

DI PROSPERO Laura

**Des influences de la musique  
dans la consolidation de la lecture à voix haute  
au cycle des apprentissages fondamentaux**

Le sonore au service de la fluence

Mémoire universitaire réalisé sous la direction de Jean-Luc Perrot, Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation de Saint-Étienne, séminaire Éducation artistique et Histoire des Arts 2018 - 2020

## **Avertissement**

Cette version en ligne du mémoire ne contient pas l'intégralité des annexes. Afin de pouvoir les consulter, veuillez adresser un mail à : [laura.diprospero@outlook.com](mailto:laura.diprospero@outlook.com)

## **Résumé :**

La problématique de ce mémoire vise à analyser si la musique possède des influences sur la consolidation de la lecture à voix haute, notamment au regard de la fluence. En ce sens, bien que diverses recherches aient été menées sur l'apprentissage de la lecture, sa consolidation par le biais d'une approche artistique se trouve peu abordée dans des études francophones. Dès lors, si la lecture se présente comme un enjeu de développement personnel et professionnel, cette compétence n'est pas également maîtrisée par tous les individus. Par conséquent, ce mémoire analyse les caractéristiques de la musique et de la lecture afin d'identifier des points communs, propices aux apprentissages. Ces derniers sont exploités au sein d'une expérimentation mobilisant chant, virelangues et poésie. L'enjeu est alors de proposer une piste de réflexion pédagogique pour les enseignants, notamment du cycle des apprentissages fondamentaux, sur l'enseignement de la lecture à voix haute.

**Mots-clés :** Lecture, musique, fluence, consolidation, chant, virelangue, poésie, apprentissage, remédiation.

## **Abstract :**

The question of this dissertation aim to analyze whether music has influences on the consolidation of reading aloud, especially compare to fluence. In that, although various research has been conducted on the learning of reading, its consolidation through an artistic approach is rarely broach in francophone studies. Consequently, if the reading has a concern of personal and professional development, this skill is not equally mastered by all individuals. Therefore, this dissertation analyses features of the music and the reading in order to identify similarities, suitable for learning process. The latter are exploited within an experimentation mobilizing singing, linguistics games and poetry. In this consideration, the issue is to propose a pedagogical thought for schoolteachers on the teaching of reading aloud.

**Key words :** Reading, music, fluency, consolidation, song, linguistics games, poetry, learning, remediation.

# Remerciements

En préambule à ce mémoire, je souhaite adresser mes remerciements aux personnes qui m'ont apporté leur aide et qui ont contribué à l'élaboration de ce mémoire.

Je tiens à remercier Monsieur Jean-Luc Perrot qui, en tant que directeur de mémoire, s'est toujours montré à l'écoute, a su m'aider à m'organiser et à me recentrer sur mon sujet.

Des remerciements s'adressent également au corps professoral de l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation de Saint-Étienne, pour la richesse et la qualité de leur enseignement.

Mes remerciements s'adressent par ailleurs à l'ensemble des professeurs des écoles de cycle des apprentissages fondamentaux, qui m'ont fourni des outils nécessaires à la rédaction de ce mémoire, en répondant à mes questions.

Enfin, je souhaite remercier Monsieur Florian Vallet, qui a eu la patience de m'épauler et de m'accompagner dans la composition des éléments musicaux proposés au sein de ce mémoire.



# Sommaire

|   |           |
|---|-----------|
| <b>INTRODUCTION.....</b>  | <b>8</b>  |
| <b>LANGAGE, LECTURE ET MUSIQUE, QUELS LIENS EXISTENT-ILS ? .....</b>            | <b>10</b> |
| <b>1. Qu'est-ce que le langage ? .....</b>                                      | <b>10</b> |
| 1.1 Entre langage oral et langage écrit.....                                    | 10        |
| 1.2 Acquisition du langage chez l'enfant .....                                  | 11        |
| <b>2. Qu'est-ce que lire ?.....</b>   | <b>13</b> |
| 2.1. Du langage oral au langage écrit.....                                      | 13        |
| 2.2 La réponse cérébrale face à l'acte de lecture.....                          | 15        |
| <b>3. Un parallèle avec la musique.....</b>                                     | <b>16</b> |
| 3.1 Des caractéristiques communes .....   | 16        |
| 3.1.1 La hauteur.....   | 16        |
| 3.1.2 Durée, intensité et timbre .....  | 18        |
| 3.2 Un traitement cérébral proche .....   | 19        |
| 3.3 L'enfant et la musique .....  | 21        |
| <b>MUSIQUE ET LECTURE AU CYCLE DES APPRENTISSAGES FONDAMENTAUX..</b>            | <b>24</b> |
| <b>1. La musique au cycle 2 .....</b>   | <b>24</b> |
| 1.1 Au programme des enseignements scolaires .....                              | 24        |
| 1.2 Comment développer les compétences relatives au chant et à l'écoute ? ..... | 25        |
| <b>2. Lire au cycle des apprentissages fondamentaux.....</b>                    | <b>26</b> |
| 2.1 Les méthodes pour apprendre à lire.....                                     | 26        |
| 2.2 Programme du cycle des apprentissages fondamentaux .....                    | 27        |
| 2.2.1 Les compétences à développer .....  | 27        |
| 2.2.1 La progression de l'apprentissage .....                                   | 29        |
| <b>3. Expérimentation .....</b>   | <b>30</b> |
| 3.1 Protocole.....  | 31        |
| 3.2 Contexte d'application.....   | 31        |

|   |           |
|---|-----------|
| 3.3 Déroulé des séances proposées en APC.....                           | 33        |
| <b>CHANT, VIRELANGUES, POÉSIES, QUELLES INFLUENCES SUR LA LECTURE ?</b> | <b>37</b> |
| <b>1. Résultat de l'expérimentation .....</b>                           | <b>37</b> |
| 1.1 Justification du matériel utilisé.....                              | 37        |
| 1.1.1 Le texte de référence .....                                       | 37        |
| 1.1.2 Chant, poésie, virelangues.....                                   | 38        |
| 1.2 Justification des activités.....                                    | 39        |
| <b>2. Des recherches complémentaires .....</b>                          | <b>41</b> |
| 2.1 Le cerveau et la musique.....                                       | 41        |
| 2.2 Les bienfaits d'une pratique musicale .....                         | 41        |
| 2.2 La musique dans l'apprentissage de la conscience phonologique.....  | 43        |
| 2.3 La musique dans l'apprentissage d'une langue étrangère.....         | 45        |
| <b>3. Enquête auprès des enseignants de cycle 2 .....</b>               | <b>46</b> |
| 3.1 L'enseignement de la lecture.....                                   | 46        |
| 3.2 Remédiations et réflexion sur la musique.....                       | 47        |
| <b>CONCLUSION.....</b>  | <b>50</b> |
| <b>Bibliographie.....</b>   | <b>52</b> |



# INTRODUCTION

Qu'est-ce que l'art ? Il y a quelques années, j'ai dû répondre à cette question en citant diverses formes d'art : la peinture, la photographie, la musique, etc. Cependant, lorsqu'on m'a demandé si la littérature était de l'art, j'ai répondu négativement. Je m'étais trompée. En effet, l'art invite les Hommes à considérer le monde qui les entoure sous une nouvelle perspective et la littérature y participe. En ce sens, le roman est l'art de raconter, le théâtre est l'art de montrer et la poésie est l'art de suggérer. Ainsi, à leur lecture, les mots prennent du relief et acquiert une sonorité, permettant de transmettre un message. Dès lors, il est indéniable que les sonorités des mots, la ponctuation et plus généralement les figures de style offrent une dimension musicale au texte lu. Or, si un individu possède des difficultés de lecture, il ne parvient pas à retransmettre ces nuances : aucun plaisir émerge, tant pour le lecteur que pour l'auditeur. Y remédier semble alors une priorité car l'accès à la compréhension et ainsi à la richesse du texte se voit biaisé. La littérature n'est plus art mais labeur. Le cycle des apprentissages fondamentaux propose un niveau d'enseignement pertinent : tandis qu'en classe préparatoire, les élèves apprennent à lire, la lecture semble acquise à l'issue de la deuxième année de classe élémentaire. En ce sens, divers temps d'apprentissages apparaissent, propices à une consolidation des premières difficultés. L'hypothèse de recherche qui guide ce mémoire est que l'utilisation du chant, de virelangues ou de poésie peut permettre de consolider la lecture. Ces formes littéraires semblent davantage mobiliser une musicalité. De ce fait, il est possible de se demander : La musique, une influence dans la consolidation de la lecture à voix haute au cycle des apprentissages fondamentaux ?

Dans une première partie, une comparaison entre le langage, la lecture et la musique est menée. L'enjeu est de déterminer si ces derniers possèdent des points communs au regard de leur développement chez l'enfant, leur production et leur réception. Ainsi, une deuxième partie s'intéresse au cycle des apprentissages fondamentaux, appelé cycle 2. Il s'agit de comprendre quelles sont les compétences d'éducation musicale et de lecture que chaque élève doit développer. Des séances d'accompagnements pédagogiques complémentaires sont alors proposées pour expérimenter l'hypothèse de recherche. Pour finir, une troisième partie s'interroge sur les effets que possède la musique, notamment sur la consolidation de la lecture. L'expérimentation n'ayant pas pu être menée, cette dernière partie s'appuie sur deux dimensions : d'une part, des études scientifiques sur les bienfaits de la musique ; d'autre part, un regard sur l'avis d'enseignants de classe préparatoire, classe élémentaire première et deuxième année.



# LANGAGE, LECTURE ET MUSIQUE, QUELS LIENS EXISTENT-ILS ?

## 1. Qu'est-ce que le langage ?

### 1.1 Entre langage oral et langage écrit

Le langage, au sens strict, désigne la faculté humaine de communication et d'expression, comme l'affirme le dictionnaire Larousse : « Capacité, observée chez tous les hommes, d'exprimer leur pensée et de communiquer au moyen d'un système de signes vocaux et éventuellement graphiques »<sup>1</sup>. En ce sens, un individu utilise une langue, définie comme un système de signes, afin d'échanger sa pensée avec autrui par le biais de la parole. Dès lors, l'organisation des sons, des mots et des phrases s'opère afin de communiquer : le lexique est riche et varié. En d'autres termes, le langage répond à diverses interrogations telles que comment dire, quoi dire et pourquoi dire. De ce fait, il est possible de distinguer le langage parlé du langage écrit. Par conséquent, il est possible de se demander : Comment le langage est-il organisé ?

Le langage est composé de phonèmes et de graphèmes. D'une part, les phonèmes sont des unités de son, réparties en consonnes et en voyelles. Il s'agit des plus petites unités fonctionnelles. La langue française en recense trente-six. Leurs prononciations varient selon des caractéristiques anatomiques, permettant alors de singulariser le locuteur, notamment sur son état physiologique, émotionnel ou sur la situation de communication visée<sup>2</sup>. En ce sens, les phonèmes constituent le langage oral. D'autre part, les graphèmes sont des transcriptions graphiques des phonèmes et s'organisent en syllabes : chaque phonème est exprimé à partir des vingt-six lettres de l'alphabet. Les graphèmes relèvent alors du langage écrit. Par exemple, le phonème /in/ possède une vingtaine de graphèmes possibles tels que « in, un, ain, ym », etc. L'unité visuelle est une unité auditive : il s'agit de la voie graphophonologique.

---

<sup>1</sup> « Langage », *Dictionnaire Larousse*, disponible sur internet : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/langage/46165?q=langage#46093> (consulté le 30 avril 2020).

<sup>2</sup> VAISSIÈRE (Jacqueline), *Introduction*, in VAISSIÈRE (Jacqueline), *La phonétique*, Paris cedex 14, Presses Universitaires de France, 2007, p.9-20, disponible sur internet : <https://www.cairn.info/la-phonetique--9782130554783-page-9.htm> (consulté le 30 avril 2020).

En outre, tous les éléments linguistiques sont issus d'une union entre un signifié et un signifiant. Le signifié correspond à un concept, aux sens d'un mot ; tandis que le signifiant relève d'une image acoustique, du son d'un mot. Par conséquent, il est possible de distinguer le langage écrit et le langage parlé en deux temps. Dans un premier temps, le langage écrit se compose à partir de la voie graphophonologique et de la connaissance des règles d'écriture telles que la grammaire, l'orthographe, la syntaxe, etc. Dans un second temps, le langage parlé utilise également des caractéristiques qui lui sont propres. En effet, le langage parlé est une alliance entre diverses composantes. Tout d'abord, le langage oral propose une prosodie, correspondant à la mélodie des mots et des phrases. Ensuite, cette prosodie est mêlée à une phonologie qui décrit la composition de la parole en syllabes. De plus, le langage parlé est caractérisé par le lexique et la syntaxe. Ainsi, en usant du sens des morphèmes et de leur combinaison possible, le langage parlé propose une morphologie particulière : la sémantique. En représentant le sens des mots, la sémantique permet l'utilisation d'un mot en contexte.

En somme, deux dimensions s'illustrent au sein du langage parlé : d'une part, les composantes expressives et réceptives du langage ; d'autre part, les composantes métalinguistiques du langage oral. Ainsi, si l'Homme ne sait pas parler dès sa naissance, utiliser et manipuler le langage oral est une compétence que développe chaque individu. Il semble donc intéressant d'observer quelles sonorités, entendues comme composantes expressives, permettent l'acquisition du langage chez l'enfant.

## 1.2 Acquisition du langage chez l'enfant

Comment apprendre à parler ? Si à la naissance un nourrisson est incapable de produire un énoncé, c'est par l'imprégnation d'une multitude d'échange avec son milieu que le langage va se développer. Ainsi, cette acquisition s'opère dans la durée où différents facteurs interviennent.

« Chapitre premier. Les principales étapes de l'acquisition du langage chez l'enfant »<sup>3</sup> distingue trois étapes dans le développement du langage chez l'enfant : la communication d'émotion, la communication d'intention et la communication orale. En ce sens, le nourrisson

---

<sup>3</sup> DANON-BOILEAU (Laurent), « Chapitre premier. Les principales étapes de l'acquisition du langage chez l'enfant », *Les troubles du langage et la communication chez l'enfant*, Paris, Presses Universitaires de France, 2018, p.17-33, 128 p., disponible sur internet : <https://www.cairn.info/les-troubles-du-langage-et-de-la-communication--9782130803881-page-17.htm> (consulté le 30 avril 2020)

commence à s'exprimer par le biais de mimique et de regard afin d'exprimer ou percevoir les émotions. Puis, il communique ses besoins et ses souhaits avec des gestes. Enfin, l'enfant commence à utiliser des formes de mot. L'exposé<sup>4</sup> de M<sup>me</sup> de Boysson-Bardies proposé lors de la remise du Prix Jean Rostand dresse les principales étapes du développement de la communication orale entre zéro et deux ans.

Tout d'abord, de cinq à sept mois, l'enfant commence à catégoriser les voyelles de sa langue maternelle et perçoit la correspondance entre les voyelles et les mouvements des lèvres. Par conséquent, l'enfant commence à produire des sons maîtrisés par des jeux de variations et d'imitation d'intonation. En ce sens, l'enfant entend des sons et commence à distinguer que ces derniers ont du sens : reproduire une musicalité du langage, au regard de l'intonation et du rythme, est alors la première approche du langage. Le nourrisson produit des cris et des pleurs selon une intention, celle de communiquer ses émotions et ses besoins. La première dimension que l'enfant perçoit alors du langage est celle de l'expressivité. Par la suite, de huit à dix mois, l'enfant reconnaît des mots dans des phrases, les comprend selon le contexte et peut les reproduire. Il est alors possible d'observer des voyelles, un babillage avec séquences variées de syllabes mais également une intonation propre à la langue maternelle au sein des premiers éléments de langage. Subséquemment, de dix à douze mois, l'enfant commence à percevoir des frontières de mots, les reconnaît en dehors d'un contexte et parvient à en comprendre une trentaine avec un contexte. Les onomatopées que produit l'enfant sont alors une prémisse d'association entre le signifiant et le signifié. Peu à peu, son babillage associe un répertoire de consonnes et de syllabe en séquence longue. Les premiers mots apparaissent : l'enfant distingue le mot comme unité sonore, reconnaît sa musicalité en lui donnant un sens. Vers l'âge de deux ans, il peut former des énoncés à deux mots : si le premier mot est un appel à la communication, le second mot de l'énoncé exprime le message que veut faire passer l'enfant.

Par conséquent, au sein même de la sphère familiale et sociale, l'expressivité du langage apparaît comme un facteur essentiel pour la reconnaissance et l'organisation du langage. En ce sens, le rythme et l'intonation aide le nourrisson et plus généralement l'enfant, à segmenter le flux

---

<sup>4</sup> de BOYSSON-BARDIES (Bénédicte), *Comment la parole vient à l'enfant*, in Les cahiers du MURS n° 35, Paris, Association française pour le M.U.R.S, 1998, p.3-18, disponible sur internet : [http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/8410/MURS\\_1998\\_35\\_3.pdf?sequence=1](http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/8410/MURS_1998_35_3.pdf?sequence=1) (consulté le 30 avril 2020)

de parole. Dès lors, il peut produire à son tour des énoncés. De ce fait, par le biais de sa musicalité, l'enfant parvient à accéder au langage oral.

## 2. Qu'est-ce que lire ?

### 2.1. Du langage oral au langage écrit

*Pédagogies et manuels pour l'apprentissage de la lecture : comment choisir ?*<sup>5</sup> atteste : « Apprendre à lire, c'est substituer à la parole une nouvelle entrée visuelle »<sup>6</sup>. La lecture est considérée comme le rapport entre le langage parlé et le langage écrit. À cet égard, Stanislas Dehaene affirme : « Apprendre à lire consiste à accéder, par la vision, aux aires du langage parlé »<sup>7</sup>. En ce sens, si l'apprentissage du langage oral est inné, l'apprentissage de la lecture nécessite d'être enseigné de manière explicite : une simple exposition au langage écrit ne permet pas de le saisir. L'Académie française offre une définition plus générale où lire est : « Reconnaître, en les parcourant des yeux, les signes graphiques qui transcrivent une langue, les sons auxquels ils correspondent ou les combinaisons qu'ils forment, de manière à saisir leur sens »<sup>8</sup>. Savoir lire serait alors savoir identifier des mots grâce aux sons qu'ils produisent afin de les comprendre. Dès lors, afin de déchiffrer un mot, le lire et le comprendre, il est nécessaire de maîtriser la correspondance entre les graphèmes et les phonèmes, en retrouvant spontanément le lien entre le signifié et le signifiant. En ce sens, la compréhension est l'objectif de la lecture, le décodage en est un instrument : la compréhension de textes résulte d'une reconnaissance des mots écrits associée à une compréhension orale.

Par ailleurs, afin d'effectuer une lecture efficace, l'enfant doit disposer de certains prérequis. Tout d'abord, il doit pouvoir distinguer les lettres et ne pas les confondre : une bonne vision est indispensable pour permettre une voie d'entrée des mots écrits. En ce sens, l'enfant doit pouvoir déplacer son regard en respectant le sens de la lecture. De plus, un lecteur efficace possède une bonne distinction des phonèmes et de leur ordre temporel. Dès lors, dans un premier temps,

---

<sup>5</sup> DEHAENE (Stanislas) *et al.*, *Pédagogies et manuels pour l'apprentissage de la lecture : comment choisir ?*, 36p., disponible sur internet : [https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user\\_upload/Projets/conference\\_role\\_experimentation\\_domaine\\_educatif/MANUELS\\_CSEN\\_VDEF.pdf](https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conference_role_experimentation_domaine_educatif/MANUELS_CSEN_VDEF.pdf) (consulté le 30 avril 2020)

<sup>6</sup> *Ibidem*, p. 6

<sup>7</sup> DEHAENE (Stanislas), *Les neurones de la lecture*, Paris, Odile Jacob, 2007, 478p.

<sup>8</sup> « Lire », *Dictionnaire de l'Académie Française*, disponible sur internet : <https://academie.atilf.fr/9/consulter/LIRE?option=motExact> (consulté le 30 avril 2020).

l'enfant décrypte chacun des graphèmes en les transformant en phonèmes : il écoute avant de comprendre. Par la suite, la lecture s'automatise et le mot écrit est traité dans son ensemble par le biais d'une mémoire auditive : l'enfant comprend en lisant. À cet égard, ce décryptage se reproduit lorsqu'un lecteur découvre un nouveau mot :

« La représentation auditive de la phonologie des mots continue de s'activer inconsciemment chez le lecteur adulte expert, et cette voie indirecte demeure essentielle pour lire des mots nouveaux ou des mots inventés. Lorsqu'un adulte expert lit un mot inventé comme "mintarque", ou un mot qu'il rencontre pour la première fois, comme "zakouski", son temps de lecture indique qu'il revient à un décodage lent et séquentiel des graphèmes qui le composent. »<sup>9</sup>.

C'est notamment que réaffirme le chapitre « Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme »<sup>10</sup>. Ainsi, en décodant, l'enfant comprend qu'il est possible de passer de l'espace des graphèmes du mot écrit aux phonèmes du mot parlé. De surcroît, il doit posséder des connaissances sur la morphologie orale et écrite. Par exemple, des graphèmes permettant de marquer l'utilisation du pluriel tels que « s, ent, x » ne s'entendent pas : la compréhension grammaticale de cette morphologie permet de les reconnaître et d'automatiser leur lecture en lettres muettes, lettres qu'il ne faut pas lire. Par conséquent, savoir lire présume d'une part, une capacité à décoder des mots nouveaux, c'est-à-dire passer des lettres aux sons et reconnaître le mot parlé correspondant : il s'agit de la voie phonologique ; d'autre part, une capacité à passer d'une chaîne de lettres au mot : la voie lexicale. Subséquemment, *Comment soutenir le développement de compétences en lecture ?*<sup>11</sup> propose quatre grandes catégories de lecteur. Premièrement, les normo-lecteurs lisent et comprennent conformément aux exigences de leur âge ou de leur niveau scolaire. Deuxièmement, les lecteurs en difficulté générale déchiffrent, identifient et comprennent difficilement ce qu'ils lisent. Troisièmement, les lecteurs faibles comprennent ce qu'ils lisent mais le déchiffrent et l'identifient difficilement : les mécanismes de lecture ne sont pas encore acquis. Pour finir, la quatrième catégorie est celle des lecteurs qui déchiffrent et identifient aisément les mots mais comprennent peu ce qu'ils lisent ou ce qu'ils entendent.

---

<sup>9</sup> DEHAENE (Stanislas) *et al.*, *op. cit.*, p.7

<sup>10</sup> GOMBERT (Jean-Émile), COLÉ (Pascale) « Chapitre 4. Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme » in KAIL (Michèle), FAYOL (Michel), *L'acquisition du langage*, Paris, Presses Universitaires de France, 2000, p. 117-150, 304 p., disponible sur internet : <https://doi.org/10.3917/puf.fayol.2000.02.0117>

<sup>11</sup> Cnesco, *Lire, comprendre, apprendre : comment soutenir le développement de compétences en lecture ?*, p.18, 40p., disponible sur internet : [http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/04/Lecture\\_dossier\\_synthese.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/04/Lecture_dossier_synthese.pdf) (consulté le 30 avril 2020)

De ce fait, deux enjeux s'opèrent dans la lecture. Premièrement, si un mot et sa forme sonore est connu, alors la lecture repose sur une mémoire lexicale. Deuxièmement, afin de lire un mot inconnu, il est possible de le décoder par une prononciation approximative, cependant puisqu'aucun signifié n'est encore associé, une recherche du sens s'opère. Ainsi, savoir lire suppose un ensemble de réponses cérébrales, ce qu'illustre les différents niveaux de lecteur.

## 2.2 La réponse cérébrale face à l'acte de lecture

Afin d'identifier des mots, un ensemble de processus s'opère dans le cerveau. *Les Neurones de la lecture*<sup>12</sup> aborde les différentes opérations cérébrales sous-jacentes à l'acte de lecture.

Tout d'abord, par l'entrée visuelle que suggère la lecture d'un mot, la région occipito-temporelle ventrale s'active. En d'autres termes, cette région concentre la connaissance des lettres et leurs combinaisons : lorsque l'œil perçoit une chaîne de lettre, le cerveau entame un processus d'identification dans la reconnaissance des lettres quel que soit leur représentation, leur ordre, etc. Parallèlement, des régions impliquées dans le traitement du langage parlé s'activent. De ce fait, les informations visuelles sont distribuées à de multiples régions présentes dans l'hémisphère gauche, impliquées dans la représentation du sens, de la sonorité et de l'articulation des mots. Ainsi, dès son plus jeune âge, un enfant possède un réseau cérébral déjà actif et prédisposé à la lecture : c'est par son apprentissage que son cerveau se modifie. En effet, selon la théorie du recyclage neuronal<sup>13</sup>, avant d'apprendre à lire, l'aire visuelle des mots permet de reconnaître des visages, des formes et des objets. À cet égard, Stanislas Dehaene affirme : « Apprendre à lire consiste à recycler un morceau du cortex afin qu'une partie des neurones qui s'y trouvent réorientent leurs préférences vers la forme des lettres et leur combinaison »<sup>14</sup>. En ce sens, habitué à la reconnaissance visuelle de différentes formes et éléments, le cerveau peut reconnaître des lettres de sorte à les associer. Par exemple, si un individu possède une lésion au sein de la région occipito-temporelle, la lecture devient alors impossible, bien que la parole ou l'écriture perdure. Il s'agit d'alexie pure : l'individu ne parvenant plus à reconnaître le sens des mots à la lecture.

---

<sup>12</sup> DEHAENE (Stanislas), *op. cit.*

<sup>13</sup> *Ibidem*, chap. 8 - Recyclage neuronal et processeurs cérébraux, p.399-401

<sup>14</sup> DEHAENE (Stanislas), *Apprendre à lire, des sciences cognitives à la salle de classe*, Paris, Odile Jacob, 2011, p. 30, 155p.

### 3. Un parallèle avec la musique

Si le langage et la lecture apparaissent comme une capacité à sciemment assembler des sons, la musique est régulièrement apparentée à l'art de les combiner. Définie comme un « art qui permet à l'homme de s'exprimer par l'intermédiaire des sons »<sup>15</sup>, la musique présente des caractéristiques communes avec le langage : elle est universelle, construite autour d'un système de signe et partagée par les membres d'une même communauté. Ainsi, il est pertinent d'analyser les similarités entre le langage, la lecture et la musique.

#### 3.1 Des caractéristiques communes

Dans l'introduction du *Guide théorique de la musique*<sup>16</sup>, Claude Abromont affirme que l'objet central de la musique est son organisation, sa grammaire et sa notation<sup>17</sup>. Ainsi, il définit cinq composantes du son : la hauteur, la durée, l'intensité, le timbre et l'espace. Ces éléments s'organisent selon des règles complexes : en fonction de l'intention du compositeur, ils se combinent en divers ensembles et sous-ensembles afin de structurer un langage dit musical. Dès lors, les constituants du son se retrouvent à la fois dans la musique, dans le langage et dans la lecture à voix haute.

##### 3.1.1 La hauteur

La hauteur des sons qui compose une musique dépend du nombre de vibrations par seconde, appelé fréquence, permettant de distinguer un son comme plus ou moins aigu. L'oreille humaine perçoit les sons situés entre 15 Hz et 20 kHz<sup>18</sup>. Plus la fréquence est élevée, plus le son est perçu aigu. En musique, la hauteur proposée par les instruments varie, notamment en fonction de la nature de l'instrument ou de la manière dont va en jouer un musicien. Ainsi, chaque hauteur s'articule autour d'une tonalité. Cette dernière est représentée sur la partition d'une œuvre musicale.

---

<sup>15</sup> « Musique », *Dictionnaire Larousse*, disponible sur internet : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/musique/53415> (consulté le 30 avril 2020)

<sup>16</sup> ABROMONT (Claude), DE MONTALEMBERT (Eugène), *Guide de la Théorie de la Musique*, Paris, Fayard-Lemoine, 2001, 608p.

<sup>17</sup> *Ibidem*, introd.

<sup>18</sup> BRUNEAU (Michel), DIDIER (André), RISSET (Jean-Claude), « SONS - Production et propagation des sons », chap. Le phénomène sonore, *Encyclopædia Universalis*, disponible sur internet : <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/sons-production-et-propagation-des-sons/> (consulté le 30 avril 2020)

À cet égard, le système de notation musicale utilise le langage écrit. C'est notamment ce qu'illustre le *Dictionnaire de Musique*<sup>19</sup> qui présente la solmisation : *L'Hymne à Saint Jean-Baptiste* composé par le poète Paul Diacre au IX<sup>e</sup> siècle fût utilisé au XI<sup>e</sup> par Gui d'Arrezo afin de donner des syllabes au solfège. Auparavant exprimé par le biais de lettre, Arrezo propose d'exprimer les hauteurs des notes par les dénominations « do, ré, mi, fa, sol, la, si ». Celles-ci sont extraites de la première strophe du poème de Diacre : « *UT queant laxis / REsonare fibris / MIRa gestorum FAMuli tuorum / SOLve polluti LABii reatum / Sancte Iohannes* ». En outre, chaque syllabe propose une symbolique différente. Par exemple, SOL représente le soleil, la syllabe MI possède la lettre M qui signifie en numérotation alphabétique latine le plus grand nombre transcribable, ainsi que la lettre I, le plus petit nombre. La syllabe MI semble alors être une représentation de l'univers, entre macrocosme et microcosme. Une forme d'union entre un signifiant et un signifié, comme le propose le langage, peut potentiellement s'illustrer au cœur de la notation musicale. Par conséquent, afin de déterminer la hauteur des sons d'une musique, le compositeur passe par le langage écrit que le musicien doit lire.

Par ailleurs, concernant le langage parlé, la hauteur d'une voix chez l'Homme varie en fonction de son âge puisque l'appareil phonatoire se développe. Si le larynx d'un enfant est plus petit que celui d'un adulte, l'épaisseur de la membrane entourant les cordes vocales diminue au fil de la croissance et la vibration de ces dernières augmente.<sup>20</sup> Le processus de la mue est alors analysée dans l'article « Development of the child's voice: premutation, mutation »<sup>21</sup> où il est affirmé que les capacités vocales se développent avec l'âge, généralement autour des dix ou onze ans. En d'autres termes, si chaque individu possède une hauteur de voix différente, il s'avère que cette hauteur varie également lors de la croissance d'un individu. Enfin, au regard de la lecture à voix haute, la hauteur se module constamment par le biais de l'intonation qu'un lecteur donne à un texte. Ainsi, la notion de hauteur se présente au sein de la musique, du langage et de la lecture.

---

<sup>19</sup> VIGNAL (Marc), « Ut queant laxis », *Dictionnaire de la musique*, 2005, Larousse, p.1095, 1154 p., disponible sur internet : <https://www.larousse.fr/archives/musique/page/1095#t170480> (consulté le 30 avril 2020)

<sup>20</sup> CHEVAILLIER (Gérard), « La voix de l'enfant et ses troubles fonctionnels », *Enfances & Psy*, vol.58, p. 15-28, disponible sur internet : <https://doi.org/10.3917/ep.058.0015> (consulté le 30 avril 2020)

<sup>21</sup> HACKI (Tamas), « Development of the child's voice : premutation, mutation », *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, Vol. 49, 1999, p.141-144, 336p., résumé disponible sur internet : [https://doi.org/10.1016/S0165-5876\(99\)00150-0](https://doi.org/10.1016/S0165-5876(99)00150-0) (consulté le 30 avril 2020)

### 3.1.2 Durée, intensité et timbre

La durée peut également s'illustrer dans la musique, le langage et la lecture. Entendue comme le temps de résonance d'un son, la durée peut notamment se définir par la notion de rythme. Il se structure en deux niveaux : la pulsation et la métrique. Si la pulsation ne se manifeste pas nécessairement matériellement, elle sert de référence à l'auditeur afin que la musique puisse prendre forme dans sa régularité. La métrique segmente le discours musical en divisant un morceau de musique en durées égales. Par conséquent, le rythme détermine la durée des notes les unes par rapport aux autres, à l'égard de la ponctuation lors d'une lecture. Ainsi, au sein de la parole, une même alternance entre longueur des sons prononcés et des pauses s'illustre. Chaque langue se voit rythmée afin d'organiser les diverses unités du langage telles que les syllabes, les mots et les phrases. Par exemple, la langue française possède un rythme syllabique, c'est-à-dire un rythme qui propose une récurrence des syllabes isolées ; tandis que la langue anglaise dispose d'un rythme accentuel composé d'un ensemble de syllabe.<sup>22</sup> Dans cette perspective, au sein du langage oral, la prosodie représente le rythme. Cette mélodie des mots précédemment évoquée est présentée comme la musique de la parole. L'article « Analyse des différents stimuli auditifs : musique, langage et bruit »<sup>23</sup> propose alors une définition de cette dernière :

« Elle ne sert pas (du moins en français) à construire les mots. Elle ponctue, rythme et module le discours en distribuant accentuation et intonation. L'intonation est la mélodie, variation de hauteur fondamentale dans le temps. En parole, elle assume une fonction distinctive [...]. L'accent, qui met en valeur des segments de parole de durée supérieure au phonème (syllabe, groupe de syllabes, mots), assume des fonctions contrastives, syntaxique et expressive. Les paramètres acoustiques mis en jeu dans la prosodie sont des variations de la fréquence de vibration des cordes vocales, des variations d'intensité, et des variations de durées phonémiques, ce qui donne le rythme d'élocution. »<sup>24</sup>.

Par conséquent, la prosodie mobilise à la fois des composantes de hauteur et d'intensité. De ce fait, ces corrélations entre musique, langage et lecture s'illustrent également au sein des notions d'intensité et de timbre. Si l'intensité d'un son se définit comme le volume et la force d'une unité sonore, que le timbre s'explique comme la couleur d'un son, alors il semble à nouveau que la musique, le langage et la lecture soient étroitement liés. En effet, puisqu'un

---

<sup>22</sup> WILHELM (Stephan), *Prosodie et correction phonétique*, La Clé des Langues [en ligne], 2012, ISSN 2107-7029, disponible sur internet : <http://cle.ens-lyon.fr/anglais/langue/phono-phonetique/prosodie-et-correction-phonetique> (consulté le 30 avril 2020)

<sup>23</sup> d'ALESSANDRO (Christophe), « 2. Analyse des différents stimuli auditifs : musique, langage et bruit: Étude comparative », in LECHEVALIER (Bernard), *Le cerveau musicien: Neuropsychologie et psychologie cognitive de la perception musicale*, Belgique, 2010, p.33-46, disponible sur internet : <https://doi-org.docelec.univ-lyon1.fr/10.3917/dbu.leche.2006.01.0033> (consulté le 30 avril 2020)

<sup>24</sup> *Ibidem*, 2.3 Prosodie

ensemble d'organe permette de produire un son et que ces organes sont anatomiquement déterminés dès la naissance, alors chaque individu possède une voix à l'intensité et au timbre différent d'un autre individu. Il s'agit de l'identité vocale, à l'image de l'identité musicale d'un instrument de musique. En outre, dans le langage, l'ensemble des phonèmes possèdent des timbres différents : par le biais des voyelles et des consonnes, une variation du timbre apparaît.<sup>25</sup> Par conséquent, lors de la lecture à voix haute, cette variation est mise en relief puisqu'il s'agit d'oraliser les différents phonèmes.

Dès lors, il est possible d'affirmer que le langage oral propose des composantes identiques à celles de la musique (ANNEXE A). L'article « Musique, voix chantée et apprentissage : une revue de littérature et quelques propositions d'exploitation en didactique de la phonétique des langues »<sup>26</sup> affirme alors :

« Certaines caractéristiques suffisent à décrire la voix, qu'elle soit parlée ou chantée : la hauteur liée à la fréquence fondamentale de vibration des plis vocaux, l'intensité liée à la quantité d'énergie aérodynamique et à la vitesse du contact glottique, ainsi que le timbre lié aux ajustements résonantiels, aux caractéristiques de la vibration glottique et à la forme du conduit vocal »<sup>27</sup>.

En somme, puisque « tout objet sonore peut donner naissance à de la musique, si l'auditeur peut y reconnaître une forme d'organisation mélodique, rythmique, ou même dans le domaine des timbres. »<sup>28</sup>, alors il s'avère que la musique, le langage oral et la lecture sont étroitement liés par leurs natures : être des sons. La voix se présente comme un instrument.

### 3.2 Un traitement cérébral proche

Il a été démontré que la musique, le langage et la lecture sont corrélés par les sons produits. Par conséquent, il semble nécessaire de comparer les traitements cognitifs qui s'opèrent lors de l'écoute d'une musique et lors de l'écoute d'un langage, tel que la lecture à voix haute, afin d'observer s'il existe des similarités et si la musique peut devenir un outil de remédiation

---

<sup>25</sup> *Ibidem*

<sup>26</sup> CORNAZ (Sandra), CAUSSADE (Diane), « Musique, voix chantée et apprentissage : une revue de littérature et quelques propositions d'exploitation en didactique de la phonétique des langues », 2014, 34p., disponible sur internet : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01242980> (consulté le 30 avril 2020)

<sup>27</sup> *Ibidem*, p. 3

<sup>28</sup> d'ALESSANDRO (Christophe), *op. cit.*, conclusion.

pédagogique. En ce sens, si la production sonore est proche, qu'en-est-il de la réception neuronale ?

Le cerveau est constitué de deux parties : l'hémisphère droit et l'hémisphère gauche. Ainsi, ces derniers se voient spécialisés dans des tâches différentes puisqu'ils possèdent des rôles distincts. En ce sens, l'hémisphère gauche est attribué au langage tandis que l'hémisphère droit est dédié au traitement de la musique.<sup>29</sup> C'est notamment ce qu'a démontré l'article « Structure and function of auditory cortex : music and speech »<sup>30</sup> en expliquant que la spécialisation des hémisphères s'illustre par le biais des caractéristiques temporelles et spectrales du son. Puisque la parole et la musique n'en font pas le même usage, alors le traitement cérébral diffère. En effet, l'article « Spectral and temporal processing in human auditory cortex »<sup>31</sup> révèle qu'à l'écoute d'un son, l'hémisphère gauche répond par des multiples stimulations brèves tandis que l'hémisphère droit montre une stimulation plus nette et continue. Les deux hémisphères sont réceptifs aux différentes composantes du son mais l'un d'eux est plus développé, permettant à chacun de se spécialiser. Ainsi, l'étude « Distinct sensitivity to spectrotemporal modulation supports brain asymmetry for speech and melody »<sup>32</sup> analyse cette spécialisation des hémisphères et affirme que l'hémisphère gauche propose un meilleur traitement de l'information temporelle tandis que l'hémisphère droit affirme un meilleur traitement de l'information spectrale. En effet, par le biais d'observation d'imagerie à résonance fonctionnelle de l'activité neuronale des participants lorsqu'ils écoutent une mélodie ou une phrase chantée *a cappella*, il a été observé que si la fréquence est déformée alors le cortex auditif traite davantage le texte que la mélodie. À l'inverse, lorsque le temps est déformé alors la mélodie est plus perceptible que le texte. De ce fait, la spécialisation hémisphérique serait un moyen d'optimiser le traitement de deux signaux sonores tels que la parole ou la musique.

---

<sup>29</sup> BESSON (Mireille) *et al.*, « Singing in the brain: Independence of Lyrics and Tunes », *Psychological Science*, 1998, vol. 9, p. 494-498, disponible sur internet : [http://www.peretzlab.ca/site/assets/files/1284/besson\\_et\\_al\\_1998.pdf](http://www.peretzlab.ca/site/assets/files/1284/besson_et_al_1998.pdf) (consulté le 30 avril 2020)

<sup>30</sup> ZATORRE (Robert), BELIN (Pascal), PENHUNE (Virginia), « Structure and function of auditory cortex : music and speech », *TRENDS Cognitive Sciences*, 2002, vol. 6, Issue 1, p. 37-46, disponible sur internet : [https://www.academia.edu/2471882/Structure\\_and\\_function\\_of\\_auditory\\_cortex\\_music\\_and\\_speech](https://www.academia.edu/2471882/Structure_and_function_of_auditory_cortex_music_and_speech) (consulté le 30 avril 2020)

<sup>31</sup> ZATORRE (Robert), BELIN (Pascal), « Spectral and temporal processing in human auditory cortex », *Cerebral Cortex*, 2001, vol. 11, Issue 10, p. 946-953, disponible sur internet : <https://doi.org/10.1093/cercor/11.10.946> (consulté le 30 avril 2020)

<sup>32</sup> ALBOUY (Philippe) *et al.*, « Distinct sensitivity to spectrotemporal modulation supports brain asymmetry for speech and melody », *Science*, 2020, vol. 367, Issue 6481, p. 1043-1047, DOI: 10.1126/science.aaz3468

Ainsi, diverses études illustrent une corrélation entre le traitement de la parole et le traitement de la musique. Par exemple, « Towards a neural basis of music perception »<sup>33</sup> montre que des processus cérébraux sont partagés pour l'analyse de la syntaxe en parole et en musique. Cet article affirme que la musique est une habilité naturelle chez l'Homme, qui s'opère notamment lors de l'acquisition du langage. Par conséquent, le traitement de la musique et le traitement de la parole est proche : « *It appears that the human brain, at least at an early age, does not treat language and music as strictly separate domains, but rather treats language as a special case of music* »<sup>34</sup>.

### 3.3 L'enfant et la musique

Le rapport qu'entretient l'enfant avec la musique est omniprésent. En ce sens, le fœtus commence à entendre les sonorités verbales et le rythme de sa langue maternelle par le biais du liquide amniotique. En effet, la cochlée serait fonctionnelle à la fin du cinquième mois de la vie fœtale : les sons sont traités et mémorisés<sup>35</sup>. En ce sens, l'étude « Fetal learning: a prospective randomized controlled study »<sup>36</sup> montre que l'exposition d'un fœtus à des stimuli sonores complexes modifie son comportement consécutivement, mais aussi quelques jours après sa naissance. Cette capacité d'écoute d'une musique est alors innée. L'article « Musical Predispositions in Infancy »<sup>37</sup> en atteste : dans les premiers mois de sa vie, un nourrisson peut reconnaître une séquence de son. Ainsi, il sait également percevoir des notions de rythme et de hauteur, en reconnaissant une mélodie si la fréquence est haute ou basse. Par ailleurs, l'étude révèle qu'un nourrisson est plus attentif aux chants maternels qu'aux paroles maternelles : la structure du chant guide naturellement l'attention du bébé.

En outre, entre dix-huit et vingt-quatre mois, l'enfant commence à produire des chants spontanés et inventifs, notamment afin de créer du lien avec son entourage. En effet, l'article « La

---

<sup>33</sup> KOELSCH (Stefan), SIEBEL (Walter), « Towards a neural basis of music perception », *TRENDS Cognitive Sciences*, 2015, vol.9, no12, p. 578-584, disponible sur internet : [http://www.stefan-koelsch.de/papers/TICS2005\\_towards-a-neural-basis-of-music-perception.pdf](http://www.stefan-koelsch.de/papers/TICS2005_towards-a-neural-basis-of-music-perception.pdf) (consulté le 30 avril 2020)

<sup>34</sup> *Ibidem*

<sup>35</sup> MOUSSARD (Aline), ROCHETTE (Françoise), BIGAND (Emmanuel), « La musique comme outil de stimulation cognitive », *L'année psychologique*, 2012, vol.112, Issue 3, p. 499-542, disponible sur internet : <https://doi-org.docelec.univ-lyon1.fr/10.4074/S0003503312003077> (consulté le 30 avril 2020)

<sup>36</sup> JAMES (David), SPENCER (Christopher), STEPSIS (?), « Fetal learning : a prospective randomized controlled study », *Ultrasound Obstet Gynecol*, 2002, vol.20, Issue 5, p.431-438, disponible sur internet : <https://obgyn.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1046/j.1469-0705.2002.00845.x> (consulté le 30 avril 2020)

<sup>37</sup> TREHUB (Sandra), « Musical Predispositions in Infancy », *The Biological Foundations of Music*, 2001, vol.930, Issue 1, p.1-16, disponible sur internet : [https://www.academia.edu/3344070/Musical\\_predispositions\\_in\\_infancy](https://www.academia.edu/3344070/Musical_predispositions_in_infancy) (consulté le 30 avril 2020)

musicalité comme ressource naturelle pour tous les bébés et tous les parents »<sup>38</sup> explique qu'au cours de la première année, l'enfant explore le potentiel expressif de sa voix : appelée « stade du jeu vibratoire »<sup>39</sup>, cette période s'apparente à une exploration musicale. Par la suite, l'enfant commence à insérer des mots dans les mélodies qu'il reproduit. Enfin, dans la seconde année, l'enfant commence à interpréter les mélodies mémorisées.

À cet égard, la musique et les productions vocales produit par l'enfant précède l'émergence du langage articulé. L'étude « The Singing Neanderthals: The Origins of Music, Language, Mind and Body »<sup>40</sup> illustre notamment que la musique a joué un rôle dans l'évolution de l'espèce.<sup>41</sup> Gratier atteste : « Une proposition centrale [...] est que l'expérience musicale [...] contribue au développement d'aptitudes fondamentales comme la communication, la mémoire, le langage, la conscience de soi ou la compréhension des autres »<sup>42</sup>. L'hypothèse d'un lien entre la musique et langage se confirme alors.

Pour conclure ces premières observations, il est possible d'affirmer qu'il existe des liens entre le langage, la lecture et la musique. En effet, le langage propose deux dimensions : le langage parlé et le langage écrit. D'une part, le langage parlé est une compétence qu'acquiert naturellement chaque individu, même si celle-ci se développe en fonction du contexte sociale et culturelle. D'autre part, afin d'accéder au langage écrit, l'Homme doit apprendre à lire. En outre, il a été souligné que la musique possède des caractéristiques communes au langage tant au regard des composants du son que de son traitement cérébral. Ainsi, il s'agit d'attester d'une application pédagogique possible de la musique au cycle des apprentissages fondamentaux afin de consolider la lecture à voix haute.

---

<sup>38</sup> GRATIER (Maye), « La musicalité comme ressource naturelle pour tous les bébés et tous les parents », *Enfance*, 2020, vol. 1, p.5-15, disponible sur internet : <https://doi.org/10.3917/enf2.201.0005> (consulté le 30 avril 2020)

<sup>40</sup> MITHEN (Steven), *The Singing Neanderthals: The Origins of Music, Language, Mind and Body*, Weidenfeld & Nicholson, 2005, 374 p.

<sup>41</sup> DISSANAYAKE (Ellen), « Book Review : The Singing Neanderthals: The Origins of Music, Language, Mind and Body », *Evolutionary Psychology*, 2005, vol. 3, issue 1, disponible sur internet : <https://doi.org/10.1177/147470490500300125> (consulté le 30 avril 2020)

<sup>42</sup> GRATIER (Maya), *op. cit.* Introd.



# MUSIQUE ET LECTURE AU CYCLE DES APPRENTISSAGES FONDAMENTAUX

## 1. La musique au cycle 2

### 1.1 Au programme des enseignements scolaires

Le socle commun de connaissances, de compétences et de cultures présente les différents éléments qu'un élève doit maîtriser au fil de sa scolarité, notamment en éducation musicale.

Premièrement, l'élève doit savoir chanter une mélodie simple avec une intonation juste. Il sait également imiter et chanter une comptine ou un chant. En outre, l'élève mobilise ses compétences d'écouter et comparer, tant des éléments sonores que des musiques, en identifiant les ressemblances et les différences. De surcroît, l'élève sait explorer et imaginer des représentations graphiques et corporelles d'une musique. Il peut inventer une organisation simple à partir de différents éléments sonores. Enfin, la compétence « exprimer ses émotions, ses sentiments et ses préférences »<sup>43</sup> s'illustre si l'élève est capable d'écouter et respecter l'avis de ses pairs, ainsi que l'expression de leur sensibilité. Dès lors, le programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux présente les compétences qu'un élève doit maîtriser à l'issue du cours élémentaire deuxième année. Or, deux d'entre elles semblent pertinentes au regard de la lecture : savoir chanter et savoir écouter.

D'une part, au regard du « savoir chanter », l'élève doit être capable d'« expérimenter sa voix parlée et chantée, explorer ses paramètres, la mobiliser au bénéfice d'une reproduction expressive »<sup>44</sup>. Une des connaissances est alors : « Interpréter un chant avec expressivité (phrasé, articulation du texte) en respectant ses phrases musicales »<sup>45</sup>. Pour y parvenir, l'élève doit savoir mobiliser son corps en maîtrisant notamment sa respiration et son articulation. En outre, il doit connaître les principaux registres vocaux tels que la voix parlée et la voix chantée. De ce fait, il sait expérimenter les paramètres du son en jouant avec leur intensité, leur hauteur, leur timbre et leur durée.

---

<sup>43</sup> Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, *Programme du cycle 2*, ressource Éduscol, 2018, p.37, 75p., disponible sur internet : [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes\\_2018/20/0/Cycle\\_2\\_progra\\_mme\\_consolide\\_1038200.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/0/Cycle_2_progra_mme_consolide_1038200.pdf) (consulté le 30 avril 2020)

<sup>44</sup> *Ibidem*, p.38

<sup>45</sup> *Ibid.*, p.38

D'autre part, au regard du « savoir écouter », l'élève doit être capable de mettre en œuvre les conditions d'une écoute attentive et précise. Ainsi, les compétences telles que « décrire et comparer des éléments sonores », « repérer une organisation simple : récurrence d'une mélodie, d'un motif rythmique, d'un thème, etc. » et « comparer des musiques et identifier des ressemblances et des différences, par le lexique élémentaire pour décrire la musique : timbre, hauteur, formes simples, intensité, tempo »<sup>46</sup> doivent se développer tout au long du cycle des apprentissages fondamentaux.

## 1.2 Comment développer les compétences relatives au chant et à l'écoute ?

« Un chant est avant tout un objet artistique, à appréhender comme tel lors de l'apprentissage. Il interroge la relation entre le texte et la musique »<sup>47</sup>. Ainsi, le document d'accompagnement *Le chant : apprendre un chant*<sup>48</sup> présente trois approches pour qu'un élève puisse mémoriser une chanson et développer les compétences relatives au chant.

Pour commencer, l'apprentissage par imprégnation est analysé : par le biais d'écoutes répétées, la mémorisation s'opère. Cette approche permet aux élèves d'appréhender la structure et la sonorité d'un chant : l'envie d'interpréter se voit favorisée. Par ailleurs, les élèves peuvent apprendre par imitation. Après une écoute collective, l'enseignant donne le modèle et les élèves le reproduisent. Aucune interaction s'ajoute : l'attention auditive et vocale est favorisée par la fluidité musicale qui s'opère sans interruption. Ainsi, « peu à peu, les enfants ajustent leur production vocale, s'approprient le chant et prennent plaisir à l'interpréter avec énergie et expressivité »<sup>49</sup>. Pour finir, le document d'accompagnement propose une approche de l'apprentissage par le texte. En d'autres termes, le texte de la chanson est abordé comme un récit où les élèves peuvent interroger l'enseignant sur le sens, peuvent jouer avec les rimes ou encore peuvent travailler la diction et la projection de voix.

---

<sup>46</sup> *Ibidem*, p. 38

<sup>47</sup> Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Le chant. Apprendre un chant*, ressource Éduscol, 2016, 2p., disponible sur internet : [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts\\_plastiques\\_et\\_education\\_musicale/23/5/RA16\\_C2\\_C3\\_EM\\_chant\\_apprendre\\_743235.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques_et_education_musicale/23/5/RA16_C2_C3_EM_chant_apprendre_743235.pdf) (consulté le 30 avril 2020)

<sup>48</sup> *Ibidem*

<sup>49</sup> *Ibid.*, p.2

Parallèlement, afin de favoriser la compétence d'écoute musicale, le document *L'écoute : Principe de mise en œuvre*<sup>50</sup> propose également trois étapes afin d'organiser une séance d'écoute. Tout d'abord, une phase de découverte s'installe, où la première écoute permet une rencontre avec l'œuvre. Puis, une phase d'approfondissement est proposée afin que les élèves s'approprient les éléments du langage musical. Enfin, une phase de consolidation vise à favoriser la mémorisation puisque « les écoutes successives permettent [...] de confirmer et de préciser la nature des premiers éléments perçus, puis d'en identifier d'autres »<sup>51</sup>.

## 2. Lire au cycle des apprentissages fondamentaux

### 2.1 Les méthodes pour apprendre à lire

Entendu que savoir lire est un apprentissage long et complexe, une variété d'approche permet d'y accéder. L'article « Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture »<sup>52</sup> propose de comparer les différentes approches pédagogiques d'apprentissage de la lecture. Dès lors, différentes méthodes sont identifiées : syllabique, mixte, phonique, interactive, naturelle ou globale et idéo-visuelle. Or, depuis les années soixante en France, une discussion s'illustre : quelle est la meilleure méthode à enseigner ? Subséquemment, les méthodes présentées seront celles mobilisées dans le débat : la méthode syllabique, la méthode globale et la méthode mixte.<sup>53</sup> La méthode syllabique, également nommée méthode alphabétique, repose sur l'apprentissage systématique des correspondances graphophonologiques. En ce sens, l'élève apprend à oraliser des signes écrits. La lecture d'un mot pour lequel les graphèmes n'ont pas été étudiés n'est pas proposée. Elle peut se résumer à : lire n'est pas deviner. La méthode globale s'oppose en affirmant que lire, c'est comprendre. En effet, elle propose un apprentissage sur la reconnaissance visuelle des mots : en mémorisant sa forme graphique, c'est-à-dire en associant le déchiffrage et la compréhension, l'élève peut lire des mots connus et inconnus. De ce fait, la méthode mixte propose

---

<sup>50</sup> Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, *L'écoute : Principes de mise en œuvre*, ressource Éduscol, 2016, 5p., disponible sur internet : [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts\\_plastiques\\_et\\_education\\_musicale/60/3/RA16\\_C2C3\\_EART\\_2\\_Ecoute\\_Principes\\_664603.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques_et_education_musicale/60/3/RA16_C2C3_EART_2_Ecoute_Principes_664603.pdf) (consulté le 30 avril 2020)

<sup>51</sup> *Ibidem*, p. 4

<sup>52</sup> GOIGOUX (Roland), « Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture », in PÉRISSET BAGNOUD (Danièle), *L'apprentissage de la lecture*, Formation et pratiques d'enseignement en questions, p.37-56, 126p., disponible sur internet : <http://revuedeshep.ch/pdf/vol-1/2004-1-goigoux.pdf> (consulté le 30 avril 2020)

<sup>53</sup> GERMAIN (Bruno), « Le choix d'une méthode d'apprentissage de la lecture. Un débat, des querelles et des perspectives », *Le Débat*, Gallimard, 2005, vol. 135, n°3, p.188-193, 223 p., disponible sur internet : <https://doi.org/10.3917/deba.135.0188> (consulté le 30 avril 2020)

une synthèse des méthodes syllabiques et globales. D'une part, la reconnaissance visuelle s'effectue par le biais de mot-outils ; d'autre part, l'apprentissage du code graphophonologique s'opère par l'apprentissage de toutes les transcriptions graphiques d'un même son. Des lectures avec des mots inconnus sont également proposées. Cette méthode vise davantage le « plaisir de lire ».

Par conséquent, l'ensemble de ces méthodes permettent aux élèves d'apprendre à lire. Cependant, l'apprentissage de la lecture ne possède pas une même définition : il s'agit de reconnaître, comprendre ou prendre du plaisir. Il semble alors que l'enjeu de l'enseignement de la lecture repose sur un choix pédagogique. La question de l'ajout de la musique peut alors être proposée. Ainsi, il est nécessaire de s'intéresser aux compétences évoquées par le programme d'enseignement afin d'assurer la pertinence de la musicalité.

## 2.2 Programme du cycle des apprentissages fondamentaux

### 2.2.1 Les compétences à développer

Le programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux présente les différentes compétences qu'un élève doit maîtriser pour savoir lire.

Premièrement, l'élève doit être capable d'« identifier des mots de manière de plus en plus aisées »<sup>54</sup>. Par conséquent, il doit développer sa conscience phonologique en discriminant et analysant les constituants des mots et ainsi des lettres, en sachant le son qu'elles produisent. En outre, l'élève doit savoir établir des correspondances graphophonologiques, mémoriser les composantes du code alphabétique et mémoriser des mots fréquents et irrégulier. Deuxièmement, l'élève doit être capable de « comprendre un texte et contrôler sa compréhension »<sup>55</sup>. Pour ce faire, il doit savoir mobiliser des compétences de décodage, mettre en œuvre une démarche pour découvrir et comprendre un texte, en sachant le parcourir de manière rigoureuse. De ce fait, l'élève sait faire des inférences en mobilisant des éléments de sa culture personnelle ou de ses expériences antérieures de lecture. L'élève apprend à pratiquer différentes formes de lecture.

---

<sup>54</sup> Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, *Programme du cycle 2*, ressource Éduscol, 2018, p.9, 75p., disponible sur internet : [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes\\_2018/20/0/Cycle\\_2\\_programme\\_consolide\\_1038200.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/0/Cycle_2_programme_consolide_1038200.pdf) (consulté le 30 avril 2020)

<sup>55</sup> *Ibidem*, p.9

Par conséquent, la compétence de « Lire à voix haute », propre à ce mémoire, apparaît comme une synthèse : l'élève doit savoir décoder et comprendre un texte, identifier les marques de ponctuation et les prendre en compte ainsi que montrer sa compréhension par une lecture expressive. Dès lors, deux dimensions s'illustrent. D'une part, l'élève doit disposer des prérequis langagiers lui permettant d'accéder à la lecture à voix haute, telle que la conscience phonologique. D'autre part, l'élève peut enrichir ces mêmes prérequis par le biais de la lecture à voix haute. En ce sens, la lecture à voix haute permet une mémorisation des composantes du code : « La lecture d'un mot par un élève, si elle est validée par le professeur, permet aux autres élèves d'entendre le mot que l'on a sous les yeux, ce qui participe de la régulation des erreurs et de l'automatisation du déchiffrage »<sup>56</sup>. Cette identification des mots automatisée permet alors d'accéder à la compréhension. En outre, une importance est accordée à la ponctuation : en l'absence d'une lecture ponctuée, cette dernière propose un ton monocorde ne permettant pas à l'élève ou aux auditeurs d'accéder à la compréhension. De ce fait, la lecture à voix haute permet une union entre le signifié et le signifiant.

Cette lecture précise, automatique et réalisée sans effort, définit alors la notion de fluence. Entendue comme la capacité à lire correctement un texte continu avec une prosodie appropriée, la fluence suppose d'identifier les mots à un rythme rapide en les groupant en unités syntaxiques de sens et faire un usage rapide de la ponctuation, tant pour repérer les groupes et relations syntaxiques que pour choisir l'intonation qui convient. En ce sens, l'automatisation du décodage libère des ressources cognitives pour la compréhension. Subséquemment, la mobilisation de la compétence orale : « Dire pour être entendu et compris » permet à l'élève d'adapter son discours et sa posture en fonction de la situation d'énonciation et de son auditoire. En ce sens, selon s'il s'agit de raconter, décrire, expliquer ou argumenter, l'élève varie l'intensité et la hauteur de sa voix ; à l'instar de la lecture.

---

<sup>56</sup> Ministère de l'éducation nationale et de la Jeunesse, *La lecture à voix haute*, ressource Éduscol, 2018, p.2, 5 p., disponible sur internet : [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture/68/7/RA16\\_C2\\_FRA\\_Lecture-comprehension-ecrit\\_Lecture-haute-voix\\_1043687.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture/68/7/RA16_C2_FRA_Lecture-comprehension-ecrit_Lecture-haute-voix_1043687.pdf) (consulté le 30 avril 2020)

## 2.2.1 La progression de l'apprentissage

Ainsi, puisque chaque enfant évolue à son rythme, les repères de progressivité<sup>57</sup> proposés par l'Éducation Nationale permettent de cerner les étapes d'acquisition des compétences évoquées. L'enjeu est de comprendre quelles sont les progressions entre la classe préparatoire, la classe élémentaire première et deuxième année, dans l'enseignement de la lecture à voix haute.

Tout d'abord, en classe préparatoire, l'élève sait lire un texte adapté à son niveau de lecture avec fluidité à la suite d'une préparation. Ainsi, dès les périodes d'enseignement trois ou quatre, l'élève doit savoir lire des textes de plus en plus longs : en commençant par trente mots jusqu'à quatre-vingts mots. Sa fluence doit être d'au moins cinquante mots par minute. De plus, la ponctuation de fin de phrase est maîtrisée. Par ailleurs, l'élève peut relire un texte connu en portant une attention aux différences d'intonations entre récit et discours. Ensuite, en classe élémentaire première année, l'élève pratique plus régulièrement la lecture à voix haute avec des textes plus longs et plus diversifiés : sa fluence doit être d'environ soixante-dix mots par minute. De surcroît, la ponctuation des différents points et des virgules est utilisée afin de montrer sa compréhension par une lecture expressive. Par conséquent, le guidage de l'enseignant est de moins en moins présent. Enfin, en classe élémentaire deuxième année, la lecture à voix haute fait l'objet d'un entraînement régulier et d'une compréhension plus fine. La fluidité est d'environ quatre-vingt-dix mots par minute. Ainsi, l'élève respecte l'ensemble des marques de ponctuation. En ce sens, il sait restituer les différences d'intonation, adapter le rythme et le ton de sa voix à l'état mental du personnage. Lors de la dernière période, les élèves peuvent lire un texte d'une demi-page.

Cependant, l'enquête *Lire et écrire*<sup>58</sup> révèle, par le biais de l'observation de groupes d'élèves, qu'à l'issue de la classe élémentaire première année, 20 % des élèves ne dépassent pas cinquante mots tandis que 20 % des élèves en lisent plus d'une centaine.<sup>59</sup> Dès lors, l'attendu de soixante-dix mots n'est donc pas atteint par tous les élèves et les disparités sont

---

<sup>57</sup> *Ibidem* p. 5

<sup>58</sup> GOIGOUX (Roland), *Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*, Rapport de recherche Lire et Écrire, 2015, 446 p., disponible sur internet : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport-lire-et-ecrire> (consulté le 30 avril 2020)

<sup>59</sup> *Ibidem*, p.393

fortes. À cet égard, *Pédagogies et manuels pour l'apprentissage de la lecture : comment choisir ?*<sup>60</sup> note :

« Au-delà des troubles comme la dyslexie ou la dysphasie, qui concernent un nombre restreint d'élèves, les enfants qui entrent au cours préparatoire, même francophones, maîtrisent de manière très inégale la syntaxe, le vocabulaire et la compréhension des textes à l'oral. La fluidité dans les différents registres de parole, l'habileté à manipuler les sons de la parole ou les familles de mots, entretenues par les comptines, les jeux de mots [...] interviennent dans l'aisance culturelle qu'ont les enfants avec la parole et avec l'écrit »<sup>61</sup>.

Ainsi, l'hétérogénéité des élèves est forte et se constate de nombreuses activités en classe. Comme l'évoque Stanislas Dehaene, ces difficultés ne sont pas nécessairement dues à des troubles spécifiques. Par conséquent, une dimension artistique semble pouvoir proposer une remédiation lors de la consolidation de la lecture à voix haute. En ce sens, l'utilisation de la musique permet de susciter la culture de chaque élève. Puisqu'il est constamment entouré de sons, qu'ils mobilisent l'attention ou qu'ils soient perçus en arrière-plan, l'enfant prend plaisir à écouter de la musique. Cette dernière peut ainsi l'amener à prendre du plaisir à lire. Ce plaisir devient ainsi une clé pour consolider la lecture à voix haute : la musique est un outil pédagogique favorable. En somme, au regard des compétences développées au cours du cycle des apprentissages fondamentaux, il est possible de penser que le chant aurait une influence positive sur la consolidation de la lecture puisque « la voix, l'écoute et la mémoire se développent par des sollicitations régulières dans des situations et sur des objets variés »<sup>62</sup>.

### 3. Expérimentation

L'ambition de l'expérimentation menée est d'observer si l'utilisation du chant permet d'améliorer la lecture à voix haute d'un texte. En effet, il paraît possible d'affirmer que la musique peut avoir un effet sur la consolidation de la lecture à voix haute. En ce sens, au-delà du plaisir éprouvé, l'éducation musicale permet de développer certaines compétences. Celles-ci peuvent être mobilisées pour pallier diverses difficultés éprouvées par les élèves telles que la fluence, l'articulation et ainsi la compréhension.

---

<sup>60</sup> DEHAENE (Stanislas) *et al.*, *op. cit.*

<sup>61</sup> DEHAENE (Stanislas) *et al.*, *op. cit.* p.11

<sup>62</sup> Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, *Programme du cycle 2*, ressource Éduscol, 2018, p.39, 75p., disponible sur internet : [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes\\_2018/20/0/Cycle\\_2\\_programme\\_consolide\\_1038200.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/0/Cycle_2_programme_consolide_1038200.pdf) (consulté le 30 avril 2020)

### 3.1 Protocole

Afin de pouvoir constater si l'ajout d'une musicalité permet de consolider la lecture à voix haute, un groupe-témoin et un groupe-expérimentation a été créé.

D'une part, le groupe-témoin est composé de l'ensemble des élèves de cycle 2, regroupant dès lors des élèves de cours préparatoire, de cours élémentaire première et deuxième année. Dans un premier temps, l'ensemble des élèves découvre le texte de référence et commence à préparer leur lecture à voix haute. Dans un second temps, basé sur les résultats aux évaluations nationales en fluence, un élève dit faible, moyen et fort est enregistré afin de mesurer sa fluence à la suite de cette première lecture. Dès lors, une comparaison entre les scores obtenus lors des évaluations nationales et lors de cette lecture permet de vérifier la fiabilité du texte, au regard de sa difficulté potentielle. L'objectif n'étant pas de mettre les élèves en difficulté, attester de la pertinence du texte proposé semble nécessaire. Cette première lecture le permet. En outre, si l'ensemble des élèves préparent le texte, l'ensemble de la classe ne sera pas enregistré : il s'agit d'obtenir des échantillons où une certaine motivation et bienveillance est maintenue. En effet, si tous les élèves sont impliqués dans la tâche, alors un caractère aléatoire s'illustre du point de vue de l'élève : celui-ci ne se voit pas stigmatisé au regard de ses réussites ou de ses échecs et ne se compare pas à ses pairs.

D'autre part, le groupe-expérimentation est composé d'élèves auxquels des activités pédagogiques complémentaires ont été proposés, notamment pour travailler la lecture. Il s'agit alors d'élèves proposant des scores faibles en fluence, que ce soit lors des évaluations nationales ou suivant l'appréciation de l'enseignant. Ce groupe se compose à la fois d'élèves de cours préparatoire, de cours élémentaire première année et de cours élémentaire deuxième année. Si les difficultés entre ces derniers peuvent être variées, l'intention de l'expérimentation est d'observer si la musique possède une influence au cœur de chaque compétence de lecture, que celles-ci soient embryonnaires ou déjà développées.

### 3.2 Contexte d'application

L'expérimentation est menée au sein de l'école primaire public de la Tour-en-Jarez, dans laquelle j'enseigne en classe élémentaire première et deuxième année. Cette école propose un public favorisé, peu d'élève ont des fortes difficultés. Par conséquent, il est aisé d'aider les plus fragiles. Cependant, la classe de cours préparatoire est composée de quinze élèves, permettant des conditions favorables d'apprentissage de la lecture, tandis que la classe de cours élémentaire

première et deuxième année se présente en double niveau avec vingt-sept élèves : une remédiation de la lecture à voix haute en classe entière se voit biaisée. De ce fait, l'expérimentation est menée lors des activités pédagogiques complémentaires. En effet, ce dispositif permet aux élèves de travailler en groupe plus restreint et ainsi de bénéficier d'une attention plus particulière de l'enseignant, comme l'atteste les *Repères pour mettre en œuvre les activités pédagogiques complémentaires*<sup>63</sup> :

« Les APC offrent un large champ d'action pédagogique et permettent d'apporter aux élèves un accompagnement différencié, adapté à leurs besoins, pour susciter ou renforcer le plaisir d'apprendre. Les enseignants peuvent ainsi aider les élèves lorsqu'ils rencontrent des difficultés dans leurs apprentissages »<sup>64</sup>.

En outre, conformément à la note aux recteurs du 29 mars 2018 relative à la mise en œuvre des activités pédagogiques complémentaires<sup>65</sup>, les activités pédagogiques complémentaires sont dédiées à des activités relatives à la maîtrise du langage et à la lecture. En effet, cette note fait état de la nécessité de susciter le plaisir de lire chez les élèves mais également d'encourager leurs capacités de lecture à voix haute. En outre, Jean-Michel Blanquer, ministre de l'Éducation nationale, affirme en s'adressant aux professeurs des écoles : « Pour vous donner le temps de bien travailler avec vos élèves, l'heure hebdomadaire d'activités pédagogiques complémentaires sera désormais spécifiquement consacrée aux activités de lecture et de compréhension »<sup>66</sup>.

L'expérimentation est proposée lors de la quatrième période, dû à plusieurs facteurs. Premièrement, au sein de l'école, les séances d'activités pédagogiques complémentaires ont été centré sur la rencontre avec les parents d'élèves lors de la période une et trois, tandis que la période deux proposait un accompagnement en mathématiques, avec l'accord de l'inspectrice de circonscription. Deuxièmement, afin de pouvoir pleinement s'appuyer sur les évaluations

---

<sup>63</sup> MEN-DGESCO, *Repères pour mettre en œuvre « les activités pédagogiques complémentaires »*, 2013, 17 p., disponible sur internet :

[https://cache.media.eduscol.education.fr/file/ecole/30/0/APC\\_-\\_Reperes\\_oct\\_2013\\_VD\\_279300.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/ecole/30/0/APC_-_Reperes_oct_2013_VD_279300.pdf) (consulté le 30 avril 2020)

<sup>64</sup> *Ibidem*, p.3

<sup>65</sup> HUART (Jean-Marc), *Mise en œuvre des activités pédagogiques complémentaires dans le premier degré à partir de la rentrée scolaire 2018*, Ministère de l'Éducation Nationale, 2018, 2p., disponible sur internet : [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Aide\\_personnalisee/02/4/APC-1er-degre-rentree-2018\\_1037024.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Aide_personnalisee/02/4/APC-1er-degre-rentree-2018_1037024.pdf) (consulté le 30 avril 2020)

<sup>66</sup> BLANQUER (Jean-Michel), *Renforcer les fondamentaux*, lettre du 26 avril 2018 adressée aux professeurs, disponible sur internet : <https://www.education.gouv.fr/renforcer-les-fondamentaux-la-lettre-du-ministre-de-l-education-nationale-aux-professeurs-2780> (consulté le 30 avril 2020)

nationales, il semble nécessaire de préserver leur caractère longitudinal. En effet, le Conseil Scientifique de l'Éducation nationale, explique :

« Les élèves sont évalués trois fois [...] ce qui permet aux enseignants d'évaluer le progrès d'un élève au cours de l'année, donc l'efficacité de la stratégie pédagogique mise en place, et de la réviser si nécessaire. Dès le début de CP, les premières évaluations donnent des indications sur le niveau et les besoins des élèves, qui permettent déjà aux enseignants d'adapter leur enseignement. Celles de mi-CP (vers la fin janvier), donnent un « point d'étape » sur les progrès des élèves [...]. Les évaluations de début CE1 viennent clore le dispositif en permettant de déterminer, pour chacun des élèves en difficulté, s'il est utile de poursuivre l'intervention pédagogique, s'il faut la réorienter, ou bien si elle peut être arrêtée car l'élève a développé les compétences attendues. »<sup>67</sup>

Par conséquent, baser l'expérimentation sur le progrès des élèves est pertinent. En ce sens, si au début du cours préparatoire tous les élèves ne possèdent pas les mêmes niveaux et les mêmes besoins, il semble qu'à la suite des premiers enseignements de la lecture, le constat d'élève étant en difficulté ou non peut être mené de manière plus objective. En outre, ce même document affirme que ce n'est qu'à l'issue du cours élémentaire deuxième année que les élèves parviennent à lire les mots irréguliers avec autant de précision que les mots réguliers. Ainsi, puisqu'une évolution des compétences en lecture s'observe tout au long du cycle des apprentissages fondamentaux, proposer l'expérimentation lors de la quatrième période semble bénéfique quant à l'objectivité des résultats.

### 3.3 Déroulé des séances proposées en APC

L'expérimentation est construite à partir des guides *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP*<sup>68</sup> et *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CE1*<sup>69</sup>, reprenant ainsi les principes d'apprentissages de la lecture analysés ultérieurement. L'expérimentation est menée à raison d'une

---

<sup>67</sup> DEHAENE (Stanislas), ZIEGLER (Johannes), *Évaluer pour mieux aider. ÉvalAide, un dispositif scientifique de prévention des difficultés en lecture et en mathématiques en CP et en CE1*, 2019, Conseil scientifique de l'éducation nationale, p. 5, 52 p., disponible sur internet : [https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user\\_upload/Projets/conference\\_role\\_experimentation\\_domaine\\_educatif/EvalAide\\_CSEN\\_Definitif\\_Mai2019.pdf](https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conference_role_experimentation_domaine_educatif/EvalAide_CSEN_Definitif_Mai2019.pdf) (consulté le 30 avril 2020)

<sup>68</sup> Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP*, 2019, ISBN978-2-11-152104-9, disponible sur internet : [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Actualites/23/2/Lecture\\_écriture\\_versionWEB\\_939232.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Actualites/23/2/Lecture_écriture_versionWEB_939232.pdf) (consulté le 30 avril 2020)

<sup>69</sup> Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CE1*, 2019, ISBN 978-2-11-152109-4, disponible sur internet : [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Cycle\\_2/17/5/Livre\\_Lecture-écriture\\_2019\\_CE1\\_web\\_1173175.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Cycle_2/17/5/Livre_Lecture-écriture_2019_CE1_web_1173175.pdf) (consulté le 30 avril 2020)

heure hebdomadaire : cinq séances sont proposées au groupe-expérimentation. La fiche de préparation est jointe en annexe (ANNEXE B), ainsi que le matériel utilisé (ANNEXE C).

Pour commencer, la première séance est consacrée à l'étude des différents graphèmes qui permettent de prononcer le phonème [s]. Le premier temps permet au groupe-expérimentation de découvrir la mise en musique du texte de référence. Un premier travail d'écoute commence alors afin de fournir un réinvestissement du texte précédemment lu ainsi qu'un processus de mémorisation. Au fil de la séance, les élèves sont amenés à identifier le phonème dominant. Par conséquent, ils lisent des syllabes puis des mots contenant ce même phonème. Pour respecter les préconisations d'apprentissages, les élèves effectuent des lectures à voix haute mais également de la prononciation orale et de la graphie afin d'ancrer l'étude du son. L'utilisation de l'ardoise permet ce travail d'écriture.

La deuxième séance aborde certains virelangues, contenant à nouveau le phonème [s]. En ce sens, les élèves découvrent divers mots proposant quelques graphèmes possibles pour retranscrire le phonème étudié. L'enjeu de l'activité porte sur l'articulation et sur le rythme. La répétition des virelangues le permet : les élèves manipulent la langue française en jouant avec. Ainsi, une certaine dimension ludique s'illustre. Par le biais des caractéristiques propres aux virelangues, le groupe-expérimentation ne se focalise pas sur un texte et les difficultés qu'il peut représenter. Le plaisir de lire est à nouveau susciter : la musicalité de la lecture des virelangues *a priori* difficile à reproduire devient une source d'amusement. Subséquemment, à l'issue de ce travail, les élèves identifient des phrases proches d'un virelangue dans le texte de référence. En ce sens, ces derniers notifient les phrases qui représentent un obstacle à leur fluence. L'intention est d'initier une prise de conscience que si certains mots ou certaines phrases sont considérés comme difficile à lire, les aborder comme un virelangue s'offre comme une aide, une première piste musicale.

Dès lors, la troisième séance se concentre sur les phrases relevées dans le texte de référence dans la séance précédente. Les élèves les considèrent dans leur dimension rythmique et leur nuance. Ainsi, ils lisent ces phrases en variant le débit et en changeant l'intonation. Par ce procédé, le groupe-expérimentation élabore des stratégies de lecture, à savoir identifier les mots complexes et trouver des outils pour offrir une lecture à voix haute fluide. La quatrième séance s'inscrit dans cette même idée. L'objectif est d'interroger les élèves sur le fait que jouer avec la voix permet de lire plus aisément. Les élèves lisent le texte en chantant, en lisant à voix haute et en lisant en chuchotant. Ainsi, à l'issue de la séance, un choix est laissé aux élèves : ils peuvent lire le texte de référence comme il le souhaite, de la manière où ils sont le plus confortable, accompagnés de

l'enregistrement musical afin de conserver le critère du rythme. Une nouvelle stratégie de lecture est mise en place, celle d'identifier les différentes étapes de la narration.

La dernière et cinquième séance se déroule telle une synthèse des différents paramètres testés. Les élèves remarquent que chanter un texte est plus aisé mais lire un texte est plus rapide. Ainsi, pour la lecture du texte de référence, ils possèdent encore le choix : lire à voix haute ou chanter la chanson proposée. L'enseignant mesure ici la fluence des élèves, afin de le comparer aux résultats initiaux. En outre, afin de valider l'hypothèse selon laquelle la dimension musicale et le travail avec les virelangues est effectif dans la consolidation de la lecture, le groupe-expérimentation découvre un nouveau texte : une poésie. Pour cette dernière phase, à l'issue d'une préparation, les élèves doivent lire à voix haute et l'enseignant mesure à nouveau la fluence. En effet, il semble qu'un travail régulier sur le même texte favorise une lecture fluide : à force de préparation, la lecture se voit naturellement améliorée. L'ajout de la poésie permet de valider les résultats. Cependant, cette dernière conserve la même histoire et globalement les mêmes mots. En effet, puisque la chanson du texte de référence est écoutée au sein de toutes les séances, le texte étudié est ancré dans leur mémoire auditive. Par conséquent, les mots ont acquis une dimension musicale, que l'expérimentation souhaite conserver jusqu'au résultat et conclusion. En d'autres termes, si le groupe-expérimentation possède une approche musicale du texte de référence, alors il est certain que la lecture de la poésie soit plus fluide pour le groupe-expérimentation. Ainsi, au regard de l'utilisation de la musique pour consolider la lecture à voix haute, chacune des séances d'accompagnements pédagogiques complémentaires propose une écoute musicale. L'activité de chant est présentée au sein de la troisième séance : puisque les élèves ont connaissance de cette chanson, la mémorisation peut s'opérer en trois séances.

Subséquemment, plusieurs conclusions peuvent être menées. D'une part, afin d'affirmer la fiabilité de l'expérimentation, une comparaison de la fluence entre la première et la deuxième lecture du texte de référence par le groupe-témoin est effectuée : il s'agit de vérifier si le fait de lire un texte deux fois favorise *a fortiori* une lecture fluide. D'autre part, afin d'attester de l'effet de la musique sur la consolidation de la lecture, une nouvelle comparaison émerge dans la lecture de la poésie entre les deux groupes. En ce sens, puisque le groupe-expérimentation est composé de lecteurs faibles, si la fluence se voit plus élevée que le groupe-témoin lors de la lecture de la poésie alors la musicalité permet une véritable consolidation de la lecture.



# CHANT, VIRELANGUE, POÉSIE, QUELLES INFLUENCES SUR LA LECTURE ?

## 1. Résultat de l'expérimentation

À la suite de la pandémie de Covid-19, la décision de la fermeture des établissements scolaires français le 12 mars 2020, soit la première semaine de la quatrième période, n'a pas permis la réalisation de l'expérimentation. En outre, cette dernière n'a pas pu s'appliquer dans le cadre de la continuité pédagogique. En effet, une place importante est dédiée à la manipulation orale où l'intervention de l'enseignant est nécessaire. Par ailleurs, mesurer la fluence des élèves à distance ne permet pas de mener des résultats objectifs. Par conséquent, le retour réflexif ne pouvant être réalisé, il semble nécessaire de justifier les variables de l'expérimentation afin d'entrevoir l'influence du chant, des virelangues et des poésies sur la consolidation de la lecture à voix haute.

### 1.1 Justification du matériel utilisé

#### 1.1.1 Le texte de référence

Bien que certaines voyelles et consonnes ne proposent pas de difficultés majeures pour la lecture, d'autres se révèlent ambiguës. En ce sens, certains des graphèmes de la langue française possèdent plusieurs prononciations où l'élève doit analyser quel son produire. Or, « revenir sur des graphèmes qui peuvent rester complexes ou mal maîtrisés [...] permet à tous les élèves de renforcer leurs compétences de lecteurs »<sup>70</sup>. Subséquemment, afin de mener l'expérimentation, un texte contenant toutes les graphies possibles du phonème /s/ a été créé. En effet, afin de coder ce phonème, plusieurs graphèmes apparaissent, ce qui influe la lecture et la prononciation du son. Tout d'abord, le graphème « s » peut se prononcer /s/ qu'il soit au début d'un mot ou à l'intérieur d'un mot. Cependant, entre deux voyelles, le « s » non doublé se lit généralement /z/. En effet, afin

---

<sup>70</sup> Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CE1*, MENJ, 2019, ISBN 978-2-11-152109-4, p.11, disponible sur internet : [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Cycle\\_2/17/5/Livre\\_Lecture-ecriture\\_2019\\_CE1\\_web\\_1173175.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Cycle_2/17/5/Livre_Lecture-ecriture_2019_CE1_web_1173175.pdf) (consulté le 30 avril 2020)

de coder le phonème /s/ entre deux voyelles, le graphème « ss » s'utilise constamment. En outre, le graphème « c » se prononce /s/ devant un « e, i, y ». Au regard des autres voyelles, il est nécessaire d'ajouter une cédille : le graphème est alors « ç ». En ce sens, sans la cédille, le phonème est /k/. Enfin, le graphème « sc » se lit /s/ placé devant les voyelles « i » et « y » ; dans les autres contextes, il se prononce /sk/.

En somme, par le biais des combinaisons possibles de graphème, le phonème /s/ peut représenter une difficulté pour les lecteurs faibles. C'est pourquoi ce dernier a été choisi afin de mener l'expérimentation.

### 1.1.2 Chant, poésie, virelangues

Au fil de l'expérimentation, le décodage doit être de plus en plus aisé, notamment grâce à l'utilisation de la musique. Par conséquent, le chant est élaboré comme une reprise du thème du texte de référence. Les étapes de narration sont respectées et les mêmes mots utilisant le phonème /s/ sont ajoutés puis complétés par d'autres termes. Par conséquent, la lecture à voix haute se voit consolidée dans la fluence et le respect de la prosodie : chaque couplet propose une étape de narration que l'élève peut transposer à la lecture du texte de référence. La mise en musique de ce texte semble alors permettre une compréhension et une mémorisation. À cet égard, la mélodie de la chanson possède une structure répétitive, facilitant à nouveau un processus d'anticipation et optimisant la mémoire auditive des élèves. Ainsi, le thème proposé est le suivant :



Dès lors, tant la poésie que les virelangues proposés reproduisent ces procédés. D'une part, la poésie est une réécriture du texte de référence qui met à nouveau en relief les étapes de narration. Ainsi, la transposition de la prose en vers permet une nouvelle considération sur la ponctuation. Par le biais du retour à la ligne, les élèves reprennent naturellement leur souffle. En outre, lors de la lecture d'une poésie, les élèves proposent une intention d'intonation plus conséquente. L'attention portée aux rimes permet alors d'apporter une dimension musicale au langage plus marquée. D'autre part, les virelangues possèdent, à l'image du texte de référence, une allitération en /s/. Ainsi, une image sonore se dégage puisque l'allitération se définit comme une « figure de

rhétorique consistant dans la répétition et le jeu des consonnes dans une suite de mots rapprochés [...] ce procédé a parfois valeur d'image phonique, [...] il prend alors souvent le nom d'*harmonie imitative* »<sup>71</sup>. La dimension musicale peut s'illustrer au cœur des virelangues, pertinente aux paramètres d'articulation et de rythme que doit posséder une lecture à voix haute.

## 1.2 Justification des activités

Les activités proposées permettent également une consolidation de la lecture à voix haute. Le document d'accompagnement *Apprendre un chant*<sup>72</sup> affirme : « Pour l'enfant, apprendre un nouveau chant, c'est vivre le plaisir de la découverte, le plaisir de chanter et de se projeter dans la perspective d'une réalisation aboutie. L'ensemble motive son engagement dans l'apprentissage »<sup>73</sup>. Ainsi, l'utilisation d'un chant lors de l'expérimentation permet une approche stimulante et ludique : en prenant du plaisir, l'élève apprend. Par ailleurs, en répétant le chant, il s'ancre dans la mémoire. De ce fait, le chant proposé est écouté lors de chaque séance d'accompagnement pédagogique complémentaire, généralement au début de l'activité mais également pendant comme lors de la troisième et quatrième séance. Les modalités d'écoute sont diverses afin de susciter l'attention des élèves. Hypothétiquement, les élèves peuvent arriver à la troisième séance en pensant réécouter la chanson dès l'ouverture de la séance, l'introduction de l'activité repose alors sur leur mémoire auditive. Ainsi, la nouvelle écoute de la chanson survient après un travail sur le rythme et l'intonation, permettant d'associer musique et lecture.

De plus, *Développer la conscience phonémique*<sup>74</sup> propose de demander aux élèves d'identifier le phonème à partir d'une comptine, d'une liste de mot ou d'une banque d'image : c'est l'objet de la première séance, par le biais de l'identification du phonème /s/ dans la chanson. Or, « certains enfants ont parfois des difficultés à se concentrer sur la chaîne sonore surtout dans le cadre du groupe classe, ce travail peut s'organiser en petit groupe de besoin »<sup>75</sup>. En ce sens, la place de la séance en lors des activités pédagogiques complémentaires est pertinente.

---

<sup>71</sup> QUENTIN-MAURER (Nicole), « ALLITÉRATION, *rhétorique* », *Encyclopædia Universalis*, disponible sur Internet : <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/alliteration-rhetorique/> (consulté le 30 avril 2020)

<sup>72</sup> Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Le chant. Apprendre un chant*, ressource Éduscol, 2016, 2p., disponible sur internet : [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts\\_plastiques\\_et\\_education\\_musicale/23/5/RA16\\_C2\\_C3\\_EM\\_chant\\_apprendre\\_743235.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques_et_education_musicale/23/5/RA16_C2_C3_EM_chant_apprendre_743235.pdf) (consulté le 30 avril 2020)

<sup>73</sup> *Ibidem*, p. 1

<sup>74</sup> Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, *Développer la conscience phonémique*, ressource Éduscol, 2018, 3p. disponible sur internet : [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Identifier\\_les\\_mots/61/2/RA16\\_C2\\_FRA\\_dev\\_consc\\_phonemique\\_695612.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Identifier_les_mots/61/2/RA16_C2_FRA_dev_consc_phonemique_695612.pdf) (consulté le 30 avril 2020)

<sup>75</sup> *Ibidem*, p.1

Enfin, *Développer des habiletés fines pour automatiser*<sup>76</sup> suggère de « prendre le temps de dire, de redire en articulant très nettement et faire répéter de manière ludique en jouant à parler lentement, vite, fort, etc. »<sup>77</sup> mais également de « proposer de nombreux jeux articulatoires »<sup>78</sup> et « multiplier les jeux avec les mots »<sup>79</sup>. Par conséquent, l'utilisation des virelangues lors de la deuxième et de la troisième séance s'inscrit dans cette recommandation. En effet, les virelangues sont des locutions ludiques caractérisées par une difficulté de prononciation ou de compréhension orale : il s'agit de se détacher du sens pour parvenir à articuler les phonèmes. En outre de ce développement d'habiletés articulatoires, la lecture de ces virelangues, proposant des mots à décoder le plus aisément possible, participe à développer une fluidité dans le repérage visuel.

En ce sens, les justifications proposées laissent à penser que l'expérimentation aurait eu un résultat positif sur la consolidation de la lecture à voix haute. En effet, un ensemble de critères de réalisation et de réussite sont réunis : travailler en petit groupe, jouer avec les paramètres du son pour manipuler sa voix, ajouter de la musicalité au cours des séances pour développer la conscience phonétique et phonémique, etc. Ainsi, diverses compétences de lecture à voix haute, notamment d'expressivité, peuvent être consolidées. *Des chansons pour mieux parler*<sup>80</sup> s'ancre dans cette réflexion, où il est affirmé que la répétition quotidienne de textes spécialement conçus pour répondre aux difficultés phonologiques des enfants permet une activité où l'acquisition de la langue devient une occasion de plaisir partagé par tous les élèves. Subséquemment, puisqu'il n'est pas possible de valider l'hypothèse de départ par le biais d'une expérimentation avec des élèves, il s'agit de s'appuyer sur diverses recherches afin de mener une conclusion, même si cette dernière se voit biaisée.

---

<sup>76</sup> Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, *Développer des habiletés fines pour automatiser*, ressource Éduscol, 2018, 3p., disponible sur internet : [http://cache.media.education.gouv.fr/file/Identifier\\_les\\_mots/61/8/RA16\\_C2\\_FRA\\_dev\\_habilete\\_auto\\_695618.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/Identifier_les_mots/61/8/RA16_C2_FRA_dev_habilete_auto_695618.pdf) (consulté le 30 avril 2020)

<sup>77</sup> *Ibidem*, p.2

<sup>78</sup> *Ibid.*, p.3

<sup>79</sup> *Ibid.*, p.3

<sup>80</sup> GUDIN (Jacqueline), PERRON-GOIX (Simone), *Des chansons pour mieux parler : jeux phonologiques*, Paris, Delachaux et Niestlé Bordas, 1976, 126 p., résumé proposé par MAISSE (Nadine), disponible sur internet : <http://www2.ac-lyon.fr/enseigne/musique/pedag1erD/NMaisse/chanspourmieuxparl.pdf> (consulté le 30 avril 2020)

## 2. Des recherches complémentaires

### 2.1 Le cerveau et la musique

*Langage, musique et plasticité cérébrale : perspectives pour la rééducation*<sup>81</sup> expose ce qui change dans notre cerveau lorsqu'on apprend la musique. L'article traite des particularités morphologiques du cerveau des musiciens professionnels. L'étude est fondée sur des données, issues des techniques d'imagerie fonctionnelle du cerveau, obtenues lors d'un apprentissage de la musique proposé comme remédiation. Les données soulignent alors les caractéristiques d'un cerveau dysfonctionnel, comme chez l'enfant souffrant de trouble d'apprentissage du langage par exemple. Ainsi, une première réponse affirme que la pratique d'un instrument permet d'exercer des capacités de discrimination auditive et ainsi de modifier la structure du cerveau. De plus, le planum temporale, aire corticale permettant d'intégrer les multiples *stimuli* acoustiques en une information cohérente, est influencé par une pratique musicale. À cet égard, l'étude « The effect of early musical training on adult motor performance : evidence for a sensitive period in motor learning »<sup>82</sup> montre que les musiciens ayant commencé tôt une pratique musicale ont de meilleures performances que ceux ayant commencé tard, quel que soit l'entraînement de l'enfant : avant ses sept ans, un entraînement moteur enrichi par une pratique musicale a des conséquences positives et durables. En ce sens, par le biais de l'entraînement musical, la plasticité générale du cerveau augmente, permettant ainsi de généraliser cette plasticité à d'autres domaines d'apprentissage. Par ailleurs, les chercheurs observent une asymétrie du côté gauche chez les musiciens ; or, l'hémisphère gauche est associé au langage. De ce fait, il est possible d'affirmer que la pratique musicale provoque des effets profonds sur le cerveau.

### 2.2 Les bienfaits d'une pratique musicale

Diverses études composées d'expérimentations ont été menées afin d'attester des effets positifs d'une pratique musicale. Par exemple, l'étude « Dyslexia and Music : From Timing

---

<sup>81</sup> HABIB (Michel), BESSON (Mireille), « Langage, musique et plasticité cérébrale : Perspectives pour la rééducation », Revue de Neuropsychologie, 2008, vol. 18, no. 1, p103-126.

<sup>82</sup> WATANABE (Donald), SAVION-LEMIEUX (Tal), PENHUNE (Virginia), « The effect of early musical training on adult motor performance », Experimental Brain Research, 2007, vol.176, p.332-340, disponible sur internet : [https://www.concordia.ca/content/dam/artsci/psychology/penhune/publications/watanabe\\_EBR\\_07.pdf](https://www.concordia.ca/content/dam/artsci/psychology/penhune/publications/watanabe_EBR_07.pdf) (consulté le 30 avril 2020)

Deficits to Musical Intervention »<sup>83</sup> propose l'hypothèse qu'un enseignement musical, basé sur des chants et des jeux de rythmes, pourrait être un outil de soutien multisensoriel pour les enfants dyslexiques puisqu'il mobilise la vue, la voix, l'ouïe, etc. L'objectif est de vérifier si cet enseignement permet de développer des habiletés auditives, motrices et linguistiques afin de pallier leur difficulté. À l'issue de quinze semaines d'entraînement, les résultats sur le langage ont montré une amélioration dans le traitement phonologique et la transcription écrite de phonème. En revanche, le développement d'aptitude de lecture n'a pas été significativement prouvé. Ainsi, cette étude permet de mener une première réflexion : la musique et sa pratique propose des bienfaits. C'est notamment l'objet d'étude de la musicothérapie. Définie comme « forme de psychothérapie ou de rééducation [...] qui utilise le son et la musique [...] comme moyen d'expression, de communication, de structuration et d'analyse de la relation »<sup>84</sup>, la musicothérapie mobilisent les effets bénéfiques de la musique tels que la relaxation, l'expression des émotions, la diminution du stress, etc. Ainsi, puisque la musique possède des effets thérapeutiques, elle peut également proposer des effets pédagogiques.

En outre, le cerveau humain peut utiliser ses compétences musicales afin de pallier des difficultés. Par exemple, l'article « Learning to Read without a Left Occipital Lobe : RightHemispheric Shift of Visual Word Form Area »<sup>85</sup> présente l'étude de cas d'une jeune fille dont la région occipito-temporel gauche a été enlevée, à savoir l'aire de la reconnaissance visuelle des mots. Puisque cette lésion est survenue avant son alphabétisation, la jeune fille est parvenue à apprendre à lire par le biais de l'hémisphère droit, celui du traitement de la musique. En ce sens, son cerveau s'est adapté : des compétences langagières se sont déplacées vers un traitement musical, permettant l'accès à la lecture. À cet égard, l'étude « Musical Training Influences

---

<sup>83</sup> OVERY (Katie), « Dyslexia and Music. From Timing Deficits to Musical Intervention », *The Neurosciences and music*, Annals of the New York Academy of Sciences, 2003, vol. 999, p.497-505, 532p., disponible sur internet : <https://nyaspubs-onlinelibrary-wiley-com.docelec.univ-lyon1.fr/doi/full/10.1196/annals.1284.060> (consulté le 30 avril 2020)

<sup>84</sup> LECOURT (Edith), *La musicothérapie : Une synthèse d'introduction et de référence pour découvrir les vertus thérapeutiques de la musique - Cahier d'exercices inclus*, Editions Eyrolles, 2019, p.12, 224 p., disponible sur internet : <https://books.google.fr/books?hl=fr&lr=&id=dcGZDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=musique+pour+enfant&ots=eM6pnR5YKQ&sig=nZgZQONCCCKGjRIJAhcjMrfeRYU#v=onepage&q&f=false> (consulté le 30 avril 2020)

<sup>85</sup> COHEN (Laurent) et al., « Learning to Read without a Left Occipital Lobe: RightHemispheric Shift of Visual Word Form Area », *Annals of Neurology*, 2004, vol.56, issue 6, p.890-894, 915 p., disponible sur internet : [http://www.unicog.org/publications/cohen\\_vwfa\\_shift\\_AnnNeurol\\_2004.pdf](http://www.unicog.org/publications/cohen_vwfa_shift_AnnNeurol_2004.pdf) (consulté le 30 avril 2020)

Linguistic Abilities in 8-Year-Old Children: More Evidence for Brain Plasticity »<sup>86</sup> teste l'influence d'un apprentissage musical chez des enfants âgés de huit ans, transposable à des élèves de cycle des apprentissages fondamentaux. Deux questions sont soulevées. D'une part, certains enfants ont-ils des prédispositions à la musique ou leur compétence relève-t-elle d'une formation musicale. D'autre part, une formation musicale permet-elle de développer des fonctions cérébrales non musicales telle que la lecture. Des enfants ont alors été répartis en deux groupes : l'un d'entre eux suit un enseignement musical supplémentaire tandis que l'autre dispose également d'un enseignement artistique supplémentaire, la peinture, afin de maintenir la motivation des deux groupes. Le résultat de l'expérimentation a conclu que six mois de formation musicale permet d'augmenter les capacités de discrimination des variations de hauteur dans le langage. Cette étude montre alors une amélioration dans la lecture de mot aux phonèmes complexes. Si la musique modifie le cerveau d'un individu, alors il est intéressant de se demander si la musique peut présenter des effets sur des apprentissages.

## 2.2 La musique dans l'apprentissage de la conscience phonologique

L'article « Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children »<sup>87</sup> réaffirme que des compétences phonologiques sont au centre de l'apprentissage de la lecture. L'étude conduite auprès d'enfant de quatre et cinq ans permet d'affirmer que des habiletés de perceptions musicales permettent de prédire des habilités en lecture. Définie comme une « capacité d'identification et capacité de discrimination des éléments phonologiques »<sup>88</sup>, la conscience phonologique est la capacité à percevoir, découper, substituer, combiner et manipuler les unités sonores du langage telles que la syllabe, la rime ou le phonème. Elle se développe à partir de trois ou quatre ans. Ainsi, en lien avec la sphère familiale et sociale, la sphère scolaire intervient. Le Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche inscrit le domaine d'apprentissage : « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » et « Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience

---

<sup>86</sup> MORENO (Sylvain) *et al.*, « Musical Training Influences Linguistic Abilities in 8-Year-Old Children : More Evidence for Brain Plasticity », *Cerebral Cortex*, 2009, vol. 19, issue 3, p.712-723, 497-744p., disponible sur internet : <https://academic-oup-com.docelec.univ-lyon1.fr/cercor/article/19/3/712/436400> (consulté le 30 avril 2020)

<sup>87</sup> ANVARI (Sima) *et al.*, « Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children », *Journal of Experimental Child Psychology*, 2002, vol.83, Issue 2, p. 111-130, disponible sur internet : [https://doi.org/10.1016/S0022-0965\(02\)00124-8](https://doi.org/10.1016/S0022-0965(02)00124-8) (consulté le 30 avril 2020)

<sup>88</sup> DONEUX (Jean Léonce), REY (Véronique), VION (Robert), « PHONOLOGIE », *Encyclopaedia Universalis* [en ligne], disponible sur internet : <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/phonologie/> (consulté le 30 avril 2020)

phonologique »<sup>89</sup> comme un des principaux objectifs du programme de l'enseignement scolaire de l'école maternelle. Par exemple, il s'agit pour l'élève d'être capable de reconnaître un intru dans une suite de mot ayant le même phonème final, telle que « maison, champignon, automne ». Or, si les notions de mélodie, de rythme, de timbre ou d'harmonie améliorent le traitement auditif, alors les aptitudes de conscience phonologique peuvent également se développer par le biais de la musique.

En d'autres termes, en améliorant son traitement des composantes linguistiques, l'enfant améliore ses aptitudes en langage.<sup>90</sup> Ainsi, l'étude « Fast Brain Plasticity during Word Learning in Musically-Trained Children »<sup>91</sup> présente une recherche sur l'apprentissage de mots nouveaux au moyen d'associations de mots imagés chez des enfants formés et contrôlés musicalement. L'objectif est de déterminer si une formation musicale a une influence positive. Au regard des résultats obtenus, la formation musicale possède un impact sur l'apprentissage associatif et sur l'intégration sémantique. En effet, « Difficulties in auditory organisation as possible cause of reading backwardness »<sup>92</sup> montre que les enfants dyslexiques éprouvent des difficultés dans l'analyse phonémique de la parole. Par conséquent, une des causes possibles de la dyslexie ne serait pas un problème de reconnaissance visuelle mais une difficulté phonologique, c'est-à-dire la difficulté à entendre les différents phonèmes. En outre, l'étude *Perception musicales et conscience phonologique : recherche auprès d'enfants francophones d'âge préscolaire*<sup>93</sup>, effectuée auprès d'enfants francophones de quatre et cinq ans, montre une corrélation entre la discrimination de la hauteur et de la durée d'une musique avec l'identification de la syllabe avec un mot.

---

<sup>89</sup> Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Annexe- Programme de l'école maternelle, Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015, p. 6, 19 p., disponible sur internet : [http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN\\_SPE\\_2/37/8/ense4759\\_arrete-annexe\\_prog\\_ecole\\_maternelle\\_403378.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/37/8/ense4759_arrete-annexe_prog_ecole_maternelle_403378.pdf) (consulté le 30 avril 2020)

<sup>90</sup> TALLAL (Paula), GAAB (Nadine), « Dynamic auditory processing, musical experience and language development », *Neurosciences*, 2006, vol. 29, no. 7, p.382-390, disponible sur internet : [https://www.academia.edu/404051/Dynamic\\_Auditory\\_Processing\\_Musical\\_Experience\\_and\\_Language\\_Development](https://www.academia.edu/404051/Dynamic_Auditory_Processing_Musical_Experience_and_Language_Development) (consulté le 30 avril 2020)

<sup>91</sup> DITTINGER (Eva) *et al.*, « Fast Brain Plasticity during Word Learning in Musically-Trained Children », *Human Neuroscience*, 2017, vol. 11, p.585 - 585, disponible sur internet : <https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-01522717/document> (consulté le 30 avril 2020)

<sup>92</sup> BRADLEY (Lynette), BRYANT (Peter), « Difficulties in auditory organisation as possible cause of reading backwardness », *Nature*, 1978, vol. 271, no.5647, p.746-747, disponible sur internet : <https://doi.org/10.1038/271746a0> (consulté le 30 avril 2020)

<sup>93</sup> BOLDUC (Jonathan), MONTÉSINOS-GELET (Isabelle), BOISVERT ( ?), « Perceptions musicales et conscience phonologique : recherche auprès d'enfants francophones d'âge préscolaire », *Psychologie française*, 2014, vol. 59, no. 3, p.247-255, disponible sur internet : <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2013.11.004> (consulté le 30 avril 2020)

Subséquentement, puisque l'enfant se constitue un lexique orthographique dans la reconnaissance des rimes et de la manière dont les mots se prononcent à l'oral, la manipulation de ces derniers semble facilitée par des habilités musicales. Or, la conscience phonologique se présente comme une voie d'accès à la lecture. Ainsi, ayant des représentations phonologiques plus claires et plus stables, les enfants disposant d'une formation musicale sont plus sensibles à l'apprentissage d'un mot et plus généralement d'une langue.

## 2.3 La musique dans l'apprentissage d'une langue étrangère

La musique permet un appui pour l'enseignement d'une langue étrangère. Par exemple, par le biais de test de perception musicale, de perception de la parole, de production musicale et de production langagière, *Musical Aptitude and Second-Language Phonetics Learning : Implacation for Teaching Methodology*<sup>94</sup> a montré une corrélation entre la production d'une musique ou d'une parole. En effet, les sujets qui possèdent une formation musicale apprennent plus aisément une nouvelle langue. L'article « Rhythmic Abilities Correlate with L2 Prosody imitation Abilities in Typologically Different Languages »<sup>95</sup> complète cette réflexion en montrant qu'une reproduction de séquences rythmiques prédit une meilleure réalisation de la prosodie d'une nouvelle langue. Ainsi, *Guide pour l'enseignement des langues vivantes*<sup>96</sup> préconise l'utilisation de l'oral afin d'enseigner une langue étrangère. En effet, en écoutant, les élèves parviennent à reproduire les énoncés oraux. L'utilisation de chant, de comptine et de poésie est évoquée afin de favoriser des activités multiples. Dès lors, des compétences peuvent être acquises puisque le chant permet d'enrichir et fixer le vocabulaire tandis que sa répétition permet de familiariser l'élève avec le rythme de la langue vivante étudiée, mais également de reproduire les mêmes sonorités :

« Il convient de sensibiliser les élèves aux phonèmes spécifiques à la langue étudiée [...] et il est important de les entraîner à discriminer ces sons puis à les produire.

---

<sup>94</sup> MORGAN (Caroline), *Musical Aptitude and Second-Language Phonetics Learning : Implacation for Teaching Methodology*, Simon Fraser University, 2003, 101 p., disponible sur internet : [summit.sfu.ca/item/6519](https://summit.sfu.ca/item/6519) (consulté le 30 avril 2020)

<sup>95</sup> CASSON (Nia) *et al.*, « Rhythmic Abilities Correlate with L2 Prosody imitation Abilities in Typologically Different Languages », *Language and Speech*, 2019, vol.63, n°1, p.149-165, disponible sur internet : <https://doi.org/10.1177/0023830919826334> (consulté le 30 avril 2020).

<sup>96</sup> Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, *Guide pour l'enseignement des langues vivantes*, ressource Eduscol, 2019, 38 p., disponible sur internet : [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Multi\\_cycles\\_/74/0/Guid\\_e-LV\\_1151740.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Multi_cycles_/74/0/Guid_e-LV_1151740.pdf) (consulté le 30 avril 2020)

Pour cela, ils doivent exercer leur appareil articulatoire [...] grâce à des activités théâtrales, des chants ou des comptines »<sup>97</sup>.

Subséquentement, si le fait de s'appuyer sur la musicalité est préconisé dans l'enseignement d'une langue étrangère, alors utiliser de la musique lors de la consolidation de la lecture à voix haute est pertinent.

### **3. Enquête auprès des enseignants de cycle 2**

À l'issue des diverses conclusions menées, il paraît nécessaire de s'appuyer sur la pratique d'enseignant de cycle des apprentissages fondamentaux. En ce sens, un questionnaire adressé aux professeurs des écoles offre un regard plus objectif sur les réalités d'une classe et sur les choix pédagogiques dans l'enseignement de la lecture, les difficultés ressenties et les remédiations proposées. Le questionnaire et les réponses associées (ANNEXE D) fondent les propos suivants.

#### **3.1 L'enseignement de la lecture**

L'échantillon des trente-neuf réponses analysées est composé de professeur des écoles de classe élémentaire, de classe préparatoire première année et de classe préparatoire deuxième année. Ces derniers enseignent à 33,3 % dans des écoles de réseau d'éducation prioritaire et à 66,7 % dans des classes dites ordinaires : les réflexions proposées ne prendront pas en considération la sphère sociale à laquelle appartiennent les élèves. En ce sens, il s'agit de généraliser le propos à l'ensemble des élèves de cycle 2. À cet égard, les participants au sondage possèdent des expériences diverses avec un nombre d'année d'enseignement qui varie de moins d'un an jusqu'à trente ans. Les réflexions sont à nouveau généralisées : les réponses ne sont pas dues à une formation particulière mais dévoilent le quotidien d'une salle de classe.

Au regard du matériel utilisé pour enseigner la lecture, 45,9 % des enseignants de cycle des apprentissages fondamentaux utilisent uniquement un manuel ou l'associent à un fichier. Les autres enseignants varient les outils pédagogiques en s'appuyant sur des fiches personnelles, des albums de littérature de jeunesse, etc. La durée d'enseignement hebdomadaire varie d'une heure à douze heures. Cela s'explique par le niveau de classe, comme le souligne une réponse où l'enseignant possède un double-niveau : cinq heures sont dédiées à l'apprentissage de la lecture

---

<sup>97</sup> *Ibidem*, p. 11

pour les élèves de classe préparatoire tandis que les élèves de classe élémentaire première année travaillent cette compétence trois heures par semaine. En outre, les professeurs des écoles expliquent que la lecture à voix haute est pratiquée dans d'autres disciplines, consolidant alors leur enseignement. Considéré comme un apprentissage ciblé, les enseignants accordent des durées variables : entre une heure et quatre heures. Quelques réponses affirment également travailler la lecture à voix haute seulement quelques minutes, par manque de temps. Une différence est également constatée entre les classes préparatoires et les classes élémentaires : la progressivité de l'apprentissage s'inscrit dans cette visée. Ainsi, les difficultés éprouvées divergent également.

Tout d'abord, en cours préparatoire, 78,3 % des réponses d'enseignants affirment que la principale difficulté est le respect de la prosodie, entendu comme respect de la prosodie. La deuxième difficulté concerne 60,9 % des réponses pour l'intonation et l'expressivité du texte lu. Le respect de la ponctuation est également évoqué dans 56,5 % des réponses ainsi que la difficulté au regard du décodage qui représente 47,8 % de l'échantillon. En cours élémentaire première année, les difficultés d'intonation représentent 90,5 % des réponses. Le respect de la ponctuation demeure un obstacle pour 71,4 % des élèves, 66,7 % des enseignants remarquent des difficultés de respect de la prosodie. En outre, 52,4 % des réponses évoquent un décodage complexe. Enfin, en cours élémentaire deuxième année, les mêmes difficultés apparaissent : 94,7 % pour l'intonation, 73,7 % pour le respect de la prosodie, pourcentage partagé au regard de la ponctuation et 15,8 % d'élèves décodent difficilement. Par conséquent, si le décodage se présente comme une difficulté en classe préparatoire et en classe élémentaire première année, il s'avère qu'elle est moins présente chez les élèves de classe élémentaire de deuxième année. En revanche, au regard d'une lecture fluide, avec expressivité et respect de la ponctuation, les pourcentages sont proches : les enseignants identifient ces tâches comme des difficultés où peu d'évolution entre les différents niveaux scolaires est décelée.

### 3.2 Remédiations et réflexion sur la musique

Afin de pallier ces difficultés, les enseignants aident leur élève pendant l'activité à 92,3 % et à 64,1 % lors d'atelier. Au regard des autres réponses, l'aide est apportée individuellement après l'activité, par le biais de lecture offerte ou encore lors d'activités pédagogiques complémentaires. En général, il apparaît que les professeurs des écoles diversifient les modalités de remédiation en les associant ou succédant. Les activités proposées lors de ces temps sont les suivantes : séance de préparation d'un texte à lire à la classe en mettant l'intonation, exercice de fluence, course de

lecture de syllabe, enregistrement des élèves, jeux sur l'intonation avec lecture dialoguée ou théâtralisée, aide d'un élève tuteur, préparation d'exposé à lire, etc. Subséquemment, il existe une pluralité de remédiation possible afin de consolider la lecture à voix haute, notamment la fluence. Certaines évoquées s'inscrivent notamment au cœur de l'expérimentation proposée.

En outre, une réflexion sur l'hypothèse de recherche est proposée aux enseignants par le biais des questions portant sur les avantages ou les inconvénients d'utiliser une forme musicale pour consolider la lecture à voix haute. Des effets favorables sont énoncés tels que le caractère ludique et motivant, la faciliter de mémorisation des chansons, l'utilisation d'un tempo de plus en plus rapide pour gagner en fluidité et travailler l'articulation, un travail sur la hauteur pour moduler l'intonation et la lisibilité des émotions que permet l'utilisation de la musique, proposer une nouvelle entrée dans les apprentissages, dédramatiser les difficultés, etc. Les faits de chanter les sons en phonologie ou encore d'utiliser des chants ou des comptines en anglais sont également évoqués, rappelant les recherches précédemment menées. Cependant, des inconvénients à l'utilisation d'une forme musicale sont également soulevés. Par exemple, le dispositif d'ajout de la musique ne semble pas pertinent pour tous les élèves : la difficulté de mise en place et organisation en classe entière, la déconcentration ou encore le risque de créer des confusions sont énoncés. De plus, quelques professeurs des écoles soulignent la potentielle difficulté pour les élèves de transférer le texte chanté en un texte parlé, lu. En d'autres termes, la chanson peut être apprise par cœur, avec le ton adéquat. Ainsi, le transfert vers l'intonation ou la prononciation courante des mots en lecture peut ne pas s'effectuer.

Par conséquent et pour finir, il paraît que l'ensemble des élèves de cycle des apprentissages fondamentaux présente des difficultés dans l'intonation, le respect de la ponctuation et la fluidité présente au sein d'une lecture à voix haute. En outre, le questionnaire révèle qu'une diversité de pédagogie dans l'enseignement de la lecture paraît : nombre d'heures consacrées, matériel utilisé, temporalité de la remédiation et outils mobilisés. Parmi ces derniers, l'utilisation de la musique est peu présente, bien que les enseignants reconnaissent qu'elle peut avoir des effets positifs. Enfin, puisque des petits groupes sont constitués lors de séances d'activités pédagogiques complémentaires et que le texte de référence, le chant et la poésie proposent des structures diverses bien que les mêmes termes soit présents, il est possible de penser que les conditions de réalisation de l'expérimentation déjouent les inconvénients soulevés.



# CONCLUSION

Pour conclure, la musique semble posséder une influence dans la consolidation de la lecture à voix haute au cycle des apprentissages fondamentaux. En ce sens, il s'avère que la musique propose des caractéristiques communes avec le langage et de fait, la lecture. En outre, diverses études ont montré que des habilités musicales permettent de développer des compétences langagières, tels que le traitement de la syllabe ou de la rime, sous-jacentes à l'apprentissage de la lecture. À cet égard, la musique propose de nombreux bienfaits, notamment celui d'avoir des effets considérables sur le cerveau en augmentant sa plasticité. De plus, la musique précède le langage et sert d'appui afin de le développer, tant lors de la production que lors de la réception. Par conséquent, le fait d'utiliser la musique comme outil de remédiation est considérable. Par ailleurs, elle mobilise du plaisir, facilite les processus de mémorisation et permet un entraînement sur la prosodie de la voix. De surcroît, la transposition d'un texte sous des formes musicales permet de développer des stratégies de lecture afin de consolider la fluence d'un élève mais également sa compréhension. Inopportunément, l'absence d'expérimentation ne permet pas l'affirmation de l'hypothèse de recherche, selon laquelle l'utilisation du chant, de virelangues ou de poésie peut permettre de consolider la lecture à voix haute. Cependant, la construction du matériel, utilisé au sein des séances d'accompagnements pédagogiques complémentaires, prétend à répondre aux exigences de musicalité en interprétant les diverses composantes de la musique. À cet égard, le fond du matériel utilisé ne permet pas d'affirmer l'hypothèse, il s'agit d'une proposition d'une forme musicale souhaitée pour consolider la lecture à voix haute.

Ainsi, ce mémoire peut se poursuivre dans de multiples dimensions. Premièrement, l'expérimentation proposée doit être menée afin de répondre pleinement à la problématique et l'hypothèse de recherche. Deuxièmement, il serait intéressant de s'entourer de compositeur, de musicien ou encore d'écrivain afin de proposer du matériel d'expérimentation consolidé dans sa forme esthétique et sensé dans son fond. Troisièmement, si l'expérimentation atteste de l'influence de la musique sur la lecture à voix haute, il serait intéressant d'intégrer cette conclusion au sein de mon enseignement de la lecture en découvrant des textes par la musique, en proposant des lectures davantage théâtralisées, voir chantée, etc. En effet, puisqu'il existe diverses méthodes pour apprendre à lire, pourquoi ne pas créer ma propre méthode d'apprentissage ?



# Bibliographie

## Dictionnaire

« Langage », *Dictionnaire Larousse*, disponible sur internet : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/langage/46165?q=langage#46093> (consulté le 30 avril 2020)

« Lire », *Dictionnaire de l'Académie Française*, disponible sur internet : <https://academie.atilf.fr/9/consulter/LIRE?options=motExact> (consulté le 30 avril 2020)

« Musique », *Dictionnaire Larousse*, disponible sur internet : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/musique/53415> (consulté le 30 avril 2020)

## Encyclopédie

DONEUX (Jean Léonce), REY (Véronique), VION (Robert), « PHONOLOGIE », *Encyclopaedia Universalis* [en ligne], disponible sur internet : <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/phonologie/> (consulté le 30 avril 2020)

QUENTIN-MAURER (Nicole), « ALLITÉRATION, *rhétorique* », *Encyclopædia Universalis*, disponible sur Internet : <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/alliteration-rhetorique/> (consulté le 30 avril 2020)

## Ressources institutionnelles

BLANQUER (Jean-Michel), *Renforcer les fondamentaux*, lettre du 26 avril 2018 adressée aux professeurs, disponible sur internet : <https://www.education.gouv.fr/renforcer-les-fondamentaux-la-lettre-du-ministre-de-l-education-nationale-aux-professeurs-2780> (consulté le 30 avril 2020)

HUART (Jean-Marc), *Mise en œuvre des activités pédagogiques complémentaires dans le premier degré à partir de la rentrée scolaire 2018*, Ministère de l'Éducation Nationale, 2018, 2p., disponible sur internet : [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Aide\\_personnalisee/02/4/A\\_PC-1er-degre-rentree-2018\\_1037024.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Aide_personnalisee/02/4/A_PC-1er-degre-rentree-2018_1037024.pdf) (consulté le 30 avril 2020)

MEN-DGESCO, *Repères pour mettre en œuvre « les activités pédagogiques complémentaires »*, 2013, p.3, 17 p., disponible sur internet : <https://cache.media.eduscol.education.fr/file/ecole/30/0/APC - Reperes oct 2013 VD 279300.pdf> (consulté le 30 avril 2020)

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, *Développer des habiletés fines pour automatiser*, ressource Éduscol, 2018, 3p., disponible sur internet : [http://cache.media.education.gouv.fr/file/Identifier\\_les\\_mots/61/8/RA16\\_C2\\_FRA\\_dev\\_habilete\\_auto\\_695618.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/Identifier_les_mots/61/8/RA16_C2_FRA_dev_habilete_auto_695618.pdf) (consulté le 30 avril 2020)

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, *Développer la conscience phonémique*, ressource Éduscol, 2018, 3p. disponible sur internet : [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Identifier\\_les\\_mots/61/2/RA16\\_C2\\_FRA\\_dev\\_consc\\_phonemique\\_695612.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Identifier_les_mots/61/2/RA16_C2_FRA_dev_consc_phonemique_695612.pdf) (consulté le 30 avril 2020)

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, *Guide pour l'enseignement des langues vivantes*, ressource Eduscol, 2019, 38 p., disponible sur internet : [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Multi\\_cycles\\_/74/0/Guide-LV\\_1151740.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Multi_cycles_/74/0/Guide-LV_1151740.pdf) (consulté le 30 avril 2020)

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, *La lecture à voix haute*, ressource Éduscol, 2018, 5 p., disponible sur internet : [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture/68/7/RA16\\_C2\\_FRA\\_Lecture-comprehension-ecrit\\_Lecture-haute-voix\\_1043687.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture/68/7/RA16_C2_FRA_Lecture-comprehension-ecrit_Lecture-haute-voix_1043687.pdf) (consulté le 30 avril 2020)

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CE1*, MENJ, 2019, ISBN 978-2-11-152109-4, disponible sur internet : [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Cycle\\_2/17/5/Livre\\_Lecture-ecriture\\_2019\\_CE1\\_web\\_1173175.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Cycle_2/17/5/Livre_Lecture-ecriture_2019_CE1_web_1173175.pdf) (consulté le 30 avril 2020)

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP*, MENJ, 2019, ISBN 978-2-11-1521049, disponible sur internet : [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Actualites/23/2/Lecture\\_e\\_criture\\_versionWEB\\_939232.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Actualites/23/2/Lecture_e_criture_versionWEB_939232.pdf) (consulté le 30 avril 2020)

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, *Programme du cycle 2*, ressource Éduscol, 2018, p.37, 75p., disponible sur internet :

[https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes\\_2018/20/0/Cycle\\_2\\_programme\\_consolide\\_1038200.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/0/Cycle_2_programme_consolide_1038200.pdf) (consulté le 30 avril 2020)

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Annexe-Programme de l'école maternelle, Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015, p. 6, 19 p., disponible sur internet :

[http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN\\_SPE\\_2/37/8/ensel4759\\_arrete-annexe\\_prog\\_ecole\\_maternelle\\_403378.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/37/8/ensel4759_arrete-annexe_prog_ecole_maternelle_403378.pdf) (consulté le 30 avril 2020)

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, « Le chant. Apprendre un chant », ressource Éduscol, 2016, 2p., disponible sur internet :

[https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts\\_plastiques\\_et\\_education\\_musicale/23/5/RA16\\_C2\\_C3\\_EM\\_chant\\_apprendre\\_743235.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques_et_education_musicale/23/5/RA16_C2_C3_EM_chant_apprendre_743235.pdf) (consulté le 30 avril 2020)

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, *L'écoute : Principes de mise en œuvre*, ressource Éduscol, 2016, 5p., disponible sur internet :

[https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts\\_plastiques\\_et\\_education\\_musicale/60/3/RA16\\_C2C3\\_EART\\_2\\_Ecoute\\_Principes\\_664603.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques_et_education_musicale/60/3/RA16_C2C3_EART_2_Ecoute_Principes_664603.pdf) (consulté le 30 avril 2020)

## Ouvrages

ABROMONT (Claude), DE MONTALEMBERT (Eugène), *Guide de la Théorie de la Musique*, Paris, Fayard-Lemoine, 2001, 608p.

ALBOUY (Philippe) *et al.*, « Distinct sensitivity to spectrotemporal modulation supports brain asymmetry for speech and melody », in *Science*, 2020, vol. 367, Issue 6481, p. 1043-1047, DOI: 10.1126/science.aaz3468

(d') ALESSANDRO (Christophe), « 2. Analyse des différents stimuli auditifs : musique, langage et bruit: Étude comparative », in LECHEVALIER (Bernard), *Le cerveau musicien: Neuropsychologie et psychologie cognitive de la perception musicale*, Belgique, 2010, p.33-46, disponible sur internet : <https://doi-org.docelec.univ-lyon1.fr/10.3917/dbu.leche.2006.01.0033> (consulté le 30 avril 2020)

ANVARI (Sima) *et al.*, « Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children », *Journal of Experimental Child Psychology*, 2002, vol.83, Issue 2, p. 111-130, disponible sur internet : [https://doi.org/10.1016/S0022-0965\(02\)00124-8](https://doi.org/10.1016/S0022-0965(02)00124-8) (consulté le 30 avril 2020)

BAGNOUD (Danièle), *L'apprentissage de la lecture*, Formation et pratiques d'enseignement en questions, p.37-56, 126p., disponible sur internet : <http://revuedeshep.ch/pdf/vol-1/2004-1-goigoux.pdf> (consulté le 30 avril 2020)

BESSON (Mireille) *et al.*, « Singing in the brain: Independence of Lyrics and Tunes », *Psychological Science*, 1998, vol. 9, p. 494-498, disponible sur internet : [http://www.peretzlab.ca/site/assets/files/1284/besson\\_et\\_al\\_1998.pdf](http://www.peretzlab.ca/site/assets/files/1284/besson_et_al_1998.pdf) (consulté le 30 avril 2020)

BOLDUC (Jonathan), MONTÉSINOS-GELET (Isabelle), BOISVERT (?), « Perceptions musicales et conscience phonologique : recherche auprès d'enfants francophones d'âge préscolaire », *Psychologie française*, 2014, vol. 59, no. 3, p.247-255, disponible sur internet : <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2013.11.004> (consulté le 30 avril 2020)

(de) BOYSSON-BARDIES (Bénédicte), *Comment la parole vient à l'enfant*, in Les cahiers du MURS n° 35, Paris, Association française pour le M.U.R.S, 1998, p.3-18, 55 p. ?, disponible sur internet : [http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/8410/MURS\\_1998\\_35\\_3.pdf?sequence=1](http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/8410/MURS_1998_35_3.pdf?sequence=1) (consulté le 30 avril 2020)

BRADLEY (Lynette), BRYANT (Peter), « Difficulties in auditory organisation as possible cause of reading backwardness », *Nature*, 1978, vol. 271, no.5647, p.746-747, disponible sur internet : <https://doi.org/10.1038/271746a0> (consulté le 30 avril 2020)

BRUNEAU (Michel), DIDIER (André), RISSET (Jean-Claude), « SONS - Production et propagation des sons », chap. Le phénomène sonore, *Encyclopædia Universalis*, disponible sur internet : <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/sons-production-et-propagation-des-sons/> (consulté le 30 avril 2020)

CASSON (Nia) *et al.*, « Rhythmic Abilities Correlate with L2 Prosody imitation Abilities in Typologically Different Languages », *Language and Speech*, 2019, vol.63, n°1, p.149-165, disponible sur internet : <https://doi.org/10.1177/0023830919826334> (consulté le 30 avril 2020).

CHEVAILLIER (Gérard), « La voix de l'enfant et ses troubles fonctionnels », *Enfances & Psy*, vol.58, p. 15-28, disponible sur internet : <https://doi.org/10.3917/ep.058.0015> (consulté le 30 avril 2020)

CNESCO, *Lire, comprendre, apprendre : comment soutenir le développement de compétences en lecture ?*, p.18, 40p., disponible sur internet : [http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/04/Lecture\\_dossier\\_synthese.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/04/Lecture_dossier_synthese.pdf) (consulté le 30 avril 2020)

COHEN (Laurent) *et al.*, « Learning to Read without a Left Occipital Lobe: RightHemispheric Shift of Visual Word Form Area », *Annals of Neurology*, 2004, vol.56, issue 6, p.890-894, 915 p., disponible sur internet : [http://www.unicog.org/publications/cohen\\_vwfa\\_shift\\_AnnNeurol\\_2004.pdf](http://www.unicog.org/publications/cohen_vwfa_shift_AnnNeurol_2004.pdf) (consulté le 30 avril 2020)

CORNAZ (Sandra), CAUSSADE (Diane), « Musique, voix chantée et apprentissage : une revue de littérature et quelques propositions d'exploitation en didactique de la phonétique des langues », 2014, 34p., disponible sur internet : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01242980> (consulté le 30 avril 2020)

DANON-BOILEAU (Laurent), « Chapitre premier. Les principales étapes de l'acquisition du langage chez l'enfant », *Les troubles du langage et la communication chez l'enfant*, Paris, Presses Universitaires de France, 2018, p.17-33, 128 p., disponible sur internet : <https://www.cairn.info/les-troubles-du-langage-et-de-la-communication--9782130803881-page-17.htm> (consulté le 30 avril 2020)

DEHAENE (Stanislas), *Apprendre à lire, des sciences cognitives à la salle de classe*, Paris, Odile Jacob, 2011, p. 30, 155p.

DEHAENE (Stanislas) , *Les Neurones de la lecture*, Paris, Éditions Odile Jacob, 2007, 478p.

DEHAENE (Stanislas), ZIEGLER (Johannes), *Évaluer pour mieux aider. ÉvalAide, un dispositif scientifique de prévention des difficultés en lecture et en mathématiques en CP et en CE1*, 2019, Conseil scientifique de l'éducation nationale, p. 5, 52 p., disponible sur internet :

[https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user\\_upload/Projets/conference\\_role\\_experimentation\\_domaine\\_educatif/EvalAide\\_CSEN\\_Definitif\\_Mai2019.pdf](https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conference_role_experimentation_domaine_educatif/EvalAide_CSEN_Definitif_Mai2019.pdf) (consulté le 30 avril 2020)

DEHAENE (Stanislas) *et al.*, *Pédagogies et manuels pour l'apprentissage de la lecture : comment choisir ?*, 36p., disponible sur internet : [https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user\\_upload/Projets/conference\\_role\\_experimentation\\_domaine\\_educatif/MANUELS\\_CSEN\\_VDEF.pdf](https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conference_role_experimentation_domaine_educatif/MANUELS_CSEN_VDEF.pdf) (consulté le 30 avril 2020)

DEMONT (Élisabeth), « Conscience phonologique, conscience syntaxique. Quel(s) rôle(s) dans l'apprentissage efficace de la lecture ? », in GRÉGOIRE (Jacques) *et al.*, *Évaluer les troubles de la lecture : Les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques*, Louvain-la-Neuve, 1994, p.195-208, 274 p., disponible sur internet : <https://www.cairn.info/evaluer-les-troubles-de-la-lecture--9782804119164-page-195.htm> (consulté le 30 avril 2020)

DISSANAYAKE (Ellen), « Book Review : The Singing Neanderthals: The Origins of Music, Language, Mind and Body », *Evolutionary Psychology*, 2005, vol. 3, issue 1, disponible sur internet : <https://doi.org/10.1177/147470490500300125> (consulté le 30 avril 2020)

DITTINGER (Eva) *et al.*, « Fast Brain Plasticity during Word Learning in Musically-Trained Children », *Human Neuroscience*, 2017, vol. 11, p.585 - 585, disponible sur internet : <https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-01522717/document> (consulté le 30 avril 2020)

GERMAIN (Bruno), « Le choix d'une méthode d'apprentissage de la lecture. Un débat, des querelles et des perspectives », *Le Débat*, Gallimard, 2005, vol. 135, n°3, p.188-193, 223 p., disponible sur internet : <https://doi.org/10.3917/deba.135.0188> (consulté le 30 avril 2020)

GOIGOUX (Roland), « Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture », in PÉRISSET BAGNOUD (Danièle), *L'apprentissage de la lecture*, Formation et pratiques d'enseignement en questions, p.37-56, 126p., disponible sur internet : <http://revuedeshep.ch/pdf/vol-1/2004-1-goigoux.pdf> (consulté le 30 avril 2020)

GOIGOUX (Roland), *Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*, Rapport de recherche Lire et Écrire, 2015, 446 p., disponible sur internet : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport-lire-et-ecrire> (consulté le 30 avril 2020)

GOMBERT (Jean-Émile), COLÉ (Pascale) « Chapitre 4. Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme » in KAIL (Michèle), FAYOL (Michel), *L'acquisition du langage*, Paris, Presses Universitaires de France, 2000, p. 117-150, 304 p., disponible sur internet : <https://doi.org/10.3917/puf.fayol.2000.02.0117> (consulté le 30 avril 2020)

GRATIER (Maya), « La musicalité comme ressource naturelle pour tous les bébés et tous les parents », *Enfance*, 2020, vol.1 no. 1, p.5-15, disponible sur internet : <https://doi.org/10.3917/enf2.201.0005> (consulté le 30 avril 2020)

GUDIN (Jacqueline), PERRON-GOIX (Simone), *Des chansons pour mieux parler : jeux phonologiques*, Paris, Delachaux et Niestlé Bordas, 1976, 126 p., résumé proposé par MAISSE (Nadine), disponible sur internet : <http://www2.ac-lyon.fr/enseigne/musique/pedag1erD/NMaisse/chanspourmieuxparl.pdf> (consulté le 30 avril 2020)

HABIB (Michel), BESSON (Mireille), « Langage, musique et plasticité cérébrale : Perspectives pour la rééducation », *Revue de Neuropsychologie*, 2008, vol. 18, no. 1, p103-126.

HACKI (Tamas), « Development of the child's voice : premutation, mutation », *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, Vol. 49, Supplement, 1999, p.141-144, 336p., résumé disponible sur internet : [https://doi.org/10.1016/S0165-5876\(99\)00150-0](https://doi.org/10.1016/S0165-5876(99)00150-0) (consulté le 30 avril 2020)

JAMES (David), SPENCER (Christopher), STEPSIS (?), « Fetal learning : a prospective randomized controlled study », *Ultrasound Obstet Gynecol*, 2002, vol.20, Issue 5, p.431-438, disponible sur internet : <https://obgyn.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1046/j.1469-0705.2002.00845.x> (consulté le 30 avril 2020)

KOELSCH (Stefan), SIEBEL (Walter), « Towards a neural basis of music perception », *TRENDS Cognitive Sciences*, 2015, vol.9, no12, p. 578-584, disponible sur internet : [http://www.stefan-koelsch.de/papers/TICS2005\\_towards-a-neural-basis-of-music-perception.pdf](http://www.stefan-koelsch.de/papers/TICS2005_towards-a-neural-basis-of-music-perception.pdf) (consulté le 30 avril 2020)

MORENO (Sylvain) *et al.*, « Musical Training Influences Linguistic Abilities in 8-Year-Old Children : More Evidence for Brain Plasticity », *Cerebral Cortex*, 2009, vol. 19, issue 3, p.712-723, 497-744p., disponible sur internet : <https://academic-oup-com.docelec.univ-lyon1.fr/cercor/article/19/3/712/436400> (consulté le 30 avril 2020)

MORGAN (Caroline), *Musical Aptitude and Second-Language Phonetics Learning : Implacation for Teaching Methodology*, Simon Fraser University, 2003, 101 p.

MOUSSARD (Aline), ROCHETTE (Françoise), BIGAND (Emmanuel), « La musique comme outil de stimulation cognitive », *L'année psychologique*, 2012, vol.112, Issue 3, p. 499-542, disponible sur internet : <https://doi-org.docelec.univ-lyon1.fr/10.4074/S0003503312003077> (consulté le 30 avril 2020)

OVERY (Katie), « Dyslexia and Music. From Timing Deficits to Musical Intervention », *The Neurosciences and music*, Annals of the New York Academy of Sciences, 2003, vol. 999, p.497-505, 532p., disponible sur internet : <https://nyaspubs-onlinelibrary-wiley-com.docelec.univ-lyon1.fr/doi/full/10.1196/annals.1284.060> (consulté le 30 avril 2020)

TALLAL (Paula), GAAB (Nadine), « Dynamic auditory processing, musical experience and language development », *Neurosciences*, 2006, vol. 29, no. 7, p.382-390, disponible sur internet : [https://www.academia.edu/404051/Dynamic\\_Auditory\\_Processing\\_Musical\\_Experience\\_and\\_Language\\_Development](https://www.academia.edu/404051/Dynamic_Auditory_Processing_Musical_Experience_and_Language_Development) (consulté le 30 avril 2020)

TREHUB (Sandra), « Musical Predispositions in Infancy », *The Biological Foundations of Music*, 2001, vol.930, Issue 1, p.1-16, disponible sur internet : [https://www.academia.edu/3344070/Musical\\_predispositions\\_in\\_infancy](https://www.academia.edu/3344070/Musical_predispositions_in_infancy) (consulté le 30 avril 2020)

VAISSIÈRE (Jacqueline), Introduction, in VAISSIÈRE (Jacqueline), *La phonétique*, Paris cedex 14, Presses Universitaires de France, 2007, p.9-20, disponible sur internet : <https://www.cairn.info/la-phonetique--9782130554783-page-9.htm> (consulté le 30 avril 2020).

VIGNAL (Marc), « Ut queant laxis », *Dictionnaire de la musique*, 2005, Larousse, p.1095, 1154 p., disponible sur internet : <https://www.larousse.fr/archives/musique/page/1095#t170480> (consulté le 30 avril 2020)

WATANABE (Donald), SAVION-LEMIEUX (Tal), PENHUNE (Virginia), « The effect of early musical training on adult motor performance », *Experimental Brain Research*, 2007, vol.176, p.332-340, disponible sur internet : [https://www.concordia.ca/content/dam/artsci/psychology/penhune/publications/watanabe\\_EBR\\_07.pdf](https://www.concordia.ca/content/dam/artsci/psychology/penhune/publications/watanabe_EBR_07.pdf) (consulté le 30 avril 2020)

WILHELM (Stephan), *Prosodie et correction phonétique*, La Clé des Langues [en ligne] , 2012, ISSN 2107-7029, disponible sur internet : <http://cle.ens-lyon.fr/anglais/langue/phonophonetique/prosodie-et-correction-phonetique> (consulté le 30 avril 2020)

ZATORRE (Robert), BELIN (Pascal), « Spectral and temporal processing in human auditory cortex », *Cerebral Cortex*, 2001, vol. 11, Issue 10, p. 946–953, disponible sur internet : <https://doi.org/10.1093/cercor/11.10.946> (consulté le 30 avril 2020)

ZATORRE (Robert), BELIN (Pascal), PENHUNE (Virginia), « Structure and function of auditory cortex : music and speech », in *TRENDS Cognitive Sciences*, 2002, vol. 6, Issue 1, p. 37-46, disponible sur internet : <http://web.mit.edu/hst.722/www/Topics/LeftRight/Zatorre%20et%20al%202002.pdf> (consulté le 30 avril 2020)

---

# Contrat de cession de droits D'auteur

---

Entre :

**L'Institut national supérieure du professorat et de l'éducation de l'Académie de Lyon (Inspé)**, dont le siège académique est situé 5, rue Anselme 69317 Lyon cedex 04, représenté par son Directeur, M. Pierre Chareyron, d'une part le « Cessionnaire »,  
Et ci-après le «Cédant»

M,

Mme DI PROSPERO Laura

d'autre part.

Il a été convenu et arrêté ce qui suit :

## ARTICLE 1er – Objet du présent contrat

---

Le présent contrat a pour objet d'organiser la cession par le Cédant à l'Inspé de l'Académie de Lyon ses droits patrimoniaux sur les enseignements/supports pédagogiques/réalisation multimédia/etc., dont la liste figure en Annexe des présentes (ci-après dénommées l'« Œuvre » ou les « Œuvres » ( - à compléter par le Cédant - ) et de prévoir les conditions d'exploitation des Œuvres par L'Inspé de l'Académie de Lyon.

## ARTICLE 2 – Cession des droits

---

Ainsi par l'effet des présentes pour la durée et le territoire visés par les articles ci-dessous, le Cédant cède à l'Inspé de l'Académie de Lyon, à titre non exclusif, les droits patrimoniaux attachés aux Œuvres, et notamment le droit d'utiliser, de reproduire, de diffuser, de modifier le format de l'Œuvre, de distribuer, de transmettre, et de représenter les Œuvres librement dans ses locaux, ceux de l'Université Lyon1 ou tous autres lieux dédiés, sur les serveurs et les sites web de l'Inspé de l'Académie de Lyon et de l'université Lyon1, pour un usage pédagogique ou de communication, par tout moyen connu ou à venir (tel que notamment les sites web et les téléchargements électroniques)

Cette cession est consentie à des fins non commerciales.

Il est expressément précisé que les droits ainsi cédés portent également sur le titre des Œuvres.

*Toutefois, il est précisé que chaque auteur restera libre d'exploiter les contenus numériques créés, sur tous supports et tous les sites Internet extérieurs de ceux de l'Inspé de l'Académie de Lyon*

## ARTICLE 3 – Etendue géographique de la cession

---

La présente cession est consentie pour le monde entier.

## ARTICLE 4 – Durée de la cession

---

La présente cession prend effet à compter de la date de la mise en ligne ou de représentation de l'Œuvre ou des Œuvres. La présente cession est consentie pour toute la durée de protection des droits patrimoniaux relatifs aux Œuvres.

## ARTICLE 5 – droits du cessionnaire

---

En vertu de la présente cession, le Cessionnaire est entièrement subrogé dans tous les droits du Cédant attachés à l'Œuvre ou aux Œuvres. Il pourra ainsi en concéder des licences non exclusives et gratuites à tout tiers dans le cadre d'exploitation non commerciales à but éducatif.

## ARTICLE 6 – PRIX DE LA CESSION

---

La présente cession est consentie à titre gratuit.

## ARTICLE 7 - OBLIGATION D'INFORMATION DU CESSIONNAIRE

---

Le Cessionnaire tiendra informé le Cédant de la diffusion de ses Œuvres. L'Inspé de l'Académie de Lyon s'engage à faire apparaître le nom du Cédant, notamment lors de la représentation ou de la mise en ligne de l'Œuvre. Si l'auteur le demande, son adresse électronique sera mentionnée.

## ARTICLE 8 - GARANTIE

---

Le Cédant certifie que les dits droits patrimoniaux afférents aux Œuvres n'ont à ce jour fait l'objet d'aucune cession ou licence d'exploitation consentie à des tiers. Le Cédant garantit au cessionnaire l'exercice paisible des droits cédés au titre du présent contrat. Il certifie que les Œuvres n'ont fait à ce jour l'objet d'aucune contestation.

Il garantit également que si certaines des Œuvres ou la totalité des Œuvres sont le résultat d'un travail commun avec d'autres auteurs, il a obtenu l'autorisation expresse de chacun de ces derniers afin de pouvoir signer la présente cession au bénéfice de l'Inspé de l'Académie de Lyon.

Au cas où une contestation ou procédure concernant les droits sur l'Œuvre serait émise ou initiée par un tiers ou co-auteur, le Cédant s'engage à garantir le Cessionnaire. A ce titre, la responsabilité du Cessionnaire ne pourra être retenue.

## Article 9 - Droit de repentir, Droit de retrait

---

Le Cédant peut à tout moment soit retirer son Œuvre du public, soit revenir sur sa divulgation, soit la modifier et décider de la re-divulguer après modification. Il lui appartient de prévenir l'Inspé de l'Académie de Lyon à cette fin.

## ARTICLE 10 - Litiges

---

Le Contrat est régi par la loi française ; il doit être interprété conformément à cette même loi. Tout litige relatif à l'exécution ou à l'interprétation du présent contrat, qui ne saurait être résolu à l'amiable, sera de la compétence exclusive des tribunaux de Lyon.

## Signatures :

---



Le cédant  
Prénom Nom : Laura Di Prospero  
précédé de la mention « lu et approuvé »

Lu et approuvé

Fait à Saint-Etienne  
le 07/07/2020





BIBLIOTHEQUE DE L'UNIVERSITE DE SAINT-ETIENNE

ALL - SHS

1, rue Tréfilerie

42023 - SAINT-ETIENNE cedex 2

MEMOIRES DE MAITRISE

*Allemand, Arts plastiques, Linguistique française, Littérature française, Littérature comparée,  
Sciences de l'éducation, Histoire contemporaine, Histoire ancienne, Géographie*

|                          |   |
|--------------------------|---|
| NOM, PRENOM              | DI PROSPERO, LAURA  |
| TITRE DU MEMOIRE         | Des influences de la musique dans la consolidation de la lecture à voix haute au cycle des apprentissages fondamentaux. Le sonore au service de la fluence. |
| PROPOSITION DE MOTS-CLES | Lecture, musique, fluence, consolidation, chant, virelangue, poésie, apprentissage, remédiation   |
| DISCIPLINE               | Éducation artistique et Histoire des Arts   |
| ENSEIGNANT DIRECTEUR     | PERROT, JEAN-LUC  |
| DATE DE SOUTENANCE       | Sans objet (Covid-19)   |

AUTORISATION

Je soussigné(e)

Entourez la réponse  
qui vous convient

- autorise la création d'une notice bibliographique de mon mémoire

- dans le catalogue informatisé local BRISE

OUI  NON

- dans le catalogue informatisé national SUDOC

OUI  NON

- autorise la consultation ou le prêt de mon mémoire

à domicile

OUI  NON

entre bibliothèques

OUI  NON

sur place uniquement

OUI  NON

- interdits la consultation de mon mémoire

OUI  NON

si OUI, définitivement  
ou pendant.....années

OUI  NON

\* - autorise la diffusion en texte intégral sur Internet

OUI  NON

si NON, définitivement  
ou pendant.....années

A Saint-Etienne, le 07/07/2020

Signature



Le formulaire complété est à rapporter ou à renvoyer à la B. U.