les mots, on dit du sens. Cela se fera par une écoute-répétition qui, par tâtonnements des coordinations sensori-motrices de l'appareil phonatoire, permettra d'arriver à bien imiter les sons de la langue maternelle, donc d'apprendre à parler et à communiquer » (Ribière-Raverlat, 1997, p148).

La découverte que les mots sont porteurs de sens va progressivement amener l'enfant vers une « restriction phonologique monolingustique » où il assimilera les sonorités de sa langue maternelle. Le schéma ci-dessous montre ce phénomène :



En ce qui concerne la musique, la sensibilité à la hauteur des sons s'améliore avec l'âge et la perception mélodique se construit progressivement tout au long de l'enfance. Jacquotte Ribière-Raverlat (1997) a d'ailleurs analysé les comportements musicaux des jeunes enfants en lien avec les stades piagétiens du développement et les recherches de Zenatti sur le développement de l'intelligence musicale.

Premier stade : L'acquisition de l'intervalle et le stade sensori-moteur.

Les enfants ont une perception très précoce du monde sonore. Les études de Zenatti montrent qu'entre 8 et 10 mois, l'enfant reconnaît une mélodie et devient progressivement capable de la chanter. A l'écoute d'une musique, la plupart des enfants chantent et se balancent sur le rythme dès l'âge de 18 mois, et ce de manière spontanée. Cette acquisition de l'intervalle se retrouve aussi dans le stade sensori-moteur de Piaget (entre 0 et 18 mois). Lors de cette phase, les enfants manipulent tout objet capable de faire du bruit, et cela retient leur attention tout en leur procurant du plaisir. Ils recherchent des moyens de faire

varier les sonorités émises et associent le son recherché au geste approprié pour l'obtenir. C'est également à partir de la période entre 18 mois et 3 ans que se produit une sorte d'explosion d'un vocabulaire en lien avec le thème et la situation de communication dans laquelle se trouve l'enfant (passage d'une maîtrise d'une cinquantaine de mots à des phrases de 3 mots et à une maîtrise d'environ 500 mots). Ainsi, tout en apprenant spontanément à parler au contact des adultes qui l'entourent, l'enfant commence à chanter au même âge. Cette phase correspond au premier temps de la musique selon Zurcher, « (...) celui de l'accordage restrictif des fonctions de communications de l'organisme à l'environnement d'accueil, puis de son intégration à la sphère de l'activité, fondant ainsi l'intentionnalité musicale. » (Zurcher, 2010, p14-15).

Deuxième stade : Au stade préopératoire (entre 3 et 6 ans), l'enfant continue à faire des jeux d'imitation mais passe progressivement de la perception à la représentation grâce à la pratique du jeu symbolique où il devient lui-même un objet ou un personnage. Une analyse plus précise des sons produits et perçus devient alors possible en maternelle, notamment par la sonorisation d'histoires ou de situations vécues pendant la journée.

D'après Jacquotte Ribière-Raverlat, « (...) si l'on tient compte du fait qu'entre 3 et 7 ans l'enfant vit en grande partie sensoriellement, il y a encore maintenant tout avantage à exercer et affiner cette sensorialité : être attentif au mode sonore, écouter et imiter les sons et les bruits, comparer et apparier, juger et classer différents sons. Ce qui suppose un matériel sonore abondant et varié ; qui existe, que l'on collecte ou que l'on fabrique. » (Ribière-Raverlat, 1997, p46-47). Par conséquent, l'apparition de l'écoute analytique au cours de la sixième année ouvre de nouvelles possibilités de travail sur l'abstraction, la centration, la décentration et la discrimination auditive, car l'enfant devient capable de sélectionner des informations et d'isoler certaines composantes du son. Cet élément ayant une place importante en éducation musicale, il peut également être transposé à l'étude de la dimension sonore de la langue.

Troisième stade : L'acculturation tonale et l'analyse des unités composant le discours. Elle commence à se manifester vers l'âge de 7-8 ans. L'enfant devient alors capable d'organiser lui-même les sons selon les système tonale (c'est-à-dire le système de notre civilisation occidentale) et cette activité se manifeste par des improvisations chantées ou instrumentales. A la fin de cette même période et principalement grâce aux activités scolaires, il commence prendre de la distance par rapport aux significations portées par son discours, pour analyser les unités qui le composent (unités phonologiques, syntaxiques, marqueurs orthographiques...)

Quatrième stade : Organisation de l'œuvre musicale et maîtrise de la langue.

Ce stade demande un degré d'abstraction supplémentaire. L'enfant devient capable d'analyser l'organisation d'une œuvre structurée de façon mélodique et rythmique, harmonique ou polyphonique. L'absence de précision en terme d'âge pour ce stade s'explique probablement par le fait qu'il n'est pas atteint par tous les enfants, étant donné que les compétences qu'il met en jeu ne peuvent s'acquérir que par une formation musicale poussée. Enfin, entre 8 et 11 ans, l'enfant apprend à négocier et à argumenter en prenant de la distance par rapport à son discours. Il parvient à exprimer son point de vue tout en prenant en compte celui de son interlocuteur. Entre 7 et 11 ans, le vocabulaire connu des enfants s'enrichit d'environ 1300 mots nouveaux par an, même s'ils ne sont pas encore capables de définir précisément la plupart des mots qu'ils connaissent.

d) La musique et le langage à l'école primaire : ce que disent les programmes officiels de 2008.

Depuis quelques années, les rédacteurs des programmes ont mis en évidence des objectifs spécifiques et transversaux, en indiquant les trois visées de l'éducation musicale : le travail de la voix, le contact avec les instruments et l'exercice de l'écoute.

Mon travail s'étant en partie appuyé sur des séances menées et observées dans des classes de moyenne et grande section maternelle, CP et CE1, j'ai ciblé mes recherches sur des articulations possibles entre la musique et le langage dans les cycles 1 et 2.

- A l'école maternelle :

« S'approprier le langage » constitue le premier des six domaines d'apprentissages de l'école maternelle. Il est décliné dans les rubriques « Echanger, s'exprimer », « Comprendre » et « Progresser vers la maîtrise de la langue française ». Ces différentes rubriques recouvrent des aspects très différents du développement langagier à l'école. En effet, le langage y est envisagé en prenant en compte trois aspects qui lui sont propres : la dimension d'expression et de communication, la dimension cognitive et langagière (compréhension, production, appropriation des discours et des savoirs) et la dimension linguistique (appropriation des structures, des classes de mots, du vocabulaire). L'élève de cycle 1 acquiert donc un langage lui permettant de s'exprimer dans des situations très diversifiées.

Les programmes affirment que l'école maternelle, par le travail sur les sons de la parole et l'acquisition du principe alphabétique et des gestes d'écriture, favorise l'apprentissage systématique de la lecture et de l'écriture qui commencera en classe de CP. Pour cela, les élèves de fin de cycle 1 doivent comprendre comment fonctionne le principe alphabétique, connaître l'existence et la nature des relations entre les lettres et les sons. Pour l'enseignant, il s'agit donc de reconnaître les capacités des enfants face au monde sonore et de les enrichir, sans pour autant systématiser cet apprentissage à toutes les lettres de l'alphabet et à tous les sons de la langue.

En ce qui concerne la voix et l'écoute, les programmes disent que ce « (...) sont très tôt des moyens de communication et d'expression que les enfants découvrent en jouant avec les sons, en chantant, en bougeant. » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2008, p16). On peut d'ailleurs noter qu'il est fait mention des comptines et des chants mémorisés par les enfants dans la rubrique « Echanger, s'exprimer », et que la rubrique « Se préparer à apprendre à lire et à écrire » met l'accent sur les jeux sonores et les premières tâches de discrimination des sons (rimes, syllabes). La présence de ces activités dans trois des six domaines d'apprentissages de l'école maternelle témoigne donc des possibilités qui sont offertes aux enseignants de créer des ponts entre les différentes disciplines, tout en amenant les élèves à acquérir les compétences spécifiques à chacune de ces disciplines.

- A l'école élémentaire :

Priorités du cycle 2, les apprentissages de la lecture, de l'écriture et de la langue française se renforcent réciproquement tout au long du cycle. Pour que ces apprentissages se fassent dans de bonnes conditions dès le CP, la classe de grande section de maternelle doit avoir permis aux élèves de comprendre comment fonctionne le principe alphabétique, car le code alphabétique fait l'objet d'un travail systématique dès le début de l'année de CP. Tous ces apprentissages donnent lieu à des contenus spécifiques sur la pratique orale du langage et l'acquisition du vocabulaire, tout en permettant d'aborder la langue dans la transversalité de l'ensemble des apprentissages. Ainsi, la mise en place d'activités liant éducation musicale et travail sur la maîtrise du langage peuvent participer à l'acquisition de compétences générales et spécifiques à chaque domaine.

Si on regarde le premier palier pour la maîtrise du socle commun, on peut remarquer que certaines des compétences attendues en fin de cycle 2 (La maîtrise de la langue française et la culture humaniste) se complètent :

- S'exprimer clairement à l'oral en utilisant un vocabulaire approprié : après l'écoute d'œuvres musicales, les élèves sont aussi amenés à utiliser cette compétence en

- exprimant leurs goûts personnels et en justifiant leurs choix en utilisant un lexique spécifique au domaine musical, apporté par l'enseignant.
- Lire seul, à haute voix, un texte comprenant des mots connus et inconnus / Dire de mémoire quelques textes en prose ou poèmes courts / S'exprimer par le chant : la lecture comme la pratique du chant, impliquent que l'élève adopte une attitude particulière. Celui-ci doit contrôler volontairement sa respiration, sa voix et sa posture. La diction l'amène aussi à rechercher différents tons, à dire un texte mémorisé en proposant une interprétation personnelle.
 - Utiliser ses connaissances pour mieux écrire un texte court / S'exprimer par l'écriture : L'enseignant peut demander à ses élèves de réinvestir leurs acquis langagiers pour écrire un texte court descriptif et narratif, se référant à une œuvre musicale étudiée en classe.

2. Apprendre à parler avec des comptines et des jeux sur les sonorités de la langue, en maternelle.

a) Apprendre à parler à l'école maternelle.

A l'entrée en maternelle (généralement à 3 ans), le développement langagier des enfants est en cours. Leurs capacités langagières sont très hétérogènes et certains utilisent encore un langage peu articulé (parler « bébé ») qui constitue un obstacle à la compréhension, alors que d'autres maîtrisent des phrases de deux mots ou sont capables de s'exprimer par des phrases bien structurées et compréhensibles. Face à cette hétérogénéité des capacités langagières des élèves à l'entrée en maternelle, les enseignants effectuent des évaluations diagnostiques individuelles afin de pouvoir ensuite proposer dès les premières semaines qui suivent la rentrée des classes, des situations d'apprentissages langagiers variées.

Il est vrai que le passage du langage de la maison, au langage de l'école constitue un véritable changement dans les habitudes des enfants. En effet, dans la vie quotidienne, les parents sont généralement capables de comprendre le langage de leur enfant et d'interpréter ses besoins ou ses demandes par l'utilisation de gestes, de regards ou de mimiques. Or, ce langage est généralement incompréhensible pour toute personne

extérieure au cercle familial et s'inscrit dans des actions du quotidien qui sont connues de l'enfant. Ainsi, l'entrée en maternelle marque une forme de rupture entre les usages de la maison et les usages de l'école, car elle implique l'utilisation d'un nouveau lexique spécifique aux apprentissages. Si on s'attarde plus particulièrement sur certaines pratiques scolaires comme chanter, mémoriser et dire des comptines, répéter des mots, des phrases ou des consignes, répondre aux questions de l'enseignant, attendre pour prendre la parole, dire son nom ou écouter et respecter une consigne, on sait que la plupart d'entre elles sont totalement étrangères aux enfants qui entrent en petite section. Cependant, cette rupture entre les usages langagiers de la maison et ceux de l'école est nécessaire à l'acquisition des apprentissages scolaires pour faire du langage non seulement un objet d'apprentissage, mais également un outil pour apprendre. L'enfant va donc continuer à apprendre à parler tout en découvrant de nouveaux usages du langage, mais aussi de nouvelles formes lexicales et syntaxiques qui seront utilisées dans l'ensemble des activités scolaires. La suite de l'apprentissage du langage pourra se faire par imprégnation, imitation et répétition lors d'ateliers de langage, ou encore par la découverte de comptines où l'oreille sera travaillée.

b) Le rôle de la comptine à l'école maternelle.

Selon Boris Teplov, la démarche suivie pour l'apprentissage de la langue parlée est la même que pour celui de la langue chantée : « Tous les enfants apprennent à chanter grâce à d'innombrables essais, durant lesquels d'une part se crée l'aptitude à maîtriser l'appareil vocal, d'autre part s'élaborent les représentations auditives. » (Ribière-Raverlat, 1997, p152). Les comptines ayant une place importante à l'école maternelle, j'ai donc cherché à comprendre leur utilité dans l'optique d'éduquer l'oreille des élèves à la langue française.

- La construction d'une première conscience des réalités sonores de la langue :

D'après les résultats des travaux de Sandra Trehub, psychologue à l'université de Toronto, « Les enfants écoutent avec davantage d'attention le chant de leur mère plutôt que ses paroles. Ils se souviennent pendant longtemps d'un morceau, mettant en œuvre des facultés musicales qui, à bien des égards sont similaires à celles des adultes. Dans certaines activités spécifiques, ils semblent même plus habiles que ces derniers. » (Bencivelli, 2009, p113-114). Ils inventent également spontanément des petites chansons inspirées de berceuses connues et constituées de phrases brèves, avec des courbes rythmiques et mélodiques caractéristiques.

Ce constat m'a alors amené à me questionner sur le rôle de la comptine à l'école en lien avec le développement de la conscience phonologique (1) chez l'enfant. Travailler la conscience phonologique implique de développer chez lui, une activité métalinguistique qui lui donnera accès à la conscience du phonème. En effet, à l'école maternelle, d'après les programmes de 2008, les différentes tâches que proposent les enseignants doivent permettre aux élèves de centrer petit à petit leur attention sur l'aspect formel des mots, et les conduire à prendre conscience de la dimension sonore de la langue. La rubrique « Se préparer à apprendre à lire et à écrire » met d'ailleurs l'accent sur les jeux sonores et les premières tâches de discrimination auditive (syllabes et rimes) : « Les enfants découvrent tôt le plaisir de jouer avec les mots et les sonorités de langue. (...) Progressivement ils discriminent les sons et peuvent effectuer diverses opérations sur ces composants de langue (...). » (Ministère de l'éducation nationale, 2008, p13).

L'apprentissage de la lecture, qui passe par l'acquisition du code alphabétique, nécessite d'établir des correspondances entre les unités de l'oral et celles de l'écrit. Aussi, pour que l'apprentissage progressif de la lecture et de l'écriture puisse se faire, les enseignants de maternelle aident leurs élèves à comprendre le fonctionnement du système qui code les sons de l'oral par diverses activités en ayant pour objectif de les amener à isoler et décomposer les mots, les syllabes et les sons. Or, j'ai pu voir lors de mes stages d'observation et de pratique accompagnée que les constituants phonétiques sonores de la langue ne sont pas toujours bien perçus par les élèves de maternelle, car leur attention reste essentiellement centrée sur la signification des phrases, des mots, et non sur l'analyse des éléments qui les constituent. Ce sont donc les tâches scolaires qui vont en grande partie conduire les élèves à reconnaître les éléments qu'ils doivent écouter ou prononcer différemment. En cela, il est indispensable que les enseignants de maternelle travaillent sur la dimension sonore de la langue en se basant dans un premier temps sur ce qui sonne. C'est d'ailleurs pour cette raison que je trouve que les comptines offrent un réel support pour amener les élèves à écouter les sons. Par leur côté répétitif et scandé, elle leur donnent le plaisir d'entendre des sonorités chantantes, de jouer avec les sons, les rimes et les mots. Par leur structure, elles amènent les élèves à prendre conscience qu'ils sont face à un tout où les actions se déroulent dans un ordre particulier (reprise de certains passages, alternance de mots qui ont du sens et d'onomatopées, etc.). Enfin, elles sont construites sur un rythme qui permet de compter les syllabes.

1. Conscience phonologique : Prise de conscience des réalités sonores de la langue.

- Travailler sur les difficultés articulatoires :

Très jeune, un enfant peut se rendre compte que la clarté d'un message dépend à la fois de la prononciation, du débit et du rythme. Une mauvaise prononciation constitue un réel handicap pour l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et de l'orthographe. J'entends par prononciation, le résultat de la conscience phonologique. En effet, il existe un lien entre conscience phonologique, lecture et écriture qui vient du fait que notre système est de type alphabétique et qu'il code des phonèmes. Bien que les linguistes considèrent que la prononciation n'est pas codifiée, elle obéit à certaines règles et se soumet à de nombreuses exceptions dont les origines sont diverses. Par exemple, si on prend le cas des régionalismes, le mot « lait » peut être prononcé « lè » ou « lé » selon les régions.

Chez les enfants, les erreurs sont souvent les mêmes :

- Le mot « train » est souvent prononcé « crain ». Cette difficulté s'explique par la combinaison de la dentale [t] (consonne produite à l'avant de la bouche par le contact entre la pointe de la langue et les dents du haut) et de la consonne uvulaire [r] (consonne qui fait vibrer la luette). Le groupe [tr] est difficile à articuler car il demande une gymnastique compliquée avant/arrière. L'articulation arrière est en fait beaucoup plus proche de celle de la consonne palatale [k] (consonne dont le point d'articulation se trouve sur la partie arrière du palais).
- Le mot « chanson » est prononcé « sanson ». Cette confusion s'explique par le fait que [s] et [ch] ont de nombreux points communs et ne diffèrent pas leur point d'articulation.
- La confusion entre « che » et « je : [ch] et [j] ont le même point d'articulation. Par contre [j] est sonore, alors que [ch] est sourde.

La plupart de ces erreurs sont liées à la difficulté qu'ont les enfants à différencier l'émission de consonnes qui ne se distinguent que par un seul caractère. Néanmoins, le risque qu'un enfant se décourage et renonce à communiquer lorsqu'il se trouve dans une situation où sa mauvaise prononciation ne lui permet pas d'être compris ne doit pas être négligé. Il est donc essentiel que les élèves quittent l'école maternelle avec une articulation compréhensible.

Là encore, les comptines peuvent jouer un rôle clé. Ce sont des textes composés de phrases simples, qui sensibilisent à la forme des mots, aux structures syntaxiques simples et qui imposent à l'enfant de bien percevoir les sons pour les prononcer correctement. Une bonne prononciation sera alors possible si l'enfant connaît les règles qui régissent son système articulatoire (langue, lèvres, palais, respiration) et si on lui apprend à s'en servir.

L'enseignant pourra orienter l'élève en lui faisant prendre conscience de la position de sa langue et de ses lèvres, en travaillant les difficultés d'articulation par des comptines virelangues (2).

Enfin, les comptines sont une bonne solution pour entraîner les enfants à l'emploi de structure mal connues ou ignorées. Elles donnent aux exercices systématiques une dimension ludique et avec elles, les tournures nécessaires à une bonne utilisation des règles du français s'inscrivent naturellement dans l'esprit des enfants. Ils les retiennent facilement, les réutilisent et les modifient, ce qui témoigne de leur assimilation.

2. Virelangue : Phrase (ou petit groupe de phrases) à caractère ludique, caractérisée par sa difficulté de prononciation, son caractère humoristique et la présence de répétitions de sons. Exemple : Tonton, ton thé t'a-t-il ôté ta toux ?

c) Des activités pour identifier les composantes phoniques et manipuler les éléments langagiers.

Le modèle Hongrois d'enseignement de la musique que présente Jacquotte Ribière-Raverlat dans son ouvrage, propose une « alphabétisation » musicale des enfants en suivant le principe suivant : « Ce que l'oreille entend, la voix doit être capable de la chanter, puis la main de l'écrire et les yeux de le lire. » (Ribière-Raverlat, 1997, p2). Cette pédagogie prend appui sur la méthode Kodály (cf annexe 1), et est assez proche de la pédagogie concernant l'acquisition du langage.

Langage	Musique
<ul style="list-style-type: none"> - Imprégnation globale des flux sonores de l'environnement linguistique. - Tâtonnements par imitation et production verbale. - Découverte des éléments de la langue (vocabulaire, phonèmes, syntaxe...) à l'oral (pour l'école maternelle), puis à l'écrit (en élémentaire). - Maîtrise progressive de la langue maternelle, qui devient un outil de communication et d'expression 	<ul style="list-style-type: none"> - Pratique musicale régulière qui amène l'enfant à vivre la musique par le chant, la danse et l'écoute. - Prise de conscience des éléments musicaux utilisés (mélodiques, rythmiques...) par la pratique musicale. - L'enfant apprend à nommer les éléments musicaux. - Maîtrise progressive de la langue musicale, permettant à l'enfant de mieux entendre et de mieux comprendre les œuvres qui lui sont présentées. Cela lui permet aussi de communiquer avec les autres élèves de la classe et de s'exprimer.

Le fait que l'oreille soit capable de capter toute forme de matière sonore (bruits de l'environnement, musique, paroles) m'a conforté dans l'idée que l'éducation de l'oreille et de la voix des élèves ne devait pas se limiter au seul domaine de la musique, et qu'elle concernait aussi le domaine du langage. En m'appuyant sur la méthode Kodály, j'ai donc réfléchi à une progression tout au long de la maternelle :

- Une première sensibilisation aux sons de la langue en petite section par l'apprentissage de comptines composées de jeux sonores : Les élèves pourront s'exercer à répéter et à dire ces comptines de plus en plus vite, tout en s'entraînant à différencier et à reproduire des sons proches, puis des sons plus ou moins difficiles à enchaîner ou à prononcer.
- En moyenne section, une nouvelle mobilisation des comptines pour construire une première conscience des réalités sonores de la langue : Ce travail pourra se faire par des jeux sur les sonorités de la langue, comme les virelangues, par la scansion des syllabes orales dans les mots et la recherche de syllabes identiques au début, à la fin ou à l'intérieur des mots.
- En grande section, il faudra sensibiliser les élèves à la musicalité de la langue en leur proposant des comptines à rythme et à rimes qui invitent à chanter la langue, et par conséquent à isoler les sons de la langue de manière intuitive. Le renouvellement de ces pratiques pourra servir d'appui pour le comptage et le repérage de syllabes orales identiques.

Cette progression m'a amené à sélectionner plusieurs activités pouvant être mise en place en maternelle en utilisant des comptines :

- Petite section :
 - Le loto sonore : La comptine des bruits (cf annexe 2) aura été chantée plusieurs fois en classe. Au moment de l'activité, elle sera donc connue par tous les élèves. L'objectif sera d'amener les élèves à écouter des bruits précis et à identifier leur nature.
L'enseignant distribue quatre images représentant un train, un serpent, un enfant avec un doigt sur la bouche et enfant qui souffle en signe de fatigue. Il demande à un des quatre élèves ayant reçu une carte de lui dire ce que représente l'image et le bruit qu'elle fait (exemple : « Qu'est ce que c'est ? » « C'est un serpent », « Quel bruit fait le serpent ? » « Ssssssss. »). Lorsque la réponse sera donnée, elle devra être validée par l'ensemble de la classe qui se mettra d'accord sur une onomatopée commune. Par la suite, on pourra demander aux élèves de réciter la comptines et de lever leur image lorsqu'il entendent le son lui correspondant, ou à l'inverse, demander à un élève de lever son image et au reste de la classe de chanter l'onomatopée correspondante. Etant donné que certains sons n'auront pas d'image, l'enseignant devra faire remarquer

aux élèves que ces sons ne correspondent à rien et n'ont pas de signification. Cela leur permettra de comprendre que des sons isolés ne sont pas obligatoirement porteur de sens.

On pourra évaluer l'acquisition de la notion individuellement.

L'enseignant disposera les quatre images devant l'élève et au moment où il lui récitera la comptine dans le désordre, l'enfant devra montrer la carte correspondant à l'onomatopée.

- Discrimination des sons d'articulation proche [f] et [v] : L'enseignant explique aux élèves qu'ils vont apprendre deux nouveaux sons qui se ressemblent beaucoup. Avant de chanter la comptine (cf annexe 3), il demande aux élèves de bien écouter et de bien regarder sa bouche quand il chante. Il leur fait remarquer que lorsqu'il émet les sons [f] et [v], sa bouche prend la même forme. A leur tour, les élèves disent la comptine en insistant sur les sons. Ils pourront regarder la position de leur bouche dans un miroir. Lorsque la comptine sera bien connue des élèves, on pourra faire un petit jeu de répétition où l'enseignant dit des mots de la comptine (fil, ville, vers, fer, voir, foire, vaches, fâchent) et les élèves doivent les répéter de plus en plus vite. L'enseignant pourra ensuite distribuer des images représentant les mots rencontrés, les nommer pour lever toute ambiguïté sémantique, et demander aux élèves de les trier selon qu'ils entendent le son [f] ou le son [v].

- Moyenne section :

- L'intrus : La comptine utilisée, « Un, deux, trois nous iront au bois » (cf annexe 4) aura été chantée plusieurs fois en classe et sera connue des élèves.

Dans un premier temps, l'enseignant demande aux élèves de lui réciter la comptine pour vérifier qu'ils l'ont bien mémorisée. Il récite ensuite la comptine en y ajoutant des intrus, c'est-à-dire des mots qui habituellement ne font pas partie du texte chanté (en italique dans l'annexe 4). Il invite les élèves à trouver les erreurs et veille à ce que les élèves s'appuient sur des indices sonores pour retrouver le mot d'origine. Si les élèves ont du mal à se remémorer le mot d'origine, il répètera la comptine en insistant bien sur les rimes. Les élèves seront évalués sur leur capacité à isoler et retenir un mot intrus, et sur leur capacité à associer cet intrus au mot d'origine

- Jouer avec les syllabes : Pour cette activité, j'aimerais utiliser la comptine « Trois p'tits chats » (cf annexe 5).
L'enseignant chantera la comptine une première fois en insistant sur les syllabes. Le groupe classe pourra par la suite reprendre les mots et marquer les syllabes en frappant dans les mains. L'enseignant demandera aux élèves ce que la comptine a de particulier, afin de faire émerger son principe de fonctionnement qui consiste à reprendre la syllabe finale pour trouver le mot suivant. Pour l'évaluation, on pourra créer en petit groupe, une comptine suivant le même principe.
- Virelangues (cf annexe 6) : L'enseignant proposera aux élèves d'apprendre à bien articuler dans le but de bien se faire comprendre lorsqu'ils seront en CP et qu'ils apprendront à lire.
Tout d'abord, il lira la comptine et expliquera les mots pouvant poser une difficulté de compréhension. Ensuite il dira chaque phrase séparément et les fera répéter aux élèves. La difficulté réside dans l'opposition des sons [s] et [z]. Lorsque le texte sera bien maîtrisé, les élèves pourront s'amuser à réciter la comptine de plus en plus vite.
- Grande section :
 - Le robot (cf annexe 7) : Avant de commencer l'activité, l'enseignant introduira le personnage du robot au moment de l'appel en expliquant aux élèves que ce matin, le robot est chargé de faire l'appel. Il mettra l'accent sur la drôle de façon de parler du robot en prenant le temps de bien marquer chaque syllabe (exemple : Sa-rah, Li-son, Thé-o...). L'enseignant apprendra ensuite la comptine aux élèves, en leur faisant mimer les actions du robot (marcher, nager, balancer, sauter) par des mouvements saccadés des bras et des jambes. Les élèves devront exécuter les verbes d'action en respectant le rythme des syllabes (mar-cher = 2 pas ; na-ger = 2 mouvement de bras ; ba-lan-cer = 3 mouvements d'épaule ; sauter = 2 sauts). Pour l'évaluation, on pourra donner un verbe d'action et demander aux élèves de le mimer en suivant le principe de la comptine du robot. Ils seront évalués essentiellement sur la frappe des syllabes.
 - La comptine du fou (cf annexe 8) : La comptine aura été chantée plusieurs fois en classe et sera connue des élèves.

Etant donné qu'il est plus facile de percevoir un son quand on le prononce soi-même, l'enseignant devra régulièrement porter l'attention des élèves sur la façon dont il faut positionner ses lèvres pour prononcer le son [ou]. Les élèves chanteront une première fois la comptine avec leur enseignant en accentuant les [ou]. Ensuite, le maître récitera la comptine seul en demandant aux élèves de lever la main lorsqu'ils entendront le son [ou]. On pourra faciliter le jeu en leur faisant frapper de syllabes sur des instruments à percussion (djembé, tambour...), pour que les élèves prennent conscience de la relation entre le geste et la frappe correspondant à une syllabe.

d) Présentation et analyse d'une séquence menée dans une classe de moyenne et grande section de maternelle.

Lors des stages d'observation et de pratique accompagné du Master 1, j'ai eu l'occasion de prendre en charge une séquence d'éducation musicale dans une classe de moyenne et grande section de maternelle (cf annexe 9). Mon objectif était de travailler sur la discrimination auditive. Pour cela, j'ai proposé aux élèves l'apprentissage de la chanson *Qui a peur du loup ?* de Rémi Guichard (cf annexe 10) En alternant les phases d'écoute, de production imitative, de reprises, de transformations et d'inventions, les élèves ont été amenés à chercher quels sons revenaient régulièrement dans la chanson.

Ce travail s'est fait sur trois séances :

- Séance 1 : Après une phase d'échauffement et de mise en voix, j'ai interprété la chanson dans son intégralité en m'accompagnant à la guitare. Les élèves avaient pour consigne de ne pas chanter et de bien m'écouter pour commencer à mémoriser les paroles. Dans un premier temps, ils ont écouté le contenu de la chanson dans son ensemble. Puis progressivement, j'ai pu remarquer qu'ils commençaient à repérer quelques éléments tels que des mots, des sons ou des morceaux de phrases revenant à plusieurs reprises. Dès le deuxième refrain, ils se sont hasardés à chanter quelques bribes de la chanson, en prenant soin de me regarder pour vérifier s'ils ne se trompaient pas. En cela, les élèves n'ont pas respecté la consigne de départ mais en revenant sur cette séance, je me suis rendue compte que la manière dont la chanson était écrite avait permis qu'une structuration mentale se réalise assez rapidement chez les élèves. Leur perception de la chanson s'est alors extériorisée

sous la forme d'une première reproduction vocale reprenant quelques éléments de la ligne mélodique, du rythme et des paroles. Je n'avais pas prévue cette réaction de leur part, mais cela m'a permis de faire un premier contrôle de leurs acquis dans le domaine auditif. La séance s'est poursuivie par l'apprentissage du refrain et du premier couplet par audition/répétition. Le refrain a été assimilé assez facilement, par contre l'apprentissage du couplet a été plus difficile. J'ai d'abord pensé que cette difficulté était liée à la diction, et ai passé beaucoup de temps à leur faire répéter chaque phrase, d'abord en leur faisant scander les paroles sur une pulsation lente et en leur demandant de bien articuler, puis en chantant pour qu'il retienne bien la ligne mélodique. Voyant que les élèves n'arrivaient pas à retenir l'ensemble du couplet, j'ai décidé de conclure la séance en rechantant la chanson mais en suivant une structure soliste/chœur : les élèves chantaient les refrains et je chantais les couplets.

- Séance 2 : Au moment de reprendre l'apprentissage de la chanson, plusieurs élèves m'ont demandé une définition des mots « crocs » et « proie » présents dans le premier couplet. J'ai alors compris que la difficulté de mémorisation n'était pas seulement due à la forme du texte, elle était surtout due au fait que les élèves n'arrivaient pas à donner de sens à ce qu'il chantaient. Après avoir explicité le lexique, les élèves ont rapidement assimilé le premier couplet. Ainsi, pour la suite de la séquence, j'ai pris comme initiative de systématiquement demander à un élève de m'expliquer ce que disait chaque couplet après l'avoir chanté. Cela m'a permis de repérer les mots pouvant poser une difficulté de compréhension et d'expliquer leur signification aux élèves pour qu'ils puissent retenir plus facilement les paroles, et enrichir leur vocabulaire.
- Séance 3 : Le dernier couplet a été appris lors de cette séance. Quand les élèves ont commencé à bien connaître la chanson, je leur ai demandé s'ils avaient repéré des sons revenant plusieurs fois. Ils ont repéré les sons suivants : [oi], [ou], [a], [é], [i]. Je leur ai ensuite proposé de former un petit orchestre comprenant des instruments qui pourraient reproduire les sons qu'ils avaient pu entendre dans la chanson. Je leur ai distribué les différents instruments se trouvant dans la classe et leur ai demandé de bien écouter le son que leur instrument produisait. Cependant, lors de l'essai avec les instruments, les élèves étaient tellement concentrés sur le son produit qu'ils n'ont pas chanté ; j'ai donc chanté seule. Par contre, à la fin de la chanson le retour au calme de fut pas immédiat. Les élèves ne semblaient plus

vouloir s'arrêter de jouer et je pense que cela était dû au fait que c'était la première fois qu'ils utilisaient les instruments en classe. Etant donné que mon maître de stage avait omis de me le préciser, je n'avais pas passé suffisamment de temps sur les règles d'utilisation du matériel de musique et ai été contrainte d'arrêter la séance. Les périodes de stage étant courtes, je n'ai pas eu l'occasion de faire ce travail de classement des instruments en fonction de leur sonorité avec les élèves. En revanche, la possibilité qui m'a été donnée de mener cette séquence m'a permis de mieux comprendre les mécanismes permettant aux élèves de structurer mentalement une chanson. J'ai pu voir au fil des séances que les élèves offraient une reproduction vocale de plus en plus complète et de plus en plus fidèle au modèle que je leur avais proposé.

3. La musique au service du texte.

a) Utiliser la musicalité de la langue pour aider à une meilleure compréhension du sens d'un texte.

Cette année, j'ai eu l'occasion d'aller observer trois séances d'éducation musicale dans une classe de CP. L'enseignante titulaire a mis en place un projet de chorale inter-classe avec les enseignants de maternelle de l'école. Cette chorale est composée de 20 élèves de CP et de 15 élèves de grande section.

Pour l'apprentissage des chansons lors des séances que j'ai observées, l'enseignante travaillait en parallèle la voix parlée et la voix chantée.

« La tique tac » (cf annexe 11), est une chanson pleine de rimes et de jeux de mots. Son caractère ludique fait donc entrer le langage dans une sensibilité nouvelle, celle de l'humour, de la drôlerie et de l'illogisme. Cependant, pour un élève de cycle 2, le fait que le texte de cette chanson mette l'accent sur la sonorité de la langue peut l'empêcher de saisir certains éléments du texte. Pour cette raison, l'enseignante a tout d'abord chanté seule et a ensuite demandé aux élèves de lui expliquer ce qu'ils avaient compris. Après avoir recueilli leurs réponses, elle a d'abord défini ce qu'était une tique. L'utilisation d'images pour illustrer l'apport de nouveau lexique a permis de lever certaines incompréhensions et de donner du sens au texte. Pour l'apprentissage des couplets, le texte était d'abord dit par l'enseignante en accentuant les rimes récurrentes, avec un apport

illustré sur le lexique non connu des élèves. L'objectif du passage par la voix parlée est de faire en sorte que les élèves se détachent de la mélodie pour se concentrer sur la rythmique et le sens des paroles. Travailler sur la voix parlée en parallèle de la voix chantée est donc un bon moyen de mettre en évidence les associations entre formes sonores et significations, et participe à une meilleure compréhension du sens des textes. J'ai d'ailleurs vu que le fait de scander les paroles amenait les élèves à passer facilement de la voix parlée à la voix chantée.

b) Chanter pour aider la mémoire.

Au-delà des compétences vocales mises en jeu, l'apprentissage de textes de poésies ou de chansons constitue un très bon moyen d'exercer la mémoire. En effet, même si nous possédons un système de notation musical depuis très longtemps, de nombreuses chansons de la musique populaire ou encore des chants traditionnels africains, ont traversé le temps sans jamais avoir été mis par écrit. D'ailleurs, Silvia Bencivelli constate que « (...) dans les communautés où la musique n'est pas écrite, chaque individu connaît par cœur ce qui est nécessaire pour participer musicalement à la vie en société (...) » (Bencivelli, 2009, p23). Le seul support de ces musiques est donc la mémoire collective.

Lors de mes visites dans l'école évoquée précédemment, j'ai eu un entretien avec une intervenante en musique travaillant avec l'enseignante de CP. Selon elle, le fait de mémoriser à la fois un texte, des rythmes et une mélodie, renforce la mémoire auditive de l'enfant car cette combinaison offre une musicalité qui favorise les automatismes. Elle m'a d'ailleurs parlé d'un travail qu'elle faisait sur le chant intérieur pour aider les élèves à mémoriser le texte d'une chanson : Au bout de quelques séances, quand les élèves commencent à maîtriser le texte et la mélodie d'une chanson, l'intervenante reprend seule la chanson en chantant bouche fermée. Les élèves l'écoutent et lorsqu'elle s'arrête, ils doivent retrouver les paroles correspondant à la dernière note chantée. J'ai trouvé cette méthode très intéressante car elle oblige les élèves à associer les mots et les sonorités de la langue aux sons qui composent la musique.

D'autre part, en cycle 1 comme en cycle 2, la mémorisation est d'autant plus favorisée si le texte chanté est accompagné de gestes et de mimes. Cela pourra se faire via un répertoire de chansons permettant d'apprendre et de mémoriser les parties du corps, les nombres, les jours de la semaine ou encore des structures syntaxiques.

4. L'écoute musicale : la musique peut-elle représenter et/ou exprimer quelque chose ?

a) Les différents degrés d'écoute.

Pierre Shaefer (1967) distingue quatre niveaux d'écoute :

- L'écoute naturelle (écouter) : elle consiste à identifier un bruit ou un sons pour se renseigner sur un événement.
- L'écoute culturelle (comprendre) : elle se détourne de l'événement sonore pour trouver en lui un message, une signification.
- L'écoute banale : elle consiste à rechercher la cause, la provenance et la signification du son, sans pour autant se questionner sur l'écoute et son fonctionnement.
- L'écoute praticienne : elle se fixe sur une seule direction en mettant de côté certaines significations.

La plupart des enfants disent écouter de la musique à la maison. Or la radio et la télévision constituent l'essentiel de leurs sources musicales, et leur écoute n'est pas véritablement choisie. Une éducation de l'oreille à l'école peut donc amener les élèves à modifier leurs schémas d'écoutes initiaux, à écouter autrement, et à s'approprier d'autres manières d'organiser l'espace sonore pour passer d'une écoute naturelle à une écoute culturelle.

b) De l'audition à l'écoute active d'un extrait musical : Présentation et analyse d'une séance menée dans une classe de CE1.

Lors de mon stage en CE1, il m'a été donné la possibilité de prendre en charge une séance sur les instruments de l'orchestre symphonique (cf annexe 12). Au préalable, les élèves avaient eu des informations générales sur l'orchestre symphonique et les grandes familles d'instruments. Mon objectif lors de cette séance était donc de leur présenter les instruments des trois grandes familles, et de les amener à les différencier. Pour chaque famille, j'ai fait une présentation des différents instruments suivie de plusieurs écoutes. Chaque écoute était elle-même suivie d'une phase d'oralisation où les élèves pouvaient commenter l'air qui avait été interprété et comparer les instruments appartenant à une

même famille à partir illustrations que je leur ai distribué (cf annexe 13). J'ai terminé la séance par une écoute d'un extrait de *Czárdas* de Vittorio Monti, et en demandant aux élèves de répertorier les instruments qu'ils pensaient avoir reconnus.

Cette séance a été l'occasion de favoriser l'expression orale des élèves en leur permettant d'affiner leur emploi de la terminologie musicale. La dernière écoute a amené les élèves à développer l'écoute active, c'est-à-dire leur capacité à extraire quelques caractéristiques d'une œuvre musicale.

En faisant un retour sur ma pratique, je me suis rendue compte que les apprentissages étaient trop nombreux pour une seule séance, mais j'ai été satisfaite de voir que les élèves n'avaient pas hésité à s'exprimer sur les différentes écoutes.

c) Ecouter pour s'exprimer, dialoguer et donner ses impressions.

Le travail en lecture effectué par mon tuteur à partir du conte musical *Pierre et le Loup* dans cette même classe de CE1, m'a amené à réfléchir à une possible exploitation du poème symphonique *L'apprenti sorcier* de Paul Dukas dans le but de favoriser l'expression orale.

Déroulement envisagé : Lors de cette séance, je présenterai à la classe un extrait du film *Fantasia* sans le son, puis je leur ferai écouter trois extraits musicaux :

- *L'apprenti sorcier* extrait de la bande originale du film.
- *Peer Gynt* – « Le matin » de Grieg.
- *La symphonie des jouets* de Leopold Mozart.

Les élèves, lors des phases de visionnage et d'écoute, pourront prendre des notes. Ils se mettront ensuite par groupe de trois, discuteront pour se mettre d'accord sur un compte rendu commun de ce qu'ils ont vu et entendu, et devront utiliser leurs acquis langagiers pour écrire un texte sur ce qu'ils auront vu et entendu.

Enfin, ils devront choisir parmi les trois extraits musicaux celui correspondant à la vidéo en justifiant leur choix. Les élèves pourront s'appuyer sur l'ambiance de mystère qui se dégage de l'extrait de *L'apprenti sorcier*, ainsi que sur la dynamique du basson qui donne une impression de marche.

Je trouve que le fait de travailler en groupe est un bon moyen de libérer la parole en dédramatisant les difficultés qu'un élève aurait rencontré s'il avait dû travailler seul. De plus, la dynamique de groupe évite le découragement. Le dialogue qui pourra s'instaurer au sein des groupes, mais aussi avec l'enseignant lors de la mise en commun, permettra

aux élèves de s'exprimer sur ce qu'ils ont entendu, de débattre sur leurs impressions personnelles et sur les phénomènes sonores saillants qu'ils ont pu repérer. Ce type d'activité constitue donc une occasion de s'exprimer collectivement à l'oral et à l'écrit. C'est également un moyen de faire parler les enfants en dehors de situations de langage cloisonnées, et de leur faire acquérir du nouveau vocabulaire.

CONCLUSION

Pour conclure, la musique et le langage présentent des similitudes qui offrent de nombreuses de possibilités de travail en éducation musicale à l'école.

La réflexion que j'ai menée pendant ces deux années de formation à l'IUFM m'a permis de saisir davantage la dimension culturelle du métier de professeur des écoles car c'est tout au long de leur scolarité que les élèves enrichissent et développent leur langage. C'est à l'école que se mettent en place les premières réflexions, permettant une ouverture sur le monde et la construction d'une culture commune à tous les élèves.

Le travail que j'ai proposé pourra évidemment être repris avec des moyens plus poussés, en élargissant le champ de recherche au cycle 3, pour montrer l'évolution des conduites langagières et musicales de la maternelle au CM2.

BIBLIOGRAPHIE

ALGAR J., ARMSTONG S., 2010, *Fantasia*, Walt Disney France.

BENCIVELLI S., 2009, *Pourquoi aime-t-on la musique ? Oreille, émotion, évolution*, Paris, Belin / Pour la science.

BEREL E., 1981, *Eveil au monde sonore : rythme, poésie, musique*, Courlay, J.-M Fuzeau.

BERTOUY E., 1991, *La moyenne section d'école maternelle : Une pédagogie par objectifs*, Paris, Ecole.

BIRNBAUM J., RICARD A., FAYOLLE C., 2011, *Mon imagier de la musique*, Paris, Gallimard Jeunesse

BRUNO F., CORBUCCI J., CRETE M., DIDIERLAURENT I., 2009, *Apprendre à parler, parler pour apprendre : l'oral à l'école primaire*, Nice, CRDP de l'Académie de Nice.

CONSCIENCE M., SCHNEIDER J.-B., BRASSEUR G., DI MARTINO E., 2003, *Construction du langage à l'école maternelle : prévention des difficultés de langage : 3 à 6 ans*, Schiltigheim, Accès Editions.

DUKAS P., 1990, *Pour les enfants : Pierre et le loup - Le carnaval des animaux - L'Histoire de Babar - L'Apprenti Sorcier*, EMI.

EBERLIN D., 2010, *Comprendre les difficultés à apprendre : sortir des impasses scolaires*, Lyon, Chronique sociale.

GILLIE-GUILBERT C., FRITSCH L., 2001, *Se former à l'enseignement musical : Approche didactique et pédagogique*, Paris, Armand Colin, Bordas.

GOËTZ-GEORGES M., 2006, *Apprendre à parler avec des comptines : 30 activités pour développer les compétences langagières*, Paris, Retz.

GRIEG E., 1988, *Peer Gynt*, Collection du millénaire.

GRUWE - COURT F., LECLERE R., TRIBY J.-J., 2004, *50 activités d'éducation musicale à l'école élémentaire*, Toulouse, CRDP de Midi-Pyrénées.

JARRY H., Ed., 2002, *L'éducation musicale de la maternelle à l'université : Actes du colloque national*, Dijon, CRDP de Bourgogne.

KEMAL A., 2009, *Psychopédagogie de l'écoute musicale : Entendre, écouter, comprendre*, Bruxelles, De Boeck.

LEFEVRE C., Ed., 1989, *L'éducation musicale à l'école : pratiques, enjeux, perspectives. Actes du Colloque de Melun*, Paris, Institut de pédagogie musicale et chorégraphique.

MARC M.-M, BOUATI N., 2008, *Enseigner et pratiquer le chant : Habiter son corps-instrument*, Lyon, Chronique sociale.

MATTHYS A., 2009, *L'éveil musical à l'école maternelle*, Paris, Retz.

MATTHYS A., 2009, *L'éducation musicale à l'école élémentaire*, Paris, Retz.

METTOUDI C., 2008, *Comment enseigner en maternelle la maîtrise du langage : un véritable accompagnement pédagogique*, Paris, Hachette Education.

METTOUDI C., YAÏCHE A., 2008, *Travailler par cycles en français*, Paris, Hachette Education.

METTOUDI C., 2011, *Comment enseigner en maternelle les activités artistiques : un véritable accompagnement pédagogique*, Paris, Hachette Education.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *BO Hors série N°3 du 19 juin 2008*.

- Programme de l'école maternelle (S'approprier le langage : p12, 13 ; Découvrir l'écrit : p13 ; Percevoir, sentir, imaginer, créer - La voix et l'écoute : p16)

- Programme de l'école élémentaire (Français : p 17 ; Pratiques artistiques et Histoires des Arts – Education Musicale : p19)

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, 2006, *Le langage à l'école maternelle : outil pour la mise en œuvre des programmes 2002*, Scéren, CNDP.

- Le langage au cœur des apprentissages (p 9)
- Favoriser la communication (p 29)
- Le langage oral (p 48)
- La construction du principe alphabétique (p 94)

MOZART L., 2003, *Classiques pour les enfants, vol. 3*, Philips.

NEMTANU S., 2010, *Gypsic, Naïve*

RIBIERE–RAVERLAT J., 1997, *Développer les capacités d'écoute à l'école : écoute musicale, écoute des langues*, Paris, Presses Universitaires de France.

ROUSSEAU L., 2005, *La musique, « langage universel des émotions », un adage fondé ?*, <https://zone.biblio.laurentian.ca/dspace/bitstream/10219/66/1/rousseau.pdf>

ROUGE–PULLON V., 2007, *J'aime pas la musique*, Nantes, Editions du temps.

RUWET N., 1972, *Langage, musique, poésie*, Paris, Seuil.

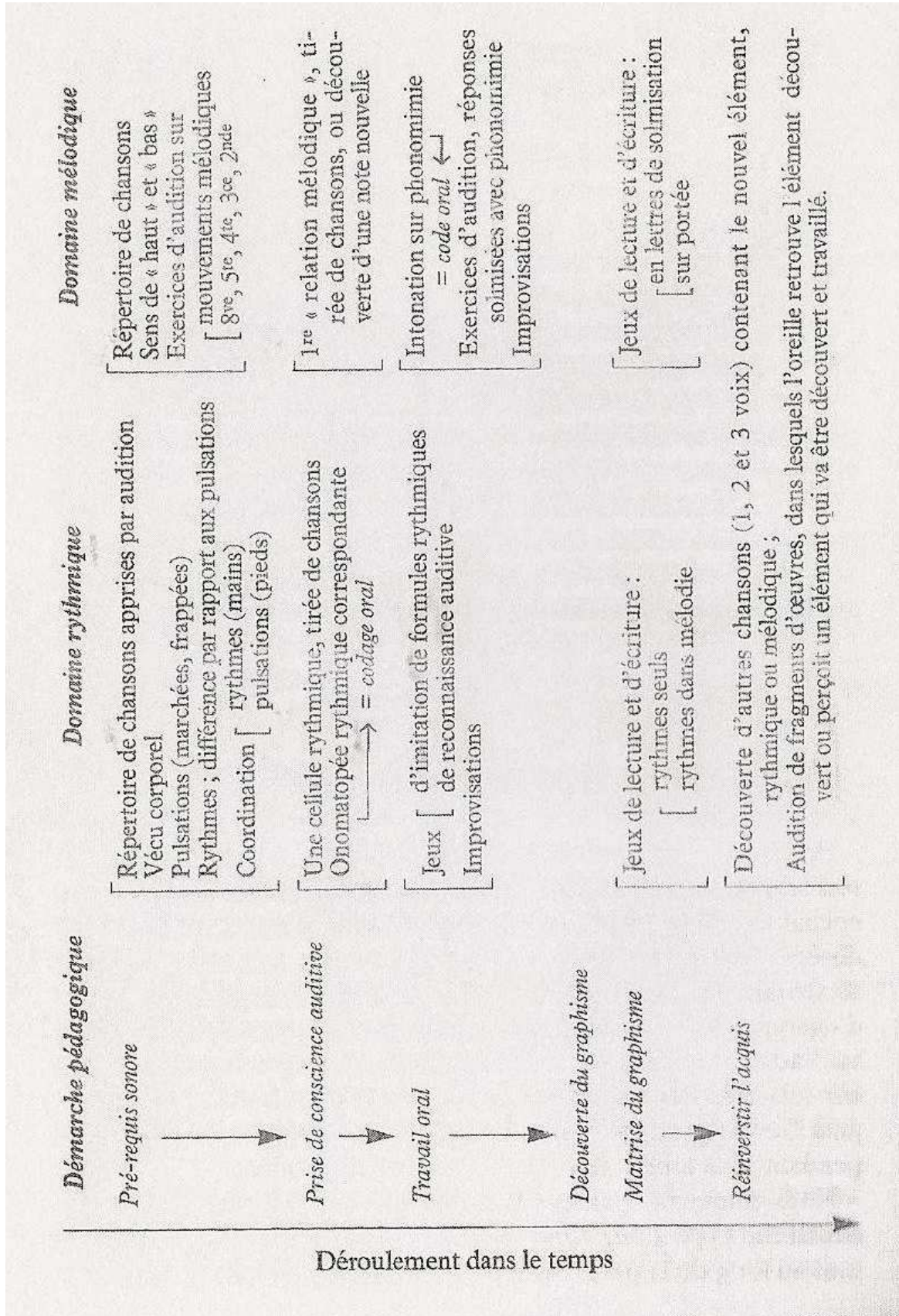
SAUVAGE J., 2005, *L'oral à l'école maternelle*, Paris, L'Harmattan.

WILLEMS E., 1956, *Les bases psychologiques de l'éducation musicale*, Paris, Presses Universitaires de France.

ZURCHER P., 2010, *Le développement musical de l'enfant : Les quatre temps de la musique*, Paris, L'Harmattan.

ANNEXES

Annexe 1 :



Annexe 2 :

Chchchchchch

Pppppppppppp

Tttttttttt

Tchoutchoutchou

Sssssssssssssss

Zou zou zou zou zou

Toudou toudou toudou

Pfffffffffffffffffffff

Annexe 3 :

Un petit fil vole sur la ville folle.

Les petits vers sont aussi minces qu'un fil de fer.

On peut y voir la ville en foire et des vaches qui se fâchent.

Annexe 4 :

Un, deux, trois nous iront au bois (*toit*)

Quatre, cinq, six, cueillir des cerises (*bêtises*)

Sept, huit, neuf, dans mon panier neuf (*bœuf*)

Dix, onze, douze, elles seront toutes rouges (*jalouses*).

Annexe 5 :

Trois p'tits chats

Chapeau de paille

Paillason

Somnambule

Bulletin

Tintamarre

Marabout

Bout de ficelle

Selle de ch'val

Ch'val de course

Course à pied

Pied à terre

Terre de feu
Feu follet
Lait de vache
Vache de ferme
Ferme ta bouche
Bouche de loup
Loup d'forêt
Raie de ch'veux
Ch'veux d'Jeanne d'Arc
Arc en ciel
Ciel bleu
Bleu blanc rouge
Rouge sang
Sang de guerre
Guerre de Troie
Trois p'tits chats...

Annexe 6 :

Six saucisses se balancent sur une ficelle,
Et s'extasient,
Elles se disent qu'elles sont chanceuses,
Si elles ressemblent à des danseuses valsant au son du basson.

Annexe 7 :

Le robot s'ennuyait : il a décidé d'aller marcher.
Marcher, marcher, marcher, marcher. (*mime*)
Le robot se réchauffait : il a décidé d'aller nager.
Nager, nager, nager, nager. (*mime*)
Le robot se grattait : il a décidé de se balancer.
Balancer, balancer, balancer, balancer. (*mime*)
Le robot s'impatientait : il a décidé de sauter.
Sauter, sauter, sauter, sauter. (*mime*)

Annexe 8 :

Le fou est tout fou-fou

Le fou parle aux cailloux

Le fou chante à genoux

Le fou guette le loup

Et quand il fait le fou

Il tient le garde-fou

S'il rit d'un rire fou

C'est qu'il a le fou rire.

Annexe 9 :

Séquence : Musique Cycle 1 section Moyens – Grands

Objectifs :

- tenir sa place dans des activités collectives et intervenir très brièvement en soliste
- faire des propositions lors des phases de création et d'invention, avec son corps, sa voix ou des objets sonores.

Compétences :

- savoir mémoriser et interpréter des chants, des comptines
- écouter un extrait musical ou une production, puis s'exprimer et dialoguer avec les autres pour donner ses impressions.

Durée : 20 minutes

Matériel :

- guitare classique
- caisse avec instruments de l'école
- parole de la chanson « Qui a peur du loup ? »

Déroulement :

1. Echauffement vocal :

a. Décontraction (2/3 minutes):

- étirements sur place, les bras, les doigts, les pieds, ...
- sautillés sur place
- rotation des épaules, de la tête, des bras, du buste, du bassin
- massage modéré des épaules, de la nuque, du nez, des joues, des oreilles
- bâillement: bâillement naturel, en variant les sons émis
- jeux avec la langue: faire des claquements de langue
- décontraction de la mâchoire: mâcher un chewing-gum, ruminer. ...
- décontraction des lèvres: la moto qui accélère, le cheval qui s'ébroue

b. Respiration (2/3 minutes) : souffler de différentes façons (en contrôlant l'inspiration puis l'expiration)

- sur un petit bobo, sur une plume, sur une coccinelle...
 - pour réchauffer les mains, pour éteindre une bougie, une allumette...
- c. Mise en voix (1/2 minutes): Bouche fermée
- « Mmm » en faisant la sirène de la police
 - « Mmm » sur une note tenue
2. Présentation de la chanson aux élèves : « Qui a peur du loup ? » à la guitare
 3. Apprentissage de la chanson par audition/répétition en dialogue avec l'enseignante (le refrain + 1 couplet)
 4. Phase d'entraînement avec instruments : les enfants jouent tous ensemble + écoute critique. Il y a trop d'instruments, on doit faire une sélection.
 5. Phase d'interprétation : on cherche les instruments qui pourront faire les sons qui reviennent régulièrement dans la chanson ([ou], [oi] ...). On alterne grand groupe, petit groupe et soliste.

Annexe 10 :

Qui a peur du loup ? (Paroles et Musique de RÉMI)

Refrain :

Qui a peur, qui a peur, qui a peur du loup ?
C'est pas moi, c'est pas moi
C'est peut-être vous.

Couplet :

Je l'ai vu courir dans les bois
La gueule ouverte, des crocs comme ça.
Je l'ai vu courir dans les bois
Cherchant sa proie

Refrain

Couplet :

Il sort des bois à la nuit tombée.
Juste la lune peut le voir passer.
Des milliers d'étoiles brillent dans la nuit,
Ses yeux scintillent aussi.

Refrain

Couplet :

Vous ne le croiserez jamais la journée
Il reste tapi au fond d'un abri.
Vous ne le croiserez jamais la journée,

Mais gare à vous la nuit.

Refrain

Annexe 11 :

La tique TAC

Maurice LANOIX



C'est l'his - toi - re de la ti - que que l'on ap - pelle Tac.



(bis)

Con - nais - sez vous la tac - ti - que de la ti - que Tac



- 1. Quand el - le part en A - mé - ri - que elle se pro - mène en
- 2. Chez les ma - rins c'est la pa - ni - que car quand ils dorment dans
- 3. Un jour pour - tant cet - te bour - ri - que au cou d'mon chat lâch-



Ca - dil - lac	Dans les fast - foods el - le vous pi - que
les ha - macs	dans les mol - lets el - le les pi - que
ment s'at - taque	et c'est un col - lier an - ti ti - que



+ 2 mesures vides avant reprise

tous les a - ma - teurs	de Big - Macs
elle a plus d'un tour	dans son sac
qui tue - ra net la	ti - que Tac

batte à la d

Annexe 12 :

Séance : Education musicale Cycle 2 niveau CE1

Objectifs :

- Découvrir les trois familles d'instruments : les instruments à cordes (pincées, frottées et frappées), les instruments à vent et les instruments à percussion.
- Apprendre à différencier les instruments d'une même famille.

Compétences visées:

- Prendre conscience des différents registres (grave ou aigu) des instruments.
- Reconnaître le timbre des instruments.

Durée : 30 minutes

Matériel :

- CD 1 du manuel *L'éducation musicale à l'école élémentaire* d'Agnès Matthys.
- Photocopies avec illustrations des instruments.
- CD *Gypsy* de Sarah Nemtanu

Déroulement :

1. Les instruments à cordes

a) Les instruments à cordes pincées

Présentation des instruments :

- La harpe : elle fait partie des plus anciens instruments de musique. La harpe moderne mesure 1,70 m de hauteur. Elle a 43 cordes de différentes longueurs : les cordes courtes produisent les sons aigus et les cordes longues produisent les sons graves.
- La guitare classique : elle est née en Espagne. Elle est constituée d'une caisse de résonance et d'un manche sur lequel sont fixées 6 cordes en métal ou en nylon. Pour jouer, le guitariste pince les cordes avec les ongles ou la pulpe des doigts. C'est l'instrument typique de la musique traditionnelle espagnole.

Ecoutes musicales : page 35 (harpe) et page 36 (guitare classique)

b) Les instruments à cordes frottées

Présentation des instruments :

- Le violon : c'est le plus petit de la famille des instruments à cordes frottées et le plus aigu. Il est né en Italie et a été mis au point par un luthier qui s'appelait Stadivarius (un luthier est la personne qui fabrique les

instruments à cordes). Il a une longueur de 60 cm. Comme la guitare, il est composé de 3 parties : la caisse de résonance, le manche et les cordes. Il a 4 cordes. Le son est produit grâce à l'archet qui frotte les cordes et les fait vibrer ou par le pincement des doigts (le *pizzicato*)

- L'alto : il est un peu plus grand que le violon et le son est plus grave.
- Le violoncelle : il mesure environ 80 cm et se joue assis. L'instrument est maintenu entre les genoux et posé au sol grâce à une pique. Le son est encore plus grave que celui de l'alto.
- La contrebasse : elle mesure 1,85 m et se joue debout. C'est l'instrument le plus grand de la famille des cordes. Elle produit un son très grave.

Ecoutes musicales : page 31 (violon), page 32 (alto), page 33 (violoncelle), page 34 (contrebasse)

c) Les instruments à cordes frappées

Présentation du piano :

- Le piano : le piano moderne est constitué d'une caisse de résonance dans laquelle les cordes sont tendues sur un cadre métallique. Ces cordes sont frappées par de petits marteaux en bois qui sont actionnés par les touches du clavier. Le piano à queue de concert mesure 3m de long et pèse une demi-tonne. Il permet de jouer tous les styles de musique (du classique au jazz).

Ecoute musicale : page 38

2. Les instruments à vent

a) Les cuivres :

Présentation des instruments : pour tous ces instruments, le son est produit par la mise en vibration des lèvres contre l'embouchure.

- La trompette : elle est constituée d'une embouchure, d'un tube sur lequel sont placés les pistons et d'un pavillon. On peut y ajouter une sourdine pour atténuer le son ou créer des effets sonores particuliers.
- Le cor : c'est un long tube enroulé sur lui-même qui se termine par un large pavillon. Avec sa main gauche, le musicien actionne des pistons pour changer la hauteur des sons, et avec sa main droite placée dans le pavillon il soutient l'instrument tout en en faisant varier le son.
- Le trombone : il est caractérisé par l'utilisation d'une coulisse. Le déplacement de cette coulisse fait varier la longueur du tube et ainsi modifie la hauteur des sons.

- Le tuba : c'est l'instrument le plus grave de la famille des cuivres. En actionnant différents pistons qui modifient la longueur du tube, le musicien agit sur la hauteur des notes.

Ecoutes musicales : page 44 (trompette), page 45 (cor), page 46 (trombone), page 47 (tuba)

b) Les bois

Présentation des instruments :

- La flûte traversière : elle est classée parmi les bois car à l'origine elle était en bois. Cet instrument assure de nombreuses parties solistes dans l'orchestre symphonique. Le musicien souffle dans l'embouchure et actionne les clés avec ses doigts pour produire les notes.
- La clarinette : c'est un instrument en bois à anche simple. L'anche est une mince lame de roseau fixée sous le bec. Lorsque l'instrumentiste souffle, l'anche vibre et c'est ce qui produit le son de la clarinette. Son timbre est chaleureux dans le grave et perçant dans les aigus. Grâce à son expressivité, elle occupe une place de choix dans l'orchestre et est présente dans tous les styles.
- Le saxophone : bien qu'il soit fait d'un alliage de cuivre et de zinc, le saxophone est classé dans la famille des bois car c'est un instrument à anche simple, comme la clarinette. Le son caractéristique du saxophone a séduit les musiciens de jazz dès les années 1920.
- Le hautbois : l'anche du hautbois est double. Ainsi, lorsque l'instrumentiste souffle ce sont deux fines lamelles de roseau qui se mettent à vibrer. Le son que produit le hautbois est à la fois clair et nasillard.
- Le basson : c'est l'instrument le plus grave de la famille des bois. Il s'agit d'un long tube conique en bois noble d'environ 2,5 m, replié sur lui-même, en forme de U. Il est devenu célèbre grâce au conte musical *Pierre et le loup* où il tient le rôle du grand-père.

Ecoutes musicales : page 39 (flûte traversière), page 40 (clarinette), page 41 (saxophone), page 42 (hautbois), page 43 (basson)

3. Les instruments à percussion

Présentation des instruments :

- Le xylophone : il est constitué de lames en bois. On utilise des baguettes à tête en bois ou en caoutchouc pour percuter les lames.
- Les timbales : dans l'orchestre, il peut y avoir entre 2 et 4 timbales. Leur rôle est de marquer le rythme et de créer des effets ponctuels. Elles

peuvent produire des sons allant du frémissement quasi imperceptible au son le plus fracassant dominant tout l'orchestre. On peut accorder les timbales à l'aide d'une pédale qui va tendre plus ou moins la peau qui les recouvre, ce qui signifie que lorsque le timbalier tape dessus avec ses mailloches, il joue des notes de musique.

- La grosse caisse : elle est ronde et imposante. Elle produit un son grave, sourd et est percutée par deux grosses mailloches.
- La caisse claire : elle se présente comme un tambour plat au son clair et crépitant, qui se joue avec des baguettes
- Les accessoires : les cymbales produisent un son ponctuel et éclatant ; les cloches, le triangle, les castagnettes.

Ecoutes musicales : page 49 (xylophone), page 51 (timbales), page 52 (grosse caisse), page 53 (caisse claire), page 55 (accessoires)

4. Ecoute d'un extrait de *Czárdas* de Vittorio Monti (page 1 du CD *Gypsy* de Sarah Nemtanu)
Questions : « Quels instruments pensez-vous avoir reconnus ? », « A quoi vous fait penser cette extrait ? »

LES INSTRUMENTS DE MUSIQUE

LES INSTRUMENTS À VENT

LES CUIVRES



la trompette



le trombone



le cor



le tuba

LES BOIS



la flûte



la clarinette



le basson



le saxophone



le hautbois

LES INSTRUMENTS À CORDES

LES INSTRUMENTS À CORDES PINCÉES



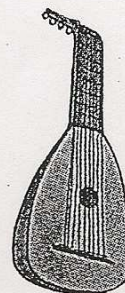
la harpe



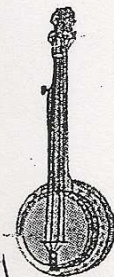
la cithare



la guitare

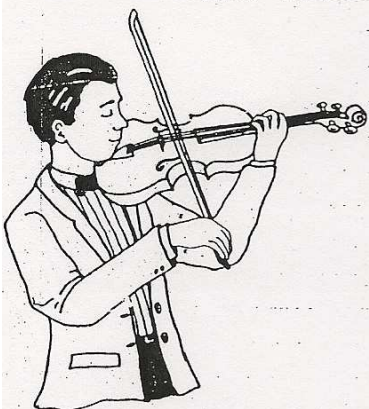


un luth



un banjo

LES INSTRUMENTS À CORDES FROTTÉES



le violon

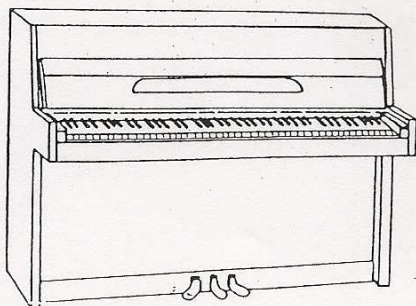


le violoncelle



la contrebasse

LES INSTRUMENTS À CORDES FRAPPÉES



le piano

INSTRUMENTS À PERCUSSION



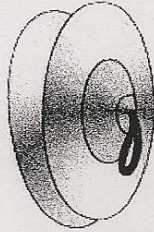
tambourin



triangle



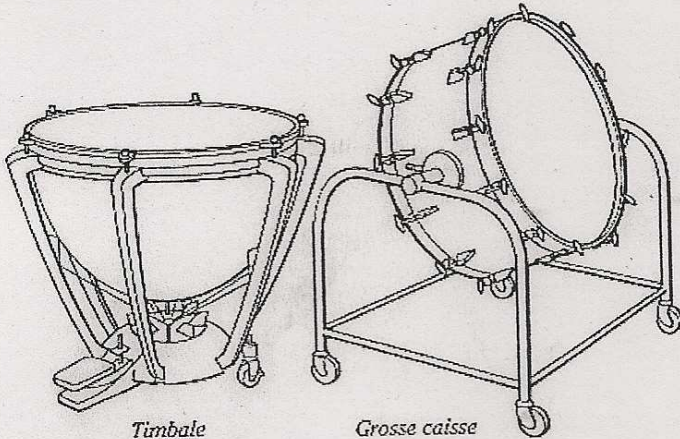
xylophone



cymbales



timbale

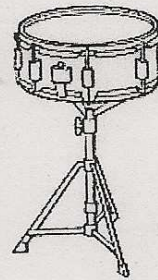


Timbale

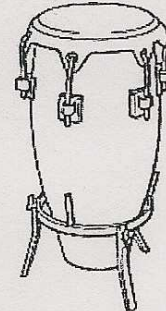
Grosse caisse



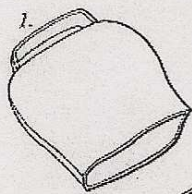
Paire de bongos



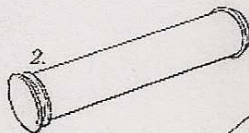
Caisse claire



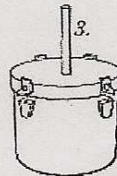
Caisse exotique



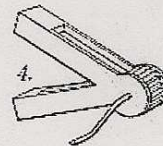
1.



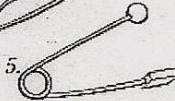
2.



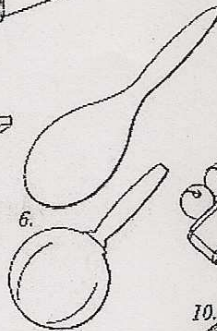
3.



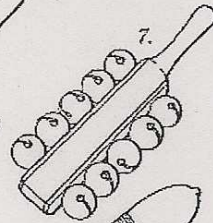
4.



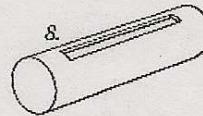
5.



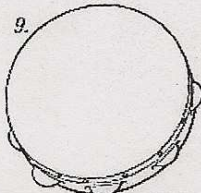
6.



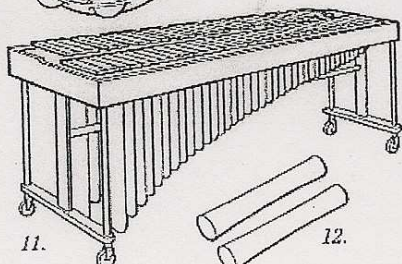
7.



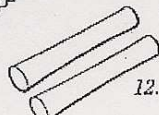
8.



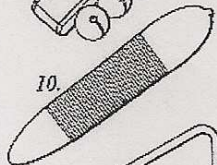
9.



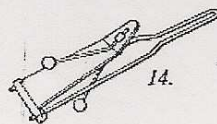
11.



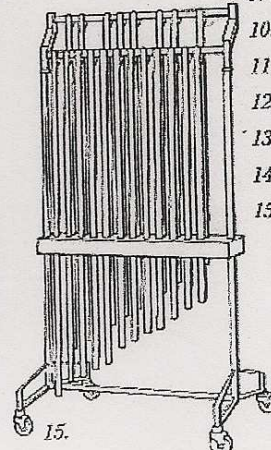
12.



13.



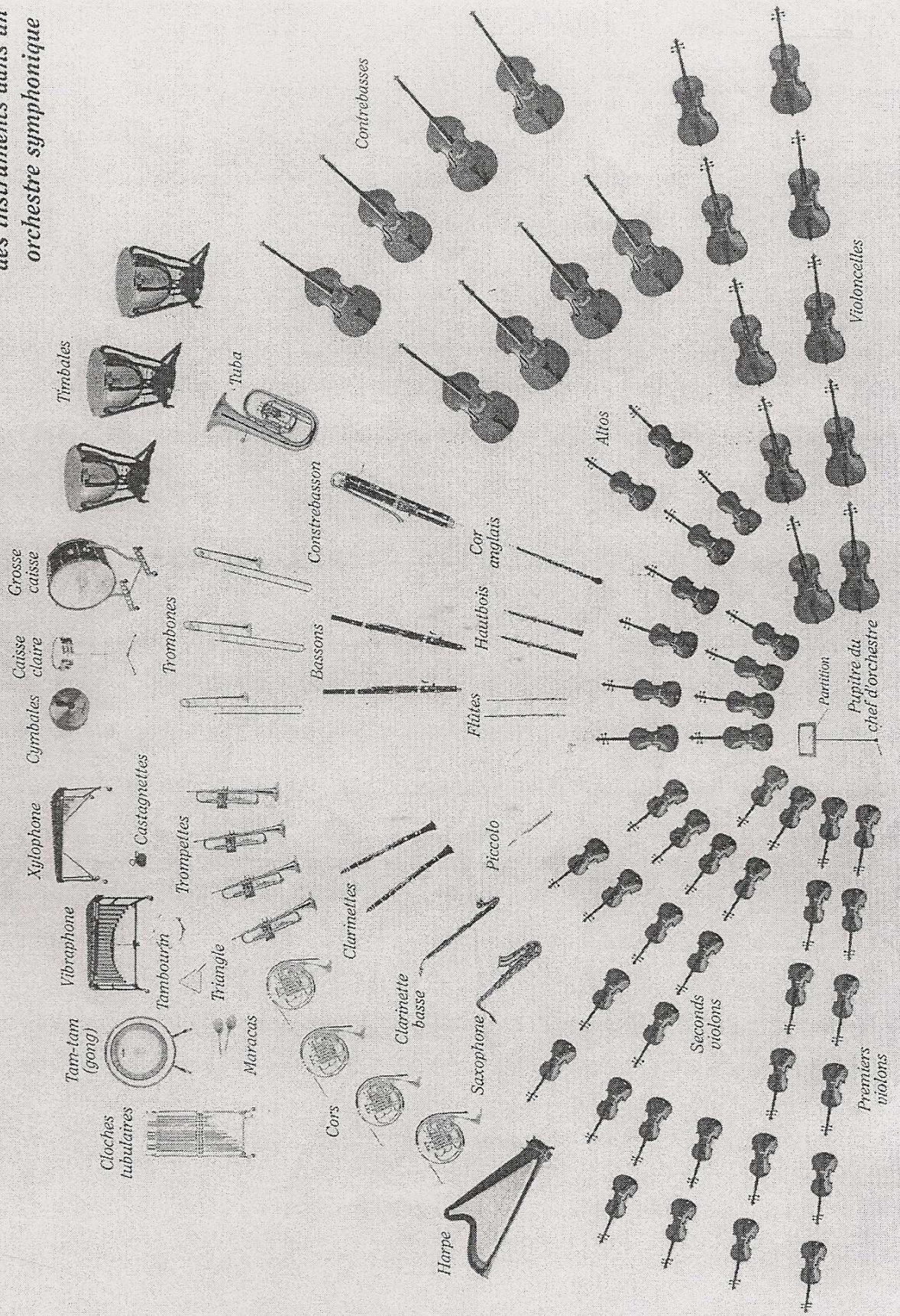
14.



15.

1. Cloche à vache
2. Tube à rumba
3. Tambour à friction
4. Crécelle
5. Vibriflex
6. Maracas
7. Sonaillles (gretots)
8. Wood-block
9. Tambourin
10. Guiro
11. Xylophone
12. Claves
13. Triangle
14. Flexatone
15. Cloches tubulaires

*Exemple de disposition
des instruments dans un
orchestre symphonique*



RESUME

Selon Edgar Willems, la musique est capable de vivifier la plupart des facultés humaines et de favoriser leur développement. Parmi ces facultés, la musique et le langage sont propres à l'être humain et universels. L'une comme l'autre sont également capables de produire un nombre infini de phrases et de mélodies.

L'apprentissage du langage est un des accomplissements le plus représentatif du développement de l'enfant, et sa maîtrise a des conséquences aussi bien scolaires que sociales. En partant d'un premier constat selon lequel les enfants commencent à parler et à chanter spontanément au même âge, j'ai souhaité réfléchir à des moyens pouvant être mis en place à l'école primaire pour favoriser la construction du langage par l'éducation musicale.

Les programmes officiels de 2008 réaffirment que toutes les disciplines enseignées participent à l'apprentissage de la langue française. L'éducation musicale à l'école peut donc être un vecteur d'activités transversales, car la musique est un domaine qui touche à presque toutes les capacités cognitives des élèves.

Mots clés :

- Musique
- Langage
- Conscience phonologique
- Comptines
- Ecoute
- Discrimination auditive
- Expression orale