

LISTE DES ANNEXES

Annexe 1 : Partition de « La rumba des trois petits Lutins »	page VI
Annexe 2 : Partition de « Le mille-pattes »	page VII
Annexe 3 : Partition de « Une cabane dans mon jardin »	page VIII
Annexe 4 : Partition de « Gens de la ville »	page IX
Annexe 5 : Transcription de « Jeanne et la mimomélogie spontanée »	page X
Annexe 6 : Transcription de « Anne, Pierre et leur signification pour la mimomélogie »	page XI
Annexe 7 : Transcription de « Françoise, Alphonse et leurs différentes références »	page XII
Annexe 8 : Transcription de « Anne et sa pratique du frapper syllabé »	page XIII
Annexe 9 : Transcription de « Arthur, l'initiateur de l'enjouement rythmique »	page XVI
Annexe 10 : Transcription de « Françoise et ses multiples variations rythmiques »	page XVII
Annexe 11 : Transcription de « Jeanne et la conscientisation des transferts »	page XIX
Annexe 12 : Lettre d'autorisation aux parents :	page XXI
Annexe 13 : Extrait du journal de bord leçon du 27 août 2018	page XXII
Annexe 14 : Extrait du journal de bord leçon du 29 août 2018	page XXIII
Annexe 15 : Extrait du journal de bord leçon du 03 septembre 2018	page XXIV
Annexe 16 : Extrait du journal de bord leçon du 05 septembre 2018	page XXIV
Annexe 17 : Extrait du journal de bord leçon du 10 septembre 2018	page XXV
Annexe 18 : Extrait du journal de bord leçon du 12 septembre 2018	page XXV
Annexe 19 : Extrait du journal de bord leçon du 17 septembre 2018	page XXVI

Annexe 20 : Extrait du journal de bord leçon du 19 septembre 2018	page XXVI
Annexe 21 : Extrait du journal de bord leçon du 24 septembre 2018	page XXVII
Annexe 22 : Extrait du journal de bord leçon du 26 septembre 2018	page XXVII
Annexe 23 : Tableau Excel des résultats de conscience phonologique.....	page XVIII
Annexe 24 : séquence pédagogique.....	page XXIX
Annexe 25 : Tests de conscience phonologique	page I

SOMMAIRE

INTRODUCTION	page 1
CHAPITRE 1: PROBLÉMATIQUE	page 3
1.1. DÉFINITION ET IMPORTANCE DE L'OBJET DE RECHERCHE	page 3
1.1.1. Place du langage oral et de l'écrit à l'école : des apprentissages fondamentaux	page 3
1.1.2. L'historique des méthodes de lecture : quand méthodes riment avec discordes.....	page 5
1.1.3. La conscience phonologique, un prérequis nécessaire aux apprentis lecteurs	page 6
1.2. ETAT DE LA QUESTION	page 10
1.2.1. Musique et apprentissages, l'un au service de l'autre ?	page 10
1.2.2. Quels sont les liens cognitifs entre la musique et la conscience phonologique ?	page 12
1.2.3. Au-delà des processus cognitifs	page 14

1.3. QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS OU HYPOTHÈSES DE RECHERCHE.....	page 15
1.3.1. Schéma d'analyse	page 15
1.3.2. Questions de recherche.....	page 15
1.3.3. Objectif général et objectifs spécifiques	page 17
CHAPITRE 2: MÉTHODOLOGIE	page 19
2.1. FONDEMENTS MÉTHODOLOGIQUES	page 19
2.1.1. Type de recherche	page 19
2.1.2. Objectif.....	page 20
2.1.3. Type de démarche	page 20
2.1.4. Processus d'analyse.....	page 21
2.1.5. Enjeu.....	page 21
2.2. NATURE DU CORPUS	page 21
2.2.1. Récolte des données	page 21
2.2.2. Procédure et protocole de recherche	page 22
2.2.3. Outils.....	page 28
2.3. MÉTHODES ET/OU TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNÉES	page 31
2.3.1. Traitement des données	page 31
2.3.2. Echantillonnage, méthodes et analyse	page 31
2.3.2.1. Tableaux récapitulatifs des événements significatifs 1,2,3,4,6,7,10.....	page 34
2.3.2.2. Présentation des niveaux d'analyse	page 38

CHAPITRE 3: ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	page 39
3.1. JEANNE ET LA MIMOMÉLODIE SPONTANÉE	page 39
3.1.1. Mise en lien avec les tests de conscience phonologique	page 42
3.2. ANNE, PIERRE ET LEUR SIGNIFICATION POUR LA MIMOMÉLODIE	page 45
3.2.1. Mise en lien avec les tests de conscience phonologique	page 48
3.3. FRANÇOISE, ALPHONSE ET LEURS DIFFÉRENTES RÉFÉRENCES.....	page 51
3.3.1. Mise en lien avec les tests de conscience phonologique	page 53
3.4. ANNE ET SA PRATIQUE DU FRAPPER SYLLABÉ	page 56
3.4.1. Mise en lien avec les tests de conscience phonologique	page 58
3.5. ARTHUR, L'INITIATEUR DE L'ENJOUEMENT RYTHMIQUE	page 59
3.5.1. Mise en lien avec les tests de conscience phonologique	page 61
3.6. FRANÇOISE ET SES MULTIPLES VARIATIONS RYTHMIQUES.....	page 63
3.6.1. Mise en lien avec les tests de conscience phonologique	page 65
3.7. JEANNE ET LA CONSCIENTISATION DES TRANSFERTS	page 67
3.7.1. Mise en lien avec les tests de conscience phonologique	page 69
CHAPITRE 4: CONCLUSION	page 71
4.1. HYPOTHÈSES ET LIENS AVEC LES EXERCICES MUSICAUX.....	page 71
4.2. LE RÔLE DES ÉLÈVES ET LES APPRENTISSAGES VISÉS.....	page 75
4.3. RETOUR RÉFLEXIF SUR LA RECHERCHE.....	page 76
BIBLIOGRAPHIE / WEB.....	page 77

INTRODUCTION

Depuis mon plus jeune âge, je me passionne pour la musique. Effectivement, j'ai eu l'opportunité d'apprendre à jouer divers instruments depuis mes neuf ans. En les pratiquant, j'ai pu constater que cela pouvait développer certains mécanismes ou compétences en moi, comme la vitesse du traitement de l'information, la capacité à effectuer plusieurs tâches en même temps ou encore à rester concentrée pendant une longue durée. C'est en commençant de suivre les cours de musique à la Haute Ecole Pédagogique BEJUNE que ma curiosité s'est davantage éveillée. En effet, j'ai pu découvrir une nouvelle manière de recevoir l'enseignement de la musique, à laquelle je n'avais encore jamais été confrontée. Cette dernière est plus intuitive et naturelle. Elle est basée notamment sur le parler et frapper syllabés. Ces deux méthodes permettent à l'enfant de s'approprier le rythme des paroles d'une chanson en séparant les mots par syllabes et en suivant un rythme donné. J'ai eu l'occasion de mettre en œuvre ces types d'exercices lors de mes stages de pratique professionnelle.

D'autre part et comme tout enseignant, j'ai pu constater l'importance de la maîtrise de la lecture pour construire les futurs acquis scolaires. En rencontrant des élèves y éprouvant des difficultés, j'ai remarqué que cet élément avait de nombreuses autres conséquences sur la quasi-totalité des autres branches scolaires. J'ai donc tenté de réfléchir à un moyen efficace et non stigmatisant de pouvoir travailler les notions relatives à la lecture. C'est notamment lors de mon stage 2.2 que l'idée m'est venue de mêler musique et autres apprentissages scolaires. Ceci, car ma formatrice avait pour habitude d'étudier chaque semaine un nouveau son afin de permettre aux élèves d'acquérir la lecture. Pour ce faire, elle travaillait par décomposition des mots en syllabes et en phonèmes, en y associant des gestes. C'est en observant ses pratiques que cette question a pu émerger en moi : existe-t-il un lien entre la pratique d'activités musicales et le développement de l'apprentissage de la lecture chez les élèves ?

En effectuant des recherches à ce sujet, j'ai rapidement pu constater que de nombreuses études avaient mis en lumière les bénéfices de la pratique de la musique dans la remédiation de la dyslexie notamment. Ces recherches ainsi que divers ouvrages en didactique du français m'ont permis de resserrer le sujet que je traite, en me focalisant sur le développement de la conscience phonologique. La question préalablement citée a donc mûri et s'est transformée en ma première question de recherche : dans quelle mesure peut-on observer des améliorations en conscience phonologique après un temps donné de pratique d'exercices musicaux dans un contexte de classe ordinaire ? En m'intéressant à cela, l'idée m'est venue d'explorer les divers aspects composant la conscience phonologique et ce que j'ai découvert m'a ouvert la porte sur les divers liens passionnants mêlant activités musicales et conscience phonologique. Ces liens, il a fallu les identifier et par conséquent, tenter de comprendre comment plus précisément les transferts pouvaient s'effectuer.

C'est ainsi que ma deuxième question de recherche est apparue : comment s'établissent les transferts entre la musique et les notions de conscience phonologique chez les différents acteurs lors d'une leçon de musique ? Pour répondre à cette question, j'ai procédé à l'analyse de séquences filmées au moyen de l'outil d'action conjointe en didactique. Les liens entre musique et conscience phonologique cités précédemment concernent des aspects que nous pouvons retrouver dans les activités musicales composant ma séquence pédagogique. Cette dernière a été créée en ayant pour base les cours de musique de François Joliat. En tentant de les préciser, ma troisième question de recherche a pu naître : quelles activités musicales peut-on mettre en place dans un contexte de classe ordinaire afin de venir en aide aux apprentis lecteurs ?

Mon travail est donc organisé de la manière suivante : je mettrai tout d'abord en avant la place et l'importance du langage qu'il soit oral ou écrit à l'école. Je m'intéresserai ensuite aux méthodes de lecture et leur évolution à travers le temps. Puis, je développerai la notion de conscience phonologique ainsi que ses liens avec la musique. En ce qui concerne la méthodologie, je présenterai les outils m'ayant permis de collecter mes données ainsi que ceux m'ayant permis de les analyser. Pour l'analyse, je mettrai en lien les résultats obtenus avec des notions théoriques. Pour terminer, je conclurai mon travail en reprenant mes questions de recherche et en répondant aux hypothèses formulées, j'effectuerai également un retour réflexif sur le travail effectué.

Rapport-Grand.com

1. PROBLÉMATIQUE

1.1. Définition et importance de l'objet de recherche

1.1.1. Place du langage oral et de l'écrit à l'école : des apprentissages fondamentaux

L'apprentissage de la langue de scolarisation constitue une des étapes primordiales dans le parcours d'un élève. C'est sur cette base que reposera une grande partie de ses futures acquisitions. Un enfant rencontrant des difficultés dans la langue de scolarisation pourrait être confronté à des problèmes de compréhension, biaisant ainsi ses capacités dans de nombreux autres domaines scolaires. Gagnon (2007) a procédé à une recension des écrits de Schneuwly et Thévenaz-Christen (2006). Dans cet article, cette dernière développe le lien présent entre la langue et l'objet d'étude. Elle explique que dès la petite section (la prématernelle), les élèves bénéficient de temps de parole spécifiquement agencés par l'enseignant dans le but de les lier aux savoirs enseignés. L'importance du langage oral et plus précisément de la reformulation permet à l'enseignant d'avoir accès aux représentations de l'élève. Elle permet également à l'élève de fixer les objets d'enseignement, comme le souligne Gagnon (2007) citant Garcia-Debanco (1996) :

L'observation d'une séance portant sur l'argumentation orale à la fin de l'école primaire, conduite par une enseignante en formation professionnelle lui permet de montrer l'intrication des objets d'enseignement. [...] les reformulations sont un lieu privilégié pour analyser le traitement de ces divers objets au cours de la séance, car elles cristallisent les observations des élèves et structurent les objets dans le cours de l'interaction. (p.2)

Ce langage, spécifique au contexte scolaire, est nommé « langue de scolarisation ». Le Ferrec (2012) en donne cette définition :

Elle correspond, dans le déroulement du cours, à des phases où les discours oraux et écrits (de l'enseignant, du manuel ou d'autres supports didactiques) sont focalisés sur les contenus disciplinaires (ou de spécialité). La langue d'enseignement sert ainsi à véhiculer de manière privilégiée les notions et les concepts propres à chaque matière d'enseignement. (p. 40)

Tout l'art d'enseigner consiste donc à savoir construire et adapter ce langage afin de donner aux élèves l'accès aux objets d'études. À ce sujet, il est intéressant de remarquer que dans le Plan d'études romand (PER) et le Lehrplan 21, c'est bien la L1 qui apparaît en premier dans les diverses matières à étudier. Elle constitue également la première appréciation apparaissant dans les bulletins scolaires. La maîtrise de la langue de scolarisation semble donc être une priorité dans les apprentissages des élèves. En effet, ces derniers baignent dans un monde fait de signes et de sons, des outils sémiotiques multiples, formant ensemble, la communication. La langue de scolarisation revêt plusieurs rôles langagiers. Arm-Spring, Currat et Dumas (2008) citent notamment le rôle instrumental, permettant de satisfaire nos besoins. Pour ce qui touche au savoir, ces derniers parlent de l'usage heuristique. En effet, celui-ci permet d'acquérir et de transmettre des savoirs. Ces différents usages peuvent être tirés aussi bien de l'aspect oral du langage mais également, et cela revêt une importance toute particulière dans le métier d'élève, de l'écrit. À ce sujet, Chauveau (1997) propose une classification des fonctions du langage écrit. Celui-ci aurait selon lui plusieurs fonctions dont : « la fonction interpersonnelle : pour communiquer avec une personne ou avec un groupe d'individus », mais également : « la fonction formative : pour accroître ses connaissances » et « la fonction régulatrice : pour se débrouiller dans la vie scolaire et sociale quotidienne » (Chauveau, 1997, cité par Waelput, 2005, p. 51-52). L'entrée dans l'écrit et plus précisément dans la lecture, constitue par conséquent un passage fondamental pour la construction de futures connaissances ainsi que pour la vie de groupe. Les recherches actuelles s'accordent à montrer une complémentarité des apprentissages de la lecture et de l'écriture. Nous pourrions décrire cet apprentissage ambivalent comme un va-et-vient entre l'oral et l'écrit. Effectivement, comme le développe Ouzoulias dans un article paru en 2013, la lecture et l'écriture sont indéniablement sollicitées de manière conjointe :

Il n'y a rien d'étonnant dans ce lien entre écriture et lecture. Quand l'enfant est en situation d'émetteur, pour pouvoir exprimer sa pensée par écrit, il est conduit à s'appropriier le langage écrit dans toutes ses dimensions : plan des idées, phrases successives énoncées dans un oral lettré (pour être écrites), segmentation de celles-ci en groupes de mots et en mots et de ceux-ci en morphèmes et syllabes, formation des lettres... Rien de tel pour apprendre à bien lire que d'écrire beaucoup ! C'est évident. (p.1)

En effet, toutes les compétences sollicitées pour parvenir à produire un énoncé écrit découlent de capacités liées à l'oral (segmentation en mots, en phonèmes et en syllabes). Cette compétence peut être nommée *conscience phonologique*. Cette dernière est développée notamment grâce aux diverses méthodes de lecture ayant existé et parfois toujours actuelles. C'est dans cette perspective de développement de la conscience phonologique que j'ai décidé de me concentrer principalement sur la lecture.

1.1.2. L'historique des méthodes de lecture : quand méthodes riment avec discordes

« Apprendre à lire, c'est apprendre à reconnaître les signes par lesquels une société a choisi de communiquer. La tâche est difficile et il n'existe pas de méthode miracle » (Forster, 2004, p. 6).

Dans son article, Forster (2004) nous fait part d'une chronologie historique concernant les trois familles des méthodes de lecture à partir du XVIII^e siècle, sources de nombreux débats entre spécialistes. Dès les années 1800, la méthode de lecture est de type syllabique (ou synthétique). Elle passe de la discrimination des lettres aux syllabes et des syllabes aux mots. C'est l'époque des fameux abécédaires et syllabaires. Cette technique est basée sur une certaine mécanisation de la lecture, en passant également par la mémorisation. Le sens n'occupe donc pas la place première. Cette dernière est toujours utilisée de nos jours. C'est à partir des années 1900 que la méthode globale, basée sur une discrimination idéovisuelle globale des mots, commence à faire parler d'elle, grâce à un Belge prénommé Ovide Delcroly, psychologue et médecin : « Il mit au point une méthode qui plaçait l'enfant au centre des apprentissages et qui se construisait sur ses besoins et sur ses intérêts » (Forster, 2004, p. 6). Cette dernière est donc aux antipodes de la syllabique. Dans les cantons romands, à partir de 1920, les enseignants ont recours à une méthode appelée mixte, réunissant la globale et la syllabique. D'autres techniques ont vu le jour quelques décennies plus tard, notamment la méthode phonétique et gestuelle de Suzanne Borel-Maisonny dans les années 1960. Celle-ci était initialement destinée aux enfants dyslexiques ou ayant des troubles du langage, comme des retards dans son acquisition. En effet, cette méthode vise à soutenir l'apprentissage de la lecture chez des enfants présentant des troubles de l'orientation, de perceptions auditives et/ou articulaires ainsi que de rythme. Cette dernière se concentre sur l'aspect phonétique, sans donner d'importance au sens. De ce fait, une association geste-sons va être établie afin de devenir un outil de mémorisation pour l'ordonnance spatio-temporelle de la parole, élément posant problème aux dyslexiques notamment. A ce propos, Louche (1971), expliquait dans son article que selon Borel-Maisonny, la difficulté majeure rencontrée par les élèves est basée sur des aspects liés à l'articulation ainsi que sur le traitement des unités phonétiques.

Ces éléments mis ensemble constituent le déroulement de la parole, suivant un agencement précis. Or, la maîtrise de ces aspects est essentielle au bon développement de la conscience phonologique, élément nécessaire à l'apprentissage de la lecture. En effet, au-delà d'aspects purement articulatoires, nous pouvons constater qu'au niveau didactique, la maîtrise de cet élément est également requise. Prenons les travaux de Chauveau (2001). Ce dernier décrit le système écrit de l'alphabet en trois sous-systèmes : phonographique, morphographique et logographique. Le premier sous-système correspond aux sons. Le second sert à marquer les différences de personnes, de temps, de genre, de nombre ou de mode. Quant au dernier, son utilité est de différencier de manière visuelle les homophones. Chauveau poursuit en indiquant que les phonogrammes constituent 80% de notre écriture et voici ce qu'il déclare :

[...] Comment, en particulier, pourrait-il devenir lecteur s'il méconnaît l'importance et le fonctionnement du code phonographique ? La connaissance des phonogrammes (les unités les plus informatives de la chaîne écrite) et de la combinatoire (les règles de leur assemblage) apparaît comme une condition sine qua non de la formation réelle et solide à la lecture. (p.11)

Dans la même perspective, Goigoux et Cèbe (2007) développent, dans un de leurs articles, en nous rendant attentifs aux cinq compétences, qu'ils considèrent « de base » pour l'apprentissage de la lecture. Il s'agit de compétences de décodage, des compétences textuelles, des compétences linguistiques, des compétences stratégiques et des compétences référentielles. Nous pouvons aisément constater que la première compétence mentionnée est la compétence de décodage. Comment arriver à comprendre un texte si l'action « décoder » n'est pas maîtrisée ? En effet, ces derniers poursuivent en indiquant que l'élève, pour lire, doit mobiliser simultanément ces cinq compétences.

1.1.3. La conscience phonologique, un prérequis nécessaire aux apprenants lecteurs

Selon Desrochers, Kirby, Thompson et Fréchette (2009) : « La conscience phonologique fait référence à la capacité d'identifier les unités segmentales de la parole et de les manipuler mentalement et délibérément » (p.60). Ces unités segmentales correspondent aux mots (pseudo-mots), aux syllabes et aux phonèmes. Pour apprendre à lire, l'enfant doit savoir prononcer les unités qu'il aura préalablement segmentées dans une phrase. Ceci nécessite deux mécanismes, l'un reposant sur la reconnaissance globale du mot et de sa prononciation, et le second traitant la correspondance graphème-phonème (Desrochers *et al.*, 2009). Afin de saisir ces mécanismes, intéressons-nous au schéma de Jackson et Coltheart (2001) adapté par Desrochers *et al.* (2009) :

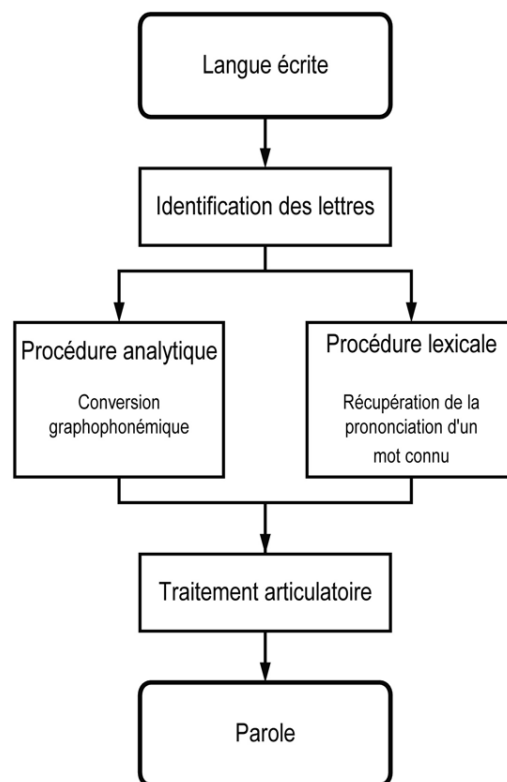


Figure 1 : Représentation schématique du modèle général à deux voies d'accès de la lecture orale. Jackson et Coltheart (2001) adapté par Desrochers et al. (2009) :

Il existerait une corrélation entre le degré de conscience phonologique et les aptitudes en lecture. Giasson (1997) indique que la réalisation de tests de conscience phonologique en fin de maternelle serait un bon indicateur pour anticiper les capacités futures des élèves en lecture. Cette dernière déclare également : « Ces études sur le rôle de la conscience phonologique ont ouvert la voie aux programmes d'intervention » (p.84).

A ce sujet, nous pouvons mentionner les travaux de Desrochers *et al.*, (2009) qui partagent cet avis et expliquent que les enfants possédant un bon degré de maîtrise en conscience phonologique seraient plus efficaces en lecture. Ces auteurs concluent en indiquant que les résultats de recherche tendent à montrer que les capacités en conscience phonologique influencent le développement de l'apprentissage de la lecture, et que l'inverse est également vrai : « Il s'agirait donc d'une relation causale bidirectionnelle : le développement de la conscience phonologique et celui de la maîtrise de l'alphabet semblent s'enrichir mutuellement et s'inscrire dans des processus interactifs » (p.78). Tout comme Borel-Maisonny en 1960, Desrochers *et al.*, (2009) déclarent :

Une analyse fine des opérations cognitives sollicitées par les épreuves de conscience phonologique indique qu'elles ne font pas uniquement appel à la capacité de détecter ou d'identifier les unités segmentales de la parole. Elles peuvent aussi engager la mémoire phonologique, le traitement séquentiel d'une chaîne orale, l'assemblage ou la permutation d'une suite d'unités. (p.61)

Les deux derniers éléments cités font directement référence à ce qu'a déclaré Borel-Maisonny dès les années soixante, en mettant en avant la notion de temporalité dans le déroulement de la parole. Nous pouvons donc constater que sa théorie sur la dyslexie et les moyens mis en œuvre pour la traiter sont toujours actuels. D'autres travaux étudiant les origines de la dyslexie ont été menés par Brun-Henin, Velay, Beecham et Cariou (2012). Ces derniers présentent trois théories. La première est la théorie de l'origine phonologique, directement en lien avec le processus de mémorisation et d'analyse phonologique. La deuxième est la théorie visuelle, qui constitue quant à elle la correspondance mentale entre graphèmes et phonèmes. La dernière théorie, fait, elle, référence au traitement temporel. Du point de vue didactique, les éléments cités précédemment pourraient être corrélés aux voies d'assemblage et d'adressage, notamment développé dans les travaux d'Auvergne, Balslev, Mazurczak & Saada-Robert (2012), illustrant la démarche à adopter concrètement en classe, au moyen d'un matériel pédagogique composé de séquences audiovisuelles, notamment. Ces auteurs indiquent deux processus activés lors de la lecture. Le premier illustre une recombinaison du mot par l'assemblage de sons connus, il s'agit de la voie indirecte. Le deuxième processus est la voie directe, correspondant à une reconnaissance visuelle du mot.

Ces deux éléments sont présents grâce à la mémoire orthographique des mots. Chez l'enfant, cela s'acquiert au fur et à mesure de leur apprentissage. Pour les élèves rencontrant des troubles tels que la dyslexie par exemple, ces processus rencontrent des obstacles importants. Brun-Henin et al. (2012) développent ce sujet en indiquant que les difficultés qu'éprouvent les enfants présentant ce trouble peuvent se manifester au travers de la réalisation des actes de la vie quotidienne, notamment en ce qui concerne la notion de temporalité liée à ceux-ci. De fait, la notion de durée est également complexe à déterminer pour eux. Par conséquent, la perception et la reconnaissance de sons d'une courte durée peuvent leur poser problème. Or ce sont bien ces sons d'une courte durée qui constituent la base de la parole humaine. Nonobstant, tous ne s'accordent pas sur la méthode de Borel-Maisonny, et donc, indirectement, sur les différentes théories présentées précédemment. Effectivement selon Louche (1971), cette méthode, rendue accessible à tous dans les années 1960 grâce à l'ouvrage de Clotilde Sylvestre de Sacy *Bien lire et Aimer lire*, ne paraît pas être une solution face à ce type de problèmes : « Croire qu'on peut empêcher ces tendances d'agir en provoquant un renforcement au niveau des éléments, ce qui est la base de la méthode Borel-Maisonny et immédiatement de celle de Sacy, paraît être une erreur (...) » (p. 53). Effectivement, Louche (1971) semble plutôt mettre l'accent sur la communication, dans l'apprentissage de la lecture. Il est intéressant de constater que cet aspect n'est pas traité en priorité dans la méthode phonético-gestuelle. Cependant, il constitue un élément clé lors de l'apprentissage de la lecture.

En nous penchant sur les moyens d'enseignement, nous pouvons constater qu'il existe plusieurs types de moyens mettant en avant principalement la maîtrise de la phonologie en plaçant au second plan l'aspect communicationnel. Effectivement, Goigoux, Cèbe & Paour (2003) déclarent ceci dans un article parlant de leur moyen d'enseignement nommé Phono :

Finalisées par « l'entrée dans l'écrit », nos propositions didactiques visent à apprendre progressivement aux élèves à considérer la langue comme un objet d'étude (et plus seulement comme un outil de communication) et à prendre conscience de ses dimensions phonologiques dans des activités conçues pour cela. En effet, à la fin de leur scolarité maternelle, il ne suffit pas que les élèves sachent « à quoi sert la langue écrite », il faut aussi qu'ils aient commencé à comprendre « comment elle marche » (notamment ce qu'elle représente et les liens qu'elle entretient avec la langue orale). (p.78)

Leur outil pédagogique repose sur 3 critères principaux : le premier concerne les syllabes, phonèmes, rimes (appelés unités linguistiques) et à leur position dans un mot. Le second repose sur du vocabulaire ; noms communs, noms propres. Le dernier concerne le type d'opérations cognitives réalisées (segmentation, catégorisation, comparaison etc.) A noter que ces critères possèdent de nombreuses similitudes avec les tests de conscience phonologique élaborés dans cette étude.

Intéressons-nous à présent à un moyen d'enseignement plus récent, conçu également par Goigoux et Cèbe en 2013 et notons l'évolution et les différences présentes entre ces deux moyens. Premièrement, nous pouvons observer que l'accent n'est plus mis sur des éléments liés à la phonologie. En effet, voici les principales catégories travaillées dans ce moyen : les compétences de décodage, les compétences lexicales, les compétences narratives, les compétences inférentielles, l'autorégulation de la lecture-compréhension. Les deux premières compétences mentionnées n'ont pas changé, cependant, les quatre suivantes, elles, ont été ajoutées. Elles s'inscrivent principalement dans une volonté de communication. Effectivement, ces auteurs déclarent qu'il y aurait un manque de travail sur la compréhension des textes. Ces derniers indiquent que pour la travailler, il est nécessaire de maîtriser les éléments du décodage, mais que cela n'est pas suffisant. Selon eux, vitesse de déchiffrage ne correspond pas nécessairement à une bonne compréhension. Ils déclarent même que certains bons décodeurs possèdent une faible compréhension de ce qu'ils lisent. Ces deux compétences sont donc nécessaires à l'apprentissage de la lecture mais restent indépendantes. Le moyen d'enseignement Lectorino et Lectorinette vise donc à les travailler toutes deux, grâce à des exercices ciblés. Pour la compréhension notamment, un travail sur le vocabulaire sera effectué. Nous pouvons à présent tirer un constat général lié à ces deux moyens d'enseignement. Il s'agit du fait que la maîtrise du décodage constitue un élément important, mais pas exclusif, pour l'apprentissage de la lecture.

Louche (1971) avait donc une conception plutôt avant-gardiste de l'apprentissage de la lecture en voulant mettre en avant les aspects liés à la communication. En lisant la théorie des moyens présentés précédemment, nous pouvons estimer qu'il faudrait trouver le juste équilibre entre les propos de Louche et ceux de Borel-Maisonny. A ce sujet et pour reprendre son raisonnement sur la dyslexie, il y aurait un problème d'articulation et de déroulement des mots dans le temps, d'une sorte de rythme. Or il existe un autre domaine dans lequel ces éléments sont travaillés, il s'agit évidemment de la musique.

1.2. Etat de la question

1.2.1. Musique et apprentissages, l'un au service de l'autre ?

De nombreuses études ont montré l'impact positif de la musique sur les apprentissages en général. Pour tenter de mieux cerner ces phénomènes et leurs possibles impacts sur les acquisitions des élèves, il est judicieux de se documenter à ce sujet. L'ouvrage de neurosciences d'Habib & Besson (2008) peut éclairer ces concepts. Selon eux, la musique aurait des effets bénéfiques sur les apprentissages des enfants, car elle entraînerait des modifications au niveau de leur plasticité cérébrale. En effet :

Ces constatations sont en faveur de l'hypothèse d'une période sensible dans l'enfance où un entraînement moteur enrichi par une pratique musicale a des conséquences positives et durables sur les performances plus tard dans la vie, même dans des domaines non musicaux de l'apprentissage. (p. 112)

Ces entraînements provoqueraient un accroissement des connexions entre les neurones : « D'une manière générale, la pratique répétée optimise les circuits neuronaux en modifiant le nombre de neurones impliqués, le degré de synchronisation temporelle et le nombre et la force des connexions synaptiques excitatrices et inhibitrices » (p. 110). Ces mêmes auteurs nous font part de divers travaux ayant mis en avant les corrélations possibles entre l'apprentissage de la musique et divers autres domaines. Effectivement, la pratique de la musique aurait des effets positifs sur la mémoire verbale, les capacités de repérage dans le temps et dans l'espace, les mathématiques, la lecture, la prosodie de la parole ou encore sur l'intelligence en général. Il serait à présent justifiable de se demander si la pratique d'activités musicales pourrait se montrer bénéfique pour l'acquisition de la lecture. Habib et Besson (2008) déclarent à ce sujet : « Sur la base de ces considérations théoriques et ces quelques résultats encourageants, une idée intéressante serait dès lors que l'entraînement musical puisse avoir une importance particulière dans la remédiation de la dyslexie et des troubles du langage » (p. 115). Au-delà de remédiations de troubles, la musique peut se montrer bénéfique pour tous les élèves développant leur capacité en lecture. Le laboratoire Mus-alpha, dirigé par Jonathan Bolduc, crée du matériel pédagogique à destination des éducateurs et des enseignants. Il offre également des formations permettant d'expérimenter ces moyens et de les transposer dans un contexte de classe ordinaire. Les recherches actuellement menées s'adressent à un public de 0 à 12 ans. Les moyens pédagogiques concernent notamment l'éveil de la conscience phonologique grâce à un recueil de comptines spécifiquement créé pour ce faire, des histoires sonorisées permettant le travail des notions de durée, de timbre, de hauteur et d'intensité. D'un point de vue plus phonologique, elles permettent de soutenir le développement du langage. En partant du postulat que la pratique de la musique ait des effets positifs sur la dyslexie, nous pouvons réaliser le raisonnement inverse, en cherchant à savoir si les dyslexiques rencontrent plus de difficulté en musique que les personnes ne présentant pas ce trouble.

Une étude datant de 2007 et menée par Santos, Joly-Pottuz, Moreno, Habib et Besson, a montré que les enfants dyslexiques pouvaient présenter des difficultés à déterminer la hauteur des sons :

En l'occurrence, les enfants avaient à décider si le dernier mot d'une phrase était ou non prosodiquement correct par rapport au reste de la phrase, l'incongruité de hauteur étant en outre manipulée, avec des essais à faible incongruité (augmentation de 35% de la fréquence fondamentale du mot) et des essais à forte incongruité (F0 augmentée de 120%). L'incapacité des dyslexiques à détecter les modifications de hauteur, en particulier dans la condition de forte incongruité, considérée comme très aisée par la majorité des témoins, laisse entendre que les sujets dyslexiques auraient un trouble perceptif qui se situe au-delà de la seule discrimination phonologique, probablement aussi dans l'intégration des différentes composantes de la langue orale et écrite. (Santos et al., 2007, cité par Habib & Besson, 2008, p. 115)

Des études en lien avec la pratique d'activités musicales ont été menées sur des enfants souffrant de ce trouble du langage. Notamment celle d'Habib, Lardy, Desiles, Commeiras, Chobert et Besson (2013), qui ont mené un protocole thérapeutique cognitivo-musical dont la population était formée d'élèves dyslexiques. Ces derniers recevaient 18 heures d'entraînement réparties en trois jours et la seconde population recevait le même nombre d'heures d'entraînement, étalées sur 6 semaines.

Voici les résultats en découlant :

Les deux études montrent des améliorations significatives de certaines variables non entraînées, linguistiques et non linguistiques. Dans la première étude, il est démontré que seulement 3 jours d'entraînement musical intensif suffisent pour modifier le déficit des dyslexiques dans des tâches de perception auditive des composantes temporelles de la parole. La seconde montre des améliorations en attention auditive, conscience phonologique (fusion syllabique), vitesse de lecture et en répétition de pseudo-mots, par comparaison entre les mesures prises avant et après les 6 semaines d'entraînement, alors qu'aucune amélioration n'est significative sur deux périodes non entraînées (Habib et al., 2013, p. 36).

Nous pouvons remarquer que la notion de conscience phonologique refait surface dans cette étude. Puisqu'elle constitue un élément indispensable à l'acquisition de la lecture, il serait intéressant de comprendre les liens et les transferts possibles entre les processus cognitifs activés par la conscience phonologique et ceux par la pratique de la musique, ceci, car la considération principale de cette recherche est de pouvoir accompagner l'apprentissage de la lecture pour tous les élèves.

1.2.2. Quels sont les liens cognitifs entre la musique et la conscience phonologique ?

Dans leur article, Bolduc et Fleuret (2009) nous font part d'un recensement des différentes recherches menées sur ce thème. En effet, les premières recherches visant à observer un lien entre la musique et la littératie datent de 1950. Mais c'est dès les années 1980 que ces dernières prennent une plus grande ampleur. Les résultats de deux études corrélatives tendent à montrer un lien entre la capacité à discriminer la hauteur des sons et la maîtrise de la conscience phonologique.

Effectivement, les enfants parvenant à discriminer la hauteur des sons ne rencontrent pas de difficulté quant à la segmentation des mots en phonème et en syllabes ainsi qu'au niveau de l'identification des rimes. De plus, l'étude d'Anvari, Trainor, Woodside et Lévy (2002) indique que la capacité de perception de la durée musicale et la catégorisation des phonèmes sont liées.

Moussard, Rochette et Bigand (2012) expliquent dans leur article que plusieurs études ont tenté d'établir des liens cognitifs entre le traitement de la musique et celui du langage. Voici certaines des conclusions qui ont pu en être tirées : « Plusieurs cas de double dissociation ont été observés lors d'atteintes du langage (aphasie) et des habiletés musicales (amusie), suggérant un niveau d'indépendance entre ces deux compétences » (p.514). Tous les chercheurs ne s'accordent donc pas à dire que les enfants ayant des troubles du langage présentent également des difficultés en musique. Néanmoins, d'autres recherches démontrent qu'au niveau neurologique, certaines régions du cerveau activées par le langage, l'étaient également lors de la pratique de la musique : « Ces liens expliqueraient qu'un entraînement effectué sur un stimulus musical puisse avoir un effet facilitateur sur le traitement d'un stimulus linguistique » (Moussard *et al.*, 2012, p.514).

En ce qui concerne la conscience phonologique plus précisément, Moussard *et al.* (2012) font référence à l'étude d'Anvari *et al.* (2002), qui a prouvé des corrélations entre les habiletés en musique de leur population d'enfants âgés de 4 à 5 ans et les résultats obtenus lors de tests de conscience phonologique. Ces épreuves consistent à segmenter la parole en unités plus petites, par exemple en syllabes ou en phonèmes. Nous pouvons donc constater que la recherche et la didactique s'accordent sur cette méthode, notamment grâce au moyen d'enseignement précédemment présenté, Phono de Goigoux, Cèbe et Paour. Ces derniers, pour mesurer la portée de leur moyen d'enseignement ont procédé à des tests de conscience phonologique basés sur la reconnaissance de rimes, du comptage syllabique et de la segmentation syllabique. Il est intéressant de constater qu'en musique, il est également possible de segmenter des mélodies chantées. Schön, Boyer, Moreno, Besson, Peretz & Kolinski (2008), cités par Moussard *et al.* (2012), déclarent à ce sujet : « Or, un flux chanté est plus facile à segmenter qu'un flux parlé, si la mélodie utilisée est cohérente avec l'organisation des unités qui le composent » (p.514).

Au-delà du processus de segmentation, la musique et le langage possèdent un autre point commun non négligeable. Ces derniers sont décrits comme deux « systèmes syntaxiques » puisqu'ils obéissent à des règles structurales et sont organisés hiérarchiquement, comme nous l'expliquent Moussard *et al.* (2012). Ils indiquent également dans leur étude que des recherches menées notamment par Patel, Gibson, Ratner, Besson, & Holcomb, en 1998, montrent que les réactions face à des incongruités structurales langagières et musicales étaient liées : « Les localisations cérébrales de ces patterns de réponses correspondent aux spécialisations hémisphériques du traitement des signaux auditifs [...] mais la similarité de la réponse observée suggère un même mécanisme pour le traitement des incongruités de syntaxe dans les deux domaines » (p.515).

Ces résultats laissent donc à penser que la pratique d'exercices musicaux du type segmentation ou encore de la simple écoute de sons musicaux aurait des influences sur le développement de la conscience phonologique. C'est exactement ce que développe Danielle Quilan (2008) dans son ouvrage intitulé : *L'écoute de bruits et de sons pour l'éveil à la conscience phonologique à l'école maternelle et en ASH*. Cette dernière établit un lien entre l'écoute de sons et de bruits et le développement de la conscience phonologique. En effet, son étude révèle que la capacité précoce à créer des liens entre les différents éléments oraux et écrits, aura des influences sur les futures compétences en lecture. Elle propose divers exercices en rapport avec l'écoute de bruits environnants, les cris d'animaux, la voix, la localisation des sons dans l'espace. Mais le plus intéressant pour ce travail réside dans les exercices du type musical. Ceux-ci proposent la discrimination et l'identification d'un son, le dénombrement des sons dans une structure sonore composée de 1 à 4 sons, la comparaison des sons, la discrimination et l'identification d'un son dans une suite de 2 à 4 sons, la mémorisation et l'ordonnance d'une suite de 2 à 4 sons, la suppression d'un son à une suite de sons, et pour finir, l'ajout d'un son à un autre son.

A ce stade du travail, il est important de mettre en avant le fait que les exercices de Danielle Quilan ainsi que la méthode Borel-Maisonny possèdent de nombreux points communs avec les exercices proposés par la HEP-BEJUNE lors des cours de musique. Effectivement, l'aspect gestuel de la méthode Borel-Maisonny est également travaillé par la pratique de la mimorythmie et de la mimoméloдие. Ces techniques ont été inventées par François Joliat et permettent d'accompagner les sons par le geste. Pour la mimorythmie, chaque valeur possède un signe gestuel précis. Ceci facilite par conséquent l'appropriation du rythme. En ce qui concerne la mimoméloдие, l'enfant exécute, par le chant, une suite de sons en indiquant la hauteur de chaque son avec sa main. Plus la main monte, plus le son sera aigu ; plus elle descend, plus le son sera grave. Cet exercice implique la capacité à discriminer la hauteur des sons, mais également la capacité à différencier chaque unité sonore, comme dans les exercices de Danielle Quilan. Une autre technique composée de deux exercices appelés frapper et parler syllabés, toujours développée par François Joliat, permet de segmenter une mélodie chantée, par la parole, avec ou sans accompagnement gestuel (frapper dans ses mains). Des exercices musicaux plus ou moins similaires ont été expérimentés pendant une semaine, dans une classe, par Chopard (2009). Son étude révèle que : « Les résultats clairs des tests me laissent supposer que le traitement musical a eu une influence sur les sujets de cette étude, notamment dans la facilité à segmenter les phonèmes. Le groupe expérimental a clairement démontré

une amélioration dans ses résultats » (p.26). L'amélioration de ces résultats a notamment pu être mesurée grâce à une adaptation du test de conscience phonologique DIBELS (*Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills*). L'équivalent français, récemment développé, est appelé IDAPEL, (Indicateurs dynamiques d'habiletés précoces en lecture). Il constitue une série d'épreuves standardisées, visant à évaluer les compétences précoces d'alphabétisation des élèves qui apprennent à lire en français, de la maternelle à la 5e année. Il permet d'évaluer les composantes fondamentales de la compétence en lecture, principalement la sensibilité phonologique, le principe de l'alphabet, la précision et la fluidité de lecture et la compréhension de texte.

La batterie d'épreuves IDAPEL constitue l'objet d'une recherche qui sera menée dans le courant de l'année 2018-2019 par différents partenaires de recherche au Canada. Cette série de tests est particulièrement intéressante, car elle s'adresse directement aux enseignants et est tout de même très similaire aux tests de conscience phonologique effectués en orthophonie. C'est donc sur la base de ces différents exercices musicaux (mimorythmie, mimomélopie, frappé et parlé syllabés) ainsi que sur les tests de conscience phonologique inspirés d'IDAPEL, que ma méthodologie repose.

1.2.3. Au-delà des processus cognitifs

■ « *Dire et chanter étaient autrefois la même chose* » Rousseau

Au-delà des aspects neurologiques et cognitifs, il existe d'autres corrélations possibles entre la musique et le langage. Dans son ouvrage, Philonenko (2007) explique le lien existant entre le langage et la musique. En effet, le rythme, les allitérations, les décompositions syllabiques font partie du champ lexical de la poésie, mais pas uniquement :

Il faut donc considérer qu'il y a une musique intérieure au langage, qui se manifeste aussi par des procédés tels que l'allitération, dont la sonorité évoque ce que les mots sont censés signifier. Rythme, sonorité, autant de termes qui appartiennent indéniablement au vocabulaire musical. (p. 206)

Les visées du langage et de la musique peuvent également être similaires, notamment pour l'aspect de la communication. En effet : « Si la musique parle, elle parle la seule langue universelle qui soit – mis à part les mathématiques –, celle du sentiment, du vécu, en un mot de l'existence humaine » (Philonenko, 2007, p. 211). Cette recherche de sens, de communication, est le but même de la musique, mais il est également le moteur et la visée des élèves durant leur apprentissage de la lecture.

L'aspect communicationnel est au cœur de l'apprentissage de la lecture. Plus précisément encore, l'interaction adulte-enfant constitue un passage nécessaire et bénéfique. En nous plongeant dans l'article de Chauveau (2001), nous en apprenons plus au sujet de la conception interactionniste de la lecture. La dyade adulte-enfant ou enseignant-élèves est décrite comme une des relations primordiales pour l'apprentissage de la lecture. Un réseau d'apprentissage se crée autour de l'apprenti

lecteur. Ce dernier a besoin de modèles, l'enfant agit donc en partie par mimétisme, il a besoin également d'incitateurs qui le poussent à lire, de supporteurs qui l'encouragent, etc. Si nous nous intéressons au rôle de l'enseignant nous pouvons lire :

Le savoir-lire est une co-construction, une entreprise collective : « L'enfant n'apprend pas à lire tout seul ». Les interactions sociales jouent un rôle déterminant dans cet apprentissage quand elles permettent la coopération, la confrontation, l'échange et le « partage » des savoirs. Cette « dynamique sociale et intellectuelle » favorise la manifestation de savoirs déjà acquis et la construction de nouveaux savoirs. (p.27)

Ces notions de co-construction, d'interaction, de manifestations de savoirs, représentent la base de la théorie de l'action conjointe en didactique visant à observer les interactions enseignant-élèves, élèves-élèves, selon différents descripteurs. Cette théorie constitue l'outil d'analyse de cette présente recherche.

1.3. Question de recherche et objectifs de recherche

1.3.1. Schéma d'analyse

En reprenant ma question de départ : « Quand, pourquoi et comment la pratique de certaines activités musicales se montre bénéfique pour l'acquisition de la conscience phonologique ? », le schéma d'analyse pourrait prendre les orientations suivantes :

Tableau 1 : Grille d'analyse

			Descripteur 1 Chronogenèse	Descripteur 2 Topogenèse	Descripteur 3 Mésogenèse	Types
Outils	Catégories d'indicateurs	Indicateurs	(pause, accélération, décélération)	(surplombante, initiatrice, mimétique)	(significations communes)	
Langagiers Physiques Matériaux Picturaux Scripturaux	Productions verbales	Questions	Élève(s) / enseignant	Élève(s) / enseignant	Élève(s) / enseignant	
		Remarques	Élève(s) / enseignant	Élève(s) / enseignant	Élève(s) / enseignant	
		Consignes / relances	Enseignant	Enseignant	Enseignant	
		Production chantée	Élève(s) / enseignant	Élève(s) / enseignant	Élève(s) / enseignant	
Physiques Matériaux Picturaux Scripturaux	Actes	Gestes d'indication visuelle	Élève(s) / enseignant	Élève(s) / enseignant	Élève(s) / enseignant	
		Mouvements mélodiques / rythmiques divers	Élève(s) / enseignant	Élève(s) / enseignant	Élève(s) / enseignant	

1.3.2. Questions de recherche

De nombreuses recherches ont montré que la pratique de la musique influençait positivement l'acquisition de la lecture, et plus précisément le développement de la conscience phonologique. Au travers des différents éléments étudiés dans cette problématique et du schéma d'analyse présenté précédemment, trois questions de recherche ont pu émerger :

- **Question : Dans quelle mesure peut-on observer des améliorations en conscience phonologique après un temps donné de pratique d'exercices musicaux dans un contexte de classe ordinaire ?**

Afin de répondre à cette question, je procéderai à un prétest et un post-test de conscience phonologique.

- **Question : Comment s'établissent les transferts entre la musique et les notions de conscience phonologique chez les différents acteurs lors d'une leçon de musique ?**

La didactique conjointe ou l'action conjointe en didactique est un courant de recherche qui s'intéresse au système enseignant-élève-objet de savoir. Il prend en compte « l'indissociabilité des instances du système didactique : l'action du professeur ne pouvant être traitée indépendamment de celles des élèves ni de l'enjeu de savoir » (Schubauer-Leoni, Leutenegger, Ligozat, & Fluckiger, 2007, p. 52). Les outils développés, par exemple le triplet des genèses, permettent d'observer les interactions entre l'enseignant et les élèves lors d'une leçon. Un autre terme peut être utilisé pour exprimer cette action, il s'agit du jeu didactique ou jeu d'apprentissage. Cette notion est développée dans l'ouvrage de Cross (2010) :

Ces jeux d'apprentissage se distinguent les uns des autres par le contrat didactique en jeu ainsi que par le milieu. Une façon de décrire ces jeux, afin de pouvoir les comparer et de les distinguer les uns des autres, est d'utiliser le triplet des genèses : la chronogenèse, la mésogenèse et la topogenèse. (p.45)

Ces notions permettent de décrire et d'analyser les interactions selon trois axes. Le premier est appelé la chronogenèse. Il consiste en une analyse de la transmission et de l'évolution du savoir en fonction d'un axe temporel. Un élève peut, par une question par exemple, ralentir ou accélérer le cours d'une leçon. Le second axe appelé topogénèse, s'intéresse quant à lui, à la place, au rôle, qu'occupe chaque individu lors des scènes d'apprentissage. Pour finir, la mésogénèse, elle, fait référence au contexte cognitif dans lequel s'inscrivent les apprentissages : « Si l'on reprend l'exemple de la dictée, lorsque l'enseignant annonce aux élèves qu'ils vont faire une dictée, un contexte cognitif commun est instancié. Ainsi les élèves et l'enseignant se retrouvent placés dans un contexte comportant ses règles, codes » (Cross, 2010, p.45). L'enseignant adopte donc le rôle d'une sorte de chef d'orchestre en régulant et/ou étayant les interventions verbales ou non verbales des enfants afin de les amener vers les savoirs visés (Ligozat et Leutenegger, à paraître).

- ***Quelles activités musicales peut-on mettre en place dans un contexte de classe ordinaire afin de venir en aide aux apprentis lecteurs ?***

Bolduc (2009) donne dans son article des conseils de mise en place pratique d'exercices musicaux dans les classes. Chanter constitue selon lui un élément important. En effet : « Si le chant permet de développer les capacités mélodiques (hauteur) et rythmiques (durée), il a aussi un effet direct sur la reconnaissance des rimes et des accents prosodiques de la langue. Il stimule également l'attention et la mémoire phonologique » (p.3). Ce dernier incite notamment les enseignants à effectuer du chant intérieur, en interrompant le chant des élèves à un endroit précis, puis à le reprendre. L'utilisation d'instruments rythmiques lors de décomposition syllabique de paroles de chansons s'avère être très bénéfique pour les élèves kinesthésiques et pour ceux éprouvant des difficultés liées à la mémoire phonologique. Pour finir, il conseille de reprendre cet exercice de décomposition syllabique, mais en y ajoutant la mélodie et en faisant déterminer l'emplacement des sons en demandant aux élèves d'en supprimer un dans une série de trois. Cela impliquant donc la suppression d'une syllabe.

1.3.3. Objectif général et objectifs spécifiques

Tout d'abord, il est important de souligner que ma recherche est de visée qualitative. En effet, mon objectif général est de comprendre quand, pourquoi et comment les notions abordées lors des leçons de musique se montrent bénéfiques à l'acquisition de la conscience phonologique. Ceci sera possible en grande partie grâce à l'outil d'analyse de l'action conjointe en didactique réunissant chrono, topo et mésogénèse. Pour pouvoir déterminer si ces exercices sont bien propices au développement de la conscience phonologique, je vais devoir réaliser un prétest et un post-test me permettant de comparer les résultats avant la pratique des exercices et après. En tant que future enseignante, il me paraît davantage important d'entrer dans un processus de compréhension que de mesure, afin de pouvoir, dans le futur, mettre en pratique ce que j'aurai expérimenté, dans mon quotidien d'enseignante ordinaire. Effectivement, la démarche quantitative se destine à des chercheurs en phonologie possédant des compétences dans ce domaine bien au-delà des miennes et cherchant avant tout à prouver des évolutions grâce aux chiffres. De cet objectif général et des questions de recherche formulées précédemment découlent ces objectifs spécifiques :

- a) Constater une évolution positive du degré de conscience phonologique après la pratique d'exercices musicaux spécifiques dans un contexte de classe ordinaire.***

Le focus s'effectue donc sur l'élève et sur un objet de savoir précis : la conscience phonologique.

- b) Déterminer les activités qu'il est possible de mettre en place dans un contexte de classe ordinaire afin de venir en aide aux apprentis lecteurs.***

Pour déterminer ces activités, je dois certes convoquer des recherches ayant étudié le processus d'acquisition de la conscience phonologique et des troubles associés. Cependant, je ne vise en aucun cas la thérapeutique, mais bien l'action conjointe en didactique qui me permet d'enseigner et qui permet aux élèves d'apprendre. Il s'agit là du système enseignant-élève-savoir.

2. MÉTHODOLOGIE

2.1. Fondements méthodologiques

2.1.1. Type de recherche

La recherche que je mène est une recherche-action principalement de type qualitatif. En effet, mon objectif principal est de comprendre, quand, pourquoi et comment la pratique de certaines activités musicales se montre bénéfique pour l'acquisition de la conscience phonologique, lors de ma tranche 1 de pratique professionnelle de troisième année. « La recherche qualitative ne cherche pas à quantifier ou à mesurer, elle consiste le plus souvent à recueillir des données verbales (plus rarement des images ou de la musique) permettant une démarche interprétative » (Aubin-Auger et al., 2008, p.143). En d'autres termes, la recherche qualitative ne se concentre pas sur des données chiffrées, contrairement aux recherches de type quantitatif, mais plutôt sur une quête de sens : « Certains évoquent une sensibilité « pragmatique » en considérant qu'une des qualités essentielles du chercheur qualitatif réside dans sa capacité à réagir en adéquation avec le terrain, la sensibilité est alors associée à une forme de sagesse » (Cassell, Bishop, Symon, Johnson & Buehring, 2009, cités par Brito & Pesce, 2015, p.1). Cette capacité à réagir en adéquation avec le terrain illustre parfaitement ce que je souhaite mener, puisque je vais personnellement mettre en place un dispositif d'activités musicales filmées dans le cadre d'un temps de pratique professionnelle de sept semaines dans une classe du canton du Jura. Je souhaite également agir de manière concrète afin d'accéder à une compréhension interne des phénomènes que je désire observer (Poisson, 1983). Il est cependant important de souligner que dans ma recherche, les données chiffrées ont également une place. En effet, afin de pouvoir constater une évolution positive ou non du niveau de conscience phonologique des élèves, je devrai procéder à un prétest et post-test de conscience phonologique chiffrés. Les recherches du type qualitatif et du type quantitatif ont souvent été opposées et semblaient ne pas pouvoir être combinées. Or, depuis quelques années, la méthodologie mixte a fait ses preuves dans le domaine des sciences de l'éducation. Pinard, Potvin et Rousseau (2004) développent cet aspect dans leur article :

En effet, le contexte professionnel dans lequel s'insère un intervenant et chercheur influence les choix autant au plan de l'action qu'à celui de la recherche. Par exemple, il faut être en mesure de répondre aux questions suivantes : l'action menée a-t-elle été efficace ? A-t-elle produit l'effet attendu ? Les objectifs sont-ils atteints ? Ces questions s'inscrivent souvent au cœur de la culture d'un établissement orienté vers l'action certes, mais de plus en plus soucieuse d'évaluer avec rigueur la portée de son action. (p.60)

Nous pourrions donc déclarer que la méthodologie de ma recherche est de type mixte : « La méthodologie mixte est en fait l'éclectisme méthodologique qui permet le mariage stratégique de données qualitatives et quantitatives, de façon cohérente et harmonieuse, afin d'enrichir les résultats de la recherche » (Karsenti, 2006, p.4). En ce sens, l'efficacité de mon action pourrait être associée à la progression chez les élèves en termes de conscience phonologique, les résultats quantitatifs le démontrant. Néanmoins, le système étudié ne peut exclure l'engagement des élèves dans les tâches proposées et les interactions qui en découlent entre enseignant et élève aux prises avec l'objet de savoir nommé. Je vais dès lors utiliser des descripteurs de l'action conjointe en didactique notamment grâce à Cross (2010), Ligozat et Leutenegger (à paraître) ; j'y reviens dans le chapitre « Méthodes d'analyse des données ».

2.1.2. Objectif

L'objectif de ma recherche est à visée heuristique. Le terme heuristique signifie découverte : « Ce terme de méthodologie scientifique qualifie tous les outils intellectuels, tous les procédés et plus généralement toutes les démarches favorisant la découverte » (Encyclopédie Universalis). Effectivement, je souhaite *découvrir* quand, pourquoi et comment la pratique de certaines activités musicales se montre bénéfique pour l'acquisition de la conscience phonologique. Ceci sera possible grâce à l'analyse d'extraits vidéo tirés des leçons de musique que je dispenserai moi-même aux élèves pendant six semaines. Il s'agira donc d'observation électronique, consistant à analyser des séquences d'enseignement (Martineau, 2005).

2.1.3. Type de démarche

Au-delà de l'approche heuristique basée sur la découverte, je souhaite également et principalement *comprendre* quand, pourquoi et comment la pratique de certaines activités musicales se montre bénéfique pour l'acquisition de la conscience phonologique. La démarche de ma recherche est donc à visée compréhensive. Charmillot et Seferdjeli (2002) complètent cette définition : « La compréhension telle que nous l'avons définie, implique un mouvement de va-et-vient entre modèle théorique et matériel empirique. Ce va-et-vient implique donc tant des procédures inductives que déductives » (p.199).

2.1.4. Processus d'analyse

Mon processus d'analyse est à la fois inductif et déductif, comme expliqué précédemment. Le processus d'analyse inductif est basé sur l'observation de l'intérieur, qui servira par la suite à générer des caractéristiques ou des catégories. Le processus déductif quant à lui part d'une hypothèse qu'il faudra ensuite infirmer ou confirmer grâce aux observations effectuées (Balslev & Saada-Robert, 2006). Dans le cadre de cette recherche, je me laisse la liberté de pouvoir découvrir de nouvelles choses au fil de mon analyse des extraits vidéo, qui peuvent peut-être enrichir mon travail, notamment les éléments constituant ma grille d'analyse.

2.1.5. Enjeu

L'enjeu de cette recherche est ontogénique. Ceci, puisque je vise à perfectionner ma pratique grâce à la recherche : « Finalement, la recherche-action à enjeu ontogénique est celle qui vise l'amélioration personnelle et professionnelle par la recherche » (Anadòn, 2001, p.35). En effet, cette recherche me permettra d'acquérir certains outils afin d'agir lorsque je rencontrerai, dans le futur, des apprentis lecteurs en difficulté. L'enjeu pragmatique est également présent dans mon travail, en effet :

Il s'agit avant tout de trouver des solutions fonctionnelles aux problèmes de la pratique pédagogique, quels que soient les fondements théoriques de ces solutions ; d'où le terme « pragmatique », d'autant plus que l'attitude efficace y est « polytechnique » au sens étymologique du mot. (p.65)

Trois types de recherche sont concernés par l'enjeu pragmatique. Il s'agit des recherches-actions, recherches-évaluatives et recherches-développement. Les solutions fonctionnelles constituent, dans le cadre de ma recherche, l'identification des différentes activités musicales à réaliser afin de développer l'acquisition de la conscience phonologique.

2.2. Nature du corpus

2.2.1. Récolte des données

Afin de m'immerger complètement dans un contexte d'enseignement-apprentissage, j'ai décidé de mener une recherche-action impliquant une expérimentation dans une classe de 4H composée de 16 élèves, sept garçons et neuf filles, âgés entre sept et huit ans. Guillemette et Savoie-Zajc (2012), citant Elliott (2007), définissent la recherche-action comme telle : « La démarche de toute recherche-action se qualifie par une relation étroite qui s'installe entre la pratique et la théorie » (p.16). L'expérimentation est précédée puis suivie de tests de conscience phonologique :

Tableau 2 : Organisation de l'expérimentation

Semaine 1	Semaine 2-7	Semaine 7
Pré-test	Expérimentation	Post-test

2.2.2. Procédure et protocole de recherche

J'ai décidé de procéder à un prétest et post-test de conscience phonologique afin de constater d'éventuels progrès au niveau de la conscience phonologique chez les élèves. Pour les construire, je me suis basée sur la batterie de tests IDAPEL ainsi que sur les conseils d'une logopédiste. Pignard, Potvin et Rousseau (2004) définissent les concepts de prétest et post-test en indiquant qu'ils s'intéressent à la stabilité des résultats dans le temps, tout en prenant en compte un processus de changements inscrit dans une durée prédéterminée. Dans mon cas, le processus de changements sera la phase d'expérimentation des activités musicales. Mes tests sont composés de trois parties. La première concerne la capacité à identifier le premier son d'un mot : le chercheur prononce des mots pendant une minute et l'élève doit répéter le premier son entendu (Test 1, ci-après). La deuxième partie fait quant à elle appel à la capacité d'identifier chaque unité phonémique d'un mot : le chercheur prononce des mots pendant trente secondes et l'élève répète chaque unité phonémique oralement (Test 2, ci-après). La troisième partie du test concerne la capacité de segmentation des mots en syllabes : le chercheur prononce des mots pendant trente secondes et l'élève les décompose en syllabes en frappant dans ses mains (Test 3, ci-après). Les prétests et post-tests sont structurés de manière identique, seuls les mots varient.

En voici de courts extraits :

Tableau 3 : Test 1 : facilité à reconnaître le premier son

Mots	Réponses correctes		Incorrecte	Points obtenus
	2 points	1 point		
1. bourg	/b/	/bou/	-----	
2. groupe	/g/	/gr/ /grou/	-----	
3. prose	/p/	/pr/ /pro/	-----	
4. fuite	/f/	/fui/	-----	
5. poil	/p/	/poi/	-----	

Tableau 4 : Test 2 : décomposition en phonèmes

Mots	Phonèmes	Total phonèmes	Points obtenus
1. de	/d/e/	2	
2. noir	/n/oi/r/	3	
3. morceau	/m/o/r/s/au/	5	
4. vide	/v/i/d/	3	
5. suivant	/s/u/i/v/an/	5	

Tableau 5 : Test 3 : décomposition en syllabes

Mots	Syllabes	Total syllabes	Points obtenus
1. caramel	ca/ra/mel	3	
2. mercredi	mer/cre/di	3	
3. souris	sou/ris	2	
4. biberon	bi/be/ron	3	
5. salade	sa/lade	2	

Durant les leçons comprises entre le prétest et le post-test, nous travaillerons des exercices spécifiques tels que la mimorythmie, la mimomélo die, le frapper et parler syllabés au travers de l'apprentissage de quatre chansons sélectionnées spécifiquement pour leurs caractéristiques différentes.

Afin d'être au clair sur la terminologie employée, je définis à présent les différents termes suivants grâce à Joliat (2018) :

- Mimorythmie : activité rythmique basée sur la reproduction ou la lecture de rythmes accompagnée par le geste.
- Mimomélo die : activité mélodique basée sur la reproduction ou la lecture de notes accompagnées par le geste.
- Parler syllabé : activité rythmique basée sur la reproduction d'une phrase tirée d'une chanson en décomposant les mots en syllabes.
- Frapper syllabé : activité rythmique basée sur la reproduction d'une phrase tirée d'une chanson en décomposant les mots en syllabes et en exécutant un accompagnement gestuel (frapper) correspondant au nombre de syllabes.
- Exercice du carré : exercice basé sur de la synchronisation rythmique accompagnée gestuellement.

La figure suivante permet de cerner les différentes composantes de la mimorythmie :






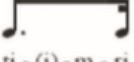
Valeurs rythmiques	Mise en gestes	Théorie du mouvement
 tô - ô	Mains croisées sur les épaules, effectuer un mouvement latéral de l'axe du dos, accentué à 3 heures (tô) et à 9 heures (ô) à la manière d'un balancier	Activités posturales et motricité globale Inflexion latérale
 ta	Frappe dans les mains.	Coordination bimanuelle
 ti - ti	Frappe alternée de la paume de la main gauche sur l'extérieur du genou gauche (ti) et de la paume de la main droite sur l'extérieur du genou droit (ti)	Latéralisation Adduction et abduction des bras gauche et droit
 ti - ri - ti - ri	Poing serré à l'exception du pouce qui reste tendu, frappe alternée du pouce gauche sur le genou gauche (ti) et du pouce droit sur le genou droit (ri) deux fois de suite (ti-ri/ti-ri) à la manière de deux baguettes percutant la peau d'un tambour	Motricité fine Pronation et supination des bras gauche et droit
 ti - (i) - ti - ri	Frappe de la paume de la main gauche sur l'extérieur du genou gauche en accentuant deux fois le mouvement (ti-i) puis frappe du pouce gauche sur le genou gauche (ti) suivi de la frappe du pouce droit sur le genou droit (ri).	Adduction du bras gauche et pronation et supination des bras gauche et droit
 ti - (i) - m - ri	Pianotage des 5 ^e , 4 ^e , 3 ^e doigts de la main gauche sur l'extérieur du genou gauche (ti-i-m) puis frappe du pouce gauche sur le genou gauche (ri) ou vice versa avec la main droite	Motricité digitale Articulation successive de trois doigts de la main gaucher et pronation du pouce

Figure 2 : Typologie et topographie de quelques valeurs usuelles (Joliat, 2011)

La planification de cet enseignement est faite sous forme de séquence détaillant chaque étape des leçons d'une durée de trente à quarante-cinq minutes, dont voici une présentation chronologique comprenant tout d'abord les séances 1 à 10, leurs dates ainsi que leur déroulement. Les séances ciblées pour l'analyse se trouvent à la page 34.

Tableau 6 : Présentation chronologique des séances 1 à 5

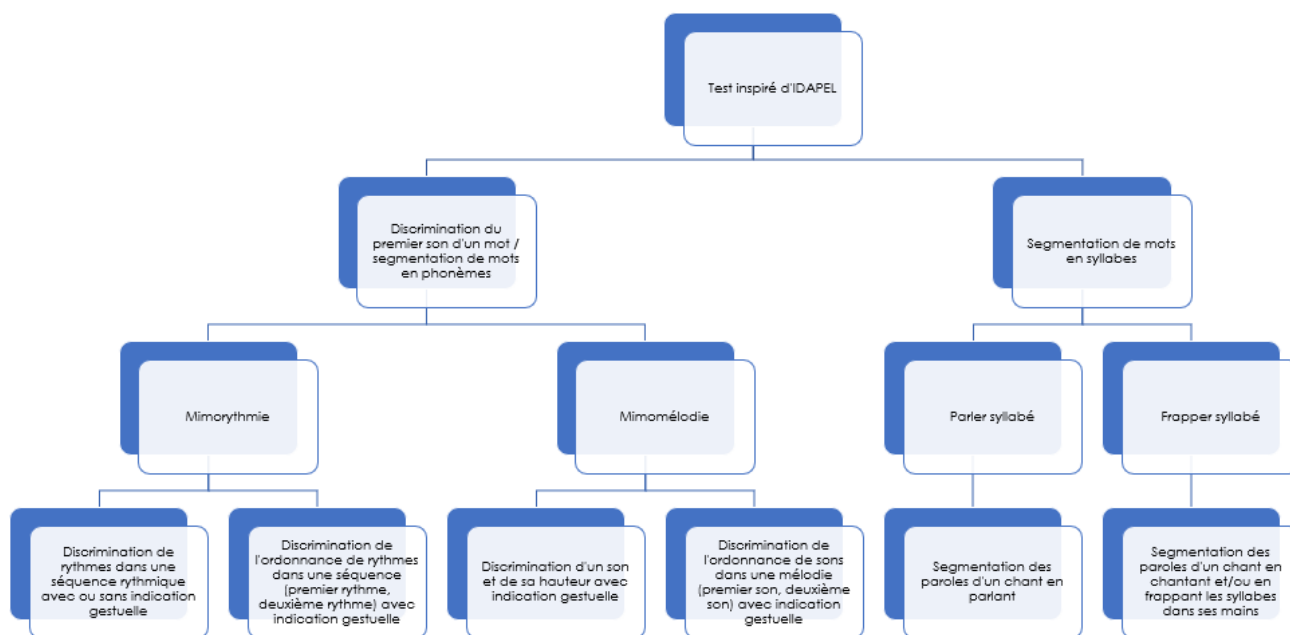
Séance 1 27.08.2018	Séance 2 29.08.2018	Séance 3 03.09.2018	Séance 4 05.09.2018	Séance 5 10.09.2018
<p>Echauffement vocal Exercice du carré Mimorythmie Reprendre le motif rythmique de : « <i>Une cabane dans mon jardin</i> ». Activités du Tou-pi. Mimoméloдие Exercice du premier couplet en parler syllabé, puis frapper syllabé (utiliser des bâtonnets) Exercice du refrain en parler syllabé, puis frapper syllabé. Chanter la mélodie du couplet sur « la,la,la » Chanter la mélodie du refrain sur « la,la,la » Chant du premier couplet + refrain.</p>	<p>Echauffement vocal Exercice du carré Mimorythmie Reprendre le motif rythmique de : « <i>Une cabane dans mon jardin</i> » Activités du Tou-pi. -Mimoméloдие Exercice du premier et deuxième couplet en parler syllabé, puis frappé syllabé (former deux groupes : un qui bat la pulsation avec des instruments et l'autre qui effectue le frapper syllabé) changer les rôles. d) Exercice du refrain en parler syllabé, puis frapper syllabé. e) Chant du premier et deuxième couplets + refrain. Réaliser également du chant intérieur. « La rumba des trois petits Lutins » en parler syllabé.</p>	<p>Echauffement vocal Exercice du carré Mimorythmie « <i>La rumba des trois petits Lutins</i> » en parler syllabé + tempo. -Activités du Tou-pi. -Mimoméloдие « La rumba des trois petits Lutins » Exercice du premier couplet + refrain en parler syllabé, puis frappé syllabé (utiliser des bâtonnets) (former deux groupes : un qui bat la pulsation avec des instruments et l'autre qui effectue le frapper syllabé) Chanter la mélodie du couplet sur « la,la,la » Chanter la mélodie du refrain sur « la,la,la » Chant du premier couplet + refrain.</p>	<p>Echauffement vocal Exercice du carré Mimorythmie Activités du Tou-pi. Mimoméloдие « La rumba des trois petits Lutins » Exercice du premier et deuxième couplets en parler syllabé, puis frappé syllabé (utiliser des bâtonnets) Exercice du refrain en parler syllabé, puis frapper syllabé. Chant du premier couplet + refrain. Réaliser du chant intérieur ! « Une cabane dans mon jardin en parler syllabé puis en chant accompagné ». g) - Exercice du carré (synchronisation, frapper avec les pieds, croiser + productions d'élèves) → transition avec « Le Mille-pattes » en parler syllabé + tempo.</p>	<p>Echauffement vocal Exercice du carré « Le Mille-pattes » en parler syllabé + tempo. Mimorythmie Activités du Tou-pi. Mimoméloдие Exercice du carré transition avec la chanson « Mille-pattes ». Exercice du premier couplet en parler syllabé, puis frappé syllabé (utiliser des bâtonnets) Exercice du refrain en parler syllabé, puis frapper syllabé. Chanter la mélodie du couplet sur « la,la,la » Chanter la mélodie du refrain sur « la,la,la » Chant du premier couplet + refrain. « Une cabane dans mon jardin » en parler syllabé puis en chant accompagné → « La rumba des trois petits lutins » en chant accompagné.</p>

Tableau 7 : Présentation chronologique des séances 6 à 10

Séance 6 12.09.2018	Séance 7 17.09.2018	Séance 8 19.09.2018	Séance 9 24.09.2018	Séance 10 26.09.2018
<p>Echauffement vocal Exercice du carré. Mimorythmie Activités du Tou-pi. Mimoméloдие Exercice du deuxième couplet en parler syllabé, puis frappé syllabé (utiliser des bâtonnets) Exercice du refrain en parler syllabé, puis frapper syllabé. Chant du premier et deuxième couplet + refrain. f) Exercice du carré (synchronisation, frapper avec les pieds, croiser + productions d'élèves) → transition avec « Gens de la ville en parler + parlé syllabé » + « Une cabane dans mon jardin » en chant accompagné → « La rumba des trois petits lutins en chant accompagné ».</p>	<p>Echauffement vocal Exercice du carré Mimorythmie -Activités du Tou-pi. Mimoméloдие Réalisation de performance par groupe : former deux groupes d'élèves, un qui bat la pulsation et effectue divers rythmes sur des percussions, et l'autre qui chante. Inverser les rôles. (Une cabane dans mon jardin). Réalisation de performance par groupe : réaliser du chant intérieur et faire interagir deux groupes en alternant le groupe qui chante et celui qui ne chante pas (chant intérieur). + Gens de la ville en chant accompagné et La Rumba et Le Mille-pattes.</p>	<p>Echauffement vocal Exercice du carré Mimorythmie Activités du Tou-pi. Mimoméloдие Réalisation de performance par groupe : former deux groupes d'élèves, un qui bat la pulsation et effectue divers rythmes sur des percussions, et l'autre qui chante. Inverser les rôles. (La rumba des trois petits Lutins). Réalisation de performance par groupe : réaliser du chant intérieur et faire interagir deux groupes en alternant le groupe qui chante et celui qui ne chante pas (chant intérieur). + Gens de la ville en chant accompagné (mettre en canon) et La Rumba et Le Mille-pattes.</p>	<p>Echauffement vocal Exercice du carré Mimorythmie Activités du Tou-pi. Mimoméloдие Réalisation de performance par groupe : former deux groupes d'élèves, un qui bat la pulsation et effectue divers rythmes sur des percussions, et l'autre qui chante. Inverser les rôles. (Mille-pattes). Réalisation de performance par groupe : réaliser du chant intérieur et faire interagir deux groupes en alternant le groupe qui chante et celui qui ne chante pas (chant intérieur). + Gens de la ville en chant accompagné (mettre en canon) et La Rumba et Une cabane.</p>	<p>Echauffement vocal Exercice du carré Mimorythmie Activités du Tou-pi. Mimoméloдие Réalisation de performance par groupe : former deux groupes d'élèves, un qui bat la pulsation et effectue divers rythmes sur des percussions, et l'autre qui chante. Inverser les rôles. (Gens de la ville). Réalisation de performance par groupe : réaliser du chant intérieur et faire interagir deux groupes en alternant le groupe qui chante et celui qui ne chante pas (chant intérieur). + Gens de la ville en chant accompagné (mettre en canon) et La Rumba et Une cabane. + Gens de la ville en chant accompagné (mettre en canon) et La Rumba et Le Mille-pattes et Une cabane.</p>

A présent, penchons-nous sur un schéma permettant de mettre en lien les exercices effectués lors des prétests et post-tests et les notions travaillées en musique. Effectivement, dans la partie précédente de ce travail, nous avons pu mettre en lumière des fondements théoriques mettant en lien musique et développement de la conscience phonologique. Ces derniers ont permis la création du schéma suivant :

Tableau 8 : Schéma illustrant les liens entre les exercices abordés en musique et les tests de conscience phonologique



Afin de transcrire les extraits sélectionnés, je me suis inspirée des modalités de transcription décrites par Maulini (2008) en effectuant certaines adaptations. Voici donc mes modalités de transcription :

I. Transcrire l’oral de manière non mécanique :

- En ramenant certaines interjections à leur forme écrite (« Heuh... ben... » devenant « Eh bien... ») ;
- En restaurant les négations (« C’était pas » devenant « Ce n’était pas ») ;
- En remplaçant une expression relâchée par un équivalent plus soutenu (« Je me gourais » devenant « Je me trompais ») ;
- En introduisant cas échéant un segment de phrase explicitant un implicite (« J’ai une pelle à corriger » devenant « J’ai une pelle [pour déposer les travaux] à corriger »).

II. Numéroté les lignes pour faciliter le repérage

III. Transcrire les éléments non verbaux en les décrivant entre parenthèses et en italique

IV. Utiliser les autres signes de ponctuation de manière standard

Ci-dessous, un tableau résumant les diverses abréviations :

Tableau 9 : Liste des abréviations

Acteurs et rôles		Abréviations
Groupe classe	ensemble des élèves	G
Elève acteur	occupant un rôle particulier	Prénom fictif de l'élève
Enseignante	moi-même	E
Elève(s) X	n'occupant pas de rôle(s) particulier(s)	E1, E2, E3, etc.
Groupes	classe séparée en 2 ou 3 groupes	G1, G2, G3

2.2.3. Outils

J'ai disposé d'un enregistreur afin de pouvoir garder une trace du prétest et post-test de conscience phonologique des élèves. Je filmerai les leçons à l'aide d'une caméra afin de pouvoir procéder à l'analyse de plusieurs extraits. Il s'agira donc d'une analyse qualitative en partie appuyée par les TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement.). Komis, Depover et Karsenti (2013) développent cette méthode dans leur article. Ils indiquent que cette technique permet d'archiver, de catégoriser et de structurer des images ou des sons afin de les analyser de manière conceptuelle. C'est exactement ce que je souhaite faire en mettant par la suite ces extraits en lien avec la théorie de l'action conjointe en didactique. J'ai également tenu un journal de bord que je remplissais à la fin des leçons, quand les événements étaient encore « frais ». Cela m'a permis de garder une trace des interventions avant mon analyse de données. En effet,

Il existe, au cœur d'un processus de recherche, des activités méthodiques de consignation de traces écrites, laissées par un chercheur, dont le contenu concerne la narration d'événements [...] contextualisés [...] dont le but est de se souvenir des événements, d'établir un dialogue entre les données et le chercheur à la fois comme observateur et comme analyste et qui permettent au chercheur de se regarder soi-même comme un autre. Cette instrumentation est essentielle pour assurer à la fois la validité interne et la validité externe du processus de recherche. (Baribeau, 2004, p. 111-112)

Mon journal de bord m'a servi à prendre note sur l'instant des éléments survenus durant la leçon. Parfois, les événements mis en avant dans ce journal ont permis d'aguiller les choix concernant les éléments significatifs de l'analyse.

Ce dernier est structuré en quatre catégories : déroulement de la leçon, difficultés rencontrées, remédiations, événement(s) remarquable(s). Au total, mon journal de bord comporte dix pages. La figure ci-dessous en donne un aperçu pour le 27.08.2018.

Tableau 10 : Extrait du journal de bord pour le 27 août 2018

27.08.2018

Déroulement de la leçon	1) Exercice du carré 2) -Mimorythmie 3) Activités du Tou-pi 4) -Mimomélie 5) Exercice du carré transition avec la chanson « Une cabane dans mon jardin »	8) Chanter le premier couplet + refrain 6) Exercice de la chanson en parler syllabé, d'abord tous ensemble puis en alternance, avec les paroles. Ensuite, uniquement frapper syllabé.	7) Chanter la mélodie du couplet sur « la,la,la » Chanter la mélodie du refrain sur « la,la,la »
Difficultés rencontrées	Diction : différence entre « ti-ti » et « ti-ri-ti » + gestes	Chant : Hauteur → passage mélodique aigu puis grave	Mimorythmie
Remédiations	Reprendre l'exercice plus lentement. Accompagner par la voix et le geste. « Main-Pouce-Pouce »	Indication gestuelle mimomélie	Reprendre lentement Accompagner par la voix et le geste. « Main-Pouce-Pouce »
Evènement(s) remarquable(s)	Lors de la chanson « Une cabane dans mon jardin » les élèves avaient de la peine à différencier deux passages mélodiques → l'un montait dans les aigus et le suivant redescendait.	Une élève a spontanément effectué de la mimomélie pour s'aider. J'ai relevé cela et fait de même avec les autres élèves.	Mimomélie = facilitateur de l'appropriation de la hauteur des sons → conscience phonémique → facilité à reconnaître le premier son.

Nous pouvons constater, dans l'exemple précédent, que lors de la leçon du 27 août, un évènement

significatif lié à de la production de mimomélogie avait été relevé. Par la suite, cet élément a été repris pour constituer une des cinq parties de mon analyse, à savoir « *Jeanne et la mimomélogie spontanée* ». Cependant, il est arrivé également que les choses relevées dans mon journal ne donnent pas de suite à l'analyse. Toutefois, tout ce qui a été observé a permis de nourrir la réflexion. Voyons par exemple cet extrait correspondant à la leçon du 03.09.2018. Durant cette leçon, l'enseignante a remarqué que les élèves donnaient des signes d'excitation et avaient besoin de bouger.

Tableau 11 : Extrait du journal de bord pour le 03 septembre 2018

<i>Evènement(s) remarquable(s)</i>	Besoin de mouvement excitation !! → prévoir des déplacements !
--	---

Cet évènement n'a pas directement été repris dans l'analyse, cependant il a permis à l'enseignante d'effectuer des régulations pour les leçons suivantes, notamment le fait de prévoir des exercices dans lesquels le mouvement serait plus dominant. En réfléchissant à cela, l'enseignante a par la suite décidé de créer des exercices plus libres et dynamiques comme l'élaboration de performances. Cette manière de faire a créé d'autres situations intéressantes qui apparaissent dans l'analyse, par exemple l'extrait suivant : « *Arthur l'initiateur de l'enjouement rythmique* » correspondant exactement à ce que l'enseignante a tenté de mettre en place, à savoir, plus de liberté dans les performances musicales.

2.3. Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

2.3.1. Traitement des données

Le traitement des données s'est effectué en trois étapes :

- **Etape 1 : comparaison entre prétest et post-test**

La première étape du traitement des données recueillies réside dans la comparaison des deux évaluations formatives réalisées à six semaines d'intervalle chez les élèves, dans le but de constater une évolution ou non des points obtenus.

- **Etape 2 : relecture du journal de bord**

La seconde étape consiste en la relecture de mon journal de bord. Ceci me permet de faire émerger quelques catégories résultant de ma grille d'analyse. Notamment les différentes positions topogénétiques (surplombante, mimétique, initiatrice) (Riat, 2017).

- **Etape 3 : analyse des vidéos et mise en lien éventuelle avec les résultats des prétests et post-tests**

Cette étape est l'étape la plus cruciale dans mon travail. Je procède à l'analyse des extraits vidéo en m'aidant de ma grille basée sur l'outil d'analyse d'action conjointe en didactique nommé « le triplet des genèses ». J'y reviens au chapitre suivant. Je retranscris ensuite par écrit les scènes d'apprentissage que j'aurai sélectionnées pour ce faire. Komis, Depover et Karsenti (2013) décrivent ce processus comme suit : « Le produit de cette compilation est un autre « texte » [...] qui permet l'exploration des documents primaires sous l'angle des catégories créées par le chercheur » (p.4). Par la suite, je mets éventuellement en lien les résultats obtenus lors de mes analyses vidéo et ceux obtenus lors des prétest et post-test de conscience phonologique afin de cerner une probable relation entre les deux.

2.3.2. Echantillonnage, méthodes et analyse

Afin de comprendre quand, pourquoi et comment ces activités musicales peuvent se montrer bénéfiques pour l'acquisition de la conscience phonologique, je sélectionnerai et j'analyserai mes extraits vidéo en me basant sur la grille d'analyse présentée à la page suivante. J'ai décidé de me concentrer sur l'aspect oral de l'acquisition de la conscience phonologique, bien que la combinaison conjointe oral/écrit soit nécessaire au développement des capacités en lecture. Je me concentrerai sur les productions orales, car la manière dont je dispenserai les leçons de musique sera principalement basée sur de l'oralité. En effet, les enfants ne recevront aucune partition des chansons.

J'ai fait ce choix, car selon moi, étudier les liens entre ces activités musicales et l'acquisition de la conscience phonologique orale impliquant également des capacités de discrimination écrite aurait été trop consistant pour ma recherche. Cependant, cet aspect pourra jouer le rôle de piste possible d'approfondissement et d'ouverture sur une question développant la présence de liens entre la pratique d'activités musicales comportant des phases écrites et le développement des capacités en déchiffrement. Afin de sélectionner mes extraits vidéo, je privilégierai des moments didactiques présentant les caractéristiques suivantes :

- Accélération, décélération du temps d'apprentissage provoquées par l'enseignant ou par un/des élève(s) (chronogénèse).
- Interactions, phénomènes illustrant les rôles et places occupés par les différents acteurs des scènes d'apprentissage (topogénèse).
- Régulations instaurées (par l'enseignant ou l'élève) et divers éléments du milieu permettant de maintenir les interactions enseignant-élèves/élève-élève (mésogénèse).

Je vais donc construire mon analyse selon ces trois descripteurs. Sensevy (2006) nous donne plusieurs informations quant à ces derniers. Intéressons-nous tout d'abord à la chronogénèse :

Ce descripteur permet donc de poser la question exprimée synthétiquement sous la forme comment quand ? On pourra étudier, par exemple, l'avancée du temps didactique à l'intérieur d'un jeu d'apprentissage, par exemple dans la conclusion d'un moment de définition, ou bien, dans une perspective différente, le passage d'un jeu d'apprentissage à l'autre, le changement de jeu. (p.211)

Ce dernier explique ensuite le terme de mésogénèse :

Un tel descripteur permettra alors de poser une question exprimée synthétiquement sous la forme comment quoi ? Comment l'enjeu des transactions (les connaissances et les savoirs) s'élabore-t-il peu à peu ? Comment ces savoirs et ces connaissances constituent-ils peu à peu un arrière-fond partagé, jusqu'à déterminer pour une part le contexte cognitif commun aux transactants ? Cette catégorie permettra donc d'étudier par exemple le type de milieu construit dans la définition du jeu, ou bien les objets que la régulation (provenant du professeur ou des élèves) permet d'intégrer dans le milieu. (p.211)

Pour finir, il développe le descripteur de la topogénèse :

Cette catégorie renvoie au partage des responsabilités et des rôles dans la transaction. On posera alors la question exprimée sous la forme synthétique comment qui ? On étudiera ainsi comment s'établit, au sein des transactions didactiques, la partition épistémique entre les transactants. (p.211)

Ces trois descripteurs pourront se manifester de plusieurs manières différentes et intégreront des outils du dispositif, à savoir : outils langagiers, physiques, matériaux, picturaux, scripturaux. Venturini (2012) explique l'importance de ces outils dans son article :

La médiation par les outils (externes comme les outils matériels, ou internes comme les concepts ou les systèmes symboliques) tient une place centrale dans les théories de l'activité, notamment en raison de l'importance donnée aux facteurs sociaux et aux interactions entre acteurs et environnements. (p.129)

Les manifestations des descripteurs joueront donc le rôle d'indicateurs dans ma grille d'analyse. Ces indicateurs pourront être rangés dans deux catégories : soit la catégorie « productions verbales » soit la catégorie « actes ».

Grille relative à l'analyse des extraits :

Tableau 12 : Grille d'analyse

			Descripteur 1 Chronogenèse	Descripteur 2 Topogenèse	Descripteur 3 Mésogenèse	Types
Outils	Catégories d'indicateurs	Indicateurs	(pause, accélération, décélération)	(surplombante, initiatrice, mimétique)	(significations communes)	
Langagiers Physiques Matériaux Picturaux Scripturaux	Productions verbales	Questions	Élève(s) / enseignant	Élève(s) / enseignant	Élève(s) / enseignant	
		Remarques	Élève(s) / enseignant	Élève(s) / enseignant	Élève(s) / enseignant	
		Consignes / relances	Enseignant	Enseignant	Enseignant	
		Production chantée	Élève(s) / enseignant	Élève(s) / enseignant	Élève(s) / enseignant	
Physiques Matériaux Picturaux Scripturaux	Actes	Gestes d'indication visuelle	Élève(s) / enseignant	Élève(s) / enseignant	Élève(s) / enseignant	
		Mouvements mélodiques / rythmiques divers	Élève(s) / enseignant	Élève(s) / enseignant	Élève(s) / enseignant	

Voici à présent un tableau résumant les éléments significatifs ciblés survenus lors des séances 1, 2, 3, 4, 6, 7, 10. Les éléments clés du journal de bord sont repris. Les minutages et les titres choisis pour les extraits sont également indiqués.

Tableau 13 : Résumé de l'ensemble des événements significatifs des séances 1,2,3,4,6,7,10

	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 6	Séance 7	Séance 10
Journal de bord	Difficulté mélodique → mimomélodie spontanée	Indicateur visuel → règle pour hauteur	Problème de rythme (diction) ti-ti-ri et ti-ri-ti-ri	Rythme « Mille-pattes »	Diction passage canon	Frapper doubles croches	Transfert MU-FR
Titre extrait	Jeanne et la mimomélodie spontanée	Anne, Pierre et leur signification pour la mimomélodie	Françoise, Alphonse et leur différentes références	Anne et sa pratique du frapper syllabé	Arthur, l'initiateur de l'enjouement rythmique	Françoise et ses multiples variations rythmiques	Jeanne et la conscientisation des transferts
Minutage	<u>Vidéo 2</u> 00 : 06 : 35 00 : 07 : 39	<u>Vidéo 1</u> 00 : 14 : 35 00 : 16 : 10	<u>Vidéo 1</u> 00 : 10 : 16 00 : 12 : 33	<u>Vidéo 2</u> 00 : 06 : 45 00 : 09 : 19	<u>Vidéo 1</u> 00 : 13 : 49 00 : 14 : 51	<u>Vidéo 1</u> 00 : 15 : 00 00 : 18 : 01	<u>Vidéo 1</u> 00 : 15 : 30 00 : 17 : 18

2.3.2.1. Tableaux récapitulatifs des événements significatifs 1,2,3,4,6,7,10

Lors du visionnage des vidéos, la première tâche consistait à recenser les divers événements survenus lors de chaque leçon (séance) afin de pouvoir par la suite effectuer une sélection (élément entouré en noir). Voici le tableau résumant les événements significatifs de la séance 1, dont les visées d'apprentissage étaient, entre autres, d'être capable de répéter un motif mélodique court en s'appuyant sur la mimomélodie :

Tableau 14 : Résumé des événements significatifs de la séance 1

	Vidéo 1	Vidéo 1	Vidéo 1	Vidéo 2	Vidéo 2
Minutage	00 : 03 : 24 - 00 : 04 : 10	00 : 04 : 10 - 00 : 05 : 20	00 : 05 : 41 - 00 : 06 : 01	00 : 02 : 20 - 00 : 04 : 10	00 : 06 : 35 - 00 : 07 : 39
Description	Chronogénèse : accélération du temps didactique provoquée par l'enseignante suite à l'évaluation formative de la maîtrise de deux séquences rythmiques distinctes. Tentative de combinaison des deux séquences en une seule séquence plus longue. Cela se transforme en échec, les élèves ne parviennent pas à répéter les deux séquences ensemble. L'enseignante stoppe l'exercice (chronogénèse). Reprise de l'exercice plus lentement qui suscite une amélioration partielle. L'enseignante décide alors de décomposer à nouveau l'exercice en deux parties. Au niveau de la chronogénèse, il s'agit d'un retour en arrière concernant la complexité de l'exercice. TP surplombante de l'enseignante.	Chronogénèse : décélération du temps didactique provoquée par l'enseignante sur des gestes liés à un exercice rythmique. Mésogénèse : création d'un langage commun entre l'enseignante et les élèves, crée par l'enseignante : « Main, pouce, pouce, main ». La reproduction de ce langage commun a permis aux élèves de pouvoir passer à la suite : Chronogénèse = accélération du temps didactique provoquée par l'enseignante qui endosse une TP surplombante.	Une élève a compris la transition entre deux exercices. Le premier travaillait la mimorythmie et le second la lecture de rythme au tableau. L'enseignante a volontairement créé une similitude entre les deux pour que les enfants comprennent le lien. C'est ce qu'une élève fait : elle continue d'effectuer les gestes de mimorythmie pendant la lecture au tableau. Afin de faciliter l'appropriation de l'exercice. Cela n'était pas demandé par l'enseignante. Mésogénèse créée par l'enseignante.	Exercice de parler syllabé alterné en deux groupes. L'enseignante donne l'explication puis une élève propose une variante de l'exercice PT initiatrice : Les élèves qui ne chantent pas restent assis afin de délimiter clairement qui chante et qui ne chante pas. L'enseignante accepte la proposition de l'élève. PT surplombante . Topos initiateur de l'élève qui installe une régulation pour l'ensemble de la classe. Mésogénèse .	Reprise d'un passage mélodique compliqué à chanter pour les élèves dans la chanson : « Une cabane dans mon jardin ». Reprise sur l'onomatopée : « la,la,la ». L'enseignante reproduit la mélodie sur l'onomatopée en effectuant instinctivement un très léger mouvement de la main permettant de segmenter les notes PT mimétique . Une élève effectue ensuite de la mimomélodie très claire, spontanément PT mimétique + initiatrice . L'enseignante relève ce fait et incite la classe à faire de même. Topos initiateur et/ou mimétique de l'élève + mésogénèse créée par l'élève et l'enseignante.

Voici un tableau résumant les événements significatifs de la séance 2, dont les visées d'apprentissage étaient constituées des mêmes éléments que pour la séance précédente :

Tableau 15 : Résumé des événements significatifs de la séance 2

	Vidéo 1	Vidéo 1	Vidéo 2	Vidéo 2
Minutage	00 : 06 : 11 - 00 : 07 : 23	00 : 15 : 08 - 00 : 16 : 10	00 : 02 : 22 - 00 : 03 : 23	00 : 05 : 05 - 00 : 07 : 18
Description	Lecture rythmique au tableau : ralentissement du temps didactique (chronogénèse) après l'observation d'une difficulté de diction faite par l'enseignante. L'enseignante reprend plus lentement, puis elle reprend sans frapper le rythme au tableau uniquement en parler rythmique en décomposant la séquence rythmique : ti-ti-ti-ti-ti-ta devient alors : ti-ti-ti-ti-ti. L'enseignante « parle » cette séquence en comptant le nombre de « ti » sur ses doigts. Elle reprend l'exercice au tableau et cela fonctionne. PT enseignante : surplombante.	L'enseignante observe une difficulté lors de l'exécution de la mimométrie. (Pause chronogénétique) Pour s'assurer que les enfants aient compris son principe (plus la main monte plus c'est aigu). Elle pose une question aux élèves en leur demandant comment sont les sons lorsque l'on a la main en haut. La plupart des enfants chantent des sons aigus, mais l'une d'autre eux répond : ils sont aigus. (PT : initiatrice) L'enseignante acquiesce et utilise une règle provenant du tableau comme indicateur gestuel (mésogénèse) (PT enseignante : surplombante)	L'enseignante observe une difficulté mélodique lors de la chanson « Une cabane dans mon jardin ». Des nuances mélodiques sont présentes alors que les rythmes sont similaires. L'enseignante reprend le passage sans accompagnement. Elle effectue un ralentissement chronogénétique . (PT surplombante)	L'enseignante observe une difficulté rythmique lors du parler syllabé de « La Rumba des trois petits Lufins ». L'enseignante redéfinit la tâche en demandant aux élèves de ne plus frapper le rythme, mais simplement de dire les paroles en rythme (PT : surplombante) et effectue un ralentissement chronogénétique .

Le tableau suivant résume quant à lui les événements significatifs de la séance 3, dont les visées d'apprentissage comportaient notamment la capacité à reconnaître des valeurs rythmiques simples :

Tableau 16 : Résumé des événements significatifs de la séance 3

	Vidéo 1	Vidéo 1	Vidéo 1+2	Vidéo 2
Minutage	00 : 10 : 16 - 00 : 12 : 33	00 : 18 : 39 - 00 : 19 : 10	00 : 21 : 00 - 00 : 00 : 02	00 : 00 : 07 - 00 : 00 : 31
Description	Répétition rythmique PT enseignante : surplombante . Elle anticipe une difficulté liée à l'apprentissage d'un nouveau rythme : quatre doubles croches : ti-ti-ti-ti. Pour ce faire, elle constitue trois groupes et accentue la répétition d'un rythme plus ou moins similaire phonologiquement : ti-ti (deux croches) avec chacun d'eux afin que ce dernier soit bien ancré et qu'ils puissent passer à l'apprentissage du suivant. L'enseignante ouvre le tableau et demande si les enfants remarquent un nouveau rythme. L'un d'eux se lève et montre le tableau (PT : initiatrice) Une autre élève chante le rythme (PT initiatrice) . Mésogénèse.	L'enseignante constitue trois groupes pour s'assurer de la bonne acquisition de la mimométrie auprès de chacun, particulièrement pour Pierre, qui progresse et s'investit dans l'exercice. L'enseignante ne questionne qu'un banc, le sien. C'est une manière de se concentrer sur Pierre sans que les autres et lui-même s'en aperçoivent. PT : surplombante.	L'enseignante explique le principe de mimométrie et une élève relève la présence du « la » deux fois sur la portée. PT : initiatrice . L'enseignante effectue un ralentissement chronogénétique . (PT surplombante) pour pouvoir développer cette remarque et expliquer que la gamme ne se limite pas aux dos du haut et du bas.	Un élève remarque la présence de la règle au tableau (voir séance 2) pendant la réalisation de la mimométrie. Il demande ce que c'est PT initiatrice de l'élève . L'enseignante sollicite les autres élèves pour répondre. PT surplombante . Emerge la réponse suivante : « c'est pour chanter à la bonne hauteur ». Mésogénèse.

Les événements significatifs de la séance 4 figurent dans le tableau ci-dessous. Les objectifs de cette leçon visaient principalement à développer les compétences rythmiques des élèves :

Tableau 17 : Résumé des événements significatifs de la séance 4

	Vidéo 1	Vidéo 1	Vidéo 2
Minutage	00 : 01 : 26 - 00 : 02 : 34	00 : 20 : 00 - 00 : 21 : 35	00 : 06 : 45 - 00 : 09 : 19
Description	L'enseignante remarque qu'un élève n'arrive pas à effectuer la séquence rythmique lors de mimorythmie. Elle décompose le grand groupe en plus petits groupes pour se concentrer sur l'élève en difficulté. PT enseignante surplombante + ralentissement chronogénéétique.	L'enseignante remarque que le mouvement de la blanche (en mimorythmie) amuse les élèves, ils ne cessent de le répéter. Pour recentrer les élèves, cette dernière demande quel est ce rythme. Une élève se lève et vient le montrer au tableau, elle remarque les ressemblances visuelles avec le symbole de la noire. PT : initiatrice. PT enseignante surplombante. pause chronogénéétique.	L'enseignante remarque une difficulté rythmique lors de l'exécution de la chanson « Mille-pattes ». Elle instaure une pause chronogénéétique (PT surplombante) pour que les élèves l'assimilent. Une élève en particulier ne parvient pas à répéter le rythme correctement, cependant, ses gestes correspondent à la décomposition syllabique de cette mesure.

Le tableau ci-dessous reprend les événements significatifs de la séance 6, dont les objectifs sont la pratique de frappé rythmique et également le travail de la latéralisation lors d'accompagnements rythmiques :

Tableau 18 : Résumé des événements significatifs de la séance 6

	Vidéo 1	Vidéo 1	Vidéo 1	Vidéo 2
Minutage	00 : 05 : 09 - 00 : 05 : 29	00 : 07 : 27 - 00 : 07 : 51	00 : 13 : 49 - 00 : 14 : 51	00 : 03 : 00 - fin.
Description	Exercice de vocalises sur MAEIOU. L'enseignante profite de son topos surplombant pour demander aux élèves de créer un transfert entre le français (voyelles) et la musique par le biais d'une question. Elle relève ensuite la remarque d'une élève effectuée lors d'une leçon de français. Cette dernière indiquait très justement que les voyelles étaient des lettres que l'on pouvait chanter. PT initiatrice) → mésogénèse. Pause chronogénéétique.	Mimomélopie sur chanson connue : Une élève qui connaissait vraisemblablement la chanson a continué à effectuer de la mimomélopie seule. topos mimétique.	Lors de la chanson « Une cabane dans mon jardin » un élève initie un mouvement rythmique en frappant le rythme avec ses pieds. topos initiateur. Plusieurs de ses camarades l'imitent (topos mimétique). Cette initiation a lieu lors de la transition entre un accompagnement arpégé à la guitare puis gratté.	Lors de l'exécution de deux chansons du répertoire, un élève initie à deux reprises un mouvement de rythme pouvant s'apparenter au chef d'orchestre. Quatre de ses camarades se placent en position topogénéétique mimétique et l'imitent.

Pour la séance 7, l'objectif principal concernant la réalisation de performances rythmiques. Les éléments survenus sont recensés dans le tableau suivant :

Tableau 19 : Résumé des événements significatifs de la séance 7

	Vidéo 1	Vidéo 1	Vidéo 1
Minutage	00 : 07 : 55 - 00 : 09 : 14	00 : 13 : 48 - 00 : 14 : 21	00 : 15 : 00 - 00 : 18 : 01
Description	L'enseignante profite de sa position topogénétiq ue surplombante pour effectuer une pause chronogénétiq ue permettant de cibler les enfants ayant des difficultés en décomposant le groupe classe en trois groupes.	Une élève effectue des mouvements rythmiques spontanés sur « Une cabane dans mon jardin » comme dans la précédente vidéo. L'enseignante laisse faire. Topos initiateur de l'élève. Mésogénèse.	L'enseignante, après avoir remarqué ces mouvements rythmiques spontanés depuis deux semaines, estime qu'il est temps pour les élèves de tenter de battre la pulsation en chantant. Pour ce faire, elle invente un exercice qu'elle va décomposer en 3 phases : tout d'abord un groupe d'élèves frappe le rythme puis l'autre chante, ensuite elle échange les groupes. Lors de l'échange, elle s'aperçoit que les enfants qui chantent et qui ne sont pas supposés frapper le rythme, le frappent tout de même. Elle estime alors que la classe est prête pour passer à l'exercice suivant : frapper le rythme en étant accompagnés par la guitare et en chantant. Et là, une élève se distingue des autres en effectuant des modulations : frapper les doubles, frapper les syllabes au refrain, revenir au rythme de départ, alterner frapper sur le banc et dans les mains. Elle passe d'une modalité à une autre sans problème en restant dans le rythme à chaque moment. PT : initiatrice [mimétique] de l'élève + Position topogénétiq ue surplombante + initiatrice de l'enseignante.

Pour terminer, voici l'élément retenu pour la séance 10 dont l'objectif principal visait à développer la capacité de transfert des élèves.

Tableau 20 : Résumé de l'élément significatif de la séance 10

	Vidéo 1
Minutage	00 : 15 : 30 - 00 : 17 : 18
Description	L'enseignante profite de sa position topogénétiq ue surplombante pour effectuer une pause chronogénétiq ue permettant aux élèves de conscientiser l'acte du frapper syllabé et de créer un lien avec le français. Une élève prend alors la parole pour s'expliquer. PT : initiatrice et mésogénèse.

2.3.2.2. Présentation des niveaux d'analyse

Pour terminer, voici un tableau illustrant les différents niveaux d'analyse des extraits sélectionnés :

Tableau 21 : Présentation des niveaux d'analyse

Niveaux	Contenu
0	Captage vidéo + résumé des événements significatifs de la séance
1	Transcription
2	Interprétation
3	Mise en lien avec les tests de conscience phonologique

3. ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

3.1. Jeanne et la mimomélodie spontanée

J'ai décidé de sélectionner cet extrait parmi les cinq événements significatifs de la séance une, à savoir, en regard de la place qu'elle occupe pour traiter les situations d'apprentissage, car il me paraît particulièrement intéressant du point de vue topogénétique. Nous pouvons également constater que je l'avais aussi relevé dans mon journal de bord, le jour-même de la leçon. L'intervention de cette élève avait donc déjà suscité en moi un grand questionnement et une forte curiosité. Cet extrait correspond au moment de l'apprentissage de quatre mesures mélodiques présentes dans la chanson « Une cabane dans mon jardin » plus au moins similaires, mais comportant certaines variantes (la mesure une et trois sont semblables). Les élèves ne parviennent pas à chanter ces quatre mesures correctement, car ils les mélangent, vu leurs similitudes. En effet, rythmiquement, ces quatre mesures sont identiques : ti-ti-ri-ti-ti-ti-ti-ti. C'est au niveau de la mélodie que de légères nuances sont présentes. Aux mesures une et trois, la mélodie est ascendante : fa,fa,sol,la,ré,si,ré,si,la. Tandis qu'à la mesure deux elle est descendante : fa,fa,sol,la,fa,ré,fa,fa,mi. A la mesure quatre, la mélodie est également descendante : fa,fa,sol,la,ré,ré,do,ré. L'enseignante prend les choses en main pour pallier cet obstacle.

The image shows a musical score for the refrain of the song 'Une cabane dans mon jardin'. It consists of two staves of music in G major (one sharp). The first staff is labeled 'Refrain' and contains the notes RE, SOL, LA7, RE, SOL, LA7. The lyrics under the first staff are 'Al-lons cher-cher de la fi-cel-le, de lour-des pierres et du feuil-la-ge,'. The second staff contains the notes RE, SOL, LA7, si, mi7, LA7, RE. The lyrics under the second staff are 'de l'her-be ten-dre des al-pa-ges et des ai-guil-les de sa-pin.'

Figure 3 : Extrait de «Une cabane dans mon jardin», refrain

Analysons à présent cette situation en regard de la grille d'analyse :

Tableau 22 : Grille : Jeanne et la mimomélogie spontanée

			Descripteur 1 Chronogénèse	Descripteur 2 Topogénèse	Descripteur 3 Mésogénèse	Types
Outils	Catégories d'indicateurs	Indicateurs	(pause, accélération, décélération)	(surplombante, initiatrice, mimétique)	(significations communes)	
Langagiers Physiques Matériaux Picturaux Scripturaux	Productions verbales	Questions	Élève(s) / enseignant	Élève(s) / enseignant	Élève(s) / enseignant	
		Remarques	Élève(s) / enseignant	Élève(s) / enseignant	Élève(s) / enseignant	
		Consignes / relances	Enseignant	Enseignant	Enseignant	
		Production chantée	Élève(s) / enseignant	Élève(s) / enseignant	Élève(s) / enseignant	
Physiques Matériaux Picturaux Scripturaux	Actes	Gestes d'indication visuelle	Élève(s) / enseignant	Élève(s) / enseignant	Élève(s) / enseignant	
		Mouvements mélodiques / rythmiques divers	Élève(s) / enseignant	Élève(s) / enseignant	Élève(s) / enseignant	

- Outils : il s'agit d'un outil physique (mains)
- Catégories d'indicateurs : acte
- Indicateurs : mouvements mélodiques (mimomélogie)
- Descripteurs : topogénèse de l'élève, mésogénèse créée par l'élève. Pause chronogénétique instaurée par l'enseignante.

Lors de cet extrait correspondant à l'apprentissage de quatre mesures mélodiques, une élève effectuait spontanément de la mimomélogie pendant la répétition de la première mesure par le groupe. Les apprentissages visés lors de cette leçon consistaient principalement en de l'imitation et de la répétition de motifs mélodiques, plus précisément, sous forme de solmisation et de mimomélogie. Nous pouvons donc constater que l'événement significatif correspond tout à fait aux objets travaillés durant la leçon. Si nous voulons catégoriser cet événement significatif, il faut s'attarder tout d'abord sur le descripteur 2 qui correspond à la topogénèse ; je vais utiliser la terminologie proposée par Riat (2017) pour parler des positions topogénétiques : le descripteur 2 illustre le fait que l'élève appelée Jeanne a pris une nouvelle place dans le groupe en devenant l'initiatrice (PT initiatrice) d'une forme de soutien à l'apprentissage, de par son exécution spontanée de mimomélogie. Effectivement, *topos*, du grec, signifie « lieu, endroit ». Dans son article de 2010, Cross développe cette notion : « Cette répartition est le fruit d'une négociation qui précise les tâches dévolues à l'élève et celles dévolues à l'enseignant. L'ensemble de ces tâches définit la position (le *topos*) de chacun par rapport au savoir » (p.45). La position de Jeanne par rapport à l'objet enseigné est unique durant cette séquence. Effectivement, cette dernière a repris un objet de savoir antérieur (mimomélogie) et l'a lié avec un nouvel objet de savoir (chant de la première mesure). Jeanne a donc initié l'acte de redéfinition de la tâche demandée par l'enseignante en reprenant un objet de savoir antérieur, la mimomélogie, qu'elle a su transférer adéquatement. Le *topos* de l'enseignante peut également être intéressant dans cette situation.

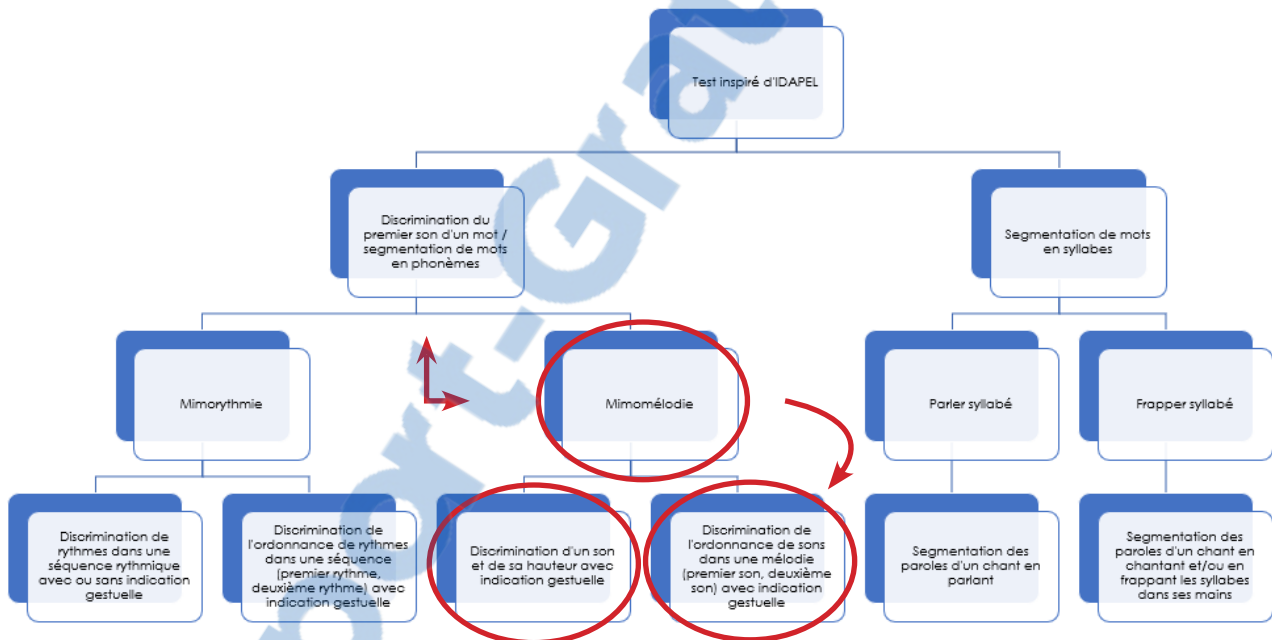
Sur les vidéos, nous pouvons constater que l'enseignante effectue un léger mouvement du poignet correspondant à la segmentation des notes, donc une segmentation rythmique et non mélodique avec indication de hauteur. Afin d'aider le lecteur à comprendre ce geste, je quitte ma position de chercheur distancié pour reprendre ma position d'enseignante ayant mené la séquence. Ceci me permet d'indiquer que ce geste constitue un geste réflexe, certainement réalisé dans le but de soutenir le chant de la mélodie. Nous pourrions donc parler de PT mimétique sur mes propres actions.

En ce qui concerne Jeanne, il n'est pas impossible que cette dernière ait aperçu ces légers mouvements et que ces derniers l'aient induite à effectuer de la mimomélodie. Il est cependant très important de ne pas mélanger les gestes que j'ai effectués avec la mimomélodie, car ces derniers n'ont pas le même but, comme expliqué précédemment. Le descripteur deux correspond quant à lui à la mésogenèse. Par son action, Jeanne a créé un contexte cognitif commun permettant aux élèves de s'appropriier ces passages mélodiques compliqués, compte tenu de leurs similarités rythmiques et des nuances mélodiques présentes. Brousseau (1998) cité par Cross (2010) nous donne l'indication suivante : « le milieu devrait être, autant que possible, antagoniste, c'est-à-dire que l'élève, pour résoudre un problème (au sens large) agit sur le milieu et reçoit des rétroactions qui lui permettent de trouver la solution au problème » (p.45). En l'occurrence, Jeanne a agi sur le milieu pour pallier une difficulté mélodique en effectuant un accompagnement gestuel. Elle a donc trouvé une solution au problème auquel toute la classe ainsi que l'enseignante étaient confrontées. L'enseignante, justement, a profité de ce phénomène pour créer une décélération afin de faire profiter les élèves de cette « nouvelle solution » trouvée. Cela correspond donc au descripteur numéro trois, la chronogénèse. Il s'agira d'une décélération permettant au groupe de profiter de la suggestion pertinente de Jeanne. L'enseignante a profité de sa PT surplombante pour gérer ce temps didactique.

3.1.1. Mise en lien avec les tests de conscience phonologique

Intéressons-nous à présent à la nature du geste de Jeanne. Cette dernière effectue de la mimomé-
 lodie, qui se définit comme un facilitateur de l'appropriation mélodique (Joliat, 2018). Or, la situation
 posant problème au groupe classe était bien de la répétition mélodique. Nous pouvons donc en dé-
 duire que Jeanne a intégré cet outil et a saisi son utilité sans que l'enseignante ne l'ait explicitement
 dit. La mimomé-
 lodie fait donc certainement sens pour elle. Nous pouvons nous poser à présent
 la question suivante : au-delà du fait que la mimomé-
 lodie fasse certainement sens pour Jeanne,
 pourquoi est-ce elle, précisément, qui occupe ce nouveau topos en devenant l'instigatrice de ce
 mouvement « solution », et non pas un-e autre élève ? Pour tenter de répondre à cette question,
 plongeons-nous dans notre schéma méthodologique :

Tableau 23 : Schéma illustrant les liens entre les exercices abordés en musique et les tests de
 conscience phonologique avec indications



En étudiant ce schéma, nous pouvons constater que l'exercice « mimomélodie » est en lien avec la capacité de discrimination du premier son d'un mot ainsi que de la segmentation de mots en phonèmes. Il serait à présent justifiable d'effectuer des recherches sur les résultats obtenus par Jeanne lors des tests de conscience phonologique et de les mettre éventuellement en corrélation avec le phénomène observé. Effectivement, lors du prétest effectué environ cinq jours avant la première séance, Jeanne avait démontré de très bonnes capacités pour la discrimination du premier son d'un mot, ainsi que de la décomposition des mots en phonèmes. Sur 15 élèves interrogés, Jeanne arrive troisième au test 1 (discrimination du premier son) avec un score de 39 points et première au test 2 (segmentation des mots en phonèmes) avec un score de 14 points. Pour Jeanne, les mouvements de la mimomélodie s'effectuent spontanément et naturellement comme nous pouvons le constater sur la vidéo. Cette facilité peut donc en partie s'expliquer par ses très bonnes capacités en conscience phonémique. Lors du post-test, Jeanne a tout de même obtenu un résultat de 15 points supérieurs au test 1 et de sept points supérieurs au test 2. Cela montre une progression en conscience phonémique. Cette progression ne se limite pas au cas de Jeanne, mais nous en reparlons par la suite dans mon analyse. Nous pourrions donc poser l'hypothèse suivante, en regard du processus déductif d'analyse : si Jeanne a changé de topos en devenant l'instigatrice (PT initiatrice) de la solution « mimomélodie » face au problème mélodique, c'est parce que sa conscience phonémique est développée et donc que la mimomélodie constitue un soutien naturel pour elle puisqu'elle parvient à discriminer la hauteur des sons sans difficulté.

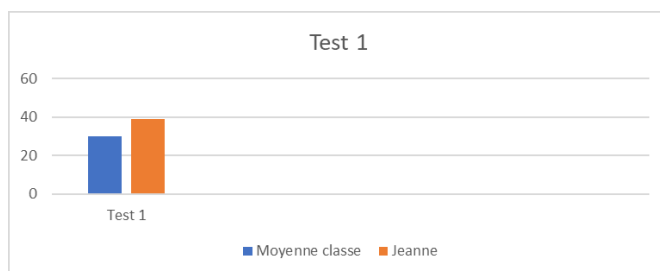


Figure 4 : Résultats prétest 1 de conscience phonologique de Jeanne

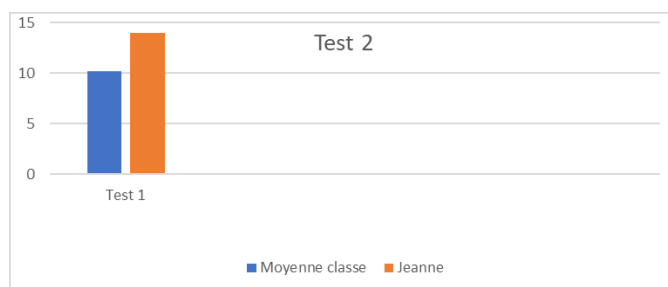


Figure 5 : Résultats prétest 2 de conscience phonologique de Jeanne

Ci-dessous, un extrait de transcription reprenant la situation précédemment analysée :

Tableau 24 : Extrait de transcription : « Jeanne et la mimomélie spontanée »

Transcription	PT	Chronogénèse
E : Ecoutez ! (L'enseignante chante la première mesure sur l'onomatopée « la » accompagnée de sa guitare, avec un très léger mouvement du poignet correspondant à la segmentation des notes)		
E : A vous !		
G : (répète la première mesure, accompagné de la guitare)		
E : (observe une difficulté ; reprend la première mesure sur l'onomatopée « la » sans accompagnement)		
G : (répète le passage mélodique avec difficulté) Jeanne : (répète le passage mélodique avec soutien de la mimomélie)	Initiatrice	
E : (s'aperçoit de l'exécution de Jeanne et exécute également de la mimomélie) Vous avez vu ce qu'elle a fait, Jeanne ?	Surplombante	Décélération (pause)
E1 : Non.		
E : Ça c'est une super idée. Elle s'est aidée de sa main pour savoir la hauteur. On fait comme elle ? On y va ? 3-4 ...	Surplombante et/ou mimétique	
G : (répète le premier passage mélodique en effectuant de la mimomélie)		
E : C'était bien ! On continue ?		
.....		

3.2. Anne, Pierre et leur signification pour la mimomélie

Cet extrait se montre particulièrement intéressant en ce qui concerne l'aspect mésogénétique des interactions enseignant-élèves. Il correspond au moment de l'exercice de la mimomélie. L'enseignante remarque que pour certains élèves, l'indication gestuelle ne correspond pas à la réelle hauteur des sons chantés et même, que certains élèves n'effectuent pas du tout l'exercice, cet élément a également été noté dans le journal de bord pour la leçon du 05.09. L'enseignante tente donc, par des questions tout d'abord, à cerner si les élèves ont compris son principe. La main monte quand les sons deviennent aigus et elle descend lorsqu'ils deviennent graves. La main faible fait office de support à la note initiale : le do. Après avoir posé la question, la réponse d'une élève se démarque des autres. L'enseignante acquiesce et trouve un support visuel permettant de faire office de repère pour la mimomélie, une règle du tableau.

Je vais à présent analyser l'élément significatif de cet extrait en regard de ma grille d'analyse présentée précédemment :

Tableau 25 : Grille : Anne, Pierre et leur signification pour la mimomélie

Outils	Catégories d'indicateurs	Indicateurs	Descripteur 1	Descripteur 2	Descripteur 3	Types
			Chronogénèse	Topogénèse	Mésogénèse	
Langagiers Physiques Matériaux Picturaux Scripturaux	Productions verbales	Questions	(pause, accélération, décélération)	(surplombante, initiatrice, mimétique)	(significations communes)	
		Remarques	Élève(s) enseignant	Élève(s) / enseignant	Élève(s) / enseignant	
		Consignes / relances	Enseignant	Enseignant	Enseignant	
		Production chantée	Élève(s) / enseignant	Élève(s) / enseignant	Élève(s) / enseignant	
Physiques Matériaux Picturaux Scripturaux	Actes	Gestes d'indication visuelle	Élève(s) / enseignant	Élève(s) / enseignant	Élève(s) / enseignant	
		Mouvements mélodiques / rythmiques divers	Élève(s) / enseignant	Élève(s) / enseignant	Élève(s) / enseignant	

- Outils : Il s'agit d'outils matériels (règle) et langagiers.
- Catégories d'indicateurs : Productions verbales.
- Indicateurs : Questions, consignes et relances.
- Descripteurs : Topogénèse de l'élève et de l'enseignante, mésogénèse créée par l'enseignante. Pause chronogénétique instaurée par l'enseignante.

Pendant cet extrait, l'enseignante désire s'assurer que les élèves ont compris le principe de la mimomélopie. En effet, cette dernière avait pu constater que cette notion n'était pas claire pour tout le monde : certains élèves n'indiquent pas les bonnes hauteurs et d'autres encore ne font pas l'exercice. Jeanne, principale actrice de l'extrait précédent, semblait avoir compris son utilité. Mais ce n'était pas le cas de tous. Or, cet élément faisait partie des objectifs de la leçon. À savoir, être capable de répéter un motif mélodique court en s'appuyant sur la mimomélopie. L'enseignante avait anticipé les difficultés probables et avait placé avant la leçon une règle au tableau afin de donner un support visuel aux enfants.

Le principal descripteur de cet extrait est le numéro 3. En effet, le but des questions, relances et consignes de l'enseignante était de construire une signification commune pour l'outil « mimomélopie ». Ligozat et Leutenegger (à paraître), expliquent le rôle de l'enseignant ainsi :

En effet, si la référence est constituée des significations construites de manière « conjointe » par le professeur et les élèves, il s'avère qu'elle est in fine contrôlée par l'enseignant, au moyen de techniques topogénétiques et chronogénétiques qui procèdent à l'institution des significations constitutives de cette référence. (p.205)

Effectivement, chaque enfant construit ses propres significations. Le but pour l'enseignant est de réussir à les faire correspondre avec l'objet de savoir. Dans cet extrait, l'enseignante constate que plusieurs élèves ne réalisent pas l'activité et que d'autres la font, mais de manière incorrecte en exagérant les mouvements par exemple. L'idée de canalisation et d'étayage est clairement présente. Effectivement, certains élèves, ceux exagérant les mouvements jusqu'à ce que ceux-ci ne correspondent plus du tout à la hauteur de la note, ont besoin de canaliser leur construction afin que celle-ci soit plus précise et corresponde à l'objet de savoir « chanter à la bonne hauteur ». Quant aux élèves ne réalisant pas l'exercice, ils ont besoin d'étayage, c'est-à-dire d'un apport supplémentaire extérieur qui leur permettrait de se construire leur propre signification de l'objet « mimomélopie ». C'est pour cette raison que l'enseignante décide d'apporter l'outil matériel « règle », afin de structurer leur construction de la signification de l'objet de savoir « chanter à la bonne hauteur avec la mimomélopie ».

Avant de s'intéresser plus particulièrement à l'outil « règle », attardons-nous sur les événements antérieurs : les productions verbales de l'enseignante. Du point de vue chronogénétique, l'enseignante effectue une pause pour revenir sur les éléments observés et explicités précédemment. Elle profite de sa position topogénétique surplombante pour ce faire. Cette dernière va alors utiliser l'outil langagier, plus précisément des questions et des relances, pour cerner de manière plus précise le problème et tenter de trouver « un outil médiateur » qui lierait les significations du groupe. Dans leur article, Ligozat et Leutenegger (à paraître) déclarent la chose suivante : « La construction de significations est donc bien l'affaire de l'élève, mais il revient à l'enseignant de désigner « les bons objets du milieu » et comment les utiliser » (p.204). C'est exactement ce que l'enseignante fait en proposant l'outil « règle » aux élèves. Cet outil est issu du milieu, et contribue à l'analyse

mésogénétique. Effectivement, initialement, la règle du tableau ne s'utilise pas en particulier pour la musique. Mais l'enseignante l'a transformée et a détournée son utilité principale pour lui en construire une nouvelle, il s'agit là d'une référence : un support visuel aidant à la réalisation de la mimomélogie. Le but est que les élèves s'aident de la règle pour construire de nouvelles significations : « c'est dans la continuité de l'action qu'il est possible d'identifier si ces désignations font références (ou non) pour les élèves, c'est-à-dire s'ils se servent de ces désignations pour établir de nouvelles significations » (Ligozat et Leutenegger, à paraître, p.204-205). Les semaines suivant cette leçon, l'enseignante a volontairement laissé la règle au tableau lors des interventions en musique. Pendant la séance 3, lors de la réalisation de mimomélogie en musique, les élèves ont relevé la présence de la règle au tableau et la plupart d'entre eux se souvenaient de son utilité en indiquant « c'est pour savoir la hauteur ». Nous pouvons donc en déduire que pour une partie des élèves, cet objet a joué le rôle de médiateur pour permettre de construire la signification commune de l'objet de savoir « chanter à la bonne hauteur grâce à la mimomélogie ».

Revenons à présent sur les descripteurs du tableau d'analyse. Jusqu'à présent, mon analyse était orientée principalement du côté de l'enseignante et expliquait ce que cette dernière a mis en place pour aider les élèves, nous pourrions le nommer le « *quoi* ». Intéressons-nous à *comment* l'enseignante s'y est prise pour gérer la difficulté. Elle a pu constater deux choses durant cet extrait. Premièrement, que deux élèves ne réalisaient pas l'exercice. L'enseignante s'en est aperçue et a insisté du regard auprès de l'un d'eux. Elle avait déjà pu noter à plusieurs reprises que lorsque le groupe effectuait de la mimomélogie, la participation de Pierre était très faible. C'est pour cette raison qu'elle insiste auprès de lui. Nous pouvons nous poser la question suivante : est-ce que l'inactivité des élèves durant les exercices de mimomélogie résulte uniquement d'un désintérêt ? Ou se cache-t-il quelque chose de plus complexe, de l'ordre de la signification ? L'enseignante, de par son action, montre clairement que selon elle, la deuxième hypothèse est la plus plausible. Nous reviendrons sur ce fait dans le niveau trois de mon analyse.

Le deuxième fait marquant de cet extrait est la réponse d'une élève en particulier à la question de l'enseignante concernant la hauteur des sons. Effectivement, Anne, à ce moment-là, donne une indication pertinente en mettant le terme « aigu » en avant dans sa réponse. L'enseignante, utilise alors sa PT surplombante pour créer une pause chronogénétique et faire profiter les autres élèves de cette information. La PT de cette élève était donc initiatrice. Cette élève montre qu'elle a saisi le fonctionnement et l'utilité de la mimomélogie. Nous pouvons nous poser à présent la question suivante : pourquoi cette élève est-elle la seule (sur une classe composée de 16 élèves) qui a endossé la position topogénétique initiatrice pour donner la réponse à ma question, alors que le reste des élèves s'est contenté de chanter des notes aiguës en guise de réponse ?

3.2.1. Mise en lien avec les tests de conscience phonologique

Reprenons le cas de Pierre. Dans l'extrait, Pierre se montre désintéressé face à la mimomélopie. Après les remarques de l'enseignante, il se décide à effectuer l'exercice pendant quelques courtes secondes. En les analysant, nous nous rendons compte que les gestes de ce dernier sont approximatifs et peu sûrs. Dans l'analyse de la séance 1, nous avons mis en lien la capacité à discriminer la hauteur des sons avec la capacité à déterminer le premier son d'un mot ainsi que la capacité à segmenter les mots en phonèmes grâce à Jeanne qui, quant à elle, se montre plus à l'aise. En observant les résultats de Pierre aux tests de conscience phonologique, nous pouvons formuler une hypothèse. En effet, cet élève a obtenu les scores les plus bas aux tests 1 et 2 avec respectivement 6 et 4 points. Pierre présente donc de grandes difficultés en matière de conscience phonologique. Cela n'est pas étonnant puisque cet élève souffrait de mutisme sélectif jusqu'à l'année dernière. Sa conscience phonologique n'a donc pas pu se développer correctement. Pour pallier ces difficultés, Pierre suit des consultations logopédiques plusieurs fois par semaine.

L'hypothèse que nous pouvons formuler est donc la suivante : si Pierre participe peu et approximativement aux exercices de mimomélopie, c'est que sa conscience phonologique est peu développée et donc qu'il rencontre des difficultés à discriminer la hauteur des sons ; il ne parvient pas à se construire une signification claire de l'objet de savoir « chanter à la bonne hauteur grâce à la mimomélopie ». Cependant, l'élément le plus frappant n'est pas cette corrélation entre L1 et musique, c'est bien la progression de Pierre en conscience phonologique qui est époustouflante. En effet, au fil des leçons de musique, l'enseignante veillait particulièrement à ce que Pierre participe activement aux leçons. Pierre a donc progressé au niveau des habiletés musicales, mais pas seulement. En effet, cet élève a plus que triplé son résultat au test 1 en obtenant un score de 20 points. Pour le test 2, il a augmenté son score d'un point. D'un point de vue global, Pierre est passé d'un score total de 22 points au prétest à 49 points au post-test.

Penchons-nous à présent sur le cas de Anne. Cette dernière a su répondre à ma question et a été la seule à le faire de manière verbale. Ses camarades l'ont fait en produisant des notes aiguës. Pourquoi a-t-elle assumé cette position topogénétique seule ? Nous pourrions trouver une part de réponse dans la formulation de la question par l'enseignante qui a employé le verbe « sonner ». La formulation de la question peut induire une production chantée en guise de réponse de la part des élèves. Mais comment se fait-il que l'un d'entre eux ait pu mettre des mots là-dessus ? Anne a obtenu 43 points au test 1. Elle est donc arrivée deuxième sur les 15 élèves interrogés. De manière globale, Anne obtient le troisième meilleur score total au prétest avec 71 points. Nous pouvons donc en déduire que pour Anne, la discrimination de la hauteur des sons est aisée. Tous ces éléments nous amènent à poser l'hypothèse suivante : si Anne a su répondre verbalement à la question de l'enseignante, c'est car sa conscience phonologique est développée et que par conséquent, cette dernière discrimine sans difficulté la hauteur des sons et peut donc se construire une signification de l'objet de savoir « chanter à la bonne hauteur grâce à la mimomélopie » correcte.

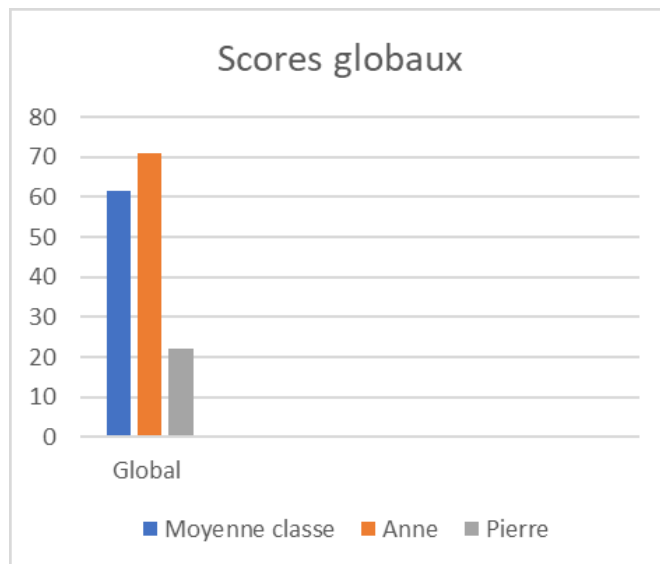


Figure 6 : Scores globaux d'Anne et Pierre

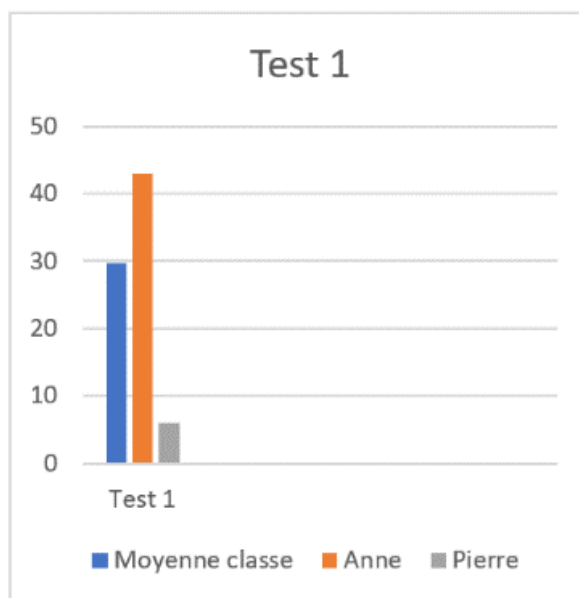


Figure 7 : Résultats prétest 1 d'Anne et Pierre

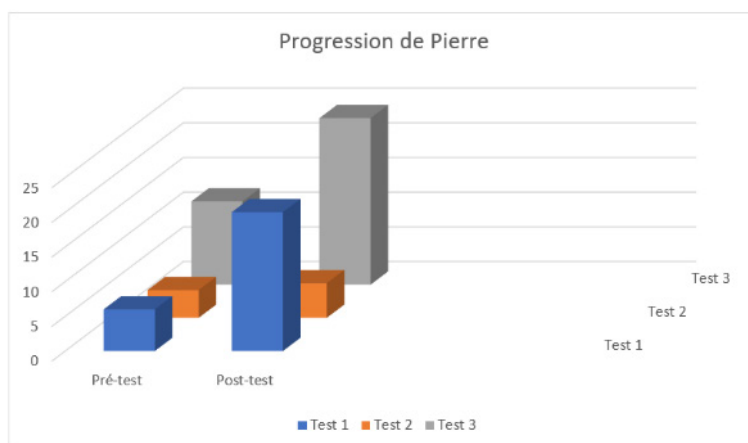


Figure 8 : Progression générale de Pierre

Ci-dessous, un extrait de transcription reprenant la situation précédemment analysée :

Tableau 26 : Extrait de transcription « Anne, Pierre et leur signification pour la mimomélogie »

Transcription	PT	Chronogénèse	Mésogénèse
E : (s'aperçoit que deux élèves à sa gauche ne font pas les gestes. Elle insiste du regard auprès de l'un deux en particulier nommé Pierre) Faites bien les gestes !	Surplombante		
E : (s'aperçoit que les gestes de la plupart des élèves ne correspondent pas à la hauteur des sons)	Surplombante	Décélération + pause	
E : Est-ce que quand je fais, regardez bien mes mains ! Arthur ? Quand je fais : (effectue de la mimomélogie sur « do,ré,mi,fa,so) Est-ce que ma main doit être tout en haut ? (monte sa main en hauteur) C'est quoi comme note, c'est quoi les sons qui sont tout en haut ? Comment ils sonnent ?	Surplombant		
...			
Anne : Ils sont aigus !		PT : initiatrice	
...
E : Du coup, si vous ne savez pas trop où vous devez mettre votre main, vous pouvez regarder ici je vous ai mis la règle.		PT : initiatrice	Outil : règle

3.3. Françoise, Alphonse et leurs différentes références

Un nouvel aspect didactique se dessine dans cet extrait : les dominances visuelles et auditives. En effet, pendant la répétition de rythmes, l'enseignante anticipe une difficulté rythmique liée à des similarités phonologiques entre un rythme préalablement appris « ti.ti. » (deux croches) et un nouveau rythme : quatre doubles croches : ti-ri-ti-ri. Cette dernière veille donc à ce que les élèves aient bien acquis le premier rythme pour pouvoir passer à l'apprentissage du deuxième et procède par étapes successives. Puis elle présente le nouveau rythme aux élèves en le chantant et en le mimorythmant (sans dire qu'il est nouveau). L'enseignante passe à la lecture au tableau puis se stoppe pour demander aux élèves quel est le nouveau rythme. A ce moment-là, un enfant se lève pour montrer le rythme au tableau et une autre chante le rythme ti-ri-ti-ri...

Je vais à présent analyser l'élément significatif de cet extrait en regard de ma grille d'analyse présentée précédemment :

Tableau 27 : Grille : Françoise, Alphonse et leurs différentes références

			Descripteur 1 Chronogénèse	Descripteur 2 Topogénèse	Descripteur 3 Mésogénèse	Types
Outils	Catégories d'indicateurs	Indicateurs	pause, accélération, décélération)	(surplombante, initiatrice, mimétique)	(significations communes)	
Langagiers Physiques Matériaux Picturaux Scripturaux	Productions verbales	Questions	Élève(s) / enseignant	Élève(s) / enseignant	Élève(s) / enseignant	
		Remarques	Élève(s) / enseignant	Élève(s) / enseignant	Élève(s) / enseignant	
		Consignes / relances	Enseignant	Enseignant	Enseignant	
		Production chantée	Élève(s) / enseignant	Élève(s) / enseignant	Élève(s) / enseignant	
Physiques Matériaux Picturaux Scripturaux	Actes	Gestes d'indication visuelle	Élève(s) / enseignant	Élève(s) / enseignant	Élève(s) / enseignant	
		Mouvements mélodiques / rythmiques divers	Élève(s) / enseignant	Élève(s) / enseignant	Élève(s) / enseignant	

- Outils : Il s'agit d'outils langagiers et physiques.
- Catégories d'indicateurs : productions verbales et actes.
- Indicateurs : gestes d'indication visuelle et production chantée.
- Descripteurs : topogénèse des élèves, mésogénèse créée par l'enseignante. Pause chronogénétique instaurée par l'enseignante.

Dans cet extrait, la position de l'enseignante, que nous analysons en tant que topogénétique surplombante, lui permet de réaliser des séquences chronogénétiques systématiques afin de faciliter l'apprentissage d'un nouveau rythme. Effectivement, les similarités phonologiques entre le rythme ti-ti (deux croches) et ti-ri-ti-ri (quatre doubles) sont grandes. L'enseignante a donc voulu veiller à ce que le premier rythme soit parfaitement maîtrisé avant de découvrir le nouveau.

En ce qui concerne cette découverte, l'enseignante a justement voulu que les observations soient effectuées par les enfants ; c'est-à-dire que cette dernière ne souhaitait pas leur donner la réponse, mais bien qu'ils la découvrent par eux-mêmes. Pour ce faire, après la réalisation de plusieurs séquences rythmiques en mimorythmie incluant le nouveau rythme (ti-ri-ti-ri) l'enseignante demande aux élèves d'identifier le nouveau rythme. Et là, deux choses intéressantes se passent : un élève, appelé Alphonse, va se positionner topogénétiquement en indiquant la réponse par un acte, plus précisément un geste d'indication visuelle. Ce dernier montre le rythme correct inscrit au tableau. Au même moment, une petite fille appelée Françoise va également donner la réponse, donc se positionner topogénétiquement, mais sous forme de production chantée en effectuant verbalement la production rythmique « ti-ri-ti-ri ». Il est intéressant de constater que les apprentissages visés lors de cette leçon comportaient la reconnaissance de valeurs rythmiques simples. L'enseignante a volontairement laissé la possibilité d'effectuer une reconnaissance orale (mimorythmie) et / ou visuelle (mesures rythmiques écrites au tableau).

Ces deux élèves ont tous deux indiqué la bonne réponse, mais pas sous la même forme. Pour tenter de comprendre cela, intéressons-nous à l'article de Ligozat et Leutenegger (à paraître). Comme nous l'avons vu, ces auteurs mettent le rôle de l'enseignant au centre de la construction des significations des élèves. Son rôle est de parvenir à faire construire une signification qui correspond à ses attentes. Dans ce cas précis, la signification est correcte dans les deux cas, mais la référence est différente. En effet, chaque élève possède des références qu'il peut ensuite transposer dans diverses situations. Dans cet extrait, les références sont d'une part une trace scripturale du rythme au tableau et d'autre part le souvenir d'un rythme chanté. La question que nous pouvons nous poser est la suivante : pourquoi ces élèves ne se sont pas construits la même référence pour donner du sens au rythme quatre doubles croches ?

Plusieurs hypothèses sont probables. La première est que les actes de l'enseignante aient induit une des deux réponses. En effet, l'enseignante utilise l'outil tableau lorsqu'elle pose la question. La seconde hypothèse et la plus intéressante sont les styles d'apprentissage. Effectivement, en partant de cette observation, nous pourrions déduire que Alphonse serait un élève plutôt visuel et Françoise une élève plutôt auditive. Mais qu'est-ce que cette information pourrait apporter à la réflexion sur la construction de référence ? Dans l'article de Chartier (2003), l'auteur nous parle de l'importance de faire varier les modalités didactiques afin que chaque apprenant y trouve son compte : « Il est sans doute raisonnable, dans les premiers temps d'un apprentissage, de faire en sorte que le contenu à assimiler soit présenté à l'apprenant sous la forme qui lui convient le mieux, c'est-à-dire celle qui est congruente avec son style » (p.25). Un moyen d'y parvenir est de varier les supports. Dans ce cas précis, l'enseignante a fait le choix de faire découvrir ce rythme d'abord oralement. Ceci est lié au fait que l'étude menée se penche avant tout sur des composantes orales (de la musique et de la conscience phonologique). Cependant, cette dernière a tout de même fourni un support visuel permettant aux élèves ayant besoin de visualiser les choses d'y trouver leur compte.

La théorie sur les styles d'apprentissage permet d'adapter son enseignement, mais pas seulement. En effet, celle-ci permet également de comprendre comment les performances des élèves se sont établies : « C'est-à-dire que ce qui peut expliquer leur réussite ou leur échec n'est pas seulement une question de niveau d'efficacité, mais aussi les façons différentes dont ils perçoivent, stockent, traitent et restituent l'information, la façon dont ils construisent leur base de connaissance » (p.9). La question que nous pouvons nous poser dans ce cas précis est : quelle est la manière la plus efficace (d'un point de vue du développement de la conscience phonologique) de stocker une information rythmique, la manière d'Alphonse ou de Françoise ?

3.3.1. Mise en lien avec les tests de conscience phonologique

Si nous nous intéressons aux tests de consciences phonologiques de ces deux élèves, nous constatons rapidement que l'apprenante démontrant une dominance auditive obtient le meilleur score. Effectivement, celle-ci se situe 9 points au-dessus de la moyenne en obtenant un score de 69 points au prétest. Alphonse obtient quant à lui un score de 52 points. Au post-test, Françoise obtient le meilleur score absolu de 103 points. Quant à Alphonse, il obtient un score de 18 points supérieur au prétest, c'est-à-dire 69 points. Ces observations nous permettent de poser l'hypothèse suivante : l'acquisition de références auditives (mimorythmie) permettant de construire une signification des rythmes se montre davantage bénéfique au développement de la conscience phonologique orale. Cette hypothèse confirmerait donc le postulat de l'enseignante qui a décidé de mettre l'accent sur l'oralité lors de ses cours de musique.

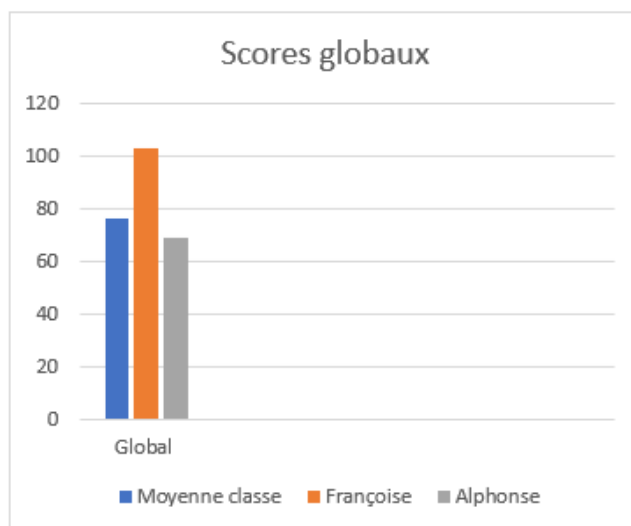


Figure 9 : Scores globaux du prétest pour Françoise et Alphonse

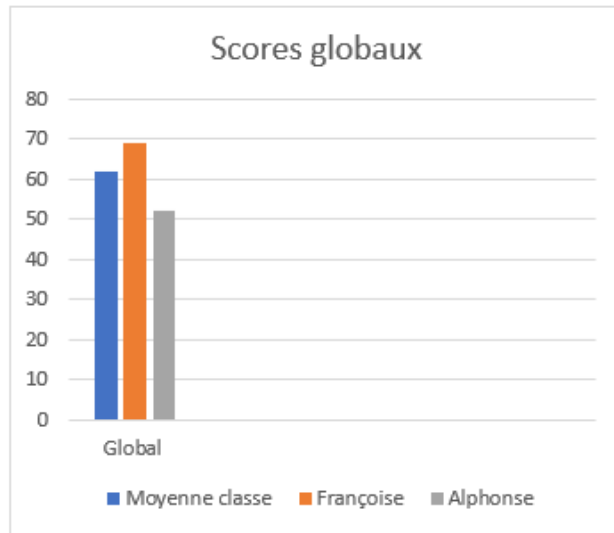


Figure 10 : Scores globaux du prétest pour Françoise et Alphonse

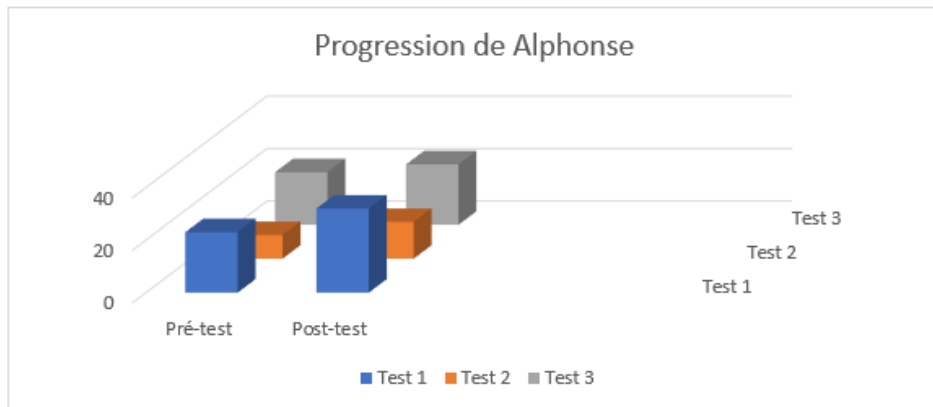


Figure 11 : Progression générale de Alphonse

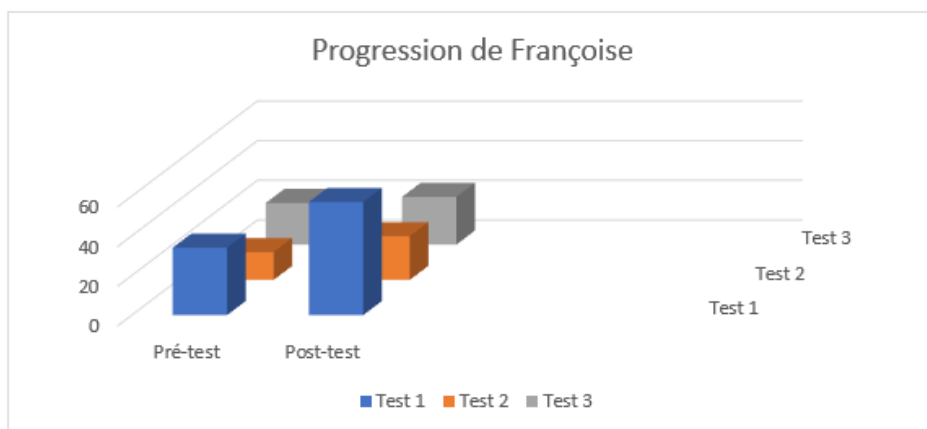


Figure 12 : Progression générale de Françoise

Ci-dessous, un tableau résumant l'élément significatif de la séance, en regard des descripteurs présentés précédemment.

Tableau 28 : Extrait de transcription Françoise, Alphonse et leurs différentes références

Transcription	PT	Chronogenèse	Mésogenèse
E : (effectue la première ligne au tableau en chantant et battant la mesure : sur ta-ti-ti-ti-ri-ti-ri-ta : noire deux croches quatre doubles noire)	Surplombante		
G : (effectue la première ligne au tableau en chantant : sur ta-ti-ti-ti-ri-ti-ri-ta : noire deux croches quatre doubles noire)	Mimétique		
E : E : Ecoutez bien ! (effectue la première ligne au tableau en chantant : sur ta-ti-ti-ti-ri-ti-ri-ta : noire deux croches quatre doubles noire (recommence 2X))	Surplombant	Reprise, pause pour exercer	
G : (Répète 2X)	Mimétique		
E : Il y en a un nouveau que l'on ne connaissait pas avant. C'est lequel ?	Initiatrice	Pause	
Alphonse : Eh bien c'est celui-là (montre le quatre doubles au tableau)	Initiatrice		Outil : scriptural (tableau)
E : Ouais. Françoise : Ti-ri-ti-ri !	Initiatrice		Outil : langagier (production chantée)
E : Exactement !	Surplombante		

3.4. Anne et sa pratique du frapper syllabé

Cet extrait est intéressant, car il permet de constater les effets du frapper syllabé sur l'appropriation rythmique des enfants. Lors de l'apprentissage de la chanson « Mille-pattes », les enfants rencontrent une difficulté aux mesures numéro 5-6. En effet, si nous comparons les mesures 1-2 et 5-6, nous nous rendons compte qu'elles sont plus au moins similaires : ta-ta-ta-ti-ti-ta-ta-ta puis ta-ta-ti-ri-ti-ri-ta-ta-ta. Les mesures 5-6 sont plus complexes rythmiquement puisque les notes ne tombent pas toutes sur le temps. L'enseignante a donc décidé de ne plus faire battre la mesure aux élèves, mais de leur faire effectuer du frapper syllabé. Une élève en particulier ne parvient pas à chanter ce passage rythmique correctement, cependant, ses gestes correspondent toujours à ce qu'elle chante, c'est-à-dire qu'elle décompose correctement les syllabes.

The image shows a musical score for the song 'Mille-pattes'. It consists of two staves of music. The first staff starts at measure 4 and ends at measure 7. The second staff starts at measure 8 and ends at measure 11. A large oval is drawn around the second staff, specifically encompassing measures 8, 9, and 10. Above the first staff, the chords A, D, A, D, A, and B7 are indicated. Above the second staff, the chords E, A, D, A, D, A, and E are indicated. The lyrics are written below the notes. The circled section contains the following lyrics: 'fants; les pre - miers pas d'un bé - bé Mill' - patt's, c'est tout un pro - blèm' et ça prend du / un, Quand on pen - se qu'il faut les la - cer, On a tira-pe des cram-pes dans les'.

Figure 13 : Extrait de la chanson du « Mille-pattes »

Je vais à présent analyser l'élément significatif de cet extrait en regard de ma grille d'analyse présentée précédemment :

Tableau 29 : Grille : Anne et sa pratique du frapper syllabé

Outils	Catégories d'indicateurs	Indicateurs	Descripteur 1	Descripteur 2	Descripteur 3	Types
			Chronogenèse	Topogenèse	Mésogenèse	
Langagiers Physiques Matériaux Picturaux Scripturaux	Productions verbales	Questions	pause, accélération, décélération)	(surplombante, initiatrice, mimétique)	(significations communes)	
		Remarques	Élève(s) / enseignant	Élève(s) / enseignant	Élève(s) / enseignant	
		Consignes / relances	Enseignant	Enseignant	Enseignant	
		Production chantée	Élève(s) / enseignant	Élève(s) / enseignant	Élève(s) / enseignant	
Physiques Matériaux Picturaux Scripturaux	Actes	Gestes d'indication visuelle	Élève(s) / enseignant	Élève(s) / enseignant	Élève(s) / enseignant	
		Mouvements mélodiques / rythmiques divers	Élève(s) / enseignant	Élève(s) / enseignant	Élève(s) / enseignant	

- Outils : il s'agit d'outils langagiers.
- Catégories d'indicateurs : productions verbales.
- Indicateurs : production chantée (parlée).
- Descripteurs : topogenèse enseignant et élève, mésogenèse créée par l'enseignante. Pause chronogénétique instaurée par l'enseignante.

La position topogénétique surplombante de l'enseignante lui permet de créer une pause chronogénétique afin de faciliter l'appropriation rythmique des mesures 5 et 6 par les élèves. Elle procède à du frapper syllabé pour ce faire. Lors de cette leçon, l'objectif principal était de développer les capacités rythmiques des élèves, grâce à une chanson rythmiquement complexe, le Mille-pattes. Pendant l'extrait, nous pouvons constater que l'une des élèves, Anne, chante et frappe un passage rythmique différent de celui demandé. Cependant, elle décompose les syllabes de manière correcte. A force de répétition, nous pouvons constater que dans les minutes suivant cet extrait, Anne et l'ensemble de la classe sont parvenus à chanter le rythme correctement en s'accompagnant par le geste. Au niveau topogénétique, Anne a permis à l'enseignante de trouver une solution face au problème rythmique. Ceci car Anne a procédé à la répétition rythmique avec beaucoup d'aplomb en chantant fort et distinctement. Elle se démarquait donc des autres élèves en adoptant en quelque sorte une position topogénétique initiatrice. C'est grâce à ces indices que l'enseignante a pu cerner le problème pour l'ensemble de la classe. Du point de vue de la mésogenèse, cette dernière a donc créé un contexte cognitif commun, en se servant de la référence commune « frapper syllabé ». Nous pouvons nous poser à présent la question suivante : pourquoi est-ce Anne particulièrement qui a adopté cette position topogénétique permettant à l'enseignante de cerner le problème et d'adapter sa méthode ?

3.4.1. Mise en lien avec les tests de conscience phonologique

Comme nous avons pu le constater dans une précédente analyse d'extrait, Anne possède de très bonnes aptitudes en conscience phonologique. Cette dernière a obtenu 22 points sur 24 possibles à l'exercice 3 du prétest qui correspond à la décomposition syllabique. Nous pouvons donc poser l'hypothèse suivante : si Anne a assumé ce topos en acceptant de se mettre en avant lors de la réalisation de l'exercice (phénomène qui a permis à l'enseignante de procéder à une régulation) c'est que la décomposition syllabique ne lui pose pas de problème et donc qu'elle effectue le frapper syllabé de manière spontanée et sans difficulté.

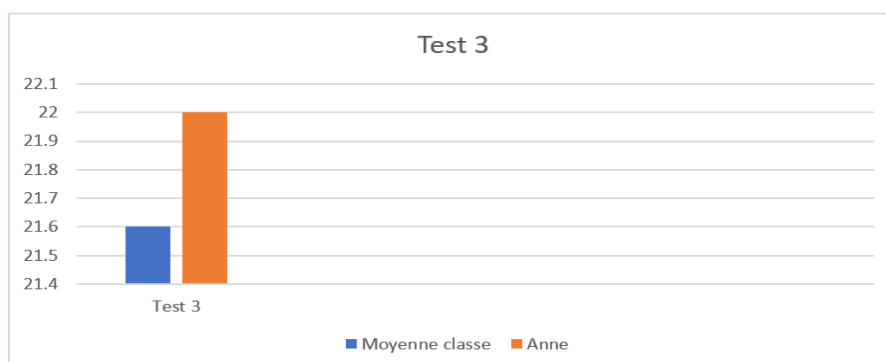


Figure 14 : Résultats du prétest 3 pour Anne

Tableau 30 : Extrait de transcription « Anne et sa pratique du frapper syllabé »

Transcription	PT	Chronogénèse
E : (effectue du parler syllabé sur « les premiers pas d'un bébé mille-pattes ta-ta-ti-ti-ti-ta-ta »)	Surplombante	
G+E : (effectuent du parler syllabé sur « les premiers pas d'un bébé mille-pattes ») Anne : effectue du parler syllabé sur « les premiers pas d'un bébé mille-pattes : ta-ta-ta-ta-ti-ti-ti-ta-ta »	Mimétique	
E : (observe une difficulté) Stop ! (effectue du parler syllabé et frapper syllabé sur « les premiers pas d'un bébé mille-pattes ta-ta-ti-ti-ti-ta-ta »)	Surplombant	Reprise, pause pour exercer
G+E : (effectuent du parler syllabé et frapper syllabé sur « les premiers pas d'un bébé mille-pattes : ta-ta-ti-ti-ti-ta-ta ») Anne : effectue du parler syllabé et frapper syllabé sur « les premiers pas d'un bébé mille-pattes : ta-ta-ta-ta-ti-ti-ti-ta-ta »	Mimétique	
E : Stop écoutez bien et puis essayez de taper dans vos mains, Claude *, Non ! Ecoutez ! (effectue du parler syllabé et frapper syllabé sur « les premiers pas d'un bébé mille-pattes ta-ta-ti-ti-ti-ta-ta »)	Surplombant	Pause

3.5. Arthur, l'initiateur de l'enjouement rythmique

J'ai décidé de sélectionner cet extrait, car il met en avant un élément nouveau dans cette analyse : les mouvements rythmiques spontanés. Lors de cette leçon, deux élèves ont, à deux reprises différentes, effectué des mouvements rythmiques spontanés. Dans les deux cas, plusieurs camarades ont suivi ces idées et l'enseignante a consciemment décidé de les laisser faire pour des raisons que je développerai par la suite. Un extrait en particulier suscite une réflexion. Lors de la répétition de la chanson « Une cabane dans mon jardin », un élève s'est mis spontanément à mimer une marche rythmée sur la chanson, à un moment précis. Ce dernier constituait la transition entre de l'accompagnement arpéggié, puis gratté, correspondant au passage du couplet au refrain.

The image shows a musical score for the song "UNE CABANE DANS MON JARDIN". It is divided into two parts: "Couplet" and "Refrain". The music is written on a single staff with a treble clef and a key signature of one flat (B-flat). The lyrics are written below the notes. A red arrow points to the beginning of the refrain section.

UNE CABANE DANS MON JARDIN

Couplet

RE SOL LA7 RE SOL LA7
U - ne ca-bane dans mon jar-din et la fo-rêt cocone pe-y-sa-ge.

RE SOL LA7 si mi7 LA7 RE
'Vol - là, le rêve des trois lu-tins, de Pi-co-li et du le - pin.

Refrain

RE SOL LA7 RE SOL LA7
Al-lez cher-cher de la fi-cel-le, de lour-des pierres et du feuil-la-ge,

RE SOL LA7 si mi7 LA7 RE
de l'her-be tea-dre des al-pa-ges et des ai-guill-les de sa-pin.

Figure 15 : Extrait de la chanson « Une cabane dans mon jardin »

Je vais à présent analyser l'élément significatif de cet extrait en regard de ma grille d'analyse présentée précédemment :

Tableau 31 : Grille : Arthur, l'initiateur de l'enjouement rythmique

Outils	Catégories d'indicateurs	Indicateurs	Descripteur 1	Descripteur 2	Descripteur 3	Types
			Chronogenèse	Topogenèse	Mésogenèse	
			(pause, accélération, décélération)	(surplombante, initiatrice, mimétique)	(significations communes)	
Langagiers Physiques Matériaux Picturaux Scripturaux	Productions verbales	Questions	Élève(s) / enseignant	Élève(s) / enseignant	Élève(s) / enseignant	
		Remarques	Élève(s) / enseignant	Élève(s) / enseignant	Élève(s) / enseignant	
		Consignes / relances	Enseignant	Enseignant	Enseignant	
		Production chantée	Élève(s) / enseignant	Élève(s) / enseignant	Élève(s) / enseignant	
Physiques Matériaux Picturaux Scripturaux	Actes	Gestes d'indication visuelle	Élève(s) / enseignant	Élève(s) / enseignant	Élève(s) / enseignant	
		Mouvements mélodiques / rythmiques divers	Élève(s) / enseignant	Élève(s) / enseignant	Élève(s) / enseignant	

- Outils : il s'agit de l'outil physique.
- Catégories d'indicateurs : actes.
- Indicateurs : mouvements rythmiques.
- Descripteurs : topogenèse élève, mésogenèse créée par l'élève.

Pour l'analyse de cet extrait, il est intéressant de se pencher sur les travaux de Joliat (2018). En effet, ceux-ci permettent de catégoriser les actions des élèves selon des caractéristiques spécifiques liées à des situations musicales. Dans cet extrait, un élève effectue un mouvement rythmique spontané avec ses pieds, il mime une marche. Dans ses travaux, Joliat (2018) explique que ce genre de mouvements fait partie des activités dites du « carré ». Les exercices du carré comportent des jeux musicalisés permettant de développer la proprioception, l'accordage au jeu et les praxies vocales et motrices. Dans ce cas précis, il s'agit de praxies motrices et plus précisément d'un exercice de dissociation rythmée : « Les dissociations sont des actions motrices qui dissocient l'hémicorps gauche et droit par les mouvements alternatifs » (p.7). Il est important de souligner que ces éléments correspondent aux objectifs d'apprentissage de la leçon, qui mettaient en avant la pratique de frappé rythmique et également le travail de la latéralisation lors d'accompagnement rythmique. Nous pouvons donc estimer que l'élève a effectué spontanément des exercices de latéralisation.

Un autre élément particulièrement intéressant est de constater que la position topogénétique initiatrice d'Arthur se met en place lors d'un passage précis de la chanson. En effet, son action commence lors de la transition de l'accompagnement arpégé à l'accompagnement gratté. Nous pouvons donc supposer qu'Arthur a été sensible à cette modulation de dynamisme et y a réagi de cette manière. Dans son ouvrage, Joliat (2018) utilise le terme de vitalité pour exprimer les changements de dynamisme lors de la réalisation d'activités. Dans cette situation, la vitalité d'Arthur s'est libérée lorsque l'accompagnement de la guitare est devenu plus marqué au niveau de la pulsation.

Nous pouvons donc émettre l'hypothèse qu'Arthur est sensible à ces variations de dynamisme et que dans cet extrait, sa vitalité s'exprime au travers de jeux musicalisés basés sur la dissociation (mouvement alternant le membre droit du membre gauche). L'autre phénomène remarquable durant ce passage filmé, est que plusieurs enfants ont adopté une position topogénétique imitatrice de celle d'Arthur. Cet élément peut également s'expliquer par les travaux de Joliat (2018). Voici les paramètres fonctionnels de l'exercice du carré : « créer un espace de quiétude dans lequel l'élève se sent en sécurité, créer un espace de dialogue [...] » (p.4). Ces paramètres permettent de créer « un sens de soi, un monde autour de soi et un soi dans le monde » (p.4). L'avant-dernier élément cité fait directement référence à l'imitation. Il s'agit effectivement d'imitation et de réverbération d'actions corporelles d'autrui, appelées mimesis. Cependant, la première personne à avoir initié ce mouvement est bien Arthur, tentons de comprendre pourquoi en allant explorer ses tests de conscience phonologique.

3.5.1. Mise en lien avec les tests de conscience phonologique

Tout d'abord, intéressons-nous au mouvement d'Arthur : comme expliqué précédemment, ses gestes correspondent à de la dissociation rythmée. Dans le tableau d'analyse mettant en avant les correspondances entre les exercices musicaux et les tests de conscience phonologique, il n'y a pas de rubrique « battement de la pulsation ». Toutefois, il est important de souligner que le fait de frapper un rythme constitue une segmentation d'une phrase musicale dans ce cas-ci composée de quatre temps. Ces gestes pourraient donc être associés à la capacité de segmentation des syllabes, puisqu'en réalité il s'agit de frapper syllabé avec omission des temps non forts.

Arthur obtient tous les points à l'exercice 2 du post-test de conscience phonologique correspondant à la décomposition syllabique. Au prétest, ce dernier avait obtenu 3 points de moins. Il y a une évolution positive. Nous pouvons donc à présent proposer l'hypothèse suivante : « Si Arthur a endossé la position topogénétique imitatrice du mouvement de dissociation rythmée, c'est qu'il n'éprouve pas de difficulté à ressentir les pulsations musicales, car sa capacité à segmenter des mots en syllabes est développée.

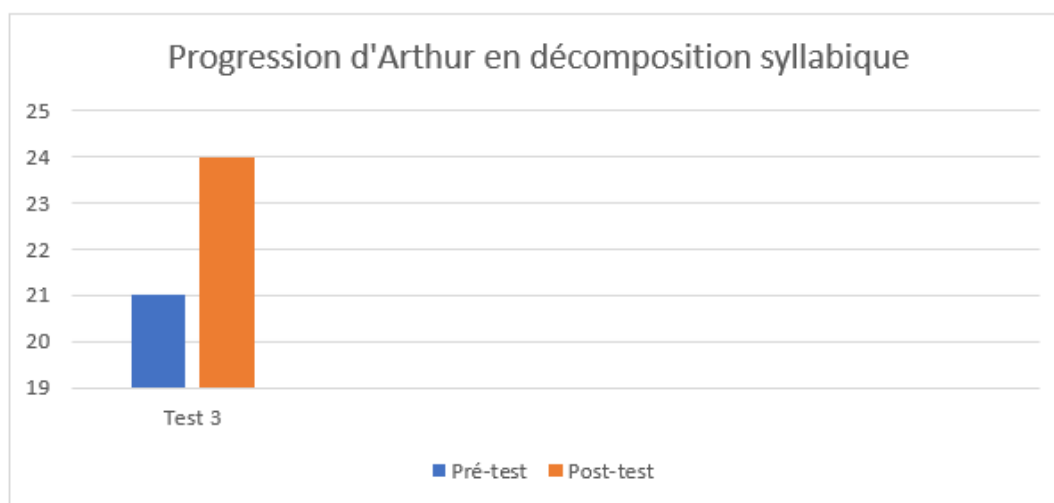


Figure 16 : Progression d'Arthur en décomposition syllabique

Ci-dessous, un tableau résumant l'élément significatif de la séance, en regard des descripteurs présentés précédemment.

Tableau 32 : Extrait de transcription « Arthur, l'initiateur de l'enjouement rythmique »

Transcription	PT
G+E : (chantent le refrain de « Une cabane dans mon jardin accompagnés par de la guitare grattée)	Mimétique
Arthur : (se met à effectuer une marche rythmique après la transition couplet refrain. E2 et E3 font de même, l'enseignante s'en aperçoit mais laisse faire)	Initiatrice
E : Attention !	Surplombant
G+E : (chantent le deuxième couplet, accompagnés de guitare grattée, la marche rythmée des élèves s'estompe puis s'arrête)	Mimétique
G+E : (chantent le refrain, accompagnés par de la guitare grattée, la marche rythmée recommence pour Arthur et E1, E2, E3, E4, l'enseignante laisse faire)	Mimétique (élèves) Surplombant (enseignant)

3.6. Françoise et ses multiples variations rythmiques

Cet extrait est particulièrement intéressant, car il reprend un élément déjà traité dans l'analyse en le poussant à son paroxysme. En effet, des mouvements rythmiques spontanés avaient déjà pu être observés depuis deux semaines précédant ce captage vidéo numéro 7. Cependant, cette fois-ci, l'élève en question, Françoise, effectue de nombreuses variations en passant par le frapper des temps forts (pulsation), puis des doubles croches, en passant par le frapper syllabé (de toutes les unités rythmiques) en passant aisément du support « banc » en l'utilisant comme un djembé, à ses mains.

UNE CABANE DANS MON JARDIN

Complets RE SOL LA7 RE SOL LA7
U - ne ca - bane dans mon jar - din et la fo - rêt com - me pa - y - sa - ge.

RE SOL LA7 si mi7 LA7 RE
Voi - là le rêve des trois lu - tins, de Pi - co - li et du la - pin.

Refrain RE SOL LA7 RE SOL LA7
Al - lens cher - cher de la fi - cel - le, de lour - des pier - res et du feuil - la - ge.

RE SOL LA7 si mi7 LA7 RE
de l'her - be ten - dre des al - pa - ges et des ai - guil - les de sa - pin.

2^{ème} COUplet
Il fou - dra faire un po - ta - ger a - vec des her - bes a - ro - ma - ti - ques.
Du per - sil dans les spa - ghet - tis, du ro - ma - rin sur les tor - tines.

3^{ème} COUplet
Et si nous crai - gions un é - tang car les pois - sons, c'est sym - po - thi - que !
Les ca - nards s'y sen - ti - raient bien, ça nous fe - rait d'au - tres co - païns.

Figure 15 : Extrait de la chanson : « Une cabane dans mon jardin »

Je vais à présent analyser l'élément significatif de cet extrait en regard de ma grille d'analyse présentée précédemment :

Tableau 33 : Grille : Française et ses multiples variations rythmiques

Outils	Catégories d'indicateurs	Indicateurs	Descripteur 1 Chronogénèse	Descripteur 2 Topogénèse	Descripteur 3 Mésogénèse	Types
			(pause, accélération, décélération)	(surplombante, initiatrice , mimétique)	(significations communes)	
Langagiers Physiques Matériaux Picturaux Scripturaux	Productions verbales	Questions	Élève(s) / enseignant	Élève(s) / enseignant	Élève(s) / enseignant	
		Remarques	Élève(s) / enseignant	Élève(s) / enseignant	Élève(s) / enseignant	
		Consignes / relances	Enseignant	Enseignant	Enseignant	
		Production chantée	Élève(s) / enseignant	Élève(s) / enseignant	Élève(s) / enseignant	
Physiques Matériaux Picturaux Scripturaux	Actes	Gestes d'indication visuelle	Élève(s) / enseignant	Élève(s) / enseignant	Élève(s) / enseignant	
		Mouvements mélodiques / rythmiques divers	Élève(s) / enseignant	Élève(s) / enseignant	Élève(s) / enseignant	

- Outils : il s'agit de l'outil physique.
- Catégories d'indicateurs : actes.
- Indicateurs : mouvements rythmiques.
- Descripteurs : topogénèse élève, mésogénèse créée par l'élève.

Cet extrait se révèle être pertinent afin d'expliquer plusieurs phénomènes. Du point de vue didactique, nous pouvons nous rendre compte que l'enseignante utilise des indices lui permettant de savoir à quel moment changer d'exercice et à quel moment cette dernière peut pousser l'activité plus loin afin d'entrer dans de nouvelles connaissances¹. Dans ce cas précis, l'enseignante s'était rendu compte depuis deux semaines que plusieurs élèves effectuaient des mouvements rythmiques spontanés et y éprouaient un intérêt marqué. En constatant cela, celle-ci a décidé de créer un exercice reprenant cette démarche en adaptant ses visées d'apprentissage, à savoir pousser les élèves dans la réalisation de performances rythmiques. Ceci correspond donc tout à fait à l'évènement significatif produit. Elle a utilisé l'indice produit par la position topogénétique d'Arthur notamment, pour être amenée à créer ce jeu musical (frapper du rythme). En ce qui concerne cette séance en particulier, c'est la position topogénétique de Française, en outre, qui se montre importante. En effet, cette dernière endosse le rôle de « moteur » permettant aux autres élèves de passer à l'étape 3 directement, c'est-à-dire frapper le rythme et chanter en même temps. Ligozat (2015) traite de cette thématique dans son article. Effectivement, cette dernière indique qu'un trilogue peut se construire dans une situation d'apprentissage. Celle-ci décrit en fait une situation faisant appel à un/des locuteur(s) légitimé(s), à un/des tiers et un locuteur de plein droit, l'enseignant. Dans ce cas précis, la locutrice légitimée s'est autosélectionnée, il s'agit de Française. Elle adopte un topos qui a permis au collectif classe d'avancer dans le savoir en donnant des indices à l'enseignante.

Le fait même que s'installe un moment de trilogie dans le polylogue est en quelque sorte la preuve que tel élève est considéré par le professeur, à tel moment de l'activité, comme un interlocuteur privilégié, une instance susceptible de faire avancer la leçon conformément à ce que le professeur estime pouvoir gérer. (Schauber-Leoni, 2003, cité par Ligozat, 2015, p.20)

La position topogénétique de Françoise est donc particulièrement intéressante. D'une part, elle est initiatrice, car cette dernière initie de nouvelles modalités rythmiques de manière spontanée. Mais d'autre part, elle est également mimétique, car Françoise reprend en partie des exercices préalablement étudiés, comme le frapper syllabé par exemple. Elle effectue une sorte de transfert qui lui permet alors de consolider ses praxies. La position topogénétique mimétique de ses camarades renforce l'indice pour l'enseignante qui estime alors que l'étape trois de l'exercice peut être atteinte par quasiment la totalité des enfants. Quant à celle de l'enseignante, elle est surplombante. Il est également pertinent de constater que la première fois que Françoise a effectué une variation rythmique, l'enseignante a voulu la corriger. Puis, cette dernière s'est rendu compte que cela était bénéfique pour les praxies de Françoise.

3.6.1. Mise en lien avec les tests de conscience phonologique

Comme nous l'avons constaté précédemment, Françoise obtient le meilleur score absolu de 103 points au post-test. Ses capacités en conscience phonologique sont donc extrêmement développées. Cela pourrait donc expliquer les nombreuses modalités rythmiques que Françoise a mobilisées de manière spontanée et toujours de façon rythmiquement correcte lors de l'exécution de la chanson. Selon Joliat (2018) nous pourrions parler de performance émergente. Ce type d'activité se situe dans l'exercice du rond, basé sur des performances émergentes, apprises ou sur support multimédia. Françoise a effectué du « music and rhythm » qui est normalement réservé au cycle 2. Cela confirme donc l'hypothèse suivante : si Françoise parvient à effectuer autant de variations rythmiques correctes sur la chanson « Une cabane dans mon jardin » c'est parce que son niveau de performance rythmique est avancé grâce notamment à ses facilités de discrimination phonémique et syllabique.

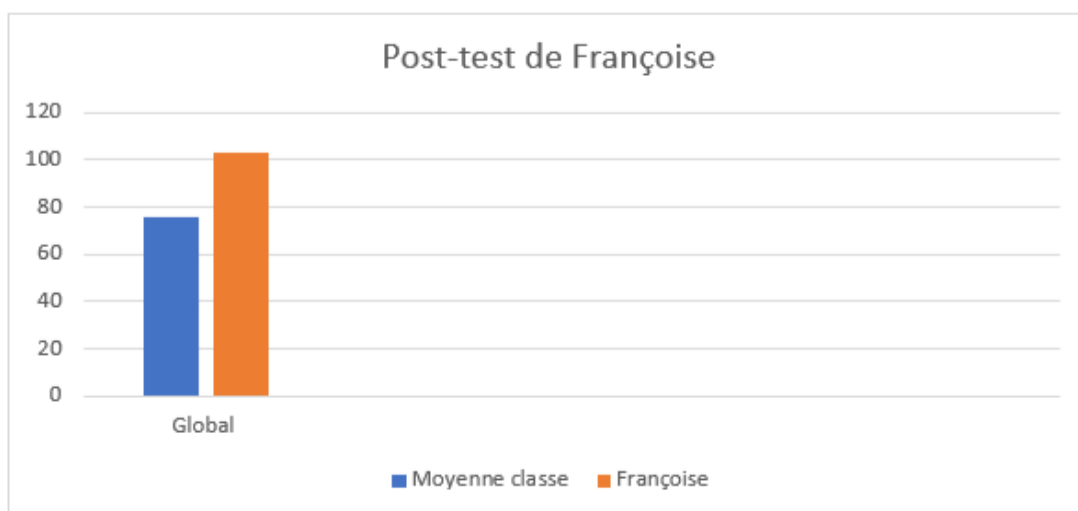


Figure 17 : Post-test de Française

Ci-dessous, un tableau résumant l'élément significatif de la séance, en regard des descripteurs présentés précédemment.

Tableau 34 : Extrait de transcription « Française et ses multiples variations rythmiques »

Transcription	PT
Française : <i>(frappe les doubles croches)</i>	Initiatrice
E : <i>(suggère à Française de frapper le bon rythme par le geste et le regard)</i>	Surplombant
Française : <i>(adapte son frapper puis recommence à frapper les doubles croches, l'E laisse faire)</i>	Mimétique / initiatrice
...	
G1 : <i>(chante le premier couplet d' « Une cabane dans mon jardin » mais quelques élèves dont Française frappent également le rythme)</i>	Mimétique / initiatrice
Française : <i>(frappe le rythme en effectuant de légères modulations en ajoutant notamment des contretemps lors du premier couplet)</i>	Initiatrice
Française : <i>(frappe le rythme en effectuant de légères modulations en ajoutant notamment des contretemps lors du deuxième couplet)</i>	Initiatrice
...	
Française : <i>(frappe les doubles croches sur le banc puis passe au frapper syllabé toujours sur le banc, puis alterne frapper syllabé banc et mains)</i>	Initiatrice

3.7. Jeanne et la conscientisation des transferts

Dans cet extrait, l'enseignante demande aux élèves de conscientiser leur action pendant qu'ils réalisent du frapper syllabé pour la chanson du Mille-pattes. L'enseignante a pris la décision de leur faire effectuer ce frapper afin de pallier une difficulté rythmique de la chanson. Après l'avoir effectué, elle demande dans quel autre contexte les enfants auraient pu travailler un exercice de ce type. C'est alors qu'une élève fait référence à l'exercice de français dit « l'appareil photo ».

Je vais à présent analyser l'élément significatif de cet extrait (en jaune) en regard de ma grille d'analyse présentée précédemment :

Tableau 35 : Grille : Jeanne et la conscientisation des transferts

Outils	Catégories d'indicateurs	Indicateurs	Descripteur 1 Chronogénèse	Descripteur 2 Topogénèse	Descripteur 3 Mésogénèse	Types
			(pause, accélération, décélération)	(surplombante, initiatrice, mimétique)	(significations communes)	
Langagiers Physiques Matériels Picturaux Scripturaux	Productions verbales	Questions	Élève(s) / enseignant	Élève(s) / enseignant	Élève(s) / enseignant	
		Remarques	Élève(s) / enseignant	Élève(s) / enseignant	Élève(s) / enseignant	
		Consignes / relances	Enseignant	Enseignant	Enseignant	
		Production chantée	Élève(s) / enseignant	Élève(s) / enseignant	Élève(s) / enseignant	
Physiques Matériels Picturaux Scripturaux	Actes	Gestes d'indication visuelle	Élève(s) / enseignant	Élève(s) / enseignant	Élève(s) / enseignant	
		Mouvements mélodiques / rythmiques divers	Élève(s) / enseignant	Élève(s) / enseignant	Élève(s) / enseignant	

- Outils : il s'agit de l'outil langagier.
- Catégories d'indicateurs : productions verbales.
- Indicateurs : question.
- Descripteurs : topogénèse surplombante de l'enseignante, mésogénèse instaurée par l'enseignante, pause chronogénétique créée par l'enseignante.

Cet extrait constitue en quelque sorte la conclusion, la fin d'un processus. Ceci, car l'enseignante décide, au terme de six semaines de travail, de mesurer à quel niveau de conscientisation en sont les élèves au niveau des transferts entre les activités menées en musique et celles menées en français. L'objectif de la leçon visait à mettre en avant la capacité de transfert des élèves. Tardif (1999) cité par Legendre (2001) nous donne la définition suivante du transfert : « [Il] fait essentiellement référence au mécanisme cognitif qui consiste à utiliser dans une tâche cible une connaissance construite ou une compétence développée dans une tâche source » (p.441). Dans cette situation, les élèves sont invités par l'enseignante à prendre conscience que l'activité source grâce à laquelle ces derniers ont pu apprendre à décomposer les mots en syllabes se situait dans la discipline du français. Puis, grâce notamment à l'intervention de Jeanne, l'enseignante a voulu mettre en avant le transfert effectué avec l'activité cible : le frapper syllabé dans la discipline de la musique. Nous pouvons donc constater que la position topogénétique de l'enseignante est surplombante puisque cette dernière décide d'instaurer une pause chronogénétique afin de faire émerger les représentations des élèves.

Une autre position topogénétique paraît particulièrement intéressante. Il s'agit de celle de Jeanne. En effet, cette dernière endosse un topos particulier en prenant la parole afin d'expliquer le lien qu'elle établit entre cet exercice de musique et un autre exercice similaire, en français. En procédant à cela, Jeanne, avec l'aide du guidage de l'enseignante, a construit un contexte cognitif commun en permettant à chacun de construire un pont entre musique et français. Ce « pont » constitue un élément de la mésogénèse. Le but premier de l'enseignante n'était pas, au travers de cette recherche, de faire conscientiser les élèves sur les transferts effectués. En effet, cette dernière voulait observer des situations dans lesquelles la musique et le français se chevauchaient, sans en être forcément consciente dans toutes les situations. Ces transferts pourraient donc être qualifiés d'instinctifs de la part des élèves.

Une suite probable de ce travail pourrait être d'approfondir cette question du transfert, en le travaillant spécifiquement avec les enfants. En effet, Tardif (1999) cité par Legendre (2001) indique qu'afin de pouvoir diriger son enseignement sur la dynamique des transferts, il est nécessaire pour l'enseignant de connaître les processus constitutifs de ces derniers. Celui-ci poursuit en indiquant que cette volonté d'axer son enseignement sur les transferts impliquerait de nombreuses modifications organisationnelles. Notamment en ce qui concerne la disciplinarisation des savoirs. L'horaire d'une classe prévoit des leçons de français à certains moments dans les journées et des leçons de musique à d'autres. Nous pourrions donc également nous questionner là-dessus en imaginant pour une suite de ce travail, faire exploser les barrières disciplinaires et ainsi créer des leçons travaillant musique et conscience phonologique en même temps.

3.7.1. Mise en lien avec les tests de conscience phonologique

« Celui qui sait le mieux transférer est souvent celui qui sait, dans un domaine particulier, élever son niveau d'expertise à un degré tel que sa conceptualisation en fait un point de départ possible pour une transposition à des domaines distincts » (Ouellet, 2007, p. 9-10).

Cette citation reflète et justifie parfaitement l'intervention de Jeanne lors de cette situation. A plusieurs reprises dans ce travail, nous avons pu constater que les compétences de Jeanne en conscience phonologiques et par conséquent en musique étaient très bonnes. Il n'est donc pas surprenant que cette dernière ait pu transférer et surtout conscientiser ces transferts au terme des six semaines de travail. Nous pourrions donc poser l'hypothèse suivante : si Jeanne a su répondre à l'enseignante concernant l'exercice servant de transfert entre les activités de musique et les activités de français, c'est parce que cette dernière possède un niveau de maîtrise rythmique et de discrimination mélodique élevée, notamment grâce à ses bonnes compétences en conscience phonologique.

Ci-dessous, un tableau résumant l'élément significatif de la séance, en regard des descripteurs présentés précédemment.

Tableau 36 : Extrait de transcription « Jeanne et la conscientisation des transferts »

Transcription	PT	Chronogenèse	Mésogenèse
E : Ou est-ce que vous avez déjà fait ça ? Par exemple, quand on fait, levez la main si vous avez une idée. <i>(effectue du frapper syllabé sur le passage « patte en l'air et patte en bas »)</i> Ou est-ce que vous avez déjà fait ça ? A part en musique ?	Initiatrice Surplombante	Pause	Construction de la conscientisation du transfert
...			
Jeanne : Bien quand des fois tu fais l'appareil photo, bien des fois tu tapes comme ça pour te rappeler le mot.	Mimétique/ initiatrice	Accélération	Construction de la conscientisation du transfert
...			
Jeanne : Parce que par exemple tu dis avion, tu fais a-vion <i>(tape les syllabes sur son banc)</i>	Mimétique/ initiatrice	Accélération	Construction de la conscientisation du transfert
...			
E : L'appareil photo ? Et si je vous dis le mots éléphant ça donne quoi ?	Initiatrice Surplombante		
G : E-LE-PHANT <i>(en tapant sur leurs bancs les syllabes)</i>	Initiatrice		

4. CONCLUSION

4.1. Hypothèses et liens avec les exercices musicaux

Afin de conclure cette analyse, intéressons-nous aux hypothèses formulées grâce à l'analyse des extraits vidéo et suivant l'articulation de la démarche inductive / déductive du processus d'analyse (cf. chapitre 2.1.4).

- Si Jeanne a changé de topos en devenant l'instigatrice (PT initiatrice) de la solution « mimomélodie » face au problème mélodique, c'est parce que sa conscience phonémique est développée et donc, que la mimomélodie constitue un soutien naturel pour elle puisqu'elle parvient à discriminer la hauteur des sons sans difficulté.
- Si Anne a su répondre verbalement à la question de l'enseignante en rapport avec la hauteur des sons, c'est parce que sa conscience phonologique, plus précisément au niveau des phonèmes, est développée. Par conséquent, cette dernière discrimine sans difficulté la hauteur des sons et peut donc se construire une signification de l'objet de savoir « chanter à la bonne hauteur grâce à la mimomélodie » correcte.
- L'acquisition de références auditives (mimorythmie) permettant de construire une signification des rythmes se montre davantage bénéfique au développement de la conscience phonologique orale. Cette hypothèse confirmerait donc le postulat de l'enseignante qui a décidé de mettre l'accent sur l'oralité lors de ses cours de musique.
- Si Anne a assumé ce topos en acceptant de se mettre en avant lors de la réalisation de l'exercice (phénomène qui a permis à l'enseignante de procéder à une régulation), c'est que la décomposition syllabique ne lui pose pas de problème et donc qu'elle effectue le frapper syllabé de manière spontanée et sans difficulté.
- Si Arthur a endossé la position topogénétique initiatrice du mouvement de dissociation rythmée, c'est qu'il n'éprouve pas de difficulté à ressentir les pulsations musicales, car sa capacité à segmenter des mots en syllabes est développée.

- Si Françoise parvient à effectuer autant de variations rythmiques correctes sur la chanson « Une cabane dans mon jardin », c'est parce que son niveau de performance rythmique est avancé grâce notamment à ses facilités de discrimination phonémique et syllabique.
- Si Jeanne a su répondre à l'enseignante concernant l'exercice servant de transfert entre les activités de musique et les activités de français, c'est parce que cette dernière possède un niveau de maîtrise rythmique et de discrimination mélodique élevé, notamment grâce à ses bonnes compétences en conscience phonologique, repérage de sons, décomposition syllabique et phonémique.

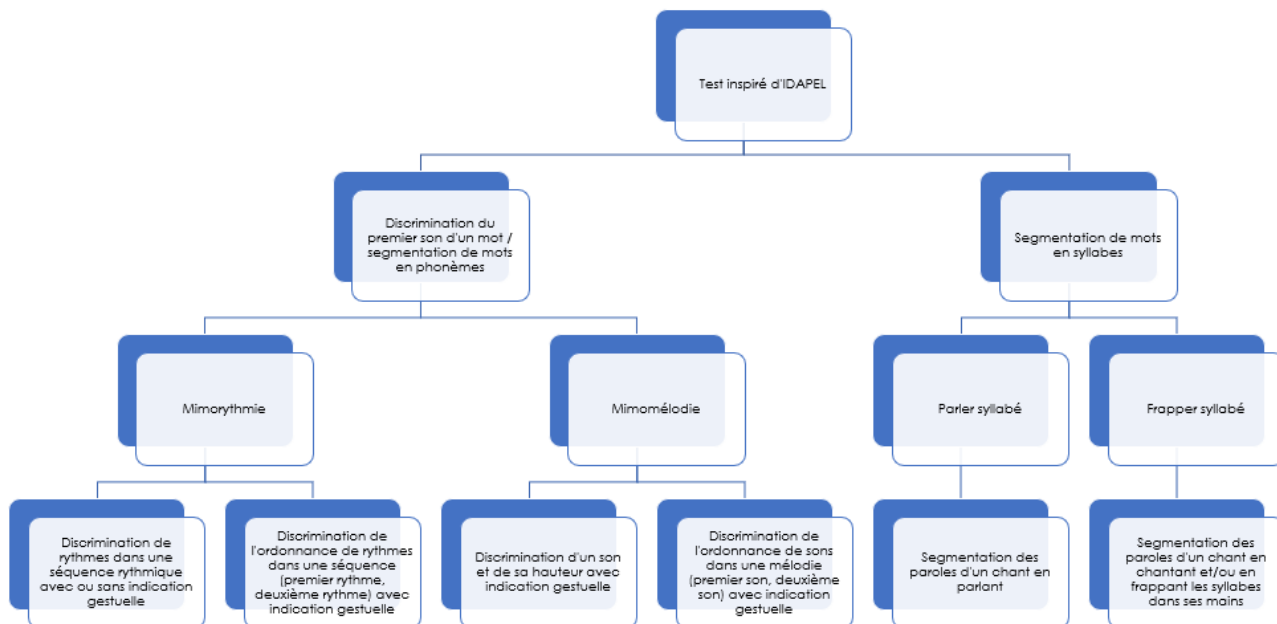
A présent, établissons les liens observés entre musique et français :

Tableau 37 : Résumé des liens entre musique et français observés grâce à l'analyse

Conscience phonologique	Exercice musicaux
Conscience phonémique (phonèmes)	Mimomélo die
Conscience phonologique globale	Mimorythmie
Décomposition syllabique	Frapp er syllabé
Décomposition syllabique	Dissociations rythmiques
Discrimination phonémique et syllabique	Improvisations rythmiques
Repérage de sons et décomposition syllabique et phonémique	Maîtrise rythmique et discrimination mélodique

Grâce à ce tableau, nous pouvons à présent catégoriser les effets des exercices de musique sur les exercices de conscience phonologique et vice-versa. Ce tableau justifie en quelque sorte la pertinence de mon schéma liant exercices de musique et exercices de français :

Tableau 8 : Schéma illustrant les liens entre les exercices abordés en musique et les tests de conscience phonologique



A ce stade du travail, il est important de soulever la progression des élèves en conscience phonologique. Parfaitement consciente qu'il existe de nombreuses variables pouvant influencer ces résultats, il me semble toutefois intéressant de se pencher sur le graphique suivant, démontrant une augmentation de la maîtrise de la conscience phonologique globale de 18.87% pour l'ensemble de la classe en six semaines d'expérimentation.

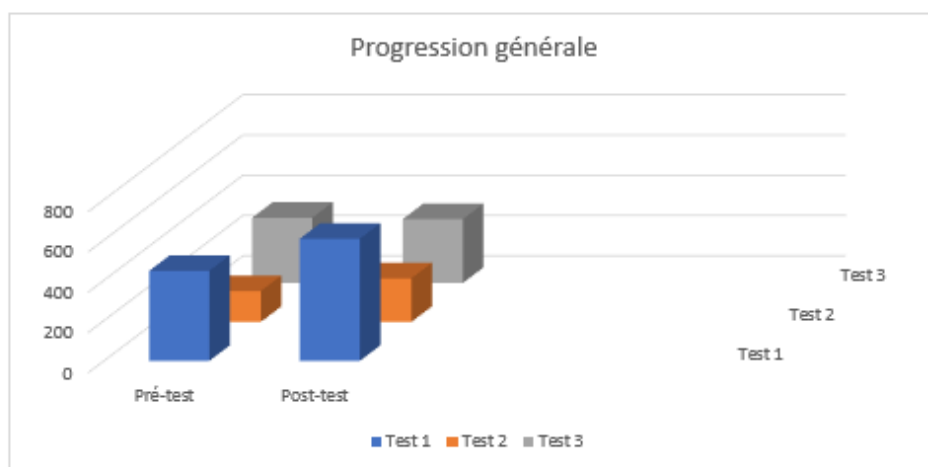


Figure 18 : Progression générale de la classe

Grâce au tableau suivant, nous pouvons constater les progrès ou non des élèves. Les progrès les plus importants sont ceux effectués en discrimination du premier son d'un mot. Vient ensuite la décomposition phonémique. Et pour finir, une régression en décomposition syllabique de sept points. Cette non-progression pourrait en partie être expliquée, car les enfants possédaient pour la plupart déjà une bonne maîtrise de la décomposition syllabique avant mon arrivée. Effectivement, Bolduc (2014) citant Gombert (1991, 1992, 1993) déclare : « D'après ses observations, les enfants apprennent plus rapidement à décomposer les mots en syllabes qu'à les décomposer en phonèmes ». En effet, dans nos classes, les premiers exercices concernant l'entrée dans la lecture concernent la décomposition syllabique puis phonémique. La décomposition syllabique s'effectue de manière quasi instinctive, car elle apparaît dès l'âge de deux ans dans le développement du langage : « C'est ce qu'on voit apparaître autour de la deuxième année. L'enfant articule des sons sous forme de syllabes. Il a sélectionné les schémas phonétiques les plus fréquents dans sa langue. Il connaît le système formel qui organise les sons de sa langue » (Zorman, 1998, p.12).

Tableau 38 : Scores généraux des prétests et post-tests

	Pré-test	Post-test
Test 1	447	606
Test 2	153	216
Test 3	324	317

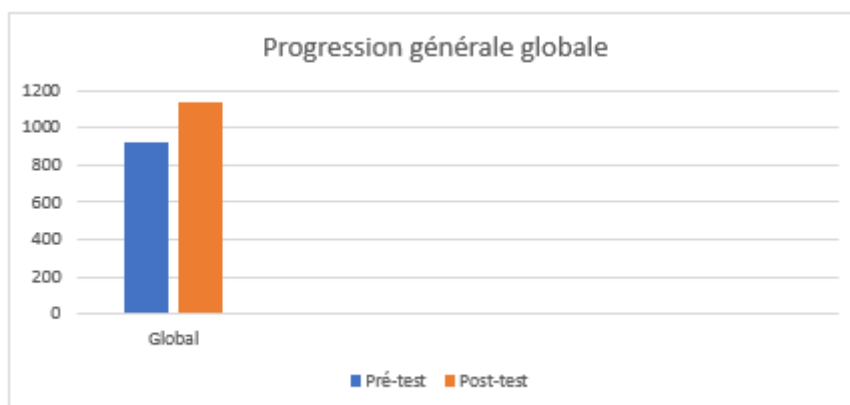


Figure 19 : Progression générale globale

4.2. Le rôle des élèves et les apprentissages visés

La classe dans laquelle cette recherche a été effectuée est composée de seize élèves. Sur les seize élèves, seuls six m'ont permis d'effectuer mon analyse. Ces derniers ont occupé des rôles particuliers lors des leçons, cependant j'aurais également pu parler des dix autres élèves puisque chacun apporte sa pierre à l'édifice lors d'une leçon. J'ai donc dû réaliser des choix, en décidant de parler de certains plutôt que d'autres. Ces choix ont notamment pu être faits grâce à l'observation plus ou moins répétée de leurs actions. Effectivement, nous pouvons constater par exemple que Jeanne, Anne et Françoise apparaissent deux fois chacune dans mes sept analyses d'extraits sélectionnés. Cela signifie que des actions intéressantes de leur part ont pu être observées à plusieurs reprises. Ces dernières constituent une source importante pour mon analyse. De plus, le rôle de Jeanne occupe une place prépondérante dans mon travail. En effet, cette élève montrait un intérêt marqué lors des leçons et démontrait également de très bonnes capacités en musique. Ses actions et notamment celles de la première leçon, ont très fortement contribué à construire mes observations en agissant comme un « élément déclencheur ». Il est également intéressant de constater que mon analyse se termine aussi avec Jeanne, qui a su mettre des mots sur les transferts effectués. Il s'agit donc pour elle, d'une certaine manière, de boucler la boucle qu'elle avait elle-même amorcée.

Une suite possible pour ce travail m'est venue à l'esprit en observant le rôle d'Alphonse et sa perspective cognitive visuelle. Effectivement, nous pourrions par exemple nous intéresser à des aspects de l'écrit en complément aux aspects oraux étudiés. Ainsi, nous pourrions déterminer si la lecture musicale permet de développer des compétences en lecture générale. Arthur, quant à lui, a mené des actions m'ayant permis d'adapter mon enseignement en offrant plus de liberté de mouvement et de créativité aux élèves. Grâce à lui, j'ai pu comprendre les liens entre ces actions rythmiques spontanées et la capacité de dissociation. Les actions de Pierre m'ont servi à mettre en avant le lien explicite entre les capacités de discrimination des sons musicaux et non musicaux. J'ai également pu m'exercer à la différenciation en tentant divers moyens pour faire naître en lui de l'intérêt pour la mimomélogie. Ce qui a fonctionné puisque sa participation s'est élevée au fil des leçons.

Les élèves ont pu effectuer des apprentissages en lien avec la pratique de la mimomélogie, de la mimorythmie, de la décomposition syllabique par le biais de parler et de frapper syllabés. Nous pouvons constater, en nous référant au tableau 37, que ces apprentissages illustrent et justifient les transferts effectués.

4.3. Retour réflexif sur la recherche

Lors de ce travail, j'ai été confrontée à de nombreux obstacles. Le plus important d'entre eux concerne le double enjeu de cette recherche, Le premier me positionne en tant qu'enseignante. En effet, la réalisation de ce mémoire m'a permis de perfectionner ma pratique en tentant de trouver des moyens concrets afin de venir en aide aux apprentis lecteurs. Par le biais de mes analyses grâce à l'outil d'action conjointe en didactique, j'ai pu affiner mon regard sur mon propre enseignement ainsi que sur les différents acteurs et éléments entrant en jeu lors des leçons. Cette expérience est transférable dans les autres disciplines et m'a offert la possibilité de préciser ma réflexivité quant à mes pratiques. Le deuxième enjeu est celui me positionnant en tant que chercheuse. Effectivement, lors des leçons, je devais quitter cette position afin de laisser place uniquement à l'enseignement. C'est ce glissement entre ces deux rôles qui peut constituer une difficulté. En effet, à plusieurs reprises lors de mes leçons, je devais me concentrer et me demander ce que j'étais en train de faire, analyser ou enseigner ? Ce double enjeu constitue le biais principal de cette recherche. Effectivement, en enseignant aux élèves et tentant de toutes mes forces de laisser de côté ma recherche, mes actions étaient certainement plus ou moins orientées de manière inconsciente.

Le second biais de cette recherche concerne des difficultés liées à l'écriture. Cela est également en lien avec ce double enjeu. Effectivement, j'ai dû parfois quitter ma position de chercheuse afin d'explicitier certains éléments liés au déroulement des leçons. Ces passages ont dû être clairement indiqués afin de ne pas mélanger ces deux positions. Un troisième biais peut également être mentionné. Il s'agit du fait que les élèves connaissaient déjà le fonctionnement des tests de conscience phonologique lors du post-test.

De manière générale, ce travail a éveillé en moi un intérêt certain quant à la recherche en didactique. J'ai découvert ce monde et j'espère pouvoir l'explorer davantage dans le futur. En ce qui concerne ma pratique, comme je l'ai mentionné précédemment, j'ai appris à affiner ma réflexivité et ceci me sera bénéfique tout au long de ma carrière d'enseignante.

RÉFÉRENCES

BIBLIOGRAPHIQUES / WEB

Bibliographie

Anadòn, M. (2001). *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval.

Anvari, S. H., Trainor, L. J., Woodside, J. & Levy, B. A. (2001). Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children. *J. Experimental Child Psychology*, 83, 111-130.

Arm-Spring, C., Currat, F. & Dumas, A. (2008). *A petits pas de grands projets*. Lausanne : LEP.

Aubin-Auger, I., Mercier, A., Baumann, L., Lehr-Drylewicz, A-M., Imbert, P. & Letrilliart, L. (2008). Introduction à la recherche qualitative. *Exercer, La revue française de médecine générale*, 19, (84), 144-145.

Auvergne, M., Balsley, K., Mazurczak, K. & Saada-Robert, M. (2003/2012). Une démarche d'entrée dans la culture de l'écrit. Document d'accompagnement des séquences audiovisuelles illustrant la démarche en classe. Genève : Maison des Petits-FPSE.

Balslev, K. & Saada-Robert, M. (2006). Les microgenèses situées. Unités et procédés d'analyse inductive – déductive. *Recherche qualitatives*, 26 (2), 85-109.

Baribeau, C. (2004). L'instrumentation dans la collecte des données. *Recherches qualitatives*, 2, 98-114.

Bolduc, J. (2014). *Musique et langage au préscolaire : projet à l'école primaire du Val-Joli : Rapport de recherche*. Canada : Université Laval.

Bolduc, J., Fleuret, C. (2009). La musique au cœur des pratiques en littératie. *Faire la différence.... De la recherche à la pratique*, 19, 1-4.

Bolduc, J., Lavoie, N., & Fleuret, C. (2009). Les effets de la musique auprès d'élèves du début du primaire présentant des difficultés d'apprentissage en lecture et en écriture : recension des écrits. *Mc Gill journal of education*, 44 (2).

Brito, O. & Pesce, S. (2015). De la recherche qualitative à la recherche sensible. *Spécificités*, 8, 1-2.

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage.

- Brun-Henin, F., Velay, J.-L., Beecham, Y. & Cariou, S. (2012). Troubles d'écriture et dyslexie : revue théorique, aspects cliniques et approche expérimentale. *Développements*, 13, 4-28.
- Cassell, C., Bishop, V., Symon, G., Johnson, P., & Buehring, A. (2009). Learning to be a Qualitative Management Researcher. *Management Learning*, 40 (5), 513–533.
- Cèbe, S., Goigoux, R. (2007). Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle. Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège*, 35, 185-208.
- Charmillot, M. & Seferdjeli, L. (2002). Démarches compréhensives : la place du terrain dans la construction de l'objet. Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation. Bruxelles : De Boeck.
- Chartier, D. (2003). Les styles d'apprentissage : entre flou conceptuel et intérêt pratique. *Savoirs*, 2, 7-28.
- Chauveau, G. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur ?* Paris : Retz.
- Chauveau, G. (2001). *Méthode interactive d'apprentissage de la lecture*. Paris : Retz.
- Chopard, D. (2009). *Un chemin vers la conscience phonologique au moyen de l'éducation musicale. Mémoire professionnel*. BEJUNE : Haute école pédagogique.
- Cross, D. (2010). *Action conjointe et connaissances professionnelles de l'enseignant*. *Éducation et didactique*, 4 (3), 39-62.
- Desrochers, A., Kirby, J., Thompson, G. & Fréchette, S. (2009). Le rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture. *Revue du Nouvel-Ontario*, 34, 59–82.
- Dufour-Martel, C. & Desrochers, A. (2011). Une approche axée sur la réponse à l'intervention pour l'identification des enfants à risque d'éprouver des difficultés en lecture. Montréal, Québec : Association québécoise des troubles d'apprentissage à Québec.
- Forster, S. (2004). Petite histoire des méthodes d'apprentissage de la lecture. *Educateur*, 4, 6-7.
- Gagnon, R. (2007). Recensions. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 29 (1), 1-4.
- Garcia-Debanc, C. (1996). Quand les élèves de CM1 argumentent. *Langue française*, 112, 50-65.
- Garcia-Debanc, C. (1996/1997). Pour une didactique de l'argumentation orale avec des élèves de 10 ans. *Enjeux*, 39-40, 50-79.
- Giasson, J. (1997) L'intervention auprès des élèves en difficulté de lecture : bilan et perspectives. *Education et francophonie*, 25 (2), 77-88.
- Goigoux, R., Cèbe, S. (2013). *Lectorino et Lectorinette CE1-CE2*. Paris : Retz.

Goigoux, R., Cèbe, S. & Paour, J.L. (2003). Favoriser le développement de compétences phonologiques pour tous les élèves en grande section de maternelle. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 28, 71-92.

Goigoux, R., Cèbe, S. (2007). Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°35, 2007. Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège, sous la direction de Élisabeth Nonnon et Roland Goigoux. pp. 185-208.

Gombert, J. E. (1991). Le rôle des capacités métalinguistiques dans l'acquisition de la langue écrite. *Repères*, 3, 143-156.

Gombert, J. E. (1993). Formalisation de la langue et manipulation de l'écrit. In J.-P. Jaffré, L. Sprenger-Charolles et M. Fayol (dir.), *Lecture-écriture : acquisition* (pp. 241-252). Paris : Nathan.

Gombert, J.-E. (1992). Activités de lecture et activités associées. In M. Fayol, J.-E. Gombert, L. Sprenger-Charolles et D. Zagar (dir.), *Psychologie cognitive de la lecture* (pp. 107-140). Paris : Presses universitaires de France.

Guillemette, S. et Savoie-Zajc, L. (2012). La recherche-action et ses rapports de coconstruction de savoirs et de formation dans une perspective de professionnalisation entre acteurs praticiens et chercheurs. *Formation et profession: revue scientifique internationale en éducation*. Revue du CRIFPE. No 20(3), 41-53.

Habib, M., & Besson, M. (2008). Langage, musique et plasticité cérébrale : perspectives pour la rééducation. *Revue de Neuropsychologie*, 18 (1-2), 103-126.

Habib, M., Lardy, C., Desiles, T., Commeiras, C., Chobert, J., & Besson, M. (2013). Musique et dyslexie : vers une rééducation cognitivo-musicale intermodalitaire des «troubles dys». *Développements*, 16-17, 36-60.

Jackson, N. E., & Coltheart, M. (2001). *Routes to reading success and failure: Toward an integrated cognitive psychology of atypical reading*. New York: Psychological Press.

Joliat, F. (2011, mai). La mimorythmie : une didactique du rythme pour la discipline Musique du PER ? Poster présenté au Colloque annuel CDHEP « Quelle place pour les recherches en didactique ? », HEP VD, Lausanne, Suisse.

Joliat, F. (2018). *Méthodologie de la musique au 1er et 2e cycle*. Plan d'études romand (PER). Document de cours non publié. BEJUNE : Haute école pédagogique.

Karsenti, T. (2006). Pragmatisme et méthodologie de recherche en sciences de l'éducation : passions à la version 3.0*. *Formation et Profession*, 13 (1), 2-5.

Komis, V., Depover, C. & Karsenti, T. (2013). L'usage des outils informatiques en analyse des données qualitatives. *Adjectif.net* Mis en ligne lundi 11 mars 2013 [En ligne].

- Le Ferrec, L. (2012). Le français de scolarisation au carrefour des didactiques du français et des disciplines. *Le français d'aujourd'hui*, 176, 37-47.
- Legendre, M. (2001). Tardif, J. (1999). Le transfert des apprentissages. Montréal : Les Éditions Logiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 441–444.
- Ligozat, F. & Leutenegger, F. (à paraître). L'exercice comparatiste en didactique. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Ligozat, F. (2015). L'analyse didactique des pratiques de classe : outil et démarche d'identification des logiques d'action enseignantes en mathématiques. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 18, 17-37.
- Louche, M. (1971). Réflexions sur la méthode de Sacy. *Repères pour la rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire*, 12, 46-54.
- Martineau, S. (2004). L'instrumentation dans la collecte des données. *Recherches qualitatives*, 2, 5-17.
- Maulini, O. (2008). Comment transcrire un entretien ? *Document de cours publié* : Université de Genève.
- Moussard, A., Rochette, F. & Bigand, E. (2012). La musique comme outil de stimulation cognitive. *L'Année psychologique*, 112 (3), 499-542.
- Ouellet, A. (2007). Le transfert des savoirs dans l'enseignement : une nécessité ! Mémoire professionnel : CSQ.
- Ouzoulias, A. (2013). Faire écrire les enfants, une urgence pédagogique et sociale. *Le Nouvel éducateur*, 212, 71.
- Patel, A. D., Gibson, E., Ratner J., Besson, M. & Holcomb, P. J. (1998) Processing syntactic relations in language and music: an event-related potential study. *Journal of cognitive neuroscience*. 10 (6), 717-733.
- Philonenko, M. (2007). Musique et langage. *Revue de métaphysique et de morale*, 54, 205-219.
- Pinard, R., P. Potvin. & Rousseau, R. (2004). Le choix d'une approche méthodologique mixte en recherche en éducation. *Recherches qualitatives*, 24, 58-82.
- Poisson, Y. (1983). L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 9 (3), 369–378.
- Quilan, D. (2008). *L'écoute de bruits et de sons pour l'éveil à la conscience phonologique à l'école maternelle et en ASH*. Paris : Hachette.

Riat, C. (2017). *L'action conjointe enseignant-élèves au début des pratiques scolaires : Entre prescriptions, ingéniosité didactique et apprentissages: Étude comparée en langue 1 et mathématiques*. Thèse de doctorat, archive ouverte <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:96332>

Santos, A., Joly-Pottuz, B., Moreno, S., Habib, M., Besson M. (2007). Behavioural and event-related potentials evidence for pitch discrimination deficits in dyslexic children: Improvement after intensive phonic intervention. *Neuropsychologia*, 45 (5), 1080-1090.

Schneuwly, B. & Thévenaz-Christen, T. (Ed.). (2006). *Analyses des objets enseignés. Le cas du français*. Bruxelles : De Boeck.

Schön, D., Boyer, M., Moreno, S., Besson, M., Peretz, I. & Kolinsky, R. (2008). Songs as an aid for language acquisition. *Cognition*, 106 (2), 975-983.

Schubauer, M., Leutenegger, F., Ligozat, F., & Fluckiger, A. (2007). Un modèle de l'action conjointe professeur-élèves : Les phénomènes didactiques qu'il peut/doit traiter. In G. Sensevy & A. Mercier (Ed.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 51-91). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Schubauer-Leoni, M. (2003). La fonction des dimensions langagières dans un ensemble de travaux sur le contrat didactique. In M. Jaubert, M. Rebière, & J.-P. Bernié (Éd.), Actes du colloque pluridisciplinaire international. « Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement » (pp. 1-18). Bordeaux : IUFM d'Aquitaine et Université de Bordeaux.

Sensevy, G. (2006). L'action didactique. Eléments de théorisation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 28, (2), 205-225.

Silvestre De Sacy, C. (1998). *Bien lire et Aimer lire* (36e éd.). Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Venturini, P. (2012). Action, activité, « agir » conjoints en didactique : discussion théorique. *Éducation et didactique*, 6 (1), 127-136.

Waelput, M. (2005). *Aimer lire dès la maternelle*. Bruxelles : De Boeck.

Zorman, M. (1998). Note de synthèse. Le langage oral : du nouveau-né à l'élève. Laboratoire Cogni-Sciences et Apprentissages. IUFM académie de Grenoble.

Webographie

Heuristique. (10.09.2018). Dans Encyclopédie Universalis en ligne. Repéré à <https://www.universalis.fr/encyclopedie/heuristique/>

Laboratoire Mus-Alpha Laboratory. (2011). Consulté le 10 décembre 2018 dans <https://www.mus-alpha.com/accueil.php?year=&month=>

Courault, S. (2018). *Bien lire*. Consulté le 21 septembre 2018 dans <http://www.bien-lire.net/>

ANNEXES

Annexe 1 : Partition de « La rumba des trois petits Lutins »

LA RUMBA DES TROIS PETITS LUTINS

Couplets
DO ré7
C'est la rum - ba des trois pe - tits lu - tins
SOL7 DOM7
qui ca - bri - oient et sau - tilent à pieds joints.
la7 ré7
Unel Deux! Troist Hop! Les voi - lá sur les mains.
DO
SOL7 DO7M DO7
Refrain
FA S17 mi ré7 SOL7 DO7
Ils vont dan - ser jus - qu'au pe - tit ma - tin.
SOL7 DO7
Dafis la gran - de fo - rét, tu peux faire ce qu'il te plaît.
FA S17 mi ré7 SOL7 DO
"Vé - nez tous a - vec nous!" On s'a - muse comme des p'tits fous.

PAROLES ET MUSIQUE : FRANÇOIS JOUVAUD 2012

31

Apprentissages ciblés : mimorythmie et solmisation.

Annexe 2 : Partition de « Le mille-pattes »

Le mille-pattes

CAPO 3e case

Ricet Barrier et Bernard Lelou

INTRO

The musical score is written in treble clef with a key signature of one sharp (F#). It consists of an introduction and four lines of music. The introduction is a single line with five measures, each containing a chord: A, D, A, E, A. The first line of music starts at measure 4 and contains six measures with chords A, D, A, D, A, B7. The second line starts at measure 8 and contains six measures with chords E, A, D, A, D, A, E. The third line starts at measure 12 and contains six measures with chords A, D, A, D, A, E. The fourth line starts at measure 16 and contains six measures with chords A, D, A, E, A. The lyrics are written below the notes, with some words in a box in the third line.

1. Que c'est dur, dit Ma - dam' Mill' patt's d'ap - prendre à mar - cher à ses en -
 2. Quand il faut leur mettr' leurs sou - liers, il yen a cinq cents pair' pour cha -

fants; les pre - miers pas d'un bé - bé Mill' - patt's, c'est tout un pro - blèm' et ça prend du
 cun, Quand on pen - se qu'il faut les la - cer, On a - tra - pe des cram - pes dans les

temps. Patte en l'air et patte en bas, et patte et patte et pa - ta
 mains

tras! Patte et patte et patte et patte et pa - ta - tras!

Apprentissages visés : mimomélodie, solmisation, frapper + parler syllabés ainsi que mimorythmie.

Annexe 3 : Partition de « Une cabane dans mon jardin »

UNE CABANE DANS MON JARDIN

Couplets RE SOL LA7 RE SOL LA7
 U - ne ca - bane dans mon jar - din et la fo - rêt comme pa - y - sa - ge.

RE SOL LA7 si mi7 LA7 RE
 Voi - là le rêve des trois lu - tins, de Pi - co - li et du la - pin.

Refrain RE SOL LA7 RE SOL LA7
 Al - lons cher - cher de la fi - cel - le, de lour - des pier - res et du feuil - la - ge,

RE SOL LA7 si mi7 LA7 RE
 de l'her - be ten - dre des al - pa - ges et des ai - guil - les de sa - pin.

2^{ème} COUPLET
 Il fou - dra faire un po - to - ger a - vec des her - bes a - ro - ma - ti - ques.
 Du per - sil dans les spa - ghét - tis, du ro - ma - rin sur les tor - tines.

3^{ème} COUPLET
 Et si nous creu - sions un é - tang car les pois - sons, c'est sym - po - thi - que!
 Les co - nards s'y sen - ti - raient bien, ça nous fe - rait d'au - tres co - pa - ges!

MOUSSET MUSIQUE / FRANÇOIS ROUWED 2012

Apprentissages visés : frapper + parler syllabés ainsi que mimorythmie.

Annexe 4 : Partition de « Gens de la ville »

Gens de la ville
Canon à 3 voix

Allegro Do Sol⁷ Do

① Gens de la vil - le qui ne dor - mez guè - re, Gens de la vil - le

qui ne dor - mez pas, C'est à caus' des rats que vous, Que

vous ne dor - mez guè - re, C'est à caus' des rats que vous, Que

② Sol⁷ Do

vous ne dor - mez pas. C'est les rats, Mort aux rats.

③ Sol⁷ Do

Apprentissages visés : frapper + parler syllabés.

Annexe 5 : Transcription de « Jeanne et la mimomélie spontanée »

1. E : *Ecoutez ! (L'enseignante chante la première mesure sur l'onomatopée « la » accompagnée de sa guitare, avec un très léger mouvement du poignet correspondant à la segmentation des notes)*
2. E : *A vous !*
3. G : *(répète la première mesure, accompagné de la guitare.)*
4. E : *(observe une difficulté et reprend la première mesure sur l'onomatopée « la » sans accompagnement)*
5. G : *(répète le passage mélodique avec difficulté)* Jeanne : *(répète le passage mélodique avec soutien de la mimomélie)*
6. E : *(s'aperçoit de l'exécution de Jeanne et exécute également de la mimomélie) Vous avez vu ce qu'elle a fait, Jeanne ?*
7. E1 : *Non.*
8. E : *Ça c'est une super idée. Elle s'est aidée de sa main pour savoir la hauteur. On fait comme elle ? On y va ? 3-4 ...*
9. G : *(répète le premier passage mélodique en effectuant de la mimomélie)*
10. E : *C'était bien ! On continue ?*
11. E+G : *(chantent la deuxième mesure avec mimomélie)*
12. E : *A vous !*
13. G : *(répète la deuxième mesure avec mimomélie, certains élèves mélangent la première mesure et la deuxième)*
14. E : *Ça c'était le premier. Chut.*
15. E : *(introduit la quatrième mesure en chantant et en miméliant) A vous !*
16. G : *(répète la quatrième mesure en chantant et en miméliant)*

Annexe 6 : Transcription de « Anne, Pierre et leur signification pour la mimoméloodie »

1. E : [prend sa guitare, joue l'accord de do et chante pour prendre le ton]
2. E : [s'aperçoit qu'un élève est distrait et l'appelle, puis rejoue l'accord] Arthur ??
3. E : [pose sa guitare] A moi. [effectue de la mimoméloodie sur « do,ré,mi,ré,do »]
4. E : A vous !
5. G+E : [effectuent de la mimoméloodie sur « do,ré,mi,ré,do »]
6. E : [s'aperçoit que deux élèves à sa gauche ne font pas les gestes. Elle insiste du regard auprès de l'un deux en particulier nommé Pierre] Faites bien les gestes !
7. E + G : [effectuent de la mimoméloodie sur « do,ré,mi,fa,so,fa,mi,ré,do »]
8. E : [s'aperçoit que les gestes de la plupart des élèves ne correspondent pas à la hauteur des sons]
9. E : Est-ce que quand je fais, regardez bien mes mains ! Arthur ? Quand je fais : [effectue de la mimoméloodie sur « do,ré,mi,fa,so »] Est-ce que ma main doit être tout en haut ? [monte sa main en hauteur]
10. G : Non
11. E : C'est quoi comme note, c'est quoi les sons qui sont tout en haut ? Comment ils sonnent ?
12. G : [chante des sons aigus censés correspondre au do du haut]. Anne : Ils sont aigus !
13. E : [s'aperçoit de la réponse pertinente donnée par Anne] Alors, chut ! Anne, elle a dit quelque chose d'intéressant, elle a dit, vas-y ...
14. Anne : Aigus !
15. E : Ils sont aigus ! Et puis plus je descends [descend sa main] plus ils deviennent ...
16. G+E : Grave !
17. E : Alors pour vous aider, [l'enseignante se tourne vers le tableau mais intervient à cause du bruit] Non, non ! Je ne suis pas trop d'accord. Non, Arthur non plus ! Arthur si tu n'arrives pas à te calmer ma foi tu vas un petit coup à ta place. Edouard aussi, hein ? Pierre aussi ! [un élève intervient pour demander s'il peut aller aux toilettes] Après, hein ? On a bientôt fini.
18. E : Du coup, si vous ne savez pas trop où vous devez mettre votre main, vous pouvez regarder ici je vous ai mis la règle [est tournée en direction du tableau puis se retourne pour effectuer de la mimoméloodie]. On a dit, quand on monte ça devient de plus en plus aigu, et quand on descend, ça devient de plus en plus grave.

Annexe 7 : Transcription de « Françoise, Alphonse et leurs différentes références »

1. E : (effectue de la mimorythmie sur ta-ti-ti-ta : noire deux croches noire)
2. G+E : (effectuent de la mimorythmie sur ta-ti-ti-ta : noire deux croches noire)
3. E : (effectue de la mimorythmie sur ta-ti-ti-ti-ta : noire deux croches deux croches noire) 2X
4. G+E : (effectuent de la mimorythmie sur ta-ti-ti-ti-ta : noire deux croches deux croches noire) 2X
5. E : Ok. Maintenant le groupe ici (montre le groupe du banc à sa droite) vous faites avec moi. Regardez ici.
6. E : (effectue de la mimorythmie sur ta-ti-ti-ti-ta : noire deux croches deux croches noire)
7. G : (effectue de la mimorythmie sur ta-ti-ti-ti-ta : noire deux croches deux croches noire)
8. E : Juste le groupe là ! (désigne le banc à nouveau)
9. G : (effectue de la mimorythmie sur ta-ti-ti-ti-ta : noire deux croches deux croches noire)
10. E : Le banc ici (désigne le banc en face d'elle)
11. E : (effectue de la mimorythmie sur ta-ti-ti-ti-ta : noire deux croches deux croches noire)
12. G : (effectue de la mimorythmie sur ta-ti-ti-ti-ta : noire deux croches deux croches noire)
13. E : Le banc ici !
14. E : (effectue de la mimorythmie sur ta-ti-ti-ti-ta : noire deux croches deux croches noire)
A vous !
15. G : (effectue de la mimorythmie sur ta-ti-ti-ti-ta : noire deux croches deux croches noire)
16. E : Regardez bien : (effectue de la mimorythmie sur ta-ti-ti-ti-ti-ta : noire deux croches quatre doubles noire) Regardez.
17. E+G : (effectue de la mimorythmie sur ta-ti-ti-ti-ti-ta : noire deux croches quatre doubles noire)
18. E : Regardez : (observe une difficulté et décompose l'exercice en ti-ti-ti-ti (quatre doubles)
A vous !
19. G : (effectue de la mimorythmie sur-ti-ti-ti-ti : quatre doubles)
20. E : Maintenant (effectue de la mimorythmie sur ta-ti-ti-ti-ti-ta : noire deux croches quatre doubles noire) A vous !
21. G : (effectue de la mimorythmie sur ta-ti-ti-ti-ti-ta : noire deux croches quatre doubles noire)

22. E : Bien ! *(effectue de la mimorythmie sur ta-ti-ti-ti-ri-ti-ta : noire deux croches quatre doubles noire)*
23. G : *(effectue de la mimorythmie sur ta-ti-ti-ti-ri-ti-ta : noire deux croches quatre doubles noire)*
24. E : Ok. *(se lève en direction du tableau et l'ouvre)*
25. G : (Brouhaha collectif) E1 : tu as encore ta baguette de mouche ? *(pour montrer les notes au tableau)*
26. E : Oui, j'utilise ça. Chut *(demande le silence et attend)*
27. E : *(effectue la première ligne au tableau en chantant et battant la mesure : sur ta-ti-ti-ti-ri-ti-ta : noire deux croches quatre doubles noire)*
28. G : *(effectue la première ligne au tableau en chantant : sur ta-ti-ti-ti-ri-ti-ta : noire deux croches quatre doubles noire)*
29. E : Ecoutez bien ! *(effectue la première ligne au tableau en chantant : sur ta-ti-ti-ti-ri-ti-ta : noire deux croches quatre doubles noire (recommence 2X))*
30. G : *(Répète 2X)*
31. E : Il y en a un nouveau que l'on ne connaissait pas avant. C'est lequel ?
32. Alphonse : Et bien c'est celui-là *(montre le quatre doubles au tableau)*
33. E : Ouais. Françoise : Ti-ri-ti-ri !
35. E : Exactement !

Annexe 8 : Transcription de « Anne et sa pratique du frapper syllabé »

1. E : (effectue du parler syllabé sur « les premiers pas d'un bébé mille-pattes : ta-ta-ti-ri-ti-ri-ta-ta-ta »)
2. G+E : (effectuent du parler syllabé sur « les premiers pas d'un bébé mille-pattes ») Anne : effectue du parler syllabé sur « les premiers pas d'un bébé mille-pattes : ta-ta-ta-ta-ti-ri-ti-ri-ta-ta-ta »)
3. E : (observe une difficulté) Stop ! (effectue du parler syllabé et frapper syllabé sur « les premiers pas d'un bébé mille-pattes : ta-ta-ti-ri-ti-ri-ta-ta-ta »)
4. G+E : (effectuent du parler syllabé et frapper syllabé sur « les premiers pas d'un bébé mille-pattes : ta-ta-ti-ri-ti-ri-ta-ta-ta ») Anne : effectue du parler syllabé et frapper syllabé sur « les premiers pas d'un bébé mille-pattes : ta-ta-ta-ta-ti-ri-ti-ri-ta-ta-ta »)
5. E : Stop écoutez bien et puis essayez de taper dans vos mains, Claude, Non ! Ecoutez ! (effectue du parler syllabé et frapper syllabé sur « les premiers pas d'un bébé mille-pattes : ta-ta-ti-ri-ti-ri-ta-ta-ta »)
6. G+E : (effectuent du parler syllabé et frapper syllabé sur « les premiers pas d'un bébé mille-pattes : ta-ta-ti-ri-ti-ri-ta-ta-ta »)
7. E : Encore ! (effectue du parler syllabé et frapper syllabé sur « les premiers pas d'un bébé mille-pattes : ta-ta-ti-ri-ti-ri-ta-ta-ta »)
8. E+G : (effectuent du parler syllabé et frapper syllabé sur « les premiers pas d'un bébé mille-pattes : ta-ta-ti-ri-ti-ri-ta-ta-ta »)
9. E : On essaie le banc ici, je fais vous répétez (désigne le banc en face d'elle à sa gauche et répète l'exercice) A vous !
10. G1+E : (effectuent du parler syllabé et frapper syllabé sur « les premiers pas d'un bébé mille-pattes : ta-ta-ti-ri-ti-ri-ta-ta-ta »)
11. E : A moi ! (effectue du parler syllabé et frapper syllabé sur « les premiers pas d'un bébé mille-pattes : ta-ta-ti-ri-ti-ri-ta-ta-ta ») A vous !
12. G1+E : (effectue du parler syllabé et frapper syllabé sur « les premiers pas d'un bébé mille-pattes : ta-ta-ti-ri-ti-ri-ta-ta-ta ») E : c'est juste Marguerite !
13. E+G2 : E : Ici ! E+G2 (effectuent du parler syllabé et frapper syllabé sur « les premiers pas d'un bébé mille-pattes : ta-ta-ti-ri-ti-ri-ta-ta-ta ») C'est juste !
14. E : Ici ! (effectue du parler syllabé et frapper syllabé sur « les premiers pas d'un bébé mille-pattes : ta-ta-ti-ri-ti-ri-ta-ta-ta ») A vous !
15. G3+E : (effectue du parler syllabé et frapper syllabé sur « les premiers pas d'un bébé mille-pattes : ta-ta-ti-ri-ti-ri-ta-ta-ta »)
16. E : Stop ! Tous ensemble écoutez et puis on répète. Je fais, chut. J'attends que vous soyez un petit peu concentrés hein. Alphonse tu es avec moi ?

17. E : (effectue du parler syllabé et frapper syllabé sur « les premiers pas d'un bébé mille-pattes : ta-to-ti-ri-ti-ri-ta-to-to ») A vous !

18. G+E : (effectuent du parler syllabé et frapper syllabé sur « les premiers pas d'un bébé mille-pattes : ta-to-ti-ri-ti-ri-ta-to-to »)

19. E : (effectue du parler syllabé et frapper syllabé sur « c'est tout un problème et ça prend du temps ») : ti-ri-ti-ri-to-ti-ti-to-to-ta

20. G+E : effectuent du parler syllabé et frapper syllabé sur « c'est tout un problème et ça prend du temps » : ti-ri-ti-ri-to-ti-ti-to-to-to »

 Rythme correct

 Rythme incorrect

Annexe 9 : Transcription de « Arthur, l'initiateur de l'enjouement rythmique »

1. G+E : (chantent le couplet de « Une cabane dans mon jardin » accompagnés par de la guitare arpégée)
2. G+E : (chantent le refrain de « Une cabane dans mon jardin » accompagnés par de la guitare grattée)
3. Arthur : (se met à effectuer une marche rythmique après la transition couplet refrain. E2 et E3 font de même, l'enseignante s'en aperçoit mais laisse faire)
4. E : Attention !
5. G+E : (chantent le deuxième couplet, accompagnés de guitare grattée, la marche rythmée des élèves s'estompe puis s'arrête)
6. G+E : (chantent le refrain, accompagnés par de la guitare grattée, la marche rythmée recommence pour Arthur et E1, E2, E3, E4, l'enseignante laisse faire)
7. E : Bravo !

Annexe 10 : Transcription de « Françoise et ses multiples variations rythmiques »

1. G1+E : *(frappent un rythme dans leurs mains)*
2. E : Pas plus vite !
3. G1+E : *(frappent le rythme dans leurs mains)*
4. E : Maintenant le groupe qui chante on va essayer de chanter par-dessus. Attention, 3-4.
5. G1 : *(frappent le rythme dans leurs mains)* G2 : *(chante le premier couplet d'Une cabane dans mon jardin)* E : *(frappe et chante)*
6. Françoise : *(frappe les doubles croches)*
7. E : *(suggère à Françoise de frapper le bon rythme par le geste et le regard)*
8. Françoise : *(adapte son frapper puis recommence à frapper les doubles croches, l'E laisse faire)*
9. E : Bien ! Stop ! Maintenant on change. Les enfants qui chantaient on tape le rythme et ceux qui ne chantaient pas, on chante. On y va ? On commence par taper le rythme. 3-4.
10. G2+E : *(frappent un rythme dans leurs mains)*
11. E : Essayez de bien vous caler sur moi. Sans accélérer. Voilà, attention.
12. G2 : *(frappent un rythme dans leurs mains)* G1 : *(chante le premier couplet d'Une cabane dans mon jardin mais quelques élèves dont Françoise frappe également le rythme)* E : *(frappe et chante en laissant les enfants qui le désirent frapper ET chanter)*
13. E : Stop super *(prend la guitare)*. Maintenant, on va essayer de la chanter, en frappant le rythme. Mais avec la guitare. Non Sophie, il faut arrêter. On y va ? 3-4.
14. G1+G2 : *(frappent un rythme dans leurs mains et chantent)* E : *(accompagne et chante)*
15. Françoise : *(frappe le rythme en effectuant de légères modulations en ajoutant notamment des contretemps lors du premier couplet)*
16. Françoise : *(frappe le rythme en effectuant de légères modulations en ajoutant notamment des contretemps lors du deuxième couplet)*
17. E : On n'est pas tous ensemble là. On recommence depuis allons chercher de la ficelle ?
18. E1 : Non ! Jusqu'au début. E2 : Ouais !

19. E : Vous aimez bien ? On peut faire ça avec les autres chansons aussi. On reprend depuis allons chercher de la ficelle. 3-4.

20. 12. G1+G2 : (frappent le rythme dans leurs mains et chantent le refrain) E : (accompagne et chante)

21. Françoise : (frappe les doubles croches sur le banc puis passe au frapper syllabé toujours sur le banc, puis alterne frapper syllabé banc et mains)

22. E : Super !

Annexe 11 : Transcription de « Jeanne et la conscientisation des transferts »

1. E : *(effectue du frappé syllabé sur le passage « patte en l'air et patte en bas »)*
2. E+G : *(effectue du frappé syllabé sur le passage « patte en l'air et patte en bas »)*
3. E : *(effectue du frappé syllabé sur le passage « et patte et patte et patatras »)*
4. E+G : *(effectuent du frappé syllabé sur le passage « et patte et patte et patatras »)*
5. E : *(effectue du frappé syllabé sur le passage « patépatépatépatépatatras »)*
6. E+G : *(effectuent du frappé syllabé sur le passage « patépatépatépatépatatras »)*
7. E+G : *(recommence la séquence de frapper syllabé depuis le début en alternance)*
8. E : Ou est-ce que vous avez déjà fait ça ? Par exemple, quand on fait, levez la main si vous avez une idée. *(effectue du frapper syllabé sur le passage « patte en l'air et patte en bas »)*
Où est-ce que vous avez déjà fait ça ? A part en musique ?
9. E1 : Chez Madame mille-pattes !
10. E : A part en musique ?
11. Françoise : Bien par exemple quand t'applaudis !
12. E : Alors quand t'applaudis. Quoi d'autre ? Jeanne ?
13. Jeanne : Bien quand des fois tu fais l'appareil photo, bien des fois tu tapes comme ça pour te rappeler le mot.
11. E : Ah. Ouais. Alors ça c'est intéressant.
12. Jeanne : Parce que par exemple tu dis avions, tu fais a-vion *(tape les syllabes sur son banc)*
13. Ah Ah ! Vous faisiez ça non ? Quand vous fais... Ça s'appelle comment ?
14. E2 : L'appareil photo ! E3 : Le rythme !
14. E : L'appareil photo ? Et si je vous dis le mot éléphant ça donne quoi ?
15. G : E-LE-PHANT *(en tapant sur leurs bancs les syllabes)*
16. E : Ah ouais d'accord ! Et si je vous dis le mot « souris » ?
17. G : SOU-RIS *(en tapant sur leurs bancs les syllabes)*

18. E : Ok et si je vous dis (effectue du frappé syllabé sur le passage « patte en l'air et patte en bas ») ?

19. G : (effectue du frappé syllabé sur le passage « patte en l'air et patte en bas »)

20. E : En fait c'est un peu comme si l'on faisait du français en musique.

Annexe 12 : Lettre d'autorisation aux parents :

Le 22 août 2018

Chers parents,

Dans le cadre de mes études à la HEP-BEJUNE de Delémont, j'effectue mon travail de mémoire sur la pratique musicale, plus précisément sur les effets positifs qu'elle peut avoir sur les capacités en lecture des élèves. L'enseignante de votre enfant a accepté que j'effectue l'expérience avec sa classe. Pour ce faire, les élèves pratiqueront deux leçons de musique par semaine comportant divers exercices spécifiques. Ces leçons de musique seront filmées. Les élèves seront également enregistrés anonymement lors d'une évaluation formative de lecture. Le but du film étant de pouvoir observer les élèves et moi-même lors des leçons afin de comprendre les liens entre ces exercices et l'apprentissage de la lecture. Le but de l'enregistrement, est, quant à lui, de constater des progrès en lecture. Les enregistrements vidéo et audio ne serviront qu'à des fins pédagogiques. Une fois que mes observations et analyses auront été faites, toutes les données seront détruites. N'hésitez pas à me contacter, si vous avez des questions concernant cette demande.

En restant à votre disposition, je vous adresse, chers parents, mes salutations les meilleures.

My Jessica

jessica.my@hep-bejune.ch

SEQUENCES PEDAGOGIQUES FILMEES mémoire de Bachelor Jessica My

Coupon à remettre jusqu'au

Nom et prénom de l'enfant :

- J'accepte que mon enfant soit filmé.
- Je préfère que mon enfant ne soit pas filmé. Dans ce cas, il sera placé hors champ de la caméra.

Signature des parents :

Annexe 13 : Extrait du journal de bord leçon du 27 août 2018

<i>Déroulement de la leçon</i>	1) Exercice du carré 2) -Mimorythmie 3) Activités du Tou-pi 4) -Mimomélo die 5) Exercice du carré transition avec la chanson « Une cabane dans mon jardin »	8) Chanter le premier couplet + refrain 6) Exercice de la chanson en parler syllabé, d'abord tous ensemble puis en alternance, avec les paroles. Ensuite, uniquement frapper syllabé.	7) Chanter la mélodie du couplet sur « la,la,la » Chanter la mélodie du refrain sur « la, la,la »
<i>Difficultés rencontrées</i>	Diction : différence entre « ti-ti » et « ti-ri-ti » + gestes	Chant : Hauteur → passage mélodique aigu puis grave	Mimorythmie
<i>Remédiations</i>	Reprendre l'exercice plus lentement. Accompagner par la voix et le geste. « Main-Pouce-Pouce »	Indication gestuelle mimomélo die	Reprendre lentement Accompagner par la voix et le geste. « Main-Pouce-Pouce »
<i>Evènement(s) remarquable(s)</i>	Lors de la chanson « Une cabane dans mon jardin » les élèves avaient de la peine à différencier deux passages mélodiques → l'un montait dans les aigus et le suivant redescendait.	Une élève a spontanément effectué de la mimomélo die pour s'aider. J'ai relevé cela et fait de même avec les autres élèves.	Mimomélo die = facilitateur de l'appropriation de la hauteur des sons → conscience phonémique → facilité à reconnaître le premier son.

Annexe 14 : Extrait du journal de bord leçon du 29 août 2018

Difficultés rencontrées

Diction : différence entre « ti-ti » et « ti-ri-ti » + gestes

Chant :
Hauteur → passage mélodique aigu puis grave

Mimorythmie

Rythmique la rumba
pulsation rythmique .

Remédiations

Reprendre l'exercice plus lentement.
Accompagner par la voix et le geste.
« Main-Pouce-Pouce »

Indication gestuelle
mimomélo die

Reprendre lentement
Accompagner par la voix et le geste.
« Main-Pouce-Pouce »

Frappé syllabé.

Evènement(s) remarquable(s)

Outil : règle enfant qui dit plus ça monte plus ça devient aigu → enseignante qui propose la règle indicateur visuel.

Passage mélodique qui monte et qui descend dans une cabane dans mon jardin → indication gestuelle

Annexe 15 : Extrait du journal de bord leçon du 03 septembre 2018

<i>Difficultés rencontrées</i>	Ti-ri-ti-ri et ti-ti-ri !!!
<i>Remédiations</i>	Reprendre plus lentement !
<i>Evènement(s) remarquable(s)</i>	Besoin de mouvement excitation !! → prévoir des déplacements !

Annexe 16 : Extrait du journal de bord leçon du 05 septembre 2018

05.09.2018

<i>Déroulement de la leçon</i>	
<i>Difficultés rencontrées</i>	Les premiers pas d'une bébé mille-pattes
<i>Remédiations</i>	Reprendre plus lentement + frappé syllabé.
<i>Evènement(s) remarquable(s)</i>	Elèves : faire chanter les élèves par bancs pour pallier aux difficultés.

Annexe 17 : Extrait du journal de bord leçon du 10 septembre 2018

<i>Difficultés rencontrées</i>	Et patte et patte et patatra – contretemps !! patépatépatépatépatatra
<i>Remédiations</i>	Reprendre plus lentement + frappé syllabé + rythme pulsation
<i>Evènement(s) remarquable(s)</i>	Les enfants miment les paroles. → rumba !!

Annexe 18 : Extrait du journal de bord leçon du 12 septembre 2018

<i>Difficultés rencontrées</i>	C'est à cause des rats que vous que vous ne dormez guère ... c'est à cause des rats que vous que vous ne dormez pas
<i>Remédiations</i>	Reprendre plus lentement + frappé syllabé.
<i>Evènement(s) remarquable(s)</i>	Les enfants miment les paroles. → rumba !! et font les chefs d'orchestre.

Annexe 19 : Extrait du journal de bord leçon du 17 septembre 2018

<i>Difficultés rencontrées</i>	Frapper le rythme en chantant et en étant accompagné. Une cabane.
<i>Remédiations</i>	Décomposer l'exercice sans frapper dans les mains sans accompagnement avec la guitare ! juste chant + frappé
<i>Evènement(s) remarquable(s)</i>	2 groupes un qui chante un qui bat la pulsation = les deux battent la pulsation. Enfant qui tape des doubles-croches

Annexe 20 : Extrait du journal de bord leçon du 19 septembre 2018

<i>Difficultés rencontrées</i>	On attrape des crampes dans les mains → mille-pattes
<i>Remédiations</i>	Frapper syllabé
<i>Evènement(s) remarquable(s)</i>	Les enfants font to-o-o tous seuls et je leur demande laquelle c'est ? -la blanche et un enfant vient la montrer.

Annexe 21 : Extrait du journal de bord leçon du 24 septembre 2018

<i>Difficultés rencontrées</i>	<p>On attrape des crampes dans les mains → mille-pattes</p> <p>Et patte et patte et patatra – contretemps !! patépatépatépatépatatra</p>
<i>Remédiations</i>	Reprendre le chant
<i>Evènement(s) remarquable(s)</i>	<p>Certains enfants tapent les croches au refrain dans une cabane dans mon jardin. (ou les syllabes)</p> <p>Demande pour jouer de la guitare et piano</p>

Annexe 22 : Extrait du journal de bord leçon du 26 septembre 2018

<i>Difficultés rencontrées</i>	<p>Accélération frapper du tempo deux groupes un qui chante un qui bat la pulsation !</p>
<i>Remédiations</i>	Recommencer sans guitare + lentement.
<i>Evènement(s) remarquable(s)</i>	<p>Enseignante établit le lien français – musique = appareil photo en posant une question. Où avez-vous déjà pu faire cela ? l'élève donne un exemple : avion <u>a-vion</u>.</p>

Annexe 24 : séquence pédagogique

Degré(s) : 4H

Nombre d'élèves : 18

Date : du 27.08.2018 au 28.09.2018

Titre de la séquence :

Musique : échauffement, La rumba des trois petits lutins, Une cabane dans mon jardin et Le Mille-pattes.

Contexte(s) :

a) Curriculaire

Pourquoi cette séquence a-t-elle lieu maintenant ? Qu'ont-ils appris avant ? Vers quoi tend l'enseignement ?

Cette séquence a lieu maintenant, car les enfants sont en train de développer leurs compétences en matière de pratique d'activités vocales et rythmiques autour de chansons et d'exercices de pose de voix ainsi que de rythme.

i) Domaine(s) disciplinaires concerné(s) (L / MSN / Arts / ..)

Arts / Musique

ii) Capacités transversales

Communication : la capacité à communiquer est axée sur la mobilisation des informations et des ressources permettant de s'exprimer à l'aide de divers types de langages, en tenant compte du contexte. Codification du langage : identifier différentes formes d'expression orale, écrite, plastique, musicale, médiatique, gestuelle et symbolique. Cette capacité transversale pourra être développée lorsque les enfants chantent. Ils apprendront à émettre une intention qui est en adéquation avec les textes et les mélodies des chansons.

Collaboration : la capacité à collaborer est axée sur le développement de l'esprit coopératif et sur la construction d'habiletés nécessaires pour réaliser des travaux en équipe et mener des projets collectifs.

Action dans le groupe : reconnaître l'importance de la conjugaison des forces de chacun et adapter son comportement. Cette capacité transversale pourra être développée notamment lorsque les enfants chanteront en collectif, tous ensemble ou sous forme de canon. En effet, ci-ceux devront s'appuyer sur ce que chantent les camarades du même groupe pour pouvoir garder la bonne voix. Mais ces derniers devront également apprendre à ne plus s'écouter soi-même uniquement, mais aussi être attentifs aux autres afin de former un ensemble harmonieux.

Pensée créatrice : la capacité à développer une pensée créatrice est axée sur le développement de l'inventivité et de la fantaisie, de même que sur l'imagination et la flexibilité dans la manière d'aborder toute situation.

Reconnaissance de sa part sensible : identifier et apprécier les éléments originaux d'une création ; identifier et exprimer ses émotions.

Concrétisation de l'inventivité : faire le choix de stratégies et de techniques inventives.

Cette capacité transversale pourra être développée notamment lors d'exercices de vocalisations en groupes durant lesquels ils pourront inventer des gestes (chorégraphies) associés à des sons.

i) Formation générale

FG 24 : Assumer sa part de responsabilité dans la réalisation de projets collectifs (1) en collaborant activement et en prenant en compte les compétences de chacun, (5) en développant une qualité d'écoute et de dialogue et en la mettant en pratique.

b) Socioculturel

Quelles sont les particularités de la classe au niveau socioculturel qui pourraient avoir une incidence sur le déroulement ?

Aucune particularité de la classe au niveau socioculturel ne pourrait avoir d'incidence sur le déroulement.

2) Apprentissage(s) attendu(s) (au niveau de l'enseignant-e) au terme de la séquence

a) Objectifs d'apprentissage et Composantes du PER

Quel(s) est (sont) l'/les objectifs d'apprentissage et la/les composante(s) du PER

A 12 Mu : Mobiliser ses perceptions sensorielles (6) en établissant des liens entre éléments sonores.

A 13 Mu : Explorer diverses techniques musicales (1) en exerçant des habiletés de motricité globale et fine (souplesse, précision, coordination, ..), (3) en reproduisant et/ou produisant des sons, une pulsation, des rythmes, des nuances, des mouvements sonores, (4) en jouant avec sa voix (pose de voix).

b) Objet(s) travaillé(s)/ connaissances et/ou compétences

a+b à définir par rapport à la classe, au contexte curriculaire (PER).

- Entraînement à prendre le ton des chansons seul ou en groupe
- Pratique d'activités vocales autour des chansons et de la pose de voix (articulation, respiration, intonation, ..)
- Imitation et répétition d'un motif rythmique court avec des valeurs simples (noire, blanche, croche) (mimorythmie) ou d'un motif mélodique simple extrait d'une chanson ou d'une musique (mimomélodie).
- Travail de la latéralisation lors d'exercices de frappés et d'accompagnement rythmique

- 1) Objectifs spécifiques opérationnels ou compétences à réaliser des tâches (au niveau de l'élève)
(à numéroter et ventiler dans le tableau ci-dessous (4))

Au terme de la séquence, l'élève sera capable de :

- 1) Poser sa voix
- 2) Prendre le ton d'une chanson en groupe
- 3) Répéter un motif mélodique sous forme de solmisation et mimoméloodie (spécifiquement la chanson : La rumba des trois petits Lutins)
- 4) Répéter un motif rythmique sous forme de frapper et parler syllabés ainsi que de mimorythmie (spécifiquement la chanson : Une cabane dans mon jardin)
- 5) Répéter un motif mélodique et rythmique en interprétant les chansons : La rumba des trois petits lutins, Une cabane dans mon jardin (spécifiquement premiers et deuxièmes couplets + refrain de la chanson : Le mille-pattes).

1) Organisation de la progression

N°	Interventions Déroulement, descriptif de l'intervention	Ressources et références Sources (LM, LE,..) création personnelle, etc.	Temps d'enseignement apprentissage Amorce, apprentissage, consolidation, évaluation, transfert	Connaissances/Compétences visées. Objet travaillé. + distribution du n° d'objectifs annoncés au point 3	Remarques liminaires. Champ conceptuel, variables didactiques, différenciation, TICE, liens avec d'autres domaines ou discipline,...
1	<p>a) Echauffement vocal -Exercice du carré (synchronisation, frapper avec les pieds, croiser + productions d'élèves) → transition avec mimorythmie. -Mimorythmie (avec tableau rythmique et lecture rythmique au tableau) et gestes-sons. Reprendre le motif rythmique de : « <i>Une cabane dans mon jardin</i> ». -Activités du Tou-pi. -Mimoméloodie (avec gamme depuis le la jusqu'au mi au tableau et lecture/solmisation des ordonnances au tableau + motif mélodique de « <i>Une cabane dans mon jardin</i> »)</p> <p>b) Exercice du carré transition avec la chanson « <i>Une cabane dans mon jardin</i> »</p> <p>c) Exercice du premier couplet en parler syllabé, puis frappé syllabé (utiliser des bâtonnets)</p> <p>d) Exercice du refrain en parler syllabé, puis frapper syllabé.</p> <p>e) Chanter la mélodie du couplet sur « la,la,la »</p> <p>f) Chanter la mélodie du refrain sur « la,la,la »</p> <p>g) Chant du premier couplet + refrain.</p>	<p>Cours HEP-BEJUNE Fascicule S4 et S2 Option étendue <i>La rumba des trois petits Lutins, une cabane dans mon jardin.</i></p>	<p>Amorce car il s'agira de la première leçon de musique.</p>	<p>Entraînement à prendre le ton des chansons seul ou en groupe (2) Pratique d'activités vocales autour des chansons et de la pose de voix (<i>articulation, respiration, intonation, ...</i>) (1) Imitation et répétition d'un motif rythmique court avec des valeurs simples (noire, blanche, croche), ou d'un motif mélodique simple extrait d'une chanson ou d'une musique (3) et (4)+(5)</p>	<p>Variable didactique : lors de l'échauffement vocal, les élèves pourront présenter des exemples d'exercices vocaux. Différenciation : si les élèves éprouvent des difficultés lors des exercices de répétition rythmiques et mélodiques, je formerai des petits groupes afin de pouvoir déterminer qui éprouve des difficultés et y remédier. Lien avec d'autres domaines et disciplines : Français CT : <u>communication</u> : codification du langage : identifier différentes formes d'expression orale, écrite, plastique, musicale, médiatique, gestuelle et symbolique <u>Collaboration</u> : action dans le groupe : reconnaître l'importance de la conjugaison des forces de chacun et adapter son comportement <u>Pensée créatrice</u> : Concrétisation de l'inventivité : faire le choix de stratégies et de techniques inventives.</p>

2	<p>a) Echauffement vocal -Exercice du carré (synchronisation, frapper avec les pieds, croiser + productions d'élèves) → transition avec « Une cabane dans mon jardin » en parler syllabé + tempo. -Mimorythmie (avec tableau rythmique et lecture rythmique au tableau) et gestes-sons. Reprendre le motif rythmique de : « <i>Une cabane dans mon jardin</i> » discrimination de l'ordonnance des rythmes. -Activités du Tou-pi. -Mimomélo die (avec gamme depuis le la jusqu'au mi au tableau et lecture/solmisation des ordonnances au tableau + motif mélodique de « Une cabane dans mon jardin ») discrimination de l'ordonnance des notes mimomélo die.</p> <p>b) Exercice du carré transition avec la chanson « Une cabane dans mon jardin »</p> <p>c) Exercice du premier et deuxième couplets en parler syllabé, puis frappé syllabé (former deux groupes : un qui bat la pulsation avec des instruments et l'autre qui effectue le frapper syllabé) changer les rôles.</p> <p>d) Exercice du refrain en parler syllabé, puis frapper syllabé.</p> <p>e) Chant du premier et deuxième couplets + refrain. Réaliser également du chant intérieur.</p> <p>f) -Exercice du carré (synchronisation, frapper avec les pieds, croiser + productions d'élèves) → transition avec « La rumba des trois petits Lutins » en parler syllabé.</p>	<p>Cours HEP-BEJUNE</p> <p>Fascicule S4 et S2 Option étendue <i>La rumba des trois petits Lutins, Une cabane dans mon jardin.</i></p>	<p>Apprentissage car les élèves connaissent déjà les exercices de mimorythmie, mimomélo die et la chanson. Ils sont donc en train de développer leurs compétences y relatives.</p>	<p>Entraînement à prendre le ton des chansons seul ou en groupe (2) Pratique d'activités vocales autour des chansons et de la pose de voix (<i>articulation, respiration, intonation, ...</i>) (1) Imitation et répétition d'un motif rythmique court avec des valeurs simples (noire, blanche, croche), ou d'un motif mélodique simple extrait d'une chanson ou d'une musique (3) et (4)+(5)</p>	<p>Variable didactique : lors de l'échauffement vocal, les élèves pourront présenter des exemples d'exercices vocaux. Différenciation : si les élèves éprouvent des difficultés lors des exercices de répétition rythmiques et mélodiques, je formerai des petits groupes afin de pouvoir déterminer qui éprouve des difficultés et y remédier. Lien avec d'autres domaines et disciplines : Français CT : <u>communication</u> : codification du langage : identifier différentes formes d'expression orale, écrite, plastique, musicale, médiatique, gestuelle et symbolique <u>Collaboration</u> : action dans le groupe : reconnaître l'importance de la conjugaison des forces de chacun et adapter son comportement <u>Pensée créatrice</u> : Concrétisation de l'inventivité : faire le choix de stratégies et de techniques inventives.</p>
---	--	---	--	---	---

3	<p>a) Echauffement vocal -Exercice du carré (synchronisation, frapper avec les pieds, croiser + productions d'élèves) → transition avec « La rumba des trois petits Lutins » en parler syllabé + tempo. -Mimorythmie (avec tableau rythmique et lecture rythmique au tableau) et gestes-sons. Reprendre le motif rythmique de : « <i>La rumba des trois petits Lutins</i> » discrimination de l'ordonnance des rythmes. -Activités du Tou-pi. -Mimomélo die (avec gamme depuis le la jusqu'au mi au tableau et lecture/solmisation des ordonnances au tableau + motif mélodique de « La rumba des trois petits Lutins») discrimination de l'ordonnance des notes.</p> <p>b) Exercice du carré transition avec la chanson « La rumba des trois petits Lutins »</p> <p>c) Exercice du premier couplet en parler syllabé, puis frappé syllabé (utiliser des bâtonnets) (former deux groupes : un qui bat la pulsation avec des instruments et l'autre qui effectue le frapper syllabé)</p> <p>d) Exercice du refrain en parler syllabé, puis frapper syllabé.</p> <p>e) Chanter la mélodie du couplet sur « la,la,la »</p> <p>f) Chanter la mélodie du refrain sur « la,la,la »</p> <p>g) Chant du premier couplet + refrain.</p> <p>h) -Exercice du carré (synchronisation, frapper avec les pieds, croiser + productions d'élèves) → transition avec « Une cabane dans mon jardin » en parler syllabé puis en chant accompagné.</p>	<p>Cours HEP-BEJUNE</p> <p>Fascicule S4 et S2 Option étendue <i>La rumba des trois petits Lutins, Une cabane dans mon jardin.</i></p>	<p>Apprentissage car les élèves connaissent déjà les exercices de mimorythmie, mimomélo die et deux des chansons. Ils sont donc en train de développer leurs compétences y relatives.</p>	<p>Entraînement à prendre le ton des chansons seul ou en groupe (2) Pratique d'activités vocales autour des chansons et de la pose de voix (<i>articulation, respiration, intonation, ...</i>) (1) Imitation et répétition d'un motif rythmique court avec des valeurs simples (noire, blanche, croche), ou d'un motif mélodique simple extrait d'une chanson ou d'une musique (3) et (4)+(5)</p>	<p>Variable didactique : lors de l'échauffement vocal, les élèves pourront présenter des exemples d'exercices vocaux. Différenciation : si les élèves éprouvent des difficultés lors des exercices de répétition rythmiques et mélodiques, je formerai des petits groupes afin de pouvoir déterminer qui éprouve des difficultés et y remédier. Lien avec d'autres domaines et disciplines : Français CT : <u>communication</u> : codification du langage : identifier différentes formes d'expression orale, écrite, plastique, musicale, médiatique, gestuelle et symbolique <u>Collaboration</u> : action dans le groupe : reconnaître l'importance de la conjugaison des forces de chacun et adapter son comportement <u>Pensée créatrice</u> : Concrétisation de l'inventivité : faire le choix de stratégies et de techniques inventives.</p>
---	--	---	---	---	---

4	<p>a) Echauffement vocal -Exercice du carré (synchronisation, frapper avec les pieds, croiser + productions d'élèves) → transition avec « La rumba des trois petits Lutins » en parler syllabé + tempo. -Mimorythmie (avec tableau rythmique et lecture rythmique au tableau) et gestes-sons. Reprendre le motif rythmique de : « <i>La rumba des trois petits Lutins</i> » discrimination de l'ordonnance des rythmes. -Activités du Tou-pi. -Mimomélo die (avec gamme depuis le la jusqu'au mi au tableau et lecture/solmisation des ordonnances au tableau + motif mélodique de « La rumba des trois petits Lutins») discrimination de l'ordonnance des notes.</p> <p>b) Exercice du carré transition avec la chanson « <i>La rumba des trois petits Lutins</i> »</p> <p>c) Exercice du premier et deuxième couplets en parler syllabé, puis frappé syllabé (utiliser des bâtonnets) (former deux groupes : un qui bat la pulsation avec des instruments et l'autre qui effectue le frapper syllabé)</p> <p>d) Exercice du refrain en parler syllabé, puis frapper syllabé.</p> <p>e) Chant du premier couplet + refrain. Réaliser du chant intérieur !</p> <p>f) -Exercice du carré (synchronisation, frapper avec les pieds, croiser + productions d'élèves) → transition avec « Une cabane dans mon jardin en parler syllabé puis en chant accompagné ».</p> <p>g) - Exercice du carré (synchronisation, frapper avec les pieds, croiser + productions d'élèves) → transition avec « Le Mille-pattes » en parler syllabé + tempo.</p>	<p>Cours HEP-BEJUNE</p> <p>Fascicule S4 et S2 Option étendue <i>La rumba des trois petits Lutins, Une cabane dans mon jardin et Le Mille-pattes.</i></p>	<p>Apprentissage car les élèves connaissent déjà les exercices de mimorythmie, mimomélo die et deux des chansons. Ils sont donc en train de développer leurs compétences y relatives.</p>	<p>Entraînement à prendre le ton des chansons seul ou en groupe (2) Pratique d'activités vocales autour des chansons et de la pose de voix (<i>articulation, respiration, intonation, ...</i>) (1) Imitation et répétition d'un motif rythmique court avec des valeurs simples (noire, blanche, croche), ou d'un motif mélodique simple extrait d'une chanson ou d'une musique (3) et (4)+(5)</p>	<p>Variable didactique : lors de l'échauffement vocal, les élèves pourront présenter des exemples d'exercices vocaux. Différenciation : si les élèves éprouvent des difficultés lors des exercices de répétition rythmiques et mélodiques, je formerai des petits groupes afin de pouvoir déterminer qui éprouve des difficultés et y remédier. Lien avec d'autres domaines et disciplines : Français CT : <u>communication</u> : codification du langage : identifier différentes formes d'expression orale, écrite, plastique, musicale, médiatique, gestuelle et symbolique <u>Collaboration</u> : action dans le groupe : reconnaître l'importance de la conjugaison des forces de chacun et adapter son comportement <u>Pensée créatrice</u> : Concrétisation de l'inventivité : faire le choix de stratégies et de techniques inventives.</p>
---	---	--	---	---	---

<p>5</p>	<p>a) Echauffement vocal -Exercice du carré (synchronisation, frapper avec les pieds, croiser + productions d'élèves) → transition avec « Le Mille-pattes » en parler syllabé + tempo. -Mimorythmie (avec tableau rythmique et lecture rythmique au tableau) et gestes-sons. Reprendre le motif rythmique de : « <i>Le Mille-pattes</i> » discrimination de l'ordonnance des rythmes. -Activités du Tou-pi. -Mimomélo die (avec gamme depuis le la jusqu'au mi au tableau et lecture/solmisation des ordonnances au tableau + motif mélodique de « Mille-pattes ») discrimination de l'ordonnance des notes.</p> <p>b) Exercice du carré transition avec la chanson « Mille-pattes »</p> <p>c) Exercice du premier couplet en parler syllabé, puis frappé syllabé (utiliser des bâtonnets) (former deux groupes : un qui bat la pulsation avec des instruments et l'autre qui effectue le frapper syllabé)</p> <p>d) Exercice du refrain en parler syllabé, puis frapper syllabé.</p> <p>e) Chanter la mélodie du couplet sur « la,la,la »</p> <p>f) Chanter la mélodie du refrain sur « la,la,la »</p> <p>g) Chant du premier couplet + refrain.</p> <p>h) -Exercice du carré (synchronisation, frapper avec les pieds, croiser + productions d'élèves) → transition avec « Une cabane dans mon jardin » en parler syllabé puis en chant accompagné → « La rumba des trois petits lutins » en chant accompagné.</p>	<p>Cours HEP-BEJUNE</p> <p>Fascicule S4 et S2 Option étendue <i>La rumba des trois petits Lutins, Une cabane dans mon jardin et Le Mille-pattes.</i></p>	<p>Apprentissage car les élèves connaissent déjà les exercices de mimorythmie, mimomélo die et les chansons. Ils sont donc en train de développer leurs compétences y relatives.</p>	<p>Entraînement à prendre le ton des chansons seul ou en groupe (2)</p> <p>Pratique d'activités vocales autour des chansons et de la pose de voix (<i>articulation, respiration, intonation, ...</i>) (1)</p> <p>Imitation et répétition d'un motif rythmique court avec des valeurs simples (noire, blanche, croche), ou d'un motif mélodique simple extrait d'une chanson ou d'une musique (3) et (4)+(5)</p>	<p>Variable didactique : lors de l'échauffement vocal, les élèves pourront présenter des exemples d'exercices vocaux.</p> <p>Différenciation : si les élèves éprouvent des difficultés lors des exercices de répétition rythmiques et mélodiques, je formerai des petits groupes afin de pouvoir déterminer qui éprouve des difficultés et y remédier.</p> <p>Lien avec d'autres domaines et disciplines : Français</p> <p>CT : <u>communication</u> : codification du langage : identifier différentes formes d'expression orale, écrite, plastique, musicale, médiatique, gestuelle et symbolique</p> <p><u>Collaboration</u> : action dans le groupe : reconnaître l'importance de la conjugaison des forces de chacun et adapter son comportement</p> <p><u>Pensée créatrice</u> : Concrétisation de l'inventivité : faire le choix de stratégies et de techniques inventives.</p>
----------	--	--	--	---	---

<p>6</p>	<p>a) Echauffement vocal -Exercice du carré (synchronisation, frapper avec les pieds, croiser + productions d'élèves) → transition avec le « Mille-pattes » en parler syllabé + tempo. -Mimorythmie (avec tableau rythmique et lecture rythmique au tableau) et gestes-sons. Reprendre le motif rythmique de : « <i>Le Mille-pattes</i> » discrimination de l'ordonnance des rythmes. -Activités du Tou-pi. -Mimomélodie (avec gamme depuis le la jusqu'au mi au tableau et lecture/solmisation des ordonnances au tableau + motif mélodique de « <i>Le Mille-pattes</i> ») discrimination de l'ordonnance des notes. b) Exercice du carré transition avec la chanson « <i>Le Mille-pattes</i> » c) Exercice du deuxième couplet en parler syllabé, puis frappé syllabé (utiliser des bâtonnets) (former deux groupes : un qui bat la pulsation avec des instruments et l'autre qui effectue le frapper syllabé) d) Exercice du refrain en parler syllabé, puis frapper syllabé. e) Chant du premier et deuxième couplet + refrain. f) -Exercice du carré (synchronisation, frapper avec les pieds, croiser + productions d'élèves) → transition avec « <i>Une cabane dans mon jardin</i> » en chant accompagné → « <i>La rumba des trois petits lutins</i> en chant accompagné ».</p>	<p>Cours HEP-BEJUNE Fascicule S4 et S2 Option étendue <i>La rumba des trois petits Lutins, Une cabane dans mon jardin et Le Mille-pattes.</i></p>	<p>Apprentissage car les élèves connaissent déjà les exercices de mimorythmie, mimomélodie et les chansons. Ils sont donc en train de développer leurs compétences y relatives.</p>	<p>Entraînement à prendre le ton des chansons seul ou en groupe (2) Pratique d'activités vocales autour des chansons et de la pose de voix (<i>articulation, respiration, intonation, ...</i>) (1) Imitation et répétition d'un motif rythmique court avec des valeurs simples (noire, blanche, croche), ou d'un motif mélodique simple extrait d'une chanson ou d'une musique (3) et (4)+(5)</p>	<p>Variable didactique : lors de l'échauffement vocal, les élèves pourront présenter des exemples d'exercices vocaux. Différenciation : si les élèves éprouvent des difficultés lors des exercices de répétition rythmiques et mélodiques, je formerai des petits groupes afin de pouvoir déterminer qui éprouve des difficultés et y remédier. Lien avec d'autres domaines et disciplines : Français CT : <u>communication</u> : codification du langage : identifier différentes formes d'expression orale, écrite, plastique, musicale, médiatique, gestuelle et symbolique <u>Collaboration</u> : action dans le groupe : reconnaître l'importance de la conjugaison des forces de chacun et adapter son comportement <u>Pensée créatrice</u> : Concrétisation de l'inventivité : faire le choix de stratégies et de techniques inventives.</p>
----------	---	--	---	--	---

<p>7</p>	<p>a) Echauffement vocal</p> <ul style="list-style-type: none"> -Exercice du carré (synchronisation, frapper avec les pieds, croiser + productions d'élèves) → transition avec « Le mille-pattes » en parler syllabé + tempo. -Mimorythmie (avec tableau rythmique et lecture rythmique au tableau) et gestes-sons. Reprendre le motif rythmique de : « <i>Le Mille pattes</i>» discrimination de l'ordonnance des rythmes. -Activités du Tou-pi. -Mimomélo die (avec gamme depuis le la jusqu'au mi au tableau et lecture/solmisation des ordonnances au tableau + motif mélodique de « Le Mille-pattes») discrimination de l'ordonnance des notes. <p>b) Réalisation de performance par groupe : former deux groupes d'élèves, un qui bat la pulsation et effectue divers rythmes sur des percussions, et l'autre qui chante. Inverser les rôles. (Le mille-pattes).</p> <p>c) Réalisation de performance par groupe : réaliser du chant intérieur et faire interagir deux groupes en alternant le groupe qui chante et celui qui ne chante pas (chant intérieur).</p>	<p>Cours HEP-BEJUNE</p> <p>Fascicule S4 et S2 Option étendue <i>La rumba des trois petits Lutins, Une cabane dans mon jardin et Le Mille-pattes</i>.</p>	<p>Apprentissage car les élèves connaissent déjà les exercices de mimorythmie, mimomélo die et les chansons. Ils sont donc en train de développer leurs compétences y relatives.</p>	<p>Entraînement à prendre le ton des chansons seul ou en groupe</p> <p>(2)</p> <p>Pratique d'activités vocales autour des chansons et de la pose de voix (<i>articulation, respiration, intonation, ...</i>)</p> <p>(1)</p> <p>Imitation et répétition d'un motif rythmique court avec des valeurs simples (noire, blanche, croche), ou d'un motif mélodique simple extrait d'une chanson ou d'une musique</p> <p>(3) et (4)+(5)</p>	<p>Variable didactique : lors de l'échauffement vocal, les élèves pourront présenter des exemples d'exercices vocaux.</p> <p>Différenciation : si les élèves éprouvent des difficultés lors des exercices de répétition rythmiques et mélodiques, je formerai des petits groupes afin de pouvoir déterminer qui éprouve des difficultés et y remédier.</p> <p>Lien avec d'autres domaines et disciplines : Français</p> <p>CT : <u>communication</u> : codification du langage : identifier différentes formes d'expression orale, écrite, plastique, musicale, médiatique, gestuelle et symbolique</p> <p><u>Collaboration</u> : action dans le groupe : reconnaître l'importance de la conjugaison des forces de chacun et adapter son comportement</p> <p><u>Pensée créatrice</u> : Concrétisation de l'inventivité : faire le choix de stratégies et de techniques inventives.</p>
----------	---	--	--	--	---

8	<p>a) Echauffement vocal</p> <ul style="list-style-type: none"> -Exercice du carré (synchronisation, frapper avec les pieds, croiser + productions d'élèves) → transition avec « La rumba des trois petits Lutins » en parler syllabé + tempo. -Mimorythmie (avec tableau rythmique et lecture rythmique au tableau) et gestes-sons. Reprendre le motif rythmique de : « <i>La rumba des trois petits lutins</i> » discrimination de l'ordonnance des rythmes. -Activités du Tou-pi. -Mimomélo die (avec gamme depuis le la jusqu'au mi au tableau et lecture/solmisation des ordonnances au tableau + motif mélodique de « La rumba des trois petits Lutins ») discrimination de l'ordonnance des notes. <p>b) Réalisation de performance par groupe : former deux groupes d'élèves, un qui bat la pulsation et effectue divers rythmes sur des percussions, et l'autre qui chante. Inverser les rôles. (La rumba des trois petits Lutins).</p> <p>c) Réalisation de performance par groupe : réaliser du chant intérieur et faire interagir deux groupes en alternant le groupe qui chante et celui qui ne chante pas (chant intérieur).</p>	<p>Cours HEP-BEJUNE</p> <p>Fascicule S4 et S2 Option étendue <i>La rumba des trois petits Lutins, Une cabane dans mon jardin et Le Mille-pattes.</i></p>	<p>Apprentissage car les élèves connaissent déjà les exercices de mimorythmie, mimomélo die et les chansons. Ils sont donc en train de développer leurs compétences y relatives.</p>	<p>Entraînement à prendre le ton des chansons seul ou en groupe</p> <p>(2)</p> <p>Pratique d'activités vocales autour des chansons et de la pose de voix (<i>articulation, respiration, intonation, ...</i>)</p> <p>(1)</p> <p>Imitation et répétition d'un motif rythmique court avec des valeurs simples (noire, blanche, croche), ou d'un motif mélodique simple extrait d'une chanson ou d'une musique</p> <p>(3) et (4)+(5)</p>	<p>Variable didactique : lors de l'échauffement vocal, les élèves pourront présenter des exemples d'exercices vocaux.</p> <p>Différenciation : si les élèves éprouvent des difficultés lors des exercices de répétition rythmiques et mélodiques, je formerai des petits groupes afin de pouvoir déterminer qui éprouve des difficultés et y remédier.</p> <p>Lien avec d'autres domaines et disciplines : Français</p> <p>CT : <u>communication</u> : codification du langage : identifier différentes formes d'expression orale, écrite, plastique, musicale, médiatique, gestuelle et symbolique</p> <p><u>Collaboration</u> : action dans le groupe : reconnaître l'importance de la conjugaison des forces de chacun et adapter son comportement</p> <p><u>Pensée créatrice</u> : Concrétisation de l'inventivité : faire le choix de stratégies et de techniques inventives.</p>
---	---	--	--	--	--

9	<p>a) Echauffement vocal</p> <ul style="list-style-type: none"> -Exercice du carré (synchronisation, frapper avec les pieds, croiser + productions d'élèves) → transition avec « Une cabane dans mon jardin » parler syllabé + tempo. -Mimorythmie (avec tableau rythmique et lecture rythmique au tableau) et gestes-sons. Reprendre le motif rythmique de : « <i>Une cabane dans mon jardin</i> » discrimination de l'ordonnance des rythmes. -Activités du Tou-pi. -Mimomélo die (avec gamme depuis le la jusqu'au mi au tableau et lecture/solmisation des ordonnances au tableau + motif mélodique de « Une cabane dans mon jardin ») discrimination de l'ordonnance des notes. <p>b) Réalisation de performance par groupe : former deux groupes d'élèves, un qui bat la pulsation et effectue divers rythmes sur des percussions, et l'autre qui chante. Inverser les rôles. (Une cabane dans mon jardin).</p> <p>c) Réalisation de performance par groupe : réaliser du chant intérieur et faire interagir deux groupes en alternant le groupe qui chante et celui qui ne chante pas (chant intérieur).</p>	<p>Cours HEP-BEJUNE</p> <p>Fascicule S4 et S2 Option étendue <i>La rumba des trois petits Lutins, Une cabane dans mon jardin et Le Mille-pattes.</i></p>	<p>Apprentissage car les élèves connaissent déjà les exercices de mimorythmie, mimomélo die et les chansons. Ils sont donc en train de développer leurs compétences y relatives.</p>	<p>Entraînement à prendre le ton des chansons seul ou en groupe (2)</p> <p>Pratique d'activités vocales autour des chansons et de la pose de voix (<i>articulation, respiration, intonation, ...</i>) (1)</p> <p>Imitation et répétition d'un motif rythmique court avec des valeurs simples (noire, blanche, croche), ou d'un motif mélodique simple extrait d'une chanson ou d'une musique (3) et (4)+(5)</p>	<p>Variable didactique : lors de l'échauffement vocal, les élèves pourront présenter des exemples d'exercices vocaux.</p> <p>Différenciation : si les élèves éprouvent des difficultés lors des exercices de répétition rythmiques et mélodiques, je formerai des petits groupes afin de pouvoir déterminer qui éprouve des difficultés et y remédier.</p> <p>Lien avec d'autres domaines et disciplines : Français</p> <p>CT : <u>communication</u> : codification du langage : identifier différentes formes d'expression orale, écrite, plastique, musicale, médiatique, gestuelle et symbolique</p> <p><u>Collaboration</u> : action dans le groupe : reconnaître l'importance de la conjugaison des forces de chacun et adapter son comportement</p> <p><u>Pensée créatrice</u> : Concrétisation de l'inventivité : faire le choix de stratégies et de techniques inventives.</p>
---	--	--	--	---	--

Annexe 25 : Tests de conscience phonologique

Pré-test : Facilité à reconnaître le premier son

Mots	Réponses correctes		Incorrecte	Point obtenus
	2 points	1 point		
1. sept	/s/	/sè/	-----	
2. gaz	/g/	/ga/	-----	
3. proie	/p/	/pr/	-----	
4. trait	/t/	/tr/	-----	
5. lime	/l/	/li/	-----	
6. clan	/k/	/kl/	-----	
7. bec	/b/	/bè/	-----	
8. croûte	/k/	/kr/ /krou/	-----	
9. contre	/k/	/kon/ /kont/	-----	
10. cruche	/k/	/kr/ /kru/	-----	
11. gris	/g/	/gr/	-----	
12. math	/m/	/ma/	-----	
13. clair	/k/	/kl/ /klè/	-----	
14. rate	/r/	/ra/	-----	
15. pli	/p/	/pl/	-----	
16. pris	/p/	/pr/	-----	
17. craie	/k/	/kr/ /krè/	-----	
18. trot	/t/	/tr/	-----	
19. poids	/p/	/poi/	-----	
20. fête	/f/	/fè/	-----	
21. grue	/g/	/gr/	-----	
22. barre	/b/	/ba/	-----	
23. gras	/g/	/gr/	-----	
24. pas	/p/	/pa/	-----	
25. selle	/s/	/sè/	-----	
26. rame	/r/	/ra/	-----	
27. patte	/p/	/pa/	-----	
28. bruit	/b/	/brui/	-----	
29. gare	/g/	/ga/	-----	
30. rive	/r/	/ri/	-----	

Total des points obtenus en 60 secondes : _____

Post-test : Facilité à reconnaître le premier son

Mots	Réponses correctes		Incorrecte	Point obtenus
	2 points	1 point		
1. bourg	/b/	/bou/	-----	
2. groupe	/g/	/gr/ /grou/	-----	
3. prose	/p/	/pr/ /pro/	-----	
4. fuite	/f/	/fui/	-----	
5. poil	/p/	/poi/	-----	
6. bras	/b/	/br/	-----	
7. blouse	/b/	/bl/ /blou/	-----	
8. pince	/p/	/pin/	-----	
9. faire	/f/	/fè/	-----	
10. grand	/g/	/gr/	-----	
11. bourre	/b/	/bou/	-----	
12. drille	/d/	/dr/ /dri/	-----	
13. rave	/r/	/ra/	-----	
14. paille	/p/	/pa/	-----	
15. plaie	/p/	/pi/	-----	
16. serre	/s/	/sè/	-----	
17. gamme	/g/	/ga/	-----	
18. près	/p/	/pr/	-----	
19. lame	/l/	/la/	-----	
20. clôt	/c/	/kl/	-----	
21. bac	/b/	/ba/	-----	
22. crèche	/k/	/kr/ /krè/	-----	
23. gros	/g/	/gr/	-----	
24. mite	/m/	/mi/	-----	
25. chlore	/k/	/kl/ /klo/	-----	
26. gomme	/g/	/go/	-----	
27. tri	/t/	/tr/	-----	
28. panne	/p/	/pa/	-----	
29. bail	/b/	/ba/	-----	
30. lune	/l/	/lu/	-----	

Total des points obtenus en 60 secondes : _____

Pré-test : Facilité à segmenter les phonèmes et les syllabes

Mots	Phonèmes	Total phonèmes	Points obtenus
1. de	/d/e/	2	
2. noir	/n/oi/r/	3	
3. morceau	/m/o/r/s/au/	5	
4. vide	/v/i/d/	3	
5. suivant	/s/u/i/v/an/	5	
6. durant	/d/u/r/an/	4	
7. senti	/s/an/t/i/	4	
8. lion	/l/i/on/	3	
9. place	/p/l/a/s/	4	
10. pive	/p/i/v/	3	
11. ours	/ou/r/s/	3	
12. petit	/p/e/t/i/	4	

Mots	Syllabes	Total syllabes	Points obtenus
1. caramel	ca/ra/mel	3	
2. mercredi	mer/cre/di	3	
3. souris	sou/ris	2	
4. biberon	bi/bron	2	
5. salade	sa/lade	2	
6. copain	co/pain	2	
7. jupe	jupe	1	
8. banane	ba/nane	2	
9. panier	pa/nier	2	
10. magie	ma/gie	2	
11. pantalon	pan/ta/lon	3	
12. chocolat	cho/co/lat	3	

Total des points obtenus en 60 secondes : _____

Post-test : Facilité à segmenter les phonèmes et les syllabes

Mots	Phonèmes	Total phonèmes	Points obtenus
1. entend	/an/t/an/	3	
2. leur	/l/œu/r/	3	
3. celle	/s/è/l/	3	
4. seront	/s/e/r/on/	4	
5. habits	/a/b/i/	3	
6. sous	/s/ou/	2	
7. rouge	/r/ou/j/	3	
8. voir	/v/oi/r/	3	
9. tombe	/t/on/b/	3	
10. l'été	/l/é/t/é/	4	
11. longtemps	/l/on/t/an	4	
12. terre	/t/è/r/	3	

Mots	Syllabes	Total syllabes	Points obtenus
1. marmite	mar/mite	2	
2. fortune	for/tune	2	
3. pomme	pomme	1	
4. ficelle	fi/celle	2	
5. parapluie	pa/ra/pluie	3	
6. hibou	hi/bou	2	
7. dromadaire	dro/ma/daire	3	
8. voiture	voi/ture	2	
9. loupe	loupe	1	
10. zèbre	zèbre	1	
11. animal	a/ni/mal	3	
12. tordu	tor/du	2	

Total des points obtenus en 60 secondes : _____