



HAL
open science

En quoi l'expérimentation des paramètres du son lors de la pratique de l'éducation musicale au cycle 1 favorise-t-elle l'apprentissage de la langue française ?

Corenthin Charrier

► To cite this version:

Corenthin Charrier. En quoi l'expérimentation des paramètres du son lors de la pratique de l'éducation musicale au cycle 1 favorise-t-elle l'apprentissage de la langue française ?. Sciences de l'Homme et Société. 2021. dumas-03361305

HAL Id: dumas-03361305

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03361305>

Submitted on 1 Oct 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la
Formation »**

Spécialité « Enseignement auprès des enfants »

**En quoi l'expérimentation des paramètres du son lors de la pratique
de l'éducation musicale au cycle 1 favorise-t-elle l'apprentissage de
la langue française ?**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de Master

Soutenu par

Corenthin CHARRIER

Le 17 / 05 / 2021

Directeur de mémoire : M. Bernard ARBUS

Sommaire

I. Partie théorique	
Remerciements	4
Avant-propos	4
Introduction	5
Cadre théorique.....	7
A. La relation musique / langue dans les programmes	7
1. L'écoute	7
2. La production	9
3. La conscience phonologique	10
B. L'état de la recherche	12
1. Les effets de la musique sur le cerveau	12
2. Comment le langage s'acquiert dans le cerveau ?	13
3. La place de la conscience phonologique dans l'apprentissage d'une langue	18
C. Les pratiques possibles au cycle 1	23
1. Jouer avec sa voix	23
2. Les activités d'écoute	24
3. Les sonorités corporelles	25
4. L'exploration instrumentale.....	25
II. Partie Pratique	
A. Mise en œuvre.....	27
1. L'école	27
2. La classe.....	27
3. Les élèves.....	27
4. L'évaluation diagnostique	28
5. Le support choisi	30
6. Le protocole mis en place	31
B. Observation du déroulement.....	32
1. Description	32
2. Réactions / comportements des élèves.....	41

C. Analyse des résultats.....	43
1. Une mémorisation des paroles favorisée.....	43
2. Un rythme et une intonation plus respectés lors de la restitution	45
3. Une intention de langage et une motivation accrues	47
4. Une participation au chant collectif majorée	50
III. Partie finale	
Conclusion	52
Résumé.....	53
Bibliographie / Sitographie.....	54
Table des illustrations.....	56
Annexes	58

I. Partie théorique

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier Monsieur Bernard Arbus, mon directeur de mémoire, pour sa disponibilité, ses conseils et son aide quant à l'écriture de ce mémoire.

Je remercie également Madame Stéphanie Carricart, responsable de la classe de petite section et directrice de l'école maternelle Marca dans laquelle j'ai effectué mon stage ainsi que sa collègue Isabelle pour leur bienveillance, leur confiance et leur pédagogie qui ont grandement aidé à la réussite de ce projet et du stage dans sa globalité.

Par ailleurs, je remercie ma binôme de stage, Clara Guerrero, dont l'aide et le soutien ont permis de mener à bien cette expérience.

Enfin, j'adresse une pensée particulière à toutes les personnes qui, de près ou de loin, m'ont aidé, conseillé et soutenu pendant la rédaction de ce mémoire et durant toute la durée de mes études.

Avant-propos

Afin de respecter l'anonymat et la confidentialité des enfants et de leurs familles, les prénoms des vingt-six élèves de la classe présents lors du protocole mis en place durant mon stage et présentés dans la seconde partie de ce mémoire ont été modifiés. De plus, les vidéos qui ont été prises durant les séances d'éducation musicale comme supports d'analyse seront effacées de manière définitive le jour de la remise de ce document.

Introduction

Pour Marcel Proust, « *la musique est peut-être l'exemple unique de ce qu'aurait pu être – s'il n'y avait pas eu l'invention du langage, la formation des mots, l'analyse des idées – la communication des âmes.* »¹.

Guylaine Vaillancourt énonce que « *la musique est aussi un langage que nous possédons tous sans jamais l'avoir étudié. Ce langage est à la portée de tous et nous sert à exprimer et à communiquer.* »².

Olivier Roueff, pour sa part, établit qu'il est « *inévitables de faire de la musique une langue, un code composé d'unités discrètes agencées de façon cohérente, ou mieux encore "structurées"* »³.

Bon nombre de professionnels, écrivains, musicothérapeutes, sociologues ou encore médecins établissent un parallèle entre la langue et la musique. Si des similitudes se constituent entre les deux domaines, que ce soit par une syntaxe similaire (la langue s'organise en phonèmes et en mots, la musique s'organise en notes et en accords), une stimulation cérébrale identique (à savoir l'aire de Broca et le cortex frontal inférieur des deux hémisphères), l'utilisation d'un codage spécifique qui lui permet d'être traduite puis réécrite, ou encore l'utilisation d'un même vocabulaire (hauteur, timbre, rythme), il a été démontré que ces domaines pouvaient avoir une incidence réciproque l'un envers l'autre.

C'est ce constat qui a influé sur ma décision de constituer mon mémoire de recherche de master MEEF 1^{er} degré en me focalisant sur la place de l'éducation musicale à l'école maternelle et d'émettre le questionnaire suivant :

En quoi l'expérimentation des paramètres du son lors de la pratique de l'éducation musicale au cycle 1 favorise-t-elle l'apprentissage de la langue française ?

Dans une première partie, j'exposerai la place de la langue orale et de la musique au sein des derniers programmes en date du cycle 1 de l'Education Nationale, en ce qui concerne l'écoute, la production et la conscience phonologique. J'indiquerai également dans cette partie l'état de la recherche pour ce qui est des effets de la musique sur le cerveau, de l'acquisition du langage dans cet organe et de l'importance de la conscience phonologique et de l'éducation musicale dans l'apprentissage d'une langue. Et enfin les différentes pratiques musicales possibles en

¹ Proust M., 1923, *La prisonnière*, page 365.

² Vaillancourt G., 2005, *Musique, musicothérapie et développement de l'enfant*, page 17.

³ Roueff O., 2001, « Introduction et coordination du dossier "musique et émotion" », *Terrain*, n°37, page 5.

classe de maternelle. Puis dans une seconde partie, je présenterai l'élaboration, le déroulement et l'analyse des résultats d'une expérience réalisée dans une classe de petite section de maternelle, se focalisant sur l'apprentissage d'une comptine.

Cadre théorique

A. *La relation musique / langue dans les programmes*

Le langage a une place primordiale à l'école maternelle, au point qu'il représente un domaine d'apprentissage à part entière des programmes en vigueur en 2020, à savoir « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ». L'aspect du langage qui se dégage en particulier en cycle 1 est le langage oral, car il est constamment stimulé dans l'ensemble des autres domaines d'apprentissage et des enseignements prodigués par les professeurs des écoles. Le langage se lie à la musique dans le cadre d'un second domaine d'apprentissage : « Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques ». Ces deux domaines d'apprentissage mobilisent trois aspects de la langue : l'écoute, la production et la conscience phonologique.

1. L'écoute

L'écoute se construit au travers de trois objectifs visés dans les programmes.

D'une part, l'objectif « comprendre et apprendre » incite les enseignants à favoriser les moments où les élèves sont dans une posture de réception passive, sans production en réponse de leur part. Ces situations permettent aux enfants de construire des outils cognitifs tels que « *reconnaître, rapprocher, catégoriser, contraster, se construire des images mentales à partir d'histoires fictives, relier des événements entendus et/ou vus dans des narrations ou des explications, dans des moments d'apprentissages structurés, traiter des mots renvoyant à l'espace, au temps, etc.* »⁴.

D'autre part, l'école maternelle est la première instance qui permet aux élèves de fréquenter de manière régulière la langue de l'écrit, différente de l'oral de communication, afin de travailler un second objectif, « écouter de l'écrit et comprendre ». L'enjeu est « *d'habituer les élèves à la réception du langage écrit afin d'en comprendre le contenu* »⁵. Ainsi, par la lecture quotidienne d'albums de jeunesse, de contes, de comptines, de poésie, etc... et les échanges qu'il organise et anime à la suite de cette écoute avec les élèves, l'enseignant donne l'opportunité à ces derniers d'étayer leur compréhension ou d'y apporter un approfondissement.

Enfin, le troisième objectif « affiner son écoute », rattaché au domaine d'apprentissage concernant les activités artistiques, englobe l'ensemble des activités d'écoute musicale qui

⁴ Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, 2020, *Programme du cycle 1 en vigueur à la rentrée 2020*, page 9.

⁵ Ibid page 11.

permettent de développer chez les élèves « *la sensibilité, la discrimination et la mémoire auditive* »⁶. Par la même occasion, ces activités étoffent l'acculturation musicale des élèves en les plongeant dans des environnements sonores et des styles, cultures et époques musicales variés et enrichissent aussi leur imaginaire. De surcroît, F. Estienne indique que la musique, à travers l'usage de chansons et de comptines, « *aide l'enfant à développer son langage, sa capacité d'attention, son sens rythmique et sa mémoire* », tout en assurant un équilibre entre « *l'intellect et les émotions (expression, sensibilité)* » en permettant aux élèves de s'exprimer⁷.

Au cours des années d'école maternelle, ces temps d'écoute doivent être ritualisés, tout en étant évolutifs dans la durée. Ceux-ci font porter l'attention des élèves sur des éléments de plus en plus précis pour leur apprendre à écouter. Ces temps d'écoute sont aussi un temps permettant de mettre en exergue la boucle audio-phonatoire ou contrôle audio-phonatoire, qui permet à l'élève de s'exercer à la production d'un son qu'il vient d'entendre. Cette boucle audio-phonatoire est un processus indispensable à l'établissement d'une communication orale et se compose de cinq phases résumées dans le schéma ci-dessous (figure 1), qui se répètent.

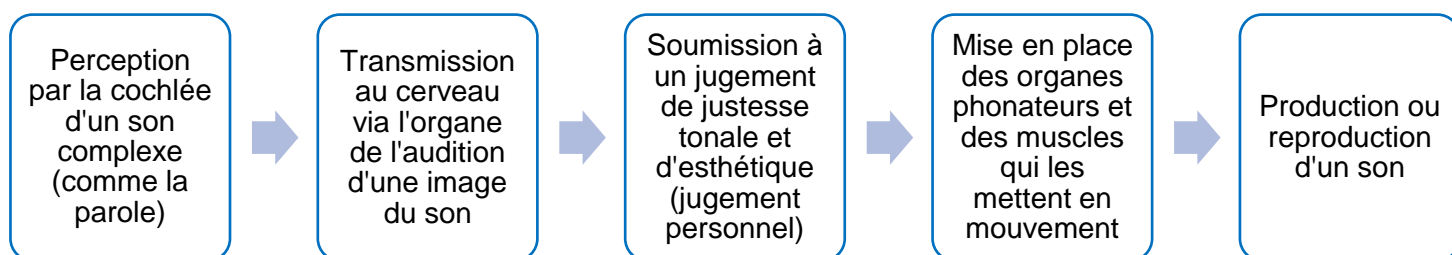


Figure 1 : Organisation de la boucle audio-phonatoire

Cette méthode permet aux nouveaux apprenants d'une langue, et en l'occurrence aux jeunes apprenants de la langue française d'école maternelle, d'assimiler un flux constant de sons dans un « *crible phonologique* ». Selon N.S. Troubetzkoy⁸, ce crible phonologique permet à l'apprenant d'analyser les marques phonétiques pertinentes d'une langue afin d'individualiser les phonèmes, qu'il pourra ensuite réinvestir afin d'entrer en communication. Par cette analyse répétée, le processus deviendra automatique et inconscient puis reprendra forme lorsque l'individu sera confronté à une nouvelle sonorité, notamment lors de l'apprentissage d'une langue étrangère.

⁶ Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, 2020, *Programme du cycle 1 en vigueur à la rentrée 2020*, page 18.

⁷ Estienne F., 2019, *Remédiation orthophonique par la musique : troubles dys, surdité, écriture, bégaiement*, DeBoeck Supérieur, « Orthophonie », Paris, pages 11-12.

⁸ Académie de la Réunion, « La crible phonologique »

2. La production

Le second aspect du langage concerne le fait de produire du langage, audible pour le ou les interlocuteurs. La production se retrouve elle aussi dans trois objectifs des programmes.

Le premier objectif compose le domaine d'apprentissage « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » et s'intitule « oser entrer en communication ». Les enfants arrivent à l'école maternelle avec des acquis langagiers inégaux et hésitants. À travers un environnement bienveillant et sécurisant, l'intention de l'enseignant est de donner l'opportunité aux élèves d'exprimer un avis, un point de vue, un besoin, d'annoncer un fait ou une nouvelle, de questionner son entourage, etc..., au travers de phases de discussion, de débat, avec un adulte ou un pair. Ainsi, « *l'enfant apprend à entrer en communication avec autrui et à faire des efforts pour que les autres comprennent ce qu'il veut dire* »⁹. Les erreurs sont accueillies avec bienveillance, par une valorisation des acquis et une incitation à la reformulation, afin de constituer des fondamentaux langagiers équitables pour l'ensemble des élèves.

Le second objectif est « échanger et réfléchir avec les autres » et compose le même domaine d'apprentissage que l'objectif précédent. Par le biais de phases de communication communes, à la suite d'une histoire entendue pour en comprendre le sens ou pour trouver une solution à un problème, les élèves doivent argumenter leur avis, expliquer leur point de vue, étayer leur réponse et prendre en considération l'avis, le savoir, le point de vue des autres élèves.

Le troisième objectif correspond à « jouer avec sa voix et acquérir un répertoire de comptines et de chansons », composant du domaine d'apprentissage « *Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques* ». L'enseignant, à travers des travaux en petit nombre, plus adéquat pour prendre en considération les progrès et les difficultés de chaque élève, incite ces derniers à explorer de manière ludique les possibilités que leur offre leur voix. Avec des jeux sur le timbre, la hauteur, l'intensité mais aussi sur la précision du chant, la mélodie, le rythme et les effets musicaux, les enfants « *construisent les bases de leur future voix d'adulte, parlée et chantée* »¹⁰. Grâce à la variété d'œuvres proposées par le professeur, les élèves se construisent tout au long de leur scolarité un répertoire de chansons et de comptines.

⁹ Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, 2020, *Programme du cycle 1 en vigueur à la rentrée 2020*, page 8.

¹⁰ Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, 2020, *Programme du cycle 1 en vigueur à la rentrée 2020*, page 18.

Il est cependant important de ne pas dissocier l'écoute de la production. En effet, « *l'écoute est étroitement liée à la parole et inversement* »¹¹. Ainsi, l'enfant chanteur doit franchir trois étapes, présentées dans le schéma ci-contre (figure 2). Il convient donc au professeur des écoles de choisir avec attention des chants facilement apprenables et exécutables et offrant des rythmes, des intervalles, des tonalités, des temps et des styles aussi variés que possible.

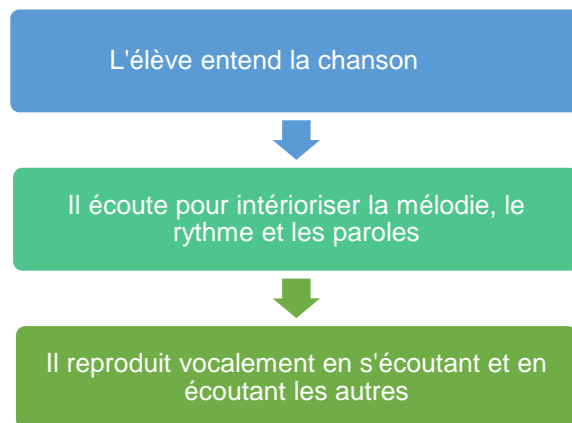


Figure 2 : Etapes de reproduction approximative d'un chant

3. La conscience phonologique

La maîtrise d'une langue orale s'acquiert en partie par le développement de la conscience phonologique, qui s'accompagne de l'imprégnation et la maîtrise de techniques d'écoute (de chants, de musique, de langues étrangères) et de l'acquisition du principe alphabétique. Selon Jason L. Anthony et Christopher J. Lonigan, « *la conscience phonologique permet d'identifier, de discriminer et de manipuler les différentes unités sonores du langage parlé que sont la syllabe, la rime et le phonème* »¹². Cette conscience phonologique est indispensable pour la communication orale mais est aussi primordiale dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en fin de cycle 1 et début de cycle 2. C'est pour cette raison qu'une acclimatation précoce à l'école maternelle est cruciale, ce qui justifie la présence de cet objectif dans les programmes de 2020. Le dernier objectif de la dimension orale du langage en cycle 1 s'intitule « commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique ». Cet item stipule que l'enseignant doit orienter l'attention des élèves sur le vocabulaire, la syntaxe et les unités sonores de la langue française, dont ils commencent à reproduire les sons, les formes et les structures dès leur plus jeune âge, afin d'entrer en communication avec leur entourage¹³. Cet apprentissage se construit autour de deux axes :

- L'acquisition et le développement de la conscience phonologique avec un travail approfondi sur la syllabe, qui est la plus petite unité phonétique. L'enseignant attire l'attention des élèves sur la manipulation auditive de syllabes, afin de détecter les ressemblances et les différences entre elles, tout en se détachant du sens des mots. Les activités proposées peuvent prendre différents aspects, en étant uniquement

¹¹ Eduscol, 2007, « Ecouter en classe », page 2.

¹² Lefebvre P., Bolduc J., Guay J.D., (sous la direction de Estienne F. et De Barelli T.), 2019, *Remédiation orthophonique par la musique*, page 64.

¹³ Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, 2020, *Programme du cycle 1 en vigueur à la rentrée 2020*, page 10.

orales (sans l'utilisation de supports écrits ou imagés) : frapper une unité sonore entendue dans un texte ou une comptine, découper oralement des mots connus en syllabes, repérer une syllabe identique dans des mots à deux syllabes, intervertir des syllabes, etc...¹⁴.

- L'éveil à la diversité linguistique par le biais de comptines ou d'histoires connues qui mettent en lumière l'existence d'autres langues de communication, pouvant être parlées (dans des pays étrangers ou en France avec les langues régionales) ou signées (comme la Langue des Signes Française (LSF)).

En somme, dans le Bulletin Officiel de 2020, le langage oral est un aspect de la langue fortement objectivé à l'école maternelle et dont les attendus en fin de cycle sont nombreux. En effet, à la fin de la grande section de maternelle, les élèves doivent être en capacité :

- de communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre.
- de s'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis.
- de reformuler pour mieux se faire comprendre.
- de pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue.
- de repérer des régularités dans la langue à l'oral en français (éventuellement dans une autre langue).
- de manipuler des syllabes.
- de discriminer des sons (syllabes, sons-voyelles ; quelques sons-consonnes hors des consonnes occlusives).
- d'avoir mémorisé un répertoire varié de comptines, de chansons et de poésies et les interpréter de manière expressive.
- de jouer avec sa voix pour explorer les variantes de timbres, d'intensité, de hauteur, de nuance.
- de repérer et reproduire, corporellement ou avec des instruments, des formules rythmiques simples.

¹⁴ Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, 2020, *Programme du cycle 1 en vigueur à la rentrée 2020*, page 10.

B. L'état de la recherche

1. Les effets de la musique sur le cerveau

Le cerveau est indéniablement l'organe le plus complexe du corps humain. D'une importance vitale, sa structuration est dense : il se compose de deux hémisphères (droit et gauche), qui se divisent en plusieurs lobes (frontal, pariétal, temporal, occipital), comprenant eux-mêmes divers cortex et aires, comme on peut le voir sur la figure 3.

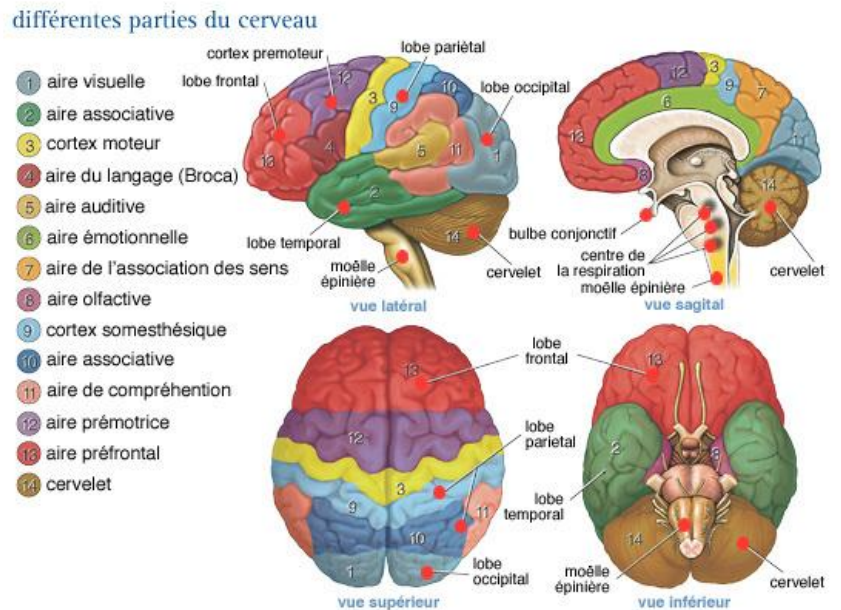


Figure 3 : Les différentes parties du cerveau

La musique a été étudiée dans le domaine des neurosciences à de nombreuses reprises. Au cours de ces recherches, nous avons pu constater que la musique avait divers effets sur le cerveau humain : effets sur l'attention, la mémoire, le traitement du langage, effets physiologiques en entraînant un renforcement synaptique (amélioration de la plasticité du cerveau entraînant des échanges plus rapides, augmentation du nombre de neurones, synchronisation des différents réseaux neuronaux) ou encore des modifications anatomiques et fonctionnelles avec l'apparition d'un faisceau de fibres reliant les deux hémisphères cérébraux permettant le transfert des fonctions de l'hémisphère gauche vers l'hémisphère droit par exemple.

Un de ces effets particulièrement intéressant concerne la mémoire. La musique est souvent liée à des souvenirs personnels en raison notamment de l'aspect affectif : l'identité de la personne se forge à travers des jalons musicaux. Grâce à cette imprégnation, la mémoire musicale est extrêmement profonde, ce qui provoque une résistance accrue de la musique aux pathologies cérébrales telles que la maladie d'Alzheimer, en comparaison avec le langage par exemple. Il a été alors démontré que des activités musicales permettent de restaurer des fonctions cognitives pour les malades : par exemple, une personne n'ayant aucune communication verbale avec son entourage en raison de la maladie d'Alzheimer pourra réciter une chanson qu'il a appris par cœur plus jeune rien qu'en l'écoutant.

La mémoire se compose de deux types de fonctionnement : une fonction volontaire, explicite, consciente (résultat de stratégies d'association, de répétition) et une fonction automatique, implicite, inconsciente (qui ne demande pas d'efforts notables, telle que la mémoire musicale). C'est cette dernière qui est la plus résistante aux maladies.

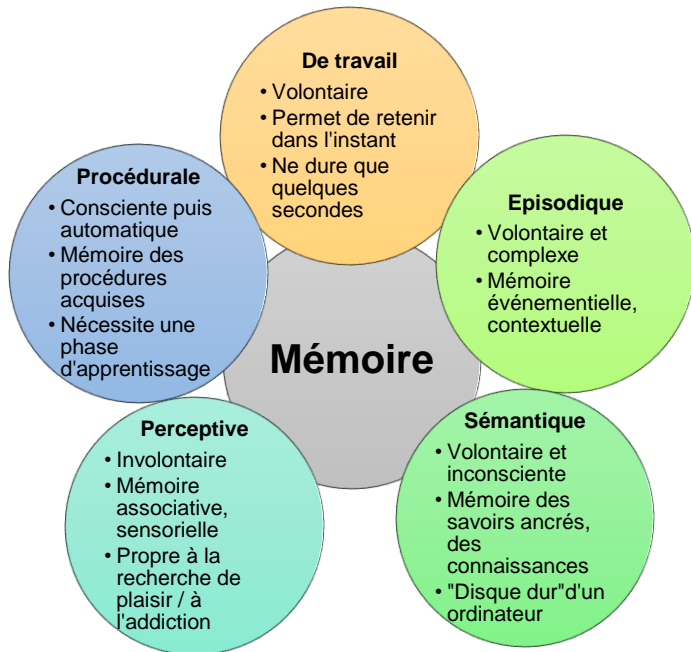


Figure 4 : Typologie de la mémoire

Il existe une typologie de la mémoire, comme l'illustre le schéma ci-contre (figure 4).

La musique sollicite toutes ces mémoires :

- la mémoire de travail afin de retenir une mélodie dans l'instant,
- la mémoire épisodique pour retenir un contexte d'exécution,
- la mémoire sémantique pour identifier une musique familière,
- la mémoire perceptive afin d'identifier et reconnaître des interprétations différentes,
- la mémoire procédurale pour exécuter une pièce instrumentale.

Cette discipline est la seule à proposer l'utilisation de tous les types de mémoire et y ajoute une dimension de conservation émotionnelle.

2. Comment le langage s'acquiert dans le cerveau ?

Contrairement à la musique qui met en exergue les deux hémisphères cérébraux et favorise le transfert des fonctions d'un hémisphère à un autre, les aires responsables du langage sont situées uniquement dans l'hémisphère gauche (figure 5) :

- L'aire de Broca, responsable du langage parlé,
- L'aire de Wernicke, responsable de la compréhension du langage.

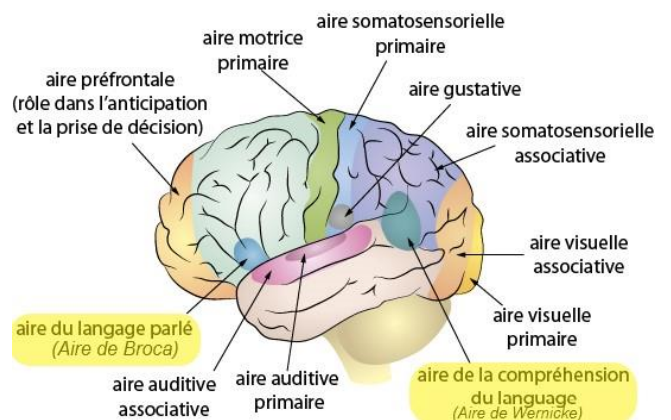


Figure 5 : Les différentes aires du langage dans le cerveau

Selon G. Dehaene-Lambertz¹⁵, durant son intervention dans le colloque *Aux origines du dialogue humain : Paroles et musique* intitulée « Comment les enfants apprennent-ils leur langue maternelle ? », la compréhension d'un message auditif se déroule de la manière suivante.

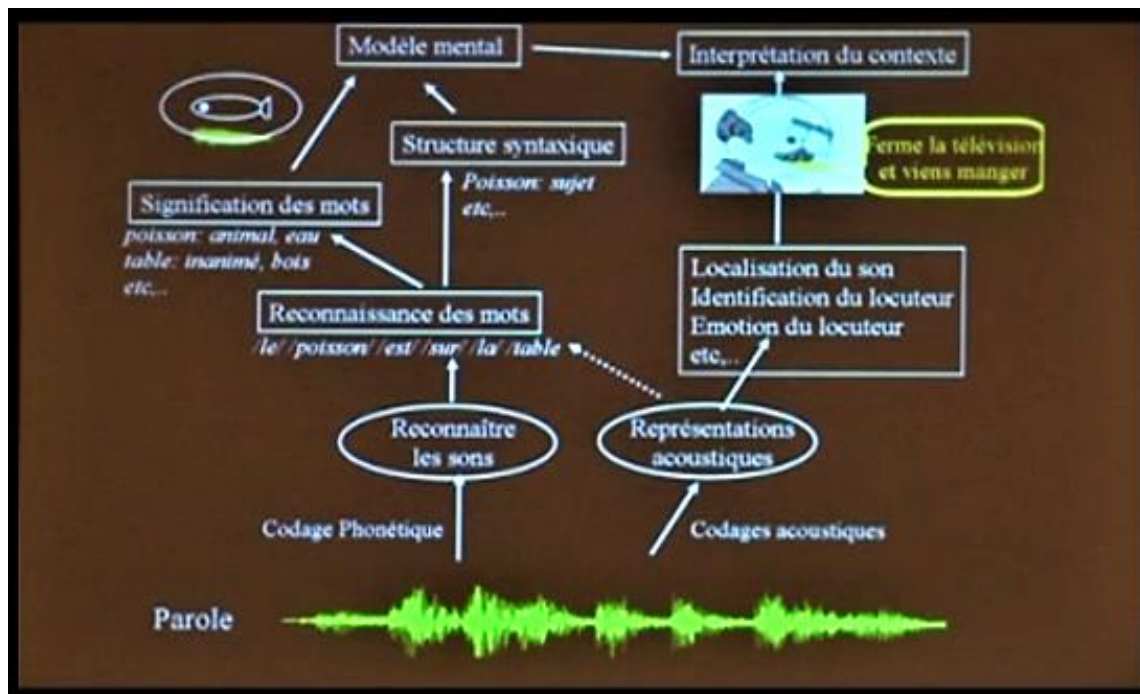


Figure 6 : Processus de compréhension d'un stimulus acoustique

Lorsque le locuteur entend un stimulus acoustique continu représenté en vert sur le schéma (en l'occurrence une courbe de dynamique) (figure 6), un processus se déclenche :

- un codage acoustique (afin de localiser le son, d'identifier le locuteur, ses émotions...)
- et un codage phonétique (afin de reconnaître les sons produits, dans cette situation des mots) s'entreprennent simultanément,
- puis une identification de la syntaxe et de la sémantique de ces mots est provoquée,
- avec l'ensemble de ces informations, le récepteur se construit un modèle, une image mentale de la phrase en question,
- afin d'aboutir à une interprétation du contexte (la phrase « le poisson est sur la table » équivaut à « éteint la télévision et viens manger »).

¹⁵ Dehaene-Lambertz, 2008, « Comment les enfants apprennent-ils leur langue maternelle ? » durant le colloque *Aux origines du dialogue humain : paroles et musique*, Collège de France.

Chez l'adulte, cette succession de calculs s'opère à très grande vitesse et sans qu'elle soit contrôlée par le locuteur dans le cerveau, tout autour de la silure appelée « vallée sylvienne » où se localise les régions importantes pour le langage, comme illustré sur la figure 7.

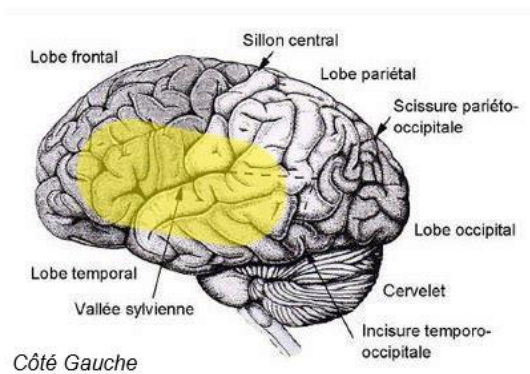
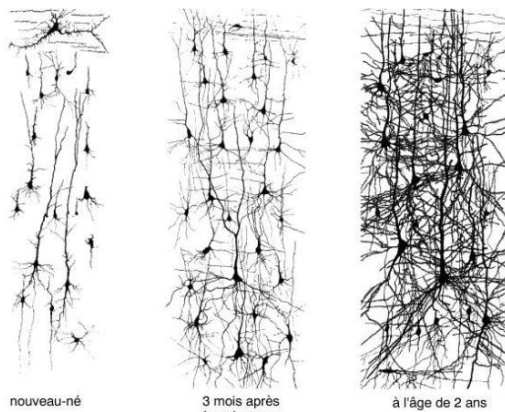


Figure 7 : La vallée sylvienne et les aires du langage dans le cerveau (hémisphère gauche)

Nous pouvons alors nous demander comment se déroule cette compréhension chez le nouveau-né.



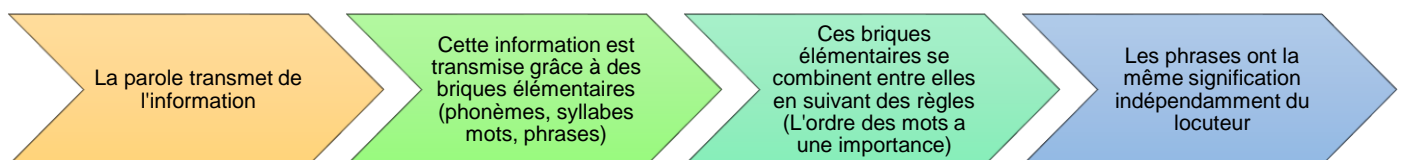
Développement des réseaux de connexions entre les neurones chez l'enfant.

Figure 8 : L'arborescence neuronale chez l'enfant (de la naissance à 2 ans)

G. Dehaene-Lambertz met en avant que le cerveau du nouveau-né n'est pas un cerveau d'adulte de petite taille. Ce cerveau est très immature : en comparaison avec un cerveau d'adulte ou de celui d'un enfant plus âgé, l'arborescence neuronale et la myélinisation de ces neurones sont bien moins importantes (figure 8), provoquant une diminution de la transmission de l'information¹⁶.

Cependant, les organisations structurelle et fonctionnelle sont similaires entre le nouveau-né et l'adulte : les régions cérébrales sont asymétriques mais comprennent un réseau structuré mettant en relation ces régions ayant des propriétés fonctionnelles différentes¹⁷.

Le bébé doit surtout découvrir que :



Néanmoins, ces découvertes sont réalisées rapidement car à la fin de la première année de vie, le nourrisson a appris quels sont les sons utilisés par sa langue maternelle et comment ils peuvent se combiner pour former des mots dans cette dernière. De plus, il est capable

¹⁶ Dehaene-Lambertz, 2008, « Comment les enfants apprennent-ils leur langue maternelle ? » durant le colloque *Aux origines du dialogue humain : paroles et musique*, Collège de France.

¹⁷ Ibid.

d'extraire les mots de la parole continue bien avant d'avoir accès à leur sens et commence à associer certains mots avec leur sens dès 4 mois (par exemple son prénom, « papa », « maman » ...)¹⁸.

Mais alors, comment se déroule l'apprentissage des mots chez un enfant dans sa première année de vie ? Pédiatres et linguistes n'ont pas la même approche de cette notion.

Pour les pédiatres, l'enfant associe un mot avec un objet qu'il a devant les yeux. Une fois cette association réalisée, le mot est ancré dans le répertoire linguistique de l'enfant.



Figure 9 : L'association mot-objet selon les pédiatres

Pour les linguistes, la procédure d'intégration du vocabulaire est similaire mais demande à l'enfant un travail d'assimilation du mot en question. En effet, il est peu fréquent que le mot soit présenté à l'enfant d'une manière isolée. Il fait plutôt parti d'un flux de parole continu. L'enfant doit alors segmenter ce flux afin de repérer le mot qui se répète pour pouvoir l'associer à l'objet en question, sans pour autant en comprendre le sens¹⁹.

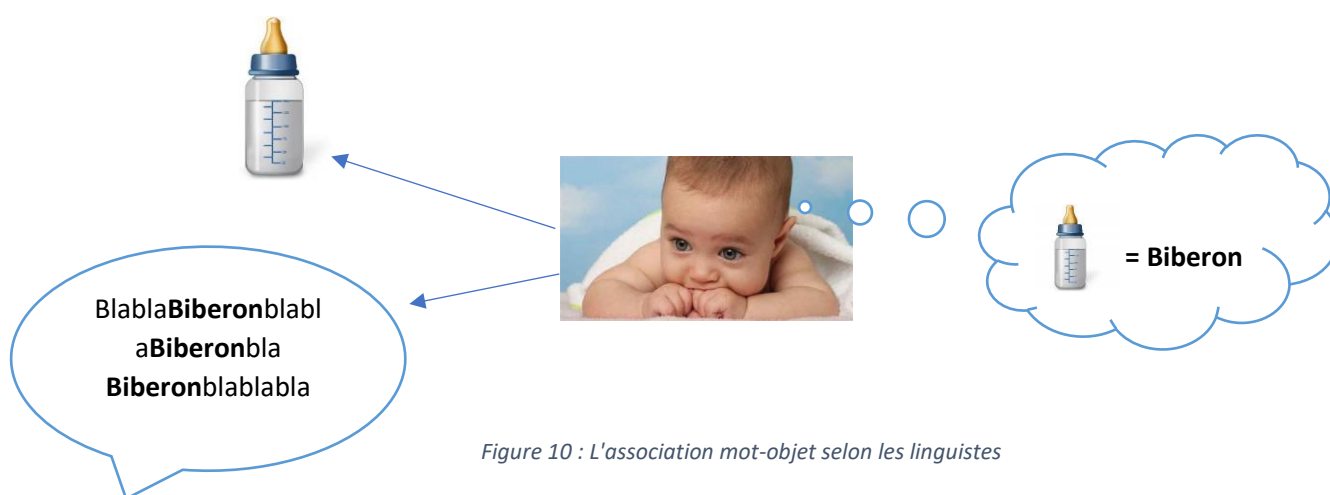


Figure 10 : L'association mot-objet selon les linguistes

¹⁸ Ibid.

¹⁹ Ibid.

Ce n'est qu'à l'âge de deux ans que l'enfant commence à donner du sens à ces mots (explosion lexicale) ²⁰.

Enfin, chez des enfants plus âgés, il a été démontré que l'acquisition de la lecture et de l'écriture, ou littératie, avait une influence sur les aires du langage préalablement présentés. Ces effets sont de trois ordres ²¹ :

- Une activation des aires du langage parlé par l'écrit :
 - o Chez les lecteurs, voir la forme écrite d'une phrase active l'ensemble des aires du langage parlé, d'une intensité équivalente que par l'audition du langage parlé.
- Des changements dans le traitement du langage parlé :
 - o L'acquisition de la lecture améliore le codage phonologique au niveau du *Planum Temporale (PT)* (figure 11) qui est impliqué dans le codage des phonèmes.
 - o La Visual Word Form Area (VWFA), surnommée la « boîte aux lettres du cerveau » (figure 11), des sujets lettrés est activée par l'écoute de mots parlés, une activation d'ordre orthographique plutôt que sémantique. L'activation de la VWFA n'est possible que si l'accès au code orthographique est utile à une tâche (lors d'une situation de décision lexicale auditive par exemple) et non lors d'une écoute passive de mots. Cet effet de l'orthographe est plus généralisé chez les enfants pendant les premières années d'apprentissage de la lecture que chez l'adulte, en raison d'une utilisation intensive des correspondances grapho-phonologiques et phono-graphémiques.

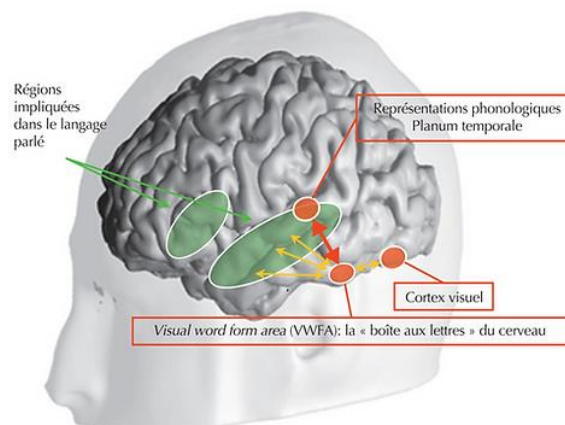


Figure 11 : Résumé schématique des changements cérébraux principaux induits par la littératie

²⁰ Ibid.

²¹ Kolinsky R., Morais J., Cohen L., Dehaene-Lambertz G., Dehaene S., 2014, « l'influence de l'apprentissage du langage écrit sur les aires du langage », page 174.

- Des changements anatomiques dans les circuits du langage parlé.

La littérature modifie :

- La portion temporo-pariétale postérieure du faisceau arqué gauche, un ensemble d'axones qui relie le lobe temporal postérieur (y compris la VWFA) au lobule pariétal inférieur et aux régions temporales supérieures postérieures (y compris la PT).
- La connectivité interhémisphérique avec un épaississement du splénium ou de l'isthme du corps calleux.
- Entraîne une augmentation de densité de la matière grise dans diverses régions impliquées dans la lecture, notamment le gyrus angulaire, le gyrus supramarginal gauche et l'arrière du gyrus temporal supérieur.

3. La place de la conscience phonologique dans l'apprentissage d'une langue

L'omniprésence de la conscience phonologique dans les programmes du cycle 1 n'est pas anodine.

Selon P. Lefebvre, J. Bolduc et J.D. Guay, la conscience phonologique est un « *terme général qui englobe un ensemble d'habiletés en lien avec ces différentes unités sublexicales du langage oral* » : la conscience syllabique, la conscience de l'attaque et de la rime et la conscience phonémique ²². Cette conscience phonologique se construit au travers d'activités ludiques, qui incitent les élèves à manipuler des mots connus. De cette façon, ils pourront :

- comparer si deux mots possèdent une même unité sonore (jugement).
- séparer un mot ou une syllabe en unités sonores plus petites (segmentation).
- coller des unités sonores pour former un mot ou une syllabe (fusion).
- enlever une unité sonore à un mot ou à une syllabe (élision).

Bien que les enfants soient curieux et sensibles à l'ensemble des sons qui les entourent et qu'ils tentent de reproduire pour entrer en communication dès leur naissance, ce n'est que vers l'âge de quatre ans que ces derniers ont les capacités cognitives pour développer les habiletés nécessaires en conscience phonologique, que J-E. Gombert et K. E. Stanovich nomment des « *habiletés métaphonologiques* »²³. Ce qui explique la présence de l'apprentissage de la conscience phonologique dans les programmes de l'école maternelle.

²² Lefebvre P., Bolduc J., Guay J.D., 2019, « Musique et développement de la conscience phonologique : l'apport des comptines au cours de la petite enfance », *Remédiation orthophonique par la musique*, page 64.

²³ Ibid.

Au-delà de son importance dans l'apprentissage du langage oral, par la distinction des différentes unités sonores qui composent un mot ou une phrase par exemple, la conscience phonologique est primordiale dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Selon L. Bradley et P.E. Bryant, cités par P. Lefebvre, J. Bolduc et J.D. Guay, « *les habiletés de conscience phonémique des enfants à la fin du niveau préscolaire et au début de la première année du primaire prédisent grandement le succès dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture lors des premières années du primaire* », si elles sont associées à la conscience de l'écrit et à la connaissance alphabétique²⁴. Une acquisition anticipée de cette conscience phonologique ne peut donc être que bénéfique pour les élèves.

Au-delà des activités ludiques ou des routines proposées par l'enseignant, l'acquisition de la conscience phonologique peut aussi passer par le biais d'une discipline à part entière, présente elle-aussi dans les programmes de l'Education Nationale : l'éducation musicale. N'ayant pas de visée thérapeutique comme la musicothérapie, l'éducation musicale a une place prépondérante à l'école maternelle. Son but premier, selon M. Martinot, est « *l'acquisition d'habiletés musicales qui permettront à l'enfant d'améliorer significativement ses habiletés sociales, affectives, motrices cognitives et langagières* »²⁵. Selon le ministère de l'Education de l'Ontario en 2009, l'éducation musicale est liée à trois dimensions :

- L'apprentissage *de la musique* par la maîtrise du code musical, à l'écriture et à l'analyse musicales.
- L'apprentissage *au sujet de la musique* qui renvoie à l'évolution des grands courants musicaux.
- L'apprentissage *par la musique* impliquant l'utilisation des paramètres musicaux, tels que la hauteur sonore, la durée, l'intensité et le timbre²⁶.

La dimension qui nous intéresse particulièrement est la troisième, l'apprentissage *par la musique*, car c'est la seule qui permet à l'enseignant d'approfondir la sphère du langage, du fait qu'elle aborde des notions que l'on retrouve avec l'oralité, comme la hauteur, la durée ou le timbre par exemple.

De nombreuses recherches et études ont été réalisées au cours des dix dernières années afin de mesurer l'impact de l'apprentissage *par la musique* pour pallier aux difficultés langagières qui touchent un grand nombre d'élèves à l'échelle française mais aussi à l'échelle mondiale.

²⁴ Lefebvre P., Bolduc J., Guay J.D., 2019, « Musique et développement de la conscience phonologique : l'apport des comptines au cours de la petite enfance », *Remédiation orthophonique par la musique*, page 66.

²⁵ Bolduc J., Grenier C., 2019, « Apprendre par la musique », *Remédiation orthophonique par la musique*, page 48.

²⁶ Ibid.

Quatre de ces recherches expérimentales sont particulièrement intéressantes et ont été résumées dans le tableau ci-dessous (tableau 1) :

Tableau 1 : Récapitulatif de quatre recherches expérimentales permettant de mesurer l'impact de l'apprentissage par la musique pour pallier les difficultés langagières²⁷

Année	Chercheurs	Population étudiée	Objet de la recherche	Méthode	Résultat
2011	L.Herrera, O. Lorenzo, S. Defior, G.Fernandez -Smith E.Costa- Giomi	97 enfants espagnols (moyenne d'âge 4.5 ans)	Examiner le développe- ment des capacités phonologi- ques	Assignation aléatoire à l'un des trois programmes : -un programme combiné d'éducation musicale et de conscience phonologique (n=32), -un programme de conscience phonologique (n=34) -une condition contrôle (aucun programme, n=31) Deux séances hebdomadaires d'une heure pendant deux ans.	A la fin de l'étude, les enfants ayant participé aux deux programmes d'entraînement ont obtenu des résultats plus élevés que ceux de la condition contrôle. Toutefois, ce sont les enfants du programme combiné d'éducation musicale et de conscience phonologique qui ont connu les progrès plus significatifs.
2011	F. Degé G. Schwarzer	41 enfants allemands de niveau préscolaire (moyenne d'âge 5.9 ans)	Savoir si la conscience phonologi- que peut être améliorée par l'éducation musicale.	Assignation aléatoire à l'un des trois programmes suivants : -un programme d'éducation musicale (n=13), -un programme de conscience phonologique (n=14) -un programme d'éducation sportive (n=14).	Seuls les enfants participant aux programmes d'éducation musicale et de conscience phonologique ont amélioré leur résultat de façon significative au post-test.

²⁷ Bolduc J., Grenier C., 2019, « Apprendre par la musique », *Remédiation orthophonique par la musique*, pages 48 à 51.

				Rencontres quotidiennes de 10 minutes sur une période de 20 semaines (total de 100 séances).	
2016	H.Patscheke F. Degé G. Schwarzer	39 enfants immigrants kurdes, russes, asiatiques ou américains (Moyenne d'âge de 5.11 ans)	Comparer le développement des capacités phonologiques	Assignation aléatoire à trois programmes : -un programme d'éducation musicale (n=13) -un programme de conscience phonologique (n=11) -un programme d'éducation sportive (n=15). Une séance de 20 minutes trois fois par semaine pendant 14 semaines (42 séances).	Seuls les enfants des programmes d'éducation musicale et de conscience phonologique ont amélioré leur résultat de façon significative au post-test. De façon plus précise, l'amélioration s'est avérée plus importante chez les enfants du programme d'éducation musicale.
2018	H.Patscheke F. Degé G. Schwarzer	40 jeunes allemands (moyenne d'âge de 5.5 ans)	Effet des différentes caractéristiques du son sur la conscience phonologique	Assignation aléatoire à l'un des programmes suivants : -un programme axé sur la perception et la production rythmiques (n=13) -un programme concernant l'intonation, le chant, des exercices d'écoute et de perception de la hauteur sonore (n=13)	Les enfants ayant pris part au programme mettant l'accent sur la hauteur des sons ont été les seuls à améliorer significativement leurs capacités phonologiques.

				-un programme d'éducation sportive (n=14) Trois séances de 20 minutes trois fois par semaine pendant 16 semaines (48 séances au total).	
--	--	--	--	--	--

À la suite de l'analyse des résultats des différentes enquêtes, les chercheurs ont établi plusieurs constats. En 2011, L. Herrera, O. Lorenzo, S. Defior, G. Fernandez-Smith et E. Costa-Giomi remarquent que la conscience phonologique des élèves se développe plus efficacement si elle est associée à l'éducation musicale. La même année, F. Degé et G. Schwarzer concluent qu'un « *programme d'éducation musicale et un programme de conscience phonologique peuvent contribuer de façon équivalente au développement des capacités phonologiques* ». De surcroît, ils en concluent que « *la musique stimulerait la mémoire phonologique, ce qui aiderait à développer le langage* »²⁸. Cinq ans plus tard, ces deux mêmes chercheurs, accompagnés par H. Patscheke démontrent que la musique, par le biais de comptines et de chansons, permet aux élèves de cultures différentes d'être initiés à l'apprentissage d'une langue qui leur est nouvelle, rappelant ainsi l'aspect universel et unificateur de la musique. Enfin, en 2018, les trois chercheurs indiquent que « *les activités relatives à la hauteur sonore améliorent la discrimination fine, ce qui pourrait aider au développement des capacités phonologiques des enfants* »²⁹.

Au regard de ces différentes enquêtes expérimentales, un constat se dégage très clairement : l'éducation musicale faite à l'école maternelle a un impact positif sur l'acquisition de la conscience phonologique, qui elle-même favorise l'apprentissage de la langue parlée et entendue, puis écrite et lue. Ce constat rejoint les propos tenus par J. Ribière-Raverlat en 1997 qui indiquait que « *la musique permet [...] à l'enfant d'acquérir les composantes de base du langage, à savoir le rythme et l'intonation des consonnes, des voyelles, des syllabes qui deviendront plus tard des mots puis des phrases, qui n'auront plus qu'à se déposer sur cette structure musicale déjà établie* »³⁰.

Il est alors intéressant de se pencher sur les différentes pratiques qui sont proposées à l'école maternelle en éducation musicale.

²⁸ Ibid. page 49.

²⁹ Ibid. page 50.

³⁰ Ribière-Raverlat J., 1997, *Développer les capacités d'écoute à l'école : écoute musicale, écoute des langues*, page 35.

C. *Les pratiques possibles au cycle 1*

Les différentes pratiques en éducation musicale ne sont pas indépendantes les unes des autres. Au contraire, leur variabilité permet à l'enfant de maternelle d'aborder et d'acquérir plus aisément les différentes composantes de la conscience phonologique. Il est donc primordial que le professeur des écoles favorise l'hétérogénéité des pratiques lors des enseignements quotidiens en éducation musicale.

1. Jouer avec sa voix

Afin de constituer leur future voix d'adulte, les enfants doivent expérimenter la richesse de cette dernière, en la stimulant de manière ludique au travers d'activités leur permettant de dépasser l'usage courant de la voix : chuchotements, cris, respirations, bruits, imitations d'animaux ou d'éléments sonores de la vie quotidienne, jeux de hauteur, etc.³¹. Les supports indispensables afin de réaliser cette exploration sont les chansons, qui vont particulièrement se focaliser sur la mélodie et le rythme. Mais aussi et surtout en maternelle les comptines qui selon J. Bolduc et P. Lefebvre vont se distinguer des chansons « *par le fait qu'elles ne possèdent pas une mélodie définie* »³². Les comptines vont plus spécifiquement permettre d'éveiller l'enfant à la hauteur sonore, en prononçant par exemple certaines lignes avec une voix grave et d'autres avec une voix aiguë, à la prosodie, à savoir l'intensité et la durée sonore, associée aux sons doux (chuchotements...) et aux sons forts (voix pleine...) ou encore le timbre sonore, en variant l'émotion de la voix (joyeux, triste, timide...) ³³. Mais au même titre que les chansons, les comptines peuvent aussi permettre aux enfants d'approfondir le rythme, la pulsation, la planification ou encore la coordination motrice, via l'utilisation de percussions corporelles ou de rondes dansées par exemple.

Selon J. Bolduc, les comptines se divisent en deux catégories :

- Les comptines « de routine » qui aident l'enfant à mieux s'organiser et favorisent l'autonomie au quotidien (par exemple : pour s'habiller, pour ranger les jeux ou au moment du coucher).
- Les comptines « pour apprendre » qui contribuent significativement au développement global des enfants : améliorent le développement social et affectif de l'enfant en encourageant l'adoption de comportements d'entraide et de coopération³⁴.

³¹ Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, 2020, *Programme du cycle 1 en vigueur à la rentrée 2020*, page 18.

³² Lefebvre P., Bolduc J., Guay JD., 2019, « Musique et développement de la conscience phonologique : l'apport des comptines au cours de la petite enfance », *Remédiation orthophonique par la musique*, page 67.

³³ Ibid. page 68.

³⁴ Ibid. page 68.

De surcroît, les comptines sont d'excellents supports de mémorisation afin d'apprendre puis retenir une suite de nombres ou de lettres, les jours de la semaine, le nom des doigts de la main, etc...

Cette richesse fait de la comptine le support idéal et indispensable pour des élèves en plein apprentissage de la conscience phonologique, notamment quand elle s'accompagne de mouvements du corps (percussions corporelles, rondes, jeux dansés...).

2. Les activités d'écoute

Savoir écouter n'est pas une compétence innée. Au même titre que la connaissance des couleurs, des formes ou du langage, la reconnaissance des sons nécessite un apprentissage qui passe par la découverte, l'identification, la nomination et la classification. Bien qu'elles soient importantes en éducation musicale, les activités d'écoute ne sont pas la propriété exclusive de cette dernière et sont transversales d'un champ disciplinaire à un autre. Ces activités vont favoriser l'attention, la discrimination auditive et la mémorisation. Ces activités ludiques peuvent prendre différents aspects selon les objectifs ciblés par l'enseignant, comme par exemple :

- Reconnaître des sons isolés (bruits de la classe, bruits extérieurs, bruits du quotidien).
- Identifier de sons entendus successivement ou simultanément.
- Localiser un son.
- Réagir à un signal sonore (notamment en EPS).
- Identifier les variations d'un son (différence entre bruit et silence, rapide et lent, fort et faible, grave et aigu).
- Repérer des paramètres du son (hauteur, intensité, timbre, durée...).
- Mémoriser l'ordre d'apparition de différents éléments d'une chaîne sonore.
- Reconnaître et mémoriser des sons entendus au cours d'une promenade sonore.
- Mémoriser une série de mots donnée par l'enseignant et repérer l'ajout, l'omission ou le déplacement de certains mots.

Enfin, l'intérêt de ces activités d'écoute est de transformer le jeune auditeur, en passant d'une écoute passive à une écoute active. Ainsi, l'enfant devient acteur de son écoute, en l'incitant à se centrer sur ce qu'on cherche à lui faire écouter mais surtout à le rendre disponible à l'écoute ³⁵.

³⁵ Eduscol, 2007, « Qu'est-ce que l'écoute ? », page 5

3. Les sonorités corporelles

Lorsque l'on aborde la notion de « musique », les premières représentations qui nous viennent à l'esprit sont le chant et les instruments. Cependant, le corps humain est une inépuisable source de sons que les enfants peuvent aisément exploiter. Appelées aussi « vitamines rythmiques » par J. Wuytack en 1970, les percussions corporelles permettent la réalisation de séquences rythmiques par le biais de son corps. Par imitation de l'enseignant dans un premier temps puis par expérimentations personnelles, les élèves peuvent ainsi frapper, frotter, claquer, secouer, souffler les différentes parties de leur corps. De plus, les percussions corporelles sont une méthode de différenciation naturelle. Chacun pouvant réaliser divers sons selon ses propres capacités. Se réalisant majoritairement en collectif, les vitamines rythmiques sont un vecteur de participation de chacun des élèves, même pour les très jeunes enfants ou les élèves allophones. Ne demandant pas de verbalisation de la part de ces derniers, ils auront la possibilité d'entrer en communication par les gestes et d'en ressentir même de la satisfaction. Enfin, selon J. Bolduc et C. Grenier, les percussions corporelles « favorisent le développement des mémoires à la fois kinesthésique et à la fois auditive de l'enfant. De plus, elle améliore certaines fonctions exécutives, dont l'attention, l'inhibition et la flexibilité mentale. »³⁶.

4. L'exploration instrumentale

En complément des percussions corporelles et des activités d'écoutes, l'exploration instrumentale incite les élèves à prendre conscience de leurs gestes, des effets de ces derniers sur différents matériaux sonores et d'organiser puis mémoriser une succession de mouvements pour produire une chaîne sonore. Ainsi, ces activités mettant en jeu les instruments « permettent progressivement aux enfants de maîtriser leurs gestes afin d'en contrôler les effets. »³⁷. Qu'ils soient réels ou fabriqués à partir d'objets de récupération, les enfants prendront plaisir à tâtonner, expérimenter, produire ou reproduire ce qu'ils ont pu entendre, afin de se construire une « identité musicale »³⁸. Une fois cette phase de tâtonnement terminée, les élèves élaboreront des productions de plus en plus longues, segmentées par des pauses et où chaque son produit sera voulu par son interprète. L'utilisation des instruments est aussi un moyen pour l'enfant de développer une nouvelle facette de l'écoute, à savoir s'écouter soi-même. Il prendra alors du plaisir en s'écoutant

³⁶ Bolduc J., Grenier C., 2019, « Apprendre par la musique », *Remédiation orthophonique par la musique*, page 54.

³⁷ Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, 2020, *Programme du cycle 1 en vigueur à la rentrée 2020*, page 18.

³⁸ Eduscol, 2007, « Exploration instrumentale musicale », page 1

produire, mais aussi écouter les autres reproduire ce qu'il vient de composer. De cette manière, en « *étant entendu, il est plus à l'écoute des autres* »³⁹.

³⁹ Eduscol, 2007, « Exploration instrumentale musicale », page 1.

II. Partie Pratique

A. *Mise en œuvre*

1. L'école

L'école maternelle Marca est une école urbaine située au plein cœur du centre-ville de Pau, à proximité du château et de la place Verdun. Ne faisant pas partie d'un Réseau d'Éducation Prioritaire (REP), l'établissement accueille un public très hétérogène. Il se compose de trois classes unilingues : une classe de petite section et deux classes à double niveaux moyens/grands, pour un total de 76 élèves. L'établissement est accolé à l'école primaire du même nom, qui accueille 123 élèves de tous les niveaux. Chaque établissement ayant sa propre entrée et cour de récréation, les élèves de maternelle et du primaire ne se rencontrent jamais, hormis à la cantine qui est commune aux deux établissements.

2. La classe

Lors de mon stage d'observation et de pratique accompagnée de sept semaines, durant ma seconde année de master, du 12 octobre 2020 au 6 février 2021, je suis affilié à la classe de petite section qui accueille 26 élèves, 18 garçons et 8 filles, âgés de trois et quatre ans. Ces derniers sont sous la responsabilité de deux professionnelles, une professeure des écoles et une ATSEM, comme chaque classe de l'établissement.

Ma Maitresse d'Accueil Temporaire (MAT), Stéphanie Carricart, a commencé sa carrière en région parisienne dans un établissement « Plan violence » pendant 4 ans avant d'être remplaçante rattachée à l'agglomération de Pau durant 5 ans, puis directrice de l'école maternelle Marca depuis 10 ans, poste qu'elle exerce encore aujourd'hui. Sa collègue Isabelle, dont c'est la deuxième année dans cet établissement, exerce la profession d'Agent Territorial Spécialisé des Ecoles Maternelles (ATSEM) depuis 18 ans.

Ces riches expériences leur apportent une grande maîtrise de l'hétérogénéité de la classe au quotidien.

3. Les élèves

Dès la première semaine de stage, j'ai pu constater une importante disparité de la prise de parole spontanée des élèves, que ce soit lors des regroupements en classe entière ou lors des ateliers autonomes ou avec un adulte, en petits groupes de 5, comme en témoigne le

graphique suivant. Celui-ci a été construit à partir d'une grille d'observation remplie chaque jour pendant la première semaine de stage, du 12 au 16 octobre 2020 (Annexe 1).

Au regard de ce graphique (figure 12), je constate que la prise de parole spontanée, c'est-à-dire sans sollicitation de l'adulte par des questions ou autres, lors des temps de regroupement en classe entière est très inégale. Plus de la moitié des élèves prennent la parole moins de deux fois par jour, voire pas du tout pour 7 d'entre eux. De plus, je remarque que le fait d'être divisé en petits groupes a un fort impact sur cette prise de parole spontanée : d'une part, le fait de participer à des activités encadrées par un adulte (PE ou ATSEM) incite

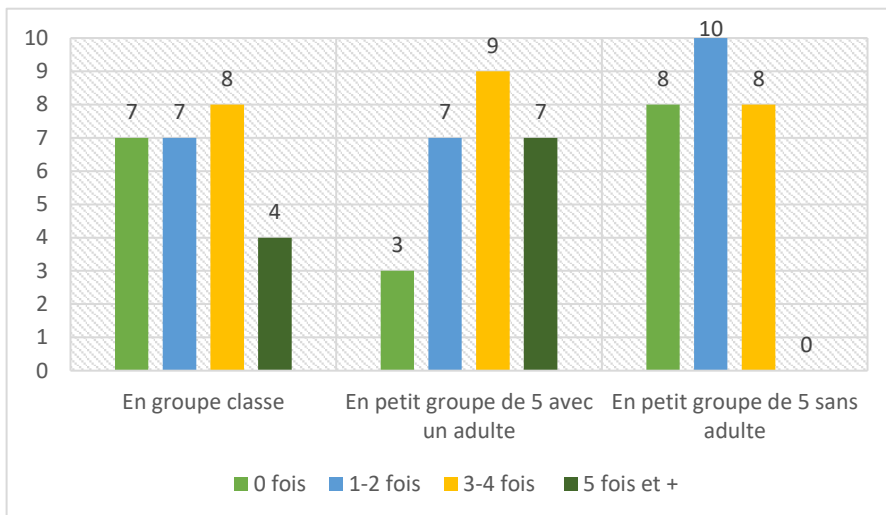


Figure 12 : Prise de parole spontanée quotidienne des élèves en moyenne sur une semaine

les élèves à oser prendre la parole, à savoir plus de trois fois par jour pour 16 élèves sur 26. D'autre part, j'observe que les élèves ont tendance à moins communiquer lors des ateliers de groupe en autonomie, où 18 élèves sur 26 parlent moins de deux fois par jour.

Parmi ces élèves petits parleurs, plusieurs profils d'élèves en difficultés langagière se distinguent :

- Diana, Titouan, Célia, Thibaud et Noé ont pour langue maternelle une langue étrangère. De ce fait, ils manquent de lexique afin de s'exprimer correctement et éprouvent des difficultés à construire des phrases complexes en français, qui est pour eux une langue étrangère.
- Sacha a la double difficulté de la barrière de la langue associée à une suspicion de trouble cognitif, suggérée par la Protection Maternelle Infantile (PMI).
- Dorian et Dimitri ont un retard global du langage, probablement lié à un problème de prononciation. De surcroît, la PMI a évoqué un retard global, nécessitant d'un bilan au Centre d'Action Médico-Sociale Précoce (CAMSP) ainsi qu'un bilan orthophoniste.

4. L'évaluation diagnostique

Afin de pouvoir comparer l'impact des paramètres du son sur l'apprentissage d'une comptine et sur l'implication des élèves dans cet apprentissage, il m'a semblé pertinent d'observer la

participation des élèves à plusieurs séances d'éducation musicale, préalables à l'expérience mise en place durant la dernière semaine de stage.

Cette observation a été réalisée entre le 30 novembre et le 4 décembre 2020, semaine pendant laquelle les élèves ont appris la comptine « L'as-tu vu ? », dont les paroles sont indiquées sur la figure 13.

« L'as-tu vu ? »

L'as-tu vu, l'as-tu vu ?
ce petit bonhomme, ce petit bonhomme.
L'as-tu vu, l'as-tu vu,
ce petit bonhomme au chapeau pointu ?

Il s'appelle Père Noël,
Par la cheminée, par la cheminée,
Il s'appelle Père Noël,
Par la cheminée, il descendra du ciel.

Il apporte des joujoux,
Il en a plein sa hotte, il en a plein sa hotte,
Il apporte des joujoux,
Il en a plein sa hotte et c'est pour nous !

Figure 13 : Paroles de la comptine "L'as-tu vu ?"

Afin d'observer la finalité de cet apprentissage, il me semble intéressant de focaliser mon attention sur la dernière séance de la semaine, le 4 décembre 2020, séance durant laquelle les élèves ont chanté l'intégralité de la comptine qu'ils ont apprise tout au long de la semaine. Cette observation a donné lieu au graphique suivant (figure 14) :

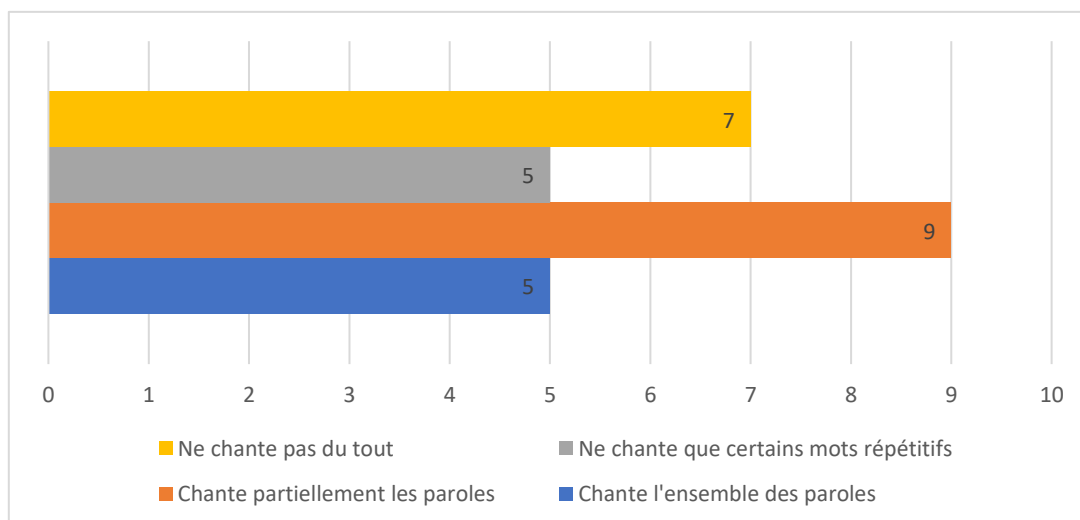


Figure 14 : Participation des élèves au chant de la comptine "L'as-tu vu ?" le 4 décembre 2020 (sur 26).

Durant cette dernière séance d'éducation musicale de la semaine, je constate que 14 élèves connaissent une grande partie des paroles de la comptine, voire l'intégralité pour 5 d'entre eux.

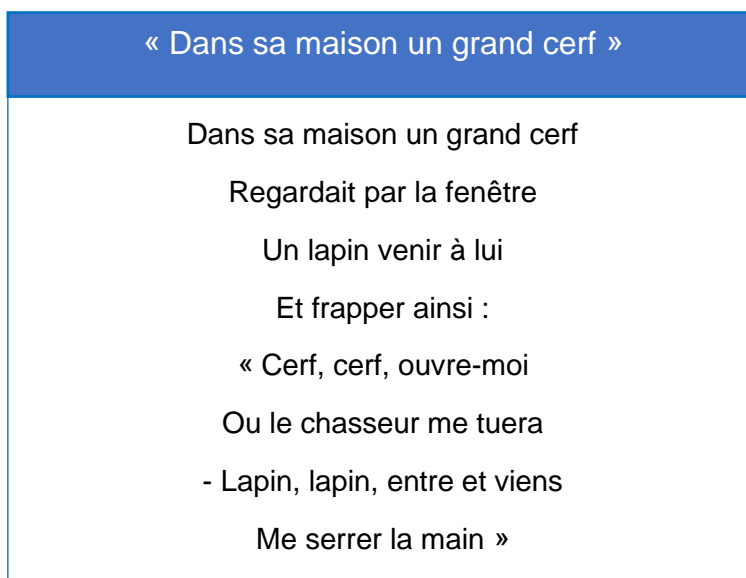
De plus, 5 élèves ont seulement chanté certains mots de la comptine, de par le fait qu'ils se répètent (« petit », « l'as-tu vu »), qu'ils font partie du vocabulaire courant des élèves, surtout en cette période de fin d'année (« Père Noël ») ou qu'ils se situent en fin de couplet (« pointu », « ciel », « nous »).

Enfin, j'observe que 7 élèves n'ont pas du tout participé au chant collectif. Face à ce constat, je peux émettre différentes hypothèses :

- Ces élèves n'ont pas eu assez de temps pour apprendre les paroles.
- Les paroles françaises de cette comptine sont trop longues et/ou trop complexes pour ces élèves.
- Ces élèves ne se sont pas impliqués ou n'ont pas eu de source de motivation afin d'apprendre les paroles ou de chanter.
- L'apprentissage d'une comptine en groupe classe est difficile pour ces élèves.

5. Le support choisi

Afin de réaliser cette recherche, j'ai décidé de choisir la comptine « Dans sa maison un grand



cerf » dont les paroles sont indiquées sur la figure 15.

Figure 15 : Paroles de la comptine "Dans sa maison un grand cerf"

Le choix de cette comptine n'est pas anodin : grand classique faisant partie du patrimoine français, ce chant met en lumière un lieu et différents personnages connus par les enfants : une maison, des animaux, un méchant (le chasseur). De plus, son message implicite permet

aux élèves de s'identifier aux personnages et d'acquérir les attitudes d'entraide et d'hospitalité, préalables à la formation du citoyen de demain. Enfin, au niveau de sa structure, en comparaison avec la comptine « L'as-tu vu ? » précédemment apprise, « Dans sa maison un grand cerf » est plus courte et moins complexe : composée de deux couplets, la comptine comprend une majorité de mots connus par les élèves (« maison », « fenêtres », « lapin », « main »...). Bien que la pulsation soit identique, on constate que le débit de paroles est plus lent dans cette comptine, ce critère pouvant favoriser l'apprentissage de ces paroles.

Pendant la première séance du protocole mis en place durant cette expérience, il m'a semblé pertinent de faire écouter aux élèves la comptine à plusieurs reprises, afin de savoir si elle était connue par certains d'entre eux. Cette observation a donné lieu au graphique de la figure 16. Celui-ci expose que seulement 5 élèves sur les 23 présents ont déjà entendu cette chanson, sans l'avoir apprise pour autant. Cette information est primordiale car la connaissance préalable de la comptine par un ou plusieurs élèves aurait biaisé les résultats obtenus.

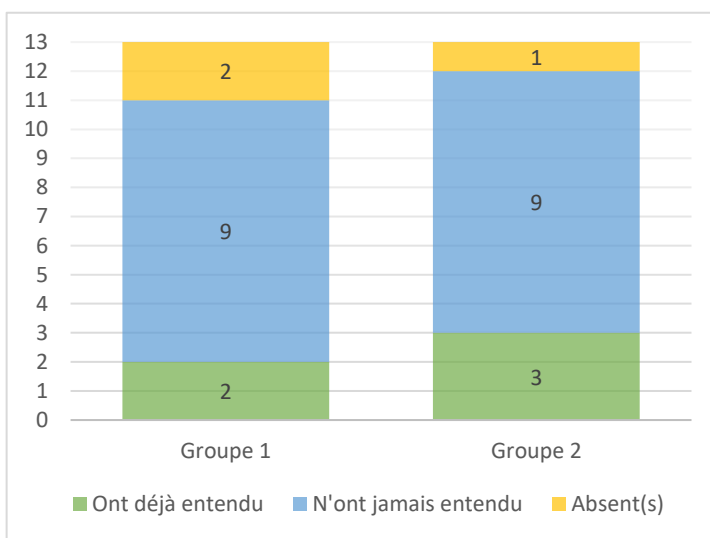


Figure 16 : Connaissance de la comptine par les élèves avant le début de la séquence (sur 13 élèves par groupe)

6. Le protocole mis en place

Afin de mettre en lumière l'importance des paramètres du son dans l'apprentissage d'une comptine ou d'une chanson, il m'a semblé intéressant de comparer la mémorisation d'une même comptine par deux groupes d'élèves homogènes mais dont le protocole d'apprentissage serait différent : avec un premier groupe, les élèves joueraient avec différents paramètres du son que sont le timbre, la hauteur, l'intensité, la durée et la pulsation (à travers une séquence de percussions corporelles) tandis que le second groupe ne jouerait pas avec ces paramètres. Grâce à la confiance et la bienveillance dont ma MAT fait preuve dans le suivi des étudiants qu'elle reçoit dans sa classe, j'ai pu élaborer et mettre en place ce protocole librement durant toute la dernière semaine de stage, du 1^{er} au 5 février 2021. La séquence se compose de six séances, avec une séance par jour sauf le vendredi où il y a deux séances, la dernière étant une séance de mutualisation des deux groupes lors du temps de chant quotidien habituel de 10 minutes. Ces groupes auront les séances d'éducation musicale durant le même créneau horaire, de 9h à 9h20, mais dans deux salles différentes. Le groupe n°1 sera encadré

par Clara, ma binôme de stage pendant que je m'occuperai du groupe n°2. C'est avec ce dernier que nous jouerons sur les différents paramètres préalablement cités.

La répartition des élèves dans les différents groupes est indiquée dans le tableau suivant (tableau 2). Les élèves les plus en difficultés sont surlignés en gris.

Tableau 2 : Répartition des élèves de la classe dans les différents groupes

Groupe n°1 avec Clara	Groupe n°2 avec Corenthin
Sacha	Diana
Dorian	Dimitri
Thibaud	Célia
Noé	Titouan
David	Noémie
Lucas	Capucine
Julie	Anatole
Lilian	Aaron
Nicolas	Théo
Jonas	Jules
Rachel	Ida
Nolan	Adèle
Gabin	Laëtitia

Le protocole mis en place est décrit plus en détail dans la fiche de préparation de séquence jointe en annexe (Annexe 2), où les différences entre les deux groupes sont surlignées en gris.

B. Observation du déroulement

1. Description

Afin de fournir des résultats les plus homogènes et comparables possibles, en prenant en considération le nombre d'élèves absents ou ayant participé ou non à certaines activités ou séances entières au cours de la semaine, la majorité des données présentées dans cette description puis dans l'analyse sont en fraction et s'accompagnent de leur écriture décimale arrondie au centième notée entre parenthèses.

Lors de chaque séance (à l'exception de la première), divers critères ont été évalués afin de mesurer l'écart d'apprentissage de la comptine entre les deux groupes mais aussi son évolution entre les différentes séances. Les critères observés sont :

- Le nombre de mots retenus à la fin de la première et de la dernière production orale des élèves.
- La restitution du rythme de la comptine lors du chant.
- La restitution de l'intonation de la comptine lors du chant.
- L'intention de langage des élèves.
- Le degré de motivation des élèves lors de la séance.
- L'engagement des élèves du groupe 2 dans les productions orales impliquant les différents paramètres du son.

a) *Séance 1 : Découverte de la comptine*

Comme indiqué précédemment, la première séance a pour principal objectif de faire découvrir la comptine aux élèves et de les questionner sur ce qu'ils ont entendu et compris. À la fin de chaque écoute, Clara et moi-même avons interrogé les élèves de nos groupes respectifs afin d'évaluer leur compréhension des paroles de la comptine. À la suite de la première écoute, les élèves n'ont eu aucune difficulté à distinguer la voix du chanteur comme étant celle d'un homme car « *il a une voix grave* » selon Capucine. Par ailleurs, l'histoire a globalement été comprise par la majorité des élèves interrogés, certains d'entre eux étant même en capacité de la raconter en respectant sa chronologie : les trois personnages ont été identifiés ainsi que la localisation de l'histoire, « *dans une maison dans la forêt* » selon Anatole. Aussi, les élèves ont su repérer que la comptine est chantée à trois reprises dans l'extrait entendu.

Cependant, ces derniers ont éprouvé des difficultés pour repérer le nombre de voix. La totalité des élèves pensent qu'il y a deux voix différentes et donc deux chanteurs. Or, il n'y a qu'un seul chanteur qui transforme sa voix afin d'interpréter les deux animaux de la comptine. Nous avons donc proposé aux élèves une deuxième écoute de l'extrait musical afin de vérifier s'il y avait bien deux chanteurs différents et pour repérer d'autres éléments. Lors de cette seconde phase de mutualisation, les élèves ont remarqué qu'il y avait un fond musical qui accompagnait les voix, sans pour autant identifier avec précision les différents instruments : certains ont entendu des petites cloches « *comme le traineau du père Noël* » selon Aaron, un piano, une guitare ou encore une trompette. En ce qui concerne les voix entendues, les élèves conservent la même impression que lors de la première écoute : les deux voix sont celles de deux chanteurs. Même lorsque nous leur indiquons que ces deux voix sont celles d'un seul chanteur qui a modifié son intonation pour interpréter les deux personnages, les élèves ont éprouvé beaucoup de difficultés pour percevoir cette information, même après une troisième écoute.

b) Séance 2 : Apprentissage de la première partie

La seconde séance de la séquence se centralise sur l'apprentissage de la première partie de la comptine, à savoir les quatre premières lignes allant de « Dans sa maison un grand cerf » à « Et frapper ainsi ». Cet extrait est composé de 18 mots.

Le graphique ci-contre (figure 17) illustre l'écart du nombre de mots retenus en moyenne par les élèves des deux groupes entre la première et la dernière production orale de la séance. À la fin de la première production orale, on constate que le nombre de mots chantés par les élèves est quasiment identique entre le groupe 1 (2.72 mots sur 18 (0.15)) et le groupe 2 (2.85 mots sur 18 (0.16)). Cependant, un écart se creuse entre les moyennes des deux groupes à la fin de la cinquième production orale de la séance : les élèves du groupe 1 ont retenu 4.63 mots contre 6.38 mots pour le groupe 2, soit un écart de 1.75 mots.

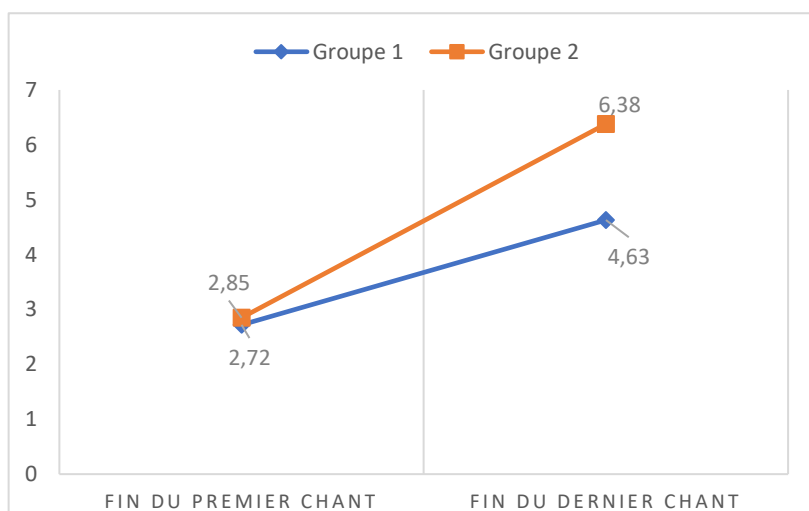


Figure 17 : Nombre de mots retenus en moyenne par les élèves lors de la séance 2 (sur 18)

La restitution du rythme lors des productions chantées est différente entre les deux groupes. Dans la présentation des résultats qui suit, seuls les élèves ayant participé au chant sont comptabilisés. Les élèves du groupe 2 ont tous respecté le rythme de la comptine alors qu'il a été respecté par 6 élèves sur 8 (0.75) du groupe 1, 2 de ces élèves (0.25) ayant chanté dans un rythme plus rapide que le rythme initial.

La restitution de l'intonation est évaluable vis-à-vis du respect de l'accentuation par le chanteur de certains mots ou certaines phrases, notamment la dernière phrase de cette partie « Et frapper ainsi » où chaque syllabe est distinctement séparée de la précédente, comme pour verbaliser le fait que le personnage frappe à la porte : Et – fra – pper – ain – si. Au même titre que pour la restitution du rythme, seuls les élèves ayant participé au chant sont comptabilisés. Dans cet exercice, 3 élèves sur 8 (0.375) du groupe 1 ont parfaitement restitué cette intonation, contre 6 élèves sur 10 (0.6) du groupe 2. Cette intonation est partiellement restituée par 2 élèves sur 8 (0.25) du groupe 1 et 4 élèves sur 10 (0.4) du groupe 2. En revanche, 3 élèves du groupe 1 (0.375) n'ont pas réussi à restituer cette intonation, alors que l'ensemble des élèves du groupe 2 ont totalement ou partiellement réussi.

L'intention de langage des élèves correspond à la tentative partielle ou totale d'une production orale. Ce produit peut être une réussite ou un échec au regard d'une référence (à savoir, les paroles de la comptine) mais doit toujours être valorisé par l'enseignant. L'intention de langage des élèves des deux groupes est illustrée dans le tableau suivant (tableau 3) :

Tableau 3 : Intention de langage des élèves des deux groupes lors de la séance 2

	Essaye de chanter et réussit	Essaye de chanter mais échoue	N'essaye pas de chanter	Total
Groupe 1	5	3	3	11
Groupe 2	7	3	3	13

On remarque que l'intention de langage est plus importante chez les élèves du groupe 2, avec 10 élèves sur 13 (0.77) ayant une intention contre 8 élèves sur 11 (0.73) pour le groupe 1. Par ailleurs, le taux de réussite à cette intention de langage est plus important dans le groupe 2 que dans le groupe 1, avec 7 élèves sur 10 (0.7) contre 5 élèves sur 8 (0.625). Enfin, les deux groupes ont 3 élèves qui ne participent pas au chant mais le nombre d'élève présents dans chaque groupe diverge, ce qui indique une part plus importante d'élèves non chanteurs dans le groupe 1 (0.27 contre 0.23 pour le groupe 2).

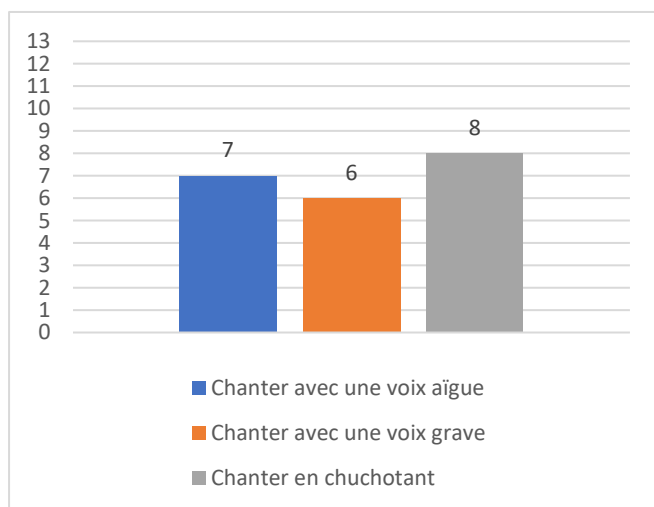


Figure 18 : Nombre d'élèves du groupe 2 ayant chanté en jouant sur les paramètres du son lors de la séance 2 (sur 13).

Lors de cette séance 2, les élèves du groupe 2 ont travaillé sur les paramètres du son associés à la hauteur et à l'intensité, en produisant un chant avec une voix aiguë, un avec une voix grave et un en chuchotant. L'expérimentation des élèves de ces trois paramètres est relevée dans le graphique de la figure 18. On observe que l'implication des élèves pour chanter en modifiant leur voix est moyenne : sur 13 élèves, seuls 7 élèves (0.54) ont chanté avec une voix aiguë, 6 avec une voix grave (0.46) et 8 en chuchotant (0.61), soit une implication moyenne de 7 élèves sur 13 (0.54).

c) Séance 3 : Apprentissage de la seconde partie

La troisième séance aura pour objectif l'apprentissage de la seconde partie de la comptine, à savoir les quatre dernières lignes de la comptine allant de « Cerf, cerf ouvre moi » à « Me serrer la main ». Comme la précédente, cette partie se compose de 18 mots.

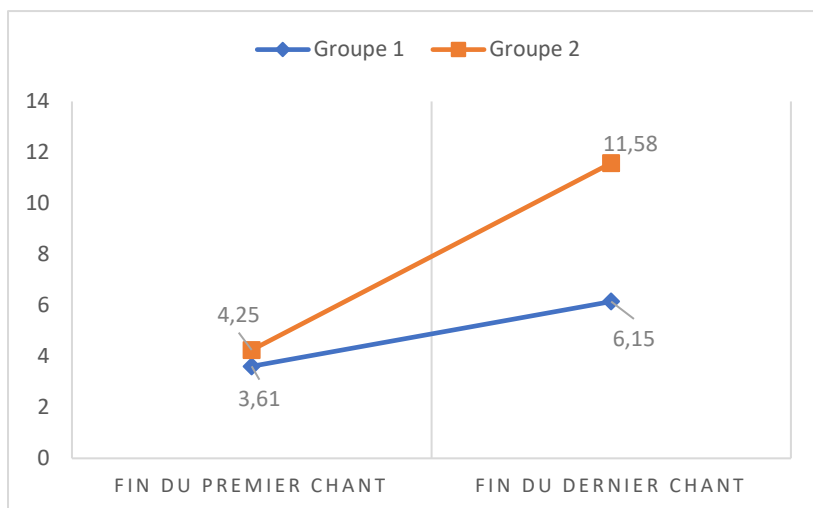


Figure 19 : Nombre de mots retenus en moyenne par les élèves lors de la séance 3 (sur 18)

L'écart du nombre de mots retenus en moyenne par les élèves des deux groupes, illustré par le graphique ci-contre (figure 19), est plus important que celui de la séance 2. Bien qu'encore proche à la fin du premier chant (4.25 et 3.61 mots sur 18), la moyenne du nombre de mots retenus par le groupe 2 à la fin de la séance est de 11.58 mots sur 18 (0.64), contre 6.15 mots pour le groupe 1 (0.34), soit un écart de 5.43 mots.

La restitution du rythme lors des productions chantées est elle aussi différente entre les deux groupes. Les élèves du groupe 2 ont une nouvelle fois tous respecté le rythme de la comptine alors qu'il a été respecté par 6 élèves sur 11 (0.54) du groupe 1, 4 de ces élèves (0.36) ayant chanté dans un rythme plus rapide et 1 (0.09) dans un rythme plus lent que le rythme initial.

Dans la partie de la comptine vue lors de cette séance, la restitution de l'intonation se focalisera sur le respect du changement de voix que les chanteurs doivent opérer afin de rapporter les propos du cerf et du lapin. Ici, l'ensemble des élèves de la classe a réussi à restituer cette intonation : 10 élèves sur 12 (0.83) du groupe 2 l'ont parfaitement restitué contre 7 élèves sur 11 (0.64) du groupe 1. La restitution partielle de l'intonation concerne 2 élèves du groupe 2 (0.17) et 4 élèves du groupe 1 (0.36).

L'intention de langage des élèves des deux groupes pour cette séance est annotée dans le tableau ci-après (tableau 4) :

Tableau 4 : Intention de langage des élèves des deux groupes lors de la séance 3

	Essaye de chanter et réussit	Essaye de chanter mais échoue	N'essaye pas de chanter	Total
Groupe 1	9	2	2	13
Groupe 2	9	3	0	12

Au regard de ces données, j'observe que l'ensemble des élèves du groupe 2 ont essayé de chanter, avec réussite pour 9 d'entre eux (0.75). Malgré une progression au regard de la séance précédente, 2 élèves sur 13 (0.15) du groupe 1 n'essaye pas de chanter, alors qu'une grande majorité du groupe essaye avec succès (9 élèves sur 13 (0.69)).

Pendant cette troisième séance, les élèves du groupe 2 ont pu jouer avec les paramètres du son rattachés à la durée et au timbre, comme l'illustre le graphique de la figure 20. On observe que les élèves ont fait preuve d'un intérêt important pour le fait de jouer sur la vitesse du chant, en accélérant sa durée, avec un engagement de 9 élèves sur 12 (0.75) sur cette activité. En revanche, les autres paramètres relèvent d'un engagement moindre, avec seulement 3 ou 4 participants sur les 12 élèves présents (0.25 ou 0.33).

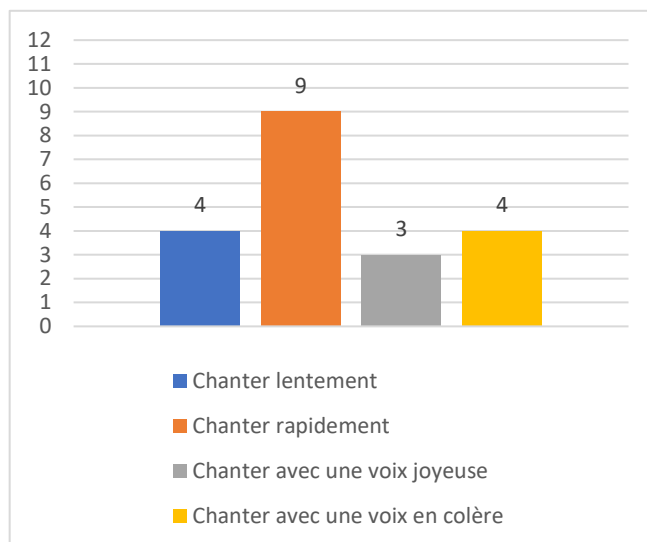


Figure 20 : Nombre d'élèves du groupe 2 ayant chanté en jouant sur les paramètres du son lors de la séance 3 (sur 12)

d) Séance 4 : Approfondissement de l'apprentissage

La séance 4 se révèle être la première où les élèves chantent l'intégralité de la comptine. Cette séance se focalise donc sur l'approfondissement de l'apprentissage des 36 mots qui la composent.

Au même titre que les deux séances précédentes, le nombre de mots retenus en moyenne

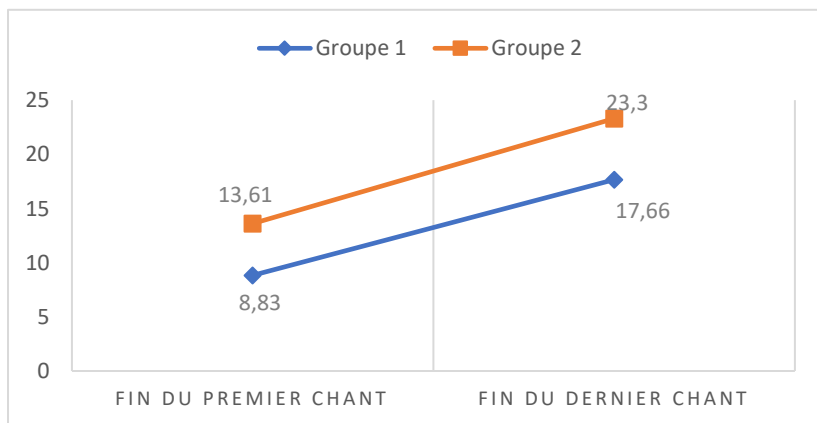


Figure 21 : Nombre de mots retenus en moyenne par les élèves lors de la séance 4 (sur 36).

est plus important chez le groupe 2 que chez le groupe 1, comme en témoigne le graphique ci-contre (figure 21). Cependant, à la différence des séances 2 et 3, l'écart entre les deux groupes est important dès la première production orale de la séance, avec une moyenne de 13.61 mots (0.38) pour le groupe 2 contre 8.83 mots (0.25) pour le groupe 1. Cet écart va même s'intensifier tout au long

de la séance, passant de 4.78 mots lors du premier chant à 5.64 mots d'écart lors du cinquième et dernier chant de la séance.

Contrairement aux séances précédentes, la restitution du rythme n'est pas totale pour les élèves du groupe 2. En effet, 1 élève sur les 13 (0.08) de ce groupe ont chanté avec un rythme plus rapide que le rythme initial. Néanmoins, cette restitution reste supérieure à celle du

groupe 1, où 6 élèves sur 10 (0.6) ont respecté le rythme mais 3 élèves (0.3) ont chanté avec un rythme plus rapide et 1 élève (0.1) avec un rythme plus lent que le rythme original.

Par ailleurs, l'intonation, prenant en considération les différents éléments relevés précédemment, a été restituée totalement ou partiellement par l'ensemble des élèves de la classe ayant participé au chant. De surcroît, cette intonation a été totalement restituée par une plus grande part des élèves du groupe 1, avec 7 élèves sur 10 (0.7) contre 8 élèves sur 13 (0.62) du groupe 2, soit la première fois depuis le début de la séquence.

Néanmoins, l'intention de langage des élèves, illustrée dans le tableau ci-dessous (tableau 5), reste plus importante chez les élèves du groupe 2, où seulement 1 élève sur 13 (0.08) n'essaie pas de chanter, soit deux fois moins que les élèves du groupe 1 (2 élèves sur 12 (0.17)).

Tableau 5 : Intention de langage des élèves des deux groupes lors de la séance 4

	Essaye de chanter et réussit	Essaye de chanter mais échoue	N'essaye pas de chanter	Total
Groupe 1	8	2	2	12
Groupe 2	10	2	1	13

Durant cette quatrième séance, les élèves du groupe 2 ont pu accompagner leur chant d'une séquence de percussions corporelles, afin de marquer corporellement la pulsation de la comptine.

Cette séquence de percussions corporelles se compose de trois temps :

Taper les cuisses avec les mains – Taper le torse avec les mains – Taper les mains entre elles

Cette séquence de percussions corporelles a été très majoritairement expérimentée par les élèves, où sur les 13 enfants présents, seul 1 élève (0.08) n'a pas réalisé cette chorégraphie. Cependant, aucun élève n'a réussi à la maîtriser totalement, les erreurs les plus marquantes se localisant sur une mauvaise maîtrise de la pulsation (les élèves tapaient trop lentement ou trop rapidement) ou de la chorégraphie (les élèves tapaient deux fois sur les cuisses et une fois dans les mains ou inversement). Ce qui m'a interrogé sur la complexité de cette chorégraphie pour des élèves de petite section.

e) Séance 5 : Évaluation de l'apprentissage

Cette cinquième séance a pour principal objectif d'évaluer de manière sommative l'apprentissage de la comptine dans son intégralité mais aussi de le comparer entre les deux groupes.

Durant cette séance, on observe une augmentation du nombre de mots retenus en moyenne

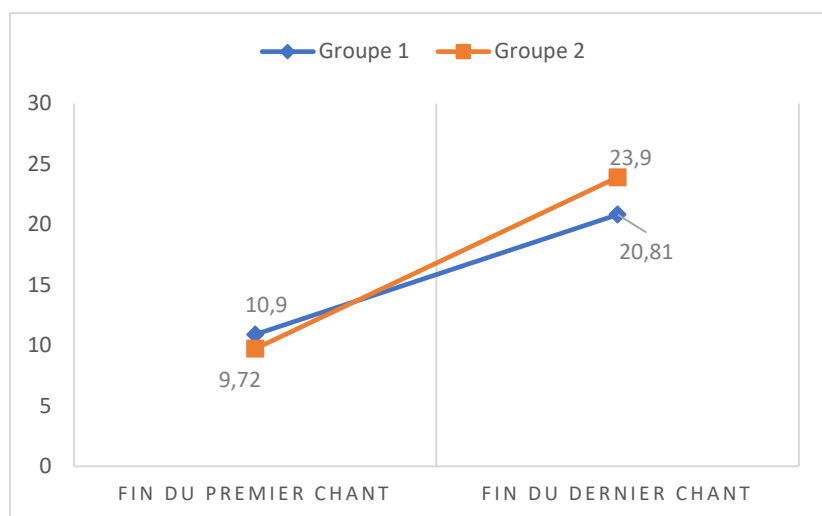


Figure 22 : Nombre de mots retenus en moyenne par les élèves lors de la séance 5 (sur 36)

par l'ensemble des élèves de la classe à la fin de la dernière prestation orale par rapport à la séance précédente, comme l'illustre la figure 22. En effet, les élèves du groupe 1 ont retenu en moyenne 20.81 mots (0.58) et 23.9 mots (0.66) pour le groupe 2. En revanche, on constate que pour la première fois de la séquence, les élèves du groupe 1 ont retenu plus de mots que ceux du groupe 2 lors du premier chant de la séance (10.9 mots contre 9.72).

La restitution du rythme lors de cette séance est de nouveau totalement respectée par l'ensemble des élèves du groupe 2. Cependant, on ne constate pas d'évolution pour les élèves du groupe 1, les données étant les mêmes que celles de la séance 4, à savoir un rythme respecté par 6 élèves sur 10 (0.6), auxquels s'ajoutent 3 élèves (0.3) ayant un rythme plus rapide et 1 élève (0.1) ayant un rythme plus lent que le rythme initial de la comptine.

La restitution de l'intonation, quant à elle, subit une forte diminution pour les deux groupes, en comparaison avec la séance 4. En effet, seuls 3 élèves sur 10 (0.3) du groupe 1 et 6 élèves sur 11 (0.54) du groupe 2 ont totalement restitué l'intonation de la comptine. En complément, 3 élèves (0.3) du groupe 1 et 2 élèves (0.18) du groupe 2 n'ont pas du tout restitué l'intonation lors du chant.

L'intention de langage des élèves lors de cette cinquième séance est rapportée dans le tableau ci-dessous (tableau 6).

Tableau 6 : Intention de langage des élèves des deux groupes lors de la séance 5

	Essaye de chanter et réussit	Essaye de chanter mais échoue	N'essaye pas de chanter	Total
Groupe 1	9	1	1	11
Groupe 2	8	3	0	11

À la lecture de ces données, on constate que la part d'élève ayant une intention de langage menée à bien est plus importante pour les élèves du groupe 1 que ceux du groupe 2.

Néanmoins, il me semble nécessaire d'indiquer que l'ensemble des élèves du groupe 2 ont essayé de chanter, alors que 1 élève (0.09) du groupe 1 n'est pas entré en activité.

Enfin, au regard de la difficulté ressentie par les élèves du groupe 2 pour maîtriser totalement la séquence de percussions corporelles lors de la séance précédente, il m'a semblé intéressant de réitérer l'exercice en modifiant cette chorégraphie. Tout en respectant la pulsation en trois temps, la séquence « Taper les cuisses avec les mains – Taper le torse avec les mains – Taper les mains entre elles » se transforme en « Taper les cuisses avec les mains à trois reprises ». Cette modification aura eu pour effet l'engagement de l'ensemble des élèves dans cette activité, avec une amélioration de la maîtrise de la séquence rythmique. En effet, sur les 13 élèves présents, 9 d'entre eux (0.69) ont totalement maîtrisé la pulsation et la chorégraphie. L'erreur la plus récurrente pour les 4 élèves restants (0.31) est l'omission d'une frappe sur les cuisses à plusieurs reprises.

f) Séance 6 : Mutualisation des deux groupes

Cette dernière séance de la séquence correspond à un temps de chant quotidien traditionnel auquel s'ajoute cette nouvelle comptine. Cette mutualisation permet aux élèves de deux groupes de prendre conscience que leurs pairs ont appris la même comptine. La participation des élèves à cette séance est illustrée dans le graphique de la figure 23.

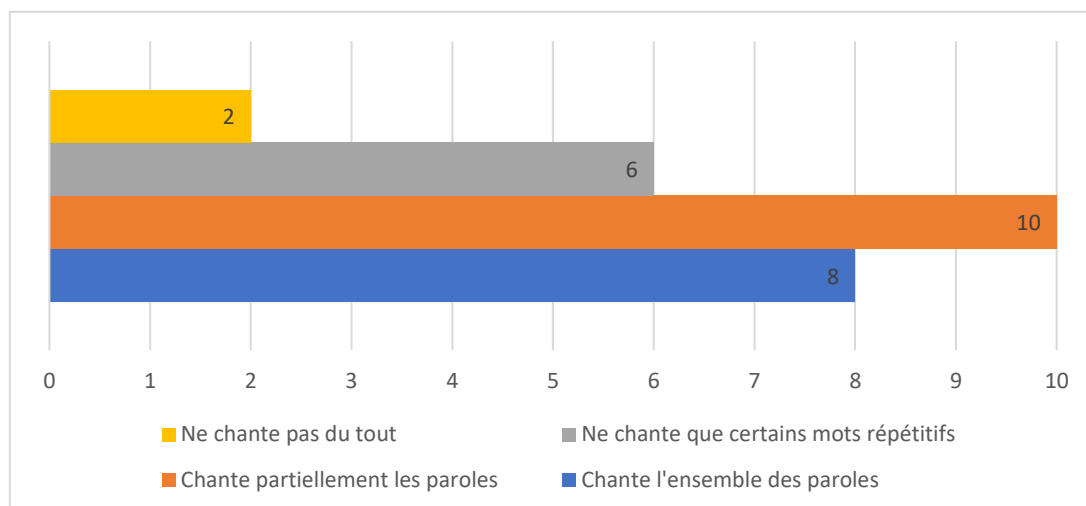


Figure 23 : Nombre d'élèves participant au chant de la comptine "Dans sa maison un grand cerf" lors de la séance 6 (sur 26).

Au regard de ces données, on constate que le taux de participation au chant est très élevé, avec 24 élèves sur 26 (0.92). Parmi ces 24 élèves, 18 (0.75) ont chanté une grande partie des paroles, voire l'intégralité pour 8 d'entre eux (0.44).

2. Réactions / comportements des élèves

La première séance de découverte de la comptine a aussi été l'occasion de repérer si les élèves avaient une réaction aux écoutes successives de cette version interprétée par Julien Chauveau (annexe 3). Les principales réactions observées sont en majorité exprimées par le corps, que ce soit par le mouvement de la tête ou du haut du corps au rythme de la pulsation ou au fait de frapper la pulsation avec les mains ou les pieds. Mais j'ai aussi pu observer des réactions liées aux émotions comme des sourires voire le rire chez certains élèves. Ces manifestations réactionnelles ont été dénombrées dans le graphique suivant (figure 24).

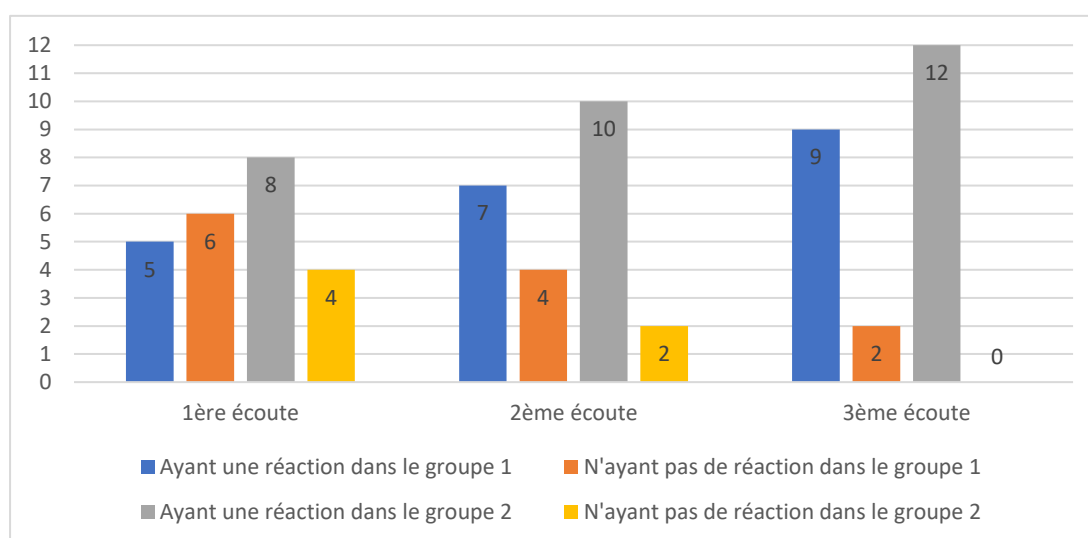


Figure 24 : Nombres d'élèves ayant ou non une réaction lors des écoutes successives de la comptine pendant la séance 1 (sur 11 pour le groupe 1 et sur 12 pour le groupe 2)

On peut observer que la réaction des élèves de la classe est croissante au fur et à mesure des écoutes. Ce phénomène peut s'expliquer par leur appropriation progressive de la comptine, dont ils repèrent les différents composants : le rythme, la pulsation, le débit de parole... Lors des trois écoutes, les élèves du groupe 2 ont tendance à plus réagir que leurs pairs du groupe 1, pour au final tous exprimer une réaction lors de la troisième écoute. Les élèves du groupe 1 sont plus réservés vis-à-vis de leur réaction. Bien qu'ils soient en moyenne plus expressifs au fur et à mesure des écoutes, 2 élèves (0.17) restent tout de même impassibles à la troisième écoute.

Lors des séances 2 à 5, le critère d'observation dont je me suis servi pour évaluer les réactions et les comportements des élèves est le degré de motivation qu'ils ont manifesté tout au long de la séquence. Afin de caractériser cette motivation, j'ai filmé les différentes séances puis je me suis centré sur différents éléments tels que la posture, l'attention aux consignes données, les expressions faciales, l'articulation, l'intérêt porté à la performance vocale ou encore la

réaction à l'annonce de la séance d'éducation musicale, dont la grille d'observation est jointe en annexe (Annexe 4).

Cette observation a donné lieu à une hiérarchisation de la motivation en quatre échelons :

- L'élève est très motivé.
- L'élève est relativement motivé.
- L'élève est peu motivé.
- L'élève n'est pas du tout motivé.

L'ensemble de ces résultats ont été classé dans le tableau suivant (tableau 7) :

Tableau 7 : Degré de motivation des élèves des deux groupes en fonction de la séance

Numéro de séance	Nom du groupe	Très motivé	Relativement motivé	Peu motivé	Pas du tout motivé	Total
Séance 2	Groupe 1	4	3	4	1	11
	Groupe 2	5	3	4	1	13
Séance 3	Groupe 1	1	5	5	2	13
	Groupe 2	3	7	2	0	12
Séance 4	Groupe 1	1	6	4	1	12
	Groupe 2	8	5	0	0	13
Séance 5	Groupe 1	1	5	4	1	11
	Groupe 2	0	3	8	0	11

Au regard de ces données, on observe que la motivation lors de la séance 2 est relativement similaire entre les élèves du groupe 1 et ceux du groupe 2 : 7 élèves sur 11 (0.64) pour le groupe 1 et 8 élèves sur 13 (0.61) pour le groupe 2 sont relativement voire très motivés par le début de l'apprentissage de la comptine, la part d'élève pas du tout motivé étant d'un élève dans chaque groupe.

C'est lors des séances 3 et 4 que l'on observe les plus grands écarts de motivation entre les deux groupes. Alors que 1 élève du groupe 1 semble très motivé par l'apprentissage de la seconde partie de la comptine et de son approfondissement, cette part chez les élèves du groupe 2 passe de 3 élèves sur 12 (0.25) à 8 élèves sur 13 (0.61), signe d'une très forte mobilisation des élèves dans cette séance. De surcroît, on peut remarquer qu'aucun élève du groupe 2 ne semble peu voire pas du tout motivé lors de la quatrième séance.

Néanmoins, on peut constater une baisse importante de la motivation des élèves du groupe 2 lors de la séance 5, où 8 élèves sur 11 (0.73) semblent peu motivés par le fait de chanter. Les élèves du groupe 1 reste relativement motivés, avec un peu plus de la moitié des élèves étant soit « très motivés » soit « relativement motivés », avec 6 élèves sur 11 (0.54).

C. Analyse des résultats

Malgré sa courte durée, l'expérimentation mise en place dans cette classe de maternelle a permis de mettre en avant plusieurs résultats prouvant l'efficacité de la sollicitation des paramètres du son pour l'apprentissage d'une comptine.

1. Une mémorisation des paroles favorisée

Au regard des résultats présentés précédemment, le nombre moyen de mots retenus à la fin de chaque séance, dans lesquelles les élèves ont chanté la comptine entre 5 et 6 fois, est plus élevé chez les élèves ayant joué avec les paramètres du son que chez ceux de l'autre groupe, comme le renseigne la figure 25.

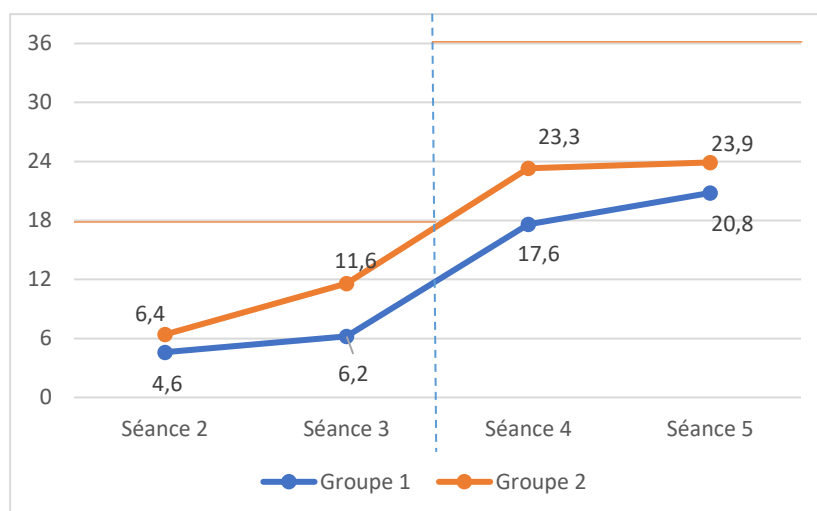


Figure 25 : Nombre de mots retenus en moyenne à la fin de chaque séance entre les élèves du groupe 1 et du groupe 2 (arrondi au dixième).

Le nombre moyen de mots retenus est en progression constante entre la séance 2 et la séance 5 pour les élèves du groupe 1, avec une progression plus importante entre les séances 3 et 4, passant de 6.2 mots sur 18 (0.34) à 17.6 mots sur 36 (0.49) retenus en moyenne. Les élèves du groupe 2 ont une forte augmentation du nombre moyen de mots retenus entre les séances 2 et 3, passant de 6.4 mots sur 18 (0.35) à 11.6 mots sur 18 (0.64). Puis la part de mots retenus en fonction du nombre total de mots forme un palier entre les séances 3 et 5, avec 11.6 mots sur 18 (0.64) en séance 3 et 23.9 mots sur 36 (0.66) en séance 5. Cette importante augmentation peut s'expliquer par le travail sur la durée et le timbre qui a été réalisé lors de la séance 3. En effet, en ralentissant le débit de parole, les élèves ont pu assimiler plus facilement les mots, en les décomposant et en articulant avec précision leurs syllabes les unes après les autres. Ce qui atteste les propos de F. Degé, G. Schwarzer et H. Patscheke qui indiquent en

2018 que « les activités relatives à la hauteur sonore améliorent la discrimination fine, ce qui pourrait aider au développement des capacités phonologiques des enfants »⁴⁰. De plus, en jouant sur deux affects opposés que sont la joie et la colère, les élèves se sont davantage impliqués émotionnellement, ce qui a entraîné une appropriation plus importante des informations à retenir, à savoir les paroles. En somme, bien que la progression entre la séance 2 et la séance 5 soit plus grande pour les élèves de groupe 1 (passant de 4.6 mots sur 18 (0.25) à 20.8 mots sur 36 (0.58), soit une augmentation de 0.33) que pour ceux du groupe 2 (6.4 mots sur 18 (0.35) à 23.9 mots sur 36 (0.66) soit une augmentation de 0.31), le nombre de mots retenus reste plus important chez les élèves impliqués par les paramètres du son que les élèves témoins, et ce dès la première séance (6.4 mots retenus en moyenne par le groupe 2 (0.36) contre 4.6 mots retenus en moyenne pour le groupe 1 (0.26)).

Afin de mesurer avec plus de précision l'impact des paramètres musicaux sur l'apprentissage d'une comptine chez les élèves, il m'a semblé intéressant d'observer l'influence que peut avoir l'enseignant sur le chant des élèves de maternelle. Pour cela, en fin de séance 5, après avoir évalué que la comptine était connue par une majorité des élèves, nous avons demandé aux enfants de chanter à deux reprises la comptine sans que nous chantions avec eux. Les résultats de ce test sont illustrés sur la figure 26.

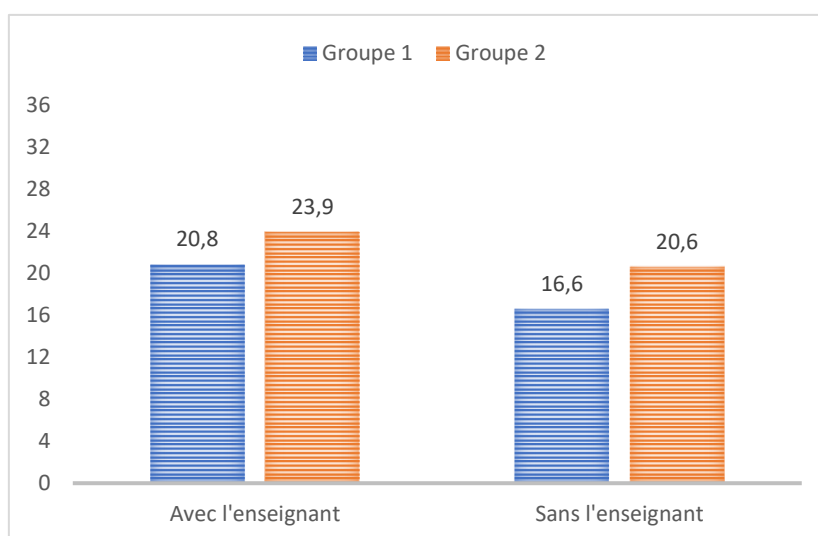


Figure 26 : Nombre de mots chantés en moyenne par les élèves, avec et sans l'accompagnement d'un adulte (arrondi au dixième)

Sur les 36 mots qui composent la comptine, on remarque que les élèves du groupe 2 ont retenu en moyenne plus de mots que ceux du groupe 1, qu'ils soient ou non accompagnés par un adulte. Bien qu'on observe une baisse du nombre de mots chantés lorsque les élèves

⁴⁰ Bolduc J., Grenier C., 2019, « Apprendre par la musique », *Remédiation orthophonique par la musique*, page 50.

sont seuls, cette diminution est moindre chez les élèves du groupe 2 (3.3 mots retenus en moins) que chez les élèves du groupe 1 (4.2 mots retenus en moins).

En somme, cette première analyse permet de vérifier et valider les propos de J. Ribière-Raverlat. Jouer avec les paramètres musicaux comme la hauteur, le timbre ou encore le rythme favorise l'acquisition des « *composantes de base du langage* »⁴¹, facilitant ainsi la mémorisation de consonnes, voyelles et syllabes qui donneront lieu à la composition et l'apprentissage de nouveaux mots de vocabulaire.

2. Un rythme et une intonation plus respectés lors de la restitution

Le second aspect bénéfique de l'implication des paramètres du son dans une séance d'éducation musicale se localise sur le respect plus important du rythme et de l'intonation lors de la restitution.

Le tableau 8 indique le nombre d'élèves ayant totalement respecté le rythme de la comptine lors de leurs prestations orales selon les différentes séances. On observe que ce rythme est majoritairement conservé par les élèves du groupe 2 que ceux du groupe 1.

Tableau 8 : Nombre d'élèves ayant totalement respecté le rythme de la comptine sur le nombre total d'élèves présent dans chaque groupe en fonction de la séance

	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5
Groupe 1	6 / 8	6 / 11	6 / 10	6 / 10
Groupe 2	10 / 10	12 / 12	12 / 13	11 / 11

Durant les séances 2, 3 et 5, les élèves du groupe 2 ont tous respecté le rythme initial de la comptine. La baisse observée lors de la séance 4 peut s'expliquer par l'introduction d'une séquence de percussions corporelles trop complexe qui a troublé un élève lors de son chant (0.08). Lors du changement et la simplification de cette chorégraphie durant la séance 5, on constate que tous les élèves ont de nouveau respecté intégralement le rythme imposé. En revanche, on remarque que le nombre d'élèves ayant totalement respecté le rythme dans le groupe 1 reste de 6, et ce même lorsque le nombre total d'élèves présents oscille entre 8 et 11 selon les séances. Ainsi, même malgré le fait que l'enseignante sonorise la pulsation en tapant sur ses cuisses ou en claquant des doigts, les élèves sont en difficulté pour repérer le rythme à suivre, n'étant pas encore à cet âge totalement éduqués à identifier la pulsation d'une mélodie sans la matérialiser elle-même, que ce soit avec leur corps ou des instruments.

⁴¹ Ribière-Raverlat J., 1997, *Développer les capacités d'écoute à l'école : écoute musicale, écoute des langues*, page 35.

Au même titre que le nombre de mots retenus vu précédemment, il m'a semblé pertinent d'analyser l'influence de l'enseignant sur la restitution du rythme par les élèves. Cette observation a donné lieu au graphique de la figure 27.

On constate que sans accompagnement, les élèves du groupe 2 arrivent en majorité à respecter le rythme imposé par la comptine, pour 8 élèves sur 11 (0.73). La restitution du groupe 1 est bien plus mitigée, avec 4 élèves chantant trop rapidement (0.4) et 1 élève (0.1) trop lentement, sur les 10 présents.

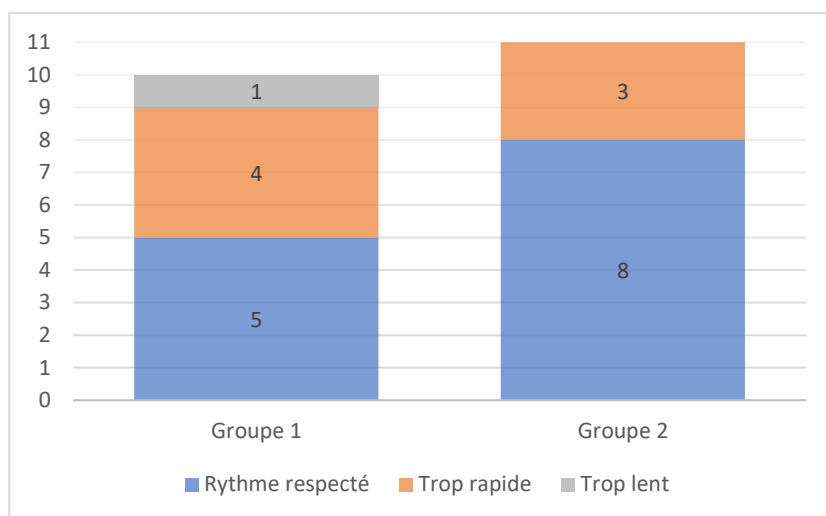


Figure 27 : Nombre d'élèves respectant le rythme de la comptine lors du chant sans accompagnement d'un adulte lors de la séance 5 (sur 10 pour le groupe 1 et sur 11 pour le groupe 2)

Ces résultats confirment que le fait de jouer notamment sur la durée ou en ajoutant des percussions corporelles permet aux élèves d'identifier plus facilement la pulsation et le rythme lors du chant et cela même sans support instrumental ou vocal que peut représenter l'enseignant. Mettre en action les élèves durant une séance d'éducation musicale, via l'utilisation d'instruments de musique ou de leur corps, se relève être primordial.

Au-delà du rythme, l'intonation proposée par les élèves lors de leurs prestations est majoritairement identique à l'intonation originale pour les élèves du groupe 2 que pour ceux du groupe 1, comme l'illustre le tableau ci-dessous (tableau 9).

Tableau 9 : Nombre d'élèves ayant totalement respecté l'intonation de la comptine sur le nombre total d'élèves présent dans chaque groupe en fonction de la séance

	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5
Groupe 1	3 / 8	7 / 11	7 / 10	3 / 10
Groupe 2	6 / 10	10 / 12	8 / 13	6 / 11

En effet, en dehors de la séance 4, la part d'élèves respectant totalement l'intonation est plus importante chez les élèves du groupe 2 par rapport aux élèves du groupe 1, allant presque jusqu'à doubler lors des séances 2 et 5. La diminution ressentie chez les élèves du groupe 2 durant la séance 4 peut s'expliquer par l'ajout de la séquence de percussions corporelles qui a perturbé 5 élèves sur les 13 présents (0.39). Cependant, contrairement au rythme qui a de nouveau été totalement respecté lors de la séance 5 chez ces élèves, l'intonation a continué

de chuter, s'arrêtant à 6 élèves sur 11 (0.54). Ce taux inférieur à ceux des autres séances peut s'expliquer par un manque de motivation général ressenti chez les élèves durant la dernière séance. Néanmoins, ce taux reste largement supérieur à celui du groupe 1, où une baisse de la motivation a été beaucoup moins ressentie, comme indiqué dans la partie B.2 : « Réactions / comportements des élèves ».

En définitive, cette expérimentation aura permis de renforcer le discours de J. Bolduc et P. Lefebvre annonçant que les comptines favorisent la maîtrise des différents paramètres du son tels que la hauteur sonore, la prosodie, le timbre ou encore le rythme et la pulsation, s'ils sont travaillés avec les élèves au travers d'activités tels que la prononciation de certaines lignes avec une voix grave ou aiguë, la dissociation des sons doux (chuchotements) aux sons forts (voix pleine) ou encore en variant l'émotion de la voix (joyeux, triste, timide...) ⁴².

3. Une intention de langage et une motivation accrues

L'avant dernier aspect bénéfique de l'expérimentation des élèves aux paramètres musicaux se révèle être une majoration de l'intention de langage et de la motivation des élèves lors des séances d'éducation musicale.

L'intention de langage des élèves durant ce protocole expérimental est rapportée dans le tableau 10. Afin de construire ce recueil de données, j'ai pris en considération uniquement les essais des élèves pour entrer en activité, qu'ils soient fructueux ou non. En somme, seule l'intention de langage est comptabilisée et non son résultat.

Tableau 10 : Nombre d'élèves ayant une intention de langage lors du chant de la comptine sur le nombre total d'élèves présent dans chaque groupe en fonction de la séance

	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5
Groupe 1	8 / 11	11 / 13	10 / 12	10 / 11
Groupe 2	10 / 13	12 / 12	12 / 13	11 / 11

Par lecture de ce tableau, on constate que sur l'ensemble des séances, les élèves du groupe 2 ont davantage eu une intention de langage que les élèves du groupe 1. De surcroît, lors des séances 3 et 5, tous les élèves du second groupe ont essayé de chanter. L'intention de langage chez les élèves du groupe 1 est plus progressive au fur et à mesure des séances.

⁴² Lefebvre P., Bolduc J., Guay JD., 2019, « Musique et développement de la conscience phonologique : l'apport des comptines au cours de la petite enfance », *Remédiation orthophonique par la musique*, page 68.

Néanmoins, les élèves ne sont pas tous entrés en activité en même temps, et ce quelle que soit la séance.

Cette différence d'intention de langage peut s'expliquer par l'aspect ludique que représente le fait de jouer avec son corps et sa voix. La transformer pour imiter celle d'un géant ou au contraire reproduire le son d'une souris, chanter au ralenti puis en accélérant ou encore utiliser son corps comme un instrument de musique sont autant de raisons qui incitent l'élève à entrer en activité et découvrir son « soi » sans appréhension du regard des autres.

Le dernier point d'observation concerne la motivation des élèves ressentie durant les différentes séances, représentée dans le tableau 11. Au même titre que le tableau précédent, je me suis centré sur certaines données recueillies par le film durant mon analyse de la séquence pour l'élaborer, à savoir le nombre d'élèves étant « très motivé » ou « relativement motivé » pendant les séances.

Tableau 11 : Nombre d'élèves étant « très motivé » ou « relativement motivé » lors du chant de la comptine sur le nombre total d'élèves présent dans chaque groupe en fonction de la séance

	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5
Groupe 1	7 / 11	6 / 13	7 / 12	6 / 11
Groupe 2	8 / 13	10 / 12	13 / 13	3 / 11

Durant la première séance d'apprentissage de la comptine (séance 2), la motivation des élèves est similaire d'un groupe à l'autre, avec 7 élèves sur 11 pour le groupe 1 (0.64) et 8 élèves sur 13 pour le groupe 2 (0.61). Un premier écart entre les groupes se dessine lors de la séance 3 où les élèves du groupe 2 semblent être plus motivés par l'apprentissage de la seconde partie de la comptine. Ce regain de motivation dans ce groupe peut s'expliquer notamment par l'une des activités sur la durée proposée, où les élèves ont pris du plaisir à chanter plus rapidement que le rythme initial. Mais c'est durant la séance 4 que l'écart de motivation est le plus important entre les deux groupes. Alors que cette dernière est ressentie par un peu plus de la moitié des élèves du groupe 1 (7 élèves sur 12 (0.58)), l'ensemble des élèves du groupe 2 semble relativement voire très motivés. Ce résultat peut s'expliquer par l'ajout de la séquence de percussions corporelles à la production orale qui, bien qu'elle soit trop complexe pour certains élèves, a été un support motivationnel très important. La posture des élèves s'est améliorée, leur concentration et leur implication ont été amplifiées et des émotions ont pu être aisément visibles sur le visage des élèves, en particulier de la joie. Cette quatrième séance permet ainsi de corroborer les propos de J. Bolduc et C. Grenier affirmant

que les percussions corporelles « améliorent certaines fonctions exécutives, dont l'attention »⁴³.

Enfin, on constate une baisse de la motivation dans les deux groupes pendant la séance 5. Cependant, cet affaissement de motivation est bien plus important dans le groupe 2 que dans le groupe 1, où il se relève être léger. Cette diminution de la motivation est difficilement explicable. Les éventuelles hypothèses pouvant la justifier peuvent être une fatigue générale ressentie en ce cinquième jour d'école de la semaine, une lassitude de chanter à plusieurs reprises la même comptine ou encore, pour le groupe 2, la modification de la séquence de percussions corporelles qui, en comparaison avec la précédente, mobilise moins le corps. Afin de mesurer plus en profondeur l'impact des paramètres du son sur la motivation des élèves, j'ai porté une attention particulière aux élèves les plus en difficultés d'un point de vue langagier. Cette observation a donné lieu à la réalisation du tableau ci-dessous (tableau 12).

Tableau 12 : Degré de motivation des élèves en difficulté langagière selon les séances

	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5
Groupe 1				
Thibaud				
Noé				
Sacha	ABS			ABS
Dorian				
Groupe 2				
Diana				
Titouan				ABS
Célia				
Dimitri				
<i>Légende : L'élève semble très motivé</i> <i>L'élève semble relativement motivé</i> <i>L'élève semble peu motivé</i> <i>L'élève ne semble pas du tout motivé</i>				

Au regard de ce tableau, on constate que la motivation des élèves est en général plus élevée chez les élèves ayant mobilisé les paramètres musicaux. Durant la majorité des séances, les élèves du groupe 1 semblent peu motivés, voire pas du tout pour l'un d'entre eux durant toute la séquence. En comparaison, seule une élève du groupe 2 n'a semblé pas du tout motivée uniquement pendant la séance 2. De surcroît, on constate que la séance 4 mobilisant les percussions corporelles a incité une augmentation de la motivation générale du groupe, avec un élève qui semble très motivé. Cette séance 4 a permis de confirmer que les vitamines rythmiques ou percussions corporelles sont des vecteurs de participation de l'ensemble des élèves, même pour les élèves très jeunes ou ayant des difficultés langagières. Durant cette séance, ils ont pu tous entrer en communication par les gestes et en ressentir une satisfaction.

⁴³ Bolduc J., Grenier C., 2019, « Apprendre par la musique », *Remédiation orthophonique par la musique*, page 54.

4. Une participation au chant collectif majorée

En somme, afin de pouvoir constater l'impact de ce protocole sur l'apprentissage d'une comptine, il est intéressant de comparer la participation des élèves de la classe au chant de cette comptine lors de la phase de mutualisation en séance 6 avec celle produite en décembre 2020 sur la comptine « L'as-tu vu ? », présentée dans la partie « Mise en œuvre ». Cette comparaison a donné lieu au graphique suivant (figure 28).

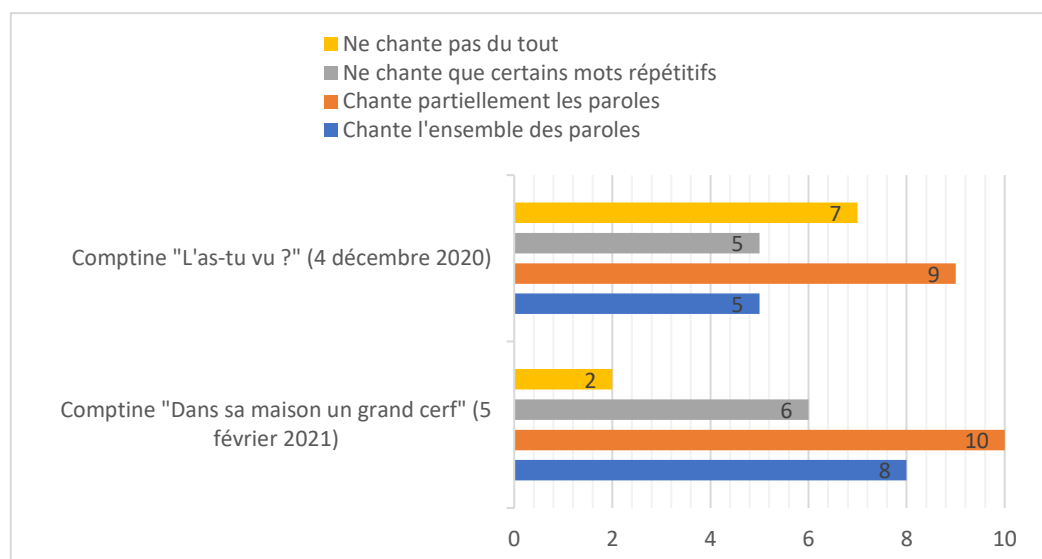


Figure 28 : Participation des élèves au chant des deux comptines apprises chacune en quatre séances (sur 26 élèves)

On observe que d'une manière générale, la participation des élèves est plus importante lors du chant de la comptine « Dans sa maison un grand cerf » que pour celui de « L'as-tu vu ? ». En effet, seuls 2 élèves (0,08) ne participent pas à la restitution de la seconde comptine, contre 7 (0,27) pour la première. En complément, le nombre d'élèves ayant retenu l'intégralité des paroles est plus important pour la comptine nouvellement apprise, avec 8 élèves (0,31) contre 5 (0,19) pour la comptine hivernale. Ce contraste peut s'expliquer par une organisation de l'apprentissage divergente : lors de l'apprentissage de « L'as-tu vu ? », les élèves sont restés uniquement en classe entière et ce tout au long de la semaine. En revanche, l'apprentissage de « Dans sa maison un grand cerf » s'est réalisée avec deux groupes séparés. Cette donnée confirme l'importance du travail de groupe défendue par les programmes en vigueur à la rentrée 2020 qui stipulent que « l'enseignant prend garde à ne pas réunir un trop grand nombre d'enfants afin de pouvoir travailler sur la précision du chant, de la mélodie, du rythme et des effets musicaux. »⁴⁴.

⁴⁴ Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, 2020, *Programme du cycle 1 en vigueur à la rentrée 2020*, page 18.

De surcroît, afin de comparer l'impact de la sollicitation des paramètres du son lors de l'apprentissage d'une comptine, il est intéressant de mettre en parallèle la participation des élèves du groupe 2 lors de la restitution finale de la comptine « Dans sa maison un grand cerf » en séance 6 avec celle de ces mêmes élèves lors du chant de la comptine « L'as-tu vu ? » en décembre 2020 (figure 29).

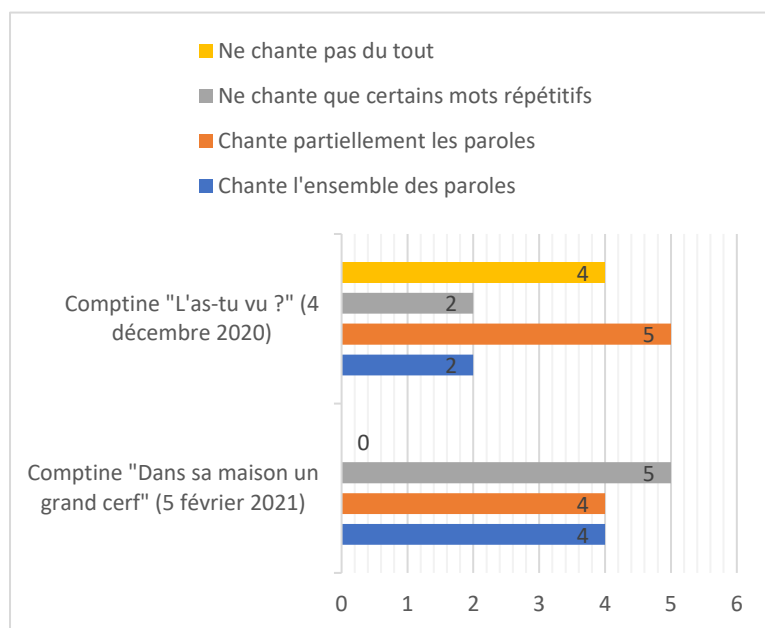


Figure 29 : Participation des élèves du groupe 2 aux chants des deux comptines apprises chacune en quatre séances (sur 13)

À la différence du chant de la première comptine, l'ensemble des élèves du groupe 2 participe au chant collectif lors de la séance 6. Les élèves en difficulté langagière, qui représentent la part d'élèves qui ne chantaient pas lors de la restitution de la comptine « L'as-tu vu ? » (en jaune sur le graphique), dont 3 ont pour langue maternelle une langue étrangère, sont entrés en activité, même si ce n'est pour chanter que certains mots qui se répètent dans la comptine. Ce constat permet de confirmer les propos tenus par F. Degé, G. Schwarzer et H. Patscheke en

2011. En effet, ces scientifiques ont démontré que la musique, par le biais de comptines et de chansons, permet aux élèves de cultures différentes d'être initiés à l'apprentissage d'une langue qui leur est nouvelle ⁴⁵. Enfin, le nombre d'élèves ayant chanté la totalité des paroles a doublé, résultat qui confirme l'impact des paramètres du son sur la mémorisation et l'acquisition de nouveaux mots.

⁴⁵ Bolduc J., Grenier C., 2019, « Apprendre par la musique », *Remédiation orthophonique par la musique*, page 50.

III. Partie finale

Conclusion

Ayant malheureusement trop peu de souvenirs du temps passé sur les bancs de l'école maternelle, et notamment de celui consacré à l'éducation musicale, ce travail de recherche m'a permis de « retomber en enfance » et de prendre pleinement conscience de l'importance de la musique à l'école maternelle. Les différents cours suivis durant ma formation à l'INSPE ainsi que la lecture des textes et documents scientifiques sur lesquels mon travail se fonde ont eu un grand intérêt pour moi. La réalisation de cette expérimentation a permis d'accentuer cet intérêt et m'encourage grandement à mettre la musique au centre des apprentissages lorsque j'aurai l'opportunité d'enseigner sur une classe de maternelle.

Frustré par le peu de temps dont j'ai disposé pour réaliser cette recherche, il aurait été passionnant de construire ce protocole à plus grande échelle, avec la participation de plusieurs établissements et cela sur un laps de temps plus conséquent, pouvant se chiffrer en années. À titre d'exemple, il aurait été intéressant de permettre aux élèves de créer leur propre chorégraphie corporelle, afin qu'ils puissent explorer à leur rythme les différentes manières d'agir sur leur propre corps pour produire un son (frotter, claquer, secouer ou encore souffler par exemple), plutôt que de leur imposer, comme cela a été le cas durant le protocole présenté.

Néanmoins, ce travail m'a permis de confirmer l'importance pour les élèves de l'apprentissage et de l'approfondissement des différents paramètres du son afin de leur permettre d'acquérir la conscience phonologique primordiale pour apprendre une langue. Et cela malgré le nombre restreint de participants, empêchant la généralisation de ces résultats.

L'apprentissage *par la musique* défendu par J. Bolduc et C. Grenier, qui implique l'utilisation des paramètres musicaux ⁴⁶, favorise alors la mémorisation des paroles, le respect du rythme et de l'intonation, accentue l'intention de langage et la motivation de l'ensemble des élèves, se résolvant par une participation accrue lors des phases de chant collectif. Preuve que les séances d'éducation musicale doivent favoriser l'hétérogénéité des pratiques afin d'acquérir en profondeur les différentes composantes de la conscience phonologique.

En somme, l'éducation musicale a une place primordiale à l'école maternelle car elle construit le point d'appui qui permettra aux élèves d'approfondir, à leur entrée à l'école élémentaire, l'acquisition du premier domaine d'apprentissage du Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture (SCCCC), à savoir « les langages pour penser et communiquer ».

⁴⁶ Bolduc J., Grenier C., 2019, « Apprendre par la musique », *Remédiation orthophonique par la musique*, page 48.

En effet, l'acquisition de la conscience phonologique au travers d'activités mettant en exergue les paramètres du son préparera l'assimilation des « quatre types de langage, qui sont à la fois des objets de savoir et des outils : la langue française ; les langues vivantes étrangères ou régionales ; les langages mathématiques, scientifiques et informatiques ; les langages des arts et du corps »⁴⁷.

Résumé

Mots-clés : Éducation musicale – Maternelle – Langage – Paramètres du son – Conscience phonologique

L'apprentissage d'une langue et de son vocabulaire chez le jeune enfant s'acquiert uniquement par l'oral, que cette langue soit maternelle ou non. L'enfant entend un stimulus acoustique qu'il doit assimiler et décomposer en briques élémentaires (phonèmes, syllabes, mots, phrases) avant de leur donner un sens et les enregistrer dans sa mémoire à long terme. À l'école, et particulièrement en maternelle, l'éducation musicale favorise cette acquisition de la conscience phonologique chez les élèves, qui leur sera primordiale dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture pour leur entrée au CP.

Ce travail de recherche tente de démontrer l'importance de phases d'exploration et d'expérimentation aux différents paramètres du son, tels que la hauteur, la durée, l'intensité, le timbre, le rythme ou encore l'importance du geste au travers les percussions corporelles durant les séances d'éducation musicale. Mais aussi de leur impact sur la mémorisation des paroles d'une comptine, le respect du rythme et de l'intonation lors de la restitution orale ainsi qu'une intention de langage, une motivation et une participation accrue des élèves.

⁴⁷ Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, 2015 , *Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture*, page 3.

Bibliographie / Sitographie

- Textes officiels :

Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, 2020, *Programme du cycle 1 en vigueur à la rentrée 2020*, Eduscol, 27 pages, url : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarité_obligatoire/24/3/Programme2020_cycle_1_comparatif_1313243.pdf

Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, 2015 , *Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture*, Eduscol, 8 pages, url : https://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances,_de_compétences_et_de_culture_415456.pdf

EDUSCOL, 2007, « Ecouter en classe », mise en ligne en Aout 2007 (consulté le 14 janvier 2021), url : https://media.eduscol.education.fr/file/ecole/27/1/ecoute-en-classe_116271.pdf

EDUSCOL, 2007, « Exploration instrumentale musicale », mise en ligne en Août 2007 (consulté le 14 janvier 2021), url : http://pole-maternelle-28.tice.ac-orleans-tours.fr/eva/sites/pole-maternelle-28/IMG/pdf/exploration_instrumentale_et_musicale.pdf

EDUSCOL, 2007, « Qu'est-ce que l'écoute ? », mise en ligne en Août 2007 (consulté le 14 janvier 2021), url : https://media.eduscol.education.fr/file/ecole/27/0/ecoute_116270.pdf

- Ouvrages et articles scientifiques :

ESTIENNE Françoise, DE BARELLI Tatiana (sous la direction de), 2019, *Remédiation orthophonique par la musique : troubles dys, surdité, écriture, bégaiement*, DeBoeck Supérieur, « Orthophonie », Paris, 215 pages.

KOLINSKY Régine, MORAIS José, COHEN Laurent, DEHAENE-LAMBERTZ Ghislaine, DEHAENE Stanislas, 2014, « L'influence de l'apprentissage du langage écrit sur les aires du langage », *Revue de Neuropsychologie*, Vol 6, pp. 173 à 181, url : <https://www.cairn.info/revue-de-neuropsychologie-2014-3-page-173.htm>

PROUST Marcel, 1923, *La prisonnière*,  ditions de la Nouvelle Revue Française, Paris, 576 pages.

RIBIERE-RAVERLAT Jacquotte, 1997, *Développer les capacités d'écoute à l'école : écoute musicale, écoute des langues*, Presse Universitaire de France, « l'Éducateur », Paris, 207 pages.

ROUEFF Olivier, 2001, « Introduction et coordination du dossier "musique et émotion" », *Terrain*, n°37, pp.5-10.

VAILLANCOURT Gilles, 2005, *Musique, musicothérapie et développement de l'enfant*, Editions de l'Hôpital Sainte-Justine centre hospitalier universitaire mère-enfant, « La collection de l'Hôpital Sainte-Justine pour les parents », Montréal (Québec), 185 pages.

- Colloque :

DEHAENE-LAMBERTZ Ghislaine, 2008, « Comment les enfants apprennent-ils leur langue maternelle ? », *Aux origines du dialogue humain : Parole et musique*, mis en ligne le 17 octobre 2008 (consulté le 19 février 2021), url : <https://www.college-de-france.fr/site/colloque-2008/symposium-2008-10-17-09h40.htm>

- Sites Internet :

Académie de la Réunion, « La crible phonologique », consulté le 19 janvier 2021, URL : https://pedagogie.ac-reunion.fr/fileadmin/ANNEXES-ACADEMIQUES/02-MISSIONS-ACADEMIQUES/mission-CASNAV/Certification/Le_crible_phonologique.pdf

Table des illustrations

<u>Figure 1</u> : Organisation de la boucle audio-phonatoire (schéma personnel)	Page 8
<u>Figure 2</u> : Etapes de reproduction approximative d'un chant (schéma personnel)	Page 10
<u>Figure 3</u> : Les différentes parties du cerveau Image tirée du TPE de sarahnoelieservane intitulé « TPE activité cérébrale sommeil » (url : https://tpeactivitecerebralesommeil.wordpress.com/author/sarahnoelieservane/)	Page 12
<u>Figure 4</u> : Typologie de la mémoire (schéma personnel)	Page 13
<u>Figure 5</u> : Les différentes aires du langage dans le cerveau Image tirée du site Maxicours d'un cours intitulé « Rôle du cerveau dans la fabrication des hormones » (url : https://www.maxicours.com/se/cours/role-du-cerveau-dans-la-fabrication-des-hormones/)	Page 13
<u>Figure 6</u> : Processus de compréhension d'un stimulus acoustique (Dehaene-Lambertz, 2008, « Comment les enfants apprennent-ils leur langue maternelle ? » durant le colloque Aux origines du dialogue humain : paroles et musique, Collège de France)	Page 14
<u>Figure 7</u> : La vallée sylvienne et les aires du langage dans le cerveau (hémisphère gauche) Image tirée du site de France Inter, « Le cerveau, un organe vertigineux » (url : https://cdn.radiofrance.fr/s3/cruiser-production/2013/05/0e98060f-b318-11e2-9f7b-782bcb6744eb/640_emispheres-et-lobes-cerebraux.webp)	Page 15
<u>Figure 8</u> : L'arborescence neuronale chez l'enfant (de la naissance à deux ans) Image tirée du site "La mesure de l'intelligence" (url : https://mesureintelligence.wordpress.com/tag/connexion-synaptique/)	Page 15
<u>Figure 9</u> : L'association mot-objet selon les pédiatres (schéma personnel)	Page 16
<u>Figure 10</u> : L'association mot-objet selon les linguistes (schéma personnel)	Page 16
<u>Figure 11</u> : Résumé schématique des changements cérébraux principaux induits par la littératie Image tirée de l'article « L'influence de l'apprentissage du langage écrit sur les aires du langage » de R. KOLINSKY, J. MORAI, L. COHEN, G. DEHAENE-LAMBERTZ, S. DEHAENE (url : https://www.cairn.info/revue-de-neuropsychologie-2014-3-page-173.htm)	Page 17
<u>Figure 12</u> : Prise de parole spontanée quotidienne des élèves en moyenne sur une semaine (schéma personnel)	Page 28
<u>Figure 13</u> : Paroles de la comptine « L'as-tu vu ? »	Page 29
<u>Figure 14</u> : Participation des élèves au chant de la comptine « L'as-tu vu ? » le 4 décembre 2020 (sur 26) (schéma personnel)	Page 29
<u>Figure 15</u> : Paroles de la comptine « Dans sa maison un grand cerf »	Page 30
<u>Figure 16</u> : Connaissance de la comptine par les élèves avant le début de la séquence (sur 13 élèves par groupe) (schéma personnel)	Page 31
<u>Figure 17</u> : Nombre de mots retenus en moyenne par les élèves lors de la séance 2 (sur 18) (schéma personnel)	Page 34
<u>Figure 18</u> : Nombres d'élèves du groupe 2 ayant chanté en jouant sur les paramètres du son lors de la séance 2 (sur 13) (schéma personnel)	Page 35
<u>Figure 19</u> : Nombre de mots retenus en moyenne par les élèves lors de la séance 3 (sur 18) (schéma personnel)	Page 36
<u>Figure 20</u> : Nombres d'élèves du groupe 2 ayant chanté en jouant sur les paramètres du son lors de la séance 3 (sur 12) (schéma personnel)	Page 37

<u>Figure 21</u> : Nombre de mots retenus en moyenne par les élèves lors de la séance 4 (sur 36) (schéma personnel)	Page 37
<u>Figure 22</u> : Nombre de mots retenus en moyenne par les élèves lors de la séance 5 (sur 36) (schéma personnel)	Page 39
<u>Figure 23</u> : Nombre d'élèves participant au chant de la comptine « Dans sa maison un grand cerf » lors de la séance 6 (sur 26) (schéma personnel)	Page 40
<u>Figure 24</u> : Nombre d'élèves ayant ou non une réaction lors des écoutes successives de la comptine pendant la séance 1 (sur 11 pour le groupe 1 et sur 12 pour le groupe 2) (schéma personnel)	Page 41
<u>Figure 25</u> : Nombre de mots retenus à la fin de chaque séance entre les élèves du groupe 1 et 2 (arrondi au dixième) (schéma personnel)	Page 43
<u>Figure 26</u> : Nombre de mots chantés en moyenne par les élèves, avec ou sans l'accompagnement d'un adulte (arrondi au dixième) (schéma personnel)	Page 44
<u>Figure 27</u> : Nombre d'élèves respectant le rythme de la comptine lors du chant sans accompagnement d'un adulte lors de la séance 5 (sur 1 pour le groupe 1 et sur 11 pour le groupe 2) (schéma personnel)	Page 46
<u>Figure 28</u> : Participation des élèves au chant des deux comptines apprises chacune en quatre séances (sur 26) (schéma personnel)	Page 50
<u>Figure 29</u> : Participation des élèves du groupe 2 aux chants des deux comptines apprises chacune en quatre séances (sur 13) (schéma personnel)	Page 51

Annexes

Annexe 1 : Exemple de grille d'observation de prise de parole spontanée

Date : 13 octobre 2020

Prise de parole spontanée (sans sollicitation de l'adulte) quotidienne

Prénoms	En groupe classe	En petit groupe avec un adulte (PE, ATSEM, étudiant)	En petit groupe en autonomie
Anatole	++	++	+
Adèle	+	++	+
Ida	+	++	+
Lucas	+++	+++	++
Nicolas	+	++	+
David	++	+++	+
Dimitri	++	++	++
Julie	+++	+++	++
Noémie	+	++	+
Théo	∅	∅	∅
Aaron	++	+++	++
Célia	∅	+	∅
Dorian	++	++	++
Diana	∅	+	∅
Jules	++	++	++
Titouan	∅	∅	∅
Lilian	+++	+++	++
Nolan	+	+	+
Rachel	++	++	+
Sacha	+	+	∅
Thibaud	∅	+	∅
Capucine	++	+++	+
Gabin	+	+	+
Jonas	+++	+++	++
Laëtitia	∅	+	∅
Noé	∅	∅	∅

Légende : ∅ : 0 fois / + : 1-2 fois / ++ : 3-4 fois / +++ : 5 fois et plus

Annexe 2 : Fiche de séquence d'éducation musicale sur la place des paramètres du son dans l'apprentissage d'une comptine.

Discipline : Education musicale		Niveau : Petite Section
Sujet : La place des paramètres du son dans l'apprentissage d'une comptine.		Œuvre choisie : comptine « Dans sa maison un grand cerf »
Domaines d'apprentissage : <ul style="list-style-type: none">- Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques.- Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions.		Compétences travaillées : <ul style="list-style-type: none">- Jouer avec sa voix et acquérir un répertoire de comptines et de chansons.- Explorer des instruments, utiliser les sonorités du corps.- Affiner son écoute.- Oser entrer en communication.- Comprendre et apprendre.- Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique.
Attendus de fin de cycle : <ul style="list-style-type: none">- Avoir mémorisé un répertoire varié de comptines et de chansons et les interpréter de manière expressive.- Jouer avec sa voix pour explorer les variantes de timbres, d'intensité, de hauteur, de nuance.- Repérer et reproduire, corporellement ou avec des instruments, des formules rythmiques simples.- Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre.- S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis. Reformuler pour se faire mieux comprendre.- Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue.- Dire de mémoire et de manière expressive plusieurs comptines et poésies.		
Vocabulaire spécifique : Pulsation ; voix aiguë/ grave ; chuchotement ; lentement / rapidement ; joyeuse / triste / en colère ; percussion corporelle		
Objectif principal : Comparer l'apprentissage d'une comptine avec un groupe jouant sur les paramètres du son et les percussions corporelles et l'autre groupe sans.		

Déroutement de la séquence			
Séance 1			
Groupe	Activités	Support	Phases complètes et détaillées
1&2 (séparément)	Découverte de la comptine Questionnement sur cette écoute (compréhension, ressenti, interrogation)	Vidéo Youtube de la comptine « dans sa maison un grand cerf » du compte « Comptines et chansons »	<p>Première écoute (chanson entière) Question sur le ressenti et l'écoute :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qui chante ? - Comment est cette voix ? Aiguë ? Grave ? - Est-elle toujours la même ? (Non => changement de voix pour la réponse du cerf = les élèves doivent prendre conscience que c'est la même personne mais avec deux hauteurs différentes) - Une voix ? Plusieurs voix ? - Des instruments de musique ? - Que raconte cette chanson ? - Qui sont les personnages ? - Comment se termine cette histoire ? - Combien de fois cette chanson est chantée dans l'extrait ? <p>Seconde écoute (chanson entière)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avez-vous entendu quelque chose d'autre ? - Remarques ? Questions supplémentaires ? <p>Troisième écoute (chanson entière)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ecoute offerte
Séance 2			
Groupe	Activités	Support	Phases complètes et détaillées
2	Rappel de la séance précédente Apprentissage de la première partie de la comptine : « Dans sa maison → et frapper ainsi »	<p>Vidéo Youtube de la comptine « dans sa maison un grand cerf » du compte « Comptines et chansons »</p> <p>Parole de la comptine (uniquement pour l'enseignant)</p>	<p>Ecoute de la chanson (entière) et retour sur la séance précédente : questions sur le nombre de voix, les instruments, ce que raconte l'histoire, qui sont les personnages.</p> <p>L'enseignant chante la comptine en entière une fois (en tapant la pulsation sur les cuisses ou en claquant des doigts)</p> <p>Apprentissage de la première partie de la chanson : « Dans sa maison → et frapper ainsi ».</p> <p>Pour guider les élèves, l'enseignant chante avec eux tout en tapant la pulsation (tape sur la cuisse ou claquement des doigts)</p>

			<p>Lors de cette séance, travail sur la hauteur et l'intensité :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Deux chants d'une voix neutre, sans modification des paramètres du son - Un chant en prenant une voix aiguë - Un chant en prenant une voix grave - Un chant en chuchotant
1	<p>Rappel de la séance précédente</p> <p>Apprentissage de la première partie de la comptine : « Dans sa maison → et frapper ainsi »</p>	<p>Vidéo Youtube de la comptine « dans sa maison un grand cerf » du compte « Comptines et chansons »</p> <p>Parole de la comptine (uniquement pour l'enseignant)</p>	<p>Ecoute de la chanson (entière) et retour sur la séance précédente : questions sur le nombre de voix, les instruments, ce que raconte l'histoire, qui sont les personnages.</p> <p>L'enseignant chante la comptine en entière une fois (en tapant la pulsation sur les cuisses ou en claquant des doigts)</p> <p>Apprentissage de la première partie de la chanson : « Dans sa maison → et frapper ainsi ».</p> <p>Pour guider les élèves, l'enseignant chante avec eux tout en tapant la pulsation (tape sur la cuisse ou claquement des doigts)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cinq chants d'une voix neutre, sans modification des paramètres du son.
Séance 3			
Groupe	Activités	Support	Phases complètes et détaillées
2	<p>Rappel de la séance précédente</p> <p>Apprentissage de la seconde partie de la comptine : « Cerf, cerf → me serrer la main »</p>	<p>Parole de la comptine (uniquement pour l'enseignant)</p>	<p>Retour sur la séance précédente et chant de la première partie de la comptine apprise la veille.</p> <p>L'enseignant chante la seconde partie de la comptine une fois (en tapant la pulsation sur les cuisses ou en claquant des doigts)</p> <p>Apprentissage de la seconde partie de la chanson : « Cerf, cerf → me serrer la main »</p> <p>Pour guider les élèves, l'enseignant chante avec eux tout en tapant la pulsation (tape sur la cuisse ou claquement des doigts)</p> <p>Lors de cette séance, travail sur la durée et le timbre :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Deux chants d'une voix neutre, sans modification des paramètres du son

			<ul style="list-style-type: none"> - Un chant avec un rythme lent - Un chant avec un rythme rapide - Un chant avec une voix « joyeuse » - Un chant avec une voix « en colère »
1	<p>Rappel de la séance précédente</p> <p>Apprentissage de la seconde partie de la comptine : « Cerf, cerf → me serrer la main »</p>	<p>Parole de la comptine (uniquement pour l'enseignant)</p>	<p>Retour sur la séance précédente et chant de la première partie de la comptine apprise la veille.</p> <p>L'enseignant chante la seconde partie de la comptine une fois (en tapant la pulsation sur les cuisses ou en claquant des doigts)</p> <p>Apprentissage de la seconde partie de la chanson : « Cerf, cerf → me serrer la main »</p> <p>Pour guider les élèves, l'enseignant chante avec eux tout en tapant la pulsation (tape sur la cuisse ou claquement des doigts)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Six chants d'une voix neutre, sans modification des paramètres du son.
Séance 4			
Groupe	Activités	Support	Phases complètes et détaillées
2	<p>Rappel de la séance précédente</p> <p>Approfondissement de l'apprentissage de la comptine entière</p>	<p>Parole de la comptine (uniquement pour l'enseignant)</p>	<p>Retour sur la séance précédente et chant de la comptine entière apprise lors des deux séances précédentes.</p> <p>L'enseignant chante la comptine en entier une fois (en tapant la pulsation sur les cuisses ou en claquant des doigts)</p> <p>Approfondissement de l'apprentissage de la comptine entière.</p> <p>Pour guider les élèves, l'enseignant chante avec eux tout en tapant la pulsation (tape sur la cuisse ou claquement des doigts)</p> <p>Lors de cette séance, travail sur la pulsation avec l'ajout de percussions corporelles :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant présente l'enchaînement à réaliser (taper une fois sur les cuisses puis une fois sur le torse puis une fois dans les mains)

			<ul style="list-style-type: none"> - Les élèves s'exercent à la chorégraphie corporelle sans chanter (l'enseignant réalise la chorégraphie en même temps pour guider les élèves) - Les élèves combinent les percussions corporelles et le chant (l'enseignant réalise la chorégraphie corporelle tout en articulant les paroles sans chanter afin de commencer à faire chanter les élèves seuls) <p>Cinq chants avec accompagnement des percussions corporelles.</p>
1	Rappel de la séance précédente Approfondissement de l'apprentissage de la comptine entière	Parole de la comptine (uniquement pour l'enseignant)	<p>Retour sur la séance précédente et chant de la comptine entière apprise lors des deux séances précédentes.</p> <p>L'enseignant chante la comptine en entier une fois (en tapant la pulsation sur les cuisses ou en claquant des doigts)</p> <p>Approfondissement de l'apprentissage de la comptine entière. Pour guider les élèves, l'enseignant chante avec eux tout en tapant la pulsation (tape sur la cuisse ou claquement des doigts)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cinq chants d'une voix neutre, sans modification des paramètres du son.
Séance 5			
Groupe	Activités	Support	Phases complètes et détaillées
2	Rappel de la séance précédente Finalisation de l'apprentissage de la comptine et « évaluation » de cet apprentissage.	Parole de la comptine (uniquement pour l'enseignant)	<p>Retour sur les séances précédentes avec verbalisation de ce qui a été fait, des différentes façons de chanter réalisées.</p> <p>L'enseignant chante la comptine en entier une fois (en tapant la pulsation sur les cuisses ou en claquant des doigts)</p> <p>Chant à plusieurs reprises de la comptine entière : au départ, l'enseignant chante avec eux en tapant la pulsation (tape sur la cuisse ou claquement des doigts). Puis, les élèves chantent seul : l'enseignant articule les paroles sans chanter afin de guider les élèves en difficulté.</p>

			<p>Conclusion de la séquence :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Faire un retour sur la chanson (l'histoire, les différents personnages) - Retour sur le ressenti des élèves
1	Finalisation de l'apprentissage de la comptine et « évaluation » de cet apprentissage.	Parole de la comptine (uniquement pour l'enseignant)	<p>L'enseignant chante la comptine en entier une fois (en tapant la pulsation sur les cuisses ou en claquant des doigts)</p> <p>Chant à plusieurs reprises de la comptine entière : au départ, l'enseignant chante avec eux en tapant la pulsation (tape sur la cuisse ou claquement des doigts).</p> <p>Puis, les élèves chantent seul : l'enseignant articule les paroles sans chanter afin de guider les élèves en difficulté.</p> <p>Conclusion de la séquence :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Faire un retour sur la chanson (l'histoire, les différents personnages) - Retour sur le ressenti des élèves
Séance 6			
Groupe	Activités	Support	Phases complètes et détaillées
1&2 (rassemblés)	Mutualisation des groupes lors du moment de chant quotidien (avant la récréation)	Parole de la comptine (uniquement pour l'enseignant)	En plus des différentes comptines déjà apprises au cours de l'année, ajout de cette nouvelle comptine : permet aux élèves de prendre conscience que leurs pairs de l'autre groupe ont appris la même comptine.

Annexe 3 : Lien url de la comptine interprétée par Julien Chauveau, écoutée lors de la première séance

<https://www.youtube.com/watch?v=8SW1dg7ZipU>

Annexe 4 : Grille d'observation du degré de motivation des élèves lors des séances

Prénom :			
Critères d'observation	Oui	Non	Remarques
L'élève adopte une posture correcte pour chanter (dos droit, pieds au sol, les bras le long du corps et les mains sur les cuisses ou sur les côtés).			
L'élève porte une attention particulière aux consignes et aux remarques de l'enseignant et les prend en considération lors du chant suivant.			
L'expression faciale de l'élève exprime une émotion (joie, tristesse, colère, dégoût...).			
L'élève articule correctement.			
L'élève porte un intérêt à sa production orale et tente de l'améliorer ou de la conserver.			
L'élève exprime une réaction à l'annonce de la séance d'éducation musicale (joie, déception, envie...).			
Analyse des résultats : <ul style="list-style-type: none">- Si 6 items validés : Très motivé- Si 4-5 items validés : Particulièrement motivé- Si 2-3 items : Peu motivé- Si 0-1 item : Pas du tout motivé			