

# DU GESTE CORPOREL AU GESTE VOCAL: IMPLICATIONS DE LA THÉORIE DE LA MUSICALITÉ COMMUNICATIVE DANS L'APPRENTISSAGE DES COMPTINES À L'ÉCOLE MATERNELLE

Nathalie **Estienne**

Université Lumière, Lyon 2

Maître de conférences en musicologie à l'université Lyon Lumières (Lyon 2), faculté de Lettres, Sciences du langage et Arts. Membre du laboratoire Passages Arts et littérature XX-XXI, ses recherches portent sur la voix dans le contexte de l'enseignement de la musique, du point de vue historique, esthétique et pédagogique. Dactylographe de la musique, elle s'intéresse aussi à la transversalité artistique et son rôle dans la formation des enseignants.

Lecturer in musicology at Lyon Lumières University (Lyon 2), Faculty of Letters, Language Sciences and Arts. A member of the Passages Arts et littérature XX-XXI laboratory, her research focuses on the voice in the context of music teaching, from historical, aesthetic and pedagogical perspectives. As a music educator, she is also interested in artistic transversality and its role in teacher training.

## Résumé

En France, les comptines à l'école maternelle sont présentées dans les programmes nationaux comme un point d'appui fort à l'apprentissage du langage; cette orientation est par ailleurs largement attestée par la recherche (Bolduc et Lefevre, 2012). Nous abordons dans cet article la comptine parlée dans ses dimensions corporelles et musicales, en interrogeant le rôle du geste dans la fluidité de son apprentissage en termes de mémorisation, de motivation à la dire, d'engagement des élèves et de l'enseignant lors de son interprétation. À la lumière du concept de musicalité communicative développé par Trevarthen (2010), nous observons une séquence d'enseignement/apprentissage de comptines en moyenne et grande section de maternelle. L'analyse nous permet de faire émerger des éléments caractéristiques de la proto-narration nous mettant en prise directe avec le rôle organisateur du geste – non pas le geste paraphrasant le sens ou les mots de la comptine – mais le geste qui, par son

Stéphane **Veyssièr**e

Académie de Clermont-Ferrand

Professeur des écoles, maître-formateur et directeur de l'école maternelle d'application Aristide Briand à Clermont Ferrand. Dans le cadre de la formation initiale des enseignants, il s'intéresse notamment à la place des activités artistiques à la maternelle et à leur enseignement. Musicien amateur, il propose quotidiennement à ses élèves des temps de pratiques musicales collectives.

School teacher, teacher trainer and director of the Aristide Briand nursery school in Clermont-Ferrand. As part of initial teacher training, he is particularly interested in the role and teaching of artistic activities in kindergarten. As an amateur musician, he offers his pupils daily his pupils to collective musical practice.

## Abstract

Nursery rhymes in France are presented in national programs as a strong support for language learning; this orientation is also widely attested by research (Bolduc & Lefevre, 2012). Our aim in this article is to approach the spoken nursery rhyme in its bodily and musical dimensions, by questioning the role of gesture in the fluidity of its learning in terms of memorization, motivation to say it, and student and teacher engagement during its interpretation. In the light of the concept of communicative musicality developed by Colwyn Trevarthen (2010), the article proposes a direct observational analysis of a teaching sequence learning nursery rhymes in two different age groups of the kindergarten, enabling us (1) to bring out characteristic elements of proto-narration, putting us in direct contact with the organizing role of gesture – not gesture paraphrasing the meaning or words of the nursery rhyme – but gesture which, through its rhythmic organization, structures and gives direction to the temporality

organisation rythmique, structure et donne sa direction à la temporalité de la narration. Elle nous permet ensuite d'appuyer l'idée selon laquelle, dans la manifestation rythmique du temps, le geste associé à la voix se charge d'intentions et d'émotions dont l'expressivité participe de la transmission du message. Des différents exemples choisis, il ressort que le geste corporel ou vocal n'est pas le fidèle accompagnateur du sens, mais qu'il *produit* le sens par une cohérence interne de ses enchaînements, cohérence d'un autre ordre que celle du texte et dont la plasticité est source de plaisir. L'article cherche à faire émerger cette cohérence, intuitivement pressentie par le professeur d'école observé lorsqu'il a conceptualisé sa pratique. Cette approche de la comptine vise à faire émerger de cette petite forme hybride sa dimension de forme temporelle abstraite, nourrie d'unités sonores dont la composante est gestuelle.

**Mots-clés :** comptine, forme temporelle, geste, musicalité communicative, enseignement à l'école

of the narrative; (2) to support the idea that, in the rhythmic manifestation of time, the gesture associated with the voice is charged with intentions and emotions whose expressivity contributes to the transmission of the message. From the various examples we have chosen, it becomes clear that body or vocal gesture is not the faithful accompaniment of meaning, but rather a means of expressing it. This article seeks to bring out this coherence, intuitively sensed by the school teacher observed, by conceptualizing its practice.

**Keywords :** nursery rhymes, temporal form, gesture, communicative musicality, school teaching

## Introduction

En France, dans le contexte de l'éducation des enfants à l'école maternelle, la comptine est présentée comme un puissant moyen d'apprentissage : les programmes officiels, dans le champ de la compétence à « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » (MEN, 2016, partie II. 3), lui consacrent une vingtaine de pages, organisées en deux grandes parties et huit sous-chapitres. Parmi les pratiques valorisées, le recours au geste corporel dans l'apprentissage des « comptines, jeux de doigts et formulettes » est présenté comme un moyen favorable à « la mise en place rythmique » (p. 5) au développement « de la coordination, dissociation et latéralisation », « de la motricité de locomotion et d'équilibre », (p. 6) et « de l'audition intérieure de l'enfant » (p. 10). Les exemples de mise en œuvre proposés donnent au geste un rôle d'accompagnement du sens, ou de substitution au mot (p. 6). Par ailleurs, une attention est portée sur le climat instauré par la pratique des comptines :

*en créant une relation avec l'enseignant inscrite dans le jeu, ces activités amusantes, attirantes, étonnantes, rassurent [...]. Elles jouent également un rôle important du point de vue de la socialisation. L'enseignant apparaît comme bienveillant, proche, intéressant, sujet de curiosité et de plaisir partagé. (MEN, 2016)*

Du côté de la psychologie de l'enfant (Stern, 1985/1989; Trevarthen, 2010; Trevarthen et Gratier, 2005), les chercheurs nous apprennent que tous les jeux de voix et de gestes caractéristiques de la comptine, initiés avec la complicité d'un parent affectueux, constituent le support d'un apprentissage subtil et très précoce de compétences multiples, tout autant psychoaffectives que cognitives. Stern (2010) et Dissanayake (2000) voient même dans cette orchestration enjouée du geste et de la voix « le fondement de tous les arts humains et des expériences qu'ils offrent » (cité par Gratier, 2007, p. 90).

Si les préconisations institutionnelles font écho à certains aspects de ces travaux, nous souhaitons interroger les conditions selon lesquelles le geste peut, dans le contexte de la pratique des comptines à la maternelle, dépasser le statut d'accompagnement au profit d'un support d'apprentissage aussi puissant qu'il est décrit dans les travaux de recherche cités plus haut. Cette problématique amorce l'hypothèse selon laquelle certaines modalités d'interaction entre le maître et ses élèves pourraient avoir quelque chose de commun avec celles qui ont été analysées entre les mères et leur bébé, notamment à travers trois concepts clé du développement de l'enfant : la notion de proto-narra-

tion, la musicalité communicative et l'expérience partagée (Trevarthen, 2010; Trevarthen et Malloch, 2002). De proche en proche, c'est la conception dynamique de la forme musicale (Imberty, 1981) et la notion de geste en tant que fondement de l'expression musicale qui pourraient être présentes dans cette expérience première de la temporalité que propose, à son échelle, la comptine.

Nous proposons d'analyser, en premier lieu par l'observation directe, une situation ordinaire d'apprentissage et d'interprétation de comptines à l'école : une classe de 21 enfants de Moyenne et Grande Section de maternelle a été filmée en mai 2022 dans une école publique du centre-ville de Clermont-Ferrand, pendant une séquence de 4 minutes 20. Si la séance observée n'est pas analogue à une situation de « parentage intuitif » (Papoušek et Papoušek, 1981; Stern, 1985/1989, 2010; Trevarthen, 2010), les enfants concernés n'ayant pas le même âge, les enjeux affectifs et éducatifs n'étant pas du même ordre, nous tentons ici de faire émerger ce qui, dans les interactions gestuelles et vocales observées, pourrait renouer avec la musicalité communicative et constituer une situation d'enseignement dans laquelle la motivation à apprendre est nourrie par la musicalité des interactions et la mise en récit des émotions. Ce premier volet de l'analyse explore ainsi les conditions selon lesquelles une comptine se déploie en une forme de temps en mouvement et offre aux enfants une première expérience vécue de ce qu'Imberty (2005) nomme la temporalité musicale.

La question de la motivation déclenchée par les modalités propres à la musicalité communicative étant centrale dans notre étude, nous proposons d'interroger, dans un deuxième temps, la nature des traces mnésiques de la comptine dans l'esprit et l'expérience des enfants. Pour cela, nous convoquons un nouveau matériau, pensé comme complémentaire du premier : l'enregistrement sur le vif d'un moment partagé par deux enfants de Petite Section autour d'un album qu'ils feuilletent librement et dont ils restituent le déroulé. Parmi les éléments restitués, une comptine associée au récit surgit au même titre que d'autres éléments de la narration et devient l'objet d'un échange entre les deux élèves. La notion de musicalité communicative semble alors s'inviter de nouveau dans cette expérience temporelle partagée. Si le geste n'est plus visible, il n'en est pas moins présent : nous analyserons la manière dont la composante gestuelle est devenue intrinsèque aux unités sonores retenues.

Notre méthodologie repose sur l'analyse musicale et gestuelle des comptines mises en voix par l'enseignant,

imitées par les élèves dans le premier cas, restituées de mémoire dans le second. Elle permet de faire émerger la comptine comme une forme temporelle courte, où l'expression du temps en mouvement et les états émotionnels qui leur sont liés structurent l'organisation.

## 1. La comptine comme enveloppe temporelle d'unités sonores distinctes

Qu'elle soit parlée ou chantée, la comptine renvoie à un petit texte court, rimé, toujours scandé. Dans plusieurs définitions, comme celle de Bustaret (1975) dans le domaine de l'éducation ou celle de Gauthier et Lejeune (2008) en psychologie clinique de l'enfance, elle désigne, fidèle à son étymologie (du latin *computare*), les formulettes que les enfants rythment eux-mêmes lors de leurs jeux collectifs, lorsqu'ils décomptent, par nomination ou élimination, les rôles de chacun des participants. Cependant, la comptine ne se réduit pas à son rôle d'énumération. Transmise par les enfants entre eux ou par les adultes aux enfants (Morin, 2010), elle a la particularité de s'adapter aux différents stades de l'enfance, et devient l'expression d'une forme poétique dont la spécificité est de sacrifier le sens à la musicalité. C'est dans cet esprit qu'elle est convoquée dans le domaine de la psychologie du développement de l'enfant qui fait même l'hypothèse « de l'existence d'une relation inconsciente de la structure interne de l'enfant chez l'adulte qui permettrait à celui-ci d'interagir de manière adaptée avec l'enfant en fonction de son âge et de ses capacités » (Gauthier et Lejeune, 2008, p. 414).

Dans la situation d'enseignement-apprentissage enregistrée avec une classe d'enfants de Moyennes et Grandes Sections de maternelle, le répertoire proposé est constitué de comptines que l'enseignant expérimenté et par ailleurs musicien a sélectionnées au cours de sa carrière, en fonction de l'engouement qu'elles sollicitent chez les enfants et de l'inspiration qu'elles lui procurent. Le plaisir est donc réciproque, ce qui constitue une variable forte de l'effet recherché.

### 1.1. Communiquer / partager des unités sonores expressives : les gestes vocaux

#### 1.1.1. Proto-narration et musicalité communicative

Le concept de musicalité communicative repose sur l'idée selon laquelle, bien avant l'acquisition du langage, il existe chez les humains une faculté d'expression, de communication et de pensée par les gestes, propre à fabriquer des

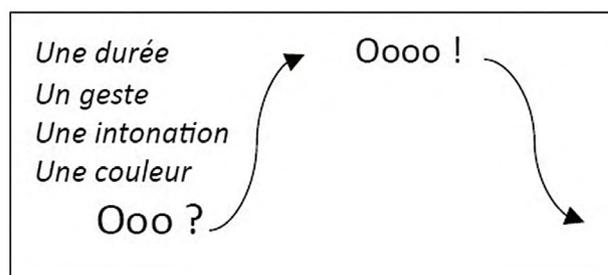
histoires détachées des circonstances et des besoins du présent. Ces processus débutent très tôt : « Les enfants qui commencent à marcher sont plus enclins à créer des jeux imaginaires avec une amusante absurdité, qu'à accomplir des tâches pratiques. Leur communication est remplie de "faire-semblant" astucieux et drôles » (Trevarthen, 2010, p. 103). Pour communiquer ces histoires, les enfants élaborent ce que Trevarthen nomme un proto-langage ou proto-narration dont les éléments constitutifs ne sont pas la logique des événements et du langage. Selon le chercheur, la proto-narration s'élabore à travers, 1. la manifestation rythmique du temps qui est source de mouvement et, 2. les dimensions d'intentions et d'émotions de la voix et des gestes.

#### 1.1.2. Les gestes vocaux porteurs d'intention

Ces différents éléments se constituent en « gestes vocaux » qui ne sont pas de simples mouvements associés à une émission vocale, mais « porteurs d'une intention d'expression et de communication » (Gillie-Guilbert, 2001, p. 8). Si dans le contexte du parentage intuitif, les gestes vocaux sont orchestrés spontanément par le parent, dans le contexte scolaire, ils le sont, mais d'une autre manière, par l'enseignant<sup>1</sup>. À titre d'exemple, la figure ci-dessous donne une représentation graphique possible d'un geste vocal et de ses caractéristiques :

Figure 1

Exemple de représentation graphique d'un geste vocal



### 1.2. L'expression rythmique du temps en mouvement

#### 1.2.1. Gestes vocaux et expression de la forme

Dans la séance observée (voir Figure 2), la comptine qui ouvre le moment de travail « Les capitaines des pompiers<sup>2</sup> » paraît représentative de cet exercice du temps en mouve-

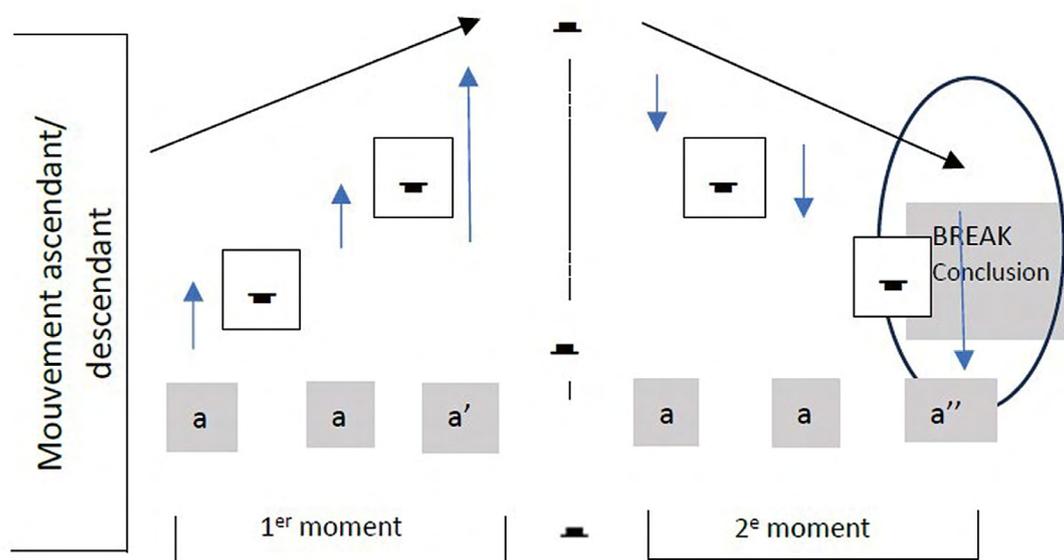
1 L'enseignant menant la séance sur la vidéo avoue, lors d'un échange autour de sa séance d'enseignement, ne pas réfléchir lorsque, lors de sa préparation, il met en voix ces comptines.

2 La vidéo de cette séquence est visible à l'adresse <https://youtu.be/u0gbooo-quk>



Figure 4

Représentation schématique de l'organisation temporelle de la comptine « À l'escalade d'une salade ». Mise en évidence du rôle structurel du silence



La figure suivante (voir Figure 4) schématise l'organisation temporelle choisie par l'enseignant lors de l'apprentissage de la comptine. Dans un tempo lent (autour de 50 à la noire), l'énoncé du texte est fractionné par l'insertion de silences d'une valeur à chaque fois à peu près égale (indiquée symboliquement par une demi-pause), chaque groupe de mots formant une unité rythmique (nommée *a* dans la figure) qui se répète. L'énoncé de la comptine se scinde alors en deux moments distincts, séparés, eux aussi, par un silence : l'un ascendant, l'autre descendant.

Tous deux sont marqués par l'insertion régulière des silences et l'enchaînement de 3 groupes rythmiques (*a/a/a'*), le 3<sup>e</sup> (*a'*) étant le double de la valeur des deux premiers. La fin se traduira par la rupture de cette organisation temporelle : disparition des silences jusque-là insérés de manière régulière entre chaque groupe de mots, précipitation du tempo et déstabilisation du contour rythmique de la dernière proposition (*a''*).

Le geste d'ascension des doigts de la main sur le bras que l'on observe dans la vidéo est déclenché par l'image de l'escalade. Cependant, lorsque l'enseignant arrête le geste entre chaque groupe de mots, il engage les élèves à respecter ces silences dont celui qui sépare l'ascension de la descente paraît particulièrement long et « tendu ». On note ici la qualité du silence obtenu, remarquable chez des enfants aussi jeunes. Le caractère potentiellement illustratif du geste est ainsi abandonné au profit de sa fonction struc-

turelle d'organisation du temps. L'immobilité maintenue de la main sur le bras permet alors le maintien du silence, et en même temps, le maintien de l'écoute, le maintien de l'attention, et par là-même, l'anticipation des événements à venir. Aucun enfant ne rompt ce silence avant d'entamer la lente descente de la main sur le bras entrecoupée par les mêmes attentes et qui se clôt par un moment très attendu de tous : la rupture rythmique et gestuelle du débit jusque-là régulière, peut enfin laisser s'échapper avec une petite accélération l'exclamation finale dans un éclat d'énergie joyeuse.

La progression du mouvement donne à la comptine sa forme temporelle. Elle induit l'écoute des silences sans frustrer les enfants. Au contraire, ils sont invités à anticiper le plaisir de la conclusion. On remarque que cette dernière s'accompagne d'un nouveau geste horizontal et arrondi, en opposition avec la verticalité de l'ascension et de la descente, ainsi qu'un mouvement du corps en avant, par lequel enseignant et enfants se rapprochent, oubliant la retenue jusque-là caractéristique de la comptine.

Dans la version chantée, la régularité des silences, insérés dans le débit du texte, a disparu. Cependant, l'attente entre les deux phrases musicales principales est maintenue : ici, c'est la structure harmonique selon un axe tension/détente marqué par un mouvement mélodique ascendant puis descendant qui est mise en avant et qui donne au chant sa forme.

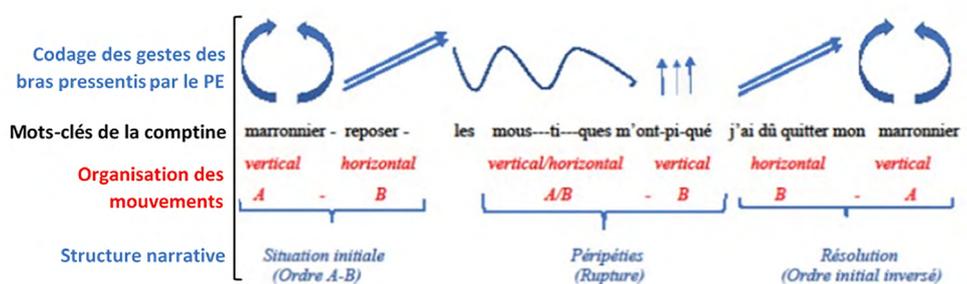
Figure 5

Exemple musical 2 – Présentation de la comptine « Le Marronnier »

L'autre jour sous un marronnier    J'étais allé me promener    Les moustiques m'ont piqué    J'ai dû quitter mon marronnier

Figure 6

Représentation du déroulé de la comptine « Le Marronnier ». Mise en évidence de l'alternance des gestes autour des pôles horizontalité/verticalité et de leur correspondance avec le schéma narratif



Cette expérience du temps sous-tendue par la conduite du geste est accompagnée par les inflexions vocales de l'enseignant qui marquent l'attente de ce qui va suivre jusqu'à la résolution finale. La recherche de l'effet, imaginée et orchestrée par l'enseignant, est en total décalage avec le sens du texte (pour peu qu'on lui donne du sens). Cet effet donne toute son originalité et sa force expressive à cette comptine dont l'intérêt pédagogique paraîtrait limité sans cet agencement musical. Si ce mode d'organisation temporelle structurée par le silence trouve ses racines dans les jeux vocaux et les formulettes improvisées par les parents dans la première enfance, dans ce contexte scolaire, avec des enfants plus âgés, on peut constater qu'il s'inscrit dans une dimension plus large, « une unité organique constituée d'un ensemble d'attentes perceptives hiérarchisées qui permettent, par anticipation mentale, l'appréhension de ces unités comme telles » (Imberty, 1979, p. 72).

### 1.2.3. La cohérence esthétique d'une gestualité propre : l'exemple du « Marronnier »

Cette nouvelle séquence (voir Figure 5) nous présente le moment d'apprentissage d'une comptine, « Le Marronnier<sup>5</sup> », que les enfants découvrent. L'enseignant la chante une première fois sans gestuelle spécifique, puis enchaîne, lentement, une série de mouvements que les enfants imitent :

1. bras qui se rassemblent en arrondi au-dessus de la tête ;
2. mains qui se rejoignent paume contre paume sous la joue qui se penche ;
3. mouvement sinueux de la main de droite à gauche qui s'achève par deux petits gestes piqués ;
4. mains qui se lancent vers l'avant dans un geste qui repousse ;
5. retour au geste arrondi initial.

L'enseignant reprend ensuite la comptine en la chantant, accompagnée de ces différents gestes placés sur chaque finale des phrases (sauf pour les phrases 3 et 4 où les gestes choisis contre-pointent les phrases entières) ; lors d'une seconde répétition, les élèves doivent, seuls, prononcer les mots associés aux différents gestes, des mots-clés qui caractérisent les différents moments de la narration : situation initiale (phrases 1 et 2), élément perturbateur (phrase 3), résolution (phrase 4). Au-delà de ce schéma narratif et du rôle illustratif des gestes proposés, on peut voir dans cette mise en œuvre une structure plus souterraine dans laquelle les mouvements s'organisent autour des pôles de l'horizontalité et de la verticalité et dont l'alternance donne sa forme à la comptine, sa cohérence « esthétique » propre en somme.

La figure 6 met en évidence cet agencement. On notera avec quel soin l'enseignant initie l'apprentissage de la comptine en s'appuyant non pas sur le texte, mais sur le geste : au début de la séquence, la présentation des cinq

5 La vidéo de la séquence est visible sur [https://youtu.be//11VS\\_OQU2Ek](https://youtu.be//11VS_OQU2Ek)

gestes enchaînés lentement, sans les mots, marque cette primauté donnée à la forme, au temps en mouvement, plutôt qu'au signifié. Nous faisons ici l'hypothèse d'une sensibilité de la part de l'enseignant à la cohérence interne des gestes entre eux qui, indépendamment du sens du point de vue du texte, se chargent de sens du point de vue artistique. À ces formes temporelles s'adjoignent des états émotionnels en lien avec les rythmes vitaux des enfants : deux moments d'action sont ainsi encadrés par le calme. Il en ressort un contour de forme dont les enfants semblent se saisir rapidement. En effet, lors de la 2<sup>de</sup> répétition, lorsque l'enseignant laisse les enfants prononcer, seuls, les mots associés aux gestes, une grande partie du travail de mémorisation semble s'être déjà engagée<sup>6</sup>. Tout se passe comme si le langage du corps et de la voix, marqué par des qualités musicales de rythme, de mouvement et d'intentions, se structurait avant le langage articulé.

#### 1.2.4. L'expérience partagée

Ces trois moments d'apprentissage n'auraient de sens s'ils ne s'inscrivaient dans un moment d'expérience partagée manifeste par l'engagement corporel et vocal de chacun des acteurs de cette séquence. Certes, l'organisation et la conduite de la séance est centralisée par l'enseignant. Elle est « sous contrôle », la condition nécessaire à l'avènement d'un enseignement collectif. Cependant, la fulgurance avec laquelle les enfants répondent aux stimuli nous met sur la voie d'un « être avec » qui résonne avec certaines interactions caractéristiques du parentage intuitif au sujet duquel on peut lire chez Trevarthen (2010) que « les mères tirent parti des habitudes musicales et linguistiques acquises au gré de leur expérience lorsqu'elles choisissent de parler avec leur bébé, et elles transmettent ainsi inconsciemment les formes culturelles du parler et du chant. En même temps, elles expriment les formes universelles de sympathie dans l'émotion humaine » (p. 109).

Dans le contexte de l'enseignement, l'expérience et le niveau de réception par les enfants sont deux variables des choix pédagogiques et artistiques du professeur. Cependant, la qualité des réactions et des productions des élèves vient, elle aussi, nourrir l'inventivité de l'enseignant. Ainsi la qualité artistique des mises en voix proposées est aussi aiguillée par celle de la réponse des élèves. La syn-

chronicité de l'interaction maître / élèves que l'on observe ici est un indice fort de cette co-création caractéristique de l'expérience partagée.

## 2. La nature musicale et gestuelle de la représentation du temps chez des enfants non-lecteurs

À l'appui des notions convoquées au début de cette étude et des concepts de forme temporelle et de geste relevés dans les travaux d'Imberty (1979, 1981, 2005) sur la temporalité musicale, les trois exemples analysés ci-dessus ont permis de mettre en valeur, dans une situation d'enseignement-apprentissage de comptines, le rôle structurel du geste. Par son déroulement et sa rythmicité, le geste sous-tend une forme temporelle organisée en un début, un milieu et une fin. Au sein de cette forme, on a vu comment la répétition et l'alternance participent de la structuration de la temporalité des comptines analysées et comment l'implication du corps et de la voix peuvent faire de cette pratique une expérience vécue du temps. Ces conditions paraissent propices non seulement à l'expressivité des productions obtenues des élèves, mais aussi à leur mémorisation en un temps relativement restreint. Dans le cas de structures narratives plus longues, on peut s'interroger sur la nature d'unités rythmiques temporelles qui viendraient structurer la représentation du temps. Autrement dit, la perception rythmique du temps en mouvement que nous avons mise en évidence dans l'apprentissage de formes courtes en situation scolaire, est-elle transposable à des structures moins ramassées que celle de la comptine ? Comment les enfants « s'y prennent-ils » pour se saisir de cette expérience temporelle que leur offre un récit long ?

### 2.1. Des unités sonores comme traces mnésiques : un exemple avec « Roule Galette »

C'est à l'aide d'un nouveau support d'analyse emprunté à un corpus d'enregistrements existants que nous tenterons d'apporter des éléments de réponse, à savoir l'enregistrement de deux enfants non lecteurs de Petite section<sup>7</sup>, qui, seuls, dans le coin « lecture » de la classe, feuilletent ensemble le conte « Roule Galette » de la collection *Les A/*

6 On remarque sur la vidéo que la rétention des mots dépend aussi de leur familiarité avec l'univers émotionnel des enfants, ainsi que de leur caractère usuel dans leur environnement. On relève par exemple une grande énergie à prononcer le verbe « se reposer », action qui leur est familière, alors que l'expression « j'ai dû quitter » est plus difficile.

7 L'enregistrement est extrait du CD de Chantal Groleziat (2005), *Écouter autrement*. Il consiste en l'enregistrement sans commentaires de petites séquences musicales réalisées au cours d'une année scolaire en classe de maternelle.

*bums du Père Castor*<sup>8</sup>. L'album a été présenté au préalable par l'enseignant à la classe entière. Le recours au seul enregistrement audio, sans support vidéo, permet un gros plan sur les manifestations sonores des traces laissées dans la mémoire des enfants qui « lisent » à deux voix l'album. Par quelles formes temporelles l'histoire est-elle restituée ? Comment la représentation du temps s'organise-t-elle ? Y a-t-il des éléments musicaux qui, comme dans les comptines analysées, prévalent dans la mémoire et structurent le texte tout au long de l'histoire ? Nous faisons l'hypothèse que des patterns ou unités sonores produites par les enfants sont les marqueurs des traces mnésiques du récit qu'ils parcourent en en voyant les illustrations.

« Roule Galette » est particulièrement propice à une telle analyse compte tenu du caractère explicitement musical de sa structure temporelle : après l'exposé de la situation initiale (la fabrication de la galette), un modèle de péripétie se répète (la rencontre de la galette avec un animal « prédateur »), et dont chaque épisode, sauf le dernier, se clôt par la comptine. La temporalité du récit est ainsi structurée par le procédé de répétition et par l'insertion de la comptine/refrain qui agit comme un connecteur de temps entre les différents épisodes. L'idée est d'observer la manière dont sont restitués certains éléments narratifs, dont la comptine, et d'observer la forme sonore que les enfants leur donnent. Nous ne savons pas comment celle-ci a été présentée par l'enseignant : a-t-elle été chantée ? Selon quel modèle ? Ou bien seulement parlée/rythmée ? L'idée est ici d'observer la manière dont les enfants la transmettent, et non la fidélité de leur restitution par rapport à un modèle<sup>9</sup>.

## 2.2. Prééminence des patterns rythmiques et contours intonatifs dans la restitution

Deux moments principaux sont observables dans cette nouvelle séquence enregistrée : en premier lieu, une sorte de mise en route, menée par l'un des deux enfants, d'où émergent cinq patterns, ou unités sonores distinctes : d'abord à voix basse, la ritournelle dans un parlé/rythmé rebondissant même quand elle est chuchotée, constitue la première unité sonore (U1) (voir Figure 7) :

**Figure 7**

« Roule Galette » – Unité sonore U1. Restitution de la ritournelle en parlé-rythmé

**Tempo allant, chuchoté ou chantonné**



Je suis la galette la galette

Je suis faite avec du blé,

Ramassé dans le grenier

Attrape-moi si tu peux ! U1

Puis apparaît une seconde unité (U2) marquée par un jeu de hauteur (grave/aigu) en valeurs longues (voir Figure 8) :

**Figure 8**

« Roule Galette » – Unité sonore U2. Mise en valeur du contraste de hauteurs associé à un étirement du rythme

**Lentement (grave puis très aigu, presque ternaire)**



Si vit' ! U2

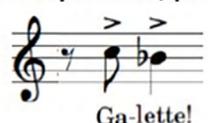
si vi-----t' !

Dans la suite de ce 2<sup>e</sup> élément surgit une interjection de deux syllabes, rapide et dans l'aigu (U3), suivie d'une « réponse » dans le grave, parlée/rythmée (U4) qui sera récurrente dans le cours de la restitution, mais avec quelques variations (rythmique brusquée, timbre de voix très sourd) (voir Figure 9) :

**Figure 9**

« Roule Galette » – Unité sonore U3 et U4 : mise en valeur du contraste de hauteur, de vitesse et de timbre marqueurs d'un dialogue

**Brusquement, presque chanté**



Ga-lette! U3

8 Il existe plusieurs rééditions de ce conte issu de la collection *Les Albums du Père Castor* initiée par le libraire Paul Faucher, passionné d'éducation nouvelle et publiée chez Flammarion dès les années 1930. Les illustrations de Pierre Belvès (édition de 1950) ne sont pas prises en compte dans l'analyse qui suit, mais constitue une variable à prendre probablement en compte dans la manière dont les enfants restituent le cheminement du récit.

9 Le fichier son de ce moment de restitution de « Roule Galette » est accessible selon le lien <https://voca.ro/11HSJyqtOUPC>

**Avec une « grosse voix » recto tono**

Je veux te-----man-ger ! U4

Enfin, un cinquième élément (U5) marqué tout autant par son rythme que par son contour intonatif descendant (voir Figure 10):

**Figure 10**  
« Roule Galette » – Unité sonore U5. Mise en valeur du contour descendant et du caractère syllabique de l'unité

**Très allant et détaché (de l'aigu au grave)**

NON ! É- cout' un peu ma p'tit' chan- son ! U5

Cette formule semble clore la première séquence dans laquelle sont énoncées toutes les unités sonores qui réapparaîtront plus ou moins variées, lorsque le plus jeune des deux enfants s'engagera plus franchement dans la « lecture ». Toute l'attention se portera alors sur la formulation de la comptine du point de vue du rythme, notamment sa première phrase.

**Figure 11**  
« Roule Galette » – Mise en valeur de la prononciation déformée marqueur de l'appropriation de la ritournelle par l'élève

Je suis la dallett', la dallett', la dallett'

Le second moment de cette séquence (voir Figure 11) est ainsi marqué par plus d'énergie, plus de tension à énoncer la comptine qui devient progressivement un objet de concurrence; les voix se contre-pointent, le 2<sup>e</sup> enfant bro-

dant en voix chuchotée. L'injonction de l'aîné: « Plus fort ! » lui donne le feu vert; il entame alors « son » refrain<sup>10</sup>.

**2.3. La composante gestuelle des unités sonores recueillies**

À partir de cet instant, les différentes unités sonores déjà exposées sont reprises, le plus petit reprenant à haute voix une variante de la phrase ritournelle U5 (voir Figure 12):

**Figure 12**  
« Roule Galette » – Variante de l'unité U5

**Variante**

At- trap- pe moi si tu peux !

Au-delà du déroulé des images de l'album que les enfants observent<sup>11</sup>, les unités sonores émergent comme des points d'ancrage du récit dont les enfants se sont emparés. Chaque unité sonore renvoie à un mouvement spécifique: rebondissement (U1, U3, U5 et sa variante), étirement (U2), surgissement (U3); de plus, à chacune de ces unités sonores s'adjoint un contour de hauteur marqué par la notion de contraste (U2, U3 et U4), contraste lui-même porté par les intentions qui, d'une unité à l'autre, sont aussi très marquées: conviction de la première phrase de la comptine « Je suis la galette, la galette »; énergie de l'appel « Galette !! »; menace de la sentence « Je vais te manger »; malice des petites ritournelles « Attrape-moi si tu peux ! ». Le morcellement de ces unités sonores n'est qu'apparent: leur agencement dans un espace de représentation peut être envisagé comme une projection à grande échelle du geste.

**2.4. Expression musicale et enjeux identitaires**

Au cours de la séquence enregistrée, on remarque que l'élève jusque-là en retrait (il parle à voix basse, en creux

<sup>10</sup> Remarquons qu'en dépit d'une prononciation parfois déformée, les structures rythmiques restent intactes dans la restitution.

<sup>11</sup> Mais nous ne savons pas dans quel ordre l'album est feuilleté.

de la voix de l'aîné) cherche progressivement à prendre sa place: les deux voix se superposent alors, faisant entendre différentes unités sonores en même temps. Ce moment de légère concurrence est arrêté par l'injonction de l'aîné, «C'est pas ça!», qui reprend doucement la ritournelle, en s'appliquant. On remarque à quel point chacun des deux enfants cherche à s'approprier et à dire avec beaucoup de soin la première phrase de la comptine dans laquelle la répétition du mot «galette» avec l'accent sur sa première syllabe attire toute leur attention et leur volonté perceptible de bien faire.

Il est frappant de voir comment ces unités sonores deviennent au cours de la séquence des moyens d'affirmation de soi: la légère concurrence qui s'installe entre les deux enfants dans la deuxième partie de la séquence prouve aussi que ces unités sonores sont plus que des traces mnésiques: elles véhiculent des enjeux identitaires prouvant la force d'expression que leur confèrent les deux enfants. On peut voir là une autre modalité de la musicalité communicative.

## Conclusion

Si ces deux situations analysées ne sont pas analogues, l'une plutôt contrainte dans le cadre d'un apprentissage collectif conduit par le maître, l'autre librement initiée par deux petits élèves entre eux sans présence du maître, leurs points communs apportent des éléments d'éclairage à notre hypothèse: les situations scolaires ordinaires d'enseignement apprentissage de comptines reposent sur certains éléments fondateurs de la théorie de la musicalité et de la proto-narration où le geste est constitutif des unités sonores qui en émergent.

Dans les premières situations de conduite de comptines en classe, la mise en voix et en geste appartient à l'enseignant qui la transmet à ses élèves. Nous avons fait émerger de cette mise en voix la cohérence des gestes et des unités sonores proposées, dont l'enchaînement organise le temps abstrait des comptines. Celles-ci sont alors à appréhender comme un espace qui se structure par le temps en mouvement, donnant lieu à des unités sonores dont les contours de rythme, d'intonations et d'émotion ont en commun une composante gestuelle. Nous avons mis en évidence l'autonomie artistique de ces unités sonores par rapport au signifié des paroles en constatant la qualité de leur interprétation par les enfants et la rapidité avec laquelle ces derniers les mémorisent. L'idée selon laquelle il résiderait, dans cette manière de faire vivre les comptines,

le souvenir de la proto-narration nous ramène à interroger les origines de la musique dans le langage préverbal, dont on peut rappeler ici qu'elle est une préoccupation forte de la psychologie cognitive musicale de la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle (Imberty, 2005; Spampinato, 2015).

Dans le deuxième exemple de situation scolaire analysée, les enfants feuilletent en classe un album sans présence d'un enseignant et laissent libre cours à leur manière de restituer un récit dont la construction repose sur la répétition d'un schéma événementiel ponctué par une comptine. On observe dans ce cas qu'en dehors de la comptine/refrain, la restitution des autres événements du récit est exprimée par le même type d'unités sonores habitées par le geste et dont les qualités de rythme, d'intonation et d'intention (voire de timbre) sont remarquables. Même si, comme dans la première situation, elles proviennent d'un modèle vocal apporté par l'adulte, elles déclenchent une grande force d'appropriation: rythmées, vocalisées avec conviction et plaisir, elles sont enchaînées les unes aux autres comme moteur du déroulé temporel du récit; répétées, elles sont aussi parfois légèrement variées, mais surtout partagées, échangées, pouvant même devenir un moyen d'expression identitaire.

À travers ces différentes interactions musicales où le geste est fondateur de l'expression et du saisissement du temps en mouvement, on peut s'interroger sur ce qui, au fond, est enseigné aux élèves: du langage, comme le préconise l'institution scolaire? De la communication par l'expérience partagée du temps musical? De la musique, par la richesse des éléments rythmiques, mélodiques, de timbre et d'intention expressive?

Si ces différentes notions sont sans doute réunies, on peut s'interroger sur le sens que pourrait prendre une comptine sans cet habillage musical subtil. La comptine est ainsi en prise directe avec ce qu'on pourrait nommer *le style* de l'enseignant dont les choix de mise en voix constituent la signature: de la même manière qu'il existe un style de parentage intuitif qui «suit les grandes lignes du style culturel que porte la mère dans ses habits» (Gratier, 2007, p. 92), on peut faire l'hypothèse de l'existence d'un *style d'enseignement* à travers lequel se disent la culture, le rapport à la musique et au geste, à l'imaginaire sonore d'un enseignant, nourri des interactions avec ses élèves.

## Références

- Bolduc, J., & Lefebvre, P. (2012). Using nursery rhymes to foster phonological and musical processing skills in kindergarteners. *Creative Education*, 3(4), 495–502.
- Bustaret, A. (1975). *L'enfant et les moyens d'expression sonore*. Les Editions ouvrières.
- Dissanayake, E. (2000). Antecedents of the temporal arts in early mother–infant interaction. In N. L. Wallin, B. Merker, & S. Brown (Eds.), *The origins of music* (pp. 389–410). The MIT Press.
- Gauthier, J.-M. et Lejeune, C. (2008). Les comptines et leur utilité dans le développement de l'enfant. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 56, 413–421.
- Gillie-Guilbert, C. (2001). Et la voix s'est faite chair... Naissance, essence, sens du geste vocal. *Cahiers d'ethnomusicologie*, 14, 3–38.
- Gratier, M. (2007). Musicalité, style et appartenance dans l'interaction mère-bébé. Dans M. Imberty et M. Gratier, (dir.), *Temps, geste et musicalité* (p. 69–100). L'Harmattan.
- Imberty, M. (1979). *Entendre la musique*. Dunod.
- Imberty, M. (1981). *Les écritures du temps*. Dunod.
- Imberty, M. (2005). *La musique creuse le temps*. L'Harmattan.
- Imberty, M. et Gratier, M. (2007). *Temps, Geste et Musicalité*. L'Harmattan.
- Morin, O. (2010). Pourquoi les enfants ont-ils des traditions ? *Terrain*, 55, 20–39.
- Spampinato, F. (2015). *Les incarnations du son – Les métamorphoses du geste dans l'écoute musicale*. L'Harmattan.
- Stern, D. N. (1989). *Le monde interpersonnel du nourrisson*. PUF. (Original publié en 1985)
- Stern, D. N. (2010). *Forms of vitality: Exploring dynamic experience in psychology, the arts, psychotherapy, and development*. Oxford University Press.
- Trevarthen, C., & Malloch, S. N. (2002). *Musicality and music before three: Human vitality and invention shared with pride. Zero to three*, 23(1), 1–22.
- Trevarthen, C. et Gratier, M. (2005) Voix et musicalité : nature, émotion, relation et culture. Dans M.-F. Castarède et G. Konopczynski (dir.), *Au commencement était la voix* (p.105–116). Erès.
- Trevarthen, C. (2010). L'art musical et conversationnel du bébé: narration dans le temps du vécu partagé, sans interprétation rationnelle, avant les mots. Dans I. Deliège, Vitouch, Ladinic (dir.), *Musique et évolution* (p. 101–122). Mardaga.