

Mémoire de CAPASH

Option D

Session 2014

**"LA MUSIQUE EST LA LANGUE
DES EMOTIONS."**

Emmanuel Kant

LES ACTIVITES MUSICALES, UNE MEDIATION POUR
VIVRE ENSEMBLE ET METTRE EN MOTS

(Sous la direction de M. Olivier LODEHO)

ASPECT Vincent

CLIS 1

Ecole élémentaire René Manglou, Sainte-Suzanne, La Réunion

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	- 1 -
1 CADRE DE L'EXPERIMENTATION, CONSTATS	- 3 -
1.1 L'école.....	- 3 -
1.2 La classe : résultat des évaluations diagnostiques	- 3 -
1.3 L'échantillon sujet d'étude	- 6 -
2 PROTOCOLE EXPERIMENTAL.....	- 9 -
2.1 Présentation générale	- 9 -
2.2 Organisation temporelle	- 10 -
2.3 Organisation spatiale	- 10 -
2.4 Les trois phases lors de chaque séance	- 10 -
2.4.1 Phase d'écoute.....	- 10 -
2.4.2 Phase de discussion/débat	- 10 -
2.4.3 Phase de production	- 11 -
2.5 Pourquoi la musique comme médiation ?.....	- 11 -
2.6 Les principaux critères de médiation mis en jeu	- 12 -
3 ANALYSE DE LA SEQUENCE.....	- 15 -
3.1 L'attitude générale et le comportement.....	- 15 -
3.1.1 Le groupe classe	- 15 -
3.1.2 L'échantillon sujet d'étude	- 16 -
3.2 Le cadre	- 18 -
3.3 La prise de parole au niveau de la classe.....	- 19 -
3.3.1 La fréquence	- 19 -
3.3.2 La modalité.....	- 19 -
3.4 Les effets de l'élaboration de règles de communication sur la prise de parole.....	- 20 -
3.4.1 Le groupe classe	- 20 -
3.4.2 L'échantillon sujet d'étude	- 21 -

3.5	L'expression d'une émotion à partir d'une écoute	- 23 -
3.5.1	Lors de la phase de discussion	- 24 -
3.5.2	Lors de la phase de production : dessin, collage, mime	- 27 -
3.6	Conclusion de l'expérimentation	- 28 -
CONCLUSION		- 29 -
BIBLIOGRAPHIE		- 30 -
ANNEXES		

INTRODUCTION

Jeune enseignant, j'ai exercé une année en classe ordinaire de CM2 et MS/GS. Ce premier pas dans l'enseignement m'a directement confronté aux problématiques des élèves à besoins éducatifs particuliers. Devant les difficultés que j'éprouvais à associer "réussite de tous les élèves" et "programmes officiels", une remise en cause de mes pratiques s'est imposée. Comment faire entrer des élèves dans les apprentissages quand ceux-ci développent des stratégies de fuite face à toutes tâches scolaires ?

Je demande ainsi à la rentrée 2011 à exercer en CLIS-1, et ce jusqu'à cette année de formation au CAPASH. Le public de la CLIS continue de me remettre en question concernant l'acquisition des savoirs fondamentaux. La plupart des élèves souffrent d'un passé scolaire souvent vécu comme problématique du point de vue de la confiance en soi, du sentiment de compétence, du sens que les apprentissages ont pour eux. Il en résulte que certains adoptent des comportements directement liés à ces sentiments d'échecs permanents : inhibition pour les uns ou instabilité pour les autres. Dans le premier cas j'observe que quelle que soit la notion scolaire abordée, l'adhésion et l'investissement restent superficiels ou inexistants, limités à l'injonction implicite liée au contexte scolaire. Dans le cas d'élèves au comportement instable, le contrat didactique induit par la situation de classe n'est pas du tout respecté, et tout est mis en œuvre pour détourner, fuir, et même détruire la situation proposée.

Face aux difficultés rencontrées par les élèves, je note que le recours au langage est limité. En effet, dans les relations entre pairs et avec l'adulte, exprimer un ressenti ou une émotion suite à un conflit n'est pas à la portée de tous. Une communication non verbale est souvent adoptée, ce qui se traduit par des réactions d'un ordre corporel : mise à l'écart dans l'espace ou affrontement physique. Lorsque le langage est employé, c'est dans un registre familier d'insultes ou de moqueries, en réaction directe à un comportement. Un vocabulaire pauvre, limité et souvent inapproprié caractérise ce public. La parole comme outil d'expression est alors largement déficitaire chez ces élèves.

Une préoccupation première avec ces élèves de CLIS est alors d'obtenir l'écoute. Le "contexte classe" suffit parfois à des élèves ordinaires pour adapter leur comportement, mais j'observe ici la nécessité de susciter en premier un intérêt. La médiation choisie est alors déterminante quant à sa proximité avec la sensibilité des élèves. S'ils perçoivent la possibilité de réussir, alors le sens peut prendre forme et générer des comportements volontaires adaptés aux situations d'apprentissage.

J'ai pu rapidement me rendre compte qu'une médiation par la musique permettait un intérêt notable de la part des élèves. En effet, la faible empreinte scolaire de cette activité leur permet un certain détachement des problématiques individuelles. Ce canal social reconnu a un effet bénéfique sur la motivation, l'envie de s'investir. Par ailleurs, la dimension culturelle de la musique en général peut facilement faire écho quand aux préoccupations personnelles, l'expression se libère et peut alors engendrer des constructions bénéfiques sur le plan de la maîtrise de la langue et des comportements sociaux à adopter en groupe.

Ainsi, plusieurs interrogations peuvent être soulevées. Comment susciter l'intérêt des élèves de CLIS ? Comment réguler des comportements instables et violents d'une part, inhibés et passifs d'autre part, au sein du groupe classe ?

Au regard des profils de ces élèves de CLIS-1, je propose donc un projet de musique autour des activités d'écoute et d'écoute active en vue d'adopter un comportement d'élève disponible aux apprentissages et développer ainsi des compétences langagières de communication.

J'é mets ainsi les hypothèses suivantes :

Comme l'écrit S. Boimare (2004) : *"le manque de contraintes extérieures réveillait leur désordre intérieur"*. L'établissement d'un cadre de règles de communication précises aurait alors un impact sur l'adaptation des comportements aux exigences de la classe.

Les processus de traitement de la musique et les processus lexicaux n'étant pas complètement indépendants¹, les élèves seraient capables d'apprendre un vocabulaire spécifique en contexte d'écoute active en musique.

La possibilité pour les élèves d' *"élargir le cercle des choses à dire"*² pourrait ainsi les aider à entrer en communication et alors à développer des compétences spécifiques.

J'exposerai alors dans une première partie le cadre de l'expérimentation, qui établit le constat ayant mené à cette problématique. Une seconde partie s'attachera à définir le protocole expérimental. Enfin, l'analyse de séance constituera la dernière partie de ce mémoire professionnel. Par ailleurs, des apports théoriques en lien avec l'analyse, signalés par les encadrés, éclaireront ce travail.

¹ B. Tillmann, L. Hoch et F. Marmel (2010)

² A. Bentolila (2007)

1 CADRE DE L'EXPERIMENTATION, CONSTATS

1.1 L'école

L'école élémentaire René Manglou est située à Quartier Français, à Sainte-Suzanne. Elle comporte douze classes dont la CLIS, réparties sur deux cycles, du CP au CM2 (268 élèves). La population provient essentiellement de Quartier Français, dont la moitié des familles est issue de catégories socioprofessionnelles défavorisées. Par ailleurs, un quart des familles est monoparental.

L'équipe se félicite de progrès notables aux évaluations nationales puisque les résultats au CE1 passent de 50,6% à 57,3% en français et de 48,4% à 63% en mathématiques ; et au CM2 de 41,4% à 52,2% en français et de 39% à 52,5% en mathématiques.

Cette année, soixante-quatre élèves font l'objet de demandes d'aides au RASED. Depuis deux ans, l'équipe assiste à une montée d'agressivité et de violence chez certains élèves, et cela malgré leur prise en charge, dans des ateliers pendant la pause méridienne.

Il est aussi important de noter qu'aucune inclusion n'était pratiquée l'année précédente.

1.2 La classe : résultat des évaluations diagnostiques

En début d'année, la classe est composée de une fille et onze garçons. Deux élèves arrivent en CLIS pour la première année. L arrive du CP et Lo du CM1. Tous deux connaissent la CLIS puisqu'ils étaient scolarisés dans cette même école. Les autres élèves se connaissent puisqu'ils étaient tous scolarisés en CLIS l'année précédente. Au cours du mois d'octobre, un élève a obtenu une orientation en IME, ce qui ramène l'effectif total à onze élèves.

Il apparaît clairement dès la rentrée que le groupe classe souffre d'un manque de cohésion. De nombreuses altercations, notamment durant les moments d'interclasse, déstructurent les relations entre pairs qui deviennent alors conflictuelles.

On peut alors analyser les comportements au regard des compétences 1, 6 et 7 du Socle.

Les compétences sociales et civiques : rapport à la loi et intégration des règles sociales

Le domaine du "Devenir élève" est ici en jeu. Les différentes compétences déclinées dans les instructions officielles sont alors des indicateurs pertinents dans ma situation de classe.

Respecter les autres et les règles de vie collective. / Appliquer les codes de la politesse dans ses relations avec ses camarades, avec les adultes de l'école et hors de l'école, avec le maître au sein de la classe.

L'intégrité de chaque personne n'est pas respectée par tous les élèves. Entre pairs, des bagarres surviennent fréquemment durant les interclasses et parfois même durant la classe. Verbalement, les élèves de CLIS ont régulièrement recours à des insultes entre eux, ce qui provoque des réactions différentes selon les élèves : inhibition et soumission pour certains, quand d'autres réagissent par de la violence physique.

Par ailleurs, le personnel communal qui surveille le réfectoire et la cour de récréation rapporte aussi des incivilités à leur égard.

Les élèves concernés majoritairement par ces comportements s'expriment par le corps. La parole n'est pas utilisée comme un recours à la gestion de désaccords, de conflits. Ces enfants ont alors adopté une réponse motrice à la frustration. Les "dominants-violents" se confortent alors dans leur mode de communication puisqu'ils obtiennent satisfaction en agissant de la sorte.

Participer en classe à un échange verbal en respectant les règles de la communication.

L'écoute est un point important dans cette problématique de classe. Il est flagrant que les élèves éprouvent de grandes difficultés à être en situation d'écoute et d'acceptation de l'autre.

En effet, d'un point de vue développemental, on peut penser que certains réagissent à des préoccupations uniquement individuelles, ce qui les empêche d'adopter un comportement de coopération, tant dans l'écoute et l'intérêt qu'ils peuvent porter à la parole d'autrui, que dans le comportement qu'ils peuvent avoir à l'égard des pairs. Il semble que ces élèves évoluent de manière égocentrique exclusivement.

En situation de communication, il est difficile de réguler la parole. Alors que certains ne s'arrêtent jamais de parler, et ne laissent aucun espace de réponse, d'autres, au contraire,

n'osent pas prendre la parole. Ecouter, prendre en compte la parole d'autrui, demander la parole, attendre son tour : sont des comportements flous pour ces élèves. Eux sont dans l'immédiateté, la rêverie, la réaction impulsive, ou au contraire dans l'attente. Ils sont déconnectés du moment présent.

La maîtrise de la langue française

S'exprimer clairement à l'oral en utilisant un vocabulaire approprié

La question du lexique et de son emploi approprié fait clairement défaut. De manière générale les élèves ont tendance à n'employer qu'un vocabulaire imprécis, approximatif, "*des mots trop flous pour dire le monde*"³.

Comme le précise A. Bentolila (2007) "*l'imprécision systématique des mots, lorsqu'elle est subie, va de pair avec l'insécurité linguistique et sociale*". On peut alors parler d'un langage ne supportant que la proximité tant le vocabulaire est restreint, l'organisation logique et chronologique du discours difficile.

Je pense que le milieu social restreint dans lequel évoluent les enfants est parfois marqué par l'indifférence, l'absence de sollicitation. Le langage est alors la marque du trivial, de l'invective.

L'autonomie et l'initiative : rapport à l'apprentissage

Ecouter pour comprendre, interroger, répéter, réaliser un travail ou une activité

Le rapport aux activités scolaires est assez semblable dans le groupe classe. Il est clair que les activités scolaires proposées ne sont pas porteuses de sens pour eux. L'engagement dans l'activité semble alors relever uniquement du contexte "école". C'est-à-dire que :

- Les plus "coopérants" s'investissent de manière mécanique, sans réelle motivation et ayant pour seul but de "terminer" l'activité, sans percevoir les liens entre les différentes tâches au sein d'un même projet.

Il me semble alors que ces enfants ont un comportement conciliant de part le contexte scolaire, mais improductif quant aux acquisitions en jeu. Les procédures utilisées ne sont pas identifiées comme structurantes quant aux modes de résolution de tâche, mais perçues comme

³ A. Bentolila (2007)

sporadiques et propres à l'activité, ponctuelles et sans lien avec ce qui a été fait ou sera fait plus tard.

- D'autres part, les élèves en opposition par rapport au contrat didactique proposé par l'enseignant ont des réactions de fuite, d'évitement, de détournement de la tâche⁴.

La confiance en soi et l'estime de soi font défaut et prennent le pas sur l'investissement dans la tâche. Face à une activité scolaire, ces élèves n'osent pas se mettre en danger, prendre le risque de se trouver en difficulté. Le passé scolaire est certainement responsable de nombre de comportements de fuite. En échec dans le milieu ordinaire, l'image de soi qu'ont construit ces élèves n'est pas à la hauteur des attentes scolaires. Il en résulte alors un rejet.

1.3 L'échantillon sujet d'étude

L'expérimentation porte sur un échantillon de quatre élèves ayant des comportements que l'on peut distinguer en deux catégories, selon le guide d'observation du comportement des enfants à l'école de Dominique de Péslouan⁵.

S et L relèvent de l'axe des instabilités.

Dans le champ de la socialisation, lors de jeux, ils adoptent un comportement autoritaire et exigeant dans leurs relations avec leurs pairs. Ils supportent difficilement de perdre lors de jeux de société, et organisent le fonctionnement à leur avantage. L va, par exemple, faire en sorte de se distribuer les meilleures cartes lors d'un jeu de bataille.

Ces deux élèves se construisent alors un environnement favorable à leur domination.

La relation aux règles est chaotique puisqu'ils les transgressent régulièrement en les détournant (L) ou en les refusant (S).

Les relations entre élèves en sont alors grandement affectées. En effet, l'ambiance de classe se trouve rapidement détériorée et les apprentissages deviennent difficiles à mettre en place. Les élèves ont alors des comportements inadaptés aux activités scolaires : agitation, attention déficitaire, difficulté de concentration.

Concernant les compétences de communication, L et S font preuve d'impulsivité. Ils ont des difficultés à demander et attendre leur tour de parole.

⁴ S. Boimare (2004)

⁵ D. de Péslouan et G. Rivalland (2005)

S est capable de rester dans le propos d'autrui mais ne peut réfréner certaines réactions de moquerie et de dédain. Il ridiculise souvent les propos d'autres enfants en imposant sa manière de faire dans telle ou telle situation. J'observe une volonté de se démarquer d'un environnement enfantin exposé par certains élèves lors de moments d'échanges. Par exemple, il va traiter de "bébé" un élève parlant des cadeaux qu'il a eu à son anniversaire. Par ailleurs, lorsque le sujet ne l'intéresse pas directement, S commence à se détourner de l'orateur pour "ennuyer", provoquer physiquement ou verbalement, engager une autre conversation hors de propos avec un camarade.

Quant à L, il est, la plupart du temps, hors de propos. Lors d'échanges en collectif, il réagit immédiatement à un mot isolé en le rattachant à des idées complètement détachées du sujet traité. Il digresse ainsi sans faire de liens entre les propos de chacun. Il a donc, par la suite, beaucoup de difficultés à justifier ou expliquer son propos. Lui aussi a rapidement une attitude de provocation à l'égard des autres élèves. Il peut difficilement rester assis pour écouter un camarade et commence alors à embêter ses voisins.

Pour ces deux élèves, la capacité à mettre en mots leur pensée est difficile. Le vocabulaire disponible, pauvre et limité, ne leur permet alors pas la précision nécessaire à un échange de point de vue.

N et R relèvent quant à eux du versant des inhibitions.

Dans le champ de la socialisation, lors de jeux, ces élèves sont souvent isolés et solitaires. R préfère jouer à des jeux individuels (construction, puzzle). Ils ne prennent pas d'initiative et peuvent être qualifiés de conformistes, suiveurs.

La relation aux règles suit la même logique. Ils s'y conforment lorsqu'une figure adulte est présente mais peuvent aussi être entraînés par d'autres comportements déviants, notamment en récréation.

Concernant les compétences de communication, N et R sont quasiment mutiques. Ils ne prennent jamais la parole volontairement. N peut répondre à une sollicitation de manière cohérente et à propos, mais n'est jamais acteur ou instigateur de sujets. La sollicitation par l'adulte et toujours nécessaire pour engager une prise de parole, et lors d'échange entre pairs, N cherche mon approbation avant de parler. R est souvent "absent" lors de ces moments. C'est-à-dire qu'il n'est aucunement concerné par la discussion en cours, il s'exclut en détournant son attention sur un objet (il prend un livre ou autre chose à sa portée).

Il fonctionne en parallèle de manière autonome, sur un tout autre objet que celui en cours. Il ne répond pas aux sollicitations, même de ses pairs, et n'exprime jamais une envie, une préférence par la parole. Il est davantage dans une communication corporelle (acquiesce, tourne la tête).

2 PROTOCOLE EXPERIMENTAL

2.1 Présentation générale⁶

Le protocole expérimental mis en place s'organise en trois courtes séquences imbriquées les unes aux autres (cf. Ci-contre).

- 1- Exprimer un ressenti en utilisant un vocabulaire précis.
- 2- S'approprier différentes notions du langage musical en utilisant un vocabulaire spécifique.
↳ (Sous objectif commun : élaborer des règles de communication.)
- 3- Produire des environnements sonores, des morceaux.



Objectif général : Participer à une discussion collective mettant en jeu un vocabulaire précis en respectant des règles de communication.

Le point commun est le type de déroulement récurrent dans la plupart des séances, s'organisant en trois phases :

- Phase d'écoute d'un morceau ou d'un extrait musical
- Phase de discussion/débat
- Phase de production

Cette démarche s'inspire de celle de S. Boimare (2004), pour qui la médiation culturelle, ici la musique, "*permettrait de prendre en compte les inquiétudes et les émotions qui parasitent l'apprentissage*".

Il s'agit donc ici d'apprendre aux élèves à mettre des mots sur leurs angoisses et peurs à travers le canal social de la musique. En effet, le vaste champ de la production musicale peut être considéré comme un recueil de toutes les questions fondamentales que l'homme se pose, au même titre que les autres domaines artistiques par ailleurs.

Les trois séquences proposées ont pour objectif commun de se baser sur l'écoute de morceaux pour faciliter l'expression de ressentis en lien avec des notions du langage musical, et ce dans le respect de règles de communication. Ma volonté est alors de construire des référents lexicaux collectifs (cf. Verso) permettant aux élèves :

⁶ Cf. Détails en annexes 2 et 3

- De mettre en mot leur ressenti à l'écoute d'un morceau.
- D'associer ce ressenti à des caractéristiques techniques musicales.
- De communiquer cet ensemble dans le cadre de règles de communication.

2.2 Organisation temporelle

La récurrence des séances dans la semaine est un élément important. Elles ont lieu chaque jour, en fin de matinée.

La mise en jeu répétitive, des comportements et notions élaborés progressivement lors des séances, permet une meilleure appropriation par les élèves. Je veille donc à ne pas laisser un temps trop important entre chaque séance afin de favoriser un réinvestissement.

2.3 Organisation spatiale

Concernant les séquences une et deux, le déroulement à lieu dans le coin regroupement de la classe, réaménagé autour de la source sonore. Les bancs sont alors disposés en forme de "U" devant les enceintes.

La troisième séquence, quant à elle, peut avoir lieu dans différents endroits : la salle de classe, la salle de motricité/danse, en extérieur sur le terrain d'EPS.

2.4 Les trois phases lors de chaque séance

2.4.1 Phase d'écoute

Un extrait musical est proposé à l'écoute, et il est demandé aux élèves de ne faire aucun bruit et de se concentrer sur le son émis.

2.4.2 Phase de discussion/débat

A la suite de l'écoute, les élèves sont libres de s'exprimer sur le son entendu.

Les inducteurs sont variés :

- quel sentiment/émotion évoque ce son
- reconnaître les instruments/une famille/un contraste/le style musical/l'auteur

Il s'agit ici de construire collectivement un glossaire de mots⁷ servant à caractériser un son, et ce dans les divers champs cités précédemment.

⁷ Cf. Référents élaborés et enrichis au cours des séances en annexes 8 et 9

De la même manière, les modalités de discussion sont codifiées et donnent lieu à la mise en place de règles (écrites et affichées progressivement)⁸.

2.4.3 Phase de production

Les élèves sont invités à produire à partir des deux phases précédentes. En référence à la chaîne symbolique de Dominique de Peslouan (2005), différents niveaux peuvent être traités⁹.

2.5 Pourquoi la musique comme médiation ?

Tout média artistique est stimulant cognitivement mais la musique provoque des effets de grande ampleur sur le cerveau que l'on n'observe pas avec d'autres types de médias : *"la musique fait fonctionner le cerveau de manière très large, à la fois dans les parties droites et gauches"*¹⁰. La plasticité du cerveau est mise en jeu dans la pratique musicale, et l'on observe des modifications à la fois dans les régions perceptives et motrices du cerveau : augmentation du nombre de neurones dans l'hippocampe (liée à la mémoire), augmentation des fibres de connexions (synapses), et dialogue accru entre les différentes régions du cerveau. Ces effets sont par ailleurs observables quel que soit le niveau de pratique du sujet. Le cerveau répond immédiatement et à tout âge en réadaptant ses connexions afin de développer cette activité.

Je suis parti d'un constat de début d'année : les activités musicales en groupe suscitent chez les élèves différentes réactions, toujours positives quant à leur implication dans la tâche. Cela va me permettre d'aborder des apprentissages tels que la catégorisation qui représente une contrainte qui sera mieux supportée par le fait qu'elle s'actualise à partir des centres d'intérêt des élèves (S. Boimare, 2004).

H. Platel et E. Bigand soulignent en effet que *"la musique accompagne nos vies de la naissance à nos dernières heures. Elle est omniprésente dans nos sociétés, dans toutes les cultures du monde"*. C'est cet aspect universel de la musique que l'on observe très rapidement avec les élèves. Quelle que soit l'activité réalisée (écoute, production, interprétation), l'adhésion est immédiate.

Ces deux auteurs expliquent ce phénomène par le fait que *"le bébé naît "musical" et sa vie entière est ensuite nourrie de sonorités qui impriment sa mémoire des émotions associées aux expériences jalonnant son existence. Le vieillard meurt "musical" car ces sonorités ont le*

⁸ Cf. Référent des règles de communication de fin de séquence en annexe 10

⁹ Cf. Annexe 1

¹⁰ H. Platel et E. Bigand (2014)

pouvoir de synthétiser en quelques poignées de secondes l'ensemble des expériences vécues". Nous touchons alors ici au cœur de la problématique de ce sujet. Ces auteurs ont montré que le cerveau humain a des prédispositions à traiter les signaux sonores, qui se manifestent avant l'apparition du langage. En effet, le fœtus est capable de mémoriser une mélodie qui lui est répétée, et manifeste même un changement de note de cette même mélodie lorsqu'elle lui est présentée après la naissance¹¹.

La relation de la musique avec le langage est alors prégnante. L'homme a-t-il chanté avant de parler ? H. Platel et E. Bigand montrent que sur des patients atteints de maladies neurodégénératives, la musique est plus robuste à la pathologie que le langage. On peut apprendre une mélodie lorsque des apprentissages linguistiques sont impossibles en raison d'altérations importantes des fonctions de mémorisation. Or les auteurs soulignent que les fonctions les plus robustes sont les plus anciennes dans la phylogénèse, ce qui impliquerait que la pratique musicale est antérieure à la pratique du langage.

Il apparaît alors intéressant, avec des élèves de CLIS présentant des troubles spécifiques des apprentissages, de proposer une médiation accessible à tous de part son caractère universel. Il est alors attendu de la part des élèves que la pratique musicale sous différentes formes engendre une réaction émotionnelle, et surtout une verbalisation de celle-ci. La mise en mot s'appuie alors sur des compétences langagières précises. Tout d'abord par l'emploi d'un lexique qui est enrichi tout au long de la séquence. L'utilisation de ce lexique doit être par ailleurs sémantiquement appropriée au propos global de l'élève qui l'emploi. Je fais ici référence à une fonction cognitive de catégorisation grâce à laquelle l'élève peut associer un concept (une émotion) à ses attributs (manifestations physiques, sentiments associés). Et enfin la compétence communicationnelle abordée par les règles imposées lors de la discussion.

2.6 Les principaux critères de médiation mis en jeu¹²

L'intentionnalité et la réciprocité

Chaque séance débute par une phase de clarté cognitive au cours de laquelle est explicitée le but de la séance (en utilisant le langage de l'élève) : réussir à avoir une discussion avec tous les élèves de la classe en s'écoutant/apprendre et arriver à utiliser les mots des affichages quand on discute.

¹¹ *Ibid.*

¹² R. Feuerstein (1990)

Le projet global est aussi explicité en début de séquence, lorsque j'insiste sur la nécessité d'utiliser la parole plutôt que la violence. En effet, les nombreux conflits vécus nous ont amenés à beaucoup parler des lois et règles de l'école, de la classe. Les élèves ont conscience de la fréquence trop élevée de ces situations de gestion de conflit. Je leur explique donc que ces moments, en fin de matinée, ont aussi pour but d'apprendre à se parler, avant de réagir par la violence.

La transcendance

Le besoin immédiat est centré sur l'ambiance de classe. Mais la nécessité de communiquer dans le respect ne peut s'appliquer uniquement au groupe classe. En effet, lors des rituels du matin, plusieurs élèves ont déjà évoqué des histoires de conflits entre voisins, des témoignages de disputes ou de bagarres à la maison ou à l'extérieur, entre enfants ou entre adultes. Mon rôle a alors été de susciter le besoin de transférer ce que l'on apprend à l'école à d'autres contextes. On apprend à respecter des règles et à se parler correctement dans la classe, mais l'on voit que cela est aussi nécessaire dans la vie de tous les jours, dans toutes les relations entre individus.

Le sentiment de compétence

Même si les niveaux de langage sont hétérogènes parmi les élèves, il me paraît primordial de mettre en confiance ces derniers avant ou pendant les séances d'apprentissage. Ainsi, des renforcements positifs sont pratiqués avec tous les élèves, avant ou à l'issue de prises de paroles : *"c'est super, bravo"* ; *"continue, c'est très bien"* ; *"tu vois, tu as parfaitement respecté la règle"* ; *"c'est parfait, tu as très bien répondu à la consigne, bravo"* ; *"tout le monde peut prendre la parole, mais on ne peut pas forcer les élèves qui ne veulent pas"*.

Recherche des buts et planification

Cette étape d'explicitation des procédures est essentielle dans cette expérimentation, car elle *"permet l'organisation du comportement de l'individu au-delà de l'immédiat et crée en lui une interaction avec les modalités de penser le monde en dehors du sensoriel"¹³*. Il est alors demandé aux élèves d'explicitier les procédures et d'anticiper les stratégies de résolution de la tâche (*"comment et dans quels cas appliquer les règles affichées ?"* ; *"quel vocabulaire utiliser et où le trouver ?"*...). En outre, *"l'explicitation a également une fonction de*

¹³ *Ibid.*

régulation, entraînant la réduction de l'impulsivité et l'augmentation de la réflexivité, le développement des procédures de vérification et à terme le développement du contrôle de l'action et de soi par la parole"¹⁴. On perçoit ici l'importance de verbaliser les procédures cognitives quand aux profils comportementaux de ces élèves de CLIS, car "quand le langage, régulateur du fonctionnement cognitif mais aussi émotionnel, n'est pas présent ou peu efficient, les enfants passent par l'agir pour se faire comprendre, exprimer et réguler leurs émotions"¹⁵.

Le changement

La prise de conscience de son propre changement et de sa malléabilité est explicitée oralement et graphiquement lors des séances d'analyse vidéo. Durant ce temps, les élèves observent leur fonctionnement. Tout commentaire oral peut être fait sur les attitudes comportementales et lexicales en rapport avec l'objectif des séances. Chaque élève peut alors prendre conscience de son évolution, avec l'aide de mes commentaires orientés en ce sens. Aussi, une grille d'observation est complétée collectivement¹⁶ et vient alors signifier visuellement l'évolution des apprentissages communicationnels. Chaque grille d'observation de séance est ainsi laissée visible afin de rendre explicite le changement.

¹⁴ J-L. Paour, C. Bailleux et P. Perret (2009)

¹⁵ *Ibid.*

¹⁶ Cf. Annexes 7 et 11

3 ANALYSE DE LA SEQUENCE

Nous nous intéresserons ici particulièrement à la première séquence (*Exprimer un ressenti en utilisant un vocabulaire précis*). Celle-ci étant menée conjointement avec la deuxième séquence (*S'approprier différentes notions du langage musical en utilisant un vocabulaire spécifique*), le vocabulaire employé par les élèves y est alors référencé (cf. Verso).

3.1 L'attitude générale et le comportement

3.1.1 Le groupe classe

Au fil des six séances, j'observe de réelles modifications du point de vue des attitudes des élèves durant le temps de discussion. En effet, lors des deux premières séances, les élèves ont des difficultés à rester correctement assis. Ils font beaucoup de mouvements parasites quand ils ne parlent pas, mais aussi quand ils parlent.

Ce dispositif de discussion en groupe classe est connu des élèves puisque nous le pratiquons généralement le matin lors des rituels, mais aussi à d'autres moments de la journée¹⁷. Les comportements observés ici sont ainsi les mêmes que ceux observés lors de situations de communication similaires :

- difficultés à rester centré sur le groupe de discussion : les centres d'attention sont multiples et parfois sans rapport avec le déroulement de la séance (des enfants tournent la tête, parlent d'autre chose)
- agitation corporelle
- bavardages pour combler le silence

Il semble que ces comportements soient souvent marqués par la gêne. En effet, il est demandé aux élèves d'exprimer une émotion qui leur est propre, c'est à dire quelque chose de leur intériorité. Comme je l'ai expliqué précédemment, ces élèves présentent des difficultés à mettre en mots leurs ressentis, leur état émotionnel, quel qu'il soit. Il paraît alors possible que devant cette question frontale : "*qu'avez-vous ressenti en écoutant cette musique ?*", ils se trouvent "désarmés", c'est à dire sans bagage linguistique permettant de communiquer un ressenti, une émotion, mais aussi sans capacité à effectuer un retour sur soi, son humeur ou son état émotionnel. Laurent Auzoult (2012) parle de prise de conscience de soi pour accroître la clarté et la saillance des émotions. Il définit la conscience de soi comme "*l'actualisation*

¹⁷ Mise en commun de travaux, conseils de classes par exemple.

d'un aspect de connaissance relatif à soi à un moment et dans un contexte déterminé", et ajoute qu' "un regard sur soi serait nécessairement un regard médiatisé par autrui".

Nous rejoignons ici l'intérêt de la vidéo. Cet auteur insiste sur l'utilisation d'un miroir pour aider à la prise de conscience, pendant l'activité. Dans mon dispositif de séance, le film vidéo en joue le rôle. Et la séance d'analyse suivant celle de discussion n'est qu'un moyen pour les élèves de "s'observer en train de", afin de prendre conscience des règles liées à la communication.

A partir de la quatrième séance, j'observe de manière flagrante un changement d'attitude : le groupe est calme, apaisé, et d'avantage concentré sur l'activité. Il apparaît donc clairement que la régulation de soi est indispensable pour être disponible aux apprentissages.

J'en déduis que la séance d'analyse vidéo prend toute son importance en induisant chez les élèves un contrôle du comportement. Par ailleurs, le travail sur les différents référents lexicaux et notamment ceux des émotions et des règles de communication¹⁸ mobilise chez les élèves la fonction cognitive de catégorisation. Ceci a très certainement contribué à ce changement d'attitude : "[...] *la conceptualisation des expériences émotionnelles et relationnelles favorisent la régulation de soi et constitue à ce titre un travail utile dans la prise en charge des enfants et des adolescents présentant des troubles [...] dans lesquels le déficit de contrôle et de décentration est premier*"¹⁹.

3.1.2 L'échantillon sujet d'étude

S, en début de séquence, montre une attitude complètement désintéressée. Il est physiquement détourné de l'activité et du groupe. Il se cache le visage dans ses mains, il est assis de manière avachie sur le banc et bouge constamment, passant d'une position de retrait à une tentative de contact avec son voisin Lo. Durant la deuxième séance, il manifeste une adhésion uniquement lorsque, sur une sollicitation de ma part, il dit : "*ça fait rien*". La troisième séance est identique du point de vue de l'attitude. S est en retrait, manifeste une gêne face à la caméra, mais répondra à une question collective par un mot ("*aigu*"), puis en montrant un affichage au tableau. Il semble être dans une humeur maussade, énervé.

Je perçois ici que S a des difficultés avec sa propre image. Cependant, il accepte la contrainte de la tâche : rester assis en groupe pour échanger. Il fait alors preuve de contrôle quand on sait qu'il ne supporte que difficilement la frustration. Il me semble que ce constat

¹⁸ Cf. Annexes 8 et 10

¹⁹ Haywood (1992) in J-L. Paour, C. Bailleux et P. Perret (2009)

révèle chez lui un manque de confiance en soi et un besoin de reconnaissance²⁰. Dans ces moments, si un élève lui adresse la parole ou le sollicite pour s'exprimer, il fera preuve d'agressivité verbale à son égard, se mettant ensuite en colère en se fermant complètement aux autres (enfants et adultes). Il préfère donc se taire et ainsi ne pas prendre le risque de se trouver déstabilisé.

Ce n'est qu'à partir de la quatrième séance que S montre une attitude plus enjouée et encline à participer à l'activité du groupe. Il demande la parole dès le début, ne se cache plus le visage et "fait partie du groupe" physiquement. Il manifeste des échanges informels (ne faisant pas partie de l'objectif de la discussion) avec ses camarades.

Je pense ici que l'effet de groupe a son importance. Selon Krech et Crutchfield : *"le groupe est un ensemble de personnes entre lesquelles existent des relations psychologiques explicites et réciproques"*²¹. Le sentiment d'appartenance au groupe est alors manifesté par l'attitude de S. Le groupe le rassure, d'autant que le cadre de cette séance récurrente est de plus en plus sécurisant pour lui : rien ne l'oblige à parler et en même temps tout l'y autorise.

La cinquième séance est pour S un retour en arrière. Il est en retrait durant toute la séance, et semble préoccupé par d'autres sujets. Il dira seulement à la fin qu'il ne veut justement rien dire.

Il me paraît important de laisser S agir comme il le souhaite du moment qu'il respecte la contrainte de la tâche.

Durant la dernière séance, S a le rôle de président de séance, qu'il prend très à cœur. Il prend la peine de faire respecter toutes les règles de communication ("*chut!*" ; "*parle plus fort!*"...), il aide ses camarades à mettre en mots leur pensée en se référant aux différents affichages.

Le statut dans le groupe est nouveau pour S durant cette séance. C'est certainement le rôle qu'il préfère puisque cela le conforte dans sa volonté de dominer, d'être le plus fort... Cela dit, j'observe qu'il éprouve quelques difficultés à assumer ce rôle. En effet, il doit à la fois gérer la parole des élèves en la freinant (en faisant référence aux règles de communication), mais aussi la stimuler lors des silences (en faisant référence aux affichages des émotions et des éléments musicaux). Lui même se rend compte de la difficulté d'assumer ce rôle mais fait

²⁰ O. Lodeho (2013)

²¹ In M. Metra (2006)

preuve de persévérance et de confiance en lui : il fait appel une seule fois à mon autorité pour l'aider à calmer L. Il mène ainsi treize minutes de discussion.

L a une attitude relativement stable au cours de cette séquence. Il est dans le groupe, à l'aise et n'hésite pas à s'exprimer. Il est très demandeur de prise de parole. Son comportement reste cependant agité.

N et **R** présentent quant à eux des attitudes similaires.

N reste calme sans dire un mot, il observe, écoute les autres élèves. Dans la troisième séance, il interviendra pour aider **T** à exprimer son ressenti. Il a la plupart du temps les mains devant la bouche comme pour "s'empêcher symboliquement" de prendre la parole. Il intervient sur sollicitation durant les premières séances et ne prendra l'initiative qu'à partir de la cinquième séance.

R présente quant à lui un comportement agité et déconnecté du groupe durant les deux premières séances : il bouge beaucoup sur le banc, manipule les objets qui sont à proximité de lui (les livres de la bibliothèque). Durant les séances suivantes, il sera corporellement moins agité et davantage tourné vers le groupe et ce qui y est dit. Son mode de communication restant exclusivement corporel au début évoluera vers le verbal à partir de la quatrième séance.

3.2 Le cadre

Les phases d'écoute + discussion se déroulent toujours de la même façon : en groupe classe, avec un objectif de fond commun : exprimer un ressenti en utilisant un vocabulaire précis.

Selon M. Metra (2006), l'activité en petit groupe *"peut être définie comme une aire de jeu où l'enfant peut tenter de se réapproprier ses capacités à penser avec d'autres et reconstruire son identité sociale, et par là-même son "je"."* C'est alors pour l'élève l'occasion d'agir d'une autre façon que celle qu'il emploie d'habitude. La séance menée ici de manière récurrente est un temps durant lequel tous les élèves peuvent participer à une activité commune. Ici, le groupe *"désigne un ensemble de personnes liées entre elles par des constantes de temps et d'espace, qui ont des attitudes et des comportements communs qui conditionnent la cohésion de ses membres"*²². C'est alors l'occasion de développer chez les élèves le sentiment d'appartenance qui est *"une condition essentielle pour que l'enfant*

²² *Ibid.*

*grandisse, apprenne et se sente en sécurité*²³. J'observe donc que les comportements évoluent au fur et à mesure des séances. Le cadre est alors sécurisant pour les élèves tant instables qu'inhibés. Ils osent une manière différente de fonctionner dans le groupe, en répondant aux attentes liées à la tâche : S et L régulent un comportement habituellement agité vers une attitude plus effacée dans un premier temps pour S, puis participante en respectant les règles. N et R quant à eux passent d'une attitude de repli sur soi ou de détournement de l'attention, à un investissement plus notable bien que restant limité. L'intérêt de cette évolution de comportement au sein du groupe classe est que le développement de compétences communicationnelles va permettre aux élèves de pouvoir être actifs dans toutes autres situations de conflit sociocognitif.

En début de séquence, je joue le rôle de président de séance devant distribuer la parole et la relancer, puis un élève volontaire prend ma place. Je souhaite que les élèves s'expriment pour communiquer entre pairs plutôt qu'avec l'enseignant seulement. Il est vrai que la place du professeur à un rôle déterminant ici : comment favoriser les échanges entre élèves tout en les canalisant ? Je n'avais pas prévu de substituer mon rôle mais l'observation des premières séances m'a fait changer d'avis. Il m'a paru alors important de responsabiliser les élèves et de les rendre acteurs quant à la forme de déroulement de la discussion.

3.3 La prise de parole au niveau de la classe²⁴

3.3.1 La fréquence

On observe une tendance générale à la baisse de prise de parole au fil de la séquence. Ce phénomène peut être expliqué par la mise en place progressive de règles de communication.

3.3.2 La modalité

Il me paraît important de noter que dans le fonctionnement général de la classe, des lois et règles ont été élaborées avec les élèves. Une de celles-ci est de respecter le "code de sons de la classe" qui stipule selon des pictogrammes le niveau sonore autorisé²⁵, ainsi que la manière de prendre la parole (libre ou en levant le doigt). Les élèves sont donc habitués à ce que je rappelle la règle "lever le doigt pour parler" chaque jour et dans diverses situations de classe.

²³ *Ibid.*

²⁴ Cf. Annexes 4, 5 et 6

²⁵ Code couleur affiché en classe autorisant les élèves à : parler normalement (vert), chuchoter (orange), faire le silence (rouge).

Cela dit, durant les deux premières séances, la parole est prise spontanément, sans la demander, mais plutôt en réponse aux questions que je pose. Il semble que le contexte et le cadre de cette séquence n'induisent pas de respect de cette règle pourtant connue.

Ici, la question du transfert des apprentissages est posée. Les élèves ne réinvestissent pas ou peu le fonctionnement qu'ils adoptent en temps normal. Seulement deux prises de parole "demandées" ont lieu sur les deux premières séances. Je pense alors que le contexte de cette séquence, au même titre que le moment des rituels du matin durant lequel les élèves peuvent s'exprimer sur des événements personnels, doit paraître détachée du contexte scolaire habituel. Il est vrai que les élèves demandent plus facilement la parole en levant le doigt lorsque la situation fait directement référence à un objet d'apprentissage identifié comme "scolaire" par les élèves : *"qui veut réciter la comptine/poésie ?"* ; *"comment avez-vous trouvé la réponse à cette question ?"* ; *"quel est le résultat de ... ?"*

Ici, je leur demande d'exprimer quelque chose de personnel qui résonne en eux de manière externe aux attentes habituelles de l'école, d'où la difficulté de replacer leur attitude dans le cadre des règles de la classe.

3.4 Les effets de l'élaboration de règles de communication sur la prise de parole

3.4.1 Le groupe classe

L'analyse vidéo avec les élèves de la première séance n'a pas fait émerger de leur part la nécessité de règles. Chose que j'ai respecté pour la première séance. Les premières règles sont arrivées lors de l'analyse vidéo de la deuxième séance. Leur élaboration a alors eu un effet notable lors de leur mise en application.

L'analyse vidéo en groupe classe a permis de soulever des problèmes de communication, et ce à partir de questions inductrices que je posais aux élèves : *"est-ce que tout le monde parle ?"* ; *"entend-on les élèves qui parlent ?"* ; *"pourquoi ?"* ; *"qui parle et comment a-t-il pris la parole ?"* ; *"quand quelqu'un parle, que font les autres ?"*

C'est donc à cette séance charnière que les élèves ont pu se rendre compte et prendre conscience des difficultés à discuter à plusieurs. L'objectif du questionnement que j'apportais était exclusivement centré sur la forme plutôt que sur le fond. Je voulais en effet que la prise de conscience ait lieu quant aux aspects de modalité de prise de parole.

"En devenant législateur et souverain, l'enfant prend conscience de la raison d'être des lois. La règle devient pour lui condition nécessaire de l'entente"²⁶. Jean Piaget met ici en évidence l'importance de l'implication des élèves dans la construction des règles. Je pense en effet qu'ils ne peuvent respecter qu'une règle ayant fait l'objet d'un réel questionnement, suite à un problème vécu et bien identifié.

3.4.2 L'échantillon sujet d'étude²⁷

▪ La fréquence

Concernant **S, L et R**, la fréquence de prise de parole augmente globalement au cours de la séquence.

Il me semble que la récurrence et la répétition de séances identiques du point de vue du déroulement a un effet sur la fréquence de prise de parole. Le cadre devient de plus en plus sécurisant pour ces trois élèves. Ils s'autorisent donc des prises de risques en terme d'exposition au groupe.

N, quant à lui reste constant dans la fréquence.

Je me questionne ainsi sur l'effet qu'a pu avoir sur lui l'élaboration de règles tout autant que cette séquence en général. **N** ne s'exprime que très rarement en classe et reste très discret au cours de ces séances aussi. Peut-être lui faudrait-il un temps prolongé de pratique et de répétition de séance afin de permettre un investissement supérieur ? Aussi, **N** est un des seuls élèves à respecter continuellement le code de sons de la classe. Il paraît alors normal que l'élaboration de règles déjà intériorisées n'ait pas d'effet sur la fréquence de prise de parole. On peut alors se poser la question de son bagage linguistique.

▪ La modalité

Par ailleurs, la prise de parole passe d'une modalité spontanée à un respect de la règle "lever le doigt".

On note une réelle prise en compte de cette règle dès la troisième séance pour **L**, qui l'utilise à deux reprises. L'effet sur **S, N et R** est moins flagrant puisqu'il n'y a pas de différences entre la deuxième et la troisième séance.

²⁶ In S. Connac (2009)

²⁷ Cf. Annexes 4 et 6

La règle déterminante dans la modalité de prise de parole sera celle appliquée en quatrième séance : "Avoir le bâton de parole dans la main". Puisqu'ensuite, seul L réitérera une parole spontanée alors que les trois autres élèves respecteront cette règle.

On observe ici l'impact important de la signification symbolique attribuée au bâton de parole. Dans la classe, les élèves se coupent souvent la parole. Même s'ils savent qu'il "faut" attendre que l'autre ait fini de parler, il est parfois difficile d'attendre pour placer son point de vue. Et surtout si ce que dit l'autre fait écho à quelque chose de connu pour eux. Or, lorsque la parole est coupée, les mots de l'un n'arrivent pas jusqu'à l'autre et la communication devient stérile. J'ai alors proposé l'outil "bâton de parole". Les élèves l'utilisent comme un micro, en parlant devant. Et c'est bien cette fonction symbolique qu'il remplit. L'objet autorise la parole. Et le fait qu'il soit manipulable, identifiable physiquement aide beaucoup les élèves à réguler leur parole. Il est en effet plus simple de parler quand ils ont quelque chose entre les mains plutôt que d'identifier la fin d'un propos d'un autre élève pour demander la parole.

Cet objet a eu un effet très important concernant la prise de parole. En effet, lors de l'introduction du bâton, le seul intérêt pour les élèves était de posséder l'objet, même s'ils n'avaient rien à dire.

On observe ce phénomène principalement pour S et R.

S demande la parole le premier durant la quatrième séance. Il apparaît plus investi et faisant partie du groupe, à la fois dans son attitude corporelle (tourné vers le groupe, vers celui qui parle), mais aussi concernant son attention (il est attentif aux propos des élèves et exprime l'envie de parler).

Il est clair que l'apport symbolique du bâton de parole est ici important, tout comme pour R.

R, pendant les deux premières séances, ne répond que sur sollicitation et corporellement en hochant la tête. L'introduction du bâton de parole a alors un impact immédiat sur sa demande de prise de parole. A partir de la quatrième séance, il la demandera au moins trois fois à chaque séance. Il place alors le bâton devant sa bouche et mime la prononciation d'un mot en faisant seulement bouger ses lèvres. Il prononce ensuite le mot "*joyeux*" très doucement. L'attrait pour l'objet suscite ensuite d'autres motifs d'expression : il répète le mot "*joyeux*" lors d'une seconde prise de parole, puis lors d'une troisième, il parlera dans l'oreille d'un camarade afin de lui demander le nom d'un instrument qu'il a entendu et

qu'il voit sur l'affichage. Par la suite, il reproduira ce mode de fonctionnement à l'inverse, c'est-à-dire en l'appliquant avec un camarade : il s'approche d'un élève ayant le bâton de parole et lui dit : *"dis dans mon zoreil"*.

Au cours de la cinquième séance, R demandera la parole quatre fois, dont deux non abouties. Il prononce de nouveau un seul mot : *"dormi"*, et sur une sollicitation du président de séance, il dit : *"je suis joyeux"*. Puis en seconde prise de parole il placera le micro devant sa bouche sans parler. Quelques secondes avant, L avait dit : *"mi espère R i parle"*. De la même manière, lors de la sixième séance, S qui était président lui pressait le pas en l'invectivant lorsqu'il avait le micro : *"dit !"*

Cette évolution est très intéressante du point de vue de l'expression. R passe d'une communication corporelle (hochement de tête, mime de verbalisation) à une communication verbale à un mot, puis à une phrase simple. L'objet parait le sécuriser, le légitimer dans son droit à s'exprimer. Je relève que la représentation des autres élèves de la classe a aussi évolué sur la capacité de R à s'exprimer. En début de séquence, certains lui tendaient l'oreille afin qu'il leur chuchote ce qu'il avait à dire. Ils le confortaient alors dans ce rôle, lui interdisant de s'exprimer à haute voix. Dès l'introduction du bâton de parole, il s'exprime à haute voix, par un mot, puis plusieurs. Et l'attente des autres élèves est alors prégnante, ce qui l'inhibe d'ailleurs (se tait, fait des mimiques gestuelles) et lui rappelle les attentes externes liées à sa prise de parole. Par ailleurs un autre effet sur la classe est d'encourager R à s'exprimer. L interpelle le président de séance, voyant que R lève le doigt : *"R veut parler"*. De la même manière, le président de séance est souvent attentif à R. JN l'aide à choisir les mots qu'il veut utiliser, R lui montre les affichages d'instruments affichés. La coopération envers R est alors flagrante, chacun voulant lui apporter une aide.

3.5 L'expression d'une émotion à partir d'une écoute

"Les individus humains rapportent toujours un ressenti émotionnel lorsqu'ils écoutent de la musique [...], des stimuli musicaux peuvent induire des réactions physiologiques automatiques liées au système émotionnel"²⁸.

L'enjeu de cette expérimentation est ainsi de mettre en évidence ce fait. Au-delà de l'apprentissage de compétences communicationnelles, l'objectif est aussi d'amener les élèves à "rapporter" ce ressenti émotionnel en utilisant le vocabulaire apporté lors de l'élaboration des référents.

²⁸ S. Samson et D. Dellacherie (2010)

La mise en acte/en mots de quelque chose de l'intériorité de la personne a pour fonction d'apaiser les tensions internes et ainsi de profiter à la régulation de soi²⁹.

3.5.1 Lors de la phase de discussion

La phase de discussion après l'écoute correspond alors à la mise en mot des émotions ressenties. Un tableau recense le vocabulaire ayant trait aux ressentis apportés par les élèves³⁰. Durant la première séance, les émotions les plus facilement identifiables (la peur, la tristesse, la joie) ont été ressenties par les élèves, et ont donc amorcé le référent des émotions. Les autres ont été apportées ultérieurement.

Ce travail de catégorisation est essentiel pour le développement du langage et peut-être transféré dans d'autres situations d'apprentissage, comme en mathématiques par exemple. En ce sens, J-L. Paour, C. Bailleux et P. Perret (2009) avancent le fait que la conceptualisation des procédures de catégorisation (entre autres), constitue la principale stratégie de prévention et de remédiation des difficultés d'apprentissages fondamentaux, étant centrale dans la procédure experte de lecture et de calcul au cycle 2.

S est beaucoup plus discret en début de séquence. Comme nous l'avons vu précédemment, l'emploi de la vidéo était déstabilisant pour lui. La trame de ses interventions concernant l'expression de ressentis est la suivante : *"i fait pas rien"* ; *"i fait ri"* ; *"la colère"*.

Une évolution dans l'expression du ressenti est ici notable. Connaissant le caractère impulsif de S, je dois dire que son attitude a fait preuve de beaucoup de contrôle. On peut parler dans un premier temps de communication non verbale, de par sa position détournée du groupe, feignant de dormir sur le dossier du banc. Il exprime ici un ressenti de l'ordre de la situation, de l'activité. Exprimer une émotion personnelle par des mots semble l'exposer démesurément au groupe. Il préfère ainsi s'exclure physiquement. Je me pose à ce moment la question de la pertinence de la situation : est-elle appropriée au profil de S ? Cela dit, en début de séquence, quand je le sollicite, il répond que ça ne lui fait rien. On peut alors parler de premier niveau d'expression. Car identifier une non-réaction à une écoute musicale est déjà une prise de conscience de soi. Puis progressivement, S se sert des mots des affichages. Je pense que ce temps d'adaptation était nécessaire pour lui. Le fait d'observer ses camarades se livrer à des expressions d'un ordre personnel l'a rassuré quant à la possibilité de se lancer. La quatrième séance en est l'exemple. Il a une attitude positive, faisant partie du groupe et il

²⁹ O. Lodeho (2013)

³⁰ Cf. Verso de la p. 15

n'hésite pas à demander la parole. Le cadre de cette situation répétée a alors un effet contenant sur S. Il s'y sent rassuré ce qui augmente alors son sentiment de compétence. Par la suite, S montre que malgré son attitude négative et détachée du groupe, il se risque tout de même à exprimer une émotion (la colère). J'y vois alors un signe positif du point de vue de l'expression de ses propres tensions. En situation ordinaire de classe, suite à un conflit, il est impossible de faire verbaliser S sur son état émotionnel. Dans le cadre de cet espace et de cette situation réservée, il y parvient de manière verbale, sans assouvir corporellement sa colère.

L s'est exprimé verbalement à chaque séance : "*i fait pleurer*" ; "*mi lé content*" ; "*je suis sommeil*" ; "*fatigué*" ; "*i fait pense de la mort*" ; "*i rend à moin triste parce que le chanson té fait pense de la mort*" ; "*je suis triste, joyeux, content*".

Durant les quatre premières séances, L emploie des mots synonymes de ceux utilisés dans l'affichage (pleurer, content, sommeil), puis on note une structure syntaxique plus élaborée par la suite. En effet, il produit ensuite une phrase simple cohérente (sujet-verbe-complément) en employant les termes affichés des émotions. Au fil des séances, le président encourageait les élèves qui s'expriment à expliquer pourquoi ils ressentaient telle ou telle émotion. Ce qui était relativement difficile en début de séquence car le vocabulaire était limité tant sur la définition des ressentis que sur le langage musical. Cela dit, L parvient à justifier sa tristesse en disant que ça lui fait penser à la mort. Il passe alors ici de la simple prise de parole à une parole argumentée. Cependant, j'observe que L répète le plus souvent ce qui a été exprimé par d'autres élèves. Aussi il exprime des émotions contraires lors d'une même prise de parole. Il semble que L soit ainsi préoccupé par le besoin de "remplir" l'espace de parole. En ce sens, il produit des discours dans le seul but d'être présent dans le groupe. Il emploie, certes, les mots/phrases référent(es) mais de façon inappropriée. D'ailleurs, S, alors président de la séance six, relève son incohérence : "*ou lé triste ou content alors ?*". L répond que le piano le fait pleurer et qu'il est donc triste. Nous avons ici une formidable association des différents pôles travaillés : expression d'une émotion en rapport avec une caractéristique musicale. On observe alors que L passe du premier niveau de critère de réalisation au troisième³¹.

N se fait très discret en début de séquence. Il répond sur sollicitation : "*oui*" ; "*joyeux*". La troisième séance est intéressante car elle offre à N la possibilité de s'exprimer par

³¹ Cf. Critères de réalisation en annexe 2

l'intermédiaire de T. En effet, il l'aide à s'exprimer en lui énumérant les émotions de l'affichage, et en lui posant la question : *"qu'est-ce que tu as ressenti toi alors?"*

Il semble que cette manière indirecte de s'exprimer face au groupe soit pour N facilitatrice, un premier pas. Le tiers (T) lui donne l'occasion de montrer au groupe, mais aussi à lui même, qu'il a tout a fait compris ce qui est attendu. Mais l'exposition est alors encore trop prégnante sur sa capacité à s'exprimer devant tout le monde. Il exprime la joie dans cette même séance, car la question lui est posée.

En fin de séquence, N intervient après avoir demandé la parole : *"fatigué parce que m'a baillé"* ; *"joyeux parce que la chanson fait ri"*.

N exprime ainsi deux émotions en reprenant les termes des affichages. La progression par rapport au début de séquence est alors notable. Il ne se contente plus de répondre à une sollicitation mais demande cette fois la parole. Il est ainsi capable de justifier son état émotionnel par des comportements sociaux qu'il a réellement vécu (*"baillé"* ; *"ri"*). N réalise alors l'objectif en passant par le deuxième niveau de réalisation : il associe des attributs au concept énoncé.

R montre une expression non verbale durant les trois premières séances. L'introduction du bâton de parole l'incite ensuite à s'exprimer : *"joyeux"* ; *"dormi"* ; *"je suis joyeux"* ; *"joyeux"*.

A partir de la quatrième séance, les élèves ont pris l'habitude d'utiliser l'affichage du vocabulaire des émotions (précisons que l'objectif est ici de transférer cette compétence liée à l'utilisation d'une médiation à d'autres situations d'apprentissage). Je pense que R qui est très faible parleur en classe, et d'autant plus en situation de groupe, a profité d'une imprégnation des propos des autres élèves. Quand il commence à s'exprimer verbalement, c'est par imitation. Il répète ce qui a été dit par un autre élève. L'évolution est tout de même satisfaisante puisqu'il ose lui aussi prendre le risque de communiquer un ressenti, au sein du groupe. Par ailleurs, R qui s'exprime normalement au sein de sa famille, a alors l'occasion durant ce temps de discussion de faire valoir cette compétence. Car j'observe que cet élève est dans un statut particulier : "celui qui ne parle pas"; rôle reconnu par tous les élèves puisqu'ils adoptent avec lui une relation duelle et confinée pour l'aider à s'exprimer : ils l'incitent en effet à chuchoter dans leur oreille plutôt que de parler normalement. La situation vécue ici lui

permet alors de s'autoriser un fonctionnement différent. Non sans appréhension puisque les mots ne sortent pas toujours, mais il y parvient, en se servant des affichages.

3.5.2 Lors de la phase de production : dessin, collage, mime

La troisième phase de la séance consistait à traduire les émotions vécues durant l'écoute dans un mode d'expression différent. Il s'agit ici de varier les modes de représentations en référence à la chaîne symbolique³². L'objectif étant de modifier le rapport à l'écrit des élèves de la CLIS.

Le dessin a été le premier abordé. Chaque enfant produit et s'en suit une mise en commun durant laquelle ceux qui le veulent peuvent présenter et expliquer leur production.

S n'accède pas du tout à la consigne la première fois. Il rechigne à sa place en faisant une mine énervée. A la deuxième occasion, il produit un dessin n'exprimant selon lui "rien" : une représentation du dessin animé "Garfield". Il se justifiera tout de même en disant que la musique entendue (James Brown - I feel good) y est présente.

Le passage à l'expression symbolique des émotions est difficile pour lui. Il semble que le fait d'en avoir parlé en groupe classe pendant un certain temps ait déjà épuisé son "capital investissement". Au delà d'un retour sur soi qui était attendu dans la production, S associe la chanson à un dessin animé qu'il affectionne ("*mi aime sa moin*"). J'en déduis qu'il parvient tout de même à exprimer la joie qu'il a éprouvé en entendant la musique puisqu'il l'associe à quelque chose qui le rend content.

L, quant à lui, verbalise une justification intéressante : "*ici, c'est la joie parce que néna des couleurs, néna un arc-en-ciel et les enfants i tient la main...*" ; "*les enfants i sont triste, i pleurent*".

Pour L, c'est un prolongement de son investissement dans la discussion. Il veut tout mettre sur sa feuille, expliquer pendant qu'il fait, avoir l'attention des autres élèves et adultes. Il a d'ailleurs dessiné des enfants tristes sur son dessin. Quand je lui demande pourquoi ils sont tristes alors qu'il a dessiné la joie, il ne peut pas répondre. Je pense alors que L a du mal à faire le tri des infirmations reçues lors de la discussion. Et surtout de celles le concernant. Il mélange ainsi les différentes émotions entendues, dans son dessin. Cela dit, il associe de cette manière des émotions à des comportements, des actions.

³² Cf. Annexe 1

N reste descriptif lui aussi dans la présentation de sa production. Il produit deux dessins sur la joie et explique que les couleurs et le soleil le montrent. Aussi, un bonhomme chante sur la scène : *"il est content"*.

N qui affectionne particulièrement le chant, justifie sa production mettant cette activité en avant. Il est intéressant de penser qu'il fait le lien entre un état émotionnel et une activité. La fonction cognitive de catégorisation est ici mise en jeu par le rapprochement du concept (émotion) à ses attributs (comportement sociaux associés).

R dessine quant à lui un enchevêtrement de couleurs prenant tout l'espace de la feuille. Il ne veut pas s'exprimer mais le présente tout de même à la classe. Le second dessin fait figurer un même enchaînement de couleurs mais dans un espace plus réduit cette fois-ci, ainsi que des traces graphiques (croix, boucles, traits).

R ne s'est pas encore exprimé verbalement durant les discussions au moment de ces productions. Il me paraît difficile de relier ces productions à une émotion qu'il aurait ressentie durant l'écoute. Cependant, il reprend le critère principal avancé par la majorité des élèves de "dessin de la joie" : les couleurs. Je pense important de noter la capacité qu'il a eu d'enrichir son concept de joie d'un attribut fourni par le groupe.

Par la suite, la situation de collage reprend quasiment les mêmes traits de réalisation et de justification.

Le mime quant à lui, a permis une expression "débridée". En effet, les quatre élèves y ont participé. Il s'agissait de mimer les émotions "de la manière que l'on veut". Cela servait aussi de support pour les affichages puisque des photos des élèves pourraient, s'ils le souhaitent, venir compléter les pictogrammes d'émotions³³.

3.6 Conclusion de l'expérimentation

Au regard de cette expérimentation, il en résulte que l'acquisition et l'emploi d'un langage précis dans le cadre de discussions régies par des règles communicationnelles est concluant. L'évolution des niveaux de réalisation des élèves a été observée.

Du point de vue du comportement face à la tâche, les élèves ont fait preuve d'une réelle régulation au cours de cette séquence, passant d'une attitude agitée et décentrée à une disponibilité et une implication cognitive vers les buts énoncés lors des séances.

³³ Cf. Annexe 8

D'un point de vue social et civique, l'élaboration par les élèves de règles de communication a permis une réelle appropriation et par là même le respect de celles-ci. Les grilles d'observation³⁴ montrent qu'au niveau de la classe, la fréquence générale de prise de parole a une tendance à la baisse tout en y intégrant un respect progressif des items. Concernant l'échantillon sujet d'étude, ce constat s'applique à L et S alors que R montre un investissement de l'espace de parole plus important et un respect croissant des items. N quand à lui ne change pas de fréquence tout au long de la séquence mais intègre le respect des items.

Considérant l'emploi d'un vocabulaire approprié, la construction et l'usage des référents lexicaux se sont révélés efficaces et structurants quand aux propos émis par les élèves. Des niveaux de réalisation ont été franchis³⁵. S utilise le premier niveau de réalisation en donnant des termes des émotions et du langage musical, sans expliciter un rapport en eux. Cependant, je me rends compte qu'il maîtrise les affichages et leur fonction lorsqu'il prend le rôle de président de séance. Il est alors capable de s'y référer : il structure la parole des autres élèves en proposant des mots affichés. L, quant à lui, parvient à une parole argumentée et ce au cours des discussions mais aussi des productions, lorsqu'il explique son dessin. R qui ne s'est pas exprimé en début de séquence parvient au premier niveau de réalisation en employant un terme de chaque affichage : une émotion, un instrument de musique. Par ailleurs, la syntaxe lors de la verbalisation a aussi évolué puisqu'il passe de la simple énumération d'émotion à la production d'une phrase correcte. Enfin, N, comme S, montre une maîtrise du lexique davantage en situation d'aide à un camarade. Cela dit, il parvient au deuxième niveau de réalisation. Ne se contentant pas de mots isolés, il produit des phrases correctes intégrant les référents lexicaux.

CONCLUSION

Ce travail de recherche expérimentale auprès d'élèves porteurs de troubles des fonctions cognitives est riche d'enseignement. La problématique en était la suivante :

Au regard des profils des élèves de CLIS-1, je propose un projet de musique autour des activités d'écoute et d'écoute active en vue d'adopter un comportement d'élève disponible aux apprentissages et développer ainsi des compétences langagières de communication.

³⁴ Cf. Annexes 4 et 5

³⁵ Cf. Annexe 2

A la première hypothèse, une réponse nuancée peut être apportée. Oui, l'établissement de règles de communication a un impact sur la capacité des enfants de CLIS à adopter un comportement d'élève. Le fait que l'absence de règles ait soulevé un réel problème dans la communication entre élèves et que ceux-ci aient pu s'observer, et en percevoir le désordre, est essentiel. Cela dit, un travail sur les lois et règles de l'école et de la classe a été réalisé conjointement et en cohérence à cette expérimentation. D'où une adaptation des comportements des élèves dans les diverses situations de classe.

La deuxième hypothèse est confirmée puisque les élèves ont pu s'approprier un lexique propre à la situation du protocole. Cela dit, différents niveaux de réalisation sont observés selon les élèves.

On rejoint alors la troisième hypothèse selon laquelle ce bagage lexical, ayant fait l'objet d'un apprentissage au sein de situations de communication précises, a pu être employé à dessein. Le processus de verbalisation a alors eu des effets bénéfiques sur la régulation des comportements dans les situations d'apprentissage.

Cette recherche ne peut être considérée comme totalement aboutie en terme d'effets. Il est évident que le temps est une variable importante concernant la stabilité des apprentissages. Et seules une observation de longue durée et une poursuite de ces apprentissages pourront témoigner de leur prégnance dans le fonctionnement des élèves.

D'un point de vue professionnel et en tant que futur enseignant spécialisé, cette expérimentation a précisé des points importants quant à l'enseignement auprès d'élèves porteurs de troubles des apprentissages : chaque enfant a la possibilité de toujours évoluer selon ses potentialités quel que soit le degré de progression, l'importance de la cohésion du groupe classe, le choix des médiations à mener en accord avec la motivation des élèves, la qualité d'une fine observation du fonctionnement cognitif des élèves.

BIBLIOGRAPHIE

AUZOULT, Laurent. *Conscience de soi et régulations individuelles et sociales*. Paris : Dunod, 2012. - 189 p. - (Collection "Psycho Sup")

BENTOLILA, Alain. *Le verbe contre la barbarie - Apprendre à nos enfants à vivre ensemble*. Paris : Odile Jacob, 2007. - 202 p.

BOIMARE, Serge. *L'enfant et la peur d'apprendre*. - 2ème édition. Paris : Dunod, 2004. - 188 p. - (Collection "Enfances", série "Psychologie et pédagogie")

CONNAC, Sylvain (2009) "*Apprendre avec les pédagogies coopératives - Démarches et outils pour l'école*. 4ème édition. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur, 2013. - 334 p. - (Collection "Pédagogies")

DE PESLOUAN, Dominique et RIVALLAND, Gilles. *Guide des aides aux élèves en difficulté - Adaptation et intégration scolaire*. - 2ème édition. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur, 2005. - 125 p. - (Collection "Pratiques et enjeux pédagogiques")

FEUERSTEIN, Reuven. *Pédagogies de la médiation - Autour du PEI*. Lyon : Chronique Sociale, 1990. - 210 p. - (Collection "Synthèses")

LODEHO, Olivier. *Les élèves perturbateurs : comment les gérer ?* ESPE de la Réunion, 2013

METRA, Maryse. *Le groupe comme médiation en rééducation*", ESPE de Lyon, 2006

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Le socle commun de connaissances et de compétences*. - Loi n°2005-380 du 23 avril 2005.

PAOUR, Jean-Louis. BAILLEUX, Christine et PERRET, Patrick. "Pour une pratique constructiviste de la remédiation cognitive". Développements, 2009

PLATEL, Hervé et BIGAND, Emmanuel. *Le pouvoir thérapeutique de la musique*. [Fichier audio]. (VIDARD, Mathieu - Interviewer). Tiré de : <http://www.franceinter.fr/emission-la-tete-au-carre-le-pouvoir-therapeutique-de-la-musique>

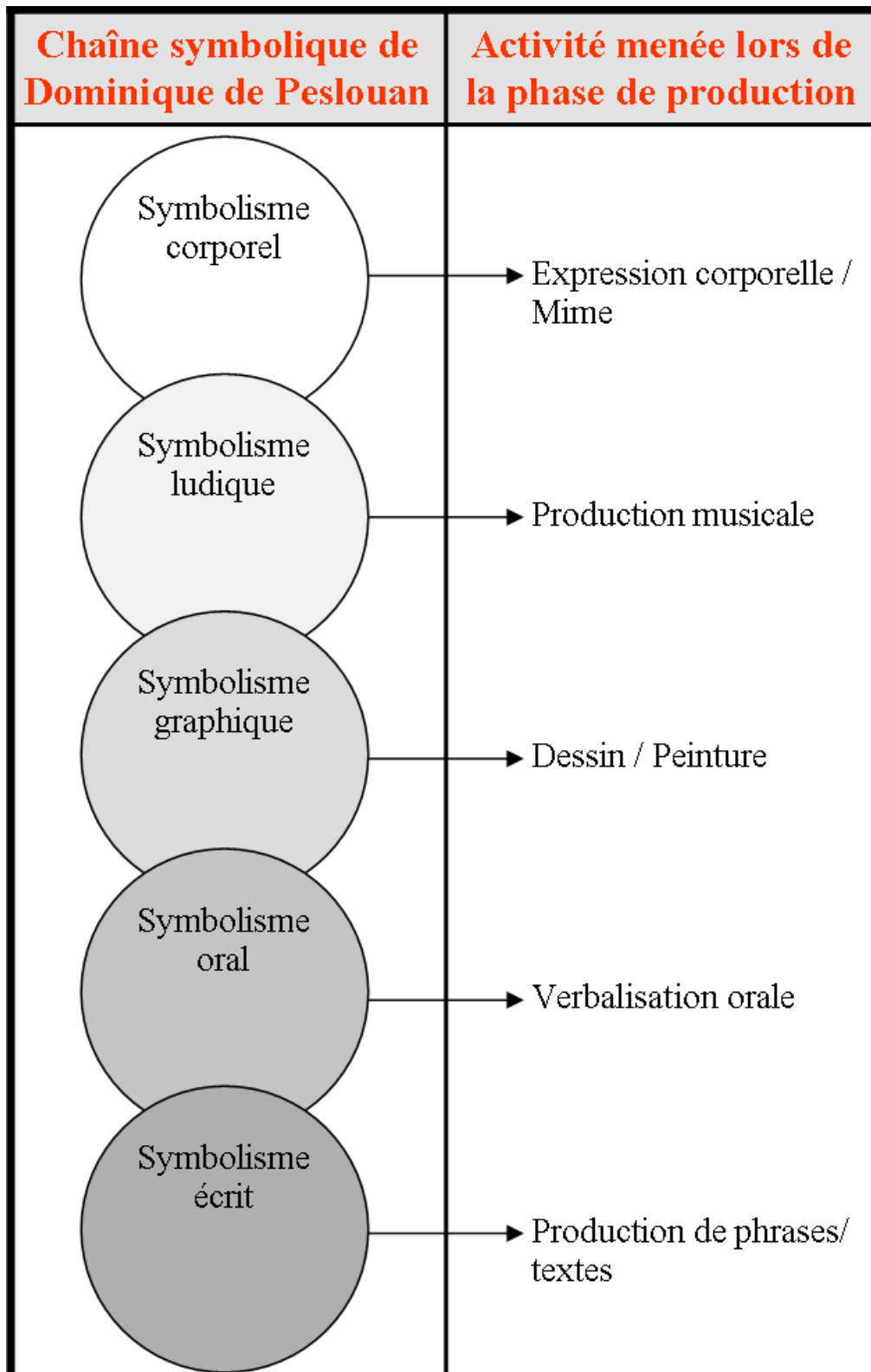
TILLMANN, Barbara. HOCH, Lisianne et MARMEL, Frédéric. "Influence du contexte sur le traitement en musique et en langage". *Musique, langage, émotion* [KOLINSKI, Régine. MORAIS, José. PERETZ, Isabelle]. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2010, pp. 11-33.

SAMSON, Séverine et DELLACHERIE, Delphine. "La neuropsychologie des émotions musicales". *Musique, langage, émotion* [KOLINSKI, Régine. MORAIS, José. PERETZ, Isabelle]. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2010, pp. 75-88.

Annexes

- 1 Chaîne symbolique de Dominique de Peslouan en lien avec les activités menées lors de la phase de production
- 2 Situation de référence
- 3 Séquences d'apprentissage
- 4 Grilles d'observation "enseignant" des phases de discussion
- 5 Graphique : fréquence et modalité de prises de parole de la classe
- 6 Graphiques : fréquence et modalité de prises de parole de l'échantillon sujet d'étude
- 7 Grille d'observation "élèves" des phases de discussion
- 8 Référent : émotions et langage musical
- 9 Référent : instruments de musique
- 10 Référent : règles de communication
- 11 Affichage : grilles d'observation "élèves" par séance

1 Chaîne symbolique de Dominique de Peslouan en lien avec les activités menées lors de la phase de production



2 Situation de référence

Situation de référence	
<u>Compétences</u>	<p><u>SOCLE :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - P 1 / C 1 - S'exprimer clairement à l'oral en utilisant un vocabulaire approprié - P 1 / C 6 - Participer en classe à un échange verbal en respectant les règles de la communication - P 1 / C 7 - Echanger, questionner, justifier un point de vue - P 1 / C 5 - S'exprimer par l'écriture, le chant, la danse, le dessin, la peinture, le volume (modelage, assemblage)
	<p><u>BO 2008 :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Utiliser des mots précis pour s'exprimer - Commencer à classer les noms par catégories sémantiques larges - Participer à l'élaboration du règlement de la classe - Prendre part à des échanges verbaux tout en sachant écouter les autres ; poser des questions - Ecouter des extraits d'œuvres diverses - Conduire les élèves à exprimer ce qu'ils perçoivent, à imaginer et évoquer leurs projets et réalisations en utilisant un vocabulaire approprié
<u>Objectifs</u>	<p><u>Disciplinaire :</u> Exprimer un ressenti à la suite d'une écoute</p>
	<p><u>Cognitif :</u> catégorisation / étiquetage verbal</p>

Phase	Tps	Déroulement	Matériel
Ph 1 <i>Clarté cognitive</i>	5'	-Les élèves sont assis sur les bancs en « U », devant la source sonore : « Vous allez écouter un morceau de musique, et je vous demanderai ensuite ce que vous avez ressenti, quelles émotions vous avez vécues en l'écouter. » -La séance est filmée : « On sera filmé pendant toute la séance, afin de regarder ensuite comment vous avez fait pour écouter et pour parler ensemble ».	-matériel de diffusion + morceau à écouter -matériel d'enregistrement vidéo -référénts lexicaux
Ph 2 <i>Régulation de l'activité</i>	3'	Ecoute d'un morceau ou extrait.	
Ph 3 <i>Régulation de l'activité /</i>	15'	-Discussion/débat : « Qu'avez-vous ressenti lors de l'écoute de ce morceau ? Et comment l'expliquer ? »	

<i>Verbalisation stratégique</i>			
Ph 4 <i>Généralisation / Transfert</i>	7'	-Un récapitulatif du vocabulaire utilisé est fait avec les élèves : « On va essayer de reprendre ce que vous avez dit. Certains ont parlé des émotions qu'ils ont ressenties pendant l'écoute, ils ont utilisé les mots : D'autres ont parlé de la musique, ils ont utilisé les mots : »	
Ph 5 <i>Clarté cognitive</i>	5'	-Production : expression corporelle (<i>ou autre, voir la chaîne symbolique et les activités associées</i>) « Je vais maintenant vous demander de faire avec votre corps, ce que vous avez dit avec votre bouche. C'est-à-dire par exemple de montrer ce que vous avez senti, en bougeant votre corps, sans parler ».	
Ph 6 <i>Verbalisation stratégique / Généralisation</i>	10'	-Retour sur les productions : chaque élève peut expliquer ce qu'il a fait. Une justification est demandée par l'enseignant : « Pourquoi tu as fait ce geste ? Est-ce que ça fait penser à la peur (par exemple) ? Pourquoi ? Quelle partie du corps tu as utilisé ?... »	

Concernant la compétence "S'exprimer clairement à l'oral en utilisant un vocabulaire approprié"		
Contenus d'apprentissages		
Le lexique des émotions Le lexique du langage musical		
Critère de réussite		
Utiliser les référents lexicaux disponibles pour exprimer une émotion et l'expliquer.		
Critères de réalisation		
Premier niveau : -utiliser un terme du lexique des émotions -utiliser un terme du lexique du langage musical	Deuxième niveau : -utiliser un terme du lexique des émotions en donnant un ou des attributs associés -utiliser un terme du lexique du langage musical	Troisième niveau : -utiliser un ou plusieurs termes du lexique des émotions en donnant un ou des attributs associés -utiliser plusieurs termes du lexique du langage musical -lier cognitivement en catégorisant : une notion musicale avec une émotion

3 Séquences d'apprentissage

1 - Exprimer un ressenti en utilisant un vocabulaire précis

<p>Domaine : -Langage oral -Vocabulaire -Vivre ensemble</p>	<p>Compétences</p>	<p>SOCLE : - P 1 / C 1 - S'exprimer clairement à l'oral en utilisant un vocabulaire approprié - P 1 / C 6 - Participer en classe à un échange verbal en respectant les règles de la communication - P 1 / C 7 - Echanger, questionner, justifier un point de vue - P 1 / C 5 - S'exprimer par l'écriture, le chant, la danse, le dessin, la peinture, le volume (modelage, assemblage)</p> <p>BO 2008 : - Utiliser des mots précis pour s'exprimer - Commencer à classer les noms par catégories sémantiques larges - Participer à l'élaboration du règlement de la classe - Prendre part à des échanges verbaux tout en sachant écouter les autres ; poser des questions - Ecouter des extraits d'œuvres diverses - Conduire les élèves à exprimer ce qu'ils perçoivent, à imaginer et évoquer leurs projets et réalisations en utilisant un vocabulaire approprié</p>	
Séance	Objectif	Déroulement	Matériel
1	<p>Disciplinaire : -Exprimer un ressenti à la suite d'une écoute</p> <p>Cognitif : -Catégorisation -Etiquetage verbal</p>	<p>1-Ecoute d'un morceau 2-Discussion (filmée) à partir des inducteurs suivants : "<i>Qu'avez-vous ressenti lors de l'écoute de ce morceau ? Pourquoi ?</i>" -Elaboration progressive d'un référent des émotions. 3-Production (<i>voir la chaîne symbolique et les activités associées</i>)</p>	<p>-matériel d'enregistrement vidéo -extrait musical</p>
1'	<p>Disciplinaire : Analyser la discussion filmée pour en abstraire des règles de communication</p> <p>Cognitif : <i>idem S1</i></p>	<p>1-Rappel de la S1 2-Visionnage de la vidéo 3-Prise de représentation des élèves sur la communication dans le groupe : « <i>Est-ce que tout le monde parle ? - Entend-on les élèves qui parlent ? Pourquoi ? - Qui parle et comment a-t-il pris la parole ? - Quand quelqu'un parle, que font les autres ?</i> » 4-Elaboration collective d'un référent des règles de communication</p>	<p>-film enregistré -grille d'observation</p>

2	<p><u>Disciplinaire :</u> -Exprimer un ressenti à la suite d'une écoute -Respecter les règles de communication établies -Utiliser le vocabulaire des référents <u>Cognitif :</u> <i>idem S1</i></p>	<p>1-Ecoute d'un morceau 2-Rappel des règles de communication établies précédemment. 3-Discussion (filmée) à partir des inducteurs suivants : <i>"Qu'avez-vous ressenti lors de l'écoute de ce morceau ? Pourquoi ?"</i> -Ajout de vocabulaire sur le référent des émotions. 4- Prise de représentation des élèves sur la communication dans le groupe : <i>« A votre avis, avez-vous respecté les règles de communication établies ? »</i> 3-Production (<i>voir la chaîne symbolique et les activités associées</i>)</p>	<p>-matériel d'enregistrement vidéo -extrait musical -référent lexical des émotions -référent des règles de communication</p>
2'	<p><u>Disciplinaire :</u> -Analyser la discussion filmée en renseignant une grille d'observation -Abstraire d'autres règles de communication <u>Cognitif :</u> <i>idem S1</i></p>	<p>1-Rappel des règles de communication établies 2-Visionnage de la vidéo en remplissant la grille d'observation : <i>« Nous allons regarder le film de la dernière séance, lors du moment de la discussion. Je vous demande de bien regarder tous les élèves, et de signaler à chaque fois qu'une règle est respectée, ou pas respectée. On peut arrêter la vidéo à tout moment. »</i> 3-Lecture de la grille d'observation 4-Bilan et ajout, si nécessaire, de règles sur le référent des règles de communication.</p>	<p>-film enregistré -grille d'observation</p>
<p><i>Déroulement identique lors des séances 3 à 6.</i></p>			

2 - S'approprier différentes notions du langage musical en utilisant un vocabulaire spécifique

<p>Domaine : -Langage oral -Vocabulaire -Education musicale</p>	<p style="text-align: center;">Compétences</p>	<p>SOCLE : - P 1 / C 1 - S'exprimer clairement à l'oral en utilisant un vocabulaire approprié - P 1 / C 6 - Participer en classe à un échange verbal en respectant les règles de la communication - P 1 / C 7 - Echanger, questionner, justifier un point de vue - P 1 / C 5 - S'exprimer par l'écriture, le chant, la danse, le dessin, la peinture, le volume (modelage, assemblage)</p> <p>BO 2008 : - S'exprimer de façon correcte : prononcer les sons et les mots avec exactitude, respecter l'organisation de la phrase, formuler correctement des questions - Rapporter clairement un évènement ou une information très simple : exprimer les relations de causalité, les circonstances temporelles et spatiales, utiliser de manière adéquate les temps verbaux - Participer à l'élaboration du règlement de la classe - Prendre part à des échanges verbaux tout en sachant écouter les autres ; poser des questions - Ecouter des extraits d'œuvres diverses - Conduire les élèves à exprimer ce qu'ils perçoivent, à imaginer et évoquer leurs projets et réalisations en utilisant un vocabulaire approprié</p>	
Séance	Objectif	Déroulement	Matériel
1	<p>Disciplinaire : -Reconnaître quelques timbres d'instruments</p> <p>Cognitif : -Catégorisation -Etiquetage verbal</p>	<p>1 - Ecoute d'un extrait sonore 2 - Discussion : "<i>Qu'avons-nous entendu ? - Comment le savoir ?</i>" Amener les enfants à décrire l'instrument entendu en nommant les éléments essentiels liés : -au son qu'il émet : corde, peau, tube, baguette, grains... -à l'action effectuée : pincer, frotter, secouer, frapper, taper, souffler... 3 - Deuxième écoute et ajout d'éléments, accord du groupe 4 - Vérification par la vidéo 5 - Production : mimer les musiciens jouant des instruments reconnus, ou autre (<i>voir la chaîne symbolique et les activités associées</i>) 6 - Enrichissement du référents des instruments</p> <p>Vocabulaire apporté : la guitare / le violon / le maracas / le kayamb / le roulér / le pikér / la trompette / la flûte de pan</p>	<p>-extraits sonores et vidéos</p>

2	<p><u>Disciplinaire :</u> -Reconnaître les familles d'instruments <u>Cognitif :</u> <i>idem S1</i></p>	<p>1 - Ecoute d'extraits successifs d'instruments vus en S1 2 - Discussions : "<i>Qu'avons-nous entendu ? - Comment le savoir ?</i>" Rappel du vocabulaire utilisé. 3 - Tri d'étiquettes par groupes de 3 : "<i>Triez les images en groupes d'instruments qui produisent un son de la même façon</i>". 4 - Vérification en collectif : comparaison et justification des tris 5 - Production : mime / production musicale, ou autre (<i>voir la chaîne symbolique et les activités associées</i>) 6 - Rangement du référent des instruments selon le critère "familles d'instruments"</p> <p><u>Vocabulaire apporté :</u> les instruments à cordes / les instruments à vent / les instruments à percussion</p>	<p>-extraits sonores -étiquettes d'instruments</p>
3	<p><u>Disciplinaire :</u> -Repérer des contrastes : la vitesse de pulsation <u>Cognitif :</u> <i>idem S1</i></p>	<p>1 - Ecoute d'extraits successifs de morceaux instrumentaux 2 - Discussions : "<i>Qu'avez-vous remarqué en écoutant ces morceaux ? - Sont-ils tous pareil ? - Pourquoi ?</i>" 3 - Amener les enfants à caractériser le contraste corporellement (en battant la pulsation), puis verbalement 4 - Production : production musicale, ou autre (<i>voir la chaîne symbolique et les activités associées</i>)</p> <p><u>Vocabulaire apporté :</u> lent / rapide</p>	<p>-extraits sonores</p>
4	<p><u>Disciplinaire :</u> -Repérer des contrastes : la hauteur <u>Cognitif :</u> <i>idem S1</i></p>	<p style="text-align: center;"><i>Déroulement idem à la séance 3.</i></p> <p><u>Vocabulaire apporté :</u> aigu / grave</p>	<p>-extraits sonores</p>
5	<p><u>Disciplinaire :</u> -Repérer des contrastes : l'intensité <u>Cognitif :</u> <i>idem S1</i></p>	<p style="text-align: center;"><i>Déroulement idem à la séance 3.</i></p> <p><u>Vocabulaire apporté :</u> faible / fort</p>	<p>-extraits sonores</p>

4 Grilles d'observation "enseignant" des phases de discussion

Séance : 1 *Morceau écouté* : Beethoven - Symphonie n°5 *Durée du débat* : 7'

GRILLE D'OBSERVATION POUR L'ENSEIGNANT

La forme du débat		Elèves												CLASSE	Nombre de prises de parole
Quand je parle je dois :	Avoir demandé la parole en levant la main		2	4	1	Absent	Absent	1			8	Absent	1	16	
	Avoir le bâton de parole dans la main														
	Parler assez fort		1	3	1			1			8		13	4	
	Me tenir correctement sur ma chaise		2	3	2			1			8		14	3	
	Regarder les autres débatteurs		2	4	2			1			8		17		
Quand je ne parle pas je dois :	Ecouter sans couper la parole	15	8	10	12	14	17	14	4	94	25				
	Me tenir correctement sur ma chaise	8	5	6	3	11	17	14	7	71	48				
		2	7	3	3	2	7	3	5						
		8	9	7	12	5	17	3	2						

Séance : 2 *Morceau écouté* : James Brown - I feel good *Durée du débat* : 7'

GRILLE D'OBSERVATION POUR L'ENSEIGNANT

La forme du débat		Elèves												CLASSE	Nombre de prises de parole
Quand je parle je dois :	Avoir demandé la parole en levant la main	1	4	(1) 2	1	2	(1) 1	1		1	1	1	1+(2) 16		
	Avoir le bâton de parole dans la main														
	Parler assez fort	1	4	1	3	1	1	1		1	1	1	11 6		
	Me tenir correctement sur ma chaise	1	2	2	3	2	1	1		1	1	1	13 4		
	Regarder les autres débatteurs	1	4	2	3	2	1	1		1	1	1	17		
Quand je ne parle pas je dois :	Ecouter sans couper la parole	15	6	9	7	14	15	12	17	13	4	16	128 42		
	Me tenir correctement sur ma chaise	8	9	14	13	14	10	13	16	13	15	16	141 29		
		1	7	6	7	1	1	4		3	12				
		8	8	4	1	1	6	3	1	3	1				

Séance : 3

Morceau écouté : Metallica - Holier than you

Durée du débat : 6'15

GRILLE D'OBSERVATION POUR L'ENSEIGNANT

La forme du débat		Elèves										CLASSE	Nombre de prises de parole	
		Absent					Président de séance							
Quand je parle je dois :	Avoir demandé la parole en levant la main	1+(1) 3	2 1	2 4		1 1	1 1				1 2	1 1	7+(1) 13	20
	Avoir le bâton de parole dans la main													
	Parler assez fort	3 1	3	5 1		2	1				3	1	15 5	
	Me tenir correctement sur ma chaise	4	3	4 2		2	1				3	1	13 7	
	Regarder les autres débatteurs	4	3	6		2	1				1 2	1 1	1 19	
Quand je ne parle pas je dois :	Ecouter sans couper la parole	3 13	11 6	12 2		17 1	7 12	11		9 8	19	89 42		
	Me tenir correctement sur ma chaise	12 4	14 3	14		13 5	18 1	11		14 3	19	115 16		

Séance : 4

Morceau écouté : Zanmari Baré - Bob zarkansyel

Durée du débat : 9'19

GRILLE D'OBSERVATION POUR L'ENSEIGNANT

La forme du débat		Elèves										CLASSE	Nombre de prises de parole
		Absent					Président de séance						
Quand je parle je dois :	Avoir demandé la parole en levant la main	3	3+(1) 1	3 (1)	1	1 (2)	1	1	1	1	13+(4) 3	16	
	Avoir le bâton de parole dans la main	3	3 1	3	1	1	1	1	1	1 1	13 3		
	Parler assez fort	1 2	4	2 1	1	1	1	1	1	2	13 3		
	Me tenir correctement sur ma chaise	3	3 1	2 1	1	1	1	1	1	2	14 2		
	Regarder les autres débatteurs	3	2 2	3	1	1	1	1	1	2	13 3		
Quand je ne parle pas je dois :	Ecouter sans couper la parole	12 1	7 5	9 3	11 4	11 4	10 5	13 2	8 6	81 30			
	Me tenir correctement sur ma chaise	11 2	10 2	12	15	11 4	15	14 1	14	102 9			

Séance : 5

Morceau écouté : Beethoven - Pour Elise

Durée du débat : 6'20

GRILLE D'OBSERVATION POUR L'ENSEIGNANT

La forme du débat		Elèves										CLASSE	Nombre de prises de parole	
Quand je parle je dois :	Avoir demandé la parole en levant la main	2 (2)	3 (2)	Absent	Président de séance	1			Décrochage de l'activité à 2'35	2 (1)	2	1	11 (5)	11
	Avoir le bâton de parole dans la main	2	3			1				2	2	1	11	
	Parler assez fort	1 1	3			1				2	2	1	10 1	
	Me tenir correctement sur ma chaise	1 1	3			1				2	2	1	10 1	
	Regarder les autres débatteurs	1 1	1 2			1				2	1 1	1	4 7	
Quand je ne parle pas je dois :	Ecouter sans couper la parole	9	7 1	10	11	11	5	9	6 3	10	78 4			
	Me tenir correctement sur ma chaise	9	7 1	10	2 9	11	5	9	9	10	72 10			

Séance : 6

Morceau écouté : Mozart - La marche turque

Durée du débat : 13'

GRILLE D'OBSERVATION POUR L'ENSEIGNANT

La forme du débat		Elèves										CLASSE	Nombre de prises de parole	
Quand je parle je dois :	Avoir demandé la parole en levant la main	3	2+(1) 1	Absent	Président de séance	3			Absent		3	1	12+(1) 1	13
	Avoir le bâton de parole dans la main	3	2 1			3					3	1	12 1	
	Parler assez fort	3	2 1			3					3	1	9 4	
	Me tenir correctement sur ma chaise	3	3			3					3	1	13	
	Regarder les autres débatteurs	3	3			3					3	1	13	
Quand je ne parle pas je dois :	Ecouter sans couper la parole	10	6 4	7 3	13	12 1	13	9 1	12	82 9				
	Me tenir correctement sur ma chaise	10	10	10	13	13	13	10	12	91				

Légende :

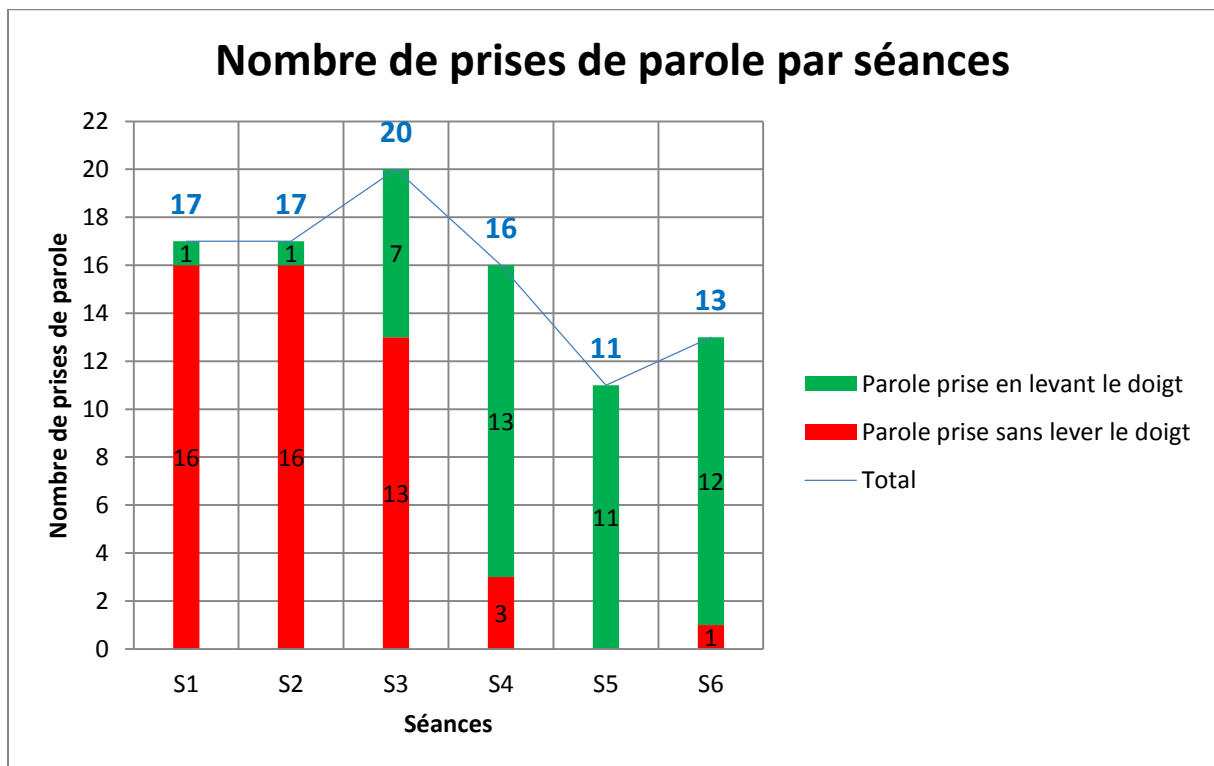
Vert = item respecté

2 = demande de prise de parole aboutie

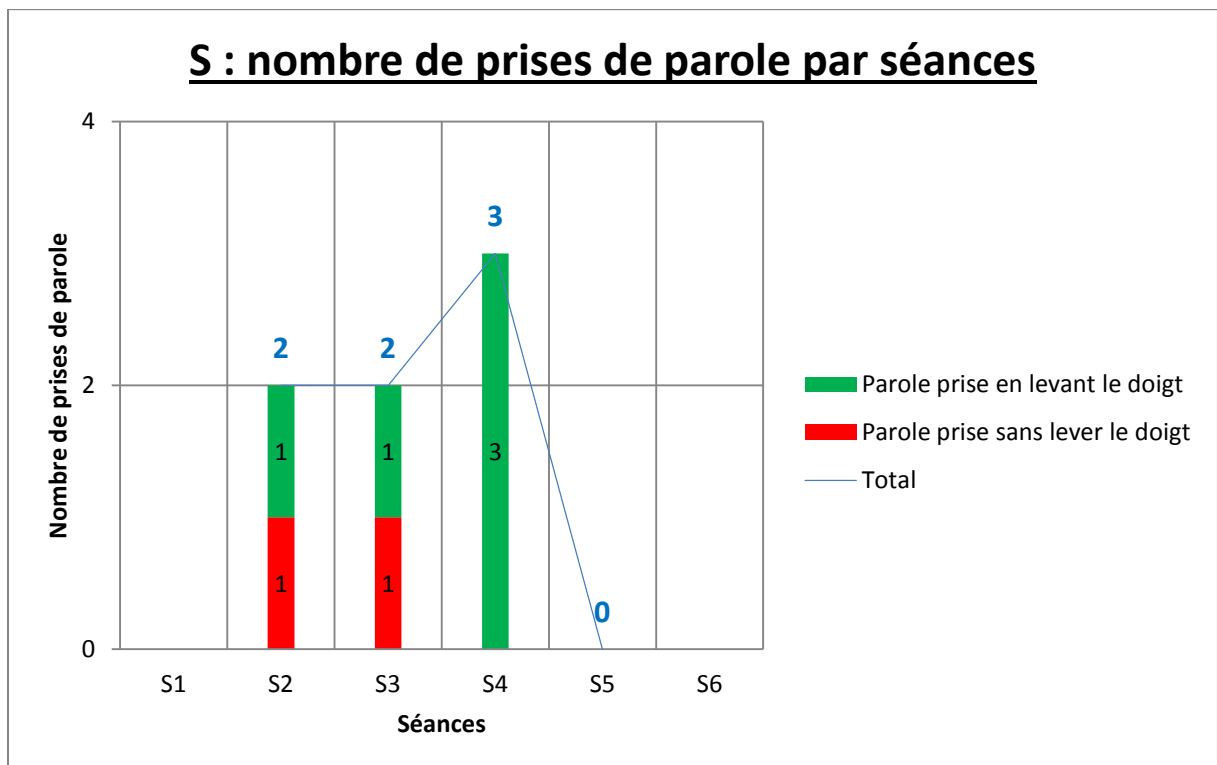
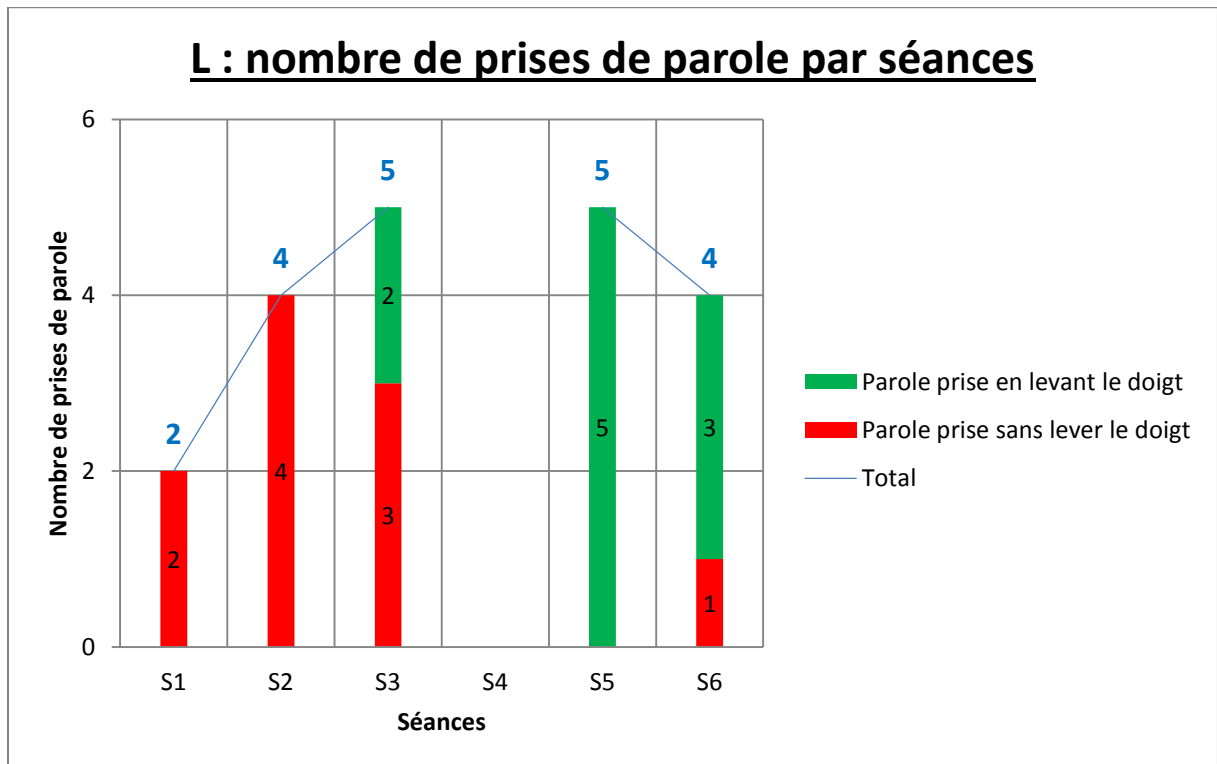
Rouge = item non respecté

(2) = demande de prise de parole non aboutie

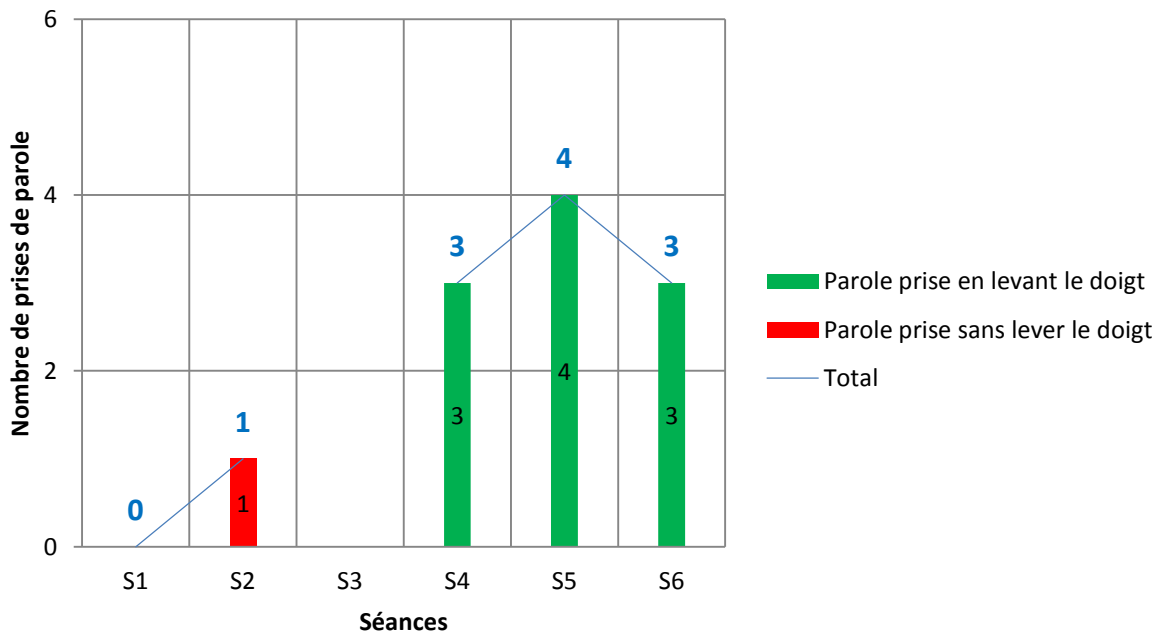
5 Graphique : fréquence et modalité de prises de parole de la classe



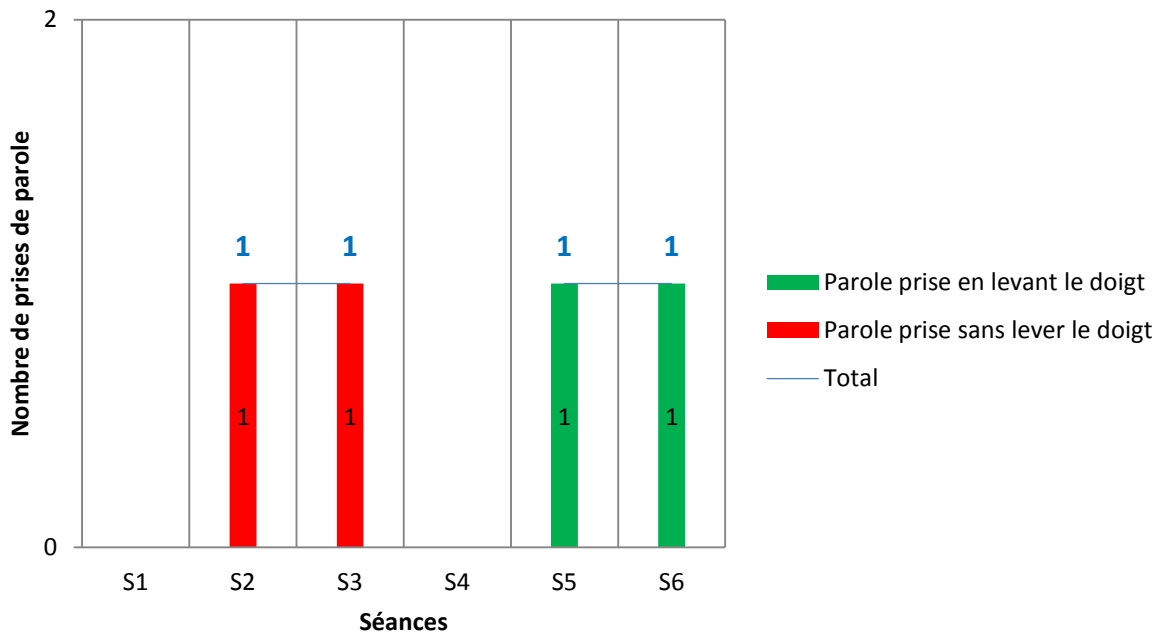
6 Graphiques : fréquence et modalité de prises de paroles de l'échantillon sujet d'étude












R : nombre de prises de parole par séances



N : nombre de prises de parole par séances



7 Grille d'observation "élèves" des phases de discussion

<i>Les règles du débat</i>			
 <p><u>Quand je parle je dois :</u></p>		Avoir demandé la parole en levant le doigt.	
		Avoir le micro dans la main.	
		Parler assez fort.	
		Etre bien assis.	
		Regarder les autres débatteurs.	
 <p><u>Quand je ne parle pas je dois :</u></p>		Ecouter sans couper la parole.	
		Me tenir correctement sur ma chaise.	

8 Référent : émotions et langage musical

The corkboard is divided into two main sections: 'LES EMOTIONS' on the left and 'LA MUSIQUE' on the right.

LES EMOTIONS

- La peur** (Fear): J'ai peur. (I am afraid). Includes a drawing of a scared face.
- La joie** (Joy): Je suis joyeux. (I am happy). Includes a drawing of a happy face and three photos of smiling people.
- La tristesse** (Sadness): Je suis triste. (I am sad). Includes a drawing of a sad face and two photos of people looking down.
- La colère** (Anger): Je suis en colère. (I am angry). Includes a drawing of an angry face and five photos of people with angry expressions.
- La surprise** (Surprise): Je suis surpris. (I am surprised). Includes a drawing of a surprised face and two photos of people with surprised expressions.
- Le soulagement** (Relief): Je suis soulagé. (I am relieved). Includes a drawing of a relieved face and two photos of people looking up.
- La fatigue** (Fatigue): Je suis fatigué. (I am tired). Includes a drawing of a tired face and two photos of people looking exhausted.
- La gêne** (Embarrassment): Je suis gêné. (I am embarrassed). Includes a drawing of an embarrassed face and five photos of people with embarrassed expressions.
- La curiosité** (Curiosity): Je suis curieux. (I am curious). Includes a drawing of a curious face and two photos of people looking inquisitive.

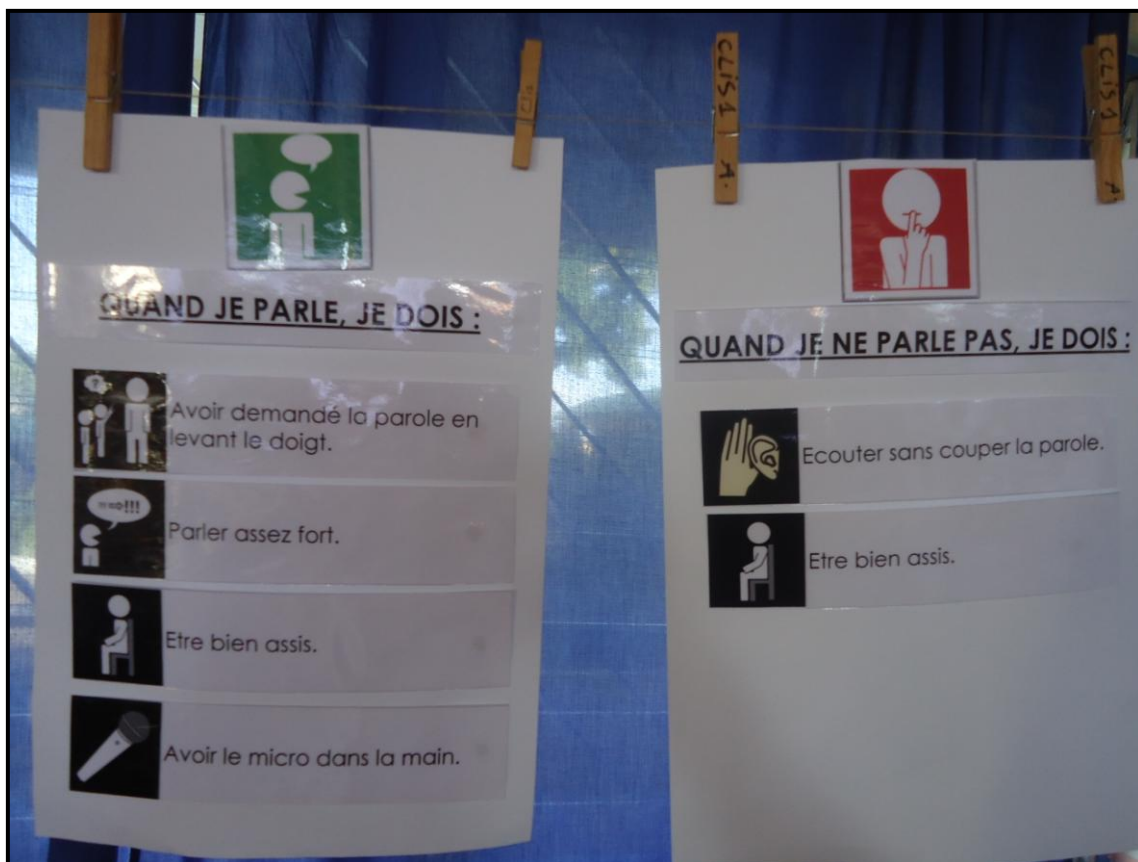
LA MUSIQUE

- LES FAMILLES** (Musical Families):
 - Les cordes (Strings): Accompanied by a drawing of a guitar.
 - Les percussions (Percussion): Accompanied by a drawing of a drum set.
 - Les vents (Winds): Accompanied by a drawing of a saxophone.
- LA PULSATION** (Pulse):
 - Rapide (Fast): Accompanied by a diagram of a fast pulse with many vertical lines.
 - Lent (Slow): Accompanied by a diagram of a slow pulse with fewer vertical lines.
- LA HAUTEUR** (Pitch):
 - Aigu (High): Accompanied by an upward-pointing arrow.
 - Grave (Low): Accompanied by a downward-pointing arrow.
- L'INTENSITÉ** (Intensity):
 - FORT (Loud): Accompanied by a vertical line.
 - faible (Soft): Accompanied by a vertical line.

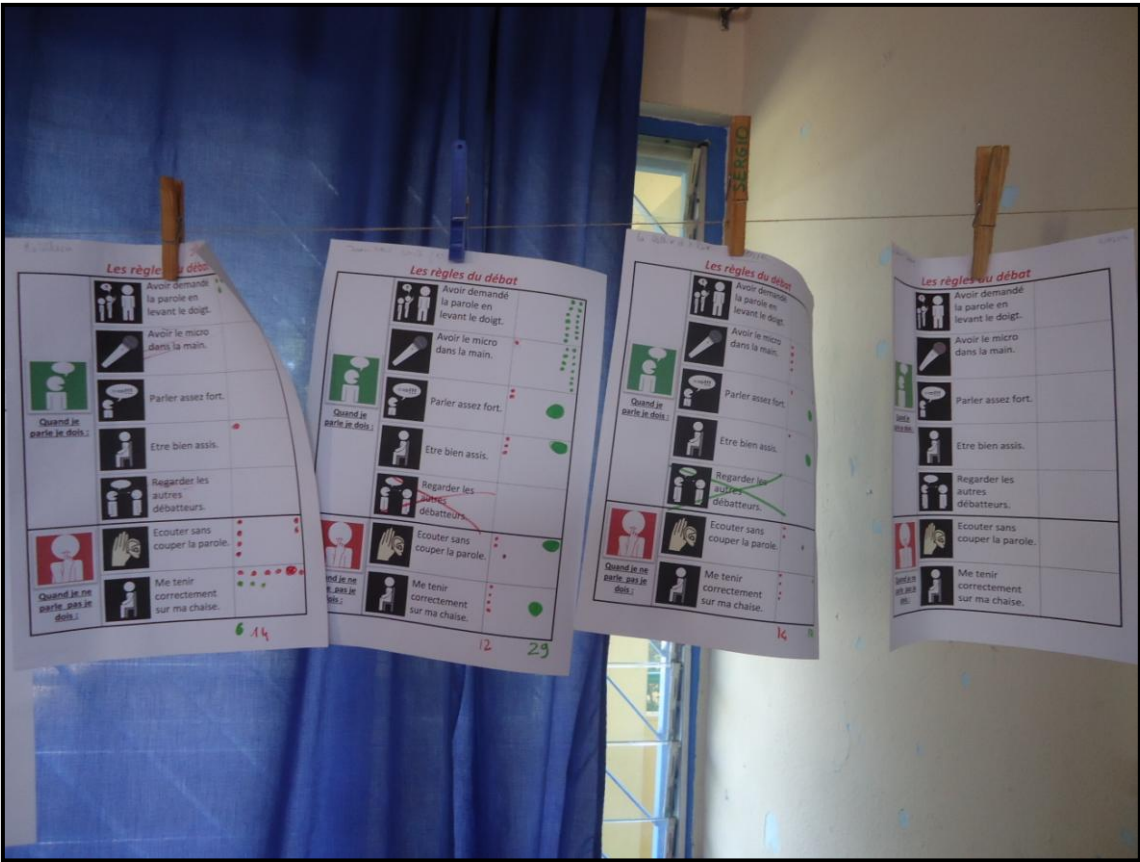
9 Référent : instruments de musique



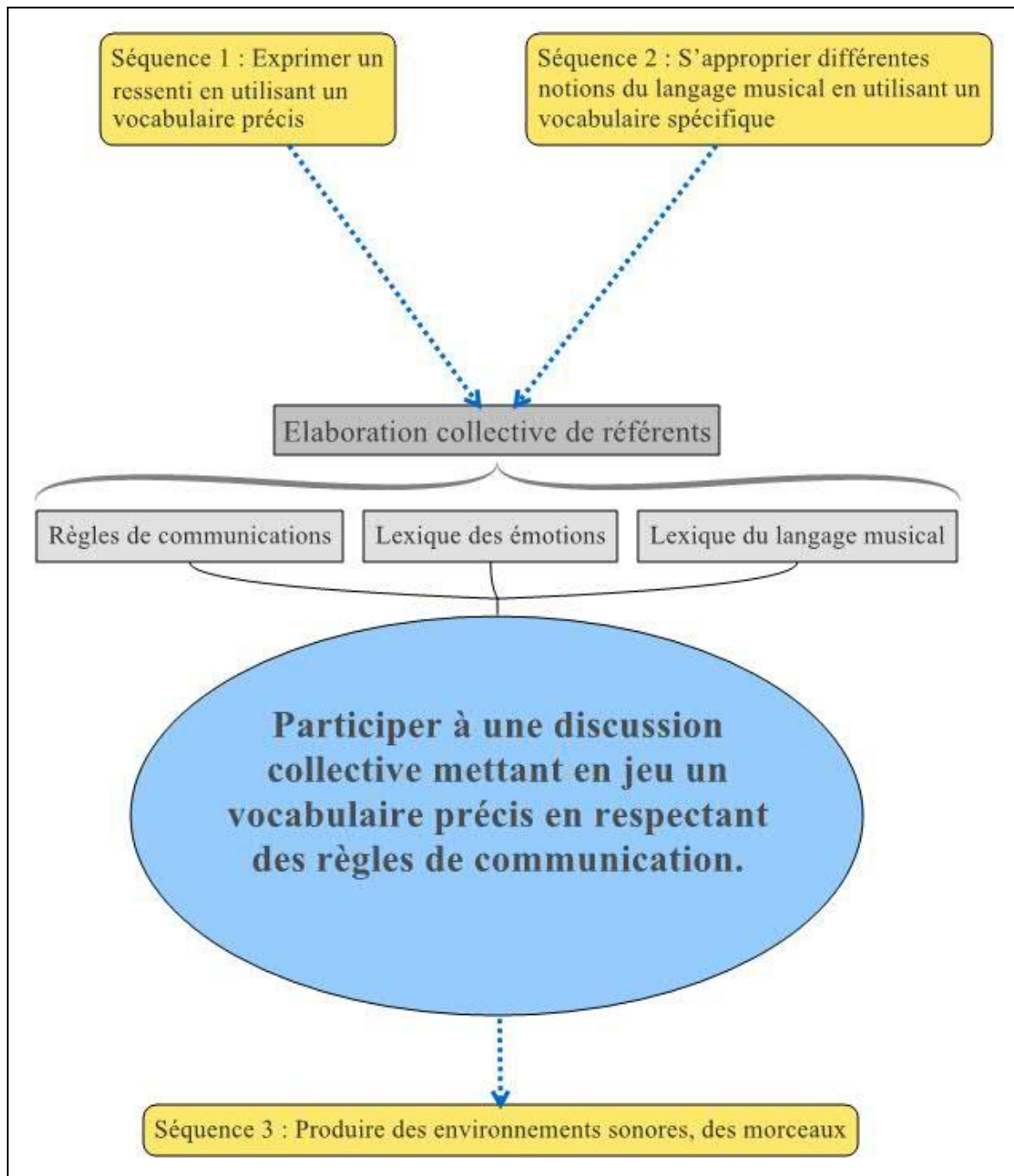
10 Référent : règles de communication



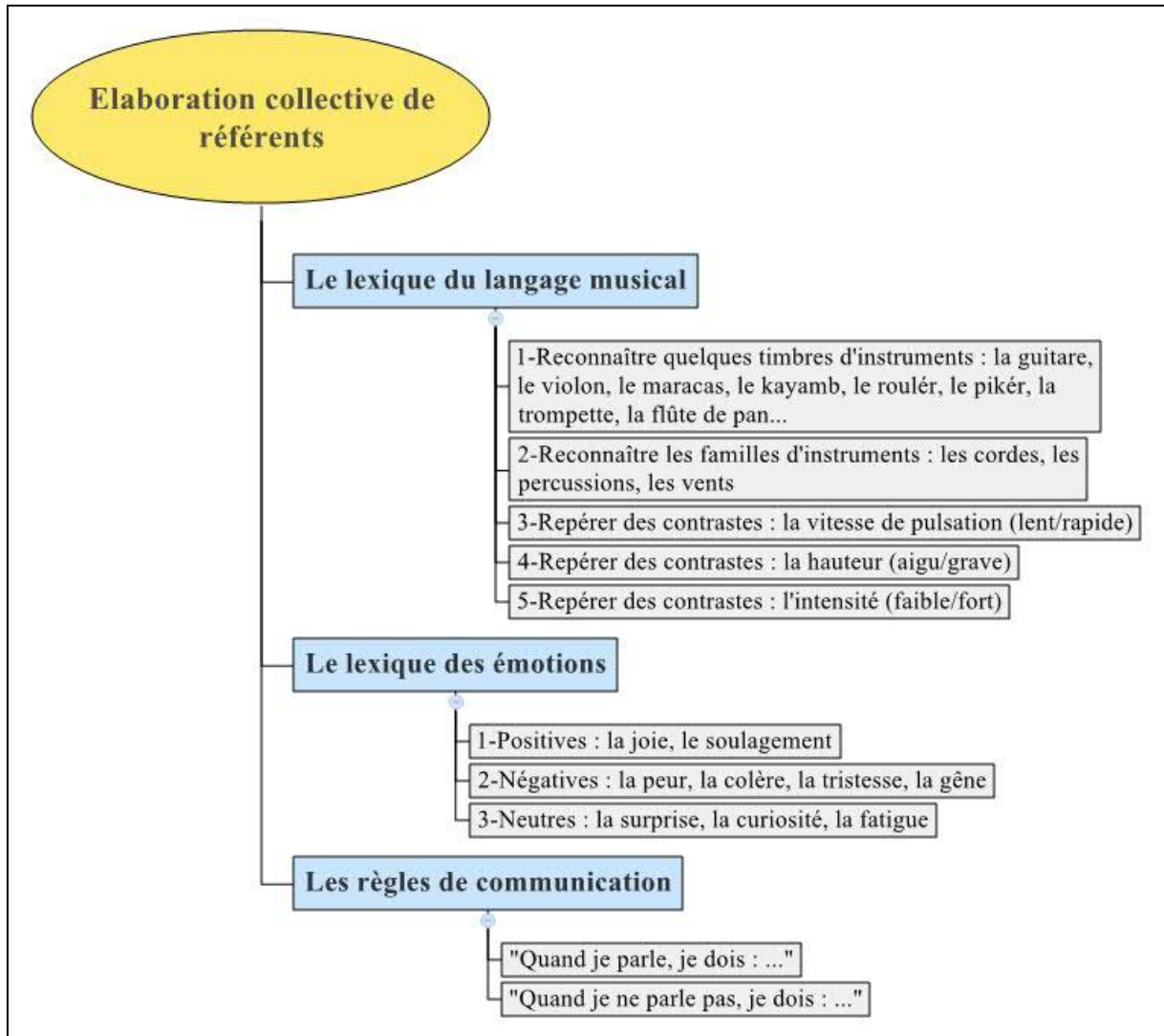
11 Affichage : grilles d'observation "élèves" par séance



Organisation des séquences du protocole expérimental



Référents élaborés progressivement par les élèves



Éléments apportés au cours des séances par les élèves pour la constitution des référents

Séance	Règles de communication	Lexique des émotions	Lexique du langage musical
1		<ul style="list-style-type: none"> -la peur (Lo) -la tristesse (L) -la joie (C) 	<ul style="list-style-type: none"> -Intensité : fort/faible (C) -Hauteur : aigu/grave (JN) -Timbres : instruments cuivres (Lo)
2			<ul style="list-style-type: none"> -Le chant -Timbres : trompette -Famille d'instrument : vents
3	<ul style="list-style-type: none"> -Président de séance -Quand je parle : <ul style="list-style-type: none"> -Avoir demandé la parole en levant la main -Me tenir correctement sur ma chaise -Quand je ne parle pas : <ul style="list-style-type: none"> -Ecouter sans couper la parole -Me tenir correctement sur ma chaise 		<ul style="list-style-type: none"> -Style musical : le rock -Timbres : guitare électrique, batterie -Vitesse de pulsation : lent/rapide
4	<ul style="list-style-type: none"> -Quand je parle : <ul style="list-style-type: none"> -Avoir le bâton de parole dans la main -Parler assez fort 		<ul style="list-style-type: none"> -Style musical : le segga, le maloya -Timbres : guimbarde, roulér, djembé, maracas
5	<ul style="list-style-type: none"> -Quand je parle : <ul style="list-style-type: none"> -Regarder les autres débatteurs 	<ul style="list-style-type: none"> -La fatigue (Lo) -La gêne -La colère (S) -La curiosité 	<ul style="list-style-type: none"> -Timbres : piano
6		<ul style="list-style-type: none"> -La surprise (Lo) -Le soulagement (Lo) 	