



HAL
open science

Pratique rythmique et syllabation

Laureline Querrant

► **To cite this version:**

| Laureline Querrant. Pratique rythmique et syllabation. Education. 2014. dumas-01141194

HAL Id: dumas-01141194

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01141194>

Submitted on 10 Apr 2015

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.

2013-2014

Master 2 MEEF
Spécialité Enseignement du premier degré

ESPE de l'Académie de Nantes
Université d'Angers
Université du Maine

Pratique rythmique et syllabation

Mémoire du Master 2
Métiers de l'Enseignement de l'Éducation et de la Formation
Spécialité Enseignement du Premier Degré

QUERRANT Laureline

Sous la direction de M. Girault
Dans le cadre du séminaire Arts, Lettres et Langues

ENGAGEMENT DE NON PLAGIAT

Je, soussigné(e) **Laureline QUERRANT**

déclare être pleinement conscient(e) que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiée sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.

En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce mémoire.

signé par l'étudiant(e) le **05 / 05 / 2014**

Laureline Querrant

**Cet engagement de non plagiat doit être signé et joint
à tous les rapports, dossiers, mémoires.**

Présidence de l'université
40 rue de rennes – BP 73532
49035 Angers cedex

Tél. 02 41 96 23 23 | Fax 02 41 96 23 00



Remerciements

Tout d'abord, je tiens à remercier M. Girault, mon directeur de recherche, pour son soutien, son temps et son suivi au cours des deux ans ainsi que pour ses nombreux conseils.

Je voudrais aussi remercier les classes et leurs enseignants qui ont accepté de participer à mon expérimentation.

Une attention particulière à ceux qui m'ont accompagnée et soutenue pendant ces deux ans à l'ESPE. Merci à ma famille et à mes amis.

Sommaire

INTRODUCTION	1
PARTIE I	3
1/ LA SYLLABATION ET SON ROLE DANS L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE.....	3
1.1 DEFINITION DE L'OBJET SYLLABE.....	3
1.2 LA SYLLABATION ET SA PLACE DANS L'APPRENTISSAGE	4
2/ LE RYTHME ET SA PRATIQUE.....	8
2.1 QU'EST CE QUE LE RYTHME ?	8
2.2 LE RYTHME ET SON APPRENTISSAGE	9
PARTIE II.....	12
3/ ETAT DES RECHERCHES	12
3.1 STANDLEY ET HUGHES (1997).....	12
3.2 REGISTER (2001).....	13
3.3 ALAIN MINGAT & BRUNO SUCHAUT (1996)	14
3.4 TIERNEY & KRAUS (2013).....	16
PARTIE III	18
4/ METHODOLOGIE DE L'EXPERIMENTATION.....	18
4.1 PRESENTATION DE L'EXPERIMENTATION.....	18
4.2 LA PROCEDURE DE PASSATION DES TESTS.....	20
5/ RÉSULTATS ET ANALYSES	23
5.1 HYPOTHÈSE N°1	23
5.2 HYPOTHÈSE N° 2	25
5.3 HYPOTHESE N° 3	26
5.4 CONCLUSION DES RESULTATS	28
6/ DISCUSSION	29
6.1 LES DIFFICULTES RENCONTREES	29
6.2 L'ANALYSE DE LA METHODE.....	29
CONCLUSION	31
BIBLIOGRAPHIE.....	32
TABLES DES ANNEXES	35

Introduction

Ce travail de recherche est une réflexion sur ma pratique en tant que future enseignante. Il me semblait important d'aborder la lecture, qui est à la base de la scolarité. En effet son apprentissage et son acquisition sont des conditions nécessaires pour assurer la réussite des élèves tout au long de leur scolarité. Pour autant les études considèrent que, actuellement en France, il y a entre « 5 et 15% d'enfants [qui] ont des difficultés à apprendre la lecture »¹. L'un des obstacles qui apparaît est la difficulté phonologique. Le livret d'accompagnement REPER-CE1 a dégagé trois types de profils dont un qui possède un trouble de la conscience phonologique et un trouble de la mémoire auditivo-verbale². Cette mémoire auditivo-verbale suppose un travail de l'oreille à travers des exercices d'écoute et des entraînements. Et ce travail est déjà proposé à l'école, à travers l'éducation musicale.

La musique est une passion qui m'a toujours accompagné, depuis que je suis toute petite. Je suis consciente que, grâce à elle, j'ai réussi à me développer, à évoluer et à apprendre sur moi et notamment sur mes capacités. Mais la musique n'a jamais eu une grande place au sein de l'école. Souvent mis au second plan, l'art a toujours été négligé au profit des matières « nobles » tel que le français ou les maths.

Ne pourrions-nous pas envisager d'associer la musique et la lecture, car possédant des caractéristiques communes, notamment liées à l'écoute ? Pourrait-on envisager l'éducation musicale comme une aide à l'apprentissage, comme un accompagnement face aux difficultés ? Pour ne pas partir dans une réflexion trop large, j'ai choisi de préciser mon objet d'étude en m'attardant plus sur la pratique rythmique dans la musique et sur la syllabation, une des composantes de la lecture.

En effet, l'intérêt de cette recherche est de vérifier s'il existe une relation entre la capacité à frapper des motifs rythmiques et le fait de manipuler, scander des syllabes. Des études ont déjà eu lieu, que nous aborderons plus tard, sur le lien entre la musique et la lecture mais jamais sur ces deux points spécifiques. Le lien possible entre rythme et syllabation n'a que très peu été analysé. On s'interrogera donc sur la pratique d'activités rythmiques qui améliorerait la performance en syllabation.

¹ D'après le Ministère de l'Éducation Nationale de la Recherche et de la Technologie, 1999, In « L'apprentissage de la lecture et ses troubles » de Ecalle, Magnan et Ramus, In *Nouveau cours de psychologie. Psychologie du développement et de l'éducation*

² Livret d'accompagnement REPER-CE1, Académie d'Aix-Marseille, novembre 2011, page 4

Plusieurs hypothèses émergent de cette question. Des enfants ayant des difficultés de rythme en syllabation montrent des difficultés rythmiques en motricité. Des enfants arrivant à frapper correctement des phrases rythmiques ont moins de difficultés en lecture. Et enfin, la rythmicité du corps est nécessaire à la rythmicité syllabique.

Pour vérifier ces hypothèses, une expérimentation a été mise en place à travers des tests effectués sur des enfants en classe de CP. Ces tests portent sur des connaissances à la fois en lecture, conscience phonologique et rythme.

Ce mémoire s'articule donc en trois parties. Nous évoquerons donc dans un premier temps la définition des concepts, notamment ce qu'est la syllabation et quel est son rôle précis dans l'apprentissage de la lecture, puis nous aborderons le rythme et sa pratique. Dans une deuxième partie nous verrons quel est l'état des lieux dans le domaine de la recherche, afin d'aller, dans une troisième partie, sur l'expérimentation que j'ai menée à travers la méthodologie mise en place, l'analyse de mes résultats ainsi que l'analyse de la méthodologie elle-même.

Partie I

1/ La syllabation et son rôle dans l'apprentissage de la lecture

1.1 Définition de l'objet syllabe

Vaste question que de définir l'objet syllabe. « Objet linguistique étrange : toujours sollicité mais insaisissable et sans cesse redéfini ; connu de tous, mais échappant à toute description définitive »³. En effet la syllabe reste une notion très abstraite dans la langue française et il est impossible d'en donner une définition satisfaisante.

Pourtant la syllabe est la composante originelle de la langue française. La syllabe est considérée la plupart du temps comme composée d'une voyelle et de consonnes, produisant des phonèmes. La syllabe est constituée de plusieurs éléments, découpée de telle façon : attaque/noyau/coda. Les attaques et codas correspondent à des consonnes qui ne sont pas forcément présentes et le noyau correspond à une voyelle⁴. L'attaque correspond à la première consonne, la consonne initiale (ou phonème initial). Par exemple dans le mot dauphin, l'attaque est le phonème d. Il s'avère que dans certains cas l'attaque n'existe pas. C'est le cas par exemple du mot artichaut. Le noyau et la coda forment ensemble la rime. La rime correspond donc à la voyelle et derniers phonèmes. On fait la distinction entre des syllabes se terminant par une voyelle, des syllabes ouvertes, et celles se terminant par une consonne, des syllabes fermées.

De plus, il faut faire une différence entre la syllabe orale et la syllabe écrite. En effet à l'oral nous ne nous exprimons pas de la même façon qu'à l'écrit. Nous avons tendance à aspirer certaines lettres, à en oublier, en rajouter, et le découpage syllabique s'en retrouve modifié. La langue orale est très vivante et elle se modifie d'une époque à une autre, d'une région à une autre, d'une personne à une autre. Au contraire de la langue écrite qui est assez immobile, figée, et qui n'a pas une évolution très rapide, qui mettra des années à se modifier.

La syllabe fait partie d'une idée plus générale : la conscience phonologique. Elle « désigne la conscience de la structure segmentable de la parole qui aboutit à la conscience de phonèmes »⁵. Cette conscience désigne le fait de segmenter les mots, de savoir les manipuler grâce à plusieurs outils. Elle est indispensable dans l'apprentissage de la lecture. Souvent dans

³ Angoujard, Jean-Pierre. *Théorie de la syllabe. Rythme et qualité*. 4^{ème} de couverture

⁴ Ibid, page 25

⁵ *Les chants et comptines au service de la conscience phonologique en maternelle*, Inspection Académique du Calavados

la progression de l'apprentissage du son, comme la méthode Phono, le travail commence d'abord par la conscience de la syllabe, avant d'aller vers l'attaque et la rime, pour finir sur la conscience du phonème. Elle amènera à une conscience phonémique qui prendra place dans l'apprentissage de la lecture. Car il faut bien faire la différence entre syllabe et phonème. Le phonème correspond à la plus petite unité sonore. Il s'appelle graphème quand il est transformé à l'écriture.

Tout ce travail est très important car l'habileté phonologique, la capacité à discriminer et manipuler les unités sonores du langage, sont des pré-requis nécessaires à l'apprentissage de la lecture. Car par la suite, les élèves devront réussir à faire correspondre un son à une lettre ou à un groupe de lettres. Ils devront acquérir ce qu'on appelle le principe alphabétique. Il est donc primordial que l'élève ait pris conscience des unités sonores du langage.

Et cet objet syllabe est présent depuis très longtemps dans l'apprentissage de la lecture à travers d'anciennes méthodes, que nous aborderons plus tard, qui sont aujourd'hui remises au goût du jour par certains spécialistes. De plus on retrouve aussi sa trace dans les instructions officielles.

1.2 La syllabation et sa place dans l'apprentissage

1.2.1 Les instructions officielles

Dans le document « Lire au CP »⁶, il est précisé que le Ministère de l'Education Nationale a introduit plusieurs compétences à posséder pour réussir l'apprentissage de la lecture, notamment « savoir qu'un mot est composé d'une ou plusieurs syllabes ; être capable de repérer ces éléments (graphies, syllabes) dans un mot ». Ces connaissances sont mises en avant pour réduire les difficultés des élèves. L'intérêt est donc de favoriser la segmentation des mots en syllabes. Ces compétences sont inscrites dans les nouveaux programmes de juin 2008.

Ce même document démontre l'importance de l'identification des mots dans la progression de l'apprentissage de la lecture. « Un travail de décomposition de mots en syllabes et de recombinaison de mots avec des syllabes est également à entraîner afin de développer l'activité de déchiffrage ». D'après eux, ce travail fait partie des acquis nécessaires afin de prévenir toutes difficultés. L'enseignant doit pouvoir voir si « l'élève est

⁶ Eduscol. *Lire au CP, programme 2008*. Janvier 2010

capable de réaliser diverses manipulations syllabiques »⁷ L'une des tâches qui est associée à cette compétence est la segmentation des mots, que l'on peut accomplir en frappant notamment dans ses mains.

D'après les instructions officielles⁸, l'enfant doit aussi être capable en début de CP de repérer les syllabes dans un mot et de découper ce même mot, tout ceci dans le but de se rendre compte si l'enfant possède « une perception phonologique ».

Mais pour que l'enfant acquiert toutes ces compétences, il est nécessaire de mettre en place des méthodes d'apprentissage spécifiques au sein de la classe.

1.2.2 Les méthodes d'apprentissage

Il existe un débat permanent concernant les méthodes de lecture et leurs démarches. En effet, on peut actuellement regrouper les différentes méthodes de lecture existantes en 5 types. On va ainsi retrouver des méthodes synthétiques, analytiques, idéo-visuelles ou encore dites interactives.

L'usage de la syllabe figure dans les méthodes synthétiques, qui donnent la priorité à l'apprentissage du code. C'est le cas de la méthode dite syllabique. Tout l'apprentissage de la lecture est basé sur les phonèmes et sur la formation des syllabes. Les élèves partent des éléments simples pour aller vers des éléments composites. Beaucoup d'avis divergent sur cette façon d'enseigner. Elle repose sur ce qu'on appelle le « B-A-BA ». « Lorsqu'on dispose d'une consonne et d'une voyelle, on peut déjà faire « "lire" des syllabes et, au fur et à mesure des leçons, des mots »⁹, tout ceci étant lié à un processus de mémorisation. Dans les méthodes utilisant ce système on retrouve notamment la méthode Boscher ou encore la méthode Léo & Léa. Les principales critiques à ce genre de méthode ont trait à l'orthographe et sa simplification. En effet il est difficile d'expliquer que lorsqu'on entend la syllabe po, elle peut avoir différentes orthographes : po, pau, peau ... La question du sens est aussi mise sur la table, la méthode travaillant prioritairement sur le code, sur la maîtrise du combinatoire.

⁷ Eduscol. *Lire au CP, programme 2008*, fiche D1, page 38

⁸ Ibid. fiche D2 page 38

⁹ CHARTIER, Anne-Marie, & HÉBRARD, Jean. (2006). « Chronique "Histoire de l'Enseignement" ». Méthode syllabique et méthode globale : quelques clarifications historiques ». in *Le français aujourd'hui*. n°153, p116

La méthode syllabique a souvent été opposée à la méthode dite globale, enseignée dans les écoles à partir des années 60 mais qui a aussi subi de très nombreuses critiques et a été fortement déconseillée en 2006 par le ministre de l'éducation Gilles de Robien¹⁰.

D'autres méthodes incorporent la syllabation dans leur enseignement, comme un élément de progression. Elles travaillent à la fois sur le sens et sur le code. C'est le cas des méthodes dites mixtes ou semi-globales. Elles mélangent les méthodes analytiques et synthétiques, de façon enchaînées ou conjointes. Aujourd'hui les enseignants tendent à utiliser de plus en plus cette méthode dans leurs classes. On retrouve ainsi des manuels comme « Ratus », « Mika » ou autre « Gaffi ». Là aussi de nombreuses critiques sont émises à l'encontre de ce modèle, reprenant les critiques des deux précédentes méthodes.

Mais la syllabe en tant qu'objet d'étude est abordée dès la Grande Section. Avant de passer à des méthodes telle que la syllabique ou la mixte, les élèves doivent être dans la capacité d'isoler et de manipuler les syllabes, pour les amener à manipuler les phonèmes. C'est le cas notamment de la méthode Phono. Grâce au manuel, les élèves vont prendre conscience de la dimension phonologique que possède la langue française et vont pouvoir l'étudier. Les élèves vont étudier progressivement, partant des syllabes, étudiant les rimes et les attaques, pour finir par la manipulation des phonèmes. Ce travail est fait à travers différentes activités comme la comparaison, la catégorisation ou encore la transformation de ces unités. Et tout ceci est fait à partir de mots qu'ils connaissent.

Il existe aussi beaucoup de mallettes éducatives. On retrouve ainsi des méthodes tels que « Le rythme c'est la vie », des éditions MILGRAM, ou encore « Mallette phonologique : entraînement auditif, son et langage », des Editions de la Cigale, où l'on va frapper les comptines pour repérer les syllabes. Il existe une multitude de méthodes qui proposent ce style d'exercice. La notion de rythme y est donc associée. L'idée est de faire rythmer la segmentation des mots par l'élève.

¹⁰ DE ROBIENS, Gilles. (2006). Conférence de presse sur la lecture
<http://www.education.gouv.fr/cid813/conference-de-presse-sur-la-lecture.html>

Comme il a été vu précédemment, la syllabation fait donc partie des premières étapes primordiales de l'apprentissage de la lecture. Elle ne doit pas être négligée étant un élément indispensable pour la réussite des élèves. Un travail de segmentation doit être commencé dès la maternelle et continué au CP. La notion de scansion des syllabes, introduit l'idée de pulsation et de rythme.

2/ Le rythme et sa pratique

2.1 Qu'est ce que le rythme ?

2.1.1 Définition du rythme

« Platon [a] dit : "le rythme est l'ordonnance du temps" »¹¹. C'est « l'ordre dans le mouvement ».¹²

Le rythme est présent partout, sous une multitude de forme. Que ce soit d'un point de vue biologique (pulsation du cœur, rythme cardiaque), dans notre quotidien (la marche)¹³, il nous accompagne tout au long de notre vie. Le rythme est à la fois un élément naturel et un élément inventé par l'homme, totalement artificiel. Pour certains c'est un élément métaphorique, pour d'autres un objet ancré dans la réalité. Mais quand il s'agit de le définir, cette notion reste très vague et complexe. Fraisse confirme que « les meilleurs auteurs n'ont pu se mettre d'accord »¹⁴. D'après le dictionnaire Larousse, le rythme est un « retour, à des intervalles réguliers dans le temps, du fait, d'un phénomène : rythme des saisons, des marées. »¹⁵.

En musique, le rythme est essentiel. C'est un élément ancré dans le réel. « Élément temporel de la musique, dû à la succession et la relation entre les valeurs de durée »¹⁶ Grâce à différents éléments comme le tempo, la mesure, les rondes ou encore les pauses, il existe une multitude de combinaisons possibles dans la structure du rythme, en musique.

2.1.2 Le rythme et l'enfant

« Tout individu est capable de produire un tempo dont la valeur lui est propre, sans aucun indice temporel extérieur ».¹⁷ L'enfant vit de multiples situations rythmiques dans sa journée. Que ce soit dans la danse, l'EPS, dans les comptines ou encore la poésie avec la métrique... Il est en permanence confronté à cette notion de rythme, notion qu'il doit maîtriser. Des études montrent que les enfants assimilent cette notion très tôt, dès l'âge de 4

¹¹ WILLEMS, Edgar. *Les exercices de rythme et de métrique*. Fribourg : Editions « Pro Musica », page 1

¹² FRAISSE, Paul. (1974). *Psychologie du rythme*. Vendôme : Presses Universitaires de France, page 6

¹³ Ibid

¹⁴ Ibid, page 5

¹⁵ Larousse, <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/rythme/70326#69567>, consultation le 16/03/2013

¹⁶ Ibid

¹⁷ FRAISSE, Paul. (1974). *Psychologie du rythme*. Vendôme : Presses Universitaires de France, page 6

ans. Anne Bobin-Bègue et Joëlle Provasi¹⁸, chercheuses françaises, ont notamment travaillé sur « la régulation rythmique avant 4 ans : effet d'un tempo auditif sur le tempo moteur ». Mais pour autant le rythme est à travailler avec eux, il est nécessaire d'apprendre à le maîtriser, le contrôler.

2.2 Le rythme et son apprentissage

La perception du rythme n'est pas une caractéristique innée. Il faut la développer, la faire évoluer grâce à un travail d'apprentissage.

Le rythme par lui-même est étudié à l'école, en cours de musique, notamment en maternelle. Des méthodes globales sur la musique incluant l'appropriation du rythme sont disponibles. On retrouve aussi souvent la notion de rythme syllabique dans beaucoup de jeux vocaux. L'une des méthodes très reconnues portant sur l'éducation musicale est celle développée par Dalcroze sur la rythmique.

2.2.1 La méthode Dalcroze

« On n'écoute pas la musique uniquement avec les oreilles, on l'entend résonner dans le corps tout entier, dans le cerveau et dans le cœur »¹⁹. Dalcroze a développé au XX^{ème} siècle une nouvelle démarche pour enseigner la musique, la Rythmique, qui est toujours d'actualité. Comme on l'a vu précédemment, le corps produit du rythme, que ce soit dans les pulsations du cœur ou dans la marche. Pour Dalcroze « il est nécessaire de redonner une place au corps, de l'ouvrir aux émotions dans la pratique de la musique. »²⁰. On va donc se reposer sur la mise en mouvement du corps, le faire s'exprimer, le stimuler pour interioriser la musique elle-même, que ce soit à travers des jeux ou des exercices. Ce qui va amener à développer une conscience musicale, mais aussi une coordination et une mémoire. Les professionnels doivent s'adapter au public qu'ils ont en face d'eux afin d'avoir le résultat le plus satisfaisant possible.

2.2.2 La méthode Willems

Un autre grand pédagogue belge, Edgar Willems, a lui aussi élaboré une méthode d'éducation musicale, basée notamment sur « les frappés et l'instinct rythmique »²¹. Il portait

¹⁸ BOBIN-BÈGUE, Anne, & PROVASI, Joëlle. (2008). « Régulation rythmique avant 4 ans : effet d'un tempo auditif sur le tempo moteur » in *L'année psychologique*. 108, p.631-658

¹⁹ DELCROZE, Jacques. (1948) *Notes Bariolés*. Genève :

²⁰ LESCOMBAT, Mylène. (2003). « Leçon de solfège ... ou rythmique Dalcroze ? » in *Argos*. n°33, page 15

²¹ WILLEMS, Edgar. (1975). 2^{ème} éd. *Les frappés et l'instinct rythmique*. Bienne: Editions « Pro Musica »

lui aussi du même principe que Dalcroze, qu'il fallait « éveiller et développer [...] le sens du rythme vivant, c'est-à-dire de l'instinct rythmique »²² pour ensuite l'amener vers une conscience du rythme global. Il va donc créer des « exercices [qui] seront basés avant tout sur l'instinct du mouvement corporel qui éveille l'imagination motrice »²³ et va notamment accentuer son apprentissage sur les mains et sur les frappés qui sont pour lui trop souvent mis de côté. Dans Carnet n°4²⁴, Willems part d'abord d'une « écoute rythmique », pour passer par l'improvisation des frappés, à travers plusieurs exercices, afin d'arriver à cette « conscience rythmique » qui sera obligatoire pour continuer l'apprentissage de l'éducation musicale. Cette progression part donc de petites unités pour amener à une conscience globale, ce qui n'est pas sans rappeler la progression de la conscience phonologique et phonémique.

2.2.3 Ribière-Raverlat

D'autres méthodes s'appuient sur des chansons pour éduquer les élèves et leur permettre d'avoir une oreille musicale. C'est le cas de J. Ribière-Raverlat et de son « Chemin pédagogique en passant par les chansons », où elle reprend des chansons folkloriques françaises. Sa démarche se situe dans une « Adaptation française de la méthode Kodaly ». Pour elle « les chansons populaires sont de petites dimensions mais permettent la connaissance des modes, des formes, des rythmes et de la métrique »²⁵. Elle va donc commencer sa formation par des comptines chez les préscolaires et aborder petit à petit des chansons folkloriques, ce qui va permettre aux apprenants d'élargir leur champ d'écoute. Grâce à ces chansons il est possible d'avoir un vrai travail sur la rythmique.

Mais toutes ces méthodes posent la question de l'enfant rythmique / non-rythmique. Que veut dire enseigner à des enfants arythmiques ? Mylène Lescombat dans son article sur la méthode Dalcroze nous dit qu'« il est étonnant de constater le nombre de soi-disant arythmiques qu'on peut "repêcher" par cette voie »²⁶. C'est une question qu'il serait intéressant de développer dans un autre sujet d'étude.

²² WILLEMS, Edgar. (1975). 2ème éd. *Les frappés et l'instinct rythmique*. Bienne: Editions « Pro Musica »

²³ Ibid

²⁴ Ibid

²⁵ RIBIÈRE-RAVERLAT, Jacquotte. (1974). *Un chemin pédagogique en passant par les chansons*. Paris : Alphonse Leduc, page 3

²⁶ Lescombat, op.cit, page 15

Les exercices de rythmes sont déjà présents dans l'enseignement, notamment au cycle 2. Que ce soit des exercices de comptines ou des jeux de rythme, l'enfant expérimente des approches rythmiques. Mais cela reste encore très succinct. Il prend conscience aussi du vocabulaire qui se développe autour. Dans « Gardons le rythme »²⁷, dans la partie lexicale, plusieurs mots de vocabulaire sont définis, mots qui d'après les auteurs doivent être assimilés à la fin de l'école élémentaire. On retrouve ainsi le rythme comme « l'organisation des différentes durées des sons et des silences dans le temps ». Selon eux, « une des façons de s'approprier cette notion dans un texte, chanté ou parlé, est de frapper, en respectant le sens de la phrase, toutes les syllabes oralisées (rythme syllabique) »²⁸. Ce type d'exercice essaye de développer une conscience syllabique. On va décomposer des mots en chantant et en frappant dans ses mains. Mais souvent leurs auteurs n'en ont pas conscience, ils ne réalisent pas le travail qui se produit sous leurs yeux.

Pour autant, peu de méthodes font un véritable lien entre l'apprentissage du rythme et celui de la lecture. Chacun élabore de son côté un enseignement spécifique à son domaine, son objet d'étude. Cependant, comme on a pu le voir, rythme et syllabe sont certainement liés.

Beaucoup de spécialistes se sont déjà penchés sur la question d'un point de vue global et ont donc entamé des recherches.

²⁷ MIDOUX, Stéphane (réal.). (200. ?). *Gardons le rythme*. [S.l.] : C.E.E.P.A.M.E

²⁸ Ibid., page 8

Partie II

3/ Etat des recherches

Des spécialistes se sont déjà penchés sur la question du lien entre activités musicales et apprentissage de la lecture. Plusieurs expériences ont déjà eu lieu, notamment ces dix dernières années en France et aux Etats-Unis. Nous cernerons l'état de la question à travers trois expériences emblématiques.

3.1 Standley et Hughes (1997)

3.1.1 L'objectif

Standley et Hughes sont des musicologues américaines faisant partie des chercheuses qui ont publié une des études majeures dans le domaine des effets de l'éducation musicale sur les enfants en difficultés scolaires. Elles ont étudié « l'effet d'un programme d'entraînement musical expérimental sur le développement des capacités d'éveil à l'écrit »²⁹.

3.1.2 La méthodologie

L'expérience, décrite par Bolduc, portait sur 24 élèves faisant partie d'un programme volontaire spécialisé aux Etats-Unis, âgé de 4-5 ans. Elle a duré 15 semaines durant laquelle les élèves participaient à deux séances de 30 minutes par semaine. Ils ont été répartis en deux groupes, chacun travaillant sur un axe particulier pendant 7 semaines et demie, soit sur la pré-écriture soit sur la pré-lecture, qu'ils inversaient par la suite.

Pour mettre à l'épreuve et vérifier les résultats de leur expérience, les deux chercheuses ont mis en place trois évaluations. Elles avaient lieu en début d'expérience, au bout des 7 semaines et demie avant le changement d'axe de travail, puis à la fin de l'expérience. Pour cela elles se sont appuyées sur des tests déjà existants, inventés par d'autres chercheurs (Freeman & Whitesell, 1985 par exemple).

3.1.3 Les résultats

Comme le montre Bolduc, Lavoie et Fleuret dans leur recension des écrits dans ce domaine, l'expérience aurait permis de montrer que ces élèves sont plus sensibles à l'écriture,

²⁹ BOLDUC, Jonathan, LAVOIE, Nadia & FLEURET, Carole. (2009). « Les effets de la musique auprès d'élèves du primaire présentant des difficultés d'apprentissage en lecture et en écriture : recension des écrits ». *in Revue des sciences de l'éducation de McGill*. Vol 44, n°2, p.163-175.

qu'ils s'éveillent plus. Et selon elles, l'entraînement ayant été un moment agréable, ils auraient été poussés à découvrir tant la lecture que l'écriture.

3.2 Register (2001)

3.2.1 L'objectif

L'étude de Register se base sur celle de Standley et Hughes. C'est une réplique de leur expérimentation, tout en y ajoutant d'autres activités pour aborder un nouvel axe. Cette réplique avait pour but de vérifier les résultats déjà émis auparavant.

3.2.2 La méthodologie

Register choisit cinquante enfants américains, âgés également de 4-5 ans, certains ayant de grandes difficultés dans le développement de leurs capacités face au langage écrit. Ces enfants sont répartis en quatre classes, deux groupes devenant les classes expérimentales et les deux autres les classes témoins, à partir desquelles le chercheur pourra comparer et analyser ses résultats. L'expérience a elle aussi duré 15 semaines mais sans mouvement de rotation cette fois entre les activités. Les deux groupes expérimentaux reprenaient le programme inventé par Standley et Hughes, tandis que les deux derniers groupes participaient à un nouveau programme, provenant de la musicothérapie, et cherchant à améliorer des compétences nécessaires en société, comme « le développement des habiletés sociales et de communication orale »³⁰. En ce qui concerne l'évaluation de l'expérience, elle repose sur les mêmes principes que ceux utilisés par Standley et Hughes.

3.2.3 Les résultats

Grâce à cette expérience, Register a pu confirmer les résultats qu'avaient mis en avant Standley et Hughes. Ces deux expériences tendent à prouver que l'éducation musicale peut être utilisée en classe car elle stimule non seulement l'élève mais surtout sa formation à la lecture. Et les résultats sont encore plus probants pour ceux ayant déjà des troubles de l'apprentissage.

³⁰ BOLDUC, Jonathan, LAVOIE, Nadia & FLEURET, Carole. (2009). « Les effets de la musique auprès d'élèves du primaire présentant des difficultés d'apprentissage en lecture et en écriture : recension des écrits ». *in Revue des sciences de l'éducation de McGill*. Vol 44, n°2, page 166

Ces deux expériences ont eu lieu aux Etats-Unis. Mais deux chercheurs français se sont aussi posés les mêmes questions et ont mis en place une expérimentation pour essayer de mettre en lumière ces problématiques.

3.3 Alain Mingat & Bruno Suchaut (1996)

3.3.1 L'objectif

En France, Mingat et Suchaut sont parmi les premiers à se demander si les activités musicales pratiquées notamment en fin de maternelle ont des conséquences sur les enseignements dits primordiaux. La musique peut-elle améliorer la réussite des élèves ? Pour prouver cette hypothèse, Mingat et Suchaut ont décidé de « développer une expérimentation visant à mettre en place des activités qui stimuleraient la maturation des enfants »³¹, notamment dans les domaines de la lecture.

3.3.2 La méthodologie

L'expérience a été faite sur 900 enfants scolarisés dans 46 classes se situant dans les départements du Jura, Saône-et-Loire et Cote d'Or, sur 2 ans (Grande Section et Cours Préparatoire). Les classes ont été découpées en trois groupes :

- un groupe témoin : le programme d'expérimentation n'était pas mis en place, les enseignants de 16 classes suivaient les programmes habituels, en pratiquant en moyenne 1h15 par semaine
- un deuxième groupe : ce groupe était composé de 15 classes, pratiquant 2h par semaine
- un troisième groupe : également composé de 15 classes, les enseignants devaient pratiquer 4h par semaine

Les deux derniers groupes s'appuyaient sur un enseignement imaginé spécialement pour l'expérience. Ce programme travaillait 5 disciplines: « voix et chant, activités d'écoute, activités rythmiques, activités instrumentales et activités de codage/décodage ».

Afin de démontrer si la musique a des effets, Mingat et Suchaut ont mis en place trois évaluations, se situant en début de GS, fin de GS et fin de CP. Epreuves écrites et sonores permettaient d'évaluer la progression des apprenants.

³¹ MINGAT, Alain & SUCHAUT, Bruno. (1996). « Incidence des activités musicales en grande section de maternelle sur les apprentissages au cours préparatoire » in *Les Sciences de l'éducation*, 29.3, p. 50

3.3.3 Les résultats

Grâce à leur expérimentation, les deux chercheurs ont pu démontrer que les enfants bénéficiant du programme spécialisé en musique ont amélioré leurs performances, notamment en lecture où la progression est très significative. Pour autant, il n'y a pas de réelle différence entre ceux qui ont pratiqué pendant 2 heures et ceux qui ont eu 4 heures. Ces performances sont d'autant plus importantes pour les élèves qui avaient des difficultés en début d'année. Ce qui n'est pas le cas pour les élèves déjà très bons. En effet, Mingat et Suchaut remarquent qu'il n'existe pas de réelle différence entre les élèves très bons de la classe témoin et ceux des deux autres classes.

Ces résultats ont été découverts en fin de GS. Et à la fin du CP, les auteurs découvrent que la progression a été continue. Les élèves n'ont pas arrêté de progresser. Dans le domaine du français, ils ont même remarqué que « les élèves qui ont bénéficié de l'expérimentation musicale ont développé davantage que leurs homologues des classes "ordinaires" des compétences transversales qui concernent des notions telles que la capacité de rythme, de successions et d'ordre » et qui ont pu leur permettre d'avoir de meilleurs résultats.

En 2012, Bruno Suchaut et Aurélie Lecoq ont mis en place une nouvelle recherche toujours à partir des activités musicales mais cette fois pour creuser « les liens entre activités musicales et réussite scolaire »³². L'expérience a été menée dans les mêmes conditions à peu de choses près. Les résultats « confirment l'efficacité des activités musicales sur les acquisitions scolaires des jeunes élèves »³³.

Ces expériences ont donc cherché à démontrer que la musique pouvait avoir un effet positif sur l'apprentissage de certaines matières, notamment pour les élèves présentant des difficultés. Toutes ces études incitent donc à continuer d'explorer ce sujet et les études se sont donc multipliées.

³² SUCHAUT, Bruno & LECOQ, Aurélie. (2012). « *L'influence de la musique sur les capacités cognitives et les apprentissages des élèves en maternelle et au cours préparatoire* ». IREDU-CNRS et Université de Bourgogne.

³³ Ibid, page 5

3.4 Tierney & Kraus (2013)

3.4.1 L'objectif

Les recherches se sont accélérées sur cette question depuis une dizaine d'années, notamment dans le domaine de la neuroscience. Une étude menée par Tierney et Kraus, sortie en septembre 2013, vient appuyer les recherches de Mingat & Suchaut. Ils ont cherché à approfondir les connaissances sur le sens du rythme et sur les régions du cerveau nécessaire à ce processus. Ils n'ont pas seulement travaillé à partir de la perception du mouvement mais surtout à travers l'audition du rythme.

3.4.2 La méthodologie

L'expérimentation a eu lieu dans la ville de Chicago et portait sur 124 lycéens, âgés entre 14 à 18 ans. Elle se découpait en deux phases. La première consistait à vérifier leur capacité à garder un rythme régulier. Pour cela les élèves devaient taper avec un doigt le tempo dicté par un métronome. Les élèves tapaient sur une tablette qui calculait ainsi la différence entre la personne et le métronome. Pour la seconde phase, des électrodes étaient placées sur la tête des adolescents afin de mesurer la réponse du cerveau face à la diffusion d'une syllabe en répétition, la syllabe « da ».

3.4.3 Les résultats

Les résultats ont démontré qu'une personne arrivant à frapper un rythme de manière régulière a des aptitudes plus fortes en compétences langagières. Cela lui permet de développer une conscience phonologique plus grande et d'avoir ainsi de meilleures capacités à lire. «The ability to tap consistently to a beat relates to the consistency of the auditory brainstem response to sound, a measure that has also been linked to reading ability and phonological awareness, the explicit knowledge of the components of spoken language³⁴. »

En effet les compétences liées au rythme et celles liées à la lecture partagent les mêmes compétences au sein de cerveau. « The relationship between the ability to tap to a beat and reading ability supported by the present findings is that both skills rely on the shared

³⁴ Tierney, A. & Kraus, A. (2013). « The ability to move to a beat is linked to the consistency of neural responses to sound », *The Journal of Neuroscience*, page 14 985.

→ Traduction (toutes les traductions ont été faites par l'auteur du mémoire) « La capacité à frapper un rythme de manière systématique est reliée à la qualité de la réponse du tronc cérébral à la manifestation d'un son. Celle-ci a également été liée aux compétences en lecture, en conscience phonologique ainsi qu'à la métalinguistique. »

neural resource of consistent auditory brainstem timing»³⁵. Et que donc une personne qui aurait des difficultés à garder un sens du rythme régulier aura des problèmes dans certains apprentissages. « Subjects with lower synchronized tapping variability had more consistent speech-evoked brainstem responses when compared with subjects with higher tapping variability »³⁶. La pratique de la musique permettrait donc d'améliorer l'encodage du son, d'un point de vue neuronal.

L'article met donc en lumière que si un entraînement musical spécifique est mis en place, il peut avoir des répercussions sur les compétences phonologiques et langagières. « Musical training with a heavy emphasis on synchronization of movement to musical beats may improve auditory neural synchrony, potentially benefiting children with auditory-based language impairments characterized by excessively variable neural responses. »³⁷

Toutes ces études amènent donc à se questionner sur le lien entre la pratique du rythme et les composants du langage, et plus particulièrement sur la syllabation.

³⁵ Tierney, A. & Kraus, A. (2013). « The ability to move to a beat is linked to the consistency of neural responses to sound », *The Journal of Neuroscience*, page 14 985.

→ Traduction : « La relation entre la capacité à frapper un rythme et la capacité à lire, soutenues par les résultats actuels, est que les deux compétences s'appuient sur la même ressource neuronale du tronc cérébral. »

³⁶ Tierney, A. & Kraus, A. (2013). « The ability to move to a beat is linked to the consistency of neural responses to sound », *The Journal of Neuroscience*, page 14981.

→ Traduction : « Les sujets ayant une plus faible variabilité dans l'action de frapper un rythme ont eu plus de réponses neuronales homogènes liées au langage provenant du tronc cérébral par rapport aux sujets ayant une plus grande variabilité dans la reproduction du rythme. »

³⁷ Tierney, A. & Kraus, A. (2013). « The ability to move to a beat is linked to the consistency of neural responses to sound », *The Journal of Neuroscience*, page 14981.

→ Traduction : « Un entraînement musical mettant l'accent sur la synchronisation du mouvement sur le rythme peut améliorer la synchronisation du nerf auditif, potentiellement bénéfique pour les enfants ayant des troubles du langage liés à l'audition, caractérisé par des réponses neuronales extrêmement variables. »

Partie III

4/ Méthodologie de l'expérimentation

Rappel de la problématique et des hypothèses

Cette recherche travaille sur un point particulier, la syllabation, qui a été peu étudié comme on a pu le voir précédemment. Les études se sont souvent arrêtées sur un point de vue global de l'apprentissage de la lecture. La syllabation est mise en correspondance avec le rythme car actuellement les frappés sont travaillés par les enseignants pour marquer les syllabes mais il n'y a aucune réelle réflexion sur cette pratique, sur un échec lorsqu'il survient. Ils ne se questionnent pas quand il y a un échec. Il convient donc d'aller approfondir cette relation.

On s'interrogera donc sur la pratique d'activités rythmiques qui améliorerait la performance en syllabation.

Les hypothèses qui en découlent sont :

- Des enfants ayant des difficultés de rythme en syllabation montrent des difficultés rythmiques en motricité
- Des enfants arrivant à frapper correctement des phrases rythmiques ont moins de difficultés en lecture
- La rythmicité du corps est nécessaire à la rythmicité syllabique.

4.1 Présentation de l'expérimentation

Le but de l'expérimentation est de vérifier s'il existe un lien, entre la capacité de frapper des motifs rythmiques et la capacité à décomposer des mots en syllabes, et ainsi voir si des enfants ayant des difficultés en syllabation ont aussi des difficultés dans les frappés, et inversement chez les bons lecteurs. Pour simplifier, les enfants ayant des troubles du rythme ont-ils des troubles dans l'apprentissage de la lecture ?

Pour cela j'ai mis en place quatre tests d'aptitudes afin d'évaluer les élèves sur ces différentes notions. Ces tests portent donc sur :

- Les rythmes frappés
- La conscience phonologique, avec un travail spécifique sur la syllabe

- La lecture, à travers deux tests d'identification de mots

Tous ces tests ont une difficulté progressive.

Un parallèle sera donc fait entre ces tests, une comparaison à chaque fois avec le test rythmique.

4.1.1 Les participants

Cette expérimentation porte sur des élèves de cycle 2, en classe de CP. Les dix sujets viennent d'un milieu rural, dans une école située à 40 mn d'Angers. Ils ont tous entre 6 et 7 ans. Les tests ont été effectués sur deux jours, les élèves sont donc rendus au même endroit dans la progression de l'apprentissage de la lecture.

4.1.2 Description des tests

Le premier test, portant sur la lecture, est un test d'identification de mots, créé pour ce mémoire. Il permettra d'évaluer le niveau de lecture des individus. L'exercice présente 6 images auxquelles sont associées 4 mots. Parmi ces mots l'élève doit retrouver le mot correspondant à l'image.³⁸ Les mots proposés sont de plus en plus complexes dans le sens où au début parmi les mots proposés certains commencent par la même lettre, puis par la même syllabe et enfin sont presque identiques.

Le second test reprend le même principe mais a été conçu à partir du test TIMÉ. Il reprend le concept du test mais a été adapté à des enfants étant en CP, étant conçu initialement pour des élèves ayant au minimum 7 ans. Il ne reprend donc que 6 images, proposées par le test³⁹. Cet exercice est introduit pour affiner les résultats de l'apprentissage de la lecture, avoir une discrimination plus fine dans les résultats. En effet le premier test peut paraître un peu simple pour des élèves bons lecteurs. Il est donc là pour vérifier de manière plus précise s'ils arrivent correctement à déchiffrer les mots, vérifier que ce n'est pas une reconnaissance globale, par la voie indirecte.

Le troisième test est un test d'habiletés phonologiques intitulé THaPHo. Grâce à ce test, il sera possible de vérifier le niveau de conscience phonologique que possède l'élève. C'est un exercice de catégorisation phonologique.⁴⁰ L'enfant doit repérer quels mots ont en commun le même « son long », c'est à dire une syllabe commune. Ce repérage se fait après que l'adulte est énoncé oralement les quatre mots. Ce test a pour but de vérifier si l'enfant

³⁸ Voir annexe 1, page 36

³⁹ Voir annexe 2, page 37

⁴⁰ Voir annexe 3, page 38

maitrise la notion de syllabe et s'il est capable de repérer une même syllabe dans des mots porteurs de sens différent.

Enfin le dernier test portera sur des pratiques rythmiques. Ces phrases ont été créées spécialement pour cette expérience, en concertation avec le directeur de mémoire. Six phrases rythmiques seront à reproduire par l'élève l'une après l'autre, après l'avoir entendue frappé une première fois par l'enseignant. Ces phrases rythmiques sont composées sur trois temps⁴¹. Chaque élève aura trois essais pour essayer de reproduire la phrase rythmique, le motif rythmique étant reformulé entre les essais. Cela permettra d'avoir des résultats plus nuancés et plus précis.

Avec cette expérience, j'espère pouvoir démontrer qu'il existe un lien entre des compétences de lecture et des compétences rythmiques, qu'elle montre cette relation entre ces deux disciplines. Ainsi les sujets qui ont des difficultés de lecture auraient aussi des difficultés rythmiques, alors que l'inverse est présent pour des élèves en avance dans l'apprentissage de la lecture. L'expérience est aussi là pour vérifier le lien avec la syllabe. L'idée serait qu'il existe une corrélation entre la conscience phonologique et la capacité à frapper des motifs rythmiques.

4.1.3 Pré-test

Des premiers tests ont été effectués et ont permis d'affiner les tests présentés ci-dessus. En effet il s'est avéré que le test d'identification de mots était trop simple, la plupart des élèves n'ayant pas de difficultés spécifiques. Il était donc impossible de pouvoir analyser les résultats sans faire face à un effet plafond qui aurait faussé la recherche. De plus, les résultats de la partie rythmique n'étaient pas assez détaillés. Il a été décidé de ne pas simplement indiquer si la reproduction de la phrase rythmique était ou non réussie, mais si l'élève l'a réussi en une, deux, trois fois ou pas du tout.

4.2 La procédure de passation des tests

4.2.1 Le cadre

Les tests sont passés individuellement dans une salle au calme. La passation dure une quinzaine de minutes tout en s'adaptant au rythme de l'élève. Les consignes sont identiques pour tous les élèves. De plus, aucune aide spécifique n'est apportée en supplément.

⁴¹ Voix annexe 4, page 39

4.2.2 Les consignes

Les consignes ont été réfléchies et écrites à l'avance afin d'avoir le moins de différence entre les élèves. L'enjeu était qu'il y ait la plus grande égalité possible entre les élèves pour avoir des résultats objectifs entre eux, et pouvoir ainsi traiter les données de la même manière.

Les élèves étaient rassurés au début de la passation en précisant qu'il n'y a avait pas d'enjeu pour eux, qu'ils avaient le droit à l'erreur.

Test 1 et 2

« On va faire un exercice de lecture. Je vais te montrer des images qui représentent des animaux, des objets ou des personnes. A côté de ces images, il y a des mots écrits. Un seul mot sur les quatre correspond à l'image qui est à côté. Tu vas lire les mots et entourer le mot correct, celui qui représente l'image. As-tu compris ? »

[Faire reformuler la consigne à l'élève pour s'assurer de la compréhension de l'exercice.]

Test 3

Les consignes sont extraites de l'évaluation THaPho.

« Je vais te montrer des images et te dire les mots qui leur correspondent. Tu devras bien les écouter pour savoir quels mots ont le même son, ont la même syllabe. On va faire un exemple. Ici on a cheveux, pigeon, chemin et robot. Quels mots ont le même son long ? Ecoute bien : cheveux, pigeon, chemin, robot. »

[Attendre la réponse de l'élève. Vérifier ensemble pourquoi il fallait choisir les deux images.]

« On entend le même son long dans cheveux et dans chemin. Pour donner la réponse, il faut entourer les images de cheveux et chemin. »

[Vérifier que l'enfant a bien compris la consigne. Continuer en précisant :]

Les deux mots peuvent avoir un même son long en début comme cheveux et chemin ou à la fin comme dans jumeau et chameau.»⁴²

⁴² ECALLE, Jean. (2007). THaPho : Test d'Habilités Phonologiques pour enfants de 5 à 8 ans. Mot à mot Editions, page 34

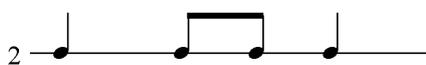
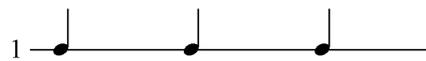
[Puis pour les exercices, répéter deux fois les mots en précisant bien qu'il faut qu'il entoure deux dessins.]

Toupie	Balai	Requin	Bateau
Carreau	Bureau	Pantin	Melo,
Cochon	Fusée	Tapis	Bouchon
Poussin	Café	Canon	Roseau
Bidon	Sapin	Moto	Bijoux
Paquet	Bison	Judo	Maison

Test 4

« Maintenant nous allons passer au dernier test et cette fois il n'y a pas besoin de crayon. Nous allons faire de la musique en tapant sur nos jambes. Regarde : je vais taper sur mes cuisses et tu vas essayer de refaire la même chose. On va faire un exemple As-tu compris ? Je vais te montrer une fois la phrase rythmique à imiter et après tu vas essayer de faire la même chose ».

[Reproduire la phrase rythmique si nécessaire, maximum trois fois.]



Rythmes effectués pendant le test

5/ Résultats et analyses

5.1 Hypothèse n°1

⇒ Rappel de l'hypothèse : des enfants arrivant à frapper correctement des phrases rythmiques ont moins de difficultés en lecture.

		Nombre de réponses correctes au test d'identification de mots n°1		
		0-1	2-4	5-6
Nombre de points obtenus au test de frappés rythmiques	0-6	1		
	7-13		2	1
	14-18		1	5

Confrontation entre les résultats du test d'identification de mots n°1 et le test de frappés rythmiques.

D'après les tests effectués, il est possible de remarquer que des élèves ayant eu des bons résultats en identifications de mots ont aussi eu des bons résultats au test rythmique⁴³. Sur les 6 élèves n'ayant pas eu de difficultés sur le test de lecture, un seul a eu des résultats moyens aux frappés rythmiques. Parmi les trois élèves ayant eu des résultats moyens au test de lecture, deux le sont également en terme de frappés rythmiques. Le troisième lui n'a pas eu de difficultés particulières. Concernant le dernier élève, il a eu des difficultés en matière d'identification de mots et aussi dans les frappés rythmiques.

Les résultats tendent donc à montrer qu'il existe un lien entre ces deux compétences. Dans ce cas précis, les élèves qui arrivent à frapper correctement les frappés rythmiques imposés sont ceux qui ont le moins de difficultés en lecture.

Le second test de lecture, qui permettait d'affiner les résultats concernant l'identification de mot écrits, vient confirmer les analyses vues précédemment.

⁴³ Voir annexe 8, page 47, pour plus de détails sur le calcul des points

		Nombre de réponses correctes au test d'identification de mots n°2		
		0-6	7-12	13-18
Nombre de points obtenus au test de frappés rythmiques	0-6		1	
	7-13		1	2
	14-18	1	1	4

Confrontation entre les résultats du test d'identification de mots n°2 et le test de frappés rythmiques.

Ici aussi les résultats indiquent que 4 élèves ayant eu de bons résultats aux frappés rythmiques n'ont pas eu de difficultés particulières à lire les mots proposés par le second test. Une exception est faite par un élève ayant eu de bons résultats en matière de rythme mais qui n'a pas réussi à lire correctement les mots inscrits⁴⁴. Or il se trouve que cet élève avait correctement réussi le test précédent en identification de mots écrits (voir élève n°6 dans les annexes). Concernant l'élève ayant des résultats moindres en rythme, sur ce test ces résultats se sont améliorés pour la partie lecture. Mais nous reviendrons plus en détail sur cet élève.

Les résultats là aussi tendent à montrer qu'il existerait une concordance entre des tests positifs en lecture et en rythme. Cela vient donc confirmer les études déjà faites dans ce domaine. Les résultats s'ajoutent à ceux de Mingat et Suchaut qui montraient que des enfants ayant bénéficié d'un apprentissage spécialisé en musique avaient amélioré leurs performances en lecture.

L'hypothèse serait donc validée d'après les résultats de ces deux confrontations.

⁴⁴ Voir annexe 6, page 43, pour plus de détails sur le calcul des points

5.2 Hypothèse n° 2

⇒ Rappel de l'hypothèse : des enfants ayant des difficultés de rythme en syllabation montre des difficultés rythmiques en motricité

		Nombre de réponses correctes au test de conscience phonologique		
		0-1	2-4	5-6
Nombre de points obtenus au test de frappés rythmiques	0-6	1		
	7-13		1	2
	14-18		2	4

Confrontation entre les résultats du test de conscience phonologique et le test de frappés rythmiques.

Grâce à la grille, un état des lieux peut être fait concernant le rapport entre le rythme et la conscience phonologique. Il est possible de remarquer qu'un des élèves ayant des difficultés en matière de conscience phonologique, c'est à dire qu'il n'a pas réussi à identifier les syllabes communes, n'a pas réussi non plus à frapper correctement les phrases rythmiques. Au contraire les élèves ayant eu de bons résultats au test de conscience phonologique ont eu également de bons résultats en matière de rythme.

Cependant il existe quand même des résultats un peu plus partagés pour certains même si les différences ne sont pas flagrantes.

Ce test de conscience phonologique est un aspect primordial pour ce dossier. C'est lui qui met en avant ce qui a été vu précédemment, la capacité à décomposer un mot en syllabes, la capacité à les identifier et à les catégoriser. Les résultats qui découlent des tests tendent à montrer qu'il y aurait une corrélation avec la capacité à frapper un rythme imposé. Des élèves ayant des difficultés au niveau rythmique auraient aussi des difficultés au niveau syllabique.

Ces résultats peuvent être appuyés grâce notamment aux résultats obtenus lors de l'expérience de Tierney et Kraus. En effet d'après eux, il apparaîtrait que des élèves ayant des difficultés dans la reproduction d'un rythme régulier auraient aussi des difficultés liées au

langage. « Subjects with lower synchronized tapping variability had more consistent speech-evoked brainstem responses when compared with subjects with higher tapping variability». ⁴⁵

Il est difficile de pouvoir affirmer si cette hypothèse est validée de manière générale. Elle est valable pour l'élève qui est en difficulté en matière de lecture.

5.3 Hypothèse n° 3

⇒ Rappel de l'hypothèse : la rythmicité du corps est nécessaire à la rythmicité syllabique

Quand on prend au cas par cas, on remarque que ce sont toujours les mêmes élèves qui se trouvent dans les mêmes « cases ». Il y a une régularité dans les résultats. C'est à dire que ce sont les mêmes qui ont des bons résultats dans les différents tests. Ceux ayant le moins de difficultés en identification de mots écrits en avaient aussi moins en matière de conscience phonologique. Nous pouvons prendre le cas de l'élève n°2 en exemple.

Élève n°2

☐ Test d'identification de mots n°1

Elève	Nombre de réponses correctes (sur 6)
Élève n°2	6

☐ Test d'identification de mots n°2

Elève n°2	Réponse correcte	Pseudomot homophone	Syllabe réduite	Visuellement proche	Voisin orthographique
Chapeau	X				
Disque	X				
Zèbre	X				
Hélicoptère		X			
Grenouille	X				
Croissant		X			

☐ Test de conscience phonologique

Elève	Nombre de réponses correctes
Élève n°2	6

☐ Test de frappés rythmiques

Élève n°2	1 ^{er} essai	2 ^{ème} essai	3 ^{ème} essai	Non réussi
Phrase n°1	X			
Phrase n°2		X		
Phrase n°3	X			
Phrase n°4	X			
Phrase n°5	X			
Phrase n°6	X			

⁴⁵ Tierney & Krauss, op.cit, page 15

L'élève n°2 n'a donc pas de difficultés apparentes dans aucun des domaines. Il a des résultats bons dans les trois domaines, que ce soit en lecture, sur le travail sur les syllabes et dans la capacité à frapper un rythme.

Dans le même temps, il est intéressant de noter que dans les tests précédents c'est le même élève qui a à la fois des difficultés en identification de mots ou conscience phonologique et des troubles du rythme.

Élève n°5

Test d'identification de mots n°1

Elève	Nombre de réponses correctes (sur 6)
Élève n°5	1

Test d'identification de mots n°2

Élève n°5	Réponse correcte	Pseudomot homophone	Syllabe réduite	Visuellement proche	Voisin orthographique
Chapeau	X				
Disque					
Zèbre	X				
Hélicoptère					X
Grenouille					X
Croissant	X				

Test de conscience phonologique

Elève	Nombre de réponses correctes
Élève n°5	1

Test de frappés rythmiques

Élève n°5	1 ^{er} essai	2 ^{ème} essai	3 ^{ème} essai	Non réussi
Phrase n°1	X			
Phrase n°2	X			
Phrase n°3				X
Phrase n°4				X
Phrase n°5				X
Phrase n°6				X

Le cas de l'élève n°5 est très révélateur. Hormis le test d'identification n°2, cet élève a autant de difficultés en lecture qu'en rythme. Nous pouvons remarquer qu'il a des difficultés en phonologie et dans le même temps des difficultés à frapper des motifs rythmiques. Le nombre de réponses correctes à chaque fois est très faible, il est de 1 à la fois pour le test de lecture n°1 et le test de conscience phonologique.

Le test d'identification n°2 sort du lot car l'élève a eu la moitié des réponses bonnes. Mais étant sur place je me suis aperçue que cela était surtout dû au hasard. L'élève entourait la réponse sans en comprendre le sens. Cela explique les bonnes performances sur cet exercice alors que les résultats sont très faibles sur les autres tests.

La question à se poser maintenant est de voir si un entraînement spécifique en musique, un apprentissage ciblé sur le rythme améliorerait ou pas l'apprentissage de la lecture. Les études tendent à le prouver actuellement. En effet, comme nous l'avons vu précédemment, l'étude de Tierney & Krauss (2013) montrerait qu'un enseignement particulier du rythme favoriserait l'apprentissage dans plusieurs domaines du langage entre autres car il existe un lien très fort entre eux. « Musical training has also been shown to lead to improvements in reading ability and musical experience has been linked to a variety of linguistic, perceptual, cognitive, and neural benefits including enhanced speech-in-noise perception, auditory attention, and memory, as well as enhanced neural sound encoding»⁴⁶.

Idem dans ce cas, il est difficile de conclure à une réponse précise concernant l'hypothèse de départ. Seule la corrélation est démontrée.

5.4 Conclusion des résultats

Même si cette expérimentation ne concernait qu'un nombre restreint d'élèves et qu'il n'est donc pas possible de faire cas de généralités, il a été possible de voir qu'il existait une corrélation entre la capacité à frapper un rythme et la lecture avec un travail spécifique sur la syllabe. Une étude plus approfondie serait à mettre en place afin de valider ces résultats. Il reste encore assez difficile d'affirmer que la pratique d'activités rythmiques améliorerait la performance en syllabation.

Il serait donc intéressant à l'avenir de mettre en place une expérimentation du type Mingat et Suchaut, à savoir un entraînement musical spécifique avec un travail sur le sens du rythme afin de voir si cela a des effets sur l'apprentissage de la lecture, en utilisant une méthode privilégiant l'encodage du son.

⁴⁶ Tierney, A. & Kraus, A. (2013). « The ability to move to a beat is linked to the consistency of neural responses to sound », *The Journal of Neuroscience*, page 14983.

→ Traduction : « Un entraînement musical a également démontré des améliorations dans la capacité de lecture et l'expérience musicale a été liée à une variété d'avantages linguistiques, perceptives, cognitives et neuronales notamment dans le renforcement de la parole incluant la compréhension dans un environnement bruyant, l'attention auditive, la mémoire, ainsi que l'amélioration de l'encodage du son. »

6/ Discussion

6.1 Les difficultés rencontrées

Cette expérimentation a été très intéressante à mettre en place. Malheureusement des difficultés sont apparues durant son élaboration et sa mise en place.

En effet, comme dit précédemment, lors des premiers tests effectués, il n'était pas possible de détecter d'élèves ayant de réelles difficultés en matière d'identification de mots écrits. Etait-ce un problème en lien avec le test ou alors une population étudiée sans difficultés apparentes ? Un deuxième test a donc été ajouté afin d'avoir une discrimination plus fine entre les élèves. Idem pour le test de rythme où des catégories ont été ajoutées pour permettre d'avoir des résultats plus nuancés. La base d'élèves à étudier s'est donc retrouvée réduite, n'ayant plus forcément le temps de trouver d'autres participants.

Car l'une des principales difficultés de cette expérimentation a été de trouver des enfants ayant des difficultés en lecture. En effet ou bien il n'y en avait pas dans la classe, ou bien les parents n'ont pas signé l'autorisation à effectuer ces tests dans les classes. Il s'est même présenté un cas où l'enseignante n'a pas souhaité les faire participer, afin de ne pas avoir de problèmes avec la famille malgré mes explications et le fait qu'il n'y aurait aucune répercussion.

6.2 L'analyse de la méthode

Avec la mise en place de l'expérimentation et l'analyse des résultats, des limites sont apparues, tant au niveau de la forme que du contenu.

Les tests utilisés ne sont peut être pas les plus pertinents pour évaluer le niveau des élèves. Il existe sûrement des outils plus performants, qui permettent une plus grande différenciation entre les élèves. Ou alors il aurait été préférable de choisir des mots à identifier plus pertinents pour cette étude, nécessitant un vrai déchiffrage et évitant ainsi une possible reconnaissance par voie d'adressage. Car le choix des mots à identifier a été source de questionnement. Pour autant les outils utilisés ont quand même pu donner des résultats satisfaisants, en cohérence avec les résultats obtenus en classe.

Il aurait été préférable d'avoir plus d'élèves ayant des difficultés en lecture afin de vraiment mettre en lumière les résultats obtenus et d'avoir une comparaison plus étendue.

Même sans parler de généralités le nombre de données reste assez succinct. Il aurait été préférable de l'étoffer un peu plus.

Cette recherche aurait pu être étendue à des élèves de Grande Section. Il en avait été question un temps mais par manque de temps, j'ai préféré me concentrer sur des élèves étant déjà dans une activité de lecture. Mais il aurait pu être intéressant d'aller voir dès la GS le lien entre la conscience phonologique et le rythme. En effet ces apprentissages se jouent dès la maternelle.

Conclusion

Les résultats de cette expérimentation tendent à valider les hypothèses émises, soutenues par les découvertes des récentes études. Les élèves ayant de bons résultats en identification de mots écrits et en conscience phonologique ont aussi eu de bons résultats en frappés rythmiques, et inversement. Il existerait donc une corrélation entre des compétences de lecture et des compétences rythmiques. Mais il reste difficile d'affirmer que la pratique rythmique améliorerait la syllabation. Cette expérimentation n'est pas suffisante. Une expérience plus longue serait nécessaire pour aboutir à de véritables conclusions.

Pour aller plus loin dans cette recherche, il serait intéressant, à l'instar de Mingat et Suchaut, de mettre en place un apprentissage musical spécifique sur le rythme, et étudier ainsi en profondeur les effets de cet entraînement sur la syllabation. Des études sur le cerveau humain sont aussi à approfondir. Il reste encore tant à découvrir sur le fonctionnement du système cérébral. Et avec ces découvertes, de nouvelles perspectives verront le jour et permettront d'envisager l'apprentissage du rythme de façon plus innovante.

Cette recherche en tout cas m'aura permis d'approfondir davantage l'apprentissage de la musique et aura un grand impact sur ma pratique. J'espère pouvoir tirer des bénéfices de cette expérience et pouvoir m'en servir dans ma pratique. Je pourrais ainsi moi-même continuer ce travail et vérifier les résultats obtenus.

Bibliographie

Livre

ANGOIJARD, Jean-Pierre. (1997). *Théorie de la syllabe. Rythme et qualité*. Gap : CNRS Editions

FRAISSE, Paul. (1974). *Psychologie du rythme*. Vendôme : Presses Universitaires de France

GLATHE, Brita. (1969). *Initiation à la rythmique*. Paris : O.C.D.L

RIBIÈRE-RAVERLAT, Jacquotte. (1974). *Un chemin pédagogique en passant par les chansons*. Paris : Alphonse Leduc

WILLEMS, Edgar. (1975). 2^{ème} éd. *Les frappés et l'instinct rythmique*. Bienne: Editions « Pro Musica »

WILLEMS, Edgar. 5^{ème} éd. *Les exercices de rythme et de métrique*. Fribourg : Editions « Pro Musica »

Article

ECALLE, J, MAGNAN, A, RAMUS, F. (2007). « L'apprentissage de la lecture et ses troubles » in *Nouveau cours de psychologie. Psychologie du développement et de l'éducation*. Paris : PUF

LESCOMBAT, Mylène. (2003). « Leçon de solfège ... ou rythmique Dalcroze ? » in *Argos*. n°33, page 15-17

Article scientifique

BOBIN-BÈGUE, Anne, & PROVASI, Joëlle. (2008). « Régulation rythmique avant 4 ans : effet d'un tempo auditif sur le tempo moteur » in *L'année psychologique*. 108, p.631-658

BOLDUC, Jonathan, LAVOIE, Nadia & FLEURET, Carole. (2009). « Les effets de la musique auprès d'élèves du primaire présentant des difficultés d'apprentissage en lecture et en écriture : recension des écrits ». in *Revue des sciences de l'éducation de McGill*. Vol 44, n°2, p.163-175.

CHARTIER, Anne-Marie, & HÉBRARD, Jean. (2006). « Chronique "Histoire de l'Enseignement" ». Méthode syllabique et méthode globale : quelques clarifications historiques ». in *Le français aujourd'hui*. n°153, p.113-123

MINGAT, Alain & SUCHAUT, Bruno. (1996). « Incidence des activités musicales en grande section de maternelle sur les apprentissages au cours préparatoire » in *Les Sciences de l'éducation*, 29.3, p. 49-76

SUCHAUT, Bruno & LECOQ, Aurélie. (2012). *L'influence de la musique sur les capacités cognitives et les apprentissages des élèves en maternelle et au cours préparatoire* ». IREDU-CNRS et Université de Bourgogne.

TIERNE, A. & KRAUS, A. (2013). « The ability to move to a beat is linked to the consistency of neural responses to sound », in *The Journal of Neuroscience*. 33(38) :14981-14988

Textes et Instructions officiels

Académie d'Aix-Marseille. (2011). *Livret d'accompagnement REPER-CE1*.

DE ROBIENS, Gilles. (2006). Conférence de presse sur la lecture

<http://www.education.gouv.fr/cid813/conference-de-presse-sur-la-lecture.html>

[consultation le 2/04/2014]

Eduscol. *Lire au CP*, programme 2008. Janvier 2010

Inspection Académique du Calvados. *Les chants et comptines au service de la conscience phonologique en maternelle*.

Document vidéo

MIDOUX, Stéphane (réal.). (200. ?). *Gardons le rythme*. [S.l.] : C.E.E.P.A.M.E

Tests d'aptitudes

ECALLE, Jean. (2006). *Timé3 : Test d'Identification de Mots Écrits (pour enfants de 7 à 15 ans)*. Mot à mot Editions

ECALLE, Jean. (2007). *THaPho : Test d'Habilités Phonologiques pour enfants de 5 à 8 ans*. Mot à mot Editions

Dictionnaire

Larousse, <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/rythme/70326#69567>, [consultation le 16/03/2013]

ANNEXES

Tables des annexes

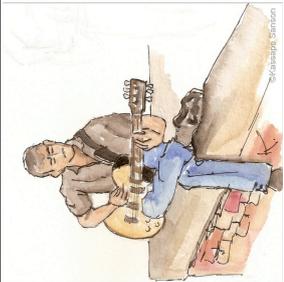
Annexe 1 : Test d'identification de mots n°1.....	36
Annexe 2 : Test d'identification de mots n°2.....	37
Annexe 3 : Test de conscience phonologique.....	38
Annexe 4 : Test de frappés rythmiques.....	39
Annexe 5 : Résultats du test d'identification de mots n°1.....	40
Annexe 6 : Résultats du test d'identification de mots n°2.....	41
Annexe 7 : Résultats du test de conscience phonologique.....	44
Annexe 8 : Résultats du test de frappés rythmiques.....	45
Annexe 9 : Confrontation des résultats.....	48
Annexe 10 : Exemples d'élèves.....	50

Annexe 1 / Test d'identification de mots n°1

Test d'identification de mots écrits Feuille de passation

Nom :
 Prénom :
 Né(e) le :
 Date de passation :
 Age (mois) :
 Classe :

	Rivière		Laboratoire
	Température		Lac
	Duvet		Pelage
	Rat		Lapin

	Sauterelle		Musée
	Roc		Ramure
	Sucre		Musicien
	Baladeur		Mur

	Village		Palmier
	Télévision		Papier
	Tapiserie		Bananier
	Cou		Panier

Annexe 2 / Test d'identification de mots n°2

Test d'identification de mots écrits

Feuille de passation

Nom :
 Prénom :
 Né(e) le :

Date de passation :
 Age (mois) :
 Classe :

	chapeou
	chapo
	chapeau
	chameau
	cpaheua

	hélicopter
	hélicotère
	hélicoïdal
	hélicoqtère
	hélicoptère

	disque
	dique
	dispue
	diske
	discours

	grenouilte
	grenouille
	grenouil
	genouillé
	grenadine

	zèbe
	zéro
	zèdre
	zèbre
	zaibre

	croissant
	croïçant
	craissant
	croiser
	coissant

Annexe 3 / Test de conscience phonologique

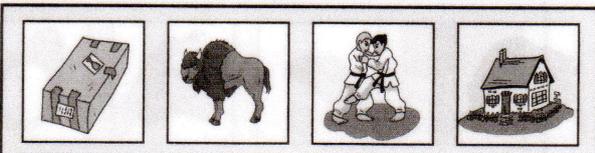
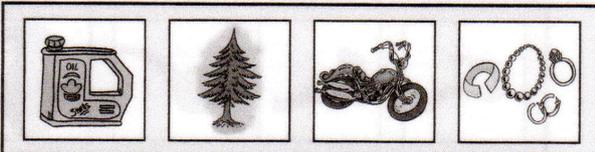
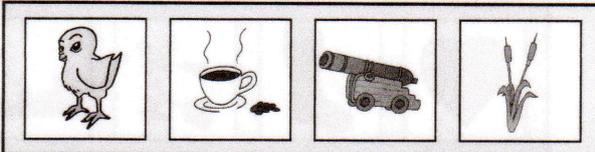
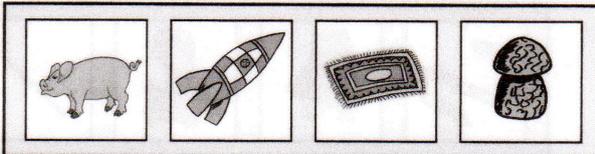
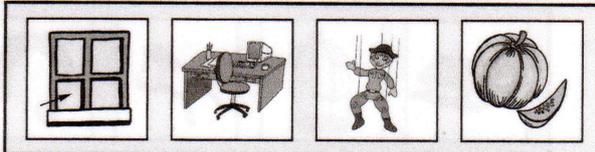
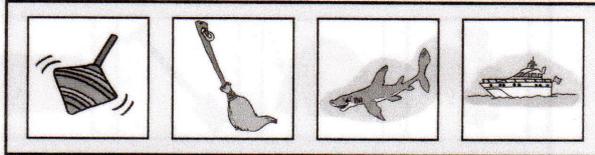
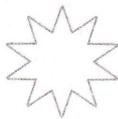
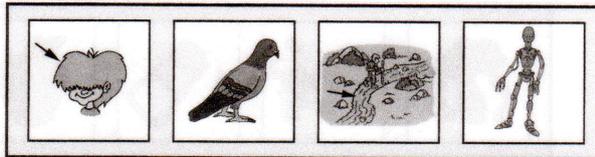
THaPho



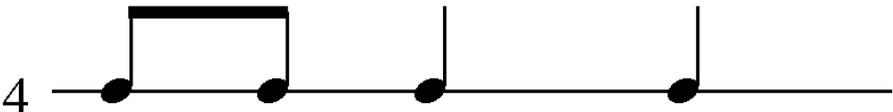
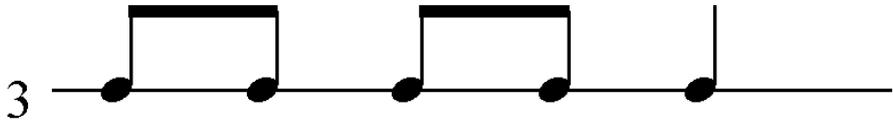
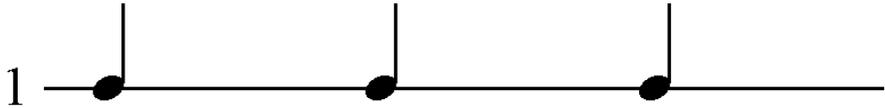
Test d'Habilités Phonologiques

Feuille de passation - T1a - Catégorisation phonologique

Nom : Prénom :
Né(e) le : Date de passation :
Âge (mois) : Classe :
Enseignant : Ecole :



Annexe 4 / Test de frappés rythmiques

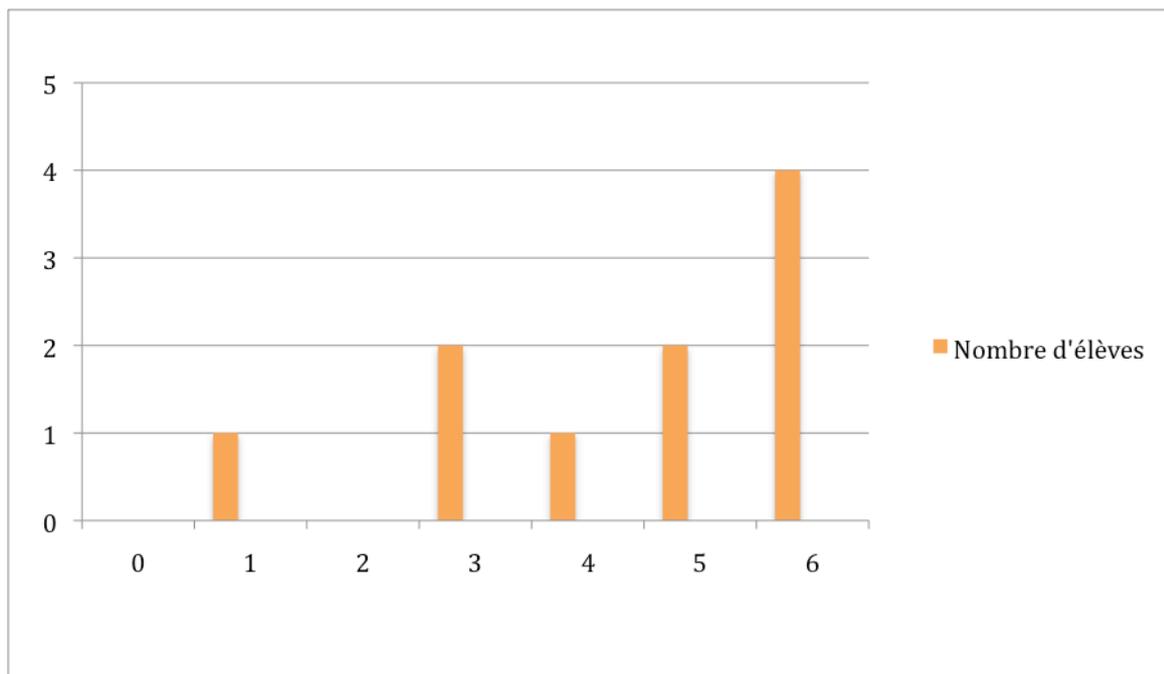


Annexe 5 / Résultats du test d'identification de mots n°1

Elève	Nombre de réponses correctes (sur 6)
Élève n°1	5
Élève n°2	6
Élève n°3	6
Élève n°4	6
Élève n°5	1
Élève n°6	4
Élève n°7	5
Élève n°8	3
Élève n°9	3
Élève n°10	6

Soit

Nombres de réponses correctes	Nombre d'élèves
0	0
1	1
2	0
3	2
4	1
5	2
6	4



Annexe 6 / Résultats du test d'identification de mots n°2

Élève n°1	Réponse correcte	Pseudomot homophone	Syllabe réduite	Visuellement proche	Voisin orthographique
Chapeau	X				
Disque					
Zèbre	X				
Hélicoptère		X			
Grenouille	X				
Croissant		X			

Élève n°2	Réponse correcte	Pseudomot homophone	Syllabe réduite	Visuellement proche	Voisin orthographique
Chapeau	X				
Disque	X				
Zèbre	X				
Hélicoptère		X			
Grenouille	X				
Croissant		X			

Élève n°3	Réponse correcte	Pseudomot homophone	Syllabe réduite	Visuellement proche	Voisin orthographique
Chapeau		X			
Disque	X				
Zèbre	X				
Hélicoptère		X			
Grenouille	X				
Croissant	X				

Élève n°4	Réponse correcte	Pseudomot homophone	Syllabe réduite	Visuellement proche	Voisin orthographique
Chapeau		X			
Disque	X				
Zèbre				X	
Hélicoptère		X			
Grenouille	X				
Croissant	X				

Élève n°5	Réponse correcte	Pseudomot homophone	Syllabe réduite	Visuellement proche	Voisin orthographique
Chapeau	X				
Disque					
Zèbre	X				
Hélicoptère					X
Grenouille					X
Croissant	X				

Élève n°6	Réponse correcte	Pseudomot homophone	Syllabe réduite	Visuellement proche	Voisin orthographique
Chapeau				X	
Disque			X		
Zèbre				X	
Hélicoptère			X		
Grenouille				X	
Croissant	X				

Élève n°7	Réponse correcte	Pseudomot homophone	Syllabe réduite	Visuellement proche	Voisin orthographique
Chapeau	X				
Disque			X		
Zèbre			X		
Hélicoptère		X			
Grenouille	X				
Croissant	X				

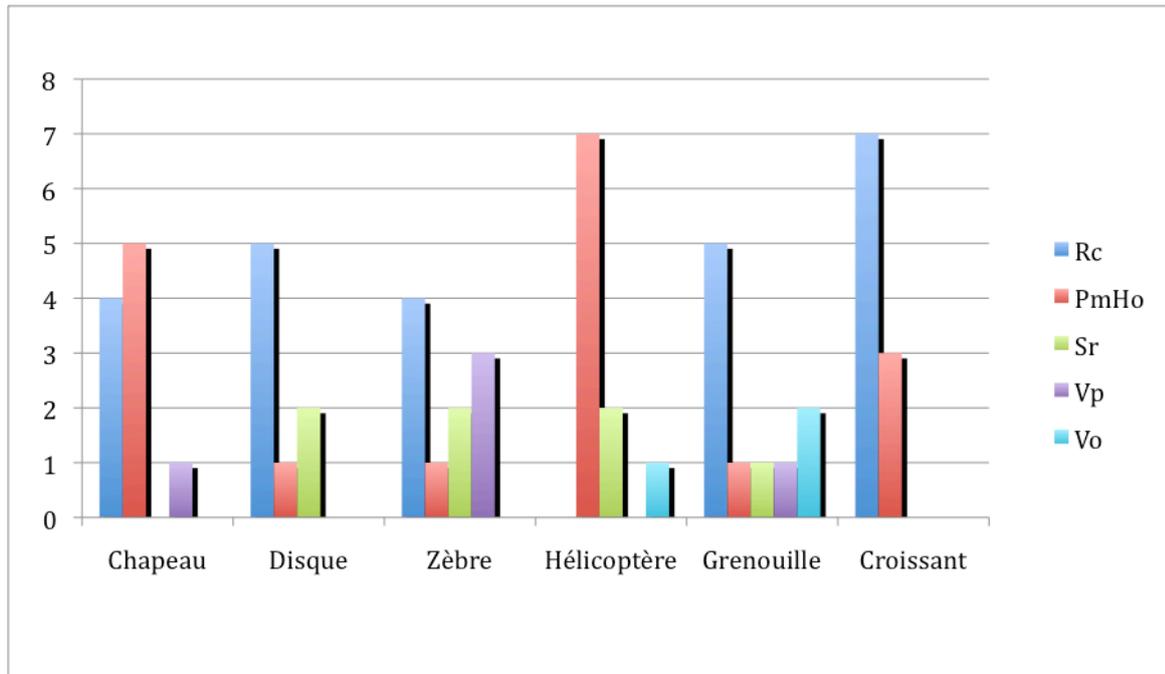
Élève n°8	Réponse correcte	Pseudomot homophone	Syllabe réduite	Visuellement proche	Voisin orthographique
Chapeau		X			
Disque		X			
Zèbre				X	
Hélicoptère			X		
Grenouille			X		
Croissant		X			

Élève n°9	Réponse correcte	Pseudomot homophone	Syllabe réduite	Visuellement proche	Voisin orthographique
Chapeau		X			
Disque	X				
Zèbre			X		
Hélicoptère		X			
Grenouille		X			
Croissant	X				

Élève n°10	Réponse correcte	Pseudomot homophone	Syllabe réduite	Visuellement proche	Voisin orthographique
Chapeau		X			
Disque	X				
Zèbre		X			
Hélicoptère		X			
Grenouille					X
Croissant	X				

● Nombre de réponses totales en fonction des catégories :

	Réponse correcte	Pseudomot homophone	Syllabe réduite	Visuellement proche	Voisin orthographique
Chapeau	4	5	0	1	0
Disque	5	1	2	0	0
Zèbre	4	1	2	3	0
Hélicoptère	0	7	2	0	1
Grenouille	5	1	1	1	2
Croissant	7	3	0	0	0



● Calcul des points en fonction des réponses données :

Rc = 3 points

PmHo = 2 points

Sr = 1 point

Vp & Vo = 0 point

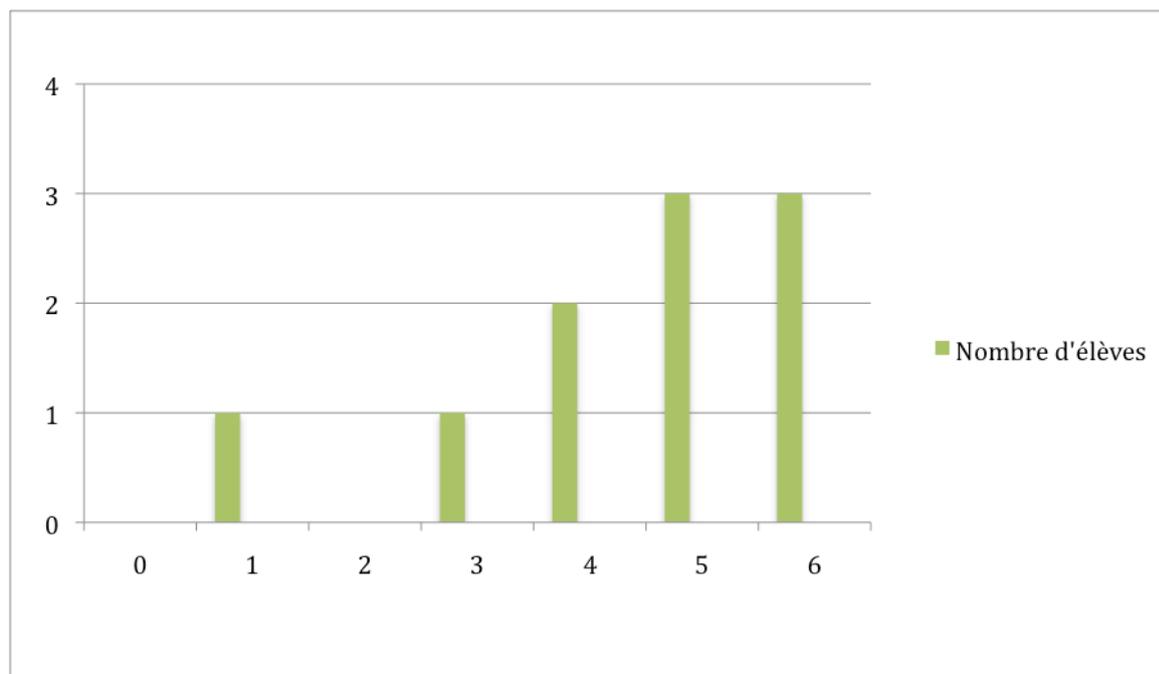
Elève	Nombre de points
Élève n°1	13
Élève n°2	16
Élève n°3	16
Élève n°4	13
Élève n°5	9
Élève n°6	4
Élève n°7	13
Élève n°8	8
Élève n°9	13
Élève n°10	12

Annexe 7/ Résultats du test de conscience phonologique

Elève	Nombre de réponses correctes
Élève n°1	3
Élève n°2	6
Élève n°3	6
Élève n°4	4
Élève n°5	1
Élève n°6	5
Élève n°7	5
Élève n°8	5
Élève n°9	4
Élève n°10	6

Soit

Nombre de réponses correctes	Nombre d'élèves
0	0
1	1
2	0
3	1
4	2
5	3
6	3



Annexe 8 / Résultats du test de frappés rythmiques

Élève n°1	1 ^{er} essai	2 ^{ème} essai	3 ^{ème} essai	Non réussi
Phrase n°1	X			
Phrase n°2	X			
Phrase n°3	X			
Phrase n°4	X			
Phrase n°5	X			
Phrase n°6	X			

Élève n°2	1 ^{er} essai	2 ^{ème} essai	3 ^{ème} essai	Non réussi
Phrase n°1	X			
Phrase n°2		X		
Phrase n°3	X			
Phrase n°4	X			
Phrase n°5	X			
Phrase n°6	X			

Élève n°3	1 ^{er} essai	2 ^{ème} essai	3 ^{ème} essai	Non réussi
Phrase n°1	X			
Phrase n°2		X		
Phrase n°3	X			
Phrase n°4	X			
Phrase n°5	X			
Phrase n°6	X			

Élève n°4	1 ^{er} essai	2 ^{ème} essai	3 ^{ème} essai	Non réussi
Phrase n°1	X			
Phrase n°2	X			
Phrase n°3	X			
Phrase n°4	X			
Phrase n°5	X			
Phrase n°6	X			

Élève n°5	1 ^{er} essai	2 ^{ème} essai	3 ^{ème} essai	Non réussi
Phrase n°1	X			
Phrase n°2	X			
Phrase n°3				X
Phrase n°4				X
Phrase n°5				X
Phrase n°6				X

Élève n°6	1 ^{er} essai	2 ^{ème} essai	3 ^{ème} essai	Non réussi
Phrase n°1	X			
Phrase n°2			X	
Phrase n°3	X			
Phrase n°4	X			
Phrase n°5		X		

Phrase n°6		X		
------------	--	---	--	--

Élève n°7	1 ^{er} essai	2 ^{ème} essai	3 ^{ème} essai	Non réussi
Phrase n°1	X			
Phrase n°2		X		
Phrase n°3		X		
Phrase n°4				X
Phrase n°5		X		
Phrase n°6	X			

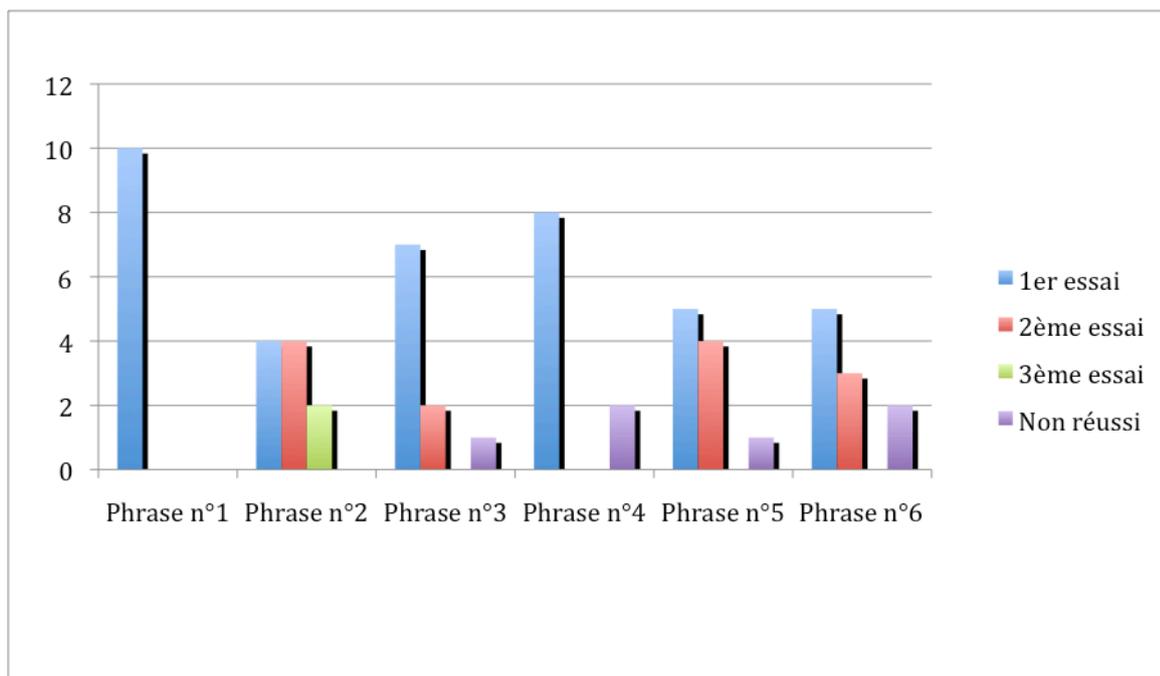
Élève n°8	1 ^{er} essai	2 ^{ème} essai	3 ^{ème} essai	Non réussi
Phrase n°1	X			
Phrase n°2		X		
Phrase n°3	X			
Phrase n°4	X			
Phrase n°5		X		
Phrase n°6		X		

Élève n°9	1 ^{er} essai	2 ^{ème} essai	3 ^{ème} essai	Non réussi
Phrase n°1	X			
Phrase n°2			X	
Phrase n°3		X		
Phrase n°4	X			
Phrase n°5		X		
Phrase n°6				X

Élève n°10	1 ^{er} essai	2 ^{ème} essai	3 ^{ème} essai	Non réussi
Phrase n°1	X			
Phrase n°2	X			
Phrase n°3	X			
Phrase n°4	X			
Phrase n°5	X			
Phrase n°6		X		

● **Nombre de réponses totales en fonction des catégories :**

	1 ^{er} essai	2 ^{ème} essai	3 ^{ème} essai	Non réussi
Phrase n°1	10	0	0	0
Phrase n°2	4	4	2	0
Phrase n°3	7	2	0	1
Phrase n°4	8	0	0	2
Phrase n°5	5	4	0	1
Phrase n°6	5	3	0	2



● **Calcul des points en fonction des réponses données :**

1^{er} essai = 3 points 2^{ème} essai = 2 points 3^{ème} essai = 1 point Non réussi = 0 point

Elève	Nombre de points
Élève n°1	18
Élève n°2	17
Élève n°3	17
Élève n°4	18
Élève n°5	6
Élève n°6	14
Élève n°7	12
Élève n°8	13
Élève n°9	11
Élève n°10	17

Annexe 9 / Confrontation des résultats

- Confrontation entre les résultats du test d'identification de mots n°1 et le test de frappés rythmiques.

		Nombre de réponses correctes au test d'identification de mots n°1		
		0-1	2-4	5-6
Nombre de points obtenus au test de frappés rythmiques	0-6	1		
	7-13		2	1
	14-18		1	5

Pour lire: un élève a eu entre 2 et 4 réponses correctes au test d'identification de mots et entre 14 et 18 points au test de frappés rythmiques.

- Confrontation entre les résultats du test d'identification de mots n°2 et le test de frappés rythmiques.

		Nombre de réponses correctes au test d'identification de mots n°2		
		0-6	7-12	13-18
Nombre de points obtenus au test de frappés rythmiques	0-6		1	
	7-13		1	2
	14-18	1	1	4

Pour lire: un élève a eu entre 7 et 12 points au test d'identification de mots et entre 14 et 18 points au test de frappés rythmiques.

- Confrontation entre les résultats du test de conscience phonologique et le test de frappés rythmiques.

		Nombre de réponses correctes au test de conscience phonologique		
		0-1	2-4	5-6
Nombre de points obtenus au test de frappés rythmiques	0-6	1		
	7-13		1	2
	14-18		2	4

Annexe 10 / Exemples d'élèves

Élève n°2

Test d'identification de mots n°1

Elève	Nombre de réponses correctes (sur 6)
Élève n°2	6

Test d'identification de mots n°2

Elève n°2	Réponse correcte	Pseudomot homophone	Syllabe réduite	Visuellement proche	Voisin orthographique
Chapeau	X				
Disque	X				
Zèbre	X				
Hélicoptère		X			
Grenouille	X				
Croissant		X			

Test de conscience phonologique

Elève	Nombre de réponses correctes
Élève n°2	6

Test de frappés rythmiques

Élève n°2	1 ^{er} essai	2 ^{ème} essai	3 ^{ème} essai	Non réussi
Phrase n°1	X			
Phrase n°2		X		
Phrase n°3	X			
Phrase n°4	X			
Phrase n°5	X			
Phrase n°6	X			

Élève n°5

Test d'identification de mots n°1

Elève	Nombre de réponses correctes (sur 6)
Élève n°5	1

Test d'identification de mots n°2

Elève n°5	Réponse correcte	Pseudomot homophone	Syllabe réduite	Visuellement proche	Voisin orthographique
Chapeau	X				
Disque					
Zèbre	X				
Hélicoptère					X
Grenouille					X
Croissant	X				

Test de conscience phonologique

Elève	Nombre de réponses correctes
Élève n°5	1

Test de frappés rythmiques

Élève n°5	1 ^{er} essai	2 ^{ème} essai	3 ^{ème} essai	Non réussi
Phrase n°1	X			
Phrase n°2	X			
Phrase n°3				X
Phrase n°4				X
Phrase n°5				X
Phrase n°6				X

Résumé

J'ai voulu chercher, à travers ce mémoire, s'il était possible d'envisager l'éducation musicale comme une aide à l'apprentissage, comme un accompagnement face aux difficultés en matière de lecture. Je me suis donc interrogée sur la pratique d'activités rythmiques qui améliorerait la performance en syllabation. Plusieurs hypothèses émergent de cette question. Des enfants ayant des difficultés de rythme en syllabation montrent des difficultés rythmiques en motricité. Des enfants arrivant à frapper correctement des phrases rythmiques ont moins de difficultés en lecture. Et enfin, la rythmicité du corps est nécessaire à la rythmicité syllabique. Afin de vérifier ces hypothèses, j'ai mis en place des tests d'aptitudes, effectués sur des élèves en classe de CP. Les résultats tendent à montrer qu'il existerait donc une corrélation entre des compétences de lecture et des compétences rythmiques même s'il est difficile d'affirmer que la pratique rythmique améliorerait la syllabation.

Mots-clés : rythme, syllabation, apprentissage de la lecture, apprentissage de la musique

Abstract

Through this dissertation, I wanted to know if it was possible to consider music education as an aid to learning, as an accompaniment to reduce difficulties in reading. So I wondered about the practice of rhythmic activities that improve the syllabification skills. Several hypotheses emerged from this issue. Children with difficulties in syllabification show rhythmic motor difficulties. Children who manage to tap correctly rhythmic phrases have less difficulty in reading. Finally, the body rhythmicity is necessary to syllabic rhythmicity. To test these hypotheses, I applied aptitude tests, carried out on 6-7 year-old pupils. The results suggest that there is a correlation between these skills even if it is difficult to assert clearly that the rhythmic practice improve syllabification.

Keywords : syllabification, rhythmic, reading learning, music learning