



HAL
open science

Musique et interdisciplinarité en grande section

Justine Galimard

► **To cite this version:**

Justine Galimard. Musique et interdisciplinarité en grande section . Education. 2016. dumas-01369320

HAL Id: dumas-01369320

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01369320>

Submitted on 14 Oct 2016

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.

Copyright



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Centre Val de Loire
Académie d'Orléans-Tours



UNIVERSITÉ D'ORLÉANS

ESPE Centre Val de Loire

MEMOIRE présenté par :

Justine GALIMARD

soutenu le : **22 juin 2016**

pour obtenir le diplôme du :
**Master Métiers de l'Enseignement,
de l'Éducation, de la Formation**

Discipline : Musique

**Musique et interdisciplinarité
en grande section**

Mémoire dirigé par :

Françoise THAURÉ Professeur ESPE, site de Blois

JURY :

Anne FEUNTEUN Maître de conférences, ESPE, site de Blois, Président
du jury

Emmanuelle MALÉA PEMF, Faverolles-sur-Cher

Françoise THAURÉ Professeur ESPE, site de Blois

SOMMAIRE

Remerciements	Page 1
Introduction	Page 2
I- Quelques notions théoriques	Page 5
a) La place de l'éducation musicale à l'école	Page 5
b) Musique et langage	Page 8
c) Musique et développement de l'enfant	Page 17
d) Musique et élèves en difficulté	Page 27
e) Musique et interdisciplinarité à l'école	Page 30
II- Sur le terrain : dans ma classe de grande section.....	Page 34
a) Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques .	Page 34
b) Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions	Page 59
c) Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités physiques .	Page 73
d) Construire les premiers outils pour structurer sa pensée	Page 82
e) Explorer le monde	Page 93
f) Les comptines, les chansons et les jeux de doigts	Page 103
Conclusion	Page 115
Bibliographie	Page 117
Annexes	Page 122

REMERCIEMENTS

Je tiens sincèrement à remercier Madame Feunteun, Madame Maléa et Madame Thauré pour leurs conseils, leur soutien et leur aide précieuse tout au long de cette recherche.

Je remercie mes collègues de l'école maternelle « Le Chat Botté » pour leur accueil, leur gentillesse et leur soutien tout au long de l'année scolaire, ainsi que mes élèves pour leur investissement.

Je souhaite faire mes remerciements à Monsieur Chauvet pour son intervention dans notre école concernant la lutherie potagère et les végétaux sonores.

Mes remerciements également à ma famille de m'avoir soutenue et accompagnée dans mes études.

Introduction

Le contexte de stage

Je suis professeur des écoles stagiaire à l'école maternelle « Le Chat Botté » située à Montrichard. La classe dont j'ai la responsabilité à temps partiel est une classe à double niveau. Elle se compose de quinze élèves de petite section et de neuf élèves de grande section.

Le sujet de recherche

Dans le cadre de ma deuxième année de master « Métiers de l'enseignement, de l'éducation, et de la formation » (MEEF), je réalise un mémoire dont le sujet de recherche est « Musique et interdisciplinarité ».

J'ai souhaité travailler sur cette thématique étant donné que, dès mes premiers jours de stage, la musique a fait partie de notre quotidien dans ma classe de maternelle aussi bien lors de moments d'apprentissage, de transition, de relaxation, de gestion de classe...

De plus, dès le début de l'année, j'envisageais de traiter avec les élèves de grande section le conte musical « Pierre et le loup ». La programmation de l'étude de ce conte a été l'élément déclencheur de mon mémoire. En effet, je me suis aperçue de toutes les portes d'entrée que la musique offrait pour aller vers les autres domaines d'apprentissage.

Ce sujet m'a également interpellé puisque j'ai fait le constat de par des lectures et des stages précédents que l'enseignement de la musique est une grande appréhension pour les enseignants. Certains pensent ne pas avoir les compétences théoriques et pratiques nécessaires pour l'enseigner. D'autres enseignants pensent manquer de temps et devoir délaisser les disciplines artistiques afin de pouvoir traiter entièrement les programmes des disciplines fondamentales. Ou encore, certains voient cette discipline musicale comme un moment récréatif n'étant pas source d'apprentissage.

La problématisation du sujet

J'ai souhaité traiter la problématique suivante :

Comment la musique peut-elle être utilisée en grande section de maternelle pour développer des compétences dans les cinq domaines d'apprentissage ?

Les questions sous-jacentes

De ce questionnement, des questions sous-jacentes ont émergé. Je me suis demandée :

- Quelle a été la place de l'éducation musicale à l'école ? Et, quelle est sa place actuellement ?
- Quels sont les effets de la musique chez l'enfant ?
- Pourquoi et comment utiliser la musique dans les autres domaines d'apprentissage ?
- En quoi la musique peut-elle aider les élèves à développer des compétences dans les autres domaines d'apprentissage ?
- Comment la musique aide-t-elle les élèves en difficulté ?
- Pourquoi mettre en œuvre un projet interdisciplinaire ? Quels en sont les avantages ?

Les hypothèses de départ

Ces questions m'ont permis d'émettre des hypothèses de départ. Avant de commencer ma recherche, je pensais que la musique avait des effets positifs sur les enfants. Je soumettais l'idée que la musique apaise les élèves, qu'elle les implique, les surprend et les rend attentifs. Je pensais également qu'il était possible de traiter la musique de façon interdisciplinaire avec certains domaines d'apprentissage. Je supposais donc que la musique pouvait être utilisée pour développer des compétences appartenant à quelques autres domaines, chez les élèves. De plus, je présumentais que la mise en place de projets interdisciplinaires motiverait les élèves et les investirait davantage. Pour finir, ayant déjà entendu parler de la musicothérapie, je pensais que la musique aiderait sûrement les élèves en difficulté dans leurs apprentissages.

Le cadre de recherche

Mon cadre de recherche s'est uniquement concentré sur les élèves de grande section. J'ai fait ce choix afin de pouvoir instaurer un échange verbal avec les élèves. Du fait de leur faible effectif, il s'est agi d'une analyse qualitative. Effectivement, le groupe classe de grande section se composait, jusqu'en période quatre, de sept élèves. Deux élèves, pour cause de problèmes de comportement dans une classe de grande section de l'école, nous ont rejoint début mars. Leur arrivée a augmenté l'effectif à neuf élèves. J'ai pris la décision de ne pas prendre en compte les résultats de ces deux élèves parce qu'ils sont arrivés tardivement dans notre classe et que la recherche avait déjà débuté depuis quelques mois. Néanmoins, ils ont tout de même participé ce qui m'a permis de les observer et d'apporter un jugement un peu plus quantitatif. Par ailleurs, je tiens à ajouter que deux des élèves de grande section sont suivis par une accompagnante pour

élèves en situation de handicap. Un élève présente des troubles du comportement et l'autre élève des troubles au niveau cognitif. Ainsi, j'ai pu observer leur comportement, leur réaction face à la musique.

Le plan du mémoire

A travers ce mémoire, je souhaite répondre à la problématique que je me suis posée.

Je tenterai de répondre à cette question dans une première partie avec l'appui des recherches que j'ai entreprises. Dans une seconde partie, je développerai les activités que j'ai mises en œuvre avec les élèves de grande section dans chaque domaine d'apprentissage. Les résultats observés seront articulés à des références théoriques qui questionneront et valideront les actions menées.

I- Quelques notions théoriques

a) La place de l'éducation musicale à l'école

Cette partie va développer l'histoire et surtout l'évolution de l'éducation musicale à l'école depuis son entrée dans les programmes officiels de 1834.

La musique fit son apparition à l'école dès le dix-neuvième siècle. En effet, en 1834, les programmes officiels font naître le chant à l'école. Mais c'est seulement en 1882, près de cinquante ans plus tard dans les écrits de Jules Ferry, que le chant fut imposé en tant que discipline scolaire à enseigner. Il s'agissait alors d'un enseignement centré uniquement sur la pratique du chant et l'apprentissage du solfège.

Cette volonté d'imposer le chant à l'école relevait d'un sentiment de renforcer le patriotisme qui était la finalité de tous les enseignements de l'époque. (Alten Michèle, 2010).

Mais déjà dans ses premières années d'intégration au sein des programmes, le chant était considéré comme un divertissement et non comme un enseignement riche. Cette nouvelle discipline était perçue comme « un art d'agrément » (Alten Michèle, 2010, p.3). Cet état d'esprit était renforcé de par le fait qu'aucune information n'était présente dans les programmes de 1882 expliquant les contenus d'apprentissage et les démarches à suivre dans les classes pour son enseignement. Son volume horaire avait donc été sacrifié au profit d'autres disciplines considérées comme étant plus fondamentales. Pour renforcer ces faits, Jean Tiersot, un musicologue, a souligné en 1911 que l'enseignement des disciplines de base qui sont la lecture et l'écriture demandait beaucoup d'implication aux enseignants. Ces derniers n'avaient donc, pour la majorité d'entre eux, plus la sève nécessaire pour consacrer du temps à une nouvelle discipline et donc faire apprendre le chant à leurs élèves (Alten Michèle, 2010).

Durant la période de l'entre-deux-guerres, le chant fut couplé à l'éducation physique notamment pour tout ce qui est relatif aux danses. Un essor de nouveaux manuels scolaires vit le jour, prenant en compte cette nouvelle dimension à la fois esthétique et corporelle.

Les programmes officiels de l'année 1923 ne révèlent aucun changement particulier au sein de l'enseignement musical, hormis le besoin d'éduquer les deux organes fondamentaux au domaine musical : la voix et l'oreille. On sous-entend alors déjà un lien à établir entre l'écoute

au niveau de la perception et la voix au niveau de la production.

Dès ses premières années et jusqu'en 1938, la musique n'était enseignée qu'aux élèves de la gent féminine et aux élèves faisant partie de l'école primaire, autrement dit, l'école du prolétariat. Même si cette nouvelle discipline a eu beaucoup de mal à prendre sa place et était plutôt ignorée quand on parlait d'art.

Cette situation fut bouleversée lorsque Jean Zay en 1938, décida d'ouvrir l'enseignement de la musique aux écoles du secondaire, c'est-à-dire celles destinées à la bourgeoisie. Ce changement a permis de mettre filles et garçons, populaires et bourgeois sur un même piédestal dans ce domaine. L'objectif de cette refondation d'un enseignement musical obligatoire pour tous était de permettre à toute la population d'obtenir un savoir égalitaire. Cette mission a été dédiée à l'école puisque c'est la seule ayant la possibilité d'y répondre.

De nouveaux moyens ont permis cet essor tel que le phonographe et la radio qui a diffusé des émissions que les instituteurs pouvaient faire écouter lors du cours musical.

Durant les années 60, du fait de l'évolution de la société, les élèves ont été davantage sujets à l'écoute musicale de par sa diffusion massive. C'est notamment en 1960 qu'un changement dans l'enseignement musical a eu lieu. En effet, on a introduit les termes d'éducation musicale remplaçant alors ceux d'enseignement musical. Cette rectification a vu le jour puisqu'il y a à présent un réel souhait de prendre en compte l'enfant en tant qu'individu, de le respecter, de l'aider à se développer et donc à évoluer. C'est une pédagogie totalement focalisée sur l'enfant qui voit le jour.

C'est alors l'étymologie du mot « éducation » qui signifie « guider hors de » qui explique la naissance de l'éducation musicale. Cette évolution totalement axée sur l'enfant marque le commencement de la période des méthodes actives s'inspirant des pédagogues tels que Montessori, Ferrière et Freinet. Elles regroupent les méthodes de Jacques-Dalcroze, de Willems, d'Orff, de Martenot et de Kodály. Ces méthodes d'éducation musicale élaborent des progressions en prenant en compte le caractère psychologique et développemental des enfants pour amener le plus grand nombre à la réussite.

Dans les années 1970, une nouvelle pédagogie appelée la pédagogie de l'éveil voit le jour et remet en question celles des méthodes actives. Les instituteurs sont alors sollicités à pratiquer cette nouvelle pédagogie de l'éveil. L'arrêté du 18 juillet 1980 « Les textes pour l'Ecole Primaire » dédie alors quelques lignes à son sujet : « La pédagogie de l'éveil [...] vise à

favoriser le développement de l'enfant dans toutes ses composantes (corporelles, affectives, intellectuelles, sociales) et à aider les enfants à se situer dans leur environnement naturel ou culturel, proche ou lointain. [...] La pédagogie de l'éveil n'est pas une fin en soi ; elle est un moyen de permettre à l'enfant d'accéder à la connaissance, à l'expression, à la créativité, à l'autonomie. » (p.43).

Les programmes de 1995, de 2002 et de 2008 affermissent les évolutions qu'a subi l'éducation musicale depuis 1834. En effet, ils mettent en avant l'importance de la créativité, de l'expressivité, de la découverte d'œuvres pour la construction d'une culture commune, de l'alternance entre écoute et production pour permettre une éducation à la fois de la voix et de l'oreille. En notant également l'importance au niveau social que la musique apporte aux élèves en apprenant à respecter l'autre. Par ailleurs, il est toujours spécifié dans les programmes le lien entre la musique et les activités physiques qui avait été mis en avant durant la période de l'entre-deux-guerres. (Jean Duvillard, 2005)

L'éducation musicale détient alors le rôle d'aider les élèves à développer un esprit sagace pour être capable de juger et d'apprécier avec justesse.

A l'heure actuelle, l'éducation musicale fait toujours partie des disciplines scolaires obligatoires. Elle est enseignée tout au long des trois cycles de l'école primaire. Ce mémoire se centrant sur des élèves de cycle 1, je vais accorder quelques lignes à la présentation du nouveau programme de l'école maternelle en éducation musicale. L'éducation musicale fait partie intégrante des activités artistiques comprenant « les productions plastiques et visuelles », « l'univers sonore » et « le spectacle vivant » (Bulletin officiel spécial n°2, 2015, p. 11-12-13). En maternelle, les programmes sont focalisés sur la voix, l'écoute mais aussi la création pour développer « l'imaginaire musical » (Bulletin officiel spécial n°2, 2015, p. 12) des élèves. D'après le Bulletin officiel spécial n°2 (2015), l'enseignant doit proposer à ses élèves de « jouer avec leurs voix pour leur permettre d'en découvrir la richesse », il enseigne des comptines et chansons afin que ses élèves « acquièrent un répertoire », il consacre des moments à « l'exploration des instruments » et il initie ses élèves à « l'utilisation des sonorités de leurs corps » notamment par la pratique des percussions corporelles. Pour finir, l'enseignant doit mettre en œuvre des activités d'écoute « visant à développer la sensibilité, la discrimination et la mémoire auditive » (p.12).

A l'heure actuelle, les enseignants sont réticents à l'idée de devoir enseigner la musique. Beaucoup pensent encore devoir connaître et maîtriser les techniques musicales, savoir jouer d'un instrument et pratiquer le solfège. Ceux n'ayant pas cette connaissance approfondie de la musique appréhendent cet enseignement car ils ont l'impression de se mettre en danger. Ils ont peur et ne se rendent pas compte de ce que l'Education Nationale attend d'eux. Il est souhaité que les enseignants partagent des chants, et réalisent des écoutes. Il est demandé aux enseignants de faire découvrir à leurs élèves des musiques de toutes les époques, de différents styles afin d'apporter aux élèves un bagage culturel.

b) Musique et langage

Le langage tout comme la musique sont des systèmes de communication. Il existe alors un lien entre ces deux puisque comme le souligne Monique Désy Proulx (2014) « La musique permet à chaque petit d'apprendre à parler. » (p.26). A ce stade, nous pouvons alors nous demander pourquoi la musique favorise-t-elle cet apprentissage ? Je vais tenter d'y répondre ci-après.

La musique, une aide à l'apprentissage du langage

Quand il vient au monde, l'enfant a la possibilité de parler toutes les langues. Le bébé est donc apte à parler toutes les langues du monde.

Cependant, très vite, il perd cette élasticité puisque son oreille est sujette uniquement à entendre la musique de sa langue maternelle. Il écoute la parole de son entourage de façon globale en percevant tout d'abord uniquement le rythme et la mélodie de sa future langue maternelle.

Le langage n'est donc pas seulement une production de mots enchaînés les uns à la suite des autres. C'est avant tout une musique mettant en œuvre tous les paramètres musicaux tels que la hauteur, la durée, l'intensité, le timbre, le rythme et la mélodie.

Le bébé apprendra à découper cette musique, appelée la chaîne parlée, en des unités plus petites qui lui permettront d'accéder au sens des mots. Il cherchera ensuite à répéter les sons pour former plus tard des mots producteurs de sens.

L'enfant ne reproduit des sons que s'il les a entendus auparavant. C'est donc par l'éducation de

son oreille que l'enfant apprend à parler, comme le dit Claude Rakowska-Jaillard « De la bouche ne peut sortir que ce que l'oreille analyse et contrôle. » (Jacquotte Ribière-Raverlat, 1997, p.148).

La musique est donc une aide à l'apprentissage du langage puisque comme nous l'avons vu précédemment, l'enfant perçoit tout d'abord la musicalité de la langue avant de pouvoir apprendre à la parler. La musique et plus précisément les paramètres musicaux sont donc les premiers atouts de la langue que l'enfant perçoit avant de pouvoir prononcer ses premiers mots. Guylaine Vaillancourt (2005) explique d'ailleurs que « La musique prépare l'enfant à recevoir les composantes de base du langage, celle du rythme et de l'intonation. Les consonnes, les voyelles et les mots se déposent tout naturellement sur cette structure musicale déjà établie. » (p.35).

Comme je l'ai démontré dans cette partie, musique et langage sont donc intimement liés puisqu'ils font tous les deux fonctionner les mêmes organes de l'ouïe et de la voix contrôlés par le cerveau. Ce lien est d'ailleurs mis en avant par plusieurs auteurs, comme Jacquotte Ribière-Raverlat (1997) : « [...] on prend véritablement conscience que l'éducation de l'oreille ne se limite pas au seul domaine musical mais qu'elle a une dimension transversale qui concerne le domaine du langage. » (p.4) Puis, Monique Désy Proulx (2014) qui met en avant que « Les études sont nombreuses à montrer un lien entre musique et les diverses habiletés liés au langage [...] » (p. 118).

Ce lien était déjà mis en évidence dans les programmes de 1995 pour la maternelle qui indiquait que pour enseigner le domaine d'activité « apprendre à parler et à construire son langage » (1995, p.11), il est intéressant que le professeur des écoles propose à ses élèves des activités relevant du domaine musical.

Les atouts des chants, comptines et jeux de doigts

Tout d'abord, les termes de « chants », « comptines » et « jeux de doigts » ne sont pas synonymes. Ces trois activités ne se pratiquent pas de la même manière.

Les jeux de doigts lient la voix parlée à des gestes qui leur sont associés. Ils permettent de jouer librement avec la voix.

La comptine peut solliciter soit la voix chantée soit la voix parlée. Son étymologie latine « computare » signifiant « compter » lui a donné ce rôle. A l'heure actuelle, sa signification

dans le dictionnaire Le Petit Larousse illustré (2009, p.231) ainsi que chez certains auteurs comme Anne-Marie Chevalier se tourne vers le rôle de « compter les syllabes » « pour désigner celui qui aura un rôle dans un jeu ». (Anne-Marie Chevalier, 1994, p.47). Cependant, son utilité s'est agrandie notamment au niveau social puisqu'elle véhicule toutes les traditions enfantines. Le chant est une pratique seulement vocale. Il permet de faire travailler la hauteur des sons. Les chants, comptines et les jeux de doigts ont tous leur place à l'école maternelle. Ils permettent à l'enseignant, de manière ludique, de travailler sur l'apprentissage oral de la langue. C'est d'ailleurs ce que souligne Jean-Martial Fouilloux « [...] la comptine participe à la construction du langage. » (Jean-Martial Fouilloux, 2001, p. 35).

L'importance de ces derniers dans l'apprentissage est également mis en avant dans le Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015 qui énonce que « L'enseignant anime des moments qui ont clairement la fonction de faire apprendre, notamment avec des comptines, chansons ou des poèmes. » (Bulletin officiel spécial n°2, 2015, p.3).

- Faire travailler la mémoire

Ces trois activités font travailler la mémoire. Grâce à elles, les élèves retiennent plus facilement certaines notions telles que l'alphabet, la suite orale des nombres entiers, le nom des jours de la semaine, les couleurs, etc ... Elles permettent d'approcher des notions complexes de manière ludique en favorisant leur mémorisation.

- Enrichir le vocabulaire et la syntaxe

Les comptines, les chants et les jeux de doigts sont de réelles sources d'apprentissage. Les élèves les connaissent sur le bout des doigts. Ces activités favorisent l'accroissement de leur vocabulaire par l'entente de nouveaux mots, et l'enrichissement de leur syntaxe du fait de la perception de nouvelles structures syntaxiques. En effet, ces trois supports utilisent des phrases syntaxiquement simples. A force de répétition, les élèves retiennent alors leur organisation syntaxique et les intériorisent. Ils sont donc ensuite capables de reproduire ces mêmes structures dans divers contextes.

D'autre part, les élèves croisent dans ces supports, différents types de phrases. Des phrases déclaratives, interrogatives, exclamatives, injonctives sont utilisées dans ces écrits. Les élèves sont alors familiarisés et s'imprègnent de ces différentes façons de communiquer.

Ils sont alors essentiels pour aider les élèves à progresser vers la maîtrise de la langue française.

- Travailler la compréhension

Ces supports permettent de travailler la compréhension du texte prononcé par les enfants. Il est important d'expliquer les mots compliqués aux élèves et de leur demander ce qu'ils comprennent du sens des paroles prononcées.

- Eduquer l'oreille

Grâce à eux, l'oreille des élèves s'entraîne à percevoir les sons pour ensuite les produire avec leur voix. L'éducation de l'oreille est donc en plein exercice lors de ces activités puisqu'il faut bien percevoir les sons afin de les produire correctement. Jacquotte Ribière-Raverlat rappelle d'ailleurs que « La démarche suivie pour cette acquisition de la langue parlée est la même que pour l'approche de la langue chantée. » (Jacquotte Ribière-Raverlat, 1997, p.152).

- Développer sa conscience phonologique

Ces chants, comptines et jeux de doigts permettent de faire entrer les élèves dans la réalité complexe de notre langue française. Effectivement, ce sont des supports adaptés pour développer la conscience phonologique chez les enfants. Ces derniers, quand ils développent cette compétence nécessaire pour parvenir ensuite à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, se rendent compte que la parole peut être segmentée en unités plus petites appelées les phonèmes. La perception chez l'enfant de ces phonèmes est importante car sinon il ne pourra pas comprendre le principe alphabétique c'est-à-dire la correspondance phonie-graphie.

Le travail phonologique est donc préalable, il est important de faire travailler les enfants sur la rime, les phonèmes tout d'abord voyelles, ceux émettant des sons, puis les consonnes, ceux émettant du bruit en les recherchant, les isolant et les localisant. Les comptines permettent de jouer avec ces sons, de les manipuler vocalement, de percevoir leur singularité et de s'entraîner à les prononcer.

Les chansons, les comptines et les jeux de doigts permettent également de travailler chez les enfants la prononciation, l'articulation. En effet, ils sont repris quand leur prononciation est erronée, les difficultés de prononciation sont travaillées. Cela permet de déceler d'éventuels

troubles de la parole chez certains élèves. Il est important que ces derniers prononcent les sons correctement afin d'être compris et de n'engendrer aucune répercussion négative lors de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Les chansons, comptines et jeux de doigts permettent à l'enfant d'explorer toutes les possibilités articulatoires et de prendre conscience des différents lieux d'articulations sollicités lors de la prononciation des divers sons.

Comme nous l'avons vu précédemment, les chants, les comptines et les jeux de doigts permettent de travailler des compétences phonologiques. Mais, d'autres éléments musicaux développent également cette compétence, c'est ce que je vais tenter de démontrer dans la prochaine partie.

La musique, son utilité dans le développement des compétences phonologiques

L'étude des paramètres musicaux permet de développer chez les élèves une écoute attentive, une écoute fine et une écoute sensible. Cela permet ainsi d'éduquer l'oreille des élèves. Savoir reconnaître la hauteur, l'intensité, le timbre, la durée d'un son sont des compétences entièrement musicales qui développent chez un musicien son oreille musicale. Mais ces mêmes situations, chez un élève lors d'activités prévues par un enseignant, entraînent son oreille à mieux percevoir les phonèmes de sa langue, à les distinguer, à les différencier pour mieux les prononcer. Ces activités aident donc à améliorer la discrimination auditive des élèves notamment lorsqu'ils doivent distinguer des sons très proches car ils sont prononcés au même lieu d'articulation comme par exemple les labiales occlusives [p] / [b] et cætera ...

D'autre part, un travail autour du rythme permet d'approcher les décompositions syllabiques avec les élèves.

Ces jeux sur les paramètres musicaux peuvent être à la fois effectués avec des instruments ou des objets sonores, mais également avec l'élément musical dont sont dotés tous les enfants : la voix. Les jeux vocaux permettent d'appréhender les sons pour s'entraîner à les prononcer et à sentir par où ils passent, comment ils sont prononcés et quel lieu d'articulation ils sollicitent. Ainsi, les élèves explorent leurs possibilités vocales et apprennent à bien percevoir les sons pour ensuite mieux maîtriser leur prononciation.

Il est donc nécessaire pour aider au développement linguistique de l'enfant de lier le travail musical au travail langagier pour permettre à l'enfant de développer sa discrimination auditive. Notamment en effectuant un travail autour des paramètres musicaux qui sont un réel apport pour aider l'enfant dans sa langue maternelle. En effet, comme le signale Jacquotte Ribière-Raverlat, l'étude des hauteurs permet de percevoir les intonations et donc les différents types de discours employés par les émetteurs (injonctif, interrogatif, déclaratif, exclamatif) (Jacquotte Ribière-Raverlat, 1997, p.154). Cela permet également un apport dans le domaine phonologique pour aider à la discrimination des phonèmes proches et éviter les confusions comme entre les phonèmes [o] et [ɔ]. Puis, travailler autour du paramètre de l'intensité pour que les élèves soient « [...] sensibiliser à la sensation de phonèmes « forts » : [s] [f] [ʃ] et « doux » [z] [v] [ʒ] ». (Jacquotte Ribière-Raverlat, 1997, p.157). L'étude du paramètre des timbres en trouvant de quel instrument il s'agit sur des instruments très différents puis de plus en plus proches exerce l'oreille à la reconnaissance de la diversité des phonèmes présents dans la langue.

Ces activités musicales permettent l'affinement de l'oreille et aident les élèves à mieux percevoir les phonèmes de leur langue. Cela contribue à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

La musique pour apprendre une langue étrangère

- L'apprentissage d'une langue seconde dès la maternelle, pourquoi ?

Comme je l'ai énoncé précédemment, l'enfant est doté à sa naissance de toutes les capacités lui conférant ainsi la possibilité de parler toutes les langues du monde. Cependant, il perd rapidement cette aptitude. Plus on attend que l'enfant grandisse, plus ce dernier aura du mal à apprendre une seconde langue puisque toutes les fonctions mises en œuvre lors de cet apprentissage n'auront pas été sollicitées. Il est donc important de commencer le plus tôt possible l'apprentissage d'une langue seconde puisque l'enfant aura moins de mal à l'intégrer. L'apprentissage d'une langue étrangère devrait commencer dès l'école maternelle car au-delà de l'âge de six-huit ans, les enfants n'ont plus cette plasticité cérébrale. Ils ont complètement installé leur langue maternelle, et il est beaucoup plus difficile d'entrer dans l'apprentissage d'une langue autre ayant d'autres paramètres, un rythme, une mélodie différente, de nouveaux phonèmes et cætera...

- Quel lien avec la musique ?

Le processus d'entrée dans une langue seconde est le même que lorsque le bébé arrive au monde et qu'il doit entrer dans l'apprentissage de sa langue maternelle. L'enfant doit apprendre à entrer dans la musicalité de cette nouvelle langue en percevant une nouvelle mélodie, un nouveau rythme, de nouvelles intonations, en entrant donc dans la prosodie de cette langue étrangère. A force d'éduquer l'oreille à percevoir tous ces nouveaux éléments, l'enfant pourra ensuite découper le « continuum sonore » (Jacquotte Ribière-Raverlat, 1997, p. 171) pour accéder aux mots et percevoir du sens. La musique permet donc de développer cette éducation auditive pour entrer dans l'apprentissage d'une langue étrangère. C'est ce que souligne Jacquotte Ribière-Raverlat dans son ouvrage : « Citant Penfield, P. Gubérina affirme que [...] Le professeur de langues devrait commencer, si possible à 5 ou 6 ans, lorsque les enfants sont prêts à jouer et à chanter. » (Jacquotte Ribière-Raverlat, 1997, p. 162-163). C'est également ce que pense Jacquotte Ribière-Raverlat qui déclare que « [...] l'écoute et la reproduction des sons de phonèmes étrangers peuvent être facilement intégrées à des activités musicales [...] » (Jacquotte Ribière-Raverlat, 1997, p. 173).

Les chansons et les comptines sont de réels supports permettant d'entrer dans une langue seconde. En effet, leur écoute favorise la discrimination auditive. Cela permet d'éduquer l'oreille à percevoir de nouvelles sonorités. Ainsi, l'oreille des élèves n'est pas cloisonnée à percevoir uniquement ce qui provient de leur langue maternelle. Au contraire, l'écoute de musique de langues étrangères leur permet de maintenir leur élasticité auditive ce qui se répercutera sur les possibilités phonatrices des élèves. Effectivement, il s'agit du même phénomène expliqué précédemment lors de l'apprentissage de la langue maternelle. L'enfant ne peut prononcer que ce qu'il a réussi à percevoir. L'éducation de l'oreille est donc primordiale pour que les élèves puissent ensuite reproduire les sons entendus le plus identiquement possible.

Par ailleurs, l'écoute par les élèves de chansons permet de les confronter à des supports authentiques.

Pour conclure et mettre en avant que la musique joue un rôle essentiel dans l'apprentissage d'une langue étrangère, je cite Catherine Hillman et Françoise Kernéis : « Selon des études du

CNRS¹, une langue étrangère est apprise trois fois plus vite si elle est chantée. » (Catherine Hillman, Françoise Kernéis, 2013, p. 14).

- Ce qu'en disent les programmes pour la maternelle de 2015

Dans les nouveaux programmes pour la maternelle de 2015, la partie correspondant aux langues étrangères est intitulée « Eveil à la diversité linguistiques » (Bulletin officiel spécial n°2, 2015, p. 7). Le commencement de l'intérêt pour les langues secondes peut être effectué à partir de la moyenne section. Les objectifs restent simples, le principal étant de comprendre qu'il n'existe pas qu'une seule langue permettant de communiquer dans le monde. Les élèves sont ainsi éveillés à plusieurs langues en passant par des situations relevant du jeu, en apprenant des comptines, en faisant des essais de prononciation et cætera... Les élèves sont invités à pratiquer ces langues afin de se familiariser et de n'avoir aucune crainte face à une multitude d'éléments inconnus.

La musique pour aider les élèves ayant des troubles du langage

Comme j'ai l'ai démontré précédemment, musique et langage sont très liés. Chez les personnes dyslexiques ou bègues, la musique est alors d'une grande aide. Effectivement, l'appui sur une mélodie pour communiquer les aide à progresser dans leur articulation et leur traitement. D'après Monique Désy-Proulx : « Au lieu de parler, on leur demande de chanter et ce procédé est efficace car la vitesse d'émergence d'un mot dans le cerveau est multipliée par trois quand l'info est chantée plutôt que parlée. » (Monique Désy-Proulx, 2014, p. 69).

Une étude prouvant les bienfaits de la musique au niveau langagier

- Présentation de l'étude

Il s'agit de l'étude d'Alain Mingat et Bruno Suchaut. Ces deux chercheurs ont réalisé une expérimentation sur quarante-six classes d'élèves de grande section. Leur question de recherche est la suivante : « Est-ce que les activités musicales pratiquées de façon régulière en grande section de maternelle, [...], améliorent les acquisitions des élèves à l'issue du cours préparatoire ? » (Alain Mingat, Bruno Suchaut, 1994, p.9).

Trois groupes d'élèves ont été formés. Un groupe d'élèves témoins constitué de seize classes,

¹ Olivier (Aude), « La symphonie neurale », CNRS, *le journal*, n°209, juin 2007.

un groupe d'élèves dont les activités musicales étaient proposées pendant deux heures par semaine composé de quinze classes. Puis, un troisième groupe constitué de quinze classes dont ces activités musicales étaient un peu plus importantes puisqu'elles se déroulaient pendant quatre heures par semaine.

- Les résultats

La pratique d'activité musicale en grande section de maternelle révèle avoir un effet favorable sur les apprentissages fondamentaux réalisés au cours préparatoire concernant le français et notamment l'apprentissage de la lecture (ainsi que les mathématiques). Ces résultats se révèlent d'ailleurs plus avérés pour les élèves en difficulté. Cela rend alors le niveau de la classe plus homogène en réduisant l'échec scolaire et en favorisant l'égalité entre élèves.

Pratiquer deux heures d'activité musicale par semaine dans une classe de grande section est suffisant puisque les résultats des expérimentations effectuées révèlent peu d'avantages et de performances supplémentaires pour les élèves ayant pratiqué quatre heures d'activité musicale par semaine.

On peut alors noter de meilleures performances au niveau du rythme, de la discrimination auditive pour les classes deux heures et quatre heures. Cela favorise alors, lors du cours préparatoire, l'apprentissage de la lecture. Effectivement, « [...] la pratique régulière des activités musicales contribue au développement des compétences de base en lecture pour les enfants de 6 ans. » (Alain Mingat, Bruno Suchaut, 1994, p. 114) De manière globale, la pratique d'activité musicale durant une année de grande section génère des résultats plus performants et à long terme.

Pour conclure, Guylaine Vaillancourt s'accorde avec les résultats énoncés précédemment puisqu'elle énonce « [...] que de plus en plus de recherches concluent qu'en général, les enfants qui fréquentent les écoles à vocation musicale ou qui ont des programmes de musique à l'école réussissent mieux que les autres dans l'ensemble des matières scolaires. » (Guylaine Vaillancourt, 2005, p. 49). Ceci est également remarqué par Jonathan Bolduc qui souligne que « [...] de nombreux chercheurs soutiennent également que l'éducation musicale peut améliorer l'apprentissage d'autres matières scolaires et ainsi rehausser le rendement pédagogique. » (Jonathan Bolduc, 2007, p.31).

c) Musique et développement de l'enfant

Ce lien entre musique et développement de l'enfant a été mis en évidence dans les années 1960 lors du passage de l'enseignement musical à l'éducation musicale. Il y a eu un réel souhait de centrer les apprentissages sur l'enfant car la musique participe au développement global de l'individu. C'est ce que je vais essayer de démontrer dans cette partie.

Il faut tout d'abord noter la grande importance de l'éducation musicale dans le développement de l'enfant. En effet, la musique participe activement dans le développement général de l'enfant. Lorsque l'enfant est au contact de la musique, ses bénéfices s'en ressentent de manière globale dans les autres domaines d'apprentissages qu'ils soient physiques, intellectuels, sociaux ou affectifs.

Les bienfaits de la musique au niveau

- De la mémoire

« On se souvient toujours plus facilement du texte d'une chanson si on l'a chanté. » (Monique Désy-Proulx, 2014, p.70).

Les enfants suivant une éducation musicale ont une mémoire plus développée que les autres. Ces faits ont été démontrés par une étude chinoise en vue d'étudier la mémoire dite verbale. Cette mémoire permet de restituer des éléments comme une suite de mots appris, un texte mémorisé et cætera ... Il s'agit d'une étude datant des années 2000 et réalisée sur quatre-vingt-dix élèves allant de l'âge de six ans à une quinzaine d'années. Deux groupes ont été effectués et l'un d'entre eux a été sélectionné pour jouer d'un instrument de musique afin de pouvoir ensuite faire partie d'un orchestre. Les chercheurs, après avoir fait passer des tests de mémoire verbale, ont découvert que les élèves ayant joué de la musique ont obtenu de meilleurs résultats que les autres n'en ayant pas joué. Ce bénéfice s'explique par le fait que la musique développe des capacités cérébrales au niveau de l'hémisphère gauche, zone où sont également situées les aires stimulées lors de l'activation de la mémoire verbale (Silvia Bencivelli, 2009, p. 196).

Monique Désy Proulx converge avec les propos de Silvia Bencivelli puisqu'elle souligne que les enfants pratiquant de la musique sont plus aptes à se remémorer des textes, des suites de mots. Ces enfants musiciens sont également plus compétents au niveau de l'apprentissage du vocabulaire. Elle confirme que les enfants ou les adultes suivant une éducation musicale

obtiennent de meilleurs résultats lors des tests de mémoire (Monique Désy-Proulx, 2014, p.118).

Une autre étude rend compte du fait que la musique accroît les capacités mémorielles des enfants. Il s'agit de la recherche effectuée par Aurélie Lecoq et Bruno Suchaut en Juillet 2012 sur une classe de grande section de maternelle suivie jusqu'à la fin du cours préparatoire. Cette expérimentation s'est basée sur cinq cents élèves répartis en deux groupes : ceux qui suivaient un protocole et qui devaient pratiquer deux heures de musique par semaine, d'une durée quotidienne d'une demi-heure. L'autre partie servait de témoins. Cette recherche a duré six mois. Les élèves ont réalisé trois évaluations : une première au début de l'expérimentation, dès leur entrée en grande section, une seconde à la fin de la grande section et une dernière à la fin du cours préparatoire. Ainsi, cela a permis de mettre en avant les effets de l'expérimentation à court terme et à long terme. Ces évaluations ciblaient des exercices en français, mathématiques et de mémoire. Les résultats témoignent du fait que les élèves du groupe expérimental, ayant pratiqué quotidiennement la musique pendant une demi-heure ont des résultats supérieurs aux autres. Cependant, à court terme cette différence de résultats entre le groupe témoin et le groupe expérimental est faible. Par contre, à long terme, la différence entre les deux groupes s'accroît et les effets bénéfiques de la pratique quotidienne de la musique sont réellement perçus. Concernant les tests de mémoire, les résultats de l'expérimentation révèlent une différence de « deux—tiers d'écart-type » (Aurélie Lecoq et Bruno Suchaut, 2012, p.5) entre le groupe témoin et le groupe expérimental.

Beaucoup d'auteurs se rejoignent donc sur les bienfaits de la musique concernant la mémoire.

Pour conclure, je vais m'appuyer sur les propos de Guylaine Vaillancourt qui énonce que « La musique constitue un « aide-mémoire »² » (Guylaine Vaillancourt, 2005, p. 51) et ceux de Monique Désy Proulx « Les élèves devraient également chanter et danser pour apprendre leurs tables de multiplication, la conjugaison des verbes, les dates à retenir, les principes à comprendre. « Dans chaque culture, raconte Oliver Sacks dans *Musicophilia*, des chansons et des poèmes aident les enfants à apprendre l'alphabet, à compter et à retenir d'autres séries d'éléments. » » (Monique Désy Proulx, 2014, p. 241).

² Peretz, I., M. Baraï, I. Lussier, S. Hébert et L. Gagnon. « Corpus d'extraits musicaux : indices relatifs à la familiarité, à l'âge d'acquisition et aux évocations verbales ». *Revue canadienne de psychologie expérimentale* 1995 49 (2) : 211-238.

- De l'intelligence

Comme je l'ai montré dans la partie précédente intitulée musique et langage, les enfants suivant une éducation musicale à l'école obtiennent de meilleurs résultats scolaires. La musique augmenterait donc les capacités des élèves.

C'est ce que Frances Rauscher, psychologue américaine, a mis en évidence. Elle a prouvé que l'éducation musicale permet d'augmenter les performances cognitives chez les individus à court terme comme à long terme. Rauscher a donc réalisé une étude sur soixante-deux enfants, âgés de six ans, ce qui a englobé la participation de quatre classes d'écoles élémentaires. Deux classes devaient suivre des cours de piano, deux fois par semaine pendant une vingtaine de minutes. Tandis que les deux autres classes étaient les classes témoins. Afin de suivre leur évolution, elle a dans un premier temps fait passer des tests psychologiques à tous les élèves. Une huitaine de mois plus tard, tous les enfants ont de nouveau réalisé des tests afin de mesurer leur évolution. Il s'est avéré que les enfants ayant suivi les cours de piano ont obtenu de meilleurs résultats (Silvia Bencivelli, 2009, p. 199).

D'autres recherches ont été menées comme celle de Walter Schellenberg en 2004. Il a réalisé une étude sur des enfants afin d'identifier si la musique augmentait leurs performances intellectuelles. Cette expérimentation s'est révélée positive, Walter Schellenberg a alors conclu que la musique améliore les facultés intellectuelles des enfants (Monique Désy-Proulx, 2014, p. 121).

Ce bénéfice musical au niveau intellectuel de l'individu est également mis en avant par Jonathan Bolduc dont les idées convergent avec celles de Rauscher et Schellenberg. Effectivement, il souligne que « [...] l'éducation musicale peut améliorer l'apprentissage des autres matières scolaires et ainsi rehausser le rendement pédagogique » (Jonathan Bolduc, 2007, p.31).

Par ailleurs, d'autres auteurs et chercheurs tels que Guylaine Vaillancourt, Sylvain Moreno, Ellen Bialystock énoncent également des propos similaires.

On peut donc en conclure que la musique accroît les fonctions cognitives des enfants.

« L'effet Mozart »

D'autres études datant des années 1990 ont été menées afin de montrer que la musique améliore l'intelligence des élèves. Je vais notamment m'appuyer sur l'étude dirigée par Frances Rauscher en 1993 nommée l'« Effet Mozart » (Silvia Bencivelli, 2009, p.195). Il s'agit d'une recherche basée sur trente-six sujets. Les chercheurs ont souhaité savoir si l'écoute de la musique classique du célèbre compositeur Wolfgang Amadeus Mozart avait un impact sur les capacités cognitives. Ils ont alors séparé leur échantillon d'individus en trois groupes afin de pouvoir réaliser leur expérience. Le premier groupe a écouté durant une dizaine de minutes une sonate de Mozart, il s'agissait plus précisément de « La Sonate K448 pour deux pianos » (Silvia Bencivelli, 2009, p.201). Pendant ce temps, le deuxième groupe écoutait une musique plus paisible « New age » (Silvia Bencivelli, 2009, p.201) et le troisième groupe attendait en silence. Suite à ces directives, les individus passaient ensuite des tests. Les résultats de ces derniers ont exposé les faits suivants : les individus ayant écouté la Sonate de Mozart ont eu de meilleures performances ce qui a traduit une différence « mesurée en termes de quotient intellectuel » qui « s'élevait à huit points » (Bencivelli, 2009, p.201). Cette étude a mis en avant que ces faits n'étaient valables qu'à court terme, durant une quinzaine de minutes.

Cette recherche a beaucoup été critiquée. Certains chercheurs ont essayé de reproduire l'expérimentation de Rauscher, sans succès, car les résultats démontrés dans l'étude n'ont jamais été atteints.

D'autres recherches effectuées par Bridgett et Cuevas en 2000 ont mis en avant que l'écoute musicale contribue à l'amélioration des capacités intellectuelles. Cependant, ils soulignent que tous les types de musique permettent d'y contribuer et non pas seulement celle de Mozart (Jonathan Bolduc, 2007, p.72).

L'étude de Husain, Thompson et Schellenberg en 2002 va nous permettre de conclure sur ce sujet. Ils ont réalisé une étude sur trente-six individus partagés en quatre groupes. Tous les groupes ont écouté durant une dizaine de minutes la « Sonate pour deux pianos en ré majeur K448 de W. A. Mozart » (Jonathan Bolduc, 2007, p. 73). Cependant, chaque groupe ne l'a pas écouté sur la même tonalité majeure ou mineure et au même tempo. Il s'est avéré que les résultats des individus ayant écouté l'extrait en tempo rapide et en mode majeur sont supérieurs aux autres.

On peut donc déduire que ce n'est pas l'écoute du seul compositeur Mozart qui améliore les capacités intellectuelles des individus. « Ces résultats suggèrent que l'effet positif de la musique sur les habiletés cognitives est dû, en partie, au tempo et au mode de la pièce musicale [...] Lorsque la musique est entendue dans un tempo rapide et dans un mode majeur, elle stimule davantage les habiletés cognitives. » (Jonathan Bolduc, 2007, p. 73).

Ces recherches permettent de conclure que la musique améliore les capacités intellectuelles et donc l'intelligence des individus notamment par la stimulation qu'elle provoque au niveau cérébral.

- Social

La musique est une discipline qui rassemble les individus. Elle est un soutien dans l'apprentissage et l'éducation de l'enfant puisqu'elle véhicule le respect, elle favorise l'écoute des autres, et aide ainsi l'enfant à se décentrer. Elle facilite l'échange, la communication et donc l'ouverture sur le monde extérieur notamment par les vertus du chant qui facilitent la mise en mots. La musique est un langage universel qui rassemble toutes les civilisations, comme le souligne Guylaine Vaillancourt « Pour certains enfants qui arrivent dans un pays où l'on ne parle pas leur langue, la musique constitue parfois la seule façon d'entrer en contact. » (Guylaine Vaillancourt, 2005, p.53). Elle tisse des liens entre les sociétés et favorise l'harmonie entre les peuples.

Son enseignement à l'école a permis de mettre tous les élèves à égalité au niveau culturel. Effectivement, que l'enfant soit issu d'un milieu favorisé ou défavorisé, il accède à la culture. Ainsi, tous les enfants ont la chance d'écouter différents genres musicaux que ce soit de l'opéra, du jazz ou l'écoute de compositeurs célèbres tels que Mozart, Bach, Beethoven... Cela permet ainsi de lutter contre les inégalités sociales. D'autre part, la musique est un domaine accessible à tous quelles que soient nos différences puisque nous avons tous en nous un instrument à dévoiler : notre voix.

La musique aide les enfants dans leur formation de futurs citoyens, elle les guide à la découverte de toutes les cultures afin de les connaître et d'y être sensibilisé. Ainsi, en étant confronté aux traditions musicales véhiculées dans le monde par les différentes cultures et civilisations, les enfants s'imprègnent de valeurs telles que le respect, la tolérance, l'entraide, l'échange ... qui

sont des valeurs essentielles pour construire le citoyen de demain.

Des études prouvant les bienfaits de la musique dans le développement social de l'enfant

Une étude réalisée au début des années quatre-vingt-dix en Suisse a mis en avant que plus les élèves étaient mis au contact de la musique et suivaient une éducation musicale plus le climat de la classe, l'autonomie et l'attitude des élèves s'en ressentaient bonifiés. Cet état positif était d'ailleurs le plus remarquable chez les enfants perturbateurs, violents et faibles.

Une autre étude, cette fois-ci américaine, effectuée au début des années deux mille a mis en évidence qu'une éducation musicale favorise les échanges entre individus.

Pour finir, une étude datant de 2010 accomplie par deux allemands a permis de constater que les enfants suivant des activités musicales se soutiennent, s'aident, collaborent et coopèrent davantage.

(Monique Désy Proulx, 2014, p.24)

- L'estime de soi, la confiance en soi

La musique favorise l'épanouissement de l'individu. Cette discipline musicale que ce soit par la pratique du chant ou d'un instrument permet aux élèves d'évaluer les efforts qu'ils ont faits. Effectivement, la réussite ou l'échec sont directement perceptibles. Plus les élèves s'investissent et font des efforts, plus le résultat s'améliore et ils prennent confiance en eux.

Une étude révélant les capacités de la musique à améliorer la considération personnelle des individus

Engénia Costa Giomi, à Montréal, a observé cent dix-sept enfants d'un niveau CE2. Ces enfants n'avaient jamais participé à des cours de musique et n'avaient jamais pratiqué d'instruments. Leurs familles étaient d'un milieu défavorisé. Les élèves ont été divisés en deux groupes semblables, l'un d'eux eu la chance de se voir offrir des cours de piano et un clavier pour s'entraîner. L'autre groupe était le groupe témoin et n'a rien changé à son quotidien. Les résultats révélèrent que les enfants suivant les cours de piano et ayant reçu un clavier en cadeau ont développé et amplifié leur estime de soi (Silvia Bencivelli, 2009, p. 197).

La pratique musicale réduit le décrochage scolaire

C'est le programme « El sistema » créé depuis plus de quarante ans au Venezuela par son fondateur José Antonio Abreu qui permet de mettre en évidence que la musique lutte contre le décrochage scolaire. Les jeunes enfants faisant partie de ce programme étudient la musique environ quatre heures par jour. L'objectif de ce dernier étant d'apporter une aide à travers la musique aux enfants issus de quartiers défavorisés. Les enfants font alors partie d'un orchestre et sont alors intégrés à celui-ci. Ceci leur prouve qu'ils ne sont pas condamnés au déterminisme social de leurs parents et qu'ils peuvent sortir du décrochage pour s'intégrer à la société (Monique Désy Proulx, 2014, p.233).

Les bénéfices de ce programme sont multiples. Les enfants comprennent qu'ils ont beaucoup de capacités et qu'ils savent faire les choses aussi bien qu'autrui. Ceci est donc profitable à leur confiance en soi. Pour réussir en musique, ils apprennent à persévérer et cette grande qualité se transfère au niveau de l'école. Les élèves apprennent à s'entraîner, à s'impliquer activement et à ne rien abandonner pour réussir. Ils comprennent que tous ont les capacités de réussir, qu'il suffit de travail, de volonté, et de motivation pour arriver à ses fins. La musique aide les élèves à comprendre cela puisque, comme je l'ai dit précédemment, elle ne cache rien : tout échec est perceptible et lorsque l'enfant réussit à jouer ou chanter c'est gratifiant. Il comprend que tous les efforts fournis au préalable lui permettent maintenant d'accéder à la réussite. Cette situation est totalement transférable au niveau scolaire. Ainsi, « des études ont démontré qu'il y avait un lien entre la participation au programme de musique et une baisse des taux de décrochage scolaire. » (Monique Désy Proulx, 2014, p. 235).

Ce concept est essayé dans d'autres pays afin d'en faire profiter le maximum d'élèves en difficulté.

Une étude canadienne

« [...] une étude publiée par la firme de recherche canadienne Hill Strategies démontrait que l'éducation aux arts chez les jeunes améliore non seulement leurs résultats scolaires, mais diminue le risque de les voir décrocher et augmente leurs chances de réussite professionnelle une fois qu'ils sont adultes. » (Monique Désy Proulx, 2014, p. 232-233).

Pour conclure, la musique est vectrice de confiance en soi. Les enfants transfèrent les qualités développées lors de la pratique de l'éducation musicale, telles que l'entraide, la persévérance,

la motivation, le désir d'arriver à ses fins et la croyance en ses capacités aux autres domaines d'apprentissage pour réussir scolairement.

La musique est donc une véritable aide pour développer l'estime de soi chez l'enfant.

- De l'attention, de la concentration

L'éducation musicale nécessite attention et concentration chez les enfants. Effectivement, pour pouvoir reproduire les rythmes corporels, les chants, pour suivre le chef d'orchestre, pour reconnaître les instruments ou objets sonores utilisés par des enfants cachés, les musiciens en herbe doivent être concentrés et rester à l'écoute. L'élève prend plaisir à rester concentré de plus en plus longtemps pour réussir les tâches proposées en éducation musicale. Cette capacité qui se développe lors des séances d'éducation musicale se transfère sur les autres apprentissages scolaires. L'élève arrive donc mieux à faire abstraction de tous les bruits environnant pour mieux se concentrer sur son activité en cours.

- Affectif

« Avant d'atteindre les fonctions auditives supérieures, la musique commence à agir sur le thalamus, qui transmet les sensations et les sentiments à l'hypothalamus et au système limbique, où se trouve le centre des émotions³. » (Guylaine Vaillancourt, 2005, p. 45). La partie limbique du cerveau traduit ce qui est perçu en émotions. Elle sécrète par ailleurs des endorphines, quand l'être humain ressent du bien-être et du plaisir, qui ont pour fonction d'apaiser les souffrances, douleurs. La musique serait donc reliée à notre système des sentiments, des émotions et influencerait donc notre affectivité. Le lien affectif que l'enfant déploie envers une musique dépend de ses expériences ultérieures. Il est important que l'enfant depuis son plus jeune âge soit au contact de la musique que ce soit par l'écoute de chants traditionnels, de musique provenant de disques ... car il se crée un répertoire émotionnel qu'il conservera jusqu'à l'âge adulte. Ainsi la musique contribue au développement affectif de l'enfant (Guylaine Vaillancourt, 2005).

Le développement musical chez l'enfant

Plusieurs chercheurs mettent en avant le lien entre les théories du développement de Jean Piaget

³ Taylor, D.B. *Biomedical Foundations of Music as Therapy*. St-Louis : MMB Music Inc., 1997. P. 108

et de Lev Vygotsky avec celles du développement musical chez l'enfant. En effet, cinq grandes théories ont vu le jour et portent le nom de leurs chercheurs : Sloboda, Swanwick et Tillman, Zenatti, Gordon et Hargreaves (Jonathan Bolduc, 2007).

Le fait d'associer les trois phases du développement de l'enfant développé par Jean Piaget, qui sont le jeu sensori-moteur, le jeu symbolique et le jeu de règles, au développement musical de l'enfant permet de mieux le comprendre.

Jacquotte Ribière-Raverlat s'attache à développer ce lien entre développement musical et développement de l'enfant en s'appuyant notamment sur les stades piagétien. Je vais donc exposer ci-après ces stades du développement musical chez l'enfant.

Le jeu sensori-moteur

Dans cette première phase, c'est le corps de l'enfant qui produit le son. Les bras, les mains, la bouche, les doigts... font naître le son à partir l'environnement proche de l'enfant : un objet, l'air, ... L'enfant manie tous les objets producteurs de sons. Les enfants acquièrent des habiletés motrices, ils se familiarisent avec le monde qui les entoure de manière ludique. Ils recherchent diverses façons de réaliser des sons sur un même objet et explorent toutes les possibilités : frotter, gratter, caresser, taper... Ils s'imprègnent du son et du geste à effectuer pour réussir à produire le son désiré. Le jeu vocal commence également à naître chez l'enfant, il fait des bruits vocaux en s'écoutant et en les analysant.

Le jeu symbolique

Cette phase à laquelle l'enfant accède entre l'âge de trois et six ans permet à l'enfant de continuer à pratiquer ses jeux de reproduction, d'imitation. Cependant, son action se penche maintenant du côté du jeu symbolique au sein duquel il se transforme lui-même en tant qu'objet ou personnage.

Les enfants arrivent désormais à percevoir plus précisément les sons produits et perçus en s'appuyant notamment sur les quatre paramètres musicaux : la hauteur, l'intensité, la durée et le timbre. Il affine sa discrimination auditive. L'enfant arrive à mieux discriminer la forme d'un son tel que l'attaque et quelques éléments comme l'alternance et la superposition des sons.

Ils développent la notion de temps qui s'écoule et commencent à être capable de structurer temporellement une suite de sons entendue : « j'ai d'abord entendu ... puis ... ».

Le jeu de règle

Dès l'âge de six ans, l'enfant évolue, il améliore ses explorations et penche du côté de la créativité. Il développe ses capacités d'invention et son imaginaire musical. L'enfant se fixe des règles, tout comme le fait le compositeur, pour obtenir les effets escomptés. Son écoute est plus fine et analytique notamment au niveau mélodique et rythmique (Jacquotte Ribière-Raverlat, 1997, p. 116).

Il est tout de même intéressant de comparer les travaux de Jacquotte Ribière-Raverlat avec ceux d'Arlette Zenatti qui a mis en évidence trois phases par lesquels l'enfant développe ses compétences musicales à différents stades de son développement.

« Le sens de l'intervalle » (Jonathan Bolduc, 2007, p.25)

C'est la première étape à laquelle l'enfant est confronté. Pour Arlette Zenatti, l'enfant développe dans cette première phase, le « sens de l'intervalle », qu'elle considère comme étant le fondement du développement musical de l'enfant. Ce dernier s'imprègne de mélodies de sa culture qu'il essaiera ensuite de reproduire à l'aide d'instrument ou de sa voix.

« L'acculturation tonale » (Madeleine Zulauf, 2002, p. 26)

Selon Arlette Zenatti, ce deuxième stade est atteint à l'âge minimum de sept-huit ans. L'enfant se familiarise avec les mélodies se terminant sur la tonique. L'enfant doit être capable d'organiser les sons selon le système tonal. L'enfant respecte de plus en plus le système tonal c'est-à-dire la tonalité des gammes majeures ou mineures.

« L'organisation de l'œuvre musicale » (Madeleine Zulauf, 2002, p. 26)

Cette troisième phase ne peut être atteinte uniquement si l'enfant a des connaissances en matière musicale et donc s'il peut suivre des leçons de musique. En effet, l'enfant doit être capable de réaliser l'analyse d'une œuvre sur le plan mélodique, rythmique, harmonique et polyphonique.

Pour conclure, la musique participe activement dans le développement de l'enfant, « [...] une formation musicale transforme des circuits neuronaux dans des zones qui ne sont pas concernées directement par la musique » (Monique Désy Proulx, 2014, p. 123). De plus, « [...] on sait aujourd'hui que faire de la musique modifie le cerveau et peut améliorer les fonctions cognitives et affectives [...]. » (Monique Désy Proulx, 2014, p. 14).

« Le cerveau est sollicité de toutes parts quand il est soumis à la musique. » (Guylaine Vaillancourt, 2005, p. 48). La musique développerait des parties du cerveau qui ne seraient pas développées puisqu'elle stimulerait ces zones.

d) Musique et élèves en difficulté

Utiliser la musique pour pallier les difficultés scolaires

Je vais revenir sur une étude effectuée par Aurélie Lecoq et Bruno Suchaut (2012), déjà présentée précédemment. Ces chercheurs ont étudié « L'influence de la musique sur les capacités cognitives et les apprentissages des élèves en maternelle et au cours préparatoire ». Je ne vais donc pas m'attacher à décrire une seconde fois sa mise en œuvre, je souhaite ici mettre en avant les résultats de cette expérimentation. A long terme, les enfants qui ont été exposés à un programme musical de deux heures par semaine, à savoir donc d'une demi-heure par jour, ont de meilleurs résultats aux tests de lecture, de français et de mathématiques. Les activités qui leur ont été proposées relevaient du « chant, l'écoute, les activités instrumentales, le codage-décodage et les activités rythmiques » (Aurélie Lecoq, Bruno Suchaut, 2012, p. 2).

Une autre étude, déjà mentionnée précédemment, dont les auteurs sont Alain Mingat et Bruno Suchaut (1994) met en avant les effets positifs des activités musicales sur les apprentissages de la lecture et des mathématiques. Ces chercheurs soulignent qu'ils observent « des effets spécialement positifs pour les élèves ayant un niveau faible et les élèves de nationalité étrangère. » (Alain Mingat, Bruno Suchaut, 1994, Avant-propos p. i) Ainsi, les activités musicales permettent aux élèves ayant des difficultés scolaires de développer des compétences au niveau des autres apprentissages et de favoriser l'équité face aux autres élèves pour lesquels l'impact positif de la musique n'est pas autant remarquable même si l'on observe tout de même des nettes améliorations pour tous.

Je souhaite également rappeler le programme mis en place au Venezuela « El sistema » fondé par José Antonio Abreu qui en passant par les bienfaits de la musique lutte contre le décrochage scolaire. En effet, les élèves se rendent compte qu'en fournissant des efforts, ils progressent en matière musicale. Les élèves prennent alors conscience que la notion de travail est indissociable de celle de progrès et de réussite. Ces améliorations et ces réussites motivent les élèves, valorisent le travail fourni ce qui leur permet de retrouver de la confiance, de l'estime de soi et

surtout de prendre plaisir. Cette qualité de vouloir arriver à ses fins se transpose alors dans le domaine scolaire.

Il est donc fortement intéressant de noter que les activités musicales sont une aide aux élèves en difficulté scolaire voire à la limite du décrochage.

Utiliser la musique pour aider les élèves ayant des troubles ou étant en situation de handicap

- La musicothérapie

La musique est associée aux thérapies pour aider les enfants en situation de handicap ou présentant des troubles d'origines diverses. C'est ce qu'on appelle la musicothérapie. « L'Association de musicothérapie du Canada (AMC) définit la musicothérapie comme l'utilisation judicieuse et structurée de la musique ou d'activités musicales dispensées par un professionnel formé, ayant pour objectif de restaurer, de maintenir ou d'améliorer le bien-être physique, émotionnel, social, cognitif et psychologique d'un individu. » (Guylaine Vaillancourt, 2005, p. 58).

La musique développe des capacités, des habiletés qui lui sont propres et qui permettent d'aider l'enfant en difficulté à communiquer, à échanger, à apprendre, à agir sur sa personne, à développer son estime, son esprit d'initiative, sa créativité, ... La musique a le pouvoir de stimuler le développement global de l'être humain pour améliorer et faire évoluer ses ressources cognitives, sociales, affectives et physiques.

La musique est donc utilisée pour aider les enfants souffrant de divers troubles. Elle permet aux enfants souffrants d'apaiser leur douleur. En effet, écoutant une musique, l'enfant est moins vigilant à la douleur. La musique permet à son esprit de détourner l'attention sur l'écoute musicale et donc d'oublier la souffrance.

En m'appuyant sur les travaux de Guylaine Vaillancourt (2005), je vais donner quelques exemples montrant que la musique agit sur les troubles :

- Cognitifs

Les enfants présentant des troubles cognitifs sont souvent atteints de problèmes d'articulation

et de prononciation. La musique va alors leur permettre de s'exprimer autrement en passant par un langage non verbal mais tout aussi expressif. Ainsi, la musique va les aider à exprimer leurs sentiments, leurs émotions à travers le langage musical des instruments en les touchant, en les appréhendant, en en jouant, mais aussi à travers l'expression corporelle : le langage du corps.

- **Auditifs**

La musique peut aussi être une aide dans les troubles auditifs puisqu'elle n'est pas seulement traitée par notre oreille. Le son est ressenti, par les vibrations qu'il procure, dans tout notre corps. Elle permet ainsi d'établir une communication.

- **Autistiques**

La musique offre de véritables avantages et bienfaits pour aider les enfants autistes. Elle :

- « captive et retient l'attention ;
- stimule et utilise plusieurs régions du cerveau ;
- structure le temps d'une façon claire et facile à comprendre [...]
- fournit un contexte agréable aux répétitions et donne du sens aux préparatifs nécessaires à certains apprentissages ;
- crée un contexte social sûr et structuré pour la communication verbale et non verbale ;
- constitue un aide-mémoire efficace ;
- soutient et encourage le mouvement ;
- facilite l'interaction et favorise l'expression de soi ;
- s'engrave dans la mémoire et les émotions ;
- favorise souvent la progression [...] » (Guylaine Vaillancourt, 2005, p. 132)

- **Troubles de l'attention avec ou sans hyperactivité**

La musique aide ces enfants à canaliser leurs ressources énergétiques et à développer leur concentration.

J'ai choisi de donner les exemples des troubles les plus fréquents à l'école, ceux que les enseignants de maternelle sont les plus susceptibles de rencontrer.

La musicothérapie n'est pas faite pour soigner les individus mais pour les aider à développer des habiletés, des ressources, leur permettant de passer outre leur différence et d'améliorer leur situation, leurs conditions de vie pour contribuer au développement de leur personne.

- La musique favorise l'inclusion scolaire

La musique est un réel outil d'inclusion des élèves en situation de handicap ou présentant des troubles. Effectivement, face à la musique, les élèves sont tous égaux. C'est un langage universel qui peut être verbal ou non verbal par lequel tous peuvent s'exprimer, communiquer, échanger ... Elle procure une nouvelle porte d'entrée vers la communication en permettant aux élèves d'accéder vers d'autres formes d'échanges moins traditionnelles.

Par ailleurs, comme je l'ai déjà argumenté précédemment, la musique unit les êtres humains. A l'école, elle lie également les élèves.

La musique gomme les différences et se met au service de l'inclusion en général et tout particulièrement de l'inclusion scolaire.

e) Musique et interdisciplinarité à l'école

Les programmes scolaires étant très chargés, certains enseignants préfèrent laisser de côté des matières ne faisant pas partie de celles étant fondamentales telles que les mathématiques ou le français. Les arts sont alors souvent ignorés à l'école. Pourtant, une solution permettrait aux enseignants de résoudre cette surcharge, il s'agit de l'interdisciplinarité.

Son histoire

Depuis le dix-neuvième siècle, l'enseignement est organisé sous forme de disciplines cloisonnées. Elles sont alors juxtaposées et aucun lien n'est créé entre elles.

Vers les années 1970, durant la période des pédagogies de l'éveil, et pour faire face aux difficultés ressenties par une majorité d'élèves du fait de la massification des années 1960, on s'est soucié de donner du sens aux apprentissages. Cette période d'éveil ouvre donc la porte à l'interdisciplinarité qui avait été évoquée pour la première fois dans les années 1950.

Cette nouvelle démarche met du temps à se mettre en place puisque les programmes de 1985 sonnent le retour à des enseignements cloisonnés. Mais, les programmes suivants de 1995, 2002 et 2008 marquent de nouveau un intérêt pour l'interdisciplinarité. Leur présentation reste établie de manière hiérarchique, on sous-tend alors la volonté de mettre en relation les disciplines avec tout de même une certaine réserve de réformer le système traditionnel établi depuis le dix-neuvième siècle. (Thierry Philippot, 2015, p. 3)

Depuis la fin du vingtième siècle, on note tout de même un réel désir de faire entrer l'interdisciplinarité à l'école. En effet, en 1996, d'après Aroq Corinne et Niclot Daniel, un « nouveau contrat pour l'école » (p.4) voit le jour et il inscrit le désir « de rapprocher les disciplines pour proposer aux élèves des apprentissages cohérents ⁴» (p.4).

Dans leur forme, les derniers programmes sont toujours hiérarchisés par discipline mais dans leur contenu, ils incitent les enseignants à réaliser de réels apprentissages interdisciplinaires.

L'interdisciplinarité est donc souhaitée par le Ministère de l'Éducation Nationale qui a défini par décret le 11 juillet 2006 un nouveau socle commun de connaissances et de compétences dans lequel est souligné l'importance de réaliser des « [...] ponts [...] entre les disciplines et les programmes » (2006, p. 3). Ce socle indique toutes les compétences qu'un élève doit acquérir à la fin de sa scolarité obligatoire. Mais, pour acquérir une compétence, toutes les disciplines sont sollicitées puisque « Chaque compétence qui le constitue requiert la contribution de plusieurs disciplines et, réciproquement, une discipline contribue à l'acquisition de plusieurs compétences » (2006, p. 5). Le socle commun de connaissances et de compétences incite donc les enseignants à mettre en œuvre des apprentissages interdisciplinaires.

Pour finir, cette démarche va de pair avec l'une des compétences communes à tous les professeurs présente dans le référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation établie par arrêté en 2013. Cette compétence s'intitule « Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique ». Effectivement, le professeur des écoles est polyvalent, il doit donc tirer profit de cette polyvalence pour mettre en œuvre l'interdisciplinarité.

⁴ Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP), 1996, p.3

Définition de l'interdisciplinarité

Depuis une vingtaine d'années, le Ministère de l'Éducation Nationale encourage l'interdisciplinarité. Mais comment définir ce concept ?

C'est une notion qui se distingue de la pluridisciplinarité et de la transdisciplinarité. Pour la pluridisciplinarité, il s'agit d'étudier un sujet sous tous ses angles, dans les différentes disciplines, de façon juxtaposée, sans faire de lien entre elles.

La transdisciplinarité, au contraire, ouvre les portes entre les différentes disciplines et élargit les frontières, quitte à aller au-delà. Son but n'est pas de rapprocher les disciplines en tant que telles. Elle étudie des sujets n'appartenant à aucune discipline fixe mais ayant besoin de leurs savoirs conjoints pour aboutir à la finalité de la tâche (Catherine Reverdy, 2015).

L'interdisciplinarité se situe entre ces deux notions. Il s'agit de mettre en place des interactions entre les disciplines, de dialoguer entre elles, de faire des liens pour aborder un sujet faisant valoir des compétences dans deux ou plusieurs disciplines scolaires.

Les intérêts de sa mise en œuvre

L'interdisciplinarité permet de favoriser la cohérence entre les apprentissages. Cela motive, engage et implique donc davantage les élèves. Les apprentissages sont alors contextualisés ce qui renforce leur existence et les rend plus concrets. Par conséquent, les notions sont assimilées plus facilement ce qui résulte d'une meilleure réussite chez les élèves.

Le fait de simplement juxtaposer les disciplines les unes aux autres, sans les faire interagir, ne permet pas à l'élève de percevoir leur complexité. Par contre, lors de la mise en place d'apprentissages interdisciplinaires, les élèves sont plus à même de comprendre le monde qui nous entoure à travers toute sa complexité. Effectivement, le fait de conjuguer les connaissances, permet aux élèves d'apprendre à faire des liens et d'être plus apte à s'adapter à un monde dans lequel tout est relation.

Elle permet donc de ne pas simplement accoler les disciplines les unes à la suite des autres mais bien au contraire d'établir des liens entre elles pour permettre d'atteindre une certaine complexité qui servira à l'élève et lui permettra de raisonner plus facilement lorsqu'il sera confronté au monde extérieur.

Interdisciplinarité à la maternelle

C'est le souhait du Ministère de l'Education Nationale et tout est mis en œuvre pour que les enseignants croisent les disciplines. Ce mémoire étant centré sur le cycle 1, je vais me limiter au programme de maternelle. Je souhaite mettre en avant, à travers ce programme tiré du Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015, la réelle volonté de pratiquer l'interdisciplinarité à l'école maternelle : « [...] toute situation pédagogique [...] relève souvent pour l'enseignant de plusieurs domaines d'apprentissage. » (Bulletin officiel spécial n°2, 2015, p.5).

Je souhaite alors prendre en compte deux faits. Le premier étant celui du faible enseignement de la musique à l'école. Le second étant les effets positifs que la musique développe dans les autres domaines d'apprentissage. En m'appuyant sur ces constats, je souhaite mettre en avant à travers ce mémoire la possibilité pour tous les professeurs des écoles d'établir des apprentissages interdisciplinaires à partir d'un domaine trop peu développé et pourtant très enrichissant : la musique.

II- Sur le terrain : dans ma classe de grande section

La musique est une source inépuisable qui offre de multiples possibilités. Toutefois, je me limiterai dans cette étude à donner quelques exemples spécifiques par domaine d'apprentissage pour montrer comment la musique, souvent sous-exploitée à l'école, permet des apprentissages interdisciplinaires multiples en maternelle.

Cette partie va donc me permettre d'explicitier et d'analyser toutes les activités que j'ai réalisées avec mes élèves.

a) Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques

Univers sonores

Je vais développer dans cette sous-partie les activités que j'ai proposées à mes élèves afin de travailler des compétences dans le domaine musical.

Les explorations vocales

- Activités : explorer sa voix et ses possibilités

Les objectifs de ces activités : Les objectifs sont de « découvrir la richesse » de sa voix en incitant les élèves « à dépasser les usages courants » à travers « une exploration ludique » (Bulletin officiel spécial n°2, 2015, p. 12).

Les attendus (compétences visées) : L'élève doit être capable de « jouer avec sa voix » (Bulletin officiel spécial n°2, 2015, p. 13).

Succincte description de l'activité menée

Lors de l'appel du matin

Le matin, en regroupement, j'ai choisi que l'on se dise bonjour lors de l'appel en explorant les diverses possibilités que nous offrent notre voix. Je commençais par émettre un bonjour de différentes manières en chuchotant, en faisant varier les intensités, en faisant une sirène, en

explorant les hauteurs, ... Les élèves étaient très surpris au départ et me regardaient avec des grands yeux. Néanmoins, au bout de la deuxième fois, certains élèves, les plus à l'aise, ont commencé à m'imiter en me répondant « bonjour » de la même façon que je l'avais proposé. Puis, constatant que des camarades s'amusaient avec leur voix en me répondant, de plus en plus d'élèves ont joué le jeu. Au bout de quelques semaines, j'ai compliqué la tâche. Les élèves n'avaient pas le droit de répondre « bonjour » en le reproduisant à l'identique. Ils devaient trouver leurs propres variations vocales. Cette activité leur a beaucoup plu, les élèves étaient très à l'écoute les uns des autres.

Lors des échauffements vocaux

Avant chaque chant, j'ai proposé à mes élèves des échauffements vocaux contribuant à l'exploration et la découverte de leurs possibilités vocales. Ces échauffements consistaient à effectuer divers exercices tels que claquer la langue, faire des bisous, faire la mobylette, effectuer des bruits de toutes sortes...

Lors de l'étude du parcours sonore

Nous avons étudié un parcours sonore, je le développerai ci-après, dans le domaine d'apprentissage « explorer le monde » (Bulletin officiel spécial n°2, 2015, p. 16). Lors de cette étude, dès que mes élèves reconnaissaient auditivement ce qui émettait le bruit, ils devaient trouver une manière de l'imiter vocalement. Cette exploration vocale devait se rapprocher le plus possible de l'effet sonore perçu auditivement.

Pour explorer vocalement un paramètre du son

Lorsque nous venions d'étudier un paramètre du son, je proposais ensuite à mes élèves de les appréhender vocalement. Par exemple, quand nous avons travaillé sur le paramètre de l'intensité, j'ai proposé à mes élèves de chanter une chanson intitulée « La famille tortue » (cf. Annexe 1) et de suivre le chef d'orchestre pour varier l'intensité et chanter piano, medium ou forte. Les élèves se sont rendu compte qu'ils pouvaient moduler leur voix.

A la suite de ces activités, les élèves ont pris plaisir à explorer leurs possibilités vocales. Entre pairs, ils se sont amusés à découvrir des capacités vocales qu'ils n'avaient encore jamais exploitées, ce qui les a beaucoup enthousiasmés.

Analyse réflexive des activités

- Les points négatifs

Laisser les élèves aller vers la créativité

J'ai parfois beaucoup guidé les élèves pour les aider à créer, à explorer leurs possibilités vocales. Cependant, il aurait été plus pertinent de les laisser davantage libres pour susciter leur imagination, leur créativité.

- Les points positifs

L'encouragement / La motivation

J'ai énormément encouragé mes élèves lors de nouvelles trouvailles vocales. Les élèves étaient alors très motivés et ils se mettaient dans une posture de chercheur pour explorer encore plus leurs possibilités vocales. En effet, Isabelle Lamorthe décrit ce phénomène « Si l'enseignant accepte et encourage les effets les plus surprenants, il permettra par-là même une liberté qui ouvre la voie à un comportement de chercheur-musicien » (Isabelle Lamorthe, 1995, p. 91).

Des activités qui laissent libre cours à l'imaginaire, à la créativité

Les activités d'exploration vocale permettent à l'élève de chercher ses possibilités, d'inventer de nouvelles capacités vocales. Pour que l'enfant puise dans son imaginaire et sa créativité, il est important de lui laisser du temps, de l'encourager dans sa recherche et de le laisser élaborer.

Ce que les explorations vocales apportent à l'enfant

« Par les usages qu'ils font de leur voix, les enfants construisent les bases de leur future voix d'adulte, parlée et chantée. » (Bulletin officiel spécial n°2, 2015, p. 12).

Ces explorations vocales contribuent donc au développement de l'enfant puisqu'elles lui permettent de découvrir sa voix, de développer son appareil phonatoire et d'en découvrir les effets.

Les écoutes musicales

- Activités : écoute de divers genres musicaux

Les objectifs de ces séances : L'objectif premier de ces séances est que les « enfants découvrent des environnements sonores et des extraits d'œuvres musicales appartenant à différents styles, cultures et époques [...] » pour leur permettre d'accéder à la diversité culturelle (Bulletin officiel spécial n°2, 2015, p.12).

Les attendus (compétences visées) : L'élève doit être capable de s'ouvrir aux autres cultures, au monde extérieur par le biais de la musique.

Succincte description des séances menées

En début d'après-midi, de retour de la pause déjeuner, j'ai effectué des séances d'écoute musicale pour faire découvrir aux élèves différents genres musicaux. Ces moments duraient une dizaine de minutes. Les élèves se mettaient en condition d'écoute et pouvaient s'ils le souhaitaient fermer leurs yeux. Je leur ai proposé des écoutes classiques avec les compositeurs Wolfgang Amadeus Mozart et Beethoven, des écoutes de l'époque Baroque avec le compositeur Jean Sébastien Bach ainsi que de l'opéra avec le compositeur W.A Mozart et son œuvre « La flûte enchantée. ». D'autres écoutes ont porté sur la découverte des musiques du monde. J'ai choisi des musiques d'origines culturelles différentes notamment de culture africaine avec les œuvres « Bambali » (cf. Annexe 2), « Rumbali » (Cf. Annexe 3) et « Senki likuta » (Cf. Annexe 4), de culture asiatique avec « Sakura » (Cf. Annexe 5), de culture portugaise avec l'extrait musical « Os olhos da Carolina » (Cf. Annexe 6). Puis, d'autres écoutes provenaient d'Amérique du Sud avec l'œuvre « Charango et Siku ».

Les élèves ont été très surpris et riaient lors des premières écoutes. Ils ont beaucoup apprécié ces découvertes et me demandaient très souvent d'entendre à nouveau ces musiques.

Analyse réflexive des activités

- Les points négatifs

Lier ces écoutes à d'autres activités

Il aurait été intéressant de lier ces écoutes musicales à des activités permettant de ne pas seulement découvrir ces nouvelles cultures auditivement. Il aurait été judicieux d'ouvrir

l'apprentissage à une découverte également visuelle à partir de photographies, de vidéos, de repérages géographiques, de réaliser des recherches pour découvrir les coutumes de ces cultures et cætera ...

- **Les points positifs**

« [...] ne pas conditionner les enfants dans un seul type d'écoute [...] » (Anne-Marie Chevalier, 1994, p. 93)

Le fait de proposer aux élèves divers écoutes musicales et non pas simplement l'écoute de musiques de notre culture occidentale, va les faire accéder à d'autres valeurs indispensables dans la vie en société.

Par ailleurs, de par l'expérience que j'ai pu avoir avec mes élèves, ces nouvelles musiques venues d'ailleurs sont beaucoup appréciées par les enfants. Effectivement, « Les habitudes des enfants ne sont pas encore conditionnées comme celles des adultes et elles ne sont pas dérangées lorsque d'autres modes s'imposent à elles. Les enfants sont prêts à accueillir des musiques d'Extrême-Orient, d'Inde, d'Afrique ... » (Anne-Marie Chevalier, 1994, p. 94)

Une ouverture sur le monde extérieur

Comme le souligne Bertrand Porot, l'écoute d'œuvres d'époques, de styles et d'univers différents permet de « combler les handicaps socioculturels » (Bertrand Porot, Mai 2001, p. 55).

Il est intéressant de passer par ces écoutes de différentes cultures, genres musicaux, époques ... pour faire prendre conscience à l'élève qu'il vit dans un monde multiculturel.

Ces écoutes permettent de susciter chez les élèves de la curiosité et elles développent chez lui la construction d'une culture commune.

A la découverte d'instruments et objets sonores

- Séquence : découvrir les caractéristiques des instruments et objets sonores

Cette séquence fait également intervenir des compétences du domaine d'apprentissage : construire les premiers outils pour structurer sa pensée.

Les objectifs de cette séquence : Les objectifs sont « que les élèves découvrent des sources sonores variées », qu'ils apprennent à « maîtriser leurs gestes afin d'en contrôler les effets » et

qu'ils apprécient « les effets produits de manière à regrouper les instruments dans des familles (ceux que l'on frappe, que l'on secoue, que l'on frotte, dans lesquels on souffle ...) » (Bulletin officiel spécial n°2, 2015, p. 12).

Les attendus (compétences visées) : L'élève doit être capable d'explorer des objets sonores de la vie quotidienne ou des instruments afin de produire des sons de différentes manières. L'élève doit être capable de compléter un tableau à double entrées.

Succincte description des séances menées

Ces séances se sont déroulées en salle d'activités physiques et sportives.

Les élèves pouvaient explorer les instruments et objets sonores à leur guise tout en respectant un certain cadre. J'ai instauré des règles afin que les élèves ne perçoivent pas ces séances comme des moments récréatifs. En effet, même s'il y a un côté très ludique et attrayant, ces séances sont de réelles sources d'apprentissage.

Durant les deux premières séances, j'ai disposé un peu plus d'une dizaine de cerceaux au sol. Dans chaque cerceau se trouvait un instrument de musique ou un objet sonore notamment des maracas, un métallophone, une bouteille en verre incassable, une bouteille en plastique, une boîte pour bébé, des claves, une boîte de conserve, un guïro, des grelots, un tambourin africain et un triangle. Les élèves allaient dans un cerceau puis, ils changeaient de cerceau toutes les trois minutes afin d'explorer tous les instruments. Ces deux séances ont permis aux élèves d'appréhender tous les instruments et objets sonores et de les manipuler librement. (Cf. Annexe 7)

Trois autres séances nous ont permis de poursuivre les objectifs fixés. Ces séances ont servi à catégoriser les gestes que les élèves effectuaient avec un même instrument pour obtenir des sonorités diverses et variées. Cette activité permettait également de regrouper les instruments ou objets sonores selon les gestes qui leur étaient associés pour produire un son : les familles d'instruments que l'on secoue, ceux que l'on pince, ceux que l'on tape, ceux que l'on gratte, ceux dans lesquels on souffle, et ceux que l'on frotte. Nous commençons par un instrument ou objet sonore, chaque élève montrait comment il s'en était servi lors des séances de manipulation

libre. Puis, ils venaient compléter le tableau à double entrées au fur et à mesure que de nouvelles possibilités étaient trouvées. (Cf. Annexe 8) Chaque nouveau geste était comparé auditivement à celui trouvé précédemment.

Pour conclure cette séquence, les élèves ont remarqué que le son dépend à la fois des objets ou instruments choisis mais également des gestes effectués sur chacun d'entre eux. On peut donc obtenir à partir d'un même objet ou instrument des sons différents en faisant varier le geste appliqué sur ces derniers.

Cette séquence a permis aux élèves de se familiariser avec divers instruments de musique et objets sonores du quotidien.

- Séance : la présentation d'un instrument, la trompette

Les objectifs de cette séance : L'objectif de cette séance est de faire découvrir un instrument aux élèves, leur donner la chance « d'associer au même moment le son et la façon dont se produit le son (l'instrument et le geste). Lorsque le temps et l'espace sont réunis. » (Anne-Marie Chevalier, 1994, p. 99).

Les attendus (compétences visées) : L'élève doit être capable d'être attentif, à l'écoute afin de percevoir les qualités de l'instrument et ses potentialités acoustiques.

Etant musicienne, j'ai choisi de faire découvrir aux élèves l'instrument que je pratique depuis l'âge de six ans : la trompette. Pour ce faire, j'ai conçu une séance spécifique autour de cette découverte instrumentale. (Cf. Annexe 9) Pour concevoir cette séance, je me suis appuyée sur les travaux d'Anne-Marie Chevalier. Ma séance s'est composée de plusieurs étapes que je vais développer ci-après.

Succincte description de la séance menée

○ Phase 1 : la découverte

J'ai présenté la mallette renfermant la trompette aux élèves. Je leur ai fait émettre des hypothèses sur son contenu. J'ai ensuite sorti l'instrument de sa boîte sans y ajouter l'embouchure. Les élèves m'ont demandé d'en jouer. J'ai alors essayé mais cela ne fonctionnait pas étant donné que l'embouchure n'était pas placée. Ils m'ont alors signalé de tenir

l'instrument dans l'autre sens et de souffler dans le pavillon. Mais, aucun son ne pouvait sortir de cette façon. Je leur ai alors demandé s'il ne manquait pas un élément. Je les ai aiguillés en leur signalant de regarder dans la mallette. Ils ont alors découvert l'embouchure. J'ai d'abord joué seulement avec cette dernière puis je l'ai placée au bon endroit sur la trompette. Le son est sorti. J'ai alors joué une gamme, une gamme chromatique et trois extraits intitulés « Alouette » (Cf. Annexe 10), « L'Hymne Royal » (Cf. Annexe 11) et « Scarborough Fair » (Cf. Annexe 12).

○ Phase 2 : recueil des impressions

Durant ce moment, mes élèves se sont exprimés sur leur ressenti, leurs impressions après les écoutes.

J'ai pris note de quelques remarques des élèves qui ont été les suivantes :

- « C'est fort. »
- « Ça fait mal aux oreilles. »
- « Tu es rouge maîtresse. »
- « C'est joli. »
- « Tu joues bien. »
- « Mon papy, il en joue de la trompette. »

○ Phase 3 : présentation de l'instrument

Durant cette troisième phase de la séance, j'ai présenté mon instrument aux élèves : son nom, sa matière, et les diverses parties de la trompette telles que l'embouchure, le pavillon, les coulisses, et les pistons. J'ai également démonté quelques éléments comme les pistons et les coulisses afin que mes élèves puissent voir leur constitution.

Les élèves ont eu des réactions en voyant les pistons « Ah c'est grand, je ne pensais pas » a dit un élève, et les coulisses « Est-ce que tu peux jouer en le bougeant. » m'a demandé un autre élève. J'ai alors joué une note en faisant glisser ou non cette coulisse. Cependant, les élèves n'ont pas perçu de différence car elle est infime. Toutefois, la note est plus juste quand la coulisse est tirée.

○ Phase 4 : écoute des diverses possibilités de la trompette

J'ai choisi un morceau de musique « L'Hymne Royal » (Cf. Annexe 11) que j'ai exploré de différentes manières afin que mes élèves puissent percevoir toutes les possibilités de mon instrument. Dès que je terminais, je demandais à mes élèves d'expliquer les différences qu'ils avaient perçues. J'ai donc joué cet extrait en faisant varier :

-l'intensité : les réactions des élèves ont été les suivantes « Ça va doucement puis ça crie », ça baisse et ça monte » ;

-la hauteur : « C'était tout bas et tout haut », a dit un élève ;

-avec/sans sourdine : « Ça fait moins de bruit quand tu le mets », a souligné un élève.

-lié/pizzicato : cette différence n'a pas été perceptible par les élèves. Ils n'ont pas perçu que je jouais de manière liée puis pizzicato. Pourtant, j'ai joué l'extrait trois fois en le raccourcissant, en leur indiquant quand le changement avait lieu, mais les élèves n'ont pas entendu le contraste.

○ Phase 5 : accompagner l'instrument

J'ai joué un morceau connu des enfants « Mon oiseau à moi » (Cf. Annexe 13). Ces derniers m'ont alors accompagné vocalement, en chantant la chanson, pendant que je jouais.

○ Phase 6 : une écoute conclusive de la séance

Pour conclure cette séance, j'ai joué un air traditionnel irlandais « The Galway Piper » (Cf. Annexe 14).

Les élèves étaient ravis de cette découverte et m'ont demandé quand j'allais ramener la trompette à l'école.

- L'utilisation d'instruments pour maintenir le groupe classe

J'ai utilisé des instruments pour aider à la gestion de la classe. Lorsque les élèves allaient s'installer au coin regroupement, ces derniers bavardaient avec leurs camarades. Afin de mobiliser leur attention, je commençais par jouer un morceau à la flûte à bec. Les élèves écoutaient alors la musique et je réussissais à récupérer leur attention. Cependant, je me suis rendu compte qu'il est important de changer d'instrument pour qu'il ait toujours un effet sur les

élèves. Sinon ces derniers s'habituent et il n'y a plus cet effet de surprise qui permet de capter leur concentration. Je me suis alors également servie d'autres instruments tels qu'un agogo, un tube résonnant deux tons, la flûte à coulisse, le carillon, ...

A travers ces petits moments, les élèves se sont familiarisés avec d'autres instruments.

Analyse réflexive des activités

- Les points négatifs

La trompette, un instrument personnel

Mes élèves m'ont demandé à la fin de la séance de découverte de la trompette, s'ils pouvaient en jouer. Cependant, pour des raisons d'hygiène je leur ai expliqué qu'ils ne pourraient pas essayer de souffler dedans, ils ont alors été très déçus. Toutefois, j'aurais dû prévoir des lingettes désinfectantes pour nettoyer à chaque passage l'embouchure.

Un manque d'esprit créatif pour ma part

Lors des activités de manipulations libres pour rechercher de nouvelles façons de produire des sons avec les instruments ou objets sonores, une élève en situation de handicap à trouver une façon très originale d'utiliser les claves. En effet, elle faisait rouler les deux claves sur sa bouche. Comme ce dispositif ne m'était pas connu et ne m'était pas venu à l'idée quand j'avais préparé ma séquence, je lui ai dit de ne pas faire cela. Or, c'est une grande erreur de ma part puisqu'il s'agissait d'une manière de produire des sons comme une autre et qu'au contraire c'était la preuve d'un esprit créatif.

- Les points positifs

Développer l'imaginaire et la créativité chez les élèves

Lors des séances de manipulations libres des instruments et objets sonores, les élèves ont fait preuve d'imagination et de créativité pour trouver comment produire des sons de différentes manières. Les enfants exploraient, créaient et laissaient libre cours à leur imagination. De mon côté, je les regardais s'approprier les instruments et les encourageais à chaque nouvelle trouvaille.

La pratique instrumentale favorise l'inclusion scolaire

Le langage musical à travers les instruments de musique est accessible à tous. Ainsi, j'ai pu remarquer que les deux élèves en situation de handicap dans mon groupe classe ont réussi à s'exprimer à travers cette pratique instrumentale. Lors des activités de manipulations libres pour trouver différentes manières de jouer de leur instrument, ils ont été très explorateurs voire plus que les autres élèves.

De plus, par le biais de la pratique instrumentale, leur situation de handicap n'est pas perceptible. Comme le souligne Guylaine Vaillancourt, « La musique offre à l'enfant une solution de rechange pour entrer en contact avec les autres. » (Guylaine Vaillancourt, 2005, p. 36). A travers la musique, ces élèves reprennent confiance en eux et développent leur expressivité et leur créativité.

Au cœur de l'égalité des chances et d'accès à la culture

Offrir la possibilité à des élèves de découvrir un instrument est un moyen de lutter contre les inégalités socioculturelles. Ces interventions contribuent à favoriser l'égalité des chances et l'égalité d'accès à la culture. En effet, tous les élèves n'ont pas forcément dans leur environnement proche la possibilité de rencontrer des musiciens ou d'aller à des concerts. Cette séance de présentation de la trompette a alors permis de donner la chance à tous les élèves d'entendre la musique autrement que depuis cédérom.

Toujours dans cet esprit de favoriser l'égalité d'accès à la culture, nous essayons avec mes collègues de faire intervenir à l'école les musiciens de l'école de musique de Montrichard.

« Affiner son écoute » : les paramètres du son (Bulletin officiel spécial n°2, 2015, p.12)

- Séquence : découvrir les paramètres du son

Les objectifs de cette séquence : Les objectifs sont d' « Accroître l'affinement des perceptions auditives par la discrimination des paramètres du son : le timbre, l'intensité, la durée, la hauteur [...]. (Anne-Marie Chevalier, 1994, p. 19). Les objectifs sont également de faire découvrir aux élèves les paramètres du son.

Les attendus (compétences visées) : L'élève doit être capable de faire varier le son de sa voix ou d'un instrument selon quelques paramètres (Bulletin officiel spécial n°2, 2015, p. 13).

Succincte description de la séquence menée

○ Séance 1 et 2 : les timbres

Ces séances ont fait suite aux séances de découverte des instruments et objets sonores, et de leur classement dans le tableau à double entrées selon s'il fallait les secouer, frotter, pincer, gratter Ces séances consacrées à l'exploration instrumentale, que j'ai décrites précédemment, ont contribué à aider les élèves à se familiariser auditivement aux timbres des instruments. Les élèves les ont beaucoup manipulés et explorés.

Pour approfondir ce qui avait déjà été effectué, je leur ai proposé de réaliser d'autres activités basées sur le jeu du paravent. Chacun leur tour les élèves allaient se cacher derrière le tableau où se trouvaient les instruments et objets sonores ainsi que le tableau à double entrées qu'ils avaient complété. Au coin regroupement, les photographies de tous les instruments ou objets sonores étaient étalées pour faciliter le repérage et s'en servir comme support si un élève ne savait plus les nommer.

Dans un premier temps, les élèves devaient simplement nommer l'instrument avec lequel leur camarade caché était en train de jouer. Ensuite, j'ai complexifié la tâche. Les élèves devaient nommer l'instrument et le geste que l'élève caché réalisait sur son instrument.

Dans la deuxième séance, nous avons poursuivi le travail amorcé. Toutefois, j'ai encore complexifié la tâche. Les élèves étaient maintenant en binôme et ils devaient aller se cacher et jouer l'un après l'autre. Puis, leurs camarades devaient énoncer une phrase du type « J'ai d'abord entendu ... puis ... ». Pour compliquer l'activité, les élèves cachés devaient jouer simultanément. Leurs camarades devaient retrouver le nom des deux instruments utilisés.

Dans tous les cas pour vérifier et valider les hypothèses que les élèves émettaient sur les instruments utilisés par leurs camarades cachés, ces derniers venaient jouer de la même manière devant tout le groupe classe.

○ Séance 3 : l'intensité

Pour réaliser cette séance je me suis appuyée sur la démarche que propose Anne-Marie Chevalier (1994, p. 98).

J'ai commencé la séance par l'écoute d'un extrait musical intitulé « O Fortuna » de l'œuvre de Carmina Burana dont le compositeur est Carl Orff. Ensuite, j'ai questionné mes élèves sur ce qu'ils avaient entendu. Je leur ai demandé « La musique était-elle toujours pareille ? ». Mes élèves ont réagi et un élève a dit « Des fois ça crie, et après ça crie plus ». Je suis revenue sur ses propos et j'ai expliqué à mes élèves cette notion d'intensité.

Après cet échange, j'ai proposé à mes élèves un moment de manipulation. Chacun choisissait un instrument, celui qu'il souhaitait. Ensuite, selon les gestes que j'effectuais les élèves devaient trouver la solution pour jouer piano ou forte avec leur instrument. Puis, ils venaient chacun leur tour jouer le rôle du chef d'orchestre.

Pour finir cette séance, nous avons exploré vocalement le paramètre de l'intensité. Nous avons chanté la chanson intitulée « La famille tortue » en chantant piano ou forte.

- Séance 4 : la hauteur

La démarche de cette quatrième séance a été similaire à la précédente.

Dans un premier temps, j'ai fait écouter à mes élèves « Confutatis » extrait du Requiem de W.A Mozart. Puis, je leur ai demandé ce qu'ils avaient entendu. Certains ont parlé de la différence entre les voix d'hommes et de femmes. D'autres ont essayé d'exprimer avec leurs propres mots la différence de hauteur en disant « Ça monte et ça baisse ». Je leur ai donc expliqué la notion de hauteur.

Puis, j'ai souhaité qu'ils explorent ce paramètre avec les instruments. Je leur ai proposé un agogo, un tube résonnant deux tons et deux carillons. Les élèves ont perçu plus facilement les différences de hauteur avec les carillons. Nous avons remarqué que les parties des instruments les plus petites émettaient des sons plus aigus et au contraire, les parties les plus grosses ou les plus grandes émettaient des sons plus graves.

Pour finir cette séance, nous avons exploré ce paramètre de la hauteur avec nos possibilités vocales. Pour cela, j'ai proposé à mes élèves une comptine intitulée « Haskawawa et Kiskiwiwi » qui permet aux élèves d'explorer leurs graves avec le personnage d'Haskawawa et leurs aigus avec le personnage d'Hiskiwiwi.

○ Séance 5 : la durée

Pour travailler sur le paramètre de la durée avec mes élèves, j'ai choisi les instruments suivants : les claves, les tambourins, les triangles, le métallophone et l'agogo.

Tout d'abord, j'ai mis en place une activité. Tous les élèves avaient leur instrument en main et j'étais le chef d'orchestre. Quand je leur faisais signe de jouer, les élèves jouaient de leur instrument. Mais, quand je leur faisais signe d'arrêter ils ne devaient plus y toucher. La première fois un élève avec les claves a dit à un autre qui avait l'agogo : « T'as pas vu, il ne faut plus jouer ». Ce dernier lui a répondu « Mais je touche pas ». Nous avons réalisé cette activité plusieurs fois de suite.

Puis, j'ai demandé à mes élèves ce qu'il se passait pour certains instruments quand je faisais signe de ne plus y toucher. L'élève qui avait fait la remarque lors de la première phase du jeu a souligné le fait que certains instruments continuaient de jouer tout seul. Je leur ai alors expliqué la notion de durée du son.

Nous avons ensuite effectué une seconde activité. Deux élèves étaient acteurs et les autres étaient spectateurs. L'élève A avait le tambourin et l'élève B l'agogo. L'élève A avec l'agogo émettait un son. Quand l'élève B n'entendait plus de bruit, il émettait un son avec son tambourin. Puis, l'élève A répondait à l'élève B et caetera.... C'était un jeu de questions/réponses qui demandait aux élèves attention et concentration.

Tous les élèves ont réalisé l'activité.

A la fin de la séance, nous avons conclu que certains instruments émettaient des sons secs, dès qu'on ne les touchait plus, ils ne faisaient plus de bruit, ils ne résonnaient pas. Au contraire, d'autres instruments comme l'agogo, le métallophone et les triangles émettaient des sons continus. Même si on ne les touchait plus, ils continuaient à émettre le son, ils résonnaient.

- Une séance et quelques activités autour du rythme

Les objectifs de cette séance : Les objectifs sont que les élèves explorent des sources sonores variées y compris les « sonorités de leurs corps » (Bulletin officiel spécial n°2, 2015, p. 12). Les objectifs sont également d'amener progressivement les élèves à maîtriser leurs mouvements et leurs gestes (Guylaine Vaillancourt, 2005, p. 42).

Les attendus (compétences visées) : L'élève doit être capable de « Repérer et reproduire, corporellement ou avec des instruments, des formules rythmiques simples. » (Bulletin officiel spécial n°2, 2015, p.13).

Succincte description de la séance et des activités menées

Au début de l'année, j'ai réalisé une séance basée sur la rythmique des pas des élèves. Je tapais sur un tambourin et ils devaient coordonner leurs pas avec les frappées rythmiques que j'effectuais. Comme l'énonce Guylaine Vaillancourt, « Cet exercice tout simple l'aide à coordonner ses mouvements et à régulariser son rythme. » (Guylaine Vaillancourt, 2005, p. 42). J'ai continué ce travail sur le rythme en regroupement le matin où je proposais à mes élèves de reproduire des formules rythmiques simples sur leurs corps ou sur des instruments.

Puis, je me suis également servie des formules rythmiques pour obtenir l'attention des élèves, ce qui a véritablement bien fonctionné. Les élèves m'imitaient et redevaient attentifs.

Analyse réflexive des activités

- Les points négatifs

Peu de séances consacrées à l'étude des paramètres du son

Par manque de temps, j'ai consacré peu de séances à l'étude des paramètres du son. Mes élèves y ont été confrontés mais n'ont pas développé de réelles compétences. Pour que cet apprentissage soit effectif, il aurait fallu réaliser davantage d'activités, et proposer des situations ludiques et diversifiées. Les élèves ont tendance à confondre les paramètres entre eux. Comme le dit Jacquotte Ribière-Raverlat, « Il faut donc beaucoup varier les matériaux sonores et les situations de jeux sensoriels pour atteindre cet objectif d'une différenciation des éléments sonores. » (Jacquotte Ribière-Raverlat, 1997, p. 47).

- Les points positifs

La découverte d'un nouveau rôle : le chef d'orchestre

Ces activités ont permis aux élèves de découvrir un nouveau rôle, celui de chef d'orchestre. En expérimentant les rôles de musicien et de chef d'orchestre, les élèves ont compris l'importance

de respecter et de suivre les consignes. Ils ont également saisi la nécessité de la présence d'un chef d'orchestre pour donner les consignes afin d'avoir une certaine harmonie.

Les paramètres du son favorisent le développement langagier chez l'enfant

Comme je l'ai énoncé dans la première partie, l'étude des paramètres du son est d'une grande utilité pour développer chez les élèves le langage et notamment les compétences phonologiques.

L'importance de pratiquer des activités rythmiques

Les activités rythmiques régulières de quelques minutes par jour permettent aux élèves d'arriver progressivement à enchaîner des rythmes plus complexes. Ces activités permettent de déceler les élèves ayant des difficultés dans d'autres domaines et notamment le domaine cognitif. Un élève qui n'arrive pas à reproduire un enchaînement rythmique aura probablement des difficultés à entrer dans l'apprentissage de la lecture. La pratique quotidienne d'activités rythmiques en classe l'aidera à améliorer sa coordination et à développer ses possibilités. Avoir dans sa classe des élèves arythmiques est rarissime. Cependant, si tel est le cas, ces élèves doivent faire l'objet d'un suivi spécifique puisque cette incapacité rythmique est révélatrice de troubles psychologiques importants (Anne-Marie Chevalier, 1994, p. 65).

La pratique d'exercices rythmiques en classe est donc nécessaire à raison de quelques minutes par jour. Elle permet de développer chez l'élève ses capacités de concentration, d'attention, de mémorisation et de coordination motrice. Par ailleurs le rythme joue également un rôle dans l'apprentissage de la langue puisque, comme je l'ai dit dans la première partie, le rythme est l'une « des composantes de base du langage » (Guylaine Vaillancourt, 2005, p. 35).

D'une manière générale, ce que la musique apporte aux élèves

○ La musique contribue au développement de l'enfant

La musique aide l'enfant à se développer au niveau social puisque la musique rassemble, elle permet de créer une harmonie entre les individus et les cultures. Elle développe chez l'enfant le respect d'autrui. Au niveau intellectuel, la musique aide l'enfant à développer ses capacités d'attention, de concentration et de mémorisation. De plus, au niveau du développement individuel, elle permet aux élèves de développer un esprit ouvert sur le monde extérieur, qui est à l'écoute, qui entre en communication (Pierre Gaucher, 2010, p. 4). La musique aide l'élève à s'exprimer. D'ailleurs, « Pour certains enfants qui arrivent dans un pays où l'on ne parle pas

leur langue, la musique constitue parfois la seule façon d'entrer en contact » (Guylaine Vaillancourt, 2005, p. 53).

« La musique devrait être accessible à tous, spécialement aux enfants [...] car ils y trouvent un moyen d'expression et de communication idéal, quelle que soit leur condition physique, intellectuelle, affective et sociale. La musique [...] comporte un potentiel de développement inestimable pour l'enfant. » (Guylaine Vaillancourt, 2005, p. 143).

De plus, chez mes élèves j'ai pu remarquer que la musique contribue au développement de l'estime de soi. Ce constat a notamment été observé chez les élèves en situation de handicap qui sont beaucoup plus présents lors de ces séances. En effet, la musique est une activité ludique et motivante qui permet de mettre l'accent sur la notion d'effort et de progrès. Les petits musiciens comprennent que les progrès qu'ils réalisent sont le fruit de leur travail. Le plaisir de la réussite les encourage et les motive à persévérer. Cette attitude rigoureuse se transfère dans le domaine scolaire. Les élèves comprennent que les résultats qu'ils obtiennent sont le reflet du travail mené au préalable. Ils font des efforts, ils progressent et s'épanouissent dans la réussite. Les élèves prennent alors confiance en eux.

- La musique prône une valeur de l'école : l'égalité

La pratique de l'éducation musicale à l'école favorise l'égalité entre les élèves, une égalité d'accès à la culture quel que soit leur condition sociale. Tous les élèves ont la chance de se familiariser avec des œuvres musicales ou avec la pratique musicale.

- La musique rassemble les individus

L'éducation musicale permet de fédérer le groupe classe et plus globalement la société. Elle permet de rassembler les individus, de s'unir, et de coopérer. En effet, comme le souligne Monique Désy-Proulx « La musique nous lie les uns aux autres. En chantant, en jouant ou en dansant à plusieurs, nous ressentons en même temps les mêmes émotions, ce qui nous révèle à quel point nous sommes semblables et nous faisons partie d'un tout. » (Monique Désy Proulx, 2015, p. 19).

La musique ouvre également une porte d'accès à l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap et plus globalement à l'inclusion dans la société. En effet, la musique est un langage universel s'adressant à tous quel que soit notre condition humaine.

- La musique aide à la construction du futur citoyen

La musique aide les élèves à acquérir des valeurs citoyennes telles que le respect, la tolérance, la solidarité, l'entraide, la coopération ... des valeurs essentielles pour aider l'élève à se socialiser, à intégrer la vie en société.

Je viens de mettre en avant dans cette sous-partie toutes les activités menées dans le domaine musical. Il est intéressant d'aborder maintenant toutes les activités effectuées qui, à travers la musique, permettent de développer des compétences dans les cinq domaines d'apprentissage de façon interdisciplinaire.

Les productions plastiques et visuelles

Séquence : Les peintures musicales

Les objectifs de la séquence : Les objectifs de la séquence sont de proposer une sensibilisation artistique aux élèves, de développer chez les élèves une pratique créatrice, de solliciter leur imagination, de faire se rencontrer une production plastique et une production sonore, de se constituer une première « culture artistique », de vivre la musique, de l'intérioriser avec le corps et l'esprit et de retranscrire un ressenti perçu auditivement sous forme picturale. (Bulletin officiel spécial n°2, 2015, p. 11)

Les attendus (compétences visées) : Les élèves doivent être capables d'exprimer leur ressenti, de « laisser des traces », de laisser leur corps être entraîné par la musique, d'avoir des gestes en fonction de l'extrait musical perçu. (Bulletin officiel spécial n°2, 2015, p. 11)

Succincte description des séances menées

- Séance 1

Lors de cette première séance, j'ai tout d'abord proposé à mes élèves d'écouter un extrait musical. Cet extrait était « La méditation de Thaïs » interprété au violon par Sarah Chang, dont le compositeur est Jules Massenet. Suite à cette écoute, j'ai demandé à mes élèves « A quoi cela vous a-t-il fait penser ? Pour vous, est-ce joyeux ou plutôt triste ? » Je souhaitais que mes élèves expriment leur ressenti.

Leurs réponses ont été les suivantes :

- Elève 1 : « Ça me fait penser à mon papa qui apprend à jouer de la guitare. »
- Elève 2 : « Ça m'a fait penser à mon papy qui joue du violon. »
- Elève 3 : « Jouer au ballon »
- Elève 4 : « Ça m'a fait penser que j'aime ma petite sœur. »
- Elève 5 : « Ça m'a fait penser à la trompette »
- Elève 6 : « Trompette, batterie »

Suite à ce moment de langage, j'ai souhaité commencer l'activité. J'ai expliqué à mes élèves qu'ils allaient devoir peindre en écoutant la musique. Je leur ai précisé qu'ils devaient essayer de montrer à travers leur dessin, ce à quoi la musique leur faisait penser. Les élèves ont alors effectué l'activité. Leurs productions sont le fruit de ce qu'ils avaient verbalisé précédemment. Pour la plupart, ils ont dessiné ce qu'ils avaient en tête. A la fin de l'activité, nous avons observé les peintures musicales et nous avons effectué un bilan au coin regroupement. Lors de ce bilan, les élèves ont expliqué leur peinture. L'activité n'a pas été concluante car les élèves ont peint ce qu'ils avaient en tête et n'ont pas prêté attention à la musique. Ils ne se sont pas arrêtés à la fin de la musique, et n'ont pas remarqué son absence. Le résultat obtenu était très concret, ce qui révèle que les élèves auraient pu peindre la même chose sans musique. (Cf. Annexe 15) Ils ne se sont donc pas appuyés sur cette dernière pour réaliser leur peinture.

- Séance 2

J'ai souhaité commencer la deuxième séance au coin regroupement où j'ai demandé aux élèves d'écouter une nouvelle fois l'extrait musical proposé lors de la première séance en y associant des gestes, en s'exprimant corporellement. Ces gestes devaient répondre physiquement à un ressenti perçu auditivement. J'ai voulu passer par cette étape d'expression physique et gestuelle afin d'aider mes élèves à prendre conscience de la musique pour mieux la ressentir.

Ensuite, je leur ai proposé de rejoindre les chevalets au coin peinture. Je leur ai expliqué qu'ils allaient devoir laisser parler leurs corps, se laisser entraîner par la musique, faire des gestes que la musique indique à leur corps, en utilisant la peinture à leur disposition. Chaque élève disposait de deux couleurs de peinture à son chevalet. Pour que la consigne soit bien comprise

par tous, je l'ai faite reformuler par plusieurs élèves. Puis, ils se sont adonnés à leur activité.
(Cf. Annexe 16)

Cependant, dès la première minute d'observation, mes élèves commençaient tous à peindre quelque chose de concret, un bonhomme, une maison... J'ai alors décidé d'intervenir auprès de la moitié des élèves afin de leur montrer qu'ils devaient faire des gestes. J'ai alors pris leur bras et je l'ai guidé en fonction de la musique. Ces élèves ont alors réussi à se détacher du concret pour entrer dans l'abstrait et se laisser entraîner par la musique. Suite à l'activité, nous avons observé toutes les peintures et nous avons effectué un bilan dans lequel les élèves que j'ai étayés se sont exprimés et ont partagé leur expérience avec les autres.

- Séance 3

Avant de commencer cette troisième séance en peinture musicale, nous venions de travailler en musique sur le paramètre de l'intensité. J'ai alors souhaité continuer ce travail pour essayer de le ressentir physiquement et de le transcrire en art visuel. L'extrait musical choisi pour réaliser cette séance était « O Fortuna » de l'œuvre Carmina Burana, du compositeur Carl Orff. Les élèves disposaient chacun de deux couleurs de peinture (une couleur claire et une couleur foncée) ainsi que de deux pinceaux (un pinceau fin et un pinceau plus épais). Dans la consigne donnée aux élèves, j'ai souhaité mettre en évidence le fait qu'ils avaient différents outils, différentes couleurs et qu'il serait bien de réfléchir à comment les utiliser. A la fin de la séance, nous avons regardé les résultats obtenus pour que les élèves voient toutes les peintures de leurs camarades. (Cf. Annexe 17) Puis, nous avons effectué un bilan au coin regroupement. Ce bilan nous a permis de faire un point sur les différents outils et leur utilisation. Je leur ai alors demandé « Comment avez-vous utilisé les différents outils (pinceaux et couleurs) que vous aviez pour exprimer la différence d'intensité ? ». Par mon observation, je m'étais rendu compte que tous les élèves avaient utilisé le matériel sans prêter attention aux couleurs et à la différence de grosseur des pinceaux, hormis une élève. Au moment du bilan, cette élève a dit : « J'ai utilisé le petit pinceau quand ça va doucement (elle voulait parler de l'intensité faible) et le gros pinceau quand ça va fort. » Pour conclure, j'ai alors demandé à cette élève de montrer à ses camarades comment elle avait fait en lui demandant d'effectuer une seconde fois l'activité au coin regroupement afin que ses camarades puissent l'observer. (Cf. Annexe 18) Concernant les deux couleurs à leur disposition, aucun élève n'a fait de différence, je leur ai alors soumis l'idée qu'ils auraient pu utiliser la couleur claire quand l'intensité était faible et la couleur foncée

quand l'intensité était forte. Toutefois, cette séance était peut-être un peu complexe pour mes élèves puisque la notion d'intensité est déjà difficile à percevoir en elle-même.

- Séance 4

Dans une quatrième séance, nous avons accueilli les élèves de grande section d'une autre classe de l'école. Je souhaitais que mes élèves fassent découvrir à leurs camarades une nouvelle façon de s'exprimer artistiquement pour que ces élèves découvrent l'alliance de l'art sonore et de l'art plastique. Mes élèves ont alors effectué l'activité en étant regardés. L'exercice a été réalisé en écoutant l'extrait du concerto pour violon de Jean Sibelius mixé avec l'extrait de l'œuvre Blackbird de Boby McFerrin. (Cf. Annexe 19) Suite à cette activité, nous avons observé les peintures. Puis, nous avons échangé au coin regroupement. J'ai demandé aux élèves de l'autre classe ce qu'ils avaient vu, d'expliquer ce que leurs camarades avaient fait durant cette activité. Ils ont répondu « Ils ont fait du gribouillage. ». Mes élèves n'ont pas été d'accord et l'ont rapidement exprimé :

- Elève 1 : « On n'a pas fait du gribouillage, on doit peindre avec la musique. »
- Elève 2 : « On écoute la musique, quand ça va fort on va fort. Quand ça va doucement, on va doucement. »
- Elève 3 : « La musique nous dit comment on doit peindre »
- Elève 4 : « Quand la musique va vite on peint vite, quand la musique va doucement on peint doucement. »

Pour conclure, j'ai reformulé aux élèves de l'autre classe que mes élèves n'ont pas fait du gribouillage mais qu'ils ont essayé de ressentir la musique avec leur corps pour pouvoir ensuite la dessiner en se laissant entraîner corporellement.

J'ai alors souhaité terminer cette séance en faisant découvrir à tous les élèves le célèbre Vassily Kandinsky, fondateur de l'art abstrait, ainsi que son œuvre « Sans titre ».

Analyse réflexive de la séquence

- Les points négatifs

La musique oubliée, faisant fonction de fond sonore

Lors de la première séance, si la musique n'avait pas été présente lorsque les élèves étaient en train de peindre, le résultat aurait été similaire. En les observant, les élèves n'ont pas peint en

écoutant la musique, ils ont peint ce qu'ils avaient en tête.

Tout d'abord, ils n'ont pas attendu que je démarre l'extrait pour commencer l'activité. Puis, quand la musique s'est arrêtée, aucun d'entre eux n'y a prêté attention. La musique a alors seulement été présente comme fond sonore et non comme appui pour exprimer les sensations ressenties.

Un problème de matériel

Le volume de la musique était trop faible. Malheureusement, c'est un problème technique auquel je n'ai pas pu remédier immédiatement durant la première séance. J'ai alors pris soin de régler ce problème de matériel pour les séances suivantes.

Une présentation de l'activité décalée par rapport aux objectifs fixés

Suite à la première séance, les objectifs fixés n'ont pas été atteints. En effet, je n'ai pas présenté l'activité de manière à atteindre le résultat. J'ai souhaité que mes élèves verbalisent leurs ressentis et les sensations procurées par la musique. Cependant, quand je leur ai demandé « A quoi la musique vous fait penser ? », les élèves ne savaient pas y répondre. Le fait qu'ils n'aient pas su répondre à ma question est tout à fait normal puisque comme le dit Anne-Marie Chevalier « les enfants sont incapables de répondre » à cette question « car la musique touche des zones émotionnelles plus qu'elle ne traduit des scènes » (Anne-Marie Chevalier, 1989, p. 93).

Je les ai alors guidés dans leur réflexion mais mes propos n'étaient pas adaptés aux attentes que je m'étais fixées. Effectivement, je leur ai dit « Peut-être que ça vous fait penser à votre papa, à votre maman, à quand vous êtes en colère ou à quand vous rigolez ». Ces paroles ont alors perturbé toute la séance et son déroulement.

Selon Jacquotte Ribière-Raverlat, « Il semble alors très illusoire de demander à de jeunes enfants d' « exprimer leurs émotions » après une écoute musicale ; tout au moins jusqu'à une dizaine d'années. » (Jacquotte Ribière-Raverlat, 1997, p. 97). Tout d'abord parce qu'ils n'ont pas assez de vocabulaire, mais aussi car il est très difficile pour un jeune élève de passer d'un sentiment perçu et ressenti à quelque chose de verbal. C'est également ce que Jean Duvillard met en évidence, le professeur ne doit pas se limiter à la consigne « Fais-moi un dessin pour traduire ce à quoi la musique te fait penser. Trop de déceptions apparaissent alors, lorsque l'on essaie d'exploiter les productions des élèves. On constate que très vite, suivant leur âge, on

retrouve les mêmes personnages, les mêmes actions [...] qui ne font que reprendre, bien souvent, le scénario du dessin animé à la mode. » (Jean Duvillard, 2015, p. 5).

Un surplus de paramètres

La multiplication des paramètres et des objectifs a perturbé les élèves. Je souhaitais, dès la première séance, qu'ils choisissent à la fois le matériel et les couleurs en fonction de l'écoute musicale et des différents paramètres perçus. Or, pour atteindre ces objectifs, c'est un travail de longue haleine qui peut être effectué en maternelle en décomposant les étapes et en laissant le temps aux élèves de les intégrer.

Mon intervention dans l'activité

Lors de la deuxième séance, je n'aurai pas dû intervenir directement sur les peintures des élèves pendant l'activité. J'aurai dû les laisser continuer jusqu'à la fin et recommencer l'activité une seconde fois. D'ailleurs un des trois élèves auprès desquels je suis intervenue a dit « Oh non » car j'avais en quelque sorte « abîmé » son dessin. Cet élève n'a pas été frustré par mon intervention et a continué en écoutant la musique et en transposant gestuellement ce qu'il percevait auditivement.

Un mauvais choix des outils

L'utilisation de pinceaux n'a pas aidé les élèves à sortir du concret pour aller vers l'abstrait. En effet, c'est un outil que les élèves utilisent lorsqu'ils souhaitent peindre quelque chose de significatif. Le pinceau a donc une fonction bien précise dans la tête des élèves. Il aurait été plus adapté qu'ils laissent des traces avec leurs mains ou avec des éponges. Effectivement, utiliser sa main ou l'éponge aurait aidé les élèves à aller plus facilement vers l'abstrait pour s'éloigner du dessin représentatif concret.

Un manque d'entraînement à l'expression corporelle

Au préalable, avant de commencer cette séquence en peinture musicale, il aurait été judicieux de laisser libre recours à l'expression corporelle en salle d'activités physiques et sportives afin de vivre entièrement la musique avec son corps.

- Les réajustements effectués lors de la séquence

Sortir de l'art concret pour aller vers l'art abstrait

Lors des premières séances, les élèves ont tous peint quelque chose de concret : une maison, un

papa, une maman, une petite sœur, le soleil, un arbre, la pluie... Pour leur faire comprendre qu'ils pouvaient peindre autrement, j'ai choisi de leur faire travailler la gestuelle en utilisant divers outils et en explorant toutes les possibilités. Je souhaitais qu'ils assimilent l'idée qu'il ne leur était pas toujours demandé de faire quelque chose de concret ou de beau ayant systématiquement une représentation. Durant leur temps libre, le matin à l'accueil ou après leurs activités, les élèves s'entraînaient donc à peindre autrement en utilisant divers outils tels que les brosses à dents, les rouleaux, les pinceaux, ... Puis, pour pouvoir tout de même peindre ce dont ils avaient envie, j'ai mis en place au coin peinture, un atelier de peinture libre où les élèves pouvaient aller peindre ce qu'ils souhaitaient. Ainsi, j'ai préparé mes élèves à entrer dans l'art abstrait sans frustration. Leurs peintures abstraites sur lesquelles ils ont testé différents outils ont servi à l'élaboration d'un abécédaire des instruments de musique.

Se centrer sur un seul paramètre

Lors de la première séance, mes élèves avaient plusieurs outils et plusieurs couleurs de peinture. Seulement, ils ne se concentraient ni sur la musique perçue ni sur le choix des couleurs ou des matériaux. J'ai alors choisi durant la deuxième et la troisième séance de leur laisser seulement deux couleurs chacun avec deux pinceaux. Lors de la deuxième séance je n'ai pas fait allusion aux couleurs et aux matériaux disponibles afin d'observer si le choix des élèves était anodin ou s'il était réfléchi. Ayant observé que les élèves n'étaient pas vigilants aux différences de couleurs et de matériaux, lors de la troisième séance, j'ai mis en avant dans ma consigne l'importance de réfléchir à leur utilisation. Toutefois, seulement une élève a été capable d'avoir un choix réfléchi. D'après l'expérience que j'ai eue avec mes élèves, je pense que la multiplication des paramètres, en grande section, peut être effectuée. Mais ce doit être un travail réalisé par étapes et sur le long terme. J'ai alors décidé lors de la dernière séance de ne donner à mes élèves qu'une seule couleur et qu'un seul pinceau. Toutefois, au lieu d'utiliser un pinceau, une grosse brosse large aurait peut-être favorisé le geste et la trace en relation avec la musique.

S'exprimer corporellement sur la musique

Pour favoriser la compréhension de l'activité, j'ai proposé à mes élèves au coin regroupement de se mettre en situation d'écoute en leur précisant qu'ils pouvaient s'ils le souhaitaient, fermer les yeux. Je leur ai alors suggéré de faire des gestes en écoutant la musique. Pour les aider, j'ai effectué l'activité avec eux. Nous avons répété cette activité plusieurs fois, et j'ai perçu une progression chez les élèves. Ils ressentaient corporellement la musique et le montraient. Je pense que la mise en place de cet exercice a favorisé le développement de l'expression gestuelle

et corporelle chez les élèves. Toutefois, je regrette de ne pas avoir réalisé au préalable de cette séance, un entraînement à l'expression corporelle en salle d'activités physiques et sportives sur plusieurs séances avant de commencer véritablement la peinture en musique.

La vidéo de Daniel Seret

Afin que mes élèves comprennent les attentes de la peinture musicale, au début de la troisième séance, je leur ai fait visionner une vidéo d'environ une minute sur laquelle Daniel Seret réalise une peinture musicale. Cette vidéo permet de voir l'artiste associer une gestuelle à la musique en transférant par l'expression de son corps ce qu'il entend auditivement.

- Les points positifs

La progression des élèves

Les élèves de grande section ne sont pas trop petits pour entrer dans cette technique de peinture musicale. Mes élèves ont beaucoup progressé de la première séance à la quatrième séance. En les observant, ils ont développé des habiletés et des capacités. C'est donc une activité très intéressante et enrichissante qui pourrait être développée sur plusieurs mois voire années, en ayant une progression de cycle, afin de pouvoir y intégrer toutes les variables.

La coopération au sein de l'équipe pédagogique

La quatrième séance a permis de mettre en évidence une de nos compétences professionnelles en tant que professeur des écoles. Effectivement, j'ai collaboré avec ma collègue de grande section afin de mettre en place une séance commune permettant de faire découvrir à ses élèves une nouvelle technique d'art mettant en lien les arts sonores et les arts visuels.

Ce que la musique apporte aux arts visuels

Avoir mis en place une séquence en peinture musicale a permis à mes élèves de découvrir une nouvelle technique de peinture, un nouveau procédé et c'est ce que les programmes officiels recommandent « Découvrir différentes formes d'expression artistique ». (Bulletin officiel spécial n°2, 2015, p. 11). Ainsi, ils ont fait connaissance de l'art abstrait, de l'un de ses fondateurs Vassily Kandinsky et de son œuvre « Sans Titre » datant de 1910 considérée comme étant la première œuvre abstraite. Cette activité a donc servi de support pour aborder l'art abstrait et s'ouvrir au domaine des arts visuels d'une manière différente.

Cela leur a également permis de ressentir la musique corporellement et d'apprendre à bien l'écouter, à la comprendre et à s'en inspirer pour la détourner en art non plus sonore mais visuel.

Pour finir, cette activité a également permis aux enfants d'entendre et d'écouter la musique autrement pour en découvrir toute sa richesse. Ainsi, les élèves ont pu faire appel et développer plusieurs de leurs sens et non pas seulement l'ouïe.

b) Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

« **Eveil à la diversité linguistique** » (Bulletin Officiel spécial n°2, 2015, p. 7)

Le rituel du matin en chanson

Le matin, en regroupement, j'ai choisi que l'on se dise bonjour en anglais. Pour cela, j'ai choisi une première chanson « The greeting song » (Cf. Annexe 20), et une seconde intitulée « Good morning I am your teacher. » (Cf. Annexe 21)

Les objectifs de ces séances : Les objectifs de ces séances sont de faire découvrir aux élèves l'existence de la langue anglaise à partir de chansons (Bulletin officiel spécial n°2, 2015, p.7).

Les attendus (compétences visées) : Les élèves doivent être capables de se saluer en anglais, en choisissant la bonne expression selon le moment de la journée.

« The greeting song »

Cette chanson m'a permis d'aborder les différentes manières de se saluer en anglais : « good morning, good afternoon, good evening, good night, good bye ». Puis, à chaque moment de la journée nous reprenions la salutation correspondante : le matin commençait par un « Good morning » collectif, l'après-midi par un « Good afternoon » et la journée se clôturait par un « Good bye ». Grâce à l'écoute, la mise en voix, et l'association gestuelle, les élèves ont appris les expressions anglaises pour se saluer.

« Good morning I am your teacher »

Afin de diversifier les apprentissages lors de la période suivante, j'ai choisi une seconde

chanson utilisée le matin pour se dire bonjour et se saluer en anglais. Cette chanson m'a permis d'apprendre de nouvelles notions et expressions aux élèves telles que « Stand up », « Sit down », « What's your name ? my name is... ».

Séquence : Les couleurs

Les objectifs de la séquence : Les objectifs principaux de cette séquence sont de découvrir l'existence de la langue anglaise à partir d'un nursery rhyme et d'initier les élèves à cette nouvelle langue (Bulletin officiel spécial n°2, 2015, p.7).

Les attendus (compétences visées) : Les élèves doivent être capables de reconnaître et de nommer trois couleurs : le bleu, le vert, et le rouge en anglais.

Succincte description de la séquence menée

Cette séquence a fait l'objet de trois séances. Toutes les séances se sont centrées sur l'apprentissage et la mise en voix du nursery rhyme « Colors » (Cf. Annexe 22), en passant par des répétitions et corrections d'ordre phonologique, individuelle et collective, associées à des activités ludiques.

Pour commencer l'entrée dans la langue anglaise, j'ai souhaité choisir un petit nursery rhyme de trois vers ayant une structure syntaxique très répétitive, du vocabulaire très simple tel que le ciel, l'herbe et le panneau de signalisation « stop ». Mes élèves pouvaient vraiment se concentrer sur l'acquisition du nom des trois couleurs : le bleu, le rouge et le vert.

Ayant remarqué la réelle motivation des élèves, des résultats très positifs, et leur enthousiasme d'entrer dans l'apprentissage d'une langue seconde. J'ai décidé de leur proposer une deuxième séquence à partir de la chanson « Head, shoulders knees and toes » (Cf. Annexe 23).

Séquence : Les parties du corps

Les objectifs de la séquence : Les objectifs de la séquence étaient similaires à la précédente.

Les attendus (compétences visées) : Les élèves doivent être capables de reconnaître et nommer quelques parties de leurs corps en anglais.

Succincte description de la séquence menée

Cette séquence s'est déroulée pendant cinq séances. L'apprentissage du nom des parties du corps s'est fait de manière implicite par l'apprentissage et la répétition de la chanson « Head, shoulders, knees and toes ». J'ai également mis en place des activités ludiques faisant travailler les élèves sur la répétition du vocabulaire ce qui me permettait alors de corriger des erreurs d'ordre phonologique.

J'ai choisi cette chanson car je l'ai moi-même apprise lors de ma première année d'anglais à l'école et depuis son apprentissage, elle n'a jamais quitté ma mémoire. De plus, j'ai souhaité y associer des gestes afin de passer par une mise en corps qui a facilité sa mémorisation.

Analyse réflexive des deux séquences

- Les points négatifs

Un choix de chanson complexe

La seconde chanson utilisée lors des rituels du matin intitulée « Good morning, I am your teacher » est très compliquée. Elle se compose de structures syntaxiques complexes. Je l'avais choisi pour diversifier mes apprentissages et aller vers de nouvelles notions mais je ne m'étais pas rendu compte des contraintes qu'elle soumettait.

De plus, je souhaitais que mes élèves puissent l'écouter à partir d'un support audio authentique mais ce dernier emploie un débit très rapide. Mes élèves n'ont pas réussi à assimiler cette chanson, nous travaillons donc toujours sur celle-ci à l'heure actuelle. Toutefois, je ne leur fais plus écouter la chanson depuis le support audio mais je leur chante en ayant un débit plus lent.

- Les points positifs

L'entrée dans la prosodie de la langue-cible

L'apprentissage de chansons ou de nursery rhymes permet aux élèves de grande section de discriminer plus facilement les intonations qui permettront les modulations vocales, les accentuations de syllabes, et les rythmes grâce à la mélodie. Ces activités musicales sont également bénéfiques pour percevoir la prononciation des phonèmes de la langue étudiée. Comme le souligne Jacquotte Ribière-Raverlat, « Pour initier les élèves au rythme anglais, tous les linguistes sont unanimes à recommander dans un premier temps l'utilisation de comptines, nursery rhymes et limericks. [...] ce travail sur les petits poèmes et nursery rhymes est une

étape importante vers l'acquisition des schémas rythmiques de la prose et de la conversation. » (Jacquotte Ribière-Raverlat, 1997, p. 177).

Il est intéressant de commencer ces activités en maternelle afin que l'oreille des élèves reste plus ouverte à percevoir de nouvelles sonorités et ne se ferme pas seulement sur la langue première de l'enfant. Ainsi, l'élève garde le « maintien de ses flexibilités physiologiques » (Jacquotte Ribière-Raverlat, 1997, p. 195).

Un important travail auditif

Le lien entre le domaine musical et l'apprentissage d'une langue étrangère est intense car ils sont tous les deux reliés au même organe sensoriel : l'oreille. En effet, l'oreille est profondément impliquée dans l'apprentissage d'une langue étrangère. C'est grâce à elle et à sa fine perception que l'élève va pouvoir percevoir les sons des phonèmes étrangers, la différence entre un son long et court est très importante dans la langue anglaise. En effet, la prononciation d'un seul phonème long ou court peut faire changer la signification d'un mot. Je prends pour exemple les mots « sheep » traduit phonétiquement par [ʃi:p] dont la signification est « mouton » et « ship » traduit phonétiquement par [ʃip] qui signifie « bateau/navire ». Le premier se prononce avec un [i:] long et le deuxième avec un [i] court. Si l'élève ne perçoit pas auditivement cette différence, il ne pourra pas l'émettre vocalement et ne se fera donc pas comprendre.

Ce que la musique apporte à l'apprentissage des langues étrangères

Associer musique et langues étrangères est une approche ludique et motivante pour appréhender la prosodie, le lexique, la syntaxe, la prononciation ... Cette alliance avec la musique permet d'intégrer de nouvelles notions autrement que par la voie traditionnelle. Cela permet d'ouvrir l'accès à d'autres portes d'ouvertures pour aborder les apprentissages et de souligner tous les bienfaits de cette démarche. Effectivement, j'ai pu observer un réel enthousiasme des élèves, une grande implication et des résultats très positifs.

Je souhaite également mettre en évidence que les élèves n'ont pas eu peur d'aller vers l'inconnu, ils n'ont pas été inhibés pour parler en anglais du fait, je pense, de l'entrée par la voie musicale.

Une ouverture aux autres cultures

Il est important de souligner le lien fort avec le domaine « Apprendre ensemble et vivre ensemble » (Bulletin officiel spécial n°2, 2015, p. 3) qui n'est plus un domaine spécifique

comme dans le Bulletin officiel de 2008, mais qui traverse et se greffe à tous les domaines d'apprentissage. C'est ce qu'énonce Jacquotte Ribière-Raverlat : « Apprendre des chansons en langues étrangères, c'est apprendre à connaître l'héritage culturel commun à tout un peuple [...] » (Jacquotte Ribière-Raverlat, 1997, p. 192-193). Ces chants et nursery rhymes permettent aux élèves d'aller à la découverte de la culture britannique ce qui contribue à l'éducation et à la formation du citoyen de demain ouvert aux autres cultures et aux autres peuples.

La prise en compte de la diversité des élèves

Etant donné qu'une de mes élèves arrive cette année des Etats-Unis, j'ai profité de son origine culturelle pour partager ses expériences et ses acquis avec ses camarades. Elle s'est volontairement investie et cela l'a beaucoup motivée. Elle a proposé à ses camarades une prononciation authentique dont les enfants se sont imprégnés. Tous les élèves ont pu ainsi en profiter. Il y a eu un réel bénéfice de ce partage notamment par la mise en place d'une dynamique d'échange et de collaboration au sein du groupe classe.

L'entrée dans le langage écrit

La fabrication d'un abécédaire des instruments de musique

Cet abécédaire fait également intervenir le domaine d'apprentissage « agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques » (les productions plastiques et visuelles) (Bulletin officiel spécial n°2, 2015, p. 11).

Les objectifs de la création d'un abécédaire : Les objectifs sont l'acquisition et la mémorisation de nouveaux mots, l'enrichissement du vocabulaire de l'élève, et la poursuite de l'acquisition du principe alphabétique, notamment de la conscience phonologique.

Les attendus (compétences visées) : Les élèves doivent être capables d'associer le son de la première lettre des instruments ou des objets sonores à son écriture. Ils doivent être capables de faire la correspondance phonie-graphie.

Succincte description de la séquence menée

Le fond de l'abécédaire a été réalisé lors de la séquence en peinture musicale. Ce sont les travaux des élèves lorsqu'ils se sont entraînés à peindre de manière abstraite. J'ai alors récolté

toutes leurs œuvres et je leur ai proposé d'élaborer un abécédaire des instruments de musique et objets sonores que nous avons côtoyés durant toutes les séances.

Au fur et à mesure que mes élèves faisaient la connaissance d'un nouvel instrument ou objet sonore, ils l'ajoutaient à leur abécédaire. (Cf. Annexe 24)

Dans un premier temps, je ne leur montrais pas comment s'écrivaient ces « instruments ». Les élèves devaient se rappeler du nom de ces derniers. Ils devaient ensuite faire la correspondance entre le son de la première lettre perçue et son écriture visuelle, ce qui est appelé la correspondance phonie-graphie. C'est seulement en réalisant cette correspondance que les élèves pouvaient savoir sur quelle page de l'abécédaire ils devaient coller la photo de l'instrument en question.

Analyse réflexive de la séquence

- Les points négatifs

Des élèves passifs

La préparation de cette séquence a été mal pensée. En prenant du recul je me rends compte que mes élèves n'ont pas été actifs vis-à-vis de ce projet de création d'un abécédaire des instruments de musique et objets sonores.

Tout d'abord, je leur ai directement présenté la mise en page, le fonctionnement et l'utilité d'un abécédaire. Au préalable, avant de présenter cela à mes élèves, il aurait fallu une phase de recherche. J'aurais dû proposer à mes élèves des abécédaires variés, de différentes tailles proposant différents supports. Ainsi ils auraient pu découvrir les abécédaires, les comparer et, avec un questionnement guidé de ma part, en ressortir les caractéristiques principales pour l'élaboration de notre abécédaire. Je regrette de leur avoir présenté cela de manière magistrale et de ne pas les avoir davantage impliqués au niveau de la découverte, de la recherche et de la réalisation.

Dans la démarche que j'ai mise en œuvre, je n'ai donc pas envisagé que mes élèves n'avaient pas tous déjà vu et manipulé des abécédaires.

De plus, j'ai préalablement préparé les étiquettes des instruments ou objets sonores à coller dans

L'abécédaire. Sur chacune d'elle figure une illustration et le nom de l' « instrument » en écriture capitale, scripte et cursive. Il est dommage à ce niveau que ce ne soit pas les élèves qui aient réalisé les illustrations et que ce ne soient pas eux qui aient écrit leurs noms.

Les élèves n'ont donc pas été assez impliqués dans ce projet.

Une absence d'utilité

L'abécédaire que les élèves ont confectionné ne leur a pas beaucoup servi. Il aurait été intéressant de prévoir des séances d'écriture obligeant les élèves à utiliser leur abécédaire pour rechercher les informations nécessaires à la réalisation de leur activité.

Ainsi, je ne pense pas que tous mes élèves aient compris la fonction d'un abécédaire et son utilité.

- Les points positifs

L'accroissement du vocabulaire

L'abécédaire a permis de structurer au fil des séances le vocabulaire appris sur le thème des instruments ou objets sonores. Les élèves l'ont alors plus facilement intégré.

Un outil pour aborder l'écrit

L'abécédaire a servi de support pour revoir toutes les lettres de l'alphabet, les nommer et les faire correspondre à leur son (pour les voyelles) ou à leur bruit (pour les consonnes). Ainsi, ce dispositif a permis de travailler la correspondance phonème-graphème. Mais également, la correspondance entre lettres capitales, scriptes et cursives. Effectivement, « L'abécédaire peut être lié à l'apprentissage de l'écrit ; [...] l'abécédaire à destination des « encore non-lecteurs » joue des rapports phonie/graphie » (« Le langage à l'école maternelle », 2002, p. 73).

De plus, les élèves ont compris l'importance de l'initiale dans un mot. Ils ont assimilé que l'ordre des lettres est important pour classer les mots et les retrouver dans l'abécédaire mais aussi et de manière encore plus significative dans le dictionnaire. Je leur ai alors présenté un dictionnaire, certains élèves connaissant sa fonction, ils l'ont expliqué à leurs camarades.

Un projet de création d'un album sur le thème de « Pierre et le loup »

Ce projet fait également intervenir le domaine d'apprentissage « agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques » (Bulletin officiel spécial n°2, 2015, p. 11).

Les objectifs de ce projet : Les objectifs sont de découvrir un conte musical, de « commencer à participer à la production de textes écrits dont ils explorent les particularités » (Bulletin officiel spécial n°2, 2015, p. 7) et de se décentrer « pour anticiper ce dont le lecteur a besoin pour comprendre » (« Le langage à l'école maternelle », 2002, p. 74). Les objectifs sont également de réaliser des illustrations et d'élaborer une sonorisation de cet album pour permettre à l'élève de passer d'une écoute passive à une écoute active.

Les attendus (compétences visées) : L'élève doit être capable de comprendre un album lu par l'enseignant, de « produire un énoncé oral dans une forme adaptée pour qu'ils puissent être écrit par un adulte. » (Bulletin officiel hors-série n°3, 2008, p. 13). Il doit être capable de « Participer verbalement à la production d'un écrit. Savoir qu'on n'écrit pas comme on parle. » (Bulletin officiel spécial n°2, 2015, p. 9). Il doit également être capable d'utiliser le « langage d'évocation » (« Le langage à l'école maternelle », 2002, p. 74) et entrer dans la production de phrases syntaxiquement correctes et complexes.

Succincte description du projet mené

- Etape 1 : découvrir et se familiariser avec le conte musical « Pierre et le loup »

Dans une première étape qui s'est composée de trois séances, j'ai proposé à mes élèves d'étudier un nouvel album « Pierre et le loup ».

Une première séance s'est centrée sur la découverte et la présentation de cet album. Les élèves ont travaillé sur les éléments que l'on retrouve sur un livre à partir de la première et de la quatrième de couverture notamment sur le titre, l'auteur, l'édition. Puis, j'ai effectué une première lecture de l'album aux élèves. Suite à cette lecture, j'ai souhaité travailler sur la compréhension de l'histoire.

Dans une deuxième séance, j'ai questionné mes élèves sur la présence d'instruments avec les personnages de l'histoire et l'existence d'un cédérom. Nous avons alors écouté le conte musical. Suite à cette écoute, j'ai proposé à mes élèves de nommer les différents instruments de musique

et d'écouter par petits extraits leurs sons afin d'associer le nom de chaque instrument à sa sonorité.

Dans une troisième séance, j'ai proposé à mes élèves des images séquentielles de l'album à remettre dans l'ordre. Les élèves avaient très bien compris le déroulement de l'histoire et la succession d'entrée en scène des animaux. Ils n'ont seulement pas été d'accord sur l'arrivée du chat dans le conte. Je leur ai alors soumis l'idée que j'allais lire une deuxième fois le conte pour valider ou invalider l'ordre dans lequel ils avaient classé les images séquentielles.

- Etape 2 : la création de l'album en dictée à l'adulte

Le contenu

Pour motiver les élèves, je leur ai tout d'abord présenté le projet : « Nous allons fabriquer un album que nous irons ensuite présenter à une autre classe de l'école. » Mes élèves devaient donc élaborer un écrit afin de raconter l'histoire de « Pierre et le loup » avec leurs propres mots, suivant leur compréhension.

Dans un premier temps, nous avons construit « le canevas » (« Le langage à l'école maternelle », 2002, p. 75). Ce « canevas » sert à éclaircir l'écrit, c'est « [...] un aide-mémoire, un point d'appui pour la mise en mots. » (« Le langage à l'école maternelle », 2002, p. 75). J'ai alors mis sur une affiche, sous les indications des élèves et leurs idées, quels étaient les personnages dont ils devaient parler dans l'histoire, dans quel ordre ils devaient arriver, quels étaient leurs rôles et où se déroulait l'histoire. (Cf. Annexe 25) Un premier jet oral a alors été réalisé collectivement.

D'autres séances ont ensuite servi à la « mise en mots » et l'« écriture du texte dicté » (« Le langage à l'école maternelle », 2002, p. 75). Il était parfois difficile pour les élèves de trouver les bons mots, de passer d'un langage oral à un langage écrit. Je leur ai posé énormément de questions pour les aiguiller, pour les aider à aller davantage dans le détail afin de se faire comprendre par autrui qui ne connaît pas notre histoire. Il n'était pas non plus évident pour les élèves de toujours suivre de manière cohérente le déroulé de notre histoire, certains souhaitaient déjà énoncer la fin dès les premières phrases écrites. Grâce au « canevas », je pouvais sans arrêt faire remarquer aux élèves où ils en étaient et cela les a beaucoup aidés (« Le langage à l'école maternelle », 2002, p. 75).

Les illustrations

Une fois que le texte écrit a été terminé, j'ai proposé à mes élèves de réaliser les illustrations de l'album qu'ils venaient d'élaborer collectivement. Chaque élève a pris en charge l'illustration d'une page de l'album. Ceci nous a permis d'évoquer à quoi servent les illustrations et ce qu'on trouve dessus : quelle cohérence avec le texte écrit ? ... (Cf. Annexe 26)

- Etape 3 : la sonorisation de l'album et la présentation à une autre classe

A l'heure actuelle, cette étape n'a pas encore été réalisée. Je vais tout de même évoquer ce que je souhaite effectuer avec mes élèves d'ici la fin de l'année.

Je souhaiterais réaliser avec mes élèves une sonorisation pour notre album à l'aide d'un musicogramme. Chaque élève aurait alors en charge un personnage et un instrument. Comme dans le conte musical, dès que je lirais l'histoire et que j'évoquerais le nom d'un personnage, l'élève qui en aurait la charge jouerait de son instrument.

Ainsi dans une première étape, les élèves devraient piocher un personnage dans une boîte. Pour éviter les injustices je préfère laisser la place au hasard. Puis, collectivement, pour chacun des personnages les élèves devraient trouver un instrument ou un objet sonore, dont la sonorité est la plus proche de celle du conte original. Ensuite, lorsque j'énoncerais en lisant leur album le nom d'un personnage, l'élève qui représente ce personnage devrait jouer de son instrument. Ce sera alors le moment de dessiner un symbole sur le musicogramme pour indiquer à l'élève qu'à ce moment précis c'est à lui de jouer.

Puis, quand les élèves seront prêts, nous irons présenter le fruit du projet aux autres classes.

Analyse réflexive du projet mené

- **Les points négatifs**

Un conte musical complexe

Le conte musical « Pierre et le loup » est très riche ce qui en fait sa complexité. Il se compose de beaucoup de personnages qui arrivent en scène les uns après les autres ainsi que de nombreux instruments de musique souvent nouveaux pour les élèves.

De plus, l'écoute du conte musical est d'environ une demi-heure ce qui demande aux élèves de grande section d'être concentrés et attentifs pendant un long moment. Lorsque nous l'avons écouté à partir du cédérom, mes élèves se sont agités. Certains sont restés attentifs jusqu'à la fin de l'écoute mais d'autres décrochaient par moments notamment les deux élèves en situation de handicap. J'ai pu remarquer que quand l'histoire était racontée sans musique entraînant ces deux élèves décrochaient, ils étaient ailleurs. Toutefois, quand la musique était vive et captivante, ils se rattachaient à l'écoute du conte.

Etant donné que l'écoute musicale du conte était chronophage, nous n'avons pu l'écouter qu'une seule fois.

Des élèves un peu plus en retrait

Comme mon groupe de grande section se compose de sept élèves, j'ai voulu réaliser l'album en dictée à l'adulte de manière collective, au coin regroupement. Toutefois, certains élèves ayant plus de difficultés à s'exprimer, cette situation ne les a pas aidés. J'ai souvent pris le temps de les guider pour les aider à participer. Cependant, je me rends compte que ce sont les élèves les plus à l'aise et ayant le plus de facilité à se faire comprendre par le langage oral qui ont davantage contribué à l'élaboration de notre album. Effectivement, « La dictée collective à l'adulte semble un leurre : ce sont en effet les parleurs les plus habiles qui produiront le texte tandis que les autres, au mieux, écouteront, au pire s'ennuieront. [...] avec un groupe de quatre ou cinq enfants, c'est raisonnable et concevable dans une classe travaillant régulièrement en ateliers. » (« Le langage à l'école maternelle », 2002, p. 75). Il aurait alors été plus judicieux que je scinde le groupe classe en deux, en réalisant des groupes plutôt homogènes, afin que tous mes élèves participent au même titre.

Investir davantage les élèves dans l'activité

Lors de la dictée à l'adulte, il aurait été intéressant que les élèves prennent en charge l'écriture de certains mots car nous avons travaillé lors de séances d'écriture des mots présents dans le conte tel que « loup » - « Pierre » - « chat » ...

Au niveau des illustrations

Mes élèves ont réalisé les illustrations. A l'exception des personnages que j'ai confectionnés au préalable en les photocopiant et en les plastifiant. Les élèves devaient donc seulement les coller au bon endroit. Il est regrettable de ne pas avoir eu le temps de travailler avec mes élèves les caractéristiques de chaque personnage. Ainsi, nous aurions pu étudier leurs attributs, leurs

particularités pour apprendre à les dessiner ce qui aurait également favorisé leur mémorisation.

Une étape supplémentaire

Lors de la création des illustrations, j'ai expliqué à mes élèves ce qu'il fallait trouver dessus et quel lien ces dernières ont avec le texte écrit. Or, il aurait été préférable de mettre les élèves en situation de recherche en leur lisant plusieurs albums, en comparant les illustrations et en ressortant les principales caractéristiques.

Laisser une place à l'imaginaire des élèves

Pour véritablement traiter la partie musicale du conte, il aurait été préférable, dans un premier temps, de faire découvrir la musique séparément du texte à mes élèves en laissant libre cours à leur imagination, à leur interprétation pour recueillir toutes les propositions. Par la suite, l'écoute du vrai conte musical aurait été un élément de comparaison. C'est en effet ce que souligne Isabelle Lamorthe « [...] dès lors que cette histoire est donnée en préalable à l'écoute, ou en commentaire pendant l'écoute, l'enfant ne va plus retenir que celle-ci, au détriment de la musique. Le pouvoir évocateur de la musique est ainsi annihilé, puisque l'enfant n'a plus rien à chercher, on lui a donné une réponse (et une seule). » (Isabelle Lamorthe, 1995, p. 48-49). Cependant, les avis divergent puisque Anne-Marie Chevalier met en avant que « Les enfants d'école maternelle aiment les histoires et lorsqu'ils connaissent l'histoire racontée par la musique, l'attention auditive est nettement supérieure. » (Anne-Marie Chevalier, 1994, p. 95).

Je pense qu'il aurait donc été bien de commencer par une écoute de la musique sans les paroles. Ensuite, de raconter l'histoire aux élèves, peut-être que certains auraient fait le rapprochement avec l'écoute musicale. Il aurait ensuite fallu terminer par une écoute globale du conte musical « Pierre et le loup ». Ainsi les élèves auraient eu toutes les clés en main pour une écoute attentive du conte.

- **Les points positifs**

Des apprentissages en langage écrit

Cette création d'un album en dictée à l'adulte m'a permis de continuer à amener mes élèves vers la découverte du langage écrit. En effet, mes élèves ont travaillé à leur décentration pour formuler un langage d'évocation et non un langage en situation. Ils ont également compris progressivement que le langage oral ne vaut pas un langage écrit mais qu'il faut travailler à la

reformulation de son oral pour qu'il puisse être acceptable à l'écrit.

Cet écrit en dictée à l'adulte a également permis à mes élèves d'appréhender la structure du schéma narratif de manière implicite. Effectivement, ils ont mis en mots la situation initiale présentant les lieux et quelques personnages, l'élément perturbateur lors de l'arrivée du grand-père et de la sortie de la forêt du loup, l'enchaînement des péripéties. Puis, ils ont évoqué l'élément de résolution qui est la capture du loup par Pierre. Pour finir par la situation finale qui est marquée par la marche triomphale.

Mes élèves ont également pu remarquer que l'élaboration du texte écrit demande de la réflexion et du temps. Un élève m'a dit « Mais non, il ne faut pas faire de traits, maîtresse », parce que je venais de rayer un mot, il n'était pas content que le travail ne soit plus « beau ». Je lui ai alors répondu que ce n'était pas grave parce qu'on a le droit de barrer quand on se trompe, cela montre qu'on a réfléchi. En effet, le fait de raturer marque le fruit d'une pensée qui se cherche.

Cette activité a aussi sollicité chez mes élèves des questions d'ordre métalinguistique : « Il y a tout ça comme lettres pour écrire ce mot », « Pourquoi tu fais un point ? » « Pourquoi t'écris en attaché mais après des fois t'écris en bâton ? » J'ai alors pris soin de répondre à toutes les interrogations de mes élèves. Ces questions survenaient au fur et à mesure que j'écrivais leurs propositions. Ce travail a alors permis à mes élèves d'entrer dans la compréhension du fonctionnement de l'écrit. Pour insister sur cela, j'ai toujours verbalisé ce que j'effectuais à l'écrit. Mes élèves ont d'ailleurs dû apprendre à dicter beaucoup moins vite. Ce qui leur a permis d'apprendre à segmenter leurs phrases pour que je puisse écrire au fur et à mesure de leur dictée. Ceci contribue à « [...] l'élaboration d'une grammaire intuitive, les segments dictés correspondant à des unités syntagmatiques de la phrase écrite. » (« Le langage à l'école maternelle », 2002, p. 76).

Etant donné que j'expliquais aux élèves où j'en étais dans la rédaction, j'ai un élève qui a prononcé la phrase suivante : « T'écris pas vite maîtresse. » J'ai alors répondu que l'écrit demande du temps pour bien former toutes les lettres afin de pouvoir être lu par le lecteur.

L'acquisition de connaissances culturelles

Ces activités ont permis à mes élèves de découvrir un célèbre conte musical « Pierre et le loup ». Ainsi, ceci favorise et participe à l'accroissement de la culture littéraire des élèves.

Un projet pour donner du sens aux apprentissages

Ce projet a beaucoup motivé les élèves, ils étaient très investis notamment puisqu'ils savaient que quand ils auraient terminé, ils iraient présenter le fruit de leur projet à une autre classe. Les élèves étaient impatients d'y arriver et me demandaient quasiment à chaque nouvelle séance : « C'est aujourd'hui qu'on va présenter l'histoire ? ».

La musique au service de l'inclusion des élèves en situation de handicap

Lors de l'écoute du conte musical, j'ai constaté que les deux élèves en situation de handicap étaient beaucoup plus investis dans l'écoute du conte que d'habitude, lorsque la lecture est uniquement réalisée par ma voix. Ils ont eu des moments de décrochage mais, j'ai pu remarquer que la musique les pénétrait, qu'ils la ressentaient physiquement. En effet, ils gesticulaient sur le banc en respectant le rythme et la mélodie de la musique.

De plus, le fait d'avoir écouté le conte leur a permis d'en comprendre la signification et ainsi de structurer le déroulement de l'histoire. Effectivement, lorsque j'ai demandé à ces deux élèves de mettre dans l'ordre les images séquentielles du conte, ils y sont bien arrivés alors que lors de l'étude d'albums précédents, il s'agissait d'une étape difficile pour eux. Je devais d'ailleurs leur proposer des activités différenciées afin de répondre à leurs besoins et leurs possibilités.

Ce projet a été très bénéfique concernant l'inclusion des élèves en situation de handicap dans mon groupe classe d'élèves de grande section. Ils ont été beaucoup plus participatifs et présents. D'après l'expérience que j'ai pu avoir, je pense que la musique est un outil d'inclusion des élèves en situation de handicap.

Un projet permettant de mettre en œuvre des compétences professionnelles

Ce projet a permis à mes élèves de collaborer, de coopérer ensemble pour aboutir au résultat. Les élèves ont appris à s'écouter et à partager leurs points de vue. Cela m'a donc permis d'appliquer et de mettre en évidence une de mes compétences professionnelles intitulée « Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves. » (MEN, arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013, p. 4).

Ce que la musique apporte au conte

Le conte musical utilise deux langages, celui de la voix quand le conte est raconté par le conteur et celui de la musique. Comme le souligne Guylaine Vaillancourt, « La musique est un langage tout en nuances qui exprime souvent ce que les mots ne permettent pas de dire. » (Guylaine

Vaillancourt, 2005, p. 33). Ainsi le conte musical touche encore plus profondément l'enfant, son imaginaire, sa sensibilité, son affectivité.

c) Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités physiques

« Communiquer avec les autres au travers d'actions à visée expressive ou artistique » (Bulletin officiel spécial n°2, 2015, p. 10).

Séquence : les rondes et jeux dansés

Cette séquence fait également intervenir le domaine d'apprentissage « explorer le monde » (Bulletin officiel spécial n°2, 2015, p. 16).

Les objectifs de la séquence : Les objectifs de cette séquence sont que les élèves s'insèrent dans le groupe classe. Les rondes et jeux dansés vont « aider les élèves à construire leur latéralité, l'image orientée de leur propre corps et à mieux se situer dans l'espace. » (Bulletin officiel spécial n°2, 2015, p. 9). Les objectifs sont également de développer leur motricité et de leur faire prendre conscience de la musique, non pas comme étant un fond sonore, mais comme étant un indicateur supplémentaire pour réaliser l'activité.

Les attendus (compétences visées) : L'élève doit être capable de « Coordonner ses gestes et ses déplacements avec ceux des autres, lors de rondes et jeux chantés » (Bulletin officiel spécial n°2, 2015, p. 11). Il doit être capable de ressentir la musique corporellement et de réaliser des mouvements en fonction de l'écoute de la chanson.

Succincte description de la séquence menée

Dès les premiers jours d'école et durant les cinq premières semaines suivant la rentrée, j'ai réalisé, lors des activités physiques et sportives, des rondes et jeux dansés avec mes élèves.

- Les rondes

Lors des premières séances, nous avons tout d'abord effectué des rondes sur des musiques telles que des comptines ou des petites chansons très rythmiques afin d'apprendre à faire une ronde et à se positionner tous dans le même sens pour bien tourner. Ensuite, quand les élèves avaient

compris le fonctionnement d'une ronde, j'ai commencé à complexifier la tâche en leur faisant faire des farandoles, des chenilles, en changeant le sens de la ronde, en changeant de position et en se mettant accroupi ...

Puis, pour terminer sur les rondes, j'ai choisi des comptines à consignes, les élèves devaient alors être attentifs à la musique afin de ne plus seulement la percevoir comme un fond sonore. En effet, les comptines leur indiquaient les gestes qu'ils devaient effectuer. Il s'agissait de « Jean petit qui danse », « Savez-vous planter les choux », « Quand les marionnettes font la fête » et « La ronde des lutins ».

Certaines rondes ont donc été réalisées à partir de l'écoute d'un cédérom, d'autres ont été chantées par moi-même et les élèves.

- Les jeux dansés

J'ai peu développé les jeux dansés avec mes élèves. Je leur ai seulement proposé deux situations différentes.

Monsieur l'Ours réveille toi

Un élève se situe au centre de la ronde, il se met en boule car il s'agit de l'ours endormi. Les autres élèves tournent autour de lui en réalisant une ronde et en chantant :

« Monsieur l'ours, réveille-toi,
Tu as bien trop dormi, déjà,
Au bout de trois, réveille-toi,
Un, deux, trois »

Quand l'ours, l'élève qui au centre, se réveille, il doit attraper d'autres élèves qui deviendront des ours à leur tour. Le jeu se termine quand la majorité des enfants sont devenus ours.

Le facteur n'est pas passé

Pour réaliser ce jeu, tous les élèves sont en ronde en fermant ou en se cachant les yeux. Pendant qu'ils chantent, un enfant, le facteur, tourne autour de cette ronde et doit déposer un foulard derrière le dos d'un camarade. A la fin de la chanson, tous les élèves doivent se retourner et l'enfant qui a derrière son dos le foulard doit le ramasser pour ensuite essayer d'attraper le facteur. S'il n'arrive pas à le rattraper, il devient à son tour le facteur.

Analyse réflexive de la séquence

- Les points négatifs

Un manque de progressivité

Cette séquence a été réalisée lors de mes premiers jours de stage suivant la rentrée des classes. Je n'avais pas encore appris à structurer et à réaliser des séances selon une certaine progressivité. J'ai donc de suite commencé cette séquence en demandant à mes élèves de réaliser une ronde en grand groupe. Or, il aurait été plus judicieux de débiter en proposant à mes élèves de danser de manière individuelle. Puis, de les mettre seulement après en ronde pour ensuite effectuer des variantes comme les farandoles, les ponts, les chenilles...

D'ailleurs, le fait d'avoir manqué la première phase individuelle n'a pas convenu à certains élèves qui ne voulaient pas donner la main à leurs camarades pour réaliser la ronde. Je ne les ai pas contraints de le faire puisque je souhaitais qu'ils s'intègrent au groupe à leur rythme.

- Les points positifs

Une aide au développement temporel, spatial et corporel chez l'enfant (en lien avec le domaine d'apprentissage « explorer le monde ») (Bulletin officiel spécial n°2, 2015, p. 16.)

Les rondes et jeux dansés, s'appuyant sur des comptines et chansons, favorisent le développement de la structuration du temps et de l'espace chez l'enfant. « Intuitivement, l'enfant va structurer le temps (les phrases, les couplets, les refrains) mais il va aussi associer cette structuration du temps à une structuration de l'espace, et on peut ici véritablement parler d'une relation espace/temps » (Anne-Marie Chevalier, 1994, p. 46). Effectivement, ces activités aident à la structuration du temps chez l'enfant notamment par la durée de la ronde ou du jeu dansé, la durée de la musique perçue ou chantée, le début et la fin de l'extrait sonore ou chanté, et sa vitesse. Ces faits sont également renforcés par Chantal Grosliéziat qui met en avant que « Le lien entre la musique et les mouvements permet à l'enfant de mesurer le temps » (Chantal Grosliéziat, 2010, p. 90).

La notion d'espace est également associée à ces activités. En effet, les élèves appréhendent leur espace proche en effectuant des mouvements qui vont par-devant, par-derrrière, sur les côtés, en haut et en bas. Ceci contribue donc au développement de la latéralité chez l'enfant. Les différentes formes de déplacements tels que les farandoles, les chenilles, permettent aux élèves

d'appréhender l'espace un peu plus lointain, en apprenant à se diriger et à s'orienter.

De plus, à travers les rondes et les jeux dansés, les élèves apprennent à connaître leur corps et ses possibilités. Effectivement, selon Jacquotte Ribière-Raverlat, ces activités contribuent à centrer « [...] l'attention de l'enfant sur son corps : élaboration de l'image des parties du corps et affinement des aptitudes sensori-motrices. » (Jacquotte Ribière-Raverlat, 1997, p. 65-66). Ces propos sont également approuvés par Guylaine Vaillancourt qui énonce que « La chanson constitue un moyen facile et amusant de mémoriser les parties du corps, de se les représenter dans l'espace, avec leur mouvement. » (Guylaine Vaillancourt, 2005, p. 41).

Les rondes et jeux dansés participent au développement langagier

En effet, les élèves perçoivent auditivement des paroles syntaxiquement bien structurées. Par ailleurs, certaines comptines ont été préalablement apprises en classe, comme par exemple « La ronde des lutins ». Nous avons alors travaillé sur sa compréhension, le nouveau lexique et sa prononciation. Ces activités contribuent au développement langagier de l'enfant.

Ces activités contribuent de manière plus globale au développement de l'enfant

Les rondes et jeux dansés concourent au développement de l'enfant. Effectivement, l'élève doit apprendre à se concentrer, à être attentif, à mémoriser des pas, des mouvements et à les enchaîner. Il doit prendre conscience de la présence des autres et doit accepter que l'attention ne se focalise pas sur lui, il apprend à se décentrer.

Des activités au cœur de la socialisation des élèves

Les rondes et jeux dansés apprennent aux élèves à vivre ensemble, à former un groupe pour réaliser une action, à collaborer, à s'entraider. Les élèves apprennent à s'intégrer au groupe classe et cela est d'ailleurs très perceptible. Effectivement, au début de la séquence, certains élèves ne souhaitaient pas participer. J'ai pris la décision de leur laisser le temps de venir vers le grand groupe pour qu'ils appréhendent à leur rythme la vie en société. J'ai alors remarqué d'énormes progrès de la part de certains élèves qui ont compris les bénéfices de s'intégrer au groupe : prendre du plaisir, s'aider, échanger ... Ces activités les ont véritablement aidés à se connaître, à s'apprécier, à communiquer dès le début de l'année. Effectivement, « Les jeux chantés et dansés [...] ont des effets puissants pour développer un esprit collectif et assurer l'intégration des uns et des autres. [...] La musique jette des ponts entre les solitudes. » (Monique Désy-Proulx, 2014, p. 38-39).

L'accès à une culture commune

Toutes ces chansons, ces comptines véhiculent la « tradition orale » (Anne-Marie Chevalier, 1994. P. 47) enfantine. Elles permettent aux élèves l'accès à une culture commune. Ceci contribue également au renforcement du lien école-famille.

Ce que la musique apporte aux activités physiques

La musique utilisée sous forme de rondes et jeux dansés permet d'apprendre aux élèves à s'exprimer corporellement. Les enfants ressentent physiquement la musique. Ils apprennent à utiliser différemment leur corps, contribuant ainsi au développement de nouvelles capacités motrices.

Par ailleurs, passer par le mouvement, par l'expression corporelle en s'appuyant sur l'éducation musicale permet aux élèves d'intégrer implicitement des notions musicales telles que le rythme et la mélodie. En effet, c'est grâce à ces deux paramètres que l'enfant ressent l'envie de bouger. « Les rondes et jeux chantés [...] assurent une coordination entre la voix, le corps, le mouvement. L'enfant perçoit corporellement les élans, les pauses, le phrasé musical, la structure du chant. Le corps devient le véhicule naturel de l'acquisition des éléments musicaux de base. » (Anne-Marie Chevalier, 1994, p. 46).

Séquence : la danse

Les objectifs de la séquence : Les objectifs de cette séquence sont que l'élève découvre et affirme « ses propres possibilités d'improvisation, d'invention et de création en utilisant son corps. » (Bulletin officiel spécial n°2, 2015, p. 10). Cette séquence permet également à l'élève de découvrir « les rôles d'acteurs et de spectateurs » (Bulletin officiel spécial n°2, 2015, p. 10)

Les attendus (compétences visées) : L'élève doit être capable de « construire et conserver une séquence d'actions et de déplacements, en relation avec d'autres partenaires, avec [...] support musical. » (Bulletin officiel spécial n°2, 2015, p. 11).

Succincte description de la séquence menée

Cette séquence regroupe une dizaine de séances. Chaque séance a débuté par une mise en condition, un échauffement corporel à partir d'une musique de René Aubry intitulée « Libre parcours. ». Chacune des séances s'est terminée par un retour au calme.

- Séance 1

Sur la musique de Yann Tiersen « J’y suis jamais allé », les élèves devaient danser comme ils le souhaitaient à l’aide d’un foulard. J’ai pu observer qu’ils ne faisaient que courir ou marcher avec leurs foulards. Je les ai alors rappelés afin de se regrouper et s’asseoir pour échanger. (Cf. Annexe 27) Je souhaitais que les élèves proposent de nouvelles actions pour enrichir leur répertoire moteur et aller vers une créativité plus élaborée. A chaque nouvelle action proposée par les élèves, j’y associais une flashcard. (Cf. Annexe 28) Ainsi, après quelques minutes d’échange, ils ont trouvé les actions suivantes : reculer, tourner, lancer, sauter, rouler, s’accroupir, s’asseoir et ramper. J’ai alors affiché les flashcards et je leur ai proposé de tester au moins trois actions qui leur plaisaient sur la musique.

- Séance 2

L’espace de la salle était divisé en quatre parties, appelées maisons pour les élèves. A chaque maison, j’avais attribué une ou deux actions à partir des flashcards réalisées lors de la séance précédente. Les élèves ont été dans chacune des maisons durant la séance et ont testé les différentes actions motrices qui étaient imposées. (Cf. Annexe 29) Cette activité a été réalisée sur une musique d’Armand Amar. Cependant, cette séance n’a pas très bien fonctionné, les élèves ne respectaient pas toujours les actions imposées dans chacune des maisons et parfois certains avaient l’air de s’ennuyer. Je pense que cela était dû à un mauvais choix musical.

- Séance 3

Cette séance a été réalisée sur la musique « Opening » du compositeur Philipp Glass. Dans le même esprit que la séance précédente, la salle était divisée en quatre parties. Les élèves n’avaient plus d’actions motrices imposées à effectuer, mais ils devaient danser avec divers objets disposés dans des maisons. Il y avait dans chacune d’elles soit des plumes, des cerceaux, des tapis, ou bien encore des foulards. Ils devaient adapter leurs actions motrices et leur coordination motrice à la musique ainsi qu’au matériel à leur disposition. (Cf. Annexe 30) Cette séance a été très évolutive comparée à la séance deux. Les élèves étaient très enthousiastes à l’idée de danser avec tous ces objets divers et variés.

- Séance 4

Dans une quatrième séance, je souhaitais que mes élèves détachent leur regard des objets qu’ils

manipulaient, pour explorer davantage l'espace afin qu'ils ne dansent pas à un seul et même endroit. Pour cela, j'ai effectué trois chemins différents avec des cerceaux, des lattes ou des mini haies. Les élèves ont effectué cette activité sur la musique de Johnny Cash intitulée « Folsom Prison Blues ». (Cf. Annexe 31) Il n'a pas été évident de combiner à la fois les déplacements et les mouvements mais les élèves ont plutôt bien réussi cette activité et étaient très investis.

- Séance 5

Dans une cinquième séance, en exploitant la même musique que précédemment, les élèves devaient investir tout l'espace de la salle. Ils devaient se déplacer en réalisant des actions motrices diversifiées. Tout d'abord, je leur indiquais les actions qu'ils devaient effectuer. Puis, je leur ai laissé un temps leur permettant d'explorer ce qu'ils souhaitaient.

- Séance 6

Les élèves devaient agir en binôme, un danseur et un observateur. Durant un petit moment les danseurs devaient danser sur une musique de Philipp Glass intitulée « Metamorphosis One ». Ils étaient seulement observés par leur binôme. Ils devaient essayer de réinvestir ce qu'ils avaient acquis depuis le début de la séquence. Puis, les élèves échangeaient les rôles. Cette séance m'a permis de manière progressive, de faire comprendre les différents rôles aux élèves : les danseurs et les spectateurs. J'ai souhaité réaliser une étape d'abord en binôme afin de ne pas frustrer certains élèves. (Cf. Annexe 32)

- Séance 7

Dans une septième séance, il s'agissait de la même activité que précédemment. Toutefois, les élèves n'étaient plus en binôme mais j'avais scindé le groupe classe en deux. Un groupe de danseurs et un groupe de spectateurs. Puis, ils échangeaient les rôles. J'ai choisi de reprendre une musique que les élèves avaient beaucoup appréciée pour réaliser cette séance. Il s'agit de la musique « Folsom Prison Blues » de Johnny Cash. Il a été très intéressant d'observer les différents comportements de mes élèves. Certains se sont cachés dans les spectateurs pour ne pas aller sur la scène, d'autres ont été intimidés, et d'autres au contraire ont été très contents d'être regardés. (Cf. Annexe 33)

- Séances 8 – 9- 10 – 11

Lors des quatre dernières séances, j'ai proposé à mes élèves de construire et réaliser une chorégraphie en essayant de réinvestir tout ce que nous avons vu depuis le début de l'année. Les élèves ont dansé sur la musique d'Edith Piaf « La foule ». Ils ont choisi certaines actions avec lesquelles nous avons essayé de créer une chorégraphie. Quatre séances ont cependant été insuffisantes. Les élèves sont encore en ce moment en train de peaufiner, et de s'entraîner sur leur chorégraphie qui sera réutilisée pour être présentée à la fête de l'école en fin d'année.

Analyse réflexive de la séquence

- Les points négatifs

Un choix aléatoire de musique

Je souhaitais que mes élèves découvrent divers genres musicaux. Cependant, j'ai pu observer que les séances qui se déroulaient avec des musiques plutôt calmes, peu rythmiques et donc peu entraînantes telles que les musiques de Philipp Glass « Metamorphosis One » et « Opening » n'ont pas eu les résultats escomptés. Les élèves étaient peu investis durant ces séances et certains avaient l'air de se désintéresser. Ayant échangé sur ce constat avec ma professeure de musique de l'ESPE, Madame Thauré, elle m'a indiqué que la musique est en lien avec le ressenti corporel et les battements du cœur. Une musique lente est perturbante et n'est pas rassurante, d'où des réponses motrices inadaptées de la part des élèves. (Françoise Thauré, 28 avril 2016, Blois), Effectivement, « [...] la musique influence notre métabolisme en agissant sur la respiration, le rythme cardiaque et la pression artérielle. [...] le corps est comme un instrument de musique. Il résonne et vibre aux sons. On observe cela facilement chez les enfants. Il suffit de les regarder bouger en écoutant une musique dynamique ou s'apaiser en entendant une musique douce. Les enfants réagissent spontanément au rythme. » (Guylaine Vaillancourt, 2005, p. 40). Les propos de Guylaine Vaillancourt convergent avec ceux de Jean Duvillard qui renforce l'idée que « [...] l'énergie diffusée par la source sonore induit une réaction corporelle proportionnée chez l'enfant. » (Jean Duvillard, 2005, p. 4). Grâce aux expériences que j'ai pratiquées, j'ai pu remarquer ces faits. Ainsi, si cette séquence était à refaire, je veillerais à proposer à mes élèves des musiques adaptées aux objectifs préalablement fixés.

L'organisation du double niveau

Ma classe étant composée d'élèves de petite section et d'élèves de grande section, j'ai choisi de réaliser cette séquence en gardant le groupe classe et donc en ne divisant pas les deux niveaux. Or, certaines de mes attentes ne correspondaient pas aux possibilités des élèves de petite section. Ceci a engendré des effets négatifs sur les grandes sections qui s'agitaient beaucoup plus facilement. Il aurait été plus pertinent de proposer deux activités différentes aux élèves à partir d'une même musique. Ainsi chacun aurait pu progresser et évoluer à son rythme, à partir d'activités plus adaptées.

- Les points positifs

La danse, une ouverture au monde extérieur

Comme je l'ai dit précédemment, ces activités permettent aux élèves d'apprendre à vivre ensemble et de se constituer une culture. Je ne vais donc pas rappeler mes propos mais je vais essayer de les approfondir. J'ai souhaité présenter à mes élèves une diversité de genres musicaux permettant de découvrir différentes cultures, différentes époques et différents styles musicaux.

Par ailleurs, la danse en elle-même contribue à la socialisation des élèves. Effectivement, « Elles obéissent à des règles qui régissent les déplacements et les rapports entre les danseurs. En ce sens, elles constituent un apprentissage de la vie sociale avec ses rapports aux autres et développent chez les enfants des capacités d'attention et de respect humain. » (Jean Gaillard, 2001, p. 43).

La découverte d'un langage non verbal mais tout autant expressif

L'expression corporelle est un langage non verbal mais très expressif. A travers son expression corporelle, l'élève va susciter une certaine émotion, un certain degré d'affectivité qui va se transmettre au spectateur. L'élève par sa danse, sa créativité, ses improvisations, il va renvoyer ce qu'il ressent, son corps va parler à sa place. Effectivement, « Danse et musique sont intimement liées. La danse permet de vivre la musique avec son corps et aussi de favoriser l'expression corporelle. [...] Les enfants prennent conscience de leur capacité à s'exprimer avec un langage différent (la danse). » (Jean Gaillard, 2001, p. 43).

J'ai pu remarquer que l'un des deux élèves en difficulté arrivait très bien à s'exprimer corporellement. Il était dans son imaginaire, sa créativité et cela se transmettait aux spectateurs. Il avait une réelle énergie que je ne retrouve pas en classe. J'étais très surprise de son investissement, de son émotion et de sa créativité. L'assistante pour élève en situation de handicap qui le prend en charge était également très étonnée. Cette expérience témoigne de l'aspect communicatif de la danse, de fait les mots ne sont pas présents mais il y a un réel échange entre le danseur et le spectateur.

La danse, vectrice de l'inclusion scolaire

Ceci m'amène à insister sur un point : la danse contribue de par l'expression corporelle à l'inclusion des élèves en situation de handicap. C'est une porte d'entrée de communication différente qui s'ouvre à eux.

La danse contribue au développement global de l'enfant

« L'expression corporelle est conçue comme une activité créative et récréative, indispensable au bien-être et à l'épanouissement de l'enfant [...] » (Sophie Neumann, 2014, Blois).

Ces activités concourent au développement de l'enfant, et plus précisément à son développement moteur, intellectuel, social, comportemental, au développement de son attention et de sa mémoire.

d) Construire les premiers outils pour structurer sa pensée

Réaliser une suite algorithmique

Séquence : les algorithmes

Les objectifs de la séquence : Les objectifs de la séquence sont d'utiliser l'éducation musicale pour développer chez les élèves la capacité de réaliser une suite algorithmique.

Les attendus (compétences visées) : Les élèves doivent être capables de produire une suite algorithmique.

Succincte description de la séquence menée

Ce sont des séances d'une dizaine de minutes maximum qui ont eu lieu le matin durant le regroupement. J'ai proposé à mes élèves trois types d'activités différentes durant ces séances.

- **Activité 1 : une suite de gestes enchaînés**

Lors de la mise en œuvre de cette activité, je proposais à mes élèves de réaliser une suite de gestes enchaînés. Tout d'abord, nous avons réalisé des rythmes corporels du type ABAB. Puis, au fur et à mesure des séances nous sommes arrivés à des rythmes du type ABCABC. Par exemple, nous avons enchaîné un rythme du type : « frapper sur les cuisses » puis « frapper sur le torse » et « frapper sur la tête ». J'ai fait varier les types d'actions corporelles lors des différentes séances d'activités. Au début, je verbalisais les gestes effectués afin d'aider les élèves en disant par exemple : « cuisses » - « torse » - « tête ».

- **Activité 2 : avec la voix**

Lors de ces activités, mes élèves devaient reproduire des onomatopées vocales en les enchaînant afin de réaliser un algorithme vocal. Par exemple, nous avons effectué un algorithme en enchaînant : « Tip » « Tap » « Top ».

- **Activité 3 : avec les instruments de musique**

Les élèves étaient par groupes, chaque groupe représentait une famille d'instruments. Les groupes devaient jouer les uns à la suite des autres afin de reproduire une suite algorithmique que nous avons établie au départ. Nous sommes progressivement passé de deux groupes à trois afin d'arriver sur une suite algorithmique du type ABCABC.

Analyse réflexive des activités réalisées

- **Les points négatifs**

Un manque de précision

Lors de la première séance, je n'avais pas préparé à l'avance les rythmes corporels que je souhaitais faire reproduire à mes élèves. Cela me paraissait simple pour l'adulte donc j'avais prévu de réaliser cette activité dans mon emploi du temps mais je n'avais pas réfléchi au préalable aux rythmes que j'allais effectuer. Toutefois, même si cette activité paraît anodine pour l'adulte, l'enseignant doit s'être préparé et entraîné en amont de la séance. Effectivement, je me suis perdue dans la réalisation de mon rythme corporel à un moment donné ce qui a

ensuite complètement perdu les élèves. C'est d'ailleurs ce que met en avant Anne-Marie Chevalier « [...] la maîtresse [...] doit bien maîtriser ce qu'elle propose aux enfants. Elle doit connaître les cellules rythmiques par cœur. L'exercice ne souffre pas d'hésitation sinon il perd toute raison d'être. D'où la nécessité de s'entraîner auparavant. » (Anne-Marie Chevalier, 1994, p. 66).

La précipitation des élèves

C'est une difficulté que j'ai rencontrée. Dans les premières séances, les élèves n'attendaient pas que je termine ma formule rythmique. Ils se précipitaient pour participer en même temps que moi. J'ai dû alors tout arrêter pour leur expliquer qu'ils devaient attendre que je termine pour bien mémoriser et comprendre l'algorithme avant de le reproduire.

Un manque de fréquence des activités

Je regrette de ne pas avoir eu le temps d'entraîner mes élèves davantage à ces activités. En effet, j'ai mené à peine une dizaine de séance de ce type, ce qui est trop peu pour pouvoir développer de réelles capacités chez les élèves.

- **Le réajustement effectué**

Un travail en amont

Etant donné que je me suis rendu compte que mon imprécision avait perturbé le bon déroulement de la première séance, je me suis davantage entraînée au préalable de chaque activité. En hésitant, l'activité perdait tout son sens. J'ai alors travaillé en amont de chaque séance.

- **Les points positifs**

La maîtrise du schéma corporel

Les rythmes corporels permettent également de travailler sur la maîtrise du schéma corporel, qui relève du domaine d'apprentissage « explorer le monde » (Bulletin officiel spécial n°2, 2015, p. 16). Effectivement, ils demandent aux élèves de connaître le nom des parties de leur corps quand je les énonce de vive voix.

Développer l'attention et la concentration

Ces activités demandent aux élèves de l'attention et de la concentration. En effet, il faut garder une pulsation régulière afin que tout le groupe soit en harmonie et il faut se concentrer sur l'enchaînement à réaliser.

Ce que la musique apporte à ces activités algorithmiques

Pour préciser l'apport de la musique dans ce domaine, je vais m'appuyer sur les travaux d'Anne-Marie Chevalier, qui souligne que « Ces exercices permettent de repérer à coup sûr les enfants en difficulté dans d'autres domaines, particulièrement le domaine cognitif. Un enfant qui ne maîtrise pas la reproduction d'un rythme auditif aura des difficultés à apprendre à lire. Des exercices journaliers vont lui permettre une meilleure coordination, une meilleure analyse et vont l'aider dans le développement de ses capacités. Les enfants complètement arhythmiques sont rares. Mais, si on les dépiste, ils doivent faire l'objet d'un suivi particulier car l'arythmie est révélatrice de troubles psychologiques plus importants. » (Anne-Marie Chevalier, 1994, p. 65)

Explorer les grandeurs

Séquence : la fabrication d'un Memory de maracas

De par la construction de maracas, cette séquence fait également intervenir le domaine d'apprentissage « explorer le monde » (Bulletin officiel spécial n°2, 2015, p. 16).

Les objectifs de la séquence : Les objectifs de la séquence sont de savoir « classer [...] des objets selon un critère de [...] masse ou de contenance », de repérer des propriétés simples : léger – lourd, d'utiliser des instruments de mesure, de connaître l'écriture chiffrée des nombres compris entre 20 et 30 en vue de créer un jeu de Memory de maracas (Bulletin officiel spécial n°2, 2015, p. 16).

Les attendus (compétences visées) : Les élèves doivent être capables de comprendre que la masse ne dépend pas de la couleur ni de la forme, de comprendre qu'entre deux objets composés du même matériau le plus volumineux ou le plus rempli est le plus lourd (ce qui n'est pas vrai quand il s'agit d'un matériau différent). Les élèves doivent être capables de manipuler des objets et de repérer leurs propriétés simples puis parvenir à comparer et à classer selon la masse. Ils

doivent être capables de se servir d'un instrument de mesure : la balance de Roberval, et d'utiliser un vocabulaire adapté pour comparer les masses.

Succincte description de la séquence menée

- Séance 1

Lors de cette première séance, j'ai tout d'abord exposé à mes élèves le projet que je souhaitais mettre en œuvre. Je leur ai expliqué qu'ils allaient fabriquer un Memory de maracas. Ils se sont posés des questions « C'est quoi un Memory de maracas ? ». Je les ai alors guidés dans la décomposition des termes employés pour arriver à leurs significations : « Qu'est-ce que le jeu du Memory ? », « Qu'est-ce qu'une maraca ? ».

Tout d'abord, j'ai souhaité recueillir les conceptions initiales de mes élèves. Je leur ai demandé de classer seulement à partir de photographies des objets selon s'ils pensaient qu'ils faisaient partie des objets lourds ou des objets légers.

Puis, nous sommes passés à la manipulation. J'ai proposé à mes élèves les mêmes objets que sur les photographies. Cette fois, les élèves pouvaient les manipuler, les toucher pour les classer selon leur masse : léger ou lourd. (Cf. Annexe 34)

Dans une phase de bilan, nous avons comparé le classement effectué lors de la prise des conceptions initiales seulement à partir de photographies et le classement effectué lors de la manipulation. Etant donné que les élèves avaient, lors du recueil des conceptions, déjà bien catégorisé certains objets selon leur masse, je leur ai demandé : « Comment saviez-vous que ces objets étaient légers ou lourds avant de les toucher ? »

Les réponses des élèves ont été les suivantes :

- « On a réfléchi. »
- « Moi, j'ai réfléchi dans ma tête. »
- « Je le sais. »
- « Parce que j'ai déjà touché ces objets chez moi alors je me rappelle. »

- Séance 2

Dans cette deuxième séance, nous avons créé deux nouvelles affiches sur lesquelles les élèves ont collé les photographies des objets selon s'ils étaient lourds ou légers. Pour effectuer ces affichages, ils se sont référés au classement effectué lors de la manipulation dans la séance précédente que nous avons pris en photographie.

Ensuite, j'ai incité mes élèves à formuler des comparaisons en leur posant des questions du type « Quel est le plus lourd, le dictionnaire ou le petit livre ? ». Toutefois, les élèves ont eu beaucoup de mal à formuler ces comparaisons et répondaient seulement « dictionnaire ». Je les aidais alors à émettre des comparaisons comme « Le dictionnaire est plus lourd que le petit livre. »

Dans une troisième étape, j'ai mis en place une activité permettant de distinguer la masse des autres grandeurs comme la forme et la contenance. Je posais alors des questions à mes élèves et ses derniers essayaient d'y répondre après avoir manipulé et observé. Les questions étaient du type « Est-ce que c'est toujours le plus gros qui est le plus lourd », « Est-ce que c'est toujours le plus rempli qui est le plus lourd ? », « Est-ce que la forme de l'objet (qu'il soit rond, triangle, carré, rectangle) nous permet de savoir si l'objet est lourd ou léger ? ». Les élèves grâce à la manipulation effectuée ont bien réussi à répondre à toutes ces questions. Toutefois, quand j'ai demandé « Est-ce que la couleur indique si l'objet est léger ou lourd ? » un élève a répondu : « Quand c'est noir, c'est lourd ». Les autres élèves ont alors contesté son propos. Pour aider cet élève à sortir de cette conception initiale, je lui ai donné un feutre noir et je lui ai demandé s'il était lourd. L'élève a répondu « Ah non ».

Afin de mettre en mots ce que les élèves avaient appris lors de cette séance, nous avons effectué un bilan collectif en dictée à l'adulte qui est le suivant :

« Quand il y a la même chose à l'intérieur, plus il y en a, plus c'est lourd. (Les élèves pensaient à ce moment-là aux deux bouteilles de jus d'orange d'aspect identique. Cependant, une des deux était pleine et l'autre était vide.)

La couleur ne dit pas si les objets sont légers ou s'ils sont lourds.

Un objet plein ou gros n'est pas toujours lourd. »

- Séance 3

Pour commencer cette troisième séance, j'ai réparti les élèves en binôme. Chaque binôme se

voyait recevoir deux sacs dont la différence de masse était significative en soupesant. Les deux élèves venaient ensuite présenter au groupe classe quel était le sac lourd et le sac léger. Nous avons effectué au sol un endroit pour les objets lourds et l'autre pour les objets légers. Les élèves devaient alors poser leurs sacs au bon endroit.

On ouvrait ensuite les sacs pour savoir ce qui se cachait à l'intérieur.

Dans une deuxième étape, j'ai complexifié la tâche. Toujours en binôme je distribuais maintenant à chaque groupe deux boîtes dont une était plus légère que l'autre. Cependant, la différence de masse était très subtile et les élèves ne pouvaient pas distinguer cette différence en soupesant. Comme lors de l'activité précédente, les binômes venaient chacun leur tour présenté quelle était la boîte légère et la boîte lourde. Or, aucun des binômes n'a réussi à savoir ce qui est tout à fait normal. Ainsi, j'ai pu exposer le problème : « Comment faire pour savoir laquelle de vos deux boîtes est légère et laquelle est lourde. »

Les élèves ont alors soumis plusieurs propositions :

Proposition 1 : Un élève a proposé que chacun soupèse en tendant les bras : « ça va pencher quand ce sera le plus lourde d'un côté » a-t-il dit. Les élèves ont alors essayé mais ils ne penchaient pas du même côté pour des boîtes similaires. On a alors conclu que cette technique n'était pas fiable. (Cf. Annexe 35)

Proposition 2 : Les élèves ont proposé d'ouvrir les boîtes : « Celle où y en aura le plus ce sera la plus lourde » a dit un élève, étant donné qu'il y avait le même matériau. Les élèves ont alors ouvert leurs boîtes. Cependant comme la différence de masse était infime, ils ne pouvaient pas voir à vue d'œil laquelle contenait moins d'éléments. Cette proposition ne nous a donc pas permis de savoir quelle boîte était la plus lourde ou la plus légère.

Proposition 3 : Les élèves ont ensuite proposé de soupeser les boîtes en les tenant par les élastiques qui les entouraient : « Celle qui va baisser le plus va être la plus lourde » a dit un élève. Néanmoins, avec les élastiques, cette technique n'a pas fonctionné. (Cf. Annexe 36)

Proposition 4 : Un élève a alors souligné qu'il nous fallait une balance « comme quand on se pèse » a-t-il dit. J'ai donc sorti une balance de cuisine en expliquant à mes élèves que c'est identique au pèse-personne mais que le format est plus petit. Les élèves ont alors soumis l'idée de peser les boîtes chacune leur tour. Les résultats ont été les suivants : 222 g pour une boîte et 256 g pour l'autre. Un problème est alors survenu, les élèves ne connaissent pas ces nombres

et ne pouvaient donc pas les comparer. Je leur ai alors dit que leur idée était très bonne mais qu'étant donné qu'ils n'ont pas encore étudié ces nombres, ils ne peuvent pas les comparer. (Cf. Annexe 37)

J'ai alors reformulé mon problème : « Quelle serait un autre moyen de comparer ces boîtes, le pèse-personne était une excellente idée mais cette balance ne nous convient pas ? »

Proposition 5 : Un élève a alors eu une pensée, ses propos ont été les suivants : « Il faut une balance à l'ancienne parce qu'il y a deux peseurs et le peseur qui penche le plus c'est la plus lourde. »

J'ai alors amené une balance de Roberval aux élèves, je leur ai apporté tout le vocabulaire nécessaire : plateaux, fléau, aiguille. Nous avons donc trouvé notre solution. L'élève en question a alors expliqué son fonctionnement à ses camarades : « On met une boîte sur chaque plateau, si c'est plus lourd ça va descendre. » Pour vérifier les propos de cet élève, nous avons pris des objets que nous avons catégorisés en soulevant dans la première séance.

Ainsi, chaque binôme a ensuite pu comparer ses boîtes en utilisant la balance de Roberval. (Cf. Annexe 38)

Pour finir cette séance, les élèves ont rappelé son déroulement et ont réexpliqué le fonctionnement de la balance de Roberval. Par ailleurs, ils ont mis en avant que leur boîte ne faisait pas le même bruit. Nous avons donc mis en évidence que lorsque les boîtes ne contiennent pas la même quantité d'éléments, le son est différent. Toutefois, quand il y a la même quantité, le son est identique.

- Séance 4

J'ai proposé à mes élèves de se transformer en balance de Roberval chacun leur tour afin qu'ils vivent la situation corporellement. Je simulais la pose d'un objet lourd sur une de leurs mains et les élèves devaient pencher du bon côté. Lorsque je simulais la pose de deux objets identiques alors ils devaient se mettre en situation d'équilibre. (Cf. Annexe 39) Cette activité me permettait également d'effectuer une évaluation formative afin de savoir si mes élèves avaient compris ou non le fonctionnement de la balance de Roberval. Il s'est avéré que tous les élèves avaient bien assimilé sa manière de fonctionner.

Puis, nous avons réalisé une affiche indiquant le fonctionnement de la balance de Roberval et expliquant comment cette dernière indiquait si les objets étaient lourds ou légers.

- Séance 5

Pour débiter cette séance, j'ai commencé par questionner mes élèves : « Pourquoi avons-nous appris à nous servir de la balance de Roberval, quel est notre projet ? ». Les élèves ont alors rappelé le projet initial qui est la construction d'un Memory de maracas.

Mes élèves avaient l'habitude de manipuler des maracas car elles nous ont servi toute l'année comme signal de rangement lors des ateliers d'accueil du matin.

Je les ai alors répartis en deux groupes. Chaque groupe avait pour mission d'essayer de construire une maraca. Tout d'abord, il devait chercher le matériel dont ils avaient besoin. Ensuite, je leur apportais pour qu'ils puissent réaliser leur construction. (Cf. Annexe 40)

Quelques minutes plus tard, voyant que mes élèves n'y parvenaient pas ce qui était tout à fait normal, je les ai réunis au coin regroupement. Je leur ai présenté une maraca que j'avais construite préalablement. J'ai alors demandé à une élève de venir déconstruire cette maraca afin de savoir comment elle avait été fabriquée. (Cf. Annexe 41) Les élèves ont ainsi pu comprendre ce qui la composait et le matériel nécessaire à sa construction.

Je leur ai ensuite proposé de rédiger en dictée à l'adulte la fiche technique de la construction de cette maraca.

Par la suite, les élèves sont retournés à leur atelier pour construire leur maraca en suivant la fiche de construction qu'ils venaient d'établir. Chaque élève a alors réalisé une maraca.

Dans un bilan, j'ai guidé par mon questionnement mes élèves à énoncer la caractéristique principale pour construire une maraca : avoir un récipient fermé et des éléments à l'intérieur.

- Séance 6

Dans cette sixième séance, mes élèves devaient concevoir le Memory. Nous avons rappelé que pour que deux maracas aient le même son elles doivent contenir la même quantité. Je leur ai demandé comment ils allaient faire pour être sûre de mettre la même quantité dans leurs deux maracas. Mes élèves ont alors soumis l'idée de se servir de la balance de Roberval puisque

quand la balance sera équilibrée cela voudra dire qu'il y aura la même quantité.

Pour ne pas compliquer la tâche, j'avais préalablement fabriqué une des deux maracas pour chaque élève. Cette maraca pesait vingt grammes. Ainsi, les élèves n'avaient à remplir qu'une seule maraca afin qu'elle s'équilibre avec celle déjà conçue. (Cf. Annexe 42)

Pour vérifier, nous nous sommes servi de la balance de cuisine. Chaque maraca devait donc faire vingt grammes. Si leur maraca faisait plus ou moins de vingt grammes, ils devaient trouver la solution afin d'obtenir le nombre vingt, en s'aidant de la bande numérique.

- Séance 7

Dans une septième séance, les élèves se sont adonnés à la décoration de leurs maracas.

Analyse réflexive de la séquence

- **Les points négatifs**

Une séance chronophage

La sixième séance a été très longue pour les élèves qui commençaient à s'impatienter voire à s'ennuyer. Ils devaient remplir chacun leur tour leur maraca de manière à ce qu'elle s'équilibre avec celle que j'avais préalablement conçue. Au départ, tous les enfants étaient très investis. Mais, le temps que tous les élèves passent chacun leur tour, ils se sont agités. Si cette séance était à refaire, je la réaliserais en petit atelier par binôme de façon à ce que les élèves ne se lassent pas.

Un manque de matériel

Lors de la troisième séance, un élève a soumis l'idée de tenir les boîtes par les élastiques de façon à ce que la plus lourde descende plus que l'autre. C'est une excellente idée que je n'ai pas pu mettre en évidence du fait d'un manque de matériel. Effectivement, l'idée de l'élève faisait référence aux pesons à ressort. Or, il aurait été judicieux d'avoir à portée de main ce matériel afin de valider l'idée de l'élève et de mettre en évidence une nouvelle façon de comparer des masses.

- Les points positifs

Pour aller plus loin

Lors de la sixième séance, le fait de vérifier avec la balance de cuisine que les deux maracas faisaient exactement le même poids, a permis d'aller plus loin avec les élèves. En effet, il est arrivé que les élèves trouvent sur la balance 22 g au lieu de 20 g. Cette situation s'est déroulée avec des maracas dont le contenu était des noisettes. Je leur ai alors demandé comment il fallait faire pour obtenir 20 g. Les élèves ont tous suggéré de retirer deux noisettes. C'est alors ce qu'ils ont effectué. Or, ils se sont aperçu que cela ne fonctionnait pas puisque la maraca était descendue à 17g. Par manipulation, ils ont ainsi pu se rendre compte, qu'une noisette n'est pas égale à un gramme ou de façon plus générale, qu'un élément n'est pas toujours égal à un gramme. Ils ont alors pu voir que le grammage reflète bien la masse de l'objet et non la quantité d'éléments contenus dans l'objet.

Un réinvestissement proposé aux élèves

Une fois la séquence terminée, j'ai laissé à la disposition des élèves, au coin sciences, tout le matériel nécessaire à la construction de maracas. Toutefois, il ne s'agissait pas du même matériel. Je souhaitais que mes élèves réinvestissent la construction de maracas avec d'autres matériaux comme des bouteilles, des petits pots... Ceci leur a permis de manipuler et de concevoir des maracas en n'oubliant pas les caractéristiques principales : avoir un récipient fermé et avoir mis au préalable des éléments à l'intérieur.

Par ailleurs, un élève a réinvesti ce qu'il a appris à l'école en construisant chez lui une maraca à partir de deux gobelets qu'il a retournés l'un sur l'autre en les scotchant. A l'intérieur de sa maraca il avait mis de la semoule. J'ai profité de cet événement qui a eu lieu plusieurs semaines après notre séquence pour revenir sur les caractéristiques principales. Il est important de souligner le lien école-famille qui a eu lieu.

Ce que la musique apporte à l'élève pour appréhender les grandeurs

Les élèves étaient très motivés par le projet que je leur ai présenté : la construction d'un Memory de maracas. C'était une manière ludique et motivante d'appréhender les grandeurs avec les élèves de maternelle. Par ailleurs, elle affine l'oreille des élèves, c'est ce que je vais développer ci-dessous.

Un projet permettant de développer la discrimination auditive

Cette séquence n'apporte pas seulement aux élèves des acquis dans le domaine des grandeurs. Elle permet également de développer l'oreille des élèves et d'affiner leur discrimination auditive ce qui anticipe d'ailleurs sur des compétences nécessaires à l'apprentissage de la lecture.

Mes élèves ont joué au jeu qu'ils avaient conçu en activité et durant leur temps libre. Cela a permis de contribuer à l'éducation de leur oreille mais aussi à un entraînement phonologique. Effectivement, comme l'énonce Jacquotte Ribière-Raverlat, « [...] cette sensibilité [...] aux sons très voisins prépare aussi à une bonne perception des phonèmes dans la langue orale. » (Jacquotte Ribière-Raverlat, 1997, p. 56). Cette activité permet d'affiner « la perception auditive, qui permettra par la suite l'analyse phonologique » et un meilleur « repérage des phonèmes » (Anne-Marie Chevalier, 1994, p. 11). De plus, « Parvenir à différencier des sons de plus en plus proches » sont des « facultés qui seront réinvesties en lecture lors de la distinction des phonèmes de la langue parlée et des phonèmes voisins. » (Anne-Marie Chevalier, 1994, p. 15).

e) Explorer le monde

Se repérer dans le temps

Séquence : le parcours sonore

Les objectifs de la séquence : Les objectifs de cette séquence sont de savoir écouter un extrait sonore puis s'exprimer et dialoguer avec les autres pour donner ses impressions. Il y a également un autre objectif qui est de structurer temporellement la chronologie d'un extrait sonore.

Les attendus (compétences visées) : Les élèves doivent être capables d'écouter un extrait sonore, d'imiter des bruits et de reconnaître les bruits des objets de la vie quotidienne. Ils doivent être capables de « situer des événements [...] les uns par rapport aux autres ». Puis, ils doivent être capables d' « ordonner une suite de photographies [...] pour rendre compte d'une situation » entendue « en marquant de manière exacte succession et simultanéité ». Enfin, les élèves doivent être capables d' « utiliser des marqueurs temporels adaptés » au niveau langagier. (Bulletin officiel spécial n°2, 2015, p. 17)

Succincte description de la séquence menée

La séquence d'apprentissage que j'ai présentée à mes élèves a fait l'objet de trois séances. Ce sont des séances qui ont eu lieu le matin aux environs de neuf heures et demie, pendant une vingtaine de minutes, en regroupement, pour fédérer le groupe classe et avant de réaliser les activités. Les élèves étaient donc plus disponibles puisqu'il s'agissait de la première activité de la matinée. Le parcours sonore choisi faisait référence à des situations quotidiennes ce qui permettait de ne pas mettre les élèves en difficulté et de se concentrer sur son déroulement chronologique.

A chaque séance, les élèves ont été mis en situation d'écoute en leur demandant de fermer les yeux et d'écouter ce qui allait se passer.

- Séance 1

Lors de la première séance les élèves étaient très surpris car ils pensaient qu'ils allaient écouter une musique. Cela s'est traduit par de petits rires, et des échanges entre élèves du type : « c'est un monsieur » « ben, j'sais pas » ... Quand les élèves entendaient une nouvelle action, ils la verbalisaient aux autres élèves, ils n'arrivaient pas à la garder pour eux jusqu'au bout de l'écoute. A la fin de l'extrait les élèves ont reconnu certains éléments qu'ils n'ont pas précisés dans l'ordre chronologique. Des étapes leur ont échappé puisqu'ils interagissaient pendant l'écoute avec leurs camarades. Je leur ai alors proposé de réécouter l'extrait une seconde fois et d'arrêter l'extrait à chaque nouvelle action pour la verbaliser. Les élèves ont trouvé toutes les étapes excepté une qui a été un peu plus difficile à reconnaître. Il s'agissait d'une action qui est moins récurrente et à laquelle on prête moins attention auditivement dans la vie quotidienne. Je suppose que c'est pour cela que mes élèves ont eu plus de difficultés à l'identifier.

Les élèves ont travaillé simultanément la structuration temporelle notamment en utilisant les structures langagières du type : « Après avoir claqué la portière, il a marché dans les gravillons... »

Chaque élément trouvé était imité par des bruits que les élèves inventaient pour reproduire les mêmes effets sonores.

- Séance 2

La deuxième séance a été du même ordre que la première mais nous nous sommes concentrés

sur l'étude de la deuxième partie de l'extrait du parcours sonore. Là aussi, j'ai demandé à mes élèves de retrouver l'ordre chronologique des événements entendus. Comme lors de la première séance, à chaque bruit reconnu, j'associais une flashcard que je présentais aux élèves. D'ailleurs, la motivation des élèves était au rendez-vous puisque certains d'entre eux ont cherché à regarder les flashcards restantes lors de la première séance et ils ne souhaitent pas attendre le jour suivant pour connaître la suite. Ce sont les élèves qui m'ont demandé de continuer à écouter l'extrait le lendemain car ils voulaient connaître la fin.

Etant donné que cette séquence a été réalisée en regroupement, les petites sections étaient parmi nous. C'est d'ailleurs un élève de petite section qui a trouvé l'élément que les grands n'arrivaient pas à percevoir dans la deuxième partie de l'extrait. Il s'agissait du bruit du verre cassé. Ce sont des éléments qui sont en lien avec le vécu des élèves. Ces bruitages qu'ils entendent leur font penser à des situations qu'ils ont déjà rencontrées. C'est pourquoi peut-être que cet élève de petite section avait vécu la situation il y a peu de temps et qu'il s'en ait rappelé plus facilement car cet événement était plus proche dans sa mémoire que celle des autres élèves.

- Séance 3

Lors d'une troisième séance, j'ai proposé un jeu à mes élèves. Je distribuais les flashcards à tous les grands et à certains petits. Je mettais en route l'extrait et les élèves devaient lever la flashcard quand ils entendaient le bruit correspondant. Suite à cela, les élèves devaient énoncer ce qu'ils avaient entendu en utilisant des connecteurs temporels : avant, après, pendant, en même temps...

- Des moments de perception des bruits environnants

Une fois cette séquence effectuée, j'ai très souvent demandé à mes élèves d'écouter les bruits environnants et d'essayer de les reconnaître. Cette activité a été faite en classe mais aussi lors du retour au calme pour clore une séance d'activités physiques et sportives.

Analyse réflexive de la séquence

- Les points négatifs

Un problème de volume sonore

Lors de la première séance, le volume du parcours sonore n'était pas assez fort et il était difficile de percevoir les différents indices ce qui a joué sur l'implication et la stimulation des élèves.

Peut-être est-ce pour cela que les élèves interagissaient entre eux puisqu'ils n'étaient pas assez engagés dans l'activité du fait qu'ils n'entendaient pas bien l'extrait proposé. J'ai donc essayé de remédier à ce problème pour les séances suivantes. Cependant, c'était un dossier que ma professeure de musique de l'ESPE, Madame Thauré, m'avait transmis sur clé USB. Malheureusement, je n'ai pas réussi à le transférer sur un cédérom pour le lire depuis une chaîne hifi. Nous avons donc dû continuer l'étude de cet extrait depuis mon ordinateur ce qui demandait aux élèves d'être très attentifs et de ne pas faire beaucoup de bruit pour entendre les différentes actions. Les élèves de grande section étaient très curieux de connaître la suite et ils étaient très bien impliqués dans la situation. Les élèves de petite section faisaient plus de bruit ce qui gênait par voie de conséquence l'écoute des grands.

Un parcours sonore ne relevant pas du quotidien en classe des élèves

Il aurait été préférable de proposer des situations encore plus familières et authentiques aux élèves en étudiant le parcours sonore d'une de leurs journées d'école, en enregistrant et en sélectionnant ensuite quelques passages. Cette situation aurait permis aux élèves de structurer la chronologie d'une de leurs journées de classe et d'apprendre à mieux se repérer dans le temps en comprenant bien la succession des événements vécus. Effectivement, c'est ce que met en avant Anne-Marie Chevalier « Il ne faut jamais perdre de vue que toute audition doit faire, avant tout, appel au vécu de l'enfant. [...] Un enfant de maternelle même en section de grands, n'a que peu de vécu. » (Anne-Marie Chevalier, 1994, p. 16)

- Les points positifs

Un apport langagier

Pour situer les événements de façon chronologique et de manière successive, les uns par rapport aux autres, les élèves ont dû employer des marqueurs temporels du type : après, bien après, avant, bien avant, en même temps, pendant, puis, et cætera.

Ce que la musique apporte à la structuration temporelle chez l'élève

L'éducation musicale permet de développer de manière ludique, en prenant du plaisir, des compétences en termes de structuration temporelle chez les élèves.

Une ouverture au monde extérieur

Selon les travaux de Jacquotte Ribière-Raverlat, les enseignants voient un réel « intérêt

pédagogique » à étudier les parcours sonores. « D'une façon générale, pour sensibiliser l'enfant au milieu naturel dans lequel il vit quotidiennement. D'une façon plus spécifique pour l'orienter vers une écoute active des phénomènes sonores qui l'entourent, de manière à provoquer ou enrichir des activités de production sonore. » (Jacquotte Ribière-Raverlat, 1997, p. 118)

Favoriser la concentration et la perception fine

Les élèves doivent être concentrés pour percevoir les bruits, pour les reconnaître. L'enfant doit se focaliser sur la source sonore perçue, il doit être attentif et il apprend à prendre en compte le point de vue de ses camarades et à accepter lorsqu'un camarade perçoit différemment un son.

Explorer le monde des objets

Intervention de M. Chauvet : « Champs sons d'Bouchures » concernant la lutherie potagère et les végétaux sonores. Avec le soutien de Madame Chaîne, une collègue, enseignante aux élèves de moyenne section, nous avons fait intervenir Monsieur Chauvet. Cet intervenant nous a proposé ses services pour réaliser une journée dans notre école afin d'aborder la lutherie potagère et les végétaux sonores.

Les objectifs de l'intervention : Les objectifs de cette intervention étaient d'une part de faire découvrir à nos élèves la possibilité de réaliser divers instruments à partir d'éléments naturels trouvés dans la forêt ou dans son jardin. D'autre part, nous souhaitons que nos élèves puissent à leur tour fabriquer un végétal sonore à partir d'un élément naturel : une carotte.

Les attendus (compétences visées) : Les élèves doivent être capables de suivre les indications données par l'intervenant afin de réaliser un sifflet en carotte, pour concourir à la découverte du monde technique.

Succincte description de l'intervention :

- Le matin

Cette intervention s'est déroulée en salle d'activités physiques et sportives de 8h45 à 10 h00 pour la présentation des « instruments ». Ainsi, Monsieur Chauvet a réalisé une exposition de tous les végétaux sonores qu'il avait fabriqués. (Cf. Annexe 43) Il expliquait leurs composants (les matériaux utilisés) et jouait de ses « instruments » en les comparant au niveau des paramètres du son. Il nous a expliqué que certains « instruments » étaient réalisés pour imiter

des bruitages, surtout des cris d'animaux. C'est une passion que cet agriculteur de céréales partage et enrichit lors des saisons creuses.

- L'après-midi

Nous avons retrouvé M. Chauvet l'après-midi de 13h45 à 14h50 pour la réalisation du sifflet en carotte. Suite à la présentation qui a eu lieu en début de matinée, un atelier d'environ une heure était proposé aux élèves pour leur permettre de fabriquer à leur tour un objet sonore : un sifflet en carotte. (Cf. Annexe 44)

Tout d'abord, l'objet final était présenté aux élèves ce qui les motivait pour réaliser leur propre sifflet. Puis, les consignes étaient énoncées par l'intervenant.

Dans un premier temps, les élèves avaient des éléments naturels devant eux qui leur permettaient de décorer leur carotte. Un petit moment de langage a donc été nécessaire pour nommer tous les éléments naturels se trouvant à leur disposition et servant à la décoration.

Dans un second temps, les élèves devaient suivre les indications de Monsieur Chauvet. Tout d'abord, avec l'aide d'un couteau à lame arrondie, sous la surveillance et la vigilance d'un adulte, les élèves devaient tailler la partie la plus large de la carotte afin que le bout de cette dernière ne soit plus arrondi mais plat pour avoir un meilleur contact avec la bouche.

Ensuite, les élèves devaient réaliser un trou à l'intérieur de leur carotte à l'aide d'une perceuse. Les élèves ont alors découvert l'outil et sa fonction. Avec l'aide de l'intervenant, ils ont appris à s'en servir et ont découvert son effet.

Puis, les élèves ont dû ouvrir le dessus de la carotte ce qui permettait de laisser sortir l'air.

Pour finir, ils ont ajouté un petit morceau de bois dans le trou réalisé à la perceuse.

Une fois toutes ces étapes réalisées, les élèves ont fait siffler leurs carottes.

Analyse réflexive de l'intervention

- Les points négatifs

Des élèves seulement spectateurs

Lors de la première partie de l'intervention qui s'est déroulée le matin, les élèves ont été

seulement spectateurs. Ils débordaient d'envie de manipuler tous ces objets sonores, tous ces instruments fabriqués avec des légumes ou avec des éléments trouvés dans la forêt. Cependant, ces « instruments » étant très fragiles, les élèves n'étaient pas autorisés à les toucher ce qui les a perturbés et agités.

Une fabrication très pointue

La fabrication du sifflet en carotte l'après-midi a réjoui les élèves. Toutefois, les élèves ne pouvaient pas être autonomes dans sa réalisation. En effet, les outils utilisés étant tout de même dangereux (perceuses et couteaux arrondis), les élèves devaient les utiliser avec l'aide d'un adulte. De plus, afin que le sifflet fonctionne, il faut être précis et rigoureux. Cela demande donc d'être habile dans la motricité fine, ce qui est encore difficile pour des élèves de grande section. Les élèves ne pouvaient donc pas réaliser la fabrication en autonomie.

- Les points positifs

La motivation des élèves

Suite à cette journée de découverte et d'exploration, les élèves étaient très enthousiastes et souhaitaient réaliser d'autres objets sonores.

Ce que la musique apporte au domaine d'apprentissage « explorer le monde » (Bulletin officiel spécial n°2, 2015, p. 16).

Cette intervention aura permis à mes élèves de comprendre qu'avec des éléments naturels, il est possible de réaliser des objets sonores pour réaliser des bruitages ou jouer des mélodies. Elle leur a également permis d'avoir une première approche du « monde technique » en réalisant un objet technologique : un sifflet en carotte. Elle prend entièrement sa place dans les nouveaux programmes de l'école maternelle qui énoncent que « L'utilisation d'instruments, d'objets variés, d'outils conduit les enfants à développer une série d'habiletés, à manipuler et à découvrir leurs usages ». Enfin, elle permet également d'accomplir un des attendus de fin d'école maternelle « Réaliser des constructions » (Bulletin officiel spécial n°2, 2015, page 18). La musique peut donc être utilisée pour faire découvrir le monde des objets aux élèves.

En lien avec cette intervention, j'ai mis en place une séquence sur l'élaboration d'une fiche de construction

Cette séquence se place également dans le domaine d'apprentissage « mobiliser le langage dans

toutes ses dimensions » (Bulletin officiel spécial n°2, 2015, p. 5).

L'objectif de la séquence : L'objectif de la séquence est d'arriver à l'élaboration d'une fiche de construction en dictée à l'adulte. Cette activité permet également aux élèves de comprendre la « fonction de l'écrit ». Grâce à la dictée à l'adulte, les élèves commencent « à produire des écrits et à en découvrir le fonctionnement » (Bulletin officiel spécial n°2, 2015, p. 7).

Les attendus (compétences visées) : Les élèves doivent être capables de se remémorer les étapes nécessaires à l'élaboration du sifflet en carotte, en essayant d'utiliser le langage d'évocation pour s'entraîner à parler de plus en plus explicitement. De plus, les élèves doivent être capables de « s'exprimer dans un langage syntaxiquement correct » en vue de se faire comprendre par autrui. Ils doivent par ailleurs être capables de participer à l'élaboration de la fiche de construction en comprenant que l'écrit ne traduit pas directement l'oral. (Bulletin officiel spécial n°2, 2015, p. 9)

Succincte description des deux séances nécessaires

- Séance 1

Le lendemain de l'intervention, dans une première séance, j'ai demandé à mes élèves de me raconter les différentes étapes nécessaires à la fabrication du sifflet en carotte. Les élèves étaient réjouis de pouvoir raconter ce qu'ils avaient retenu. Cependant, leur discours partait dans tous les sens. Je me suis alors posé des questions sur le non fonctionnement de cette séance. J'ai effectué des recherches qui m'ont permis de construire et d'élaborer une seconde séance dans laquelle j'ai réussi à atteindre mes objectifs et à avoir un résultat très satisfaisant.

- Séance 2

J'ai alors effectué une deuxième séance en suivant les étapes de production d'un écrit. Une fois la fiche de construction rédigée, j'ai proposé à mes élèves d'y ajouter des photographies que j'avais prises lors de l'intervention pour illustrer leurs propos. (Cf. Annexe 45) Je leur ai expliqué que ces photographies leur serviraient de supports langagiers, ne sachant pas encore lire, pour raconter les étapes de construction à leur famille.

Analyse réflexive de la séquence

- Les points négatifs

Une mauvaise structuration de l'écrit

Lors de la préparation de ma première séance, je n'ai pas pensé à structurer ma démarche par étapes. Les élèves partaient alors dans toutes les directions. J'ai essayé de restructurer leurs propos durant la séance en leur posant des questions. Mais, étant donné que je n'avais pas structuré dès le départ un questionnement nous permettant d'arriver aux différentes étapes et de les expliquer, je n'ai pas réussi à obtenir le résultat escompté.

La taille de mon écrit

Toujours lors de la première séance, la taille de mon écriture était trop petite, les élèves ne s'y intéressaient donc pas. Cela ne permettait donc pas d'attirer leur attention sur l'écrit et n'attisait pas leur curiosité sur des questions d'ordre métalinguistique.

Un manque de participation des élèves

Je regrette d'avoir omis de faire participer les élèves à l'écrit. Ils auraient pu écrire les mots comme « carottes » ... Cela aurait permis de travailler à la fois des compétences orales et écrites. Lors de l'élaboration de cette séquence, je n'ai pas pensé à faire participer mes élèves au niveau de l'écrit. Si une telle séquence était à refaire, je n'hésiterais pas à ce que les élèves prennent en main certaines tâches d'écritures de mots.

Un manque de motivation

Etant donné que je n'ai pas présenté à mes élèves dans la première séance la fonction de cet écrit, ils n'étaient pas enthousiastes à son élaboration.

- Les réajustements effectués lors de la séquence

Une restructuration de l'écrit

N'étant pas arrivé à atteindre mes objectifs dans la première séance, j'ai choisi d'effectuer une seconde séance. J'ai alors réfléchi à la modification de la structure de cette deuxième séance afin d'avoir un questionnement clair et précis qui permettrait aux élèves d'être guidés et d'aborder toutes les étapes nécessaires à la production de cet écrit : une fiche de construction. J'ai alors proposé différentes étapes à mes élèves :

-La « construction du canevas » : dans laquelle j'ai explicité le projet d'écriture en expliquant à mes élèves à qui était destiné cet écrit, ce que nous devons dire et quel était l'intérêt de ce type d'écrit. Ceci a ravivé leur motivation. Cette étape au brouillon est un pilier sur lequel les élèves se sont appuyés pour la mise en mots (« Le langage à l'école maternelle », 2002, p. 75).

-La « mise en mots » de la fiche de construction : j'ai aidé mes élèves à énoncer leurs propos. J'ai sollicité des reformulations. J'ai conduit mes élèves par mon questionnement à transformer leur propos oral en écrit. J'ai cherché à ce que mes élèves rentrent dans une phase de négociation du texte à écrire (« Le langage à l'école maternelle », 2002, p. 75).

-La « relecture » du texte : j'ai sans arrêt relu le texte déjà écrit afin que les élèves se souviennent, proposent une continuité et qu'ils ne perdent pas le fil (« Le langage à l'école maternelle », 2002, p. 75).

Un changement dans la taille d'écriture

Lors de la deuxième séance, j'ai également modifié le support sur lequel j'ai écrit devant les élèves et la grosseur de l'écriture.

- Les points positifs

L'élaboration d'une fiche de construction

Avoir réalisé une fiche de construction du sifflet en carotte a permis à mes élèves de travailler le langage d'évocation, d'apprendre à mettre en mots ses idées, d'apprendre à s'écouter et de comprendre que l'on n'écrit pas comme on parle.

Des questions d'ordre métalinguistique

Du fait d'un support plus adapté et d'une écriture plus lisible, les élèves ont eu des questions d'ordre métalinguistique : « Maîtresse, pourquoi tu écris en attaché ? », « Pourquoi tu fais un point ? » ...

Un lien école – famille

Cette fiche de construction a ensuite circulé dans toutes les familles de mes élèves de grande section. Ce qui a été un support permettant de faire un lien entre l'école et la famille.

f) Les comptines, les chansons et les jeux de doigts

Je vais présenter d'une manière différente les chansons, les comptines et les jeux de doigts puisque je les ai exploités dans quatre domaines d'apprentissage « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », « construire les premiers outils pour structurer sa pensée », « explorer le monde » et « agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques », (Bulletin officiel spécial n°2, 2015).

Dans le domaine d'apprentissage « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions »

L'utilisation de comptines et de chansons

Les objectifs de leur utilisation : Les objectifs des comptines et des chansons sont de développer les capacités des élèves en langage oral.

Les attendus (compétences visées) qu'elles permettent de développer et stabiliser : Les élèves doivent être capables de « Communiquer avec » les autres « en se faisant comprendre », de « S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis » et de « Dire de mémoire et de manière expressive plusieurs comptines [...] » (Bulletin officiel spécial n°2, 2015, p. 9).

Les chansons et les comptines

Mes élèves ont appris des comptines et des chansons que je faisais varier soit par rapport à l'époque de l'année soit en fonction du thème de l'album sur lequel nous étions en train de travailler.

Les chansons étaient également en lien avec certains apprentissages comme par exemple, l'alphabet.

J'ai proposé à mes élèves divers types de comptines permettant d'entrer dans différents apprentissages. Je leur ai présenté des comptines sur le thème de la rentrée, sur le thème du loup, sur le thème de l'air, (Cf. Annexe 46) ... A chaque séquence que je préparais, j'y associais, quand cela était possible, une comptine.

Par ailleurs, j'ai choisi des comptines qui avaient d'autres visées d'apprentissages. J'ai utilisé des comptines pour travailler la prononciation et l'articulation comme « Grigrirocha », un extrait *Des Misérables* ... (Cf. Annexe 47). J'ai également choisi des comptines pour appréhender du vocabulaire autour d'un champ lexical ciblé, des comptines pour percevoir des phonèmes particuliers comme « Le monstre bicornu » qui nous a permis de travailler sur le phonème [y] (Cf. Annexe 48). Toutes ces comptines me permettaient donc de travailler des objectifs préalablement fixés.

Ainsi je me suis appuyée sur les comptines et les chansons pour développer des compétences en langage oral chez mes élèves.

Analyse réflexive des chansons et des comptines utilisées

- Les points négatifs

Un mauvais choix de comptine

Pour travailler sur la prononciation et l'articulation, j'ai proposé à mes élèves une comptine extraite *Des misérables* de Victor Hugo. (Cf. Annexe 47) Or, cette comptine est très complexe car les paroles n'ont aucune signification. Mes élèves n'avaient aucun indice pour se repérer et n'arrivaient pas à la mémoriser. J'ai alors décidé de changer de comptine pour remédier à ces constats.

- Les points positifs

Ayant traité ce sujet dans la première partie « Musique et langage », je vais approfondir mes propos.

Les chansons, les comptines pour aider à la construction syntaxique

Les chansons et les comptines permettent aux élèves d'entendre et de formuler par répétition et par mémorisation des phrases syntaxiquement correctes. Elles leur permettent également de découvrir de nouvelles structures syntaxiques jamais entendues. Ainsi les élèves se les approprient, ils les intériorisent et les réutilisent dans d'autres situations. C'est ce que souligne Jacquotte Ribière-Raverlat, « [...] les comptines sont des exemples de phrases simples, qui

sensibilisent à la forme des mots et aux structures syntaxiques simples. » (Jacquotte Ribière-Raverlat, 1997, p. 155).

Des outils pour accroître le vocabulaire de l'élève

Les comptines et les chansons étudiées permettent de développer le vocabulaire des élèves. Effectivement, beaucoup de nouveaux mots sont employés dans ces supports, il est important de les expliquer afin que les élèves comprennent la signification de la comptine ou de la chanson utilisée. Ce qui amène donc également à travailler la compréhension du texte. Effectivement, l'élève « [...] affine sa capacité à parler et à comprendre ; il explore les richesses et les fantaisies de la langue et y prend du plaisir (notamment, avec les comptines) » (MEN, « Ressources maternelles – mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », 2015, p. 8).

Pour développer la conscience phonologique

Les comptines permettent de manière ludique et motivante de travailler la conscience phonologique chez les élèves. C'est ce que met en avant le Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, les comptines sont utilisées par les enseignants pour attirer l' « attention sur les unités distinctives de la langue qui fonde le progressif développement de la conscience phonologique (repérage des rimes et des attaques, des phonèmes, discrimination entre plusieurs sons...) » (MEN, « Ressources maternelle – Partie II Lien oral-écrit », 2016, p. 11).

Pour favoriser l'expression orale

Certaines comptines et chansons permettent d'apprendre à bien prononcer et articuler en jouant avec les mots.

Chez les élèves en situation de handicap avec troubles langagiers, les chants et comptines les aident à s'exprimer. Je l'ai déjà signalé précédemment mais, je souhaite insister sur ce fait : « Au lieu de leur demander de parler, on leur demande de chanter. Et ce procédé est efficace, car la vitesse d'émergence d'un mot dans le cerveau est multipliée par trois quand l'information est chantée plutôt que parlée. » (Monique Désy-Proulx, 2014, p. 69-70).

Grâce à mes observations, j'ai pu remarquer qu'un des deux élèves en situation de handicap au sein de mon groupe classe, s'exprime beaucoup plus facilement lorsque nous effectuons des activités chantées que lorsqu'il prend la parole.

Dans le domaine d'apprentissage « construire les premiers outils pour structurer sa pensée »

Pour aider à la construction du nombre

L'utilisation de comptines et de chansons

Les objectifs de leur utilisation : Les objectifs des comptines et des chansons sont d'aider les élèves à développer la construction du nombre.

Les attendus (compétences visées) : Les élèves doivent être capables d'énoncer la suite orale des premiers nombres entiers jusqu'à trente, de réciter la comptine numérique de deux en deux, de dénombrer de petites quantités (notion de cardinalité) et de repérer des positions (notion d'ordinalité) (Bulletin officiel spécial n°2, 2015, p. 15).

Les chansons et les comptines utilisées

- Pour apprendre la suite orale des nombres entiers

Durant les rituels du matin, j'ai choisi d'apprendre à mes élèves des comptines numériques. C'est un outil permettant aux élèves de connaître la suite orale des premiers nombres entiers. Son apprentissage est d'ailleurs fortement recommandé par le Bulletin officiel de 2015 pour la maternelle : « L'apprentissage des comptines numériques favorise notamment la mémorisation de la suite des nombres, la segmentation des mots-nombres en unités linguistiques [...] » (Bulletin officiel spécial n°2, 2015, p. 14).

- Pour aider au dénombrement

J'ai choisi une comptine permettant de travailler le dénombrement avec mes élèves. Cette comptine m'a permis de faire un lien entre l'apprentissage de la suite orale des nombres entiers et la nécessité de connaître cette chaîne numérique pour aller plus loin et notamment pour apprendre à dénombrer.

Cette comptine s'énonce en prenant en compte son corps et en comptant ses doigts des mains et ses doigts des pieds. Elle est donc intéressante car pour arriver à notre total de vingt, il faut avoir bien pointé tous ses doigts de pieds et de mains sans en avoir oublié et sans les avoir compté deux fois. Par ailleurs, le fait de mettre le corps de l'élève en action favorise ses apprentissages d'où le choix de cette comptine. (Cf. Annexe 49)

- Pour aider à la construction de la notion de cardinalité

En lien avec le dénombrement, il est important de comprendre que le dernier nombre énoncé correspond au cardinal de la collection d'objets et qu'il permet de répondre à la question « Combien il y en a-t-il ? ». J'ai choisi une comptine insistant sur cette notion. (Cf. Annexe 50) Cela a ainsi permis de proposer aux élèves différents supports pour atteindre la compétence.

- Pour aider à la construction de la notion d'ordinalité

J'ai utilisé une comptine abordant la notion d'ordinalité, ce qui a permis de favoriser la compréhension du rang de position d'un élément. (Cf. Annexe 51)

Analyse réflexive des chansons et des comptines utilisées

- Les points négatifs

Un mauvais choix de comptine

J'ai quelques regrets quant à la sélection de la comptine pour aider au dénombrement. En effet, cette comptine demande aux élèves de dénombrer les doigts des mains et les doigts des pieds. Or, pour vraiment travailler sur la notion de dénombrement et non sur la récitation de la chaîne numérique, il aurait fallu que je demande à mes élèves d'enlever leurs chaussures et leurs chaussettes. Le fait d'avoir les chaussures aux pieds n'a pas permis à mes élèves de visualiser les dix doigts de pieds. Les élèves les pointaient à travers les chaussures sans les visualiser et donc pour se repérer, les élèves me regardaient et m'imitaient. Ainsi, l'objectif de travailler avec mes élèves le dénombrement à travers cette comptine n'a pas été totalement atteint.

Les limites des comptines

D'après mes observations, un élève qui connaît parfaitement les comptines ne veut pas pour autant dire qu'il a compris ce qu'est le nombre et son usage. La comptine a donc ses limites. Il est conseillé d'apprendre des comptines numériques puisqu'elles participent à la construction du nombre chez l'élève. Mais, il est important de souligner qu'elles ne sont pas suffisantes en soi. C'est d'ailleurs ce qui est mis en avant dans le Bulletin officiel « Enfin, s'ils savent énoncer les débuts de la suite numérique, cette récitation ne traduit pas une véritable compréhension des quantités et des nombres. » (Bulletin officiel spécial n°2, 2015, p. 13). De plus, il est souligné que « [...] l'enfant peut, par exemple, savoir réciter assez loin la comptine numérique sans savoir l'utiliser pour dénombrer une collection. » (Bulletin officiel spécial n°2, 2015, p. 14).

La comptine étant seulement oralisée, les élèves peuvent connaître des nombres à l'oral mais être incapable de les reconnaître à l'écrit. Cette situation est normale puisque le seul fait d'oraliser ne leur permet pas de faire la correspondance écrite, donc de connaître les écritures chiffrées correspondantes. Il est donc intéressant d'utiliser ces comptines en parallèle pour aider à la construction du nombre chez l'élève mais il ne faut pas penser qu'à elles seules, elles permettent d'atteindre les compétences.

- Les points positifs

Une grande diversité

Il existe un grand répertoire de comptines permettant de travailler la construction du nombre chez l'élève. Cela permet de proposer à l'élève une grande diversité de supports pour lui permettre d'acquérir la compétence.

Ce que la comptine apporte à la construction du nombre

L'emploi des comptines facilite la mémorisation, c'est ce que je vais développer ci-dessous. Comme je l'ai signalé dans la première partie, les chansons et les comptines facilitent la mémorisation et donc l'acquisition de notions. L'apprentissage des comptines numériques a aidé mes élèves de grande section à retenir la suite orale des nombres entiers jusqu'à trente. Le fait de leur avoir présenté différentes comptines a permis à mes élèves d'identifier, d'isoler et de segmenter les mots se référant aux nombres.

Par ailleurs, certaines comptines faisaient intervenir le corps des élèves. Cette alliance avec la mise en corps a permis une meilleure mémorisation et une meilleure compréhension.

Dans le domaine d'apprentissage « explorer le monde »

Se repérer dans le temps

L'utilisation de comptines et de chansons

Les objectifs de leur utilisation : Les objectifs des comptines et des chansons sont de sensibiliser les élèves aux notions de temps court c'est-à-dire celui de la matinée, celui de la journée, et au temps long, celui de la semaine, du mois, des saisons. Elles permettent également de « stabiliser les premiers repères temporels [...] marquant les passages d'un moment à un autre. » (Bulletin officiel spécial n°2, 2015, p. 16).

Les attendus (compétences visées) qu'elles permettent de développer et stabiliser : Les élèves doivent être capables de repérer des événements dans la journée et dans la semaine (Bulletin officiel spécial n°2, 2015, p. 17).

Les chansons

Pour aider les élèves dans le repérage temporel de la journée de classe, j'ai utilisé des chansons en lien avec les différents moments de la journée. Ainsi, les élèves arrivaient mieux à se repérer et à se rendre compte quand la journée de classe commençait et quand elle se terminait. D'ailleurs après avoir chanté la dernière chanson de la journée qui est une chanson nous permettant de nous dire au revoir, les élèves me disaient tous les jours « C'est l'heure des papas, des mamans, des mamies, des papis et des nounous maîtresse ».

- Le matin

La chanson utilisée le matin pour se dire bonjour était en anglais « The greetings song » (Cf. Annexe 20). Cette chanson permettait aux élèves de connaître les différentes façons de se dire bonjour aux différents moments de la journée. Les élèves terminaient toujours leur chanson en disant « Good morning teacher » et je répondais à mes élèves « Good morning everybody ». Puis, en début d'après-midi, les élèves se référant au vocabulaire appris dans cette chanson me disaient « Good afternoon teacher » et je leur répondais « Good afternoon everybody ». Pour finir, nous nous saluions en fin de journée par un « Good bye » collectif.

- Le soir

En fin de journée, avant d'exprimer ce « Good bye » tous en cœur, nous chantions une chanson de Anny et Jean-Marc Versini intitulée « C'est l'heure des mamans » (Cf. Annexe 52). Cette chanson est très intéressante puisqu'elle énonce explicitement cette notion de temps notamment par l'emploi de termes clés « temps » et « heure » dans le refrain « Qu'est-ce qu'on attend tout le **temps**, c'est l'**heure** des mamans ».

Les comptines

Lors du premier jour d'école, j'ai présenté une comptine à mes élèves de grande section intitulée « La semaine en couleurs » (Cf. Annexe 53). Cette comptine fait référence aux jours de la

semaine associés à une couleur. Dans la classe, j'ai fait correspondre cette comptine à des étiquettes de couleurs sur lesquelles les jours de la semaine sont inscrits. Ainsi, cela permet à mes élèves de retrouver visuellement les mêmes éléments que dans la comptine.

Cette dernière est une aide pour mes élèves afin de structurer leur notion du temps qui passe, des jours qui défilent et qui reviennent de manière cyclique.

Ainsi, au début de l'année, les élèves récitaient tous les jours la comptine afin de savoir comment s'appelait le jour de la semaine pour réaliser notre rituel de la date. Puis, au fur et à mesure, quelques élèves, à partir notamment de la période trois, ont bien intégré cette notion du temps et n'ont plus eu besoin de réciter la comptine pour connaître le jour de la semaine. Ils les ont appris implicitement grâce à cette comptine et ont compris le cycle de la semaine.

Pour certains, cette comptine est encore d'une grande aide pour savoir quel jour nous sommes parce qu'ils peuvent associer la couleur à un jour de la semaine et donc retrouver ce jour en l'associant à sa couleur.

Analyse réflexive des chansons et des comptines utilisées

- Les points négatifs

Des problèmes engendrés par la comptine

Certains élèves ont eu des difficultés avec cette comptine. Ces derniers ne connaissaient pas les jours de la semaine lors de leur arrivée en grande section. Avec l'apprentissage de cette comptine, les jours de la semaine sont devenus « lundi gris », « mardi jaune », « mercredi rose », « jeudi bleu », « vendredi vert », « samedi rouge » et « dimanche blanc ». Les élèves ont associé les jours de la semaine aux couleurs et n'arrivaient pas à dissocier les deux.

La seule utilisation des chansons et des comptines ne suffit pas à structurer le temps chez les élèves

Les chansons et les comptines sont des aides à la structuration du temps chez l'élève mais leurs utilisations seules ne sont pas suffisantes. Elles doivent être couplées avec d'autres séances permettant d'atteindre les objectifs fixés comme par exemple la mise en place d'un emploi du temps avec des photographies des différents moments de la journée et un curseur qui se déplace quand on entre dans ces différents moments...

- **Le réajustement effectué**

L'apprentissage d'une seconde comptine des jours de la semaine

Pour résoudre le problème qui est survenu et que je n'avais pas anticipé dans l'apprentissage de la première comptine, j'ai choisi d'apprendre à mes élèves une nouvelle comptine des jours de la semaine. (Cf. Annexe 54) Ainsi, j'ai pensé que les élèves pourraient entendre les constituants séparément et dans un autre contexte pour ainsi comprendre leurs unités syntaxiques. Grâce à cette nouvelle mise en œuvre les élèves ont pu isoler les noms des jours de la semaine et les traiter sans les associer aux couleurs.

- **Les points positifs**

Une aide à la mémorisation des repères temporels

Du fait de la mélodie ou du rythme, les chansons et les comptines sont des aides à la mémorisation des jours de la semaine ou des différentes salutations en fonction des moments de la journée. Les élèves se souviennent de leurs noms parce qu'ils se souviennent dans un premier temps de l'air chanté. En effet, comme le souligne Guylaine Vaillancourt, « L'utilisation de chansons est aussi intimement liée au processus de mémorisation. [...] Ainsi, la mélodie d'une chanson nous ramène les mots qui y sont attachés. A l'inverse, on peut aussi ajouter un rythme ou une mélodie à une phrase parlée, ce qui permet de la graver dans la mémoire. [...] la musique sert d'indice pour récupérer les mots, donc les composantes intellectuelles. » (Guylaine Vaillancourt, 2005, p. 51-52).

Ce que les chansons et les comptines apportent au repérage temporel

Le fait de chanter des chansons aux différents moments de la journée a aidé les élèves à structurer leurs repères temporels de manière ludique et à savoir le moment de la journée auquel nous nous situons. En effet, comme l'énonce Guylaine Vaillancourt, « La musique [...] structure le temps d'une façon claire et facile à comprendre. » (Guylaine, Vaillancourt, 2005, p.132).

Les comptines sont donc une aide à l'apprentissage des « premiers repères temporels » et surtout à l'apprentissage des « repères sociaux » (Bulletin officiel spécial n°2, 2015, page 16) utilisés dans notre société. Elles sont donc nécessaires à la structuration du temps chez l'élève.

Dans le domaine d'apprentissage « agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques »

L'utilisation de comptines, de chansons et jeux de doigts

Les objectifs de leur utilisation : Les objectifs sont que les élèves « apprennent à chanter en chœur avec des pairs [...] », qu'ils « acquièrent un répertoire de comptines et de chansons adapté à leur âge [...] ». Les élèves doivent apprendre à utiliser les modulations de leur voix pour chanter. (Bulletin officiel spécial n°2, 2015, p. 16)

Les attendus (compétences visées) : L'élève doit être capable d'« Avoir mémorisé un répertoire varié de comptines et de chansons et les interpréter de manière expressive ». (Bulletin officiel spécial n°2, 2015, p. 13). L'élève doit être capable d'interpréter de mémoire une chanson, de contrôler volontairement sa voix et son attitude corporelle pour chanter, et de s'inclure dans un groupe (Mme Thauré, 2014, Blois).

Les chansons, les comptines et jeux de doigts

- Utilisés dans des séquences élaborées

Tout au long de l'année, à partir de séquences que j'ai mises en place, mes élèves ont appris des chansons, des comptines et des jeux de doigts. Je vais peu approfondir cette sous-partie pour éviter des redondances puisque je l'ai déjà détaillée ci-dessus dans les autres domaines d'apprentissage.

Je souhaite tout de même mettre en avant que j'ai commencé par des chants, comptines et jeux de doigts courts, ayant des structures syntaxiques simples, une mélodie et un rythme plus aisés à mémoriser. Nous avons, par exemple, commencé au début de l'année par des chants tels que « Réveil » (Cf. Annexe 55), « Petit escargot » (Cf. Annexe 56), « La famille Tortue » (Cf. Annexe 1) Dès les premiers jours de la rentrée, nous avons étudié des jeux de doigts comme « En grimant au plus gros » (Cf. Annexe 57), et des comptines comme « C'est la rentrée » (Cf. Annexe 46) ...

Puis, progressivement, je leur ai proposé des chants, comptines et jeux de doigts un peu plus complexifiés. Vers la fin de l'année je leur ai donc appris des chansons comme « Papiers papillons » (Cf. Annexe 58), « Mon oiseau à moi... » (Cf. Annexe 13), ... et des comptines comme « Au fond du couloir » (Cf. Annexe 46), et cætera...

- **Utilisés pour maintenir la classe**

Lors des moments où les élèves n'étaient plus attentifs, ou pendant les ateliers, quand il y avait beaucoup de bruits, je commençais par chanter des petites chansons ou comptines afin de faire revenir le calme. J'ai été stupéfaite lors de mes premiers jours de classe du pouvoir bienfaisant que ces comptines et chansons avaient sur les enfants. En effet, dès que je chantais ou disais des comptines ou encore que je réalisais des jeux de doigts, les élèves étaient captés par ces derniers. Ils étaient attentionnés, le bruit cessait et ils redevenaient calmes et prêts à écouter. Toutefois, je tiens à préciser qu'il faut prévoir un grand répertoire de comptines, chansons et jeux de doigts car les élèves ont besoin d'être surpris, ils ont besoin de changement pour que les effets soient toujours présents.

Analyse réflexive

- **Les points négatifs**

Etre resté dans le chant traditionnel, tous en chœur

Il aurait été judicieux de mettre en place d'autres formes de chant afin de faire découvrir aux élèves de nouvelles façons de chanter. Il est dommage de ne pas avoir mis en place dans la classe des séances de chant permettant d'élaborer de nouveaux dispositifs comme celui des questions / réponses. La classe aurait été scindée en deux, le groupe A aurait chanté les questions et le groupe B lui aurait répondu.

Chanter aussi fort que les élèves

Lors des premières séances, je chantais aussi fort voire plus fort que les élèves. Or, il est important que la voix de l'enseignant ne domine pas le groupe mais au contraire, qu'elle s'unisse et se confonde avec celles des élèves. Ainsi, cela permet aux élèves d'avoir un soutien qui ne soit pas trop imposant.

- **Les points positifs**

Enregistrer les élèves

J'ai à plusieurs reprises enregistré les élèves afin qu'ils perçoivent plus facilement le résultat de leurs efforts et de leurs progrès. Cet enregistrement les a énormément motivés. Quand ils

connaissaient bien le chant ou la comptine, les élèves me demandaient systématiquement de les enregistrer. Ainsi, ils entendaient le fruit de leur investissement.

Ces enregistrements ont également servi de support aux élèves afin de faire des constats et d'améliorer leurs performances.

D'une manière générale, dans les domaines d'apprentissage développés ci-dessus, ce que les chansons, les comptines et les jeux de doigts apportent aux élèves

- « Apprendre ensemble et vivre ensemble » (Bulletin officiel spécial n°2, 2015, p. 3)

Les comptines et les chansons contribuent à socialiser les élèves. Ils apprennent à s'écouter, à coopérer et ils prennent plaisir à chanter tous ensemble.

L'apprentissage de comptines et de chants traditionnels permet aux élèves d'acquérir une culture littéraire. Cela favorise un lien école-famille mais également un lien intergénérationnel. En effet, « Les comptines, formulettes, jeux de doigts, dits et répétés par des générations d'enfants font ainsi partie du patrimoine oral et écrit et constituent un important héritage culturel et langagier » (MEN, « Ressources maternelle – Partie II Lien oral-écrit », 2016, p. 10). Ceci est également mis en avant par Anne-Marie Chevalier « C'est tout naturellement que les comptines trouvent leur place à l'école maternelle. D'abord parce qu'elles perpétuent une tradition orale en voie de disparition. L'école maternelle joue à ce niveau un grand rôle de sauvegarde. » (Anne-Marie Chevalier, 1994, p.47).

- Elles participent au développement global de l'enfant

Les chansons et les comptines participent au développement global de l'enfant. Elles font travailler la mémoire par l'apprentissage et la restitution. Elles contribuent également au développement de ses capacités intellectuelles et comportementales telles que la concentration et l'attention. « Les vertus des comptines, ludiques et amusantes, sont nombreuses : elles mobilisent le corps et la voix chantée en augmentant les capacités d'écoute et d'attention des enfants. » (MEN, « Ressources maternelle – Partie II Lien oral-écrit », 2016, p. 10-11)

Conclusion

Passionnée par la musique et ayant constaté que certains enseignants délaissent les pratiques artistiques, par manque de temps, pensant qu'elles ne sont pas sources d'apprentissage, ou remettant en cause leurs compétences, j'ai souhaité montrer et prouver les bénéfices d'une éducation musicale à l'école au niveau des apprentissages scolaires et du développement de l'enfant. A travers les recherches entreprises et les activités menées, j'ai mis en évidence qu'il n'est pas nécessaire pour un professeur des écoles de connaître le solfège ou de savoir jouer d'un instrument pour pratiquer l'éducation musicale avec sa classe. C'est un domaine accessible à tous qui demande réflexion, préparation, progression comme pour les autres disciplines.

Par ce mémoire, j'ai pu répondre à la problématique que je me posais. J'ai conscience que ma recherche qualitative effectuée sur un petit groupe d'élèves de grande section est insuffisante pour en faire une généralité. Toutefois, j'ai pu démontrer que la musique pouvait être utilisée pour développer des compétences dans les cinq domaines d'apprentissage de l'école maternelle. J'ai également pu mettre en avant que tous les domaines d'apprentissage tirent des bénéfices de la pratique d'une éducation musicale chez l'élève.

La musique est donc une discipline ludique et motivante qui contribue au développement de compétences scolaires, et qui est également au service du développement de l'enfant. Elle le construit et participe à son évolution. Effectivement, elle développe chez l'enfant sa mémoire, son intelligence, son estime de soi, son attention, sa concentration, son affectivité et sa sensibilité. Elle traduit l'expression de ses sentiments et aide l'enfant à entrer en communication. D'autre part, elle participe au développement de son imaginaire et de sa créativité. Puis, elle concourt à son ouverture sur le monde extérieur, et à la construction d'une culture commune. Elle contribue donc à son développement social. D'une manière plus générale, la pratique de l'éducation musicale aide à la construction du citoyen de demain puisqu'elle véhicule des valeurs républicaines telles que le respect, l'égalité, la tolérance, l'entraide, la coopération, ... qui sont des valeurs primordiales à développer pour vivre en société.

Je souhaite souligner dans cette conclusion l'importance de l'éducation musicale pour les élèves en difficulté. Elle aide les élèves à pallier leurs difficultés scolaires et donc à éviter le

décrochage en contribuant notamment à développer leur estime de soi.

La musique favorise l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap. Le langage musical est un moyen de communication moins traditionnel qui leur permet d'échanger, et de s'exprimer. C'est un langage universel accessible à tous.

Ayant eu deux élèves en situation de handicap dans le cadre de ma recherche, j'ai pu observer que la musique favorisait leur inclusion scolaire. La musique gomme les différences, et facilite l'intégration des élèves en difficulté. Je n'ai pas eu l'occasion de l'observer dans le cadre de ma recherche mais je pense que la musique serait aussi sûrement un élément d'intégration des élèves de cultures étrangères.

Cette recherche m'a permis de développer et d'approfondir des compétences professionnelles. En effet, la musique véhicule les valeurs de la République comme je l'ai développé préalablement. Ce projet m'a alors permis de travailler à « Faire partager les valeurs de la République » aux élèves. Grâce aux recherches que j'ai effectuées, j'ai appris à mieux connaître les élèves en développant notamment des connaissances sur le développement de l'enfant. Mon groupe classe de grande section se composant d'élèves hétérogènes, j'ai contribué à « Prendre en compte la diversité des élèves » et à inscrire mon action dans une visée d'inclusion scolaire. D'autre part, ce mémoire m'a permis de collaborer avec l'équipe éducative. Ensemble, nous avons travaillé à mettre en place l'intervention de M. Chauvet. Puis, j'ai mis en place des situations d'apprentissage créant un lien avec les autres classes. Cette expérience a également favorisé un lien école-famille notamment par la transmission d'éléments intergénérationnels comme les comptines et les chants traditionnels. Mais aussi, lorsque cela le permettait, je proposais à mes élèves que leurs travaux circulent dans les familles. Toutes les actions que j'ai menées ont concouru à la socialisation des élèves, ce qui a été développé précédemment. Je tiens, pour finir, à souligner que ce mémoire m'a appris à prendre du recul sur mes actions et à réfléchir sur ma pratique. Il a donc contribué à ma formation professionnelle. (« Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation », 2013)

BIBLIOGRAPHIE

ALTEN, Michèle. Musique scolaire et société dans la France de la Troisième République. *Tréma* [en ligne]. Janvier 2010, 12 pages. Disponible sur : <http://trema.revues.org/310> (consulté le 09.02.2016)

AROQ, Corinne. NICLOT, Daniel. *Interdisciplinarité et programmes scolaires disciplinaires* [en ligne]. INRP, [consulté le 12.02.2016]. Disponible à l'adresse : <http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/84.pdf>

BENCIVELLI, Silvia. *Pourquoi aime-t-on la musique ? : oreille, émotion, évolution*. Editions Belin, 2009. Chapitre 10, L'effet Mozart, p.195 à 209.

BOLDUC, Jonathan. La musique dans la vie des jeunes enfants : recension, analyse et critique de quelques théories du développement musical. *Erudit* [en ligne]. 2007, vol. 27, n°2, p. 19-35
Disponible sur : <http://id.erudit.org/iderudit/1013111ar> (consulté le 15.04.2016)

BOLDUC, Jonathan. « L'écoute mozartienne contribue-t-elle au développement cognitif : « L'effet Mozart », un mythe ou une réalité ? ». *Recherche en éducation musicale*, août 2007, n°25, p. 63-77.

BRONCKART, Jean-Paul. *Développement du langage et développement musical*. Paris : L'Harmattan, éditrices : Wirthner Martine et Zulauf Madeleine, 2002. Deuxième relais, pages : 99-130

CABRE, Céline. *L'éveil musical : comment et pourquoi apprendre la musique quand on ne sait pas lire ?* [en ligne]. Éducation. 2011. 59 pages.

Mémoire de Master Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement, de la Formation et de l'Accompagnement : Musique : Orléans : 2011.

Disponible sur : <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00639177/document>

Cahiers pédagogiques : Musique !, Mai 2001, n°394. Paris : ESF éditeur, 2001. 68 pages

Cahiers pédagogiques, Mai 2015, n°521. Paris : ESF éditeur, 2015, pages 10-57.

CHEVALIER, Anne-Marie. *L'expression musicale*. Paris: Armand Colin, 1989, 1994. 127 pages

DESY PROULX, Monique. *Pourquoi la musique ? Son importance dans la vie des enfants*. Collection du CHU Sainte-Justine, 2014. 271 pages.

DUVILLARD, Jean. L'éducation musicale à l'école primaire. *Tréma* [en ligne]. 2005, n°25, 11 pages. Disponible sur : <http://trema.revues.org/358> (consulté le 13.01.2016)

GAUCHER, Pierre. Préface. *Tréma* [en ligne]. Mars 2010, 5 pages. Disponible sur : <http://trema.revues.org/307> (consulté le 09.02.2016)

GROSLEZIAT, Chantal. Entre les enfants, les parents et l'école : la musique. *Spirale* [en ligne]. Mars 2010, n°53, pages 135-139. Disponible sur : www.cairn.info/revue-spirale-2010-1-page-135.htm (consulté le 14.01.2016)

GROSLEZIAT, Chantal. Le corps en musique. *Spirale* [en ligne]. Décembre 2010, n°56, pages 89-93. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-spirale-2010-4-page-89.htm> (consulté le 14.01.2016)

HILLMAN, Catherine. KERNEIS, Françoise. *Kay, Blue, and Sparkle : Découverte de l'anglais en maternelle*. Edition Scérén. CRDP de l'académie de Nantes, 2013. 128 pages – pp : 1-15.

KADDOUCH, Robert. NOULHIANE, Marion. *L'enfant, la musique et la mémoire : apprentissage musical et développement cérébral*. Belgique : De Boeck-Solal, septembre 2013. 96 pages.

LAMORTHE, Isabelle. *Enseigner la musique à l'école*. Paris: Hachette, 1995. 175 pages

LECOQ, Aurélie. SUCHAUT, Bruno. Note de synthèse : *L'influence de la musique sur les capacités cognitives et les apprentissages des élèves en maternelle et au cours préparatoire*.

IREDU-CNRS [en ligne]. Juillet 2012, 6 pages.

Disponible sur : http://www.cndp.fr/crdp-dijon/librairie/bonnes_feuilles/experimentation-musique-GS-74.pdf (consulté le 22.01.2016)

LENOIR, Yves. *Quelle interdisciplinarité à l'école ?* [en ligne]. Les cahiers pédagogiques, juillet 2015 [consulté le 11.02.2016]. Disponible sur : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Quelle-interdisciplinarite-a-l-ecole>

Le Petit Larousse illustré, Paris, Larousse, 2008. Page 231.

MINGAT, Alain. SUCHAUT, Bruno. *Évaluation d'une expérimentation d'activités musicales en Grande Section maternelle : effets transversaux sur les acquisitions scolaires en lecture et en mathématiques au Cours Préparatoire*. Cahier de l'IREDU [en ligne]. Décembre 1994, n°56, 217 pages - pp :1-26 / 93-133

Disponible sur : http://iredu.u-bourgogne.fr/images/stories/Documents/Publications_chercheurs/1994/94089.pdf (consulté le 15.01.2016)

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Horaires, Objectifs et Programmes Cycle Moyen*. Décret n°76-1301 du 28 décembre 1976, Arrêté du 18 juillet 1980, page 43.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Programme de l'école primaire*. Arrêté du 22 février 1995, Journal officiel du 2 mars 1995, 49 pages.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Le socle commun de connaissances et de compétences*. Décret du 11 juillet 2006, n°2006-830, Journal officiel du 12 juillet 2006, 30 pages.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Programme d'enseignement de l'école maternelle*. Arrêté du 18 février 2015, Journal officiel du 12 mars 2015, Bulletin officiel spécial, n°2 du 26 mars 2015, 19 pages.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Le référentiel des compétences*

professionnelles et des métiers du professorat et de l'éducation. Arrêté du 1^{er} juillet 2013, Journal officiel du 18 juillet 2013, 16 pages.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Ressources maternelle – Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions – Cadrage général*. Septembre 2015. Disponible sur : <http://eduscol.education.fr/ressources-maternelle> (consulté le 10.05.2016)

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Ressources maternelle – Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions – Partie II – Lien oral-écrit – Texte de cadrage*. Avril 2016. Disponible sur : <http://eduscol.education.fr/ressources-maternelle> (consulté le 10.05.2016)

NICOLAS, François. *Daniel Seret*. [Vidéo en ligne]. Disponible sur : <https://www.youtube.com/watch?v=HLOiMN9ZpK0>

PECH, Marie-Estelle. La musique à l'école, un instrument d'intégration. *Le Figaro* [en ligne]. 18 Janvier 2012. Disponible sur : <http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2012/01/17/01016-20120117ARTFIG00740-la-musique-a-l-ecole-un-instrument-d-integration.php> (consulté le 15.01.2016)

PHILIPPOT, Thierry. Les enseignants de l'école primaire et l'interdisciplinarité : entre adhésion et difficile mise en œuvre. *Tréma* [en ligne]. 2015, 12 pages. (consulté le 11.02.2016)

PROKOFIEV, Serge. *Pierre et le loup*. [CD]. Les éditions le chant du monde, 1956.

REVERDY, Catherine. Éduquer au-delà des frontières disciplinaires. *Institut Français de l'Éducation* [en ligne]. Mars 2015, n°100, 32 pages. Disponible sur : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/100-mars-2015.pdf> (consulté le 12.02.2016)

RIBIERE-RAVERLAT, Jacquotte. *Développer les capacités d'écoute à l'école: écoute musicale, écoute des langues*. Paris : Presses Universitaires de France, 1997. 207 pages.

VAILLANCOURT, Guylaine. *Musique, musicothérapie et développement de l'enfant*. Montréal (Québec) : Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine, 2005. 143 pages (Profession musicothérapeute,

infirmière et présidente de l'Association des musicothérapeutes du Québec)

VOIGT, Erna. *Pierre et le loup*. Editions Gallimard Jeunesse, 1992. 26 pages.

WINNINGER, Marie-Louise. « Autour d'un album Pierre et le loup ». *La classe maternelle*, février 2001, numéro 96, page 17-76.

WINNINGER, Marie-Louise. « Autour d'un album Pierre et le loup ». *La classe maternelle*, mars 2001, numéro 97, page 15-61.

ZULAUF, Madeleine. *Limites et promesses de quelques théories du développement musical*. Paris : L'Harmattan, éditrices : Wirthner Martine et Zulauf Madeleine, 2002. Deuxième relais, pages : 25-29

ANNEXES

ANNEXE 1 : « La famille Tortue »

Ja-mais on a vu ja-mais on ne ver - ra la fa -
mille Tor - tue cou - rir a - près les rats, le pa -
pa Tor - tue et la ma - man Tor - tue et les en -
fants Tor - tue i - ront tou - jours au pas

Jamais on n'a vu,
jamais on ne verra
la famille Tortue
courir après les rats,
le papa Tortue,
et la maman Tortue,
et les enfants Tortue
iront toujours au pas.

ANNEXE 2 : « Bambali »

Bambali bamba
Soyé bali bamba
Bambali bamba yé
Yé wanatoli ba yé
Yé wanatoli ba yé
wanatoli ba yé
wanatoli ba yé

ANNEXE 3 : « Rumbali »

RUMBALI

chant africain

canon à 3 voix

1 2 3

Rum ba li Ga li ga la wé Ga li ga la wé Ga li ga la wé

5

Rum ba rum ba Rum ba rum ba Rum ba rum ba Rum ba rum ba

9

ANNEXE 4 : « Senki likuta »

Couplet

O SEN-KI LI KU TA NA - KÉN DÉ NA ZANDO NA

SOM - BA MI - KA - TÉ NA LIA NA BA NIN GA

Refrain

I YA I YA - O, I YA I YA - O,

I YA I YA - O I YA I YA - O

Introduction

Solo : A tchukulukumé

Chœur : kum tché tché tché (4 fois)

Couplet 1 :

Solo : Oh senki likuta

Na kéndé na zando

Na somba mikaté

Na lia na baninga

Refrain :

Chœur : Iya iyao, iya iyao

Iya iyao, iya iyao

Couplet 2 :

Solo : Oh senki likuta

Na kendé na zando

Na somba mikaté

Na lia na tongo

Refrain

Couplet 3 :

Solo : Oh senki likuta

Na kéndé na zando

Na somba bilia

Na lia na midi é

Refrain

Formule de conclusion (Cf. formule introductive)

ANNEXE 5 : « Sakura »

Sakura fleurs de cerisiers

Sa- ku- ra sa- ku- ra ya yo i no so ra - wa
mi wa ta su ka- gi - ri ka su mi ka ku mo - ka
ni o i zo i zu - ru i za ya i za ya
mi ni yu - ka n.

ANNEXE 6 : « Os olhos da Carolina » de Paul Mindy et Jean-Christophe Hoarau

Couplet 1 :

Os olhos da Carolina
São verdes cor de limão

Refrain :

Sim Carolina o-i-o-ai
Sim Carolina o-ai-meu bem

Couplet 2 :

Os olhos da Carolina
São negros cor de carvão

Refrain

Couplet 3 :

Os olhos da Carolina
Tenho-os eu na minha mão

Refrain

Couplet 3

Refrain

















ANNEXE 7 :

Quelques photographies d'élèves réalisant l'activité



ANNEXE 8 :

Une photographie du tableau à double entrées que les élèves ont complété au fur et à mesure des séances.

	 SECOUER	 PINCER	 TAPER	 GRATTER	 SOUFFLER	 PATTTER
						
						
						
						
						
						
						
						
						
						

ANNEXE 9 :

Une photographie prise lors de la séance



ANNEXE 10 : « Alouette »



Page 73

Alouette (chanson traditionnelle française)

Musical score for 'Alouette' (chanson traditionnelle française). The score is written on three staves in 4/4 time, featuring a treble clef and a key signature of one flat (B-flat). The first staff begins with a forte dynamic marking (f). The melody is simple and repetitive, characteristic of a traditional French song.

ANNEXE 11 : « L'Hymne Royal »



Page 77

Hymne Royal (chant traditionnel anglais)

Musical score for 'L'Hymne Royal' (chant traditionnel anglais). The score is written on two staves in 3/4 time, featuring a treble clef and a key signature of one flat (B-flat). The melody is simple and repetitive, characteristic of a traditional English song.

ANNEXE 12 : « Scarborough Fair »

Playe 82

Scarborough Fair (air traditionnel anglais)

ANNEXE 13 : « Mon oiseau à moi »

1. Mon oi - seau à moi est pe - tit comm'
 2. *Mon jar - din à moi est pe - tit comm'*
 3. Mon pom - mier à moi est grand com - me

5 ça, il ar - ri - ve le ma - tin dans l'al - lée du jar -
 ça, *Il pour - rait tout en - tier te - nir dans un pa -*
 ça, au prin - temps il fleu - rit, en é - té il mû -

9 din Il pi - core des grains au creux de ma
nier Des graines l'ont fait naître de - vant ma fe -
 rit et quand vient l'au - tomne je cueil - le des

13 main Mon bel oi - seau à moi est pe - tit com - me ça.
nêtre Mon beau jar - din à moi est pe - tit com - me ça.
 pommes, Mes mains en font le tour, c'est un pom - mier d'a - mour.

ANNEXE 14 : « The Galway Piper »

03

Plage 76

The Galway Piper (air traditionnel irlandais)

36

991821 • Trompette

The image shows a musical score for 'The Galway Piper', a traditional Irish air. It consists of three staves of music in 4/4 time, with a key signature of one sharp (F#). The first staff begins with a dynamic marking of *mf*. The second staff has a *p* marking. The third staff has alternating *p* and *f* markings, and ends with a *mf* marking. The score is numbered 36 in the bottom left corner and includes the reference number 991821 and the instrument 'Trompette' in the bottom right corner.

ANNEXE 15 :

Des exemples de productions d'élèves



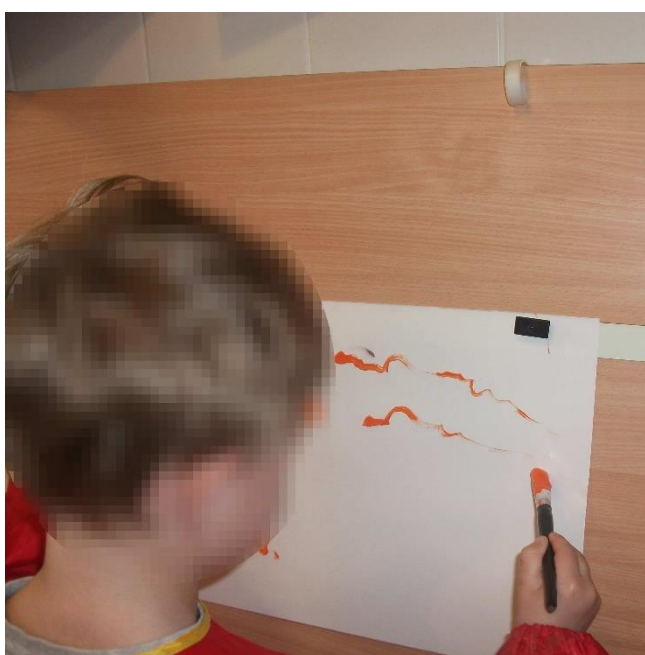
ANNEXE 16 :

Des photographies d'élèves qui réalisent l'activité



ANNEXE 17 :

Des photographies d'élèves qui réalisent l'activité



ANNEXE 18 :

Une élève montre à ses camarades la façon dont elle a utilisé les différents pinceaux en fonction de la musique perçue.



ANNEXE 19 :

Nous avons accueilli nos camarades de l'autre classe de grande section pour leur faire découvrir une nouvelle technique alliant les arts visuels aux arts sonores.



ANNEXE 20 : « The greeting song »

Good morning,
good morning,
good afternoon,
good evening,
good evening,
good night,
good night,
nice to meet you,
nice to meet you too,
good bye,
good bye,
See you.

ANNEXE 21 : « Good morning I am your teacher »

Good morning
I am your teacher
Good morning
You are my student

Good morning
What's your name ?
My name is

Please stand up
Please sit down
Please stand up
Please sit down

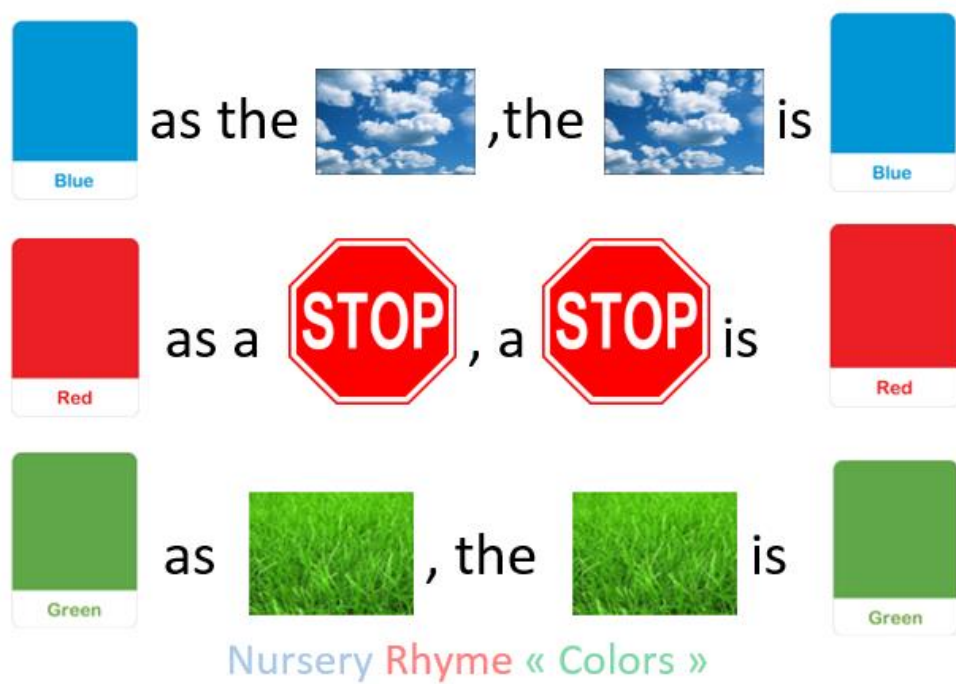
Good morning
I am your teacher
Good morning
You are my student

Good morning
What's your name ?
I am ...

Please stand up
Please sit down
Please stand up
Please sit down

Good morning
Good morning, Good morning !

ANNEXE 22 : Nursery rhyme « Colors »



ANNEXE 23 : « Head, shoulders, knees and toes »

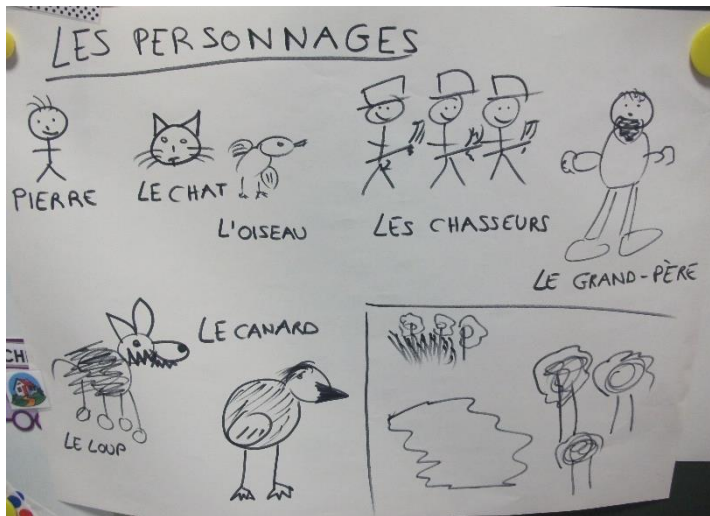
Head, shoulders, knees, and toes,
knees and toes,
head, shoulders, knees, and toes,
knees and toes,
and eyes, and ears and mouth and nose,
head, shoulders, knees and toes,
knees and toes.

ANNEXE 24 :

Deux exemples de pages de l'abécédaire que les élèves ont créé



ANNEXE 25 : « Le canevas » (« Le langage à l'école maternelle », 2002, p. 75).



ANNEXE 26 : Les illustrations de l'album

Quelques photographies des illustrations que les élèves ont réalisées



ANNEXE 27 :

Une photographie du moment de l'échange lors de la séance



ANNEXE 28 :

Les flashcards indiquant les actions proposées par les élèves



ANNEXE 29 :

La salle était divisée en quatre parties, dans chacune d'entre elles les élèves devaient réaliser des actions qui leur étaient indiquées par les flashcards.



ANNEXE 30 :

Une photographie montrant les actions entreprises par les élèves, ces derniers devaient s'adapter à la musique perçue et au matériel proposé.



ANNEXE 31 :

Des activités que j'ai proposées aux élèves pour apprendre à explorer davantage l'espace en dansant



ANNEXE 32 :



ANNEXE 33 :

Des activités qui permettent de comprendre l'enjeu d'une chorégraphie : accepter d'être vu, d'être regardé par les spectateurs.



ANNEXE 34 :

Les élèves classent les objets sur deux tables : une table dédiée aux objets légers et une table dédiée aux objets lourds.



ANNEXE 35 :



ANNEXE 36 :



ANNEXE 37 :



ANNEXE 38 :



ANNEXE 39 :

Exemple d'un élève qui joue le rôle d'une balance de Roberval afin de vivre la situation corporellement et de mieux l'assimiler.



ANNEXE 40 :

Exemple d'un groupe d'élèves qui essaie de fabriquer une maraca.



ANNEXE 41 :



ANNEXE 42 :

Chacun leur tour, les élèves réalisaient leur paire de maracas à l'aide de la balance de Roberval.



ANNEXE 43 :

Quelques photographies de l'exposition



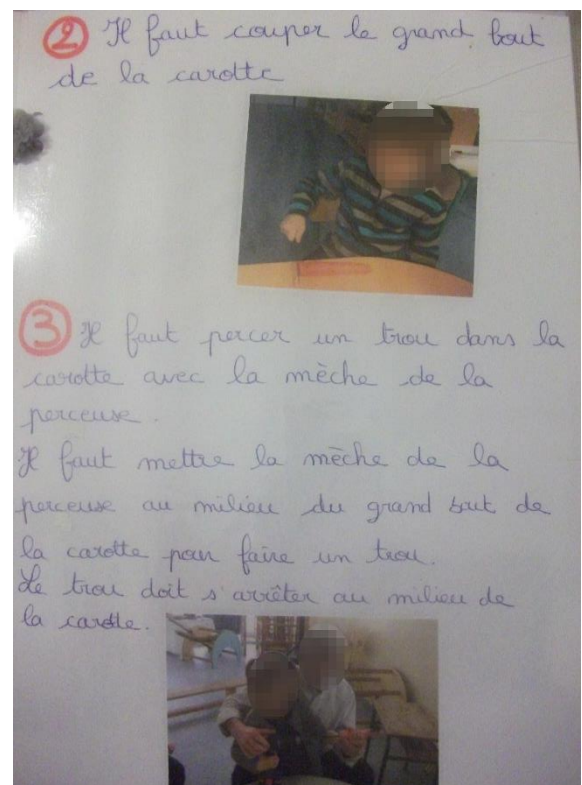
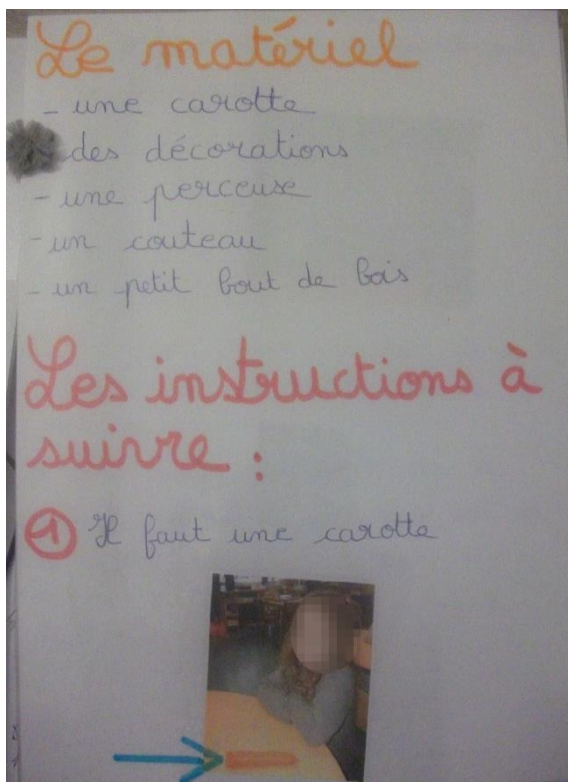
ANNEXE 44 :

Quelques photographies prises lors de la réalisation du sifflet en carotte



ANNEXE 45 :

Quelques pages de la fiche de construction élaborée par les élèves en dictée à l'adulte.



ANNEXE 46 :

Quelques exemples de comptines en lien avec les apprentissages

« C'est la rentrée »

Les vacances sont terminées,
j'ai rangé mes coquillages,
et mon bermuda de plage.
Tous mes crayons sont taillés.
Mon cartable neuf est plein de cahiers.
Aujourd'hui, c'est la rentrée !

« Au fond du couloir » de Marie Tenaille

Le loup se prépare
Il met ses bottes noires...

Qui a peur du loup ?
Pas nous pas nous

Au fond du couloir
Le loup se prépare
Il prend son mouchoir

Qui a peur du loup ?
Pas nous pas nous

Au fond du couloir
Le loup vient nous voir
A pas de loup noir...

Qui a peur du loup ?
C'est nous ! Sauvons-nous !

« L'air de quoi ? » de Corinne Albaut

Il a l'air de quoi,
Ce ballon tout rond ?
Il n'a l'air de rien,
Mais il est bien plein.
Il est plein de quoi,
Ce ballon tout rond ?
Sans en avoir l'air
Il est rempli d'air.

ANNEXE 47 :

Des comptines utilisées pour travailler la prononciation et l'articulation avec les élèves

Un extrait des *Misérables* de Victor Hugo

Mirlababi surlababo
Mirliton ribon ribette
Surlababi mirlababo
Mirliton ribon ribo

« Grigrigrocha » de Pascale Estellon

Grigrigrocha
Grignote des croquettes
Qui font cric crac
Comme des cacahuètes
CRAC CRAC !
Fait Grigri
En craquant ses croquettes

ANNEXE 48 :

Une comptine qui a permis de travailler sur le phonème [y]

« Le monstre biscornu » de Corinne Albaut

Torse velu
Jambes tordues
Pattes griffues
Queue fourchue
Et dos bossu
Le reconnais-tu
Ce monstre biscornu ?
Cheveux touffus
Menton barbu
Nez crochu
Dents pointues
Oreilles poilues

ANNEXE 49 :

Une comptine permettant d'appréhender la notion de dénombrement

« Un, deux, trois »

1, 2, 3 je sais compter,

1,2,3,4,5,6,7,8,9,10

Avec mes mains

Si je prends aussi mes doigts de pied,

Je compterai jusqu'à 20 !

1, 2, 3, ... 20

ANNEXE 50 :

Une comptine utilisée pour travailler l'aspect cardinal

Lisette a des sucettes,

Elle en vend sept :

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7

Thérèse a des fraises,

Elle en vend seize :

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16

Martin a des petits pains,

Il en vend vingt et un :

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21

ANNEXE 51 :

Une comptine utilisée pour travailler l'aspect ordinal

Un éléphant qui se balançait

Sur une toile d'araignée,

Trouva ce jeu si intéressant

Qu'il alla chercher un deuxième éléphant

Deux éléphants qui se balançaient

Sur une toile d'araignée,

Trouvèrent ce jeu si intéressant

Qu'ils allèrent chercher un troisième éléphant

Trois éléphants ...

ANNEXE 52 : « C'est l'heure des mamans » de Anny et Jean-Marc Versini

A l'école c'est bien joli
Mais quand on est tout petit
Qu'est-ce qu'on attend tout le temps
C'est l'heure des mamans
Qu'est-ce qu'on attend tout le temps
C'est l'heure des mamans (bis)

Quand on est chez les moyens
On a encore des chagrins
Qu'est-ce qu'on attend tout le temps
C'est l'heure des mamans
Qu'est-ce qu'on attend tout le temps
C'est l'heure des mamans (bis)

Et quand on est chez les grands
Sur le banc bien gentiment
Qu'est-ce qu'on attend tout le temps
C'est l'heure des mamans
Qu'est-ce qu'on attend tout le temps
C'est l'heure des mamans (bis)

ANNEXE 53 : « La semaine en couleurs »

Le lundi est tout gris,
Jaune clair est le mardi,
Mais voici mercredi rose, on se repose,
Jeudi bleu vient à son tour,
Vendredi vert le suit toujours,
Samedi rouge,
Dimanche blanc,
C'est la joie des enfants !

ANNEXE 54 :

Lundi,
Mardi,
Mercredi,
Jeudi,
Vendredi,
Samedi,
Dimanche.

ANNEXE 55 : « Réveil »



Réveil

Traditionnel

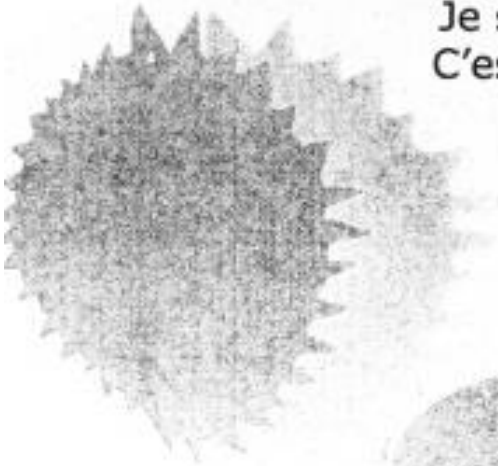
Jeu 1

J'ou - vre les yeux, en - core un peu. Je me ré-veille, "bon - jour so - leil!"

Jeu 2

Et vite! Je saute hors du lit! C'est un jour d'é - cole, au - jourd' hui.

J'ouvre les yeux,
Encore un peu.
Je me réveille,
« Bonjour soleil ! »
Et vite !
Je saute hors du lit !
C'est un jour d'école,
Aujourd'hui.



PETIT ESCARGOT

Chanson traditionnelle française



C G7 C

Pe - tit es - car - got por-te sur son dos sa mai-son - net - te, Aus-si-

G7

tôt qu'il pleut il est tout heu - reux, il sort sa tête.

The image shows two lines of musical notation in 3/4 time. The first line has three measures with chords C, G7, and C above them. The second line has one measure with chord G7 above it. The lyrics are written below the notes.

Petit escargot
Porte sur son dos
Sa maisonnette
Aussitôt qu'il pleut
Il est tout heureux
Il sort sa tête.

ANNEXE 57 : « En grim pant au plus gros »

En grim pant au plus gros
J'ai eu mal au dos
En grim pant au plus pointu
Je n'ai rien vu
En grim pant au plus grand
J'ai perdu mes gants
En grim pant au plus beau
J'ai eu trop chaud
En grim pant au plus petit
Je me suis dit : « ça suffit ! »

ANNEXE 58 : « Papiers papillons » de Sophie Ireson

Couplet 1 :

Papier, papier qui s'envole
Papier de bonbon, papier qui sent bon

Refrain :

Les p'tits papiers en liberté,
Il faut courir les rattraper,
Les p'tits papiers qui ont des ailes,
Il faut les mettre à la poubelle,
La terre est plus belle

Couplet 2 :

Papier, papier qui s'envole
Papier de lumière, regarde à travers

Refrain

Couplet 3 :

Papier, papier qui s'envole,
Papier papillon, papier tourbillon

Refrain

Justine GALIMARD

Musique et interdisciplinarité en grande section

Résumé :

Ce mémoire met en avant la possibilité d'utiliser la musique pour développer des compétences appartenant aux cinq domaines d'apprentissage de l'école maternelle.

A travers une première partie théorique, et une seconde partie alliant la pratique de terrain et des recherches entreprises, ce mémoire montre les bénéfices que la musique apporte dans tous les domaines d'apprentissage.

Cette recherche expose les avantages d'une éducation musicale chez l'enfant au niveau des apprentissages scolaires, mais également de manière plus générale au niveau du développement de l'enfant.

Mots clés : musique, interdisciplinarité, domaine d'apprentissage, développement de l'enfant.

Music and interdisciplinarity in the last year of nursery school

Summary :

This dissertation shows the possibility to use music to develop skills that belong to five domains of nursery school curriculum.

In a first theoretical part and a second part focusing on practice, this study presents the benefits of teaching music throughout the curriculum, mainly in those five areas. It underlines the positive effects of cross-curricular music teaching on the child's learning and development.

Keywords : music, interdisciplinarity, subjects, child development.