



HAL
open science

L'utilisation de la musique en école maternelle pour favoriser le développement du langage oral chez les enfants allophones

Barbara Sperber

► **To cite this version:**

Barbara Sperber. L'utilisation de la musique en école maternelle pour favoriser le développement du langage oral chez les enfants allophones. Education. 2015. dumas-01170242

HAL Id: dumas-01170242

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01170242>

Submitted on 1 Jul 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.

MASTER 2 MEEF

Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

Mention **Premier degré**
**Parcours Coopération Internationale et enseignement
scolaire**

Année universitaire 2014-2015

**UE3 MEMOIRE
SEMESTRE 4
SESSION 1**

Intitulé :

L'utilisation de la musique en école maternelle pour favoriser le
développement du langage oral chez les enfants allophones

Prénom et Nom de l'étudiant :

Barbara Sperber

Prénom et Nom du directeur de mémoire :

Florence Fabre-Tournon



Remerciements

Pour ce mémoire, j'ai pu compter sur de nombreuses personnes, que je souhaite sincèrement remercier.

Tout d'abord, je resterais toujours extrêmement reconnaissante envers ma directrice de mémoire, madame Florence Fabre, qui a toujours cru en mon projet et qui m'a donné les ressources nécessaires pour le mener à terme.

Ensuite, je remercie Agnès Leveugle, Mathieu Kressman, et Lucie Deleplanque de m'avoir accueillie en stage. Ces expériences m'ont permis d'enrichir mes connaissances et mes compétences en éducation musicale.

De plus, je souhaite remercier Anne-Catherine Gellenne et tous les membres de l'association La Clé, pour m'avoir permis de mener à bien mon projet auprès d'enfants allophones et d'en avoir compris l'intérêt.

Enfin, Rekia, Romain, Sara et Mari : merci de votre présence et de votre participation à mes cours de langage et musique.

Table des matières

Introduction	5
I. Ambition initiale : la musique et le bien-être	6
1. L'importance du bien-être social dans tout apprentissage.....	6
2. Les bienfaits avérés de l'enseignement de la musique	8
3. Objectifs	11
II. La musique comme outil de développement du langage oral	13
1. Présentation du contexte.....	13
2. Ce que suggère l'enseignement actuel.....	16
A. Pour le développement du langage oral	17
B. Pour la musique.....	18
C. Pour le développement général des élèves	20
3. La légitimité de la musique dans l'enseignement du FLE	21
III. Elaboration d'une pédagogie	23
1. Contraintes liées à l'enseignement à des allophones.....	23
2. Présentation du projet élaboré	26
3. Intégration d'objectifs musicaux	28
IV. Retour sur expérience	30
1. Mise en place	30
2. Résultats	33
Conclusion.....	35
Bibliographie	37
Annexe 1 : Entretien avec Mathieu Kressman	39
Annexe 2 : Entretien avec Lucie Deleplanque	41
Annexe 3 : Tableau de progression de sons	43
Annexe 4 : Séquence du projet 1 – Pipa le rat.....	44
Annexe 5 : Paroles de la comptine « Pipa le rat »	46

Annexe 6 : Supports visuels de Pipa le rat	47
Annexe 7 : Grille d'évaluation des élèves	48

Introduction

L'école est un lieu d'apprentissage, de formation, chargé de l'éducation des futurs citoyens français. Par l'enseignement, on développe les savoirs et les compétences des enfants, afin de leur donner les clés de la réussite, pour la poursuite de leurs études. Mais à quoi bon s'acharner à atteindre des objectifs au final subjectifs, si l'on oublie pour cela de s'assurer de la base du développement de l'individu : le bien-être. Si je devais me fixer un objectif par an à atteindre, aux dépens des autres, ce serait celui de permettre à chaque enfant dans ma classe d'être content de venir à l'école. Non pas que le développement des capacités cognitives soit superflu, mais il dépend en grande partie du bien-être des individus. Ce n'est pas l'acquisition de connaissances et de compétences qui permettra à quelqu'un de réussir, mais bien l'inverse : c'est le bien-être, en partie social, qui donne accès au développement et à la réalisation personnels. Bien consciente de la vision utopique que je présente, je recherche néanmoins des outils qui pourraient la rendre possible. C'est dans cette optique-là que j'ai initialement souhaité m'intéresser aux effets de l'éducation musicale à l'école, sur l'ambiance de classe, la cohésion sociale et l'épanouissement des élèves. Me rendant vite compte de l'ampleur du sujet, j'ai recentré mon questionnement sur l'impact de la musique sur un des aspects centraux du développement social : la communication verbale. Dans le cadre de mon stage, j'ai pu pratiquer des séances d'alphabétisation auprès d'enfants allophones, dont le besoin d'apprendre à communiquer est urgent en vue de leur intégration sociale et leur entrée réussie à l'école. J'ai ainsi pu appliquer mon questionnement à ce contexte particulier qui nécessite une approche particulière. Alors, comment la musique peut-elle être employée pour favoriser l'intégration sociale des enfants allophones en développant leurs compétences langagières ? Premièrement, je détaillerai en quoi le bien-être social des enfants est primordial pour l'épanouissement des individus et déterminerons le rôle positif de la musique en ce domaine, afin de définir. Ensuite, je présenterai le contexte dans lequel s'inscrivent mes recherches et la légitimité de la musique dans la situation décrite. Puis, je décrirai les éléments qui ont contraint ou aidé la définition du projet mis en place. Enfin, je m'attarderai sur la mise en place et le déroulé dudit projet, en présentant les réussites, les échecs, et les questionnements que cela a soulevé.

I. Ambition initiale : la musique et le bien-être

Initialement, mon objectif était de mesurer l'impact de l'éducation musicale sur le bien-être des individus, par l'épanouissement social qu'elle peut apporter, et d'en mesurer l'impact sur leurs résultats scolaires.

1. L'importance du bien-être social dans tout apprentissage

Le bien-être social est une composante à part entière de la santé si l'on se réfère à la définition qu'il en est donnée par l'OMS : « *La santé est un état de complet bien-être physique, mental et social, et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité* »¹. L'École étant pour la plupart des individus le premier lieu de socialisation qu'ils rencontrent, il semble que le développement social des élèves s'y joue en grande partie. John Dewey disait à ce sujet « *Je crois que l'école est, en premier lieu, une institution sociale* »². Par cela, il entend que l'école est avant toute chose le lieu de l'éducation sociale. D'après lui, c'est là que les enfants apprennent à vivre en communauté et deviennent des citoyens, futurs membres de la société, rôle que le cercle familial peut difficilement remplir. Il est donc de la responsabilité du corps enseignant de s'assurer de la cohésion et de l'intégration de tous les élèves, en proposant des solutions pour l'encourager. Bien sûr, dans les faits, cela reste compliqué à mettre en place et à contrôler. C'est pourquoi, convaincue du rôle bénéfique et de l'importance de la musique dans une communauté, je souhaitais m'interroger sur la façon dont elle pourrait être exploitée au sein d'une classe, afin d'inciter la cohésion entre les élèves et par extension le bien-être de chaque enfant.

Il n'est pas question de se demander uniquement quel est le meilleur moyen de s'assurer du bien-être de ses élèves. L'épanouissement social n'est pas uniquement un maillon de la santé. Il est surtout le garant de l'épanouissement global des enfants, en termes d'apprentissage et de développement de soi. Selon Abraham Maslow, les individus doivent franchir cinq stades avant d'atteindre celui de l'accomplissement. Il schématise cette hiérarchie dans sa pyramide des besoins, où le développement social des individus est

¹ Préambule à la Constitution de l'Organisation mondiale de la Santé, tel qu'adopté par la Conférence internationale sur la Santé, New York, 19-22 juin 1946; signé le 22 juillet 1946 par les représentants de 61 Etats. 1946; (Actes officiels de l'Organisation mondiale de la Santé, n°. 2, p. 100) et entré en vigueur le 7 avril 1948.

² DEWEY J., My pedagogic creed, *The School Journal*, Vol. LIV, No. 3, 16 janvier 1897, p. 77-80

d'autant plus important qu'il conditionne en partie leur réussite, de manière générale. Précédé par les besoins physiologiques et le besoin de sécurité, le besoin d'appartenance sociale permet d'accéder à l'estime de soi puis à l'accomplissement personnel³. Il semble donc qu'en s'assurant de l'intégration sociale des élèves au sein de la classe, on s'assure également de leur réussite scolaire, ou du moins on supprime des facteurs qui pourraient l'entraver. N'oublions pas que cette théorie concerne le management d'entreprise et les leviers de motivations qui doivent être mis en place pour maximiser la performance des salariés. Si ce n'est que les élèves ne sont pas des salariés, il s'agit tout de même de trouver des moyens de les rendre les plus performants possibles et cela passe par le fait de leur donner la possibilité de s'épanouir au sein de l'école. Dans ce même ordre de pensée, John Dewey disait également « *Si nous éliminons de l'enfant le facteur social, il ne nous reste plus qu'une abstraction ; si nous éliminons de la société le facteur individuel, il ne nous reste qu'une masse inerte et sans vie* »⁴. Ici, il avance que l'individu a besoin de la société pour exister, autant que la société a besoin des individus, sans quoi elle n'aurait pas de sens. L'école est une microsociété. Elle existe donc par les personnes qui la composent, autant que ces personnes ont besoin d'en faire partie pour s'épanouir, notamment en tant qu'élèves. L'entente, la cohésion, l'interaction entre les élèves est donc cruciale. Par la musique on peut proposer des situations au cours desquelles les élèves sont amenés à s'écouter, à être attentif aux autres, à agir en collaboration, autant de paramètres qui participent à la cohésion d'un groupe.

En conclusion, il est essentiel pour un individu d'accéder à l'appartenance sociale et d'être épanoui au sein du groupe dont il fait partie pour espérer développer l'estime de soi et atteindre l'accomplissement personnel. Cela implique qu'un élève doit être à l'aise socialement dans sa classe et son école pour développer pleinement des compétences et des savoirs. En sachant cela, il me semble impossible de concevoir ma future pratique enseignante sans tenir compte de cette variable. C'est pourquoi, j'ai souhaité m'interroger sur l'influence que la musique pourrait avoir et comment elle pourrait être employée dans une classe, afin de s'assurer sur le long terme de la cohésion de groupe et de l'épanouissement de chacun en tant qu'individu.

³ MASLOW A., A Theory of human motivation, *Psychological Review*, 50, 1947, p.370-396

⁴ DEWEY J., My pedagogic creed, *The School Journal*, Vol. LIV, No. 3, 16 janvier 1897, p. 77-80

. La musique est présente dans toutes les cultures. Je ne peux pas écrire avec certitude qu'il n'en existe pas une seule au sein de laquelle elle est complètement absente, mais malgré tout elle semble être un élément présent dans chaque société humaine et donc dans la vie de chaque individu, que ce soit volontaire ou non. Par exemple, dans toute société il existe des comptines, des hymnes, que les individus connaissent de près ou de loin, et qui caractérisent la culture dont ils font partie. Dans *Le Cerveau musicien*, il est expliqué également que le cerveau réagit différemment selon qu'un stimulus sonore est de l'ordre du langage, du bruit ou de la musique. La musicalité a donc sa propre place chez chaque individu, et selon que cette place accordée soit plus ou moins développée, on observe des bénéfices réels sur le développement social, comportemental et cognitif. Autant de composantes qui participent au développement global et à l'épanouissement personnel. Je conclurai cette partie par une citation de Laurent Aubert, tiré de l'ouvrage *La musique de l'autre*, qui dit de la musique qu'« elle est à la fois un moyen de communication fort et rassembleur, et un révélateur d'identité »⁵.

2. Les bienfaits avérés de l'enseignement de la musique

Si j'ai choisi la musique, ce n'est pas seulement sur la base de l'adage « *La musique adoucit les mœurs* », même s'il a son fond de vérité. C'est principalement parce qu'il s'agit d'un principe universel auquel tout le monde est sensible, avec ou sans formation musicale. Dans l'introduction de l'ouvrage collectif *Le Cerveau musicien*, il est écrit « *Que nous soyons éduqué ou non à la musique, nous possédons tous les ressources culturelles pour parcourir la musique et nous en émouvoir* »⁶. Cette information se basant sur des faits scientifiques, je m'octroie le droit d'affirmer que la musique est un des points communs à tous les individus, étant donné que dès la période gestative les êtres humains sont baignés de sons, dont font partie les sons musicaux. De ce constat, il semble judicieux de s'intéresser à son enseignement et à ses bénéfices, sachant que l'on part avec un avantage certain : chaque être humain (sauf cas médical d'amusie) est par nature sensible à la musique.

Tout d'abord, l'enseignement de la musique a de nombreux effets bénéfiques sur les individus. Certains sont regroupés dans un recensement d'études dirigé par

⁵ AUBERT L., *L'identité en question, La musique de l'autre*, Georg, 2011, p.5

⁶ EUSTACHE F., LECHEVALIER B., PATEL H., *Le cerveau musicien*, éd. De Boeck, 2^{ème} édition, 2010, p.11

Jonathan Bolduc « Les bienfaits de l'enseignement et de la pratique de la musique »⁷. Il réunit des résultats d'expériences nombreuses menées dans le domaine de l'éducation musicale. En voici quelques conclusions qui démontrent ce que l'apprentissage de la musique peut développer chez des individus. Je ne m'attarderai que sur ceux qui concernent directement le contexte scolaire. Premièrement, la musique est comparée au sport, car au même titre elle est « rassembleuse » et fait « *la promotion de la coopération* ». Donc, la pratique de la musique en groupe, comme projet commun, permet de développer la cohésion sociale entre les membres qui en font partie. On peut transposer cette observation au contexte plus précis de la classe : un projet autour de la musique favorisera la coopération entre les élèves. C'est ce qu'avait constaté également une enseignante lors d'une expérimentation en classe de CE2. Au cours de l'année, les élèves constituaient petit à petit leur propre orchestre en concevant des instruments. Les résultats observés font entre autre état de l'amélioration de l'esprit de groupe, du développement de l'entraide et de la confiance en soi pour les élèves timides et en retrait⁸. Dans le *Cerveau musicien*, les auteurs avancent à propos de la musique qu'elle « *permet d'exprimer et d'évoquer des émotions, du plaisir. En cela, elle participe aussi à la cohésion du groupe social* ». On peut donc extrapoler, en estimant que la pratique musicale permet aux élèves de trouver leur place dans un groupe par le partage et la création d'émotions communes.

Ensuite, la musique procure une meilleure estime de soi et plus de confiance en eux aux jeunes qui font partie d'une harmonie. Ce constat suppose que le fait d'avoir un rôle dans un ensemble musical permet de développer ces deux aspects cruciaux, la confiance et l'estime personnelle, pour le développement du bien-être social. Il est également signalé que le sentiment d'appartenance des élèves est lié à la participation à des cours de musique. Cela signifie par extension que ceux qui n'assistent pas à des leçons de musique se sentent moins intégrés dans les groupes dont ils font partie. La musique créerait donc une réelle cohésion entre les individus qui la pratiquent ensemble. En sachant cela, il semble judicieux de multiplier les occasions de pratique musicale partagée à l'école. Dans son mémoire, Chloé Quilcaille rapporte que par la confrontation au regard des autres et le sentiment d'être écouté, les élèves sont tous aussi déstabilisés les uns que les autres, ce qui crée entre eux de la complicité. Aussi, chacun étant écouté, il se sent reconnu par ses pairs,

⁷ BOLDUC J., *Les bienfaits de l'enseignement et de la pratique de la musique*, Recensement d'études scientifiques, à la demande de la FHOSQ

⁸ CHARRIER M-P., Orchestre à l'école, *Expérithèque*, mai 2014

ce qui développe la confiance en soi et l'assurance⁹. Enfin, au cours d'un entretien avec Lucie Deleplanque, intervenante en musique diplômée du CFMI, à la question « *Que penses-tu que la musique peut apporter aux enfants ?* », elle m'a répondu franchement « *Ça crée un lien social, c'est un super médium. Ça permet à un enfant de trouver sa place dans le groupe, ça donne de la confiance* »¹⁰. Elle me cita entre autre le cas d'un enfant qui n'était pas à l'aise en classe, qui s'exprimait très peu, et qui au contraire était très actif pendant les séances de musique. Encore une bonne raison de privilégier les activités musicales collectives, qui offrent des moyens de communication alternatifs qui peuvent permettre à des élèves de se révéler.

Pour terminer, je rapporterai rapidement les effets bénéfiques transversaux de la musique. Tout d'abord, l'éducation musicale est liée à de meilleurs résultats en mathématiques. Des études menées sur des enfants âgés de 3 à 12 ans montrent qu'il existe « *un lien constant entre l'apprentissage musical et l'habileté à effectuer des opérations mentales complexes, telles que la reconstruction de structures en deux ou trois dimensions sans pouvoir se référer à un modèle physique* ». Par rapport à la lecture, il est avéré que l'éducation musicale développe fortement les habiletés nécessaires, et qu'au plus tôt elle est entamée, plus forts sont les effets. On peut en déduire qu'une entrée intentionnelle dans la musique dès la maternelle serait judicieuse pour préparer, voire développer, l'entrée dans la lecture au cours préparatoire. Enfin, de manière plus générale, l'enseignement des arts (dont fait partie la musique) est un facteur de motivation pour les élèves. C'est du moins ce que constatent 90% des parents d'adolescents ayant participé à une étude analysant le lien entre la réussite scolaire et l'apprentissage par les arts¹¹. Je tiens à préciser que les populations étudiées dans ces recherches sont potentiellement scolarisées dans des établissements proposant des programmes artistiques, ce qui pourrait aussi signifier des milieux sociaux favorisés, soit moins de difficultés scolaires à la base. Malgré tout, nous pouvons retenir que l'éducation musicale dans son ensemble a beaucoup d'effets positifs sur les apprentissages et l'épanouissement des individus. Il serait justement temps d'offrir la chance à chacun d'en bénéficier, en généralisant la mise en place de projets culturels musicaux dans les écoles.

⁹ QUILCAILLE C., La musique, une activité socialisante, *Impact et rayonnement d'un projet musical sur une classe multiculturelle : place et rôle du musicien intervenant*, Education, 2012, p. 51-53.

¹⁰ Entretien avec Lucie Deleplanque, le 20 février 2015

¹¹ UPITIS, R. et SMITHRIM, K., *Apprendre par les arts*, 2002.

3. Objectifs

Au cours de mes recherches, j'ai réalisé qu'il existait déjà beaucoup de réponses aux questions que je souhaitais soulever initialement, à savoir l'impact de l'éducation musicale sur le bien-être des individus et sur les résultats scolaires. Disposant de peu de temps de pratique pour récolter des informations concluantes dans ce domaine, j'ai choisi de recentrer mon questionnement sur la base du développement social : la communication sous toutes ses formes, et plus particulièrement la communication verbale. En effet, selon Henri Piéron, l'intégration sociale de l'enfant est un processus « *au cours de son développement, où lui sont fournis les moyens de communication du langage et des séries de connaissances, et où il est conduit à acquérir des règles de vie, des habitudes, des modes de pensées, des cadres spatio-temporels, des croyances et des idéaux conformes au milieu social où il est élevé* »¹². Cette définition, qui s'étend aux besoins d'acquisition de codes culturels inhérents à la société dont font partie les élèves, nous rappelle que le principe de socialisation est un procédé complexe. En effet, il s'inscrit dans un contexte particulier dont il faut avoir conscience pour développer des capacités de communication efficaces. Il me semble que c'est un aspect qu'on ne peut négliger dans le cadre de l'éducation musicale, car la création et la transmission d'une culture commune sont inhérentes à cette discipline et présentent un intérêt certain pour la création de liens sociaux. Entre autre, Isabelle Ardouin soutient que donner accès à un savoir identique à tous permet d'effacer les inégalités sociales dues aux origines des élèves, ce qui favorise l'intégration et la communication¹³. On ne peut envisager le développement des capacités langagières sans prendre en compte la nécessité de créer des conditions propices à l'échange. L'éducation musicale peut répondre à ces critères. D'une part, par le bagage culturel qu'elle véhicule, elle permet la transmission d'une culture qui devient commune. D'autre part, elle crée une dynamique de groupe propice au partage, à l'échange et à l'écoute. Enfin, elle permet de développer des compétences transversales, dont font partie certains aspects de la communication verbale et non-verbale.

Disposant de toutes ces informations, encore me restait-il à définir la façon d'employer l'éducation musicale dans le cadre de l'école primaire en ayant conscience des objectifs, que je qualifierai de secondaires mais pas moins importants, que je souhaitais viser. Et c'est là que se situe la source de ma problématique, car force est de constater qu'il

¹² PIERON H., *Vocabulaire de psychologie*, PUR, 1957, p.11.

¹³ ARDOUIN I., *L'éducation artistique à l'école*, ESF, 3 octobre 1997

est difficile de trouver des ressources, et des méthodes simples et claires quant à la façon d'enseigner la musique. En effet, les supports qui sont disponibles sont majoritairement conçus par des professeurs qualifiés de musique, non conscients du rapport que la plupart des enseignants du premier degré entretiennent avec cette matière. Il est bien connu que les séances d'éducation musicale sont souvent évitées ou subies par les professeurs des écoles qui sont très rarement à l'aise avec la discipline. Par exemple, une question qui est souvent soulevée : « *Comment fait-on pour apprendre une chanson à des enfants ?* ». De ces incertitudes, il résulte souvent une approche très superficielle de la musique, ne visant qu'à atteindre plus ou moins les objectifs fixés par les programmes d'enseignement de l'Education Nationale. Par conséquent, les bénéfices que peut apporter l'éducation musicale sont minimisés.

De plus, on observe un clivage entre deux formes, deux niveaux, d'enseignement de la musique. D'une part, il existe un enseignement expert, prodigué par des musiciens formés, aussi bien en musique qu'en pédagogie. C'est le cas entre autres des intervenants diplômés du CFMI (Centre de Formation des Musiciens Intervenants), qui prennent parfois en charge les séances d'éducation musicale dans le cadre de projets périodiques au sein des écoles. De toute évidence, tous les établissements ne peuvent en bénéficier, et par conséquent tous les élèves ne profitent pas des mêmes apports musicaux au cours de leur scolarité. D'autre part, on voit une forme d'enseignement amateur, donné par les professeurs des écoles peu ou pas qualifiés pour l'éducation musicale, qui pourtant présente de nombreux bénéfices, aussi bien pour les élèves que pour la classe dans son ensemble. En tant que future professeure des écoles, musicienne amatrice, j'accorde une importance certaine à l'emploi de la musique dans l'enseignement. Place d'autant plus importante, qu'au cours de mes recherches j'ai pu trouver des informations concrètes et réelles par rapport aux bienfaits de la musique sur les individus. Mais, comme tout enseignant non formé en pédagogie musicale, je me pose des questions telles que « *Comment enseigner une chanson à des élèves ?* ».

C'est pourquoi, j'ai choisi de partir en quête de réponses à ces questions que beaucoup de professeurs se posent. J'aspire donc à trouver une pédagogie à mi-chemin entre l'enseignement expert et l'enseignement amateur. Le but serait de permettre à des enseignants du premier degré de donner des cours d'éducation musicale avec leurs ressources personnelles, tout en visant des objectifs experts en musique ainsi que des

objectifs secondaires, que nous avons pu voir précédemment. Il est essentiel dans cette démarche de ne pas oublier qu'il est ici question d'éducation musicale, et que la musique ne doit pas être simplement considérée comme un outil. En effet, il s'agit de trouver un moyen de combiner l'enseignement *par* la musique et l'enseignement *de* la musique, deux aspects proches mais distincts, évoqués par Gilles Boudinet¹⁴. Au Canada, lors d'une période de débat sur la légitimité des arts dans l'enseignement, Winner et Cooper, écrivaient « *Advocates should refrain from making utilitarian arguments in favor of the arts [because] as soon as we justify arts by their power to affect learning in an academic area, we make the arts vulnerable* »¹⁵. Ici, ils avancent qu'à force de justifier le recours aux arts dans l'enseignement par l'amélioration des capacités d'apprentissage qu'ils permettent, ils seront dénaturés. Il faut comprendre qu'en considérant les arts, dont fait partie la musique, comme un medium et non comme une fin, on amenuiserait leur valeur initiale. L'intérêt est donc de trouver le juste milieu entre ces deux visions de l'éducation musicale, où la musique serait un objet d'étude à part entière, tout en étant un outil qui façonnerait d'autres compétences et connaissances.

II. La musique comme outil de développement du langage oral

1. Présentation du contexte

La réflexion que j'ai menée s'inscrit dans le cadre de mon stage, qui a eu lieu dans une école maternelle de Lille, marquée par la multiculturalité. En effet, on trouve dans les classes des élèves dont les origines ethniques et les milieux sociaux sont extrêmement variés. J'interviens à raison d'une heure par semaine pour des cours d'alphabétisation à destination d'enfants allophones sur la base du bénévolat, via l'association La Clé (Lille). Cette organisation à but non-lucratif a pour mission d'offrir des cours de soutien aux personnes d'origine étrangère. Mon action s'inscrit dans le cadre du DRE (Dispositif de Réussite Educative) de Lille, dont l'objectif est de garantir, ou du moins de rendre accessible, la réussite scolaire pour tous.

¹⁴ BOUDINET G., En guise d'ouverture. Le sens de la recherche en Sciences de l'éducation musicale, *Mélanges*, L'Harmattan, 2005, p. 20-21

¹⁵ WINNER E., & COOPER M., Mute those claims: No evidence (yet) for a causal link between arts study and academic achievement, *The Journal of Aesthetic Education*, 34(3-4), 2000, p.11-75.
Winner et Cooper étaient contre cette standardisation du recours aux arts dans l'éducation, mais leur remarque n'en reste pas moins pertinente.

J'ai été sollicitée par La Clé pour mon projet d'utilisation de la musique dans le cadre du développement des capacités de communication. Mon stage n'est pas représentatif d'une situation de classe, étant donné que je ne prends en charge qu'un petit groupe d'élèves, une fois par semaine. Malgré tout, il m'a permis de tester des méthodes, d'en apprécier les points forts et limites sur le terrain, et de les adapter au cadre dans lequel s'inscrivent mes séances. L'objectif qui m'a été fixé par l'enseignante est de développer les capacités langagières orales des élèves dont j'ai la charge.

J'interviens auprès de quatre enfants allophones âgés de 4 ans, n'ayant pas le français pour langue maternelle. Ils sont scolarisés en moyenne section, et pour tous il s'agit de leur première année d'école. Leurs profils sont différents les uns des autres, aussi bien sur le plan familial et social que sur le plan cognitif.

Tout d'abord, Mari est d'origine arménienne et habite en France depuis 1 an et demi. Elle parle assez bien le français, mais comme il n'est pas employé au sein du cercle familial, elle rencontre tout de même des difficultés, principalement de prononciation et de structuration de phrase. Compte tenu de problèmes de santé, elle peut difficilement suivre une scolarité continue et est régulièrement absente. Elle participe bien aux séances à l'oral.

Deuxièmement, il y'a Romain, d'origine géorgienne, mais né en France. Il n'a pas été scolarisé avant la rentrée 2014 compte tenu de la situation précaire dans laquelle se trouve sa famille. En effet, ils circulent de foyer en foyer, parfois loin de l'école, et dorment régulièrement dans leur voiture. Ses parents parlent très peu le français, il n'a donc pas développé cette langue au sein de sa famille. Etant donné l'instabilité de sa situation, je ne l'ai pas vu au cours des 4 premières semaines de mon stage mais il est désormais présent à toutes les séances. En termes de capacités langagières, il manque cruellement de ressources lexicales, mais ses phrases sont bien construites.

Ensuite, Rekia, d'origine algérienne, est arrivée en France en mai 2014. Aucune précision ne m'a été communiquée sur la situation de sa famille, mais il semble qu'elle soit assez stable car il s'agit de l'élève la plus présente : elle n'a jamais manqué une séance. Le seul élément qui m'indique les difficultés que la famille a pu traverser est l'état de sa dentition, probablement altérée par la malnutrition. Elle dispose de beaucoup de vocabulaire mais il lui manque des outils de langages pour que ses phrases soient mieux structurées.

Enfin, Sara est la plus timide et la plus réservée. Elle est d'origine marocaine, a vécu en Espagne, et a finalement été scolarisée en France. Elle souffre de difficultés de

prononciation et d'articulation, et par conséquent reste en retrait car elle n'est pas à l'aise à l'oral. Elle a également des problèmes de santé et a été absente plusieurs fois. Dans l'ensemble elle reste assez régulière. Elle aura probablement besoin d'un orthophoniste, car malgré ses progrès à l'oral, ses paroles restent difficiles à déchiffrer.

La pluralité de ces profils implique la mise en place d'activités variées et à la fois complémentaires, afin de répondre aux besoins spécifiques de chaque élève tout en maintenant une certaine logique dans les apprentissages.

Le contexte dans lequel se déroulent les séances présente de nombreux inconvénients et limites, qui nourrissent la recherche de l'efficacité pour les activités proposées. Tout d'abord, je ne dispose que d'une heure par semaine pour développer les capacités langagières orales de ces quatre élèves. C'est à la fois très peu, et à la fois très long pour une séance de langage. En effet, à 4 ans, la capacité de focalisation d'un enfant est d'environ 15 minutes. Cela signifie qu'il faut proposer au moins quatre activités différentes, pour maintenir la concentration des élèves. De plus, il faut que les exercices soient organisés de manière cohérente pour approfondir les apprentissages ciblés et atteindre les objectifs fixés. Si les étapes de la séance ne s'enchaînent pas de manière réfléchie et progressive, les acquis des élèves seront moindres et les objectifs partiellement atteints. Il faut presque penser chaque séance d'une heure comme une séquence de langage, qui serait normalement étalée sur une semaine dans un contexte de classe. Dans cette optique-là, le recours à la musique permet de créer des moments de détente au cours de la séance, tout en réinvestissant ou en approfondissant des notions travaillées avant. Ensuite, les séances se déroulent le mardi de 16h30 à 17h30, après que les enfants aient déjà passé une journée complète à l'école. Ils sont généralement fatigués et excités. Leur capacité de focalisation est donc encore réduite. Après le début d'une activité, j'estime disposer d'environ 10 minutes au cours desquelles le travail sera efficace. Au fur et à mesure que la séance progresse, ce temps de concentration diminue. Il faut donc adapter la nature des ateliers proposés en fonction du moment où ils s'inscrivent dans la séance. Il est difficile de canaliser les enfants sur un exercice et à la fois de les motiver étant donné qu'ils sont fatigués. Enfin, le fait d'avoir une heure par semaine m'a forcée à faire un choix dans l'organisation des séances. Initialement, je pensais proposer un thème différent chaque semaine, avec des activités articulées autour, en concluant la séance avec une lecture d'album. doutant fortement de l'efficacité de cette modalité d'organisation, j'ai finalement choisi de mettre en place des projets étalés sur 4 semaines, avec une trame, une

histoire, qui stimulent les enfants, et autour desquelles s'organisent les activités de développement du langage. Il a été difficile de faire ce choix étant donné que certains élèves sont souvent absents. Néanmoins, il me semble que cette configuration permet chaque semaine de développer des capacités langagières malgré que les élèves ne soient pas réguliers, tout en améliorant considérablement le niveau des élèves présents chaque semaine. Il aurait été difficile d'atteindre un tel résultat avec des séances ponctuelles et sans construction logique.

J'ai choisi de mettre en place des projets sur 4 semaines car cela permet aux élèves de créer du sens à travers les activités menées, ce qui est crucial. Au cours de mon entretien avec Lucie Deleplanque, musicienne intervenante, lorsque je lui ai demandé qu'elles étaient ses principes de base pour des interventions réussies, elle m'avait répondu « *Il faut aussi que les séances s'inscrivent dans une continuité, dans un projet d'ensemble, et chaque séance doit viser un ou plusieurs objectifs bien précis* ». Cette déclaration m'a donc confortée dans mon choix d'organisation. Afin de préparer mes projets et mes séances, il m'a fallu rechercher des ressources pour m'aider à la fois dans l'atteinte des objectifs de langage et des objectifs d'éducation musicale.

2. Ce que suggère l'enseignement actuel

En maternelle, il n'existe pas de structures spécialisées pour l'accueil des enfants allophones comme c'est le cas en école élémentaire et dans le second degré. En effet, étant donné que l'entrée dans le langage s'effectue pour toute personne à cette période de la scolarisation, on estime que les élèves peuvent combler leurs lacunes progressivement. Néanmoins, les enfants non-francophones ne bénéficient pas du même « bain de langage » que les enfants francophones. Il faut donc adapter l'approche pédagogique à leurs besoins, mais il n'existe pas de réels programmes prévus pour les enfants allophones en maternelle. Les indications données suggèrent de viser les objectifs cités dans les programmes d'enseignement, en réduisant les attentes. Concrètement, pour un élève de moyenne section non-francophone, on visera plutôt des compétences de petite section. Je présenterai les informations et les ressources disponibles qui indiquent les objectifs à atteindre et les moyens disponibles, tant par rapport au développement du langage que par rapport à la musique.

A. Pour le développement du langage oral

L'école maternelle est le lieu où se mettent en place les compétences communicationnelles des élèves. Ainsi, un élève non-francophone peut aspirer à rejoindre le niveau de ses camarades francophones grâce aux situations rencontrées en classe qui invite au développement de l'oral. Dans l'ouvrage ressource *Le langage à l'école maternelle*, il est rédigé que « *le processus d'apprentissage qui conduit progressivement l'enfant vers la maîtrise du système de la langue [...] s'ancre dans les actes de communication* »¹⁶. Ainsi, dans les programmes de maternelle de 2008, les principaux objectifs de langage sont de l'ordre de la capacité à comprendre, à s'exprimer et à tendre vers une maîtrise progressive de la langue. Dans les nouveaux programmes de mars 2015, une place plus grande est accordée au travail sur le langage oral, comme pilier du développement global de l'enfant. Si l'on regarde plus précisément les objectifs présentés dans les propositions de progressions de maternelle, il est question de pousser les enfants à oser s'exprimer et à formuler clairement leurs propos, en développant leur capacité d'écoute, leur vocabulaire et leurs outils de langage. Pour permettre aux élèves non-francophones de développer ces aspects, il faut absolument avoir recours à beaucoup d'activités sollicitant l'oral, que ce soit dans le cadre de l'écoute ou de l'échange. Il est entre autre conseillé de réciter des contes, de lire des albums et d'utiliser les comptines pour développer « *le pouvoir de représentation du langage* », l'imaginaire des enfants, et proposer une approche différente de la langue¹⁷.

La première étape de l'acquisition du langage est la perception des sons qui le composent. Tout individu confronté à une nouvelle langue aura d'abord besoin d'une phase d'« acclimatation » de l'oreille au cours de laquelle se développe la perception des différentes unités sonores. Ensuite seulement peut-on déchiffrer les messages perçus. Chez l'enfant, l'étape de perception et de compréhension du discours oral se construit principalement de la période fœtale jusqu'au 10 premiers mois de l'enfant. En effet, jusqu'à ce stade, les nourrissons sont capables de distinguer les sons constitutifs de toutes les langues. Par la suite, cette capacité de discrimination s'amenuise, d'où les difficultés que l'entrée dans une autre langue que sa langue maternelle peut présenter. Dans son ouvrage *Apprendre à parler avec des comptines*, Marie Goetz-Georges explique

¹⁶ Ministère de l'Éducation Nationale, *Le langage à l'école maternelle*, Ressources pour faire la classe, juillet 2011

¹⁷ Ministère de l'Éducation Nationale, *Le langage à l'école maternelle*, Ressources pour faire la classe, juillet 2011

l'importance d'apprendre aux élèves à écouter avant d'entrer dans le travail de prononciation et d'articulation. Il faut commencer par faire entendre beaucoup de discours en français aux enfants non-francophones. A travers des activités d'écoute variées et nombreuses, les enfants développeront progressivement leur capacité à comprendre, puis à formuler un discours. Ensuite seulement seront-ils à même de développer d'autres compétences relatives au langage oral. Il faut être capable de bien entendre avant de bien parler.

B. Pour la musique

A l'école maternelle, l'éducation musicale n'est pas encore présente en tant qu'objet d'étude à part entière. Il s'agit plutôt d'un outil par lequel on développe le langage, la mémorisation, la communication, ... La musique n'est pas présentée comme un sujet que l'on aborde concrètement avec les enfants, mais plutôt que l'on traite de manière détournée à travers les comptines, les jeux dansés et les jeux rythmiques. Du coup, elle est souvent confondue avec la littérature et les activités sportives. Sur le site Eduscol, il est spécifié que l'éducation musicale en maternelle réside dans les activités d'écoute et la pratique du chant, visant des objectifs pluriels : « *un développement des compétences proprement musicales des élèves* », « *permettre aux élèves de se repérer parmi les caractéristiques d'un mouvement musical ou d'une époque* », « *former l'oreille, développer la maîtrise de la voix et exercer la mémoire musicale* »¹⁸. Malgré tout, on constate que la musique en classe de maternelle n'est pas ou peu étudiée comme une matière à part entière. C'est souvent le cas pour les matières « secondaires » à ce niveau, la priorité étant donnée à l'approche des quantités mais surtout au développement du langage.

Il existe des outils à disposition des enseignants, comme le site Musique Prim qui est en quelque sorte une banque de données musicale. On y trouve des supports pour l'enseignement de l'histoire des arts et de la musique. Il s'agit principalement d'extraits musicaux qui peuvent alimenter des séquences dans ces domaines. De plus, il existe en France des classes à horaires aménagés pour la musique. Il ne s'agit pas d'un enseignement de la musique en classe, mais du dégagement de certaines heures de cours pour des leçons de musique au conservatoire. C'est le cas à l'école du Cariot de Valenciennes, où j'ai effectué un stage de pratique accompagnée. Dans ces classes, tous les élèves ne sont pas

¹⁸ <http://eduscol.education.fr/pid23249-cid59468/education-musicale.html>, consulté le 17/04/2015 à 15h34

forcément musiciens. Ce que j'ai par conséquent observé est que le dispositif CHAM creuse les écarts entre les élèves, principalement aux niveaux des résultats scolaires. En effet, sur 27 élèves seulement 6 avaient des difficultés. Il s'agissait des élèves non-musiciens. Cela est probablement lié au milieu social et/ou au contexte familial dont ils sont issus, mais malgré tout, dans cette configuration, la musique est plus un facteur discriminant qu'un facteur rassembleur. L'accès à la culture, au développement de la créativité et aux autres bénéfices de la musique sont donc réservés à ceux qui ont assez de chance pour être inscrits au conservatoire de musique.

Au Canada, la musique est beaucoup plus présente dans l'éducation, et par conséquent il existe de nombreuses recherches sur ses apports. Entre autre, une étude réalisée sur 3 ans par Katharine Smithrim et Rena Upitis¹⁹, qui analyse les effets de la mise en place d'un programme d'apprentissage par les arts dans des collèges, a débouché sur la création d'un programme d'enseignement et d'outils pour la mise en place de mesures similaires²⁰. Dans cette étude, elles citent Walter Pitman, qui précise leur pensée quant à la façon dont elles envisagent l'éducation artistique : « *every child must be brought to a level of arts literacy that will make life joyful and productive* »²¹. On constate donc que Smithrim et Upitis entendent bien faire de l'éducation musicale un facteur d'épanouissement. Enfin, en stage dans une UPE2A de Villeneuve d'Ascq, l'enseignante nous a fait part de son attrait tout particulier pour les méthodes pédagogiques canadiennes pour l'enseignement du français qu'elles emploient, sollicitant beaucoup le recours à la musique et qu'elle considère beaucoup plus épanouissantes et efficaces que le peu de ressources dont disposent les enseignants français.

On peut constater une très nette différence entre la philosophie éducative canadienne et la philosophie éducative française par rapport aux arts. Malgré tout, dans les nouveaux programmes et propositions de programmes de 2015, on sent une réelle volonté de repenser les apprentissages à partir des élèves, en partie en accordant une place plus importante à l'éducation artistique (et donc musicale) et à l'épanouissement de l'enfant.

¹⁹ UPITIS, R. et SMITHRIM, K., *Apprendre par les arts*, 2002, Canadian Journal of Education 28, 1 & 2, 2005, p.109-127

²⁰ <http://www.apla.cc/>

²¹ PITMAN W., *Learning the arts in an age of uncertainty*, Toronto: Arts Education Council of Ontario, 1998.

C. Pour le développement général des élèves

« *L'école maternelle est une école bienveillante, plus encore que les étapes ultérieures du parcours scolaire. Sa mission principale est de donner envie aux enfants d'aller à l'école pour apprendre, affirmer et épanouir leur personnalité. Elle s'appuie sur un principe fondamental : tous les enfants sont capables d'apprendre et de progresser. En manifestant sa confiance à l'égard de chaque enfant, l'école maternelle l'engage à avoir confiance dans son propre pouvoir d'agir et de penser, dans sa capacité à apprendre et réussir sa scolarité et au-delà.* »²²

La maternelle est la première étape de la scolarisation de la plupart des individus en France. Dans les nouveaux programmes de 2015 sont définis de nouvelles finalités, davantage centrés sur l'enfant que sur la recherche de performance, via des objectifs chiffrés ou quantifiés. Un de ces aspects est le développement de la mémoire, reconnue comme facteur de réussite scolaire, car la capacité de mémorisation conditionne l'acquisition des connaissances et le développement des connaissances. Cette indication est par exemple présente dans le plan de prévention pour l'illettrisme pour l'école maternelle de 2011. Dans le document « Pourquoi et comment faire apprendre des comptines à l'école maternelle ? », Christelle Robert écrit qu'« *apprendre par cœur en dehors de contextes et de situations signifiantes est aussi stérile que la succession et la diversification d'expériences sans travail langagier d'accompagnement et de structuration systématisé* »²³. Il n'est pas question de remplir la tête des élèves avec des informations vides de sens, ni de proposer une multitude de savoirs sans effectuer un travail langagier, essentiel pour fixer les connaissances. Dans *Le langage à l'école maternelle*, il est indiqué quelques règles à respecter pour développer efficacement la capacité de mémorisation des élèves. J'en retiendrai trois, qui ont principalement influencé mes travaux :

- « *La mémorisation a besoin d'un projet* ». Pour donner du sens aux activités menées en classe, il est important que les élèves saisissent la finalité de leur travail. C'est cette projection dans le futur qui favorisera la mémorisation
- « *La mémoire ne retient que ce qu'elle comprend* ». Ce point rejoint le précédent, mais il sous-entend également qu'il faut s'assurer de la compréhension

²² Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015

²³ ROBERT C., *Pourquoi et comment apprendre des comptines à l'école maternelle ?*, Groupe départemental PEMF de la Sarthe, 2010-2011

complète des enfants au cours des activités, qu'il s'agisse de vocabulaire, de compréhension orale ou d'objectifs.

○ « *La mémoire est multiforme* ». On ne peut pas se contenter d'aborder un sujet, un thème sous un seul angle. Il faut solliciter les différentes formes de mémoire, liées entre autres aux 5 sens : le toucher, l'ouïe, la vision, le goût, l'odorat. Il faut aussi inclure la mémoire kinesthésique qui est sollicitée par le mouvement, par l'action du corps. Il faut donc permettre aux enfants d'être actifs, en sollicitant leurs sens afin de développer efficacement leur capacité de mémorisation, d'autant plus que chaque individu a un type de mémoire dominant. Ainsi on offre à chaque élève l'opportunité d'intégrer complètement les savoirs.

Pour concevoir une pédagogie efficace, il faut considérer tous les critères pouvant favoriser l'apprentissage. Tout comme le recours à la musique, la sollicitation et le développement des capacités de mémorisation est crucial, car sans mémorisation il n'y a pas de résultats sur le long terme. C'est pourquoi il faut prendre en compte chaque variable qui puisse influencer l'acquisition de connaissances et le développement de compétences. Ces variables divergent selon les objectifs visés et le public ciblé. Les enfants allophones, en cours d'apprentissage du français nécessitent des approches encore différentes de celles mises en place auprès des élèves francophones.

3. La légitimité de la musique dans l'enseignement du FLE

La musique fait partie d'un des enseignements autour desquels peut se construire la communication en maternelle. Comme c'est écrit dans le document *Le langage à l'école maternelle*, la priorité donnée au développement du langage « *ne se perçoit pas aux dépens des autres domaines d'activité, mais à partir d'eux* ».

Il est intéressant de relever le fait qu'il existe des points communs entre le langage et la musique, au point de vue cérébral. Tout d'abord, il semblerait que les informations prosodiques, relatives à la « musicalité » du langage, et les informations rythmiques de la musique soient traitées de manières similaires dans le cerveau. C'est en tout cas ce qu'avancent les auteurs du *Cerveau musicien* « *Des processus similaires seraient mis en jeu par le traitement d'incongruités rythmiques dans la musique et des certains aspects du traitement prosodique du langage* », mais sans affirmer pour autant un

lien irréfutable entre ces paramètres. En ajoutant à cette donnée, que « *ces deux aspects du langage, prosodie et syntaxe, ne sont pas traités différemment* », on peut supposer que des activités rythmiques peuvent développer la logique syntaxique des individus. Il est en tout cas certain que le rythme est étroitement lié au développement de la structure linguistique et à l'amélioration de la segmentation des mots²⁴.

Le recours à la musique présente encore plus d'intérêt en maternelle qu'au cours élémentaire. En effet, c'est pendant la petite enfance que les capacités musicales se développent le plus, après quoi le « potentiel musical inné » se stabilise, vers l'âge de 6 ans²⁵. La musique permet de développer des capacités à « *identifier, comparer et reproduire la hauteur, la durée, l'intensité et le timbre* », qui sont essentielles dans l'éducation musicale. Il faut donc profiter de l'école maternelle pour développer ces compétences innées, qui peuvent permettre l'émergence et l'amélioration des habiletés linguistiques des enfants²⁶. Dans leur étude sur l'utilisation des comptines dans les jardins d'enfants, Jonathan Bolduc et Pascal Lefebvre ont testé les effets significatifs du recours à ces chansons enfantines sur les compétences langagières des enfants. La population étudiée a été divisée en quatre groupes. Le groupe 1 bénéficiait de séances uniquement musicales, le groupe 2 de séances de langage, le groupe 3 d'une combinaison des deux, et le groupe 4 d'écoute passive de comptines durant les temps libres. Pour les trois premiers groupes, les séances interventions commençaient toutes de la même façon : écoute d'une comptine, repérage des mots incongrus et explication du vocabulaire avec supports visuels. Les résultats des groupes 1 et 3 montrent un développement significatif chez les enfants de la conscience phonologique, de l'« orthographe inventé²⁷ », et de la mémoire verbale. Dans le groupe 2, c'est principalement la conscience phonologique qui a été améliorée. Enfin, pour le groupe 4, on voit une réelle évolution de la perception tonale et du rythme. Ainsi, chaque façon d'utiliser la musique a son propre intérêt. On peut donc supposer que combiner ces quatre types de séances permettrait un développement global, en musique et

²⁴ RUBINSON L., E., *A correlational study of the relationships be-tween music aptitude and phonemic awareness of kindergarten children*, Capella University, 2009

²⁵ « *Early childhood is the optimal time to nurture and develop musical knowledge because innate musical potential seems to stabilize before the first year of primary school* », Gordon, E., E., *A Music learning theory for newborn and young children* (3rd ed). Chicago, IL: G.I.A. Publications, 2003

²⁶ BOLDUC J., LEFEBVRE P., Using nursery rhymes to foster phonological and musical processing skills in kindergarteners, *Creative Education*, 2012, Vol. 3, No. 4, p. 495-502

²⁷ Dans l'étude « Using nursery rhymes to foster phonological and musical processing skills in kindergarteners », le terme exact est « *inventend spelling* » que l'on traduirait plutôt par « écriture inventée en français.

en langage. L'étude menée sur une durée assez courte de 10 semaines apporte des résultats considérés comme significatifs par rapport à l'intérêt de l'utilisation des comptines, et donc de la musique, pour développer les « processing skills » (habiletés de traitement) en phonologie et en musique. On réalise donc l'ampleur que ces bénéfiques pourraient avoir si ce genre de pratique était continu, sur une année scolaire complète. Il est de toute façon conseillé d'avoir recours aux comptines, étant donné tous les bienfaits qu'elles génèrent auprès des élèves : « *amélioration de la prononciation et de l'articulation, appropriation des réalités sonores, imprégnation de règles linguistiques et de modèles syntaxiques, développement de l'imaginaire et de la créativité* »²⁸.

En stage d'observation, une enseignante m'a dit au sujet de ses élèves de CE1 « *C'est pas croyable, ils peuvent retenir des paroles de chansons sans problème, mais ils sont pas capables de me réciter 3 lignes de poésie. Des chansons compliquées en plus !* ». Encore une preuve que la musique permet d'augmenter la mémoire des élèves. Cependant, il est important de travailler toutes formes de mémorisation, surtout que lorsque l'on retient des paroles de chansons, on ne retient pas forcément le sens. Il faut donc prendre des précautions sur la manière dont est employée l'éducation musicale, pour mettre en place des situations d'apprentissage efficaces.

Toutes ces informations qui révèlent l'efficacité de la musique ainsi que certaines modalités de mise en place témoignent de l'intérêt que cette matière peut représenter dès l'école maternelle. Néanmoins, il reste difficile de trouver une pédagogie simple et clairement formulée permettant de développer des pratiques efficaces au quotidien, dans la classe.

III. Elaboration d'une pédagogie

1. Contraintes liées à l'enseignement à des allophones

Je souhaite rappeler les contraintes qui sont liées à l'apprentissage du français à des enfants allophones et dont il faut tenir compte dans l'élaboration de la pédagogie qu'on souhaite mettre en place. Il n'existe que très peu d'informations pouvant aider un

²⁸ Ministère de l'Éducation Nationale, *Le langage à l'école maternelle*, Ressources pour faire la classe, juillet 2011

enseignant de classe de maternelle face à des enfants allophones. La plupart des ressources sont à destination des gens du voyage, et s'adressent aux enseignants de cycle 2 et 3. Il faut donc adapter sa pédagogie en s'inspirant des programmes d'enseignement classiques, et en insistant sur certains aspects qu'il est nécessaire de développer davantage avec les élèves non-francophones.

Tout d'abord, il est essentiel de permettre aux enfants non-francophones d'entendre beaucoup de français, avant d'espérer les entendre le parler. On ne tient pas forcément compte du fait que certaines sonorités n'existent pas dans certaines langues, tout comme des sons de la langue française n'existent pas dans certaines dialectes. Or, les quatre enfants à ma charge ont tous une langue maternelle dont l'alphabet n'est pas latin. Pour deux d'entre eux, il s'agit de l'alphabet cyrillique, et pour les deux autres de l'alphabet arabe. Il est donc essentiel de privilégier des activités de discrimination auditive, qui les aideront à mieux percevoir les sons qui composent le français. Cela ne signifie pas qu'il faut pratiquer uniquement l'oral, mais lui accorder une plus grande place dans les séances dans un premier temps, puis réduire peu à peu le temps accordé, pour proposer des activités qui solliciteront plus l'articulation, la prononciation, la construction syntaxique et le vocabulaire.

Ensuite, étant donné qu'il faut donner du sens aux mots que les enfants entendent, il est impératif de travailler avec des supports visuels. Ils représentent la base du travail de vocabulaire avec les enfants allophones, sans quoi il serait difficile de leur donner accès à la dimension du signifié (concept), bien qu'ils discernent correctement le signifiant (mot). Qu'il s'agisse d'albums pour enfants, de flashcards, de tableaux, de photographies, de jeux, de vidéos, il est nécessaire de donner aux élèves allophones des outils visuels sur lesquels ils puissent apposer les mots perçus. L'idéal est de disposer de plusieurs supports pour qu'ils puissent réellement saisir la réalité du concept présenté. Par exemple, si l'on travaille sur le thème des fruits et légumes avec un album, il est important de réinvestir le vocabulaire avec des photographies ou de vrais fruits et légumes, sans quoi les enfants garderaient en tête l'image dessinée, qui ne correspond pas forcément à la réalité. A l'inverse, si l'on travaille le vocabulaire du corps, il n'est pas nécessaire de multiplier les illustrations ou photographies utilisées, puisque nous disposons tous d'un corps qui peut servir de support. Par contre, il devient intéressant de développer l'imaginaire autour d'histoires farfelues en lien avec ce thème, étant donné que les élèves

seront à même de comprendre le vocabulaire utilisé. Dans chaque situation, il faut s'assurer que les élèves disposent des outils nécessaires pour comprendre le sens du travail effectué. « Faire sens » permettra une bonne mémorisation et donc accélèrera l'acquisition du langage.

La mémorisation étant cruciale pour le développement du langage, il faut penser à solliciter toutes les formes de mémoire qui pourraient aider les enfants à ancrer en eux les informations qu'ils découvrent. On ne peut donc pas se contenter d'utiliser des supports visuels. Il est par exemple possible de solliciter la mémoire auditive avec des vidéos ou des enregistrements audios. Le recours à la musique permet également de mettre les élèves en mouvement, grâce à la danse ou à un travail rythmique. Ainsi, on peut développer la mémoire kinesthésique, qui est rattachée à l'action corporelle. Par exemple, pour le travail du vocabulaire du corps, il est essentiel de proposer des activités au cours desquelles les enfants peuvent être actifs, en explorant les possibilités de mouvement dont ils disposent. Ensuite, proche de la mémoire kinesthésique mais encore différente, la mémoire haptique relative au toucher peut également être sollicitée. Elle est moins pertinente car les informations perçues sont mémorisées au maximum 10 secondes. En revanche, les sensations provoquées par le toucher peuvent tout de même donner lieu à un travail de verbalisation, qui fixera le ressenti des élèves, leur permettant de se souvenir de ce qui a été vécu. Par exemple, nous savons tous quelle sensation procure le fait de toucher une pêche, car nous l'avons vécu, bien que d'un point tactile nous ne ressentions plus rien. Pour terminer, le goût et l'odorat sont moins évidents à employer, car ils impliquent des situations particulières, comme la réalisation d'une recette, ou une sortie éducative, au cours desquelles on peut mobiliser ces sens. Néanmoins, il faut varier le plus possible les types de supports et de situations rencontrés, afin de solliciter toutes formes de mémoires et s'assurer de l'acquisition des connaissances.

Ces conditions spécifiques à l'enseignement destiné aux enfants allophones viennent compléter les apports connus de l'utilisation des comptines en maternelle (« jardins d'enfants » au Canada). En mettant en lien ces informations avec des objectifs d'éducation musicale experts, il est possible d'esquisser un projet répondant aux objectifs que je me suis fixé.

2. Présentation du projet élaboré

Le projet que j'ai mené a principalement un objectif de développement du langage oral, que j'ai eu la chance d'allier avec la musique dans le cadre de mon stage. J'ai donc dû préparer des séances de langage pour des enfants allophones de maternelle sans réels outils ou compétences spécifiques à ma disposition. Il m'a fallu trouver quoi faire, sans vraiment savoir comment.

Dans un premier temps, j'ai proposé des séances thématiques, à la manière de Jonathan Bolduc et Pascal Lefebvre, mais j'ai vite douté de l'efficacité de celles-ci, d'une part parce que je ne suis spécialiste ni en musique, ni en langage, et surtout car les enfants n'étaient pas très impliqués dans les activités. Je ne saurais dire si c'était lié au fait qu'ils ne me connaissaient pas encore bien, ou si le problème venait de l'organisation des séances. Je pense tout de même que l'absence de finalité évidente empêchait les enfants de s'investir dans les activités. Elles commençaient par une phase de description d'albums, sans la lecture des textes. Ensuite, je proposais une comptine, mais les élèves ne voulaient pas chanter, me disant qu'ils n'en était pas capables, ou qu'ils étaient trop fatigués. Après, je proposais un jeu en lien avec le thème de la semaine. Pour finir, je lisais l'album qu'ils avaient vu en début de séance. Ces premiers essais n'ont pas été concluants. Il faut préciser qu'à cette époque, seulement deux des élèves étaient présents. J'ai parfois fait cours à Rekia uniquement. Je pense que cela a beaucoup joué sur leur investissement dans les activités. Néanmoins, j'ai quand même repensé mon approche, en partie grâce aux observations que j'ai pu mener avec des intervenants en musique diplômés du CFMI²⁹.

Avec l'observation de séances, je recherchais un moyen de faire entrer les élèves dans le chant et de comprendre comment enseigner la musique de manière experte dans le cadre scolaire. Premièrement, j'ai remarqué que le temps d'échauffement corporel et vocal permet vraiment de capter l'attention et la concentration des élèves, au-delà de la finalité première étant de préparer le corps et la voix. Ensuite, pour entamer le chant, j'ai pu observer deux façons différentes de procéder. Même si les deux intervenants sont d'accord pour dire qu'il faut toujours commencer dans le silence, M. Kressman avait quand même tendance à créer le silence en commençant à jouer de la guitare pour attirer l'attention des élèves, et à chanter une fois qu'ils étaient calmes. De son côté, L.

²⁹ Mathieu KRESSMAN et Lucie DELEPLANQUE, intervenants à Lille.

Deleplanque demandait toujours le silence avant de commencer. Je ne saurais dire quelle technique est plus justifiée, mais il me semble tout de même que commencer à jouer quand les élèves sont bruyants ne les place pas dans une attitude propice au chant. Comme me l'a dit M. Kressman « *Le meilleur ami de la musique c'est le silence* ». Dans cette optique-là, il me semble qu'il faut donc apprendre aux enfants à être et restés silencieux, en exigeant d'eux d'être calmes avant de débiter une activité. Par rapport à l'apprentissage d'une chanson, s'il y'a quelque chose que j'ai retenu c'est qu'il faut faire confiance à la capacité de mémorisation des élèves. Il n'y a pas de règle particulière si ce n'est d'apprendre progressivement la chanson et d'adapter la tonalité à l'âge des enfants. Enfin, pour la fin de séance, L. Deleplanque m'a conseillé d'aménager des temps calmes pour mettre des mots sur ce qui a été fait « *en fin de séance un temps de bilan, pour rappeler ce qu'on a fait. C'est important parce qu'on les voie qu'une fois par semaine, donc il faut formuler clairement ce qui a été fait* ». Forte de ces informations et de l'éclairage que ces observations ont pu m'apporter, j'ai repensé ma façon d'intervenir auprès des élèves.

Après avoir réfléchi longuement à la façon dont je pouvais organiser mes séances de langage musicales, j'ai finalement défini une « trame » générale qui guiderait mes séquences. Le premier principe que je souhaitais mettre en place est l'organisation par projet, de plus ou moins 4 semaines, qui donne du sens aux activités menées avec les élèves. Ensuite, pour chaque séquence, j'ai recours à une histoire, qui évolue chaque semaine, qu'elle soit inventée ou tirée d'un album. Ainsi, les élèves sont curieux de connaître la suite, d'une séance à l'autre, et si certains ont été absents, c'est l'occasion de demander aux présents d'expliquer ce qu'il s'était passé la fois d'avant. L'histoire est accompagnée de supports visuels pour solliciter la description d'image et la découverte de nouveau vocabulaire. De plus, je propose pour chaque séquence une activité musicale différente, travaillée et approfondie au cours des 4 séances qui la composent. Enfin, j'essaie de réinvestir le vocabulaire appris soit avec des jeux (memory, loto, etc.), soit avec des temps de dictée à l'adulte, au cours desquels les enfants sont amenés à réfléchir sur la façon dont formuler leurs idées et sur la construction des phrases.

Par rapport au développement de l'articulation et de la prononciation, j'ai défini une progression de sons, inspirée de l'ouvrage *Apprendre à parler avec des comptines*, qui se base sur le principe de Jakobson comme quoi la conscience phonémique est développée grâce à l'opposition de phonèmes d'abord assez éloignés du point de vue

phonétique (par exemple [a] opposé à [i]), puis de phonèmes dont la prononciation est proche (par exemple [k] opposé à [g]). J'ai donc intégré des mots de vocabulaire sollicitant les sons que je prévoyais de travailler dans les supports que j'ai confectionnés. J'ai vite réalisé qu'il serait difficile de suivre cette progression car réaliser ses propres supports pédagogiques demande beaucoup trop de temps, et trouver des supports existants qui contiennent les sons que l'on vise est assez compliqué. Dans son ouvrage³⁰, Marie Goetz-Georges propose des comptines pour chaque objectif (de prononciation, de vocabulaire, de syntaxe) mais qui n'ont pas forcément de sens. Il s'agit d'outils de travail qui peuvent être utilisés plutôt en classe, pour un travail approfondi sur certains aspects de la langue, mais qui ne sont pas pertinents dans le cadre de mes interventions. J'ai donc décidé d'abandonner cette progression, même si je considère cette méthode très intéressante pour un professeur titulaire qui peut s'en servir au fur et à mesure des sons que les enfants découvrent dans l'année.

Pour résumer j'ai choisi d'organiser mes séquences autour d'objectifs musicaux différents, qui sont développés au cours des séances. Les séances elles-mêmes varient entre activités consacrées au langage, à la musique, aux deux combinées, et au réinvestissement des acquis de langage. Le tout s'articule autour d'une histoire qui sert de trame pour stimuler l'intérêt des élèves. Mais il reste difficile de laisser une place suffisante à la musique pour développer des compétences musicales expertes en même temps que des compétences langagières, en n'étant spécialiste ni dans l'un, ni dans l'autre de ces domaines.

3. Intégration d'objectifs musicaux

Il n'est pas évident en une heure de développer à la fois des compétences langagières et des compétences musicales. Même si, comme l'ont démontré J. Bolduc et P. Lefebvre dans leurs recherches, l'utilisation des comptines développe des « *processing skills* »³¹ dans les deux domaines, mon objectif principal reste le développement du langage oral chez les enfants allophones, leur permettant rapidement d'entrer dans la communication. Pour réussir à développer pleinement des compétences en musique et en langage, j'ai choisi de mettre en place des activités qui d'une part traitent de chacun des

³⁰ GOETZ-GEORGES M., *Apprendre à parler avec des comptines*, Retz, 2009

³¹ Il est difficile de trouver une traduction correcte de ce terme. Ici, il s'agit des capacités à traiter des informations, de nature musicale ou phonologique.

aspects séparément, puis d'autre part, qui réinvestissent les acquisitions faites dans des activités combinées. Je n'ai pas la prétention de créer quelque chose de révolutionnaire, mais quelque chose de simple à concevoir et à mettre en place.

Dans un de ses articles, Jonathan Bolduc s'intéresse à la façon dont sont mises en place des séances d'éducation musicale en école maternelle, et surtout quels types d'activités les enseignantes proposent³². Ainsi, il répertorie principalement des activités de discrimination auditive, d'exploration auditive, de création langagière et musicale, d'interprétation musicale et d'appréciation musicale. Ces différentes façons de travailler la musique balayaient toutes les facettes de l'éducation musicale : de l'écoute, à la production, en passant par l'analyse. Il est donc intéressant de penser sa pratique en variant les activités, pour développer chez les élèves plusieurs compétences relatives à la musique. Les éléments clés à développer en éducation musicale sont la hauteur, l'intensité, le timbre, la forme (l'organisation musicale) et la durée. Donc, à travers les cinq types d'activités pertinentes à mettre en place, il faut tendre à travailler ces paramètres chez les élèves, qui sont indispensables pour l'éveil musical, comme nous l'avons évoqué précédemment. De plus, J. Bolduc rappelle l'importance de passer par le jeu pour transmettre des apprentissages aux enfants, car cela rejoint les besoins des élèves. Il cite le Conseil canadien de l'apprentissage qui dit que « *Le jeu enrichit globalement la croissance de l'enfant : il constitue le fondement des compétences qui [...] ouvrent la voie à l'apprentissage* »³³. C'était également la pensée de Friedrich Fröbel, qui soutient que l'homme a une tendance fondamentale à l'activité, et qu'elle s'exprime chez l'enfant sous forme de jeu « *Il faut ainsi que toute l'occupation de l'homme en son enfance soit également issue du plus simple. L'activité de l'enfant consiste toutefois en son jeu* »³⁴. Enfin est évoqué le besoin de mettre en place des rituels, pour donner des repères aux élèves et créer un climat de confiance. Cela permet aux enfants de s'exprimer plus aisément et de s'épanouir dans les activités proposées.

Selon les objectifs musicaux fixés dans les séquences, les activités musicales ne sont pas toujours les mêmes. Mais en l'état actuel des choses, j'ai déjà fait travailler les

³² BOLDUC J., « Les interventions éducatives en éducation musicale d'enseignantes de maternelle », *Revue pour la recherche en éducation*, Vol. 2, 2012, p.17-31

³³ Conseil canadien sur l'apprentissage, « Le centre du savoir sur l'apprentissage chez les jeunes enfants ». *Carnet du savoir*, 2006, p. 2.

³⁴ FRÖBEL F., *Erneuerung des Lebens fordert das Jahr 1836*, 1836

enfants sur le chant, la hauteur et le rythme. Au cours de mon premier projet, j'avais créé une comptine qui racontait les aventures d'un personnage. Au cours de l'échauffement corporel, je faisais travailler le vocabulaire du corps. A présent je n'insiste plus, car les enfants citent leurs parties corporelles spontanément. Au cours de l'échauffement vocal, je travaillais des sons, des combinaisons de sons, en faisant varier la hauteur et l'intensité. Ensuite, j'entrais dans la phase de chant, qui sollicitait le vocabulaire entendu, mais je m'attardais surtout sur la justesse et la bonne prononciation des mots, essentielle pour un résultat harmonieux. J'ai donc pu intégrer et travailler des objectifs musicaux sans jamais oublier les objectifs de langage qui étaient fixés, mais en laissant une réelle place à l'éducation musicale. Ensuite, ce que les élèves ont appris au cours d'une séquence est réinvesti dans la suivante, ce qui permet que les enfants se sentent à l'aise dans les activités et accèdent à un niveau de maîtrise supérieur à celui atteint précédemment. Par exemple, une comptine apprise peut être réutilisée dans un travail sur le rythme, sur la danse, peut continuer d'être chantée à chaque séquence.

Il est important d'avoir conscience des paramètres musicaux à développer chez les enfants, ainsi que de considérer les différents types d'activités à proposer pour y parvenir. Il faut en tenir compte dans la planification des séquences et des séances.

IV. Retour sur expérience

1. Mise en place

Chaque séance suit un ordre assez précis, ou travail sur le langage et musique s'enchaînent de manière logique.

Pour commencer, un rituel « Comment vas-tu ? », au cours duquel je prends le temps de demander à chaque élève comment il se sent, de reformuler avec lui ce qu'il essaie de dire. Les enfants disposent de smileys que j'ai réalisés pour les aider et avec lesquels on réinvestit chaque semaine le vocabulaire relatif à leur état (triste, heureux, fatigué, etc.). Au cours de ces temps, je laisse les enfants s'exprimer librement et me parler de ce qu'ils ont envie. Il s'agit d'un moment intéressant car les élèves s'ouvrent de plus en plus, et osent prendre la parole. Il s'agit d'un moment au cours duquel le langage d'évocation est sollicité également.

Ensuite, je présente le support visuel qui sera utilisé pendant la séance. Si c'est la première de la séquence, je ne montre que ce qui va être sollicité ce jour. S'il y'a eu d'autres séances avant, je montre ce qui a été vu précédemment, pour réinvestir le vocabulaire. On travaille beaucoup sur la description d'images, même des plus petits détails. L'important est que les enfants prennent la parole, et osent formuler leurs idées. C'est l'occasion de travailler à l'oral la construction de phrase, de reformuler avec eux. Pour le premier projet, les supports étaient des peintures, qui relataient l'histoire de Pipa le rat. J'avais également fait une peinture du personnage seul, pour que les enfants visualisent bien ce qu'était un rat. Sur chaque visuel se trouvaient des traces de pas qui indiquait par où il était parti. J'avais expliqué aux enfants qu'il fallait absolument le retrouver parce que son papa était très inquiet. Donc, à chaque séance, je montrais les images vues auparavant, pour rappeler ce qu'il s'était passé. A la fin de la séquence, j'avais caché la peluche en forme de rat qui m'avait inspiré l'histoire dans la classe. Ainsi, les enfants ont dû retrouver Pipa qui s'était enfui dans la classe.

Après la description d'images commence le travail en musique. Pour mettre les élèves en condition de chant, je les fais se lever et débute par un échauffement corporel et vocal. Au début je ne savais pas trop comment procéder, puis en stage d'observation j'ai vu L. Deleplanque intervenir avec des maternelles. Elle leur demandait de faire comme s'ils prenaient une douche, en frottant bien chaque partie du corps. J'ai donc essayé de mettre en place la même chose avec mes élèves allophones, et cela a très bien marché. J'ai constaté qu'il était beaucoup plus facile de les faire entrer dans le chant après un échauffement amusant. J'ai pu au passage travailler le langage du corps, ce qui a préparé ma séquence suivante. Après l'échauffement corporel, l'échauffement vocal m'a permis au cours de mon premier projet de travailler les sons que j'avais prévu pour ma progression, qui était les sons [p], [t], [i], [a], [m], [é], [f] et [u]. J'ai réparti les phonèmes et phonogrammes sur les 4 séances consacrées à cette première séquence. J'appliquais des variations de hauteur, de durée et d'intensité, ce que les enfants trouvaient très amusant et qui s'est avéré assez efficace du point de vue du développement du langage. Ensuite, le chant pouvant commencer. Pour mon premier projet, j'avais conçu une comptine qui relatait l'histoire de Pipa le rat, et qui évoluait chaque semaine au fur et à mesure de ses aventures. Je débutais d'abord en chantant seule, pour qu'ils écoutent bien les paroles et perçoivent bien la hauteur. Ensuite, je leur demandais ce qu'ils avaient entendu, quels mots ils avaient perçus. Une fois ce travail fait, je leur apprenais phrases par phrases le refrain,

puis les couplets. J'ai entre autre remarqué qu'au-delà de trois couplets et d'un refrain, la mémorisation devient compliquée pour des enfants de 4 ans. Mais, à force de travailler la chanson de séance en séance et de continuer à la travailler soit par l'écoute soit par le chant, les enfants l'ont bien mémorisée.

Enfin, pour terminer chaque séance, je propose un dernier travail en lien avec le langage, souvent par rapport au vocabulaire vu. Pour mon premier projet, je consacrai 10 minutes environ à de la dictée à l'adulte, où la consigne était toujours la même « Ce soir, il faudra raconter à papa et maman ce qui est arrivé à Pipa. Comment est-ce que l'on va leur raconter ? ». Ainsi, je crée un lien entre l'oral et l'écrit, sans trop insister sur cet aspect. Il me semblait néanmoins important de montrer aux élèves que ce qu'ils pensent et ce qu'ils disent peut être écrit et conservé. C'était à la fois l'occasion de travailler avec eux le langage écrit, qui demande encore plus de rigueur que le langage oral.

Pour que les enfants se défoulent avant de rentrer chez eux, je leur propose un dernier temps de jeu. Avec ma guitare, je joue la comptine apprise, et pendant que je chante seulement ils peuvent se lever et marcher dans la classe. Cette activité les amène à être attentifs à ma voix, et instinctivement ils développent leur sens du rythme. Et la marche est un des grands principes des pédagogies actives dont Emile Jacques-Dalcroze défendait l'intérêt « *A la base du concept de la libre expression par le mouvement et le déplacement se trouve la marche [...] l'action des membres inférieurs conditionne le rapport au rythme* »³⁵.

Par la suite, j'ai entamé un travail similaire autour d'un album de jeunesse, *Terrible*, d'Alain Serres et Bruno Heitz. Dans cette séquence-ci je travaille les percussions corporelles en lien avec le vocabulaire du corps, et la figure du grand méchant loup, élément très présent dans l'imaginaire enfantin. Je poursuis le travail du chant déjà entamé, pour continuer de développer les compétences déjà travaillées.

³⁵ JACQUES-DALCROZE J., *Le rythme, la musique et l'éducation*, 1965

2. Résultats

Mon stage a débuté au mois de février 2015 et se poursuivra jusqu'en juin 2015, ce qui me laissera le temps de mesurer plus précisément les effets du travail effectué avec les quatre enfants allophones dont j'ai la charge.

A ce jour, j'ai réalisé une évaluation sur le premier projet que j'appellerai « Pipa le rat ». Bien que j'ai pu lire des articles qui évoquaient des outils d'évaluation très précis tels que le PAM (phonological awareness measure), l'ISM (invented spelling measure), le PMMA (primary measures of music audition) ou le N-EEL (nouvelles épreuves d'évaluation du langage), je me suis contentée d'une évaluation discrète, en fin de séquence. Pour ce faire, j'avais premièrement préparé une liste de mots et de phrases que j'ai fait répéter aux élèves, chacun leur tour sous forme de jeu en variation la vitesse, l'intensité ou la hauteur à laquelle elles étaient prononcées. Il s'agissait aussi bien de mots et de phrases travaillés au cours des séances que d'éléments nouveaux, sollicitant seulement les sons étudiés. Je voulais déterminer si, d'une part, la prononciation et l'articulation était meilleure qu'au début de la séquence. D'autre part, je voulais vérifier que les élèves étaient capables de réinvestir ces apports dans des situations nouvelles, avec des mots et phrases pas forcément entendus auparavant. J'ai pu constater que les deux élèves qui avaient été présents du début à la fin de la séquence, Rekia et Romain, étaient très à l'aise, et à part pour l'opposition des sons [é] et [i], ils n'avaient aucune difficultés. En revanche, Mari qui a pourtant un bon niveau de français avait beaucoup de mal à répéter clairement les phrases que je lui dictais. Elle n'avait pas de difficultés particulières par rapport aux oppositions de sons, mais plutôt du mal à retenir les phrases assez longues et à les restituer, ainsi qu'à articuler. Sara était absente pour des raisons de santé le jour de l'évaluation, ainsi que les séances suivantes. Je ne l'ai donc pas évaluée.

Pour l'évaluation des compétences musicales, j'avoue ne pas avoir réellement mis en place d'évaluation, étant assez oppressée par mes impératifs linguistiques. Cependant, j'ai réussi à atteindre l'objectif relatif à l'apprentissage d'une comptine, d'autant que les élèves chantent juste. En effet, le jour de l'évaluation, les enfants ont réussi à chanter seuls la chanson, jusqu'au deuxième couplet, ce qui représente tout de même huit phrases de 8 temps. Ce travail de chant m'aura en tout cas montré les limites de la capacité de mémorisation des élèves allophones à l'âge de 4 ans, et ainsi je pourrai proposer par la suite des activités qui s'inscrivent mieux dans leur zone proximale de

développement. Je pense qu'il faut donc limiter à 3 couplets les paroles d'une chanson, parce qu'au-delà les enfants perdent le rythme et s'emmêlent dans le texte. Par la suite, on peut augmenter la longueur d'une chanson, mais je pense tout de même qu'il reste difficile pour des élèves d'aller au-delà. Il vaut mieux prêter attention à leur compréhension des textes, à leur prononciation et à leur capacité à chanter juste sur peu de paroles, que de les laisser mémoriser un amas de sons vide de sens et informe.

Enfin, en dehors des séances dont je m'occupe, l'enseignante de maternelle responsable des quatre enfants allophones en classe a vu beaucoup de progrès chez les enfants qui sont réguliers. Rekia développe sa conscience phonologique et commence à jouer avec les mots et les syllabes. Elle construit également de mieux en mieux ses phrases, même si elle ne maîtrise pas encore la conjugaison. Elle parle de manière de plus en plus fluide et spontanée. Romain formule de mieux en mieux ses idées, et se trompe moins sur l'utilisation des mots. Il fait moins d'erreurs de vocabulaire, mais il a encore besoin d'enrichir son lexique pour construire des phrases correctes. Sara qui était quasiment mutique s'exprime beaucoup plus en classe et ose d'avantage prendre la parole. Ses phrases sont très bien construites, et il semble finalement qu'elle soit très à l'aise aussi bien pour la compréhension orale que pour construire ses phrases. Cependant, comme il m'avait été indiqué à mon arrivée, elle aura besoin d'un orthophoniste, car elle a de sérieux problèmes d'articulation et de prononciation. Il est très difficile de la comprendre. J'essaie de la faire travailler d'avantage sur la prononciation, car je ne voudrais pas qu'elle développe un blocage à l'oral. Pour finir, Mari est assez à l'aise à l'oral et construit très bien ses phrases, d'autant qu'elle dispose d'un lexique assez riche. Sa plus grosse difficulté est la mémorisation des informations, car elle est très dissipée. Par exemple, il est difficile pour elle de répéter 3 mots d'affilée. Elle a également des difficultés de prononciation, qui seraient peut-être liées à des problèmes auditifs, qui expliqueraient la difficulté à mémoriser et restituer des mots.

Je réalise également que j'ai moi-même eu du mal à garder en tête la finalité de l'éducation musicale, mais je ne doute pas que mon travail portera ses fruits, surtout que je vois à présent ce qui manque à mes séances pour qu'elles soient plus efficaces :

- Plus de d'explicitation des objectifs musicaux auprès des élèves. Je ne dois pas hésiter à dire clairement aux élèves ce que j'espère travailler avec eux, en termes musicaux. Je tâcherai d'accorder plus de temps de verbalisation, pour leur

transmettre du vocabulaire spécifique et leur permettre de mettre des mots sur les sensations qu'ils rencontrent

- Plus de variété dans les activités d'éducation musicale. Je ne dois pas oublier les cinq types d'interventions listées par J. Bolduc, et tenter de varier les ateliers que je propose, tout au long des séquences. J'essaie d'ores et déjà d'améliorer cet aspect-là dans mon projet suivant, autour des percussions corporelles.
- Plus de précision dans la définition des objectifs, à la fois par séquence mais surtout par séance.

L'élaboration d'un projet alliant musique et langage m'a fait réaliser les différents aspects propres à l'une et l'autre de ces disciplines dont il faut tenir compte dans la mise en place des séances. J'ai pu réaliser la difficulté à atteindre des objectifs doubles, tout en envisageant de manières plus pertinentes d'y parvenir. Mais surtout, j'ai pu être confortée dans l'hypothèse selon laquelle la musique peut jouer un rôle majeur dans le développement du langage oral. J'ai même trouvé une réponse à une question que je ne souhaitais plus soulever : la musique peut également jouer un rôle dans l'épanouissement social, comme c'est le cas pour Sara qui en quelques séances est passée de mutique à bavarde.

Conclusion

La musique en tant qu'objet d'étude devrait être exploitée dès la maternelle, étant donné qu'après l'âge de 6 ans les compétences musicales innées des individus se stabilisent. De plus, le recours à la musique via les comptines a des effets bénéfiques sur les procédés cognitifs relatifs au langage, qui peuvent favoriser le développement de l'oral et donc faciliter l'entrée dans l'écrit, la lecture, et tous les autres apprentissages de l'école élémentaire. Cet enjeu est d'autant plus important pour des enfants allophones, scolarisés en maternelle ordinaire, étant donné qu'il n'existe pas de structures spécialisées pour des enfants de cet âge. La mise en place de projets alliant développement du langage oral et éducation musicale donne des résultats satisfaisants, sur un court terme. Il faudrait approfondir les recherches, sur un plus long terme, et sur un plus large panel d'élèves pour mesurer la différence d'évolution entre des enfants bénéficiant d'un enseignement

uniquement centré sur le travail du langage oral, et ceux bénéficiant de séances d'éducation musicale. Malgré tout, les résultats apportés par les séances de langage et d'éducation musicale que j'ai pu mettre en place montre une réelle évolution des élèves en termes de conscience phonologique, de diction, de structure de phrase, de richesse lexicale et d'ouverture vers les autres. Cette expérience révèle également l'importance de la définition d'objectifs et d'outils clairs, aussi bien pour le développement du langage que pour les compétences musicales. Chaque finalité a ses propres outils, et se reposer sur la synergie que l'éducation musicale et le développement du langage peuvent présenter n'est pas suffisant. Mais si l'on réussit à définir des méthodes, d'outils efficaces, fonctionnant ensemble, on peut aspirer sur le long terme à une réelle amélioration du développement du langage tout en permettant aux enfants d'accéder à l'éveil musical dès la maternelle.

Bibliographie

ARDOUIN I., 3 octobre 1997, *L'éducation artistique à l'école*, ESF

AUBERT L., 2011, L'identité en question, *La musique de l'autre*, Georg

BOLDUC J., LEFEBVRE P., 2012, Using nursery rhymes to foster phonological and musical processing skills in kindergarteners, *Creative Education*, Vol. 3, No. 4

BOLDUC J., LESSARD A., 2010, *Les bienfaits de l'enseignement et de la pratique de la musique*, Fédération des harmonies et des orchestres symphoniques du Québec,

BOUDINET G., 2005, En guise d'ouverture. Le sens de la recherche en Sciences de l'éducation musicale, *Mélanges*, L'Harmattan,

CHARRIER M-P., mai 2014, Orchestre à l'école, *Expérithèque*

Conseil canadien sur l'apprentissage, 2006, Le centre du savoir sur l'apprentissage chez les jeunes enfants, *Carnet du savoir*,

DEWEY J., 16 janvier 1897, My pedagogic creed, *The School Journal*, Vol. LIV, No. 3, p. 77-80

EDUSCOL <http://eduscol.education.fr/pid23249-cid59468/education-musicale.html>, consulté le 17/04/2015 à 15h34

EUSTACHE F., LECHEVALIER B., PATEL H., 2010, *Le cerveau musicien*, éd. De Boeck, 2^{ème} édition

FRÖBEL F., 1836, *Erneuerung des Lebens fordert das Jahr 1836*

GOETZ-GEORGES M., 2009, *Apprendre à parler avec des comptines*, Retz

GORDON, E., E., 2003, *A Music learning theory for newborn and young children* (3ème édition), Chicago, IL: G.I.A. Publications,

JACQUES-DALCROZE J., 1965, *Le rythme, la musique et l'éducation*

MASLOW A., 1947, A Theory of human motivation, *Psychological Review*, 50

Ministère de l'Éducation Nationale, juillet 2011, *Le langage à l'école maternelle*, Ressources pour faire la classe,

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Bulletin officiel spécial n° 2*, du 26 mars 2015

PIERON H., 1957, *Vocabulaire de psychologie*, PUR

PITMAN W., 1998, *Learning the arts in an age of uncertainty*, Toronto: Arts Education Council of Ontario

QUILCAILLE C., 2012, La musique, une activité socialisante, *Impact et rayonnement d'un projet musical sur une classe multiculturelle : place et rôle du musicien intervenant*, Education

ROBERT C., 2010-2011, *Pourquoi et comment apprendre des comptines à l'école maternelle ?*, Groupe départemental PEMF de la Sarthe

RUBINSON L., E., 2009, *A correlational study of the relationships between music aptitude and phonemic awareness of kindergarten children*, Capella University

UPITIS, R. et SMITHRIM, K., 2002, *Apprendre par les arts*

WINNER E., & COOPER M., 2000, Mute those claims: No evidence (yet) for a causal link between arts study and academic achievement, *The Journal of Aesthetic Education*, 34(3-4)

Annexe 1 : Entretien avec Mathieu Kressman

Barbara Sperber : Quel a été ton parcours ?

Mathieu Kressman : J'ai eu une première expérience dans le milieu du commerce, et puis j'ai décidé de changer parce que j'en ai eu envie, et donc j'ai voulu faire le CFMI. Je suis entré au CFMI de Tours en 2010 et j'ai été diplômé en 2012 étant donné que la formation dure 2 ans. J'avais d'abord été refusé à Lille, je me suis fait jeter. Il est clair que comparé à ceux qui étaient à côté de moi, je n'avais pas les épaules... Ils sont hyper rigides.

B.S. : Donc tu n'as jamais pris de cours de musique ?

M.K. : Non, j'ai tout fait en autodidacte. C'est pour ça qu'à Lille je n'ai pas été pris. Heureusement à Tours ils sont plus flexibles.

B. S. : De quels instruments joues-tu ?

M.K. : Je fais de la guitare, du chant, et un peu de piano. La musique a toujours été dans ma vie.

B. S. : Que t'as apporté la formation ?

M. K. : « Tout », de la confiance, savoir comment m'adresser à une classe, de la psychologie de l'enfant aussi. L'enseignement au CFMI est assez superficiel, même s'il ne s'agit pas de théorie sortie de toute réalité. Par exemple, on faisait de la simulation de séances sur des niveaux différents, où nous jouions les élèves et la prof jouait l'enseignante.

B. S. : Pour toi, que représente la musique ?

M. K. : La musique fait partie de ma vie, du coup ma vie personnelle et professionnelle sont confondues un peu, je ressens moins de besoin d'écouter de la musique en parallèle, ce qui est dommage au fond.

Mais j'écoute quand même de la musique avec ma fille de 3 ans, qui a des goûts déjà très prononcés ! Comme quoi dès le plus jeune âge ça développe l'esprit critique.

B. S. : D'après toi, quels sont les fondements d'une séance ?

M. K. : Il faut faire tourner la séance autour des enfants, ne pas l'imposer même si on définit des lignes directrices. Il faut s'adapter à leurs réactions. Les contenus sont prédéfinis, mais on doit écouter leurs idées, sans sortir du contexte sinon ça part dans tous les sens. Après, tout dépend aussi de l'ambiance de la classe.

Pour commencer une activité, il faut attendre silence. C'est à expliquer dès le début de l'année. Le meilleur ami de la musique c'est le silence, c'est ce que je leur dis toujours. Il faut quand même savoir tempérer, laisser les gamins d'exprimer un peu car 50 minutes c'est difficile pour eux. Mais il faut toujours un retour au calme.

B. S. : Et les erreurs à ne pas faire ?

M. K. : Il faut surtout adapter façon d'amener les choses, car les enfants ne perçoivent pas tous de la même manière : certains comprennent avec des exemples, d'autres avec des dessins, ou bien encore avec des explications. Il faut être complet pour ne pas laisser des gamins de côté.

B. S. : As-tu un avis par rapport à l'intérêt de la musique pour le développement du langage oral ?

M. K. : Quand tu fais musique tu fais beaucoup de choses : maths, langage, de l'histoire, ... Mais ce qui est certain c'est que ça améliore la mémorisation des textes. Comme le disait Francesca (l'enseignante) l'autre jour, ils sont capables de retenir une chanson complète super vite, alors qu'ils ne peuvent pas apprendre 3 lignes de poésie.

Annexe 2 : Entretien avec Lucie Deleplanque

B. S. : Quel a été ton parcours dans la musique ?

Lucie Deleplanque : J'ai commencé le piano à 16 ans, et avant ça je faisais de la guitare et j'ai commencé le chant au lycée.

B. S. : Pourquoi es-tu entrée au CFMI ?

L. D. : Quand j'étais en seconde j'ai fait un stage avec une directrice, et ça a été la révélation ! Donc j'ai commencé par une licence de musicologie, puis j'ai fait un an de conservatoire. Ensuite j'ai fait la formation du CFMI sur 3. J'ai commencé en 2009 et j'ai été diplômée en 2012.

B. S. : Que t'as apporté la formation ?

L. D. : Des outils ! Comment gérer un groupe, l'ouverture sur d'autres styles de musique, une façon de travailler... On voit aussi une approche différente de la musique, la gestion de projets, la direction de chant...

B. S. : D'après toi, qu'est-ce que la musique peut apporter aux enfants ?

L. D. : Ah bah ça crée un lien social, c'est un super médium. Ça permet à un enfant de trouver sa place dans le groupe, ça donne de la confiance. Et puis avec notre pédagogie un peu différente, souvent les élèves préfèrent. Ils créent, et se remettent en question. On développe aussi l'esprit critique avec des temps de discussion. Une fois en maternelle, il y'avait un élève pas très loquace, qui ne s'investissait pas du tout. Par contre en musique, il était à fond, il participait, il se tenait bien. Méconnaissable.

B. S. : D'après toi, quelles sont les clés pour réussir une séance ?

L. D. : Ce n'est pas évident comme question. Mais déjà, il faut toujours le silence. Il faut commencer dans le silence, parce que si les élèves ne sont pas silencieux, ils n'écouteront pas. Il faut aussi que les séances s'inscrivent dans une continuité, dans un projet

d'ensemble, et chaque séance doit viser un ou plusieurs objectifs bien précis, mais le mieux c'est quand il y'en a un. Et puis en fin de séance un temps de bilan, pour rappeler ce qu'on a fait. C'est important parce qu'on les voit qu'une fois par semaine, donc il faut formuler clairement ce qui a été fait.

B. S. : Et qu'est-ce qu'il ne faut surtout pas faire ?

L. D. : Du coup à l'inverse, il ne faut pas laisser passer le bruit ou les enfants qui répondent, sinon après on perd le contrôle. Il ne faut pas être trop rigide non plus dans l'apprentissage. Il vaut mieux être à l'écoute des enfants et s'adapter à leurs difficultés.

Annexe 3 : Tableau de progression de sons

Séance	Date	Sons travaillés	Caractéristiques	Syntaxe
1	10/03	- [p] et [t] - [a] - [i] + /[a]	- bilabiale orale, sourde, plosive occlusive - antérieure, non-arrondie, orale - antérieure, non-arrondie, orale	Être/Avoir Substitution
2	17/03	- [m] - [é] +/[i]	- dentale orale, sourde, plosive occlusive - antérieure, non-arrondie, orale	Je, tu, il
3	24/03	- [f] - [u] +/[i]	- bilabiale nasale, plosive occlusive - antérieure, arrondie, orale	Faites/faisez
4	31/03	- [k] - [ou] +/[u]	- labio-dentale sourde, bruisante, fricative constrictive - postérieure, arrondie, orale	S'il te plaît/Merci
5	07/04	- [k] - [ou] / [i]	- vélaire sourde, orale, plosive occlusive - cf préc.	Adjectifs possessifs
6	14/04	- [n] + /[m] - [u] / [eu]	- dentale nasale, plosive occlusive - cf suiv.	De, du, dans
7	21/04	- [s] + /[f] - [eu]	- alvéolaire sifflante, fricative constrictive - antérieure, arrondie, orale	Prenez/prend ez
8	12/05	- [ch] + /[s] - [o] + /[eu]	- post-alvéolaire chuintante, fricative constrictive - postérieure, arrondie, orale	Sur/sous
9	19/05	- [b] + /[p] - [on] + /[o]	- bilabiale sonore, orale, plosive occlusive - postérieure, arrondie, nasale	Quand
10	26/05	- [d] + / [t] - [an]	- dentale sonore, orale, plosive occlusive - postérieure, arrondie, nasale	Phrases exclamatives
11	02/06	- [v] + /[f] - [an] / [on]	- labio-dentale bruisante, fricative constrictive - cf préc	Futur
12	09/06	- [z] + /[s] - [un]	- sifflante alvéolaire, fricative constrictive, sonore - antérieure, arrondie, nasale	Aller/asseoir
13	16/06	- [r] - [in]	- vélaire uvulaire, méd. à battement, fricative constr. - antérieure, non-arrondie, nasale	Pour, avec
14	23/06	- [l] + /[r] - [oi]	- alvéolaire, latérale, fricative constrictive - combinaison de sons	C'est moi qui, c'est toi qui
15	30/06	- [y]	- palatale sonore, médiane, fricative constrictive	Passé, présent, futur

Annexe 4 : Séquence du projet 1 – Pipa le rat

Titre de la séquence : Pipa le rat	Cycle 1 Grande section – enfants allophones
<p>Nombre de séances : 4</p> <p>Objectifs de langage :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Description d’images, acquisition du vocabulaire associé (animaux, nature, ville) - Maîtrise des sons [p], [t], [i], [a], [m], [é], [f] et [u] - Réflexion sur la syntaxe du récit <p>Objectifs d’éducation musicale :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Chanter juste - Apprendre une comptine - Développer le sens du rythme 	
Séance 1	<p>Présentation de l’histoire de Pipa le rat</p> <p>Description des premières images (Du portait, à l’image de la forêt)</p> <p>Echauffement corporel et vocal : sons [i], [a], [p], [t]</p> <p>Ecoute et apprentissage de la comptine (premier couplet et refrain)</p> <p>Dictée à l’adulte</p> <p>Temps de défoulement avec marche sur la comptine</p>
Séance 2	<p>Rappel de l’histoire de Pipa et de son avancée avec les images</p> <p>Description des nouvelles images (de la rencontre avec la pie jusqu’au passage dans la ville)</p> <p>Echauffement corporel et vocal : sons [m], [é], [i]</p> <p>Répétition de la comptine et apprentissage du nouveau couplet</p> <p>Dictée à l’adulte</p> <p>Temps de défoulement avec marche sur la comptine</p>

Séance 3	Rappel de l'histoire de Pipa et de son avancée avec les images Description des nouvelles images (l'entrée dans l'école et dans le couloir) Recherche de la peluche dans la classe Echauffement corporel et vocal : sons [f], [u], [i] Répétition de la comptine et apprentissage des derniers couplets Dictée à l'adulte
Séance 4	Echauffement corporel et vocal : travail sur tous les sons vus Ecoute de la chanson complète Répétition des 3 premiers couplets Chant seul pour évaluation Evaluation des acquis de langage Lecture de l'album construit avec les images et la dictée à l'adulte

Annexe 5 : Paroles de la comptine « Pipa le rat »

Couplets : A D A D

Refrain : E A E A

Pipa le rat est parti par là
Mais pourquoi, ça je ne sais pas !

Pourquoi Pipa est parti à petit pas x2

Son papa aussi cherche Pipa
Il n'est pas ici suivez les traces de pas

Pourquoi Pipa est parti à petit pas x2

Nous avons marché, mais où est-il caché ?
Mélie la pie l'a vu passer par ici

Pourquoi Pipa est parti à petit pas x2

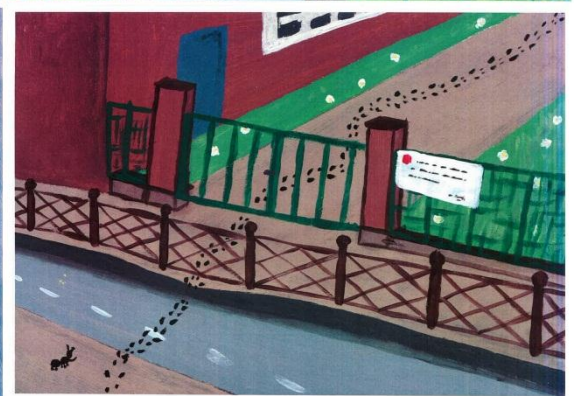
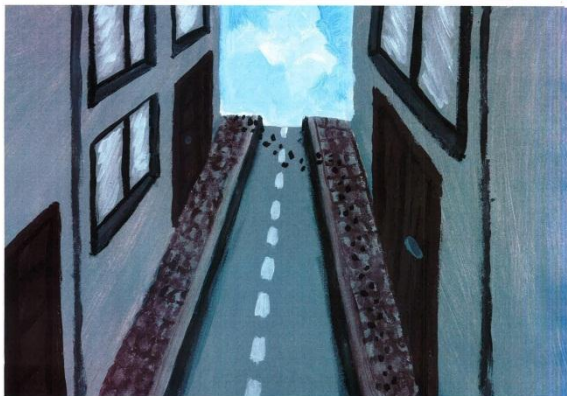
Fifi la fourmi, nous dit qu'il a fui
Il doit être fou, il a couru par ici

Pourquoi Pipa est parti à petit pas x2

Pipa s'était perdu, il était dans la classe
Nous l'avons trouvé en suivant les traces

Maintenant Pipa peut rentrer à petits pas x2

Annexe 6 : Supports visuels de Pipa le rat



"Pipa le rat",
peintures par
Barbara Sperber

Annexe 7 : Grille d'évaluation des élèves

Son	Rekia	Romain	Sara	Mari
[p]	Acquis	Acquis	ABS	En cours
[t]	Acquis	Acquis	ABS	En cours
[i]	Acquis	Acquis	ABS	Acquis
[a]	Acquis	Acquis	ABS	Acquis
[f]	Acquis	En cours	ABS	En cours
[é]	Acquis	En cours	ABS	Acquis
[é]/[i]	En cours	Acquis	ABS	Acquis
[m]	Acquis	Acquis	ABS	En cours
[u]	En cours	En cours	ABS	En cours

Phrases et mots utilisées :

- Pipa le rat est parti par là
- Patati, patata
- Mais pourquoi est-il parti ?
- Son papa ne sait pas
- Il s'est faufilé par ici
- Fifi la fourmi nous dit qu'il a fui
- Pipa s'est caché dans la classe
- Mélie la pie l'a vu marcher vers la ville
- Pipa s'était perdu dans la rue
- Il était surpris mais ravi