



HAL
open science

Éducation musicale en petite section : la pratique des jeux vocaux et le développement langagier du jeune élève

Alice Glandier, Cécile Gillet

► **To cite this version:**

Alice Glandier, Cécile Gillet. Éducation musicale en petite section : la pratique des jeux vocaux et le développement langagier du jeune élève. Education. 2022. dumas-03814622

HAL Id: dumas-03814622

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03814622>

Submitted on 14 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*

Education musicale en petite section : la pratique des jeux vocaux et le développement langagier du jeune élève

Présenté par Alice GLANDIER et Cécile GILLET

Écrit scientifique réflexif encadré par Daniel PAGLIARDINI

REMERCIEMENTS

Nous remercions en premier lieu Daniel Pagliardini pour nous avoir initiées aux jeux vocaux au cours de notre formation à l'Inspe. C'est tout naturellement que nous avons choisi ce thème pour notre mémoire. Nous le remercions également pour l'accompagnement et ses conseils lors de cette expérimentation.

Nous remercions également l'ensemble des étudiants de notre promotion, avec qui nous avons échangé et grandi en tant que professeurs des écoles en devenir.

SOMMAIRE

| | |
|--|----|
| Introduction | 3 |
| 1. Etat de l'art | 5 |
| 1.1. Le développement du langage chez le jeune enfant | 5 |
| 1.1.1. Le développement physique de l'enfant | 6 |
| 1.1.2. Le développement de l'enfant lié à son expérience | 7 |
| 1.1.3. Focus sur le français parlé chez le jeune enfant de langue maternelle française | 8 |
| 1.2. Education musicale : quels enjeux et quelles valeurs éducatives ? | 9 |
| 1.2.1. L'écoute : pierre angulaire de l'éducation musicale | 10 |
| 1.2.2. Les jeux rythmiques | 11 |
| 1.2.3. L'instrument naturel que l'école aide à développer : la voix | 12 |
| 1.3. Les jeux musicaux et les jeux vocaux | 13 |
| 1.3.1. Les origines des jeux vocaux à l'école | 13 |
| 1.3.2. Liens entre les jeux vocaux et la phonologie | 14 |
| 1.3.3. Liens entre les jeux vocaux et l'expression de soi | 16 |
| 1.4. Conclusion | 17 |
| 2. Méthode | 19 |
| 2.1. Participants | 19 |
| 2.2. Mise en œuvre matérielle | 21 |
| 2.3. Déroulement | 23 |
| 3. Résultats | 24 |
| 4. Discussion et conclusion | 27 |
| 5. Bibliographie | 31 |

Introduction

Nous effectuons notre année de stage en tant que professeurs des écoles stagiaires dans des classes de maternelles, à mi-temps. L'une de nous exerce dans une classe de 25 élèves de petite section et l'autre exerce dans une classe triple niveau de cycle 1 avec 10 élèves de petite section, 9 de moyenne section et 9 de grande section. Nous avons décidé de centrer notre expérimentation sur les élèves de petite section et d'aborder un sujet interdisciplinaire liant le langage et l'éducation musicale, bien que celle-ci soit peu mentionnée dans les programmes du cycle 1. Au vu des grandes disparités dans les capacités expressives et langagières de nos élèves, nous nous sommes demandé en quoi l'éducation musicale pouvait contribuer au développement du langage chez des élèves de petite section. Pour cette étude, nous avons pris appui sur la pratique des jeux vocaux. L'éducation musicale, déjà en place dans ces classes, était assez réduite et les jeux vocaux n'avaient jamais été abordés avec ces élèves. Tout ce travail a été une véritable découverte à la fois pour les élèves comme pour nous, enseignantes.

Dans un premier temps, nous préciserons le cadre théorique dans lequel s'insère notre travail, en proposant un état des lieux de la recherche qui nous conduira à notre problématique. Puis nous préciserons les modalités de mise en œuvre de notre expérimentation. Les résultats obtenus seront présentés puis discutés : nous nous demanderons quelles sont les limites de notre étude et comment aller plus loin. C'est à ce moment-là que nous validerons ou non nos hypothèses et pourrons alors conclure sur les apports de ce mémoire dans nos pratiques professionnelles.

1. Etat de l'art

1.1. Le développement du langage chez le jeune enfant

Le langage est défini par le dictionnaire le Larousse de trois manières différentes : tout d'abord comme la "capacité d'exprimer les pensées et de les communiquer au moyen d'un système de signes vocaux ou graphiques". Ensuite, comme un "système structuré de signes non verbaux remplissant une fonction de communication", par exemple le langage gestuel. Et pour finir, le Larousse définit le langage comme "l'ensemble d'activités mises en œuvre par un individu lorsqu'il parle, écoute, réfléchit, essaie de comprendre et, progressivement, lit et écrit." Trois composantes du langage chez l'être humain peuvent se dégager (Plaza, 2014) : le langage gestuel ou corporel, le langage oral et le langage écrit. Chacune d'elles possède deux dimensions : la compréhension et l'expression. La communication par le biais du langage écrit apparaît plus tardivement dans le développement de l'individu. L'école maternelle permet déjà au jeune enfant de se familiariser avec la langue écrite. Notre travail porte sur des élèves de petite section, qui ne sont pas encore rentrés dans le monde de l'écrit. Cette composante du langage ne sera donc pas étudiée ici. Bien que les enfants entre trois et quatre ans n'écrivent pas, ils communiquent déjà par la verbalisation, pour certains depuis peu de temps. Ils communiquent par l'oralité depuis plus ou moins longtemps et par leur corps depuis plus de temps encore. Les comportements sociaux des jeunes enfants (Montagner, 2012), sont très peu liés au langage oral, et encore moins au verbal. Ils prennent appui avant tout sur la communication non verbale : la posture, les gestes, les expressions du visage. A l'entrée en cycle 1, les enfants sont en pleine période de l'explosion lexicale : les langages oral et verbal vont prendre rapidement beaucoup de place. Le langage oral peut se décliner selon plusieurs registres (Plaza, 2014) : celui de la musicalité de la parole, celui de l'organisation des sons, celui du répertoire des mots, celui de la construction des phrases et celui des règles de communication. Ces registres sont énoncés ici dans l'ordre organisé par Monique Plaza, qui suit le développement naturel et culturel des individus face au langage oral. L'enfant va développer son langage sous certaines conditions : physiologiques, sensorielles, perceptives, cognitives et affectives.

1.1.1. Le développement physique de l'enfant

Les développements physique et physiologique sont les premières conditions pour une possibilité de langage oral ou corporel. Il est important de prendre conscience que le corps n'est pas immédiatement prêt à produire tous les sons et leurs paramètres. L'enfant acquiert seulement progressivement une motricité lui permettant de nombreux gestes maîtrisés. L'appareil phonatoire commence son développement avant la naissance pour se stabiliser à l'âge adulte. A la naissance, les cordes vocales ne sont pas encore positionnées sur un plan horizontal mais sont inclinées vers le bas et l'avant. Le larynx est court et situé haut dans le cou. Il est immature et le sera durant toute l'enfance mais il évoluera constamment, comme l'ensemble de l'appareil vocal de l'enfant jusqu'à la fin de la puberté. Pendant cette période de croissance, d'autres parties du corps, physiologiquement liées à la production vocale, vont également se modifier. C'est le cas des cavités de résonance ainsi que de la cage thoracique. Celle-ci, avant d'être de forme ellipsoïdale dans l'âge adulte, est de forme circulaire pendant l'enfance. Dans cette configuration, les parois de la cage ne se dilatent quasiment pas lors des respirations. C'est alors le diaphragme qui s'abaisse permettant une expansion pulmonaire moindre. Quant aux cavités de résonance, comme l'ensemble du corps, elles sont plus petites chez l'enfant que chez l'adulte. La fréquence est donc augmentée : les sons produits sont plus aigus.

Bien que la voix évolue tout au long de la croissance, et même après, on note que l'appareil vocal est particulièrement en transformation jusqu'à l'âge de 5 ou 6 ans. La voix de l'enfant n'est donc pas celle de l'adulte, elle a des spécificités. La fréquence respiratoire est plus rapide et sa voix est peu puissante, peu stable, bien plus aiguë et claire. Sa tessiture, c'est-à-dire l'étendue des sons produits par une voix, est, au départ, assez étroite et va s'élargir au fur et à mesure de la croissance : elle va s'ouvrir principalement vers les aigus et descendre un peu dans les graves. Un élève de petite section, âgé de deux ans et demi à trois ans et demi, n'a donc pas encore accès aux mêmes capacités vocales que celles d'un adulte et donc que celles de son enseignante ou enseignant. On note que jusqu'à 3 ans les performances de production lexicale sont particulièrement disparates d'un enfant à l'autre. Rentre alors en jeu la maîtrise de l'appareil vocal et non seulement son développement physique. Les capacités vont varier naturellement d'un individu à l'autre mais elles seront amplifiées ou non par ses pratiques vocales et seront influencées par son environnement.

Le développement moteur de l'enfant est un pilier essentiel de son développement global et de celui de sa possibilité de s'exprimer par le corps. Le développement moteur peut se définir, selon Legendre (2005), comme l'évolution des capacités physiques et des fonctions motrices de l'enfant, et cela sous l'effet direct des pratiques et de la maturation de l'individu. Dans les premières années de vie, cette évolution est rapide permettant des capacités nouvelles mois après mois. A la naissance, on peut observer chez un enfant en bonne santé, ses réflexes archaïques, son hypertonie des membres et son hypotonie de l'axe tête-tronc. Mais les changements sont rapidement visibles : les réflexes archaïques se perdent en 3 ou 4 mois, la tonicité axiale progresse sans cesse permettant rapidement un maintien de la tête, puis des mouvements de rotations du tronc, un maintien en position assise, puis debout avec appui pour arriver à la position debout sans appui aux alentours de douze mois. En parallèle, la préhension aussi s'affine et devient choisie et non plus un réflexe archaïque.

Au-delà de la première année et jusqu'à six ans, la motricité fine et la motricité globale se développent encore énormément. Arrivés en petite section les enfants marchent, courent, savent monter les escaliers. Ces capacités se retrouvent chez la grande majorité des enfants de trois ans mais avec des variations parfois notables en termes de maîtrise. L'environnement et l'expérience de l'enfant vont influencer ses capacités physiques ainsi que sa manière d'utiliser son corps et donc son savoir-faire en terme de communication corporelle.

1.1.2. Le développement de l'enfant lié à son expérience

Dès la naissance, les interactions sociales et les expériences vécues sont déterminantes dans le développement global de chaque individu. Des liens sont établis entre son vécu et sa capacité à entrer en communication, qu'elle soit orale, spécifiquement verbale ou corporelle.

Le nourrisson entre déjà en communication avec son entourage proche. Dès le début de la vie, les gestes échangés avec l'adulte constituent déjà une communication : l'enfant reçoit des gestes émis par l'adulte, il y réagit, l'adulte adapte ses gestes aux réactions du nourrisson. La prise en compte de ses actions et de ses gestes lui permet de comprendre qu'il peut influencer les événements et communiquer. Si ces échanges ont lieu dans l'apaisement, ses premières relations sociales sont empreintes de confiance (Tardos, 2009). Ce sentiment de confiance est un socle important pour permettre à l'individu de développer au mieux ses capacités à communiquer. C'est en crèche et en école maternelle qu'Hubert Montagner et son équipe ont observé ainsi différents comportements liés au langage corporel chez les jeunes enfants.

L'équipe de recherche décrit les gestes et les attentions échangés entre enfants ou à destination des adultes. Hubert Montagner y différencie principalement les gestes ayant pour but de créer du lien et de l'apaisement de ceux qui au contraire cherchent l'isolement ou la menace. Lui et son équipe remarquent que les jeunes enfants produisant beaucoup de gestes apaisants et cherchant l'échange sont généralement ceux qui évoluent dans un environnement de communication riche et apaisé, dans lequel les adultes référents sont attentifs à eux.

Le développement du langage oral est lui aussi corrélé aux expériences sociales, affectives, cognitives et perceptives de l'enfant. Les échanges sociaux et la diversité des activités langagières sont essentiels dans ce processus. Le rôle prédominant des interactions sociales est confirmé par nombre de chercheurs. La théorie des neurones miroirs vient étayer ce propos (Julien, 2008, Plaza, 2014). Celle-ci explique que les humains sont dotés d'un système de co-sympathie permettant l'identification et l'imitation. Certains neurones s'activent lorsqu'un individu réalise une action ou lorsqu'il observe quelqu'un la réaliser et permettent de comprendre l'autre et d'apprendre une nouvelle tâche. Ces neurones miroirs s'activent chez l'émetteur comme chez le récepteur lors d'une activité langagière. L'observation de son entourage social et son propre langage corporel, l'audition et la production de paroles sont donc imbriqués les uns aux autres. L'apprentissage du langage est dépendant de l'altérité. Selon Hallé, "Les comportements s'affinent et tendent vers le langage articulé par l'effet conjugué de l'exposition à la langue de l'environnement et de la maturation physiologique des organes de l'articulation et de leur contrôle moteur." (1998, p.7)

1.1.3. Focus sur le français parlé chez le jeune enfant de langue maternelle française

Les chercheurs semblent s'accorder sur le fait que les premières manifestations vocales des bébés soient identiques partout dans le monde. C'est à partir de 3 ou 4 mois que commence, très légèrement, à se faire sentir l'influence de l'input du bébé, soit la langue à laquelle la personne est exposée. A cet âge-là, l'enfant commence à imiter les voyelles ainsi que les intonations simples de la langue entendue. Entre 6 et 8 mois, l'enfant affine encore plus son imitation des intonations en modulant la hauteur et l'intensité de sa voix, et ce, dans le but de communiquer avec son entourage. La prosodie des enfants commence donc à se différencier selon leur langue maternelle bien que des contraintes motrices, dues au développement de l'appareil vocal, façonnent des tendances universelles. C'est surtout à l'étude du babillage, apparaissant souvent également entre 6 et 8 mois, que des différences linguistiques sont

clairement notables (Hallé, 1998). Le babillage canonique est l'apparition des premières syllabes. Cette phase est souvent associée à l'appropriation de la langue maternelle. Les premiers babillages observés, en règle générale, chez les jeunes enfants de langue maternelle française sont une association des consonnes "p" et "b" ainsi que de la voyelle "a" : "bababa" ou "papapa". Une continuité en termes de sons produits et d'intonations est observée entre les babillages et l'apparition des premiers mots. Les spécificités de chaque langue s'ancrent un peu plus encore à ce moment-là. L'enfant acquiert de plus en plus de vocabulaire et fait des liens entre les sons qu'il produit. Il met à jour, petit à petit, des régularités phonologiques. C'est au moment où l'enfant commence à analyser les régularités phonétiques du langage qui l'entoure que l'explosion lexicale est observée (Hallé, 1998). Jérôme Riou a étudié la fréquence des correspondances graphèmes/phonèmes. Nous pouvons, grâce à ce travail, faire émerger les phonèmes les plus courants dans notre langue. Ainsi, les phonèmes/voyelles sont évidemment très utilisés : la plus courante est le [a]. En ce qui concerne les phonèmes/consonnes, il apparaît que les sons [r], [t], [l], [s] ou encore [m] sont les plus fréquents. Les phonèmes/consonnes sont produits par le jeune enfant de manière plus diversifiée. En effet, certains phonèmes sont plus difficiles, physiquement, à prononcer que d'autres, notamment le [r], le [ch] ou le [j], de même que certains groupes de consonnes, par exemple [tr] ou [sk].

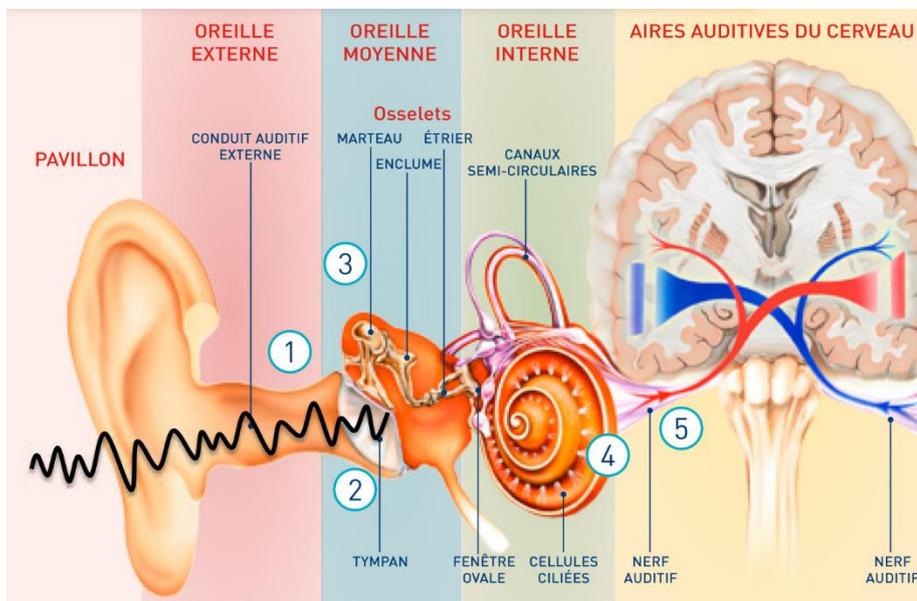
1.2. Éducation musicale : quels enjeux et quelles valeurs éducatives ?

Selon la définition du Larousse, l'éducation est la formation de quelqu'un dans tel ou tel domaine d'activité ; ensemble des connaissances intellectuelles, culturelles, morales acquises dans ce domaine par quelqu'un, par un groupe, ainsi que la mise en œuvre de moyens propres à développer méthodiquement une faculté, un organe. L'école a ainsi toute sa place dans l'enseignement de la musique, celle-ci permettant, selon M. Gagnard (1988) de proposer des activités alliant expression corporelle et audition, expression verbale et audition ou encore expression vocale et corporelle pour ne citer qu'elles. Nous analyserons ainsi les enjeux et les valeurs éducatives qui découlent de l'éducation musicale, par le biais d'actions pédagogiques qui favorisent l'écoute dans un premier temps, les apports des jeux rythmiques dans l'éducation musicale dans un second temps et enfin comment l'école peut participer à développer cet instrument naturel qu'est la voix.

1.2.1. L'écoute : pierre angulaire de l'éducation musicale

Qu'est-ce que l'écoute ? Selon le psychologue Jean-Marc Randin, “l'écoute [...] demande avant toute chose une attention libre, une disponibilité à recevoir, à laisser venir à soi. L'écoute est réceptive et non émissive” (2008, p.73). Puis, plus précisément, dans le *Traité des objets musicaux* (Schaeffer, 1966), ensuite repris par Jacquotte Ribière-Raverlat (1997), l'écoute est multi-dimensionnelle. Outre ces aspects pédagogiques, M. Gagnard ajoute que la musique dans le cadre scolaire permet via “le jeu instrumental/vocal, et aussi l'écoute [...] un partage [...] où chacun accepte les autres sans se sentir écrasé, et sans vouloir dominer qui que ce soit” (1988, p.16).

Physiologiquement, l'écoute est permise grâce au chemin que poursuit un son, capté par l'oreille externe, jouant le rôle de cornet acoustique qui filtre les sons qui est transmis vers l'oreille moyenne, où se trouvent le tympan et les osselets (Eduscol, 2007). Le message sonore entre ensuite dans l'oreille interne où se trouve la cochlée, il y est analysé par un réseau nerveux lié au cerveau. Trois types de mémoires sont mis en lumière : la mémoire immédiate à la sortie de la cochlée, la mémoire transitoire, puis la mémoire mémorisante qui stocke les informations dans le cerveau. C'est à ce niveau que l'on parle d'écoute à proprement parler puisque c'est ici que les images sonores sont traitées, triées et comparées.



Anatomie de l'oreille

L'éducation musicale vient aider à structurer et emmagasiner une variété de sons, l'enseignant accompagnant de fait les élèves dans cette dimension. Les conseillères pédagogiques en

Éducation Musicale de l'Académie de Strasbourg, Tania Grimaldi et Magaly Jungbluth, indiquent que l'écoute n'est pas qu'une question de perception et de sensibilité aux éléments sonores. Elle active des compétences indispensables à la réussite scolaire de l'enfant, à savoir, “ la concentration, la capacité à focaliser son attention, la mémoire auditive et la sensibilité ” (2015, p.1). Et d'ajouter qu'en cycle 1, ces activités constituent un terrain de prédilection pour le langage.

Les attendus de fin de cycle 1 pour les univers sonores détaillent les objectifs suivants : jouer avec sa voix et acquérir un répertoire de comptines et de chansons ; repérer et reproduire, corporellement ou avec des instruments, des formules rythmiques simples. François Delalande (1984) appuie notamment cet aspect corporel de l'éducation de l'écoute musicale par la danse qui représente à son sens, la première étape de réception de la musique.

1.2.2. Les jeux rythmiques

Qu'est-ce que le jeu ?

Le jeu comme allié de l'apprentissage est une notion récente, issue du siècle des Lumières et consolidée au XXème siècle. Il existe aujourd'hui un consensus autour de la notion du jeu dans le cadre scolaire notamment. Ce dernier admet que le jeu est propice aux apprentissages, il permet à l'enfant de se structurer en tant que personne, mais aussi en tant que personne au sein d'un groupe. Les jeux, selon Jean Piaget, évoluent en fonction de l'âge : entre deux et trois ans, ils correspondent à une intelligence sensori-motrice, puis les jeux symboliques se développent jusqu'à six ou sept ans. L'objet devient la représentation du réel dans l'imaginaire de l'enfant même si, en réalité, cet objet peut être éloigné de cette représentation. Enfin, dans une troisième phase allant de sept à onze ans environ, le cadre social et les règles viennent structurer le jeu et la construction mentale de l'enfant. Ainsi, le jeu participe au développement psychique et physique de l'enfant. La notion de plaisir y est également prégnante et permet à l'enfant de consacrer parfois un temps considérable à cette activité.

Les jeux rythmiques dans le cadre scolaire

Le rythme est selon le Larousse, un élément temporel de la musique, dû à la succession et la relation entre les valeurs de durée. Ce rythme est une valeur que l'enfant garde en lui quasi intacte durant son très jeune âge, qui tend à se dissiper en grandissant. Comme le souligne M. Gagnard, le chant traverse les enfants par l'expression corporelle, il déclare qu'il est possible

d'associer ces mouvements corporels ou "réactions motrices de l'enfant à un élément auquel il se montre toujours sensible, le rythme : tout le corps peut participer à la traduction gestuelle d'une formule rythmique frappée par les autres élèves [...]" (1988, p. 39).

En maternelle, les jeux rythmiques s'apparentent à des activités ludiques pour lesquelles le corps est un instrument de sonorités. Ces jeux ont un double intérêt puisque l'élève est successivement récepteur puis émetteur. L'écoute, vue précédemment, prend ici tout son sens : l'élève doit reconnaître un son émis par l'enseignante selon un rythme précis. Passée cette première phase d'assimilation, l'élève le reproduit en utilisant son corps comme un instrument, par mimétisme.

La notion de plaisir y est ici aussi primordiale. C'est également une activité ludique qui unit les enfants, soit par le fait de suivre le rythme proposé à l'unisson, soit de jouer plusieurs rythmes simultanément. Les notions d'écoute de l'autre, de respect et de retenue y voient le jour sous l'angle du jeu et du partage.

1.2.3. L'instrument naturel que l'École aide à développer : la voix

La musique enseignée en milieu scolaire n'a pas la même vocation que la musique enseignée dans les écoles de musique. La mission de l'école est de proposer une ouverture sur une activité pour laquelle une minorité seulement a accès en dehors des salles de classe. Pourtant, cette discipline participe à aiguïser la curiosité chez l'ensemble des élèves musiciens et à favoriser une ouverture sur le monde culturel notamment. Cependant, la mission de l'école n'est pas de proposer une éducation instrumentale en tant que telle, en revanche, l'éducation musicale en milieu scolaire ne pourrait s'affranchir de l'instrument que tous possèdent : la voix. Outre une relative simplicité à sa mise en place en milieu scolaire, la voix permet de s'associer aux deux autres dimensions fédératrices en école maternelle, que sont le corps et l'écoute. La pratique vocale à l'école est aussi vectrice de plaisir à produire des sons, ces vibrations qui traversent le corps et participent selon M. Gagnard (1988) à développer ce qu'elle nomme le *champ de conscience*.

La pratique du chant en classe est également porteuse de facultés qui favorisent les apprentissages comme l'entraînement à mémoriser les paroles de chansons et comptines par exemple. A cela s'ajoute la capacité à demeurer attentif à soi et aux autres et donc de travailler l'attention de chacun dans un groupe. Ce travail passe impérativement par le jeu, qu'il s'agisse

de paroles drôles, de rimes, de sons répétitifs ou de rythmes qui peuvent varier, “la séance musicale se doit d’être une source de joie” selon Gagnard (1988, p.45).

Le chant revêt ainsi une dimension qui n’est plus seulement une production de sons à visée esthétique, le chant peut également être composé de jeux vocaux qui aident à prendre plaisir dans l’acte de chanter, faire des vocalises. Ces sons, ces mots chantés en jouant avec le langage contribuent à acquérir les bases de la phonologie et du langage, ceci est particulièrement vérifié à l’école maternelle.

1.3. Les jeux musicaux et les jeux vocaux

1.3.1. Les origines des jeux vocaux à l’école

Le mouvement de musique contemporaine émerge au XXème siècle. Cette musique d’une nouvelle ère vise à rompre avec la musique telle qu’elle est enseignée, écoutée, composée depuis plusieurs siècles et qui, selon ses défenseurs, enferme ou restreint l’acte de création. Ses défenseurs étudient la musique non plus sous le seul angle de l’instrument et des harmonies traditionnelles, mais aussi à partir de l’ensemble des bruits et des sons de notre environnement. La musique contemporaine s’appuie concomitamment sur le progrès technique, à savoir la possibilité d’enregistrer avec le magnétophone des musiques électro-acoustiques. Le compositeur Guy Reibel rejoint l’équipe de Pierre Schaeffer, créateur du Groupe de Recherches Musicales (GRM) et chef de file au sortir de la seconde guerre mondiale de ce mouvement. Les objets d’études et de recherche de Guy Reibel s’orientent vers la perception du temps et sur le mouvement et le geste à travers les jeux musicaux. Il donne la définition suivante : « Le jeu musical peut se pratiquer avec des corps sonores, avec la voix, avec des instruments électro-acoustiques (synthétiseurs, amplification, transformation...) ; ce peut être un exercice solitaire ou de groupe. » (1984, p. 31)

Guy Reibel (1984) insiste sur quatre dispositifs qui permettent de rendre les jeux en groupes *intéressants et féconds* :

- La lecture du geste : les participants sont face au meneur, tel un chœur à la différence que les chanteurs sont mélangés, leurs voix également. Le meneur indique les sons à produire, mais ne bat pas le rythme pour autant. Il donne des indications par ses gestes sur la hauteur, la nuance, la durée, l’attaque simultanée, l’arrêt et les événements sonores individuels libres, non simultanés.

- Le relais : les participants sont en cercle, il n'y a plus de meneur, et ils produisent les sons les uns après les autres.
- Le mélange : les participants sont en cercle, produisent des sons tous ensemble mais en même temps entendent les autres et font évoluer leur son. Chacun se nourrit de ce que font les autres.
- L'émergence : ce jeu débute comme le mélange précédemment vu, puis progressivement, des émergences individuelles apparaissent puis disparaissent.

Ces jeux, selon ces dispositifs ne s'adressent pas directement aux élèves, mais peuvent être adaptés en classe. L'ouvrage de Guy Reibel ne se veut pas comme une méthode à suivre, mais davantage comme une aide pour les enseignants afin de travailler l'écoute et l'invention. L'objectif est de contourner le code, l'abstraction des notes écrites qui sont difficiles à enseigner lorsqu'on n'est pas musicien, afin de faire accéder les élèves à la musique en l'expérimentant, et selon les mots de Guy Reibel, "le geste éclaire l'oreille, dans une relation naturelle, qui contribue à un épanouissement et à une autonomie la plus complète possible". (1988, p. 22)

Cette période des années 1960 à 1980 de créativité féconde a mis en réseau compositeurs et chercheurs, en somme la science au service de la musique. Progressivement, ces expériences musicales se sont répandues à l'univers scolaire. Monique Frapat, pédagogue et ancienne institutrice de maternelle dans les années 1970, raconte son expérience fortuite d'entrée dans l'univers des jeux vocaux. Sans formation musicale initialement et à la suite d'une visite avec sa classe de grande section d'une laverie, certains de ses élèves *tumultueux* reproduisaient les bruits des machines à laver. S'en rendant compte, elle a prolongé cette reproduction de bruits en salle de jeux et a observé ses élèves : ils se sont mis à raconter à leur façon la visite qu'ils venaient de faire. En leur proposant le lendemain de poursuivre leur jeu, les élèves ont tout de suite adhéré. L'expérience des jeux vocaux en milieu scolaire venait de voir le jour. Monique Frapat a ensuite canalisé ces reproductions, y voyant une créativité musicale et gestuelle.

1.3.2. Liens entre les jeux vocaux et la phonologie

Les jeux vocaux représentent une entrée sur les apprentissages à l'école maternelle, notamment sur la gestuelle et le corps, mais aussi sur le langage. Guy Reibel (1984) y consacre deux parties de son ouvrage, intitulées :

- Couleurs-Voyelles (p. 105) : quatorze couleurs vocaliques sont identifiées en français et peuvent être intensifiées en marquant davantage les contrastes entre chacune. Ces couleurs voyelles sont les suivantes :

| | | |
|------------------|-------------------|------------------|
| on, comme tondre | i, comme île | o, comme ocre |
| an, comme ancre | au, comme aumône | e, comme peur |
| a, comme arbre | eu, comme heureux | in, comme pin |
| ai, comme air | ou, comme foudre | un, comme humble |
| é, comme épée | u, comme urne | |

Ces sons suivent une progression, pluridirectionnelle, entre les uns et les autres, se faisant par *déformation progressive de l'appareil vocal*, par exemple, ou -> on -> o -> e -> eu -> u -> i.

- Attaques-Consonnes (p. 123) : seize consonnes sont principalement utilisées en français, segmentées en quatre ensembles :

occlusives : g - k - b - p - d - t

nasales : m - n

liquides : l - r

spirantes : j - ch - v - f - z - s

Les consonnes attaques sont *articulées nettement* lors des jeux vocaux et imposent un rythme plus ou moins régulier.

Si ces jeux vocaux s'appuient sur les constituantes du langage, son auteur n'en déduit pas pour autant qu'il s'agisse de musiques phonétiques.

Toutefois, plusieurs études ont montré le lien entre le rythme de la langue et son apprentissage. Ainsi, dans sa thèse sur le langage, Thierry Nazzi (1997) a mis en évidence l'importance du rythme dans *l'acquisition et le traitement de la parole* chez les bébés en identifiant trois types de rythmes : syllabique (ex. le français), à "stress" (ex. l'anglais, l'allemand) et moraïque (ex. le japonais). L'issue de cette étude montre qu'un bébé anglais distingue aisément l'anglais du français ou du japonais, mais aura plus de difficultés entre de l'anglais et de l'allemand au cours

des premiers mois de sa vie. Une seconde étude réalisée par l'Université de Washington (2016) a quant à elle montré que la musique participe à accroître la sensibilisation aux variations de fréquence. En effet, des bébés ont été placés dans des conditions d'écoute de valse, et donc sensibilisés à la fréquence à trois temps. Ils ont été à même de déceler ensuite les erreurs de rythme. Dans une deuxième phase, le mot "bébé" était répété par leur maman et de la même façon, les bébés détectent les irrégularités de rythme lorsque ce mot est prononcé à un rythme différent. L'étude suggère ainsi que la musique participe à reconnaître les régularités rythmiques de la langue.

Ces études confirment l'intérêt des jeux vocaux à l'école d'un point de vue cognitif et sensoriel, qu'en est-il de l'aspect affectif ?

1.3.3. Liens entre les jeux vocaux et l'expression de soi

Les jeux vocaux ne se limitent pas, comme nous l'avons vu précédemment, au travail sur la seule voix et l'apprentissage du langage, mais ils engagent tout autant le corps et par là, l'expression de soi relevant ici d'un aspect affectif de ces activités.

Les enfants sont globalement engagés dans l'activité de jeux vocaux en maternelle car ils sont égocentrés et ne craignent pas encore le regard de l'autre. Cet égocentrisme s'atténue en grandissant, pouvant laisser la place à une forme d'inhibition. La production de sons est une forme de révélation de soi que certains peuvent avoir du mal à libérer, ce comportement pouvant déjà être observé en petite section de maternelle chez des élèves timides. Si les jeux vocaux peuvent être impressionnants pour certains élèves, un des objectifs en milieu scolaire est bien justement de dépasser le jugement d'autrui, d'accéder à l'éducation musicale par le jeu et le plaisir. Monique Frapat a justement observé les comportements des élèves qui entraient quasiment naturellement dans une démarche de création, leurs gestes et leurs sons avaient une représentation du réel, comme point de départ, pour s'orienter chez certains vers l'imaginaire. François Delalande (1984) interroge également cet aspect : pourquoi ne pas renforcer cet ancrage profond de la musique dans le vécu ? A travers les observations des enfants que fait Monique Frapat, dans sa description par le corps de la mer, les élèves ont représenté "le déchaînement des vagues [...], sur le plan sonore, par des sons vocaux longs et montants qui peuvent représenter le mouvement des vagues (et non le bruit des vagues), soulignés notamment par les mouvements du corps" (François Delalande, p.167). Vers quatre ans, les enfants représentent les sons de façon irrésistible par les mouvements, qui seront intériorisés quelques

années plus tard, les images mentales prenant la place des mouvements corporels. La musique est ainsi indirectement associée à des significations affectives propres à chacun.

Ces activités menées en groupe peuvent inciter les élèves les plus réservés à prendre part progressivement dans les jeux vocaux qui soutiennent de nombreux apprentissages formels, comme la phonologie, mais pas seulement. La créativité est fortement sollicitée ici, les élèves apprennent la curiosité, l'ouverture de soi à soi et aux autres, et de façon plus pragmatique, d'envisager des solutions aux problèmes. Il s'agit d'une affirmation de soi et les jeux vocaux ont ce privilège de favoriser la créativité de tous sans jugement, en se nourrissant des autres.

1.4. Conclusion

A trois ans, en petite section, il existe une grande diversité des capacités d'expressions vocales, verbales ou corporelles des élèves : certains parlent à peine quand d'autres construisent déjà des phrases complètes, certains sont difficilement compréhensibles quand d'autres articulent clairement, certains osent vocaliser ou parler avec tous quand d'autres ne parlent qu'avec leur famille, certains communiquent aisément avec leur corps quand d'autres ne semblent pas à l'aise corporellement... Pourtant le développement physique de chacun suit, à peu près, le même rythme lorsqu'il n'y a pas de handicap. Beaucoup d'éléments peuvent venir influencer les capacités de chaque enfant à communiquer. Nous pouvons notamment citer la confiance en soi, les échanges sociaux qu'il vit ou observe ou encore la diversité langagière de son environnement. La recherche met en évidence l'importance de l'imbrication de l'audition et de la production de sons et de paroles dans l'apprentissage du langage. Dans le même temps, des chercheurs ont mis en avant le rôle essentiel que peut avoir l'éducation musicale à l'école. Celle-ci active des compétences indispensables à la réussite scolaire comme l'attention, une bonne mémoire auditive ou encore une sensibilité plus grande. Lorsqu'elle est mise en place en cycle 1, elle soutient le développement du langage en travaillant le rythme, les sons, l'articulation, l'audition et tout cela dans le plaisir de faire. En effet, c'est par le jeu que l'éducation musicale va être un réel allié du développement de l'enfant : le côté ludique de l'activité permet d'améliorer l'acceptation d'autrui et d'oser l'expression de soi. Les jeux vocaux allient l'expression vocale et corporelle tout en faisant entrer en jeu l'audition. L'enfant sera récepteur puis émetteur. Il utilisera ce qui est le premier instrument de musique de l'humain, instrument très lié à nos émotions : la voix. Tous ces sons, ces mots chantés par l'enfant semblent contribuer à l'apprentissage de la phonologie et du langage.

C'est pourquoi nous nous sommes demandé en quoi l'éducation musicale pouvait-elle contribuer au développement du langage chez des élèves de petite section.

Nous avons émis deux hypothèses afin de répondre à cette question. La première est que la pratique de jeux vocaux permettrait des progrès en phonologie, notamment une meilleure articulation. La seconde est que la pratique de jeux vocaux en groupe favoriserait l'expression de soi devant autrui.

2. Méthode

2.1.Participants

Nous souhaitons constituer un groupe test d'une dizaine d'élèves de petite section pour mener notre étude, mais suite aux nombreuses absences dues à la crise sanitaire, notre échantillon a finalement été composé de neuf élèves. L'étude prend en compte quatre élèves de la classe de petite section de l'école Maubec à Montélimar et 5 élèves de la classe triple niveau du cycle 1 de l'école maternelle de Villeneuve de Berg, classes dans lesquelles nous sommes professeurs stagiaires.

Notre échantillon comprend 6 filles et 3 garçons. Les séances ont eu lieu en classe entière pour l'école de Maubec et avec l'ensemble du groupe de petite section pour l'école de Villeneuve de Berg. Nous ne disposons pas des informations nécessaires pour décrire avec précision les situations socio-économiques de ces élèves, bien que nous les savons diverses et variées (familles nombreuses, enfants uniques, familles monoparentales, enfants de cadres, enfants d'agriculteurs...). Ce que nous pouvons préciser ici est que le français est leur langue maternelle et donc celle parlée chez eux pour huit d'entre eux, une élève parle le serbe chez elle. Le choix des élèves constituant notre échantillon s'est fait en fonction des contraintes liées à la composition des classes afin de recréer un groupe hétérogène, représentant au mieux la classe entière : une élève allophone, des élèves "petits parleurs", des élèves "grands parleurs", des élèves osant s'exprimer en public et d'autres non. Tous les élèves ont trois ans révolus et sont donc dans la période de l'explosion lexicale. Ils ont, malgré tout, des niveaux en expression orale très divers. Voici une courte description des élèves que nous avons choisis en fin de période 2.

Dans l'école de Villeneuve de Berg :

- Suzanne a été choisie car elle est une élève moteur en termes de langage. Elle fait partie de ce que l'on nomme souvent les élèves "grands parleurs": elle a un vocabulaire riche et ose s'exprimer avec les adultes comme avec ses pairs. En termes d'investissement dans les activités, elle n'est pas forcément moteur et peut être très dissipée si l'activité lui semble trop facile.
- Lueva est également une élève qui s'exprime bien. Elle est cependant très discrète, voire effacée lors des temps scolaires.

- Lilio est un petit garçon qui parle très bien mais qui s'exprime très rarement à l'école. Il se met à l'écart du groupe la plupart du temps et communique très peu avec ses pairs. Avec les adultes, il est plus courant qu'il s'exprime mais cela reste ponctuel.
- Soline et Marlon osent entrer en communication mais ils restent parfois difficiles à comprendre, la prononciation étant encore immature. Il est souvent difficile de mobiliser leur attention : ils sont capables de s'investir mais se démobilisent facilement.

A noter que nous aurions souhaité intégrer dans cet échantillon un frère et une sœur, les plus jeunes de la classe, encore très immatures dans leur investissement comme dans leur prononciation. Malheureusement les parents ne souhaitaient pas que leurs enfants soient filmés ou enregistrés. Avec le recul, il semble que notre échantillon tel qu'il est, soit assez représentatif de l'ensemble de la classe.

Dans l'école de Maubec à Montélimar : l'échantillon est composé de quatre élèves, un garçon et trois filles.

- Djemil est un élève qui manipule la langue française avec aisance, sa diction est excellente, il s'exprime avec des phrases complexes et ose clairement entrer en communication tant avec les adultes qu'avec les autres élèves. Il s'agit du grand parleur de cet échantillon mais également de la classe.
 - Sarah est une élève sur laquelle je m'interrogeais en début d'année sur son audition, mais l'infirmière scolaire a écarté tout trouble d'audition. Elle parle assez peu mais communique malgré tout avec les autres élèves principalement. Elle s'exprime avec des phrases simples, voire seulement des mots. D'un point de vue moteur, elle bouge beaucoup et a du mal à rester assise lors des moments de regroupement, son attention peut être assez courte par rapport au groupe.
 - Lena est née en France, ses parents sont serbes et parlent majoritairement serbe à la maison. Lena et sa sœur de trois ans son aînée, jouent et tendent à parler en français ensemble, mais la grande sœur a des difficultés langagières. Lena ne participe pas oralement en classe mais elle comprend la plupart des consignes.
- Emy est une élève très timide. Son niveau langagier est cependant très bon, elle fait des phrases complexes et parle essentiellement aux adultes. En groupe classe et en petit groupe, elle ne participait jamais spontanément et n'osait pas entrer en communication lorsque je l'invitais à prendre la parole en groupe.

2.2. Mise en œuvre matérielle :

Les grilles d'observation

Nous avons construit deux grilles d'évaluations différentes :

- Une première centrée sur la prononciation et l'articulation des phonèmes les plus courants dans la langue française : elle est remplie une fois avant le début de la séquence, puis elle est à nouveau remplie après celle-ci. Elle fait office d'évaluation diagnostique et sommative concernant la prononciation des phonèmes [a], [é], [l], [s] et [r].
- Une seconde qui nous permet de prendre note de nos observations concernant l'investissement de chaque élève et sa capacité à oser produire des sons et s'exprimer durant la séquence de jeux vocaux : elle est à remplir à chaque séance et nous permet de constater ou non des évolutions au fur et à mesure de l'avancée de la séquence.

Ces deux grilles relèvent donc de fonctionnements différents. Puisque le sujet est l'engagement des élèves et leur capacité à oser produire les sons, cette séquence permet également un comparatif avec nos observations antérieures effectuées en classe depuis le début de l'année. Les items évalués portent sur le verbal et le non verbal comme suit :

- Ose produire des sons en groupe,
- Ose chanter en groupe,
- Répète les gestes,
- S'empare de l'histoire avec son corps (se lève, anime son corps au rythme des jeux vocaux),
- Fait partie du groupe physiquement.

Les flashcards de l'histoire "L'anniversaire de monsieur Chat"

Afin de construire une séquence de jeux vocaux qui nous permettrait de travailler les phonèmes voulus de manière ludique, nous avons pris appui sur un travail déjà existant : L'anniversaire de Monsieur Chat extrait de Petites voix, Histoires pour jouer avec sa voix aux cycles 1 et 2. Nous avons modifié une partie du contenu afin d'accentuer le travail sur certains sons mais avons gardé la structure, ainsi qu'une partie des propositions. Nous avons inventé et ajouté "l'étirement de monsieur chat" appris lors de la séance 1 et répété à chaque début de séance suivante. Pour chaque personnage ou objet de l'histoire, auquel correspondait un son, nous

avons imprimé et plastifié des flashcards. Ainsi les élèves possédaient un repère visuel permettant de se rappeler du son produit.

L'enregistrement sonore

L'enregistrement sonore, effectué avec nos téléphones portables respectifs, intervient deux fois dans notre étude : une fois pour l'évaluation diagnostique et la seconde fois pour l'évaluation sommative, toutes deux concernant la prononciation des phonèmes. C'est grâce à ces enregistrements que nous pouvons remplir la première grille d'observation.

L'enregistrement vidéo

Chacune des séances était filmée grâce à nos téléphones portables, nous permettant de les visionner à posteriori et ainsi d'analyser le comportement de chaque élève et d'en prendre note. Cette décision a été primordiale pour le bon déroulement de notre séquence de jeux vocaux puisqu'elle nous a permis d'envisager sereinement la prise de notes ultérieure. De plus, bien que nous n'ayons qu'un échantillon réduit d'enfants à étudier, nous faisons les séances de jeux vocaux pour tous les élèves de petite section. Une captation vidéo bien organisée nous a donné la possibilité, en la visionnant plusieurs fois, d'observer précisément les attitudes, les réactions ou encore la corporalité de chacun des élèves de l'échantillon. Il nous fallait donc positionner les élèves à filmer de telle façon qu'ils soient bien dans le cadre et positionner les élèves non autorisés à être filmés dos à la caméra.

Organisation de l'espace

Nous avons toutes deux organisé l'espace pour ce travail différemment. Nous en avons discuté en amont et avons pris cette décision, non pas pour nous différencier, mais pour répondre aux contraintes logistiques auxquelles nous faisons face. À Villeneuve de Berg, la classe est constituée de vingt-huit élèves dont dix de petite section. Il semblait délicat de faire travailler une partie des élèves sur des jeux vocaux sans que tous n'y participent. Or, la crainte de voir les vingt-huit élèves y participer était que les moyens et surtout les grands monopolisent la parole, et que les petits n'osent pas participer. Cela aurait pu, également, diminuer la précision du regard de l'enseignante. La grande quantité d'élèves aurait éparpillé l'attention qui était à porter spécifiquement aux élèves étudiés pour cette séquence de jeux vocaux. Le choix de prendre un plus petit groupe, à l'écart du reste de la classe, semblait plus opportun. C'est donc avec les élèves de petite section, c'est-à-dire dix élèves lorsqu'ils étaient tous présents, que ces

séances ont été menées. Nous nous rendions pour cela en salle de motricité. L'installation du téléphone portable, pour sa fonction de caméra, était déjà prête lorsque nous rentrions dans la salle. L'enseignante et les élèves s'installaient en ronde afin de commencer le travail. L'enseignante, tout en restant dans la ronde, était installée proche de la caméra. Cela lui permettait de déclencher la caméra ou de s'en munir afin de démarrer les enregistrements.

A Montélimar, l'organisation des séances s'est faite en classe, dans l'espace de regroupement. Il s'agit d'une classe de petite section composée de 25 élèves, les contraintes matérielles étaient moindres par rapport à celles de Villeneuve de Berg. L'Atsem a filmé l'ensemble des séances avec la consigne de porter une attention particulière sur les quatre élèves de notre échantillon. La disposition de cet espace est en forme de U, face à l'enseignante, les élèves sont assis sur des bancs, mais ils pouvaient être debout ou bouger selon les besoins des jeux vocaux et de l'échauffement notamment.

2.3. Déroulement

Phase 1: La comptine et l'évaluation diagnostique

Avant de débiter notre séquence de jeux vocaux, nous avons présenté aux élèves, une comptine (cf. Annexe 1 p. 33) utilisant notamment les phonèmes les plus courants de la langue française. Il s'agit d'une comptine déjà existante que nous avons légèrement modifiée afin qu'elle corresponde à nos exigences. Cette comptine a été présentée à la classe puis répétée deux ou trois fois lors d'un seul et même temps de regroupement. Le lendemain, les élèves choisis pour l'étude ont été enregistrés individuellement. La comptine avait été très peu vue. C'est pourquoi nous avons fait le choix de leur demander de répéter après l'enseignante, phrase par phrase.

Phase 2: Le cœur de la séquence: les séances

La première séance était une étape de découverte. Elle consistait à apprendre aux élèves ce que nous avons nommé "l'échauffement de monsieur Chat" et à leur permettre d'envisager le travail à venir. "L'échauffement de monsieur Chat", en plus de présenter le personnage principal de l'histoire, était le rituel commençant chaque séance et permettant une mise en corps et une mise en voix. Les séances suivantes s'articulaient entre cette mise en corps/voix, et la découverte étape par étape de l'histoire de l'anniversaire de Monsieur Chat. A chaque nouvelle séance nous traitions une nouvelle étape de l'histoire et de nouveaux sons à produire, à répéter. La sixième séance consistait à reprendre toute l'histoire et à la raconter entièrement avec tous les sons

produits. Au fur et à mesure des séances, grâce à l’observation directe ainsi qu’au visionnage des captations vidéos, les grilles d’observation portant sur l’investissement des élèves et leur “oser s’exprimer” étaient remplies.

Phase 3: L’évaluation sommative grâce à la comptine du départ

Après les six séances de jeux vocaux, nous avons ressorti la comptine du départ afin de la répéter ensemble lors du regroupement. Puis individuellement, les élèves de notre échantillon étaient à nouveau enregistrés répétant la comptine, en suivant exactement le même processus que lors de l’évaluation diagnostique. A partir de ces enregistrements, les grilles d’évaluations sommatives sur les phonèmes choisis étaient renseignées par l’enseignante de chaque classe.

3. Résultats

Grilles d'analyses de la séquence de jeux vocaux dans les classes de Cécile Gillet et d’Alice Giron Glandier

| Grille 1 Répétition de la comptine | Séance Evaluation Diagnostique Nombre d’élèves répondant positivement 4 / 9 | Séance Evaluation finale Nombre d’élèves répondant positivement 7 / 9 |
|---|--|--|
| Répète un texte dit par l'enseignante | 4 | 7 |
| Articulation phonème [l] | 4 | 6 |
| Articulation phonème [r] | 4 | 5 |
| Articulation phonème [s] | 4 | 6 |
| Articulation phonème [a] | 4 | 7 |

| | | |
|------------------------------------|---|---|
| Articulation phonème [e] | 4 | 7 |
|------------------------------------|---|---|

Tableau 1. Évaluations portant sur la répétition de la comptine.

Il semble opportun d'apporter des précisions concernant les données du tableau 1. Trois élèves sur les cinq de la classe de Villeneuve de Berg n'ont pas osé répéter le texte lors du premier enregistrement. Lors du second enregistrement ils étaient encore 2 à ne pas oser répéter le texte en individuel. Sur les trois élèves ayant fait l'enregistrement, l'un d'eux a baissé le volume de sa voix sur certains passages concernant particulièrement les phonèmes [l] et [r]. Ces moments-là ne permettent pas d'évaluer correctement la prononciation et sont donc interprétés dans ce tableau comme une réponse négative. Dans les tableaux individuels présentés en annexe il y est indiqué "Non observé".

Concernant Montélimar, seulement deux élèves ont répété et chanté les paroles de la comptine lors du diagnostic : l'un avec beaucoup d'aisance et de plaisir, l'autre avec moins d'aisance mais beaucoup de plaisir également. Les deux autres élèves n'ont pas participé : l'une par timidité, l'autre par incapacité et certainement aussi par timidité. Lors de l'enregistrement de clôture de la séquence, les quatre élèves ont pris part à la chanson, certains en chantant sans aide aucune, d'autres en ne prononçant que les mots formant la rime. Pour l'élève allophone, elle montrait des signes de crainte à l'idée d'être seule en activité avec l'enseignante, elle a été accompagnée d'une autre élève. Cela n'a pas permis d'entendre l'intégralité des sons prononcés, mais tout de même plus que lors de la séance diagnostique pour laquelle elle ne s'était pas exprimée.

| Grille 2 | Séance 1 | Séance 2 | Séance 3 | Séance 4 | Séance 5 | Séance 6 |
|-----------------|---|---|---|---|---|---|
| | Nombre d'élèves répondant positivement |
| | 8 / 9 | 8 / 9 (1 absente) | 9 / 9 | 9 / 9 | 9 / 9 | 7 / 9 (2 absentes) |

| Verbal | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|
| Ose produire des sons en groupe | 5 | 5 | 9 | 9 | 9 | 7 |
| Ose chanter en groupe | 4 | 2 | 6 | 8 | 9 | 7 |
| Non verbal | | | | | | |
| Répétition des gestes (échauffement, histoire) | 8 | 8 | 9 | 8 | 8 | 7 |
| S'emparer de l'histoire avec son corps (se lever, animer son corps au rythme des jeux vocaux) | 8 | 8 | 9 | 9 | 8 | 7 |
| Faire partie du groupe physiquement | 8 | 8 | 9 | 9 | 8 | 7 |

Tableau 2. Engagement verbal et non verbal des élèves lors des séances de jeux vocaux

Dans le tableau 2, les données sont simplifiées afin d'avoir une vue d'ensemble. Pour les besoins de saisie dans le tableau, certaines réponses se formulant précisément en "Oui mais..." ont été transformées en "Oui". Il en va de même pour des réponses en "Non, mais..." qui sont devenues "Non". Les données plus précises et individuelles se trouvent dans les annexes.

A l'école de Villeneuve de Berg, nous observons un engagement disparate des élèves lors de la première séance. Ceci persiste encore un peu lors de la séance deux. En s'attardant sur les données concernant le verbal ou le non verbal, nous constatons que l'engagement est croissant au fur et à mesure de la séquence, se terminant par une adhésion entière. Les élèves se sont finalement montrés très réceptifs à cette proposition de jeux vocaux. Ceux qui étaient les plus réservés lors de la première séance se sont montrés tout autant investis que les autres dans la

suite de la séquence, prenant beaucoup de plaisir à répéter les sons, à jouer avec leur voix et leur corps, à faire partie du groupe. On peut citer l'exemple flagrant de Lilio, qui lors de la première séance s'est positionné comme il l'avait toujours fait jusque-là en travail de groupe : en observateur. Il est ainsi resté toute la première séance à l'écart physique du groupe et n'a pas participé activement à la séance. Il observait avec intérêt ses camarades mais n'a pas prononcé un seul son. Lors de la deuxième séance, il est tout de suite venu se placer au sein du groupe et sa motivation était palpable. Ce n'est, cependant, qu'à partir de la troisième séance que Lilio a commencé à oser produire des sons et jouer avec sa voix. Un autre exemple parlant serait celui de Marlon qui s'est tout de suite engagé physiquement dans la séance mais a été beaucoup plus réservé concernant sa production vocale. En début de séquence, bien qu'il semblait apprécier ce moment, aucun son ne sortait de sa bouche. Puis, au fur et à mesure des séances, il a osé émettre des sons, chanter, jouer avec sa voix, bien que jusqu'au bout il ait gardé, par moments, une certaine réserve. Certains élèves, comme Suzanne, pour qui jouer avec sa voix, avec son corps, répéter les sons a été beaucoup plus simple, ceux-là ont montré les signes d'investissement du début à la fin et ont été moteurs pour le groupe : joie d'être présents dans le groupe, répétition des sons, investissement corporel et vocal.

A l'école de Montélimar, les deux élèves qui ont accepté de chanter la chanson lors de la séance diagnostique ont tous deux été très engagés dans la séquence proposée, tant au niveau de la voix que du corps. Pour Emy, qui n'a pas de problème langagier mais qui est timide, le chant en lui-même ne l'a pas mobilisée, même en arrivant à la fin de la séquence. Elle était plus active dès lors que les gestes accompagnaient la voix. Pour Lena, élève allophone, elle pouvait prononcer des sons mais pas systématiquement, elle pouvait d'ailleurs être distraite par sa voisine qui n'était pas toujours engagée dans l'activité. En revanche, Lena se remobilisait lorsque les gestes accompagnaient les sons. Hormis pour Emy, l'acceptation de ces jeux a été notable et ces élèves ont montré un réel plaisir à jouer, certains davantage avec leurs corps qu'avec leur voix.

Au-delà de notre échantillon, l'adhésion par le groupe classe à cette histoire mêlant jeux vocaux et corporels a été un succès, les élèves ont été enthousiastes pour une grande majorité du début à la fin.

4. Discussion et conclusion

Cette étude avait pour objectif de comprendre en quoi l'éducation musicale peut contribuer au développement du langage chez des élèves de petite section. En prenant en compte la recherche

scientifique ainsi que nos propres sensibilités, nous avons choisi de mettre en place, dans nos classes respectives, une séquence de travail prenant appui sur les jeux vocaux. Les séances, identiques dans les deux classes, sont filmées afin de nous permettre une analyse à postériori. Elles s'articulent autour d'une histoire. Les séances d'évaluation, diagnostique et finale, sont axées autour d'une comptine. Nous avons eu deux axes de réflexion : la phonologie et l'expression de soi. Deux hypothèses sont donc apparues : la pratique de jeux vocaux permettrait des progrès en phonologie, notamment une meilleure articulation et elle favoriserait l'expression de soi devant autrui.

Les limites de notre étude se situent au niveau de l'hypothèse selon laquelle les jeux vocaux favoriseraient des progrès en phonologie. Si progrès il y a eu, il est toutefois difficile, voire impossible d'affirmer que les jeux vocaux ont participé à ces progrès. Plusieurs biais peuvent être cités :

- Un biais social : les stimulations suivies en classe à travers les jeux vocaux peuvent, ou non, être poursuivies au sein des familles. Cet aspect-là n'est pas vérifiable à notre niveau. Mais l'aspect social est pourtant impactant dans l'apprentissage du langage en général et de la phonologie en particulier chez les jeunes enfants.
- Un biais affectif : certains élèves ont pu rencontrer une appréhension lors des enregistrements sonores, empêchant ainsi l'enseignante d'évaluer s'il s'agissait de l'outil utilisé, d'une limite dans la progression phonologique en elle-même, d'une crainte par rapport au fait d'être en « tête à tête » avec l'enseignante.
- Un biais physiologique : les enfants de 3 ans sont en progression constante et importante à cet âge. Les seuls jeux vocaux ne permettent pas d'affirmer ici non plus qu'ils en sont à l'origine, mais à défaut, qu'ils ont simplement contribué à la progression des élèves. Aussi, le choix préalable de travailler les phonèmes [a], [e], [s], [l] et [r] n'a pas réellement posé de difficultés, leur articulation était plus ou moins maîtrisée en période 3, lorsque les séances de jeux vocaux ont commencé.

En revanche, il nous a été donné d'apprécier plus précisément l'impact des jeux vocaux sur l'expression de soi. La cohorte étudiée était certes restreinte, mais les élèves choisis pouvaient présenter une forme d'inhibition sur le langage mais aussi sur leur corps. Si nous sommes conscientes que des biais peuvent être relevés ici également, un impact positif des jeux vocaux sur l'expression de soi n'est pas négligeable. Concernant les biais, nous avons observé que le groupe classe a appris à mieux se connaître depuis la rentrée de septembre et que des affinités

se sont clairement créées entre certains élèves, impactant positivement sur l'expression de soi entre pairs. Pourtant, dans nos deux classes, à la même période, nous avons relevé des évolutions très positives, des sortes de déclics chez certains de élèves de notre échantillon. Nous pouvons observer que l'adhésion de l'ensemble du groupe a pu être un peu plus longue à obtenir concernant la répétition de sons, ou même les moments chantés, que pour l'expression corporelle. Tous les élèves ont osé répéter les gestes de l'enseignante dès la deuxième séance. Ils se sont rapidement emparés corporellement de l'histoire et des sons, osant se lever, inventer des gestes, suivre des rythmes. Si certains ont été plus récalcitrants à oser chanter ou produire des sons, le jeu a finalement été accepté, le groupe a fait corps et le travail des sons est devenu un plaisir pour tous. Cette notion de faire corps pourrait se retrouver par exemple en EPS. Mais les jeux collectifs en EPS introduisent la notion d'opposition. Or, les jeux vocaux sont tout sauf une opposition. Chacun a sa place et joue au même jeu vocal. Une forme d'harmonie de groupe est palpable. Les gestes aident les enfants à produire les sons, et inversement, les sons produisent des gestes. Nous avons ainsi pu observer des progrès en expression vocale au sein du groupe lors de cette séquence et nous pouvons estimer que cette deuxième hypothèse soit validée : la pratique de jeux vocaux en groupe semble bien avoir favorisé l'expression de soi devant autrui.

Cette expérimentation en classe a été ressentie par les enseignantes, et semble-t-il, les élèves comme un moment riche et joyeux. Plusieurs semaines après la fin de la mise en place de la séquence, les enseignantes ont pu proposer des mouvements et des sons relatifs aux jeux vocaux pour par exemple recentrer le groupe avant que leur attention ne soit à nouveau remobilisée dans une autres activité. Des élèves ont ensuite spontanément demandé à faire les sons du chat, qui montent et qui descendent. Il s'agissait d'une agréable surprise. Cette anecdote nous a amenées à réfléchir posément sur le temps consacré à cette activité. Il nous a semblé qu'il serait intéressant de mener un travail sur un temps plus long afin de permettre petit à petit aux élèves de prendre de véritables libertés avec leur voix, de leur apprendre à explorer cet instrument musical et d'expression, et ainsi de nourrir leurs capacités expressives en séance de musique, voire en dehors. Le travail s'est apparenté ici à une découverte des jeux vocaux. Les élèves ont été invités à répéter plus qu'à inventer. La répétition de l'enseignante, pour une découverte, permet de rassurer l'élève, de lui donner un premier répertoire et un cadre dans lequel il se sent libre de jouer avec sa voix. Dans un travail de plus long terme, l'enseignante donnerait une place de plus en plus grande à la création.

Après cette expérience, il nous apparaît clairement que le travail autour des jeux musicaux, ici vocaux, nous semble un excellent moyen d'aider les élèves à développer leurs capacités expressives et à faire groupe. Nous avons très envie, en tant qu'enseignantes, de continuer ce travail et nous nous projetons dans l'année suivante avec l'envie d'intégrer complètement l'éducation musicale à notre enseignement, quel que soit le niveau de classe. Nous pouvons nous permettre de rajouter que nous avons vécu cette séquence dans la joie de partager cela avec les élèves, d'oser nous-même nous mettre à un endroit décalé du quotidien et surtout dans la joie de voir ces jeunes élèves apprécier ce travail et s'y investir complètement.

“La musique est peut-être l'exemple unique de ce qu'aurait pu être - s'il n'y avait pas eu l'invention du langage, la formation des mots, l'analyse des idées - la communication des âmes.”

Marcel Proust

5. Bibliographie

- Hallé Pierre A. (1998) Les productions vocales des jeunes enfants français : convergence vers le modèle adulte. *Langue française*, n°118, 1998. L'acquisition du français langue maternelle, sous la direction de Claire Martinot. pp. 6-25.
- Julien, C. (2008). Sur les « neurones-miroirs ». *Les Lettres de la SPF*, 20, pp.121-141.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Guérin, Montréal, p. 392.
- Montagner, H. (2012). *L'enfant et la communication: Comment gestes, attitudes et vocalisations deviennent des messages*. Paris: Dunod.
- Plaza, M. (2014). Le développement du langage oral. *Contraste*, 39, pp. 99-118.
- Reibel, G. (1984) *Jeux musicaux, Volume 1 : Jeux vocaux*, éditions Salabert, Paris
- Tardos, A. (2009). Langage de gestes et communication précoce. *Spirale*, 51, pp.173-176.
- Randin. J-M. (2008). Qu'est-ce que l'écoute ? Cairn.Info. *Approche Centrée sur la Personne. Pratique et recherche*, pp.73-78. ACP-PR
- Rivière-Raverlat, J. (1997). *Développer les capacités d'écoute à l'école, écoute musicale, écoute des langues*, Edition Puf L'éducateur, Paris
- Direction Générale de l'Enseignement scolaire, Ministère de l'Education nationale, (2007). *Qu'est-ce que l'écoute ?* Eduscol, Ecole Maternelle, p.2
- Grimaldi, T. Jungbluth, M. (2015). Activités d'écoute, 1^{ère} partie Développer la capacité d'écoute à travers l'exploration des objets sonores aux cycles 1 et 2, *Comment aborder l'enseignement de la musique à l'école ? Document destiné aux T1, T2 ainsi qu'aux enseignants qui souhaitent diversifier leurs pratiques en Education Musicale*, Grimaldi, T.
- Lanoix, M. (2003), CPD 67
- Delalande F. (1984). *La musique est un jeu d'enfant*, INA GRM/Buchet.Chastel, Paris
- Nazzi T. (1997). *Du rythme dans l'acquisition et le traitement de la parole*, Thèse EHESS, Paris
- Zhao T. C., Kuhl P. K. (2016). Musical intervention enhances infants' neural processing of temporal structure in music and speech, *Proc. Natl. Acad. Sci. USA.*, 113 (19), p.5212-5217
- Gagnard, M. (1988), *Education musicale de la voix à l'école*, Collection Psychologie et Pédagogie de la musique, EAP
- Lemarquis, P. (2019). Du son au sens, Chapitre 3. *Préparer les petits à la maternelle*, sous la direction de Boris Cyrulnik. pp. 103-110. Odile Jacob, Paris

Sitographie :

Riou, J. Anagraph. Repéré à: <http://anagraph.ens-lyon.fr/app.php> (03/02/2022)

Ministère de l'Éducation nationale, (2015). J'enseigne au cycle 1. Repéré à <https://eduscol.education.fr/83/j-enseigne-au-cycle-1> (15/01/2022)

Outils pédagogiques :

Pipolo, F., Polonowski, C., Saddier, N. (2006) L'anniversaire de Monsieur Chat, *Petites voix, Histoires pour jouer avec sa voix aux cycles 1 et 2*, Paris: SCÉRÉN-CRDP Académie de Paris

Reibel, G. (2006) *Le jeu vocal chant spontané*. SCEREN académie de Nice : éditions mk2

ANNEXES

Annexe 1 : Comptine des séances d'évaluations diagnostique et sommative

AAA J'AI DU CHOCOLAT
EEE JE VAIS L'AVALER
III C'EST BIEN TROP PETIT!
OOO J'EN VEUX UN PLUS GROS
UUU Y'EN A DEJA PLUS

Annexe 2 : Exemples de grilles d'analyses utilisées

- LILIO :

| LILIO | Séance Evaluation Diagnostique | Séance Evaluation Finale |
|--|---------------------------------------|---------------------------------|
| Répète un texte dit par l'enseignante | NON | NON |
| Articulation phonème L | Non observé en séance* | Non observé |
| Articulation phonème R | Non observé en séance | Non observé |
| Articulation phonème S | Non observé en séance | Non observé |
| Articulation phonème A | Non observé en séance | Non observé |
| Articulation phonème E(é) | Non observé en séance | Non observé |

*Le peu de fois où il s'exprime à l'école, Lilio s'exprime verbalement très bien.

| LILIO | Séance 1 | Séance 2 | Séance 3 | Séance 4 | Séance 5 | Séance 6 |
|--|----------|----------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|
| Verbal | | | | | | |
| Ose produire des sons en groupe | Non | Non | Oui, mais pas à chaque proposition |
| Ose chanter en groupe | Non | Non | Non | Non | Oui | Oui |
| Non verbal | | | | | | |
| Répétition des gestes (échauffement, histoire) | Non | Oui | Oui | Non | Oui | Oui |
| S'emparer de l'histoire avec son corps (se lever, animer son corps au rythme des jeux vocaux) | Non | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui |
| Faire partie du groupe physiquement | Non | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui |

Commentaire : la seconde séance des jeux vocaux a permis de voir Lilio rejoindre le groupe pour la première fois depuis le début de l'année. En dehors des temps de regroupements en classe, il ne rejoignait jamais le groupe avant cela, refusant ainsi beaucoup d'activités.

- LENA :

| LENA | Séance Evaluation Diagnostique | Séance Evaluation Finale |
|--|---------------------------------------|---------------------------------|
| Répète un texte dit par l'enseignante | Non | Oui, en partie |
| Articulation phonème L | Non prononcé | Prononcé |
| Articulation phonème R | Non prononcé | Prononcé |
| Articulation phonème S | Non prononcé | Non prononcé |
| Articulation phonème A | Non prononcé | Prononcé |
| Articulation phonème E(é) | Non prononcé | Non prononcé |

Lena est allophone. Jusqu'à ces semaines d'expérimentation des jeux vocaux, Lena ne parlait pas aux adultes et commençait juste à parler, du moins échanger avec d'autres élèves. Elle est cependant dans la communication, puisqu'elle acquiesce lorsqu'une tâche lui est demandée pour informer qu'elle a compris. Ses apprentissages de début d'année, jusqu'à l'expérimentation, se sont faits principalement par imitation. Son niveau de réussite est bon, elle est très appliquée et volontaire.

La séance d'évaluation sommative a eu lieu avec une amie de classe de Lena. J'ai fait ce choix car Lena nous a prononcé ses premiers mots en cours de période 4. Je voyais qu'elle parlait en cour de récréation, mais pas avec les adultes de la classe. Lors de ce dernier enregistrement, elle a participé, timidement, mais elle était bien présente malgré le fait que sa camarade était plus audible. Tous les sons n'ont pas été prononcés, mais c'est un progrès immense auquel j'ai pu assister durant cet enregistrement.

| LENA | Séance 1 | Séance 2 | Séance 3 | Séance 4 | Séance 5 | Séance 6 |
|--|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|
| Verbal | | | | | | |
| Ose produire des sons en groupe | Oui, mais pas à chaque proposition |
| Ose chanter en groupe | Non | Non | Non | Non | Oui, timidement | Oui, timidement |
| Non verbal | | | | | | |
| Répétition des gestes (échauffement, histoire) | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui |
| S'emparer de l'histoire avec son corps (se lever, animer son corps au rythme des jeux vocaux) | Oui | Oui, mais pas à chaque proposition | Oui, mais pas à chaque proposition | Oui, mais pas à chaque proposition | Oui | Oui |
| Faire partie du groupe physiquement | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui |

Commentaire : Lorsqu'il s'agit de chanter ou prononcer des sons sans mouvement du corps, Lena n'est pas toujours réceptive. En revanche, elle est active dans les phases d'échauffement, très motivée même puisqu'elle affiche toujours un large sourire. Il est à noter qu'elle a prononcé ses premiers mots lors de la période 4, après l'expérimentation des jeux vocaux.

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 :

Autrices : Alice Glandier et Cécile Gillet

Résumé :

La recherche met en évidence les nombreux apports de l'éducation musicale en tant qu'atout pour la scolarité et le développement des enfants. La musique peut soutenir le développement langagier, qu'il soit verbal ou non, des élèves. L'objectif de notre travail est de chercher en quoi l'éducation musicale peut contribuer au développement du langage chez des élèves de petite section. La première partie de ce mémoire porte sur l'apport théorique dans le monde de la recherche autour du développement langagier des jeunes enfants en lien avec l'éducation musicale. La seconde partie détaille l'expérimentation de jeux vocaux dans deux classes de petite section de maternelle. L'analyse des résultats tente de mettre en lumière l'impact ou au contraire, un impact limité, sur l'apprentissage phonologique chez ces jeunes élèves et les impacts non verbaux qui pourraient développer l'expression de soi. Ce sujet de recherche et d'expérimentation a mis en lumière des aspects que nous n'avions pas anticipé au départ et qui se sont révélés être inspirants dans la poursuite de nos pratiques d'enseignantes.

Mots clés : Education Musicale, Langage, Cycle 1 Ecole maternelle, Petite Section, Jeux vocaux, phonologie, expression de soi, voix et corps

Abstract :

At the beginning of this research, the aim was to see whether musical education at school could help pupils to improve their language abilities, linked to phonology. Then, the idea of exploring body movements as well as children voices productions emerged. The first part of this report brings theoretical frameworks on the subject of the voice seen as an instrument and the language at primary school. The second part draws the experimentation of a story involving voice games in two classrooms in primary schools. The analysis of the results focuses on the impact on pupils' spoken and non-spoken language. When entering this project, we were not aware that the topic of music education at school would be wider than expected : if music is about the voice, it is also a question of body language.

Keywords : musical education, voice games, primary school, phonology, body language