



HAL
open science

Créer un conte musical pour développer la verbalisation chez les élèves de CLIS 1

Coraline Ficot

► **To cite this version:**

Coraline Ficot. Créer un conte musical pour développer la verbalisation chez les élèves de CLIS 1. Education. 2007. dumas-00690617

HAL Id: dumas-00690617

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00690617v1>

Submitted on 24 Apr 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**Créer un conte musical
pour développer la verbalisation
chez les élèves de CLIS1**

IUFM 59-62 - Lille



00000135034

CONTRAT A FIN DE DIFFUSION D'UN TRAVAIL UNIVERSITAIRE

Entre :
L'IUFM Nord Pas-de-Calais, Etablissement Public à Caractère Administratif
Représenté par le président du jury
D'une part

et
Mme Melle M.^r FICOT Coraline
né(e) le 21/10/80
à Béthune
d'autre part.

Objet du présent contrat :

Le présent document a pour objet de définir les conditions de diffusion d'un mémoire professionnel réalisé dans le cadre de votre formation ASH à l'IUFM Nord Pas-de-Calais. Dans le présent contrat, le terme « auteur » désignera le stagiaire auteur du mémoire considéré

Mme Melle M.^r FICOT Coraline

Et le terme « œuvre » le mémoire considéré, dont le titre est ²

Créer un conte musical pour développer la verbalisation chez les élèves de CLIS

ARTICLE 1 : l'œuvre ayant le caractère d'un travail universitaire, un exemplaire intégral version papier doit obligatoirement être déposé à la médiathèque du centre IUFM dans lequel le mémoire professionnel a été préparé. L'existence de cette œuvre pourra être librement signalée par l'IUFM Nord Pas-de-Calais, y compris au moyen d'un court résumé, sur tout le document de toute forme technique et selon toute diffusion.

ARTICLE 2 : L'auteur autorise en outre les diffusions suivantes de l'œuvre ³:

	OUI	NON
- Consultation sur place	<input checked="" type="checkbox"/>	
- Diffusion par intranet	<input checked="" type="checkbox"/>	
- Diffusion par intranet et extranet	<input checked="" type="checkbox"/>	
- Diffusion par intranet, extranet et internet	<input checked="" type="checkbox"/>	
- Prêt	<input checked="" type="checkbox"/>	
- Prêt entre bibliothèques	<input checked="" type="checkbox"/>	

ARTICLE 3 : l'IUFM Nord Pas-de-Calais s'engage, en cas de diffusion, à faire figurer le titre de l'œuvre et le nom de l'auteur.

L'IUFM fera dans ce cas figurer explicitement l'indication du caractère réservé des droits de l'auteur.

ARTICLE 4 : La présente convention n'implique pas l'obligation par l'IUFM Nord Pas-de-Calais de faire usage de ce droit de diffusion.

La diffusion effective, tout comme son éventuelle suppression, n'implique en aucun cas une appréciation au bénéfice de l'auteur ou des tiers du contenu de l'œuvre diffusée, et ne saurait être source de responsabilité à l'égard des tiers.

ARTICLE 5 : L'auteur pourra à tout moment retirer l'autorisation de diffusion donnée par lui, à charge pour lui d'en aviser le Directeur de l'IUFM Nord Pas-de-Calais par lettre recommandée avec accusé de réception.

¹ Rayer la mention inutile et compléter.

² Compléter.

³ Compléter le tableau

L'IUFM Nord Pas-de-Calais s'engage alors à modifier les conditions de consultation de l'œuvre dans les meilleurs délais.

ARTICLE 6 : Les autorisations de diffusion données à l'IUFM Nord Pas-de-Calais n'ont aucun caractère exclusif et l'auteur conserve toutes les autres possibilités de diffusion de l'œuvre.

ARTICLE 7 : Les autorisations données à l'IUFM Nord Pas-de-Calais valent tant pour lui que pour tout établissement à caractère universitaire ou administratif qui lui serait substitué.

ARTICLE 8 : L'auteur conserve l'intégralité des droits qui sont les siens en matière d'autres diffusions de ce travail ; en cas de diffusion à son initiative sans l'accord express de l'IUFM Nord Pas-de-Calais, la responsabilité de l'établissement ne saurait être engagée.

Fait à *Lille* le *03/04/07*

Pour l'IUFM Nord Pas-de-Calais
Le Directeur du Centre IUFM de Lille,

L'auteur⁴,



Alain HORNEZ

⁴ Signer.

Centre de Lille

58, rue de Londres

BP 87

59006 LILLE Cedex

Tel : 03 20 10 54 00

Fax : 03 20 10 54 01

Site web : www.lille.iufm.fr

Sommaire

Introduction.....	p1
I- <u>Pourquoi développer la maîtrise du langage oral</u>.....	p3
1- <u>Identification des besoins des élèves</u>	p3
▪ Comment évaluer ?.....	p3
▪ L'élève D.....	p4
▪ L'élève M.....	p5
▪ L'élève K.....	p6
▪ L'élève A.....	p6
2- <u>Le langage : outil de communication et de pensée</u>	p7
▪ L'oral : un enjeu social.....	p7
▪ L'oral : un enjeu scolaire.....	p8
▪ L'oral : un enjeu réflexif	p8
3- <u>Le projet d'activité : créer un conte musical</u>	p9
▪ La pédagogie du projet.....	p9
▪ Les apports de l'éducation musicale.....	p10
▪ Les objectifs langagiers.....	p10
II- <u>Ecrire un conte ou exprimer ce qu'on imagine</u>.....	p11
1- <u>Structurer son discours, structurer sa pensée</u>	p11
▪ La structure narrative du conte.....	p12
▪ Les marqueurs de temps.....	p14
2- <u>Améliorer le conte, enrichir son langage, préciser sa pensée</u>	p15
▪ La formulation de phrases construites.....	p15
▪ Les désignations d'un même personnage.....	p17

3- <u>Premières observations</u>	p18
▪ L'élève D.....	p18
▪ L'élève M.....	p18
▪ L'élève K.....	p18
▪ L'élève A.....	p18

III- Choisir les musiques ou exprimer son point de vue.....p20

1- Vivre la musique pour s'approprier le vocabulaire.....p20

- Découverte des nouveaux mots.....p20
- Résistance de certains mots.....p21
- Un réel réinvestissement.....p22

2- Se mettre d'accord sur la mise en musique : apprendre à argumenter.....p23

- Evaluation diagnostique de la classe.....p23
- L'argumentation dans l'action.....p24
- « Partageons nos idées et mettons-nous d'accord... à deux ! »p25

3- Bilan.....p27

- L'élève D.....p27
- L'élève M.....p28
- L'élève K.....p28
- L'élève A.....p28

Conclusionp30

Introduction

Après la sortie de l'IUFM, mon premier poste a été sur une classe spécialisée de type CLIS 1. M'occuper d'élèves ayant des troubles des fonctions cognitives était ce à quoi je me destinais à plus ou moins long terme (c'est-à-dire après quelques années passées dans le cursus ordinaire). Cependant, n'ayant pas été affectée au premier temps du mouvement et un poste de CLIS 1 étant encore vacant près de chez moi, j'ai décidé de « sauter le pas » et d'en faire la demande.

Après une première année assez difficile où les remises en questions étaient nombreuses à cause de mon manque d'expérience en tant que professeur des écoles et de mon manque de connaissances sur les élèves de CLIS 1, j'ai malgré tout décidé de continuer l'aventure avec les élèves et l'équipe pédagogique (très importante dans la réussite des élèves de CLIS).

Cela fait maintenant quatre ans que j'enseigne en CLIS 1 dans une école située en REP (réseau d'éducation prioritaire) et, depuis toutes ces années, j'ai pu constater chez la majorité des élèves des capacités orales fragiles.

Cette année encore, avec une classe renouvelée de plus de moitié (7 nouveaux élèves sur 12), la maîtrise de l'oral est un des besoins prioritaires pour l'ensemble des élèves. Avant tout, il faut savoir que l'enseignement de l'oral n'est pas chose facile et que bien des enseignants, comme moi, éprouvent des difficultés à le travailler en classe. Comment bien analyser les besoins des élèves ? Comment travailler l'oral ? Quelles compétences travailler en priorité ? Quelle progression mettre en place ?

Autant de questions qui se sont présentées à moi et auxquelles j'ai essayé de répondre avant de pouvoir mettre en place un travail sur l'oral.

Grâce aux récentes recherches (depuis 1970 jusqu'à aujourd'hui) la place de l'oral dans les classes a évolué.

Avant le projet de réforme Langevin-Wallon, l'oral est au second plan. Avec le projet, l'oral devient un objet d'apprentissage et obtient une place importante dans le système éducatif. Par exemple, en 1980 les Instructions Officielles insistent pour que l'oral soit travaillé pour lui-même. La communication est de ce fait favorisée et est articulée à l'écrit. En 1985, l'oral et l'écrit sont d'égale importance pour l'intégration, la socialisation et la réussite professionnelle. En 1992, l'oral est premier et conditionne les autres apprentissages. En 1995, l'oral et l'écrit sont à peu près sur le même plan.

Mais plus encore, les travaux de ces trente dernières années ont permis de montrer le rôle positif des interactions et de la verbalisation sur les apprentissages et donc d'ouvrir la voie d'une réflexion sur un autre enseignement de l'oral.

Pour développer la maîtrise de l'oral chez les élèves, il fallait trouver une activité motivante et qui leur donne les moyens et l'envie de parler. L'éducation musicale s'est présentée à moi comme une évidence lorsqu'en début d'année, alors que le climat de classe n'était pas encore au beau fixe, une séance de productions sonores m'a fait voir ma classe autrement : des élèves attentifs, s'écoutant les uns les autres, participant avec plaisir à la tâche. De là, et avec quelques semaines de réflexion, le projet d'activité « Créer un conte musical » est né avec comme objectif pédagogique une meilleure verbalisation de sa pensée. Comment la création d'un conte musical va-t-elle permettre aux élèves de CLIS 1 de développer leurs capacités langagières, leur permettant de mieux verbaliser leur pensée ? Cette question sera traitée tout au long du mémoire avec en deuxième partie les apports de l'écriture d'un conte sur la structuration du langage (et de la pensée) et en troisième partie les apports de la recherche sonore sur l'expression de son point de vue et de l'oral argumentatif. Mais avant, il me semble nécessaire d'aborder dans une première partie les origines et les raisons du projet pour mieux comprendre l'intérêt de celui-ci.

I- Pourquoi développer la maîtrise du langage oral

1- Identification des besoins des élèves

L'origine du projet d'activité, ayant comme objectif une meilleure maîtrise du langage oral, est venue d'une observation des élèves lors d'oraux divers (raconter une lecture entendue, lire et décrire une image, expliquer une démarche...). J'ai pu constater que les élèves éprouvaient le plus souvent des difficultés à s'exprimer en se faisant clairement comprendre. Pour la plupart d'entre eux leurs énoncés étaient peu compréhensibles avec l'emploi d'un vocabulaire familier, une syntaxe peu élaborée et l'utilisation quasi inexistante de connecteurs logiques. Une autre observation était que l'oral en classe servait plus à la discussion voire au bavardage qu'à l'argumentation, la description... Enfin le développement des compétences communicationnelles est apparu comme nécessaire car en effet en classe, lors d'oraux comme pendant le « Quoi de neuf ? », les élèves parlaient à l'enseignante, pas à leurs camarades ou alors en regardant leurs pieds...

Une fois le premier diagnostic établi, il fallait voir plus loin en évaluant plus finement l'oral des élèves.

Mais comment évaluer les oraux des élèves ? Que faut-il évaluer ? Qu'apprend-on sur les capacités langagières des élèves lorsqu'ils parlent ?

De nombreux auteurs, à l'instar de Cl. Garcia Debanc¹, D. Béatrix Köhler et A.-M. Piguet² et J. Dolz et B. Schneuwly³ s'accordent à dire que l'évaluation de l'oral est très difficile. Difficile car « *étroitement lié à la personne et ses émotions : parler implique que l'enfant se découvre* » pour Cl. Garcia Debanc qui parle « *d'implications affectives* », difficile mais malgré tout nécessaire pour D. Béatrix Köhler et A.-M. Piguet, difficile car « *l'amalgame est souvent fait entre l'ordre des appréciations normatives sur la qualité des productions des élèves et ce qui constitue une observation, aussi objective que possible, des capacités impliquées dans la maîtrise d'un genre* » selon J. Dolz et B. Schneuwly.

L'oral, comme nombres d'apprentissages, peut subir différents types d'évaluations (formatives, normatives...) mais en ce qui concerne cette première partie, il s'agit d'évaluer les compétences préalables des élèves afin de réaliser une programmation adéquate à leurs besoins.

¹ Institut national de recherche pédagogique, coordination Garcia-Debanc Cl. et Plane S., Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?, Hatier pédagogie, Hatier, 2004

² Sous la direction de Garcia-Debanc Claudine, Enseigner l'oral, Repères n°24/25, INRP, 2001-2002

³ Dolz J., Schneuwly B., Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école, Didactiques du français, ESF, 1998

Afin de réaliser au mieux une évaluation de l'oral des élèves, j'ai élaboré une grille d'observation¹ à l'aide de J. Gagnepain et son plan de raison² où il classe toutes les catégories dans lesquelles s'engage le langage, que j'ai adapté à l'aide de l'ouvrage Maîtriser l'oral³ pour en faire un outil plus pratique pour une utilisation auprès d'élèves.

Cette grille ainsi constituée m'a permis d'évaluer plus précisément :

- les compétences linguistiques (ligne grammaire de la grille) comme savoir respecter un axe de cohérence, savoir trouver les mots pour le dire, employer les organisateurs et connecteurs de lieu, de temps...
- les compétences textuelles (ligne rhétorique de la grille), c'est-à-dire les compétences qui renvoient à la connaissance des différents oraux, à leur enjeu, leur structure, à leur principe de fonctionnement...
- le degré de compréhension dans la relation oral/écrit (ligne écriture de la grille)
- les compétences communicationnelles (ligne dimension sociale de la grille) comme prendre la parole, écouter, tenir compte de l'enjeu de communication, tenir compte des propos des autres...
- la capacité d'adapter son langage aux différentes situations d'énonciation (ligne axiologique de la grille)

A l'aide de cette grille, j'ai étudié le cas particulier de quatre élèves de la classe que nous suivrons tout au long du mémoire :

>L'élève D est un élève que l'on peut qualifier de grand parleur malgré ses difficultés d'expression.

Il s'exprime généralement à l'aide de phrases simples dans un vocabulaire courant parfois familier.

Au niveau des compétences textuelles, l'évaluation des oraux de l'élève D a montré qu'il connaît les enjeux des oraux comme raconter des souvenirs personnels ou des expériences vécues, verbaliser une action, qu'il est capable également de compléter ou modifier une histoire même s'il ne maîtrise pas totalement leur structure.

Au niveau des compétences communicationnelles, l'élève D n'éprouve pas de grandes difficultés à parler devant les autres, même s'il n'est pas à l'aise avec le contact visuel (regarde l'enseignante lorsqu'il raconte un événement à la classe). Il trouve sa place dans un

¹ Cf. annexe 1

² Outil présenté en formation CAPA-SH

³ Mairal Ch., Blochet P., Maîtriser l'oral, Les guides Magnard, Magnard, 1998

dialogue, accepte et intègre quelquefois l'autre dans la communication, notamment quand celui-ci est de son avis.

L'évaluation de l'élève D a aussi fait émerger des besoins langagiers. Il peine à construire des phrases complexes contenant des connecteurs logiques et lorsqu'il s'y engage, la phrase reste souvent inachevée.

Son vocabulaire est assez pauvre et la syntaxe de ses phrases est souvent incorrecte comme le montre les exemples suivants :

« ...après i (les cochons) fait brûler la queue à le loup. »

« ...comme il s'a fait brûler, i part en courant. »

« ben euh... voyait s't il a qui est à la place du chien...ben euh... »

Son discours manque aussi parfois de cohérence, perturbé par une structure narrative incorrecte ou marqué par la pauvreté des indicateurs.

Ces manques le gênent pour exprimer ce qu'il désire, soit parce qu'il n'arrive pas à formuler sa pensée, soit parce que son discours est difficilement compréhensible.

>A l'instar de l'élève D, **l'élève M** est un grand parleur. Il s'exprime à l'aide de phrases simples et utilise la subordination dans des situations spontanées d'oral.

« Ma mère elle veut pas que je la laisse parce que ma sœur elle en a besoin. »

Au niveau des compétences textuelles, l'élève M sait raconter des souvenirs personnels ou des expériences vécues, verbaliser une action et compléter ou modifier une histoire.

Au niveau des compétences communicationnelles, il accepte de parler devant les autres mais évite malgré tout le contact visuel (regarde l'enseignante lorsqu'il raconte un événement).

Il sait s'affirmer dans un groupe en prenant la parole mais éprouve de grandes difficultés à intégrer le discours d'autrui, voire à écouter.

Les évaluations ont aussi permis de dégager des besoins comme la structuration du discours par une connaissance plus approfondie du schéma narratif et l'utilisation de connecteurs logiques.

Mais le besoin langagier prioritaire se situe au niveau de la dimension sociale du langage. L'élève M doit acquérir certaines compétences communicationnelles comme notamment accepter l'autre et l'intégrer dans la communication. Une fois acquises, ces compétences permettront à l'élève M de s'insérer dans un dialogue et de profiter au mieux des interactions et de tous les avantages.

>A l'inverse de l'élève D et de l'élève M, **l'élève K** est ce qu'on appelle un petit parleur.

L'élève K est mal à l'aise face à la dimension sociale du langage. Il ne s'affirme pas dans le groupe et s'intègre très rarement dans un dialogue. Il ne s'exprime devant la classe que lorsqu'il y est invité et il répondra alors à l'aide de mots-phrases ou parfois de phrases simples.

En groupe restreint ou en communication duelle, l'élève K se montre plus à l'aise avec l'oral. Il s'exprime à l'aide de phrases simples avec parfois l'emploi de conjonction de coordination (et, mais).

Il se montre capable de raconter des souvenirs personnels ou des expériences vécues et de compléter ou modifier une histoire même s'il ne maîtrise pas toujours la structure de ces oraux.

Les besoins de l'élève K révélés par les évaluations sont d'ordre communicationnel et aussi linguistique car en effet, si la timidité de l'élève K le gêne dans son discours, son registre lexical restreint (causé également par une capacité à mémoriser fragile) et sa difficulté à élaborer des phrases longues, subordonnées et/ou juxtaposées ne facilitent pas l'expression de sa pensée.

>**L'élève A** est une élève qui maîtrise assez bien la langue orale. Elle sait formuler des phrases complexes pour s'exprimer en utilisant un vocabulaire riche. Elle est capable d'un discours structuré en employant des indicateurs de lieu, de temps et aussi de cause.

Au niveau des compétences textuelles, l'élève A sait raconter des souvenirs personnels ou des expériences vécues, verbaliser une action, imaginer, inventer, compléter ou modifier une histoire, faire des hypothèses. Elle est capable d'exprimer des sensations, des émotions et de manifester un choix. L'argumentation reste un point à travailler.

Au niveau des compétences communicationnelles, l'élève A accepte de parler devant les autres et arrive à établir un contact visuel. Elle prend en compte l'autre (écoute et intègre) dans la communication et sait s'intégrer dans un discours. De par son caractère assez calme, l'élève A s'affirme peu dans le groupe.

L'élève A est une élève qui a déjà une langue orale bien élaborée. Avec elle, l'objectif à suivre sera de l'amener à se servir de sa langue orale de façon plus réflexive, notamment pour améliorer sa capacité de raisonnement logique à l'aide de la verbalisation.

Les constats et les évaluations ont permis d'observer et d'identifier des besoins, mais pourquoi un travail sur la langue orale ? Quel intérêt pour les apprentissages ?

2- Le langage : outil de communication et de pensée

L'acquisition du langage est une acquisition qui se fait très tôt dans la vie d'un enfant, bien avant l'entrée à l'école maternelle. L'enfant apprend alors à parler dans son cadre environnemental proche (parents, famille). On parle d'une acquisition sociale.

L'élève qui entre à l'école possède donc un bagage lexical et une compétence grammaticale. Cependant, tous ne viennent pas avec les mêmes acquis langagiers.

« Loin d'être un processus unique, régulier, l'apprentissage du langage s'effectue différemment d'un enfant à un autre parce qu'il est étroitement dépendant des offres langagières qui sont faites à l'enfant par les adultes de son entourage : l'enfant apprend à parler et à penser en utilisant les données linguistiques proposées par les adultes, c'est-à-dire qu'il verbalise sa propre expérience, avec ses capacités langagières du moment, en s'appuyant sur les éléments lexicaux et grammaticaux énoncés par les adultes. »¹, ce qui, au sein de l'école, provoque des inégalités dont le système éducatif est conscient. Il en est fait état dans la préface des Nouveaux Programmes² : *« Nous savons qu'à l'entrée au cours préparatoire, le vocabulaire des uns est très pauvre, tandis que d'autres disposent d'une langue riche de mots et de tournures. »*

Une des missions premières de l'école est alors de « gommer » ces disparités et la maîtrise de l'oral par tous est un enjeu essentiel comme l'écrit Cl. Garcia-Debanc³ *« Si l'on considère que le système scolaire a pour mission de favoriser la réussite scolaire et sociale dans une perspective de démocratisation, un travail sur cette dimension est d'autant plus nécessaire, dès l'école primaire... »*. L'oral doit donc être, au même titre que la lecture, un enseignement scolaire.

Mais au-delà de cela, il existe des enjeux importants liés à l'enseignement de l'oral comme le rappelle S. Plane en collaboration avec Cl. Garcia-Debanc.

Premièrement, **l'oral a un enjeu social**. Si l'on prend la définition du Petit Larousse le verbe *parler* signifie *manifeste, exprimer sa pensée par la parole, communiquer avec quelqu'un*.

Parler est un acte que l'on fait chaque jour, dans n'importe quelle circonstance (pour raconter sa journée, pour demander son chemin, pour justifier une absence ou un retard). L'oral est un *« moyen d'expression »* qui permet de se faire comprendre d'autrui, d'agir sur autrui.

¹ Sous la direction de Canut E., Apprentissage du langage oral et accès à l'écrit, Travailler avec un chercheur dans l'école, Repères pour agir Premier degré, Scéren ; CRDP académie d'Amiens, 2006

² Ministère de l'Éducation Nationale, Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?, Xo éditions, 2002

³ Institut national de recherche pédagogique, coordination Garcia-Debanc Cl. et Plane S., Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?, Hatier pédagogie, Hatier, 2004

Mais parler c'est aussi donner une image de soi. Comme l'écrit Cl. Garcia-Deban « *les productions orales appellent des jugements de valeur permanents liés à des jugements sociaux, souvent inconscients, qui impliquent des habitus culturels.* », les Nouveaux Programmes allant même plus loin en expliquant qu'un accès très limité voire imparfait à la maîtrise de la langue française donne « *un enfant évincé, blessé, humilié, et par conséquent exclu* » de la société.

Deuxièmement, l'oral a un enjeu scolaire.

Tout d'abord, l'oral est un « *moyen d'enseignement* », car c'est par le biais de l'oral que la plupart des enseignements se font à l'école. La langue orale permet la transmission d'informations que l'élève doit être capable de comprendre s'il veut avoir une chance d'accéder au savoir.

Ensuite, l'oral est un « *objet d'apprentissage* ». Comme on le verra dans les parties suivantes, la maîtrise de la langue orale passe par la maîtrise des compétences linguistiques et communicationnelles mais aussi par la maîtrise des oraux (oral narratif, descriptif, argumentatif...).

Enfin, l'oral est un « *moyen d'apprentissage* ». La verbalisation et les interactions qui interviennent dans le langage permettent aux élèves d'apprendre grâce aux autres. « *La verbalisation et les interactions obligent à restructurer les champs conceptuels, à intégrer des apports d'informations, à intégrer dans son propre discours des éléments venant du discours d'autrui.* »

A ces deux enjeux peut s'ajouter un troisième : l'enjeu réflexif de l'oral.

En effet si l'on reprend la définition du verbe *parler* du Petit Larousse et qu'on y ajoute les définitions de *langage* et *dire* respectivement *la faculté propre à l'homme d'exprimer et de communiquer sa pensée au moyen d'un système de signes vocaux ou graphiques, et formuler sa pensée, sa volonté*, on constate, au-delà de l'aspect communicatif de la langue parlée, l'importance de la notion de la pensée, le langage servant à énoncer ce que l'on pense, ses idées.

« *Le langage est à la fois un outil de raisonnement et un instrument de communication. Il sert de support à la pensée et permet d'établir des échanges construits avec les autres. Cela ne signifie pas que l'activité cognitive ne puisse exister indépendamment du langage. La préservation de l'intelligence non-verbale des dysphasiques le montre bien. Mais un déficit du langage oral aura un retentissement à la fois sur les processus cognitifs mettant en jeu des*

stratégies verbales, et sur les capacités de communication (en compréhension et en expression). »

Ce paragraphe, préambule au chapitre *Langage oral et écrit : description* du livre Les troubles spécifiques du langage oral et écrit¹, définit clairement le lien existant entre oral et pensée. On prend alors conscience de l'importance de la maîtrise de la langue orale dans la construction sociale mais aussi scolaire de l'enfant, le langage étant un moyen d'expression et un moyen d'apprentissage.

Pour les élèves de CLIS 1 ayant des besoins au niveau des fonctions cognitives, comme la capacité d'attention, la capacité de mémorisation, la capacité d'abstraction et de conceptualisation..., développer l'oral, par la verbalisation et les interactions, leur permettra d'apprendre à mieux parler tout en apprenant en parlant.

La maîtrise du langage oral, essentielle pour tout individu, se trouve être, pour les élèves ayant des déficiences cognitives, une acquisition primordiale leur permettant de s'exprimer avec plus d'aisance tout en développant leurs fonctions cognitives.

3- Le projet d'activité : créer un conte musical

Comment travailler l'oral ? Elisabeth Nonnon² propose deux didactiques de l'oral, soit réserver des plages bien identifiables dans l'emploi du temps comme fait pour la lecture mais ce qui réduit le travail de l'oral à un temps court, soit en intégrant l'apprentissage de l'oral dans les enseignements scolaires, mais ce qui peut minimiser les acquisitions aussi bien en termes de quantité, de qualité et de prise de conscience (les élèves n'ayant pas l'impression d'un travail langagier).

Ceci montre bien les difficultés d'un enseignement de la langue orale qu'il faut donc légitimer pour qu'il existe réellement. Travailler l'oral nécessite alors des objectifs, une progression et des évaluations pour permettre un apprentissage.

Consciente des difficultés autour de l'oral et de son enseignement, j'ai fait le choix d'une **pédagogie du projet** où l'oral a été étudié selon les deux didactiques énoncées ci-dessus. La pédagogie du projet m'a également permis de répondre au mieux aux besoins des élèves par les dispositifs particuliers qui l'accompagnent. Tout d'abord, elle place l'élève au cœur des apprentissages et en fait un acteur. Ensuite, elle permet de passer de l'individuel au

¹ Couteret P., Les troubles spécifiques du langage oral et écrit, CRDP du Nord-Pas-de-Calais, 2004

² Sous la direction de Garcia-Debanc Cl., Enseigner l'oral, Repères n°24/25, INRP, 2001-2002

collectif en favorisant la collaboration et les interactions, point important dans l'oral. Enfin elle favorise l'articulation des projets personnels et la pédagogie du projet, primordial dans l'enseignement en CLIS 1.

Ce projet, mêlant étroitement la maîtrise du langage oral et **l'éducation musicale**, s'intitule Créer un conte musical. Le thème du projet m'est venu, comme expliqué précédemment, après une séance en éducation musicale. La motivation, stimulée par la production de sons et d'une phrase musicale à l'aide de la voix, avait poussé les élèves à se dépasser et à faire attention à autrui. J'ai voulu m'appuyer sur ce comportement positif pour favoriser l'adhésion des élèves au projet et c'est pour quoi je leur ai proposé la création d'un conte musical. Dans ce projet, les élèves retrouvaient l'activité de production et de création sonore, mais ici à l'aide d'instruments. Attirés par cette activité qui, au premier abord, n'avait rien de scolaire, ils étaient d'autant plus motivés par leur rôle de créateur dans ce projet. De plus, l'idée de présenter le conte musical aux parents et aux camarades de l'école a été une source de motivation supplémentaire.

De mon côté, je savais que la dimension esthétique associée à la musique favoriserait l'expression orale des élèves, ce que nous verrons ultérieurement.

Dans ce projet, les situations d'oral ont été imbriquées dans et motivées par la création d'un conte et sa mise en musique. Bien que mis en place pour travailler prioritairement le langage oral, le projet Créer un conte musical est pluridisciplinaire. Divers objectifs, autres que langagiers, ont été travaillés. Cependant, dans ce mémoire nous nous intéresserons principalement aux **apprentissages liés à la langue**.

L'objectif principal de ce projet était de faire acquérir aux élèves « *la capacité de produire à l'oral des formulations explicites et structurées permettant de verbaliser des événements non présents dans la situation d'énonciation* »¹ ce qui correspond à « *Rapporter un événement, un récit, une observation en se faisant clairement comprendre* » pour les programmes de 2002, c'est-à-dire savoir communiquer. Pour atteindre ce but, les élèves ont appris, par le biais de la production d'un conte, à reformuler dans leurs propres mots la trame narrative d'une histoire, notamment par le repérage de la structure du récit et son utilisation. Ils ont enrichi leur vocabulaire et leur langage par le biais des interactions et de l'étayage mais aussi en découvrant différents modes de désignations des personnages et en identifiant l'enchaînement logique des actions.

¹ Sous la direction de Canut Emmanuelle, Apprentissage du langage oral et accès à l'écrit, Travailler avec un chercheur dans l'école, Repères pour agir Premier degré, Scéren ; CRDP académie d'Amiens, 2006

Cette première partie de projet déroulée sur trois semaines a permis d'entrer dans une pédagogie de l'oral et de découvrir certaines notions. Cependant, le temps assez court n'a pas permis aux élèves de se familiariser et de réinvestir ce qui a été vu. Malgré tout, il est intéressant de voir comment ont évolué les quatre élèves cités dans la première partie.

3- Premières observations

Comment les élèves ont réagi face au projet ? Quels ont été les effets de la pédagogie de l'oral sur les élèves ? Quels sont les acquis ?

Il faut avoir conscience que les observations faites le sont après un temps court de travail et où le réinvestissement n'a pas trouvé sa place. Les observations portent davantage sur les effets du projet sur les élèves et leur oral.

>**L'élève D** est un élève motivé et qui participe spontanément à toutes les activités scolaires. Il a alors accueilli le projet avec plaisir et s'y est investi immédiatement. Placé dans le groupe de bons parleurs, il a profité des interactions du groupe et aussi de l'étayage pour tenter de structurer ses propos et ses phrases.

L'élève D doit maintenant apprendre à sortir de l'implicite lorsqu'il s'exprime.

>**L'élève M**, qui montre un manque d'attention et beaucoup de dispersion, peine à se concentrer sur la formulation de phrases structurées et complexes. Néanmoins, par la multiplication des situations d'oral, l'élève M commence à écouter davantage ses camarades, ce qui est son besoin prioritaire.

>**L'élève K** est l'élève qui tire, pour l'instant, le plus d'avantages de ce projet.

Premièrement, l'élève K est très motivé par le projet, notamment par la fabrication d'instruments que nous envisagions de faire. Après que deux élèves aient, pour l'un créé des maracas et pour l'autre rapporté une flûte, la classe était invitée, si elle le désirait, à faire de même. L'élève K a alors fabriqué deux instruments de musique (un banjo et un djembé) qu'il a dû présenter à la classe. Ce qui peut paraître anodin ne l'est pas en fait pour l'élève K qui n'avait jamais, jusque là, pris la parole spontanément pour parler au groupe. Ici, passionné par l'activité, il a présenté à deux reprises son travail.

Deuxièmement, lors de la phase de production d'écrit par le biais de la dictée à l'adulte, l'élève K, à l'aise au sein de son groupe, a participé spontanément. Il a montré ses capacités

comme l'utilisation de phrases structurées avec un marqueur de causalité « La femme, elle lui donne le poireau parce qu'elle est dans son jeu. ».

L'élève K a pris confiance en lui et à libérer sa parole.

>Lors de cette première partie du projet, j'ai pu affiner mon regard sur l'élève A. Bien qu'elle possède un langage assez riche, l'élève A ne participait pas spontanément aux situations d'oral qui se sont déroulées. A l'aise pour s'exprimer lors du « Quoi de neuf ? » ou de façon informelle, l'élève A est restée en retrait dans des phases d'orales avec contraintes. Malgré tout, lors des phases d'amélioration du conte, elle a apporté ses compétences.

Maintenant, l'objectif, pour cette élève, est qu'elle profite aussi de ce projet en l'amenant à transférer ses savoirs dans toutes les situations d'oral.

En ce qui concerne la structuration du récit, besoin pour la majorité des élèves, c'est une notion qui est difficile et longue à acquérir comme l'explique J.-C. Quentel¹. Les élèves ont conscience de la temporalité qui existe dans la narration mais peinent encore à l'utiliser spontanément, ce qui joue également sur la logique d'une histoire et les rapports de causalité. Le travail sur le conte aura permis de mettre en valeur la structure qui existe. Tout au long de ce travail, les élèves ont été obligés de s'appuyer sur cette trame, apprenant alors à respecter la chronologie et la logique. La verbalisation a été un point important, lors de ces trois semaines, pour faire comprendre aux élèves l'importance de ces deux points dans toute histoire.

Il s'agit maintenant de prolonger ce travail sur les contes en classe pour en permettre une meilleure appropriation sachant que la narration est un genre discursif essentiel dans le processus d'apprentissage de la langue.

En conclusion de cette partie, la production d'un conte et les situations d'oral narratif qui ont découlé ont amené les élèves à réfléchir à la production de leur énoncé, à structurer leurs propos en sortant de l'implicite et en étant précis afin que ceux-ci répondent à des critères donnés. Même si on constate que les besoins décrits en première partie subsistent en grande majorité à la fin de cette deuxième partie, la grande motivation et les efforts faits semblent prometteur pour une susceptible évolution positive sur le long terme.

¹ Quentel J.-Cl., L'enfant, De Boeck, 1997, évoqué en formation

III- Choisir les musiques ou exprimer son point de vue

1- Vivre la musique pour s'approprier le vocabulaire

Une fois le conte écrit, la mise en musique pouvait commencer. Mais avant de pouvoir produire des sons ou ensembles de sons pour représenter les personnages et accompagner les actions du conte, il s'agissait de familiariser les élèves avec les instruments de musique, des percussions, qu'ils avaient à leur disposition. Les séances 1, 2 et 4 de la deuxième partie du projet « Créer un conte musical »¹ visaient comme objectif musical la découverte, la familiarisation et le réinvestissement des différents modes de jeux avec les instruments et comme objectif langagier la découverte, la familiarisation et le réinvestissement d'un vocabulaire précis et adapté afin d'être clair et compréhensible dans ses propos. Afin de sensibiliser les élèves à ce nouveau vocabulaire, ma première séance consistait à la découverte des instruments de musiques et des différents modes de jeux.²

Assis en cercle autour des instruments, les élèves avaient pour consigne de tester chaque instrument pour écouter le son produit et d'essayer d'en produire différents avec un même instrument. Après quelques instants nécessaires à la découverte individuelle et personnelle de chaque instrument, les élèves ont commencé à expérimenter différents gestes pour obtenir divers sons. Mon rôle était, à ce moment là, d'aider, de manière individuelle, chaque élève pour l'amener à développer son imagination pour jouer avec les instruments mais aussi de le faire verbaliser sa perception du son obtenu. Cette verbalisation se faisait souvent par un questionnement et en comparaison avec un autre son émis : « Comment trouves-tu le son que tu viens de faire ? Par rapport à l'autre son que tu as obtenu en frappant fort sur ton instrument, que peux-tu dire sur ce son ? »

C'est lors de ces discussions, après que les élèves aient vécu, ressenti les sons et qu'ensemble nous les avons décrits, que j'apportais **le vocabulaire nécessaire**, c'est-à-dire les adjectifs décrivant les sons (court, long, aigu, grave, faible, fort) et les verbes des gestes effectués sur les instruments de musique. Du vécu j'essayais de les faire passer au perçu.

La phase de synthèse de cette séance, pour laquelle j'aurais dû demander aux élèves de retourner à leur place afin qu'elle se fasse de manière plus calme et posée, avait pour rôle de permettre de ressentir une nouvelle fois chaque son et d'entendre ou de réutiliser le mot associé. En effet, chaque élève était invité à faire écouter à ses camarades les sons qu'il avait

¹ Cf. annexe 7

² Séance tirée du livre de Noisette Cl., L'enfant, le geste et le son, Points de vue, Cité de la musique, 1998

réussi à émettre avec un même instrument. Ensuite, « Quel son obtiens-tu ? » ou « Quel son obtient-il ? » et « Avec quel geste obtiens-tu ce son ? » étaient les questions qui amenait l'élève, ou ses camarades, à réemployer le vocabulaire adéquat.

Cependant, si passer par le vécu permettait aux élèves d'accueillir sans contrainte les nouveaux mots (car ils leur étaient utiles) cela n'assurait pas, dans cette situation et pour le vocabulaire ci, une appropriation certaine. En effet, **certains mots résistaient**.

Ce constat je l'ai fait lors de la seconde séance où un jeu était mis en place pour voir où en étaient les élèves avec ces nouveaux mots, mais également pour permettre une familiarisation et un réinvestissement. Je me suis rendue compte de deux choses. Premièrement, les élèves, pour les mots « aigu » et « grave », reprenaient, pour la plupart, l'exemple donné avant de chercher dans leur souvenir quel instrument produisait ce son. Deuxièmement, pour les mots « faible » et « court » les élèves me questionnaient pour savoir ce qu'ils devaient faire pour obtenir un son court ou alors produisaient un son et attendaient de voir s'il allait être validé ou non.

Pour le terme « faible », je comprenais que son utilisation peu fréquente pouvait gêner, dans un premier temps, à la mémorisation, d'autant plus que les élèves ne ressentaient pas le besoin de se l'approprier car ils employaient à sa place les mots « moins fort » qui étaient équivalents, dans cette situation.

Pour le terme « court », j'étais, au départ, déstabilisée par le fait que les élèves n'arrivaient pas à intégrer la notion de « son court » alors que cet adjectif était connu et maîtrisé de tous dans d'autres situations. Alors qu'est-ce qui empêchait ce transfert ? Pourquoi était-on systématiquement obligé de passer par son contraire pour que les élèves comprennent mieux ce que je leur demandais ? Après réflexion, deux explications me sont apparues.

Tout d'abord, les situations dans lesquelles les élèves maîtrisaient sans le moindre problème le mot « court » et l'idée qu'il renvoie étaient des situations proches des élèves et de leur vie quotidienne. Par exemple, lors d'une évaluation en lecture, le texte demandait aux élèves de dessiner un garçon aux cheveux courts. Aucun élève n'a hésité ou dessiné autre chose qu'un garçon aux cheveux courts. Je pense qu'il en aurait été de même s'il avait été question d'un pantalon court ou trop court. Alors pourquoi en musique ce terme n'était pas acquis. S'il est vrai que la situation dans laquelle était utilisé ce terme était moins familière aux élèves, il y avait également un problème de perception. Comment percevoir un son court ? A l'inverse des cheveux et du pantalon, le son court ne se voit pas mais s'entend. De plus, court étant un mot exprimant un être relatif, à quoi le comparer ? Un pantalon court est évidemment, dans

notre société, un pantalon qui n'arrive pas jusqu'aux chaussures, mais qu'en est-il pour un son ?

Ensuite, lorsque l'on émet un son court à l'aide d'un instrument de musique quel qu'il soit, ce dernier n'est pas uniquement court. Il est aussi faible ou fort, aigu ou grave. Tous ces paramètres relatifs aux sons vont alors gêner la perception d'un son court. A l'appui cet exemple où, pour tenter de faire ressentir aux élèves la différence entre un son court et un son long, j'ai choisi d'utiliser les cymbales et le tambourin. Quoi de mieux sachant que le son produit par les cymbales continu bien après les avoir claquées l'une contre l'autre alors que le son du tambourin ne se produit que lors du contact plus ou moins rapide entre la main et l'instrument. Malheureusement, j'avais oublié les autres paramètres musicaux et qu'avaient perçus les élèves : « Le son il est plus fort avec le tambourin. », « Le son des cymbales c'est comme la voix d'une fille. »

Alors, afin de permettre aux élèves de mieux comprendre le sens du mot court dans la situation musicale, j'ai tenté de leur faire comprendre que le mot « court » et le mot « long » représentaient la durée du son (est-ce qu'il dure longtemps ou non ?) et que cela se percevait à l'aide de l'ouïe. Et, comme exemple, j'ai utilisé un même instrument, les cymbales, grâce auxquelles j'ai pu faire un son long et un son court.

Il faut savoir également qu'entrent en jeu dans ces apprentissages les capacités d'abstraction, de conceptualisation et de généralisation qui, en fonction de leur développement, facilitent plus ou moins l'intégration du mot.

La séance 4, qui avait pour objectif la production de sons ou d'enchaînements sonores traduisant les actions ou les personnages, m'a permis d'évaluer l'appropriation du vocabulaire par les élèves et son **réinvestissement**. Chaque élève devait mettre en musique une action du conte et pour cela il avait la liberté de choisir son instrument, son mode de jeux et la quantité de sons. La seule contrainte était de justifier à la classe ses choix. Afin de favoriser cette prise de parole mais aussi pour aider à la recherche, je leur avais expliqué qu'ils devaient préciser l'action qu'ils devaient mettre en musique puis comment, dans leur tête, ils imaginaient la scène, après quel(s) son(s) ils avaient réalisé(s) et enfin quel était le rapport entre le(s) son(s) et l'action.

Les résultats obtenus étaient satisfaisants. Au niveau lexical, j'ai pu constater un réinvestissement réel du vocabulaire découvert¹. Les élèves répondaient à la question « Quel son as-tu fait ? » même si parfois subsistaient encore quelques confusions. Si le mot « court »

¹ Cf. annexe 8

a dû être à nouveau défini, le mot « faible » commençait à être intégré et a même été utilisé spontanément et à bon escient par un élève du premier groupe.

L'association des sons aux actions du conte a favorisé la perception du sens des mots ce qui confirme l'importance du vécu dans la perception et la conception des savoirs¹. Egalement, la répétition dans l'utilisation de ces nouveaux savoirs a permis que l'habitude devienne une compétence.

2- Se mettre d'accord sur la mise en musique : apprendre à argumenter

La seconde partie du projet a été riche en phases orales collectives où les élèves devaient se mettre d'accord sur différents points (les actions à mettre en musique, la manière de mettre en musique les actions, la façon de codifier les accompagnements musicaux) ce qui a amené une amorce de travail sur l'argumentation. Les séances 3, 4, 5 et 6 de la mise en musique du conte avaient comme objectif principal de développer l'expression orale et l'écoute active de chaque élève avec comme objectif spécifique de donner son point de vue en argumentant.

Après s'être familiarisé avec les instruments de musique et avant la recherche d'accompagnements musicaux, il fallait se mettre d'accord sur les actions à mettre en musique. Afin d'évaluer de manière diagnostique chaque élève, la séance s'est déroulée avec le groupe classe dans son intégralité. Après une relecture du conte, les élèves devaient nommer une action qu'ils pensaient intéressante à mettre en musique et pourquoi. Cette première séance, assez laborieuse, m'a montré à quel point certains élèves avaient des besoins particuliers à travailler comme l'attention, la concentration et la mémorisation pour être capable de suivre pleinement la discussion mais aussi que l'ensemble des élèves n'étaient pas habitué à ce type d'exercice. Parler librement tout en restant dans les propos de l'échange, écouter ses camarades, échanger avec ceux-ci sur le sujet donné n'étaient pas choses faciles (notamment le dernier point, encore à travailler). En effet, durant cette discussion, j'étais le relais entre les élèves. Ceux-ci ne réagissaient pas spontanément aux propos de leurs camarades ou alors, lorsqu'ils le faisaient, leurs répondaient en s'adressant à moi. Ma présence était prédominante et mon rôle consistait à relancer, recadrer la discussion, favoriser l'écoute et les échanges par de nombreuses questions comme « Que pensez-vous de l'idée de

¹ D'après Wallon H., De l'acte à la pensée, Flammarion, 1945, présenté en formation

vos camarades ? », « Etes vous d'accord avec ce qu'a dit votre camarade ? » mais également par la demande de reformulation et l'intégration au maximum des élèves à faible concentration. L'exercice était tellement difficile que donner son point de vue était devenu secondaire et stérile.

La séance suivante, séance 4, décrite précédemment a été l'occasion également de travailler **l'argumentation à l'aide de la recherche et de l'écoute musicale**. En effet, les élèves devaient rechercher un son ou enchaînement sonore le plus adéquat à l'action du conte puis étaient invités à le présenter et à le justifier au groupe. La classe, pour cet exercice, était partagée en demi groupe avec d'abord un premier groupe possédant un langage assez structuré avec une capacité d'écoute assez élevée, plus un élève moins à l'aise avec l'oral, ne sachant pas s'imposer dans un groupe, puis un second groupe composé d'élèves désireux de communiquer mais à l'écoute variable, avec un langage peu explicite et une structuration imparfaite. De ces différences sont sorties deux séances très différentes dans leur déroulement. Dans le premier groupe, il m'a fallu prendre rapidement la décision de mettre en place les interactions pour que les élèves réfléchissent réellement à ce qu'ils devaient faire et s'essayent à expérimenter des accompagnements musicaux. J'ai profité qu'un élève me dise qu'il n'avait pas d'idée pour mettre en musique son action pour réunir le groupe et lui demander de réfléchir aux questions posées. L'élève devait représenter le moment où la femme arrache le poireau des mains de l'enfant. Après avoir défini, grâce au mime, le geste comme étant brusque et violent, les élèves réfléchissaient aux paramètres du son à produire. Pour cela, ils se sont basés sur l'expérience apportée par les séances précédentes et se sont accordés pour dire que le son devait être rapide parce que le geste était rapide, fort parce que le geste était violent et aigu mais là sans pouvoir l'expliquer. La discussion s'est poursuivie avec le choix de l'instrument pour faire le son. La poignée à cymbales a été utilisée en premier mais n'a pas satisfait l'enfant responsable de l'action à mettre en musique car il trouvait le son trop faible comparé aux cymbales utilisées pour représenter la femme qui court. Finalement, la discussion argumentée aura permis de trouver l'instrument (le tambourin) et le geste (griffer) pour émettre le son adéquat. Les élèves, dû fait du petit nombre et de l'enjeu de la tâche, se sont progressivement écoutés, ont intégré et rebondi sur les dires de leurs pairs.

Dans le second groupe, les élèves, motivés par l'utilisation des instruments, se sont immédiatement lancés dans la tâche. Chacun de leur côté, ils créaient une phrase sonore, certains sachant déjà quel instrument utiliser, d'autres expérimentant les sensations

qu'exprimaient tel ou tel instrument afin de faire ressentir au mieux l'émotion contenue dans l'action. Une fois satisfait de leur production, les élèves venaient me proposer ce qu'ils avaient créé. Je profitais de cet instant pour les amener dans une phase plus réflexive par l'oralisation et l'argumentation. En fonction des actions ou personnages à mettre en musique, cette partie était plus ou moins évidente. Il était assez facile pour eux d'expliquer pourquoi ils produisaient plusieurs sons avec un rythme rapide pour représenter l'enfant qui court mais plus difficile d'expliquer le choix judicieux des cymbales frottées lentement l'une contre l'autre pour représenter la boule de cristal. Le passage par un autre vécu (ici le mime) permettait souvent de « débloquer » la parole. En passant par l'expérimentation, le ressenti, bref, le vécu, les élèves réussissaient à s'engager dans une argumentation. Bien évidemment, lors de la phase de synthèse, mon aide était toujours nécessaire pour notamment structurer l'argumentation en rappelant les questions mais les élèves comprenaient le sens et la logique de ce genre de discours¹. Cette séance menée en demi groupe, avec un choix réfléchi dans la constitution des groupes, et grâce à la dimension esthétique de la musique qui permettait aux élèves une première expression avant l'oralisation, a permis d'aboutir à des résultats satisfaisants. Quelques objectifs ont été atteints comme développer leur point de vue en l'argumentant (en s'appuyant notamment sur les savoirs récemment acquis et leur raisonnement logique) et écouter autrui pour avancer dans sa réflexion. Ce constat je l'ai fait lors de la synthèse en groupe classe où l'enregistrement des « musiques » permettait à chacun d'entendre ce qu'avaient produit ses camarades et où la discussion avait été riche. Après que les élèves aient expliqué pourquoi il fallait qu'un même personnage soit toujours représenté par un même instrument est venue, spontanément d'un élève, l'idée qu'il serait important de présenter au public, le jour de la représentation, chaque instrument utilisé et pour quel personnage. Cette idée unanimement acceptée a été reprise par plusieurs élèves qui apportaient une explication à celle-ci.

Après un travail en groupe classe puis en demi groupe, j'ai pu repérer les différents comportements des élèves lors des discussions et constater des besoins et des capacités chez chacun d'entre eux. La séance suivante proposée à la classe avait toujours pour objectif spécifique de favoriser l'expression argumentée de son point de vue mais avec **une organisation didactique différente**. Après une présentation collective du travail et un début de réflexion, les élèves par groupes de besoin ont réalisé l'activité pour enfin en débattre en collectif. Le problème posé à la classe était : « Comment faire pour toujours jouer la même

¹ Cf. annexe 9

chose ? ». En collectif, trois idées ont été exposées. Tout d'abord, il y a eu l'élève A qui a expliqué que pour jouer toujours la même chose, il fallait noter toutes les actions mises en musique pour en oublier aucune. Ensuite, il y a eu l'élève W qui, pour compléter les propos de sa camarade, a ajouté qu'à côté de chaque action mise en musique il fallait noter les instruments utilisés. Enfin, et après quelques recadrages par le rappel de la question, est venue l'idée de l'écriture de la musique. Deux propositions ont été faites, d'abord écrire avec des mots la musique puis la dessiner. L'idée de dessiner la musique a été évoquée par l'élève V qui expliquait que « ceux qui savent pas lire, i vont demander ça aux autres et ça va être long », ce qui veut dire que les élèves non lecteurs seraient dépendants des lecteurs et que le jour de la représentation cela risquait de n'être pas pratique.

Ecrire ou dessiner, que choisir ? La classe a commencé à débattre sur le sujet et a apporté certaines solutions peu convaincantes comme apprendre par cœur chaque musique pour chaque action ou écouter l'enregistrement juste avant de jouer, pour finalement opter pour dessiner la musique. A ce moment, il m'a semblé nécessaire de faire comprendre que ce choix était judicieux, mais pas seulement pour les élèves ayant des besoins identifiés en lecture. En prenant l'exemple de l'instrument bâton de pluie dont j'ai écrit le nom et réalisé le dessin, à l'abri des regards, j'ai questionné la classe sur l'instrument à prendre. La réponse fut immédiate : le bâton de pluie. J'ai poursuivi en demandant comment ils le savaient et ce qu'ils avaient regardé en premier pour me répondre. La réponse fut unanime : le dessin. Par là, je voulais leur faire prendre conscience que le dessin permettait de « lire » plus facilement et surtout plus rapidement ce qui était demandé, ce qui était important le jour de la représentation.

Après avoir défini ce qu'il fallait dessiner (les instruments, les gestes, les sons, le nombre de fois dont il fallait faire le son), la deuxième phase, par groupe de deux élèves dont un de quatre en dirigé, pouvait débuter. Le groupe, dans lequel je me trouvais, était composé d'élèves ayant une capacité de concentration ou de mémorisation assez faible ou alors qui s'imposait peu dans un groupe. Ensemble, ils ont trouvé des réponses à chaque catégorie, avec une participation quasi égale de chacun. Ils ont argumenté leurs réponses ou ont réagi aux réponses de leurs camarades¹. Ma présence était utile pour mener la discussion, distribuer la parole et faire interagir les élèves entre eux.

Une fois le travail mené à son terme dans mon groupe, j'ai désiré, avant de passer immédiatement à la phase de synthèse, voir ce que chacun des groupes en autonomie avait fait. Quelques interventions, notamment au niveau de la représentation des sons ont alors été

¹ Cf. annexe 10

nécessaires pour « débloquer » l'imagination. Sinon, les élèves étaient entrés dans l'activité sans trop de difficultés et prenaient les décisions ensemble.

Au bout de quelques minutes, la classe se réunissait pour participer à l'échange des recherches. Si au niveau de la représentation des instruments, chaque groupe était d'accord sur le dessin, les autres catégories à représenter ont obligé l'argumentation. Les échanges portaient essentiellement sur ce qui était plus économique (une flèche pour représenter le geste ou plusieurs dessins façon BD) ou plus facilement lisible, plus clair (les nombres 1 et 10 pour représenter faible et fort ou les signes – et +).

La discussion de synthèse avait permis de faire les choix et d'amener la plupart des élèves à comprendre et accepter un choix qui n'était pas le leur.

Durant ces quelques séances j'ai perçu des évolutions positives dans l'attitude des élèves. Lesquelles sont-elles ?

3- Bilan

Afin d'évaluer au mieux chacun des élèves lors de discussions argumentées, j'ai utilisé une grille d'observation¹. Grâce à cette grille, j'ai pu adapter mes interventions auprès des élèves, constituer au mieux les groupes mais aussi constater les progrès de ces derniers. Evaluons les quatre élèves à l'aide de cette grille.

>**L'élève D**, lors de la première séance où était demandé de donner son avis en justifiant si possible, a pris plusieurs fois la parole en la sollicitant plus ou moins. Il tentait d'exprimer son opinion en argumentant même si l'argument était pauvre. Ces interventions étaient parfois peu claires et il avait tendance à élever la voix pour imposer son idée tout en coupant la parole à ses camarades. Parfois, il n'écoutait pas ce qui était dit et bavardait.

Par la suite, l'élève D a commencé à demander la parole plus souvent. Il essayait d'écouter ses camarades et de tenir compte de ce qu'ils disaient pour exprimer son point de vue en argumentant. Malgré ses efforts, l'élève avait toujours tendance à couper la parole et à élever la voix pour se faire entendre.

¹ Cf. annexe 11, grille trouvée sur le site internet de l'académie de Créteil à laquelle j'ai apporté quelques modifications.

>**L'élève M**, durant la première séance, n'a, quant à lui, pas pris la parole sauf sous impulsion de l'adulte. Ces interventions étaient courtes et sans argumentation. Il n'écoutait pas ses camarades et donc ne prenait pas en compte ce qu'ils disaient. Absent lors des autres discussions argumentées, l'élève M n'a participé, ensuite, qu'à la dernière discussion sur « Comment dessiner la musique ? » où il faisait parti du groupe de quatre élèves en dirigé. Durant cette phase orale en petit groupe, l'élève M a pris souvent la parole mais sans la demander et en coupant parfois la parole. Il essayait d'exprimer son opinion en donnant des arguments mais n'écoutait toujours pas ses camarades. Afin qu'il intègre leur discours et qu'il tente de rebondir dessus, je demandais à l'intervenant de répéter ce qu'il venait de dire ou je reformulais les propos pour enfin questionner l'élève M sur son opinion, en fonction de ce qu'il venait d'entendre.

>**L'élève K**, petit parleur au début du projet, commençait à intervenir en grand groupe. Lors de la première discussion où il fallait se mettre d'accord sur les actions à mettre en musique, l'élève K a quelquefois demandé la parole. Cependant ces interventions étaient courtes et l'argumentation souvent inexistante. Par la suite, lors des séances en groupe plus restreint, l'élève K intervenait davantage en essayant d'argumenter ses propos. Il écoutait ses camarades et moi-même et tentait, lorsque les idées lui plaisaient, de les retenir pour les intégrer à son discours.

>**L'élève A**, lors de la première séance, intervenait peu ou sous impulsion de l'adulte. C'est lors de la deuxième séance, lorsque la classe était en demi groupe, que j'ai pu mieux l'évaluer. L'élève A intervenait à bon escient, avec un message clair et en argumentant ses opinions. Elle écoutait ses camarades même si elle ne les regardait pas lorsqu'elle répondait à leur propos. Cette attitude positive, qui je le rappelle manquait à l'élève A lors du premier bilan, s'est maintenue lors des discussions suivantes même celles en grand groupe.

Bien évidemment, dans ce bilan, il ne faut pas oublier la place de l'adulte qui restait importante. Mon rôle consistait à leur demander de s'écouter et de ne pas parler les uns en même temps que les autres. Je leur rappelais également qu'ils devaient argumenter leur idée ou leur avis. Cependant, j'ai constaté quand même une évolution globalement positive dans ces séances pour les élèves ci-dessus mais aussi pour la classe, notamment dans l'écoute et la prise de parole. Les élèves tentaient d'être clairs et commençaient à argumenter d'eux-mêmes. De plus n'oublions pas que ce bilan ne s'est fait qu'après quatre séances, temps relativement

court pour adopter l'attitude de ce genre de discours et d'acquérir toutes les compétences. Le travail sur l'acquisition et le réinvestissement du savoir argumenter se continuera par la suite, toujours dans le cadre du projet mais aussi en dehors. Dans le cadre du projet, la classe va devoir apprendre à dire le conte pour la représentation. Dans cette optique, des ateliers de discussion et des débats seront mis en place pour trouver la meilleure façon de raconter l'histoire. En dehors du projet, les élèves ont été sensibilisés et continueront les ateliers philosophiques hebdomadaires. Grâce à la répétition des mises en situation dans ce genre de discours, ils pourront plus facilement s'approprier ce dernier ainsi que les compétences associées.

Conclusion

Savoir parler est un « *élément fondamental de l'épanouissement de la personnalité de l'enfant, de sa réussite scolaire, de son intégration sociale et de sa future insertion professionnelle* »¹ mais savoir parler ne se fait pas sans difficulté notamment chez les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.

Par le biais du projet « Créer un conte musical », j'ai voulu permettre à chacun d'acquérir une langue orale plus élaborée en travaillant à la fois la structuration du discours et l'argumentation mais aussi en favorisant de nombreux échanges verbaux où les élèves étaient placés dans diverses situations d'oral où ils devaient expliquer, décrire, formuler des hypothèses, justifier.

Au terme du projet, certains changements positifs se sont manifestés. La majorité des élèves commençait à écouter et prendre en compte le discours d'autrui, adapter son discours à la situation mais aussi et surtout à utiliser la langue orale comme un outil de réflexion.

Au niveau des compétences grammaticales, il est bien évident que les résultats paraissent minimes mais il faut les relativiser étant donné la courte période de travail. Ce projet, qui s'est déroulé sur cinq semaines, n'a permis qu'une amorce de chaque objectif visé, temps très court pour un lourd « chantier » qu'est la maîtrise de la langue. De plus l'évolution de chaque élève est très différente en fonction de son profil. Pour certains d'entre eux, le projet autour du langage m'aura permis de percevoir certains de leurs besoins éducatifs particuliers, pour lesquels un travail approfondi pourrait amener des progrès plus visibles au niveau de certaines compétences langagières.

Le projet quasiment terminé ne signifie pas la fin du travail langagier. Au contraire, il s'agit maintenant de continuer dans ce sens avec d'autres projets autour de l'acquisition de l'oral pour donner à chaque élève l'occasion d'élaborer verbalement ses idées et par là progresser dans la structuration de sa pensée et dans la maîtrise de la langue.

Si la création d'un conte musical, que les élèves joueront en théâtre de marionnettes, implique qu'un travail d'oralisation soit mis en place, diverses situations d'oral, en dehors du projet, ont vu ou verront le jour comme la tenue hebdomadaire d'ateliers philosophiques. Ainsi les élèves continueront à développer leurs capacités à argumenter et plus encore.

¹ M. Delahaie, L'évolution du langage chez l'enfant, de la difficulté au trouble, édition inpes, 2004

L'objectif pour ces élèves de CLIS 1 est aussi de continuer d'intégrer les situations d'oral à des situations à vivre, à expérimenter, à ressentir comme l'ont été les activités musicales qui, par leur dimension esthétique, ont apporté une aide adaptée à l'oralisation.

En définitive, au cours de l'année, les élèves sont entrés progressivement dans une pédagogie de l'oral où ils ont commencé un travail sur l'amélioration de leur langue mais aussi où le langage retrouve sa place comme instrument d'apprentissage permettant de progresser dans la connaissance car c'est d'abord par la langue orale que s'affine la cognition.

Bibliographie

▪ Ouvrages lus

Sous la direction de Canut E., Apprentissage du langage oral et accès à l'écrit, Travailler avec un chercheur dans l'école, Repères pour agir Premier degré, Scéren ; CRDP académie d'Amiens, 2006

Institut national de recherche pédagogique, coordination Garcia-Debanc Cl. et Plane S., Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?, Hatier pédagogie, Hatier, 2004

Mairal Ch., Blochet P., Maîtriser l'oral, Les guides Magnard, Magnard, 1998

Ministère de l'éducation nationale, Qu'apprend-on à l'école primaire, Xo éditions, 2002

▪ Ouvrages consultés

Couteret P., Les troubles spécifiques du langage oral et écrit, CRDP du Nord-Pas-de-Calais, 2004

Delahaie M., L'évolution du langage chez l'enfant, de la difficulté au trouble, édition inpes, 2004

Dolz J., Schneuwly B., Pour un enseignement de l'oral, Initiation aux genres formels à l'école, Didactiques du français, ESF, 1998

Sous la direction de Garcia-Debanc Cl., Enseigner l'oral, Repères n°24/25, INRP, 2001-2002

▪ Ouvrages pratiques

Collectif, Lire et écrire des récits à l'école, cycle 2-3, Scéren CRDP Poitou-Charente, 2004

Noisette Cl., L'enfant, le geste et le son, Points de vue, Cité de la musique, 1998

ANNEXES

Grille d'observation du langage

	Mot- phrase				Phrase simple			Phrase complexe		
	Utilise les modes et les temps.	Utilise les pronoms personnels.	Utilise les mots de liaison.	Utilise les indicateurs de chronologie.	Utilise des indicateurs de lieu.	Utilise des relations de causalité.	Utilise des relations de simultanéité.			
Grammaire	Utilise le vocabulaire adéquat dans les diverses activités de la classe.									
Rhétorique	Sait manifester un choix, argumenter, justifier.	Sait exprimer des sensations, des émotions, des sentiments.	Sait raconter des souvenirs personnels ou des expériences vécues.	Sait verbaliser une action.	Sait imaginer, inventer, compléter ou modifier une histoire, une chanson, un poème.	Sait faire des hypothèses.				
Ecriture	Produit un texte en dictée à l'adulte.				Bonne correspondance oral-écrit					Produit un court texte de manière autonome.
Dimension sociale	En situation d'échange oral (aspects communicationnels)	Accepte l'autre et l'intègre dans la communication.	Accepte de parler devant les autres.	S'intègre dans un dialogue.	S'affirme dans le groupe.					
	Utilise les dispositifs sociaux et communicatifs du langage	Pose des questions	Suggère	Affirme	Met en doute					
Axiologie	Niveau de langage	Familier			Courant			Soutenu		
	Sait produire un discours adapté à la situation	Sait adapter le ton			Sait adapter le vocabulaire employé			Sait adapter les propos		

Produire un conte

Séances		Objectifs	Déroulement
Séance 1	-découvrir un conte musical -s'impliquer dans un projet collectif par sa participation active -formuler des hypothèses	<p><u>Groupe classe</u></p> <ul style="list-style-type: none"> >Ecoute d'un conte musical : questionnement sur le conte musical >Présentation du projet « Créer un conte musical » >Réalisation de la carte d'exploitation du projet 	
Séance 2	-formuler des hypothèses sur le conte en rassemblant ses connaissances sur le sujet	<p><u>Groupe classe</u></p> <ul style="list-style-type: none"> >Déballage verbal sur le conte >Réalisation de la carte d'exploitation du conte (éléments qui font un conte, exemples de contes) 	
Séance 3	-inventer une histoire et la raconter -écouter et intégrer le discours de l'autre	<p>Groupe D Jimmy, Vincent, Kévin, Randy, Mickaël</p> <ul style="list-style-type: none"> >Production initiale d'un conte à l'oral <p><u>Consigne</u> : « <i>Qui aurait envie de raconter une histoire, un conte qu'il inventerait.</i> »</p>	
Séance 4	-dégager la structure du conte	<p><u>Groupe classe</u></p> <ul style="list-style-type: none"> >Elaboration d'un outil pour écrire un conte (1) <p>Ecoute de contes traditionnels sur CD</p> <p>Mise en ordre des vignettes (5 par contes)</p> <p>Association phrases/images</p> <p>Comparaison chaque conte</p>	
Séance 5	-dégager la structure du conte -conceptualiser les éléments redondants du conte	<p><u>Groupe A</u></p> <ul style="list-style-type: none"> >Elaboration d'un outil pour écrire un conte (2) 	
Séance 6	-s'exprimer en se faisant clairement comprendre	<p><u>Groupe B</u></p> <ul style="list-style-type: none"> >Dégagement de la structure à l'aide d'un questionnement oral 	
Séance 7	-analyser une image (lire et comprendre) -faire un choix réfléchi	<p><u>Groupe classe</u></p> <p><u>Etape 1</u></p> <p>Présenter l'album <u>il était une fois...</u>il était une fin.</p> <p>Présenter les 3 paires d'images, chaque paire l'une après l'autre.</p> <p><u>Consigne</u> : « <i>Je vais vous présenter 3 paires d'images. Ces images sont là pour permettre de créer une histoire</i> »</p>	

		<p><i>en aidant pour le début et pour la fin. Pour l'instant, regardez sans rien dire la première paire d'images que je vous montre. Observez bien tous les détails, imaginez ce que représente chaque scène et imaginez l'histoire qu'il y a pu avoir pour passer de la première image à la deuxième. »</i></p> <p>Faire de même avec les 2 autres paires.</p> <p>Afin d'aider les élèves en difficulté devant la lecture des images, poser des questions permettant une analyse.</p> <p>Questions :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Où se passe la première scène ? -Où se passe la deuxième scène ? -Quels personnages voit-on sur la première et deuxième scène ? -Quels sont les éléments communs aux deux images ? <p><u>Consigne</u> : « Gardez en tête ces images et les histoires imaginées, demain chaque élève donnera son avis sur les images et on gardera la paire préférée par la majorité. »</p>						
Séance 8	<ul style="list-style-type: none"> -analyser une image (lire et comprendre) -faire un choix réfléchi 	<p><u>Groupe classe</u></p> <p>>Etape 2 (choix de la paire d'images)</p> <p>Afficher les 3 paires d'images.</p> <p>Interroger chaque élève sur son image préférée avec argumentation (histoire imaginée ou élément(s) apprécié(s)...) </p>						
Séance 9	<ul style="list-style-type: none"> -produire un court texte en dictée à l'adulte 	<p><u>Groupe classe</u></p> <p>>Ecriture du début du conte à l'aide des images</p>						
Séance 10	<ul style="list-style-type: none"> -produire un court texte en dictée à l'adulte 	<p>Chaque groupe travaillera avec le M dans l'ordre chronologique du conte pour permettre une meilleure cohérence.</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 33%;"><u>Groupe A</u></td> <td style="width: 33%;"><u>Groupe B</u></td> <td style="width: 33%;"><u>Groupe C</u></td> </tr> <tr> <td>>Ecriture des péripéties</td> <td>>Ecriture de la résolution du problème</td> <td>>Ecriture de l'élément perturbateur</td> </tr> </table>	<u>Groupe A</u>	<u>Groupe B</u>	<u>Groupe C</u>	>Ecriture des péripéties	>Ecriture de la résolution du problème	>Ecriture de l'élément perturbateur
<u>Groupe A</u>	<u>Groupe B</u>	<u>Groupe C</u>						
>Ecriture des péripéties	>Ecriture de la résolution du problème	>Ecriture de l'élément perturbateur						
Séance 11	<ul style="list-style-type: none"> -produire un court texte en dictée à l'adulte 	<p><u>Groupe classe</u></p> <p>>Ecriture de la fin du conte à l'aide des images</p>						
Séance 12	<ul style="list-style-type: none"> -apporter des corrections pertinentes au conte écrit 	<p><u>Groupe classe</u></p> <ul style="list-style-type: none"> >Lecture du conte >Bilan (ce qui est bien, ce qu'il faut améliorer) 						
Séance 13	<ul style="list-style-type: none"> -être capable de désigner un personnage de différentes façons -repérer les marqueurs de temps 	<p>Retour au conte traditionnel pour améliorer notre conte à l'aide des fiches outils</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 60%;"><u>Groupe A</u></td> <td style="width: 40%;"><u>Groupe B</u></td> </tr> <tr> <td>>Les marqueurs de temps</td> <td>>Les désignations des personnages</td> </tr> </table>	<u>Groupe A</u>	<u>Groupe B</u>	>Les marqueurs de temps	>Les désignations des personnages		
<u>Groupe A</u>	<u>Groupe B</u>							
>Les marqueurs de temps	>Les désignations des personnages							

Annexe 3

Outil créé pour l'écriture du conte

Les étapes du conte

- 1) On présente le héros et quelquefois le lieu de l'histoire.
- 2) Il y a une action, une demande, une obligation qui amène l'aventure.
- 3) Il y a plusieurs actions et l'apparition du méchant.
- 4) Le sauveur arrive et résout le problème.
- 5) A la fin, tout le monde est sauvé et heureux.

SEANCE D'ORAL ET DE PRODUCTION D'ECRITS

Ecrire une étape du conte

OBJECTIF DE LA SEQUENCE : écrire un conte musical

PLACE DANS LA SEQUENCE : 10

évaluation diagnostique

situation problème

apprentissage

familiarisation

réinvestissement

évaluation formative

remédiation

bilan

OBJECTIF GENERAL : produire un court texte en dictée à l'adulte

Compétences visées	Déroutement		Matériel	Observations
	Activité du maître	Activité de l'élève		
Rapporter une information en se faisant clairement comprendre.	<p><u>Phase de rappel</u> <u>Travail collectif oral</u> Faire reformuler le projet de classe et le dernier travail fait sur le projet (ici l'écriture de la situation initiale du conte ou d'une étape du conte)</p>	<p>Ecouter le M et ses camarades. Rapporter ce qui a été fait la séance précédente.</p>	-affiche	
<p>Garder en mémoire des informations nécessaires à la réalisation d'un travail.</p> <p>Comprendre, exécuter une consigne orale.</p> <p>Rapporter une idée, un récit en se faisant clairement comprendre.</p> <p>Ecouter, comprendre et intégrer le discours d'autrui.</p>	<p><u>Phase de recherche</u> <u>Travail collectif oral (en groupe homogène de langage)</u> Situation problème : « Nous allons écrire une étape du conte. D'abord, rappelons-nous ce qui a été choisi lors de la séance précédente puis relisons le dernier texte produit. » Relire le thème choisi puis le dernier texte écrit. <u>Consigne</u> : « Nous allons maintenant écrire le texte concernant l'étape a. Tout d'abord, nous allons discuter de l'histoire que l'on pourrait écrire et je noterai vos idées au tableau. Ensuite, nous essaierons de mettre en phrases ses idées pour enfin produire un texte final où nous aurons apporté quelques améliorations. » (cf. tableau explicatif sur organisation dictée à l'adulte)</p> <p>1^{ère} étape : noter les idées des élèves dans la banque de mots, faire émerger les idées à l'aide d'un questionnement si nécessaire. 2^{ème} étape : faire formuler les idées sous forme de</p>	<p>Ecouter le M. Demander des explications si nécessaire.</p> <p>Formuler des idées. Ecouter ses camarades. Essayer de reformuler clairement des idées à l'aide de phrases structurées et explicites.</p>	-tableau	

Annexe 5

Recherche d'idées pour l'écriture de la 4^{ème} étape du conte, phase 1 de la dictée à l'adulte
Participants : élève D, élève S, élève B, élève J et maître M

D : Ben, la femme où qu'elle est là-bas... dans... à côté du garçon dans le fond bleu.

M : La femme qui est à côté du garçon dans la dernière image. Oui ?

D : Ben celle-là, elle... ben comme elle a vu que... il était parti le truc, ben elle l'a, elle l'a, elle l'a suivi et pis elle a sauvé, sauvé... c'est quoi ?

M : Elle aurait sauvé qui ?

J : L'enfant

D : L'ours polaire

M : Elle sauverait l'ours polaire ? Qui est en danger ?

J : Le garçon

M : Le garçon !

D : Ouais, ben elle sauverait le garçon.

M : Elle sauverait le garçon. Donc je note quoi ?

D : Ben, la femme elle va sauver le garçon.

M (en notant l'idée) : La femme va sauver le garçon.

M : Bryan tu n'as pas une idée ? Qui pourrait venir en aide au petit garçon ?

B : Euh...

D : La voyante, hein madame, la voyante.

J : Euh, ben, j'sais pas moi, euh... non le poireau, le poireau.

M : Alors la voyante ? Le poireau ?

J : Le poireau !

M : Alors, qu'est-ce qu'il ferait le poireau ?

J : Ben...

S (en rigolant) : I s'transformerait en voyante !

M : Ben, c'est une bonne idée. Le poireau, qu'est-ce qu'il pourrait faire ?

J, S, D (ensemble) : I s'transforme, i marche...

J : Madame, ben peut-être y a une dame qui l'a pris pis ben... i passe à côté de l'garçon et pis ben peut-être i fait... pis ben...

M : Il passe à côté du garçon... ?

J : Oui, i passe à côté du garçon pis ben...

B (parlant en même temps que J) : Madame, le garçon i a fait...

M : Bryan ?

B : Le garçon i a fait une femme en poireau...eh ben la femme derrière qu'elle a suivi...qu'elle a suivi et pis elle a été lui montrer le poireau puis elle a...

M : Oui, la femme aurait suivi le petit garçon et lui aurait montré le poireau. Cette idée rejoint l'idée déjà notée : *La femme récupère le poireau magique et l'aide*. Eh sinon votre histoire avec le poireau qui viendrait lui-même... ?

J : I marche !

M : Oui, il marche...et puis ?

S : I vient sauver le petit garçon.

M (en notant) : Je note...Le poireau, le poireau magique ?

J : Oui

M (en notant) : ...vient en aide au petit garçon. Une autre idée ? Et après on ferra un choix.

Annexe 6

Essai de formulations pour l'écriture de la 4^{ème} étape du conte, phase 2 de la dictée à l'adulte
Participants : élève D, élève S, élève B, élève J et maître M

[...]

M : Alors le poireau magique est transparent. Il suit ses pas du petit garçon et le poireau fait monter le petit garçon sur son dos. Ils courent chez la voyante... arrivé là ?

B : Le garçon i va chez la voyante, i demande de regarder dans sa boule si y a pas... si elle peut regarder dans sa boule.

M (en notant) : Il demande à qui ?

B : A la voyante.

M (en notant) : Il demande à la voyante si elle peut regarder dans sa boule ...

D : De cristal !

M : Il demande à la voyante de regarder dans sa boule de cristal, pourquoi aussi ?

J : Pour retrouver l'ours polaire.

M (en notant) : Pour retrouver l'ours polaire.

S : Pour le retransformer en femme.

M (en notant) : Pour le retransformer en femme.

D : Et i prend la boule, euh, la boule, euh, la boule...

S : Il prend la boule pour suivre les traces du... euh...

M : Il prend la boule... Qui est-ce qui lui donne ?

S : La voyante.

M : La voyante. Et qu'est-ce qu'elle fait ?

D : Elle donne à...

S : Elle donne la boule comme ça parce que... ah, parce qu'elle joue 'cor avec ses cartes pour savoir c'qui va s'passer

M : Alors, qu'est-ce que j'écris ?

S : La voyante elle lui donne la boule de cristal.

M : La voyante ELLE lui donne... ?

D : La voyante LUI donne.

M (en notant) : La voyante lui donne la boule de cristal...

S : Parce que...parce que

M : Parce que ?

S : Elle est encore dans son jeu.

M (en notant) : Parce qu'elle est encore dans son jeu.

[...]

Mettre en musique le conte

Séances	Objectifs	Déroulement
Séance 1	<ul style="list-style-type: none"> -verbaliser ses ressentis -utiliser un vocabulaire approprié et précis 	<p><u>Travail en 2 groupes, phase de découverte</u></p> <ul style="list-style-type: none"> > Découverte des instruments et des différents modes de jeux -les élèves testent les instruments de musique, 1^{ère} approche du vocabulaire -mise en commun des expériences, expérimentation des gestes -affichage des gestes et sons trouvés, affichage du vocabulaire
Séance 2	<ul style="list-style-type: none"> -se familiariser avec le vocabulaire en associant un mot à un son 	<p><u>Travail en 2 groupes, phase de familiarisation</u></p> <ul style="list-style-type: none"> > Ateliers musique : recherche sonore -chaque élève pioche une carte sur laquelle est notée un son à produire -chaque élève cherche l'instrument, le geste nécessaire à l'obtention du son désiré -mise en commun
Séance 3	<ul style="list-style-type: none"> -repérer les éléments intéressants du conte -apprendre à argumenter -écouter le point de vue d'autrui 	<p><u>Groupe classe</u></p> <ul style="list-style-type: none"> > Quels passages, quelles actions à mettre en musique ? -explication du travail à faire : se mettre d'accord sur les actions à mettre en musique -verbalisation de quelques règles à respecter sur le discours argumenté -discussion collective
Séance 4	<ul style="list-style-type: none"> -produire des sons ou des enchaînements sonores qui traduiraient des actions après les avoir mimées corporellement 	<p><u>Travail individuel ou en interaction, phase de recherche</u></p> <ul style="list-style-type: none"> > Ateliers musique : recherche sonore -les élèves reprennent les actions du conte à mettre en musique sur l'affiche -chaque élève cherche un son ou un ensemble de sons qui correspondrait à l'action -possibilité de mimer l'action corporellement -présentation des « trouvailles » et argumentation -enregistrement du résultat
Séance 5	<ul style="list-style-type: none"> -apprendre à argumenter -écouter le point de vue d'autrui 	<p><u>Groupe classe</u></p> <ul style="list-style-type: none"> > Discussion argumentée -explication du travail à faire : se mettre d'accord sur les sons ou ensemble de sons représentant chaque action -verbalisation de quelques règles à respecter sur le débat -écoute des enregistrements -discussion, argumentation
Séance 6	<ul style="list-style-type: none"> -développer ses capacités d'abstraction 	<p><u>Groupe classe</u></p> <ul style="list-style-type: none"> > Comment faire pour toujours jouer la même chose ? -déballage verbal sur les possibles

	-utiliser sa fonction symbolique	-symbolisation des sons (fort, court, aigu...)
Séance 7	-traduire des productions sonores sous forme de représentations graphiques	<u>Travail de groupes</u> >Création des partitions -écriture des partitions à l'aide de la symbolisation et de l'enregistrement
Séance 8	-décoder une partition	<u>Groupe classe</u> >Jouer les partitions créées

Annexe 8

Phase de recherche d'accompagnements musicaux pour les actions : réinvestissement du vocabulaire
Participants : élève R, élève A, élève J, élève W, élève B et maître M

M (à Bryan) : Refais un peu le son de la femme transformée en ours polaire qui court !

Bryan fait les sons à l'aide d'un djembé.

M : Comment sont les sons ?

Collectif : Fort, rapide !

M : Et après, il est aigu ou grave ?

B : Grave.

M : Pourquoi tu as décidé de faire des sons forts, graves et rapides ?

B : C'est quand i court on l'entend fort et quand i court c'est rapide.

M : Et c'est qui « il » ?

B : Le petit garçon, euh non l'ours...

M : Oui, la femme transformée en ours polaire. Et l'ours, il est comment comme animal ?

A : Il est gros !

M : Comment est le bruit de ses pas ?

R : Grave parce qu'il est gros !

Annexe 9

Phase de synthèse après la recherche d'accompagnements musicaux pour les actions : les élèves argumentent leur choix

Participants : élève V, élève S, élève D, élève K, élève R et maître M

V : Le poireau vient transparent.

M : Le poireau devient transparent.

V : J'l'tourne dans...

M : Dans le bâton à taper. Pour donner quelle impression, quelle idée ?

V : Ben j'ai regardé si ça marche dans ma tête et ça marche. J'fais tourner dans le truc et après j'ai tapé.

M : Quand tu tournes la baguette dans le bâton à taper tu imagines quoi dans ta tête pour le poireau.

S : On dirait « Abracadabra que je suis transparent ».

M : C'est ça que tu as imaginé ?

V : Oui.

M : Moi avec le son j'imagine le poireau en train de tourner.

V : I tourne et i devient transparent.

S : D'abord sa tête, après son corps, après ses pieds.

M (s'adressant à l'élève V) : Et quand tu as frappé ?

V : I devient, euh, i est transparent.

Annexe 10

Phase de discussion argumentée avec le groupe de 4 élèves : les élèves discutent pour savoir comment représenter les gestes à faire pour émettre les sons voulus sur les instruments

Participants : élève V, élève M, élève K, élève B et maître m

m : Comment on va faire pour représenter les gestes ?

K : On dit que ça c'est K...euh, le tambour...

m : K, c'est un geste ?

M : Non !

m : Dites-moi un peu tous les gestes qu'on peut faire.

V : S'couer

m : J'écris « secouer ».

M (en faisant le geste de frapper) : Par exemple comme ça...

B et K : Taper

M : Gratter

m (en écrivant) : Taper, gratter.

M : Renverser

K : Tomber

M : Non...

m : Tomber, c'est un geste ?

K : Si

M : Ben non, on peut pas tomber sinon, pour tomber, i faut lâcher le bâton. Tu crois pas ?

m : Tu es d'accord avec M ?

K : Oui

[...]

m : Là, on a trouvé tous les gestes qu'on peut faire donc maintenant, comment représenter un instrument qu'on doit secouer par exemple ?

V : Ben, le bâton de pluie...après...c'est tout...

m : On représente que l'instrument ?

V : Euh, le bâton de pluie, euh...

B : Ben, quand i faut s'couer...ben on va voir sur la feuille...euh...ça va être écrit « secouer ».

m : Donc on va l'écrire ?

V : Non, dessiner, on a dit dessiner !

m : Alors comment représenter « secouer » par un dessin ? Si je prends l'exemple avec un bâton de pluie ?

V : Ben couché avec un bonhomme qui le s'coue.

m (après quelques secondes) : Donc je fais un bonhomme mais comment je vois que mon bonhomme le secoue ?

B (en mimant) : Ben, on le met dans sa main et pis on fait ça, on fait plusieurs bonhommes et on fait ça.

m : On fait plusieurs bonhommes ?

V : Oui, pis que ça bouge...sa main qu'elle bouge.

m : D'accord...

B(en mimant) : Sa main elle s'ra là pis après au lieu de...ben, on saura pas comment le secouer ?

K(en dessinant) : Comme ça madame...on fait...on dessine comme ça et son bâton i est comme ça pis i secoue.

V : Oui, oui

m : Et comment on voit qu'il le secoue ?

V : Une flèche !

B (en parlant en même temps que V) : Une main là pis une main là.

m : B ?

B : Ben on fait une main là pis après à côté pour que ça bouge.

m : Oui et V, ton idée ?

V : Qu'on fait une flèche !

[...]

Il était une fois un petit garçon roux qui portait toujours les mêmes vêtements, un pull bleu, un pantalon rouge et des chaussures marron et qui tenait toujours un sac jaune à la main.

Un jour, le garçon décide de changer tout le monde pour que ça soit plus rigolo.

Il s'en va voir la voyante pour avoir de l'aide. Il lui demande s'il peut avoir le poireau magique. Elle dit oui parce qu'elle est trop concentrée sur son jeu de cartes. Elle répond oui tout le temps et le donne parce qu'elle n'écoute pas le petit.

En sortant de chez la voyante, il va au parc et rencontre une femme qui lui vole son poireau magique. Immédiatement, le petit garçon court après elle. Elle glisse et tombe sur ses fesses, l'enfant reprend le poireau, il lui jette un sort et la transforme en poireau. Ensuite, l'apprenti-magicien fait tomber son poireau magique et ramasse le faux poireau par erreur. Dans l'après-midi, il essaye de transformer un chien mais il ne peut pas parce qu'il a pris le faux poireau. Immédiatement, la femme se transforme en ours polaire et poursuit l'enfant.

Cinq minutes plus tard, le poireau magique devient transparent et il suit les pas du petit garçon. Une fois retrouvé, le légume fait monter l'enfant sur son dos et ils courent ensemble chez la voyante. Arrivé chez la voyante, le petit lui demande si elle peut regarder dans sa boule de cristal pour retrouver l'ours polaire pour le retransformer en femme. La voyante prête la boule de cristal parce qu'elle est encore dans son jeu. Le garçonnet prend la boule de cristal, suit la trace de l'ours et redonne à la femme son apparence normale. Il finit par présenter ses excuses à la dame qui dit : « J'accepte tes excuses. »

La femme et le garçon deviennent amis. Elle dit : « J'aimerais bien que tout soit plus marrant. » L'apprenti-magicien répond : « Pas de problème, je vais le faire. » Il fait : « Abracadabra, que le monde soit marrant. » Et tout est inversé. Le chien promène son maître, le bébé ballade, dans une poussette, son papa, qui a une tétine dans la bouche. Le jockey porte son cheval sur son dos. Le bateau vole et les poissons sont dans un arbre. Enfin, le garçon et la femme sont heureux que le monde ait changé.