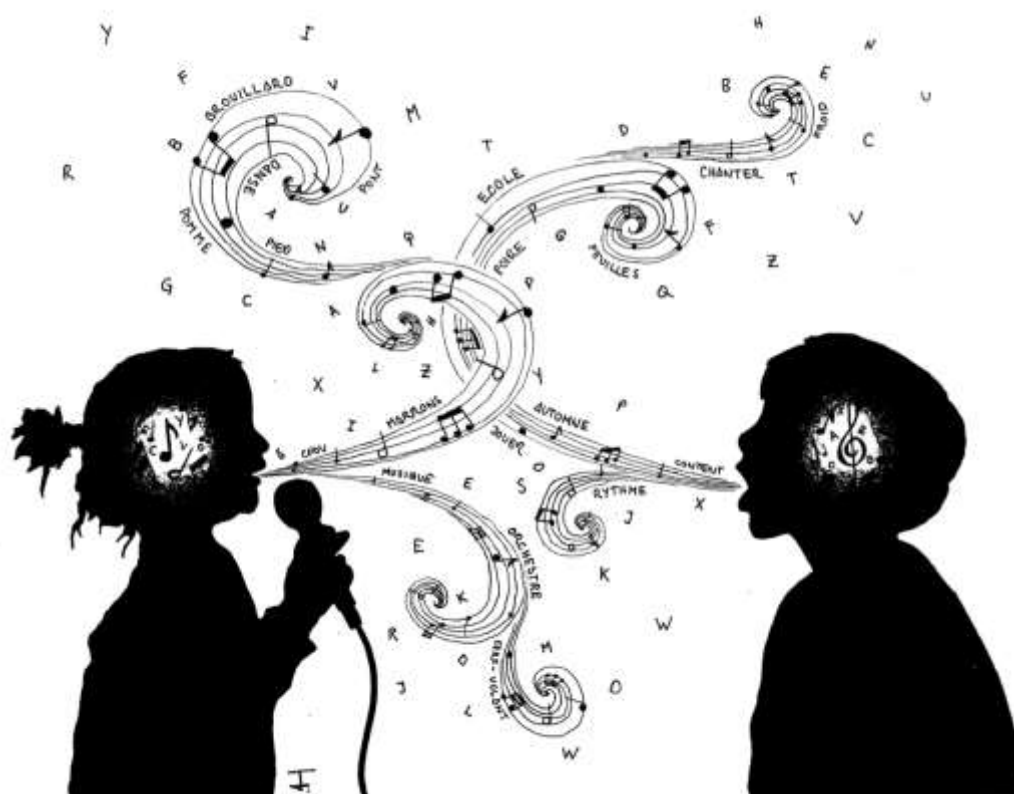


# L'intégration des enfants allophones par la musique

Formation primaire



Mémoire de Bachelor de :

Angelina Freiburghaus

Sous la direction de :

Christiane Baume

Delémont, avril 2020



## Remerciements

En premier lieu, je tiens à remercier sincèrement ma directrice de mémoire, Christiane Baume, pour le temps qu'elle a accordé à mon travail, pour le prêt d'ouvrages, pour sa disponibilité et pour ses nombreux et précieux conseils.

Je remercie également les élèves de la classe de 1-2H et tout particulièrement les enseignantes pour leur accueil chaleureux et leur participation.

Je remercie particulièrement ma famille et mes amis pour leurs encouragements, leur soutien, la relecture et leurs idées pour la réalisation de mon travail.

Et pour finir, je remercie tout spécialement mon frère, Jonathan Freiburghaus, pour la superbe illustration de la page de titre.

.

## Résumé

L'objectif de ce travail de Bachelor est de comprendre les liens possibles entre la musique et l'intégration d'enfants allophones, c'est-à-dire parlant une autre langue que celle enseignée en classe. Pour approfondir cette thématique, les sujets principaux traités dans la problématique sont la socialisation par la musique ainsi que les similitudes de cette dernière avec le développement du langage. En ce qui concerne la partie méthodologie, la récolte des données est réalisée dans une classe de 1-2H accueillant deux enfants allophones. Avant que j'enseigne une séquence musicale qui a été planifiée et conçue à l'avance, ces deux élèves réalisent un pré-test afin d'établir un bilan intermédiaire de leur niveau de français. Toutes les interventions musicales en classe sont filmées et font l'objet d'une analyse principalement au niveau du développement social. Au terme de la pratique en classe, les deux enfants allophones effectuent un post-test qui sera comparé au pré-test afin d'observer s'il y a eu un développement du langage durant la séquence. En bref, les résultats démontrent une progression langagière conséquente d'un des enfants ainsi qu'une bonne socialisation et intégration des deux élèves au sein de la classe.

Cinq mots clés :

1. Intégration
2. Enfants allophones
3. Musique
4. Socialisation
5. Développement du langage

## Liste des figures

Figure 1 : quatre thématiques du domaine Arts du plan d'étude romand (PER) .....	7
Figure 2 : activités musicales à visée intégrative, dites du « carré » (Joliat, 2018) .....	8
Figure 3 : activités musicales à visée spécifique, dites du « triangle » (Joliat, 2018) .....	9
Figure 4 : activités musicales à visée performative, dites du « rond » (Joliat, 2018) .....	9
Figure 5 : photo du <i>papymoustache</i> grenouille .....	22

## Liste des tableaux

Tableau 1 : cinq compétences issues du référentiel de compétences.....	10
Tableau 2 : schéma d'analyse .....	16
Tableau 3 : catégories du pré-test .....	21
Tableau 4 : dates des interventions en classe de 1-2H .....	24
Tableau 5 : tableau d'analyse des vidéos.....	27
Tableau 6 : exemple de calcul des résultats d'un post-test .....	28
Tableau 7 : critères de calcul des résultats de la partie morphosyntaxe .....	29
Tableau 8 : résultats du pré-test et du post-test de Noelia .....	30
Tableau 9 : résultats du pré-test et du post-test d'Akram .....	32
Tableau 10 : analyse des vidéos d'Akram.....	34
Tableau 11 : moyenne des résultats du développement social d'Akram.....	37
Tableau 12 : analyse de vidéos de Noelia .....	37
Tableau 13 : moyenne des résultats du développement social de Noelia .....	39
Tableau 14 : trois objectifs de musique du plan d'études romand (PER) .....	40

## Liste des annexes

Annexe 1 : lettre de demande d'autorisation pour filmer .....	II
Annexe 2 : pré-test et post-test.....	III
Annexe 3 : partition « L'automne ».....	XIV
Annexe 4 : descriptif de la séquence de musique.....	XV
Annexe 5 : résultats du pré-test et du post-test de Noelia .....	XXI
Annexe 6 : résultats du pré-test et du post-test d'Akram.....	XXIX

# Sommaire

Introduction .....	1
Chapitre 1. Problématique.....	2
1.1 Définition et importance de l'objet de recherche .....	2
1.1.1 Raison d'être de l'étude .....	2
1.1.2 Présentation du problème.....	2
1.1.3 Intérêt de l'objet de recherche .....	2
1.2 État de la question.....	3
1.2.1 L'intégration scolaire .....	3
1.2.2 Les enfants allophones à l'école.....	3
1.2.3 La musique .....	4
1.2.4 Les compétences pour enseigner la musique.....	10
1.2.5 La socialisation par la musique.....	11
1.2.6 Le développement du langage par la musique.....	12
1.3 Question et objectifs de recherche .....	15
1.3.1 Identification de la question de recherche.....	15
1.3.2 Objectifs de recherche .....	18
Chapitre 2. Méthodologie.....	19
2.1 Fondements méthodologiques .....	19
2.1.1 Recherche mixte.....	19
2.1.2 Objectif à visée heuristique .....	19
2.1.3 Démarche compréhensive .....	19
2.1.4 Processus d'analyse de types déductif et inductif.....	19
2.1.5 Enjeu ontogénique .....	20
2.2 Nature du corpus.....	20
2.2.1 Moyens utilisés pour la collecte de données.....	20
2.2.2 Choix de la population.....	21
2.2.3 Procédure et protocole de recherche .....	21
2.3 Méthodes et/ou techniques d'analyse des données.....	25
2.3.1 Méthode d'analyse des pré-tests et post-tests .....	25
2.3.2 Méthode d'analyse des vidéos .....	26
Chapitre 3. Présentation et interprétation des résultats.....	28
3.1 Analyse et interprétation des pré-tests et post-tests.....	28

3.1.1	Analyse et interprétation des tests de Noelia .....	30
3.1.2	Analyse et interprétation des tests d'Akram .....	32
3.2	Analyse et interprétation des vidéos .....	33
3.2.1	Analyse et interprétation des vidéos d'Akram.....	33
3.2.2	Analyse et interprétation des vidéos de Noelia.....	37
3.3	Analyse de la mise en œuvre d'un dispositif musical à visée intégrative au niveau langagier et social pour un élève allophone .....	39
3.3.1	Planification de la séquence de musique .....	40
3.3.2	Conception du dispositif musical favorisant un développement langagier et social des élèves allophones .....	41
3.3.3	Enseignement de la séquence de musique .....	42
Conclusion.....		45
Références bibliographiques .....		49



## Introduction

L'intégration des enfants allophones par la musique est un sujet qui me touche personnellement parce que j'ai débuté l'école enfantine en étant allophone. En effet, dès ma naissance, mes parents ont décidé de me parler uniquement en suisse allemand afin qu'à l'avenir, je puisse bénéficier d'une deuxième langue. Ils sont tous les deux bilingues et ils auraient très bien pu me parler en français, mais ils n'ont pas fait ce choix. Je leur en suis très reconnaissante d'avoir pris cette décision, car c'est un réel atout sur le plan personnel, social et professionnel. Cependant, je dois reconnaître que ce n'est pas toujours une tâche évidente pour les enseignant·e·s de devoir apprendre le français aux enfants allophones. De mon côté, je peux témoigner que l'apprentissage du français s'est réalisé tout naturellement et que je n'en garde aucun souvenir traumatisant. Je pense que la période où les enfants se trouvent en 1-2H est parfaite pour apprendre une deuxième langue, car étant encore jeunes, ils ne doivent pas faire de grands efforts pour retenir les nouveaux mots et ils peuvent les acquérir en jouant.

Toutefois, pour intégrer la langue de scolarisation plus rapidement, je pense que la musique peut être d'une grande aide. Pour ma part, la musique m'accompagne depuis mon plus jeune âge, car mes deux parents sont musiciens et chantent dans une chorale. J'ai donc rapidement suivi des cours de piano et j'ai eu la chance de pratiquer également d'autres instruments. À l'école, la musique a toujours été ma branche favorite et j'étais souvent frustrée de ne pouvoir suivre cette discipline qu'une seule fois par semaine, et ceci durant toute ma scolarité ! Comme je l'ai précisé auparavant, la musique fait donc partie de ma vie depuis mon berceau et le chant reste une activité qui m'accompagne au quotidien. De ce fait, il est évident que chanter à l'école me plaisait, non seulement par la beauté des sons, par la mélodie, par le texte ou par le fait de chanter en chœur, mais ces moments musicaux me permettaient souvent de me détendre et me procuraient un sentiment de plaisir et de bien-être. Vaillancourt (2015) affirme qu'« un enfant qui chante est un enfant heureux » (p. 30) et cette citation résume bien mon parcours personnel.

Par conséquent, il était pour moi évident de choisir un sujet pour mon mémoire de Bachelor qui soit en lien avec la musique. Après réflexions, je me suis donc posé la question de savoir si la musique avait joué un rôle dans l'apprentissage de la langue scolaire, qui s'est déroulé sans grandes difficultés, durant ma période à l'école enfantine. Cela m'amène à la question de départ suivante :

<b>Quels liens existe-t-il entre l'apprentissage d'une langue étrangère et la musique ?</b>
---

# Chapitre 1. Problématique

## 1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

### 1.1.1 Raison d'être de l'étude

L'intégration scolaire est un thème d'actualité qui est fortement discuté dans la plupart des écoles. Selon la Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS), le mouvement vers une école intégrative est une préoccupation mondiale. Un article de cette fondation mentionne également que l'UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture) avait posé l'objectif de l'éducation pour tous en 2015. Nous sommes effectivement de plus en plus confrontés à cette thématique par les vagues d'immigration qui ont lieu depuis quelques années. Toutefois, ce ne sont pas uniquement les enfants issus des migrations qui sont allophones, certains ont simplement appris et utilisé leur langue maternelle, autre que la langue scolaire, avant d'aller à l'école. En effet, nous nous trouvons dans une période où le bilinguisme est fortement encouragé et dont les effets positifs sont conséquents. Dans la majorité des classes, il y a donc des élèves qui s'expriment dans une langue maternelle autre que le français et il est important que les enseignant·e·s soient suffisamment informé·e·s afin de les intégrer au mieux.

### 1.1.2 Présentation du problème

Si nous nous plaçons maintenant au niveau de l'élève, pour n'importe lequel d'entre eux, ce n'est jamais une tâche évidente de débiter une année scolaire dans une nouvelle classe, avec de nouveaux camarades et enseignant·e·s, dans un lieu différent. Si, en plus, celui-ci ou celle-ci ne parle pas la langue locale, une bonne intégration va être encore plus difficile pour lui. La prise en compte de cet élève est donc d'autant plus importante pour l'enseignant·e afin de l'intégrer de la meilleure manière possible au sein de la classe. Selon un article de l'académie de Grenoble (2014) aidant les enseignant·e·s à accueillir des élèves allophones, il existe différentes méthodes pour favoriser un bon accueil, comme la mise en place de petites cartes de vocabulaire, le travail en tutorat, un coin écoute, entre autres.

### 1.1.3 Intérêt de l'objet de recherche

Dans cette recherche, j'aimerais approfondir les liens qui existent entre l'intégration scolaire et la musique. À mon avis, la musique serait un moyen efficace pour aider les élèves allophones à intégrer plus rapidement la classe. Peretz (2018, p. 129) affirme que « l'activité musicale améliore l'écoute dans le bruit, améliore l'attention et *prévient les méfaits de l'isolement social*. » En effet, la musique est un pont interculturel. Elle lie toutes les personnes, peu importe leurs origines. La socialisation serait donc favorisée par les activités musicales. « La musique a le pouvoir de rassembler les gens qui viennent de tous les horizons, qui sont de toutes les origines, qui parlent des langues différentes, mais qui sont semblables dans leur humanité » (Vaillancourt, 2005, pp. 52-53).

En effet, « la musique est un langage que nous possédons tous sans jamais l'avoir étudié. Ce langage est à la portée de tous et nous sert à nous exprimer et à communiquer » (Vaillancourt, 2005, p. 17). Selon les propos de cette auteure, la musique serait donc également un atout pour la communication et l'expression des humains. Et le moyen le plus évident pour communiquer est le langage. Différentes études ont démontré que la musique et le langage seraient liés, mais nous allons approfondir ce sujet plus loin dans cette recherche.

Pour résumer, la musique serait donc bénéfique dans le développement social, communicationnel et langagier des élèves allophones. De ce fait, ces différents éléments vont faire l'objet de ma recherche.

## 1.2 État de la question

### 1.2.1 L'intégration scolaire

Selon un article de la Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS), l'intégration scolaire « signifie que les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers [...] suivent une scolarisation ordinaire, plutôt que de fréquenter une école spécialisée » (p. 2). Il en est de même pour les enfants allophones qui sont en général intégrés dans les classes ordinaires. En effet, « l'intégration est liée à la volonté d'offrir à tous les enfants et tous les jeunes, quelles que soient leurs particularités, des possibilités de développement adéquates et de bonnes chances d'intégration sociale, dans le respect mutuel et la reconnaissance des différences » (CSPS, 2016, p. 2).

En sociologie, l'intégration est le « processus ethnologique qui permet à une personne ou à un groupe de personnes de se rapprocher et de devenir membre d'un autre groupe plus vaste par l'adoption de ses valeurs et des normes de son système social » (voir le site [www.toupie.org](http://www.toupie.org)). Selon la définition de ce site internet, l'intégration nécessiterait deux conditions :

1. une volonté et une démarche individuelles de s'insérer et de s'adapter, c'est-à-dire l'intégrabilité de la personne,
2. la capacité intégratrice de la société par le respect des différences et des particularités de l'individu.

Ces données démontrent que l'intégration ne se fait pas uniquement dans un sens, c'est-à-dire l'enfant qui s'insère dans sa classe. L'enseignant·e et les camarades doivent également faire preuve de capacités intégratrices. Étymologiquement, le terme « intégrer » tire ses racines du mot latin *integrare* qui signifie renouveler, rendre entier. De ce fait, pour qu'un groupe puisse se définir comme entier, il faut que l'intégré et les intégrants fassent des efforts pour créer une unité. La musique serait donc un outil idéal pour favoriser les liens sociaux entre les personnes, car « elle est un instrument de ralliement social » (Peretz, 2018, p. 97).

### 1.2.2 Les enfants allophones à l'école

Comme expliqué précédemment, j'ai débuté l'école obligatoire en étant moi-même allophone. Je me rappelle peu de cette période, mais je peux témoigner que dans mon cas, l'intégration s'est faite rapidement. Le fait d'être allophone ne doit donc pas être considéré comme un problème ou un quelconque frein pour l'insertion d'un élève dans une classe. Certains peuvent très rapidement s'adapter et tisser des liens avec les camarades en dépit de la barrière langagière. Comme le pense Tournier (2013), il est essentiel de ne pas définir l'allophonie comme un aspect négatif.

Ces enfants non francophones ne doivent pas être regardés comme des élèves en difficulté ; ils ont des capacités et des acquis équivalents à ceux de leurs camarades, il reste à apprendre la langue de l'école pour les faire reconnaître (p. 1).

De plus, la langue maternelle de ces élèves peut favoriser les apprentissages, car ceux-ci peuvent faire des liens interlinguistiques. Dans la société actuelle, c'est toujours un avantage de maîtriser plus d'une langue. Cependant, selon Armand (s.d.), lorsque les enfants sont en contexte d'immigration,

La langue de scolarisation qu'ils apprennent a également un rôle déterminant et complémentaire à leur langue maternelle dans le développement des habiletés cognitives, de la littératie (aptitude à lire, à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie quotidienne) et de la socialisation (p. 1).

Nous allons maintenant parler de ce qui est en vigueur dans le canton de Berne. Les élèves allophones suivent leur scolarité dans les classes régulières comme le prévoit la Direction de l'instruction publique (voir le site [www.erz.be.ch](http://www.erz.be.ch)).

Pouvoir suivre l'enseignement de l'école obligatoire est un droit fondamental pour tous les enfants vivant en Suisse, et ce quel que soit leur nationalité et le permis de séjour qu'ils possèdent. De ce fait, la scolarisation des enfants et adolescents du domaine de l'asile s'effectue en principe, comme pour tous les autres enfants et adolescents sans connaissance de la langue d'enseignement, directement dans une classe régulière, où ils bénéficient de leçons de français ou d'allemand langue seconde.

Toutefois, des cours intensifs de français (ou d'allemand) comme langue scolaire peuvent également voir le jour dans certaines communes ou régions. Mais si « la proportion d'élèves avec un besoin FLS<sup>1</sup> au niveau débutant est élevée, les communes peuvent demander des leçons supplémentaires auprès de l'Office de l'enseignement préscolaire et obligatoire, du conseil et de l'orientation » (voir le site [www.erz.be.ch](http://www.erz.be.ch)). Par contre, dans certaines villes comme à Bienne, les élèves allophones se rendent tout d'abord dans une structure d'accueil (pour des élèves de la 3H à 8H) où ils font des cours intenses de français durant quelques mois. Puis, quand ils ont appris la base, ils sont intégrés dans les classes régulières. Ceux qui sont en âge d'entrer à l'école enfantine sont directement intégrés en classe ordinaire.

Quant aux enseignant-e-s, ils-elles ont la possibilité de suivre des cours de formation continue qui s'intitulent "enseigner en milieu interculturel" au sein de l'espace BEJUNE pour récolter de précieux outils afin d'accueillir au mieux les élèves allophones. Il n'y a cependant pas d'obligations de se former. En revanche, il n'y a pas de soutien particulier pour les classes où il y aurait beaucoup d'élèves allophones, en dehors des heures du *français langue seconde* (FLS). Toutefois, selon l'article 19 de l'ordonnance de Direction concernant l'évaluation et les décisions d'orientation à l'école obligatoire (ODED), « la direction d'école peut déroger aux prescriptions de l'évaluation lorsque de justes motifs l'exigent et que les parents ont donné leur accord ». Et ceci peut avoir lieu pour des élèves allophones.

Pour ma recherche, je vais principalement m'intéresser à des enfants entre 4 et 6 ans, car ma récolte des données va être réalisée auprès d'élèves en 1-2H. J'ai décidé de m'intéresser à ces degrés, car c'est à ce moment-là qu'a lieu la première scolarisation de chaque enfant y compris ceux provenant de foyer où la langue maternelle est autre que la langue de scolarisation (dans notre cas le français).

### 1.2.3 La musique

#### 1.2.3.1 Définitions

Le Larousse définit la musique comme « l'art qui permet à l'homme de s'exprimer par l'intermédiaire des sons ; productions de cet art, œuvre musicale » ou comme « science des sons considérés sous le rapport de la mélodie et du rythme » (voir le site [www.larousse.fr](http://www.larousse.fr)). La musique aurait donc deux facettes principales, un côté communicatif par lequel l'être humain peut s'exprimer et un côté plus rigoureux avec le respect du rythme et de la mélodie.

Peretz (2018) affirme que tous les êtres humains naissent musiciens et que « la musique, comme le

---

<sup>1</sup> Français langue seconde

langage parlé, est le fruit de nos neurones » (p. 5). Comme dit précédemment, Vaillancourt (2005), va même jusqu'à prôner que « la musique est un langage que nous possédons tous sans jamais l'avoir étudié. Ce langage est à la portée de tous et nous sert à nous exprimer et à communiquer » (p. 17). La musique serait donc réellement un atout pour que les enfants allophones s'intègrent de la meilleure façon possible au sein d'une classe. En effet, même s'ils ne parlent pas la même langue que leurs camarades, la musique leur permet de communiquer avec ces derniers. Mais quels sont les bienfaits réels de la musique ? C'est ce que nous allons découvrir dans le chapitre suivant.

### 1.2.3.2 Les bienfaits de la musique : quels sont-ils ?

Dans un de ses dialogues, Socrate pose les questions suivantes à l'un de ses étudiants :

N'est-ce pas pour les motifs suivants qu'élever les enfants dans la musique et dans la poésie constitue une valeur suprême ? Parce que le rythme et l'harmonie, plus que tout, pénètrent au fond de l'âme, la touchant avec une force d'une très grande puissance en lui apportant la grâce, et l'imprègnent dès lors de cette grâce, si on a été correctement élevé ? Et parce que, en l'absence de cela, c'est le contraire qui se produit ? (Socrate, cité par Dauphin, 2011, p. 87)

Selon Socrate, la musique aurait avant tout un grand pouvoir sur l'âme qui est le for intérieur de chaque humain. En effet, déjà au V<sup>ème</sup> siècle avant Jésus-Christ, un des plus grands philosophes grecs est persuadé que le rythme et l'harmonie ont une grande puissance sur ses étudiants et leur fournissent une grâce indéniable. Il affirme également que les personnes qui ont pratiqué la musique sont correctement élevées. Selon ce philosophe, une bonne éducation doit donc avoir une pratique musicale, car en l'absence de celle-ci, l'éducation ne serait pas totalement aboutie.

Ce qui est important à relever lorsque l'on parle des bienfaits de la musique et si l'on rejoint les propos de Socrate, c'est qu'il faudrait en règle générale pratiquer la musique et non pas uniquement la consommer. En effet, Peretz (2018) est d'avis que « *faire de la musique s'accompagne effectivement d'un rendement intellectuel accru chez l'enfant. Il ne suffit donc pas d'écouter de la musique, il faut en faire* » (pp. 26-27). Cependant, cela n'exclut pas que l'écoute de la musique soit positive et qu'elle permette de bien apprendre. En effet, cette dernière libère de la dopamine dans le cerveau et « cette hormone de bonheur est essentielle à toute forme d'apprentissage » (p. 6). Toutefois, selon ses recherches, cette auteure affirme que « l'enfant qui s'engage dans une activité musicale se démarque sur le plan scolaire et se montre plus altruiste » (pp. 6-7). Pour que la musique ait des effets positifs sur les apprentissages, les enfants devraient donc pratiquer de la musique, c'est-à-dire suivre des cours d'instruments, de solfège ou par exemple de chant. De plus, celle-ci permettrait également que l'enfant se montre plus altruiste, donc qu'il s'ouvre aux autres, qu'il soit généreux et bon avec eux.

Du côté des neurosciences, des preuves voient également peu à peu le jour. En effet, « depuis une dizaine d'années, les neuropsychologues n'ont cessé d'accumuler de nouvelles preuves du pouvoir de la musique » (Bigand, 2018, p.9). Cette auteure prétend que la pratique ou l'écoute de la musique active simultanément et de façon coordonnée de nombreuses aires du cerveau. Cette « symphonie cérébrale » pourrait bénéficier à de nombreuses compétences cognitives non musicales, ce qui expliquerait pourquoi la musique a des effets bénéfiques sur le développement intellectuel de l'enfant, pourquoi elle ralentit le vieillissement cognitif et améliore la mémoire [...]. (Bigand, 2018, p. 11)

Par ailleurs, la musique active tous les processus mentaux et cela dès l'enfance. En effet, « les ateliers musicaux sont aussi stimulants qu'une séance d'orthophonie : ils facilitent l'acquisition du langage et favorisent même l'apprentissage de la lecture » (Bigand, cité par Soyez, 2017). De son côté, Engh (2013), qui est un professeur d'anglais au Tudor BEC College, à Londres est d'avis que la musique réduit les

barrières que l'on pourrait rencontrer au niveau social. Il a également fait l'expérience qu'elle rendait les étudiants plus détendus et réceptifs à l'apprentissage des langues. Le lien entre la musique et le langage va par ailleurs être traité plus loin dans cette recherche. D'après diverses expériences récentes, Bigand (2018) va même jusqu'à affirmer que les capacités cognitives des enfants pratiquant de la musique seraient supérieures à ceux qui ne chantent pas, ni ne jouent d'instruments de musique. Toutefois, il faut préciser que :

[...] Les pratiques musicales ne relèvent pas d'un simple loisir, d'un simple art superfétatoire. Pour des raisons qui nous échappent encore, elles touchent au plus profond de notre cerveau, en coordonnant l'activité de nombreux circuits corticaux et sous-corticaux qui sont associés à des expériences cognitives et affectives ayant de très fortes implications pour la mémoire. La musique est au cœur de l'homme. Elle ne se limite pas à un extraordinaire moyen d'expression de sentiments. [...] Elle contribue au développement sensible, cognitif et spirituel de l'homme. (Bigand, 2018, p.12)

Lemarquis (in Cyrulnik, 2019) affirme également que les effets de la musique sur les enfants et les adolescents font de plus en plus leurs preuves et cela dans de multiples domaines : l'acquisition du langage ou d'une langue étrangère, l'attention et la mémoire, la motricité, la coordination, la confiance en soi et la conscience de soi ainsi que les interactions familiales et sociales. Différent·e·s auteur·e·s se rejoignent donc sur les bienfaits évidents de la musique sur le développement d'un enfant et j'aimerais terminer ce chapitre par une citation entendue lors d'un concert et provenant de Duhamel, un médecin, écrivain et poète français qui dit ceci :

Quand je songe au bienfait de la musique, à la richesse qu'elle apporte, à la noblesse qu'elle confère, à l'accent qu'elle met sur toutes nos pensées, sur nos sentiments et sur nos émotions, je m'étonne que son enseignement ne soit pas absolument obligatoire et poussé fort loin, partout, sans défaillance.

#### 1.2.3.3 Didactique de la musique

Comme cela est mentionné dans le paragraphe précédent, il est indéniable que la musique procure de nombreux bienfaits sur chaque être humain. De ce fait, il est primordial de bien préparer les leçons de musique en classe et de les considérer à leur juste valeur. Malheureusement, une grande partie des enseignant·e·s laissent les cours de musique de côté pour corriger des exercices de mathématiques ou terminer une thématique dans un autre domaine. Il est donc essentiel de remettre les leçons de musique en lumière et de démontrer ses effets bénéfiques qui semblent être évidents.

Zulauf (2006) a effectué des recherches qui portent sur le développement musical de l'enfant et les aspects interdisciplinaires de l'éducation musicale. Une expérience faite en Suisse de 1988 à 1991 était basée sur l'hypothèse que l'éducation musicale peut « améliorer les performances des élèves, notamment dans les autres disciplines scolaires » (p. 301). Cela a été l'expérience de *l'enseignement élargi de la musique* (EEM), grâce à laquelle la musique a pu sortir de l'ombre. Zulauf « s'est préoccupée de mesurer les effets de l'enseignement musical sur différentes capacités et performances des enfants, surtout dans les autres disciplines scolaires » (p. 301). Pour elle, il est clair que la musique joue un rôle important dans le développement intellectuel de l'enfant : la musique augmenterait les capacités des élèves dans des branches comme les mathématiques ou le français. La musique possède de très grands pouvoirs formateurs qui sont malheureusement négligés par l'école. C'est pour cette raison que Zulauf a réussi à convaincre 46 enseignant·e·s pour que leur classe bénéficie de 4-5 leçons hebdomadaires de musique contre 1-2 leçons dans les autres classes. Ces leçons supplémentaires de musique n'ont pas été ajoutées à l'horaire fixe des élèves, elles ont été prises sur le temps des autres disciplines. L'hypothèse de cette expérience était qu'à la fin des trois ans, les élèves des classes d'expérience

auraient augmenté leurs capacités dans de nombreux domaines, que cela soit dans l'intelligence ou dans la créativité et qu'ils auraient été plus performants sur le plan scolaire. À l'issue de cette expérience, Zulauf et ses collaborateurs ont constaté que la musique ne peut pas être utilisée comme remède miracle ou comme médicament afin de devenir plus intelligent ou performant. Cependant, les élèves n'ont pas abaissé leurs performances dans les disciplines qui ont vu leur nombre d'heures baisser en faveur de l'enseignement de la musique. De ce fait, faire plus de musique ne va pas forcément favoriser les capacités dans d'autres disciplines, mais cela va développer les processus empathiques, comme la capacité de se décentrer, de comprendre les points de vue de l'autre et de se concentrer. Croire que la musique peut résoudre un échec scolaire est faux ; elle peut aider, mais si la personne a des « freins » cognitifs, la musique ne va pas solutionner le problème.

#### 1.2.3.4 Les indications du PER

Dans le plan d'études romand (PER), les visées prioritaires pour la musique, situées dans le domaine des Arts, sont les suivantes : *découvrir, percevoir et développer des modes d'expression artistiques et leurs langages, dans une perspective identitaire, communicative et culturelle*. Pour y parvenir, quatre axes principaux sont mentionnés pour tous les cycles : expression et représentation, perception, acquisition de technique et culture. Ces axes sont les mêmes pour toutes les disciplines Arts, c'est-à-dire les activités créatrices et manuelles, les arts visuels et la musique. Plus spécifiquement pour le domaine de la musique, différents objectifs sont posés au premier cycle, qui nous intéresse particulièrement dans cette recherche, comme la représentation et l'expression d'une idée, d'un imaginaire, d'une émotion par la pratique du langage musical (A 11), la mobilisation de ses perceptions sensorielles (A 12), l'exploration de diverses techniques musicales (A 13) ainsi que la rencontre de divers domaines et cultures artistiques (A 14).

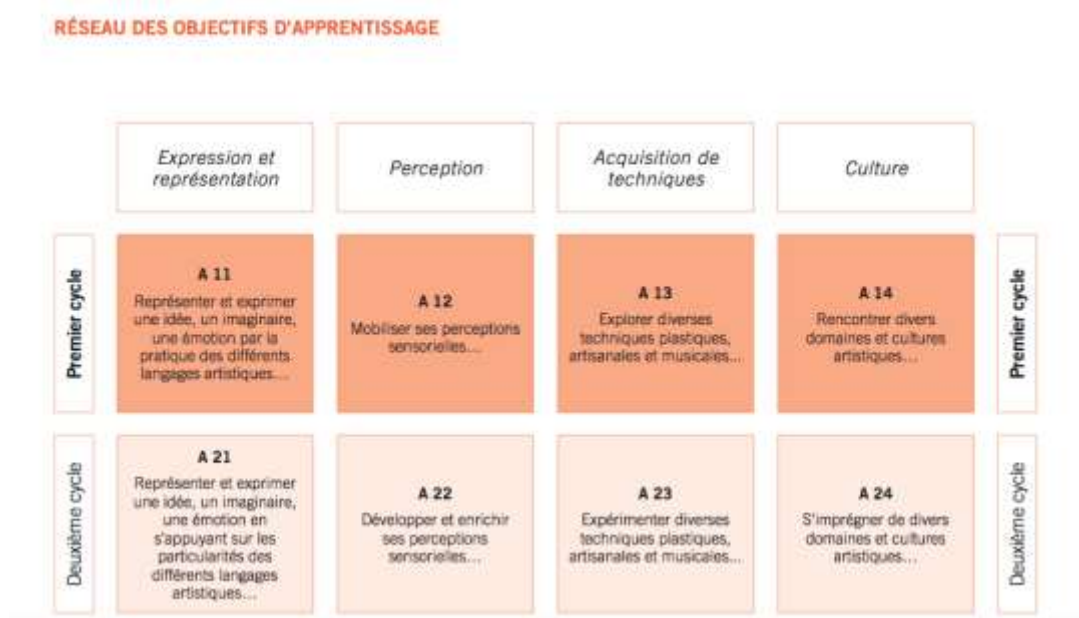


Figure 1 : quatre thématiques du domaine Arts du plan d'étude romand (PER)

Quant aux activités réalisées en leçons, elles « contribuent au développement et à la stimulation du potentiel créatif des élèves » (voir le site [www.plandetudes.ch](http://www.plandetudes.ch)). Le plan d'études romand cite également que

Dans le cadre d'une formation équilibrée de l'individu, il est important de lui permettre d'élargir et de développer ses propres modes de représentation, d'interprétation et d'expression sur les plans des sensations, de l'imaginaire, de l'émotion et de la perception du monde qui l'entoure.

Les apprentissages menés dans le domaine des Arts contribuent également à l'apprentissage de la langue de scolarisation. En effet, ces disciplines permettent à l'élève de « mobiliser les notions et la terminologie propres aux activités du domaine (vocabulaire spécialisé indispensable aux techniques picturales et manuelles, vocabulaire spécifique à la musique) et à les utiliser dans un contexte adéquat » (voir le site [www.plandetudes.ch](http://www.plandetudes.ch)). Ces disciplines renforcent également « la capacité des élèves à utiliser la langue de scolarisation en lien avec la description de créations, d'œuvres picturales ou musicales, l'expression des impressions, des perceptions, du ressenti et le développement de compétences pour en parler » (voir le site [www.plandetudes.ch](http://www.plandetudes.ch)).

Afin de remplir ces différents objectifs et de les mettre en œuvre au mieux en classe, Joliat (2018) a mis en place une méthodologie « K'Tri-Rond » qui va être expliquée au chapitre suivant. Cette méthodologie est également expliquée sur le site [www.arts-per.hep-bejune.ch](http://www.arts-per.hep-bejune.ch).

#### 1.2.3.5 Méthodologie « K'Tri-Rond » de Joliat (2018)

Ces activités à visée musicale intégrative, dites « *du carré* » selon la nomenclature choisie par Joliat (2018), sont destinées à des enfants entre 0 et 12 ans. Leur but est de permettre aux élèves d'intégrer des notions musicales par la pratique. Grâce aux rituels, l'enfant va se construire un monde de soi, avec l'aide des mimesis, un monde autour de soi et finalement un soi dans le monde grâce à la performativité. Par exemple, grâce à des activités de psychomotricité (engagements, dissociations, pendules / rotation), les enfants apprennent à suivre des rythmes montrés par l'enseignant-e, à les taper rapidement ou lentement, à suivre une pulsation, etc. D'autre part, les activités de vocomotricité (sirènes, Tou-Pi) permettent aux élèves d'exercer des mouvements sonores, donc ils s'entraînent à étendre la tessiture de leur voix et à associer un geste et un mouvement sonore. Une autre activité de vocomotricité est le « *papymoustache* » qui exerce les enfants à synchroniser syllabes et gestes ainsi que de moduler leur voix. Toutes ces activités permettent aussi aux élèves de s'accorder les uns avec les autres.



Figure 2 : activités musicales à visée intégrative, dites du « carré » (Joliat, 2018)

À côté de ces activités à visée musicale intégrative, dites « *du carré* », il y a également les activités musicales à visée spécifique, dites « *du triangle* ». Les trois domaines principaux qui s'y trouvent sont la formation de la voix, les perceptions-écoute / représent-a(c)tions et le chef d'orchestre / orchestre. Il

s'agit avec ces activités de travailler plus spécifiquement le matériau musical, de « savoir » faire de la musique, par exemple chanter avec justesse, percevoir ou se représenter des sons et apprendre à les coder, écouter et analyser, jouer d'un instrument, suivre un chef d'orchestre ou diriger.



Figure 3 : activités musicales à visée spécifique, dites du « triangle » (Joliat, 2018)

En plus des activités du *carré* et du *triangle*, il y a les activités musicales à visée de performance, dites « du rond ». Ces activités permettent aux élèves de faire des performances émergentes, apprises ou sur un support multimédia. Différents exemples d'activités pour le cycle 1 sont les spectacles de danse / chansons / rythmique, les machines sonores, les JAM sessions, les cantilènes, etc. Afin de pouvoir réaliser certaines des activités de performance apprises, il est important que les élèves acquièrent un répertoire de chansons qui seront par la suite mises en scène (en mouvements, avec des chorégraphies, etc.). Celles-ci peuvent être choisies par l'enseignant-e ou les élèves peuvent également en proposer.

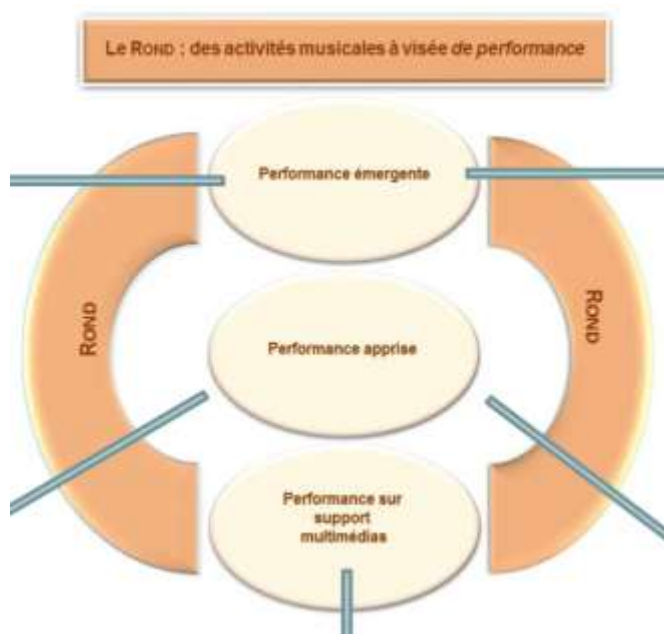


Figure 4 : activités musicales à visée performative, dites du « rond » (Joliat, 2018)

Pour permettre que ces activités se déroulent au mieux, il y a différents facilitateurs à mettre en place en classe, comme instaurer des arrêts/stops clairs, créer un espace de quiétude, suggérer des démonstrations à l'élève, créer des effets de surprise, produire des séquences vocomotrices à hauteur de ce que les élèves peuvent produire, complexifier les séquences, etc. (Joliat, 2018).

D'autre part, Soulas (2008) affirme que

Si l'on veut que s'installe un esprit musicien, c'est-à-dire un amour du son, une curiosité pour son apparition et pour son devenir, il est indispensable d'éviter la parole après les consignes d'installation et de travail ; un hochement de tête pour encourager, un signe de la main pour permettre ou pour retenir, sont bien préférables : trop d'information ou trop d'évaluation lors de ces moments de recherche et de découverte nuisent à la concentration de chacun (p. 67).

Tout comme pour les autres disciplines scolaires, il est donc important de bien planifier ses interventions en musique. De plus, si on a conscience qu'il existe des facilitateurs qui favorisent un bon déroulement de la leçon, il est préférable de les utiliser.

#### 1.2.4 Les compétences pour enseigner la musique

En parallèle à la bonne préparation des interventions de musique, il est essentiel que l'enseignement s'effectue de la meilleure manière possible. En effet, au terme de la formation primaire, les étudiant·e·s doivent avoir acquis onze compétences en lien avec le « Référentiel de compétences pour la formation initiale des enseignants du niveau primaire de la HEP-BEJUNE » afin d'obtenir leur diplôme d'enseignant·e·s primaires. Ces compétences sont séparées en trois niveaux, c'est-à-dire :

1<sup>er</sup> niveau : enseigner au quotidien

2<sup>ème</sup> niveau : œuvrer avec les autres acteurs du système

3<sup>ème</sup> niveau : s'engager en tant que professionnel de l'enseignement

Pour l'enseignement en classe, le premier niveau est principalement pris en compte. Dans ce niveau, il y a six compétences à acquérir, dont cinq sont importantes dans le cadre de ce travail de Bachelor, à savoir :

Tableau 1 : cinq compétences issues du référentiel de compétences

1. Concevoir et animer l'enseignement et l'apprentissage.
2. Communiquer de manière claire et appropriée.
3. Organiser et assurer la conduite et la gestion de la classe.
4. Évaluer la progression des apprentissages.
5. Adapter ses interventions aux élèves.

Dans le schéma d'analyse se trouvant à la fin de la problématique (tableau 2, pp. 16-17), les compétences seront réparties en trois dimensions : planification, conception et enseignement, précisées à l'aide d'indicateurs et mises en lien avec le développement langagier et social des élèves allophones.

### 1.2.5 La socialisation par la musique

« La musique a fait partie depuis toujours et dans toutes les sociétés des rituels qui célèbrent la naissance, le mariage, la mort, ... » (Vaillancourt, 2005, p. 52). En effet, en jouant de la musique ou en l'écoulant, les personnes sont unies, car elles font une action commune. Cette auteure prétend que les liens sociaux à l'intérieur d'un groupe sont renforcés par la musique. Elle a également observé ce phénomène chez les enfants. Par la musique, les élèves découvrent une façon d'échanger, ils se rassemblent et se retrouvent tout en préservant leur identité culturelle. « Pour certains enfants qui arrivent dans un pays où l'on ne parle pas leur langue, la musique constitue parfois la seule façon d'entrer en contact » (Vaillancourt, 2005, p. 53).

Selon Peretz (2018), le fait de « chanter dans une chorale, bouger ensemble au son de la musique, ou encore faire de la musique ensemble favorisent la cohésion sociale » (p. 100). En effet, lorsque des personnes chantent ensemble dans un chœur, elles font une action commune qui favorise la coopération plutôt que la compétition. Les chanteurs augmenteraient également la confiance vis-à-vis des autres. Anshel and Kipper, cités par Engh (1988) sont également de cet avis et ajoutent que par les moments de chant en commun, la cohésion de groupe et le sens de la communauté sont privilégiés. Selon Engh (2013), le sentiment d'appartenance à une communauté est particulièrement stimulé par la musique et le chant.

Un autre élément musical n'est pas à négliger, celui de l'aspect rythmique, notamment la mesure qui engendre un comportement de synchronisation dans les musiques de différentes cultures. « Elle crée un cadre de référence temporelle qui permet de taper des mains ou du pied en cadence quand on écoute une mélodie à deux, trois ou quatre temps. C'est aussi grâce à elle que l'on danse sur la musique, que l'on chante et que l'on joue sur différents instruments ensemble » (Tillmann, cité par Bigand, 2018, p. 37). Les côtés rythmiques et mélodiques de la musique favoriseraient donc les liens sociaux entre les humains.

Selon Kant (cité par Bigand, 2018), la musique serait définie comme « la langue des émotions ». Proust (cité par Lechevalier, 2019) est également de cet avis et il se demande même si la musique ne serait pas l'exemple unique de la communication des âmes. En effet, selon Goetz (cité par Lechevalier, 2019), la musique « peut traduire une émotion qui ne passe pas par le langage » (p. 93). Elle exerce un effet profond sur les personnes. En écoutant une musique, on peut se mettre à pleurer sans avoir été triste auparavant. Celle-ci peut également nous rendre joyeuses et joyeux, comme elle peut nous rendre agressives ou agressifs. De plus, une particularité de la musique est son facteur de cohésion sociale au niveau des émotions. Selon Bigand (2018), « les œuvres musicales ont une structure expressive suffisamment puissante pour imposer des états émotionnels communs à un grand nombre d'auditeurs. La musique peut mettre à l'unisson émotionnel une foule entière » (p. 64). Elle permet donc une cohésion sociale sur le plan émotionnel. En effet, « sans émotions, pas de communication, et sans communication, pas de société » (Jousse, cité par Tardy & Lazzarotto, 2011, p. 127).

La musique touche donc à plusieurs aspects qui favorisent la socialisation comme la communication, l'attachement ou le sentiment d'appartenance, la confiance en autrui et simplement les liens sociaux avec les autres. Mais comment ces pôles sont-ils intégrés dans le milieu scolaire par la musique ? Ils peuvent être développés par les mouvements du *carré*, d'autres activités musicales et également par le parcours individuel que chaque élève a déjà vécu. Peu importe la discipline enseignée, l'essentiel pour une bonne socialisation des enfants est de les mettre en confiance et qu'ils se sentent en sécurité. Deux aspects que l'on peut également travailler par la musique.

### 1.2.6 Le développement du langage par la musique

La musique se retrouve dans beaucoup de moyens d'enseignement des langues (allemand, anglais, italien, etc.). L'alphabet, les nombres, les jours de la semaine et tant d'autres éléments sont introduits par une chanson, une comptine ou un rap. Ainsi, la musique serait bénéfique pour intégrer des notions dans une autre langue ou également dans la langue de scolarisation. L'hypothèse pourrait donc être émise que les élèves allophones s'approprieraient plus facilement des notions de la langue de scolarisation par la musique. Mais le domaine musical ne serait pas seulement judicieux pour les élèves allophones puisque des études ont montré que les enfants qui pratiquent de la musique apprendraient plus facilement des langues étrangères. En effet, la musique « représente un moyen d'expression naturel, spontané et non menaçant, car il n'implique pas de processus d'analyse » (Vaillancourt, 2005, p. 30). Il est donc beaucoup plus facile de chanter une chanson dans une langue étrangère que de tenir un dialogue ou d'écrire un texte. Car tout comme les musiciens peuvent décomposer les notes d'une phrase musicale, comme ils peuvent percevoir dans la musique les tonalités, les structures et l'harmonie, les personnes qui apprennent une langue étrangère doivent requérir à un processus semblable. En effet, toute langue est composée de mots qui sont eux-mêmes formés à partir de sons (Sawyer, 2016). Mais avant de parler concrètement des liens entre la musique et le langage, il est nécessaire de définir comment celui-ci se développe au fil d'une vie.

#### 1.2.6.1 Le développement du langage chez l'enfant

Avant même de savoir prononcer le premier mot, le bébé s'exprime par des cris. L'émission de cris appelle la mère (ou son substitut) et est destinée à apaiser la faim, à solliciter une présence. La mère répondra aux sollicitations de l'enfant en apportant le geste ou le soin adéquats. C'est dans cette interaction, nommée « accordage affectif » par le psychanalyste D. Stern, que se construisent les fondations du langage. (Abdelilah-Bauer, 2015, p. 20)

Les cris d'un bébé sont donc ses premières tentatives d'expression ou de communication. En plus des cris, le nourrisson émet également des vocalises et finalement vers 6 mois, il commence à babiller. Vers 10 mois, l'enfant tend sa main vers un objet convoité et émet des sons et des cris pour indiquer qu'il aimerait l'avoir. Toute cette phase est appelée le stade prélinguistique.

À partir de 12 mois environ débute le stade linguistique proprement dit. Cependant, l'enfant peut également dire ses premiers mots entre 9 et 18 mois « en fonction des sollicitations plus ou moins nombreuses du milieu linguistique » (Deldime & Vermeulin, 2002, p. 39). Il commence à dire des mots comme « pa-ti » qui pourraient signifier que « maman est partie ». Un élément important est que l'enfant comprend plus de mots qu'il n'en dit. La compréhension est en avance sur l'expression. Selon Abdelilah-Bauer (2015),

Le développement du vocabulaire est assez lent au début ; jusqu'à 18 mois, les enfants acquièrent environ deux mots par semaine. Il faut en général attendre cinq mois supplémentaires (entre 18 et 24 mois) pour qu'ils atteignent un répertoire de cinquante mots – le premier lexique. (p. 23)

Et c'est après cette première période jusqu'à ses 3 ans qu'il y a une « explosion lexicale » où le vocabulaire de l'enfant augmente très rapidement. Vers 2 ans environ, ce dernier commence à élaborer ses premières phrases à plusieurs mots. À ce stade, il déforme encore les mots et simplifie la prononciation. Selon Abdelilah-Bauer (2015), ces « erreurs » seraient donc une démonstration de la créativité linguistique de l'enfant et elles « disparaissent tout naturellement entre 4 et 7 ans pour autant que les adultes [...] ne se mettent pas à « parler bébé » ! » (Deldime & Vermeulin, 2002, p. 42). Finalement, c'est vers l'âge de 4 ans que l'enfant parle correctement et il est dans une phase où il pose

d'incessantes questions. Il découvre le monde et a besoin d'échanger ses idées et ressentis. C'est à ce stade-là que les enfants débutent l'école obligatoire où ils sont appelés à communiquer entre eux. « Ce qui implique deux choses : se faire comprendre par des individus nouveaux dans des interactions continues et de comprendre ce qui se dit dans ce milieu nouveau » (acquisition du langage chez l'enfant, 2018). D'après Conscience (2005), c'est l'âge où l'enfant est fier de devenir « grand », autonome et il « souhaite être responsable de ses actes » (p. 29).

Le langage de l'enfant se développe et se perfectionne naturellement encore jusqu'à l'âge de 12 ans environ, mais je vais m'arrêter au stade de 4 ans, car c'est à ce moment-là que je vais mener mes interventions en classe de 1-2H.

#### 1.2.6.2 Le protolangage et la musique

Sur des échographies réalisées à l'institut Marquès de Barcelone, on peut observer des fœtus de 16 semaines qui s'animent en entendant du Mozart, ouvrent la bouche et bougent la langue comme s'ils allaient chanter. Ces données montrent que la musique a une influence sur notre cerveau, et cela dès notre plus jeune âge (Lemarquis, 2019).

Des paléolinguistes, donc des paléontologues qui étudient l'origine du langage, sont d'avis que la musique aurait précédé le langage ou, « tout au moins, qu'il existait un protolangage sous la forme d'un système de vocalisation de référence, chargé d'émotions et compréhensible par tous » (Lemarquis, 2019, p. 97). Le terme de protolangage a été défini par le linguiste Bickerton en 1990 comme un système de communication qui aurait précédé le langage humain (voir site [www.universalis.fr](http://www.universalis.fr)). Celui-ci aurait été séparé en deux branches. D'un côté, le langage qui est plus précis, mais qui n'est compréhensible que par une communauté et de l'autre côté, la musique qui est compréhensible par tous, mais par laquelle on ne peut pas forcément tout exprimer comme on le ferait verbalement. Par ailleurs, lorsqu'un étranger arrive dans un nouveau pays, que va-t-il entendre en premier ? C'est la musique du langage qui l'entoure. Effectivement, tout comme la musique, le langage se décompose également en rythmes, en mélodies et en nuances (Lemarquis, 2019).

#### 1.2.6.3 Les similitudes entre le langage et la musique

Assembler la musique et le langage n'est pas une chose nouvelle. En effet, « la similitude du langage et de la musique a semblé frappante à beaucoup d'auteurs, comme Sloboda (1998), Benjamin (2000) ou Bigand (1992) » (Tardy & Lazzarotto, 2011). Mais que nous démontrent les neurosciences à ce sujet ?

Le langage est traité [...] dans l'hémisphère gauche, et la musique plutôt [...] dans l'hémisphère droit, mais chacune intervient dans le traitement du langage et celui de la musique. Ce partage de ressources neuronales expliquerait aussi pourquoi le traitement des structures linguistiques est parfois meilleur chez les enfants musiciens, quand on les compare à des enfants non musiciens (Bigand, 2018, p. 177).

Nous allons donc débiter par parler du **rythme**. Tout comme la musique, chaque langue possède un rythme et un système accentuel. « Les termes *ton*, *mélodie*, *accent*, *rythme* et *tempo* sont utilisés aussi bien en musique qu'en linguistique » (Corral Fulla, 2008, p. 142). En effet, un chercheur au laboratoire de psychologie, Nazzi (cité par Lemarquis, 2019), a relevé que le rythme était important dans le traitement et l'acquisition de la parole. Il serait même un facilitateur pour acquérir la lecture alphabétique (Peretz, 2018). Travailler sur le rythme va permettre aux élèves d'accentuer correctement les mots. En effet, pour parler correctement une langue maternelle ou étrangère, il est important de prendre en compte les accents de celle-ci, la longueur des sons (courts ou longs), accentués ou non, aigus ou graves. Car « lorsqu'une phrase (parlée) est précédée par un rythme musical qui lui ressemble,

les enfants arrivent à produire plus précisément les sons et les mots contenus dans la phrase » (Bigand, 2018, p. 186). Pour travailler ceci, des exercices peuvent être proposés aux élèves où ils sont amenés à répéter, reconnaître et reproduire des sons longs et courts en les mettant en relation avec différents rythmes (binaire, ternaire) en se basant sur les valeurs blanches, noires, croches (Pamula, 2008). Le fait de travailler des comptines ou des chansons par exemple peut également se montrer d'une grande utilité.

La **mélodie** est une autre caractéristique que l'on retrouve en musique et en linguistique. En effet, il est important de chanter pour un nourrisson, car c'est ainsi qu'il apprend à écouter et à parler (Campbell, cité par Vaillancourt, 2005, p. 25). Au début, celui-ci ne distingue même pas réellement la différence entre la musique ou le langage parlé. Il est donc bénéfique de ne pas dissocier l'apprentissage d'une langue de la musique. D'autre part, comme le dit Aubin (2008), même si nous aimons la sonorité d'une langue, nous n'entendrons pas forcément tous les sons. Ainsi, plus les élèves sont habitués rapidement à la « musique » d'une langue, plus leur oreille se développe et repère les différents sons. La perception des sons est le premier passage de l'apprentissage d'une langue. Sans perception, il ne peut pas, par la suite, y avoir de production (Corral Fulla, 2008). En travaillant avec la musique, on entraîne également la perception acoustique au niveau musical et non pas uniquement au niveau de la langue. Les élèves seront ainsi capables d'associer certains rythmes et hauteurs de sons avec l'intonation à avoir dans la langue. Ainsi, ils auront plus de facilité à reproduire certaines phrases en utilisant les bonnes intonations (Pamula, 2008). Ceci peut être travaillé par des vocalises, par des activités du *carré* comme le Tou-pi, le papymoustache, la sirène ou par des chansons et des comptines.

#### 1.2.6.4 La musique au service de la communication

Pour terminer ce chapitre qui parle des liens entre la musique et le langage, il est important de relever que la musique est un moyen de communication non négligeable. En effet, « pour des enfants qui n'ont pas développé le langage ou qui n'ont pas les mots pour dire ce qu'ils ressentent, une mélodie, une improvisation ou une chanson remplit souvent ce rôle » (Vaillancourt, 2005, p. 33). La musique « offre donc un soutien inestimable pour apprendre une langue, car elle précède le langage parlé, elle existe avant les mots » (Vaillancourt, 2005, p. 35). Comme expliqué auparavant, la musique et le langage seraient les deux moyens les plus courants et privilégiés par les humains pour communiquer (Chen-Hafteck, cité Engh, 2013).

## 1.3 Question et objectifs de recherche

### 1.3.1 Identification de la question de recherche

L'objectif de ma recherche est de pouvoir créer une séquence de musique qui intégrerait plus facilement les élèves allophones au niveau social et langagier dans leur classe. Le but est donc de mener une approche expérimentale auprès d'une classe de 1-2H comptant deux enfants allophones. Je vais donc d'abord réaliser un pré-test portant sur les acquisitions langagières avec ces deux élèves pour ensuite créer ma séquence de musique en fonction de leurs besoins. Je me rendrai donc à plusieurs reprises dans cette classe afin de mener des interventions musicales et pour observer l'évolution langagière de ces deux enfants. Les différents thèmes relevés dans ma problématique m'amènent donc à la question de recherche suivante :

**Comment mettre en œuvre un dispositif musical à visée intégrative au niveau langagier et social pour un élève allophone ?**

Tableau 2 : schéma d'analyse

	Concepts-clés	Dimensions		Indicateurs
PHENOMENE	Intégration des enfants allophones	Le développement langagier		<i>Compréhension</i> - désignation de couleurs - dénombrement - lexique avec images - lexique du corps humain
				<i>Production</i> - dénomination de couleurs - dénombrement - phonologie - lexique avec images
				<i>Morphosyntaxe</i> - description d'images - répétition de phrases - phrases à compléter
		Dimension sociale		- levée de la main - prise de parole - attention lors des consignes - participation lors des activités - réalisation correcte des activités demandées
DETERMINANT	L'enseignement de la musique à l'école	Planification		- cohérence (PER ; méthodologie Joliat, 2018) - pertinence du déroulement d'une intervention - logique progressive des six séances
		Conception	Activités intégratives	- reproduction de mouvements (activités du « carré ») - accordage avec le groupe (activités du « carré ») - acquisition d'un vocabulaire (comptines à gestes) - acquisition d'un vocabulaire du quotidien avec des gestes (routine matinale) - association entre images et mots (comptines avec des images) - exploration et intégration de la voix modulée et chantée (comptines) - exploration et intégration de gestes psychomoteurs associés à la voix (comptines, sirènes, <i>papymoustache</i> )
			Activités spécifiques	- lien entre syllabes et gestes ( <i>papymoustache</i> )

				<ul style="list-style-type: none"> <li>- segmentation de phrases par syllabes en frappant dans les mains (frapper syllabé)</li> <li>- association entre geste et mouvement sonore (sirène)</li> <li>- exploration sonore d'instruments divers et maniement correct (musicien d'orchestre)</li> <li>- direction d'un groupe (chef d'orchestre)</li> <li>- réaction aux signes d'un chef d'orchestre (musicien d'orchestre)</li> </ul>
			Activités performatives	- chant en groupe accompagné au ukulélé par l'enseignante
		Enseignement		<p><i>Compétences pédagogiques</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- consignes verbales</li> <li>- communication non verbale (regard circulaire ou dirigé sur un élève, mimiques, gestuelle, etc.)</li> <li>- configurations spatiales et place de l'enseignant·e</li> <li>- interactions avec les élèves (encouragements, retour sur la réalisation, etc.)</li> </ul> <p><i>Compétences didactiques</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- enchaînement fluide des exercices proposés</li> <li>- adaptations / aménagements musicaux selon les facilités / difficultés des élèves</li> <li>- place laissée aux élèves</li> <li>- variations proposées pour éviter le désintérêt, fantaisie</li> <li>- facilitateurs de Joliat (2018) : réduire le flux de paroles, instaurer des arrêts / stops, créer un espace de quiétude, suggérer des démonstrations aux élèves, créer des effets de surprise, produire des séquences vocomotrices à hauteur de ce que les élèves peuvent produire, complexifier les séquences, etc.</li> </ul> <p><i>Compétences personnelles musicales</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- justesse vocale</li> <li>- justesse instrumentale</li> <li>- justesse rythmique et aisance corporelle</li> <li>- expression</li> <li>- dynamisme, vitalité, présence</li> </ul>

### 1.3.2 Objectifs de recherche

Pour répondre à ma question de recherche, je vais m'appuyer sur différents objectifs.

1. Peut-on observer un développement langagier et social chez les deux enfants allophones tout au long des interventions de musique ? Peut-on également déceler une progression du langage et une progression sociale après l'expérience menée ? Des activités musicales ont-elles influencé cette progression langagière et sociale ?
2. Quelle serait la manière la plus pertinente de planifier, concevoir et mener les différentes leçons de musique favorisant le développement langagier et social des élèves allophones ? Comment améliorer davantage la séquence de musique ?

De plus, l'objectif subsidiaire est le suivant : est-ce que le dispositif mis en place pour ces deux enfants est bénéfique pour les autres élèves ? Quelle est son influence sur le reste de la classe ?

## Chapitre 2. Méthodologie

### 2.1 Fondements méthodologiques

#### 2.1.1 Recherche mixte

Ce travail de bachelor s'inscrit principalement dans une recherche qualitative. En effet, comme le définissent Aubin-Auger et al. (2008), « 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 » (p. 143). L'objectif de cette recherche est de pouvoir récolter les paroles ainsi que les faits et gestes d'élèves allophones et de les interpréter afin de pouvoir analyser la progression langagière de ces derniers. D'autre part, comme je vais mener un pré-test et un post-test avec ces derniers, je vais les comparer et les données chiffrées auront donc également une place. Il sera donc aussi question de quantifier les données récoltées. De ce fait, mon étude de recherche sera également de type quantitatif. La méthodologie de mon travail est donc une recherche mixte, à la fois qualitative et quantitative.

#### 2.1.2 Objectif à visée heuristique

L'objectif de mon étude de recherche est à visée heuristique. Cette visée permet de découvrir et de développer des connaissances sur les pratiques enseignantes (Pasche Gossin, 2018). Effectivement, comme j'ai créé une séquence de musique menée dans une classe de 1-2H, j'approfondis mes connaissances didactiques. Comme le cite Tupin (cité par Dupin de Saint-André et al. 2010), cette pratique me permet de « saisir la richesse des pratiques enseignantes et ainsi d'en développer une meilleure connaissance » (p. 170).

#### 2.1.3 Démarche compréhensive

Le type de démarche employée dans mon travail de recherche est une démarche compréhensive. Comme l'affirment Charmillot & Dayer (2007), « cette posture soutient [...] que chacun d'entre nous produit du sens autour de ce qu'il fait et autour de ce que font les autres » (p. 126). En effet, par mes interventions en classe, je cherche à comprendre comment la musique pourrait influencer le développement du langage des élèves allophones.

#### 2.1.4 Processus d'analyse de types déductif et inductif

Mon processus d'analyse est de type déductif, car je pars de la théorie pour aller chercher des données sur le terrain. Effectivement, j'ai dans un premier temps lu des ouvrages quant aux bienfaits de la musique au niveau du développement langagier des individus et les différentes activités proposées pour favoriser cela. Puis, dans un second temps, je me suis rendue en classe pour mener différentes activités musicales et récolter les paroles, faits et gestes des élèves allophones. Ce procédé, quant à lui, est plutôt de type inductif. En effet, je pars de l'observation particulière, dans mon cas le développement du langage des enfants allophones grâce à la musique, pour en retirer certaines variables ou théories importantes. Les faits observés pourraient donc faire l'objet de l'élaboration de modèles ou de catégories que je vais chercher à interpréter. Mon processus d'analyse est donc à la fois de types déductif et inductif (Balslev & Saada-Robert, 2006).

### 2.1.5 Enjeu ontogénique

L'enjeu de ma recherche est ontogénique, car par ce travail, je me perfectionne dans ma pratique d'enseignement tout en réfléchissant à manière de travailler. En effet, après chaque intervention de musique en classe, j'ai la possibilité de visualiser la vidéo et d'analyser ce qui s'est bien passé et ce que j'améliorerais pour la prochaine fois. De plus, il est important d'observer la progression des élèves allophones et de leur proposer des activités qui les stimulent. Le développement se fait donc au niveau professionnel, car l'apprentissage se produit dans l'action, donc en enseignant (Van der Maren & Blaise, 1994).

## 2.2 Nature du corpus

### 2.2.1 Moyens utilisés pour la collecte de données

#### 2.2.1.1 Participation observante

Pour collecter mes données, j'ai utilisé la méthode de participation observante. Dans cette méthode, le chercheur « est avant tout acteur de terrain, se transformant uniquement en chercheur une fois sa mission terminée (par la prise de notes, par exemple) » (Soulé, 2008, p. 135). En effet, des informations sont recueillies à propos de ce qui est véritablement vécu ou expérimenté sur le terrain. Selon Soulé (2008), cette participation « entraîne inévitablement des relations de proximité, voire une intimité avec les acteurs d'un terrain » (p. 131). Par conséquent, les comportements des acteurs, dans mon cas des élèves observés, pourraient être biaisés par ma présence et mon enseignement en classe. Mais Soulé (2008) affirme également que « le chercheur est une source de résultats, non pas de contamination de ceux-ci » (p. 132). Pour la partie « participation », j'ai mené plusieurs leçons pour lesquelles j'ai élaboré une séquence de musique que je vais décrire dans la partie de la procédure de recherche.

Comme j'étais impliquée la plupart du temps où j'étais présente en classe, j'ai filmé toutes les interventions afin de pouvoir observer les faits et gestes plus tard. Avant de débiter mon travail pratique dans cette classe, j'ai donc fait parvenir à tous les parents une demande d'autorisation pour filmer (annexe 1, p. II). Ils étaient tous d'accord que leur enfant apparaisse sur les capsules vidéo ; cela m'a donc simplifié la tâche pour filmer mes activités.

#### 2.2.1.2 Pré-test et post-test

Afin de pouvoir observer au mieux la progression langagière des élèves allophones, j'ai élaboré un pré-test ainsi qu'un post-test de langage. Pour réaliser ces tests, je me suis appuyée sur des évaluations de langage déjà existantes et qui étaient employées par des orthophonistes ou logopédistes. Ces évaluations modèles sont les suivantes : *ELO* → évaluation du langage oral de la PSM au CM2 (Khoms, 2001), *L2MA2* → Batterie langage oral, langage écrit, mémoire, attention (Chevrie-Muller, Maillart, Simon & Fournier, 2010) ainsi que *l'ELAL d'Avicenne* → Évaluation langagière en langue maternelle pour les enfants allophones et les primo-arrivants (Wallon, Rezzoug, Bennani-Bensekhar, Sanson, Serre, Yap, Drain & Moro, 2008). Avant de commencer le test, j'ai rempli la partie administrative avec le nom de l'enfant, sa date de naissance ainsi que sa langue maternelle. Dans cette partie, j'ai également inscrit la date du jour, le lieu où le test était réalisé ainsi que sa durée. Le corps du test comprenait trois parties : compréhension, production et morphosyntaxe. Dans chacune de ces parties, il y avait des sous-catégories :

Tableau 3 : catégories du pré-test

Compréhension	Production	Morphosyntaxe
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Désignation de couleurs</li> <li>• Dénombrement</li> <li>• Lexique avec images</li> <li>• Lexique du corps humain</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dénomination de couleurs</li> <li>• Dénombrement</li> <li>• Phonologie</li> <li>• Lexique avec des images</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Description d'images</li> <li>• Répétition de phrases</li> <li>• Phrases à compléter</li> <li>• Activités avec des formes géométriques</li> </ul>

### 2.2.2 Choix de la population

La première étape nécessaire pour réaliser ma partie pratique était de trouver une classe de 1-2H comprenant au moins un·e élève allophone. En effet, il fallait que l'élève allophone soit vraiment novice dans la langue scolaire, le français. Si ce n'était pas le cas, il aurait été beaucoup plus difficile d'observer une progression langagière avec l'aide de la musique. De plus, j'ai opté de me rendre en 1-2H pour plusieurs raisons. Dans ce degré, il y a la plus grande probabilité de trouver des élèves allophones, car les enfants font leur première entrée dans le monde scolaire à ce moment-là. Par conséquent, ils font leur première approche de la langue scolaire, s'ils parlent une autre langue à la maison, à l'école enfantine. D'autre part, il est plus facile, au niveau horaire, de mener des interventions musicales dans ce degré-là, car la musique n'est pas uniquement enseignée à un moment précis de la semaine. Finalement, j'ai pu intégrer une classe de 1-2H. Dans celle-ci, il y avait deux élèves allophones qui se trouvaient tous les deux en 1H : une fille espagnole que je vais appeler Noelia et un garçon iranien, Akram (qui sont des noms d'emprunt).

### 2.2.3 Procédure et protocole de recherche

À la suite de l'explication des différents moyens utilisés pour collecter mes données et le choix de la population, la procédure et le protocole de recherche sont expliqués.

Lorsque j'ai trouvé une classe d'observation de 1-2H, j'ai débuté par élaborer parallèlement le pré-test et la séquence de musique. Pour le pré-test, (annexe 2, p. III), comme cité ci-dessus, je me suis appuyée sur trois batteries de tests déjà existantes et j'ai réfléchi aux différents éléments que je souhaitais aborder avec les élèves. Suite aux discussions menées avec l'enseignante de la classe ainsi qu'à la lecture des objectifs du PER pour des élèves de 1-2H, j'ai opté pour plusieurs thèmes : les couleurs, le dénombrement de 1 à 6, quelques parties du corps humain, certains animaux et quelques autres mots au niveau de la météo ou de la vie de tous les jours. Il était important de réfléchir aux mots faisant sens pour ces deux élèves allophones et qui sont utiles dans le quotidien. Comme le garçon venait d'arriver dans la classe au mois d'octobre, l'enseignante m'avait prévenue qu'il avait probablement un niveau moins avancé en français que la fille qui était présente depuis le mois d'août. J'ai donc décidé d'élaborer le pré-test pour le niveau de la fille et de ne pas demander tous les éléments du test au garçon si cela était trop difficile pour lui.

### 2.2.3.1 Choix des activités pour la séquence de musique

Pour la réalisation de la séquence de musique, j'ai commencé par préparer les premières interventions que je complétais et modifiais au fil de ma présence en classe. J'avais évidemment déjà choisi quelques exercices et des chansons (issues du *Jardin des chansons* (2011) ou de ma propre composition) à enseigner, mais je me laissais également la possibilité de faire des changements en fonction de l'évolution des deux élèves allophones.

Pour réaliser le choix des activités à inscrire dans mon dispositif musical, je me suis principalement référée à la méthodologie « K'Tri-Rond » de Joliat (2018) ainsi que sur différentes idées proposées sur le site internet en création par des formatrices et formateurs de la HEP (<https://arts-per.hep-bejune.ch/fr/>). J'ai également veillé à respecter les objectifs du PER et j'ai pris en compte les conseils de l'enseignante de la classe ainsi que de ma directrice de mémoire.

Pour débiter, je vais donc parler des six activités choisies en vue de développer le langage chez des enfants allophones.

#### Papymoustache

Ce nom est donné à une sorte de marionnette à main. Quand on ouvre la main, cela ouvre la bouche du *papymoustache* et quand on ferme la main, la bouche de celui-ci est fermée. Pour mes interventions en classe, j'ai donc fabriqué un *papymoustache* à l'aspect d'une grenouille.



Figure 5 : photo du *papymoustache* grenouille

Le but de cette marionnette est de prononcer des mots segmentés en syllabes, par exemple : « Bonjour les en-fants, vous al-lez bien ? ». L'enseignant-e montre aux élèves qu'à la prononciation de chaque syllabe, la bouche du *papymoustache* s'ouvre et quand elle a été dite, elle se referme et ainsi de suite. Les enfants prennent leur main et la disposent comme si c'était une marionnette avec une bouche et ils tentent de dire et mimer avec la main les mots ou bouts de phrases prononcés par l'enseignant-e. Ce procédé permet aux enfants d'apprendre à segmenter correctement les phrases, à moduler la voix en entraînant à jouer avec la hauteur de celle-ci et de prononcer également les mots correctement. Cette activité est spécialement bénéfique pour des enfants allophones, car elle leur permet de prendre conscience de chaque mot séparément ainsi que de sa division en syllabes.

#### Frapper syllabé

Cette activité ressemble quelque peu à celle du *papymoustache*, mais au lieu d'ouvrir et de fermer la bouche d'une marionnette à chaque syllabe, on frappe des mains. Par conséquent, elle favorise la conscience rythmique d'une phrase, ce qui n'est pas forcément travaillé à l'activité précédente. En effet, chaque langue contient son propre rythme qui doit être intégré par les individus. Comme exemple, le bout de phrase « Sur le pont, d'Avignon » peut être prononcé rapidement avec la même valeur de

chaque syllabe. Celui-ci se divise en six syllabes « Sur le pont, d'A – vi – gnon » qui peuvent avoir la valeur de six noires, une noire / deux croches / une noire / deux croches, trois croches et trois noires, etc. Les variations au niveau rythmique de cette partie de phrases sont multiples. Cette activité favorise donc la segmentation correcte d'une phrase ainsi que le rythme nécessaire pour l'acquisition d'une langue.

### Sirènes

Cet exercice est utilisé pour entraîner à chanter à différentes hauteurs. En effet, les mélodies peuvent contenir des notes très aiguës ou graves et l'élève est amené à « explorer diverses techniques musicales (4) en jouant avec sa voix » (PER, A 13 Mu). Pour réaliser cette activité, on prend sa main et on la fait bouger de haut en bas ou de bas en haut dans l'espace en chantant. Lorsque la main monte, le son monte également et lorsque la main descend, le son devient plus grave. Pour expliquer cela à la classe, j'ai utilisé l'image d'un ascenseur qui monte et qui descend. De plus, j'ai employé une flûte à coulisse pour effectuer cette activité. Le principe reste le même, mais la tâche est quelque peu complexifiée, car les élèves ne peuvent plus s'appuyer sur le support visuel de la main qui monte ou qui descend. Ils doivent se fier à l'oreille, ce qui est intéressant au niveau langagier, car cet exercice permet aux élèves de conscientiser la mélodie employée en chantant et également en parlant. En effet, chaque langue a une mélodie différente et plus ou moins « chantante ». Plus une personne sera habituée au niveau mélodique d'une langue, plus elle sera en mesure de l'intégrer et de l'apprendre.

### Routine matinale

Quels sont les mots les plus importants à apprendre dans une nouvelle langue ? Généralement, ce sont les mots qu'on emploie tous les jours, ceux qui décrivent notre quotidien. Et c'est précisément le but de cette activité, qui permet à l'élève allophone d'apprendre le vocabulaire en lien avec sa routine matinale. Pour réaliser cela, l'enseignant-e commence à raconter une histoire comme celle-ci :

*« Tout le monde est profondément endormi et fait un beau rêve. Mais tout à coup, le réveil sonne Driiiiiiiiiing ! Oh non, déjà ? On bâille un coup, puis on se rendort (bruit de ronflement). Driiiiiiiiiing ! Quelle heure est-il ? Oh non, je suis en retard ! Vite, je mets mon tee-shirt, mon pantalon, mes chaussettes. Je cours à la salle de bain, je me lave le visage et je me brosse les cheveux. Ensuite, je vais à la cuisine et je me fais une tartine et je bois du lait. Vite, il faut que j'aie encore me brosse les dents avant de partir à l'école... »*

L'histoire se poursuit jusqu'à ce que l'élève arrive à l'école. Cette activité est donc utile pour l'acquisition du vocabulaire, mais elle chauffe également les enfants au niveau gestuel et vocal. En effet, l'histoire est complétée par des sons et des gestes. De plus, j'ai réalisé cet exercice plusieurs fois et les élèves prennent beaucoup de plaisir à faire part, de leur côté, des activités qu'ils réalisent le matin et qui ont été oubliées dans l'histoire.

### Chansons à gestes

« La chanson est souvent accompagnée de **mouvements** et permet au cerveau de s'activer doublement, au plan moteur et intellectuel, tout en travaillant la mémoire » (Vaillancourt, 2005, p. 31). Ainsi, les gestes permettent aux élèves de mémoriser le texte des chants. Pour les enfants allophones, ils aident également à comprendre les mots chantés et ainsi, ils enrichissent leur vocabulaire dans la langue scolaire. Les autres points positifs des gestes sont qu'ils favorisent le mouvement et la concentration des élèves. Quand ils font la révérence dans la chanson « Sur le pont, d'Avignon », ils sont concentrés sur leur geste au lieu de perturber un camarade ou de ne pas suivre l'activité. Pour ma séquence, j'ai

donc choisi deux chansons à gestes, celle citée auparavant ainsi que le chant « Savez-vous planter des choux ? ». Elles sont toutes les deux issues de l'ouvrage « Le jardin des chansons » (2011).

### Chansons avec des images

Une autre méthode qui permet de retenir les paroles d'un chant est l'emploi d'images. Par ce biais, les élèves peuvent se représenter visuellement le texte et ce procédé est une aide précieuse pour les enfants allophones afin de comprendre les paroles chantées. En effet, un dicton populaire dit qu'« une image vaut mille mots ». Ce qui est vrai dans ce cas, car au lieu de tenter de donner une définition des mots incompris d'une chanson, on les illustre par des images. Par conséquent, lors de la séquence menée en classe, j'ai choisi d'illustrer par des images la chanson « L'automne » de ma propre composition (annexe 3, p. XIV). Pour mener l'activité, je disposais ces dernières dans l'ordre chronologique du chant devant moi et de façon visible pour toute la classe. Puis, je montrais avec ma main les différentes images lorsque les mots correspondants étaient chantés. Au fil des interventions, je demandais à des élèves de venir prendre mon rôle et de montrer à leur tour la bonne image au moment où on chantait. Les deux élèves allophones se sont également pris au jeu et cela m'a permis de vérifier leur compréhension de la chanson, ou du moins d'assembler la bonne image au mot chanté.

Comme cité précédemment, ces six activités sont directement liées à l'apprentissage d'une langue par la musique. Mais j'ai également enseigné l'activité du chef d'orchestre (activités du « triangle ») et les activités du « carré », qui ne favorisent pas le langage en soi des élèves allophones, mais leur présence devant la classe, l'estime de soi ainsi que la socialisation. Elles sont également issues de la méthodologie de Joliat (2018). Comme les activités du « carré » ont été explicitées dans la problématique, je ne vais pas en reparler ici.

### Le chef d'orchestre

Pour réaliser cet exercice, il est nécessaire d'avoir du petit matériel de musique comme des maracas, un triangle, un petit tambour, un xylophone, ou autres. Chaque élève reçoit un instrument et peut en jouer librement. Après un certain temps, il le passe à son voisin de gauche ou de droite et teste l'instrument qu'il reçoit à son tour. L'enseignant-e peut mener le groupe avec des gestes « plus fort / plus doucement », mais peut également arrêter ou enclencher certains instruments, tel un véritable chef d'orchestre. Lorsque chaque élève a testé tous les instruments, l'un d'eux peut venir prendre la place de l'enseignant-e et « jouer » à son tour au chef d'orchestre qui dirige la classe. Cette activité permet donc à l'élève de s'affirmer devant un groupe et à prendre confiance en lui. Au niveau musical, elle permet à l'élève de manier des instruments, d'associer des gestes et des sons et de développer son écoute.

#### 2.2.3.2 Enseignement en classe

Après avoir expliqué la procédure de la réalisation du pré-test et de la séquence de musique, je vais aborder ma présence concrète dans la classe. La première fois que je me suis rendue dans la classe d'observation, j'ai réalisé un pré-test avec les deux enfants allophones et je les ai observés. Ensuite, je me rendais dans la classe à une fréquence d'environ une fois par semaine pour mener des interventions musicales et lors de ma dernière visite, j'ai réalisé un post-test avec les deux mêmes enfants afin d'analyser leur évolution langagière durant ces sept semaines. Je suis donc allée à huit reprises dans la classe, soit pour mener des activités musicales, soit pour faire des tests avec les élèves allophones ou pour les observer. Voici mes dates d'intervention :

Tableau 4 : dates des interventions en classe de 1-2H

Vendredi 25 octobre 2019	Observations + pré-test
Vendredi 1 <sup>er</sup> novembre 2019	Intervention 1
Vendredi 8 novembre 2019	Intervention 2
Mardi 12 novembre 2019	Intervention 3
Jeudi 21 novembre 2019	Intervention 4 avec les 1H
Vendredi 22 novembre 2019	Intervention 5
Jeudi 28 novembre 2019	Intervention 6 avec les 1H
Jeudi 5 décembre 2019	Observations + post-test

Pour mener les activités en classe, j'essayais de m'arranger au mieux avec l'enseignante pour m'y rendre quand tous les élèves étaient présents et je devais également jongler avec mon horaire, car je suivais en même temps des cours à la HEP (Haute école pédagogique). Deux interventions ont donc eu lieu quand il y avait uniquement les élèves de 1H. Tout d'abord, je ne savais pas vraiment si cela allait biaiser la partie pratique de mon travail de recherche, car l'effectif n'était pas à chaque fois le même. Mais finalement, il était très intéressant d'observer les deux élèves allophones soit en petit groupe, soit dans le groupe classe.

Pour mener les six interventions de musique, les enfants étaient installés sur des petits bancs en arc de cercle au coin regroupement dans la classe. Durant ces moments de musique, je veillais à ce que les deux enfants allophones soient placés en face de la caméra afin de pouvoir les observer au mieux. Chaque intervention durait une vingtaine de minutes et suivait une même structure. Tout d'abord, je réalisais un échauffement qui était suivi par une partie exercice de vocalises ou de rythme pour terminer avec un moment de chant. La préparation des six interventions de musique se trouve en annexe 4 (p. XV).

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

### 2.3.1 Méthode d'analyse des pré-tests et post-tests

Pour analyser la progression langagière des deux élèves allophones, un pré-test au début de la séquence de musique et un post-test au terme de celle-ci ont été employés. Grâce aux deux pré-tests, j'ai pu constater que le niveau de compréhension et d'expression de la langue française était différent entre les deux élèves allophones. J'ai donc pu en prendre compte pour la suite de mon élaboration de la

séquence de musique. Le post-test, quant à lui, a permis de dresser un bilan de l'évolution langagière de ces deux enfants.

Afin de pouvoir établir ce bilan, chaque exercice du pré-test est comparé à l'exercice semblable qui se trouve dans le post-test. La comparaison est réalisée à l'aide d'échelles graduées de 0 à 10. Le 0 signifie que l'élève a répondu de manière incorrecte à toutes les questions ou qu'il n'a pas répondu du tout. Le 10 signifie que l'exercice a été réalisé correctement dans sa totalité. Après avoir analysé chaque exercice des pré-tests et post-tests, il sera possible d'établir un bilan qui montrera si les deux élèves allophones ont progressé durant ces quelques semaines, stagné ou peut-être régressé.

### 2.3.2 Méthode d'analyse des vidéos

Pour analyser le développement langagier des deux élèves allophones, il était également nécessaire d'observer leur évolution sociale au sein de la classe. En effet, le langage est utilisé pour communiquer avec des personnes, dans mon cas avec les camarades de classe ou l'enseignante. Comme cité précédemment, chaque intervention de musique, les moments de pré-tests et post-tests ainsi que certains moments d'activités des élèves allophones ont été filmés. Pour choisir les indicateurs, j'ai réfléchi aux différents éléments qui pourraient démontrer qu'une personne progresse au niveau social tout en évoluant dans le domaine langagier. Pour analyser ces capsules vidéo, j'ai donc créé un tableau avec les cinq indicateurs suivants :

L'élève...

- ... lève la main.
- ... prend la parole durant l'intervention.
- ... est attentif lors des consignes.
- ... participe pendant les activités.
- ... réalise les activités demandées correctement.

Comme pour les pré-tests et post-tests, ces indicateurs seront évalués sur une échelle de 1 à 10 sauf pour les deux premiers. « L'élève lève la main » sera analysé par le nombre de fois où cela s'est produit et le résultat sera suivi d'un petit « x » pour le différencier avec les résultats notés sur une échelle de 1 à 10. « L'élève prend la parole durant l'intervention » sera noté par le nombre de mots prononcés durant la leçon.

Tableau 5 : tableau d'analyse des vidéos

	Leçon 1	Leçon 2	Leçon 3	Leçon 4	Leçon 5	Leçon 6
L'élève lève la main.						
L'élève prend la parole durant l'intervention.						
L'élève est attentif lors des consignes.						
L'élève participe pendant les activités.						
L'élève réalise les activités demandées correctement.						

## Chapitre 3. Présentation et interprétation des résultats

### 3.1 Analyse et interprétation des pré-tests et post-tests

Pour analyser les deux pré-tests et post-tests, j'ai utilisé une échelle allant de 0 à 10. Si l'élève atteint 10 points, il a répondu correctement à toutes les questions de l'exercice et s'il a 0 point, cela signifie qu'il n'y a rien de correct. Afin d'évaluer le plus précisément possible, j'ai décidé que je prenais le total des points d'un exercice et que celui-ci correspondait à 100%. Ensuite, j'ai compté le nombre de points que l'élève a atteint dans l'exercice et j'ai calculé le pourcentage correspondant. Voici un exemple :

Tableau 6 : exemple de calcul des résultats d'un post-test

<b>1. Dénomination de couleur</b> <i>Objectif : reconnaître des couleurs et les nommer</i> Consigne : « C'est quelle couleur ? » <ul style="list-style-type: none"><li>- Montrer la couleur BLEU : L'élève secoue la tête.</li><li>- Montrer la couleur ORANGE : L'élève secoue la tête.</li><li>- Montrer la couleur VERT : L'élève répond « blue ».</li><li>- Montrer la couleur ROUGE : L'élève répond « rouge ».</li><li>- Montrer la couleur JAUNE : L'élève répond « jaune ».</li><li>- Montrer la couleur NOIR : L'élève secoue la tête.</li></ul>	Dans cet exercice, l'élève peut atteindre 6 points, donc 6 points = 100%. Il a répondu correctement à deux questions, il atteint donc 2 points. Ce résultat lui permet d'atteindre 33,3%. Cette procédure est appliquée selon une règle de trois. Pour cet exercice ci-contre, l'élève parvient donc à un résultat de 3 / 10.
--	---

J'ai procédé de la même manière pour chaque exercice de la *compréhension* et de la *production*. Par contre, pour la partie *morphosyntaxe*, cette procédure n'était pas applicable telle quelle, car les réponses données par les élèves étaient plus complexes à analyser. En effet, dans la partie description, les enfants devaient décrire ce qu'ils voyaient sur une image. Pour cet exercice, j'ai donc procédé de cette façon :

Tableau 7 : critères de calcul des résultats de la partie morphosyntaxe

0 point	Aucune réponse de la part de l'élève.
1 point	L'élève répond qu'il ne sait pas.
2 points	Réponse dans une autre langue incohérente au dessin.
3 points	Réponse dans une autre langue, mais qui correspond au dessin.
4 points	Réponse en français et dans une autre langue, cela correspond au dessin.
5 points	Réponse uniquement en français (un mot) correspondant à l'image.
6 points	Deux mots en français correspondant à l'image.
7 points	Trois mots en français correspondant à l'image.
8 points	Quatre mots en français correspondant à l'image.
9 points	Cinq mots en français correspondant à l'image.
10 points	Phrase complète et cohérente en français et qui correspond à l'image.

Pour la partie répétition de phrases et les phrases à compléter, j'ai procédé de façon similaire.

### 3.1.1 Analyse et interprétation des tests de Noelia

Pour Noelia, les résultats du pré-test et post-test (annexe 5, p. XXI) sont les suivants :

Tableau 8 : résultats du pré-test et du post-test de Noelia

	Noelia	Pré-test	Post-test
Compréhension	1. Désignation de couleurs	10	8
	2. Dénombrement	10	10
	3. Lexique avec images	8	10
	4. Lexique du corps humain	8	8
Production	1. Désignation de couleurs	10	5
	2. Dénombrement	5	7,5
	3. Phonologie	7	7
	4. Lexique avec images	5	4
Morphosyntaxe	1. Description	5,5	4
	2. Répétition de phrases	6	7
	3. Phrases à compléter	8	8

Avant d'analyser les résultats acquis, je tiens à préciser que j'ai quelque peu modifié le post-test suite aux bons résultats que Noelia a obtenus au pré-test. En effet, il est difficile d'observer une progression au niveau langagier si elle atteint déjà la totalité des points de l'exercice au pré-test. Ce que j'ai modifié, ce sont quelques couleurs (gris, brun, blanc) pour l'exercice de désignation de couleurs et j'ai ajouté quelques images en lien avec les chansons que nous avons apprises durant la séquence de musique dans l'exercice du lexique avec les images.

Pour débiter, je vais analyser les parties *compréhension* et *production* des tests. Pour la partie **désignation de couleurs**, j'ai pu constater que Noelia a obtenu moins de points au post-test. Je pense que ce résultat est dû à la modification de l'exercice. Si je compare les deux parties entre elles, elle a atteint plus de points en *compréhension* (8/10) qu'en *production* (5/10). En effet, il est plus évident de montrer la couleur grise, par exemple, que de dire soi-même que cette couleur s'intitule « gris ». Pour l'exercice du **dénombrement** dans la partie *compréhension*, elle a obtenu exactement le même résultat dans les deux tests, c'est-à-dire la totalité des points. Pour la partie de *production*, elle a progressé en passant de 5 à 7,5 points. Ce progrès est probablement dû au comptage des élèves le matin en classe. En effet, j'avais prévu d'apprendre encore une quatrième chanson aux élèves qui s'intitule « 1, 2, 3 nous allons au bois ». Dans cette comptine, les enfants auraient été amenés à compter. Mais par manque de temps, je n'ai pas pu la leur apprendre. Les progrès de Noelia au niveau du dénombrement sont donc dus à d'autres activités scolaires que celles que j'ai enseignées. Le **lexique avec les images** s'est amélioré

au niveau de la *compréhension*. Effectivement, Noelia a atteint 10 points au post-test en comparaison des 8 points du pré-test. Par contre, elle a régressé pour la partie *production* où elle a passé de 5 points à 4 points. Comme je l'ai mentionné plus haut, j'ai ajouté des images à cet exercice. Je pense donc que c'est une des raisons qui expliquerait cette régression. Et je présume également que la production d'une nouvelle langue reste plus difficile que la compréhension. Pour le **lexique du corps humain** et la partie **phonologie**, elle a stagné, c'est-à-dire qu'elle a obtenu le même nombre de points au pré-test et au post-test.

Dans la partie de *morphosyntaxe*, Noelia est passé de 5,5 points à 4 points pour la **description**. L'exercice n'a pas été modifié du pré-test au post-test, mais comme il se trouvait à la fin du test, elle n'était plus vraiment motivée et montrait quelques signes de fatigue. Cela expliquerait ses réponses beaucoup plus brèves au post-test. Au niveau de la **répétition des phrases**, elle est passée de 6 points à 7 points. En effet, elle retenait des plus longs bouts de phrases dans le post-test, donc une progression a pu être observée. Finalement, pour la partie des **phrases à compléter**, elle a obtenu le même nombre de points aux deux tests.

En résumé, pour les onze exercices que Noelia a réalisés durant chaque test, elle a progressé dans 3 exercices, elle a stagné dans 4 exercices et elle a également régressé dans 4 exercices. D'après ces chiffres, le niveau du langage français n'aurait pas évolué durant mes interventions musicales en classe, mais il faut également prendre en compte d'autres facteurs. En effet, lors du pré-test, Noelia était beaucoup plus motivée et coopérative qu'au post-test. Elle a également montré plus de signes de fatigue durant le post-test. De plus, comme je l'ai cité plus haut, le post-test a quelque peu été modifié, ce qui pourrait aussi expliquer son manque d'évolution langagière.

### 3.1.2 Analyse et interprétation des tests d'Akram

Voici les résultats du pré-test et post-test (annexe 6, p. XXIX) d'Akram :

Tableau 9 : résultats du pré-test et du post-test d'Akram

	Akram	Pré-test	Post-test
<i>Compréhension</i>	1. Désignation de couleurs	0	-
	2. Dénombrement	0	-
	3. Lexique avec images	0	8
	4. Lexique du corps humain	0	0
<i>Production</i>	1. Désignation de couleurs	0	3
	2. Dénombrement	0	7,5
	3. Phonologie	0	7,5
	4. Lexique avec images	0	3
<i>Morphosyntaxe</i>	1. Description	0	5
	2. Répétition de phrases	5,5	7
	3. Phrases à compléter	-	4

Le pré-test d'Akram s'est déroulé quelque peu différemment de celui de Noelia. En effet, sauf pour l'exercice de la répétition des phrases, il n'a pas été en mesure de répondre à mes questions ou alors, il faisait autre chose à la place du test. J'essayais de lui expliquer les consignes au mieux, mais s'il ne comprenait pas ces dernières, il était impossible pour lui de répondre aux questions.

Pour le post-test, je n'ai pas réalisé les deux premiers exercices, car Akram est directement entré dans la partie *production* en me disant le nom des couleurs ou en comptant le nombre d'animaux à l'exercice de dénombrement. Mis à part ce contretemps, une progression considérable est observable dans la majorité des exercices, à l'exception de l'exercice avec le lexique du corps humain où il n'a pas pu donner de réponse. Je vais donc analyser un exercice après l'autre. Pour le **lexique avec les images** dans la partie *compréhension*, il répondait parfois davantage que ce qui était demandé. Par exemple, il devait me montrer l'image du chat, ce qu'il a effectué avec justesse. Mais en plus, il imitait le chat avec des gestes et des sons. Il a fait de même avec l'exercice semblable dans la partie *production*. Mais cette fois-ci, il devait me dire le nom des images, par exemple « train », « poire », « brouillard », etc. Quand il ne connaissait pas le mot en français, il le disait parfois en anglais ou le mimait. Cependant, je n'ai pas pu lui mettre de point s'il réalisait cela, car ce qui était évalué dans cet exercice, c'est sa capacité de nommer des images représentant des objets. Ensuite, pour l'exercice de **phonologie**, il a bien su répéter les mots. Pour le mot « canard », il a même dit « le froid de canard » qui est une partie de texte d'une chanson apprise en classe. Il a fait de même avec le mot « école » où il a répondu « à l'école ». Il a donc

réussi à mettre en lien certains des mots qu'il devait répéter avec des moments ou des activités scolaires.

Pour la partie *morphosyntaxe*, il a obtenu 5 points sur 10 pour l'exercice de **description**. Il ne décrivait pas vraiment les objets ou l'action sur les images, mais il disait plutôt « ça no good », « ça c'est moi », « police », « sleep », etc. Il faisait donc un mélange entre anglais et français. Mais en me référant au tableau de critères qui est cité plus haut et qui est en lien avec cet exercice, j'ai attribué un certain nombre de points aux mots qui sont dans une autre langue que le français et qui correspondaient quand même à l'image. Ensuite, pour l'exercice de **répétition de phrases**, il a passé de 5 points à 7,5 points. En réalisant l'exercice, j'ai constaté qu'il comprenait bien mieux les phrases du post-test et qu'elles faisaient plus sens pour lui que celles du pré-test. En effet, c'est le seul exercice que j'ai modifié et j'ai repris des mots qui se trouvaient dans les chansons ou qu'il entendait à l'école. Je pense que cela a donc été plus facile pour lui de répéter les phrases du post-test que celles du pré-test. De plus, il a ri vers la phrase « ma maîtresse est vraiment gentille » et il a mis la main devant la bouche pour ne pas devoir la répéter. Cela montre, à mon avis, qu'il a compris la phrase, mais qu'il ne voulait pas dire cela. Finalement pour l'exercice où il devait **compléter des phrases**, il a atteint 4 points. Il a répondu parfois en français et parfois en anglais en mimant ce qu'il voulait dire pour une des phrases.

## 3.2 Analyse et interprétation des vidéos

### 3.2.1 Analyse et interprétation des vidéos d'Akram

Pour analyser le développement social des deux élèves allophones, j'ai visionné plusieurs fois les vidéos afin de compléter au mieux le tableau ci-dessous. Je vais débiter mon analyse par le garçon iranien,

Akram. Comme informations générales, c'est un enfant très éveillé, assez vif et curieux. Il était absent durant la quatrième intervention, par conséquent, je n'ai pas pu l'analyser à ce moment-là.

Tableau 10 : analyse des vidéos d'Akram

Akram	Leçon 1	Leçon 2	Leçon 3	Leçon 4	Leçon 5	Leçon 6
L'élève lève la main.	2x	7x	5x	-	1x	5x
L'élève prend la parole durant l'intervention.	9 mots 7 mots EN <sup>2</sup> : 77.8% 2 mots FR : 22.2%	11 mots 8 mots EN : 72.7% 3 mots FR : 27.3%	24 mots 13 mots EN : 54.2% 11 mots FR : 45.8%	-	6 mots 2 mots EN : 33.3% 4 mots FR : 66.7%	18 mots 5 mots EN : 27.8% 13 mots FR : 72.2%
L'élève est attentif lors des consignes.	7	5	8	-	5	8
L'élève participe pendant les activités.	7	8	6	-	5	8
L'élève réalise les activités demandées correctement.	8	8	9	-	5	9

Pour le premier critère « **l'élève lève la main** », j'ai pu observer qu'Akram lève plusieurs fois la main durant une leçon. En moyenne, il lève la main quatre fois par intervention, ce qui est, à mon avis, un bon résultat pour un enfant qui ne maîtrise pas encore la langue de scolarisation. J'observe également une certaine constance, il ne lève pas plus souvent la main au fil des interventions. L'autre aspect que j'ai pu constater est le suivant : quand je lui donne la parole lorsqu'il lève la main, il reste souvent muet, essaye de mimer ce qu'il aimerait dire ou dit quelques mots en anglais. Mais cela n'a pas l'air de le déranger et il aime bien donner son avis, même si les autres ne le comprennent pas forcément.

Au niveau du nombre de fois qu'Akram a levé la main durant une intervention, j'en ai déduit qu'il comprenait certaines de mes consignes. Par exemple, lorsque j'ai demandé quel enfant aimerait faire un exemple de rythme ou alors quel enfant aimerait venir montrer les images de la chanson, il a rapidement levé la main en disant « moi ». Cependant, dans d'autres cas, il a simplement levé la main parce que les camarades de classe le faisaient. Pour ce critère, je ne suis donc pas en mesure d'affirmer qu'Akram levait la main parce qu'il comprenait toutes mes consignes et qu'il répondait correctement.

<sup>2</sup> EN : anglais / FR : français

En revanche, le fait de lever la main montre qu'il n'a pas peur de s'affirmer devant la classe, même si la plupart de ses réponses étaient en anglais et n'étaient pas correctes.

Pour le deuxième critère en lien avec la **prise de parole de l'élève**, mes constats au niveau de la constance sont semblables. Durant la leçon 3, il a néanmoins un pic de parole avec 24 mots, mais sinon, il atteint une moyenne de 13,6 mots par leçon. De plus, le nombre de mots français augmente au fil des leçons. En effet, au début, seuls 22.2% des mots sont français. Mais ce pourcentage évolue au fur et à mesure des leçons pour arriver à un pourcentage de 72.2% durant la dernière intervention.

Comme relevé dans le paragraphe précédent, la prise de parole d'Akram reste assez constante, mais son vocabulaire passe de manière progressive de l'anglais au français. Cela est certainement dû aux activités scolaires suivies quotidiennement, mais j'ai également pu constater qu'il a acquis un certain nombre de mots en lien avec les chansons ou les activités musicales comme le pont, la pomme, les marrons, la flûte, la musique, le ukulélé, debout, etc. Comme réponse au premier objectif fixé dans la problématique, je peux donc affirmer que ce garçon a développé son langage tout au long de ma séquence musicale et que ces activités musicales ont influencé cette progression langagière. Mais bien entendu, ce ne sont pas uniquement les interventions musicales qui ont favorisé cette évolution, car les mots comme « maîtresse, bonjour, au revoir, etc. » qu'il a utilisés durant mes leçons ont été acquis en classe lors d'autres activités scolaires.

Dans le troisième critère, c'est **l'attention de l'élève lors des consignes** qui a été analysée. Sur une échelle entre 1 et 10, son degré d'attention varie de 5 à 8 et il n'y a pas vraiment de progression. Il parvient à une moyenne de 6,6 sur 10. Pour mettre ces points, je me suis appuyée sur différents éléments, comme par exemple le regard de l'élève. Si les élèves me regardent durant une consigne, cela me montre, en général, qu'ils sont attentifs à ce que je dis. En revanche, j'ai pu observer chez Akram qu'il déconcentrait parfois ses camarades en les touchant ou en leur racontant des choses, il se détournait parfois sur sa chaise pour regarder en arrière ou par la fenêtre, ou alors, il se levait et gesticulait beaucoup. Ces éléments sont pour moi indicateurs d'un certain degré d'inattention de l'élève.

De plus, j'ai constaté qu'il arrivait à une appréciation, en moyenne, de 6,6 sur 10. À mon avis, ce résultat démontre que c'est un enfant qui se trouve dans la moyenne par rapport à une classe. En effet, Akram n'est pas un élève modèle qui est toujours attentif à ce que l'enseignante dit, mais il n'est pas non plus constamment dans la lune ou dans son propre monde. Comme cité plus haut, c'est un enfant intéressé et intelligent, mais je pense que la langue scolaire, autre que sa langue maternelle, freine son attention. En effet, cela doit être fatigant pour lui de devoir écouter et se concentrer toute une matinée sur des consignes en langue étrangère. D'une part, il faut s'appliquer à comprendre ce que l'enseignante dit, puis il faut pouvoir transformer ce qui a été dit en action adéquate. Cela demande beaucoup d'énergie et cela expliquerait, à mon avis, son degré d'inattention. D'ailleurs, en visionnant les vidéos, j'ai pu constater qu'il était, en général, plus attentif au début de mon intervention qu'à la fin et c'est un processus tout à fait normal à mon avis. Le reste de la classe était également plus présent et attentif en début de leçon qu'à la fin.

D'autre part, dans le quatrième critère, il est question de la **participation de l'élève durant les activités musicales**. Là également, les appréciations varient entre 5 et 8 points sur 10, il n'y a pas de progression particulière et la moyenne est de 6,8. Akram est en règle générale bien participatif et il aime la musique. Il est surtout très actif lors de rythmes rapides ou lorsqu'il faut chanter fort. Il était également plus engagé lors des activités du « *carré* », la routine matinale ou les activités de sirène, car ce sont des activités de mouvements accompagnées de sons. Par contre, il s'ennuyait et perturbait plus ses

camarades pendant les moments de chant ou lorsque nous apprenions une chanson. Il refusait, par exemple, de faire les gestes pendant le chant « Sur le pont d'Avignon » et restait assis avec les bras croisés. De plus, lors d'une chanson accompagnée par des maracas, il cachait ce dernier derrière son dos et ne participait pas à l'activité.

J'ai donc observé, d'une part, qu'Akram était bien participatif durant les moments rythmiques et gestuels et d'autre part, moins lors des moments de chants. Cela s'explique, à mon avis, par le texte plus ou moins difficile des comptines. En effet, j'ai choisi deux chansons assez courtes et une un peu plus conséquente. Même si j'ai essayé d'illustrer les paroles par des images et des gestes, celles-ci ne devaient pas toujours être compréhensibles pour Akram. Cependant, j'ai tout de même constaté qu'il connaissait bien le texte de la première comptine que j'ai apprise à la classe « Savez-vous planter des choux ? » et parfois, il la chantait avec plaisir.

Finalement, ce qui est analysé dans le dernier critère, c'est la **justesse de la réalisation des activités par l'élève**. Pour ce critère, Akram arrive à une moyenne de 7,8 sur 10 ce qui est un bon résultat. Ainsi, il a un bon sens du rythme et il chante plus ou moins juste. Comme dit précédemment, sa participation était plus prononcée lors des autres activités musicales que le chant, mais j'ai tout de même pu constater qu'il maîtrisait plutôt bien sa voix et que la plupart de ses notes étaient correctes. Ses gestes étaient en général corrects et il suivait bien les différents mouvements et sons que je montrais. Par contre, il changeait quelquefois certains gestes pour attirer l'attention sur lui. Par exemple, lors de l'activité où il fallait réveiller différentes parties de son corps avec un maraca, j'ai montré aux élèves qu'il fallait réveiller le bras et Akram a commencé à imiter un canard en faisant « coin-coin » tout en bougeant ses coudes. Il avait réalisé l'exercice correctement jusque-là, mais il a tout à coup eu cette idée et j'ai dû le reprendre. Il y a également eu d'autres moments où il ne voulait en faire qu'à sa tête et il s'arrêtait en plein milieu de l'activité ou alors il prolongeait celle-ci alors que j'avais demandé d'arrêter le mouvement.

En règle générale, Akram réalisait donc les activités correctement, mais parfois, il n'en faisait qu'à sa tête. Je pense qu'il faisait cela pour avoir de l'attention de ma part et de la part de ses camarades, car il riait souvent durant ces moments où il ne suivait pas la consigne en regardant les autres enfants de la classe. Mais il ne le faisait pas dans le but de faire automatiquement le contraire de ce que je demandais, je pense que c'est simplement son côté coquin et il tente de tester quelque peu les limites. Durant la cinquième leçon, je ne lui ai attribué que 5 points au niveau de la justesse de la réalisation des activités en raison de divers éléments. Ce jour-là, il n'était pas vraiment motivé et attentif, il faisait donc souvent autre chose que l'activité en elle-même et il réalisait donc les consignes demandées de façon incorrecte. Je n'ai donc pas pu lui attribuer tous les points. Mais tout ce que j'ai pu observer au niveau musical, il le réalisait en règle générale correctement. Les points que j'ai déduits étaient souvent dus à son manque de concentration, d'attention, de motivation ou simplement de son niveau de fatigue.

Voici donc la moyenne des différents résultats qu'Akram a obtenus au niveau du développement social. Un résultat est en vert car une progression a été observée au fil des interventions.

Tableau 11 : moyenne des résultats du développement social d'Akram

Lever la main	4x
Prise de parole	13,6 mots
Attention lors des consignes	6,6
Participation	6,8
Justesse des exercices	7,8

### 3.2.2 Analyse et interprétation des vidéos de Noelia

Suite à l'analyse et à l'interprétation des résultats d'Akram, je vais faire de même avec Noelia. Cette fille d'origine espagnole est plutôt timide et discrète, mais elle est très attentive et elle comprenait déjà quelque peu le français lorsque j'ai débuté ma séquence de musique en octobre. Mais elle n'avait pas encore beaucoup de vocabulaire dans la langue scolaire.

Tableau 12 : analyse de vidéos de Noelia

Noelia	Leçon 1	Leçon 2	Leçon 3	Leçon 4	Leçon 5	Leçon 6
L'élève lève la main.	1x	9x	3x	5x	0x	3x
L'élève prend la parole durant l'intervention.	0 mot	1 mot	1 mot	5 mots	2 mots	3 mots
L'élève est attentif lors des consignes.	10	10	10	9	9	10
L'élève participe pendant les activités.	10	8	10	9	9	9
L'élève réalise les activités demandées correctement.	9	9	9	9	9	10

Pour débiter, je vais observer le critère « **l'élève lève la main** ». Par rapport à ce dernier, il n'y a pas eu de progression spécifique durant les six interventions de musique. C'est durant la deuxième leçon que Noelia a le plus levé la main, elle l'a levée neuf fois. En moyenne, elle arrive à un résultat de 3,5 ce qui est un peu moins que la moyenne d'Akram. Ce que j'ai pu observer en visionnant les vidéos, c'est que

la plupart du temps, elle avait l'air de comprendre les consignes, car elle levait la main quand je posais des questions et qu'il fallait répondre. Mais ces réponses restent très brèves : « musique », « moi aussi », « ukulélé », « c'est quoi ça », « le mien ça », etc.

J'ai donc pu observer qu'elle n'avait pas peur de lever la main et de participer aux activités. Elle aime faire la même chose que ses camarades et elle prend du plaisir lorsqu'elle est questionnée. Mais comme je l'ai précisé plus haut, c'est une fille assez timide et discrète. Elle ne lève donc pas la main pour poser des questions ou pour raconter quelque chose par elle-même. Je ne sais pas si cela est dû à la barrière langagière, car peut-être si la leçon était enseignée en espagnol, elle lèverait davantage la main.

Au niveau de la **prise de la parole** pour le deuxième critère, Noelia reste assez réservée. En effet, sa moyenne est de 2 mots par intervention, ce qui est assez peu. Une légère progression est observable, car pendant la première leçon, elle n'a rien dit et les deux suivantes, elle n'a prononcé qu'un seul mot. Durant les trois dernières leçons, elle a dit entre deux et cinq mots. De plus, j'ai constaté que ce qu'elle disait était en français. Elle n'est pas encore au stade de formuler des phrases, mais elle prononce des mots séparés.

Dans ce deuxième critère, j'ai constaté qu'il lui manque encore un peu de vocabulaire pour exprimer tout ce qu'elle aimerait dire. Contrairement à Akram, elle n'a jamais parlé en espagnol lorsque les mots lui manquaient en français. Elle s'efforçait à parler en français et si elle n'y parvenait pas, elle interrompait sa phrase. Cela témoigne, à mon avis, qu'elle tente de s'intégrer au mieux dans la culture française de la classe et quand elle parle, elle s'efforce à ce que cela soit correct. D'une part, ce procédé lui permet de bien réfléchir à l'avance à ce qu'elle aimerait dire et d'écouter avec attention ce que l'enseignante et les camarades de classe disent, mais d'autre part, cela freine la rapidité de son évolution langagière. En effet, l'erreur est humaine et normale, et c'est en faisant des erreurs que l'on apprend. Noelia pourrait donc encore faire davantage de progrès en français si elle parlait un peu plus.

Dans le troisième critère, il est question de **l'attention de l'élève durant les consignes**. Noelia est très constante en lien avec son attention et elle atteint une moyenne de 9,7 sur 10. En effet, elle était très attentive la plupart du temps et j'ai pu observer qu'elle fronçait parfois les sourcils en me regardant comme signe de concentration extrême ou d'une certaine incompréhension de ce que j'expliquais. Pour les deux leçons où je lui ai mis 9 points, cela est principalement dû au fait qu'elle se détournait sur le banc pour regarder en arrière et qu'elle montrait quelques signes de fatigue à la fin de la leçon. Elle était donc quelque peu distraite et n'écoutait plus vraiment mes consignes.

En visionnant les vidéos, j'ai pu analyser que Noelia était une fille très attentive et concentrée quand j'expliquais quelque chose. Par son regard et ses sourcils froncés, elle essayait vraiment d'intérioriser et de comprendre ce que je disais. Selon moi, cela démontre qu'elle s'applique en classe et qu'elle essaye du mieux qu'elle peut d'apprendre le français. Elle reprenait parfois également ses camarades à côté d'elle afin de pouvoir mieux écouter. Elle leur faisait par exemple signe d'arrêter de bouger ou de se taire.

Ensuite, le quatrième critère parle de **la participation de l'élève lors des leçons**. Dans ce dernier, je peux également observer une certaine constance. Les appréciations de Noelia varient entre 8 et 10 et elle parvient à une moyenne de 9,2 sur 10. En effet, j'ai constaté qu'elle participait très bien aux leçons. Elle réalisait tous les mouvements durant les activités du carré, elle fait les gestes durant les chansons, elle frappe les syllabes, etc. Cependant, je lui ai enlevé quelques points, car elle ne chantait pas toujours.

En analysant les vidéos, j'ai observé que Noelia participait très bien à toutes les activités, sauf parfois pendant les moments de chant. Cela s'explique à mon avis par la difficulté d'apprendre le texte des comptines. Comme je l'ai expliqué pour Akram, les chansons étaient illustrées par des images ou accompagnées de gestes, mais cela reste difficile d'apprendre les paroles dans une autre langue. Il faut apprendre à prononcer les mots et idéalement, comprendre le sens de la chanson.

Finalement, le dernier critère parle de **la justesse de la réalisation des activités demandées**. Là également, Noelia obtient de très bons résultats et elle arrive à une moyenne de 9,2 sur 10. Elle a toujours obtenu 9 points sauf à la dernière leçon où elle a atteint 10 points. J'ai déduit des points parce qu'elle ne séparait pas toujours les syllabes correctement durant l'activité du *papymoustache*, elle ne changeait pas toujours la main lorsque je le demandais durant l'échauffement, elle a pris plusieurs fois l'instrument trop tôt pendant l'activité du chef d'orchestre et comme elle ne chantait pas toujours, je ne pouvais pas non plus toujours évaluer la justesse du texte ou des notes chantées.

Comme je l'ai mentionné, pour ce dernier critère, Noelia a obtenu un excellent résultat. En d'autres termes, elle était attentive lors des consignes, participait bien durant les leçons et elle réalisait la plupart des exercices correctement. Cela s'inscrit presque dans une suite logique, même si ce n'est pas toujours le cas. En effet, le fait d'être attentif et participatif durant la leçon ne signifie pas forcément que l'on réalise les activités musicales correctement. Mais Noelia a un bon sens du rythme, elle associe bien les sons et les mouvements, elle réalise correctement les gestes, etc. Et les quelques points que j'ai déduits sont certainement dus au fait qu'elle n'a pas tout à fait compris ce qu'il fallait faire. La langue scolaire serait donc dans ce cas responsable du manque de justesse de certaines activités.

Voici la moyenne des différents résultats que Noelia a obtenus au niveau du développement social. Deux résultats sont indiqués en vert car une progression a été observée au fil des interventions dans les critères « prise de parole » et « justesse des exercices ».

Tableau 13 : moyenne des résultats du développement social de Noelia

Lever la main	3,5x
Prise de parole	2 mots
Attention lors des consignes	9,7
Participation	9,2
Justesse des exercices	9,2

### 3.3 Analyse de la mise en œuvre d'un dispositif musical à visée intégrative au niveau langagier et social pour un élève allophone

Ce dernier chapitre est en lien direct avec ma question de recherche. En effet, je vais analyser et interpréter la manière dont j'ai planifié, conçu et enseigné ma séquence de musique. Il est également important d'observer si ce dispositif musical a effectivement contribué au développement langagier et social des deux élèves allophones de la classe. Pour structurer ce chapitre, je vais donc me référer aux

trois dimensions du schéma d'analyse (tableau 2, p. 21) : planification, conception et enseignement ainsi que leurs indicateurs.

### 3.3.1 Planification de la séquence de musique

Ce qui est primordial pour la planification de chaque séquence d'enseignement, que ce soit en musique ou dans une autre discipline, est de fixer des objectifs clairs et précis afin de savoir dans quelle direction l'enseignement va se diriger. Pour fixer ces objectifs, les écoles de Suisse Romande et du Tessin se réfèrent au plan d'études romand (PER). Pour rappel, il y a quatre objectifs prioritaires pour le domaine de la musique que le PER mentionne et j'ai réalisé des activités en lien avec les trois premiers avec certaines de leurs composantes. Les voici :

Tableau 14 : trois objectifs de musique du plan d'études romand (PER)

<p><b>À 11 Mu — Représenter et exprimer une idée, un imaginaire, une émotion par la pratique du langage musical...</b></p> <p>(6) en inventant, reproduisant et réalisant des mouvements.</p> <p>(5) en appréhendant l'espace et le temps par le mouvement et le geste.</p> <p>(4) en jouant avec sa voix, en chantant des chansons de caractères différents.</p> <p>(3) en choisissant et en utilisant les possibilités des différents supports, instruments et objets sonores.</p> <p>(2) en découvrant et en choisissant les sons, les rythmes.</p> <p>(1) en inventant et produisant des ambiances sonores, librement ou à partir de consignes.</p>
<p><b>À 12 Mu — Mobiliser ses perceptions sensorielles...</b></p> <p>(4) en découvrant son environnement sonore et musical (comparaison de timbres, de hauteurs, d'intensités, de durées).</p>
<p><b>À 13 Mu — Explorer diverses techniques musicales...</b></p> <p>(1) en exerçant des habiletés de motricité globale et fine (souplesse, précision, coordination, ...).</p> <p>(2) en découvrant et en utilisant divers instruments, objets sonores ou supports.</p> <p>(3) en reproduisant et/ou produisant des sons, une pulsation, des rythmes, des nuances, des mouvements sonores.</p> <p>(4) en jouant avec sa voix (pose de voix).</p>

Toutefois, je n'ai pas mené d'activité en lien avec *À 14 Mu — Rencontrer divers domaines et cultures artistiques*. Pour que la séquence soit à 100% en cohérence avec le PER et avec les buts visés de cette recherche, ce dernier objectif devrait y figurer, ce que j'améliorerais si j'enseignais à nouveau cette séquence de musique.

Comme je l'ai expliqué dans le chapitre méthodologie, j'ai commencé à planifier ma séquence de musique avant les interventions en classe et je l'ai complétée pendant ma pratique. Avant de débiter l'enseignement, j'avais donc déjà choisi quatre chansons que je voulais apprendre aux élèves et sélectionné quelques exercices de la méthodologie de Joliat (2018) que je voulais réaliser. Ce procédé a des points positifs et négatifs. Les points positifs sont que je n'avais pas de programme strict et rigide à suivre. D'ailleurs, par manque de temps, je n'ai pas enseigné la quatrième chanson que j'avais prévue. De plus, j'observais l'évolution langagière et sociale des deux élèves allophones et je prenais certains exercices en fonction de leurs besoins. J'ai par exemple rapidement remarqué que Noelia et Akram rencontraient certaines difficultés à apprendre le texte des chansons. Ainsi, j'ai réfléchi à des manières différentes d'introduire les comptines, comme l'emploi du *papymoustache* ou le frapper syllabé. Si ces

deux enfants n'avaient pas eu de difficultés dans ce domaine, je n'aurais certainement pas enseigné les deux activités, je n'en aurais choisi qu'une, car elles se ressemblent. Néanmoins, les aspects plutôt négatifs de ce procédé sont justement le manque de précision et de préparation d'une suite d'activités, intervention après intervention. En effet, une partie du travail d'un·e enseignant·e est de planifier ses séquences avec beaucoup d'anticipation, car il est impossible d'enseigner dans plusieurs disciplines en avançant au jour le jour. Une planification est nécessaire et je peux dire, en prenant du recul, que je me suis laissée trop de libertés. De plus, j'avais prévu de mettre en place une même structure (échauffement, exercice de vocalises ou de rythme, moment de chant) pour chaque leçon. Je n'ai pas toujours respecté cette dernière, peut-être par manque de planification, mais également par modification de certaines activités en fonction du développement social et langagier des deux enfants allophones. D'ailleurs, si la planification totale avait déjà été prête avant les interventions en classe, j'aurais pu mettre en place une progression plus logique des séquences. En effet, de cette façon, j'aurais pu faire en sorte d'enseigner à plusieurs reprises les différentes activités de la méthodologie de Joliat (2018) et les élèves auraient davantage pu progresser en les effectuant à plusieurs reprises.

### 3.3.2 Conception du dispositif musical favorisant un développement langagier et social des élèves allophones

Au niveau de la conception en elle-même de la séquence, j'ai principalement mené des activités intégratives (dites « *du carré* ») et spécifiques (dite « *du triangle* ») de la méthodologie de Joliat (2018). Naturellement, je n'ai pas pu enseigner tous les exercices proposés dans ces deux domaines, mais j'ai pu en enseigner une bonne partie. Comme expliqué dans la problématique, les activités du « *carré* » sont réparties en trois groupes : les rituels, les exercices d'imitation (*mimesis*) ainsi que les activités où les élèves sont amenés à agir sur leur environnement avec leur corps et leur voix (*performativité*). Ces trois axes des activités à visée musicale intégrative ont donc fait partie de la conception de la séquence de musique, car je trouve qu'ils favorisaient bien le développement langagier et social des élèves allophones. En effet, comme il est mentionné dans le schéma d'analyse (tableau 2, p. 16), les enfants doivent reproduire des mouvements en s'accordant au reste du groupe, ce qui favorise un développement social. De plus, par ces activités de comptines à gestes ou à images par exemple, ils acquièrent un vocabulaire qui permet une évolution langagière.

Au niveau des activités du « *triangle* », les trois axes sont la formation de la voix, les activités de chef d'orchestre/orchestre ainsi que celles de perception-écoute/représent-a(c)tions. Les deux premiers ont figuré dans le dispositif de musique, mais le dernier a été omis. Au niveau du développement social, j'ai constaté que l'activité du chef d'orchestre permettait aux élèves de se mettre en action et certains m'ont surpris positivement. En effet, ils présentaient une certaine aisance à se trouver devant la classe et ils démontraient de bonnes capacités à diriger un groupe. Noelia était par exemple très à l'aise dans le rôle du chef d'orchestre. Comme l'affirme Vaillancourt (2005), « la musique constitue parfois la seule façon d'entrer en contact » (p. 53) pour des enfants ne parlant pas la langue scolaire. Ce n'est pas le cas de Noelia, car elle est bien intégrée dans la classe, mais j'ai pu observer que cette activité favorisait effectivement un contact ou un lien social tout particulier entre le « chef » et son orchestre.

En revanche, les activités performatives (dite « *du rond* »), c'est-à-dire les performances émergentes, performances apprises ainsi que des performances sur support multimédia, n'ont presque pas été menées durant ma séquence. Les élèves ont seulement chanté à deux ou trois reprises de manière autonome (avec accompagnement du ukulélé). Si j'enseignais donc à nouveau ce dispositif de musique,

je ferais en sorte de favoriser davantage le troisième axe des activités de « *triangle* » (perception-écoute/représent-a(c)tions) ainsi que les activités du « *rond* ». En effet, je pense que ces dernières peuvent également contribuer au développement langagier et social des enfants allophones. De plus, les élèves sont en action de manière autonome lors des activités du « *rond* » et les plus timides d'entre eux se révèlent souvent à ce moment-là.

### 3.3.3 Enseignement de la séquence de musique

Finalement, pour la mise en pratique de ma séquence, donc pour l'enseignement de cette dernière, je vais analyser mes compétences pédagogiques, didactiques ainsi que mes compétences personnelles musicales en lien avec le développement langagier et social des enfants allophones. Pour réaliser cela, je vais me référer aux différents indicateurs se trouvant dans le schéma d'analyse (tableau 2, p. 17).

#### 3.3.3.1 Compétences pédagogiques favorisant un développement langagier et social des élèves allophones

Comme il y avait deux élèves allophones dans la classe, je faisais en sorte de choisir un vocabulaire clair et simple pour donner les consignes. Pour veiller à la compréhension de mes propos, je mettais un accent tout particulier sur la communication non verbale. Selon Pouchol (2013), lorsqu'il y a des enfants allophones dans la classe, « l'enseignant-e doit veiller particulièrement à la compréhension sans jamais se priver des moyens non verbaux [...] et vérifier encore plus souvent qu'avec les autres enfants l'intégration du lexique » (p. 3). En effet, j'accompagnais mes consignes par des gestes et j'essayais d'avoir un regard circulaire afin de voir chaque enfant. Les élèves communiquent souvent à travers leurs expressions faciales s'ils comprennent ce que l'on dit et s'ils sont attentifs ou non. Ainsi, Pouchol (2013) encourage les enseignant-e-s à être attentifs aux éventuels signes que les enfants pourraient manifester. De plus, comme je l'ai mentionné dans la méthodologie, ils étaient assis sur des petits bancs disposés en arc de cercle. Cette configuration spatiale me convenait parfaitement, car je pouvais tous les voir et ils avaient de la place pour bouger. Pour ma part, j'étais assise en face d'eux et lorsque je demandais à un élève de faire un exemple, il pouvait venir prendre ma place et je me mettais en retrait. Pour terminer cette partie, j'aimerais relever l'aspect primordial selon moi : les interactions avec les enfants. D'après mes observations et ma propre expérience, j'ai pu constater que les leçons se déroulent de la meilleure manière lorsque les élèves se sentent à l'aise en classe et qu'ils ont une bonne entente avec l'enseignant-e. En effet, pour intégrer des enfants allophones dans une classe, il faut que celle-ci fasse preuve d'une capacité intégratrice comme le mentionne le site de [www.toupie.org](http://www.toupie.org) cité dans la problématique (p. 3). Pour cela, il faut qu'il y ait de bonnes interactions entre l'enseignant-e et ses élèves. Ainsi, j'ai donc privilégié les encouragements et les retours positifs à la fin des différentes activités. De cette manière, il me semble que la plupart du temps, je suis parvenue à les captiver et à les entraîner dans les diverses activités proposées et à faire en sorte qu'ils aient du plaisir à participer. Leurs sourires et les rires me l'ont en tout cas confirmé. Néanmoins, j'ai observé que parfois, j'aurais dû terminer mes interventions plus rapidement, car l'ensemble de la classe manifestait de nombreux signes de fatigue et d'inattention.

### 3.3.3.2 Compétences didactiques favorisant un développement langagier et social des élèves allophones

Au niveau de mes compétences didactiques, j'ai essayé de faire en sorte que les exercices proposés s'enchaînent de manière fluide. Pour cela, j'avais préparé pour chaque intervention une feuille de déroulement (cf. annexe 4, page XV) que je pouvais regarder en enseignant. Comme je l'ai cité dans la partie planification, j'ai créé ma séquence en fonction de l'évolution des deux enfants allophones. En effet, comme le mentionnent Baume-Sanglard et Jacquod (2011), l'enseignant-e prend en compte « les capacités cognitives et affectives de l'enfant, les caractéristiques de son milieu culturel et le contexte social d'apprentissage de la classe » (p. 84). Il était donc nécessaire de prendre en compte les compétences musicales des deux élèves allophones, ainsi que ceux des camarades de classe, pour mettre en place certaines adaptations au niveau de la didactique musicale. Pour cela, il fallait avoir recours à certaines variations, comme l'exercice du *papymoustache* et du frapper syllabé pour apprendre le texte des chansons. Pour que les élèves restent attentifs et intéressés, je leur ai également montré des exercices où ils pouvaient proposer un exemple eux-mêmes, j'ai utilisé différentes images, j'essayais de varier les moments assis/debout, etc. Finalement, je me suis particulièrement appuyée sur les différents facilitateurs proposés dans la méthodologie de Joliat (2018, voir p. 9) ainsi que sur le conseil de Soulas (2008) qui affirme qu'il faut éviter le plus possible la parole durant les leçons de musique. Pour répondre aux différents facilitateurs, j'ai donc veillé à produire des séquences vocomotrices à hauteur de ce que les élèves peuvent produire, même si je pense que la chanson de « L'automne » était un peu basse pour eux. De plus, j'ai essayé d'instaurer du mieux possible un espace de quiétude, ce qui a bien fonctionné, même si certains élèves étaient parfois bien agités. Avec plus d'expérience, je pense que je pourrais encore m'améliorer dans ce facilitateur. En même temps, j'aurais également besoin de marquer d'une manière plus claire un signal d'arrêt/stop ; il faut que je réfléchisse à un geste ou à un mouvement personnel que je vais garder pour la suite de mon parcours professionnel et ne plus trop le modifier. Ainsi, les élèves comprendront exactement qu'à ce signal, ils doivent s'arrêter. Ensuite, je pourrais davantage créer des effets de surprise afin de tenir les élèves éveillés et concentrés. Et finalement, un dernier facilitateur que j'ai tenté de suivre au mieux est celui de suggérer des démonstrations / exemples aux élèves. Ainsi, l'élève qui montre un exemple s'implique, donc se mobilise, à la hauteur de ce qu'il peut produire. Le groupe réverbère ensuite son exemple, en l'amplifiant et le canalisant. Cet exercice favorise l'estime de soi de l'enfant et son intégration vocomotrice.

### 3.3.3.3 Compétences personnelles musicales favorisant un développement langagier et social des élèves allophones

Pour finir, je vais encore parler de mes compétences musicales. Comme je l'ai cité dans mon introduction, la musique est un domaine qui me fascine et dans lequel j'ai grandi depuis toute petite. Je n'avais donc pas trop d'appréhension à chanter devant les élèves, à faire des rythmes, à jouer du ukulélé, etc. En visionnant les vidéos, j'ai pu observer que je chante juste, avec une bonne diction et d'une manière assez sûre pour entraîner les élèves. Peretz (2018) affirme que les activités musicales améliorent justement l'attention des personnes. En effet, les enfants participaient bien la plupart du temps, je faisais donc également preuve d'un bon dynamisme ainsi que d'une bonne présence et vitalité. Le rythme était juste, tout comme l'accompagnement au ukulélé, même si j'ai parfois commis quelques erreurs. Cependant, le fait de jouer d'un instrument, chanter et en même temps entraîner

une classe à chanter avec soi n'est pas une chose facile. J'ai tenté de réaliser cela au mieux, mais je vais certainement encore m'améliorer avec l'expérience. Néanmoins, ce qui est certain, c'est que « la musique est un langage que nous possédons tous sans jamais l'avoir étudié. Il est à la portée de tous et nous sert à nous exprimer et à communiquer » (Vaillancourt, 2005, p. 17). Peu importe le niveau instrumental, la musique est un moyen de communication et favorise donc également les liens sociaux. Durant les moments où je chantais, je jouais du ukulélé ou je réalisais une autre activité musicale, les élèves étaient généralement amenés à participer tous ensemble ; ce qui permettait aux élèves allophones de s'intégrer davantage et de se développer au niveau social. En revanche, je ne suis pas en mesure d'affirmer que mes compétences musicales aient réellement eu de l'impact sur leur développement langagier. Suite au visionnage des vidéos, je suis d'avis que ce sont les trois compétences ensemble (pédagogiques, didactiques et musicales) qui ont favorisé le développement langagier des deux enfants allophones.

## Conclusion

### Présentation synthétique des principaux résultats

La question de départ de mon travail était la suivante : *Quels liens existe-t-il entre l'apprentissage d'une langue étrangère et la musique ?* Tout au long de ce mémoire de Bachelor, j'ai donc essayé de répondre à cette question. Ainsi, pour ma partie pratique, j'ai pu suivre le développement langagier et social de deux élèves allophones. En ce qui concerne l'intégration scolaire, j'ai pu observer qu'elle s'est vraiment faite dans les deux sens, c'est-à-dire qu'il y avait une volonté d'intégration des deux enfants et que la classe a fait preuve de capacité intégratrice. De plus, ces enfants allophones n'ont pas été définis comme étant en difficulté, ils étaient considérés au même titre que les camarades de classe. Bien que ces derniers soient bien intégrés, je suis du même avis que Peretz (2018) qui affirme que la musique « est un instrument de ralliement social » (p. 97). En effet, j'ai pu observer que durant chacune de mes interventions musicales, les deux élèves étaient à l'aise au sein du groupe, ils levaient la main, donnaient parfois quelques réponses, étaient attentifs, participaient bien durant les activités et les réalisaient la plupart du temps correctement. Bien que les résultats au niveau du développement social soient différents entre Akram et Noelia, les deux étaient bien intégrés au sein de la classe durant les leçons de musique. Comme il peut être observé dans le chapitre 3, les deux enfants ont peu évolué au niveau social, si ce n'est au niveau des paroles qu'Akram a prononcées durant les leçons. En effet, au début de mes interventions, les trois quarts de ses paroles étaient en anglais et à la fin de ma séquence, ce même pourcentage était en langue française ! Ce qui répond à un de mes objectifs : une progression considérable au niveau du développement langagier a été observée auprès d'Akram, un des deux enfants allophones. C'est également ce qu'affirme Bigand (cité par Soyez, 2017) en disant que « les ateliers musicaux sont aussi stimulants qu'une séance d'orthophonie : ils favorisent l'acquisition du langage ». D'après les résultats du post-test, Noelia a également progressé, même si ces derniers ne sont pas aussi prononcés qu'Akram, car les exercices ont été quelque peu modifiés et qu'elle était moins participative qu'au pré-test. Ainsi, par l'apprentissage des chansons, elle a acquis des nouveaux mots ou des bouts de phrases comme « poire », « brouillard », « chou », « feuilles qui tombent ». Elle a également fait des progrès au niveau de la répétition des phrases et elle est parvenue à compléter davantage les phrases. Après l'expérience menée, je peux rejoindre les propos de Lemarquis (in Cyrulnik, 2019) qui est d'avis que la musique favorise l'acquisition du langage ou d'une langue étrangère. En effet, une progression du langage des deux enfants a pu être décelée et les activités musicales ont contribué à ce progrès.

Ce qui m'amène maintenant à parler plus concrètement de ma question de recherche : *Comment mettre en œuvre un dispositif musical à visée intégrative au niveau langagier et social pour un élève allophone ?* Ainsi, un de mes objectifs était de définir la manière la plus pertinente de planifier, concevoir et d'enseigner une séquence de musique favorisant le développement langagier et social d'élèves allophones. Cette tâche a été pour moi conséquente, car je n'avais jusqu'alors jamais enseigné une séquence de musique qui devait promouvoir l'acquisition de la langue française. Le côté progressif que cette dernière devait avoir a été pour moi un réel défi. J'ai donc opté pour plusieurs pistes de renseignements, d'un côté les différents objectifs du PER que les élèves doivent acquérir pendant l'école infantile, la méthodologie d'enseignement de musique de Joliat (2018) ainsi que des conseils d'enseignantes primaires et de ma directrice de mémoire. À mon avis, ces renseignements provenaient de sources fiables, mais je peux dire, avec du recul, que j'aurais davantage dû rechercher dans la littérature. Toutefois, la grande difficulté que j'ai rencontrée, c'est qu'il n'existe pas encore de

méthodologie de musique fixe à appliquer dans les écoles romandes. De plus, les différent·e·s auteur·e·s qui parlent des bienfaits de la musique expliquent plutôt ce qu'elle produit sur les personnes au lieu de donner des pistes et des activités concrètes. Cependant, comme il y a de plus en plus de preuves scientifiques des bienfaits considérables de cet art, je pense qu'il y aura, à l'avenir, de plus en plus d'ouvrages traitant ce sujet. Maintenant, si j'analyse l'aspect progressif de ma séquence, certains éléments devraient peut-être être inversés ou poursuivis davantage. En effet, comme les interventions ne duraient qu'une vingtaine de minutes, je n'ai réalisé les différentes activités comme le frapper syllabé, le *papymoustache*, la routine matinale ou encore le chef d'orchestre qu'à une reprise. Idéalement, celles-ci devraient être réalisées plusieurs fois pour que les élèves soient en mesure de bien les connaître, de les réaliser correctement, et donc de progresser. Finalement, un aspect que je n'ai point traité dans ma séquence et qui pourrait être ajouté, c'est l'interdisciplinarité. En effet, ma séquence regroupe la musique et l'apprentissage du français, mais je n'ai pas du tout mené d'activité de français en soi. Certes, les élèves ont parlé et ont répondu à certaines de mes questions, mais je n'ai pas concrètement favorisé l'expression orale. Il aurait, par exemple, été possible d'apprendre un poème sur l'automne contenant les différents termes de la chanson ou de lire une histoire avec le pont d'Avignon. D'autre part, la musique peut également être associée à des mathématiques en chantant une suite numérique par exemple. Et pourquoi ne pas lier la musique et les sciences naturelles ou le dessin par exemple pour encore mieux faciliter l'intégration des enfants allophones ? Cet aspect pourrait donc faire l'objet d'un possible prolongement et d'une amélioration de ma séquence, comme mentionné dans le deuxième objectif.

Finalement, dans l'objectif subsidiaire lié à ma question de recherche, la question de l'influence du dispositif de musique sur le reste de la classe a été soulevée. De ce fait, est-ce que le dispositif mis en place pour ces deux enfants a été bénéfique pour les autres élèves ? Lors de mes interventions en classe et du visionnage des vidéos, j'ai surtout remarqué l'épanouissement d'un garçon de 2H. Celui-ci était déjà assez grand pour son âge et au début, il était un des seuls à ne marquer aucun signe d'intérêt pour la musique. Déjà lors de ma première leçon, cela m'a interpellée. J'ai donc réfléchi à ce que je pouvais mettre en place pour lui permettre de prendre plaisir à ce bel art qu'est la musique. Après quelques réflexions, j'ai décidé de ne pas changer ma manière de procéder et de rester plutôt focalisée sur l'évolution des deux enfants allophones. Et j'ai pu remarquer que peu à peu, ce garçon s'ouvrait, participait plus aux activités demandées et prenait même du plaisir. Je ne suis pas en mesure de dire quel est le motif de cette progression positive, mais j'émet l'hypothèse que la musique y est peut-être pour quelque chose. Comme je l'ai mentionné dans la problématique, « les œuvres musicales ont une structure expressive suffisamment puissante pour imposer des états émotionnels communs à un grand nombre d'auditeurs. La musique peut mettre à l'unisson émotionnel une foule entière » (Bigand, 2018, p. 64). Par conséquent, comme le reste de la classe prenait beaucoup de plaisir lors des activités musicales, ce garçon a pu être influencé par le groupe à travers la musique, ce qui lui a permis de sortir de son cocon et de s'intégrer davantage. Aussi, j'ai pu remarquer que certains élèves participaient de plus en plus au fil des interventions et qu'ils prenaient plus d'assurance. Je n'ai pas analysé le comportement de chaque enfant, mais j'ai pu observer cela en enseignant et en regardant les vidéos. Suite à cette expérience, je peux donc dire que cette séquence a été bénéfique pour le reste de la classe au niveau du développement social, mais que je ne peux en rien confirmer qu'elle permet également le développement langagier des autres enfants de la classe. Pour affirmer cela, j'aurais dû mener le pré-test et le post-test avec chacun d'entre eux, ce qui n'était pas l'objet de ma recherche.

### Autoévaluation critique de ma démarche

Comme autoévaluation, je peux dire que ce travail de Bachelor m'a permis, d'une part, d'apprendre ce qu'est une recherche et d'une autre part, du travail conséquent que cela engendre. Durant ces mois de travail, j'ai donc dû faire preuve de persévérance et d'endurance mentale pour arriver au terme de ce mémoire professionnel. Un des points faibles dont j'ai pris conscience durant cette période est ma difficulté de faire des choix. En effet, en lisant les ouvrages et articles liés à ma problématique, je trouvais parfois tout intéressant et il m'était difficile de sélectionner les passages les plus pertinents et révélateurs pour répondre à mes questions ou objectifs de recherche. Par ailleurs, il m'était au départ très difficile de mettre mes idées en place afin de partir dans une direction de travail claire et précise. Ainsi, je savais que ma recherche allait traiter de l'intégration des élèves allophones par la musique, mais il m'était difficile de cibler quels thèmes plus précis j'allais approfondir et de quelle manière récolter mes données. Pour cela et pour bien d'autres éléments, ma directrice de mémoire a été une grande aide.

De plus, j'ai également dû faire face à des changements d'étapes de travail. En effet, le moment où les élèves sont « le plus allophones », donc où ils n'ont pas encore eu un grand contact avec la langue scolaire est à la rentrée au mois d'août. Il était donc plus pertinent de mener ma partie pratique à ce moment-là. Comme le travail de Bachelor débute durant les vacances d'été, j'ai dû lire des ouvrages et mettre en place ma méthodologie en même temps. Ce procédé n'était de loin pas idéal, car je n'avais pas de problématique sur laquelle me reposer. J'ai donc débuté ma méthodologie au mois d'août et à côté de mes interventions en classe, je rédigeais ma problématique. Au départ, j'ai mené cette séquence de musique dans une classe de 1-2H dans laquelle il y avait une seule élève allophone. Au milieu de ma séquence, celle-ci a déménagé et j'ai donc dû chercher une autre classe contenant au moins un élève allophone. Heureusement, j'ai pu me rendre dans la classe parallèle où il y avait Noelia et Akram, qui venait tout juste d'arriver dans la classe. Bien que j'aie dû recommencer toute la procédure de récolte des données dans une nouvelle classe et cela seulement à partir du mois d'octobre, cela m'a permis d'améliorer ma séquence et de cibler plus précisément les différents objectifs de recherche.

Enfin, ce travail de Bachelor m'a permis d'évoluer et de prendre plus d'assurance au niveau de mon enseignement. À travers les différentes interventions en classe, j'ai à nouveau pris pleinement conscience que ce métier me plaisait et que le contact avec les élèves m'apportait énormément de plaisir. La préparation de séquences reste un élément à approfondir, mais me trouver dans une classe entourée d'enfants me permet de m'épanouir pleinement. Et cela se produit tout particulièrement durant les moments de musique lorsque toute la classe chante ensemble. La musique est et restera pour moi un pont interculturel et un remède miracle pour toutes les émotions possibles.

### Perspectives de recherche

Comme je l'ai cité plus haut dans ma conclusion, j'ai omis certains éléments de la méthodologie de Joliat (2018) dans la conception de ma séquence. Pour poursuivre ce travail de recherche, je me pose donc la question suivante : *Quelles activités issues de la méthodologie de Joliat (2018) et comprenant les trois domaines (intégratif, spécifique, performatif) favorisent l'intégration langagière et sociale d'élèves allophones ?* En plus de cela, ce dispositif devrait prendre en compte les quatre objectifs prioritaires du PER cités dans la partie analyse (tableau 12, pp. 44-45), dont A 14 Mu — *Rencontrer divers domaines et cultures artistiques* qui ne figure malheureusement pas dans mes interventions. En effet, c'est un travail conséquent de concevoir une séquence de musique prenant en compte les quatre objectifs prioritaires du PER, les trois domaines (intégratif, spécifique, performatif) de la méthodologie de Joliat (2018) et

permettant l'intégration au niveau langagier et social d'un élève allophone. De plus, j'ai également relevé que j'ai rencontré des difficultés à trouver des activités musicales concrètes employées dans une majorité des écoles romandes. Certes, il y a des idées et des ressources, mais je n'ai pas trouvé de méthodologie ou de séquences prédéfinies et recommandées aux écoles comme cela est le cas dans les autres disciplines scolaires ayant des moyens d'enseignement pour les écoles de Suisse Romande. Le fait d'avoir un moyen d'enseignement officiel sur lequel m'appuyer m'aurait effectivement été d'une grande aide pour la préparation de mes leçons. Une recherche future pourrait donc être menée sur la création et la mise en place de moyens d'enseignement de musique conformes au PER et appliqués dans toute la Suisse Romande. Cela permettrait aux enseignant·e·s d'avoir une méthodologie solide sur laquelle s'appuyer et cela pourrait favoriser un meilleur enseignement musical dans les écoles. Ainsi, les enseignant·e·s et les élèves ressentiraient plus de plaisir lors des leçons de musique.

## Références bibliographiques

- Abdelilah-Bauer, B. (2015). *Le défi des enfants bilingues : grandir et vivre en parlant plusieurs langues*. Paris : Éditions La Découverte.
- Acquisition du langage chez l'enfant*. (2018). Cours de français. BEJUNE : Haute école pédagogique.
- Aubin, S. (2008). Pourquoi enseigner les musiques de langue-culture ? *Synergies Espagne*, 1. (pp. 41-46).
- Aubin-Auger, I., Mercier, A., Baumann, L., Lehr-Drylewicz, A.-M., Imbert, P. & Letrillart, L. (2008). Introduction à la recherche qualitative. *Exercer : la revue française de médecine générale*, 84. (pp. 142-145).
- Balslev, K. & Saada-Robert, M. (2006). Les microgenèses situées. Unités et procédés d'analyse inductive – déductive. *Recherche qualitatives*, 26 (2). (pp. 85-109).
- Baume-Sanglard, C., & Jacquod, D. (2011). De la nécessité d'une formation musicale par le piano pour les enseignants : présentation d'une pratique. In F. Joliat, *La formation des enseignants en musique*. (pp. 81-95). Paris : L'Harmattan.
- Bigand, E. (2018). *Les bienfaits de la musique sur le cerveau*. Paris : Éditions Belin / Humensis.
- Charmillot, M., & Dayer, C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques. *Recherches qualitatives*, 3. (pp. 126-139).
- Chevrie-Muller, C., Maillart, C., Simon, A.-M. & Fournier, S. (2010). *L2MA2-Batterie langage oral, langage écrit, mémoire, attention*. Montreuil : Pearson
- Conscience, M. et coll. (2005). *Construction du langage à l'école maternelle*. Schlitzheim : Accès éditions.
- Corral Fulla, A. (2008). Méthodologie musicale et enseignement-apprentissage du FLE. *Synergies Espagne*, 1. (pp. 141-152).
- Dauphin, C. (2011). *Pourquoi enseigner la musique ?* Québec : Les presses de l'Université de Montréal.
- Deldime, R. & Vermeulin, S. (2002, 7<sup>e</sup> édition). *Le développement psychologique de l'enfant*. Bruxelles : De Boeck.
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. & Morin, M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13. (p. 160-175).
- Engh, D. (2013). *Why use music in english language learning? A survey of the literature*. Canadian Center of Science and Education.
- Joliat, F. (2018). *Méthodologie de la musique au 1er et 2e cycle selon le Plan d'études romand (PER)*. Document de cours non publié. BEJUNE : Haute école pédagogique.
- Khomsj, A. (2001). *ELO : Evaluation du langage oral de la PSM au CM2*. Montreuil : Pearson.
- Lechevalier, B. (2019). *Le Plaisir de la musique. Une approche neuropsychologique*. Paris : Odile Jacob.
- Le jardin des chansons* (2011). Le Mont-sur-Lausanne : LEP Editions Loisirs et Pédagogie.

- Lemarquis, P. (2019). Du son au sens. In B. Cyrulnik (Ed). *Préparer les petits à la maternelle*. (pp. 87-114). Paris : Odile Jacob.
- Pamula, M. (2008). Sensibiliser les enfants à une langue étrangère par le biais d'une activité musicale. *Synergies Espagne*, 1. (pp. 133-140).
- Pasche Gossin, F. (2018). *Cours de recherche*. BEJUNE : Haute école pédagogique.
- Peretz, I. (2018). *Apprendre la musique : nouvelles des neurosciences*. Paris : Odile Jacob.
- Pouchol, C. (2006). *Scolarisation en maternelle des élèves nouvellement arrivés en France (Enaf)*. Aix-Marseille : CASNAV.
- Référentiel de compétences pour la formation initiale des enseignants du niveau primaire de la HEP-BEJUNE et son utilisation pour la conception du programme de formation*. (2018). BEJUNE : Haute école pédagogique.
- Soulas, B. (2008). *L'éducation musicale : Une pratique nécessaire au sein de l'école* (Sciences de l'éducation musicale). Paris : L'Harmattan.
- Tardy, M. & Lazzarotto, S. (2011). Le corps influencé par la musique ou la musique au service des mots. In H. Tramier. & J.-P. Roll (Eds.), *Le corps et la musique*. (pp. 125-146). Provence : Presses universitaires.
- Vaillancourt, G. (2005). *Musique, musicothérapie et développement de l'enfant*. Montréal : Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine.
- Van der Maren, J.-M. & Blais. J.-G. (1994). Quelle recherche et avec quel rôle dans la formation professionnelle en éducation ?. In : *Recherche & Formation*, N°17, 1994. Recherche et développement professionnel. (pp. 123-140).
- Wallon, E., Rezzoug, D., Bennani-Bensekhar, M., Sanson, C., Serre, G., Yapo, M., Drain, É. & Moro, M.-R. (2008). Méthodologies et technique. In *Évaluation langagière en langue maternelle pour les enfants allophones et les primo-arrivants. Un nouvel instrument : l'ELAL d'Avicenne*. (pp. 597-635).
- Zulauf, M. (2006). *Vingt ans d'enseignement élargi de la musique en Suisse : un cheminement vers l'interdisciplinarité*. JFREM. (p. 301-313).

## Sites internet

- Armand, F. (s.d.) *Faciliter le développement du langage oral, en français langue seconde, chez les élèves allophones au préscolaire*. Consulté le 20 avril 2020, repéré à [https://www.elodil.umontreal.ca/fileadmin/documents/Articles\\_et\\_Documentation/EAL/Articles-professionnelles/Armand\\_2009.pdf](https://www.elodil.umontreal.ca/fileadmin/documents/Articles_et_Documentation/EAL/Articles-professionnelles/Armand_2009.pdf)
- Baume, C., Joliat, F., Prudat, A.-L., et al. (2018). *Ressources électroniques d'enseignement et d'apprentissage dans le domaine des arts*. BEJUNE : Haute Ecole Pédagogique. Consulté le 28 mars 2020, repéré à <https://arts-per.hep-bejune.ch/fr/>
- Conférence intercantonale de l'instruction publique. (2010). *Plan d'étude romand*. Neuchâtel : CIIP. Consulté le 19 février 2020, repéré à <https://www.plandetudes.ch/>
- CSPS. Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée. (2016). *FAQ Intégration*. Consulté le 17 décembre 2019, repéré à [https://www.csp.ch/bausteine.net/f/50938/FAQ\\_INTEGRATION\\_Webseite\\_f\\_170111\\_web.pdf?fd=3](https://www.csp.ch/bausteine.net/f/50938/FAQ_INTEGRATION_Webseite_f_170111_web.pdf?fd=3)
- Direction de l'instruction publique et de la culture du canton de Berne. *Migration et intégration*. Consulté le 18 février 2020, repéré à [https://www.erz.be.ch/erz/fr/index/kindergarten\\_volksschule/kindergarten\\_volksschule/interkulturelle\\_bildung.html](https://www.erz.be.ch/erz/fr/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/interkulturelle_bildung.html)
- Intégrer un élève allophone arrivant dans sa classe*. (2014). Grenoble : Académie Grenoble. Consulté le 20 avril 2020, repéré à [http://www.ac-grenoble.fr/ien.st-gervais/IMG/pdf/1\\_integrer\\_un\\_eleve\\_allophone\\_grenoble.pdf](http://www.ac-grenoble.fr/ien.st-gervais/IMG/pdf/1_integrer_un_eleve_allophone_grenoble.pdf)
- Larousse. Consulté le 18 février 2020, repéré à <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/musique/53415>
- Ordonnance de Direction concernant l'évaluation et les décisions d'orientation à l'école obligatoire* (ODED). Consulté le 21 avril 2020, repéré à <https://www.belex.sites.be.ch/frontend/versions/1689?locale=fr>
- Pouchol, C. (2006). *Scolarisation en maternelle des élèves nouvellement arrivés en France (Enaf)*. D'Aix-Marseille : CASNAV. Consulté le 21 avril 2020, repéré à [https://ien-bourgoin-jallieu-1.web.ac-grenoble.fr/sites/default/files/media-fichiers/2019-11/memento\\_maternelle.pdf](https://ien-bourgoin-jallieu-1.web.ac-grenoble.fr/sites/default/files/media-fichiers/2019-11/memento_maternelle.pdf)
- Protolangage. In *Encyclopædia Universalis en ligne*. Consulté le 20 février 2020, repéré à <https://www.universalis.fr/dictionnaire/protolangage/>
- Sawyez, C. (2016). *Et si musique et langue étaient liées ?* Consulté le 20 février 2020, repéré à <http://www.oise.be/blog-francais/et-si-musique-et-langues-etaient-liees>
- Soulé, B. (2008). Recherches qualitatives. Fenêtre sur la riche diversité de la recherche qualitative. In F. Guillemette (Ed.), *Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales*. (pp. 127-140). Consulté le 20 avril 2020, repéré à [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition\\_reguliere/numero28\(1\)/numero\\_complet\\_28\(1\).pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero28(1)/numero_complet_28(1).pdf)

- Soyez, F. (2017). *La musique à l'école pour apprendre à vivre ensemble (Revue de Sèvres)*. Consulté le 18 février 2020, repéré à <https://www.vousnousils.fr/2017/10/26/la-musique-a-lecole-un-outil-pour-stimuler-lapprentissage-un-enjeu-de-socialisation-608922>
- Tourev, P. (2006). Intégration (s.d.). In *La Toupie en ligne*. Consulté le 17 décembre 2019, repéré à <http://www.toupie.org/Dictionnaire/Integration.htm>
- Tournier, D. (2013). *Les enfants non francophones à l'école maternelle. Leurs besoins particuliers et leur prise en compte*. Illfurth : Animation pédagogique départementale « Enseigner en maternelle ». Consulté le 20 avril 2020, repéré à <http://www.circ-ien-illfurth.ac-strasbourg.fr/wp-content/uploads/2013/10/Les-enfants-non-francophones-%C3%A0-l%C3%A9cole-maternelle.pdf>



## Annexes

### Annexe 1 : lettre de demande d'autorisation pour filmer

École Infantile et Primaire  
0000 Beauville

Beauville, le 16 octobre 2019

Aux parents des élèves de 1-2H

Chers parents,

Étant étudiante de 3<sup>ème</sup> année de la HEP-BEJUNE, je serai dans la classe de votre enfant dans le cadre de mon travail de Bachelor. Pendant la période entre le 21 octobre et le 29 novembre 2019, je me rendrai une fois par semaine dans la classe de Mme Dubois afin de mener des moments de musique avec les élèves. Dans le but d'analyser ma pratique, je devrai filmer certaines de mes interventions. Celles-ci seront encadrées par une des enseignantes de votre enfant et toutes les images seront prises en sa présence. Ces images sont strictement destinées à ma formation dans le cadre de mon travail de Bachelor et sont employées uniquement pour ma propre analyse. Elles seront par ailleurs supprimées à la fin de ma formation.

De ce fait, votre enfant pourrait apparaître sur une des vidéos. Par conséquent, si vous n'êtes pas d'accord que votre enfant apparaisse sur les vidéos, veuillez aviser Mme Dubois jusqu'au vendredi 25 octobre 2019.

Je vous remercie pour votre collaboration et je vous adresse mes salutations les meilleures.

Angelina Freiburghaus

-----✂-----à découper et retourner en classe jusqu'au vendredi 25 octobre-----✂-----

J'accepte que mon enfant participe aux interventions de musique qui seront filmées dans le cadre du travail de Bachelor de l'étudiante de la HEP-BEJUNE, Angelina Freiburghaus.

Nom et prénom de l'enfant : \_\_\_\_\_

Classe de Mmes : \_\_\_\_\_

Date et Signature : \_\_\_\_\_

## Pré-test du langage oral

---

Prénom : ..... Date de naissance : .....

Langue maternelle : ..... Durée du test : .....

Date de passation : ..... Lieu de passation : .....

*Information : les consignes s'accompagnent souvent avec des gestes afin que la tâche soit comprise par l'élève*

## Compréhension

---

### 1. Désignation de couleurs

*Objectif : reconnaître des couleurs et les désigner*

Consigne : « Regarde ces couleurs et montre-moi : »

- Rouge :
- Noir :
- Bleu :
- Jaune :
- Vert :
- Orange :

### 2. Dénombrement

*Objectif : désigner le bon nombre d'animaux sur des images*

Consigne : « Montre-moi l'image avec : »

- 2 hérissons :
- 1 chien :
- 5 lapins :
- 3 vaches :

### 3. Lexique avec des images

*Objectif : désigner des images représentant des objets concrets*

Consigne : « Montre-moi : »

- Chat :
- Lapin :
- Hérisson :
- Chien :

- Voiture :
- Maison :
- Panier :
- Table :

- Carotte :
- Choux :
- Cerises :
- Pomme :

- Train :
- Pont :
- Chaise :
- Cerf-volant :

#### 4. Lexique du corps humain

*Objectif : connaître le nom de quelques parties de son corps*

Consigne : « Sur ton corps, montre-moi : »

- Ta main :
- Ta bouche :
- Ton pied :
- Ta tête :
- Ton nez :

- Tes yeux :
- Tes doigts :
- Ton ventre :
- Une oreille :

---

### Production

#### 1. Dénomination de couleurs

*Objectif : reconnaître des couleurs et les nommer*

Consigne : « C'est quelle couleur ? »

- Montrer la couleur BLEU :
- Montrer la couleur ORANGE :
- Montrer la couleur VERT :
- Montrer la couleur ROUGE :
- Montrer la couleur JAUNE :
- Montrer la couleur NOIR :

#### 2. Dénombrement

*Objectif : dénombrer dans une langue*

Consigne : « Combien y a-t-il d'animaux ? Tu peux les compter avec ton doigt. »

- Montrer l'image avec 2 lapins :
- Montrer l'image avec 3 chats :
- Montrer l'image avec 1 hérisson :
- Montrer l'image avec 5 souris :
- Montrer l'image avec 2 hérissons :
- Montrer l'image avec 1 chien :
- Montrer l'image avec 5 lapins :
- Montrer l'image avec 3 vaches :
- Montrer l'image avec 6 écureuils :
- Montrer l'image avec 3 abeilles :

### 3. Phonologie

*Objectif : répéter des mots correctement*

Consigne : « Je dis un mot et tu le répètes. » *montrer avec un geste « moi » et « toi »*

- |             |                |
|-------------|----------------|
| • Loup :    | • Hérisson :   |
| • Beau :    | • Ananas :     |
| • Chou :    | • Pantalon :   |
| • Maya :    | • Nicole :     |
| • Chapeau : | • Tatiana :    |
| • Lion :    | • Récréation : |
| • Ecole :   |                |

### 4. Lexique avec des images

*Objectif : nommer des images représentant des objets concrets*

Consigne : « Dis-moi qu'est-ce que c'est ? » *Montrer l'image avec :*

- |             |              |
|-------------|--------------|
| • Ballon :  | • Crayon :   |
| • Maison :  | • Pomme :    |
| • Table :   | • Arbre :    |
| • Train :   | • Banane :   |
| • Gomme :   | • Ciseaux :  |
| • Feutres : | • Pinceaux : |

---

## Morphosyntaxe

### 1. Description (production)

*Objectif : décrire les actions de différentes personnes*

Consigne : « Que fait la personne sur cette image ? »

- Téléphoner :
- Manger :
- Conduire une voiture :
- Jouer :
- Balayer :
- Lire :
- Dormir :
- Se doucher :

## 2. Répétition de phrases

*Objectif : répéter des phrases de la manière la plus correcte possible.*

Consigne : « Répète ces phrases après moi. »

- Je mange une délicieuse pomme. →
- Eline aime jouer avec son chien. →
- Ma maîtresse est vraiment gentille. →
- Les loups et les renards courent dans la forêt. →
- Le mercredi après-midi, je danse. →
- Demain, nous allons manger au restaurant. →

## 3. Phrases à compléter (production)

*Objectif : compléter des phrases.*

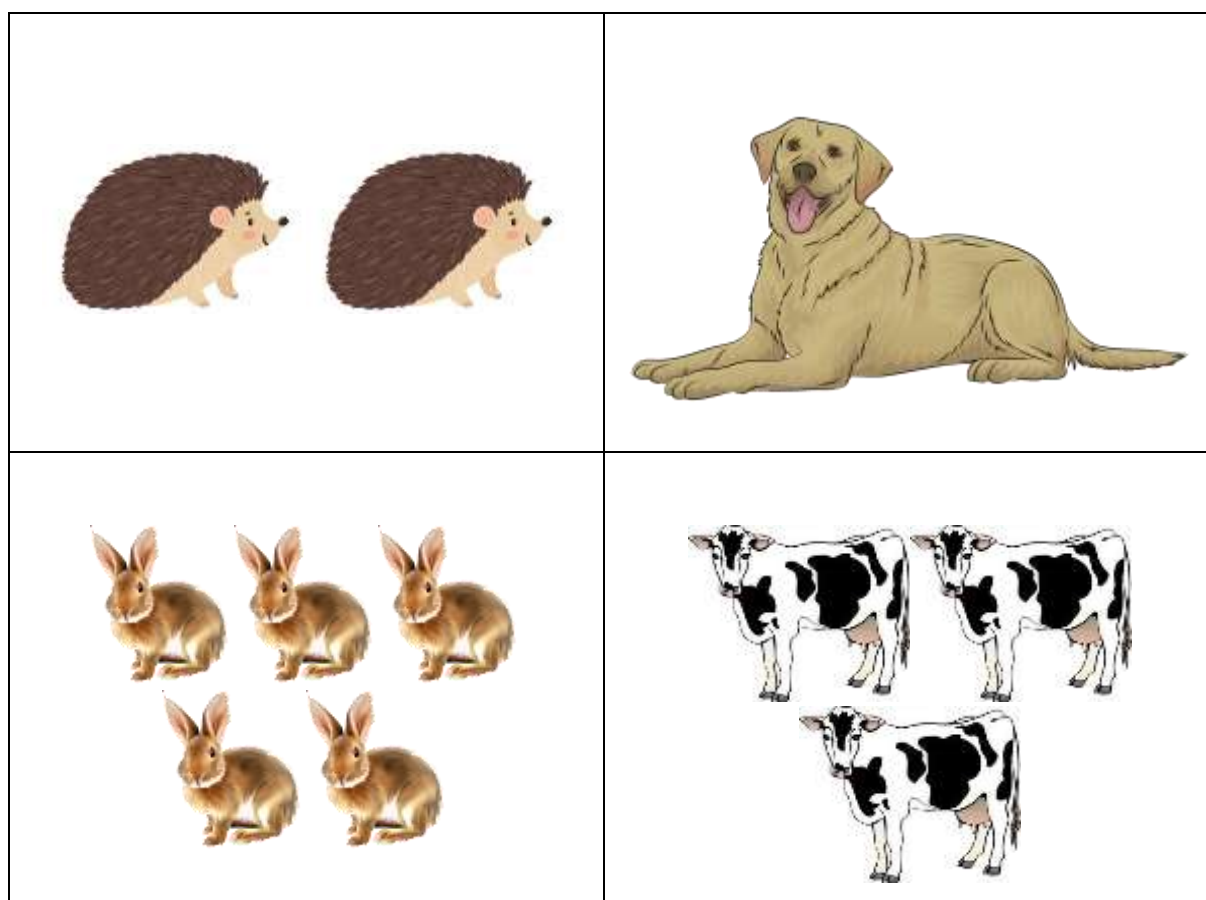
Consigne : « Je commence une phrase et tu la complètes. »

- Nathan regarde...
- Anja finit...
- Ma maman fait...
- Le chat de Swan peut...
- Aujourd'hui, le grand-papa de Nicole va...
- Ce matin, les garçons ont...

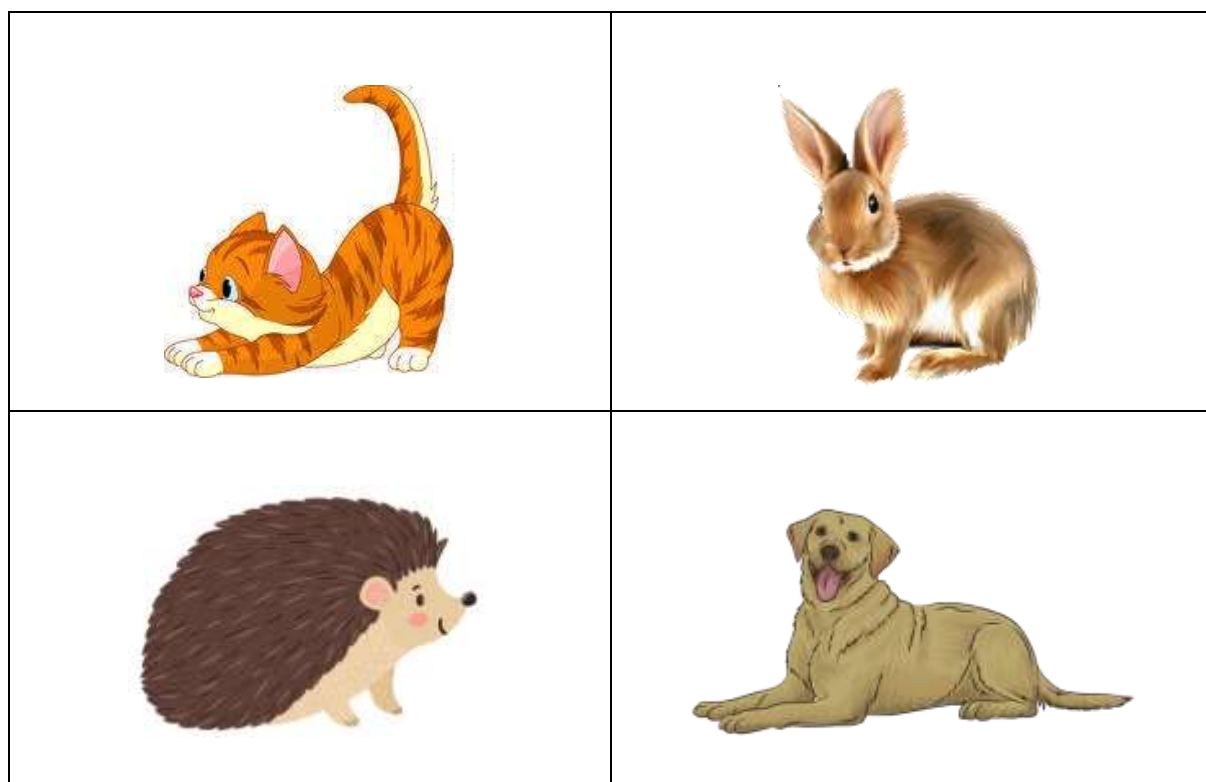
### Images employées pour les différents exercices

Pour les exercices 1 de compréhension et production. Dessiner les couleurs à l'intérieur : rouge, noir, bleu, jaune, vert, orange.

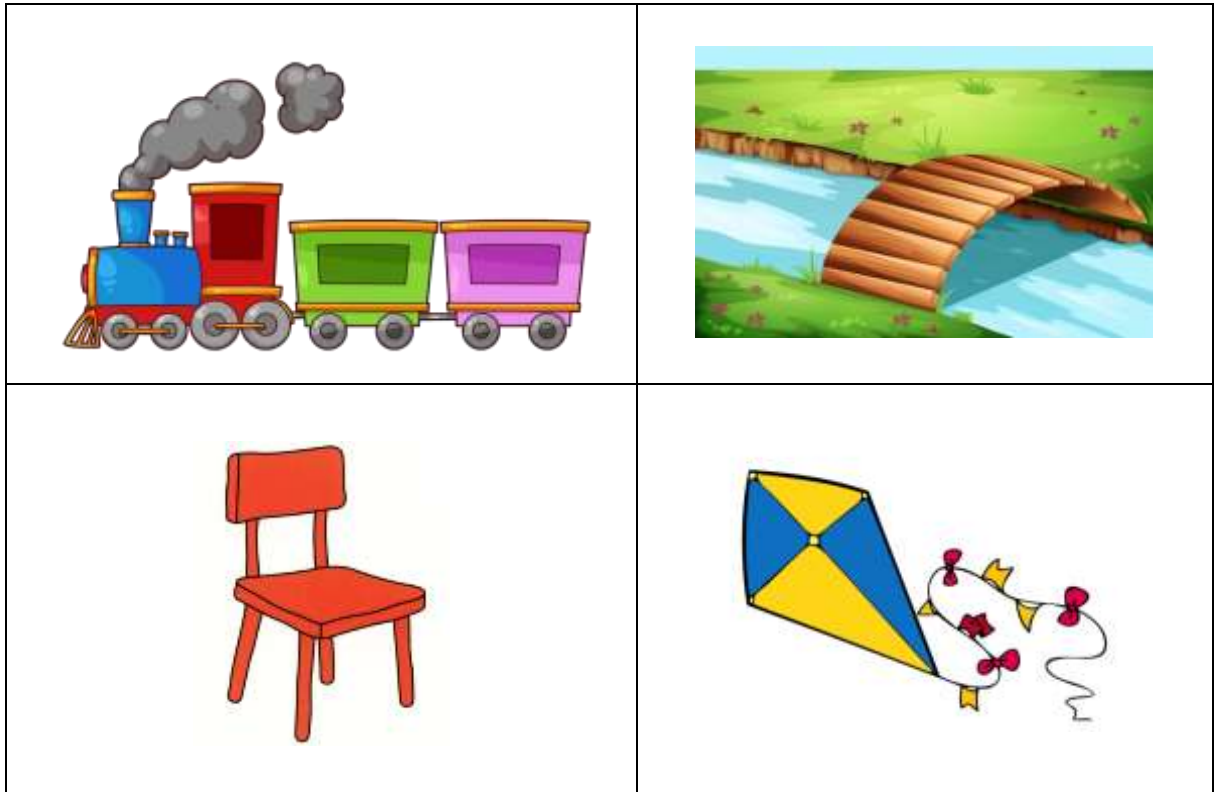

Pour l'exercice 2 de compréhension et de production.



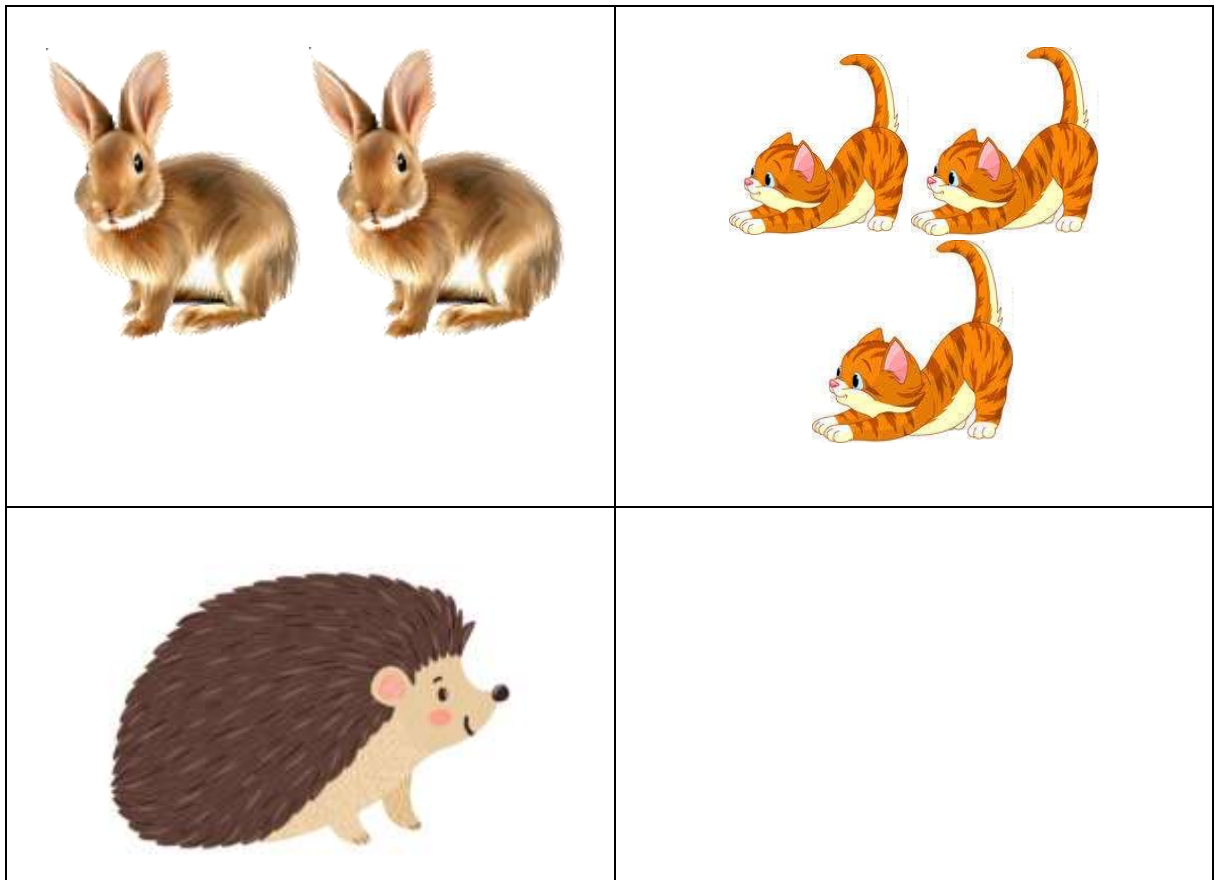
Pour l'exercice 3 de compréhension.

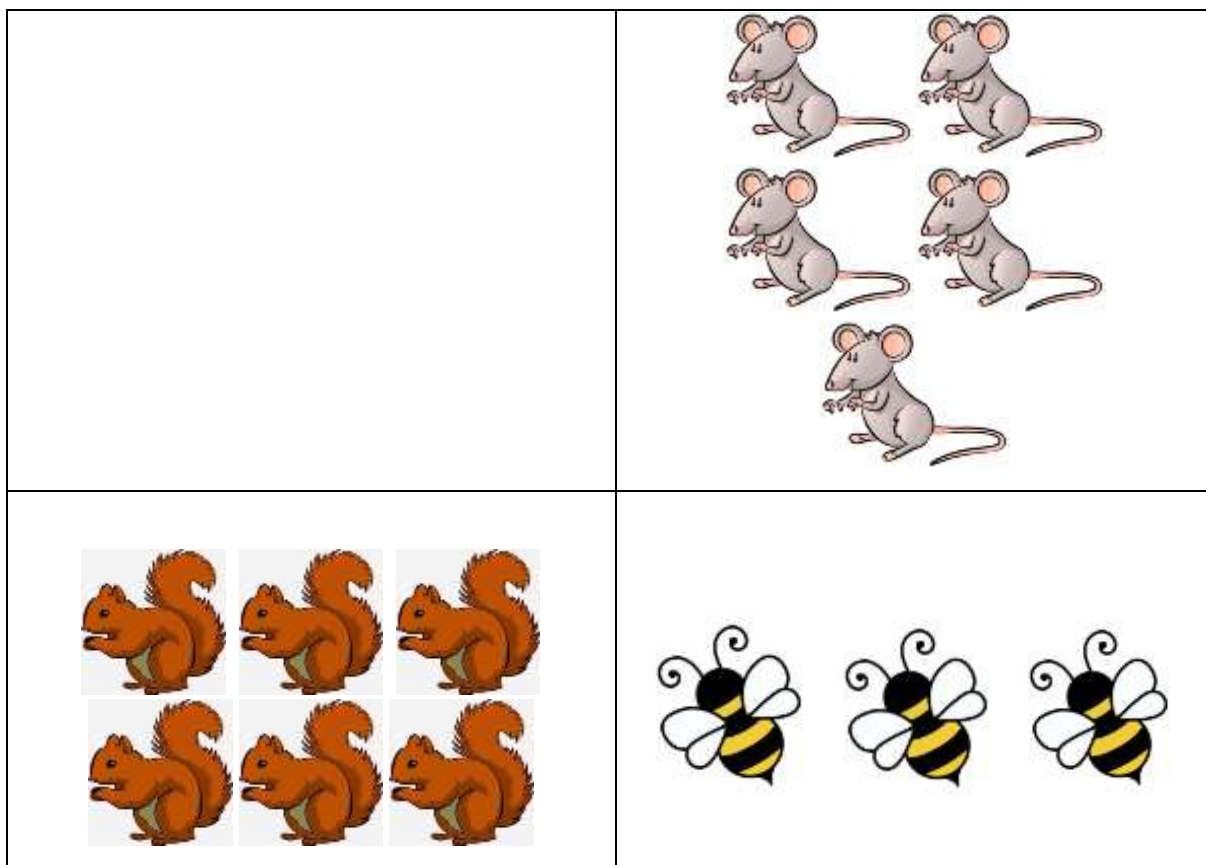




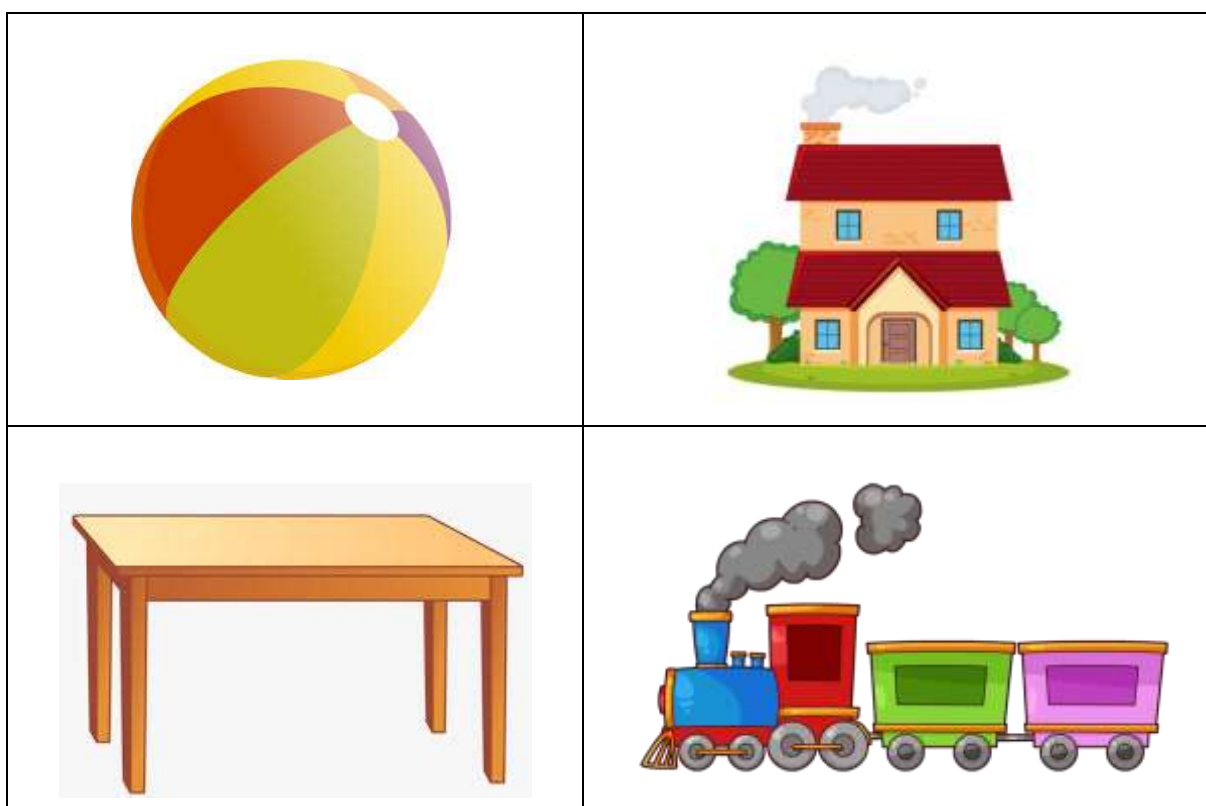


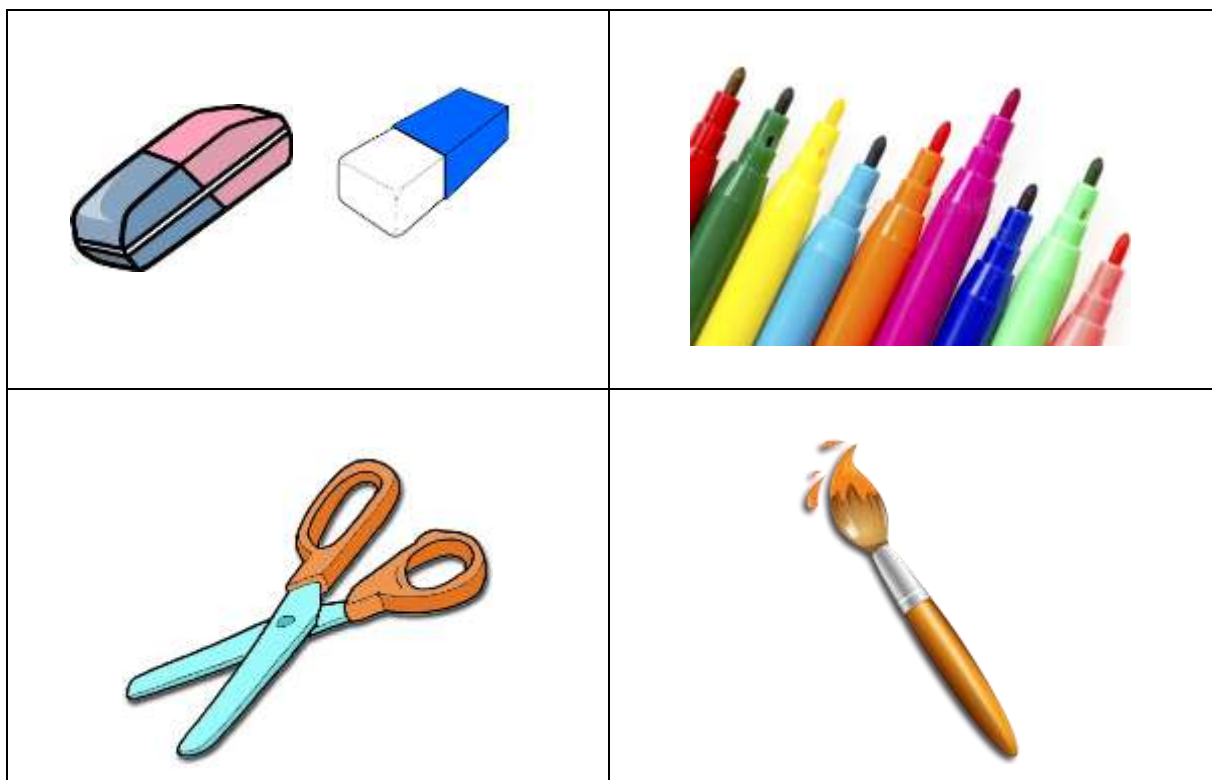
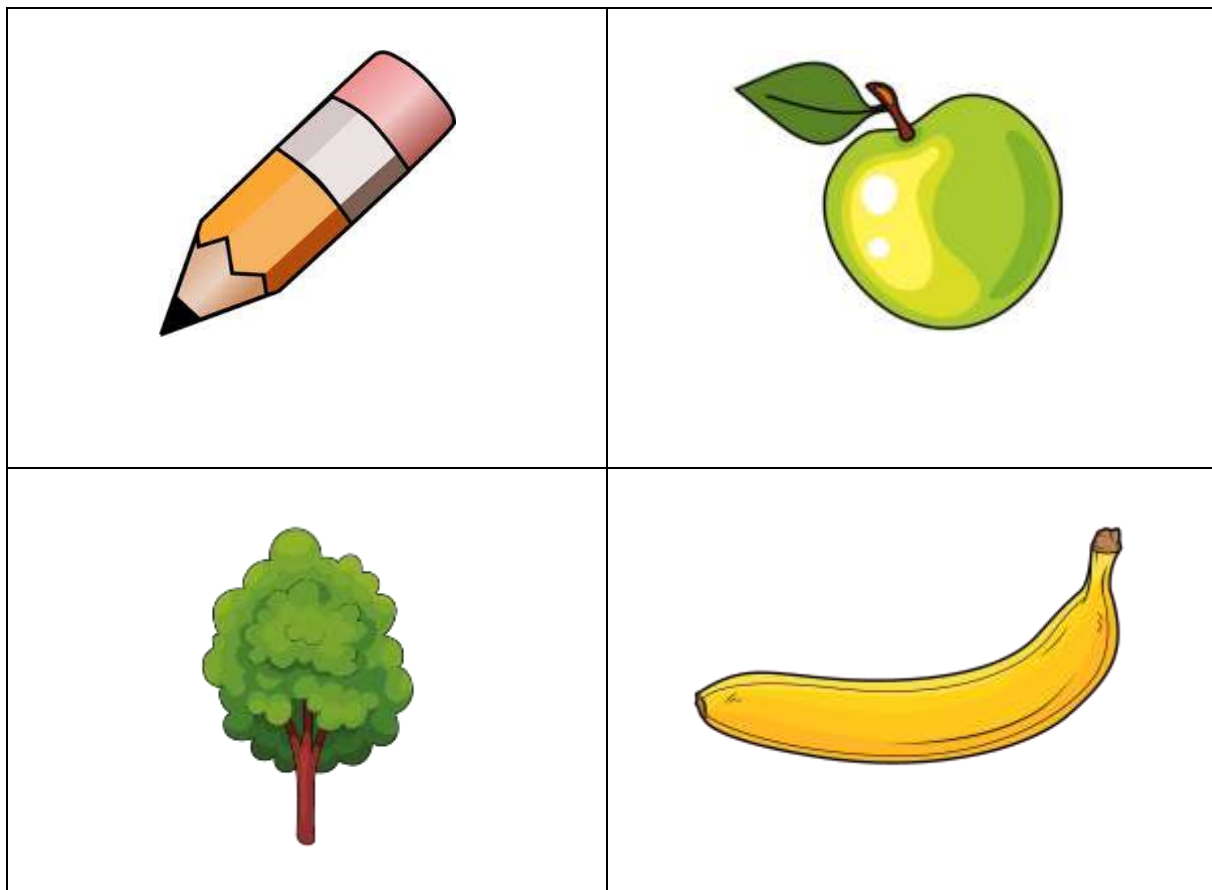
Pour l'exercice 2 de production.





Pour l'exercice 3 de production.





Pour l'exercice 1 de morphosyntaxe.



Annexe 3 : partition "L'automne"

# L'automne

Angelina Freiburghaus

Fm C Em7 Am Fm

L'au - tomne, c'est le dé-but du froid et du brouil- lard. L'au-

6 C Em7 Am Fm C Em7

tomne, il pleut, il fait un froid d'ca- nard. Mais l'au-tomne c'est le temps des

12 Am Fm C Em7 Am

pommes et des poires. L'au - tomne, il fait sombre et tou-jours un peu plus noir.

17 Fm C G Am F

Mais l'au- tomne, c'est le temps où l'on est tous con- tents. Car l'au

22 C G Am F C G

tomne, c'est le temps des cerfs - vo - lants et on sent la douce o -

28 Am F C

deur des mar - rons en vo - yant les feuilles qui

31 G Am F C

tour - bil- lonnent dans le vent.

#### Annexe 4 : descriptif de la séquence de musique

##### Intervention 1 : Vendredi matin 1<sup>er</sup> novembre

###### « Carré » : motricité

5'

Expliquer les signes « à moi / à vous / stop ». Faire des mouvements et des sons que les élèves reproduisent. Cette activité est également réalisée comme un bref échauffement corporel et vocal. (engagements – dissociations)

###### **Mouvements**

- taper avec les pieds joints par terre → accélérer
- taper avec les mains sur les cuisses → accélérer
- taper avec les mains croisées sur les épaules
- taper avec les pieds joints par terre puis avec les mains sur les cuisses → premier rythme
- se frotter les cuisses et les mollets
- taper des mains
- taper des pieds par terre, mais alterner gauche – droite → accélérer
- taper avec les mains sur les cuisses de manière alternée gauche – droite et faire de même avec les pieds
- taper dans les mains puis taper sur les cuisses → deuxième rythme

###### **Gestes + sons**

- faire bouger un doigt dans l'espace comme une abeille *bzzzz* puis faire *pique* dans l'autre main, répéter le mouvement plusieurs fois en changeant de main
- bâiller *aaaah* & s'étirer comme si on venait de se réveiller
- mâcher un chewing-gum *mmmh* & se frotter les joues, le visage et derrière la nuque
- se frotter les mains *ccchhh*
- faire de grands mouvements avec les bras comme le vent sur *ffffff*
- faire des cercles avec les coudes comme un train à vapeur *tch-tch* qui accélère

###### Apprentissage de la chanson « Savez-vous planter des choux ? »

15'

Montrer l'image du chou, connaissez-vous ce légume ? Qu'est-ce que c'est ? Chanter la chanson « Savez-vous planter des choux ? » en m'accompagnant au ukulélé. Dire les paroles avec le frapper-syllabé. Les enfants répètent après moi. Chanter la chanson a capella en montrant les gestes. Proposer aux élèves de planter les choux avec le pied, puis leur demander avec quelle autre partie du corps on pourrait les planter ? Suggestion : bras & genou. Chanter la chanson en accompagnant à l'ukulélé et demander aux enfants de faire les gestes. Pour terminer, demander aux élèves de chanter le refrain tout seul afin d'observer s'ils le connaissent déjà un peu.

## Intervention 2 : Vendredi matin 8 novembre

### « Carré » : motricité

4'

#### Mouvements

- taper avec les pieds joints par terre, puis alterner gauche - droite
- taper avec les deux mains sur les cuisses en même temps, puis alterner gauche – droite → accélérer
- se frotter les cuisses en faisant le son *cccchhh*
- se frotter les mains
- tapoter avec une main sur la tête en disant *tom – tom – tom*, changer de main
- taper dans les mains, puis taper sur les cuisses → premier rythme
- taper avec les pieds joints par terre puis avec les mains sur les cuisses → deuxième rythme
- se frotter les cuisses
- taper des mains

Demander aux élèves si quelqu'un a envie de montrer un mouvement ?

2'

#### Gestes + sons

1'

- faire bouger un doigt dans l'espace comme une abeille *bzzzz* puis faire *pique* dans l'autre main, répéter le mouvement plusieurs fois en changeant de main
- faire des vagues avec les doigts sur les cuisses avec le son *sssss* (serpent)
- faire des cercles avec les coudes comme un train à vapeur *tch-tch* qui accélère

### Apprentissage de la chanson « L'automne »

15'

Montrer le mot « AUTOMNE » écrit sur une feuille. Est-ce que les 2H parviennent à deviner ce qui est écrit ? Quand je vous dis le mot « automne », vous pensez à quoi ? *Noter les réponses sur la feuille.*

Montrer l'illustration de la chanson « L'automne », puis la chanter en accompagnant au ukulélé. Quels mots avez-vous entendus dans cette chanson ? À chaque mot correct, montrer l'image correspondante. Les disposer dans l'ordre chronologique de la chanson et chanter des bouts en disant « À moi » / « À vous ». Proposer aux enfants de venir montrer les bonnes images pendant que les autres enfants chantent.

Montrer l'image du chou, puis chanter le chant « Savez-vous planter les choux ? » avec les gestes.

### Intervention 3 : Mardi matin 12 novembre

#### « Promenade sonore »

4'

#### **Routine matinale** (gestes et sons)

- dormir : ronfler
- réveil qui sonne : driiiiing
- bâiller et s'étirer en se mettant debout
- enlever le pyjama et s'habiller
- se rendre dans la salle de bain et se brosser les cheveux
- se laver le visage
- aller à la cuisine, se faire une tartine et manger : miam
- verser et boire du lait
- se brosser les dents dans la salle de bain
- cracher, laver la bouche et faire une grimace
- courir à l'école
- sur le chemin : clocher / voiture / moto / vache / camion / vélo avec la clochette
- se dépêcher parce qu'on est en retard
- s'asseoir

#### Sirène ou « Le chemin du son »

5'

1. Montrer la flûte à coulisse
2. Exercice de l'ascenseur : quand le son est aigu, la main est en haut et quand le son est grave, la main est en bas. Faire des allers – retours entre aigu et grave, avec des à-coups. D'abord chanter les sons et montrer le geste.

3. Faire un court chemin de musique (ascenseur) avec la flûte à coulisse et les enfants tentent de faire le mouvement avec la main (d'abord fluide, puis faire quelques à-coups)

#### Chansons

15'

Répéter la chanson de « Savez-vous planter des choux ? » avec les gestes.

Vous vous rappelez des objets qui étaient dans la chanson « L'automne » ? Mettre les images par terre lorsque les élèves disent un élément correct. Répéter le début du chant ensemble en accompagnant au ukulélé. Apprendre le refrain par petits bouts « À moi » / « À vous ».

Un enfant peut venir montrer les images quand on chante. Faire l'exercice avec quelques élèves.

#### **Intervention 4 : Jeudi après-midi 21 novembre**

*Intervention avec les 1H sans Taha (malade)*

#### Activité du chef d'orchestre

20'

- Les enfants découvrent les différents instruments de musique, chacun a un instrument. Tous les élèves testent leur instrument. Au signal de l'enseignante, chacun donne son instrument à son camarade de gauche, puis ils peuvent de nouveau le tester. Ainsi de suite jusqu'à ce que chaque enfant ait pu tester chaque instrument.
- Introduire les nuances : plus **fort** (monter la main) & plus **doucement** (descendre la main).
- Lorsque chaque enfant a pu tester tous les instruments, leur poser la question : Qu'est-ce qu'on vient de faire maintenant ? Montrer l'image de l'orchestre. Que voyez – vous ? Quels instruments connaissez-vous ? Expliquer aux élèves que nous allons faire un orchestre. Mais pour que ça fonctionne, nous avons besoin de cette personne → image d'un **chef d'orchestre**. Expliquer que ce chef peut **allumer** (montrer avec la main ouverte un enfant qui ne joue pas encore) et **éteindre** (fermer la main en direction d'un enfant qui joue d'un instrument) les instruments, et montrer les nuances **fort** et **doucement**. L'enseignant débute par faire le chef d'orchestre.
- Dans un deuxième temps, les enfants peuvent venir prendre la place de l'enseignant et faire le chef d'orchestre.

#### Chansons

5'

Répéter la chanson « L'automne » avec les images en chantant a capella.

### Intervention 5 : Vendredi matin 8 décembre

#### Se réveiller en musique

5'

Présenter une sorte de maracas (petites boîtes noires avec des graines à l'intérieur) aux élèves qui peuvent les tester. Réveiller les différentes parties du corps avec ces maracas → les pieds, les jambes, le ventre, le dos, les bras, les mains, les doigts, la tête, les yeux, le nez, les oreilles, le cou, la nuque. Nommer à chaque fois les différentes parties qu'on réveille.

#### Chansons

15'

Répéter la chanson « Savez-vous planter des choux ? » en accompagnant avec les maracas.

Ramasser les maracas et présenter la grenouille qui va être utilisée pour le *papymoustache*. Parler avec la grenouille : « Bon-jour les en-fants ». Proposer aux élèves de prendre leur main et faire comme la grenouille → apprentissage de la chanson « Sur le pont d'Avignon ». Séparer les mots par syllabe : *Sur – le – pont, d'A – vi – gnon, on – y – dan – se...* Chanter la chanson en accompagnant au ukulélé, puis montrer les gestes.

Répéter la chanson « L'automne » avec les images et accompagner au ukulélé.

## Intervention 6 : Jeudi après-midi 28 novembre 2019

*Intervention avec les 1H*

« Carré » : motricité

5'

### Mouvements

- taper avec les pieds joints par terre
- se frotter les cuisses
- taper des mains
- taper avec les mains croisées sur les épaules
- tapoter sur la tête avec les mains en alternant gauche – droite
- taper des pieds par terre en alternant gauche – droite
- taper des mains en commençant lentement et accélérer
- tapoter avec les mains sur les joues en alternant gauche – droite

### Gestes + sons

- se masser la nuque
- bâiller *aaaah*
- faire bouger un doigt dans l'espace comme une abeille *bzzzz* puis faire *pique* dans l'autre main, répéter le mouvement plusieurs fois en changeant de main
- faire des vagues avec les doigts sur les cuisses et les bras avec le son *sssss* (serpent)
- faire de grands mouvements avec les bras comme le vent sur *ffffff*
- faire des mouvements de bras comme pour voler et *siffler* pour ceux qui arrivent ou alors imiter le son d'un oiseau en chantant de manière très aiguë

Demander aux élèves si quelqu'un a envie de montrer un mouvement ? → chef d'orchestre, mais sans instrument, le meneur doit montrer des gestes que les camarades doivent reproduire

### Chansons

5'

Montrer l'image du chou et répéter la chanson « Savez-vous planter des choux ? » avec les gestes. Puis chanter en accompagnant au ukulélé. Proposer de chanter plus fort ou plus doucement.

Répéter la chanson « L'automne » avec les images en chantant a capella.

Montrer l'image d'un pont et chanter « Sur le pont d'Avignon » avec les gestes.

Annexe 5 : résultats du pré-test et du post-test de Noelia

## Pré-test du langage oral

---

Prénom : Noelia

Date de naissance : 2015

Langue maternelle : espagnol

Durée du test : 6 min 24 / 16 min 02

Date de passation : 25.10.19 / 01.11.19

Lieu de passation : petite salle

*Information : les consignes s'accompagnent souvent avec des gestes afin que la tâche soit comprise par l'élève.*

## Compréhension

---

### 1. Désignation de couleurs

*Objectif : reconnaître des couleurs et les désigner*

Consigne : « Regarde ces couleurs et montre-moi : »

- Rouge : ok

- Noir : ok
- Bleu : ok
- Jaune : ok
- Vert : ok
- Orange : ok

## 2. Dénombrement

*Objectif : désigner le bon nombre d'animaux sur des images*

Consigne : « Montre-moi l'image avec : »

- 2 hérissons : ok
- 1 chien : ok
- 5 lapins : ok
- 3 vaches : ok

## 3. Lexique avec des images

*Objectif : désigner des images représentant des objets concrets*

Consigne : « Montre-moi : »

- |                          |                                |
|--------------------------|--------------------------------|
| • Chat : montre le chien | • Carotte : ok                 |
| • Lapin : ok             | • Choux : ok                   |
| • Hérisson : ok          | • Cerises : ok                 |
| • Chien : ok             | • Pomme : ok                   |
| • Voiture : ok           | • Train : ok                   |
| • Maison : ok            | • Pont : montre le cerf-volant |
| • Panier : ok            | • Chaise : ok                  |
| • Table : ok             | • Cerf-volant : montre le pont |

## 4. Lexique du corps humain

*Objectif : connaître le nom de quelques parties de son corps*

Consigne : « Sur ton corps, montre-moi : »

- |                         |                              |
|-------------------------|------------------------------|
| • Ta main : ok          | • Tes yeux : montre une joue |
| • Ta bouche : ok        | • Tes doigts : ok            |
| • Ton pied : ok         | • Ton ventre : ok            |
| • Ta tête : ok          | • Une oreille : ok           |
| • Ton nez : ne sait pas |                              |

## Production

---

### 1. Dénomination de couleurs

*Objectif : reconnaître des couleurs et les nommer*

Consigne : « C'est quelle couleur ? »

- Montrer la couleur BLEU : ok
- Montrer la couleur ORANGE : ok
- Montrer la couleur VERT : ok
- Montrer la couleur ROUGE : ok
- Montrer la couleur JAUNE : ok
- Montrer la couleur NOIR : ok

### 2. Dénombrement

*Objectif : dénombrer dans une langue*

Consigne : « Combien y a-t-il d'animaux ? Tu peux les compter avec ton doigt. »

- Montrer l'image avec 2 lapins : elle dit 2
- Montrer l'image avec 3 chats : elle dit 2 / compte 1 – 2 – 4
- Montrer l'image avec 1 hérisson : elle dit 2
- Montrer l'image avec 5 souris : 1 – 2 – 4 – 5 – 6
- Montrer l'image avec 2 hérissons : des hérissons / 2
- Montrer l'image avec 1 chien : un chien / tout seul
- Montrer l'image avec 5 lapins : des lapins / 1 – 2 – 3 – 5 – 6
- Montrer l'image avec 3 vaches : des vaches / 1 – 2 – 3
- Montrer l'image avec 6 écureuils : des « dalgice » / 1 – 2 – 3 – 5 – 6 – 2
- Montrer l'image avec 3 abeilles : « beast » écarte les bras comme pour montrer qu'ils volent / 1 – 2 – 3

### 3. Phonologie

*Objectif : répéter des mots correctement*

Consigne : « Je dis un mot et tu le répètes. » montrer avec un geste « moi » et « toi »

- |                 |                          |
|-----------------|--------------------------|
| • Loup : lu     | • Hérisson : ok          |
| • Beau : bleau  | • Ananas : ok            |
| • Chou : ok     | • Pantalon : ok          |
| • Maya : ok     | • Nicole : ok            |
| • Chapeau : ok  | • Tatiana : ok           |
| • Lion : ok     | • Récréation : kékéation |
| • Ecole : icole |                          |

#### 4. Lexique avec des images

*Objectif : nommer des images représentant des objets concrets*

Consigne : « Dis-moi qu'est-ce que c'est ? » *Montrer l'image avec :*

- Ballon : **bélote**
- Maison : **maisson**
- Table : **une table**
- Train : **un tlain**
- Crayon : **pinsel**
- Pomme : **ok**
- Arbre : **ok**
- Banane : **ok**
- Gomme : **je sais pas**
- Feutres : **je sais pas**
- Ciseaux : **je sais pas**
- Pinceaux : **sais pas**

---

### Morphosyntaxe

---

#### 1. Description (production)

*Objectif : décrire les actions de différentes personnes*

Consigne : « Que fait la personne sur cette image ? »

- Manger : **manger des carottes**
- Conduire une voiture : **je sais pas**
- Balayer : **je sais pas**
- Lire : **avoir / à voir ? je sais pas**
- Dormir : **dort**
- Se doucher : **fait « douché »**
- Jouer : **je sais pas, jouer, doudou, voiture rouge, bleu**
- Téléphoner : **travailler, téléphone. Mon papa aussi y travaille.**

#### 2. Répétition de phrases

*Objectif : répéter des phrases de la manière la plus correcte possible.*

Consigne : « Répète ces phrases après moi. »

- Je mange une délicieuse pomme. → **Je mange délicieux pomme.**
- Eline aime jouer avec son chien. → **Eline jouer con le chien.**
- Ma maîtresse est vraiment gentille. → **Ma maîtresse est toute chentille.**
- Les loups et les renards courent dans la forêt. → **Renards des courent dans la fonêt.**
- Le mercredi après-midi, je danse. → **Et ce midi, je danse. / Après-midi, le lance.**
- Demain, nous allons manger au restaurant. → **On manger restaurant.**

#### 3. Phrases à compléter (production)

*Objectif : compléter des phrases.*

Consigne : « Je commence une phrase et tu la complètes. »

- Nathan regarde... **jouets.**
- Anja finit... **de jouer.**
- Maman fait... **Maman faire des cours.**
- Le chat de Swan peut... **dans la maison.**
- Aujourd'hui, le grand-papa de Nicole va... **à Tavage (travail ? elle dit oui).**
- Ce matin, les garçons ont... **joué.**

---

## Post-test du langage oral

---

Prénom : Noelia

Date de naissance : 2015

Langue maternelle : espagnol

Durée du test : 11 min 34

Date de passation : 05.12.19

Lieu de passation : petite salle

*Information : les consignes s'accompagnent souvent avec des gestes afin que la tâche soit comprise par l'élève*

---

## Compréhension

---

### 1. Désignation de couleurs

*Objectif : reconnaître des couleurs et les désigner*

Consigne : « Regarde ces couleurs et montre-moi : »

- Noir : **ok**
- Brun : **ok**
- Jaune : **ok**
- Gris : **ok**
- Blanc : **montre le gris**

- Vert : **ok**

## 2. Dénombrement

*Objectif : désigner le bon nombre d'animaux sur des images*

Consigne : « Montre-moi l'image avec : »

- 2 vaches : **ok**
- 1 vache : **ok**
- 5 vaches : **ok**
- 3 vaches : **ok**

## 3. Lexique avec des images

*Objectif : désigner des images représentant des objets concrets*

Consigne : « Montre-moi : »

- |                                  |  |
|----------------------------------|--|
| • Chat : <b>ok</b>               | • Marrons : <b>ok</b>                              |
| • Abeille : <b>ok</b>            | • Chou : <b>ok</b>                                 |
| • Ecureuil : <b>ok</b>           | • Poire : <b>ok</b>                                |
| • Chien : <b>ok</b>              | • Pomme : <b>ok</b>                                |
| • Brouillard : <b>ok</b>         | • Pluie : <b>ok</b>                                |
| • Feuilles d'automne : <b>ok</b> | • Chef d'orchestre : <b>ok</b>                     |
| • Panier : <b>ok</b>             | • Cerf-volant : <b>ok</b>                          |
| • Cerises : <b>ok</b>            | • Pont : <b>d'abord chef d'orchestre, après ok</b> |

## 4. Lexique du corps humain

*Objectif : connaître le nom de quelques parties de son corps*

Consigne : « Sur ton corps, montre-moi : »

- Ta main : **ok**
- Ton genou : **ok**
- Ton pied : **ok**
- Ta coude : **ne sait pas**
- Ton nez : **ok**
- Tes yeux : **ok**

## 1. Dénomination de couleurs

*Objectif : reconnaître des couleurs et les nommer*

Consigne : « C'est quelle couleur ? »

- Montrer la couleur NOIR : je sais pas
- Montrer la couleur BRUN : je sais pas
- Montrer la couleur JAUNE : ok
- Montrer la couleur GRIS : je sais pas
- Montrer la couleur BLANC : ok
- Montrer la couleur VERT : ok

## 2. Dénombrement

*Objectif : dénombrer dans une langue*

Consigne : « Combien y a-t-il d'animaux ? Tu peux les compter avec ton doigt. »

- Montrer l'image avec 2 souris : 1 et 2
- Montrer l'image avec 3 souris : 2 – 3 – 4 / 1 – 2 – 3 – 4
- Montrer l'image avec 1 souris : 1
- Montrer l'image avec 5 souris : 1 – 2 – 3 – 4 – 5

## 3. Phonologie

*Objectif : répéter des mots correctement*

Consigne : « Je dis un mot et tu le répètes. » *montrer avec un geste « moi » et « toi »*

- |                         |                                   |
|-------------------------|-----------------------------------|
| • Loup : lou            | • Ecole : école                   |
| • Beau : bon            | • Mode : mode                     |
| • Chou : chou           | • Brouillard : brouillard         |
| • Automne : automne     | • Cerf-volant : cerbolant         |
| • Canard : canard       | • Tourbillonnent : tourbillonnent |
| • Messieurs : messieurs | • Récréation : crécréation        |

## 4. Lexique avec des images

*Objectif : nommer des images représentant des objets concrets*

Consigne : « Dis-moi qu'est-ce que c'est ? » *Montrer l'image avec :*

- |                        |                               |
|------------------------|-------------------------------|
| • Ballon : ballon      | • Gomme : gomme               |
| • Maison : maison      | • Feutres : crayon de couleur |
| • Pont : je sais pas   | • Ciseaux : sais pas          |
| • Train : train        | • Pinceaux : peinture         |
| • Crayon : sais pas ça | • Cerf-volant : sais pas      |
| • Poire : poire        | • Brouillard : bruard         |

- Panier : **heuu**
- Cerises : **sais pas**
- Marrons : **sais pas**
- Chef d'orchestre : **sais pas**
- Feuilles d'automne : **foeilles qui tombent**
- Chou : **salade. Et dans la chanson comment ça s'appelle ? chou**

## Morphosyntaxe

---

### 1. Description (production)

*Objectif : décrire les actions de différentes personnes*

Consigne : « Que fait la personne sur cette image ? »

- Téléphoner : **sais pas moi**
- Lire : **livre**
- Manger : **carotte**
- Dormir : **dormir**
- Conduire une voiture : **voiture**
- Se doucher : **douche**
- Balayer : **sais pas**
- Jouer : **jouer**

### 2. Répétition de phrases

*Objectif : retenir et pouvoir redire une phrase (mémoire)*

Consigne : « Répète ces phrases après moi. »

- Je mange une délicieuse pomme. → **Je mange délicieuse pomme.**
- Eline aime jouer avec son chien. → **Eline aimait jouer un chien.**
- Ma maîtresse est vraiment gentille. → **Ma maîtresse aiment gentille.**
- Les loups et les renards courent dans la forêt. → **Un renard court... je sais pas. Dans la forêt → dans la forêt.**
- Le mercredi après-midi, je danse. → **credi près-midi, je danse.**
- Demain soir, nous allons manger au restaurant. → **Demain je vais manger restaurant.**

### 3. Phrases à compléter (production)

*Objectif : compléter une phrase avec les mots de son choix*

Consigne : « Je commence une phrase et tu la complètes. »

- Nathan regarde... **les foeilles.**
- Anja finit... **de faire atelier.**
- Ma maman fait... **pâte à modeler.**
- Le chat de Swan peut... **sais pas.**
- Aujourd'hui, le grand-papa de Nicole va... **au travail.**
- Ce matin, les garçons ont... **joué et je sais pas.**

Annexe 6 : résultats du pré-test et du post-test d'Akram

## Pré-test du langage oral

---

Prénom : Akram

Date de naissance : 2015

Langue maternelle : Farsi (maîtrise de l'anglais)

Durée du test : 7 min 22 / 12 min 59

Date de passation : 25.10.19 / 1.11.19

Lieu de passation : petite salle

*Information : les consignes s'accompagnent souvent avec des gestes afin que la tâche soit comprise par l'élève*

## Compréhension

---

### 1. Désignation de couleurs

*Objectif : reconnaître des couleurs et les désigner*

Consigne : « Regarde ces couleurs et montre-moi : »

- Rouge → secoue la tête
- Noir → secoue la tête

- Bleu → secoue la tête, je dis « bleu », et il dit « bleu »
- Jaune → secoue la tête
- Vert → ne sait pas
- Orange → secoue la tête

## 2. Dénombrement

*Objectif : désigner le bon nombre d'animaux sur des images*

Consigne : « Montre-moi l'image avec : »

- 2 hérissons → ne sait pas
- 5 lapins → ne sait pas
- 3 vaches → mouh-mouh

## 3. Lexique avec des images

*Objectif : désigner des images représentant des objets concrets*

Consigne : « Montre-moi : »

- |                            |                                    |
|----------------------------|------------------------------------|
| • Chat → miaou             | • Hérisson → ne sait pas           |
| • Lapin → brr-brr          | • Chien → waf-waf                  |
| • Carotte → ne sait pas    | • Pomme → apple                    |
| • Choux → ne sait pas      | • Cerises → ne sait pas            |
| • Voiture → car, brrm-brrm | • Train → tch-tch-tch              |
| • Maison → ne sait pas     | • Pont → répète « pont » après moi |
| • Table → ne sait pas      | • Chaise → ne sait pas             |

Remarque : Vers la carotte, il me dit : this together (avec les lapins). This babies. Il tente de m'expliquer que ce ne sont pas les humains qui mangent des carottes (this no good), mais que ce sont les lapins.

## 4. Lexique du corps humain

*Objectif : connaître le nom de quelques parties de son corps*

Consigne : « Sur ton corps, montre-moi : »

- Ta main → ne sait pas
- Ta tête → ne sait pas

---

Production

## 1. Dénomination de couleurs

*Objectif : reconnaître des couleurs et les nommer*

Consigne : « C'est quelle couleur ? »

- Montrer la couleur ORANGE → ne sait pas
- Montrer la couleur ROUGE → no, secoue la tête
- Montrer la couleur JAUNE → ne sait pas
- Montrer la couleur NOIR → ne sait pas
- Montrer la couleur BLEU → après avoir montré du bleu sur son pull, il montre le bleu sur la feuille

## 2. Dénombrement

*Objectif : dénombrer dans une langue*

Consigne : « Combien y a-t-il d'animaux ? Tu peux les compter avec ton doigt. »

- Montrer l'image avec 2 lapins → ne sait pas

## 3. Phonologie

*Objectif : répéter des mots correctement*

Consigne : « Je dis un mot et tu le répètes. » *montrer avec un geste « moi » et « toi »*

- Loup → ne répète pas
- Maya → dit « me Taha »
- Taha → ne répète pas
- Tatiana → ne répète pas

## 4. Lexique avec des images

*Objectif : nommer des images représentant des objets concrets*

Consigne : « Dis-moi qu'est-ce que c'est ? » *Montrer l'image avec :*

- |                         |                        |
|-------------------------|------------------------|
| • Ballon → ne sait pas  | • Train → ne sait pas  |
| • Maison → ne sait pas  | • Crayon → ne sait pas |
| • Table → ne sait pas   | • Pomme → ne sait pas  |
| • Ciseaux → ne sait pas |                        |

## 1. Description (production)

*Objectif : décrire les actions de différentes personnes*

Consigne : « Que fait la personne sur cette image ? »

- Téléphoner → *Police came.*
- Manger → *This no good, this (carotte) for these (5 lapins) babies.*
- Conduire une voiture → *vroum-vroum*
- Balayer → *baby*
- Lire → *baby*
- Dormir → *This good, baby. He sleeps.*
- Se doucher → *no good this*
- Jouer → *This play car.*

## 2. Répétition de phrases

*Objectif : répéter des phrases de la manière la plus correcte possible.*

Consigne : « Répète ces phrases après moi. »

- Les lapins mangent une carotte. → *lapins, carotte*
- Taha joue à la voiture. → *Ich heisse Taha.*

---

## Post-test du langage oral

Prénom : Akram

Date de naissance : 2015

Langue maternelle : Farsi (maîtrise de l'anglais)

Durée du test : 17 min 07

Date de passation : 05.12.19

Lieu de passation : petite salle

*Information : les consignes s'accompagnent souvent avec des gestes afin que la tâche soit comprise par l'élève*

---

## Compréhension

### 1. Désignation de couleurs → *pas réalisé*

*Objectif : reconnaître des couleurs et les désigner*

Consigne : « Regarde ces couleurs et montre-moi : »

- Rouge
- Noir
- Bleu

- Jaune
- Vert
- Orange

## 2. Dénombrement → pas réalisé

*Objectif : désigner le bon nombre d'animaux sur des images*

Consigne : « Montre-moi l'image avec : »

- 2 chats
- 1 chat
- 5 chats
- 3 chats

## 3. Lexique avec des images

*Objectif : désigner des images représentant des objets concrets*

Consigne : « Montre-moi : »

- |                          |                           |
|--------------------------|---------------------------|
| • Chat : ok, fais miaou  | • Hérisson : ok           |
| • Lapin : ok             | • Chien : montre le chat  |
| • Voiture : ok, dit, car | • Train : ne sait pas     |
| • Maison : ok            | • Pont : ok               |
| • Pluie : ok             | • Feuilles d'automne : ok |
| • Brouillard : ok        | • Cerf-volant : ok        |
| • Carotte : ne sait pas  |                           |
| • Marrons : ok           |                           |
| • Pomme : ok             |                           |

## 4. Lexique du corps humain

*Objectif : connaître le nom de quelques parties de son corps*

Consigne : « Sur ton corps, montre-moi : »

- Ta main : ne sait pas
- Ta bouche : ne sait pas
- Ton pied : ne sait pas
- Ton genou : ne sait pas

---

Production

## 1. Dénomination de couleurs

*Objectif : reconnaître des couleurs et les nommer*

Consigne : « C'est quelle couleur ? »

- Montrer la couleur BLEU : *secoue la tête*
- Montrer la couleur ORANGE : *secoue la tête*
- Montrer la couleur VERT : *blue*
- Montrer la couleur ROUGE : *rouge*
- Montrer la couleur JAUNE : *jaune*
- Montrer la couleur NOIR : *secoue la tête*

## 2. Dénombrement

*Objectif : dénombrer dans une langue*

Consigne : « Combien y a-t-il d'animaux ? Tu peux les compter avec ton doigt. »

- Montrer l'image avec 2 lapins : *1 – 2*
- Montrer l'image avec 3 lapins : *1 – 2 – 3*
- Montrer l'image avec 1 lapin : *3*
- Montrer l'image avec 5 lapins : *1 – 2 – 3 – 4 – 5*

## 3. Phonologie

*Objectif : répéter des mots correctement*

Consigne : « Je dis un mot et tu le répètes. » *montrer avec un geste « moi » et « toi »*

- |                                   |                                      |
|-----------------------------------|--------------------------------------|
| • Loup : <i>loup</i>              | • Ecole : <i>à l'école</i>           |
| • Chou : <i>chou</i>              | • Brouillard : <i>bruard, bouard</i> |
| • Taha : <i>Taha</i>              | • Avignon : <i>Avignon</i>           |
| • Maya : <i>Maya</i>              | • Pantalon : <i>pantalone</i>        |
| • Automne : <i>automne</i>        | • Tatiana : <i>Tatiana</i>           |
| • Canard : <i>froid d'canarad</i> | • Récréation : <i>récréatione</i>    |

## 4. Lexique avec des images

*Objectif : nommer des images représentant des objets concrets*

Consigne : « Dis-moi qu'est-ce que c'est ? » *Montrer l'image avec :*

- |  |                                  |
|--|----------------------------------|
| • Ballon : <i>balle</i>                    | • Table : <i>montre la table</i> |
| • Voiture : <i>car</i>                     | • Chou : <i>salade</i>           |
| • Brouillard : <i>outside</i>              | • Marrons : <i>marrons !</i>     |
| • Train : <i>mime le train tchou tchou</i> | • Pomme : <i>pomme</i>           |
| • Carotte : <i>no</i>                      | • Poire : <i>no</i>              |

- Pont : **pont**
- Pluie : **mime la pluie qui tombe sur la tête**
- Content : **mime la smiley avec le pouce en l'air**
- Maison : **mime une maison avec un toit et dit house**
- Feuilles d'automne : **imite des feuilles qui tournent dans le vent « ssss »**

Remarque : **Taha fait un lien entre pont et pomme qui sonnent presque la même chose.**

## Morphosyntaxe

---

### 1. Description (production)

*Objectif : décrire les actions de différentes personnes*

Consigne : « Que fait la personne sur cette image ? »

- |   |   |
|---|---|
| • Téléphoner : <b>police</b>                                | • Lire : <b>ne sait pas</b>                                 |
| • Manger : <b>ça no good, ça (montre un lapin) eat</b>      | • Dormir : <b>mime quelque qui dort et ronfle, he sleep</b> |
| • Conduire une voiture : <b>car, ça moi</b>                 | • Se doucher : <b>ça no good</b>                            |
| • Balayer : <b>ça c'est moi, montre qu'il a de la force</b> | • Jouer : <b>ça moi</b>                                     |

### 2. Répétition de phrases

*Objectif : retenir et pouvoir redire une phrase (mémoire)*

Consigne : « Répète ces phrases après moi. »

- Je mange une délicieuse pomme. → **pomme**
- Les lapins mangent une carotte. → **manger ça carotte**
- Taha joue avec une voiture. → **Taha joue voiture.**
- Ma maîtresse est vraiment gentille. → **rigole, dit no no no et met les mains devant la bouche.**

### 3. Phrases à compléter (production)

*Objectif : compléter une phrase avec les mots de son choix*

Consigne : « Je commence une phrase et tu la complètes. »

- Nathan regarde... **moi.**

- Anja finit... finish.
- Le papa de Taha peut... pomme eat et mime un gros ventre.

