



HAL
open science

Sonorisation d'un album au cycle 1: complémentarité des enseignements langagiers et musicaux

Sabrina Reynaud, Elizaveta Cheveleva

► **To cite this version:**

Sabrina Reynaud, Elizaveta Cheveleva. Sonorisation d'un album au cycle 1: complémentarité des enseignements langagiers et musicaux. Education. 2022. dumas-03814063

HAL Id: dumas-03814063

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03814063>

Submitted on 13 Oct 2022

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

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

Année universitaire 2021-2022

**Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation
et de la formation***

Mention *Premier degré*

**Sonorisation d'un album au Cycle 1:
complémentarité des enseignements
langagiers et musicaux**

Présenté et corédigé par Sabrina Reynaud et Elizaveta Cheveleva

Écrit scientifique réflexif encadré par Daniel Pagliardini

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION.....	2
1. ETAT DE L'ART.....	3
1.1. LA PLACE DE LA MUSIQUE ET DU LANGAGE ORAL À L'ÉCOLE MATERNELLE	3
1.1.1 <i>L'enseignement de la musique</i>	3
1.1.1.1 La musique en maternelle : comment l'aborder ?	3
1.1.1.2 La musique pour les apprentissages.....	5
1.1.2 <i>Le développement du langage, une priorité en cycle 1</i>	6
1.1.2.1 Le langage oral à l'école maternelle et comment l'aborder	6
1.1.2.2 L'album de jeunesse, un support idéal pour travailler l'oral en réception	8
1.2 DES POINTS COMMUNS ENTRE LANGAGE ET MUSIQUE	9
1.2.2 <i>Sur le plan neurophysiologique</i>	9
1.2.3 <i>Sur le plan conceptuel</i>	12
1.2.4 <i>Sur le plan sociologique</i>	14
1.2.5 <i>La musique : un langage universel ?</i>	17
1.3 PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES DE DÉPART	18
2. CADRE EXPÉRIMENTAL.....	19
2.1 PORTRAIT DES CLASSES	19
2.1.1 <i>Environnement de classe</i>	19
2.1.2 <i>Niveau de classe et accès à la culture littéraire et musicale</i>	20
2.2 CHOIX MÉTHODOLOGIQUES ET DISPOSITIF SUIVI.....	21
2.2.1 <i>Choix justifié des deux albums</i>	21
2.2.2 <i>Matériel utilisé</i>	22
2.2.3 <i>Mise en place et déroulement de la séquence</i>	22
2.2.4 <i>Les outils d'observation et d'évaluation : modalité de recueil de données</i>	24
2.2.5 <i>Interdisciplinarité</i>	25
3. RÉSULTATS : RECUEIL DE DONNÉES.....	26
3.1 TABLEAUX SYNTHÉTIQUES DES RÉSULTATS	26
3.2 INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS MUSICAUX.....	27
3.2.1 <i>Intentionnalité et qualité du geste musical (technique instrumentale)</i>	27
3.2.2 <i>Qualité du jeu musical (production sonore signifiante)</i>	28
3.2.3 <i>Bruitage et jeux vocaux</i>	28
3.3 INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS LANGAGIERS	29
3.3.1 <i>Mobilisation des élèves et prise de parole</i>	29
3.3.2 <i>Compréhension et capacités narratives</i>	30
3.3.3 <i>Progression chronologique du récit</i>	32
4. RETOUR RÉFLEXIF SUR L'EXPÉRIMENTATION MENÉE	32
4.1 LES APPORTS DE CE TRAVAIL	32
4.2 LES LIMITES ET PERSPECTIVES	33
4.2.1 <i>Limites rencontrées</i>	33
4.2.2 <i>Perspectives d'améliorations</i>	34
5. CONCLUSION.....	35
6. ANNEXES.....	36
6.1 SÉQUENCE PROPOSÉE EN CLASSE	36
6.2 QUESTIONNAIRES	42
6.3 EXEMPLE DE MISE EN MUSIQUE AVEC LE TEXTE DES TROIS PETITS COCHONS, ACCOMPAGNÉ DE SON UNIVERS SONORE ET INSTRUMENTS.....	43
6.4 INSTRUMENTS UTILISÉS LORS DES SÉQUENCES DE MISE EN MUSIQUE	45
7. BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAPHIE.....	46

Introduction

Le philosophe Nietzsche soutenait que « La vie sans musique est tout simplement une erreur, une fatigue, un exil.» or il semblerait que les programmes de l'Éducation Nationale n'accordent à la musique qu'une place secondaire. Ils donnent ainsi priorité à l'enseignement du français et des mathématiques comme y invite le slogan de retour aux fondamentaux « Lire, écrire, compter, respecter autrui ». Si la musique trouve sa place dans les programmes scolaires dès la maternelle, elle n'y apparaît qu'en troisième position.

Toutefois, la musique cadence, *de facto*, la journée des élèves et enseignants de maternelle. Qu'elle soit utilisée pour rassembler après l'accueil matinal, pour se concentrer, jouer ou encore découvrir des instruments, la musique est omniprésente en classe par le chant, l'écoute, la pratique rythmique ou même la création. Et il semblerait que ce constat soit de bon augure tant les études scientifiques récentes démontrent les bienfaits de la pratique musicale dès le plus jeune âge pour elle-même mais aussi au bénéfice des autres apprentissages. Parce que musique et langage ne s'opposent pas systématiquement, mais au contraire se complètent, voire se superposent, il apparaît que l'enseignement de chacune de ces matières profite à l'autre. Dès lors, l'idée d'associer la pratique musicale à la lecture d'un album de jeunesse, support privilégié pour le langage oral auprès de jeunes élèves, nous a paru opportune. En effet, la maternelle est véritablement l'école du langage, marquée par une explosion lexicale et un enrichissement des structures syntaxiques maîtrisées par les élèves. Elle aura notamment pour objectif de permettre à chacun d'oser entrer en communication, d'échanger et réfléchir avec les autres, mais aussi d'écouter de l'écrit, le comprendre et de découvrir sa fonction. Pour y parvenir, les programmes recommandent de recourir au jeu, modalité d'apprentissage spécifiquement adaptée aux jeunes enfants. Or la musique, par ses aspects ludiques et créatifs suscite l'intérêt des plus jeunes et favorise leur éveil. En définitive, la pratique musicale peut justement être un « jeu d'enfant » (pour reprendre le titre de l'ouvrage de François Delalande La musique est un jeu d'enfant, 2017).

Ainsi, l'étude conduite sera centrée sur la complémentarité des enseignements langagiers et musicaux et les avantages réciproques qui pourraient découler d'une pratique conjointe de ces disciplines. Une première partie reviendra sur l'état des connaissances scientifiques actuelles tant à l'égard de la place occupée par chacun des enseignements à l'école maternelle qu'au sujet des points communs qui les rassemblent. Une seconde partie explicitera

le cadre expérimental mis en œuvre par les deux enseignantes de petite section de maternelle pour tirer profit de la transdisciplinarité d'une sonorisation d'album de jeunesse. La troisième partie sera consacrée à l'analyse des résultats obtenus. Enfin, la dernière partie proposera un retour réflexif sur l'expérimentation menée suivi d'une conclusion.

1. Etat de l'art

1.1. La place de la musique et du langage oral à l'école maternelle

1.1.1 L'enseignement de la musique

1.1.1.1 La musique en maternelle : comment l'aborder ?

Au vu des études qui seront détaillées plus bas, la musique occupe une place qui mériterait d'être plus importante en école maternelle. Le programme de premier cycle réserve un chapitre dédié à la musique, intitulé « univers sonores ». A travers la production vocale et/ou instrumentale, l'écoute et l'exploration les élèves tirent de nombreux bénéfices de la pratique de cette discipline. Le Bulletin Officiel (2015) évoque notamment « la construction de la future voix d'adulte », l'exploration des nombreuses possibilités vocales, « le plaisir de la découverte de sources sonores variées » mais aussi le « contrôle de mouvement » afin de rechercher des effets musicaux particuliers et donc de jouer avec intentionnalité. L'aspect ludique offert par l'exploration des univers sonores permet aux élèves d'apprendre avec plaisir, d'éveiller leur curiosité et de stimuler leur créativité.

En classe, la musique peut être abordée sous quatre angles que sont le rythme, le chant, l'écoute et la création.

Magali Vincent-Koëth, Conseillère Pédagogique en Education Musicale (CPEM) de l'académie de Rouen rappelle dans son article « Le rythme en classe : pourquoi ? comment ? » l'importance du rythme en disant que l'aborder à l'école primaire, c'est « favoriser les équilibres, l'harmonie entre l'espace et le temps ». Elle propose une approche holistique du rythme consistant à découvrir dans un premier temps les possibilités grâce aux pulsations, durées et structures, pour, dans un second temps, explorer. M. Vincent-Koëth conseille alors de passer par le corps avant tout (taper avec les mains sur ses genoux, frapper dans les mains ou taper des pieds sur le sol par exemple), mais aussi d'utiliser des objets sonores voire de proposer un codage afin d'aboutir à une création rythmique. Une étude mise en place par Sylvia

Bonacina et al. (2021) montre qu'un enfant de maternelle qui maîtrise le rythme, en se synchronisant à un rythme donné avec une baguette de tambour, sera plus performant dans le processus d'alphabétisation qu'un enfant qui aurait des difficultés à taper ce rythme. Cette étude montre plus généralement le lien fort entre l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, les capacités auditives et les habilités rythmiques de l'élève.

Le chant en maternelle a aussi été l'objet d'études, dont celle du Pr. Graham Welch (2012). Le professeur propose une analyse des bénéfices qu'apporte le chant et conclut qu'il peut aussi bien agir au niveau éducationnel, que psychologique ou physique. Son analyse rejoint celle effectuée par J. Bolduc, docteur en éducation musicale : « L'étude de la musique développe l'esprit critique, la pensée créative, l'imagination et la discipline personnelle. Elle développe également la coopération et l'estime de soi. » A ce titre la comptine fait partie du quotidien d'élèves de nombreuses maternelles. Elle permet aux élèves de chanter, bien sûr, mais aussi d'acquérir de nouvelles notions et de prendre part à une activité de groupe où chacun participe en même temps. Liées aux périodes, les comptines permettent aussi de se rendre compte du temps qui passe et de se situer dans l'année ; lorsqu'elles sont en rapport avec un album lu ou une notion abordée, elles permettent de mieux intégrer les apprentissages.

La musique en écoute offre quant à elle l'ouverture culturelle et permet de développer un sens critique. Les élèves peuvent se concentrer sur la reconnaissance des instruments joués, apprendre le nom de ces instruments et savoir les reconnaître dans une autre œuvre. Il est aussi possible de se focaliser sur la provenance d'une musique et de découvrir le monde sous un nouvel angle, puisque chaque pays possède un riche patrimoine musical. Les élèves découvrent les instruments et rythmes représentatifs de ces pays, et parfois les histoires qui y sont liées, comme la ghaita, flûte marocaine utilisée par les charmeurs de serpents, ou celle de la kora malienne, dont la légende dit qu'elle fut jouée pour la première fois par une femme dans une grotte. La possibilité de se pencher sur le moment de production de l'œuvre peut introduire l'élève aux différents styles de musique et leurs époques et donc de l'initier à la frise du temps.

Enfin, la production musicale a aussi sa place dès le premier cycle. Les élèves peuvent utiliser leurs voix pour improviser différents sons, chanter, imiter, créer une ambiance sonore. Des instruments pourront être mis à disposition dans ces mêmes buts. Le corps pourra être utilisé comme un instrument à part entière, avec de nombreuses possibilités comme, entre autres, taper des pieds, frapper sa main en poing ou sa paume contre le thorax, mettre sa main sur sa bouche

en chantant, claquer des doigts. Laurent Mauri, CPEM, conseille d'aborder ces possibilités par la production de sons à forts contrastes et de se rapprocher de situations vécues lorsqu'il s'agit d'imitations ou de création d'ambiances sonores. Aussi, les objets détournés de la vie courante pourront éveiller la curiosité et montrer aux élèves que tout élément peut devenir instrument.

1.1.1.2 La musique pour les apprentissages

Une étude conduite par les cahiers de l'Irédu (Institut de recherche sur l'économie de l'éducation) dans 46 classes de grande section montre des résultats remarquables dans l'amélioration des apprentissages suite à l'introduction de 4 heures de musique hebdomadaires. Cette amélioration est transcrite par les acquisitions accélérées en lecture notamment, mais les effets positifs que va avoir la musique est bien plus large puisqu'elle réduit les inégalités en donnant de nouvelles clefs aux élèves à besoins éducatifs particuliers ou allophones.

La directrice et chercheuse du laboratoire neuroscientifique dédié à l'audition de la Northwestern University, N. Kraus (Northwestern University's Auditory Neuroscience Laboratory) rappelle toutefois, dans une interview donnée au Times Magazine le 16 décembre 2014, qu'une écoute ou production musicale faite sans engouement de la part de l'élève ne peut porter ses fruits. Elle note qu'une implication plus ou moins forte lors des cours de musique d'un élève reflète, par corrélation proportionnelle, l'activité neuronale de ce dernier.

A Los Angeles, aux États-Unis, une association s'est appuyée sur les recherches de l'Auditory Neuroscience Laboratory et a fondé en 2008 le projet Harmony Project. Ce dernier propose d'ajouter des cours de musique au programme scolaire quotidien d'élèves de familles défavorisées, à fort risque de décrochage scolaire. Les résultats, mesurés en 2020 soit 12 ans après l'ouverture du projet, sont sans appel : dans les communes environnantes le décrochage concernait la moitié de la classe, tandis que dans les écoles en partenariat avec le Harmony Project 97 pourcent des élèves ont poursuivi leurs études. La pratique de la musique montre ici qu'elle peut fortement renforcer la motivation et l'estime de soi.

En maternelle, la musique peut servir à tout moment de la journée : offerte lors du rangement, en autorisant les enfants à danser lorsque le rangement est effectué (depuis cette mise en place par l'une des deux professeures le rangement est plus rapide et mieux effectué), lors d'un regroupement pour revenir au silence en chantant une musique douce, en écoutant une berceuse avant de faire la sieste pour apaiser. Pour rentrer en classe après la récréation, une chanson peut être mise en place pour un rituel et permet aux élèves de marcher en rythme sans se bousculer.

Proposer des instruments de musique lors de l'accueil offre aux élèves un moment pour découvrir, explorer et tenter de créer. L'éducation musicale apparaît dans les exemples précédents comme un outil qui viendrait compléter les quatre angles d'approches évoqués plus tôt (écoute, chant, rythme, création), mais elle peut aussi être proposée couplée à un autre enseignement afin d'en renforcer la compréhension ou d'aborder une notion avec une approche différente. Ainsi, musique et langage apparaissent comme un croisement particulièrement intéressant pour la maternelle.

1.1.2 Le développement du langage, une priorité en cycle 1

1.1.2.1 Le langage oral à l'école maternelle et comment l'aborder

Le langage à l'école maternelle est au centre de l'attention du Ministère de l'Éducation Nationale. Le nouvel objectif évoqué par J.-M. Blanquer est de faire de la maternelle le lieu de « l'épanouissement et du langage ». Pour preuve, la mise en place de la scolarité obligatoire dès trois ans a pour principale motivations l'accès à la langue française modélisante pour tous les élèves. Quand bien même une très large majorité des enfants de 3 ans était déjà scolarisée avant la réforme portée par J.-M. Blanquer, celle-ci a eu pour effet de confronter plus tôt les enfants des familles éloignées de la culture scolaire à la langue française. Pour tous ces enfants, notamment relevant des Réseaux d'Education Prioritaire (REP), l'entrée en maternelle dès 3ans représente un atout considérable dans la mesure où l'exposition précoce au langage favorise les apprentissages futurs.

Le langage oral à l'école maternelle revêt trois enjeux majeurs au niveau scolaire que sont la réduction des écarts entre élèves lettrés et illettrés, la favorisation de la réussite dans les apprentissages futurs et le développement de capacités réflexives sur la langue, c'est-à-dire la prise de conscience de ce que l'enfant met en place pour parler. Deux guides dédiés au langage en maternelle ont été distribués aux professeurs des écoles en 2021, « Pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle » et « Pour préparer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'école maternelle ». Le premier rappelle que « l'enrichissement du vocabulaire d'un élève consolide la réflexion », et que « la quantité et la qualité de son vocabulaire faciliteront son entrée dans la lecture ». Il s'agit d'une interconnexion qui s'enrichit en permanence, puisqu'un meilleur vocabulaire entraîne davantage de lecture, et plus de lecture apporte à l'élève de nouveaux éléments lexicaux.

Au niveau social et civique, le langage permet aux élèves de s'insérer dans les débats et de devenir des citoyens actifs. D'abord considéré comme inné, notamment par le linguiste N. Chomsky (*Le langage et la pensée*, 1969), l'oral et l'écrit sont aujourd'hui sur un pied d'égalité. Enseigner l'oral, c'est permettre aux élèves de maîtriser la syntaxe, à travers la compréhension intuitive des règles, et le vocabulaire, grâce à l'enrichissement du capital lexical.

En maternelle, le texte de cadrage sur l'oral proposé par Eduscol édité en 2015 rappelle que le langage oral peut être apporté de deux manières. Lorsqu'il est informel, lors des rituels ou en récréation par exemple, on parle d'approche intégrée. Lorsqu'il est apporté de manière formelle, et qu'il est l'objet de l'apprentissage, il s'agit d'une approche structurée qui nécessitera une construction d'une séquence. L'oral peut par ailleurs être travaillé en réception, auquel cas l'élève écoute l'enseignant. C'est l'occasion, par exemple de travailler sur l'implicite et de se faire une image mentale de ce qui est entendu. Lorsque l'élève n'est pas en réception il peut travailler en tant qu'émetteur, et donc se concentrer sur son expression.

La fiche repère sur l'oral scriptural proposée par Eduscol rappelle qu'il reste enfin à distinguer deux formes d'oral que le professeur devra enseigner : l'oral en situation, ou en contexte se concentrera sur l'immédiat, et décrira alors une action en train d'être réalisée, tandis que l'oral scriptural, ou hors contexte, servira à décrire, raconter, expliquer. Ce dernier est crucial pour la réussite future des élèves.

Le langage oral, qu'il soit en émission ou en réception est un défi de taille pour les élèves, et ils rencontrent de nombreux problèmes dans cette discipline. En émission on peut noter la timidité à s'exprimer, la difficulté de prononciation ou encore une confusion dans la chaîne parlée. En écoute, l'élève pourra faire face à un manque de vocabulaire, une surcharge cognitive ou se désintéresser d'un texte lu s'il est trop éloigné de ce qu'il connaît. D'après Mireille Brigaudiot (2015), enseignante et chercheuse en sciences du langage, il faut attendre ou provoquer chez les enfants de petite section qu'ils soient des énonciateurs autonomes (maîtrise du pronom « je » par exemple), qu'ils commencent à raconter quelque chose à quelqu'un qui n'est pas au courant de ce qu'ils racontent, qu'ils entrent dans de nouveaux jeux symboliques avec attribution de personnages et enfin qu'ils soient sensibles aux rimes et aux assonances. Il serait intéressant d'ajouter à cela l'apprentissage de la concentration et de l'écoute, essentiels à la compréhension d'un album.

1.1.2.2 L'album de jeunesse, un support idéal pour travailler l'oral en réception

Dans le domaine “mobiliser le langage dans toutes ses dimensions” du programme du premier cycle, les moments de réception, dont fait partie l'écoute d'un album lu par le professeur, sont essentiels à la construction d'outils cognitifs par l'élève. Ainsi, le programme insiste sur la mise en place fréquente de ces moments pour développer entre autres la catégorisation, la construction d'images mentales à partir d'une fiction, la structuration de l'histoire.

L'album apparaît comme un support de choix pour l'oral en réception pour plusieurs raisons. D'abord, l'album repose sur trois piliers que sont le texte, l'image et le format. Les textes sont travaillés pour être adaptés au niveau des élèves, les images permettent de confirmer ou d'invalider leur compréhension de l'histoire entendue, les ouvrages concernent des situations dans lesquelles l'élève se retrouve. Le format est souvent attrayant et donne envie de découvrir son contenu.

Ensuite, il existe plusieurs types d'albums que sont les albums classiques, les albums illustrés et les albums sans texte. Les albums illustrés, une combinaison de l'album et du livre illustré, servent davantage dans le travail de l'oral d'écoute, puisque les images y sont moins dépendantes du texte, qui porte l'essentiel de la narration. Le sens passe donc par le texte et les images ont uniquement un apport esthétique et non informationnel.

Enfin, le M.E.N. préconise la lecture d'œuvres faisant partie du patrimoine dès la maternelle, afin de bâtir la culture littéraire de l'élève et poser les bases sur lesquelles viendront se fixer les lectures des prochains cycles : « Cette initiation à la lecture de la littérature conduit à lire, relire encore et encore, des œuvres que le jeune lecteur plébiscite, dans lesquelles il s'immerge, avec lesquelles il joue, qui répondent à certaines de ses questions, qui alimentent son imaginaire et le font entrer dans une communauté de lecteurs. »

Le tableau suivant, proposé par la Dgesc, résume les nombreuses compétences qui pourront être travaillées grâce à la lecture d'album en classe :

- la mémorisation de types d'histoires et de textes ;
- l'intégration de codes narratifs, énonciatifs, esthétiques ;
- l'entrée dans la symbolique des jeux de lecture ;
- l'interrogation sur le vraisemblable, le possible mais aussi sur le familier, l'insolite ou l'étrange ;
- la compréhension des états mentaux des personnages, en écho à ceux de l'enfant ;
- l'entrée dans la diversité des mondes fictionnels et celle des genres littéraires ;
- la découverte, l'expérience individuelle et collective d'une posture de lecteur interprète.

Le professeur Boisseau (2010) opère une distinction entre deux catégories d'albums pouvant être des supports aux apprentissages du cycle premier. Il oppose ainsi les « textes de l'écrit » aux « textes de l'oral ». Les albums s'appuyant sur un écrit peuvent être de plusieurs niveaux de difficulté : des histoires simples reprenant des événements de la vie quotidienne comme « Petit Ours Brun et le pot » de Danièle Bour ; des récits présentant des péripéties fictionnelles accessibles aux jeunes élèves comme « Les trois petits cochons » ; des récits plus élaborés dont la compréhension suppose des références culturelles à l'instar de « Tête à claques » de Philippe Corentin. S'agissant des « textes de l'oral », Boisseau distingue les albums échos conçus à partir de photographies des élèves en action, lesquelles les incitent à s'exprimer sur leur vécu ; et les textes simplifiés, comme les Oralbooks. Ces derniers sont des textes rédigés à la manière dont un enfant pourrait s'exprimer oralement. Ils encouragent ainsi l'élève à s'approprier l'histoire et la raconter.

Si musique et langage occupent tous les deux une place importante dans les apprentissages de la maternelle, leurs points communs semblent dépassés ce premier constat.

1.2 Des points communs entre langage et musique

L'expression « langage musical » est couramment employée pour désigner l'ensemble des techniques musicales utilisées dans une œuvre. Assez évasive, cette locution semble assimiler la musique à un outil de communication au même titre, par exemple, que la langue française. Plus encore, selon le poète Henry Wadsworth Longfellow « La musique est le langage universel de l'humanité ». Est-il pour autant possible d'affirmer scientifiquement que la musique n'est pas différente du langage ? A cette interrogation, le professeur Philonenko (2007) martèle l'idée inverse selon laquelle « la musique est un antilangage ». Face à ces théories radicalement opposées, où tracer la frontière distinguant langage et musique ? Existe-t-elle ? Et si musique et langage se distinguent, ont-ils néanmoins des points communs ?

1.2.1 Sur le plan neurophysiologique

La recherche de points communs sur le plan neuronal entre musique et langage passionne les scientifiques depuis plusieurs décennies, ce qui se conçoit aisément au regard des conséquences impliquées par une telle liaison. En effet, attribuer une région du cerveau à l'écoute et à la production musicale, distincte de l'aire de Broca associée à la fonction cognitive du langage, signifierait qu'il faudrait rechercher pourquoi le cerveau humain est conçu de manière à ce que la musique ait accompagné l'Homme depuis les prémices de son évolution jusqu'à aujourd'hui.

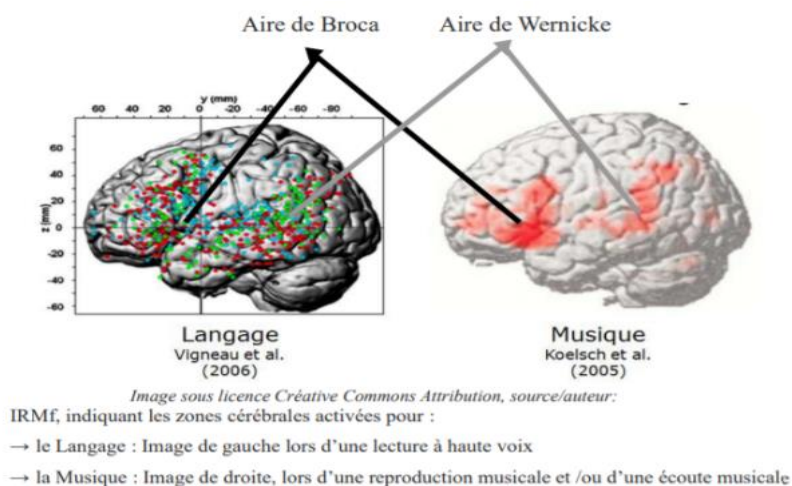
A l'inverse, prouver que le langage et la musique font appel aux mêmes zones neuronales tend à démontrer que les deux activités sont indissociables. La frontière entre langage et musique devient alors floue, ce qui prouve selon Barbara Tillmann (directrice de recherche de l'équipe Cognition auditive et psychoacoustique au Centre de recherche en neurosciences de Lyon, 2006) que le travail de l'un peut servir le développement de l'autre. Pour le dire autrement, jouer ou encore écouter de la musique, permettrait de développer les compétences langagières.

Selon Darwin, la découverte de la musique a précédé l'apparition du langage chez les Hommes. Cette théorie est également soutenue par Rousseau sur qui s'appuie le compositeur François-Bernard Mâche pour expliquer que "Nous avons été des singes chanteurs avant d'être des humains parleurs" (2001). **Les scientifiques cherchaient alors à attribuer une zone du cerveau au traitement musical.** En ce sens, le psychologue soviétique Alexander Romaniv Luria réalisa l'autopsie du compositeur Vissarion Shebalin. Celui-ci était devenu aphasique à la suite d'un AVC mais continuait néanmoins d'apprécier la musique, ce qui sous-entendait pour le psychologue qu'existaient deux zones cérébrales associées aux deux fonctions : langagière et musicale. Entre 1745 pour la première fois et jusqu'à la moitié du XXème siècle, plusieurs dizaines de cas d'individus ayant subi des lésions du langage mais encore capables de chanter ou de jouer d'un instrument de musique, ont été dénombrés. C'est en 1969 que la psychologue de l'université de Californie, Diana Deutsch soutient que la mémoire verbale et la mémoire musicale font appel à deux fonctions indépendantes du cerveau. Sa théorie fut appuyée par l'expérience conduite par la psychologue canadienne Doreen Kimura. Il s'agissait de faire écouter à des volontaires, une voix énumérant des nombres dans une oreille, pendant que l'autre écoutait de la musique. Cette expérience a permis d'attribuer l'hémisphère droit du cerveau à la mémoire musicale.

Toutefois, l'idée qu'on puisse identifier précisément une aire de la musique dans le cerveau humain fut progressivement abandonnée à compter de 1974 lorsque l'hémisphère gauche fut identifié par les psychologues américains Robert Chiarello et Thomas Bever, comme celui responsable de la mémoire musicale chez les sujets musiciens professionnels. Dès lors, il devenait impossible d'affirmer qu'une région du cerveau était dédiée à la musique, commune chez tous les Hommes.

Puisqu'aucune région cérébrale n'est exclusivement consacrée à la musique, force est d'admettre **que la musique fait appel à des stratégies mentales similaires à celles produites pour le langage.** Les capacités langagières et musicales semblent donc liées et profitent de la

plasticité du cerveau, lequel s'adapte à l'information qu'il reçoit. C'est effectivement ce que suggèrent les études conduites par Friederici (2002) et Patel (2003). Le premier s'intéresse aux ressources neuronales nécessaires au traitement langagier. Les recherches conduites par Friederici permettent ainsi d'identifier les régions temporales et frontales comme celles respectivement associées à l'identification des mots et à la sémantique. Les études menées par Patel, quant à elles, démontrent un lien entre ces mêmes régions et le traitement musical. Par ailleurs, au terme de plusieurs études en imagerie cérébrale, Gunter défend la thèse selon laquelle les structures corticales sollicitées par le langage et la musique sont les mêmes (Koelsch, Gunter, von Cramon, Zysset, Lohmann, et al., 2002 ; Maess, Koelsch, Gunter, & Friederici, 2001 ; Tillmann, Janata, & Bharucha, 2003 ; Tillmann, Koelsch, Escoffier, Bigand, Lalitte, et al., 2006). En outre, les résultats des professeurs Zatorre, Belin et Penhune (2002) suggèrent que la parole et la musique font réagir de manière semblable les régions auditives premières. Enfin, en comparant les études menées par les professeurs Vigneau (2006) et Koelsch (2005) on s'aperçoit que les aires de Broca et de Wernicke sont réactives lorsque le cerveau humain est confronté à du langage ou de la musique en réception (lecture à haute voix ou écoute sonore).



Outre le fait que musique et langage nécessitent pour leur traitement un réseau neuronal comparable, il faut également relever que **l'information qu'elle soit langagière ou musicale, est traitée suivant le même processus mental**. En ce sens, plusieurs études ont consisté à comparer les ondes électrophysiologiques produites lorsqu'un individu perçoit une incohérence dans une phrase littéraire ou musicale. A réception d'une erreur syntaxique dans une phrase ou d'un accord irrégulier en fin de phrase musicale, des ondes électrophysiologiques similaires sont observables. Le chercheur Patel (2003) défend la théorie proposée par la SSIRH

(Shared Syntactic Integration Resources Hypothesis) selon laquelle « la musique et le langage partagent des ressources impliquées dans les processus d'intégration structurale des événements (musicaux ou linguistiques) et des processus de mémoire de travail. Ces ressources permettraient de relier les événements d'une séquence musicale ou d'une phrase entre eux pour interpréter la séquence ou la phrase. Ainsi, le cerveau appréhende une information en la replaçant dans le contexte d'une phrase entière, cette stratégie globale se retrouve qu'il s'agisse de langage ou de musique.

En conclusion les techniques d'imagerie cérébrale actuelles suggèrent qu'il demeure impossible de localiser une zone spécifique du cerveau consacrée au traitement musical. A l'inverse, il semble que la plasticité du cerveau et le partage de ressources neuronales nous permette de nous adapter pour traiter les différentes informations que nous recevons. Qu'un individu mette en œuvre des aptitudes langagières ou musicales, les scientifiques observent que plusieurs régions du cerveau sont activées simultanément ce qui prouve un lien étroit dans ces deux champs de compétences. Cette similarité de traitement neuronal, signifie-t-elle que musique et langage pourraient se confondre sur le plan conceptuel ? Finalement, en quoi la musique se distingue-t-elle du langage ? Existe-t-il vraiment une différence ?

1.2.2 Sur le plan conceptuel

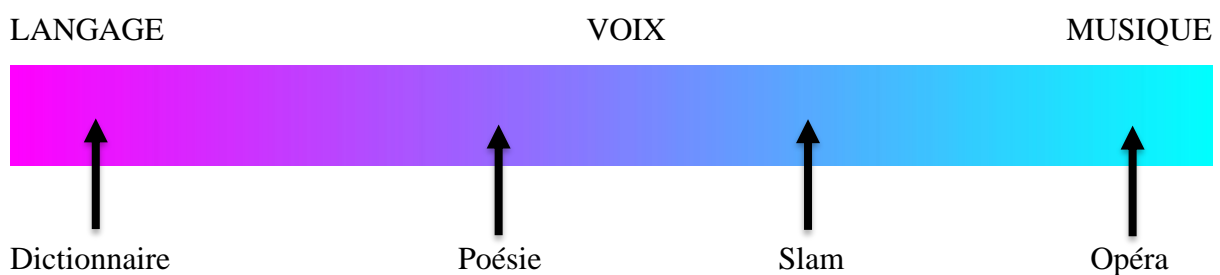
Sur le plan conceptuel, à première vue, musique et langage ne poursuivent pas le même objectif. Quand le premier réveille les émotions, l'autre fait d'abord appel à la raison. Pour Monique Philonenko, « la musique est l'antithèse du langage » (2007). En effet, le langage sert à communiquer alors que la musique ne porte en elle-même « aucune signification ». Plusieurs éléments distinguent ainsi la musique du langage. D'une part, le langage utilise l'instrument naturel qu'est la voix et articule des signes, tandis que la musique a recours à des instruments artificiels issus de l'industrie humaine et elle organise des sons. D'autre part, la musique, même très présente dans le monde d'aujourd'hui, reste observable dans des lieux qui lui sont particulièrement dédiés : spectacles, concerts... A l'inverse, le langage est toujours effectif quel que soit la société étudiée, sans pour autant faire l'objet d'une représentation. Enfin, le langage a une portée sémantique, il sert à signifier quelque chose à quelqu'un. Cette structure significative fait défaut à la musique puisque chaque note prise isolément ne porte pas un sens. Par exemple, la note « fa » n'exprime ni forcément la joie, ni la tristesse. De même, l'ensemble constitué par les notes d'un morceau musical n'a pas non plus de signification. Il n'apporte ni une information, ni un ordre, ni ne pose un questionnement, la musique n'a pas de message si

ce n'est qu'elle porte en elle une « tonalité affective » (Philonenko, 2007) c'est-à-dire qu'elle suscite des émotions chez l'auditeur.

L'idée qu'il puisse y avoir une opposition si franche entre musique et langage se heurte néanmoins à l'existence d'éléments « hybrides » : quid de la poésie, du slam ou encore des musiques engagées ? Ces textes, par leur musicalité, dépassent l'aspect purement sémantique du langage. Quid des productions électroacoustiques qui font du bruit mécanique une œuvre sonore ? Se pose alors une question subjective, dans la mesure où elle fait appel aux ressentis propres à chacun : **quand cessent le langage et le son pour que naisse la musique ?** A l'instar d'une œuvre plastique, il est possible de penser qu'un texte, un son ou même un bruit devient musique dès l'instant où il est décrit comme tel par l'artiste et reçu par un public qui décide que l'œuvre répond aux standards de l'art musical. Dès lors, si « la musique naît dans l'oreille de celui qui l'écoute » (Léopold Tobish, 2020), la frontière conceptuelle entre langage et musique disparaît.

D'ailleurs, pour le professeur de l'Université Royal Holloway de Londres, Sloboda (1985), la musique répond au même besoin que le langage : communiquer, c'est-à-dire transmettre une information et lui donner du sens. De plus, selon Tillman (Tillman, Hoch et Poulin Charonnat, 2008), la construction d'une phrase musicale suit la même logique que celle afférente à la phrase littéraire : là où des lettres se rassemblent pour former des mots, les notes de musique vont se combiner pour créer des unités plus complexes : des accords, une mélodie etc.

En définitive, la vision d'une frontière franche distinguant musique et langage de façon binaire doit s'effacer pour privilégier l'image d'un spectre. Celui-ci serait délimité à ses extrémités par deux pôles la musique et le langage, et il aurait pour point d'intersection la voix. Sur cette échelle, un curseur se déplacerait en fonction de l'extrait textuel ou musical visé.



Par cette échelle de musicalité, chaque œuvre trouve sa place en fonction de son degré de musicalité grâce à un faisceau d'indices obtenu par la réponse à plusieurs interrogations :

- L'œuvre a-t-elle pour priorité de transmettre un message, une information ? Cet aspect sémantique rapproche l'œuvre du pôle « langage »
- L'œuvre génère-t-elle chez le destinataire une émotion ? Est-ce l'objectif de son auteur ? Ce critère propre à l'affect dirige l'œuvre vers le pôle « musique »
- Quelle place est accordée à la voix, aux paroles dans l'œuvre ? Cet élément rend compte de la part littéraire en rapport avec la part musicale et aide ainsi à positionner la composition sur le spectre ci-dessus.

Cette perception plus souple de la distinction opposant la musique au langage permet d'inclure toutes les nuances qu'il peut y avoir entre un texte particulièrement signifiant (comme l'est par exemple une définition issue du dictionnaire) et une œuvre musicale sans parole ni signification pour elle-même mais destinée à émouvoir l'auditeur. Reste désormais à savoir ce qui différencie musique et langage sur le plan sociologique.

1.2.3 Sur le plan sociologique

La musique est, comme le langage, un marqueur social c'est-à-dire que son écoute témoigne d'une identification à un groupe socio-culturel ou une classe sociale.

Il est établi que le niveau de langage d'un individu est un élément de son identité, il le rattache à un groupe social. En effet, selon Bourdieu (1975) cité par Dany Noel « Le langage n'est un si bon marqueur social que parce qu'à chaque position dans la structure de la distribution des usages de la langue répond une position dans la structure sociale ». Qu'une personne emploie un langage soutenu, une adaptation régionale, un langage plus familier, ou dérivé d'un langage propre à une profession (comme le Louchebem utilisé par les artisans bouchers) ou encore un langage non-genré, ces différents usages d'une même langue informent sur la place sociale occupée par cet individu. A l'occasion de ses recherches, le professeur Dany Noel avait interrogé plusieurs personnes de milieux socio-économiques différents sur leur rapport à la langue. Voici les propos d'une fille de 15 ans du quartier de Saint-Sauveur à Québec : « Comme dans les hauts là, tsé j'veux dire, ceux qui sont riches, i' parleront pas comme ceux qui sont pauvres, j'voulais dire comme moé tsé ». Ses études confirment la concordance entre niveau de langue et niveau social. Il en découle certains préjugés aux termes desquels le langage

soutenu (ou littéraire) peut être condamné moralement comme étant le propre des personnes vaniteuses alors que le langage familier risque d'être méprisé pour sa supposée grossièreté.

Une analyse similaire peut être faite concernant l'écoute de morceaux musicaux. Sans aller jusqu'à dire qu'à chaque style musical correspond un milieu socio-économique, il apparaît néanmoins que **divers registres musicaux sont parfois associés à une frange sociale de la population**. Parmi ces préjugés, revient celui qui consiste à imaginer celui qui apprécie la musique qualifiée de « heavy métal » comme étant un individu affublé d'un style vestimentaire caractéristique : vêtements noirs, cheveux longs ; tandis que dans l'imaginaire collectif, cette apparence ne colle pas avec la personnalité de celui qui écouterait plutôt du jazz. Laurent Aubert (2007) s'appuie sur les écrits d'Anne-Marie Green (1986) pour énoncer que « se déclarer rap ou reggae n'est pas que l'affirmation d'un goût musical, c'est aussi celle d'une culture plus ou moins librement choisie, qui comporte son idéologie, son esthétique et ses codes de conduites propres ». C'est parce qu'il existe cette corrélation entre registre musical et identité que des préjugements (littéralement : juger quelqu'un avant de le connaître) perdurent.

Par ailleurs, il est prouvé que la musique **permet de réunir des individus en devenant pour eux une valeur-refuge**. Effectivement, Laurent Aubert (2007) utilise l'exemple des communautés d'émigrés pour expliquer que « la musique soude le groupe autour de l'image sonore d'une patrie idéalisée ». La musique donne à chacun la possibilité d'affirmer son identité, son appartenance ou son rejet par rapport au groupe.

Il faut cependant nuancer ces propos en admettant que les goûts individuels en matière musicale ne font pas exception à la règle : ils peuvent être hétérogènes, évolutifs et sont en partie conditionnés par l'offre musicale et le milieu social dans lequel l'individu évolue.

Pour Aubert, la constitution du goût musical repose donc sur quatre piliers :

- Un pilier universel au terme duquel l'Homme a la faculté de produire de la musique et d'en jouir
- Un pilier culturel qui explique que chacun écoute et apprécie la musique à travers une grille ethnocentrique
- Un pilier circonstanciel lié au fait que la musique répond à humeur et un besoin précis en fonction des occasions en jeu
- Un pilier individuel puisque la musique produit des effets immédiats sur les émotions de l'auditeur

Ainsi, les goûts musicaux sont en partie conditionnés par l'origine sociale, ce qui explique que la musique soit une valeur-refuge, au même titre que la langue maternelle, en ce qu'elles permettent un retour à cette origine.

Enfin, en raison de ces préjugés, **la musique, à l'instar du langage génère des attentes chez le récepteur** (Tillman, 2005). En effet, face au genre littéraire que constitue la poésie, l'un des réflexes d'un lecteur lambda va être d'attendre des rimes ou encore des métaphores, alors que face à un roman policier, il attendra une enquête ou un meurtre avant même d'avoir entamé la lecture. En ce sens, le genre littéraire conditionne les attentes du lecteur. Cette influence du registre existe également en matière musicale comme le souligne le professeur Tillman (2005). Avant même d'entendre une musique classique, le seul fait d'informer l'auditeur qu'il va entendre ce type de morceau, le place dans des attentes particulières : écouter un orchestre ou un piano.

Plus récemment, une étude publiée le 18 novembre 2020 a montré que **les réactions émotionnelles des personnes à la suite de l'écoute d'une musique pouvaient changer en fonction de l'étiquette avec laquelle ces musiques étaient présentées**. Les chercheurs de l'université de Flinders en Australie ont relevé que les stéréotypes que les individus ont sur un genre musical affectent leurs réactions émotionnelles en réponse à l'écoute d'un morceau.

Plus concrètement, il se peut qu'une personne apprécie moins un morceau de rap si elle sait avant même d'écouter ce morceau, qu'il appartient à ce registre. L'étude conduite en Australie montre que le ressenti de cette personne n'est pas le même si elle écoute seulement la musique, sans avoir été informé du genre musical et sans entendre les paroles.

En conclusion, musique et langage ont pour point commun d'être des marqueurs sociaux. Tous deux contribuent à la construction de l'identité individuelle et sont en partie déterminés par l'héritage culturel que chacun reçoit. Peut-être plus que le langage, la musique est le reflet de nos goûts et nos préjugés, si bien que Laurent Aubert voit dans la musique un indicateur de personnalité et énonce : « dis-moi ce que tu écoutes et je te dirai qui tu es ». S'il est possible d'affirmer que chacun apprécie la musique mais écoute les musiques de son choix (selon la distinction opérée par le philosophe Levi-Strauss (1987)), peut-on en déduire que la musique est un langage universel ?

1.2.4 La musique : un langage universel ?

Scientifiquement parlant, la musique demeure un mystère. Pour reprendre les propos de Monique Philonenko (2007), « nous ne sommes pas capables de comprendre comment s'opère cette donation de sens ». La musique n'est pas en elle-même porteuse de sens. Pourtant, un sens se dégage d'une œuvre musicale, sens qui ne fait pas appel à la raison mais aux émotions. Suivant cette acception, la musique parle à tous. Est-ce assez pour dire qu'il s'agit d'un langage universel ? Et si, au lieu de chercher distinguer musique et langage, il fallait voir dans la musique un langage dépassant tous les autres ?

Pour le professeur émérite Jean-Marie André (2021), la musique accorde à tous l'occasion d'éprouver et de ressentir, plutôt que celle de comprendre ou de penser, « elle s'adresse en nous en un langage universel transcendant l'obstacle de Babel ». Elle peut être reçue par tous, sans que la problématique de la traduction ne se pose, ce qui en fait un langage universel à l'instar des mathématiques. Elle s'en distingue toutefois puisqu'il ne s'agit pas de comprendre la musique comme cela est envisageable pour les mathématiques, mais plutôt d'y participer sans qu'une opération conceptuelle ne soit nécessaire.

Partant de l'idée selon laquelle la musique est un langage universel, plusieurs études s'intéressent aux effets positifs de la pratique musicale ou de son écoute sur les autres apprentissages. Une étude américaine conduite en 1993 par Frances Rauscher, Gordon Shaw et Catherine Ky affirmait que l'écoute d'une sonate de Mozart pendant dix minutes chaque jour, augmenterait la performance intellectuelle. Ce neuromythe appelé « l'effet Mozart », est aujourd'hui largement controversé. En revanche, pour Isabelle Peretz, « **faire** [et pas seulement écouter passivement] de la musique s'accompagne effectivement d'un rendement intellectuel accru chez l'enfant ».

Nina Kraus a aussi démontré que l'expertise musicale modifie la manière dont le colliculus inférieur (relai sous-cortical du traitement auditif) traite l'information langagière. En d'autres termes, entraîner les compétences musicales permet d'améliorer le traitement des sons et la prosodie. Selon la scientifique, *“Sound is complex. It has many ingredient like pitch, timing or harmonics. The harmonics determine the timbre of a sound. That's important not only in say, distinguishing a flute from a cello playing the same note, but it's also a cue to help us distinguish one speech sound from another, like a “da,” “ba” or “ga” sound.”* (Le son est complexe. Il a de nombreux ingrédients comme la hauteur, le tempo ou les harmoniques. Les harmoniques déterminent le timbre d'un son. C'est important non seulement pour distinguer

une flûte d'un violoncelle jouant la même note, mais c'est aussi un signal pour nous aider à distinguer un son d'un autre, comme un son "da", "ba" ou "ga"). Écouter et pratiquer la musique entraîne ainsi le cerveau à distinguer les sons des différents instruments de musique, mais aussi les phonèmes tels que [ta] ou [da]. La pratique musicale aide à l'apprentissage global d'une langue maternelle ou étrangère, elle facilite la lecture et améliore la compréhension.

De plus, la performance linguistique, notamment pour les élèves dyslexiques, peut être améliorée par des stimuli musicaux (Ferreri, 2017). En effet, la Melodic Intonation Therapy (MIT), est un processus thérapeutique utilisé par les musicothérapeutes et les orthophonistes pour traiter les troubles de la communication. La musique, de par les émotions qu'elle transmet et le rythme que l'enfant est invité à frapper, peut permettre d'améliorer son niveau de langage.

1.3 Problématique et hypothèses de départ

En définitive, bien que la musique se distingue du langage, ces deux outils de communication sont étroitement liés et même se complètent. Là où le langage met l'accent sur la sémantique, la musique valorise l'émotion. Aussi, pour Danièle Pistone (2006) « écouter et faire de la musique serait lié au charme de la régression, une façon d'échapper au langage et à la raison ».

Reconnaitre l'existence d'un lien étroit entre musique et langage présente un intérêt immense sur le plan pédagogique puisque cette convergence invite à travailler conjointement les deux disciplines en faisant le postulat que le travail dans chacun des deux domaines enrichirait l'autre. **En somme, un cercle vertueux peut-il se dégager d'une séquence d'apprentissage mêlant langage et musique ? Le travail conjoint de ces deux disciplines entraîne-t-il un enrichissement mutuel ? Travailler ensemble ces matières est-ce travailler mieux ?** La sonorisation d'un album permet-elle une meilleure compréhension de celui-ci par des élèves de petite section ? Et, la sollicitation des instruments de musique dans un contexte langagier favorise-t-elle l'intentionnalité à l'égard de ces instruments ?

Nos hypothèses seront les suivantes :

- La mise en musique d'un album permet une meilleure mémorisation de celui-ci. Une meilleure mémorisation grâce à la mise en musique entraîne une meilleure mémorisation de la temporalité du récit, des personnages, des actions et de facto une meilleure compréhension du récit.
- L'utilisation des instruments de musique dans le contexte d'une lecture d'album développe l'intentionnalité des élèves à l'égard de ces instruments. Curieux, les élèves

ont davantage envie de jouer des instruments, d'en comprendre l'usage et donnent plus du sens aux sonorités produites.

2. Cadre expérimental

La démarche suivie dans le cadre de cette étude s'appuie sur une **logique descriptive**. L'expérimentation qui s'est déroulée sur une période de 8 semaines en janvier et février 2022 a eu pour objectif de mesurer l'influence de la mise en musique d'un album de jeunesse sur la compréhension de ce dernier par de jeunes élèves. Par ailleurs, une évaluation qualitative, basée sur l'observation des élèves, a été menée en parallèle afin d'évaluer le rapport à l'instrument des élèves et son évolution au cours de la séquence. Ainsi, à l'issue des temps de lectures des deux albums de jeunesse (l'un en lecture simple, l'autre mis en musique), des évaluations comparatives ont analysé le niveau de compréhension des élèves. Lors de la lecture du second album, qui a été mis en musique, une évaluation à l'issue de chaque séance s'est portée sur l'intentionnalité dans le jeu.

2.1 Portrait des classes

L'expérimentation a été menée dans deux classes de petite et moyenne section, qui si elles sont similaires en termes d'âge des élèves, se distinguent néanmoins à l'égard de leur environnement et relativement au niveau de classe.

2.1.1 Environnement de classe

La classe A est composée de 24 élèves de petite section dont un accueilli à compter de janvier 2022. La classe compte 13 filles et 11 garçons ayant entre 3 et 4 ans. Elle fait partie d'une école maternelle comptant sept classes et appartenant au Réseau d'Education Prioritaire (REP) de Valence.

Cette classe a été nouvellement aménagée consécutivement au dédoublement des classes de grande section de l'école. Son installation s'est faite dans les locaux initialement réservés à la garderie. Le matériel de classe (tableau, ordinateur, jeux, crayons etc.) est arrivé progressivement jusqu'au mois d'octobre 2021.

La Classe B est constituée de 27 élèves. 13 élèves sont en petite section, 14 en moyenne. La classe est située dans la commune plutôt favorisée de Beauvallon, dans la Drôme. L'école maternelle est constituée de deux classes, la classe B et la classe de Grande Section. La classe B dispose d'un large choix de matériel ainsi que de nombreux instruments de musique.

L'écoute musicale est proposée depuis la rentrée de septembre et fait partie des activités quotidiennes dans l'emploi du temps des deux professeures.

2.1.2 Niveau de classe et accès à la culture littéraire et musicale

Même si les deux classes objets de cette étude sont des petites sections, il faut relever que les élèves des classes A et B entretiennent des rapports très disparates avec la littérature et la musique.

S'agissant de la classe A, il a été observé de fortes inégalités dans l'accès à la culture scindant la classe en trois groupes d'élèves. Une dizaine d'élèves bénéficient d'une stimulation culturelle proposée par leurs parents qui leurs lisent des histoires, les incitent à regarder des albums de jeunesse ou encore à écouter de la musique. Une deuxième frange de la classe est constituée d'élèves relativement éloignés de la culture scolaire, pour qui l'entrée dans le langage et/ou le respect des règles de vie en collectivité restent compliqués. La dernière partie des effectifs est composée d'élèves issus de familles récemment implantées sur le territoire ou encore peu intégrées socialement et économiquement. Souvent, le français n'est pas la langue entendue et parlée dans la sphère familiale. A ce titre, plusieurs élèves rencontrent des difficultés à entrer en communication avec les autres. Enfin, deux élèves manifestent des problèmes de concentration susceptibles d'être liés à des troubles relevant du spectre de l'autisme, ils font l'objet d'un suivi par le R.A.S.E.D. Ainsi, quand Louham, Lara, Zina ou Seyfedine se rendent volontairement au coin bibliothèque pendant le temps d'accueil du matin, à l'inverse Shemss, Yassin, Ayoub ou encore Sélian ne présentent aucun enthousiasme pour la lecture.

Le niveau de classe est moyen dans son ensemble. La moitié des élèves a déjà été scolarisée l'année précédente en classe de toute petite section. Ces derniers sont pour la quasi-totalité entrés dans le langage et atteignent voire dépassent les objectifs d'apprentissage tandis que d'autres élèves peinent à saisir le sens des activités proposées ou à les réaliser.

S'agissant de la classe B, les parents sont, pour une très grande majorité, fortement impliqués dans l'éducation de leur enfant. Les élèves lisent chez eux, ont un répertoire lexical riche et sont exposés à la musique sous différentes formes. La classe ne comporte pas d'élèves allophones ni d'élèves à besoins éducatifs particuliers. Trois élèves de petite section présentent toutefois des problèmes concernant l'écoute lors de lectures en groupe classe. Durant ces dernières Leo, Ahmed et Elya se montrent inattentifs et distants et ne répondent pas aux questions en lien avec l'histoire posées après l'activité.

Le niveau de la classe est bon dans son ensemble : les petits et les moyens valident et dépassent souvent les objectifs fixés et ne rencontrent aucune difficulté particulière dans les matières concernées par l'étude menée.

2.2 Choix méthodologiques et dispositif suivi

Les enseignantes qui ont conduit ce mémoire ont eu la charge de concilier un objectif de viabilité afférant à l'étude scientifique réalisée et plusieurs contraintes liées notamment au temps restreint de l'expérimentation et au matériel disponible dans leur classe respective.

Leurs choix méthodologiques ont été guidé par des soucis d'ordre pratique mais surtout par le souhait de répondre aux besoins éducatifs d'une cinquantaine de jeunes élèves ayant chacun un rythme d'apprentissage différent.

2.2.1 Choix justifié des deux albums

S'agissant des œuvres littéraires devant être mises en musique, les enseignantes ont opté pour des **albums de jeunesse reprenant des contes célèbres** puisqu'ils constituent des supports largement encouragés par les programmes. Ainsi, les contes « Le loup et les sept chevreaux » et « Les trois petits cochons » ont été retenus pour plusieurs raisons. D'abord, ces contes sont facilement accessibles en termes de compréhension pour des élèves de petite et moyenne section. En effet, ils reprennent un univers connu et font appel à un lexique simple. De plus, leur structure répétitive accroît la compréhension par les élèves. Enfin, la rencontre avec le personnage du loup dans les deux albums favorise les analogies.

Plusieurs versions des célèbres contes précités coexistent. Les enseignantes ont choisi de s'inspirer des textes proposés par **les Oralbums**. Ces ouvrages présentent l'avantage de proposer **trois niveaux de langage** correspondant aux trois niveaux de classes maternelles, offrant alors l'opportunité aux enseignantes de choisir la version de texte la plus cohérente avec le niveau de leurs élèves. Le choix a été fait d'exclure les répétitions du pronom lors de la lecture.

Au sein des Oralbums, chaque page sur laquelle figure le texte écrit est doublée d'une page d'images illustrant l'histoire. Dans le souci de conduire une expérimentation qui soit la plus rigoureuse possible sur le plan scientifique, les enseignantes ont délibérément écarté l'utilisation de ces illustrations. Effectivement, elles considèrent que le fait de montrer ces

images faciliterait grandement la compréhension du conte par les élèves et fausserait d'autant leur étude visant à démontrer l'influence de la mise en musique d'un conte sur sa compréhension. En ce sens, les enseignantes s'appuient sur les choix didactiques prônés par la méthode Narramus qui visent à lire l'histoire ou la faire raconter par les élèves, avant de leur présenter les illustrations.

2.2.2 Matériel utilisé

Afin de conduire l'expérimentation visant à mettre en musique deux albums de jeunesse, les enseignantes ont fait le choix de s'appuyer essentiellement sur les **instruments de musique** disponibles dans leurs classes. Conçus spécifiquement à destination d'enfants de moins de 5 ans, ces instruments offrent un panel de sonorités et d'utilisations qui permettent de susciter la curiosité des plus jeunes, d'enrichir leur répertoire musical et de créer un rapport nouveau avec la création de musique.

Par ailleurs, des **objets du quotidien** ont été détournés de leur usage initial pour devenir des instruments de musique. Ainsi, les élèves ont utilisé une brosse à cheveux en poils de sanglier, des feuilles mortes ou encore un galet et un seau pour évoquer différents sons de l'histoire qu'ils ont découvert. Le tableau présentant les instruments utilisés peut être consulté en annexe.

Outre la variété des instruments utilisés, les enseignantes ont également misé sur divers **paramètres musicaux** pour réaliser la mise en musique des albums de jeunesse. Celle-ci a été pensée de manière à jouer sur l'intensité (forte/piano), le tempo (lent/rapide, accélération/ralentissement) ou encore la hauteur (grave/aigu).

Enfin, pour réaliser la mise en son des albums les enseignantes ont puisé dans **plusieurs procédés musicaux** et ont ainsi alterné des phases de successions de sons, des phases d'unissons ou à l'inverse de dialogue, des sons joués par un groupe d'élèves ou en solo, ou encore des ostinatos (même sonorité répétée obstinément).

2.2.3 Mise en place et déroulement de la séquence

Entre le début du mois de janvier 2022 et les vacances scolaires de février 2022, les enseignantes des deux classes ont respecté le même schéma d'étude afin de conduire une expérimentation scientifiquement viable.

Ce schéma se compose de trois étapes, qui seront répétées deux fois afin de permettre d'abord l'étude du premier conte (en lecture simple) puis du second conte (mis en musique) :

- Temps 1 : lecture et compréhension du conte (2 x 30 min). Au cours de deux séances de langage de 20 minutes en classe entière, les enseignantes ont lu un des deux albums de jeunesse retenus, aux élèves. Chaque séance a été poursuivie par un travail en demi-classe d'une dizaine de minutes visant à entraîner la compréhension des élèves en leur demandant de raconter l'histoire avec leurs propres mots.
- Temps 2 : reprise du conte dans sa totalité (1 x 30 min). Les enseignantes offrent une nouvelle lecture de l'album dans son intégralité puis proposent aux élèves de s'entraîner à raconter.
- Temps 3 : évaluation de la compréhension du conte (1 x 30 min). A ce stade, les enseignantes testent la compréhension du conte par leurs élèves. Pour cela, les élèves doivent répondre à trois questions succinctes et ordonner chronologiquement plusieurs images illustrant les étapes phares des albums précédemment lus.

Par ailleurs, afin de familiariser les élèves avec les instruments proposés lors de la sonorisation et de mesurer l'intentionnalité dans leur utilisation, une phase de familiarisation avec les instruments puis deux évaluations ont été menées en parallèle tout au long de la séquence :

- La première séance de la séquence vise à présenter les instruments et les faire expérimenter aux enfants. Cette phase de familiarisation ne sera pas évaluée et servira uniquement à établir une notion de respect vis-à-vis des instruments et à éveiller la curiosité chez les élèves.
- Une table dédiée aux instruments utilisés dans la sonorisation a été proposée en temps d'accueil dès la découverte de l'album sonorisé. Aucune règle n'a été fixée sur la manière d'utiliser les instruments afin d'observer ce qu'en feraient les élèves si l'on ne leur donnait aucune indication. Il s'agit ici d'observer l'utilisation passant d'un cadre souple à un cadre contenant des indications à la suite de la lecture de l'album sonorisé.
- L'observation s'est prolongée suite à la sonorisation du second album lors du regroupement, afin d'évaluer les différences dans le jeu des instruments tout au long de la lecture. Ici des règles d'utilisation plus strictes sont instaurées dès la première lecture.

La séquence qui a été appliquée en classe A figure en annexe. Il s'agit pour cette dernière d'une étude comparée des albums « Le loup et les sept chevreaux » en lecture simple et « Les trois petits cochons » en lecture mise en musique.

En classe B, la séquence a été conduite à l'identique, hormis les albums présentés. L'album « Les trois petits cochons » a alors été lu sans musique et celui du « Loup et les sept chevreux » a été accompagné d'instruments. L'un des deux textes simplifiés, les instruments nécessaires à la sonorisation des deux albums ainsi que les propositions d'univers sonores sont présentés en annexe.

2.2.4 Les outils d'observation et d'évaluation : modalité de recueil de données

Afin de mesurer l'impact de la mise en musique d'un album de jeunesse sur sa compréhension par les élèves, les enseignantes ont élaboré des évaluations similaires croisées permettant à chacune de tester ses élèves sur la compréhension du premier conte découvert en lecture simple, puis sur le second conte qui lui aura été mis en musique.

Les élèves de la classe A ont découvert le conte « Le loup et les sept chevreux » en lecture simple, puis le conte « Les trois petits cochons » en lecture accompagnée d'une mise en musique. Parallèlement, la compréhension par les élèves de la classe B sera mesurée après la lecture simple du conte « Les trois petits cochons ». Ils ont ensuite sonorisé « Le loup et les sept chevreux » et ont été évalués sur ce conte.

Cette évaluation croisée poursuit l'objectif de mettre en exergue une éventuellement meilleure compréhension des albums lorsqu'ils ont fait l'objet d'une mise en musique, en comparaison avec les albums découverts en lecture simple.

Les évaluations consistent à poser trois questions appelant des réponses succinctes relatives aux histoires lues, puis à ordonner chronologiquement trois images séquentielles illustrant les moments clefs du récit.

Les observations menées pour la mesure de l'intentionnalité du jeu musical sont davantage subjectives et relèvent de l'observation et l'appréciation directe des deux enseignantes au moment même de l'activité des élèves, puisque des enregistrements vidéo n'ont pas pu être réalisés. Les enseignantes se sont appuyées sur plusieurs critères pour observer le rapport à l'instrument et l'intentionnalité chez les élèves.

- La qualité du geste musical : utilisation technique de l'instrument de façon appropriée (savoir jouer d'un instrument)
- La qualité du jeu musical : donner du sens à la production musicale (ex : ralentir ou accélérer au rythme des péripéties du récit)

- La créativité : explorer les possibilités offertes par un instrument, rechercher des sons nouveaux.

Ces critères communs ont permis d'harmoniser les évaluations conduites par les enseignantes, lesquelles ont pris la forme de notes directement prises lors des séances.

2.2.5 Interdisciplinarité

La séquence abordée peut s'arrêter à la fin de la lecture du deuxième album, mais de nombreuses pistes de croisements avec d'autres disciplines sont possibles.

Le domaine « Explorer du monde du vivant » pourra être abordé en proposant aux élèves un documentaire sur le loup adapté à leur âge, afin notamment de présenter le « vrai » loup et rassurer les élèves sur cet animal qui peut en effrayer certains, suite au caractère méchant qu'il revêt très souvent dans les histoires. Le documentaire proposé par la récré des ptits loups (Documentaire animalier pour enfant de maternelle, 2m30) pourrait alors être proposé. De même, la série de six courts-métrages intitulée « Loups tendres et Loufoques » pourrait être visionnée par les élèves afin de présenter le personnage emblématique du loup sous un angle nouveau, ce que la classe A a d'ailleurs fait.

En mathématiques, la numération pourra être abordée grâce aux cochons et chevreaux des deux histoires lues puisque leur nombre varie tout au long de l'histoire. On pourra alors compter le nombre de cochons dans une maison, ou définir le nombre de chevreaux qu'il reste lorsque le loup en mange une partie.

Durant la motricité, on pourra penser à un travail sur le rythme avec les instruments qui auront été présentés en classe, une mise en mouvement pourra être faite en dansant comme les animaux. Les noms d'animaux servent alors d'inducteurs guidant la créativité artistique des jeunes élèves.

3. Résultats : recueil de données

3.1 Tableaux synthétiques des résultats

Tableau synthétique des résultats pour la classe A :

CLASSE A	ALBUM EN LECTURE SIMPLE : le loup et les sept chevreux					ALBUM MIS EN MUSIQUE : les trois petits cochons					
	ELEVES	QUESTION 1	QUESTION 2	QUESTION 3	images séquentielles	TOTAUX	QUESTION 1	QUESTION 2	QUESTION 3	images séquentielles	TOTAUX
AYA	1	1	1	1	1	4	1	1	1	1	4
AYOUB	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
EIYA	0	1	1	1	1	3	1	1	1	1	4
FARAH	/	/	/	/	/	/	1	1	1	0	3
JENNA	1	1	1	1	1	4	1	1	1	1	4
KHALED	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0
KHEIRA	0	1	1	1	0	2	1	1	1	0	3
LARA	1	0	1	0	0	2	1	1	1	0	3
LOUHAM	0	1	1	1	1	3	1	1	1	1	4
MOHAMED AMINE	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	2
NAEL	1	1	0	0	0	2	1	0	0	0	1
NELIA	1	0	0	0	0	1	1	1	0	1	3
NISSYA	1	1	1	1	1	4	1	1	1	1	3
PEDRO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
QASSIM	/	/	/	/	/	/	0	1	0	0	1
SAFIYA	0	1	1	0	0	2	1	1	1	1	4
SELIAN	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
SEYFEDINE	0	1	1	1	1	3	1	1	1	1	4
SHEMSS	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
THIDA	0	0	0	0	0	0	/	/	/	/	/
TYLIANO	0	0	0	0	0	0	/	/	/	/	/
YASSIN	0	0	0	0	0	0	/	/	/	/	/
ZAIDA	0	1	1	0	0	2	1	1	1	0	3
ZINA	0	1	1	1	0	2	1	1	1	1	4
TOTAUX	6 SUR 22	12 sur 22	11 SUR 22	6 SUR 22	35 réponses justes sur 88 potentielles	15 SUR 21	16 SUR 21	12 SUR 21	8 SUR 21	51 réponses justes sur 84 potentielles	
POURCENTAGE DE REUSSITE	27%	54,5%	50,0%	27%	39,8%	71,4%	76,1%	57,1%	38,0%	60,7%	

Tableau synthétique des résultats pour la classe B :

CLASSE B	ALBUM EN LECTURE SIMPLE : les trois petits cochons					ALBUM MIS EN MUSIQUE : le loup et les sept chevreux					
	ELEVES	Q1 :	Q2 :	Q3 :	images séquentielles	TOTAUX	Q1 :	Q2	Q3	images séquentielles	TOTAUX
CHLOÉ	1	1	1	1	1	4	0	1	1	1	4
ANNA	0	1	1	0	0	2	0	1	1	0	2
CASSANDRE	0	1	0	1	1	2	/	/	/	/	0
ELYA	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0	2
MANON	1	1	1	0	0	3	1	0	1	1	3
SIBYLLE	/	/	/	/	/	0	1	0	0	0	1
JULES	/	/	/	/	/	0	/	/	/	/	0
LIAM	/	/	/	/	/	0	/	/	/	/	0
AHMED	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	2
MARION	/	/	/	/	/	0	1	1	1	1	4
ALICE	0	1	0	1	1	2	1	1	1	1	4
NOHAM	1	1	1	1	1	4	1	1	1	1	4
LEO	1	1	1	1	1	4	/	/	/	/	0
TOTAUX	4 SUR 9	8 SUR 9	8 SUR 9	5 SUR 9	22 réponses justes sur 36 potentielles	7 SUR 9	5 SUR 9	8 SUR 9	5 SUR 9	26 réponses justes sur 36 potentielles	
POURCENTAGE DE REUSSITE	44%	88.9%	88.9%	56%	61.1%	77.8%	56%	88.9%	56%	72.2%	

Qu'il s'agisse de la classe A ou de la classe B, il apparaît que la mise en musique d'un album a aidé les élèves dans leur compréhension. Ainsi, une différence de plus de 20 points est observée dans la classe A entre une compréhension d'un album non mis en musique et un album mis en musique, celle-ci est de 11 points pour la classe B.

3.2 Interprétation des résultats musicaux

3.2.1 Intentionnalité et qualité du geste musical (technique instrumentale)

L'intentionnalité a été appréciée à deux moments clefs de la journée, à l'accueil et lors des lectures sonorisées. Il conviendra donc de distinguer ces évaluations.

Lors de la première séance à l'accueil aucune règle n'a été donnée et les instruments simplement disposés sur une table. Le premier constat, très plaisant, a été de remarquer l'engouement suscité par la présentation d'instruments. Les élèves se sont sans exception précipités vers ceux-ci et une régulation a été opérée afin que tous puissent en bénéficier. Cela démontre la curiosité qu'éveille l'instrument de musique chez les jeunes enfants, et pousse à se questionner sur la mise en place de nouvelles activités impliquant ce dernier.

Il a toutefois été difficile de remarquer une intentionnalité dans le jeu.

L'activité a donné place à une grande cacophonie, pénible pour les élèves ne jouant pas et les enseignantes. La première intention des élèves a été de « tester » les instruments, avec un attrait particulier pour les instruments produisant le plus de bruit. Les outils ont été par moments mélangés, comme notamment l'utilisation d'un bâton sur le tambour, toujours dans le but de d'en extraire le son le plus fort possible. Les frappés sur instruments ont d'abord été très rapprochés, ne visant aucun endroit de l'instrument en particulier.

Passé cette étape d'expérimentation et le stade « d'excitation » face aux objets nouveaux, les élèves ont pu rechercher différentes façons de jouer d'un même instrument ou encore varier l'intensité de leur geste et donc le volume sonore produit. Cela a pu être observé dans l'utilisation de la kalimba notamment. Les lamelles ont d'abord subi des appuis forts et répétées de doigts choisis au hasard. Au fur et à mesure de l'avancée de la séquence, un jeu plus soigneux s'est mis en place, avec un appui plus doux (qui était la manière dont il fallait jouer la maman dans « Le loup et les sept chevreaux), l'utilisation privilégiée des pouces, une meilleure tenue de l'instrument. En jouant ainsi les élèves ont pris plaisir à découvrir les sonorités de la kalimba, ce qui pouvait se remarquer au fait qu'ils rapprochaient l'instrument de leur oreille lors du jeu afin d'écouter la musique produite. De même, de nouvelles manières de jouer sont apparues avec le tambour, comme des frappés plus doux, avec plusieurs doigts puis un seul. L'envie de jouer d'un instrument lors du temps d'accueil n'a pas décliné au long de la séquence, la table dédiée a toujours été complète du début à la fin de l'expérience, avec toujours plus d'élèves souhaitant jouer qu'il n'y avait de places.

3.2.2 Qualité du jeu musical (production sonore signifiante)

Au fil des séances, les enseignantes ont remarqué que la manière dont les élèves jouaient des instruments de musique avait changé. Au départ, chacun était pressé de jouer donc des élèves voulaient participer en produisant un son alors que celui-ci ne correspondait pas au moment ou au personnage de l'histoire qu'il convenait d'illustrer. Progressivement, les jeunes élèves ont compris qu'ils devaient attendre leur tour pour jouer de l'instrument au moment opportun et ainsi faire coïncider un personnage, une émotion ou un paysage avec une sonorité particulière. Néanmoins, à ce stade, les élèves ne mettaient pas encore de sens derrière leurs productions sonores. Ce n'est que lors des dernières séances que certains élèves ont fait varier leur jeu musical pour qu'il soit véritablement en accord avec l'histoire. Par exemple, des enfants ont compris qu'il était judicieux de jouer fort et rapidement du triangle lorsque celui-ci symbolisait la fuite du loup à toute vitesse dans le récit « Les trois petits cochons ». Inversement, un jeu plus doux était opportun pour illustrer le cochon paresseux. De même, dans « Le loup et les sept chevreux », le loup était représenté par un tambour. Lorsqu'il s'approchait, il le faisait doucement, mais lorsque les chevreux comprenaient que c'était le loup, il s'énervait et il fallait alors jouer plus fort. Les petits chevreux, représentés par des cloches de métal, étaient joués doucement tout au long de l'histoire (la consigne était « jouez comme des chevreux qui sautillent doucement), mais au moment où le loup arrive le jeu se faisait plus déstructuré et plus fort, pour représenter la panique des chevreux allant se cacher dans la maison.

Il a aussi été intéressant d'observer la proactivité chez les élèves. Durant les premières séances il a fallu indiquer à chaque fois à quel moment jouer et à quel moment s'arrêter. En fin de séquence les élèves reconnaissaient quelques passages où ils devaient intervenir et pouvaient le faire sans les indications de l'enseignante. Notons toutefois qu'il ne s'agissait pas de la totalité de la classe et qu'il s'agissait plutôt de bruitages (le plouf du loup qui tombe dans le lac, le toc toc toc) que de personnages.

3.2.3 Bruitage et jeux vocaux

Les bruitages ont également fait objet de grand intérêt chez les élèves. Le fait de représenter des bruits de l'histoire avec des outils leur a permis une meilleure immersion dans celle-ci, et semble avoir été utilisé dans la compréhension. Le bruitage associé à l'histoire apporte une nouvelle dimension qui permet à l'élève de mieux s'imaginer ce qu'il arrive, à défaut d'avoir des images. Aussi, lors des discussions autour du loup et des sept chevreux, tous les élèves ont pu dire que le loup tombait dans l'eau à la fin de l'histoire puisqu'ils avaient en tête le bruit du caillou que l'on faisait tomber dans un seau.

3.3 Interprétation des résultats langagiers

Sur le plan langagier, la sonorisation d'un album a été un atout pour mobiliser les élèves à plusieurs niveaux. Grâce à la mise en musique, ils sont davantage entrés dans l'activité langagière, ont développé leurs capacités narratives et leur compréhension de la progression chronologique du récit.

3.3.1 Mobilisation des élèves et prise de parole

Qu'il s'agisse des élèves de la classe A comme ceux de la B, tous ont manifesté une grande motivation à l'idée de jouer des instruments de musique et de combiner jeux musicaux et lecture d'albums de jeunesse. La sonorisation des textes a été une **source de plaisir** pour de nombreux élèves, y compris pour ceux qui habituellement ne sont pas très investis lors des activités langagières. Durant toute la lecture de l'album mis en musique, une attention accrue a été observée chez les élèves devant jouer à des moments clefs puisqu'ils devaient savoir quand intervenir, ce qui a de facto renforcé l'écoute. Il a alors été intéressant de donner les instruments à des élèves peu concentrés afin de leur donner une raison de s'accrocher à l'histoire.

Alors que les études des deux albums de jeunesse ont été réalisés consécutivement à seulement quelques semaines d'intervalle, des modifications de comportements ont pu être observés par les enseignantes. Pour ce qui est de la classe A, l'enseignante a remarqué que quatre de ses élèves, qui n'avaient pas pris la parole lors des séances destinées à raconter l'histoire découverte en lecture simple, ont volontairement participé à celles faisant suite à l'histoire sonorisée. **Pour ces élèves, il semble que l'aspect musical ait permis de les rattacher au groupe classe et de les faire entrer dans l'activité langagière.** Sans la motivation liée aux instruments de musiques et bruitage, ces enfants n'auraient sans doute pas pris la parole pour raconter l'histoire étudiée. En dehors de la faculté d'enrôlement jouée par la sonorisation, il apparaît aussi que cette mise en musique ait facilité leur compréhension du récit. En effet, s'il est difficile pour certains élèves de retenir le nom des trois petits cochons, leur mémorisation a été simplifiée lorsque ces noms ont été accompagné du son d'un instrument propre à chaque personnage. **Ajouter l'instrument de musique, permet de doubler les repères pour l'enfant, qui au-delà de leurs noms, associe un son aux personnages.** En classe A comme en en classe B, l'expérience a été faite de donner les instruments aux élèves les moins attentifs avec des résultats immédiats qui ont pu être observés à travers les regards des élèves, davantage à l'affut et moins fuyants.

Même si les données chiffrées recueillies par les enseignantes sont centrées sur la compréhension du texte par les élèves, il faut donc relever **que leur participation à l'activité langagière a augmenté grâce à la sonorisation**. Or des élèves qui participent plus, ce sont des élèves qui écoutent et surtout qui parlent plus donc améliorent leur niveau langagier ! Ainsi, il aurait été intéressant de quantifier cette variation d'entrée dans l'activité en mesurant le taux de participation des élèves pour l'album simplement lu et pour celui mis en musique.

3.3.2 Compréhension et capacités narratives

C'est sur cette capacité à comprendre et raconter une histoire que se sont concentrées les évaluations des deux enseignantes. Pour mesurer la compréhension des récits, les élèves devaient répondre à une série de trois questions.

La première question visait à contrôler la mémorisation numéraire des élèves. Elle portait sur le nombre de personnages du récit. Pour « Le loup et les sept chevreux », les élèves devaient rappeler combien il reste de « bébé chèvre/chevreau » après que le loup est entré dans la maison (1). Pour « Les trois petits cochons », les élèves devaient dénombrer le nombre de cochons qui construisent leurs maisons (3).

Au sein de la classe A, le taux de réussite à cette première question est particulièrement bas s'agissant du récit « Le loup et les sept chevreux » puisque seuls 6 élèves sur les 21 présents sont parvenus à donner la bonne réponse, soit 27% de réussite. Plusieurs élèves ont semble-t-il eu des difficultés à comprendre la question avec l'expression « combien en reste-t-il ? ». Dès lors, la mince réussite à cette question peut davantage s'expliquer par un problème lié à la formulation de la question qu'être imputé au mode de découverte de l'album : la lecture simple. Pour l'album mis en musique « Les trois petits cochons », le taux de réussite à la question est de 71%, 15 élèves sur 21 présents ayant réussi à dénombrer les cochons. Ici encore, le résultat peut être faussé puisque le titre même du récit mentionne la réponse à cette interrogation (3 cochons), alors que ça n'est pas le cas pour l'autre album étudié : « Le loup et les sept chevreux ». On cherche en effet combien de chevreux ne sont pas mangés par le loup dans la maison (réponse : un seul) alors que l'histoire parle de sept chevreux. Le niveau de difficulté des deux questions n'est donc pas équivalent. Malgré ces niveaux de difficulté différents, seuls 44% des élèves de la classe B ont pu répondre 3 pour le nombre de cochons, contre 77% pour le nombre de chevreux, ce qui laisse penser que la différence aurait été encore davantage marquée pour des questions de même ordre. Une seconde observation méritant d'être relevée a été faite en classe B chez plusieurs élèves pour la première question de l'album mis en musique (combien de chevreux reste-t-il ?). Lors de la mise en musique de l'album, à l'arrivée

du loup tous les élèves jouaient les chevreaux qui s'éparpillaient dans la maison, puis un élève était désigné pour jouer le chevreau épargné, ce qui était fait par Alice le jour de l'évaluation. Il apparaît que cela a aidé à la compréhension, puisque lors des questions posées individuellement aux élèves, trois d'entre eux ont fait appel à ce moment pour pouvoir répondre « il en reste un et c'est Alice », « il reste Alice », « c'était une cloche ».

Compte tenu de la difficulté inégale des deux questions, la preuve d'une meilleure compréhension d'un album de jeunesse grâce à une sonorisation de celui-ci n'est pas encore rapportée.

La deuxième question contrôlait la compréhension de l'histoire et s'intéressait donc au personnage clef des récits : le loup. Comment détruit-il les maisons ? (Souffler). Comment fait-il pour avoir la patte blanche ? (La farine)

12 des 22 élèves présents de la classe A ont répondu correctement à la question relative au récit « Le loup et les sept chevreaux » alors qu'ils sont 16 sur 21 à avoir réussi pour « Les trois petits cochons ». Le taux de réussite est donc passé de 54,5% pour l'album en lecture simple à 76,1% pour l'album sonorisé. On observe donc les effets positifs de la sonorisation sur la compréhension de l'histoire. Plus précisément, l'enseignante a remarqué une meilleure restitution du récit par les élèves habituellement moins à l'aise oralement (cf les résultats de Lara, Mohamed Amine, Shemss). En effet, dans les deux classes les élèves qui étaient déjà en réussite pour l'album simplement lu, le sont aussi lorsque l'album est mis en musique. En revanche, plusieurs des élèves qui n'arrivaient pas à répondre à la deuxième question y parviennent lorsque la lecture du texte a été accompagné par un jeu musical. Ainsi, la mise en musique profite davantage aux élèves « en difficulté ». En classe B, les résultats à la deuxième question n'ont pas pu démontrer l'avantage de la mise en musique comme cela a été le cas en classe A, puisque 8 élèves ont répondu correctement à la question en lecture simple contre 5 en lecture sonorisée. Notons que deux élèves habituellement dans la réussite qui étaient présents à la première évaluation ne l'étaient pas à la seconde ce qui pourrait en partie expliquer les résultats. De même, cette différence pourrait à nouveau relever de la difficulté des questions, puisque le loup souffle à trois reprises dans la première histoire tandis qu'il ne met de la farine sur sa patte qu'à une seule reprise dans la seconde. Le nombre d'occurrence des actions aurait pu aider les élèves des deux classes à mieux répondre à la question concernant le souffle.

La dernière question, plus ouverte, invitait les élèves à raconter plus longuement l'histoire, comme ils avaient pu le faire lors des entraînements. Cette question concernait la fin de l'histoire : qu'arrive-t-il au loup à la fin de l'histoire ?

Pour cette question, les résultats observés dans la classe A sont respectivement de 11 bonnes réponses sur 22 et 12 pour 21 élèves présents. En classe B, le même nombre d'élèves a su répondre correctement aux deux questions ouvertes, soit 89% des élèves dans les deux cas. Ici le niveau de classe élevé dans l'ensemble a pu être illustré, et a permis à l'enseignante de s'assurer de la bonne compréhension de l'histoire mais aussi à remettre en question, comme pour l'enseignante A, la pertinence des questions fermées puisque davantage d'élèves n'ont pas répondu juste à ces dernières contrairement aux attentes initiales. La meilleure compréhension de l'histoire grâce à la mise en musique semble donc exister chez des élèves ayant des niveaux disparates, mais la progression n'est pas aussi flagrante qu'elle peut l'être pour l'ordonnancement des images séquentielles.

3.3.3 Progression chronologique du récit

La compréhension de la progression chronologique du récit a été évaluée par le biais de trois images séquentielles que les élèves devaient replacer dans l'ordre du récit.

S'agissant des résultats obtenus par les élèves de la classe A, il faut noter une augmentation des réussites grâce à la sonorisation de l'album de jeunesse. Effectivement, 8 élèves sur 21 présents ont placé les images dans l'ordre correct après avoir écouté et joué musicalement, (soit 38% de réussite) ; alors que seuls 6 élèves sur 22 y sont parvenus après la lecture simple de l'autre album (soit 27% de réussite).

4. Retour réflexif sur l'expérimentation menée

4.1 Les apports de ce travail

En définitive, la mise en musique d'un album a été une réussite à plusieurs égards. D'abord elle a permis de **présenter de nombreux instruments de musique** aux jeunes élèves, de développer ainsi leur curiosité et leur attrait pour la musique. Les élèves ont peu à peu pris en main les instruments, expérimenté, découvert des sons et techniques musicales et une partie d'entre eux est même parvenue à jouer en mettant du sens derrière la production sonore.

En outre, les enfants ont découvert avec la musique un **nouveau moyen d'expression** de leurs émotions, particulièrement bienvenu pour ceux les plus en difficulté sur le plan langagier.

Ensuite, **la sonorisation a été une source de motivation** incroyable pour les enfants. Pour certains habituellement peu intéressés par les activités langagières les enseignantes ont observé des modifications substantielles de comportement.

Une augmentation significative de taux de réussite aux évaluations de compréhension des albums doit être reconnue : dans la classe A, toutes questions confondues, le taux de réussite était de 39,8% s'agissant de l'album présenté en lecture simple, il s'élève à plus de 60% grâce à la sonorisation du second ouvrage. Bien que moins marquée en classe B, une amélioration a tout de même été remarquée avec 72 % de réussite pour l'évaluation concernant l'album sonorisé contre 61% pour l'album en lecture simple.

Enfin, la sonorisation des albums de jeunesse a été l'occasion de faire écouter aux élèves plusieurs œuvres majeures de la musique classique, qui chacune étaient associées à une émotion forte ressentie par un personnage du récit. Cette activité a permis d'améliorer l'attention des élèves, d'obtenir un silence de qualité avant le lancement de l'extrait sonore. Au fil des séances, les élèves ont pris plaisir à écouter et ont naturellement réagi et bougé au rythme des musiques proposées.

4.2 Les limites et perspectives

4.2.1 Limites rencontrées

Le travail effectué par les deux enseignantes a fait face à plusieurs limites au niveau de l'élaboration des questionnaires et de l'analyse des résultats.

Les deux enseignantes regrettent de ne pas avoir quantifié la participation des élèves lors des échanges en groupe-classe suivant la lecture de l'album. Bien que des observations aient été faites en ce sens, une méthode de travail plus rigoureuse aurait pu mettre davantage en exergue les bénéfices de la mise en musique. De même, une absence d'enregistrements vidéo, due au refus de certains parents de signer l'accord lié au partage de l'image de leur enfant, a empêché une analyse fine de l'intentionnalité de jeu. Une observation a été menée tout au long de l'expérience et des notes ont été prises au fur et à mesure de celles-ci, mais elle aurait pu être plus complète grâce à un visionnage *a posteriori* qui aurait permis de se concentrer sur chaque élève.

Une troisième limite a été la rédaction des questions fermées visant à mesurer la compréhension des élèves, puisqu'il est apparu que les questions semblaient plus difficiles pour l'album des

sept chevreux que pour celui des trois petits cochons d'une part, et que le terme « combien », utilisé dans les deux questionnaires, pouvait mettre des élèves en difficulté d'autre part.

Les absences de certains élèves à l'une des deux évaluations ont impacté les résultats finaux lorsqu'il s'agissait d'élèves en réussite ou fragiles, rendant certains résultats moins parlants. Enfin, l'échantillon reste peu représentatif de la population puisque l'étude a porté sur 31 élèves au total. Toutefois, il a été intéressant de travailler avec deux classes extrêmement différentes et de s'apercevoir que la mise en musique de l'album était bénéfique dans les deux cas.

4.2.2 Perspectives d'améliorations

En fin d'expérience, les deux enseignantes ont conclu qu'il était dommage de ne pas avoir davantage de temps afin de travailler sur un prolongement, en inscrivant la sonorisation d'album dans une logique de pédagogie de projet. Ainsi, voici des pistes vers lesquelles il aurait été possible de s'orienter :

- Aller encore plus loin l'exploration de l'album et travailler l'aspect artistique visuel en proposant la mise en place d'ombres chinoises en plus de la sonorisation. La création d'une maquette en trois dimensions pourrait aussi accompagner la sonorisation. Le tout pourrait être filmé et compilé grâce aux logiciels tels que Bookcreator ou Audacity de manière à aboutir à un court-métrage.
- La présentation de la version musicalisée à d'autres classes maternelles peut être envisagée afin de mettre en valeur le travail des élèves.
- Il serait intéressant de continuer à sonoriser d'autres albums, avec de plus en plus d'implication dans la sonorisation de la part des élèves, notamment dans le choix des instruments, des moments auxquels ils seront joués, de la quantité d'instruments nécessaire et de la manière dont ils seront utilisés.
- Enfin, une création d'instruments de musique pourrait être faite conjointement avec les élèves.

5. Conclusion

La mise en musique d'un album apporte indéniablement une valeur ajoutée à l'activité de lecture-compréhension, et inversement. L'expérience menée a permis de relever, grâce à la mise en place de la lecture sonorisée, une intentionnalité accrue chez les élèves dans le jeu musical, une écoute plus active lors de l'oral en réception, une plus grande participation des élèves lors des échanges suivant la lecture et une meilleure compréhension du récit.

Le point majeur qui est ressorti lors de la mise en place de la séquence est le fort intérêt des élèves envers les instruments. Intégrer un élément éveillant la curiosité chez l'élève, l'instrument, à une activité plus classique, comme par exemple l'écoute d'un album, pourrait alors accroître son implication grâce à la combinaison des deux activités. La musique a été plébiscitée par l'ensemble de la classe, en fin de séquence tous les élèves ont pu jouer d'un instrument et y prendre plaisir. Ainsi, lors d'un enseignement croisé, on pourrait penser à la musique non seulement comme un facilitateur des apprentissages, mais aussi comme un outil ingénieux pour faire entrer les élèves dans la discipline choisie.

6. Annexes

Sommaire des annexes :

- 6.1 Séquence proposée en classe page 37
- 6.2 Questionnaires page 42
- 6.3 Exemple de mise en musique avec le texte des trois petits cochons, accompagné de son univers sonore page 43
- 6.4 Instruments utilisés lors des séquences de mise en musique page 45

6.1 Séquence proposée en classe

Objectifs généraux de la séquence MUSIQUE ET LANGAGE :

- Découvrir divers instruments de musique et leurs usages
- Acquérir le lexique spécifique : une musique, une chanson, le nom des instruments
- Découvrir des contes célèbres et les comprendre
- Savoir raconter une histoire en respectant l'ordre chronologique des péripéties principales
- Devenir élève : participer à un groupe, jouer d'un instrument de musique en respectant l'ordre de passage

Plan de la séquence :

- Séance 1 : Découverte préalable des instruments de musique
- Séance 2 : Découverte la première partie du conte A
- Séance 3 : Découverte de la fin du conte A
- Séance 4 : Entraînement à la compréhension du conte A
- Séance 5 : Evaluation de la compréhension du conte A
- Séance 6 : Découverte en musique de la première partie du conte B
- Séance 7 : Découverte en musique de la fin du conte B
- Séance 8 : Entraînement à la compréhension du conte B
- Séance 9 : Evaluation de la compréhension du conte B

Une évaluation sur l'intentionnalité dans le jeu est menée dès la mise en place des instruments à l'accueil à la séance 6.

SCENARIO PEDAGOGIQUE		
<p>SEANCE 1 30 min</p> <p><i>Découvrir les instruments de musique</i></p>	<p style="text-align: center;">COMPETENCES VISEES</p> <p><u>Connaissances :</u> ✓ Nommer quelques instruments de musique</p> <p><u>Capacités :</u> ✓ Jouer librement d'un instrument de musique</p> <p><u>Attitudes :</u> ✓ Attendre son tour pour utiliser un instrument</p>	<p>1. Utilisation libre des instruments</p> <p>2. Regroupement des élèves en classe entière au « coin rassemblement » Le PE donne la consigne : « <i>Voici les instruments de musique dont nous aurons besoin pour raconter une prochaine histoire. Voici le premier instrument : un bâton de pluie ; Essayez-le puis donnez-le à votre voisin pour qu'il essaie à son tour</i> ». Les élèves essaient les instruments tour à tour.</p>
	<p style="text-align: center;">SUPPORT & MATERIEL</p> <p>Instruments de musique : bâton de pluie, guiro shaker, maracas, poignée grelots, chenille en bois, crécelle, triangle</p> <p><u>Mots clefs :</u> Instruments, musique, bâton de pluie, guiro shaker, maracas, poignée grelots, chenille en bois, crécelle, triangle</p>	<p>3. Mémorisation du nom des instruments Le PE joue d'un instrument puis interroge les élèves sur son nom. Il procède ainsi pour tous les instruments.</p> <p>4. Mémorisation du son des instruments. Le PE joue d'un instrument en le cachant dans un sac, puis montre deux instruments aux élèves qui doivent deviner duquel il s'agissait.</p> <p>5. Utilisation guidée des instruments : les élèves jouent des instruments avec l'aide, si besoin, d'un adulte</p>
<p>SEANCE 2 30 min</p>	<p><u>Connaissances :</u> ✓ Connaître le vocabulaire nouveau</p> <p><u>Capacités :</u> ✓ Comprendre les moments clefs d'un récit</p>	<p>1. Annonce de l'objectif : comprendre une histoire sans en voir les illustrations</p> <p>2. Découverte et apprentissage des mots clefs de l'histoire qui pourraient bloquer la compréhension du récit</p>

<p><i>Découverte la première partie du conte A</i></p>	<p><u>Attitudes :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Respecter les règles d'écoute pendant la lecture d'une histoire en groupe ✓ Participer en levant la main <p>SUPPORT & MATERIEL</p> <ul style="list-style-type: none"> - Histoire « le loup et les sept chevreaux » - Carte de vocabulaire <p><u>Mots clefs :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Loup, chevreaux, chèvre, craie. 	<p>3. Lecture de l'histoire par le PE en classe entière</p> <p>4. Compréhension de l'histoire : La classe est divisée en deux groupes. L'un d'eux révise les mots de vocabulaire avec ATSEM. L'autre groupe s'entraîne à raconter le début de l'histoire avec le PE</p> <p>-Différenciation : les élèves à besoins éducatifs particuliers qui ne pourraient pas raconter d'eux-mêmes l'histoire, peuvent compléter une histoire « à trou » .</p>
<p>SEANCE 3 30 min</p> <p><i>Découverte la seconde partie du conte A</i></p>	<p><u>Connaissances :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Idem séance 2 <p><u>Capacités :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Idem séance 2 <p><u>Attitudes :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Idem séance 2 <p>SUPPORT & MATERIEL</p> <p>Idem séance 2</p> <p><u>Mots clefs :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Boulanger, farine, lac, découper, se noyer 	<p>1. Réactivation du vocabulaire et découverte des nouveaux mots ou expressions</p> <p>2. Découverte et apprentissage des mots clefs de l'histoire qui pourraient bloquer la compréhension du récit</p> <p>3. Lecture de l'histoire par le PE en classe entière</p> <p>4. Compréhension de l'histoire : La classe est divisée en deux groupes. L'un d'eux révise les mots de vocabulaire avec ATSEM. L'autre groupe s'entraîne à raconter l'histoire avec le PE</p> <p>-Différenciation : les élèves à besoins éducatifs particuliers qui ne pourraient pas raconter d'eux même l'histoire, peuvent compléter une histoire « à trou » .</p>
<p>SEANCE 4 et SEANCE 5 30 min</p>	<p><u>Connaissances :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Comprendre et utiliser le vocabulaire à bon escient 	<p>1. Réactivation du vocabulaire</p> <p>2. Relecture entière de l'histoire par le PE</p>

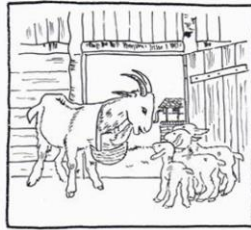
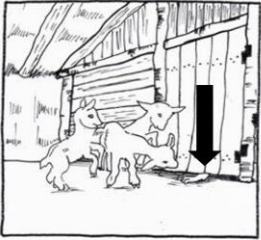
<p>Entraînement à la compréhension du conte A</p> <p>+ Evaluation</p>	<p><u>Capacités :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Raconter une histoire en respectant l'ordre chronologique des péripéties principales ✓ Comprendre la fin d'un récit <p><u>Attitudes :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Participer à l'oral devant un groupe puis en relation duale avec le PE <p>SUPPORT & MATERIEL</p> <ul style="list-style-type: none"> - Histoire « le loup et les sept chevreaux » - Carte de vocabulaire - Images séquentielles - Évaluation : répondre à trois questions - Réaliser le puzzle de la couverture de l'album de jeunesse 	<p>3. Le PE raconte l'histoire avec des « trous » que les élèves complètent</p> <p>4. Les élèves s'entraînent à raconter l'histoire en demie-classe</p> <p>5. Evaluation : Les élèves répondent aux questions de l'évaluation et place les images séquentielles dans l'ordre chronologique du récit. Ils réalisent le puzzle de la couverture de l'album.</p>
<p>SEANCE 6</p> <p>30 min</p> <p><i>Découverte la première partie du conte B</i></p>	<p><u>Connaissances :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Connaître le vocabulaire nouveau ✓ Nommer les instruments de musique utilisés <p><u>Capacités :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Comprendre les moments clefs d'un récit ✓ Savoir jouer d'un instrument <p><u>Attitudes :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Participer en levant la main ✓ Jouer de l'instrument de musique uniquement au moment requis <p>SUPPORT & MATERIEL</p>	<p><i>NB : Un temps de jeu libre des instruments de musique est proposé sur le temps d'accueil des élèves chaque matin à compter de cette séance</i></p> <p>1. Annonce de l'objectif : comprendre une histoire sans en voir les illustrations MAIS cette histoire va être mise en musique grâce aux instruments que les élèves ont découvert en début de séquence</p> <p>2. Découverte et apprentissage des mots clefs de l'histoire qui pourraient bloquer la compréhension du récit</p> <p>3. Lecture de l'histoire par le PE en classe entière avec mise en musique. Plusieurs modalités sonores (extraits d'œuvres</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Histoire « les trois petits cochons » - Carte de vocabulaire - Instruments de musique <p><u>Mots clefs :</u> Loup, cochons, paille, bois, ciment, pierre, souffler, s'envoler</p>	<p>musicales célèbres, instruments de musiques ou objets du quotidien) donnent vie au récit. La mise en musique permet d'attribuer un son à chaque personnage, mais aussi de retranscrire les émotions ou encore de créer un paysage sonore.</p> <p>4. Compréhension de l'histoire : La classe est divisée en deux groupes. L'un d'eux révise les mots de vocabulaire avec ATSEM. L'autre groupe s'entraîne à raconter le début de l'histoire avec le PE et joue des instruments aux différents moments clefs de l'histoire</p> <p>-Différenciation : les élèves à besoins éducatifs particuliers qui ne pourraient pas raconter d'eux même l'histoire, peuvent compléter une histoire « à trou ».</p>
<p>SEANCE 7 30 min</p> <p><i>Découverte la seconde partie du conte B</i></p>	<p><u>Connaissances :</u> ✓ Idem séance 6</p> <p><u>Capacités :</u> ✓ Idem séance 6</p> <p><u>Attitudes :</u> ✓ Idem séance 6</p>	<p>1. Réactivation du vocabulaire et découverte des nouveaux mots ou expression</p> <p>2. Découverte et apprentissage des mots clefs de l'histoire qui pourrait bloquer la compréhension du récit</p>

	<p>SUPPORT & MATERIEL</p> <ul style="list-style-type: none"> - Histoire « les trois petits cochons » - Carte de vocabulaire - Instruments de musique <p><u>Mots clefs :</u> La cheminée, le feu, se brûler, s'enfuir, danser</p>	<p>3. Lecture de l'histoire en classe entière avec la mise en musique</p> <p>4. Compréhension de l'histoire : La classe est divisée en deux groupes. L'un d'eux révise les mots de vocabulaire avec ATSEM. L'autre groupe s'entraîne à raconter le début de l'histoire avec le PE et joue des instruments aux moments clefs du récit.</p> <p>Différenciation : les élèves à besoins éducatifs particuliers qui ne pourraient pas raconter d'eux même l'histoire, peuvent compléter une histoire « à trou ».</p>
<p>SEANCE 8 et SEANCE 9 30 min</p> <p>Entraînement à la compréhension du conte B</p> <p>+ Evaluation</p>	<p><u>Connaissances :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Comprendre et utiliser le vocabulaire à bon escient <p><u>Capacités :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Raconter une histoire en respectant l'ordre chronologique des péripéties principales ✓ Comprendre la fin d'un récit ✓ Jouer d'un instrument de musique <p><u>Attitudes :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Participer à l'oral devant un groupe puis en relation duale avec le PE ✓ Respecter l'ordre de passage des instruments <p>SUPPORT & MATERIEL</p> <ul style="list-style-type: none"> - Histoire « les trois petits cochons » - Carte de vocabulaire - Images séquentielles - Évaluation : répondre à trois questions - Livret à raconter 	<p>1. Réactivation du vocabulaire</p> <p>2. Relecture entière de l'histoire par le PE</p> <p>3. Le PE raconte l'histoire avec des « trous » que les élèves complètent. Le PE met en musique l'histoire</p> <p>4. Les élèves s'entraînent à raconter l'histoire en demie-classe avec les instruments et le « livret à parler »</p> <p>5. Evaluation : Les élèves répondent aux questions de l'évaluation et place les images séquentielles dans l'ordre chronologique du récit.</p>

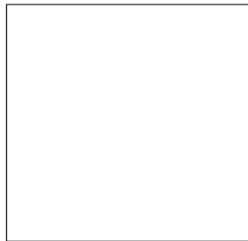
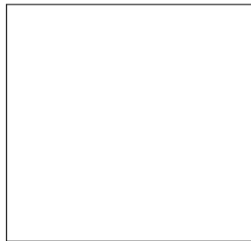
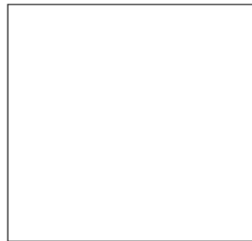
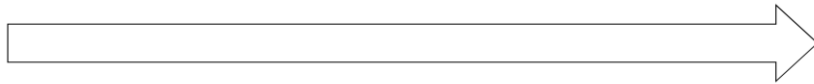
6.2 Questionnaires

Découpe les 3 images qui illustrent des parties de l'histoire "Le loup et les sept chevreaux".
Colle les images dans l'ordre, pour qu'elles suivent l'histoire.



Je colle les images séquentielles de l'histoire "le loup et les sept chevreaux" dans l'ordre chronologique

Prénom: _____



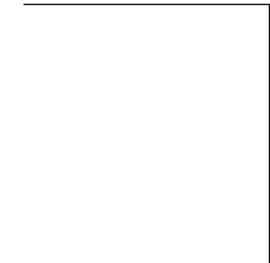
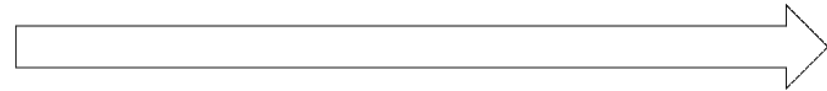
ELEVE	Q1 : Quand le loup entre dans la maison des chevreaux, combien de chevreaux échappent au loup?	Q2: comment fait le loup pour avoir la patte blanche?	Q3: qu'arrive-t'il au loup à la fin de l'histoire?

Découpe les 3 images qui illustrent des parties de l'histoire "Les trois petits cochons"
Colle les images dans l'ordre, pour qu'elles suivent l'histoire.



Je colle les images séquentielles de l'histoire "Les trois petits cochons" dans l'ordre chronologique

Prénom: _____



ELEVE	Q1 : Quand le loup arrive, combien de petits cochons fabriquent leur maison ?	Q2: Comment fait le loup pour détruire les maisons ?	Q3: Qu'arrive-t'il au loup à la fin de l'histoire?

6.3 Exemple de mise en musique avec le texte des trois petits cochons, accompagné de son univers sonore

TEXTE	EMOTIONS	PERSONNAGES	PAYSAGE SONORE
C'est l'histoire de trois petits cochons	La tranquillité des animaux : Le Carnaval des Animaux – Finale de Camille Saint-Saëns		
Y'a nifnif Noufnouf Et nafnaf		Nifnif : guiro shaker Noufnouf : maracas Naf naf : grelot	
Les trois petits cochons. Ils vont se construire une maison		Jouer les trois sons successivement	
Nifnif, il est un peu paresseux. Il fait sa maison avec de la paille parce que c'est plus facile		Guiro shaker tout doucement par à-coup du poignée	Froisser du papier cuisson
Noufnouf, lui il prend du bois pour construire sa maison. Une maison en bois c'est très joli		Noufnouf maracas	De façon plus rythmée, jouer de la chenille en latte de bois
Nafnaf le dernier petit cochon, il sait construire des vraies maisons. Il prend des pierres et du ciment pour faire une maison très solide		Nafnaf grelot	Bâton de pluie avec de gros galets à l'intérieur (fait le bruit d'une bétonnière)
Oh la la ! Y'a un loup qui arrive ! Il voudrait bien manger un petit cochon parce qu'il a très faim, le loup ! Les cochons, ils ont peur du loup, ils vont se cacher dans leur maison, vite, vite !	La peur des cochons: extrait de l'apprenti sorcier de Paul Dukas		
Il souffle très fort sur la maison en paille			Froisser du papier cuisson + Bruitage du loup qui souffle
Elle s'envole tout d'un coup parce que c'est pas solide, les maisons en paille			Bruitage « pfiou » + les bras au ciel
Nif nif se sauve vite chez son frère noufnouf		Nif nif : guiro shaker rapide	
Voilà le loup qui arrive devant la maison en bois	La peur : extrait de l'apprenti sorcier de Paul Dukas		chenille en latte de bois
Il souffle très fort pour faire tomber la maison en bois			Bruitage du loup qui souffle
Ça y est tout s'est envolé			Bruitage « pfiou » + les bras au ciel
Ya plein de planches partout			Jouer de la chenille en latte de bois
Les deux petits cochons, ils se sauvent à toute vitesse chez leur frère nafnaf		Nif nif : guiro shaker rapide Noufnouf : maracas rapide	
La maison en pierre de nafnaf elle est très solide. Et y'a une porte pour la fermer à clé.			Crécelle pour le bruit du verrouillage de la porte
Le loup, il souffle dessus de toute ses forces			Bruitage du loup qui souffle
Mais la maison, elle ne s'envole pas			SILENCE

Le loup, il est en colère.	La colère du loup : l'été dans les 4 saisons, l'orage d'Antonio Vivaldi		
Le loup monte sur la maison, il grimpe tout en haut. Il passe par la cheminée pour attraper les trois petits cochons/ Mais nafnaf, il fait un grand feu dans la cheminée. Comme ça, le loup il va se brûler			Le feu qui crépite avec les poils de sanglier d'une brosse à cheveux
Aie, aie, aie ! Ça brûle ! Ça fait mal !	La douleur : bruitage « aie »		
Le loup, il ressort à toute vitesse de la cheminée parce qu'il s'est brûlé la queue		La vitesse du loup : le triangle	
Voilà, les trois petits cochons, ils sont tranquilles maintenant. Ils dansent et ils chantent parce que le loup, il ne viendra plus jamais	La joie des cochons : Tchaïkovsky nutcracker suite - russian dance trepak		
Demain, nifnif, nafnaf et noufnouf, ils vont construire une maison très solide avec de la pierre. Une maison comme celle de nafnaf			Bâton de pluie avec de gros galets à l'intérieur (fait le bruit d'une bétonnière)

Extrait d'œuvres musicales en rouge

- La tranquillité des animaux : Le Carnaval des Animaux – Finale de Camille Saint-Saëns
- La peur des cochons : extrait de l'apprenti sorcier de Paul Dukas
- La colère du loup : l'été dans les 4 saisons, l'orage d'Antonio Vivaldi
- La joie des cochons : Tchaïkovsky nutcracker suite - russian dance trepak

Bruitage en bleu : aie / souffler / pfiou la maison s'envole













Instruments en vert :

- Guïro shaker pour le 1^{er} cochon paresseux
- Maracas pour le deuxième cochon noufnouf
- Grelot pour le troisième cochon nafnaf
- Chenille en bois pour la maison en bois
- Crécelle pour le bruit d'une serrure de porte
- Triangle pour le loup qui part rapidement

Objets du quotidien (lien projet art) en orange

- Papier cuisson pour la maison en paille
- Faire un bâton de pluie avec des galets pour la maison en pierre

6.4 Instruments utilisés lors des séquences de mise en musique

<p>Bâton de pluie composé de galets</p> 	<p>Guiro Shaker</p> 	<p>Maracas</p> 	<p>Triangle</p> 	<p>« Cloches » métalliques</p> 	<p>Castagnette</p> 
<p>Poignée grelots</p> 	<p>Chenille en bois</p> 	<p>Crécelle</p> 	<p>Tambour</p> 	<p>Kalimba</p> 	<p>Brosse à cheveux</p> 

7. Bibliographie et Sitographie

- André, J. (2021). Musique et Langage. *Hegel*, 3, 301-308. Repéré sur <https://doi-org.sid2nomade-1.grenet.fr/10.3917/heg.113.0301>
- Aubert L., Le goût musical, marqueur d'identité et d'altérité, *Cahiers d'ethnomusicologie*, 20 | 2007, 29-38.
- Brigaudiot M., (2015), *Langage et école maternelle*, Hatier
- Boisseau, P., Tartare-Serrat, C. (2010). *Les albums échos*. Editions Retz.
- Bolduc J., PhD, Les bienfaits de l'enseignement et de la pratique de la musique, repéré à https://fhosq.org/wp-content/uploads/2010/04/FHOSQ_FAMEQ_Final.pdf le 21/01/2022
- Bonacina, S., Huang, S., White-Schwoch, T. et al. (2021) *Rhythm, reading, and sound processing in the brain in preschool children*. *npj Sci. Learn.* 6, pp. 1 ; 5-7
- Chomsky N., (1969), *Le langage et la pensée*, Payot
- Ferreri L., (2017), Musique et plasticité cérébrale, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, repéré sur <https://journals.openedition.org/ries/5944>
- Hoch L., Tillmann B., Poulin-Charronnat, B. (2008). Musique, syntaxe et sémantique: des ressources d'intégration structurale et temporelle partagées?. *Revue de Neuropsychologie*, 18(1-2), 33-59.
- Koelsch S., Gunter, T. C., Wittfoth M., Sammler, D. (2005). *Interaction between syntax processing in language and in music: an ERP study*. *Journal of cognitive neuroscience*, 17(10), 1565-1577
- Kraus N., Why Musical Training Helps us Process the World Around Us, 2017 repéré sur <https://medium.com/the-kennedy-center/dr-nina-kraus-on-why-musical-training-helps-us-process-the-world-around-us-6962b42cdf44>
- Levi-Strauss C., 1987, *Musique et identité culturelle*. Entretien avec Marc Jimenez et Olivier Revault d'Allones. In *Harmoniques* 2, mai 1987 ! « Musiques, identités » : 8-14
- Locker M., (2014), *This Is How Music Can Change Your Brain*, *Time's Magazine*, repéré à <https://time.com/3634995/study-kids-engaged-music-class-for-benefits-northwestern/> le 13/01/2022
- Mâche F-B., *Musique au singulier*, Paris, Editions Odile Jacob, 2001, p.93
- Marmel.F, Tillmann B. et Dowling W., Tonal expectations influence pitch perception, *Perception & Psychophysics*, vol. 70, pp. 841-852, 2008.
- Mingat A., , Bruno Suchaut, *évaluation d'une expérimentation d'activités musicales en grande section de maternelle*, IREDU, pp. 4 ; 114 <https://iredu.u-bourgogne.fr/wp-content/uploads/2010/03/Cahier56.pdf>
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (MENESR), *B.O. spécial n° 2 du 26 mars 2015*, page 12
- Ministère de l'éducation nationale (DGESCO) *Sélection d'ouvrages pour une première culture littéraire à l'école maternelle Pourquoi et comment s'est opérée cette sélection ?* page 3

- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (MENESR), 2015, *Ressources maternelle Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Partie I - L'oral - Texte de cadrage*, pp. 3, 12, 14, 16
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (MENESR), 2015, *Ressources pour la classe la fiche-repère n° 2 L'oral scriptural*.
- Noel D., " Parler comme du monde " ou " parler comme tout le monde " : rapport à la langue et appartenance de classe, *Langage & société* Année 1980 p. 3-31
- Patel, A. D. (2003). Language, music, syntax and the brain. *Nature Neuroscience*, 6, 674-681.
- Perez I., *Apprendre la musique, nouvelles des neurosciences*, Odile Jacob, 2018
- Philonenko, M. (2007). Musique et langage. *Revue de métaphysique et de morale*, 54, pages 205-219.
- Pistone, D., *L'universel et l'utopie, Hommage à François-Bernard Mâche*, série « Hommages » n° 1, Paris, Observatoire Musical Français, Université de Paris-Sorbonne, 2006, p. 93-110.
- Pistone D., Quelques réflexions à propos du langage et de la musique chez François-Bernard Mâche, *L'universel et l'utopie, Hommage à François-bernard Mâche*, série "Hommages" n°1, Paris, Observatoire Musical Français, Université de Paris-Sorbonne, 2006, p.93-110.
- Rapport Annuel 2020 du Harmony Project, page 6, repéré sur <https://www.harmony-project.org/documents> le 13/01/2022
- Sloboda J.A.(1988).*L'esprit musicien:la psychologie cognitive de la musique* (Vol. 177). Editions Mardaga
- Susino M, Schubert E (2020) *Musical emotions in the absence of music: A cross-cultural investigation of emotion communication in music by extra-musical cues*. PLoS ONE 15(11): e0241196. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0241196>
- Tillmann B., La musique au secours du langage : de l'étude des corrélats neuronaux vers des perspectives de réhabilitation, *Neuropsychologie et art* (Eds. H. Patel & C. Thomas-Antérion), Collection Neuropsychologie. De Boeck-Solal, 2013.
- Tobish L. Quand le bruit devient-il musique ? repéré sur <https://www.francemusique.fr/culture-musicale/quand-le-bruit-devient-il-musique-88665>
- Vincent-Koëth M.,(2021), *Le rythme en classe : pourquoi ? comment ?* repéré sur <https://ww2.ac-poitiers.fr/dsden17-pedagogie/spip.php?article1215>
- Welch G., (2012), The benefits of singing for children, repéré à <http://efdm.org/wp-content/uploads/2017/10/ThebenefitsofsingingforchildrenGFW.pdf> le 02/02/2022
- Zatorre J., Belin P. et Penhume V., « *Structure and function of auditory cortex : music and speech* », *trends in cognitive sciences* (London, UK), n°6, 2002, p.37-46.

Année universitaire 2021-2022

Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

Mention Premier degré

Titre de l'écrit scientifique réflexif : Sonorisation d'un album au Cycle 1: complémentarité des enseignements langagiers et musicaux

Auteurs : Sabrina Reynaud et Elizaveta Cheveleva

Résumé : De nombreuses recherches ont montré l'impact positif que peut avoir la musique pour le mental, dans l'amélioration des capacités physiques lors de pratiques sportives mais aussi dans l'optimisation de la mémorisation et des apprentissages. Au vu de ces études, nous nous sommes demandé quels pourraient être les effets bénéfiques de la musique en relation avec le langage dans les apprentissages au cycle premier. Pour cela, nous montrons dans un premier temps la place de la musique à l'école aujourd'hui, en 2022, et les différentes manières d'en faire usage. Nous faisons ensuite un tour d'horizon des études analysant le rôle que peut jouer la musique dans les apprentissages. En nous basant sur ces constats et recherches, nous proposons une expérience basée sur la comparaison de la compréhension d'un album mis en musique et d'un second album en lecture simple. L'expérience est menée dans deux classes de petite section, l'une en REP, l'autre dans une école favorisée. La mise en musique de l'album joue un rôle positif dans les deux écoles, mais comme le montre ce travail, les avantages vont au-delà d'une meilleure compréhension.

Mots clés : musique et langage, cycle 1, sonorisation d'un album, intentionnalité du jeu musical, capacité narrative.

Abstract: Numerous studies have shown the positive impact that music can have for the mind, for physical abilities during sports but also in optimizing memorization and learning. Based on these studies, we wondered what could be the beneficial effects of music in relation to language in undergraduate learning. To answer this question, we first show music's place in school today, in 2022, and the different ways of using it. We then provide an overview of studies analyzing the role that music can play in learning. Based on these findings and research, we propose an experiment where we compare the understanding of a child's book set to music with a second book in simple reading. The experiment is carried out in two schools with opposite social backgrounds. Adding music plays a positive role in both schools, but, as this work shows, the benefits go beyond better understanding.

Keywords: music and language, preschool, children's book set to music, intentionality of the musical game, narrative ability.