



HAL
open science

La voix de l'enfant en chorale

Blandine Aoun

► **To cite this version:**

| Blandine Aoun. La voix de l'enfant en chorale. Education. 2016. dumas-01415793

HAL Id: dumas-01415793

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01415793v1>

Submitted on 13 Dec 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.

Année universitaire 2015-2016

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Premier degré

La voix de l'enfant en chorale

Présenté par Mme Blandine Aoun

Première partie rédigée en collaboration avec Mme Amélie Teissier

Mémoire de M2 encadré par M. Daniel Pagliardini

Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e)

Blandine AOUN,

Auteur du mémoire de master 2 ou de l'écrit scientifique réflexif MEEF-PE / MEEF-SD / MEEF-EE
(entourez la mention et indiquez le titre du mémoire)

La voix de l'enfant en chorale

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient(e) que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à St Jean de Moirans,

Le 18/05/16

Signature de l'étudiant(e)



Autorisation de diffusion électronique d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS¹

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e) Blandine AOUN,
auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé :
La voix de l'enfant en chorale

, agissant en l'absence de toute contrainte,

autorise **n'autorise pas** ²

le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son mémoire.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : membupe@univ-grenoble-alpes.fr

Fait à St Jean de Moirans , le 18/05/16.

Signature de l'étudiants(e),

Bon pour accord



Précédée de la mention « bon pour accord »

¹ La base DUMAS (Dépôt Universitaire des Mémoires Après Soutenance) est en accès libre à l'adresse : <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/>

NB : le mémoire sera diffusé sur Dumas si la note obtenue pour l'écrit est supérieure ou égale à 16/20 et si l'auteur et le responsable de mémoire en donnent l'autorisation

² Entourer la mention choisie

SOMMAIRE

INTRODUCTION	1
1. ÉTAT DE L'ART	2
1.1 LES CONCEPTS	2
1.1.1. Le chant choral	2
1.1.2 Qu'est ce que la voix ?	7
1.1.3 La voix de l'enfant	9
1.2 LA PROBLEMATIQUE	14
1.3 LES HYPOTHESES	14
2. CADRE EXPERIMENTAL.....	15
2.1 PRÉSENTATION GLOBALE DE LA SÉQUENCE EXPÉRIMENTALE	15
2.2 PRÉSENTATION DES ACTIVITÉS MENÉES DURANT LA SÉQUENCE	17
2.2.1. Écoutes musicales	17
2.2.2. Jeux vocaux et rythmiques	17
2.2.3. Les chansons	20
2.2 MODALITES DE RECUEIL DE DONNEES	21
3. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS	24
3.1 PRÉSENTATION DE L'ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE	24
3.1.1 Le groupe classe	24
3.1.2 Etude de cas : cinq élèves	25
3.2 ÉVALUATION FINALE	26
3.2.1. Groupe classe	26
3.2.2. Etude de cas : cinq élèves	26
3.3 ANALYSE	28
3.3.1. L'élève A	28
3.3.2. L'élève B	29
3.3.3. L'élève C	30
3.3.4. L'élève D	31
3.3.5. L'élève E	31

3.3.6. Retour sur les hypothèses et sur la problématique	32
4. EFFETS SUR LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE ET CONCLUSION	34
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	36
ANNEXES	38

INTRODUCTION

Ce mémoire est élaboré par deux professeurs stagiaires : Amélie enseignant dans une classe de CM1/CM2 (majoritairement CM2) et Blandine enseignant dans une classe de CE2/CM2 (majoritairement CE2). Toutes deux passionnées de musique et de chant, nous nous sommes intéressées, conformément aux programmes du cycle 3, au chant choral, le mettant en pratique dans nos classes. Nous nous sommes vite rendu-compte de la complexité de l'activité chorale.

En effet, non seulement l'élève doit pouvoir chanter avec et devant les autres, donc pouvoir assumer le regard d'autrui mais il doit pouvoir progresser personnellement au fil des semaines, des mois, des années, tout en pratiquant une activité collective, au sein du groupe classe.

Dans une première partie s'intitulant cadre conceptuel, nous nous intéresserons à ce qu'est le chant choral, pourquoi nous l'enseignons à l'école et à ce que veut dire progresser en chant. Puis nous étudierons les principales caractéristiques du fonctionnement de la voix chantée, les spécificités de la voix de l'enfant et les causes possibles des difficultés en matière de justesse vocale. Nous exposerons alors notre problématique ainsi que nos hypothèses.

Nous présenterons, dans une seconde partie la séquence, les différentes activités effectuées en classe ainsi que les modalités de recueil de données.

Dans une troisième partie nous analyserons, les résultats des différentes évaluations (diagnostique et finale) avant de faire un retour sur nos hypothèses et notre problématique.

1. ÉTAT DE L'ART

1.1 LES CONCEPTS

1.1.1. Le chant choral

1.1.1.1 Définition, historique

D'après le dictionnaire Larousse, on parle de chant choral lorsqu'un « groupe de chanteurs exécute à l'unisson ou à plusieurs voix des œuvres musicales ». Cette définition certes simple présente l'intérêt d'aller contre certaines représentations. En effet il est souvent considéré que l'on ne parle de chant choral que lorsqu'il s'agit de chanter une polyphonie d'une part, et avec un grand nombre de chanteurs d'autre part.

Le chant choral est pratiqué depuis bien longtemps. Le dictionnaire de la Musique explique que « toutes les civilisations de l'Antiquité ont pratiqué le chant choral [...] mais les premières chorales organisées de l'ère chrétienne ont été celles des églises [...] Il y a eu ensuite à partir de la fin du Moyen-âge des chorales de cour que de nombreux princes, à commencer par le pape entretenaient au même titre que « leurs bandes » de musiciens. Un troisième type de chorales naquit en Allemagne, à l'époque de la Réforme avec la création de véritables sociétés dont l'exemple fut suivi en France avec un siècle de retard. La 1^{ère} académie musicale en France de ce genre semble avoir été celle de Rouen en 1662. Enfin, la création italienne de l'opéra et sa diffusion dans toute l'Europe entraînèrent la formation de chorales de 4^{ème} type, attachées à des théâtres. Toutes ces catégories, sans parler des chorales militaires des pays slaves sont toujours représentées et, dans certains cas, par des formations très anciennes » (2001, p.222).

Il est ainsi intéressant de constater que la pratique du chant choral traverse les civilisations et les époques. Comme évoqué ci-dessus, si l'expression chant choral est historiquement liée au « chœur » de l'église et donc à la pratique religieuse, l'activité chorale s'est aussi développée dans d'autres domaines profanes. On remarque alors selon les cas que la finalité du groupe chantant peut être d'ordres divers, exprimant parfois la croyance, parfois la bravoure militaire ou l'interprétation d'une œuvre d'art, qu'elle soit spirituelle ou profane.

1.1.1.2 Pourquoi le chant choral à l'école ?

Le chant est présent dans toutes les civilisations humaines. C'est un moyen privilégié d'expression permettant à chaque individu, à chaque peuple, à chaque civilisation d'exprimer des émotions et des idées, des croyances parfois, et de communiquer, d'exprimer cris ou poésie et beauté. Il est intimement lié à la personnalité du chanteur et met en relation le langage verbal et le langage musical. La personne pratiquant le chant régulièrement apprend à gérer ses différentes émotions en interprétant des chansons variées, en travaillant l'intonation. Elle permet également de maîtriser son corps.

Le chant choral, par définition est porteur d'une dimension collective. En chantant ensemble, les personnes se sentent appartenir à un groupe. Celui-ci cherche à vibrer ensemble, à respirer ensemble. Chanter dans un groupe participe d'un plaisir du partage. Il peut s'agir aussi d'œuvrer collectivement, de chercher une harmonie musicale du groupe au profit de la qualité du chant et de l'interprétation.

Terrien explique qu'à l'école, le chant est entré dans les programmes en 1882 pour expliquer et enseigner aux élèves les « valeurs de la culture française et de la société de l'époque » (2012, p.35).

Dans les programmes de 2008, l'éducation musicale est principalement basée sur le chant choral : « L'éducation musicale s'appuie sur des pratiques concernant la voix et l'écoute: jeux vocaux, chants divers, en canon et à deux voix, en petits groupes ou en formation chorale. Ces pratiques vocales peuvent s'enrichir de jeux rythmiques sur des formules simples joués sur des objets sonores appropriés. »

Les nouveaux programmes, en vigueur à la rentrée 2016, introduisent le terme choral en cycle 3 : « chaque élève qui le souhaite doit pouvoir s'engager chaque année dans la réalisation d'un projet choral ambitieux et associant autant que possible d'autres formes d'expression artistique. Cette possibilité lui permet, outre de trouver plaisir à chanter dans un cadre collectif, de découvrir les exigences d'un spectacle organisé en fin d'année scolaire. Associant des élèves issus des différents niveaux du cycle, la chorale gagne à réunir écoliers et collégiens, ces derniers même au-delà du cycle 3 » (2015, p. 144).

Nous avons effectué des recherches sur les raisons d'être du chant choral à l'école. L'Education Nationale a publié une circulaire sur la chorale durant la scolarité (n°2011 du 21/09/11) La chorale y est présentée comme un « prolongement de la pratique quotidienne du chant en classe ». Elle permet aussi « d'approfondir certains objectifs ». Chanter en chœur

diffère de chanter seul. En effet, comme le soliste, le choriste fait attention à sa propre voix et cherche à la maîtriser, mais dans une écoute et une attention constante des autres membres du groupe. C'est ce que nous évoque Terrien « Le chanteur d'un ensemble vocal s'accorde en permanence avec son environnement sonore immédiat. Il doit s'accorder sur le groupe » (2012, p. 43-44).

- Raisons sociales :

La circulaire du 21-09-11 citée ci-dessus, explique que la chorale aide à « l'intégration des élèves et peut être un élément structurant de la dimension artistique du projet d'école ». En effet, si l'on réunit plusieurs classes, les élèves vont apprendre à chanter ensemble, à s'intégrer dans un groupe donc à se socialiser et à y trouver leur place. C'est ce qu'expliquent les CPEM (Conseillers Pédagogiques en Éducation Musicale) et les MRA (Maîtres Ressources Académiques) Art et Culture à dominante Musique du département du Rhône. Pour eux, le chant choral apprend aux élèves à se socialiser, c'est à dire:

- à respecter les principes de direction : signes pour démarrer et arrêter le chant, geste de pulsation, signe indiquant un phrasé, des nuances...
- à respecter et à agir avec les autres : règles du savoir vivre ensemble, écoute de soi et des autres, « concentration dans un groupe pendant une durée déterminée » (2006-2007, p.36).
- « prendre la parole » (2006-2007, p.36) donc prendre une certaine place dans le groupe. En effet, chanter à l'école, c'est aussi assumer une prise de risque. Le chanteur s'exprime avec ou devant les autres et se livre avec sensibilité. Oser chanter face à d'autres, c'est surmonter une éventuelle timidité, c'est se dépasser et prendre confiance en soi.

Terrien déclare que le chant est l'élément prioritaire de la pratique d'éducation musicale à l'école (2012). En effet, chanter permet à l'élève de construire sa sensibilité musicale : expression de soi, ressenti ; intention particulière de chaque élève pour transmettre une émotion.... L'enfant apprend à s'exprimer mais aussi à avoir une technique musicale (maîtrise de sa voix, tessiture plus grande...). Les élèves en difficultés peuvent s'épanouir et être valorisés au travers de ces activités.

La pratique vocale collective permet de développer l'esprit d'équipe et la collaboration : chanter ensemble, c'est s'écouter les uns les autres, faire partie d'un tout. Chanter ensemble,

c'est aussi le plaisir du travail collectif, de la reconnaissance dans le cadre scolaire par le biais d'une représentation publique par exemple.

- Raisons musicales et disciplinaires :

Contribuer à une culture commune est un objectif important des activités chorales. En plus de l'aspect collectif de cette pratique, intervient le choix de répertoires que les ensembles s'approprient, interprètent, communiquent et donc, font vivre. Kolodziej explique que le chant choral « permet de sauvegarder un patrimoine de tradition orale comme la chanson populaire » (2004, p.26). En effet, nous transmettons aux élèves des chants, des comptines qui font partie de notre culture. Qui ne connaît pas « au clair de la lune » ou « Frère Jacques » par exemple ? Nous leur transmettons les chansons qui font partie du patrimoine musical.

La pratique du chant constitue aussi une contribution à l'acquisition du vocabulaire. Il est donc important que les élèves, en chantant, en apprenant de nombreuses chansons développent leur langage et apprennent de nouvelles expressions, de nouveaux mots dès l'école maternelle. Ainsi, comme le précisent les CPEM et les MRA Art et Culture à dominante Musique du Rhône, l'activité chant aura des objectifs interdisciplinaires, notamment en matière de langage et d'éducation physique.

Ils nous proposent également une liste d'objectifs d'éducation musicale inhérents à la pratique du chant chorale :

- « Articuler pour être compris,
- Mémoriser des chants,
- Ecouter les autres,
- Répondre à un geste précis,
- Maîtriser sa production vocale (intensité, vitesse, fréquence),
- Se familiariser avec la polyphonie,
- Prendre la parole » (2006-2007, p.37)

La pratique du chant à l'école apporte de nombreux bénéfices aux élèves. Elle permet à chacun de développer « sa sensibilité », « de vivre une expérience physiologique et psychologique particulière » et « de développer le travail de la respiration » (Ministère de l'Éducation Nationale, 21-09-11). Les CPEM et les MRA Art et Culture du département du Rhône ajoutent que l'élève apprend également à contrôler son corps : adopter une position

appropriée (les deux pieds ancrés dans le sol, le dos droit), contrôler sa respiration (utiliser son ventre), son souffle, la puissance de sa voix, être détendu, bien prononcer.

1.1.1.3 Que veut dire progresser en chant ?

Miroudot explique que la plupart des personnes « réduisent la notion de fausse note à la seule hauteur » (2000, p.33). Il ajoute qu'il n'y a « aucun sens à la séparer de l'organisation rythmique ou des contours d'intensités » (2000, *ibid.*). Pour lui, la justesse seule ne veut rien dire sans tout le contenu du chant : mélodie bien sûr, rythme ... Il comprend que l'enfant en plein apprentissage d'une chanson par exemple, fasse cette distinction puisqu'il se concentrera sur la bonne note. En effet, ce sera pour cet élève le plus important. Chanter juste est donc un tout et non pas que le simple fait d'avoir la bonne hauteur de note. C'est pourquoi progresser en chant consiste en l'acquisition de divers apprentissages. C'est ce qu'expliquent les CPEM et les MRA Art et Culture du département du Rhône :

- ✓ La connaissance du corps : l'élève prend conscience du lien entre le corps et le mental. Pour bien chanter il doit être capable d'être à la fois détendu et dynamique. Il prend aussi conscience des possibilités et des limites de sa voix : tessiture (étendue de notes que l'on peut chanter et qui peut être différente d'une personne à une autre), puissance, hauteur, durée...
- ✓ L'amélioration des techniques corporelles : l'élève apprendra à respirer correctement, et à adopter la bonne posture, c'est-à-dire à être stable sur ses appuis.
- ✓ L'amélioration de la justesse, du rythme, de la qualité du chant.

Terrien ajoute à cela l'écoute des autres pour mieux chanter, pour reproduire. Cette écoute a commencé dans le ventre de notre mère et nous est indispensable. Il insiste sur l'importance du développement de cette écoute : « Il faut que les élèves deviennent exigeants et attentifs aux éléments qui leur permettront de mieux s'exprimer vocalement en soliste ou en groupe » (2012, p.40).

Chanter va permettre à l'élève d'évoluer en enrichissant son attention, son imagination, en développant sa sociabilité.

Nous nous sommes interrogées sur les raisons pour lesquelles certaines personnes ne chantent pas juste et nous avons trouvé diverses causes possibles :

- Implication insuffisante : timidité, manque de confiance en soi.

- Manque de maîtrise de la voix notamment relative à la question du registre et de l'ambitus de la voix.
- Structuration de l'oreille tonale.

Aussi convient-il de mieux connaître les caractéristiques principales et le fonctionnement de cet « instrument » qu'est la voix.

1.1.2 Qu'est ce que la voix ?

1.1.2.1 Les origines de la voix et ses représentations

La voix est spécifique de l'être humain et accompagne l'Homme depuis la naissance jusqu'à la mort.

Depuis quelques années, le chant connaît un très grand engouement en France. Ferveur et Attigui expliquent qu'un essor de la pratique vocale amateur est constaté sous diverses formes :

- « cours de chants individuels »,
- « stages de développement personnel »,
- « coaching vocal »,
- « chorales de plus en plus nombreuses » (2007, p.3),
- films ayant pour thème la chanson (la famille Béliet, les choristes) qui ont connu un réel succès.

Leroi évoque une dimension essentielle, évidente pour tout autre instrument : la voix est un outil (2012). Il est vrai, comme le souligne Fournier, que « l'outil vocal nous est livré clé en main à la naissance alors que la pratique d'un instrument débute dans une démarche de construction de l'outil (monter les cordes d'un violon, accorder un piano, tendre l'archet...) » (1997, p.1). Duvillard va aussi dans ce sens : la voix est un instrument. Elle est un outil de communication, d'expression, de contact. Mais si quelque chose « la contrarie, non seulement elle ne permettra pas une bonne production sonore mais en plus elle laissera percevoir à l'auditeur de la tension » (2012, p. 84). Notre corps réagit donc à nos émotions. Si la personne est par exemple stressée, angoissée, sa voix pourra être altérée, fragilisée parfois jusqu'à l'aphonie. La voix fait partie de l'identité de chaque individu : elle est unique et fait transparaître nos émotions.

Rondeleu insiste sur le fait que la voix n'est pas un instrument comme les autres : « ici, le corps de l'instrument est notre propre corps » (1977, p.183).

1.1.2.2 La voix humaine

La voix fonctionne selon trois éléments complémentaires :

- l'appareil respiratoire qui donne l'énergie,
- le larynx où résident les cordes vocales qui vont vibrer,
- les résonateurs c'est-à-dire le pharynx, la bouche et le nez qui amplifient la vibration et donnent sa couleur à la voix.

Nous produisons des sons grâce aux cordes vocales. Vulgaris Medical explique que les cordes vocales se situent au niveau de la pomme d'Adam. Mercier ajoute que « lorsque nous respirons, les cordes vocales s'ouvrent pour laisser passer l'air » (2013, p.1). A l'inverse quand nous expirons, pour parler et chanter, elles « s'accolent ». C'est ce que précise Vulgaris Medical : « leurs parties arrière se rejoignent, et les vibrations provoquées par le passage de l'air sont à l'origine de la phonation, c'est-à-dire de l'émission de sons » (2013 p.1).

Selon Mercier, « la voix est un instrument à la fois à cordes et à vent » (2013, p.1) En effet, c'est l'air expulsé qui fait vibrer les cordes vocales et produit ainsi le son. Elle ajoute cependant que sans résonateur le son serait moins sonore et pas timbré. Elle compare cela à un instrument à cordes : « Nous pouvons les comparer à un violon : les cordes de ce dernier sont muettes sans son boîtier. Les cordes vocales ont donc elles aussi besoin d'un écrin, d'un coffret qui capte leurs vibrations, les module, les répercute : c'est ce qu'on appelle la caisse de résonance. Elle permet de donner à la voix son caractère, sa richesse, sa texture. » (2013, p.1) De plus, elle compare le conduit vocal « à une grotte qui débute au-dessus des cordes vocales et qui débouche sur les lèvres. » (2013, p.1).

Chaque individu peut produire des sons qui ont un caractère musical. Cependant, la voix évolue notamment par le travail et l'entraînement. Le registre d'une voix peut s'élargir à la faveur d'un travail technique. Il est aussi fonction de physiologie de l'individu et, à ce titre, s'agissant des adultes, nous classons le plus souvent les voix féminines de l'aigu au grave comme suit : soprano, mezzo soprano et alto et les voix masculines comme suit : contre ténor, ténor, baryton et basse. Dans le chant classique occidental, on utilisera une classification plus fine encore, par exemple, soprano léger, alto, contralto, baryton martin,

baryton basse... Il est intéressant de préciser que le plus souvent les voix d'enfants auront un registre de voix de soprano ou d'alto, donc équivalant aux voix féminines ou voix de fausset masculines.

Quel que soit son type de voix, un chanteur pourra mettre en œuvre principalement deux types de techniques :

- La voix de poitrine : principalement utilisée pour chanter dans la tessiture grave. Selon Fain, « Les cordes vocales ne sont jamais complètement accolées [...] La voix est riche en harmoniques, avec des cordes vocales épaisses, courtes et peu tendues. » (2007, p. 46)
- La voix de tête : utilisée dans la partie aiguë de la tessiture. Les cordes vocales s'affinent de manière plus fine. La sensation vibratoire est plus légère, et située plus haut en termes de résonateurs. Selon Fain : « Les cordes, fines, étirées, amincies sont ouvertes ou fermées. La voix est pauvre en harmoniques » (2007, p.47)

1.1.3 La voix de l'enfant

Morié explique que « La voix de l'enfant n'est pas le décalque de celle de l'adulte en plus aiguë. Rappelons qu'elle est toutefois comparable à celle de la femme plus qu'à celle de l'homme en termes de registre. » (1998, p.1). Les différences entre la voix de l'adulte et celle de l'enfant ne tiennent pas seulement au registre, mais aussi aux apprentissages. Quand bien même un adulte n'aurait-il pas travaillé la technique vocale, il aura toutefois développé son écoute, il se sera imprégné de la structuration des échelles tonales et donc mélodiques de notre culture. L'enfant lui, est en cours d'apprentissage. Il écoute, imite, s'imprègne, répète, ajuste et améliore peu à peu sa capacité de maîtrise vocale

1.1.3.1 Développement musical de l'enfant

Le développement musical de l'enfant est lié et influencé par son environnement. Zurcher l'explique : « la musique n'est pas de la nature mais de la culture » (2010, p.11). Pour lui, comme pour Miroudot c'est par son environnement que l'enfant s'imprègne de la musique et va faire évoluer son chant, son langage mélodique et rythmique, ses techniques (2000).

- **Jusqu'à 6ans** : Pour Trevarthen, les nourrissons sont sensibles à la musicalité de leur langue maternelle, aux variations du ton de la voix (des hauteurs), à la rythmicité du débit et à l'accentuation de la parole (2005). Cette sensibilité serait à l'origine des premières discriminations des éléments présents au sein du flot de paroles les environnant, et des premières expériences d'échanges et de communications.

« L'enfant découvre et apprend à exploiter sa voix chantée, c'est-à-dire à chanter avec une voix stable et soutenue » (Vaillancourt, 2012, p.133). Si l'enfant entend de la musique dans sa famille, s'il vit dans un environnement la favorisant, il pourra, dès son plus jeune âge, faire ses propres essais et favoriser le développement de sa voix chantée. C'est vers 10 à 14 mois que l'enfant fait la différence entre la voix parlée et la voix chantée. Vers 2 ans, l'enfant développe surtout son répertoire de chansons qu'il reproduira jusqu'à 5 ans où il commencera à avoir un répertoire assez riche propre à sa culture. Cependant Zurcher explique aussi que l'enfant est déjà en capacité « de faire correspondre ses mouvements au tempo de ses productions spontanées: « Tous les enfants dès 5 ans sont normalement en capacité de taper en rythme pendant une durée limitée, de chanter une chanson sur différents tempos et hauteurs » (2000, p.91).

L'une des premières choses que l'enfant apprend est de maîtriser la montée et la descente de la « gamme ». Miroudot explique que le développement musical de l'enfant se fait « du grossier », jusqu'à environ 5 ans « vers le détail précis » (2000, p.80).

- **Vers 7, 8 et 9 ans**: l'enfant découvre et explore sa voix de tête, c'est-à-dire le registre aigu de sa voix. Cependant, Vaillancourt déconseille fortement de faire chanter sur un ambitus important et donc d'utiliser la voix de tête et la voix de poitrine en même temps à cet âge (aigu et grave) (2012). Pour lui, l'enfant doit explorer l'aigu sans pour autant le forcer. En effet, c'est la période où il peut découvrir les capacités de sa voix. Il est donc important de faire avec lui de petits jeux vocaux qui leur permettront des explorations. C'est vers 8 ans qu'un enfant est en capacité de chanter correctement (avec exactitude) une chanson.

Il apprend ensuite le son lui-même de chaque note chantée. Il associe chaque note à la précédente. Il fait donc l'apprentissage dans des chansons ou mélodies des tons et des demi-tons.

- **Vers 10, 11ans** : L'enfant maîtrise sa voix et il sait normalement interpréter une chanson (intonation, émotion...) Cependant, Vaillancourt explique qu'à cet âge, il peut y

avoir baisse d'intérêt pour le chant et cela, pour deux raisons possibles : d'une part est que l'enfant n'a pas encore la « maîtrise de sa voix de tête » (2012, p.136) ; D'autre part, cet enfant entre dans l'adolescence et le regard de l'autre peut lui provoquer une certaine réserve. C'est l'âge aussi où il commence à muer. C'est pourquoi, les enfants peuvent être déstabilisés par cette perte de contrôle de leur voix. De plus, à cet âge « les jeunes ont le potentiel d'arriver à un sommet dans leur développement vocal » (2012, p.136), mais la mue arrive et les enfants ont besoin d'être soutenus et « valorisés » dans cette période.

1.1.3.2 Les spécificités de la voix de l'enfant

Nous rappelons que la richesse, l'intensité, la vitesse du développement musical de l'enfant varie en fonction notamment du niveau de présence de la musique dans l'environnement de l'enfant. S'il entend chanter, s'il y est encouragé, son développement musical sera plus rapide. (Miroudot, 2000) C'est une des raisons des niveaux inégaux de développement musical d'enfants du même âge, d'acquisitions différentes de capacités musicales.

Abry-Durand, explique qu'il n'y a pas de différence entre la tessiture de la voix d'un garçon et d'une fille jusqu'à ce que survienne la mue : « Ce n'est qu'à l'approche de la puberté, entre 11 et 14 ans, que les garçons se démarquent des filles par une croissance laryngée plus importante » (2012, p.1).

Selon Morié l'intensité de la voix de l'enfant est plus faible que celle de l'adulte. « En effet, les organes respiratoires et phonatoires de l'enfant ne sont pas à leur maturité. Ils sont plus petits puisqu'ils n'ont pas fini leur croissance. Il en est de même de la durée possible d'émission (le temps de phonation) » (1998, p.1). La voix de l'enfant n'a donc pas les mêmes capacités que celle de l'adulte.

Il faut donc faire attention à ne pas « transposer un répertoire d'adultes pour des enfants, les tessitures étant différentes, les capacités respiratoires également » (Jambrésic, p.1). La consistance de leur larynx est plus souple et les cartilages plus mous.

Concernant la tessiture de la voix, Morié considère que la voix de l'enfant est « restreinte au début à l'intervalle do-sol pour atteindre progressivement l'intervalle si - ré à l'âge de huit ans » (1998, p.1). Mais elle explique aussi que pour réellement apprécier la

tessiture de chaque voix, il faut prendre en compte tout le travail vocal réalisé par l'individu, sa pratique vocale.

Fain explique que « l'enfant parle et chante en voix de tête avec un timbre clair sans vibrato ce qui donne une impression de fraîcheur et de pureté » (2007, p.5). Aussi, le timbre de la voix de l'enfant est reconnaissable à ces caractéristiques. La voix est plus claire, très nette et le chant paraît plus léger. Cela tient à la taille de l'appareil vocal dans son ensemble autant qu'aux mécanismes d'émission.

1.1.3.3 Les conséquences pédagogiques

Morié considère qu'il faut faire attention aux hauteurs des chansons. Si la chanson est trop grave, « l'enfant aura tendance à poursuivre de la même façon et chantera ces notes lourdement » (1998, p.1). De plus, si la chanson est trop aiguë, certains enfants ne pourront pas atteindre cette note et continuer la chanson. Comment faire dans ces cas-là ? Morié donne plusieurs pistes :

- Changer la tonalité du début de la chanson pour que l'élève puisse la chanter dans sa tessiture de voix. Puis petit à petit, le professeur des écoles revient à la tonalité d'origine.
- Dans le cas d'une chanson trop grave pour les élèves, elle propose de faire chanter une note plus aiguë et de descendre jusqu'à la note de départ voulue. Il faut que les élèves fassent régulièrement cet exercice vocal jusqu'à ce qu'ils soient à l'aise avec ces notes. Quand ils y arrivent nous pouvons alors enchaîner cet exercice avec le départ de la chanson.
- Transposer si la chanson nous le permet, un ton ou un demi-ton plus bas ou plus haut.

Morié propose aux enseignants un répertoire musical pour les enfants selon leur âge:

- *Pour le « cycle 1 : du do au sol »* (Morié, 1998, p.2)

Ce sont les jeux vocaux qui doivent être le plus exploités avec les enfants de deux ans et demi à cinq ans. Les professeurs des écoles doivent proposer des comptines, des chansons courtes et simples. L'objectif ici est d'habituer les élèves à chanter ensemble mais également à apporter du vocabulaire. Nous pouvons penser par exemple à la comptine numérique qui permet de retenir une mélodie mais aussi les nombres.

- *Pour le « cycle 2 : du do au do » (ibid)*

Il doit y avoir une évolution tout au long des cycles. Les enfants de cycle 2 ont entre 5 et 7 ans.

Nous pouvons continuer à leur faire apprendre des comptines mais celles-ci doivent être plus complexes, plus riches. Nous pouvons en plus des comptines faire apprendre certains chants aux élèves. La polyphonie peut être abordée au cycle 2. La pratique des jeux vocaux est bien entendue toujours indispensable, et ce à n'importe quel âge. Selon Morié, les élèves de cet âge sont capables d'« une plus grande justesse », d'un souffle maîtrisé, dosé et qui dure. Ils sont également capables d'une plus grande « précision rythmique » (1998, p.2).

- *Pour « le cycle 3 : du do au mi » (ibid)*

Les professeurs des écoles qui ont des élèves de cycle 3 ont de réelles possibilités de varier le répertoire musical proposé aux élèves. Ils peuvent par exemple leur faire écouter un « extrait d'opéra, de comédies musicales » (Morié, 1998, p.2) etc. Nous tenons à préciser ici la différence entre l'activité de chant et l'activité d'écoute. Bien entendu nous ne pouvons pas faire chanter à des élèves de cycle 1 un extrait de comédie musicale par exemple. Cependant, nous pouvons tout à fait leur faire écouter des musiques en des occasions variées : séances d'écoutes, diffusion pendant les temps de rangement ou même pendant les phases de retour au calme...

Le chant en canon est abordé au cycle 3, mais la séquence doit être bien construite progressive dans le temps car la polyphonie met du temps à se construire.

Les enfants au cycle 3 ont entre 7 et 11 ans. Nous rappelons que les élèves de cet âge apprennent « à varier leur timbre de voix » (ibid). Ils peuvent commencer à chanter avec des nuances et de l'expressivité. En somme, ils peuvent interpréter ce qu'ils chantent.

Morié nous précise que les élèves évoluent petit à petit. Ils font leurs essais, s'habituent à s'écouter et à chanter ensemble (1998)... C'est au fur et à mesure des progrès techniques et du développement des capacités d'écoute que la justesse devient plus précise.

1.2 LA PROBLEMATIQUE

Souvent, l'activité du chant choral est menée de manière collective avec plusieurs classes. Cependant, au cours de nos lectures, nous nous sommes demandées quelle serait la situation d'un élève qui ne chanterait pas juste : se sentirait-il intégré ou à l'écart du groupe? Pourrait-il évoluer au sein du groupe ou stagnerait-il ? Nous avons choisi de travailler sur ce sujet et nous sommes arrivées à la problématique suivante :

Comment les activités musicales proposées dans le cadre collectif de la classe peuvent-elles permettre les progrès individuels des élèves en chant ?

1.3 LES HYPOTHESES

Les progrès individuels en chant sont possibles dans un cadre de pratique collective à la faveur de la mise en œuvre cumulée des facteurs suivants :

- 1 : Pratique de jeux vocaux et rythmiques collectifs favorisant la maîtrise technique de la voix
- 2 : Pratiques d'écoutes favorisant l'acculturation mélodique

Justification des hypothèses :

- 1 : Nous pensons qu'une grande partie des difficultés vocales des enfants, par timidité, ou manque d'habitude de chant, vient d'une méconnaissance opérationnelle de leur voix, notamment de gestes vocaux maladroits en termes de registre. Des jeux vocaux spécifiques doivent pouvoir dans un cadre collectif permettre aux élèves de progresser dans la maîtrise et le développement du geste vocal. La voix est énergie et la justesse peut aussi être fragilisée par un manque d'engagement. Il s'agira donc aussi de donner une grande place à la relation rythme – chant pour dynamiser la voix.
- 2 : Les problèmes de justesse peuvent aussi provenir de difficultés de structuration de l'oreille mélodique. Aussi faisons-nous le choix, parallèlement à la pratique de chant, de mettre en œuvre des activités de développement de l'écoute et d'acculturation.

2. CADRE EXPERIMENTAL

Dans cette partie, nous présenterons dans un premier temps la séquence expérimentale et justifierons les choix.

Puis, dans un second temps, nous préciserons les critères d'observation et la méthode de recueil de données.

2.1 PRÉSENTATION GLOBALE DE LA SÉQUENCE EXPÉRIMENTALE

Afin de vérifier ces hypothèses, nous avons choisi de diviser les séances en trois phases distinctes :

- Une partie écoute qui va permettre aux élèves de développer leur acculturation tonale en prêtant attention aux structures mélodiques, en prenant conscience de la notion de hauteur grave/aigu et du cheminement de la mélodie. Les élèves écouteront des versions variées de différentes chansons et musiques, ils seront attentifs aux différences. Pour des raisons matérielles, cette partie s'effectuera en salle de classe.
- Une phase de travail vocal : les élèves effectueront des jeux vocaux destinés à mieux maîtriser leurs capacités vocales, notamment en termes de registre. Nous observerons aussi si ces « jeux vocaux et rythmiques » aideront les élèves à développer leur confiance en soi.
- Une partie apprentissage d'un chant. Nous avons choisi une chanson : *Charango et Siku*. Une connaissance préalable par les élèves de la mélodie de la chanson, de son rythme pourrait nous empêcher d'apprécier les évolutions. Les vocalises et le chant se feront dans la salle de musique.

La séquence est composée de 6 séances (voir annexe 2).

Les activités jalonnant la séquence ne sont pas choisies selon une progression. Nous supposons que l'évolution des capacités des élèves et donc leurs progrès en matière de chant, seront occasionnés par la répétition, au fil des séances, d'activités de même nature.

1^{ère} séance :

- Ecoute de deux versions de *Charango et Siku*. Inventaire des différentes caractéristiques de la première version, écoute de la seconde et comparaison.

- Découverte de différents jeux vocaux permettant de travailler la posture, la hauteur, les résonateurs. (voir annexe 2) Présentation des percussions corporelles que les élèves réaliseront durant les séances suivantes.
- Apprentissage du début de la chanson.

Séances 2 et 3 :

- Ecoutes :
 - ✓ Dans la séance 2 les élèves écoutent la chanson, *Makotoudé*.
 - ✓ Dans la séance 3 écoutes comparées de deux versions de *Laschia, ch'io pianga* d'Haendel.
- Jeux vocaux principalement centrés sur la notion de hauteur des sons d'une part et, jeux rythmiques avec des percussions corporelles.
- Apprentissage de la suite de la chanson.

Séance 4 :

- Ecoute : un extrait du concerto pour clarinette de Mozart. Usage de gestes, en imitant le professeur des écoles, destinés à suivre l'évolution de la mélodie, en termes de hauteur.
- Jeux vocaux et rythmiques travaillant principalement la hauteur, la durée des sons ainsi qu'un rythme régulier. Jeux de percussions corporelles.
- Chanson chantée par groupes.

Séances 5 et 6 :

- Ecoutes : deux pièces pour piano solo de Debussy (*Arabesque* et *clair de lune*). Les élèves écoutent et suivent en même temps une partition graphique des différentes hauteurs de notes jouées.
- Jeux vocaux et rythmiques travaillant principalement la hauteur, la durée des sons ainsi qu'une polyrythmie. Apprentissage de percussions corporelles.
- Chanson chantée par groupes.

2.2 PRÉSENTATION DES ACTIVITÉS MENÉES DURANT LA SÉQUENCE

2.2.1. Écoutes musicales

Durant chaque début de séance, nous choisissons de faire écouter des musiques aux élèves pour développer leur attention et leur écoute, qui pourront progressivement devenir de plus en plus fines. Les chansons ont été sélectionnées sur un critère mélodique.

Tout d'abord, nous avons trouvé cela intéressant que les élèves commencent par des écoutes comparées d'une même chanson (instruments différents, chanteurs, interprétations différentes ...). C'est le travail effectué durant les trois premières séances : écoute de différentes versions d'une même chanson (écoute d'une première version, commentaires, puis deuxième version et commentaires, et enfin inventaire des points communs et des différences).

Dans un but de diversité culturelle, les musiques ou chansons écoutées sont de diverses origines, par exemple chanson africaine ou musique baroque d'Haendel.

Nous choisissons dans les séances suivantes (séances 4 à 7) de faire écouter différentes musiques pour focaliser l'attention des élèves notamment sur un point : la notion de hauteur. C'est pourquoi, durant la 4^{ème} séance, les élèves écoutent un morceau du concerto pour clarinette de Mozart. Après une première audition, les élèves prennent connaissance du musicogramme de cette musique mettant en évidence la structure mélodique de l'extrait. Puis ils effectuent en même temps que nous des gestes relatifs à l'évolution mélodique de la musique: la main en bas quand c'est grave, en haut quand c'est aigu. Le but est de ressentir la notion de hauteur des sons et de prendre conscience du parcours mélodique. Pour les mêmes raisons, les élèves écoutent des musiques pour piano de Claude Debussy en regardant le « graphical score » (partition graphique évoluant en suivant les événements sonores d'une musique).

2.2.2. Jeux vocaux et rythmiques

Nous choisissons de mener différents «jeux vocaux et rythmiques » inspirés de deux DVD : Reibel, « le jeu vocal chant spontané » d'une part, et « Prêt à chanter » aux éditions du SCEREN d'autre part. Les ouvrages parcourus pour notre étude font souvent référence aux

propositions de jeux vocaux formulées par Reibel. Nous y prêtons à notre tour intérêt et pensons que la pratique de certains jeux vocaux dans le cadre de notre problématique doit permettre aux élèves de prendre conscience de leur voix et de l'importance de la relation entre la voix et le corps. Jouer avec la voix permettra en effet aux élèves non seulement de se mettre en position d'écoute, d'éveiller leur concentration pour cette activité, de s'échauffer mais aussi de prendre peu à peu conscience qu'ils peuvent agir et développer leur voix en impliquant le corps. Reibel explique que le corps et la voix sont étroitement liés. Pour Habellion, « la pratique des jeux vocaux est à la fois le chemin à parcourir et l'objectif à atteindre. Elle permet à l'enfant comme à l'adulte d'acquérir une certaine maîtrise vocale, tout en s'inscrivant dans une pratique vivante » (2012 p.103). Aussi choisissons-nous d'intégrer des jeux vocaux dans la séquence, selon différentes rubriques ci-dessous mentionnées.

- Travail sur la posture :

« *Le jeu de Cro-Magnon* » (2007, DVD Guiomard et Détrée) : Les élèves chantent, tout d'abord une note continue sur la voyelle o. Puis, au signe du professeur des écoles, ils se mettent peu à peu en position d'hommes et de femmes de « Cro-Magnon » (dos vouté, genoux pliés, épaules en avant...). Ils vont là encore chanter la même note puis peu à peu reprendre une posture de chanteur. Cet exercice est un travail très positif pour la voix chantée. Ce travail permet aux élèves de se rendre compte de l'importance de la posture.

- Prise de conscience de la place de la voix :

« *Jeu surface coloré* » : (2006 DVD Reibel) à partir d'un schéma au tableau comportant les différentes voyelles, chaque élève chante sur une note tenue, en passant d'une « voyelle sombre (ou ai...) à une voyelle claire (a, o, i, u) ».

- Travail de l'ambitus de la voix

« *Jeu de la pluie* » (2006, Reibel) : chaque élève chante en partant du plus aigu de sa voix et allant vers le plus grave. Il s'agit d'une situation « en mélange », selon l'expression de Reibel. À l'image de gouttes de pluie, les mouvements sonores chantés par les élèves ne sont pas synchrones. Il s'agit de prendre conscience de sa voix, en termes de registre. Le jeu en mélange devrait permettre à des élèves d'abord hésitants ou timides d'oser progressivement agir vocalement.

Gammes : monter et descendre la gamme sur « les bonbons c'est bon » en partant du do (do ré mi ré do) puis monter en vocalises (2007, Guiomard et Détrée).

« *Jeu de la balle du son* » (2007, Guiomard et Détrée) : Les élèves vont faire comme s'ils avaient chacun une balle dans la main (tenir la main fermée). Ils vont la lancer très loin et vont la regarder jusqu'à ce qu'elle soit tombée. Puis ils prennent une deuxième balle, « une balle de son ». Les élèves vont donc faire un son quand elle est en l'air puis font descendre le son. Ce jeu peut permettre aux élèves d'enrichir, de développer le registre de leur voix indépendamment de toute contrainte de justesse. Il s'agit aussi d'un jeu faisant travailler la continuité du souffle et la projection de la voix.

- *Le jeu des sirènes*: cela peut permettre aux élèves qui chantent "en bourdon" de prendre conscience de la notion de hauteur du son et de sentir la différence entre le grave, le médium et l'aigu. Il s'agit de jouer avec les différentes hauteurs et de jongler de l'une à l'autre.

- Prise de conscience et travail des résonateurs :

« *Jeu des cloches* » (2006 Reibel) : Les élèves chantent a _____ o _____ en les faisant durer, chacun à sa vitesse, chacun sa note.

« *Le jeu des tourbillons* » (Ibid.) : les élèves chantent i i i i i de plus en plus
é é é é

vite jusqu'à ce que cela fasse iéiéié. Ce jeu permet donc de travailler les sons tenus, mais aussi le souffle. Cependant ils devront, une fois l'exercice bien connu, s'arrêter doucement, donc maîtriser l'arrêt.

« *Jeu de son harmonique* » (Ibid) : les élèves passent d'une voyelle à une autre très lentement sur la même note.

- Jeu de communication :

« *Passage du son* » (Ibid) : Les élèves sont en cercle. Ils vont se passer un son et accompagnent cette transmission d'un geste de soi vers l'autre. Nous pensons que ce type de jeu très simple peut permettre à des élèves de prendre confiance et plaisir, en jouant avec leur voix dans une situation ne risquant pas de les mettre en échec.

- Jeux rythmiques :

« *Pulsations régulières* » (Ibid) : les élèves vont dire plic ploc plic ploc de manière régulière. Ce qui va les entraîner à ne pas accélérer ni ralentir lors du marquage de la pulsation.

« *Polyrythmie* » (Ibid) : les élèves par groupes, vont chanter des syllabes de manière synchronisée sur des niveaux dédoublés de pulsation :

Tic tac tic tac tic tac tic tac (tous les temps),

ploc ploc ploc ploc (un temps sur deux)

Ting Ting (un temps sur quatre)

Ce jeu permet de garder un rythme pendant le temps demandé sans accélérer ni ralentir alors que d'autres font un autre rythme.

Percussions corporelles : Les élèves vont faire des percussions corporelles en chantant une chanson.

Nous escomptons que les jeux rythmiques et de percussions corporelles accompagnent et libèrent l'énergie et les « gestes » vocaux.

2.2.3. Les chansons

Prolongeant les choix précédents, les chansons proposées aux élèves seront également de nature rythmique, sélectionnées pour leur caractère entraînant et leur degré équilibré de difficulté. La première chanson, apprise pour l'évaluation diagnostique, s'intitule *Samba lé lé*. La seconde chanson, apprise dans les différentes séances de la séquence et prise pour l'évaluation finale, s'intitule *Charango et Siku*.

Les différentes étapes d'apprentissage des chansons sont :

- Première écoute de la chanson
- Discussion autour de la chanson (de quoi la chanson parle, lieu...)
- Apprentissage de la chanson :
 - Le professeur des écoles chante la phrase A (1^{ère} phrase). Les élèves la répètent plusieurs fois.
 - Puis le professeur des écoles chante la phrase B (2^{ème} phrase). Les élèves répètent la phrase B plusieurs fois.

- Le professeur des écoles chante les phrases AB puis c'est au tour des élèves de chanter. Etc.

Une fois la chanson apprise par tous, les élèves la chantent, accompagnés tout d'abord par le professeur des écoles qui les soutient vocalement. En effet, la chanson vient d'être apprise et les élèves n'ont pas encore sa maîtrise. Petit à petit, les élèves chantent sans cet accompagnement vocal. Une fois la chanson bien maîtrisée, certains peuvent chanter en solos ou en duos.

2.2 MODALITES DE RECUEIL DE DONNEES

L'analyse sera menée à partir d'évaluations effectuées selon certaines modalités:

- Chronologie de l'évaluation :
 - évaluation diagnostique,
 - évaluation menée au fil des séances,
 - évaluation finale.
- Public évalué :

Il nous paraît bienvenu d'observer l'évolution des élèves sous deux angles :

- évaluation globale du groupe d'une part,
- évaluation individuelle de quelques élèves d'autre part (cf. 3.1.2). Durant l'évaluation diagnostique où chaque élève a été évalué, nous avons choisi cinq élèves au regard de leurs difficultés en chant. Il s'agit d'apprécier leur évolution tout au long de la séquence.

- Grille d'évaluation

Ces évaluations sont menées à l'aide d'une grille d'observation.

Pour recueillir au mieux les données qui nous permettront de valider ou non nos hypothèses, nous évaluerons les élèves au moyen d'une grille d'observation (*cf annexe 1*) constituée de différents critères observables et classées en trois catégories :

- les critères d'interprétation de la chanson :
 - *Justesse mélodique* : les notes chantées doivent être justes.
 - *Précision rythmique* : le rythme doit être suivi tout au long de la chanson.
 - *Articulation* : Le texte chanté doit être audible, compris par tous.

- des critères comportementaux :
 - *La posture* : qui permet au chanteur d'avoir une position adaptée pour chanter. En effet, si le chanteur se tient de manière trop raide, l'émission du son sera forcée. A l'inverse, une position trop relâchée engendrera une voix insuffisamment soutenue.
 - *La qualité de la technique de respiration* : comme nous l'avons dit précédemment la voix est un instrument à vent. C'est pourquoi, apprendre à respirer par le « ventre » est nécessaire et indispensable pour chanter.
 - *La motivation* : Il s'agit d'un point important, la motivation et l'engagement corporel dans le chant étant intimement liés.
 - *L'écoute de soi et écoute des autres* : avoir une attitude d'écoute, trouver sa place dans le groupe, s'écouter et avoir conscience de la qualité de son chant.

Remarques : Mener l'évaluation en matière de chant d'une manière générale, et dans un contexte collectif en particulier, présente des difficultés spécifiques.

Pour certains des critères, l'évaluation menée relève d'un regard subjectif, non scientifiquement observable, non quantifiable. Il en est ainsi de l'écoute de soi et des autres, ainsi que de la motivation. Pour les autres critères, qui sont plutôt objectifs, la difficulté réside dans le caractère collectif du cadre d'observation. Notre recherche consiste précisément dans la possibilité de faire progresser chaque élève en chant dans le cadre d'une activité vécue collectivement.

Il est donc indispensable pour la pertinence de notre évaluation dans le cadre de cette recherche, que les élèves soient entendus individuellement. On ne peut toutefois pas imposer à l'élève de chanter seul. C'est pourquoi pour des raisons de pertinence pédagogique ainsi que pour l'observation dans le cadre de notre recherche, nous solliciterons parfois le chant individuel sans toutefois l'ordonner.

L'évaluation sera menée en amont (diagnostique) puis au terme de la séquence (finale). Nous évaluerons également les élèves en les observant au fil des séances, notamment les élèves que nous suivons plus particulièrement dans le cadre de notre recherche. Chaque fin de séance fait immédiatement l'objet de prise de notes relatives aux critères ci-dessus mentionnés.

Recueillir des données tout en menant des séances présente des difficultés. Aussi choisissons-nous de filmer les séances de chant. Il s'agit d'avoir ainsi une modalité supplémentaire d'observation. Il est en effet délicat de suivre la progression des élèves, sur le plan individuel, tout en animant collectivement le groupe. Filmer les séances nous permet donc d'adopter un autre rôle, celui de l'observateur, essentiel pour mener l'évaluation et accompagner les progrès des élèves.

3. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

Afin de mener l'analyse, nous reprendrons les différents critères d'observations figurant dans la grille et qui sont inventoriés ci-dessus, et nous présenterons les résultats tout d'abord au niveau de la classe en général puis, plus spécifiquement, pour les quelques élèves choisis.

3.1 PRÉSENTATION DE L'ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE

3.1.1 Le groupe classe

Au niveau du regard global sur le groupe classe, nous constatons :

- S'agissant des critères comportementaux :

D'une manière largement majoritaire, la classe s'avère motivée. Elle s'implique dans l'activité de manière satisfaisante et propice aux apprentissages. Si les élèves ont déjà une expérience du chant choral dans cette école, ils doivent toutefois encore progresser, notamment dans la manière de se positionner quand ils chantent. En effet, en termes de postures, de nombreux élèves se tiennent en appui sur une seule jambe et révèlent ainsi un manque d'implication corporel dans le chant.

- s'agissant des critères d'interprétation:

La justesse d'ensemble est défaillante. Les élèves de cette classe ne semblent pas avoir d'habitude d'écoute, ni de recherche de justesse d'ensemble. En effet, d'une part la conduite mélodique est incertaine et, d'autre part, les élèves ne semblent pas prêter attention à l'homogénéité de la tonalité.

En revanche, les élèves chantent avec précision au niveau rythmique.

3.1.2 Etude de cas : cinq élèves

Tableau 1 : Résultats de l'évaluation diagnostique des élèves choisis

	Comportements				Interprétation		
	Motivation	Ecoute de soi et des autres	Posture	Respirations	Articulation	Respect du rythme	Justesse de la voix
L'élève A	Il n'aime pas chanter. Il n'est donc pas du tout motivé.	Il a une bonne écoute de soi et des autres.	Il ne se tient pas droit et se balance d'une jambe à l'autre.	Ses respirations sont bien placées.	Il chante plutôt en marmonnant, n'articule pas bien.	Il suit le rythme de la chanson.	Il a une voix très grave. Il a commencé à muer. Il ne chante pas juste. Son ambitus paraît trop court.
L'élève B	Il n'a aucune motivation. Se désintéresse totalement de la musique.	Il a une bonne écoute de soi mais parle au lieu d'écouter les autres.	Il n'a pas une posture de chanteur.	Il essaye de tenir le plus longtemps possible. Ne respire donc pas bien.	Il ne connaît pas bien les paroles car il se désintéresse de la chanson.	Il n'arrive pas à chanter dans le rythme.	Il a une voix grave mais n'a pas commencé à muer : il ne chante pas les bonnes notes.
L'élève C	Elle est motivée.	Elle a une bonne écoute des autres mais pas de soi.	Elle ne se tient pas droit.	Elle place bien ses respirations.	Elle articule bien.	Elle suit bien le rythme de la chanson.	Elle ne chante pas juste du tout.
L'élève D	Élève très motivée.	Elle a une très bonne écoute des autres mais pas de soi.	Elle a une bonne posture de chanteuse.	Elle place bien ses respirations.	Elle articule bien.	Elle suit bien le rythme de la chanson.	Elle n'arrive pas à monter dès que les notes sont un peu aiguës.
L'élève E	Élève motivé.	Il a une bonne écoute des autres mais pas de soi.	Il se tord les mains. Il a une attitude stressée.	Il place bien ses respirations.	Il articule bien.	Il suit le rythme de la chanson.	Chaque note de la chanson est fausse.

3.2 ÉVALUATION FINALE

3.2.1. Groupe classe

À la fin de la séquence, nous constatons une nette évolution du niveau de la classe dans le chant. Les élèves sont pour la plupart bien impliqués, voulant chanter seuls. La chorale donne un ensemble qui chante plutôt juste.

- Critères comportementaux :

L'écoute dans cette classe est globalement satisfaisante. Les élèves s'écoutent les uns les autres et il n'y a pas de moqueries. D'une manière générale, les élèves sont solidaires, leur motivation en chant choral s'est développée. Durant les activités d'écoute, les élèves s'avèrent attentifs et la plupart d'entre eux aiment beaucoup écouter les différentes œuvres. S'agissant d'œuvres toujours nouvelles pour eux, ils témoignent ainsi d'un certain plaisir de découverte.

S'agissant de la posture, les élèves l'ont travaillée durant la première séance, au travers d'un petit jeu (cf. jeu sur la posture, présenté p.20). Depuis, l'impact est net : les élèves, d'une manière générale, adoptent une position de chanteur.

- Critères d'interprétation :

Les élèves sont bien en rythme et l'écoute qu'ils ont les uns envers les autres les aide. L'évolution la plus nette réside dans l'amélioration d'ensemble de la justesse. Les élèves qui chantaient moins justes se sont améliorés et la classe chante globalement mieux. Tout au long de la séquence, nous constatons à quel point ils ont pris confiance en eux. Les premiers jeux vocaux mis en œuvre auront plutôt constitué un tâtonnement pour les élèves. Sans avoir l'habitude de ce genre d'activités, et donc parfois déstabilisés, ils ont au fur et à mesure, pris de l'assurance et se sont pleinement investis dans les jeux vocaux, osant davantage et découvrant ainsi de nouvelles possibilités vocales.

3.2.2. Etude de cas : cinq élèves

On le voit, l'évolution d'ensemble est satisfaisante. Il convient toutefois d'observer les progrès espérés pour les quelques élèves faisant plus particulièrement l'objet de notre évaluation. A la fin de la séquence, la grille d'analyse a été reprise :

Tableau 2 : Résultats de l'évaluation finale

	Comportements				Interprétations		
	Motivation	Ecoute de soi et des autres	Posture	Respiration	Articulation	Respect du rythme	Justesse de la voix
L'élève A	Il a une meilleure motivation.	Il a une bonne écoute des autres.	Sa posture est bonne posture.	Ses respirations sont bien placées.	Son articulation est meilleure.	Il suit le rythme de la chanson.	Il n'est pas dans la même tonalité que les autres mais cela est juste.
L'élève B	Il n'est toujours pas motivé.	Il a une bonne écoute de soi mais continue à ne pas écouter les autres.	Il n'a pas une posture de chanteur.	Ses respirations sont maintenant bien placées.	Il ne connaît pas bien les paroles	Le rythme est suivi mais pas longtemps.	Il ne chante toujours pas juste.
L'élève C	Elle est toujours motivée.	Elle continue d'avoir une bonne écoute des autres mais a des difficultés à s'écouter.	Elle a les mains derrière le dos.	Elle place bien ses respirations.	Elle articule bien.	Elle suit le rythme de la chanson.	Elle baisse au lieu de monter. Dès qu'il y a une note aigüe, elle baisse. Le reste est juste.
L'élève D	Elle participe tout le temps : est très motivée.	Elle a une bonne écoute des autres mais pas de soi.	Elle se tien en position de chanteuse.	Elle place bien ses respirations	Elle articule bien.	Elle suit bien le rythme de la chanson	Elle n'arrive pas à monter. Quand la chanson monte, elle n'arrive pas à atteindre la bonne note.
L'élève E	Il a une bonne motivation	Il n'écoute pas les autres parle et veut chanter plus fort qu'eux.	Il se tord les mains vers le diaphragme.	Il place bien ses respirations.	Il articule bien.	Il a tendance à accélérer.	Grande amélioration : il arrive à monter haut. Cependant, chaque dernière note des phrases est fausse.

3.3 ANALYSE

3.3.1. L'élève A

Au début de la séquence, l'élève A participait aux différentes activités sans aucune motivation : il ne chantait pas vraiment, préférait se taire ou bien le faisait trop doucement. Il n'était jamais volontaire pour chanter et montrait son mécontentement dès que l'on commençait la musique.

Durant l'évaluation diagnostique, nous avons remarqué que sa voix était grave, ayant déjà commencé à muer. C'est pourquoi, dès qu'il chantait, même faiblement cela s'entendait. De plus, l'air de la chanson était méconnaissable. Le rythme était cependant bien tenu.

A la fin de la séquence, cet élève a beaucoup évolué : il chante mieux ; plus fort plus juste. Au fil des séances, il a su s'intégrer dans les différentes activités vocales et rythmiques. Nous pouvons donc nous demander à quoi sont dues ces évolutions.

Tout un travail d'encouragement a eu lieu pour qu'il puisse découvrir les capacités de sa voix et reprendre confiance en lui. Au cours de la séance 4, il a réussi à prendre sa voix de tête et en a paru extrêmement surpris. Nous avons alors constaté qu'il venait de se rendre compte de ses possibilités dans les aigus. Cette séance semble lui avoir redonné confiance en lui. Nous pensons que les différents jeux vocaux et rythmiques ont permis cette évolution. Au cours des séances suivantes, il utilisait sa voix de tête lors des jeux vocaux mais, en revanche, jamais pendant les chansons.

Pourquoi continue-t-il à chanter comme cela alors qu'il a tout à fait les capacités de chanter avec une voix plus légère ? En observant son comportement dans certains jeux vocaux, nous faisons l'hypothèse qu'il associe voix aiguë et voix féminine. Nous nous interrogeons sur cette hypothèse. Y a-t-il là une explication possible au défaut de justesse du chant, au-delà de cette classe, de certains des élèves garçons ? Il conviendrait alors pour des élèves de cycle trois notamment, de faire des écoutes de voix, qu'il s'agisse de musiques classiques, de chansons... permettant aux élèves de constater la grande diversité des voix, en termes de registre et de techniques tant pour ce qui est des femmes que des hommes. Pour cet élève, ce travail sur les différentes voix de chanteurs (des hommes étant basses et d'autres ténors) pourrait éventuellement lui permettre d'assumer sa voix de tête.

Il a beaucoup évolué. En effet, à la fin de la séquence, bien que ne chantant pas à la même hauteur que les autres (plus grave) il chante plutôt juste. Il ne fait plus de commentaires durant les séances de musique et participe volontiers aux activités demandées. Il s'est rendu

compte des capacités de sa voix, ce qui a provoqué un changement au niveau du comportement : implication plus importante, motivation grandissante. Il a surtout pris confiance en lui, ce qui lui a permis d'oser chanter.

Nous pensons pouvoir conclure que cet élève ne chantait pas juste à cause d'une méconnaissance de sa voix et d'un manque de confiance en lui qui l'empêchait de la faire évoluer. Les jeux vocaux ont permis à cet élève de découvrir les capacités de sa voix, l'ont aidé à reprendre confiance et lui ont permis de commencer à prendre plaisir à chanter.

3.3.2. L'élève B

Durant l'évaluation diagnostique, nous avons remarqué que cet élève ne chantait pas juste du tout : la chanson était méconnaissable. De plus, cet élève montrait son total désintérêt de la musique puisque les paroles n'étaient pas sues et le rythme non tenu.

L'élève B semblait faire un blocage au niveau de sa voix. C'était l'élève le moins impliqué. Dans la partie 1.3, nous avons expliqué que le manque d'implication pouvait être dû à un manque de confiance en soi. Cela s'est justifié pour cet élève puisqu'il mettait en œuvre des stratégies d'évitements : faire rire les autres, ne pas réaliser correctement le travail demandé. Il chante en fait très peu au sein du groupe et ne demande bien sûr jamais à chanter seul. Il manifeste un désintérêt total pour le chant et ne semble pas concerné par ce qui est demandé. Cependant, nous pensons avoir compris les raisons de ce comportement trop tard et n'avons donc pas pu travailler cela avec lui.

Nous avons pu constater qu'il ne semble pas avoir un problème d'oreille, il se rend d'ailleurs compte qu'il ne chante pas juste et en est probablement complexé. Nous avons constaté tardivement pendant la séquence qu'il est très stressé durant les jeux vocaux et que de ce fait, il ne s'y implique pas. Aussi ne gagne-t-il pas confiance en ses possibilités vocales et ne prend-il pas plus plaisir à chanter.

A la fin de la séquence, cet élève ne chante pas juste et son désintérêt continue de se manifester à travers les paroles de la chanson qui ne sont toujours pas mémorisées. Nous pensons qu'il conviendrait à cet élève de poursuivre les jeux de découverte de la voix précédés d'un encouragement spécifique pour qu'il puisse vraiment prendre confiance en lui. Nous pouvons aussi proposer davantage de percussions corporelles. En effet, cet élève

s'implique plus sereinement dans ce genre d'activités, lui permettant d'évoluer : il arrive maintenant à garder le rythme d'une chanson.

3.3.3. L'élève C

Durant l'évaluation diagnostique, l'élève C ne chantait pas juste du tout mais était tout de même très impliquée. Elle chantait plutôt fort et sur un rythme correct. Peut-être était-ce dû à une difficulté de structuration mélodique. Elle ne semblait d'ailleurs pas consciente de son défaut de justesse. En outre, cette élève n'avait pas une posture de chanteuse, ne se tenant pas droite, ce qui montrait un manque d'implication dans le chant.

A la fin de la séquence, nous avons pu constater que cette élève chante pratiquement juste la mélodie : excepté les fins de phrase où elle baisse systématiquement au lieu de monter. À la faveur du premier jeu, et des sollicitations, elle adopte une bonne position pour chanter.

Nous faisons l'hypothèse que les activités d'écoutes, centrées sur les évolutions et structurations mélodiques auront pu aider cette élève à prendre conscience de l'intonation dans une chanson. Les différentes versions écoutées auront peut-être sensibilisé cette élève notamment aux différences entre les chansons proposées, aux changements de hauteurs et d'intensité. Ces écoutes ont provoqué des discussions sur les hauteurs, voire une imitation parfois. Le fait de vivre ces imitations, de les visualiser lui auront peut-être permis d'améliorer sa capacité d'écoute ainsi que l'acculturation de son oreille interne aux échelles tonales. Elles ont pu occasionner une prise de conscience. Cette élève a changé sa manière de chanter. Elle qui chantait très fort, l'intensité de sa voix a diminué au fil des séances jusqu'à arriver à une harmonisation avec le reste de la classe. Elle chante maintenant de manière plus douce. Cette élève a certes encore quelques difficultés avec les différentes hauteurs mais a beaucoup évolué musicalement. Elle semble à l'aise pour chanter et ne montre pas de signes d'intenses efforts.

Ainsi nous pouvons remarquer que l'hypothèse selon laquelle la pratique d'écoute de musique permet aux élèves une acculturation à l'échelle tonale et une prise de conscience de la structuration mélodique semble vérifiée chez cette élève.

3.3.4. L'élève D

Cette élève présente des difficultés pour monter dans les aigus : elle ne parvient pas du tout à monter haut. Sa tessiture est très réduite. Elle fait toutefois preuve d'une grande motivation et s'implique volontiers dans les différentes activités dès le début de la séquence. Elle est d'ailleurs toujours la première à lever la main lorsqu'il s'agit de chanter individuellement.

Nous ne constatons pas de grands changements en fin de séquence. Cette élève n'arrive toujours pas à monter, ce qui entraîne des fausses notes. Sa motivation n'a pas diminué et elle est toujours prête à chanter. Tout comme l'élève C, peut-être ne se rend-elle pas compte que certaines notes chantées ne sont pas justes ? De plus, nous constatons une difficulté de registre, cette élève trouve difficilement sa voix de tête. Les différents jeux vocaux n'ont toutefois pas permis une amélioration dans ce cas.

Nous devons alors nous interroger sur cette permanence de la difficulté : S'agit-il dans son cas d'une difficulté de registre et la séquence aura peut-être été trop brève ? Ou s'agirait-il d'une difficulté de structuration mélodique ? Ou bien d'une manière de chanter avec entrain mais sans conscience et attention suffisantes au parcours mélodique ? Voire de l'impact du stress à chanter seul ou à deux devant la classe, le chant étant quelque chose d'intime, engageant de la pudeur.

3.3.5. L'élève E

Cet élève s'est beaucoup amélioré. En effet, durant l'évaluation diagnostique, il n'arrivait pas à chanter juste. La quasi-totalité des notes qu'il chantait étaient fausses.

A la fin de la période, il chante plutôt juste hormis toutefois les fins de phrase. De plus, il paraît très stressé lorsqu'il chante : corps hyper tendu... Il est volontaire, très concentré sur les notes, le rythme... et se relâche sur les fins de phrase ce qui provoque des fausses notes. Cependant le reste de la chanson est parfaitement juste.

L'évolution de cet élève est spectaculaire. Probablement les jeux vocaux lui auront permis de placer sa voix, d'en découvrir les capacités et la maîtrise, ainsi que la possibilité de chanter sur la même note que les autres. Il a sans doute pris confiance en sa voix et en ses capacités à chanter juste. L'écoute a pu aussi avoir une incidence sur lui (apprentissage de l'attention auditive et/ou amélioration de l'acculturation tonale).

La séquence a donc eu un impact net et positif sur les capacités de cet élève. A la faveur de quel élément parmi les écoutes ou/et les jeux vocaux et rythmiques a-t-il évolué ? Si l'évolution est nettement constatée, la cause ne peut être affirmée avec certitude.

3.3.6. Retour sur les hypothèses et sur la problématique

Au terme de cette expérimentation, nous pensons devoir mentionner les limites et préciser l'intérêt de notre étude.

S'agissant des limites, il est clair qu'une étude sur une seule classe avec un nombre restreint d'élèves ne peut permettre de tirer des conclusions généralisables. A titre d'exemple, parmi d'autres possibles, le seul choix des chansons peut avoir une incidence sur la qualité des résultats. Seule une étude plus large sur le plan quantitatif pourrait permettre d'apporter des conclusions. Nous souhaitons, en revanche - c'est le sens de notre travail de recherche - que l'étude de cas réalisée puisse contribuer à comprendre les difficultés de chant et les moyens de les pallier.

Il nous semble intéressant de constater à travers les cas étudiés la diversité des situations.

Suite à cette analyse, nous pensons pouvoir conclure que l'hypothèse selon laquelle la pratique de jeux vocaux et rythmiques collectifs favorise la maîtrise de la technique vocale a été vérifiée chez plusieurs élèves. Cependant, nous pouvons nous demander si c'est la pratique de jeux vocaux ou la pratique musicale plus largement qui occasionne l'évolution. C'est d'ailleurs là une autre limite de notre étude. Nous observons un impact positif de la séquence sur les capacités vocales des élèves. Cependant plusieurs facteurs sont en jeu, et il est difficile au sein même du panel d'élèves choisis, d'apporter des conclusions irréfutables, alors même que la séquence a eu pour la plupart des élèves un impact positif sur leurs capacités vocales.

Nous pouvons aussi constater que l'hypothèse selon laquelle les pratiques d'écoutes favorisent l'acculturation mélodique ne peut pas être vérifiée en si peu de temps. Certains élèves ne se rendent pas compte qu'ils ne chantent pas « juste » et, développer son attention à la faveur des musiques écoutées semble présenter une incidence favorable. Le résultat positif constaté sur un élève parmi les cinq ne suffit certes pas à vérifier cette hypothèse mais encourage à continuer de travailler dans ce sens.

Revenons maintenant à la problématique qui, nous le rappelons, était : Comment les activités musicales proposées dans le cadre collectif de la classe peuvent-elles permettre les progrès individuels des élèves en chant ?

Comme précisé plus haut, le groupe classe a progressé. L'activité chant choral est collectivement vécue et réalisée de manière plus qualitative en fin de séquence, en termes de justesse, de cohésion rythmique et d'écoute. La plupart des élèves ont progressé y compris ceux davantage suivis pour notre étude et ce, dans le cadre même d'activités menées collectivement.

Si nous ne pouvons conclure sur la causalité de tel ou tel facteur, nous pouvons toutefois constater les progrès effectués lors d'un travail sur quelques semaines seulement. Chaque élève a évolué positivement, d'une manière ou d'une autre, chacun à son rythme. La mise en place d'écoutes analytiques et de jeux vocaux et rythmiques a permis dans un contexte collectif les progrès individuels de manière notable et satisfaisante. Ce travail n'a pourtant duré que quelques semaines.

Nous pensons, en outre, pouvoir à l'avenir utiliser d'autres techniques pour permettre les progrès de certains élèves, par exemple des jeux d'imitation lors même de l'interprétation de chansons. Il s'agit alors pour un élève qui le souhaiterait de chanter seul, puis pour un autre élève volontaire de l'imiter. Il est attendu que ces situations d'imitation contribuent à pallier des difficultés de registre.

Notre recherche n'apporte certes pas de conclusions définitives. Le chant est complexe, les difficultés de voix chantées émanent de plusieurs causes possibles décrites dans notre première partie et vérifiées dans notre expérimentation. Avoir le souci des progrès individuels dans un contexte collectif est ainsi chose difficile. Les différents élèves, dont on a analysé les progrès, témoignent de la diversité et de la richesse des cas : ne pas chanter juste ne présente pas la même réalité et les mêmes causes d'un enfant à un autre. Nous l'avons vu, certains enfants ne chantent pas juste et n'aiment pas chanter, alors que d'autres ne chantant pas juste manifestent un réel plaisir à chanter...

4. EFFETS SUR LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE ET CONCLUSION

Rappelons par souci de rigueur que notre étude ne permet pas de conclusions définitives pour des raisons exposées plus haut. Elle nous aura pourtant permis de constater tout à la fois la diversité des difficultés de certains élèves en chant, et l'évolution différente d'un élève à l'autre, suite aux stratégies de remédiation.

Le chant est très complexe, il est intimement lié à la personnalité, aux émotions, à la pudeur, au tempérament, à l'image de soi. En chantant, l'enfant s'exprime, s'extériorise, s'expose, alors même qu'il ne maîtrise pas toujours sa technique. La confiance en soi joue également un rôle important. C'est pourquoi, il s'avère intéressant, pour que l'élève arrive à chanter, de consolider ou d'éveiller la confiance par des jeux vocaux et rythmiques qui soudent le groupe classe et qui permettent à chacun d'y trouver sa place. De plus, si les élèves ont l'habitude de chanter ensemble, ils se sentiront en confiance et cela s'en ressentira dans la qualité de leur chant. Pour certains élèves, comme envisagé dans notre étude, le simple fait de cette pratique collective régulière va occasionner les progrès, plaçant le chant dans un cercle vertueux composé d'expérience, de plaisir et de confiance. Pour d'autres, en revanche, y compris pour certains élèves prenant plaisir à l'activité, les progrès n'ont pas eu lieu.

Dans le cadre du chant choral en classe, voire d'une chorale d'école, il est difficile de faire évoluer les élèves ayant un défaut de justesse ou de place de voix... Mais notre étude tend à montrer la possibilité de les faire progresser, à la faveur d'hypothèses sur les causes, et de stratégies pédagogiques de remédiation (sauf difficultés pathologiques d'oreille ou d'appareil vocal).

Ce travail nous aura permis d'apprendre à tenir compte des élèves en difficulté dans le cadre spécifique d'une activité collective. Compte tenu de l'impossibilité de réponses par la différenciation, nous cherchons toutefois à ne pas « oublier » ces élèves, en proposant des activités d'expression qui gardent du sens pour tous, mais qui jouent aussi le rôle de remédiation pour certains.

Le chant choral à l'école est considéré comme une activité musicale prioritaire pour des raisons artistiques mais aussi pour des raisons d'harmonie sociale. Cependant il ne faut pas oublier de prêter attention aux élèves en difficultés dans cette discipline. Reste d'ailleurs à mener ces remédiations avec tact, en évitant une stigmatisation contreproductive. Reste

aussi, notre étude aura sur le point suivant été menée sans prise de position clairement définie, à s'interroger sur la manière d'accompagner l'élève dans cet apprentissage. Ainsi, par exemple, quelle conscience l'élève doit-il avoir des apprentissages en jeu, à quel moment des phases d'apprentissage faut-il les définir de manière à ce que l'enfant soit acteur en conscience de l'apprentissage, tout en évitant plusieurs risques possibles que seraient la stigmatisation, la honte, la technicité, l'absence d'expression... ?

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Sitographie :

- Abry-Durand I. (2012) repéré à http://www.ac-grenoble.fr/savoie/pedagogie/docs_pedas/mue/index.php?num=995
- Dictionnaire Larousse <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/chorale/15675>
- Mercier N. (2013) Qu'est ce que la voix ? *L'actualité*. Repéré à <http://www.lactualite.com/sante-et-science/science/quest-ce-quune-voix/>
- Ministère de l'éducation Nationale Circulaire du 21/09/2011 le chant choral à l'école, au collège et au lycée repéré à http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=57498
- Ministère de l'éducation Nationale. Bulletin officiel (2008) repéré à http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CE2_CM1_CM2.htm
- Ministère de l'éducation Nationale, Bulletin officiel (2015), repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/35/1/BO_SPE_11_26-11-2015_504351.pdf
- Vulgaris Médical : Encyclopédie médicale repéré à <http://www.vulgaris-medical.com/encyclopedie-medicale/corde-vocale>
- CPEM et les MRA Art et Culture à dominante Musique du département du Rhône (2006-2007) l'activité chorale à l'école primaire et pratiques, repéré à https://www2.ac-lyon.fr/enseigne/arts-culture/IMG/pdf/DOSSIER_CHORALE_Dec07.pdf
- Jambresic S. (2012), La spécificité de la voix de l'enfant, site de l'académie de Lyon repéré à : http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/loire/ressources/histoire-arts/IMG/pdf/La_specificite_de_la_voix_de_l_enfant.pdf
- Morié S. (1998), conseillère pédagogique dans l'académie de Toulouse : Particularités physiologiques de la voix de l'enfant repéré à : http://pedagogie.ac-toulouse.fr/politique-educative-31/arts-et-cultures/files/Particularites_physiologiques_de_la_voix_de_l-1.doc

- Références bibliographiques :

- Fain G. (2007) Les petites pommes du savoir : *De la parole au chant, qu'est ce que la voix ?* Edition le Pommier

- Kolodziej C. (2004) *Mémoire chants et chorales: apports comportementaux*. IUFM Académie de Montpellier
- Miroudot L, (2000), Sciences de l'éducation musicale ; *Structuration mélodique et tonalité chez l'enfant*, Condé sur Noireau : L'Harmattan.
- Leroy J-L, Terrien P. , Girault H., Zurcher P., Transon E., Duvillard J. , Habellion D., Jaccard S., Vallaincourt J., Gouin J-M, Marschal-Richard M. , Boudinet G., Labussière A. , Charles X, Sha Xiong, (2012), *La voix et l'éducation musicale, contribution à la réflexion et à l'action pédagogique (II)* Condé sur Noireau : L'Harmattan
- Rondeleu L.J, (1977) *Trouver sa voix*, petit livre pratique de travail vocal, Edition du Seuil,
- Trevarthen et Gratier (2005) « *Voix et musicalité: nature, émotion, relations et culture* (ed.) La Voix Dans Tous ses États. Paris/Toulouse: ERES.
- Sous la direction de Vignal M, (2001), *Dictionnaire de la Musique* Larousse.
- Zurcher P, (2010) , *Le développement musical de l'enfant : les quatre temps de la musique* ; Paris, L'Harmattan,

- Articles de revues périodiques :

- Ferveur, C. et Attigui, P. (2007). « Origines de la voix, voix des origines : éléments de réflexion pour une métapsychologie de la phonation », *Champ psy*, n° 48, p. 23-51.

- Conférences :

- Fournier C. (1997), « Connaître, utiliser, préserver sa voix chantée », Conférence à l'Ecole d'Orthophonie de Lyon.

- DVD :

- Guiomard J, Détrée F. (2007) *Prêt à chanter* CRDP de l'académie de Versailles : CDDP du Val d'Oise, aux éditions du SCEREN
- Reibel G. (2006) *Le jeu vocal, chant spontané*, Paris : MK2 éd

ANNEXES

Annexe 1 : grille d'observation évaluation diagnostique

Prénom de l'élève	Comportements		Critères corporels			Interprétation	
	Motivation	Ecoute de soi et des autres	Posture	Respiration	Articulation	Respect du rythme	Justesse de la voix

Annexe 2 : Séquence menée en classe

<i>Séquence d'éducation musicale</i>		CE2/CM2
SOCLE COMMUN DES CONNAISSANCES	COMPETENCES I . O .	
<ul style="list-style-type: none"> - interpréter de mémoire une chanson, participer avec exactitude à un jeu rythmique ; repérer des éléments musicaux caractéristiques simples ; - connaître quelques éléments culturels d'un autre pays ; 	<i>Education musicale</i>	
	<ul style="list-style-type: none"> ☛ pratiquer des activités concernant la voix et l'écoute : jeux vocaux, chants divers, en canon et à deux voix, en petits groupes ou en formation chorale. ☛ Ces pratiques vocales peuvent s'enrichir de jeux rythmiques sur des formules simples joués sur des objets sonores appropriés ☛ Pratiquer des activités d'écoute pour permettre aux élèves de s'exercer à comparer des œuvres musicales, découvrir la variété des genres et des styles selon les époques et les cultures. ☛ Percevoir et identifier des éléments musicaux caractéristique de la musique écoutée. ☛ Pratiques vocales et pratiques d'écoute contribuent à l'enseignement de l'histoire des arts 	
<u>Séance I :</u> <u>découverte</u>	<p>1) <i>Ecoute d'une chanson en plusieurs versions</i> ; Les élèves écoutent Charango et Siku dans les deux versions, discussions sur les points communs et différences</p> <p>2) <i>Premiers « jeux »</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Jeux vocaux</i> : « <u>jeu de cro Magnon</u> ». Comparaison des deux postures <ul style="list-style-type: none"> « <u>jeu les cloches</u> » : faire durer les a_____o en les faisant durer, chacun sa vitesse et chacun sa note. « <u>Jeu de la pluie</u> » : du plus aigu au plus grave de notre voix même si tous, n'ont pas la même note. - <i>Jeux rythmiques (percussions corporelles)</i> : apprentissage d'un chant avec percussions corporelles... <p>2) <i>Apprentissage du début de la chanson</i></p>	
<u>Séance 2</u>	<p>1) <i>Ecoute de la chanson en plusieurs versions</i> : Les élèves écoutent makotoudé et discussions.</p> <p>2) <i>Jeux vocaux et rythmiques</i></p> <p><i>Jeux vocaux</i> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - « <u>faire la balle des sirènes</u> »: Faire le geste de lancer loin une balle. Quand la balle est en l'air, faire un son, sur la hauteur qu'on veut. Le faire durer jusqu'à ce que la balle retombe (faire retomber le son) 	

	<ul style="list-style-type: none"> - « <u>Refaire le jeu des cloches</u> » : (a o en les faisant durer, chacun sa vitesse et chacun sa note et <u>le jeu de la pluie</u> : (du plus aigu au plus grave de notre voix même si tous, n'ont pas la même note), puis le faire évoluer, plusieurs gouttes, chacun sa vitesse - « <u>Sur les bonbons c'est bon</u> » : do ré mi ré do....etc..puis partir faire sol fa mi ré do, puis la sol fa mi ré do..... <p><i>Jeux rythmiques (percussions corporelles) : apprentissage d'un chant avec percussions corporelles...</i></p> <p>3) <i>Apprentissage de la suite de la chanson</i></p>
<p><u>Séance 3</u></p>	<p>1) <i>Écoute d'une chanson en plusieurs versions : lachi'a puis discussion</i></p> <p>2) <i>Jeux vocaux et rythmique</i></p> <p><i>Jeux vocaux:</i></p> <p>« <u>Jeu surface coloré</u> » : Schéma au tableau avec un a o é i ou u. Les élèves passent d'une voyelle sombre (ou ai...) à une voyelle claire (a, o, i, u).</p> <p>« <u>le jeu des cloches</u> » puis faire le « <u>jeu des tourbillons</u> » : les élèves chantent i i i i de plus en plus vite jusqu'à ce que cela fasse iéiéié. é é é é</p> <p><u>Refaire « le jeu de la pluie » avec plusieurs gouttes, puis en montant et en descendant.</u></p> <p>« <u>Sur les bonbons c'est bon</u> »: do ré mi ré do....etc..puis partir du sol fa mi ré do, puis la sol fa mi ré do.....</p> <p><u>Jeu des sirènes</u>...moi qui le fais, les élèves suivent, puis un élève le fait...</p> <p><i>Jeux rythmiques (percussions corporelles)</i></p> <p>3) <i>Fin de l'apprentissage de Charango et Siku.</i></p>
<p><u>Séance 4</u></p>	<p>1) <i>Écoute de l'extrait du concerto pour clarinette de Mozart en plusieurs versions :</i></p> <p>1^{ère} écoute, à la fin exposé le musico gramme.</p> <p>2^{ème} écoute suivre avec le musico gramme</p> <p>Puis faire les gestes aigus ou grave suivant si cela monte ou descend. Les élèves m'imitent. <i>L'objectif est la prise de conscience des hauteurs par l'imprégnation et l'imitation</i></p> <p>2) <i>Jeux vocaux et rythmique</i></p> <p>- <i>Jeux vocaux :</i></p> <p><u>Passage du son</u> : Passer le même son dans le cercle en faisant le geste de passer le son.</p> <p><u>Jeu des sirènes</u> : puis partir d'une note sur la voyelle a, monter en sirène puis redescendre sur i en faisant les gestes.</p> <p><u>Jeu de son harmonique</u> : les élèves passent d'une voyelle à une autre très lentement sur la même note</p> <p><u>Gammes</u> : Sur la musique de « de son bras il danse de son bras il danse) monter d'un demi ton à chaque fois do ré mi ré do....etc..puis partir faire sol fa mi ré do, puis la sol fa mi ré do.....</p> <p><u>Pulsation</u> : chanter <u>plic ploc</u> régulier comme une pulsation le but est de ne pas accélérer puis <u>jeu Tdd</u> . Au geste du meneur les élèves s'arrêtent puis reprise</p>

	<p>après un second geste avec une note plus haute. Mais avec toujours le même rythme</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jeux rythmiques (percussions corporelles) dom pi lom pas dom 3) Rechanter la chanson. Chanter en deux groupes, ils se répondent
<p><u>Séance 5</u></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Ecoute de la musique Arabesque de Debussy en regardant les différents graphiques de hauteurs 2) Jeux vocaux et rythmiques <ul style="list-style-type: none"> - Jeux vocaux : <ul style="list-style-type: none"> « <u>Passage du son</u> » : Passer le même son dans le cercle en faisant le geste de passer le son. « <u>Jeu des sirènes</u> ». « <u>Jeu de son harmonique</u> » : les élèves passent d'une voyelle à une autre très lentement sur la même note « <u>Polyrythmie</u> » : les élèves par groupe, vont effectuer un rythme différent sur une onomatopée « <u>Gamme</u> »: Sur la musique de « de son bras il danse de son bras il danse) monter d'un demi ton à chaque fois.... - Jeux rythmiques (percussions corporelles) dom pi lom pas dom 3) Rechanter la chanson. Chanter en deux groupes, ils se répondent
<p><u>Séance 6</u></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Ecoute de la musique Clair de lune de Debussy en regardant les différents graphiques de hauteurs 2) Jeux vocaux et rythmiques <p>Jeux vocaux :</p> <ul style="list-style-type: none"> « <u>Passage du son</u> » : Passer le même son dans le cercle en faisant le geste de passer le son. « <u>Jeu des sirènes</u> ». « <u>Jeu de son harmonique</u> » : les élèves passent d'une voyelle à une autre très lentement sur la même note « <u>Polyrythmie</u> » : les élèves par groupe, vont effectuer un rythme différent sur une onomatopée « <u>Gamme</u> »: Sur la musique de « de son bras il danse de son bras il danse) monter d'un demi ton à chaque fois.... <p>Jeux rythmiques (percussions corporelles) dom pi lom pas dom</p> <ol style="list-style-type: none"> 3) Rechanter la chanson. Chanter en deux groupes, ils se répondent

Année universitaire 2015-2016

Master 2 *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

Mention Premier degré

Titre du mémoire : La voix de l'enfant en chorale

Auteur : Mme Blandine Aoun

Résumé :

Ce mémoire porte sur la voix chantée d'élèves de cours élémentaire et cours moyen.

Le chant est souvent présent à l'école. Les élèves chantent en chorale dans leur classe, ou en regroupement de classes. Cependant, ceux présentant des difficultés en chant progressent-ils ? Nous nous intéressons au concept de chant choral, nous étudions le fonctionnement de la voix chantée, les spécificités de la voix de l'enfant, et les causes possibles des difficultés. Nous sommes arrivées cette problématique: Comment les activités musicales proposées dans un cadre collectif peuvent-elles permettre les progrès individuels des élèves en chant ?

Différentes réponses sont proposées: la pratique de « jeux » améliore la maîtrise vocale et rythmique des élèves ; l'écoute de musiques occasionne une prise de conscience de la notion de mélodie et une acculturation tonale. Une séquence a été menée avec des élèves de CE2/CM2 pour analyser l'évolution de la classe et plus spécifiquement de certains élèves. Les six séances de cette séquence (hors évaluation diagnostique et finale) permettent de travailler la voix, le rythme, et l'écoute.

Nous constatons des progrès que nous tentons d'analyser sur les plans de la technique, de l'engagement, de la qualité d'interprétation et de la confiance en soi.

Mots clés : Education musicale ; La voix chantée ; La chorale à l'école ; CE/ CM ; Jeu vocal et rythmique; écoute de musique ; Justesse mélodique, précision rythmique ; acculturation mélodique

Summary :

This work focuses on the singing voice during CE2 and CM2.

The song is often present at school. Students sing in chorus in their class, or class reunion. However, those with vocal difficulties are they progressing?

We consider the concept of choral singing, we study the work of the singing voice, the specifics of the voice of the child, and the possible causes of difficulties.

We arrived to this issue: How musical activities offered in a group setting can allow individual progress of students in singing?

Suggested answers: the practice of "games" improves vocal and rhythmic mastery of students; listening to music causes an awareness of the concept of melody and tonal acculturation.

A sequence was conducted with students from CE2 / CM2 to analyze the evolution of the class and more specifically of some students. The six sessions of this sequence (excluding diagnostic and final evaluation) allow working voice, rhythm and listening.

We note the progress that we are trying to analyze in terms of technique, commitment, quality of interpretation and self-confidence.

Key words :

Music Education; The singing voice; The choir at school; CE / CM; vocal and rhythmic play; listening to music; accuracy melodic, rhythmic precision; melodic acculturation.