



# Une entrée musicale dans le parcours du langage : petite section de maternelle

Karène Gardarin

► **To cite this version:**

| Karène Gardarin. Une entrée musicale dans le parcours du langage : petite section de maternelle. Education. 2017. dumas-01620162

**HAL Id: dumas-01620162**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01620162>**

Submitted on 9 Feb 2018

**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.

**ECOLE SUPERIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'EDUCATION  
DE L'ACADEMIE DE PARIS**

**UNE ENTREE MUSICALE  
DANS LE PARCOURS DU LANGAGE  
Petite section de maternelle**

**Karène Gardarin**

**MEMOIRE DE MASTER MEEF**

Mention Premier degré

**Sous la direction de Cyrille Rault-Grégorio**

2016-2017

Mots-clés : univers sonores, langage, développement de l'enfant,  
réseau d'éducation prioritaire

# TABLE DES MATIERES

<b>INTRODUCTION :</b> .....	<b>2</b>
<b>PREMIÈRE PARTIE : APPORTS THÉORIQUES.</b> .....	<b>3</b>
<b>1.1. Le développement de l'enfant.</b> .....	<b>3</b>
1.1.1. Le développement psychomoteur :.....	3
1.1.2. Le développement des processus psychiques (affectivité, intelligence et langage) :.....	6
1.1.3. Oreille et audition :.....	9
<b>1.2. Le rôle de l'éveil musical dans le développement du langage.</b> .....	<b>10</b>
<b>1.3. Les « univers sonores » et les programmes officiels.</b> .....	<b>13</b>
<b>DEUXIÈME PARTIE : DESCRIPTION ET ANALYSE DES DÉMARCHES PÉDAGOGIQUES MISES EN ŒUVRE.</b> .....	<b>16</b>
<b>2.1. Le contexte socio-culturel et les profils langagiers.</b> .....	<b>16</b>
<b>2.2. Présentation de la séquence-projet principale.</b> .....	<b>18</b>
<b>2.3. La musique au cœur de la gestion de classe et du « devenir élève ».</b> .....	<b>20</b>
<b>2.4. Les activités musicales ludiques comme vecteur de motivation.</b> .....	<b>22</b>
<b>2.5. La musique comme vecteur de communication, d'expression créative.</b> .....	<b>23</b>
2.5.1. Les interactions entre élèves et la place de l'imitation : .....	24
2.5.2. Le corps dans l'expression musicale : .....	24
<b>2.6. La musique comme vecteur d'acquisitions langagières.</b> .....	<b>25</b>
2.6.1. Les activités d'écoute inhérente à l'acquisition du langage et à la construction d'une culture commune : .....	25
2.6.2. L'exploration des instruments, source de compétences lexicales :.....	27
2.6.3. Le développement de la conscience phonologique à travers comptines et jeux vocaux :.....	27
2.6.4. Les activités d'imprégnation de structures syntaxiques : .....	28
2.6.5. Vers le langage écrit... la symbolisation : .....	28
<b>2.7. Point sur l'évaluation de ma séquence :</b> .....	<b>29</b>
<b>CONCLUSION :</b> .....	<b>32</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	<b>33</b>
<b>ANNEXES</b>	

# INTRODUCTION :

J'ai choisi ce thème de mémoire d'une part car j'ai pris conscience que je connaissais assez mal le domaine des « univers sonores », d'autre part parce que celui-ci semblait pouvoir répondre à un questionnement et un besoin dans ma classe, à savoir comment mieux accompagner de très jeunes élèves dans le parcours d'apprentissage du langage. J'entends le langage comme moyen d'expression, de communication entre les élèves et les adultes mais aussi entre pairs, et comme ensemble de compétences relatives à la maîtrise de la langue française.

Le contexte scolaire, l'âge de mes élèves et leurs profils langagiers ont suscité pour moi de nombreuses observations et interrogations dès le début de l'année. S'agissant d'une école classée « cœur de REP », selon la dénomination employée par la coordonnatrice de la circonscription, le contexte socio-culturel des élèves semblait influencer de manière significative l'entrée des élèves dans les apprentissages. Je reviendrai sur ce point en seconde partie de mémoire.

Par ailleurs, le fait que de la majorité des élèves n'aient pas encore 3 ans en septembre, puisqu'il s'agit d'une classe de très petite et petite sections, plaçait la problématique du langage au cœur de mes préoccupations. Il était primordial de mettre en place un mode de communication avec ces enfants qui découvraient l'école, pour les accueillir au mieux et créer dès les premiers jours un climat de confiance. De nombreux élèves ne parlant pas et parfois ne comprenant pas le français, cette rencontre a représenté pour moi une certaine surprise et une difficulté.

Au cours des premières semaines, construire des séquences d'apprentissage en tenant compte de ce contexte et de ce public de jeunes enfants a représenté un réel défi professionnel. Aucune proposition pédagogique ne semblait jouer son rôle et les questions de gestion de classe prenaient le pas sur les objectifs visés.

Puis j'ai eu un jour de décembre l'heureuse surprise d'entendre chanter une élève qui ne parvenait pas à s'exprimer verbalement, pas même pour dire « bonjour ». Elle chantait d'une petite voix basse tout en faisant les gestes, alors même que je désespérais que mes élèves ne semblent pas avoir mémorisé les comptines répétées depuis le début de l'année. Je suivais alors en parallèle les cours d'éducation musicale à l'Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education et découvrais ainsi de nouvelles perspectives d'apprentissage dans le domaine des « univers sonores ».

J'ai ainsi choisi un sujet de mémoire me permettant de répondre à une problématique pédagogique ainsi qu'à une volonté d'approfondir mes recherches sur la musique, le développement psychomoteur et langagier des jeunes enfants. J'interrogerai ma pratique, au regard des connaissances théoriques sur le sujet, pour tenter de mettre en évidence quelle est l'influence des activités musicales sur le développement de l'enfant et plus particulièrement celui du langage, condition d'entrée des élèves dans les apprentissages.

# PREMIÈRE PARTIE : APPORTS THÉORIQUES.

*« Le langage est essentiel pour le développement de l'enfant et pour tous ses apprentissages puisque c'est une dimension, et souvent une condition, de l'acquisition de nombre d'autres compétences. Il est aussi permanent, intégré à toutes les activités et à la vie de l'enfant dans l'école parce qu'il s'acquiert en situation, et non selon des modalités formelles de transmission qui s'apparenteraient à des " leçons ". Ainsi, cette priorité ne se conçoit pas aux dépens des autres domaines d'activité mais à partir d'eux. »*<sup>1</sup> Le langage est ainsi décrit dans le document d'accompagnement des programmes de 2002 intitulé *Le langage à l'école maternelle*, à la fois comme « objet d'apprentissage » et comme « vecteur du développement ».<sup>1</sup>

Cette première partie de mémoire vise à montrer en effet comment sont imbriqués dans cette relation d'interdépendance langage et développement de l'enfant, initiation musicale et développement, et plus particulièrement musique et langage.

*« Langue et langage sont indispensables pour communiquer et accéder à la culture, mais c'est en installant les enfants dans la communication et dans la culture que l'école maternelle les conduit à acquérir et à perfectionner langue et langage : on perçoit la complexité de cette relation où le même objet est, à certains égards, à la fois conséquence et condition. »*<sup>1</sup>

## **1.1. Le développement de l'enfant.**

Seront présentés ici les éléments principaux du développement de l'enfant qui sont en lien avec les compétences en jeu dans l'éducation musicale, à savoir le développement psychomoteur et le développement des processus psychiques, parmi lesquels l'affectivité, l'intelligence et le langage.

### **1.1.1. Le développement psychomoteur :**

La psychomotricité, terme récent datant du début du siècle, est décrit par Josianne Lacombe<sup>2</sup> comme « le développement de l'activité motrice traversé par celui du psychisme qui permet à l'être humain d'acquérir d'une part des gestes adaptés à un but, organisés dans l'espace et dans le temps,

---

<sup>1</sup> *Le langage à l'école maternelle*, documents d'accompagnement des programmes, CNDP, 2002.

<sup>2</sup> *Le développement de l'enfant de la naissance à 7 ans*, Josianne Lacombe, De Boeck, 2010.

latéralisés, et de se représenter d'autre part son corps, d'en avoir une image (le schéma corporel) ». Sans relation avec le psychisme, « la motricité est celle d'un robot » précise-t-elle.

Elle souligne le pouvoir des sens qui « nous relie au monde extérieur » et ainsi l'importance de stimuler les fonctions sensorielles, en particulier l'ouïe, la vue et le toucher étant donné « le rôle important qu'ils jouent dans le développement de l'être humain et dans tous les apprentissages », la défaillance de l'un d'entre eux entraînant « des troubles, des retards voire des absences d'apprentissages dans certains domaines s'ils ne sont pas dépistés et compensés »<sup>3</sup>. Elle préconise ainsi des exercices de prise de conscience de l'oreille, d'identification de bruits, d'expression corporelle, d'identification de l'intensité et de localisation des bruits, pour développer l'attention auditive, l'écoute de soi et d'autrui et enfin le langage et la communication.

L'oreille est par ailleurs mise en relief par Lacombe au sujet de la latéralité, inhérente au développement psychomoteur. Celle-ci présente selon elle une « asymétrie dans ses fonctions : la droite reconnaît et retient mieux les éléments linguistiques alors que la gauche serait dominante pour la perception de la musique »<sup>3</sup>.

La motricité regroupe la locomotion et la préhension, auxquelles s'ajoute un aspect psychologique « donnant à l'activité motrice un sens de communication ou "langage corporel" »<sup>3</sup>. Lacombe indique que de deux à trois ans, la motricité devient « représentation » avec « l'acquisition de la permanence de l'objet d'une part et l'apparition de l'imitation d'autre part »<sup>3</sup>. Après trois ans, la motricité « se structure en gestes de plus en plus précis, appelés *coordination*, donnant sens à l'espace et au temps »<sup>3</sup>. L'enfant progresse ainsi vers l'autonomie.

Parmi les activités favorisant l'épanouissement de la motricité chez l'enfant, Lacombe cite les comptines et chansons mettant en action les mains et les doigts, pour développer la coordination manuelle, ainsi que l'expression corporelle.

Le corps représente, selon Bustarret, « l'un des premiers signes d'écoute musicale et rythmique donné par l'enfant »<sup>4</sup>. C'est aussi, selon elle, son premier plaisir musical, et l'école doit rester « attentive à cette expression spontanée, lui laisser sa place et la valoriser » mais aussi et surtout « enrichir et structurer le vocabulaire de ce langage du corps »<sup>4</sup>.

A travers l'expression corporelle et la danse, l'enfant va apprendre à « coordonner ses gestes, aidé par la pulsation musicale ». Or « l'acquisition du schéma corporel est un des prérequis du langage »<sup>4</sup> souligne-t-elle. La dimension sociale, l'intégration dans un groupe, constitue enfin un enjeu de la pratique des rondes et jeux dansés, grâce au plaisir de faire tous ensemble et en même temps, comme le soulignent également les instructions officielles : les « expériences corporelles visent à développer la coopération, à

---

<sup>3</sup> *Le développement de l'enfant de la naissance à 7 ans*, Josianne Lacombe, De Boeck, 2010.

<sup>4</sup> *L'oreille tendre*, Anne H. Bustarret, Enfance Heureuse, 1995.

établir des rapports constructifs à l'autre, dans le respect des différences, et contribuent ainsi à la socialisation »<sup>5</sup>.

Bustarret démontre ainsi que la musique et l'écoute jouent un rôle dans le développement psychomoteur de l'enfant, et inversement, elle affirme que le corps et le geste sont les instruments pour réaliser cette éducation musicale. Elle conseille notamment d'utiliser l'appui de la mémoire corporelle jusqu'à quatre ans dans l'apprentissage des comptines et là encore de favoriser les rondes et jeux dansés.

Selon elle, « les mouvements et les déplacements vont également permettre à l'enfant de prendre conscience du temps et de l'espace »<sup>6</sup>. A propos de structuration de l'espace, Lacombe rappelle que c'est à partir du corps comme point central que se construit le monde réel et imaginaire, faisant référence aux recherches de Piaget sur l'espace réel et à la théorie psychanalytique créant un « espace imaginaire médiatisé par le corps »<sup>7</sup>. La période de deux à sept ans est ainsi marquée par le « passage d'un espace perceptif (ou sensori-moteur) dont la perception est dépendante de l'action immédiate, à un espace représentatif (ou intellectuel) »<sup>7</sup>.

L'enfant de petite section perçoit donc l'espace à partir des informations sensorielles qu'il reçoit (informations visuelles, tactiles et auditives), de l'activité motrice et de l'affectivité. L'espace, réel et imaginaire, résulte en effet selon Lacombe « d'un tissage complexe »<sup>8</sup> entre ces trois dimensions. On comprend alors l'intérêt des exercices sensori-moteurs qui font appel à la manipulation, à l'exploration, à l'action, composantes essentielles du parcours musical qui sera présenté dans la seconde partie de ce mémoire. Lacombe cite par exemple des activités sur les caractéristiques des éléments de l'espace (forme, couleur, dimensions, matière) visant à affiner les capacités de comparaison et de classement, ce qui fait écho aux explorations d'objets sonores et d'instruments.

Enfin, il est question de structuration du temps, indissociable de l'espace selon Piaget, quand on évoque les activités motrices. Lacombe cite Piaget qui définit le temps comme « la coordination des mouvements »<sup>7</sup>. Parmi ses caractéristiques, on trouve l'ordre et la succession, la durée, l'intervalle, la vitesse et le rythme. L'auteure, au sujet de ce dernier, nous indique que « vers deux ans, l'enfant accompagne spontanément une musique rythmée par des mouvements de son corps »<sup>8</sup>. Là encore, Lacombe remarque que la conscience du temps n'est pas innée, elle s'élabore pendant l'enfance d'abord au niveau du vécu corporel, accompagné du langage, puis devient intellectuelle. Elle précise aussi que sa construction renvoie à une dimension psychologique, « car le temps c'est l'histoire de la vie »<sup>8</sup>.

---

<sup>5</sup> *Les programmes officiels de l'école maternelle*, MEN, 2015.

<sup>6</sup> *L'oreille tendre*, Anne H. Bustarret, Enfance Heureuse, 1995.

<sup>7</sup> Piaget cité par Josianne Lacombe, *Le développement de l'enfant de la naissance à 7 ans*, De Boeck, 2010.

<sup>8</sup> *Le développement de l'enfant de la naissance à 7 ans*, Josianne Lacombe, De Boeck, 2010.

Lacombe présente la règle de jeu « chacun son tour » comme emblématique des exercices favorisant la perception de l'ordre et de la succession. Certaines comptines à gestes, dont je citerai plus loin « L'indien et l'hippopotame », proposent une succession d'événements dans le temps. La durée d'écoute de bruits et de musique ou l'alternance de musique et de silence accompagnant des actions motrices, la transcription des intervalles donc des silences à l'écoute d'une mélodie, les déplacements dans l'espace avec changements de vitesse en fonction de la pulsation, et enfin les frappés de rythmes participent ainsi à l'élaboration du temps chez l'enfant.

Bustarret met aussi en évidence le rôle, chez les tout-petits, des bruits qui rythment le quotidien et aident l'enfant à se situer dans l'espace lorsque leur source s'y inscrit. Quand ils sont liés à des activités précises (manger, dormir, se laver), souligne-t-elle, ils deviennent aussi un repère dans le temps. Nous verrons dans la seconde partie comment créer des repères sonores dans le contexte scolaire pour développer les compétences spatio-temporelles.

### **1.1.2. Le développement des processus psychiques (affectivité, intelligence et langage) :**

Une autre dimension doit être prise en compte, pouvant constituer un atout ou un obstacle aux apprentissages en général, à savoir l'affectivité. En effet, selon Bustarret, celle-ci « bloque ou active toutes les perceptions, toutes les acquisitions »<sup>9</sup>, particulièrement dans le domaine de l'émission vocale. La voix, les gestes trahissent bien souvent notre état affectif, et ceci est contagieux précise-t-elle. Ainsi, « toute activité sonore tend vers la communication »<sup>9</sup>, si l'on veut bien se prêter à ce jeu de la communication.

A nous, enseignants, de trouver les situations favorables et motivantes, dans un contexte bienveillant, pour mettre en jeu la perception et la production de sons nécessaires à la communication, qu'elle soit verbale ou non-verbale.

Bustarret évoque aussi la dimension affective d'une berceuse ou du jeu instrumental à travers un exemple d'interaction entre une mère et son enfant prématuré, hospitalisé ou frappé d'un handicap sensoriel, moteur ou mental. Le plaisir éprouvé par un enfant quel qu'il soit démontre l'intérêt de ces outils dans le développement psycho-affectif de l'enfant.

J'entends la communication, dont il sera question dans ce mémoire, au sens étymologique du terme, à savoir l'action de mettre en commun, de partager. Les élèves sont en effet amenés à s'exprimer à travers les activités musicales de manière individuelle dans le but de partager leurs trouvailles, leurs sensations, avec les autres, lors des bilans d'activités notamment. Ils transmettent ainsi aux autres des

---

<sup>9</sup> *L'oreille tendre*, Anne H. Bustarret, Enfance Heureuse, 1995.



informations sur ce qu'ils entendent, ce qu'ils font, en parlant mais aussi en utilisant des gestes, leur corps, des instruments.

Les programmes de l'école maternelle soulignent cet aspect au sujet du langage oral : « *L'enfant apprend à entrer en communication avec autrui et à faire des efforts pour que les autres comprennent ce qu'il veut dire. Chacun arrive à l'école maternelle avec des acquis langagiers encore très hésitants. Entre deux et quatre ans, les enfants s'expriment beaucoup par des moyens non-verbaux et apprennent à parler* »<sup>10</sup>.

« Communiquer avec les autres au travers d'actions à visée expressive ou artistique »<sup>10</sup> représente un des enjeux de l'école, formulé ainsi dans les programmes. L'objectif du domaine « agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques » est de permettre aux élèves de « découvrir et d'affirmer [leur] propres possibilités d'improvisation, d'invention et de création en utilisant [leur] corps. L'enseignant utilise des supports sonores variés (musiques, bruitages, paysages sonores...) ou, au contraire, développe l'écoute de soi et des autres au travers du silence »<sup>10</sup>.

Cette dimension sociale, présente dans l'éducation sonore, est au premier plan des programmes du cycle : « l'école maternelle structure les apprentissages autour d'un enjeu de formation central pour les enfants : Apprendre ensemble et vivre ensemble »<sup>10</sup>.

La connaissance du développement psycho-affectif de l'enfant s'est enrichie grâce à la psychanalyse et à Françoise Dolto, citée par Lacombe, qui a témoigné de l'importance de la parole donnée aux enfants : « c'est la parole qui humanise »<sup>11</sup> selon elle.

L'intelligence, autre outil du psychisme de l'être humain, est définie par Piaget comme « un moyen d'adaptation au milieu extérieur »<sup>11</sup>. Celui-ci présente ainsi le développement intellectuel comme étroitement lié à l'affectivité et la motricité puisque c'est « une construction progressive s'édifiant à partir des interactions entre l'enfant et le monde extérieur »<sup>11</sup>. L'âge de mes élèves correspond au stade de l'intelligence dite « pré-opératoire » (de deux à sept ans) qui succède à l'intelligence « sensori-motrice ». Cette étape commence avec la première apparition de la « représentation symbolique » et s'achève par « la pensée intuitive », adaptée au réel mais encore liée à la manipulation, à l'action car sans raisonnement logique, qui appartient au stade suivant.

Selon Howard Gardner, cité par Catherine Valiant<sup>12</sup>, le langage fait partie des sept systèmes symboliques, au même titre que « le jeu de simulation, la représentation tri-dimensionnelle (modelage,

---

<sup>10</sup> *Les programmes officiels de l'école maternelle*, MEN, 2015.

<sup>11</sup> *Le développement de l'enfant de la naissance à 7 ans*, Josianne Lacombe, De Boeck, 2010.

<sup>12</sup> *Apprendre à parler dans les coins jeux*, Catherine Valiant, Ebla Editions 2014.

jeux de construction), la représentation bi-dimensionnelle (dessin), l'expression corporelle, la musique et le nombre »<sup>12</sup>. La fonction symbolique, liée à l'évolution des processus cognitifs, est décrite, dans son ouvrage *Apprendre à parler dans les coins jeux*, comme la capacité à « évoquer des personnes ou des objets qui ne sont pas là »<sup>13</sup>. Elle s'acquiert vers l'âge de deux ou trois ans. C'est grâce à cette fonction que « l'esprit humain construit ses univers de perception et de discours »<sup>13</sup>.

Lacombe affirme que « c'est l'apprentissage par les expériences qui favorise les connexions entre les neurones et développe les compétences intellectuelles »<sup>14</sup>. Selon elle, plus on stimule l'enfant quand il est jeune, plus on favorise le développement de ses potentialités en terme de maturation neurologique. L'apprentissage se fait ensuite « par l'expérimentation et par l'entraînement qui laissent des traces dans le corps »<sup>14</sup>. Lacombe conclut son propos par une affirmation essentielle pour notre profession : « c'est de la réussite que l'enfant tire le plaisir qui est l'énergie fondamentale de l'apprentissage »<sup>14</sup>, le plaisir n'excluant pas l'effort mesuré.

Selon les instructions officielles du Ministère de l'Education Nationale (MEN), « Le mot "langage" désigne un ensemble d'activités mises en œuvre par un individu lorsqu'il parle, écoute, réfléchit, essaie de comprendre et, progressivement, lit et écrit »<sup>15</sup>.

Le langage, d'après Lacombe, « recouvre la fonction d'expression et de communication, mises en œuvre au moyen d'un système de signes vocaux (parole) et éventuellement de signes graphiques (écriture) qui constitue une langue »<sup>14</sup>. Les organes cérébraux, phonatoires et l'appareil auditif sont en jeu dans son apprentissage, de même que le milieu extérieur et l'affectivité.

L'hypothèse de Piaget quand à sa construction, s'appuie sur le lien entre le développement du langage et les capacités cognitives nées de l'expérimentation du monde que fait l'enfant. La communication passe par l'imitation d'abord gestuelle, ensuite vocale. Lacombe rappelle que la perception, la compréhension et la production du langage évoluent selon des étapes universelles « dont la durée varie toutefois d'un enfant à l'autre : la phase pré-verbale et la phase verbale »<sup>14</sup>. A la fin de la deuxième année, « la plupart des enfants combinent ainsi des mots, marquent le genre et le nombre et fixent des connaissances grammaticales encore incomplètes »<sup>14</sup>. Les phrases produites se complètent entre deux et trois ans.

Le document d'accompagnement *Le langage à l'école maternelle* propose également des repères dans ce développement : « à partir de l'âge de trois ans environ, ils abandonnent progressivement les structures rudimentaires et s'approprient des constructions linguistiques de plus en plus conformes au

---

<sup>13</sup> *Apprendre à parler dans les coins jeux*, Catherine Valiant, Ebla Editions 2014.

<sup>14</sup> *Le développement de l'enfant de la naissance à 7 ans*, Josianne Lacombe, De Boeck, 2010.

<sup>15</sup> *Les programmes officiels de l'école maternelle*, MEN, 2015.

*langage de l'adulte (phrases de plus en plus longues et complexes correctement architecturées). Cette évolution qualitative s'accompagne d'une évolution quantitative importante sur le plan du vocabulaire (commencement de l'utilisation d'un vocabulaire traduisant émotions et sentiments)»<sup>16</sup>. L'articulation reste approximative et le maniement du « je » apparaît.*

Ces trois facultés du psychisme que sont l'affectivité, l'intelligence et le langage, se développent de manière interdépendante selon Lacombe. C'est pour cela que les enjeux liés aux compétences langagières ne sauraient être étudiés indépendamment des autres domaines.

### **1.1.3. Oreille et audition :**

Bustarret décrit ce « bel équipement prêt à fonctionner qui a besoin de se roder »<sup>17</sup> et le professeur Leipp parle d'une « vraie chaîne hi-fi assortie d'un ordinateur à mémoires multiples »<sup>17</sup>. L'oreille est aussi capable d'éviter toute saturation et cette attitude d'auto-régulation est à la fois réflexe et volontaire. C'est pour cela que l'on emploie l'expression « tendre l'oreille ». L'information sonore, explique Leipp, est transportée par transmission nerveuse jusqu'au cerveau dans l'aire auditive du cortex où elle est décodée en trois phases : perception et analyse du signal reçu, formation d'une image mentale et réponse effective gestuelle, vocale ou verbale. Notons aussi que la première phase implique une « mise en mémoire qui implique comparaison et classement de tout élément nouveau dans sa forme ou sa signification »<sup>17</sup>. Ces mémoires que le professeur Leipp compare à « des tiroirs où s'engrangent les données resteront profondément marquées par les moissons des premières années »<sup>17</sup>. Et ceci, précise-t-il, concerne aussi bien la musique que le langage.

Bustarret explique par ailleurs qu'au delà de la sensation, la perception résulterait d'un processus de choix dans une série d'alternatives possibles, de stimuli. Elle démontre que l'activité verbale est intimement liée à l'analyse et à la synthèse des signaux auditifs et qu'ainsi « la physiologie explique tant d'attitudes spontanées des tout jeunes enfants à l'audition de bruits : leur réaction motrice presque réflexe, leur attention soutenue, le déclenchement de gestes, de sons vocaux, de verbalisation chez les plus grands, leur facilité à tout imiter »<sup>17</sup>.

Perception auditive, mouvements, gestes, voix et langage sont ainsi présentés comme indissociables. En décrivant les mécanismes de la production vocale, Bustarret indique que les ordres sont transmis par des zones voisines des aires auditives du cortex, ceci dans le but de mettre en évidence l'interdépendance entre la réception et la production du son, que l'on retrouvera d'ailleurs dans les programmes officiels de l'école.

---

<sup>16</sup> *Le langage à l'école maternelle*, documents d'accompagnement des programmes, CNDP, 2002.

<sup>17</sup> *L'oreille tendre*, Anne H. Bustarret, Enfance Heureuse, 1995.

Comprendre les principes du fonctionnement de l'émission et de la réception me semble nécessaire pour l'éducateur qui peut ainsi savoir comment il est possible d'exercer ces mécanismes et quels en seront les enjeux.

Voyons désormais en quoi l'apprentissage musical peut être un vecteur du développement du langage, lui-même vecteur de développement au sens large.

## **1.2. Le rôle de l'éveil musical dans le développement du langage.**

Anne H. Bustarret, dans son ouvrage *L'oreille tendre*<sup>18</sup>, affirme qu'en jouant avec les sons et en cheminant ainsi vers une initiation musicale, les parents et autres éducateurs, « contribuent à la prévention d'éventuels troubles du langage ou de la lecture »<sup>18</sup>. Elle sous-entend ainsi l'importance de l'éducation auditive dans l'acquisition du langage oral et écrit, dès la petite enfance, l'enfant « étant doté d'une excellente oreille, particulièrement sensible aux bruits de la chaîne parlée ». Lacombe, elle aussi, met en évidence « le rôle primordial de l'oreille dans le développement du langage et de la communication »<sup>19</sup>. Elle propose des jeux visant à stimuler « l'aspect sensoriel de l'oreille, c'est-à-dire "entendre", mais aussi l'aspect intellectuel de cette sensorialité qui est "écouter" »<sup>19</sup> et dont l'objectif est de capter et d'identifier la nature des bruits.

C'est ainsi que le bruit enregistré d'un râteau peut être exploité au niveau du langage (onomatopée, comparaison avec la pioche, image mentale associée, description, évocation affective) et en musique (couleur sonore, résonances du métal, longueur du bruit, du silence). L'écoute de bruits enregistrés, qui peuvent être réentendus à volonté et isolés, représente une « bonne école d'attention »<sup>18</sup> d'après Bustarret, qui a démontré par ailleurs, à travers une étude sur l'identification, la sériation et la remémoration de sons, qu'un « travail spécifique d'apprentissage d'une attitude d'écoute affinée »<sup>18</sup> favorisait la parole et constituait un préalable à la lecture bien adapté. L'écriture et la lecture relèvent en effet de la « stimulation des fonctions auditives de discrimination »<sup>18</sup>. Les conditions de réussite de cette expérience mises en évidence par Anne H. Bustarret sont toutefois à noter puisque les élèves étaient répartis en petits groupes homogènes et le temps consacré à l'activité pouvait doubler si besoin. Nous reviendrons en seconde partie sur les modalités d'organisation de la classe qui constitue une problématique essentielle au sein de cette éducation auditive.

Contrairement au préjugé que l'on peut avoir, l'écoute, selon cette auteure, ne doit pas être silencieuse mais « active ». Certaines attitudes d'écoute sont spontanées, lorsque l'enfant imite de la voix ou du geste le son entendu par exemple, ou qu'il se lève comme si le loup du conte était dans la pièce, et

---

<sup>18</sup> *L'oreille tendre*, Anne H. Bustarret, Enfance Heureuse, 1995.

<sup>19</sup> *Le développement de l'enfant de la naissance à 7 ans*, Josianne Lacombe, De Boeck, 2010.

d'autres peuvent s'acquérir par un apprentissage. Bustarret dégage quatre attitudes acquises lors d'activités d'identification de bruits : prendre le temps d'écouter jusqu'à la fin, vérifier son choix en réécoutant, éliminer les bruits parasites par l'autodiscipline et focaliser son attention sur une source sonore.

Il faut par ailleurs tenir compte du fait que chaque enfant vit dans un monde sonore qui lui est propre, que le bruit est ainsi porteur d'une charge psychologique et qu'il existe là encore une « empreinte socioculturelle des bruits »<sup>20</sup>, très justement définie par Bustarret, qui fait le parallèle avec le vocabulaire au sujet du langage. J'en déduis que l'enseignant doit s'attacher à choisir des bruits se référant à un vécu commun, ceux de l'école par l'exemple, ou ceux de l'environnement proche, la maison ou la ville plutôt que la campagne dans notre cas.

L'écoute active des bruits mais aussi de la musique ou d'un conte participe ainsi à la construction des compétences langagières. Les exercices et jeux rythmiques ont aussi leur rôle à jouer. D'après Bustarret, l'acuité auditive de départ devra être complétée par d'autres qualités de l'oreille « qui ont besoin d'un exercice soutenu pour se développer », comme le « pouvoir de séparation temporelle »<sup>20</sup>. Celui-ci semble étroitement lié aux capacités de parole des plus jeunes et aux difficultés en dictée pour les plus grands, car il relève de la segmentation des unités sonores, et ainsi de la capacité à déceler les éléments successifs de la chaîne parlée. Les jeux rythmiques participent donc à l'amélioration de l'audition en développant cette « perception de séparation »<sup>20</sup>. La perception d'un rythme est « prédictive de la lecture »<sup>20</sup> et la parole aide la mémorisation de rythmes, comme nous le verrons à travers un exemple dans la deuxième partie.

L'émission vocale, la mémoire, le rythme, l'attention sonore, la discrimination constituent ainsi, d'après cette spécialiste, ce qui peut progresser, dans l'audition, grâce à la musique, son rythme, ses timbres, ses variations d'intensité.

Les instructions officielles invitent aussi à « affiner l'écoute » puisque « les activités d'écoute visent prioritairement à développer la sensibilité, la discrimination et la mémoire auditive »<sup>21</sup>.

Le langage ne relève toutefois pas seulement des capacités d'écoute, de perception, mais bien entendu aussi de la production. Les jeux d'oreille et de voix proposés par Bustarret participent également au développement de compétences musicales et langagières.

Le mime-son par exemple, consiste à prendre « *un son (vocalique ou consonantique) comme matière sonore et à l'émettre en y associant des gestes, tout en jouant sur l'intonation, l'intensité ou le*

---

<sup>20</sup> *L'oreille tendre*, Anne H. Bustarret, Enfance Heureuse, 1995.

<sup>21</sup> *Les programmes officiels de l'école maternelle*, MEN, 2015.

*rythme. L'implication corporelle est essentielle pour mettre le son en relation avec la forme de la bouche, le rôle des dents, des lèvres, du souffle.* »<sup>20</sup> Il s'agit d'un travail d'élocution dont l'intérêt langagier est évident, en particulier pour des élèves qui auraient des difficultés à articuler et à prononcer certains sons propres au français. Ces jeux mettent en œuvre la représentation mentale et le langage. D'autre part, interpréter les bruits d'un imagier sonore permet d'acquérir du vocabulaire et nécessite, pour les bruits plus complexes, de formuler des phrases.

Au-delà de ce stade correspondant à l'association d'un bruit et d'un objet, Bustarret en définit un second, plus abstrait, l'écoute du son pour lui même, en dehors de sa signification. C'est alors une « image mentale sonore qui permet de se représenter le son entendu »<sup>22</sup>. Cela correspond en lecture et écriture à l'analyse des composants sonores de la parole, et se traduit en terme d'apprentissages musicaux par l'imitation vocale des sons entendus, impliquant « des gymnastiques de l'appareil phonatoire »<sup>22</sup>.

L'écoute mais aussi la production de bruits et de sons participent ainsi à l'éducation auditive et à travers elle au développement de la parole. Qu'en est-il du chant et de l'univers musical proprement dit ?

Là encore les liens avec l'acquisition du langage sont nombreux, la musique, d'après Bustarret, étant rendue obligatoire en maternelle pas tant pour l'art que pour son caractère « fonctionnel », sans que cela gomme le plaisir qu'en retire l'enfant. C'est, selon elle, grâce à « l'équilibre du sensoriel et du mental »<sup>22</sup> réalisé par la musique que nombre d'acquisitions sont facilitées par la pratique régulière du chant, de la danse, des rythmes, en plus des expérimentations sonores déjà évoquées. A travers le chant par exemple, les élèves découvrent le plaisir de faire sonner un mot, une syllabe. Son apprentissage en maternelle se caractérise par l'« imprégnation », de la même manière que les régularités d'une langue au cours des interactions précoces. Bustarret décrit en effet la chanson comme « un bain de langage »<sup>22</sup>. Elle démontre l'intérêt pédagogique du chant spontané parallèle aux chansons apprises, des comptines et des exercices pour muscler la voix.

Le premier, inspiré de l'Ecole Freinet, vise à développer la capacité d'improvisation de l'enfant, qui, de même qu'en dessin libre, réinvestit les découvertes faites en graphisme, invente des paroles, des mélodies pour le plaisir.

La comptine, « terme abusivement étendu à toutes les chansons enfantines »<sup>22</sup>, est définie par Bustarret comme « une formule rythmée, dite ou chantée, qui sert traditionnellement à compter pour éliminer ou retenir un joueur »<sup>22</sup> et qui actuellement se différencie de la chanson car elle est plus courte et peut être parlée. Elle ajoute que dans les comptines, la forme sonore prévaut souvent sur le sens, même si celles-ci racontent en quelques phrases une petite histoire. Cela en fait un outil idéal pour les enfants entre trois et cinq ans, du point de vue de la mémorisation et de la décomposition syllabe par syllabe.

---

<sup>22</sup> *L'oreille tendre*, Anne H. Bustarret, Enfance Heureuse, 1995.

Enfin, l'auteure de *L'oreille tendre* met en évidence les bénéfiques langagiers des exercices d'échauffement de la voix, qui a besoin de se muscler, de se former, même chez les plus jeunes enfants. Ces exercices, parmi lesquels le mime-son a déjà été cité, sont l'occasion d'entraîner l'appareil phonatoire et de faire découvrir aux élèves les outils de la parole : souffle, larynx, langue et lèvres, résonateurs. Il ne s'agit pas d'entrer dans une description scientifique bien entendu mais d'explorer le corps à travers une approche sensorielle. Lacombe<sup>23</sup> propose également des exercices de respiration, sur le souffle, au sein d'une approche de relaxation favorisant le développement psychomoteur de l'enfant.

De la même manière, l'apprentissage du chant se fait par imprégnation et grâce au plaisir d'agir ensemble, le plus régulièrement possible. C'est ainsi que Bustarret<sup>24</sup> propose par exemple d'utiliser les versions instrumentales de certaines chansons comme supports d'expression corporelle ou de relaxation pour que les élèves s'imprègnent de la mélodie avant de mémoriser les paroles. Nous verrons en seconde partie comment choisir et équilibrer le répertoire de comptines et de chansons selon les objectifs culturels et langagiers visés.

Nous devons aussi aborder le rôle des instruments de musique dans ce parcours d'initiation musicale et linguistique. Ils sont utilisés dans les jeux d'oreille et représentent « un excellent matériel de psychomotricité »<sup>24</sup> pour Bustarret, grâce à la diversité des gestes et des sons en jeu.

De la même manière qu'il faut un équilibre entre les chants appris et les chants inventés, le jeu avec les instruments sera source d'exploration mais aussi d'invention et de fabrication.

Les bruits, les jeux d'écoute, les chansons, les rythmes et l'expression corporelle, en jeu dans l'éducation auditive et musicale semblent donc jouer un rôle essentiel dans l'apprentissage du langage, lui-même moteur du développement global de l'enfant. Les auteurs des instructions officielles affirment en effet que « *la pratique d'activités physiques et artistiques contribue au développement moteur, sensoriel, affectif, intellectuel et relationnel des enfants* »<sup>25</sup>.

### **1.3. Les « univers sonores » et les programmes officiels.**

« Les sons, c'est la vie » dit Nicolas Frize, compositeur. Il relate dans une interview les propos d'un navigateur expliquant que le bruit de l'écoulement sur la coque lui indique le cap exact et la vitesse du bateau, ceci de l'intérieur, du « ventre du bateau ».

C'est aussi à travers les sons que le fœtus est en contact avec le monde extérieur, durant sa vie intra-utérine. De nombreux médecins, chercheurs cités par Bustarret se sont penchés sur l'oreille

---

<sup>23</sup> *Le développement de l'enfant de la naissance à 7 ans*, Josianne Lacombe, De Boeck, 2010.

<sup>24</sup> *L'oreille tendre*, Anne H. Bustarret, Enfance Heureuse, 1995.

<sup>25</sup> *Les programmes officiels de l'école maternelle*, MEN, 2015.

prénatale et l’empreinte auditive laissée par cette première période de vie. L’ouïe est ainsi le sens le plus aiguïté du fœtus, grâce aux bruits digestifs, circulatoires et cardiaques du corps de la mère. A partir du sixième mois, il est capable d’entendre et même d’écouter les sons venus de l’extérieur. Il a par ailleurs été prouvé que les nourrissons savent choisir des sons qui leur plaisent ou qu’ils préfèrent par exemple la comptine chantée par leur mère avant leur naissance. Elle met ainsi en évidence l’importance de cet « univers sonore »<sup>26</sup> composé des bruits, voix et rires familiers pour le nouveau-né.

Bustarret parle de « paysages sonores »<sup>26</sup> pour décrire les sons imperceptibles à l’adulte mais « source de délices »<sup>26</sup> pour les enfants dotés d’une grande acuité auditive. Il s’agit d’un « bain sonore »<sup>26</sup> pour l’adulte qui ne prête guère attention aux bruits du quotidien qui se transforme en « monde sonore »<sup>26</sup> quand « émergent petit à petit significations et messages de plus en plus différenciés »<sup>26</sup>.

Dans les programmes de 2002, le terme de « paysages sonores » est utilisé pour désigner les environnements sonores enregistrés et se réfère aux activités d’écoute préconisées.

L’importance de ce monde sonore quotidien, décrypté par Bustarret et présent dans l’ensemble des instructions officielles depuis 1995, justifie l’apparition du terme « univers sonores » dans les programmes de 2015. Cette appellation, au-delà du paysage et du monde, vise me semble-t-il à englober la découverte expérimentale de l’environnement sonore, les bruits, sons produits par des objets, des instruments, le corps, la voix mais aussi les productions d’élèves, enregistrements et œuvres musicales d’origines variées, musique vivante etc...

Ce qui s’appelait « éducation musicale » en 1995 s’est transformé en « voix et écoute » en 2002 puis en « univers sonores » en 2015. Le champ se veut en quelque sorte élargi à l’infini pour que le bruit le plus anodin puisse devenir source d’exploration, de sensation et de création. Les matériaux sonores les plus variés seront ainsi étudiés.

Ce terme semble par ailleurs faire écho aux dimensions personnelle et commune de la culture à construire à l’école, chaque enfant ayant son « univers » propre et découvrant celui de ses camarades, de l’école, et plus largement de la société, à travers des œuvres d’artistes très diverses.

Les nouveaux programmes mettent en évidence les trois actions essentielles : « jouer avec sa voix, explorer des instruments et les sonorités du corps, affiner son écoute »<sup>27</sup> dans le domaine intitulé « Agir, s’exprimer, comprendre à travers les activités artistiques »<sup>27</sup>.

Ces univers sonores constituent une partie des « univers artistiques » désignant à la fois les arts du visuel, du son et du spectacle vivant, auxquels l’école maternelle se doit de donner « l’accès à tous les enfants »<sup>27</sup>. L’objectif de l’école maternelle est « d’enrichir les possibilités de création et l’imaginaire

---

<sup>26</sup> *L’oreille tendre*, Anne H. Bustarret, Enfance Heureuse, 1995.

<sup>27</sup> *Les programmes officiels de l’école maternelle*, MEN, 2015.



musical, personnel et collectif, des enfants, en les confrontant à la diversité des univers musicaux »<sup>27</sup>, terme employé déjà en 2002 pour évoquer les « capacités à comprendre des univers musicaux nouveaux ».

Les « univers sonores » regroupent ainsi les environnements ou paysages sonores relatifs aux bruits du quotidien, aux explorations autour des sons, et les univers musicaux qui seront étudiés grâce au chant, au jeu instrumental et à l'écoute d'œuvres musicales variées.

Selon les programmes officiels, l'école tient compte du développement de l'enfant : « *Sur toute la durée de l'école maternelle, les progrès de la socialisation, du langage, de la motricité et des capacités cognitives liés à la maturation ainsi qu'aux stimulations des situations scolaires sont considérables et se réalisent selon des rythmes très variables* »<sup>28</sup>.

C'est à partir de ces connaissances théoriques et des programmes officiels de l'école maternelle que j'ai construit et sans cesse remodelé un parcours d'éducation sonore dans ma classe de très petite et petite sections, en essayant de prendre en compte chaque enfant, chaque élève en devenir. Bustarret affirmait, il y a presque 20 ans, que les acteurs de l'éducation étaient « bien conscients [...] que l'éveil musical et artistique du jeune enfant [était] au cœur de la prévention des inégalités sociales et des difficultés scolaires ».<sup>29</sup>

Nous illustrerons, dans une seconde partie, l'ensemble des affirmations relatées dans le but de mettre en relief la richesse des activités musicales dans le parcours des élèves vers l'acquisition du langage, inhérente à tous les autres domaines et donc à la réussite des élèves.

---

<sup>28</sup> *Les programmes officiels de l'école maternelle*, MEN, 2015.

<sup>29</sup> *L'oreille tendre*, Anne H. Bustarret, Enfance Heureuse, 1995.

# DEUXIÈME PARTIE : DESCRIPTION ET ANALYSE DES DÉMARCHES PÉDAGOGIQUES MISES EN ŒUVRE.

Je souhaiterais dans cette seconde partie revenir sur la spécificité du contexte de mon école, l'hétérogénéité des profils langagiers de ma classe de très petite et petite sections de maternelle, et à travers un bilan des séances réalisées autour des « univers sonores » tenter d'analyser les effets, positifs et négatifs, des activités et démarches pédagogiques proposées, sur le fonctionnement de la classe, le « devenir élève », la motivation des élèves et plus précisément sur les interactions et les acquisitions dans le domaine du langage, de l'expression verbale et non-verbale.

Mon propos s'appuie sur les besoins des élèves au niveau de la construction du langage. Cependant, mes espoirs et mes objectifs quant aux bénéfices et aux apprentissages en éducation musicale sont nés de la problématique plus large d'entrée des élèves dans les apprentissages et de la construction du groupe-classe, le langage représentant me semble-t-il le ciment de cet édifice.

Le langage à l'école, tel qu'il est décrit dans le document officiel<sup>30</sup>, sera ainsi envisagé sous ses trois dimensions complémentaires, à savoir comme instrument de communication (fonction expressive et sociale), de représentation du monde (fonction référentielle) et comme objet d'observation et de manipulation (fonction linguistique, poétique et ludique).

## 2.1. Le contexte socio-culturel et les profils langagiers.

Lors de mes expériences passées, en tant qu'enseignante de français langue étrangère et professeure des écoles dans le réseau AEFÉ (Agence pour l'enseignement français à l'étranger), j'ai été confrontée aux problématiques d'apprentissage d'une langue étrangère ou langue de scolarisation, étroitement liées à la maîtrise de la langue maternelle des élèves. Ce qui diverge cette année, c'est bien entendu le statut du français mais surtout la grande diversité des situations, qui ne me permet pas en tant qu'enseignante de prendre appui sur une langue maternelle commune.

Dans le contexte de cette école maternelle en réseau d'éducation prioritaire, certains élèves sont allophones, d'autres parlent seulement le français, d'autres encore sont en situation de bilinguisme, d'autres enfin ne maîtrisent ni le français ni la langue maternelle, entendue comme langue première parlée au quotidien dans la famille.

---

<sup>30</sup> *Le langage à l'école maternelle*, documents d'accompagnement des programmes, CNDP, 2002.

La difficulté dans un contexte aussi hétérogène est de percevoir pour chaque élève si les obstacles aux apprentissages langagiers portent sur le développement de la communication en langue maternelle ou sur l'acquisition du français comme langue seconde. Si un élève ne s'exprime pas dans sa langue maternelle, l'acquisition de la langue française en sera très perturbée. La question est tout autre lorsque l'enfant doit acquérir le français comme seconde langue, ou lorsqu'il est en situation de bilinguisme, la maîtrise du langage risquant seulement d'être ralentie. Il faut aussi prendre en compte l'âge des élèves puisque les plus jeunes ont eu 3 ans en janvier, d'autres 4 ans à partir du mois de mars. Cela signifie que certains n'ont pas encore acquis la « fonction symbolique » évoquée précédemment, comme le remarquent les auteurs du document d'accompagnement des programmes de 2002 sur le langage<sup>31</sup>.

Pour dresser un portrait succinct des profils culturels et langagiers des élèves, j'ai réalisé un questionnaire, anonyme (annexe 1), à l'attention des parents. Il a été partiellement complété par ceux-ci, mais m'a permis de dégager trois types de statuts du français : le français langue maternelle unique, le bilinguisme à dominante française, le français langue seconde (élèves allophones).

Sur les vingt-et-un élèves de la classe, dix élèves ont ainsi pour langue unique le français, six parlent français et côtoient une deuxième langue dans leur famille (l'espagnol, l'arabe, le portugais, le tamoul, l'hindi et des langues africaines), cinq élèves sont allophones. Parmi ces derniers, je sais que l'une d'entre eux s'exprime bien dans sa langue maternelle et qu'un autre au contraire ne la maîtrise pas.

En évaluant petit à petit le niveau de maîtrise du français de chacun, j'ai pu constater qu'une majorité de mes élèves comprennent le français mais seulement dix élèves construisent des phrases simples. Au-delà du statut du français, il faut bien entendu distinguer également parmi les élèves, ceux qui ont « la parole facile », les timides et les élèves présentant sans doute un retard de parole.

C'est ainsi que les activités d'expression musicale me sont apparues comme un moyen d'offrir à chacun un mode de communication, d'échange, d'expression qui permettrait de différencier les parcours tout en visant pour tous les compétences des programmes officiels, langagières, musicales mais aussi motrices, culturelles, réflexives et spatio-temporelles.

J'ai par ailleurs été confrontée à la difficulté des élèves à écouter des histoires lues, mais aussi racontées, conséquence de cet univers langagier en construction, mais aussi sans doute d'une moindre culture livresque au sein des familles. Une petite minorité d'élèves semblait en effet fréquenter régulièrement les albums de jeunesse. Seuls trois élèves connaissaient le conte des *Trois Petits Cochons*. Au fil des rencontres avec les parents, ce constat s'est confirmé car beaucoup avouaient que la télévision et les jeux vidéos dépassaient largement le temps consacré à la lecture et même au jeu, quand ces derniers n'étaient pas inexistantes.

---

<sup>31</sup> *Le langage à l'école maternelle*, documents d'accompagnement des programmes, CNDP, 2002.

En proposant un projet sur les comptines chantées à la maison dans les langues maternelles des élèves, j'ai également pu élargir ces observations sur la culture littéraire à celle de la culture musicale, puisque deux parents seulement ont répondu à mes sollicitations et m'ont communiqué des titres de chansons. J'ai donc supposé, sans certitude, que, là encore, les médias devaient constituer la ressource « musicale » principale.

La construction d'une culture commune centrée sur la perception et sur la production musicale et langagière s'est alors imposée dans ma programmation à partir de la troisième période de l'année. Bien au-delà du domaine des univers sonores, les compétences en jeu sont à la fois interdisciplinaires et transdisciplinaires. Les unes relèvent des domaines de l'école maternelle, d'autres, comme la capacité d'écoute, l'expression orale ou le devenir élève par exemple, sont transversales à l'ensemble de ces domaines.

## **2.2. Présentation de la séquence-projet principale.**

J'ai choisi d'employer le terme de « parcours sonore » pour évoquer, au-delà du projet relatif à la séquence mise en œuvre en périodes 3 et 4 et qui se poursuivra en période 5, l'ensemble des activités vécues par les élèves au cours de cette année, relevant principalement du domaine des « univers sonores » tels qu'ils ont été décrits. La notion de parcours évoque une initiation, un cheminement, quelque chose qui s'inscrit dans la durée et qui devra se poursuivre, à travers le PEAC (parcours d'éducation artistique et culturelle), pour atteindre un but, la réussite. Cela sous-entend par ailleurs des étapes et un trajet précis mais une liberté d'exploration ; des parties aisées mais aussi des obstacles à franchir ; le plaisir de la découverte mais aussi des contraintes. Cet emploi est aussi inspiré du rôle de l'enseignant tel qu'il est défini dans les programmes de 2015 : « *L'enseignant exerce les enfants à l'identification des différentes étapes de l'apprentissage (...). Il les aide à se représenter ce qu'ils vont devoir faire, avec quels outils et selon quels procédés. Il définit des critères de réussite pour que chacun puisse situer le chemin qu'il a réalisé et perçoive les progrès qu'il doit encore effectuer* ».

Enfin, ce terme fait référence au parcours de motricité, puisque la dimension corporelle est omniprésente dans tous les domaines d'apprentissage, en maternelle et bien au-delà.

La séquence principale (annexe 2) de ce parcours sonore qui a été mise en œuvre au cours des deux dernières périodes s'intitule « Explorations sonores autour du conte *Boucle d'or et les 3 ours* », ceci pour mettre en évidence à la fois la notion de découverte mais aussi de recherche, inhérente aux apprentissages. La découverte est un aspect essentiel des acquisitions des tout-petits puisque ceux-ci se trouvent confrontés à des objets et concepts parfois jamais rencontrés. Cela constitue à mon avis une aide car l'enthousiasme des élèves est immense face à ces nouveautés. C'est aussi parfois une difficulté pour l'enseignant qui sait devoir s'appuyer sur le vécu des enfants, ou plutôt les vécus individuels très divers, comme je l'ai évoqué précédemment.

Le programme de l'école maternelle explique que « *l'enfant qui entre pour la première fois à l'école maternelle possède déjà des savoir-faire, des connaissances et des représentations du monde ; dans sa famille et dans les divers lieux d'accueil qu'il a fréquentés, il a développé des habitudes, réalisé des expériences et des apprentissages que l'école prend en compte* ». <sup>32</sup>

Cet appui sur les expériences constitue pour moi depuis le début de cette année de formation une source d'inspiration mais parfois aussi un obstacle dans l'élaboration des parcours d'apprentissages, car je fixe un objectif précis sans pouvoir connaître les pré-acquis des élèves et les résultats des recherches qui seront menées. Les évaluations diagnostiques sont essentielles quant à ce travail de préparation avec des élèves plus grands, capables de partager leurs connaissances et leurs représentations. Il est plus complexe à mener avec des tout-petits, pas toujours capables d'expliquer, de raconter et de décrire le monde qui les entoure.

C'est ainsi que les remédiations prennent tout leur sens. A nous enseignants de changer parfois de chemin ou de faire quelques détours, d'aménager la route pour arriver à destination, selon les obstacles rencontrés, les découvertes réalisées. La différenciation intervient par ailleurs pour faire progresser chaque élève en fonction de son passé, de son présent et des compétences attendues.

La construction de ce parcours d'éducation sonore s'est ainsi faite au fil des séances et en fonction des réussites et des échecs de mes propositions pédagogiques mais aussi des réactions et des « trouvailles » des élèves.

Par ailleurs, la séquence s'inscrit dans un projet interdisciplinaire relevant du domaine des activités artistiques mais aussi du langage, des activités physiques, de structuration de la pensée, du temps et de l'espace. Ce projet consiste en la sonorisation d'un conte traditionnel qui sera enregistré et partagé avec les familles. La pédagogie de projet me semble constituer un très bon outil pour créer du sens et engager les élèves dans une démarche créative motivante.

Les compétences visées dans l'ensemble des activités d'éducation sonore proposées relèvent des trois axes préconisés dans les instructions officielles, à savoir le jeu avec la voix, l'exploration d'instruments et l'écoute. Les activités de production et d'écoute ont ainsi été menées de manière « interdépendante », les unes étant sources d'inspiration ou aides à la compréhension des autres. C'est pour cela que j'ai choisi d'introduire certaines séances par l'écoute d'un extrait musical quand d'autres étaient plutôt conclues par l'écoute d'une histoire ou la découverte d'une comptine. Ces activités de perception sont en effet « constitutives des séances consacrées (...) aux productions sonores avec des instruments ». <sup>32</sup>

---

<sup>32</sup> Les programmes officiels de l'école maternelle, MEN, 2015.

### **2.3. La musique au cœur de la gestion de classe et du « devenir élève ».**

A travers et au-delà de la séquence d'apprentissage décrite, j'ai expérimenté diverses activités relatives aux univers sonores ayant pour objectif de rythmer, de structurer le quotidien de la classe en créant des repères pour les élèves, dans le temps et dans l'espace. Ceci afin de proposer un cadre le plus sécurisant possible à des élèves souvent agités, en particulier lors des transitions entre les différents moments de la journée.

La musique a été exploitée tout d'abord pour ritualiser le moment du rangement, à la fin de l'accueil ou des ateliers, l'enseignante puis au fil de l'année un responsable étant chargé de jouer du triangle au rythme de la comptine « Il est l'heure de ranger... et de se regrouper ». Le timbre et la résonance de cet instrument ont un effet apaisant et les élèves annoncent le rangement et pour certains entonnent la comptine dès qu'ils me voient m'en saisir.

La découverte des instruments utilisés au cours du projet a été ritualisée également, un instrument circulant chaque matin de mains en mains, en introduction des rituels. L'objectif sous-jacent était d'inciter les élèves à ranger leur jeu et à s'asseoir avec les autres, l'exploration des instruments était le principal, l'apprentissage de la règle du « chacun son tour » représentant un objectif secondaire. Cette règle a été peu à peu apprise et respectée, malgré la pulsion d'emprise qui rend difficile tout partage d'objet.

Une musique instrumentale marque également la mise en route et la fin des activités en salle de motricité. Cette berceuse du monde apparaît là encore comme un repère dans le temps et est associée à un repère spatial, puisqu'à son écoute les élèves s'installent dans leur "cerceau-maison", où sont présentées les consignes et où se réalise le retour au calme.

Le chant ponctue par ailleurs le déroulement de la journée en accompagnant les déplacements, les passages aux toilettes et les transitions entre les différents temps d'apprentissage. Il remobilise les élèves en recentrant leur attention lors des regroupements et favorise la dynamique de groupe liée au plaisir de chanter ensemble. Nous verrons toutefois que ce n'est pas la fonction principale du chant.

De la même manière, le frappé de rythmes avec le corps à la façon du « chef d'orchestre » constitue un repère temporel et un moyen de rassembler les élèves en fin de récréation, ce qui représente une difficulté dans la gestion de classe. La cloche marque la fin de la récréation pour l'ensemble des classes mais ne suffit pas pour regrouper mes jeunes élèves. La reproduction de rythmes est apparue, tout comme le chant, comme une action de transition, de retour au calme, ludique et plaisante.

L'écoute de l'histoire musicale « *Bonne nuit Petit Kaki* » accompagne le temps de « relaxation » après les ateliers du matin. Il ne s'agit pas de relaxation à proprement parler mais d'un temps calme d'écoute pour le plaisir, durant lequel les élèves sont assis et apprennent à fermer les yeux, à apprécier le silence en bougeant le moins possible. D'abord écoutée puis commentée à partir des illustrations, cette

histoire racontée et ponctuée de chansons et poèmes est très appréciée des élèves qui la mémorisent peu à peu, par imprégnation. Il ne s'agit pas là d'une écoute « active » mais les élèves en découvrent les conditions.

Inspiré de la lecture offerte, le «chant offert» aux élèves lors des temps de sieste, surtout en début d'année, a permis je pense de créer un climat de sécurité affective, apaisant pour les élèves autant que pour moi-même, alors que les tensions et les pleurs étaient omniprésents. Son pouvoir dépasse à mon avis celui de la musique diffusée en fond sonore, qui représente dans certains cas un « poison pour l'oreille » selon Bustarret<sup>33</sup>.

Enfin, le jeu du silence, recommandé par Maria Montessori<sup>34</sup> pour tendre l'oreille, s'est révélé un instrument de transition efficace : les élèves, assis à une table lors du temps de relaxation, sont nommés, un par un, par l'enseignante, à voix chuchotée ; ils viennent alors s'installer sur les bancs du coin regroupement, sans un bruit. Comme le souligne Bustarret<sup>33</sup>, l'oreille exerce son contrôle sur le geste afin de ne pas produire de bruit, contrairement à l'habitude.

La musique participe ainsi à la construction d'un cadre sécurisant pour les élèves et agit sur l'ambiance et l'organisation de la classe de façon tout à fait positive. C'est dans ce climat plus propice aux apprentissages mais aussi à travers les activités ludiques que les enfants découvrent le plaisir d'apprendre et deviennent élèves.

Les jeux chantés, les rondes, les jeux d'oreille et les bilans d'ateliers réalisés collectivement ainsi que les comptines chantées ensemble ont permis aux enfants de trouver leur place dans le groupe. Ce projet musical a ainsi favorisé leur engagement dans les apprentissages grâce au sens qu'il recouvrait.

Le jeu instrumental en particulier s'est révélé très efficace dans l'accompagnement d'un élève en difficulté de comportement, pour qui nous avons aménagé un espace individuel avec quelques instruments tels que le piano à pouces. Ce même élève, refusant de participer aux temps collectifs, s'est vu confier le rôle du joueur de triangle et a commencé à s'asseoir avec les autres, à chanter parfois et à s'engager dans les jeux musicaux.

« *Se construire comme personne singulière au sein d'un groupe* » appartient aux objectifs spécifiques de l'école maternelle, tel que le stipulent les programmes de 2015 : « *par sa participation, l'enfant acquiert le goût des activités collectives, prend du plaisir à échanger et à confronter son point de vue à celui des autres. Il apprend les règles de la communication et de l'échange* ». Nous allons voir que les activités musicales, engageantes et ludiques, représentent aussi un moteur d'expression, de communication au sens large puisque le plaisir de faire sera l'occasion de partager et ainsi de s'exprimer corporellement ou verbalement, en disant son ressenti ou en décrivant les sons entendus.

---

<sup>33</sup> *L'oreille tendre*, Anne H. Bustarret, Enfance Heureuse, 1995.

<sup>34</sup> Maria Montessori citée par Anne H. Bustarret, *L'oreille tendre*, Enfance Heureuse, 1995.

## 2.4. Les activités musicales ludiques comme vecteur de motivation.

Le pouvoir du jeu, « outil formidable pour travailler la concentration »<sup>35</sup> selon Catherine Valiant, n'est plus à démontrer. Les recommandations officielles en font explicitement l'éloge en invitant les élèves à apprendre en jouant, puisque « *Le jeu favorise la richesse des expériences vécues par les enfants dans l'ensemble des classes de l'école maternelle et alimente tous les domaines d'apprentissages* »<sup>36</sup>.

Le jeu vocal est l'un des trois objectifs du domaine des « univers sonores » décrits dans les programmes : « *L'école maternelle propose des situations qui permettent (aux élèves) progressivement d'en découvrir la richesse, les incitent à dépasser les usages courants en les engageant dans une exploration ludique (chuchotements, cris, respirations, bruits, imitations d'animaux ou d'éléments sonores de la vie quotidienne, jeux de hauteur...)* ».<sup>36</sup> Les comptines favorisent également une approche ludique de la langue, la forme l'emportant sur le sens. Ces activités de production seront décrites plus précisément dans la partie centrée sur le langage.

Nous avons pratiqué des activités d'imitation de sons entendus et surtout d'instruments. La comptine « Que fait ma main » (annexe 3) représente le point de départ de ce travail, à travers des onomatopées ou des mots correspondant au geste réalisé. La main caresse « doux, doux », elle tape « pan pan », elle griffe « grrr, grr », elle danse « hop hop ». En manipulant et en explorant des objets sonores et des instruments, les élèves ont recherché des gestes pour produire des sons, que nous avons essayé de reproduire dans les ateliers et lors des bilans. C'est ce travail de mise en voix qui a servi ensuite au classement des instruments.

La dimension ludique est apparue à travers des activités de production mais aussi de perception. Les jeux du furet, du mariage et le kim sonore, extraits de *L'oreille tendre*, décrits ci-après et pratiqués tout au long de la séquence, ont démontré leur pouvoir sur l'implication et l'attention des jeunes élèves, même ceux qui ne s'expriment pas encore verbalement, puisqu'ils s'appuient sur l'action et la discrimination auditive.

Voici un classement succinct des jeux proposés par Bustarret et exploités en classe :

-Les jeux de reconnaissance : le « jeu du mariage », jeu d'appariage, d'identification et de mémoire du son ; le « kim sonore », favorisant la mémorisation et la perception de la succession dans le temps ; le « jeu des boîtes à grains », développant la sensation tactile et l'audition.

---

<sup>35</sup> *Apprendre à parler dans les coins jeux*, Catherine Valiant, Ebla Editions 2014.

<sup>36</sup> *Les programmes officiels de l'école maternelle*, MEN, 2015.



-Les jeux d'exploration : les « matières sonores » qui favorise l'expérimentation sonore par le geste et l'imagination ; le « sac à sons ».

-Les jeux de rythmes : le « jeu du furet » (motif rythmique à reproduire tour à tour), jeu de mémoire et d'imitation.

-Les jeux de classement : le jeu des familles. Nous avons créé les familles d'instruments de Papa ours, Maman ours et Petit ours, en fonction de leur hauteur. Certains élèves ont été tentés d'associer la hauteur à la taille des instruments, d'où la présence d'instruments identiques mais de hauteur différente, comme l'œuf maracas.

Les jeux de devinettes décrits dans les séances 6, 7 et 8, associant gestes et effets produits, onomatopées et instruments et enfin voix et personnages ont également été source de plaisir et d'expression spontanée chez les élèves.

Les jeux de memory associant des photographies des instruments et des gestes ou encore des instruments et des personnages ont été envisagés comme un support d'entraînement et de réinvestissement mais aussi d'échanges verbaux entre les élèves donc de socialisation. Les règles de jeu, même simples, comme attendre son tour, constituent un réel apprentissage pour de jeunes élèves.

Ces jeux, outre leur intérêt certain relatif à la discrimination et la mémoire auditives, participent au développement des capacités d'attention des élèves, grâce aux aller-retour permanents entre l'écoute et le faire. D'autre part, la participation des élèves a démontré le pouvoir des jeux sur la motivation et ainsi l'engagement dans l'activité.

## **2.5. La musique comme vecteur de communication, d'expression créative.**

*« Tous ces éléments musicaux agis, vécus, repérés, identifiés et réincorporés peuvent, dès lors, mieux nourrir les activités d'expression, de symbolisation et de création, tout comme les capacités à comprendre des univers musicaux nouveaux ».* Les programmes de 2002 mettent ainsi en évidence un autre enjeu de l'éducation musicale, à savoir « agir, s'exprimer, comprendre », tel l'intitulé des domaines d'activités physiques et artistiques en 2015. En 2008, les instructions allaient dans le même sens, soulignant que « la voix et l'écoute sont très tôt des moyens de communication et d'expression que les enfants découvrent en jouant avec les sons, en chantant, en bougeant ».

### **2.5.1. Les interactions entre élèves et la place de l'imitation :**

Le jeu libre est un espace privilégié de la communication, suscitant conflits mais aussi interactions entre élèves. A plusieurs reprises, j'ai remarqué que les recherches menées en ateliers se sont prolongées dans les temps de jeux symbolique, l'action d'un élève se diffusant rapidement chez un ou deux camarades, partageant alors un sourire complice. Dans l'espace cuisine par exemple, les boîtes de cacao ou de café sont devenues percussions et de petits orchestres ponctuels se sont créés, augmentant parfois soudainement le niveau sonore de la classe. Les empreintes réalisées en peinture, par l'action de poser, taper, ont parfois retenti en s'accompagnant d'onomatopées. Une fermeture Eclair de manteau en a invité d'autres à chanter avec elle, avant la récréation.

Les explorations sonores sont ainsi devenues quelquefois des sources de communication purement gestuelles et musicales, l'imitation étant très fréquente chez les petits, suscitant un plaisir bien visible. Ce plaisir est aussi ressenti lors des jeux d'imitation comme le chef d'orchestre par exemple ou d'autres activités collectives comme chanter ensemble une comptine en l'accompagnant de gestes, se chauffer la voix ou s'échauffer avant la motricité.

La conséquence fâcheuse de cette envie de reproduire est qu'elle bloque parfois les recherches. Lorsque les élèves ont été invités, au cours du jeu des « matières sonores » par exemple, à produire chacun leur tour un son inédit à partir d'un même objet, beaucoup se sont contentés d'imiter l'action du camarade précédant. La difficulté est provoquée également par la confusion avec le jeu du furet qui consiste à reproduire au contraire un modèle rythmique. Les consignes de jeu sont opposées et leur compréhension rendue complexe, de même lorsque le jeu des « matières sonores » devenait le jeu du silence et qu'un instrument devait voyager de mains en mains sans un bruit, ou être saisi et transporté en silence, lors du retour au calme en fin de séance de motricité.

Au cours de la première séance d'exploration d'objets sonores, dont l'objectif était de produire une multitude de sons à partir de matériaux, il a été difficile pour certains de dépasser l'imitation du geste d'un camarade, d'une action sur un objet, puisqu'à chaque atelier correspondait un matériau différent. C'est d'ailleurs pour cela que lors de la deuxième séance, je n'ai pas regroupé les instruments par famille, j'ai disposé sur chaque table des instruments variés que les élèves devaient s'échanger pour les essayer tous. Le rôle de l'enseignant dans ces activités de recherche est ambivalent car il faut inviter les élèves à proposer des actions inédites, donner des pistes, en résistant au réflexe de montrer, et ainsi de donner les réponses. De même lors de la découverte ritualisée d'un instrument, chaque matin, je n'ai pas toujours trouvé d'alternative à la démonstration lorsqu'un geste précis n'avait pas été proposé, pour jouer par exemple du piano à pouces, ou senza.

### **2.5.2. Le corps dans l'expression musicale :**

Le corps est présent dans l'ensemble des activités musicales proposées. Nous avons remarqué précédemment que le langage spontané du corps est la première réaction des élèves à l'écoute d'extraits

musicaux, de comptines, de bruits ou d'instruments. Cela se traduit par des émotions sur le visage ou des mouvements exprimant un ressenti. Cette spontanéité peut alors être exploitée dans les activités d'expression corporelle pour rechercher des mouvements en fonction des caractéristiques de la musique et des émotions qu'elle suscite. Nous n'avons pas pratiqué la danse en tant que telle, et peu exploré les sonorités du corps, pour des raisons d'organisation, la salle de motricité étant réservée au parcours moteur, à tort car c'est une dimension artistique essentielle. Nous avons cependant exploré quelques pistes de déplacements en fonction de la hauteur des instruments, la vitesse étant également mise en jeu. D'autres séances permettront d'approfondir ce travail et de coder les actions proposées.

Les gestes sont également au cœur de ce parcours musical, à travers le jeu instrumental et le chant, puisque nous avons mis en évidence les actions liées à chaque instrument et nous avons accompagné la plupart des comptines de gestes, ceux-ci facilitant la mémorisation.

Le chant engageant l'appareil phonatoire et le reste du corps est un outil d'expression de soi qui a été tout d'abord plus facilement pratiqué par les élèves à l'aise en langage, et peu à peu partagé par tous, même les plus timides, grâce aux gestes. Les jeux vocaux comme le mime-son, décrit plus haut, constituent également une forme d'expression accessible à tous les élèves, puisqu'ils ne nécessitent pas de compétences lexicales ou syntaxiques.

Les élèves développent ainsi, à travers la musique, un langage gestuel et corporel, intimement lié aux activités d'écoute et à l'acquisition des compétences langagières. Le corps et le geste sont en effet les instruments de l'éducation musicale, elle-même vecteur de développement psychomoteur, le schéma corporel représentant, rappelons-le, un prérequis au langage.

## **2.6. La musique comme vecteur d'acquisitions langagières.**

Nous avons vu que l'éducation musicale favorise l'attention, la motivation, la communication et la construction du langage corporel chez les élèves, jouant ainsi un rôle dans leur développement moteur et intellectuel. Voyons désormais quels sont les enjeux spécifiques de la musique dans la construction des compétences langagières.

### **2.6.1. Les activités d'écoute inhérentes à l'acquisition du langage et à la construction d'une culture commune :**

On peut lire dans les instructions officielles de 2008 que « les activités structurées d'écoute affinent l'attention, développent la sensibilité, la discrimination des sons et la mémoire auditive ». L'écoute est omniprésente en musique comme dans les autres domaines d'activités, l'enjeu étant de travailler l'écoute "active" pour développer les compétences citées.

Les jeux cités précédemment qui s'appuient sur la reconnaissance et l'association de sons identiques ont été vécus avec enthousiasme et concentration par mes élèves. Les histoires sonorisées avec

des parties chantées ont également entraîné une attention plus forte que lors des lectures d'albums. Le conte *Boucle d'or et les trois ours*, source du projet musical, a été raconté avec les marottes, lu mais aussi écouté grâce à l'oralbum. Nous nous sommes par ailleurs inspirés, pour la sonorisation, de l'*Histoire de Monsieur chat* dans *Petites voix*, narration accompagnée de bruitages, d'onomatopées et de chansons. Le livre sonore *Fifi et Albert et les voix* a été très apprécié grâce aux voix d'opéra associées à chaque personnage. Les élèves ont eu pour consigne d'écouter pour repérer, selon la hauteur des voix, à quels personnages celles-ci correspondaient.

J'ai un jour proposé aux élèves, pour accompagner le temps d'habillage au lever de la sieste, d'écouter des chansons « dans une autre langue que le français », alors que nous avions déjà regardé le clip d'une comptine en anglais « Who took the cookie ? » et écouté la chanson en espagnol interprétée par le père d'un élève bilingue. J'ai été très surprise de la réaction presque immédiate d'un élève, de très petite section, qui a affirmé solennellement que c'était « en arabe ». L'écoute d'une autre langue semblait naturelle et l'intérêt du projet des comptines dans les langues maternelles des élèves se confirmait, l'objectif étant interculturel mais aussi langagier, puisqu'il s'agissait d'entendre d'autres langues, d'autres sonorités pour « étendre » l'oreille en quelque sorte.

Les activités de recherche de gestes pour produire des sons et de classement des instruments font également appel aux capacités auditives et notamment à la discrimination.

L'objectif sensible et langagier de l'écoute est d'exprimer son ressenti. Citons l'exemple d'un élève à la suite d'une écoute (Personnages à longues oreilles », *Le Carnaval des animaux* de Camille Saint-Saëns) qui a exprimé sa peur, réaction que je n'avais pas anticipée. J'ai alors mesuré l'importance de la ritualisation des écoutes en classe. Plus les élèves écoutent et plus leur oreille s'ouvre à la variété des musiques. La peur est une réaction fréquente face à la nouveauté, à l'inhabituel. C'est pour cela qu'il est important de contextualiser les extraits choisis et de donner la parole aux élèves pour qu'ils expriment leurs émotions. La seconde écoute s'est voulue « active » puisque j'ai évoqué les personnages, lapins et chasseurs, et invité les élèves à chercher quels autres personnages pouvaient être incarnés par cette musique, marquée par des contrastes de hauteur, comme le préconise les instructions officielles : « l'enseignant privilégie dans un premier temps des extraits caractérisés par des contrastes forts (intensité sonore forte ou faible, tempo lent/rapide, sons graves/aigus, timbres de voix ou d'instruments...) ».

La perception et l'enregistrement des univers sonores de l'école auraient été une entrée pertinente dans ce parcours sonore. Cependant, n'ayant pas construit de progression sur l'année, j'ai dû faire des choix et laissé de côté l'identification et la reproduction des bruits du quotidien. Cela constitue pourtant une source très riche d'activités en langage autour de la description des ambiances sonores et un outil de structuration de l'espace tout à fait adapté.

Les écoutes d'extraits musicaux, de même que les comptines, participent en outre à la construction d'une culture commune. Le choix de ces écoutes a suscité pour moi questionnement à propos de

l'accessibilité de la musique "savante" pour les jeunes élèves et difficulté car je manquais de références artistiques. Ma participation à la formation "Opéra pour la classe" a contribué à répondre à cette problématique.

Ce parcours musical devrait enfin être complété par l'écoute "vivante", référence au spectacle vivant, d'un musicien, d'un orchestre ou d'un opéra, pour ressentir le plaisir musical partagé et écouter la musique pour elle-même, pas seulement pour ce qu'elle raconte, comme le préconise Anne H. Bustarret dans *L'oreille tendre*. Je pourrais aussi faire découvrir l'accordéon à mes élèves en accompagnant une de nos comptines.

### **2.6.2. L'exploration des instruments, source de compétences lexicales :**

L'écoute, l'identification des sons et leur description sont à la fois objets et supports d'apprentissages langagiers. Dans la séquence présentée, la manipulation d'objets sonores et la recherche de gestes adaptés aux instruments ont permis aux élèves d'enrichir leur lexique. Ils ont en effet cherché à décrire leurs gestes et utilisé des verbes d'action comme frotter, gratter, pour jouer de la sanza, secouer (les maracas, les grelots, les crécelles, les sistres, les bâtons de pluie), frapper (le tambourin, le tambour de basque, les cymbalettes à doigts et les claves, les lames sonores, les triangles) ou encore souffler (les appeaux).

Les compétences lexicales sont également en jeu pour décrire les instruments en fonction de leur couleur, de leur forme et de leur matière ou encore de la hauteur des sons produits (graves/aigus).

### **2.6.3. Le développement de la conscience phonologique à travers comptines et jeux vocaux :**

Nous avons mesuré, en première partie de ce mémoire, l'enjeu de percevoir les rythmes à l'intérieur des mots dans la construction du langage. En musique, ce travail sur les rythmes prépare en effet la segmentation des mots. Il m'a paru évident d'accompagner les frappés avec le corps par des onomatopées, celles-ci semblant soutenir la mémorisation des rythmes.

L'intérêt des jeux vocaux et de l'échauffement précédant le chant réside dans la prise de conscience de l'appareil phonatoire, grâce à laquelle l'enfant découvre les instruments de la parole et apprend à les utiliser au mieux. L'articulation, la prononciation sont ainsi travaillées au profit du chant et ainsi du langage. Cela ne nécessite pas de maîtriser la langue française, ce qui permet à tous les élèves de participer à cette gymnastique utile, appréciée, ludique et créative.

Les comptines ont inspiré de nombreux classements mettant en évidence leurs bénéfices langagiers. Citons quelques exemples, sans prétendre à l'exhaustivité. Outre la prononciation et l'articulation susdites, l'objectif peut être de repérer des phonèmes (*Jamais on a vu, la famille tortue* ou *Menu du jour*), de repérer des oppositions pertinentes (*Je veux grandir*), des rimes et des assonances (*Voici ma main, Les*

*petits poissons, Petit escargot*), de compter (*Les trois petits cochons*) ou encore d'acquérir des structures syntaxiques.

Le chant représente une première approche de la phonologie en mettant en exergue le rythme, l'accentuation sur certaines syllabes, l'articulation. Les élèves s'approprient alors les réalités sonores de la langue française. Nous avons pratiqué en classe le "parlé rythmique", avec des comptines comme *Poing, poing, poing, ouvre-toi*, et j'ai favorisé les comptines courtes, parlées et chantées, en y associant des gestes. Classifier les comptines m'a permis de prendre conscience que je choisissais les comptines en fonction de critères souvent identiques (gestes, rythme, rimes), tout en privilégiant le sens et la compréhension des élèves, sous-estimant sans doute la dimension poétique et ludique du langage.

#### **2.6.4. Les activités d'imprégnation de structures syntaxiques :**

C'est aussi grâce aux chansons et comptines que les élèves mémorisent des structures syntaxiques correctes. En petite section, j'ai privilégié les comptines narratives, constituées de phrases simples et de structures répétitives.

Les élèves ont également mémorisé des structures de phrases grâce à la mise en voix de deux histoires : *J'aime la galette* et *Boucle d'or et les trois ours*. La première est en fait une suite de variantes de la comptine *J'aime la galette* interprétée par différents personnages (la sorcière aime la galette avec des vers dedans etc...). Les élèves interprétaient chaque personnage en reprenant la structure de phrase et en la modifiant. A travers la sonorisation du conte, ils ont joué avec leur voix à partir du texte des personnages, lui aussi répétitif. La lecture et le récit régulier du conte ont permis la mémorisation des phrases par imprégnation, motivée par l'enregistrement des voix dans le cadre du projet. Les élèves se sont également appropriés les textes en jouant avec les marottes des personnages.

La mise en voix des personnages de ces albums a été centrée sur les variations de hauteur, paramètre repris grâce à la comptine « L'indien et l'hippopotame ». La hauteur m'est apparue, parmi les quatre paramètres du son, comme le plus accessible au niveau de la perception et de la production pour des petits, car facilement associable à des animaux ou des personnages d'histoires et celui qui permettait un classement des percussions. Les élèves ont participé de manière surprenante à ces jeux vocaux, même les plus timides se mettant à imiter la grosse voix de Papa ours devant l'ensemble du groupe classe. Lors de l'enregistrement des voix, plusieurs élèves ont été volontaires alors qu'ils ne maîtrisent pas la structure de la phrase simple, répétant de manière phonétique la phrase du conte. Je suis convaincue du pouvoir pédagogique de ce type d'expériences sur l'entrée dans le langage.

#### **2.6.5. Vers le langage écrit... la symbolisation :**

Bustarret souligne le rôle essentiel de la symbolisation pour « garder une trace de l'action sonore vécue par tous ». Il s'agit par exemple d'images affichées selon l'ordre d'une comptine pour aider à la mémorisation, ou encore de graphismes servant au chef d'orchestre pour désigner quel groupe d'instruments doit jouer. L'élaboration de codes, sorte de langage de signes, semble très intéressant à

construire avec les élèves puisqu'il s'agit encore une fois d'initiation musicale et de langage. On cherche en effet à transcrire, non pas avec des mots mais des signes. C'est un axe que j'ai peu exploré avec les petits, en dehors de l'utilisation des marottes des ours pour représenter les groupes d'instruments, car il m'est apparu trop ambitieux du point de vue de la recherche de symboles par les élèves. Je pense néanmoins qu'il est essentiel dans le parcours vers le langage écrit et qu'il mérite d'être expérimenté.

On constate donc que le langage représente à la fois un outil et un objectif du parcours musical.

## **2.7. Point sur l'évaluation de ma séquence :**

La cinquième séance (annexe 3) de la séquence décrite représentait comme un arrêt sur image pour constater les bénéfices des premières séances mais aussi les manques et les échecs de mise en œuvre. Elle constituait une évaluation formative pour les élèves et un bilan pour moi en tant qu'enseignante. En effet, selon les instructions officielles, « l'évaluation constitue un outil de régulation dans l'activité professionnelle des enseignants. Elle repose sur une observation attentive et une interprétation de ce que chaque enfant dit ou fait. » Il est donc indispensable d'évaluer les compétences au fil des séquences et non seulement de manière sommative en fin de parcours d'apprentissage. Je comprends d'autant plus pourquoi l'actualité pédagogique et les nouveaux programmes mettent en évidence cette thématique essentielle que j'en mesure la complexité, tant dans son élaboration que dans sa mise en œuvre. L'évaluation positive est à la fois révélatrice d'une pensée pédagogique tendant vers le socio-constructivisme et d'une volonté politique de faire réussir tous les élèves.

L'objectif était d'évaluer la compréhension, la reconnaissance (écoute) et la mise en voix de sons de diverses hauteurs. Celui-ci regroupe ainsi des compétences relatives à la maîtrise des gestes permettant le jeu instrumental, à l'identification de ces gestes, à l'écoute et l'identification des sons produits selon le critère de classement choisi (la hauteur) ainsi qu'à la pratique vocale pour imiter les sons et les voix. J'ai ainsi voulu faire le point sur les trois axes des univers sonores abordés. Une remise en cause de la quantité des compétences à évaluer s'est alors imposée. Faisait suite au jeu libre de mise en route et au rappel du classement effectué (les instruments de Papa/Maman/Petit Ours) l'étape qui consistait à reprendre chaque instrument pour en écouter le son produit, imiter ce son avec la voix, décrire le(s) geste(s), et enfin retrouver cet instrument sur l'affiche de Petit Ours. Je souhaitais ensuite inviter chaque élève à imiter la voix de Petit Ours selon le texte du conte pour enfin l'accompagner d'un des instruments. L'objectif était donc bien trop ambitieux en terme de temps et inadapté quant à l'articulation des activités proposées. Grâce à l'analyse de cette séance réalisée lors d'une visite de ma maître-formatrice, Mme Dubois, j'ai pu mesurer l'enjeu de ne traiter qu'une seule compétence à la fois et ainsi de mieux coordonner les activités d'identification et les activités de production.

J'ai donc envisagé de découper l'objectif sur plusieurs séances distinctes : une séance de recherche et d'identification des gestes et des effets produits (quel geste est possible (verbe d'action)? et

inversement, quel instrument dois-je choisir si je veux par exemple souffler, ou secouer ? ; une seconde séance de recherche des onomatopées pour imiter les sons des instruments et l'inverse, retrouver un instrument en fonction du son imité par l'enseignante ou un camarade, en tenant compte de la hauteur ; une troisième séance consistant à interpréter les personnages et de la même manière, deviner ensuite la voix de quel ours est imitée par un pair.

La perception et la production ont été ainsi mêlées au service d'une seule compétence par séance. Cela m'a permis de mieux expliciter les critères de réussite aux élèves et de les affiner. Les critères de réussites initiaux étaient relatifs à la production de gestes et de sons mais pas l'inverse, à savoir l'écoute des sons pour les associer à un geste ou un instrument ou un personnage.

La perception de la hauteur et l'évaluation de sa compréhension par les élèves fut ainsi rendue plus évidente, à travers ces aller-retours entre l'écoute et la production. Les élèves en difficulté de langage, pour qui cette première tentative d'évaluation était d'autant plus inadaptée, ont été, grâce à cette remédiation, en mesure d'exprimer leur compréhension au moins dans la deuxième phase des séances qui consistait à deviner l'instrument ou le personnage évoqué.

J'ai aussi modifié l'évaluation elle-même qui regroupait trop de compétences tout en les affinant au regard des séances de remédiation proposées (annexe 4). La nouvelle grille d'évaluation (annexe 5) a été utilisée au cours des séances 6, 7 et 8, et ses critères plus facilement explicités aux élèves.

Cette cinquième séance a par ailleurs mis en évidence la nécessité de différencier les modes d'expression des élèves et là encore de séparer la création sonore avec la voix et celle avec les instruments. Une plus large progressivité des apprentissages s'est imposée dans ce contexte où de nombreux élèves ne s'expriment pas ou très peu en français. Comment demander à un élève d'imiter la voix d'un personnage de conte quand il a encore des difficultés à construire une courte phrase, mémoriser une comptine et même parfois dire « bonjour » ?

La fin de la séquence proposée s'est ainsi révélée plus adaptée à une différenciation des parcours puisque la sonorisation de l'album est réalisée par tous les élèves en tenant compte de leurs compétences individuelles : mise en voix par les élèves plus à l'aise au niveau du langage et accompagnement instrumental par les élèves ayant développé un autre mode d'expression grâce à cette séquence d'exploration sonore.

Cette expérience démontre la nécessité de construire une progression des apprentissages dans ce domaine des « univers sonores » sur l'année et pas seulement sur une ou deux périodes, pour mieux adapter les objectifs aux rythmes des élèves notamment.



La question de l'évaluation reste ouverte quand il s'agit d'évaluer de façon individuelle l'ensemble des compétences en jeu dans ce parcours sonore, de par leur caractère transdisciplinaire et parfois impalpable, indicible. Je pense par exemple aux empreintes émotionnelles, culturelles et sociales qui laissent des traces invisibles, ainsi qu'aux bénéfices non quantifiables sur l'ensemble du développement de l'enfant.

## **CONCLUSION :**

Nous avons constaté, grâce à la mise en perspective des connaissances théoriques et des propositions pédagogiques mises en œuvre en classe, les nombreux bénéfices des activités musicales, qui convergent vers le langage, à la fois but fondamental du parcours de réussite des élèves et outil indispensable à l'entrée dans les apprentissages, quel que soit le domaine de compétences.

L'intérêt du parcours est qu'il se poursuive tout au long du premier cycle et au-delà, selon une progressivité réfléchi par l'équipe éducative, pour aboutir à un socle artistique et culturel commun, des expériences individuelles et collectives riches, des connaissances et des savoir-faire encrés dans le réel. L'étape suivante devra comporter la rencontre avec le spectacle vivant et ainsi l'exploration d'autres univers sonores.

Cette recherche devra se poursuivre également, à travers la découverte de nouveaux outils pédagogiques mais aussi de références artistiques plus diversifiées, pour aboutir à une réflexion sur le lien entre les contenus et les conceptions pédagogiques sous-jacentes.

# BIBLIOGRAPHIE

## Ouvrages théoriques et didactiques :

Anne H. Bustarret, *L'oreille tendre*, Enfance Heureuse, 1995.

Josianne Lacombe, *Le développement de l'enfant de la naissance à 7 ans*, De Boeck, 2010.

Catherine Valiant, *Apprendre à parler dans les coins jeux*, Ebla Editions 2014.

*Les programmes officiels de l'école maternelle*, MEN, 2015.

*Le langage à l'école maternelle*, document d'accompagnement des programmes, CNDP, 2002.

*Les arts à l'école primaire*, document d'application des nouveaux programmes. Liste d'œuvres de références pour les arts visuels et l'écoute musicale.

## Outils pédagogiques :

-*Petites voix*, Histoires pour jouer avec sa voix aux cycles 1 et 2 : « L'anniversaire de Monsieur Chat », Les musicoliers et CRDP Paris.

-*Une année au concert*, Scérén, Extrait n°4 « Personnages à longues oreilles », *Le Carnaval des animaux* de Camille Saint-Saëns. Extraits n°1 et 3 : « Miaulements » (zoom sonore) et « Duo de chats », de Pearsall.

-*Boucle d'Or et les 3 ours*, version de l'école des loisirs et oralbum.

- *Fifi et Albert et les voix* (album audio, voix d'opéra), Gallimard Jeunesse.

-*Pierre et le loup*, Serge Prokofiev. Version audio de F.Morel et D.Gatti et album illustré par Kozo Shimizu.

-*La chasse à l'ours*, Rosen et Oxenbury.

-*Bonne nuit Petit Kaki !*, Conteur(se) : Cécile Bergame - Illustrations : Cécile Hudrisier - Musicien(ne) : Timothée Jolly , Didier Jeunesse, Livre-disque, 2009.

-*Comptines du monde arabe*, Sandrine Lhomme, Wassim Ben Chaouacha, Livre-disque, Formulette éditeur jeunesse, 2013.