



Master 2

Scolarisation et Besoins Éducatifs Particuliers

Spécialité : Enseigner aux élèves à besoins éducatifs particuliers

Danser, jouer, chanter...

pour une meilleure expression orale

dans le cadre d'un projet pluridisciplinaire
mené avec des élèves d'un dispositif ULIS Collège
présentant des troubles des fonctions cognitives

GAILLARD Philippe

Directeur de mémoire : Mr Franck BOUSSAHBA

Année universitaire 2013-2014

École Supérieure du Professorat et de l'Éducation Clermont Auvergne

Tome 1



Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont aidé dans la rédaction de ce mémoire.

En premier lieu, mon directeur de mémoire, Mr Franck BOUSSAHABA, professeur à l'ESPE de Clermont-Ferrand, pour ses lectures attentives,

Mme Sylvie CEBE et Mr Serge THOMAZET, professeurs à l'ESPE de Clermont-Ferrand, pour leurs conseils et leur soutien,

Les professeurs, les intervenantes et les élèves de l'ULIS du collège Charles Baudelaire de Clermont-Ferrand pour leur implication et leur enthousiasme : Laurence, Johana, Geneviève, Adam, Bastien, Naïma, Océane B, Marjérie, Ferdi, Arif, Foued, Dihia, Dorian, Quentin, Océane C, Damien, Dilara, Marine.

Danser, jouer, chanter... pour une meilleure expression orale

Dance, act, sing... for a better oral expression

Résumé

Les élèves atteints de troubles des fonctions cognitives (TFC) rencontrent des difficultés importantes dans tous les versants de l'expression orale. Or, sa maîtrise est une compétence essentielle dans notre société. L'ensemble de la communauté éducative en charge de ces élèves devrait donc se préoccuper de son apprentissage. Pourtant, l'oral est encore trop souvent négligé. Le cours de français semble naturellement le mieux adapté à cet enseignement, mais n'en a pas le monopole. En effet, l'oral met en jeu tout autant la voix que le corps et l'écoute, donc non seulement des compétences liées à la maîtrise de la langue, mais aussi des compétences physiques et communicationnelles. Son enseignement dépasse donc le cadre du seul cours de français et concerne toutes les disciplines, notamment les disciplines artistiques. Nous avons ainsi élaboré, avec une classe d'ULIS « TFC », un projet pluridisciplinaire réunissant trois disciplines artistiques qui placent l'expression orale au cœur de leurs pratiques : danse, théâtre et éducation musicale. Cette action a permis un travail centré sur la maîtrise des outils nécessaires à l'expression orale : la voix et le corps, et leur mise en œuvre comme moyen d'expression des émotions et des sentiments.

Mots clés : troubles des fonctions cognitives - expression orale – projet pluridisciplinaire – danse – théâtre – éducation musicale

Summary

Students having cognitive disorders face significant problems regarding all the aspects of oral expression. However, mastering it is an essential component in our society. But oral skill is still often neglected. It seems that French class would be the perfect fit for such an education, but it should not be the only one. Indeed, oral skill involves voice and body as much as listening skill, which means skills not only related to mastering language, but also physical and communication skills. Consequently, this education is not only restricted to French class, but can extend to all disciplines including artistic ones. In this context, along with a group of ULIS students (Local unity for school mainstreaming) suffering from cognitive disorders, we undertook a multidisciplinary project. It gathers three artistic disciplines with great concern for oral expression: dance, drama and music education. This project helped focusing on all the essential tools needed for oral expression: voice, body and listening, and their application as a mean of expression feelings and emotions.

Key words: cognitive disorders-oral expression-multidisciplinary project-dance-drama-music education

Sommaire

Introduction.....	6
Première partie : Cadre théorique.....	9
I.1. l'expression orale.....	10
I.1.1. Les outils de l'expression orale : la voix, le corps, l'écoute.....	10
I.1.2. Difficulté de son enseignement et de son évaluation.....	11
I.2. Les troubles des fonctions cognitives et leurs conséquences sur l'expression orale et la communication.....	14
I.2.1. Définition.....	14
I.2.2. Conséquences sur l'expression orale et la communication.....	15
I.3. Danse, théâtre, éducation musicale : leur contribution au travail de l'expression orale .	17
I.3.1. Pourquoi des disciplines artistiques ?.....	17
I.3.2. Danse.....	17
I.3.3. Théâtre.....	21
I.3.4. Éducation musicale.....	23
I.3.5. La complémentarité des trois disciplines dans le travail de l'expression orale – Nécessité d'une intervention pluridisciplinaire.....	27
I.4. Avantages de l'apprentissage par projet et points de vigilance.....	30
I.5. Effets attendus.....	32
 Deuxième partie : Partie expérimentale.....	 33
II.1. Méthode.....	34
II.1.1. Contexte de l'étude.....	34
II.1.2. Dispositif d'évaluation.....	38
II.1.3. Description de l'intervention.....	46
II.2. Effets du projet sur les résultats des élèves.....	74
II.2.1. Évaluations initiales : description des résultats.....	74
II.2.2. Évaluations terminales : description des résultats.....	80
 Troisième partie : Discussion.....	 84
 Conclusion.....	 91
Bibliographie.....	92
Sitographie.....	96
Extraits musicaux.....	97

Index des tableaux

Tableau 1. Les compétences physiques : contenus d'enseignement en danse, théâtre et éducation musicale	29
Tableau 2. Les compétences communicationnelles : contenus d'enseignement en danse, théâtre et éducation musicale.....	30
Tableau 3 : Principales situations de communication vécues par l'élève au collège.....	44

INTRODUCTION

Professeur d'éducation musicale, je considère mon cours comme un moment à part dans l'emploi du temps d'un collégien. Confronté à la dictature de l'écrit dans la quasi-totalité des disciplines, il se retrouve, pendant une heure hebdomadaire, dans un univers où l'expression orale est reine. Dans la salle, les tables ont disparu, signe ostensible de la volonté de l'enseignant de libérer l'espace et les corps, et de faire oublier, au moins en partie, le poids du stylo. Ici règnent la voix et le corps, unis dans un but gratuit et désintéressé (même si certains laissent parfois malencontreusement échapper un « c'est noté ? » ou « j'ai combien ? »), celui d'une création artistique partagée.

Cet idéal béat de « communion musicale », qui a conduit le musicien, quelques années plus tôt, à troquer « l'habit de lumière » pour le costume de professeur d'éducation musicale, est bien souvent anéanti par la réalité du collège, les conflits de tous ordres, les difficultés scolaires, les problèmes familiaux qui s'immiscent jusque dans la classe. Il arrive toutefois qu'autour du piano, un chant, malgré (ou grâce à) ses maladresses et ses approximations, fédère le groupe avec une force aussi inattendue qu'inexplicable. Il s'est passé « quelque chose », et chacun en ressort un peu transformé, avec un enthousiasme renouvelé, prêt à s'investir dans le projet suivant,

Mais la pratique vocale est une activité exigeante, qui réclame de faire preuve simultanément de deux attitudes a priori contradictoires : un investissement corporel intense et constant d'une part, et d'autre part une écoute mutuelle exigeant silence et concentration, tandis que l'absence de support écrit et la liberté du corps rendent l'attention volatile. Enseignant depuis une quinzaine d'années en éducation prioritaire, j'ai dû, pour obtenir l'adhésion du plus grand nombre et mener à bien mes enseignements, adapter mes pratiques pédagogiques à ce public, dont les fréquentes difficultés scolaires et le milieu socioculturel souvent défavorisé ont brouillé l'image et le sens de l'école. Une remise en question permanente, des expériences pédagogiques (plus ou moins réussies) qui se voulaient innovantes, et surtout une conviction inébranlable, m'ont permis d'obtenir l'adhésion débordante de certains, la participation contrainte et résignée de quelques autres, mais souvent un plaisir musical partagé dans la bonne humeur et des productions vocales parfois surprenantes par leur qualité.

L'implantation des dispositifs ULIS au sein de l'établissement a toutefois bouleversé ce fonctionnement. Face à ces nouveaux élèves, dont je ne mesurais pas la nature et l'intensité des troubles et des difficultés, les solutions mises en place avec les élèves ordinaires ne suffisaient plus. Malgré une surenchère d'énergie et d'expérimentations, de nombreux obstacles persistaient, liés au manque d'engagement vocal et corporel, au manque d'écoute mutuel, aux difficultés de mise en jeu des différents registres de la voix, à l'imprécision de l'intonation et du rythme, aux difficultés motrices (pour souligner l'expression d'un geste vocal ou d'un extrait musical)...

J'ai alors pris conscience de la nécessité de mieux connaître ces élèves, la nature de leurs troubles et leurs conséquences sur les apprentissages, pour mettre en œuvre des pratiques mieux adaptées. La préparation du 2CA-SH m'a permis une approche des élèves en situation de handicap, complétée par ce master. J'ai suivi ces formations tout en poursuivant mon activité professionnelle. Elles ont eu le double intérêt de me faire découvrir des solutions pédagogiques nouvelles destinées aux élèves en situation de handicap, et d'en faire bénéficier mes élèves ordinaires, pour lesquels ces pratiques sont très efficacement transposables.

Mes recherches sur la maîtrise de la langue, réalisées notamment dans le cadre de mon mémoire de 2CA-SH, m'ont apporté des solutions pouvant être mises en œuvre dans le cours d'éducation musicale, mais m'ont aussi révélé que certains aspects de l'oral (en particulier sur le plan moteur) sont difficiles à aborder ou ne peuvent y être traités que de façon incomplète. Cette situation m'a conduit à une réflexion sur la mise en place d'un dispositif pédagogique permettant de travailler simultanément l'ensemble des compétences de l'oral. L'éducation musicale ne permettant pas l'exhaustivité de cet enseignement, la nécessité de faire appel à d'autres disciplines s'est imposée.

Une première action a donc été lancée au cours de la précédente année scolaire en collaboration avec la coordonnatrice de l'ULIS, en charge de l'enseignement du français. Souhaitant inciter les élèves à une réflexion sur leurs relations parfois conflictuelles avec les élèves ordinaires du collège, elle s'est engagée dans un travail d'écriture d'un texte sur le thème de l'acceptation de la différence et la richesse du métissage sous toutes ses formes. Ce texte, mis en musique en cours d'éducation musicale, a été le prétexte à un travail vocal approfondi, portant en particulier sur l'expression des émotions et des sentiments. Les résultats plutôt encourageants n'ont toutefois pas masqué notre frustration liée au manque de temps et aux limites de nos compétences respectives dans l'aspect corporel de l'expression orale.

Il nous fallait donc voir « plus grand » et aller chercher ailleurs les compétences que nous n'avions pas ou, même si certaines d'entre elles existaient près de nous, que nous ne pouvions mobiliser. Nous avons donc fait appel à deux intervenantes spécialistes de la danse et du théâtre et mis en place un projet centré sur les compétences de l'expression orale. Le thème du métissage a été repris pour servir de fil conducteur aux activités menées dans les différentes disciplines.

Cette étude va s'interroger sur la pertinence de travailler ces compétences, qui semblent être la « chasse gardée » du français, et dans une moindre mesure des langues vivantes et de l'éducation physique et sportive, dans le cadre de disciplines d'habitude à peu près absentes (théâtre et danse) ou dont la légèreté sur le plan horaire (éducation musicale) les fait considérer comme « secondaires ».

Je tenterai donc de répondre à la question suivante :

Un projet pluridisciplinaire regroupant danse, théâtre et éducation musicale, est-il à même de favoriser une amélioration de l'expression orale chez des élèves d'un dispositif ULIS présentant des troubles des fonctions cognitives ?

Ma réflexion s'appuiera sur deux hypothèses :

Un travail systématique et ciblé des compétences mises en jeu permet une amélioration de l'expression orale.

Un travail en interdisciplinarité réunissant trois disciplines artistiques dans le cadre d'un apprentissage par projet permet un travail efficace de ces compétences : amélioration de la motivation, apprentissages centrés sur les besoins des élèves, élèves acteurs de leurs apprentissages.

La réponse à la problématique annoncée reposera sur l'observation de trois élèves du dispositif qui ont été évalués individuellement au début et à la fin du projet. Pour que leur évaluation recouvre tous les aspects et toutes les situations de l'expression orale, leur travail dans le cadre collectif a également fait l'objet d'une observation régulière.

Après avoir rappelé le rôle essentiel de la maîtrise de l'expression orale dans notre société, je développerai le rôle des différents outils nécessaires à sa mise en œuvre : la voix, le corps et l'écoute, et les difficultés que posent son enseignement et son évaluation. Je décrirai ensuite les réalités très diverses que recouvre le terme "troubles des fonctions cognitives" et les conséquences de ces troubles sur l'expression orale et la communication. Le choix de faire appel à la danse, au théâtre et à l'éducation musicale sera justifié par l'analyse des contenus d'enseignement de ces trois disciplines qui placent l'oral au centre de leurs pratiques. Pour clore la partie théorique de notre étude, je définirai l'apprentissage par projet et la pluridisciplinarité, en précisant les avantages de ces deux modes d'enseignement, ainsi que les points de vigilance à prendre en compte dans leur mise en œuvre.

La partie expérimentale sera consacrée au projet conduit avec les élèves. Je décrirai tout d'abord le contexte dans lequel s'est déroulée cette action : les élèves, la place des parents, le rôle des différents intervenants, puis le dispositif d'évaluation individuelle et en situation de travail collectif. Les différentes séquences de travail et les activités menées dans chaque discipline seront analysées au regard des compétences d'expression orale.

Je conclurai par l'analyse des effets du projet sur les résultats des élèves et les pistes nouvelles que ce travail peut laisser entrevoir.

Première partie : Cadre théorique

I.1. L'expression orale

L'importance pour chacun d'une bonne maîtrise de l'expression orale est aujourd'hui reconnue unanimement. Pour Harent (2007, p. 13), elle « est un outil essentiel et une compétence fondamentale pour trouver sa place dans notre société de communication. » Schneuwly (1996, p. 80) rappelle que « la capacité de la prise de parole est importante pour chacun, aussi bien dans la vie scolaire et professionnelle que dans la vie publique. » Gervais (2000, p. 55) insiste sur le rôle social de l'oral, « participer efficacement à une communauté » nécessitant une bonne maîtrise des « deux codes de sa langue, écrite et orale. » Savoir communiquer « favorise [...] l'apprentissage du mieux vivre ensemble », d'où l'importance de « fournir aux élèves des outils leur permettant de produire des actes de communication orale et écrite. » (Bergeron, 2000, p. 30)

Dans le domaine scolaire, l'expression orale, comme moyen d'apprentissage, concerne toutes les disciplines, mais aussi la vie scolaire. Boissinot (1999, p. 3) estime « impossible d'établir un cloisonnement entre ce qui relève d'un enseignement et ce qui relève d'une démarche d'éducation »

I.1.1. LES OUTILS DE L'EXPRESSION ORALE : LA VOIX, LE CORPS, L'ÉCOUTE

L'oral est un domaine complexe qui fait appel tout autant à la voix (communication verbale) qu'au corps (communication non verbale). Il « ne se réduit pas à une émission sonore », mais fait appel à une double compétence langagière : « linguistique [...] et communicationnelle » ainsi qu'aux « éléments corporels (gestes, mimiques) » et les « éléments voco-acoustiques (intonation, vitesse d'élocution, etc. » (Chiriac, 2013, p. 212) Boissinot (1999, p. 5) insiste sur cette « multicanalité de l'oral, qui loin de se réduire au vocal, inclut les mimiques, les gestes, les postures ». Abt (2001, p. 52) renforce encore l'importance du corps en le plaçant au premier plan dans la situation de communication : « Il n'y a pas d'autre lieu pour la parole que le corps humain. [...] Il n'y a pas de parole sans corps. » Ainsi, dans une situation de communication, « les énoncés [...] sont un mélange à proportions variables de verbal et de non verbal. » (Cosnier, 1996) Ces deux « outils » de l'expression orale, voix et corps, sont donc indissociables et complémentaires.

La définition donnée par le Larousse ne se limite pas à l'aspect expressif de la communication. Elle précise qu'il s'agit d'un « échange verbal entre un locuteur et un interlocuteur dont il sollicite une réponse. » L'aspect « réceptif » de la communication est ici précisé. L'expression orale implique donc « des situations de production verbale, mais aussi d'écoute. » (Bergeron, 2000, p. 32). Il s'agit d'un ensemble complexe mêlant « l'écoute tout autant que l'expression, le silence tout autant que la parole, le jeu des regards autant que celui des mots ». (Boissinot, 1999, p. 5)

Charmeux (site *Enseigner le français*) liste « quatre familles de compétences (...) à travailler » dans le cadre de la pratique de l'oral : des « compétences d'ordre physique » (« apprendre à respirer, à articuler, à jouer avec sa voix... »), « d'ordre communicationnel » (« apprendre à écouter, à regarder les auditeurs... »), « d'ordre langagier » (« repérer des familles de sons, des oppositions phonologiques, analyser le fonctionnement de la langue ») et « d'ordre énonciatif » (« apprendre à raconter, à improviser ses propos... »).

Les compétences communicationnelles et physiques sont au centre des préoccupations dans les trois disciplines impliquées dans le projet. Les compétences langagières et énonciatives seront essentiellement abordées dans des activités périphériques au projet, principalement en cours de français avec la coordinatrice de l'ULIS, et ne donneront pas lieu à un travail spécifique et à une évaluation.

I.1.2. DIFFICULTÉ DE SON ENSEIGNEMENT ET DE SON ÉVALUATION

Toutefois, en dépit de son importance, « l'enseignement de la langue orale est le parent pauvre de la didactique de la langue maternelle. » (Schneuwly et al, 1997, p. 80) Perrenoud (1991, p. 1) déplore que « pour les autorités scolaires, le monde politique, l'oral [ne soit] pas une priorité affirmée. » En témoigne la portion congrue accordée à l'expression orale dans le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

L'une des raisons de ce manque d'intérêt serait à chercher dans « la rémanence d'anciennes représentations dévalorisant l'oral » : l'oral ne s'apprendrait pas, mais « relèverait d'acquisitions et de pratiques spontanées » (Boissinot, 1999, p.9). Bergeron (2000, p.31) souligne également « le lourd passé des lieux communs circulant à propos de ce mode de communication » faisant de l'oral un « bavardage » peu rigoureux ne méritant pas qu'on s'y attarde. (Chiriack, 2013, p. 211)

De plus, la pratique de l'oral est souvent considérée seulement comme un « aspect obligé du rapport pédagogique et du fonctionnement d'un groupe-classe » et pas comme « le moyen d'en affermir la maîtrise chez les élèves. » (Perrenoud, 1991, p. 3). « L'école s'est intéressée au produit de l'oral comme méthode d'évaluation sommative plutôt qu'au processus lui-même, à savoir l'apprentissage des genres formels tels que la discussion, le débat, etc. et leurs conditions de réalisation en classe, l'apprentissage régulier des habiletés communicatives et langagières. » (Chiriack, 2013, p. 211) L'oral serait donc davantage un « vecteur des apprentissages » qu'un « objet d'apprentissage » en soi (Boissinot, 1999, p. 4)

D'autre part, alors que l'écrit bénéficie d'un important travail didactique, « l'enseignement de l'oral manque de « modèles » auxquels les enseignants puissent commodément se reporter. » (*ibid*, p.9). L'hésitation des enseignants à se lancer dans le travail de l'oral s'expliquerait par le manque d'outils qui viendrait

renforcer « la difficulté d'objectiver et donc d'évaluer les performances des élèves ; celle de concevoir un travail systématique sur ces performances en vue de les améliorer ; et partant, celle de définir des objectifs précis pour un tel enseignement. » (Schneuwly et al, 1997, p. 80)

Perrenoud (1991, p. 2) insiste sur la nécessité d'un engagement personnel de l'enseignant, hélas pas partagé par tous : « Certains croient à l'importance de la communication, à la nécessité de prendre du temps pour parler, écouter, raconter, discuter. D'autres ne jugent pas ces apprentissages prioritaires et s'en tiennent à une interprétation minimaliste du programme. » Il admet toutefois également que même les enseignants « convaincus » de l'importance de l'enseignement de l'oral sont tributaires des « urgences du quotidien » qui font passer cette discipline au second plan, notamment en raison du temps important qu'elle nécessite.

La parole tient pourtant une place de premier plan à l'école. « Plusieurs heures par jour, pendant des années, les élèves baignent dans un univers de paroles » mais « on se trouve dans un système de communication très inégalitaire en ce qui concerne la distribution du pouvoir et du temps de parole. » (Perrenoud, 1991, p.3). « En classe [...], c'est le maître qui pose les questions, celles dont il connaît déjà les réponses. [...] il attend "la vérité". [...] Mais si c'est l'élève qui se met à poser des questions, rien ne va plus », il remet en question « une situation de communication fortement hiérarchisée. » (Suffys, 2000, p. 32) La parole appartient à l'enseignant qui gère et contrôle les situations de communication, dans lesquelles l'élève peut/pourrait s'exprimer, dans un style, si l'on en croit Perrenoud (1991), quelque peu dictatorial.

Selon Lazure (cité par Bergeron, 2000, p. 31), l'enseignement le plus efficace se déroule non pas « dans les périodes consacrées à l'oral » mais « à l'intérieur de situations d'interactions verbales au cœur desquelles se construisent les apprentissages scolaires. » Toutes les disciplines peuvent donc « aménager des situations d'apprentissage » dans lesquelles « les compétences sont construites par l'élève, en situation d'interaction. » (Perrenoud, 1991, p. 18) L'oral devient un « enjeu transversal, un défi pour toutes les disciplines, même si ce n'est pas nécessairement chaque fois dans les mêmes termes » (Boissinot, 1999, p.8) Toutefois, Bergeron (2000, pp. 30-31) souligne que « l'imprégnation et l'action ne suffisent pas. » La maîtrise de l'oral nécessite non seulement une pratique régulière et intensive et un « enseignement continu », mais aussi une « technique particulière », « car la prise de parole ne s'improvise pas. » (Chiriac, 2013, p. 211)

« L'apprentissage de la langue orale se fait pour une large part, en classe comme en famille, par imitation, par imprégnation. » (Perrenoud, 1991, p. 4). En classe, « toutes [...] ses facettes [...] ne sont pas explicitées ni travaillées systématiquement, ce qui revient à se reposer sur une aisance sociale évidemment inégalement partagée » (Boissinot, 1999, p. 5) Cette inégalité devant l'oral est un argument supplémentaire pour la mise en œuvre d'un véritable enseignement.

Si la mise en œuvre de l'enseignement de l'oral se heurte à des réticences, son évaluation soulève également beaucoup d'interrogations. « L'oral n'est pas souvent reconnu par les enseignants comme un objet d'enseignement et son évaluation est jugée par eux difficile, voire périlleuse. » (Garcia-Debanc, 1999, p. 194) L'oral concernant toutes les disciplines, il est difficile pour chaque enseignant d'isoler les « objets d'enseignement susceptibles d'être travaillés. » (*ibid*, p. 194). Est également mise en avant la difficulté d'évaluer « à chaud une interaction orale dans sa complexité et ses implications affectives. » (*ibid*, p. 194) Le recours à la vidéo, en particulier pour l'analyse du non verbal, ou à l'enregistrement, s'avère alors nécessaire mais, pas toujours bien accepté par l'élève, il peut avoir des incidences sur la production.

Bergeron (2000, p. 31) souligne également l'effet déstabilisant pour l'enseignant de « la dimension affective de la personne qui s'exprime de façon beaucoup plus manifeste [à l'oral] qu'à l'écrit », L'évaluation se limite alors souvent aux « situations de prestations orales, comme la récitation ou la lecture orale, qui n'engagent pas l'ensemble de la personne. » (Garcia-Debanc, 1999, p. 195) Confrontés à cette dimension affective de l'oral, « les enseignants estiment qu'ils n'ont pas les outils appropriés » et dans leur évaluation, « se limitent souvent à des critères sommatifs figés dans une grille sans activités formatives préalables. » (Chiriack, 2013, p. 2011) Suffys (2000, p. 34) met en garde contre « la tentation [...] de vouloir neutraliser, en enseignant, en codifiant l'oral, la charge émotionnelle, affective et subjective de la prise de parole. » Il condamne la « parole lisse, qui apaise les conflits, les ruptures et les tensions, en dépersonnalisant les personnes, en généralisant et en objectivant les subjectivités. » et « vide l'objet même d'enseignement de tout son sens. »

Un dernier obstacle à la mise en œuvre d'une évaluation pertinente de l'oral est le temps important qu'elle nécessite, aussi bien en classe en raison du grand nombre d'élèves et du peu de temps individuel à leur accorder pour évaluer leurs productions orales, qu'après la classe, pour réaliser les transcriptions des enregistrements.

I.2. Les troubles des fonctions cognitives et leurs conséquences sur l'expression orale et la communication

I.2.1. DÉFINITION

Les fonctions cognitives « gouvernent les processus réceptifs, mnésiques, exécutifs et expressifs par lesquels l'être humain acquiert l'information, la traite, l'organise, la met en mémoire, la rappelle, la manipule, et s'en sert pour comprendre, pour communiquer et interagir avec autrui et l'environnement. » (Bessac, 2013, p. 90) Elles « nous permettent de prendre connaissance de nous-mêmes, de l'autre, de notre environnement. » (Mazeaud, 2005, p. 188)

Bessac (2013, p. 354) décrit les troubles des fonctions cognitives comme une « altération substantielle, durable ou définitive des processus mentaux affectant l'une ou plusieurs des fonctions cognitives, et résultant d'un dysfonctionnement cérébral, quelle qu'en soit l'étiologie. » Ils « peuvent être congénitaux ou apparaître à divers stades de la vie. »

Ils peuvent être globaux, « affectant toutes les fonctions cognitives de façon homogène » : ils sont alors « communément appelés déficiences intellectuelles. » (Cecchi Tenerini, 2010, p. 6)

Les troubles spécifiques désignent les « déficiences d'une ou plusieurs fonctions cognitives, sans déficience intellectuelle globale » (*ibid*, p. 9) et sont de deux ordres : acquis ou développementaux.

Les troubles cognitifs acquis résultent « d'une lésion cérébrale : aphasie [langage], agnosie [incapacité à comprendre les informations transmises par les fonctions sensorielles], alexie [perte de la capacité de comprendre le langage écrit], syndrome mnésique, syndrome dysexécutif. » (Bessac, 2013, p. 354).

Les troubles spécifiques développementaux « apparaissent au cours du développement de l'enfant (...) et persistent pendant l'âge adulte. » On peut distinguer les troubles spécifiques « du développement du langage oral », « de l'acquisition du langage écrit » (dyslexie et dysorthographe), « du développement du geste et/ou des fonctions visuo-spatiales », « du développement des processus attentionnels et des fonctions exécutives », « du développement des capacités mnésiques », « des activités numériques. » (Cecchi Tenerini, 2010, p. 9)

Les troubles envahissants du développement (TED) sont « des troubles neuro-développementaux caractérisés par une atteinte qualitative simultanée et précoce du développement de l'interaction sociale et de la communication, et par la présence de comportements répétitifs et restreints. » (Foudon, 2008, p. 24) Le terme « envahissants » signifie que ces troubles « touchent plusieurs aires du comportement. » (*ibid*, p. 24)

I.2.2. CONSÉQUENCES SUR L'EXPRESSION ORALE ET LA COMMUNICATION

Parmi les troubles acquis, l'aphasie se caractérise par « la perte partielle ou totale de la faculté de s'exprimer et de comprendre le langage écrit ou parlé, malgré l'intégrité anatomique et fonctionnelle des organes de la phonation et des organes sensoriels. » (Bessac, 2013, p. 33-34)

L'apraxie est un trouble de « l'exécution intentionnelle » d'un mouvement. L'apraxie gestuelle entraîne des difficultés dans les activités quotidiennes telles que l'hygiène, la manipulation d'objets (Cecchi-Tenerini, 2010). L'apraxie bucco-faciale « regroupe les perturbations affectant l'ensemble des mouvements bucco-linguo-faciaux à buts non verbaux. » Elle rend difficile, voire impossible, « l'exécution volontaire des mouvements impliquant la musculature de la bouche et du visage » (site Université de Laval) et peut entraîner une « impossibilité ou [des] difficultés pour produire de langage oral. » (Cecchi-Tenerini, 2010, p. 21)

Les troubles spécifiques développementaux du langage oral « touchent le développement du langage » dans tous ses aspects : « phonologique, lexical, syntaxique. » (*ibid*, p. 9) La dysphasie développementale est la forme la plus grave de ces troubles et « s'accompagne souvent ultérieurement de troubles du langage écrit et également de symptômes psychopathologiques liés au manque de communication. » (Soares-Boucaud et al., 2009, p.2) Sur le plan expressif, ils « limitent la communication de l'enfant ». Sur le plan réceptif, ils entraînent des difficultés de compréhension du langage oral. Leur intensité est variable, mais ces troubles « altèrent significativement la communication et les apprentissages ». Ils ont aussi des conséquences « affectives et comportementales. » L'enfant a des difficultés à « transmettre [...] des informations, des sentiments, des affects » et peut développer une « mauvaise estime de soi », manifester de « l'agressivité » ou des attitudes de « retrait. » Les conséquences peuvent être importantes « sur le plan de l'intégration familiale [...] et scolaire. » (Cecchi Tenerini, 2010, p.10). Les relations avec les autres élèves sont souvent plus difficiles qu'avec les adultes, qui « font des efforts importants pour suppléer les désordres langagiers et comprendre l'enfant. » (Soares-Boucaud et al., 2009, p.8)

Les fonctions exécutives « recouvrent l'ensemble des processus impliqués dans la régulation et le contrôle du comportement. » (Noël, 2007, p. 117) Leur « fonction principale est de faciliter l'adaptation de la personne [...] aux situations nouvelles. » (*ibid*, p. 118). Sur les plans de l'expression orale et de la communication, les troubles des fonctions exécutives entraînent des « difficultés à fixer l'attention », « une grande distractibilité », des « difficultés à gérer son comportement » (Cecchi Tenerini, 2010, p. 14) « Les interactions [...] avec autrui » en sont affectées. L'enfant éprouve des « difficultés dans les relations formelles avec des personnes ayant autorité » et avec ses camarades et s'investit peu dans les activités collectives. (*ibid*, p. 15)

Les troubles de la mémoire peuvent affecter la mémoire de travail et/ou la mémoire à court terme et/ou la mémoire immédiate et/ou la mémoire à long terme. Ils portent « sur l'encodage (la saisie), le stockage et/ou la récupération de différents éléments d'informations de différentes origines sensorielles. » (*ibid*, p. 15) S'ils « se manifestent avec force dans les apprentissages et se traduisent souvent par un échec scolaire global », ils entraînent aussi des « difficultés à suivre, en étant présent relationnellement, un cours, [...] une conversation. Cela engendre un décalage relationnel fonctionnel » (*ibid*, p. 16)

Les TED affectent à la fois le langage et la communication. « Le langage est [...] absent chez plus de 50% des autistes » et, chez ceux qui acquièrent le langage, on constate un « sévère délai dans le premier stade d'acquisition. » (Foudon, 2008, p. 15) Les troubles du langage sont « constants mais revêtent des aspects variés » (Ferrari, 2001, p. 10). Ils « portent sur l'acquisition de la parole, du langage ou de toute forme de communication non verbale » (Cecchi-Tenerini, 2010, p. 27) Sur le plan expressif, le langage est « très particulier, marqué par un certain nombre d'anomalies caractéristiques »: « l'inversion pronominale » (« l'enfant parle de lui-même à la deuxième ou troisième personne »), la « répétition écholalique » (répète « de façon presque littérale et avec la même intonation certaines phrases. »), un « accès [difficile] au oui » (« l'acquiescement est parfois indiqué par la répétition de la question posée »). (Ferrari, 2001, p. 10-11)

Les troubles touchent également « le versant réceptif (compréhension des sons, compréhension de la voix, des mots, du sens des phrases, des mimiques et des attitudes corporelles), » (Cecchi Tenerini, 2010, p. 27)

« Le déficit de communication est le handicap le plus frappant du syndrome autistique. » (Foudon, 2008, p. 35) Le « retrait autistique » se caractérise par « l'absence massive de contact avec la réalité externe » (Ferrari, 2001, p.8). Il conduit « à un état d'extrême solitude autistique qui ignore et exclut tout ce qui vient de l'extérieur » (*ibid*, p. 8) et ne permet à ces enfants de « construire des relations sociales normales avec les gens. » (Foudon, 2008, p. 26). Les relations interpersonnelles sont difficiles, l'enfant ne parvient pas à « comprendre sa place dans le groupe. » (Cecchi-Tenerini, 2010, p. 27) De plus, des comportements inadaptés et « une communication non verbale anormale (gestes, expressions du visage) » (Foudon, 2008, p. 36) « [perturbent] souvent les dimensions affectives, relationnelles, sociales » (Cecchi-Tenerini, 2010, p. 27)

Les enfants atteints de TED éprouvent également des difficultés « dans la compréhension des émotions » (Foudon, 2008, p. 35) et dans leur expression, « pour communiquer [leurs] idées, [leurs] sentiments » (Cecchi-Tenerini, 2010, p. 27)

I.3. Danse, théâtre, éducation musicale : leur contribution au travail de l'expression orale

I.3.1. POURQUOI DES DISCIPLINES ARTISTIQUES ?

Maurer (2003) déplore que notre société « ultralibérale » vante les mérites de la « compétition entre individus » (notamment le sport, « que l'on propose souvent comme modèle de l'intégration sociale »). La didactique de l'oral doit contribuer à faire découvrir à l'élève « la relativité des points de vue et des systèmes de valeur », qu'il existe d'autres points de vue que le sien et qu'ils sont tout aussi valables et « respectables ». Dans le cadre d'une production artistique en milieu scolaire, cette idée de compétition est absente. Chacun s'exprime avec les moyens et les outils dont il dispose. La qualité de l'expression, de la production réalisée ne dépend pas uniquement du niveau technique de l'élève, de sa performance physique ou vocale, mais de l'utilisation optimale qu'il fait des outils, des qualités dont il dispose, et aussi de la façon dont il utilise, dont il joue de ses lacunes, de ses faiblesses. Dans ces conditions, la question n'est pas de savoir si je suis le meilleur, mais comment je vais prendre part au travail collectif, à la production commune, ce que je peux lui apporter, qui sera forcément différent, puisque chacun est singulier, de ce qu'apporteront les autres membres du groupe. Il n'est pas question de compétition entre élèves, mais d'interaction, chacun apportant aux autres et apprenant des autres, dans un enrichissement mutuel. Dans une production artistique, il n'y a pas de vérité absolue, pas une solution unique : les propositions de chacun sont écoutées, prises en compte, respectées.

Ce mode de relation est important pour des élèves qui sont confrontés, depuis l'enfance, en particulier à l'école, à la comparaison avec les autres élèves, comparaison qui a souvent tourné à leur désavantage du fait de leur handicap : difficile, voire impossible pour eux de rivaliser avec les élèves ordinaires dans les domaines scolaires traditionnels.

En inclusion individuelle ou avec l'ensemble des élèves du dispositif, les disciplines artistiques placent les élèves dans des contextes de travail différents, inhabituels, moins « scolaires » que les autres disciplines, les aidant à surmonter leur inhibition ou à oublier leur rejet des pratiques scolaires ordinaires, accroissant leur sentiment de compétence en les plaçant en situation de réussite...

I.3.2. DANSE

La danse fait partie intégrante du programme d'éducation physique et sportive (EPS), de la 6^{ème} à la Terminale. Le programme d'enseignement du collège précise que l'EPS se caractérise par « la pratique scolaire d'activités physiques, sportives et artistiques (APSA). » (Ministère de l'éducation, 2008, p. 1) Pour Cordier et al (2011, p. 144), « la danse est une pratique atypique des activités physiques sportives et

artistiques puisqu'elle est l'une des seules disciplines d'enseignement à s'inscrire à la fois dans les domaines du corps et de l'art » (caractéristique partagée avec l'éducation musicale). Brun (2005, p. 6) la définit plus laconiquement comme une « activité physique artistique ». Cette formule présente l'avantage de mettre en évidence la dualité de cette activité qui sollicite le corps à la fois sur le plan moteur et sur le plan expressif. Elle précise cette définition (*ibid*, p. 9) en décrivant les pratiques de danse comme des « activités individuelles ou collectives de recherche gestuelle, de composition, de mémorisation, d'affinement, de présentation et de confrontation au regard d'un public. »

Cette définition permet de distinguer les trois rôles que l'élève tiendra alternativement : danseur, chorégraphe et spectateur. « Ces rôles se traduisent par différentes opérations pour les élèves en relation avec les autres et avec l'enseignant » (*ibid*, p. 9). En tant que danseur, il devra reproduire, inventer différentes formes corporelles. Son rôle de chorégraphe le conduira à organiser, choisir, renoncer, faire valoir son point de vue au sein du groupe. Enfin, l'élève spectateur devra observer, analyser, porter un jugement argumenté sur les productions des autres.

En confiant ces trois rôles à l'élève, la danse favorise non seulement le développement de la motricité et de l'expressivité, mais également « une forme d'accès à la culture, [...] [et] contribue à développer des savoirs liés à la concentration, à l'attention, à l'observation, à la prise de décision mais aussi à la vie socio-affective : écoute de soi, des autres, affirmation de son identité et acceptation des autres. » (Perez, 2005, p. 2)

Le processus de création de la chorégraphie décrit par Perez (*ibid*, p. 8) se déroule en trois phases au cours desquelles l'élève tient alternativement les trois rôles. Dans la « phase d'improvisation », un inducteur (objet, sons, verbe d'action, émotion, climat, etc.) est utilisé pour déclencher de multiples « réponses corporelles » simples, spontanées. L'élève est alors exclusivement danseur. Dans la seconde phase, de « composition », les propositions faites au cours de la phase d'improvisation sont « enrichies par le jeu des variables de temps, d'espace, d'énergie et de relation. » (*ibid*, p. 8) Un choix est opéré et les combinaisons retenues sont combinées entre elles. L'élève joue alors le double rôle de danseur et de chorégraphe chargé (tâche partagée avec ses partenaires) de la sélection et de l'organisation des propositions du groupe. Enfin, la phase de la « production » et de la « présentation » de la chorégraphie permet à l'élève de confronter sa danse au regard des spectateurs et d'être à son tour spectateur.

Pour permettre à tous les élèves d'assumer ces rôles, il sera nécessaire de se dégager des « démarches pédagogiques ordinaires de l'école, [...] au sein desquelles le corps en mouvement n'a guère de place, en dehors d'une pratique sportive. » (Faure, 2003, p. 417)

La question du style

La pratique de la danse est liée à la question du style. Les styles de danse sont multiples et se distinguent par leurs « matériaux de base (fondamentaux) que constituent les rapports du corps avec l'espace, le temps, les autres. [...] L'objectif au niveau de l'école ne peut se limiter à l'apprentissage d'un seul de ces styles, au même titre qu'on ne peut envisager [...] de tous les aborder. » (Perez, 2005, p. 4)

De plus, ne pas se limiter à un style favorise « l'accès au fonds culturel » et permet de donner « des repères transversaux à l'élève », contribuant « à ouvrir son regard de spectateur sur les productions des autres et plus largement sur les œuvres artistiques. » (*ibid*, p. 2)

La pratique de la danse à l'école va donc se centrer sur les savoirs fondamentaux communs à tous les styles, sans en privilégier aucun : « mettre en jeu l'imaginaire [...], développer une motricité expressive [...], communiquer un message. » (*ibid*, p. 5-6) Toutefois, il est possible, sans renoncer à ces savoirs fondamentaux, de mettre en œuvre des pratiques pédagogiques proches de la culture des élèves. On peut ainsi favoriser « l'entrée en danse » en proposant des activités correspondant mieux aux valeurs partagées par le groupe de pairs, telles que des activités autour de la danse hip-hop ou africaine.

Les stéréotypes

Ce parti pris consistant à ne pas se consacrer à un style en particulier peut déconcerter les élèves. Il remet en question leurs représentations de la danse et peut rendre conflictuel le climat des premières séances. Faure (2003, p. 418) décrit la rencontre entre l'enseignant et les élèves comme la confrontation de deux types de « pratiquants culturés » : l'enseignant, compétent sur le plan technique et convaincu des « enjeux éducatifs » de la danse, et les élèves, « nourris par des stéréotypes culturels vis-à-vis de la danse et souvent peu convaincus des valeurs éducatives bénéfiques de celle-ci - une rencontre qui est fréquemment discordante au départ. » (*ibid*, p. 418).

Les difficultés de mise en œuvre de l'activité sont renforcées par la contradiction entre l'image du corps dans la danse, qui sollicite ses capacités motrices et expressives, et celle donnée par l'école, qui privilégie « le corps immobile, unifié, homogénéisé, masqué dans le groupe classe » (*ibid*, p. 418).

Un autre obstacle majeur dans la pratique de la danse scolaire est lié à la façon dont les élèves perçoivent cette activité et s'y engagent. « Le premier frein à l'enseignement de la danse concerne les représentations qu'en ont les garçons : une activité féminine par excellence. » (*ibid*, p. 422) Les pratiques scolaires sont généralement en concordance avec la culture des filles, qui s'y investissent par conséquent assez spontanément. Les garçons, en revanche, considèrent plutôt la danse comme un terrain de démonstration de leurs performances techniques. Chez « les garçons d'origines sociales populaires » en

particulier, l'enjeu est « d'activer les normes et valeurs de leur groupe de pairs, non de chorégrapier. » (*ibid*, p. 422)

Surmonter ces obstacles va nécessiter un « engagement personnel des deux participants dans une volonté d'échanger, de favoriser [...] le métissage culturel scolaire. » (*ibid*, p. 418)

Les compétences mises en jeu

La danse pratiquée dans le domaine scolaire vise deux groupes de compétences complémentaires et indissociables : les capacités motrices d'une part, et les capacités expressives d'autre part.

Le programme d'EPS du collège définit presque exclusivement les compétences attendues sur le plan moteur. D'après le référentiel de compétences, le niveau 1 consiste à « composer et présenter une chorégraphie collective en enrichissant des formes corporelles et des gestes simples, en jouant sur les composantes du mouvement : l'espace, le temps et l'énergie. ». Le terme chorégraphie est bien présent mais les dimensions artistique et expressive qui le sous-tendent ne sont pas développées. Même si, dans les compétences de niveau 2, vient s'ajouter la formule de « projet expressif », la nature et les conditions de mise en œuvre de ce projet ne sont pas précisées.

Brun (2005, p. 9) renforce la place de l'aspect expressif de la chorégraphie en indiquant que celle-ci sera « interprétée devant un public qui doit l'apprécier. » Le terme « apprécier » implique une notion de recherche de qualité dans les formes corporelles proposées, qui dépasse la simple performance sportive ou physique. Perez (2005, p. 1) accorde à la danse un rôle qui « permet de développer les possibilités motrices et expressives de chacun ». Faure (2003, p. 415) précise le double rôle des pratiques de danse, qui « mettent en jeu les registres cognitifs et moteurs des pratiquants, sollicitant des compétences techniques autant qu'interprétatives, voire créatives, en vue de préparer une "œuvre" dansée. »

Delga (1990) souligne la spécificité de la danse par rapport à l'EPS, et la place prépondérante de son caractère expressif. « La danse n'est pas seulement une activité de production de formes [...]. caractéristiques de nombreuses autres activités physiques, mais une activité de création et de communication de sens. » (Delga, 1990, p. 55) Les capacités motrices mises en œuvre ne sont donc pas de simples prouesses sportives « gratuites », mais se mettent au service de l'expression des émotions et sentiments.

Compétences physiques : l'élève danseur

Perez (2005, p. 10-11) répartit les « contenus liés à la motricité expressive » dans les domaines du corps, de l'espace, du temps, de l'énergie et de la relation.

Dans le domaine du « corps », il s'agit de prendre conscience de « l'espace intérieur » (respiration, les différentes parties du corps) et de la gravité, d'explorer les différents mouvements des articulations (rotation, flexion, extension) et de mettre en œuvre les « actions de base pour mobiliser le corps » (marcher, courir, sauter, ramper, etc.). Le domaine de « l'espace » concerne tous les aspects du mouvement (tracés, volumes, amplitude) et des déplacements (directions, niveaux, orientations). Le domaine du « temps » renvoie à la fois au « temps interne » au danseur (pulsation, respiration) et au « temps externe » (environnement sonore, musique). Moduler l'énergie consiste à « colorer » le mouvement de « dynamismes variés ». Enfin, jouer sur la notion de relation entre danseurs va conduire à « faire pareil ou faire le contraire », varier les groupements, les distances, les orientations...

Compétences communicationnelles : l'élève danseur, chorégraphe et spectateur

Les trois rôles assignés à l'élève vont l'amener à vivre une grande diversité de situations. Les modes de relation aux autres qu'il entretiendra avec ses partenaires dans ces différents contextes seront donc eux aussi variés et favoriseront le développement des compétences communicationnelles.

L'élève danseur, en présentant sa production au public, se donne à voir et doit accepter le regard de l'autre.

Selon Delga (1990, p. 55), « assumer le rôle de chorégraphe consiste à apprendre à composer et mettre en scène son projet expressif. » La composition de la chorégraphie impose tout d'abord d'opérer collectivement des choix parmi les formes corporelles élaborées par chacun. L'élève doit collaborer, tenir compte des propositions de ses partenaires, mais aussi faire valoir son point de vue au sein du groupe et formuler une critique argumentée du travail des autres. Les concessions et les renoncements doivent être acceptés par celui dont la proposition est écartée par le groupe.

Le spectateur, quant à lui, doit être capable d'observer et analyser les productions des autres élèves, en tenant compte des consignes et recommandations données par l'enseignant tout au long du travail, de façon à pouvoir porter un jugement argumenté et défendre objectivement son point de vue

I.3.3. THÉÂTRE

L'expression orale en cours de français

Les programmes de français du collège insistent sur la nécessité d'un travail approfondi et rigoureux de l'expression orale, qui doit se fonder sur « la pratique d'échanges, de débats, sur l'expression de sentiments et de réflexions personnelles. » (Programme d'enseignement de français, 2008, p. 4) Au

même titre que l'expression écrite, l'expression orale s'appuie sur un réel travail de la prise de parole qui permettra au collégien d'acquérir et de développer des compétences du socle commun, en particulier les compétences sociales et civiques, l'autonomie et l'initiative. Chaque activité liée à l'expression orale doit se faire sous la conduite de l'enseignant qui amène l'élève à formuler sa pensée avec clarté, la reformuler si besoin, de manière à ce qu'avec les autres s'instaure « un véritable échange » (*ibid*, p. 5) Il s'agit donc de mener un enseignement à part entière, s'appuyant sur des exercices variés, adaptés aux besoins de chacun : on travaille par exemple la qualité de l'expression en différenciant registre courant et registre familier, mais aussi « la mise en voix, la gestuelle et l'occupation de l'espace. » (*ibid*, p. 3). Ces activités permettent à l'élève de prendre conscience du rôle de la voix et du corps face à un auditoire.

C'est dans cet esprit que l'enseignant développera par exemple la récitation de textes plus ou moins longs extraits du patrimoine littéraire et favorisera continuellement la « lecture à haute voix » de textes étudiés en classe. C'est à partir de cette lecture qu'il incitera l'élève à mener, sous sa conduite, une lecture personnelle et à justifier son jugement, toujours à l'oral.

L'enseignement du théâtre

Les programmes incitent l'enseignant à faire découvrir progressivement l'univers du théâtre à travers des œuvres ou des genres qui permettront à l'élève d'acquérir une culture humaniste, par la lecture de textes lus dans leur intégralité ou par extraits.

« L'initiation au théâtre » débute en Sixième avec des pièces courtes de Molière ou d'auteurs du XXème siècle tels que R. Dubillard (*ibid*, p. 6). Cette initiation s'appuie sur la lecture à haute voix de saynètes et sur la récitation, moments privilégiés qui favorisent « la nécessaire mise en valeur du texte. » (*ibid*, p. 6) Peu à peu, l'élève est amené à saisir l'importance de la qualité vocale, indispensable à une lecture audible.

En Cinquième, la découverte d'un nouveau genre : la Comédie, permet d'approfondir le travail d'expression orale, amorcé en Sixième, par des exercices variés favorisant l'échange, le partage au sein du groupe « lors de dialogues fictifs avec jeux de rôles. » (*ibid*, p. 9)

A partir de la Quatrième, l'oralité est davantage axée sur l'expression des émotions et des sentiments, comme l'indiquent les programmes : « faire rire, émouvoir, faire pleurer » (*ibid*, p. 10) L'élève découvre l'univers de la tragédie et enrichit ses connaissances sur la Comédie. Il approfondit sa culture littéraire en mettant en relation le XVIIème, le XIXème et le XXème siècle. Parallèlement, la travail de l'oral se poursuit en privilégiant la pratique du dialogue, explicatif et argumentatif : l'élève est amené à rendre compte d'une lecture, d'un fait divers, à donner son point de vue, à prendre en compte celui d'autrui. Les œuvres étudiées, en ébauchant un début d'argumentation, font passer l'expression orale à un niveau plus complexe.

Cet entraînement au dialogue va permettre à l'élève de Troisième de s'entraîner au « débat », nécessairement arbitré par le professeur. Ces prises de parole donnent lieu à une étude minutieuse de faits de société et de faits historiques en lien avec les textes littéraires choisis par l'enseignant. L'élève est amené à s'exprimer en utilisant un vocabulaire adapté aux situations données. L'étude du théâtre participe à cet entraînement. L'élève y découvre la relation du texte avec la voix et le corps. Il est sollicité pour proposer des mises en scène dans le cadre du cours et pour commenter celles observées à l'occasion de sorties scolaires.

I.3.4. ÉDUCATION MUSICALE

L'éducation musicale, à l'instar des arts plastiques, occupe une place marginale dans le cursus scolaire d'un collégien. Son faible volume horaire (1 heure hebdomadaire) semble à la hauteur du peu d'importance que parents, élèves et parfois collègues lui accordent parfois. La note d'éducation musicale pèse bien peu sur le bulletin trimestriel et n'influe jamais sur l'orientation. Le programme d'éducation musicale souligne pourtant l'omniprésence du « sonore » dans notre « quotidien contemporain. » (Programme d'éducation musicale, 2008, p. 2) « La musique s'est « banalisée » et a « installé une présence continue. » (*ibid*, p. 4) On « entend » la musique partout et tout le temps, mais « les moments où l'attention auditive est pleinement mobilisée, où l'individu écoute intensément, cherche à comprendre l'organisation des sons et le sens qu'ils portent » se font rares (*ibid*, p. 4).

Le premier grand champ de compétences développé par l'éducation musicale : « percevoir », vise à conduire l'élève saturé de musique à une nouvelle approche de l'écoute en « [entraînant] sa perception à construire des connaissances et [en suscitant] des émotions nouvelles. » (*ibid*, p. 4). Dans le cadre de l'activité d'écoute, l'élève « mobilise et développe des capacités et attitudes spécifiques. » (*ibid*, p. 4). Il doit en premier lieu prendre conscience de la nécessité d'une attitude adaptée (« silence, concentration »). Sa capacité à « décrire, identifier et caractériser les éléments du phénomène musical », à « comparer les musiques », « à transposer ses connaissances et compétences vers des musiques qu'il écoute de sa propre initiative » (*ibid*, p. 4), contribue à développer son esprit critique et l'aide à formuler des jugements argumentés.

Dans un souci de cohérence, ce premier champ de compétences est étroitement imbriqué au second : « produire ». La production, dans le cadre de projets musicaux variés (de l'interprétation à la création), est en lien avec les œuvres étudiées dans l'activité d'écoute et prend appui sur certains éléments musicaux que les élèves ont pu percevoir et décrire (par exemple la technique du dialogue musical, la musique descriptive...). La voix est « l'instrument privilégié de la réalisation des projets musicaux. » (*ibid*, p. 6) Le

programme insiste sur son rôle essentiel dans la production musicale en soulignant que « l'expression vocale des élèves est la condition première du développement » (*ibid*, p. 3) de cette compétence.

L'éducation musicale contribue à l'acquisition de plusieurs domaines du socle commun. « L'éducation musicale au collège conforte la dimension artistique de la culture humaniste. » (*ibid*, p. 2) Les compétences sociales et civiques, les capacités d'initiative et d'autonomie, sont mobilisées dans les situations de pratique collective, qui favorisent le développement d'une écoute critique sur les œuvres écoutées comme sur ses propres productions. La maîtrise de la langue française se développe dans le commentaire de l'écoute, l'étude du rapport texte/musique, l'écriture de chanson. « Objet éphémère lié à l'instant et à la mémoire, la musique est aussi l'art de l'abstraction » et nécessite des « qualités de rigueur, de précision et de raisonnement proches des compétences développées par la culture scientifique et technologique. » (*ibid*, p. 2) Les activités de création musicale sur ordinateur contribuent quant à elles à la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication.

Le répertoire

Si le programme d'éducation musicale recommande de tenir compte de la sensibilité des élèves dans le choix du répertoire, il stipule également que « les projets successivement mis en œuvre au cours de l'année [doivent s'appuyer] sur une diversité d'esthétiques. » (*ibid*, p. 7) Il convient également de diversifier les situations pédagogiques pour permettre « à l'élève de rencontrer une multiplicité de contextes musicaux. » (*ibid*, p. 3) L'enseignant se trouve donc face à une contradiction qui renvoie à la question du rapport entre les cultures adolescentes et la musique écoutée ou interprétée en cours. « L'enseignement musical exige de la part des élèves des classes populaires une rupture avec leur rapport spontané à la musique » (Eloy & Palheta, 2008, p. 45). Ils entretiennent avec la musique un « rapport ludique/physique » (*ibid*, 2008, p. 44) et l'associe généralement à la danse et à l'énergie. Cette vision les éloigne de la musique « savante », jugée par les élèves souvent trop « molle », trop « lente », notamment en raison de la difficulté à percevoir clairement une pulsation. La musique savante souffre également de préjugés accentués, au sein de la classe, par le « conflit de loyauté » qui renforce son refus, voire son rejet par les élèves.

Lorsque les choix de l'enseignant sont contestés, c'est que ses motivations restent obscures. Il est donc nécessaire d'explicitier clairement les compétences visées dans chaque séquence, et même dans chaque séance, et en quoi les œuvres retenues, tant pour l'écoute que pour le projet, permettent le travail de ces compétences. Le choix de l'enseignant est alors justifié sur un plan pédagogique, et non sur le seul critère du goût ou d'une supposée supériorité qualitative de la musique « officielle » de l'école sur celle des élèves.

Les œuvres écoutées « sont choisies de façon équilibrée afin de couvrir progressivement la diversité des périodes historiques et aires géographiques représentatives. » (Programme d'éducation musicale, 2008, p. 6) Les cinq œuvres de référence étudiées pendant l'année scolaire « permettent progressivement à

l'élève de distinguer, identifier et situer une musique » en fonction de trois paramètres : « sa fonction, sa place dans la société, ses usages, le contexte », son « aire géographique » (de la France aux continents), et sa place dans « le temps » (en comparant des musique chronologiquement plus ou moins éloignées). (*ibid*, 2008, p. 17)

Les œuvres interprétées dans le cadre des projets sont puisées dans trois types de répertoires. Le domaine de la chanson englobe des œuvres actuelles ou issues du patrimoine récent ou ancien, ainsi que les chansons du patrimoine non occidental. Les répertoires savants ne sont cependant pas négligés. Airs d'opéra, d'opérette et de comédie musicale, lied, musique religieuse : chaque année, « au moins un projet relevant de l'une de ces catégories » doit être mis en œuvre (*ibid*, p. 9). Enfin, une activité de création doit être menée au moins une fois dans l'année : écriture de chanson, création de pièces vocales « à la manière de » compositeurs contemporains, créations informatiques... Tripier (2013) remarque que, « même si la proportion entre les catégories de répertoires, dans lesquelles choisir, est conseillée, les enseignants d'éducation musicale demeurent libres dans le choix des œuvres à enseigner. » Son étude montre que « la chanson française après 1945 est très largement plébiscitée [...], suivie par la chanson anglo-saxonne, le jazz et la chanson traditionnelle autre que française », au détriment des répertoires savants, peu représentés.

Les compétences mises en jeu

Dans le cadre de l'écoute musicale et de la pratique vocale, l'élève est amené à tenir trois rôles : auditeur, interprète et créateur, qui mettent en jeu simultanément des compétences physiques et communicationnelles.

Comme interprète et/ou créateur d'un projet musical collectif, il doit mobiliser des compétences physiques relatives à l'utilisation de sa voix parlée ou chantée, et, dans le même temps, des compétences d'écoute, de lui-même et des autres, relevant du domaine communicationnel. L'activité d'écoute nécessite également une posture et une attitude adaptées.

Compétences physiques

- L'élève interprète et créateur

Le travail vocal prend appui sur la capacité de l'élève à maîtriser les « composantes indispensables à la mobilisation corporelle : posture, respiration, phonation, résonance. » (Programme d'éducation musicale, 2008, p. 6)

La voix parlée est explorée à travers ses différents registres : les registres voisés, dans lesquels les cordes vocales sont mises en vibration, tels que murmurer, crier ou grommeler, et non voisés, comme chuchoter et souffler.

La voix chantée est la plus sollicitée dans la réalisation des projets musicaux et fait donc l'objet d'un travail approfondi. La reproduction précise du modèle donné par le professeur passe en premier lieu par le respect des hauteurs. La justesse est souvent la préoccupation majeure de l'enseignant : le manque de précision dans la reproduction de la mélodie « saute » immédiatement aux oreilles et masque les qualités éventuelles de la production. Toutefois, elle ne doit pas conduire à négliger d'autres éléments tout aussi importants tels que le travail sur le timbre et le phrasé (c'est-à-dire la conduite de la phrase musicale dans un but expressif).

- L'élève auditeur

L'écoute musicale nécessite silence et concentration. Une atmosphère propice à une écoute de qualité exige donc de l'élève que, par une attitude corporelle adaptée, il se rende « disponible à la perception des sons et de la musique » (*ibid*, p. 4).

Compétences communicationnelles

- L'élève interprète et créateur

La pratique musicale collective met en jeu des compétences d'écoute de soi-même et des autres.

Dans le cadre de l'interprétation d'un projet musical, l'apprentissage se fait par imitation, dans un dialogue entre le professeur et la classe. La reproduction précise du modèle donné par le professeur nécessite une prise en compte de tous les paramètres musicaux : justesse, intensité, phrasé, timbre, etc. L'écoute seule ne suffit pas toujours à l'élève pour percevoir tous ces éléments avec précision. Il doit donc être attentif non seulement à la production du professeur, mais également aux consignes et explications complémentaires.

Pendant l'interprétation du projet, chacun doit être à l'écoute de lui-même pour contrôler la qualité de sa production, mais aussi à l'écoute du groupe pour assurer l'homogénéité des timbres, la justesse, la même conduite du phrasé.

L'élève peut être amené à interpréter une partie soliste ou en petit groupe et doit alors pouvoir réaliser sa production devant les autres et accepter leur regard.

- L'élève auditeur

Les projets musicaux sont systématiquement enregistrés, pendant et à la fin du travail, dans un but d'auto-évaluation. Écouter sa propre voix, même dans un cadre collectif, est parfois une épreuve pour certains. Les élèves ont tendance à focaliser leur écoute sur la justesse, élément le plus immédiatement perceptible. Un chant à la justesse chancelante pourra ainsi provoquer des réactions de rejet assez violentes : il est indispensable alors de guider l'écoute vers les compétences visées dans le travail réalisé,

dont la justesse ne fait pas forcément partie. La classe peut alors faire abstraction de cette question et porter un jugement objectif sur sa production.

Le commentaire de l'écoute musicale conduit chacun à faire part des émotions et sentiments qu'il a éprouvés. L'élève doit apprendre à décrire son propre ressenti et à « respecter l'expression de la sensibilité de chacun. » (*ibid*, p. 6)

I.3.5. LA COMPLÉMENTARITÉ DES TROIS DISCIPLINES

Les disciplines artistiques mobilisent l'ensemble des compétences mises en œuvre dans l'expression orale, verbale et non verbale. Les compétences communicationnelles et physiques sont au centre des préoccupations dans les trois disciplines réunies dans le projet. Toutefois, aucune d'elles ne peut à elle seule aborder toutes ces compétences.

Si l'ensemble des compétences physiques et communicationnelles sont travaillées en éducation musicale, certaines sont « sous-représentées ». C'est le cas en particulier de l'expression non verbale - consistant par exemple à souligner, par un mouvement ou un déplacement, un geste vocal ou le caractère d'une œuvre musicale – qui n'est abordée que de manière épisodique, voire exceptionnelle dans le cadre du cours. Les activités menées en danse approfondiront cette question, tandis que le théâtre permettra le travail des compétences d'expression verbale et non verbale.

Une approche exhaustive de l'expression orale nécessite donc une intervention pluridisciplinaire. « La pluridisciplinarité consiste à traiter une question en juxtaposant des apports de diverses disciplines, en fonction d'une finalité convenue entre les partenaires de la démarche. » (Fagnant et al, 2012, p. 42) La problématique est traitée « selon différents points de vue disciplinaires. » » (Fagnant et al, 2012, p. 42) Les frontières entre les disciplines ne sont pas complètement estompées, mais deviennent plus perméables.

Les tableaux 1 et 2 précisent les savoirs mis en jeu dans le travail des compétences physiques et communicationnelles et citent quelques « situations fonctionnelles » dans lesquelles l'élève, dans chacune des trois disciplines, pourra « vivre en vraie grandeur la pratique sociale de ce qu'il apprend » (Charmeux, 1996).

Tableau 1. Les compétences physiques : contenus d'enseignement en danse, théâtre et éducation musicale

Compétences physiques	Disciplines	Exemples de situations fonctionnelles
Apprendre à respirer	Danse	/
	Théâtre	Relaxation, jeux dramatiques, jeux langagiers
	Éd° mus.	Mise en « vocalité », production vocale
Prendre conscience de l'exigence d'une posture adaptée	Danse	Travail de la position neutre
	Théâtre	
	Éd° mus.	Mise en « vocalité », production vocale, écoute musicale
Apprendre à s'exprimer à haute voix en s'adaptant aux contraintes de l'espace	Danse	/
	Théâtre	Lecture à l'italienne, élaboration du jeu de scène
	Éd° mus.	Production vocale, commentaire de l'écoute musicale
Apprendre à articuler	Danse	/
	Théâtre	Jeux langagiers (virelangues, jeux sur les onomatopées, les allitérations, les assonances...)
	Éd° mus.	Toutes productions vocales, en particulier celles utilisant onomatopées et allitérations, scat
Apprendre à s'exprimer avec sa voix parlée en diversifiant les registres (voisés et non voisés) et à varier les paramètres mis en jeu (hauteur, timbre, durée, débit, intensité...)	Danse	/
	Théâtre	Jeux langagiers, jeux dramatiques, diction poétique
	Éd° mus.	Jeux vocaux, productions vocales
Apprendre à s'exprimer avec sa voix chantée en respectant les hauteurs du modèle donné et en adaptant son timbre à l'homogénéité de celui du groupe.	Danse	/
	Théâtre	/
	Éd° mus.	Production vocale
Apprendre à s'approprier l'espace corporellement	Danse	Déplacements individuels ou en groupe.
	Théâtre	En groupe, recherche de l'équilibre du plateau.
	Éd° mus.	/
Apprendre à mobiliser les différentes parties du corps pour réaliser des mouvements et des déplacements	Danse	Toute production dansée.
	Théâtre	Jeux dramatiques.
	Éd° mus.	Souligner le geste vocal par un geste
Apprendre à reproduire des formes corporelles et des gestes simples	Danse	Production dansée
	Théâtre	Jeux dramatiques.
	Éd° mus.	Dans une production vocale, souligner son expression par des gestes, mimiques et postures adaptés
Apprendre à varier, à enrichir des formes corporelles ou des gestes simples en jouant sur les composantes du mouvement : l'espace, le temps et l'énergie	Danse	Phase d'improvisation et de composition du processus de création
	Théâtre	Jeux dramatiques.
	Éd° mus.	Dans une production vocale, souligner son expression par des gestes, mimiques et postures adaptés

Tableau 2. Les compétences communicationnelles : contenus d'enseignement en danse, théâtre et éducation musicale

Compétences communicationnelles	Disciplines	Exemples de situations fonctionnelles
Apprendre à écouter et observer.	Danse	Écouter et observer l'enseignant.
	Théâtre	Écouter et observer le groupe pendant une production.
	Éd° mus.	Écouter un extrait musical.
Exercer sa responsabilité individuelle dans le cadre d'une production artistique collective	Danse	Production dansée.
	Théâtre	Jeux dramatiques.
	Éd° mus.	Production parlée ou chantée.
Apprendre à observer les productions des autres élèves pour formuler une critique argumentée.	Danse	Comme spectateur, regarder, écouter et porter un jugement critique sur les productions d'un ou plusieurs autres élèves. Comme interprète, regarder et écouter son ou ses partenaires et adapter son propre jeu en tenant compte de leurs productions.
	Théâtre	
	Éd° mus.	
Apprendre à réaliser une production devant des auditeurs - spectateurs et à accepter leur regard	Danse	Production dansée
	Théâtre	Jeux dramatiques, diction poétique, lecture à haute voix, improviser son discours
	Éd° mus.	Production vocale ou instrumentale
Apprendre à écouter le modèle vocal donné pour le reproduire	Danse	/
	Théâtre	Apprentissage d'un texte, apprentissage des différentes intonations adaptées à l'expression d'un sentiment ou d'une émotion
	Éd° mus.	Apprentissage par imitation d'une pièce vocale ou/et instrumentale
Apprendre à écouter l'exemple donné pour l'utiliser comme support d'une activité de création	Danse	/
	Théâtre	Choisir les intonations adaptées à l'expression d'un sentiment ou d'une émotion
	Éd° mus.	Création d'une pièce vocale ou/et instrumentale, improvisation vocale ou/et instrumentale
Apprendre à utiliser une intonation adaptée pour exprimer une émotion, un sentiment	Danse	/
	Théâtre	Jeux dramatiques, diction poétique
	Éd° mus.	Dans une production vocale, phraser son expression en fonction d'une intention
Apprendre à observer le modèle donné pour reproduire des formes corporelles et des gestes simples	Danse	Apprentissage d'une forme corporelle, d'un geste, d'un déplacement
	Théâtre	
	Éd° mus.	Apprentissage d'un motif rythmique en percussions corporelles, d'un mouvement soulignant le geste vocal
Apprendre à observer l'exemple donné pour l'utiliser comme support d'une activité de création	Danse	Enrichissement d'une forme corporelle, d'un geste, d'un déplacement
	Théâtre	
	Éd° mus.	Enrichissement d'un motif rythmique en percussions corporelles, d'un mouvement soulignant le geste vocal
Apprendre à utiliser des formes corporelles, des gestes simples ou complexes, des déplacements, pour exprimer une émotion, un sentiment	Danse	Exprimer une émotion, un sentiment, par un geste, un mouvement, un déplacement, à partir d'un modèle ou non.
	Théâtre	Accompagner un jeu dramatique, une diction poétique, de gestes, mimiques et postures adaptés
	Éd° mus.	Dans une production vocale, souligner son expression par des gestes, mimiques et postures adaptés

I.4. Avantages de l'apprentissage par projet et points de vigilance

Selon le Larousse, un projet est un « but que l'on se propose d'atteindre ». Cette définition met en évidence les deux aspects qui caractérisent un projet : à la fois sa finalité et l'action à produire pour y parvenir. Bordalo et Ginestet (2006, p. 8) précisent que « le projet peut être défini comme l'idée que l'on se fait d'un objet à créer, d'un résultat à obtenir », mais qu'il est aussi « la combinaison des moyens permettant l'atteinte des objectifs fixés. » Le projet est donc à la fois « ce que l'on veut obtenir mais aussi la manière dont on veut l'obtenir. » Ardoino et Berger (cités par Reverdy, 2013, p. 3) définissent également le projet selon ces deux aspects mais en précisant la chronologie. Le projet est pour eux, « premièrement, [...] une visée. [...] C'est seulement ensuite [sa] traduction stratégique, opératoire. »

Proulx (2004, p. 31) transpose cette définition dans le domaine scolaire. Il décrit le projet comme un « processus systématique d'acquisition et de transfert de connaissances » qui aboutit, « dans un temps déterminé », à « un produit fini évaluable. » Perrenoud (2002) insiste sur la notion de « production concrète (au sens large : [...] spectacle [...], danse, chanson, [...] création artistique [...]) », qui « induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif. »

« Un problème ou une question » font office de déclencheur du projet. Ils servent de « fil directeur aux activités » qui aboutissent à « un produit final » (Reverdy, 2013, p. 5). La question qui traverse ainsi le projet assure sa cohérence. « Les contenus ne sont plus atomisés, hiérarchisés, mais reliés entre eux par le problème à résoudre. » (Bordalo et Ginestet, 2006, p. 7).

Avantages de l'apprentissage par projet

Pour décrire les avantages de l'apprentissage par projet, Proulx (2004, p. 58) prend ses distances avec ce que Perrenoud (cité par Proulx, 2004, p. 58) nomme le « romantisme du projet ». Il limite son étude aux avantages réels de cette démarche.

L'apprentissage par projet « rehausse la motivation des apprenants » (*ibid*, p. 58) d'une façon plus marquée que toute autre démarche pédagogique. Selon Perrenoud (1999), si « le projet est mobilisateur pour les élèves, [c'est] parce que les enjeux leur importent. » Ces enjeux ne sont pas les apprentissages en eux-mêmes, mais les retombées positives de la conduite à son terme du projet : « réussir, [...] atteindre un but, [...] recevoir un feed-back positif d'un destinataire ou [...] avoir la satisfaction du travail accompli et du défi relevé. » (Perrenoud, 1999) Cette motivation est accrue par la réalisation d'un produit fini. La réalisation finale « permet à l'élève de matérialiser en quelque sorte sa motivation » (Reverdy, 2013, p. 10) « L'intérêt des élèves réside également dans leur appropriation du projet. » (*ibid*, p. 10) Ils peuvent exercer un « pouvoir » sur sa forme, des changements de cap éventuels, l'organisation du travail. L'apprentissage par projet « développe des habiletés à la résolution de problèmes. » (Proulx, 2004, p. 59). Les multiples difficultés rencontrées au cours du projet sollicitent « plusieurs habiletés différentes », qu'il s'agisse de gérer un conflit, de se répartir les tâches, d'établir un calendrier... « Un projet confronte à de vrais problèmes. » (Perrenoud, 1999) Pour les surmonter, l'élève va s'appuyer sur ses connaissances

préalables, mais aussi construire « son savoir au fur et à mesure, en faisant et en réparant ses erreurs. » (Reverdy, 2013, p. 8). Chaque étape devient ainsi source d'apprentissage.

L'apprentissage par projet développe l'autonomie de l'élève, qui est à la fois « auteur » et « acteur » de son projet. À ce titre, l'élève assume « la responsabilité de sa réussite ou de son échec. » (Proulx, 2004, p. 61) Mais il doit aussi avoir « pleinement conscience des buts collectifs poursuivis et de [sa] propre responsabilité individuelle. » (Reverdy, 2013, p.9) Slavin (cité par Reverdy, 2013, p. 9) rappelle que « La réussite du groupe dépend des apprentissages de chacun. »

Points de vigilance

Bordalo et Ginestet (2006, p. 11) mettent en garde contre une « dérive productiviste », dans laquelle « le produit à fabriquer est plus important que les apprentissages visés. » « Les élèves deviennent des manœuvres. » (*ibid*, 2006, p. 11) « Le produit du projet » doit être considéré comme un « moyen pour réaliser des apprentissages » et pas comme « la finalité de l'apprentissage. » (Proulx, 2004, p. 65) Il faut donc veiller, en tant qu'enseignant, à ne pas privilégier la réalisation finale (ici, un spectacle) par rapport aux apprentissages visés. La réussite du projet ne se mesure pas à la qualité du produit mais à « la valeur des apprentissages réalisés ». « En fait, l'échec d'un projet – au sens de produit non réalisé - n'équivaut pas à l'échec de l'apprentissage. » (*ibid*, p. 65)

Si l'apprentissage par projet est source de motivation, celle-ci doit cependant être entretenue. « La conduite d'un projet ne va pas sans moments creux ou sans obstacles imprévus qui découragent ou démotivent plus ou moins sensiblement l'apprenant. » (*ibid*, p. 68) L'enseignant peut intervenir pour entretenir l'engagement des élèves. Dumas et Leblond (cités par Reverdy, 2013, p. 18) lui attribue ainsi un rôle de « motivateur », qui « sait favoriser l'engagement des élèves. » Il peut notamment organiser le projet pour que celui-ci soit « ponctué de petites réussites qui laissent présager la réussite finale. » (*ibid*, p. 59)

Enfin, pour assurer le bon déroulement du projet, l'enseignant doit trouver l'équilibre entre deux postures. Il doit d'une part ne pas prendre en charge à lui seul le projet. Si « la planification par l'enseignant est excessive », « l'élève est exécutant d'un projet entièrement conçu par l'enseignant. » (Bordalo et Ginestet, 2006, p. 11) A l'inverse, le projet n'aboutira pas s'il s'invente au fur et à mesure sans objectifs clairement définis au départ. » (*ibid*, p. 11).

I.5. Effets de l'entraînement des compétences d'expression orale

Un travail ciblé et systématique des outils mis en œuvre devrait améliorer l'expression orale des élèves.

Dans le domaine de l'expression verbale, il s'agit de conduire les élèves à une meilleure maîtrise de leur voix. Les activités de pratique vocale devraient leur permettre d'apprendre à diversifier les registres, en passant de la voix parlée à la voix chantée, chuchotée, criée, etc. et à jouer sur les paramètres tels que la hauteur, l'intensité ou le débit. Cette maîtrise technique de leur voix leur permettra de la mettre au service de l'expression d'émotions et de sentiments variés. L'écoute et l'analyse d'œuvres musicales enrichiront leur réflexion et leurs pratiques.

Le corps, outil de l'expression non verbale, sera exploré selon la même démarche. La danse et le théâtre s'associeront et devraient favoriser une meilleure maîtrise des mouvements, des formes corporelles et des expressions faciales, dans un but d'expression.

Les compétences communicationnelles concernent toutes les disciplines. Les activités menées au long du projet devraient permettre aux élèves de mieux accepter le regard de l'autre, d'apprendre à observer et juger de façon objective les productions et de mieux collaborer dans le cadre d'un travail collectif.

Deuxième partie. Partie expérimentale

II.1. Méthode

II.1.1. CONTEXTE DE L'ÉTUDE

II.1.1.A. DESCRIPTION DE L'ULIS

Le collège Charles Baudelaire est situé au cœur de Clermont-Ferrand, dans le quartier Saint Jacques. L'établissement, situé en zone d'éducation prioritaire, accueille environ 300 élèves et se caractérise par une grande mixité sociale. Les résultats au DNB sont inférieurs à la moyenne académique (- 2.8 points en 2013) et plus de 60% des élèves sont boursiers. Toutefois, son classement en zone d'éducation prioritaire permet de constituer des classes aux effectifs relativement légers (entre 20 et 25 élèves).

Le projet d'établissement accorde une place prépondérante à l'ouverture culturelle et artistique, domaine dans lequel les disciplines impliquées dans notre projet jouent un rôle de premier plan, et à la maîtrise de la langue française. Le dispositif FLE, les cours de français proposés aux parents d'élèves non francophones, les projets culturels, artistiques et scientifiques mis en œuvre chaque année témoignent de l'implication de l'ensemble des acteurs de l'établissement dans ces domaines.

Le dispositif ULIS (Unité Localisée d'Inclusion Scolaire) du collège accueille des élèves âgés de 11 à 16 ans, présentant des troubles importants des fonctions cognitives (TIFC), avec ou sans troubles associés, et ayant obtenu la reconnaissance de leur handicap par la MDPH. Vingt-quatre jeunes, pris en charge par deux enseignants coordonnateurs, sont scolarisés au sein de ce dispositif, sur notification de la CDAPH.

La circulaire n°2010-088 décrit l'ULIS comme un « dispositif collectif au sein duquel certains élèves » en situation de handicap « se voient proposer une organisation pédagogique adaptée à leurs besoins spécifiques et permettant la mise en œuvre de leur projet personnalisé de scolarisation ». Ces élèves « ont vocation à suivre les cours dispensés dans une classe ordinaire de l'établissement correspondant au niveau de scolarité mentionné dans leur PPS ». « Toutefois, lorsque les objectifs d'apprentissage envisagés pour eux requièrent des modalités adaptées », ils bénéficient d'un « regroupement » dans un « lieu spécifique » avec l'enseignant coordonnateur.

Les grandes difficultés rencontrées en particulier dans les disciplines « fondamentales » entraînent un décalage important avec les élèves ordinaires de la même classe d'âge. Pour cette raison, les coordonnateurs ne prévoient des temps de scolarisation en classe ordinaire que pour quelques élèves du dispositif ULIS, principalement pour les cours d'EPS.

D'autres dispositifs ULIS adoptent une organisation privilégiant la scolarisation en classe ordinaire. Chaque élève du dispositif est inscrit dans une classe ordinaire « de référence » et participe aux cours « lorsque l'enseignant coordonnateur juge [qu'il peut] tirer profit de ces enseignements et avec quels aménagements » (Dubus, site La mallette de l'ULIS).

Le projet que nous proposons de mettre en œuvre vient bouleverser ce fonctionnement organisé essentiellement sous forme de regroupement. Les élèves sont assez rarement confrontés à d'autres

enseignants que les coordonateurs. Le travail avec des intervenantes ne faisant pas partie du personnel du collège et donc complètement inconnues des élèves, risque d'en être perturbé. Quelques comportements inadaptés peuvent surgir : inhibition, ou au contraire désir de se mettre en avant et de « séduire », rejet et agressivité...

II.1.1.B. DESCRIPTION DES ÉLÈVES DU DISPOSITIF

Les troubles des fonctions cognitives se caractérisent par la diversité de leur nature et de leur intensité. Les élèves du dispositif partagent néanmoins des difficultés importantes d'expression écrite et orale et des situations familiales et sociales souvent complexes.

Les relations au sein du groupe sont plutôt sereines et positives, même si le travail du projet va exacerber certaines tensions. Le déroulement des séances est parfois troublé par des événements extérieurs. Les temps de récréation, en particulier, sont propices aux conflits et fâcheries de tous ordres qui, naturellement, ne s'arrêtent pas à la porte de la classe et peuvent perturber, voire empêcher, le déroulement de l'activité.

Le degré d'engagement dans les activités, variable d'un élève à l'autre, est une autre source de conflits. Alors que la plupart, malgré les difficultés, s'engagent avec beaucoup de conviction et de sérieux, quelques-uns se distinguent régulièrement par une attitude boudeuse et passive ou une agitation provocatrice. Des discussions animées et tendues éclatent donc parfois entre ces deux groupes d'élèves, les premiers reprochant aux seconds, par leur mauvaise volonté, de mettre en péril leurs productions. Il apparaîtra que ce rejet apparent est souvent lié à une forte appréhension à se montrer et une difficulté à accepter le regard des autres, et masque souvent un réel intérêt pour le projet. Tous, en effet, feront preuve d'un sérieux et d'une énergie remarquables pendant le spectacle. Un autre indice de l'importance accordée à ce projet est la forte demande de copies de DVD et enregistrements audio.

II.1.1.C. LA PLACE DES PARENTS

En dehors des rencontres annuelles des équipes de suivi de scolarisation, la présence des parents au collège reste exceptionnelle. Notre projet peut contribuer à créer un lien avec les familles et leur donner une raison de venir dans l'établissement pour un événement inhabituel et donnant de leur enfant une image positive. Les parents peuvent ainsi construire une relation différente avec l'école, en prenant conscience qu'ils peuvent y venir pour d'autres raisons que l'évocation des difficultés scolaires, généralement au centre des rencontres avec les enseignants.

Soucieux de leur implication, la coordonnatrice de l'ULIS et moi-même les avons donc informés dès la rentrée scolaire de la mise en œuvre de cette action. Un courrier leur a été adressé leur expliquant la nature du projet et les objectifs visés. Les conditions de déroulement des évaluations individuelles leur ont été décrites, accompagnées d'une demande d'autorisation de soumettre leur enfant à cette épreuve.

Pour leur permettre de prendre connaissance de quelques activités menées au cours de l'année en éducation musicale, j'ai créé une « chaîne Youtube » mettant à disposition les playbacks des chants et

pièces de percussions étudiées en classe. Ces extraits ont également permis aux élèves de revoir ces chants en dehors du cours, notamment dans la salle de l'ULIS avec la coordonnatrice.

Le spectacle présenté en fin d'année n'est que la partie émergée de l'iceberg et le reflet du travail effectué toute l'année autour des compétences visées par le projet. Toutefois, il représente pour les élèves l'aboutissement et la récompense des efforts fournis et a donc fait l'objet d'un soin particulier. Des affiches ont été imprimées et généreusement distribuées au collège et dans les familles. Pour donner à l'événement un caractère « officiel », l'entrée au spectacle se faisait uniquement sur invitation. Une dizaine de familles était présente, sur les quinze concernées.

Le temps du spectacle est éphémère et sa brièveté entraîne souvent une frustration chez les élèves (et les enseignants). Un parent s'est chargé de le filmer. La vidéo, diffusée auprès des familles sous forme de DVD, permet d'en conserver une trace et de se « donner à voir » dans un cadre familial et amical élargi.

II.1.1.D. LE RÔLE DE LA COORDONNATRICE

L'enseignement des mathématiques et du français est réparti entre les deux coordonnateurs des dispositifs ULIS. L'enseignante coordonnatrice en charge du français s'est associée à ce projet. Dans le cadre de ce cours, elle a mis en place plusieurs activités en lien avec le thème du métissage.

Au cours du premier trimestre, le travail d'écriture amorcé en fin d'année scolaire a été reconduit et développé. Les élèves évoquent dans leurs textes leurs origines culturelles diverses et les difficultés liées à leur différence avec les élèves ordinaires (annexe 1). Les productions de chacun ont été assemblées en un tout cohérent. Le texte ainsi créé sera lu sur la musique de la chanson *Formidable* de Stromae.

Une autre activité du cours de français a consisté en la recherche, sur internet, de textes en lien avec le thème du métissage. Les élèves ont retenu un poème, *Ici et là-bas* (annexe 2), d'un auteur anonyme, qu'ils ont étudié. Un travail d'interprétation a été ensuite réalisé avec l'intervenante théâtre.

Enfin, les dernières semaines précédant le spectacle ont été consacrées à l'écriture d'autoportraits dans lesquels chaque élève se présente et raconte son rêve le plus cher. Chaque intervention a dans un premier temps été improvisée oralement et filmée. Le visionnage de sa prestation a permis à chacun de porter un regard critique sur son expression orale et de prendre conscience des aspects pouvant être améliorés. Les textes ont enfin été retravaillés par écrit, et enregistrés à nouveau. Une image et un extrait musical ou sonore ont ensuite été choisis pour illustrer chaque présentation (annexe 3).

L'enseignante a également rempli son rôle de coordonnatrice dans le cadre du projet, en se chargeant des relations avec les parents (courriers d'information, gestion des réservations de billets pour le spectacle), des achats de matériel et des démarches administratives. Quotidiennement en charge de la classe, lui est également revenue la lourde tâche d'apaiser les tensions ou de relancer la motivation dans les périodes de lassitude...

II.1.1.E. LE PROFESSEUR D'ÉDUCATION MUSICALE

En tant que professeur d'éducation musicale et « maître d'œuvre » du projet, j'ai défini l'objectif général (améliorer l'expression orale) et les compétences à travailler pour atteindre cet objectif (compétences physiques et communicationnelles). J'ai mis en œuvre les activités en éducation musicale permettant le travail de ces compétences. Avec les intervenantes, j'ai listé les compétences relevant de leur domaine d'intervention : elles ont ensuite mis en œuvre des activités en lien avec le thème du projet.

Parallèlement à mon implication comme acteur du projet, mon travail de recherche me plaçait dans un rôle d'observateur. Ce double statut de participant et d'observateur renvoie à la notion d'observation participante. Soulé (2007) en souligne le paradoxe. Alors que « la participation entraîne inévitablement des relations de proximité, voire une intimité avec les acteurs d'un terrain », l'observation « est supposée s'appuyer sur une mise à distance objectivée de ces mêmes relations humaines. » (*ibid*, p. 131) L'observateur risque donc de « manquer de recul et de perdre en objectivité. » (*ibid*, p. 128) Mais l'observation participante présente aussi l'avantage de donner « un accès privilégié à des informations inaccessibles au moyen d'autres méthodes empiriques. » (*ibid*, p. 128) Il s'agit donc de trouver « un équilibre subtil entre le détachement et la participation » (Diaz, 2005, cité par Soulé, 2007, p. 129) et d'être « participant en public et observateur en privé. » (*ibid*, p. 129) Dans le cadre des activités de pratique vocale et instrumentale, je suis « au cœur de l'action », musicien aux côtés des élèves, les accompagnant au piano, les soutenant en chantant avec eux. J'endosse le rôle d'observateur après la séance, en prenant appui sur les observations réalisées pendant l'activité et sur les supports vidéos.

II.1.1.F. LES INTERVENANTES EN DANSE ET THÉÂTRE

Nos deux intervenantes en danse et théâtre témoignent d'une longue pratique avec les collégiens. La première, spécialisée en danse contemporaine, danse traditionnelle africaine et danse-thérapie, a participé à mes côtés à plusieurs projets artistiques avec des classes de sixième du collège. La seconde intervenante est professeur de français, titulaire de la certification en théâtre. Outre une pratique personnelle intensive du théâtre, elle anime depuis plusieurs années des ateliers avec des collégiens. Le défi consiste à orienter leur action en direction des compétences d'expression orale visées dans ce projet, tout en leur laissant une liberté pédagogique suffisante. Toutes deux ont également contribué à la mise en œuvre du spectacle, par exemple en adaptant certaines de leurs activités au fur et à mesure de l'élaboration du scénario.

II.1.2. DISPOSITIF D'ÉVALUATION

Objectifs de l'évaluation

Mesurer l'impact éventuel de notre projet sur l'expression orale des élèves implique de connaître chez chacun d'eux, au départ de l'action, le niveau de maîtrise des compétences mises en œuvre dans ce domaine. Une évaluation organisée quelques semaines après le début de l'année scolaire (novembre) a permis d'obtenir une photographie des performances de l'élève au démarrage du projet. E. Charmeux (site *Enseigner le français avec Eveline Charmeux*) la qualifie « d'évaluation de départ » et lui attribue le rôle de « point de comparaison permettant de mesurer les acquis nouveaux de l'élève ». L'évaluation initiale ne doit donc pas se limiter à un constat. « On peut donc très bien avoir une évaluation bilan qui a une fonction formative, si elle est critériée, que l'on ne s'arrête pas à la dimension bilan et qu'on l'exploite ensuite pour proposer des actions de remédiation auprès des élèves. » (Barthelemy-Descamps, 1990, p. 3). Pour aller au-delà du simple bilan, il est nécessaire de lui donner une « fonction formative », qui permettra d'engager des actions de remédiation. Comme le souligne G. de Landsheere (cité par Abrecht, 1991, p. 25), l'évaluation formative permettra de « dresser un état d'avancement, de reconnaître où et en quoi un élève éprouve une difficulté », mais aussi « de l'aider à la surmonter ». Réalisée au commencement du travail, elle sert donc de base à une réflexion sur les pratiques à mettre en œuvre dans le cadre d'une pédagogie différenciée, adaptée aux besoins de chaque élève. L'évaluation formative « ne se limite pas à l'observation, mais lui enchaîne une action (sur l'apprentissage et/ou l'enseignement). Pour cela elle relève, elle situe les difficultés pour les pallier, en cherchant à remonter aux causes. » (Abrecht, 1991, p. 27). Une fois ces difficultés cernées avec précision, les situations d'apprentissage permettant de les surmonter ont pu ainsi être élaborées conjointement, dans une perspective d'interdisciplinarité, dans les trois disciplines : danse, théâtre et éducation musicale.

Deux domaines de compétences ont été évalués : communiquer et s'exprimer à l'oral, selon des critères volontairement peu nombreux et ciblés.

Les critères retenus pour évaluer la communication portent sur compréhension d'une consigne, la capacité à se faire comprendre et à prendre part à un échange verbal. L'aspect non verbal de la communication est également pris en compte : observation des gestes accompagnant le discours, aisance.

L'évaluation de l'expression orale est faite à travers des critères relevant des compétences physiques mises en œuvre : la voix et le rythme, et de la maîtrise de la langue : vocabulaire, niveau de langue et capacité à formuler une phrase complète.

II.1.2 A. ÉVALUATIONS INITIALES

Évaluations initiales individuelles

- Les épreuves

L'évaluation individuelle se déroule en deux temps. (annexe 4).

Tout d'abord, le visionnage d'un extrait vidéo d'une chanson, suivi de questions portant sur les événements évoqués dans le texte, les émotions et sentiments éprouvés par le personnage et la façon dont il les exprime vocalement et corporellement (gestes, mimiques).

L'œuvre choisie est le premier couplet du Blouse du dentiste de Boris Vian, interprété par Henri Salvador.

*Ce matin-là, en me levant,
J'avais bien mal aux dents !
Oh la la !
J'sors de chez moi
Et j'fonce en pleurant
Chez un nommé Durand,
Qui est dentiste de son état,
Et qui pourra m'arranger ça...*

Plusieurs critères ont motivé mon choix. Le texte décrit une situation familière de la vie quotidienne, peut-être déjà vécue par les élèves eux-mêmes, qui peuvent ainsi s'identifier facilement au personnage et mieux comprendre ce qu'il éprouve. Le vocabulaire employé est courant et simple. Deux expressions peuvent toutefois entraîner une difficulté : « un nommé Durand » et « de son état ». La qualité de l'élocution et de l'articulation de l'interprète ainsi que le tempo modéré permettent une compréhension optimale du texte.

Le nombre de questions a été volontairement limité pour permettre à l'élève de s'exprimer sereinement, sans pression temporelle, et pour ne pas donner à ce moment d'échange un caractère trop pesant et « scolaire ». Si l'élève donne une réponse fausse ou incomplète, ou ne sait pas répondre, la question est répétée ou reformulée.

Pour la seconde partie, l'élève est rejoint par un de ses camarades, jusqu'alors resté à l'extérieur de la salle et n'ayant donc pas visionné l'extrait. Il lui est demandé de raconter à son camarade l'histoire entendue dans la chanson, « à sa façon », « en mettant le ton et en faisant des gestes ».

L'évaluation se déroule dans la salle d'éducation musicale, familière aux élèves et dans laquelle ils se sentent à l'aise. De plus, cette salle dispose d'un matériel de diffusion audio et vidéo de bonne qualité favorisant la compréhension des paroles de la chanson diffusée.

L'évaluation de l'oral nécessite de disposer d'une trace sonore, qui permet des écoutes multiples, une transcription écrite et ainsi une analyse fine des différentes compétences mises en œuvre. « Les productions orales ne peuvent être sérieusement analysées que si l'on peut les réécouter plusieurs fois » (Garcia-Debanc, 1999, p. 196) Les élèves ont donc été informés que je souhaite enregistrer notre entretien. Cette pratique est courante dans le cadre du cours d'éducation musicale, où la plupart des projets musicaux collectifs sont enregistrés et réécoutés, dans un but d'auto-évaluation. L'élève prend ainsi l'habitude d'écouter sa voix, mais dans le cadre du groupe classe, et « noyée » parmi celles de ses camarades. L'enregistrement individuel, dans lequel la voix est mise à nu, risque d'induire des attitudes corporelles et des productions verbales inhabituelles, se manifestant par exemple par davantage de nervosité, d'assurance feinte ou d'inhibition. « L'enregistrement a souvent une incidence importante sur

les productions verbales obtenues : certains élèves timides n'osent plus du tout parler, d'autres personnes se mettent en avant sans avoir véritablement quelque chose à dire » (*ibid*, p. 195). Pour tenter d'annihiler ou, tout au moins, de réduire cette incidence, j'explique que cet enregistrement est destiné à un usage strictement personnel et ne sera pas diffusé : le micro peut ainsi être plus volontiers accepté, voire oublié. Il conviendra toutefois de tenir compte de sa présence dans l'interprétation de certains résultats de l'évaluation.

- Les élèves évalués

Trois élèves du dispositif ont été évalués. Choisis par la coordonnatrice de l'ULIS, la diversité de leurs profils, sur les plans scolaire et comportemental, est représentative de la variété et de la complexité des troubles des fonctions cognitives.

B. est un garçon de 12 ans, nouvel élève arrivé au collège quelques jours après la rentrée. Son emploi du temps est partagé entre l'ULIS et l'ITEP. Bien qu'il découvre l'établissement et ses nouveaux camarades et n'ait jamais assisté au cours d'éducation musicale, il a accepté avec enthousiasme notre proposition de participer au projet.

O. est une jeune fille de 15 ans, scolarisée depuis 3 ans au sein de l'ULIS du collège. Son emploi du temps est partagé entre l'ULIS et l'IME. Malgré d'importantes difficultés de communication, elle s'est toujours investie avec sérieux dans le cours d'éducation musicale, qu'elle suit depuis son arrivée au collège. Si elle s'engage avec encore beaucoup de réserve dans les activités de pratique vocale, elle fait preuve d'un solide sens rythmique qui me permet de lui confier des parties instrumentales complémentaires dans les projets musicaux.

F. est un garçon âgé de 14 ans, scolarisé depuis 2 ans au collège. Il passe toute sa semaine au sein du dispositif ULIS.

- Les évaluateurs

Toute situation de communication est fortement influencée par son contexte : lieu, moment, statut des interlocuteurs, présence ou non d'un tiers... Les performances dans l'expression orale peuvent ainsi varier considérablement en fonction de ces paramètres. Dans le cadre de l'évaluation individuelle, il est nécessaire de prendre en compte la forme de distance séparant les différents interlocuteurs. E. Charmeux (1996) évoque la « distance sociale et affective » créée avec l'élève par le statut d'autorité des adultes. Si cette forme de distance caractérise les relations quotidiennes de l'élève avec l'enseignant dans le cadre de la classe et est donc naturelle pour l'élève, elle est renforcée, dans le contexte de l'évaluation, par l'absence des autres élèves. Dans la seconde partie, au cours de laquelle l'élève raconte à un autre élève, un effet de distance est créé par la présence de l'adulte et renforcé par son statut d'autorité. Ici encore, la situation de communication fait partie du vécu quotidien de l'élève (dialogue entre élèves en présence du professeur), mais l'absence du groupe classe crée un contexte nouveau et peut-être

déstabilisant - l'évaluation montrera par exemple que la mise en œuvre de la communication non verbale est beaucoup plus difficile dans ce contexte que dans celui, plus habituel, du groupe classe -.

Cet effet de distance serait renforcé par une situation de tête-à-tête professeur / élève. Pour l'atténuer et contribuer à instaurer un climat rassurant, l'évaluation se déroule en présence de l'assistante de vie scolaire. Celle-ci partage de nombreuses activités avec les élèves des dispositifs Ulis, en classe comme au cours de sorties pédagogiques, et entretient donc avec eux des relations privilégiées et plus « intimes » que celles qui peuvent se nouer avec un enseignant.

- Prolongement

Une évaluation de même nature, réalisée en fin d'année scolaire, permettra de mesurer une éventuelle amélioration des performances. Un nouvel extrait musical servira de support.

Évaluations initiales en situation de travail collectif

Le tableau 3 dresse une liste des principales situations de communication rencontrées par l'élève dans son vécu quotidien au collège, dans la classe et hors de la classe. Les situations de communication les plus fréquentes sont naturellement celles se déroulant dans le cadre de la classe, en présence des autres élèves. Or, l'évaluation initiale s'étant déroulée dans un contexte inhabituel et peu familier pour l'élève, en l'absence du groupe classe, les résultats ne pourront pas être généralisés aux situations de communication les plus fréquemment rencontrées. Il sera donc nécessaire de les compléter par une observation-évaluation réalisée dans des situations de communication correspondant au vécu quotidien de l'élève : dans le cadre de la classe avec les professeurs et les adultes de l'établissement ; dans le cadre des ateliers de danse et de théâtre, avec les intervenantes extérieures au collège ; dans le cadre des relations amicales avec ses camarades. Les trois disciplines impliquées et les diverses situations de travail rencontrées tout au long du projet permettront la mise en œuvre de telles situations : professeur/groupe, intervenante/groupe, professeur/élève, intervenante/élève, élève/élève, élève/élèves. Tout au long du projet, chaque séance de travail donnera ainsi lieu à une évaluation-observation en situation de travail collectif. Les résultats obtenus permettront d'évaluer les progrès éventuels et les besoins de chaque élève dans chaque domaine de compétences. L'analyse détaillée et « en temps réel » de ces besoins permettra, d'une séance à l'autre, de mettre en place une remédiation en provoquant des situations mettant en jeu les compétences à travailler dans les activités et les disciplines les mieux adaptées.

Pour les évaluations initiales en situation de travail collectif, les observations ont été effectuées pendant la première séquence d'éducation musicale (cinq séances en septembre et octobre) puis pendant les trois premières séances de danse et théâtre (novembre) qui se sont déroulées à la rentrée des vacances de la Toussaint. Dans un souci de complémentarité avec les évaluations individuelles, elles portent sur les compétences suivantes :

Compétences physiques :

- S'exprimer avec sa voix parlée et chantée

- Reproduire un mouvement, une forme corporelle ou un geste

Compétences communicationnelles :

- l'écoute et la compréhension des consignes
- l'attitude au sein du groupe : réaliser une production devant des spectateurs-auditeurs, observer les productions des autres, s'investir dans l'activité, exercer sa responsabilité individuelle dans le cadre d'une production artistique collective.

Tableau 3 : Principales situations de communication vécues par l'élève au collège

Émetteur	Message	Destinataire	Tiers	Contexte	Fréquence
Un élève	Question portant sur la leçon, demande d'aide, leçon récitée	Un professeur	Les autres élèves	En classe Effet de distance créé par le statut d'autorité du professeur.	Quotidiennement
Un professeur	Interrogation	Un élève			
Un élève	Débat, jeu dramatique ou chant en duo, bavardages	Un élève	Le professeur et les autres élèves		Quotidiennement
Un professeur	Savoirs, consignes, informations...	Classe	Les autres élèves		
Un élève	Exposé, lecture, diction poétique, chant...	Un professeur et les autres élèves	/		Souvent
Plusieurs élèves	Débat, conflit, aide dans le cadre d'un travail collectif	Un élève	Le professeur et les autres élèves	En classe. Effet de distance créé par le statut d'autorité du professeur.	Souvent ?
			/	Hors de la classe	?
Un élève	Demande d'aide, évocation d'un problème à caractère confidentiel	Un professeur	/	En classe ou hors de la classe Distance sociale et affective créée par le statut d'autorité du professeur.	Rarement ou jamais
Un professeur	Évocation d'un problème à caractère confidentiel, félicitations, encouragements, réprimandes...	Un élève			
Un élève	Demande d'aide, évocation d'un problème personnel, conseils pour l'orientation....	Un ou plusieurs adultes de l'établissement (professeurs, CPE, AED, agent, infirmière, Principal...)	/	Hors de la classe. Distance sociale et affective créée par le statut d'autorité des adultes.	Rarement ou jamais
			Parents, tuteur, responsable		
Un ou plusieurs adultes de l'établissement (professeurs, CPE, AED, agent, infirmière, Principal...)	Évocation d'un problème lié à la scolarité, conseil de classe, conseil de discipline	Un élève	/		Rarement ou jamais
	Réunion parents/professeurs		Parents, tuteur, responsable		Rarement ou jamais
Un élève	Conversation	Un élève	/	Hors de la classe. Pas d'interlocuteur ou de tiers ayant un statut d'autorité, pas d'effet de distance.	Quotidiennement

II.1.2.B. ÉVALUATIONS TERMINALES

Évaluations terminales individuelles

Les évaluations terminales individuelles (annexe 5) se déroulent en fin d'année scolaire, après le spectacle donné au collège, dans des conditions similaires à celles des évaluations initiales. L'élève est accueilli seul, dans la salle de musique, par le professeur d'éducation musicale et l'assistante de vie scolaire. Les modalités de l'épreuve sont identiques. Comme dans les évaluations initiales, les élèves sont informés qu'ils sont enregistrés. Seul l'extrait vidéo servant de support a changé. La chanson diffusée est *Oh hé hein bon !* de Nino Ferrer.

Oh! Hé! Hein! Bon!
Qu'est-c'que j'ai fait de mes clés,
Mes lunettes et mes papiers,
Mon veston, mon lorgnon,
Mon étui d'accordéon,
Oui je sais je perds tout mais c'que j'veux pas
C'est qu'on se moque de moi
Oh! Hé! Hein! Bon!

Où est-ce que j'ai mis mes outils,
Ma pipe et mon parapluie,
Ma bell' sœur, mon tambour,
Et ma tante de Saint-Flour,
Oui je sais je perds tout mais c'que j'veux pas
C'est qu'on se moque de moi.
Oh! Hé! Hein! Bon!

Où est mon bâton, mon bouton,
Mon tonton, mon saucisson
Mon cousin Célestin
Qui était académicien
Oui je sais je perds tout mais c'que j'veux pas
C'est qu'on se moque de moi
Oh! Hé! Hein! Bon!

Elle présente de nombreuses qualités qui justifient son choix. La syntaxe et le vocabulaire sont simples et ne constituent pas un obstacle à la compréhension, même si l'énumération d'un grand nombre d'objets et personnages risque peut-être de détourner l'attention du sens général. Les élèves peuvent s'identifier à ce personnage distrait et retrouver là une situation qu'ils ont forcément déjà vécue. L'interprétation fait

entendre divers modes de jeu vocaux : voix chantée, parlée, créée, avec un jeu sur le timbre, de plus en plus rocailleux, et sur l'intensité, de plus en forte. La vidéo permet l'observation de postures et mimiques exprimant clairement l'évolution des émotions et sentiments de l'interprète, qui passe de l'agacement à la colère. *Oh hé hein bon !* et *Le blouse du dentiste*, support de l'évaluation initiale, sont de plus proches chronologiquement, la première datant de 1966, la seconde de 1959.

Évaluations terminales en situation de travail collectif

Portant sur les mêmes compétences que les évaluations initiales, les évaluations terminales en situation de travail collectif reposent sur les observations réalisées au cours des trois dernières répétitions et sur le visionnage de la vidéo réalisée pendant le spectacle.

II.1.2.c. OBSERVATIONS : MÉTHODE

La plupart des séances, dans chaque discipline, sont filmées et font l'objet d'une synthèse écrite. Parfois simple description des activités, ce compte-rendu peut aussi prendre la forme d'un verbatim, transcrivant précisément la formulation d'une consigne ou un échange entre élèves et intervenants.

Les attitudes et productions des trois élèves évalués sont décrites et évaluées à l'aide de la grille utilisée pour les évaluations en situation de travail collectif.

II.1.3. DESCRIPTION DE L'INTERVENTION

Élaboration du projet

Le choix de la thématique découle du constat de difficultés persistantes et récurrentes dans les relations entre élèves ULIS et élèves ordinaires. En effet, malgré une implantation déjà ancienne du dispositif au sein du collège, des tensions allant jusqu'aux violences verbales, voire physiques, sont régulièrement constatées. L'enseignante coordinatrice de l'ULIS, inquiète de la multiplication de ces conflits, et soucieuse d'assurer à ses élèves un environnement scolaire serein et propice à leur inclusion, s'est saisie de cette question. Au cours de l'année scolaire 2012-2013, un travail d'écriture a été réalisé en cours de français, sur le thème de l'identité, de l'affirmation de sa différence, de l'acceptation de l'autre dans sa singularité. Les textes produits étaient destinés à être communiqués aux autres élèves du collège, d'une part dans un souci de valorisation du dispositif ULIS, mais aussi pour inciter les élèves ordinaires à mener une réflexion sur ces questions et, peut-être, à changer leur regard et leurs comportements vis-à-vis de leurs camarades. Pour assurer une diffusion la plus « percutante » possible, les élèves ont choisi de donner vie à leurs textes écrits sous la forme d'une chanson, composée en cours d'éducation musicale. Ce projet n'a pas complètement abouti, essentiellement en raison du manque de temps dont nous disposions en fin d'année scolaire. Ce thème du métissage a donc été repris pour notre projet, pour deux raisons : d'abord parce qu'il touche de près les élèves du dispositif, issus de cultures très diverses, ensuite parce que sa grande richesse dans le domaine artistique permet d'aborder, en danse comme en éducation musicale, des œuvres d'une grande variété de styles et d'époques.

« Thème » et « problématique » doivent être distingués. Le thème sert de fil conducteur « littéraire » au projet, assure une cohérence « en surface » entre les disciplines, et est au cœur de la production finale. La problématique, quant à elle, pourrait être considérée comme l'ossature du projet. Elle est la préoccupation centrale de toutes les disciplines, qui s'unissent et convergent vers sa résolution, mais reste en arrière-plan, et n'apparaîtra pas aux yeux du simple spectateur. Si le thème du projet a été longuement expliqué et a même pour cela fait l'objet à lui seul d'une séquence complète, la problématique n'a pas été cachée. Les compétences d'expression orale visées dans chaque séquence, et, en ce qui concerne l'éducation musicale, dans chaque séance, ont été clairement explicitées.

Bien que le choix du thème émane de façon unilatérale de la coordonnatrice de l'ULIS, le projet n'est pas écrit à l'avance, mais en construction permanente. Enseignants et intervenantes font des propositions et gardent le contrôle pédagogique et technique sur les activités, mais les élèves restent les principaux acteurs du projet. Ils interviennent ainsi dans le choix des chants, décident de garder ou pas certaines activités de danse ou de théâtre, formulent eux-mêmes des idées de productions en lien avec le thème (danse africaine et danse orientale par exemple). Le rôle des enseignants et des intervenantes consiste alors à les aider à mener à bien leurs propositions, sans les dénaturer et en acceptant quelques maladresses. Cette capacité d'agir sur le contenu du projet est un important facteur de motivation. Le

maintien de l'enthousiasme et de l'engagement passe aussi par les « petites réussites » (Proulx, 2004, p. 59) qui ponctuent régulièrement les séances : enregistrements des productions vocales, visionnage des vidéos des chorégraphies ou jeux corporels en théâtre, montage d'une scène « pour de vrai » avec accessoires, éclairages, costumes...

Organisation de l'intervention

Notre intervention s'est développée autour de trois axes prioritaires :

- Maîtrise des outils de l'expression orale
- Mobilisation de ces outils pour l'expression des émotions et sentiments
- Développement des compétences communicationnelles

La première séquence, impliquant seulement le français et l'éducation musicale, a permis de définir avec précision le mot « métissage », thème de notre projet, à travers l'écoute de divers extraits musicaux et une recherche de textes.

Une expression orale de qualité suppose tout d'abord la maîtrise des outils nécessaires à sa mise en œuvre : la voix, le corps et l'écoute. La deuxième séquence a mobilisé toutes les disciplines et a visé une meilleure connaissance et une utilisation plus fine et précise de la voix parlée (respiration, posture, articulation, diversité des registres et des paramètres du son) et du corps (mobiliser les différentes parties du corps, reproduire et varier des formes corporelles simples). Les activités menées ont mobilisé des compétences communicationnelles mettant en jeu l'écoute et l'observation dans le but de reproduire un modèle ou un exemple, et la capacité à réaliser une production devant les autres et à accepter leur regard.

Dans la troisième séquence, les élèves ont appris à mettre ces outils au service de l'expression des émotions et des sentiments, en utilisant le canal verbal et le canal non verbal, et comprendre ceux exprimés par autrui.

Les dernières semaines de l'année scolaire ont été consacrées à la mise en scène et aux répétitions du spectacle.

Déroulement d'une séance

Les séances ont lieu le mardi après-midi, de 13h30 à 16h30. Une partie de la séance est presque systématiquement réservée au cours d'éducation musicale. Les activités de danse et de théâtre sont programmées en fonction de l'avancement du travail et de la disponibilité des intervenantes.

Les séances sont longues et intenses. Les activités menées nécessitent un important investissement physique et, en même temps, une écoute active et attentive. Une attention constante doit être portée aux « baisses de régime » qui peuvent survenir en raison de la fatigue ou de la lassitude, mais aussi aux

événements et incidents extérieurs, collectifs ou individuels (conflits entre élèves, difficultés familiales...) qui peuvent perturber le groupe ou un élève. Une grande flexibilité est nécessaire pour adapter « en direct » l'activité à la disponibilité des élèves. La dernière activité de l'après-midi est ainsi parfois écourtée pour permettre au groupe de souffler : elle peut être consacrée à un feed-back collectif sur la séance qui vient de se dérouler (discussion qui permet à chacun d'exprimer ses réserves à propos d'une activité, ses suggestions, son enthousiasme...) et à des activités plus individuelles moins exigeantes en termes de concentration et d'implication physique (lecture, recherches internet liées au projet, telles que chansons, musiques, images...).

Une séquence regroupe plusieurs séances autour d'une « question transversale » à laquelle est liée l'ensemble des activités menées dans chaque discipline.

En éducation musicale, quelle que soit la question transversale, le déroulement du cours est immuable. Il débute par un travail rythmique en percussions corporelles qui, au-delà des compétences disciplinaires, aide à la mise en route du cours, en centrant l'attention et l'écoute de chacun sur le professeur et sur le reste du groupe. La partie centrale du cours est consacrée à une écoute musicale et à la pratique vocale, des allers-retours permettant d'enrichir mutuellement les deux activités. La séance se termine par une production musicale (chant ou travail rythmique). La question abordée ne peut pas toujours être mise en lien direct avec le travail rythmique du début de séance. Celui-ci est le plus souvent possible lié au projet musical et peut consister au travail d'un accompagnement ou d'un pont instrumental.

Les séances de danse et théâtre débutent par un échauffement permettant une préparation corporelle, mais aussi, et peut-être surtout, la mise en place d'un climat serein, propice à l'écoute et à l'observation.

Compétences visées

Chaque séquence, selon la question transversale abordée, prendra une « coloration » particulière et permettra de travailler des compétences ciblées, qui seront détaillées dans le cadre de la description des séquences. Cependant, certaines compétences seront mobilisées au cours de chaque séquence, quels que soient les objectifs visés et la ou les discipline(s) mobilisée(s). Elles ne seront donc pas mentionnées systématiquement dans la description des séquences, mais seront toujours présentes en filigrane et feront l'objet d'un travail régulier voire systématique :

- dans le domaine physique :
 - Apprendre à respirer dans le cadre de la pratique vocale
 - Prendre conscience de l'exigence d'une posture adaptée
 - Apprendre à s'exprimer à haute voix dans en s'adaptant aux contraintes de l'espace
 - Apprendre à articuler
- dans le domaine communicationnel

- Apprendre à écouter
- Apprendre à regarder et écouter les productions des autres élèves
- Apprendre à réaliser une production devant des auditeurs - spectateurs et à accepter leur regard

II.1.3.A. SÉQUENCE 1 : LE MÉTISSAGE

Calendrier

Cette séquence s'est déroulée sur une période de 6 semaines, en septembre et octobre, et a concerné seulement l'éducation musicale et le français. Elle a permis d'aborder les compétences à la base du travail réalisé en éducation musicale : la prise de conscience de la nécessité d'une écoute attentive et active et d'un engagement maîtrisé du corps dans la pratique vocale. Cette séquence a revêtu une double importance puisque le thème du projet y a été dévoilé et expliqué. Les séances d'éducation musicale réclamant un important investissement physique et attentionnel, leur durée était limitée à environ 1 heure, la seconde partie de l'après-midi étant réservé au français ou à des activités ludiques.

Compétences visées

- Compétences physiques
 - Apprendre à respirer dans le cadre de la pratique vocale
 - Prendre conscience de l'exigence d'une posture adaptée
 - Apprendre à s'exprimer à haute voix en s'adaptant aux contraintes de l'espace
 - Apprendre à articuler
- Compétences communicationnelles
 - Apprendre à écouter et observer.
 - Apprendre à écouter le modèle vocal donné pour le reproduire

Description de la séquence

L'un des objectifs de la séquence est la compréhension de la notion de « métissage ». La première séance, après le traditionnel travail rythmique en percussions corporelles (le rythme arabe maqsoum), débute par l'observation de quelques photos (annexe 6) représentant des métissages plus ou moins fantaisistes et improbables. Les élèves doivent proposer des mots ou expressions pouvant illustrer ces images. « Mélange », « croisement », « rencontre », « brassage » nous conduisent au « métissage » recherché.

L'œuvre de référence donne un premier exemple de métissage musical. Le *Double quatuor* extrait de *Mozart l'Egyptien*, de Hugues de Courson et Ahmed al Maghreby, mêle une œuvre de Mozart et un ensemble de musique traditionnelle égyptienne. Le métissage est triple : deux styles musicaux, deux

continents et deux époques se mêlent pour former une œuvre nouvelle.

Cet exemple est complété par le projet musical. La chanson *Yalil* du groupe Mickey 3D est construite sur un métissage unissant tango, rock et musique orientale, renforcé par un texte faisant alterner français et arabe (annexe 7).

Les écoutes complémentaires ont permis de découvrir d'autres formes de métissages, fondés sur des alliances d'un autre ordre. Dans *Parce mihi Domine*, œuvre religieuse de la Renaissance composée par Cristobal de Morales, les voix du Hilliard Ensemble sont enrichies par les improvisations jazz du saxophoniste Jan Garbarek. *Lambarena*, extrait de l'album *Bach to Africa* mêle quant à lui une œuvre du compositeur baroque Jean-Sébastien Bach à un ensemble de musique traditionnelle du Gabon

En fin de séquence, l'observation du tableau de Pablo Picasso, *Les demoiselles d'Avignon*, met en lumière le métissage créé par l'utilisation d'éléments de l'art africain (annexe 8).

L'étude de ces œuvres a permis de découvrir différentes formes de métissage et de cerner le sens de ce mot et les réalités artistiques qu'il recouvre. Cette définition a été complétée en cours de français par une recherche, sur internet, de textes traitant de ce thème. Le poème retenu, *Ici et là-bas*, fera l'objet d'un travail en théâtre.

II.1.3.B. SÉQUENCE 2 : JOUER AVEC SA VOIX ET SON CORPS

Cette séquence s'est déroulée sur deux périodes : la première, d'une durée de 7 semaines, en novembre et décembre ; la seconde, de 5 semaines, en janvier et février.

Les trois premières séances ont été consacrées à une première approche des activités de danse et de théâtre. Les trois disciplines sont intervenues alternativement au cours des trois suivantes. La dernière séance a été réservée à une « répétition partagée » avec une classe de Sixième du collège. Cette classe présente la particularité de travailler à un projet pluridisciplinaire de même nature que celui mené avec le dispositif ULIS, mêlant également danse, théâtre et éducation musicale.

La seconde période a débuté par deux séances consacrées à l'éducation musicale (1 heure) et au théâtre (2 heures). L'éducation musicale a occupé la première heure des séances suivantes, tandis que les intervenantes de danse et de théâtre animaient seules ou conjointement leurs ateliers.

L'organisation de ce calendrier a été soumise aux disponibilités des intervenantes et aux impératifs de la vie collégienne. Le cadre prévu initialement, lors de la conception de la séquence, a donc évolué en raison de ces contraintes, et parce qu'il devait être adapté, semaine après semaine, à l'humeur du groupe, à son enthousiasme et aux obstacles rencontrés.

La question transversale : Jouer avec sa voix et son corps

Cette question a conduit à une exploration des multiples manières d'utiliser sa voix et son corps. Après une phase préparatoire au cours de laquelle ont été rappelés les « modes de jeu » les plus courants, l'enjeu a été de franchir les limites des usages traditionnels de la voix et du corps. Les modèles donnés par les intervenantes et par les œuvres écoutées ont été d'abord reproduits le plus fidèlement possible, puis ont servi de déclencheur à un travail de recherche personnel et à des trouvailles inédites.

Compétences visées

- Compétences physiques
 - Apprendre à respirer dans le cadre de la pratique vocale
 - Prendre conscience de l'exigence d'une posture adaptée
 - Apprendre à s'exprimer à haute voix en s'adaptant aux contraintes de l'espace
 - Apprendre à articuler
 - Apprendre à s'exprimer avec sa voix parlée en diversifiant les registres (voisés : murmurer, crier, grommeler, et non voisés : chuchoter, souffler) et à varier les paramètres mis en jeu (hauteur, timbre, durée, débit, intensité)
 - Apprendre à mobiliser les différentes parties du corps pour réaliser des mouvements et des déplacements
 - Apprendre à reproduire des formes corporelles et des gestes simples
 - Apprendre à varier, à enrichir des exemples de formes corporelles ou des gestes simples en jouant sur les composantes du mouvement : l'espace, le temps et l'énergie
- Compétences communicationnelles
 - Apprendre à écouter et observer.
 - Apprendre à réaliser une production devant des auditeurs - spectateurs et à accepter leur regard
 - Apprendre à écouter le modèle vocal donné pour le reproduire
 - Apprendre à observer le modèle donné pour reproduire des formes corporelles et des gestes simples
 - Apprendre à écouter l'exemple vocal donné pour l'utiliser comme support d'une activité de création
 - Apprendre à observer le modèle donné (forme corporelle ou geste) pour reproduire des formes corporelles et des gestes simples
 - Apprendre à observer l'exemple donné (forme corporelle ou geste) pour l'utiliser comme support d'une activité de création

La différence entre modèle et exemple, dans le contexte de notre projet, mérite d'être explicitée. Selon le Larousse, le modèle est « ce qui est donné pour être reproduit ». Cette définition exclut toute action volontaire de l'exécutant sur le modèle pouvant conduire à le transformer. Le même article associe au

modèle, qui doit « servir de référence », la notion de qualité. Son observation vise donc strictement à son imitation la plus fidèle possible.

Le Larousse, comme le Littré, confondent en partie les deux termes, le premier définissant l'exemple comme « un modèle servant de référence à une conduite », le second comme « ce qui peut être imité en tant que modèle ». Il faut se tourner vers les traductions de l'« exemple » anglais pour y trouver notre « échantillon ». Le Larousse lui confère, comme au modèle, un statut de référence, mais précise qu'il ne s'agit que d'un « aperçu de la qualité de quelque chose ». L'échantillon, et donc l'exemple dans le sens où nous l'employons, ne peut prétendre représenter à lui seul l'élément dont il est issu ni être la seule réponse possible à une consigne. Donné pour susciter l'invention, l'exemple doit être enrichi, développé, détourné, déformé, en agissant sur des paramètres précis et ciblés, tels que le timbre pour la voix, ou l'espace pour la danse.

Description de la séquence

La séquence s'est déroulée en trois temps :

1. Première approche de la danse et du théâtre
2. Reproduction du modèle donné
3. Enrichissement, diversification de l'exemple donné

Ces trois phases ne se sont pas succédé de façon rigoureusement chronologique. Des rappels, des allers-retours ont été nécessaires pour stabiliser certaines compétences. Certaines activités, pressenties pour être intégrées au spectacle final, ont également été reprises, adaptées, détournées.

1. Première approche de la danse et du théâtre

- Compétences physiques
 - Apprendre à respirer
 - Prendre conscience de l'exigence d'une posture adaptée
 - Apprendre à s'exprimer à haute voix en s'adaptant aux contraintes de l'espace
 - Apprendre à articuler
 - Apprendre à s'approprier l'espace corporellement
 - Apprendre à mobiliser les différentes parties du corps pour réaliser des mouvements et des déplacements
- Compétences communicationnelles
 - Apprendre à écouter et observer
 - Apprendre à réaliser une production devant des auditeurs - spectateurs et à accepter leur regard

❖ Danse

- Compétences physiques
 - Apprendre à s'approprier l'espace corporellement
 - Apprendre à mobiliser les différentes parties du corps pour réaliser des mouvements et des déplacements

- Compétences communicationnelles
- Apprendre à écouter et observer
- Apprendre à réaliser une production devant des auditeurs - spectateurs et à accepter leur regard

- Activité 1. Peindre la bulle

Le groupe est disposé en demi-cercle. La consigne est donnée verbalement. « Chacun imagine qu'il se trouve à l'intérieur d'une bulle et qu'après avoir trempé les doigts dans la peinture, il peint la bulle avec des petits points. » Les pieds doivent rester fermement ancrés dans le sol. Tout déplacement étant interdit, les danseurs doivent explorer les différentes dimensions de l'espace autour d'eux : haut, bas, devant, derrière, gauche, droite, et chercher à atteindre les limites de l'amplitude de leurs bras. Au cours de l'exercice, l'intervenante recommande de ne pas se limiter à l'utilisation des bras, mais aussi d'autres parties du corps qui ne sont pas spontanément mobilisées : tête, épaules, buste, genoux. Le corps dans son ensemble est ainsi sollicité dans un espace volontairement restreint, mais exploré de façon exhaustive. Dans un second temps, les élèves sont incités à essayer d'autres mouvements tels que des lignes, des cercles, des virgules, ou à inventer eux-mêmes une manière personnelle de « peindre » la bulle.

Dans une variante de cette activité, chaque danseur se voit confier un carré de tissu d'environ 100 x 100 cm, avec lequel il doit « peindre » sa bulle. Le corps est mis en œuvre de la même façon que précédemment, mais l'accessoire induit des mouvements à la fois plus lents et plus amples. L'observation du flottement du tissu qui se déploie favorise également les mouvements descendants, souvent négligés dans la première phase de l'exercice.

- Activité 2. Peindre la bulle en mouvement

Dans cette nouvelle variante, le corps se trouve dans une bulle en mouvement. Dans la première phase de l'exercice, la bulle doit être « peinte » avec le tissu tenu à deux mains. Puis le tissu est posé et le mouvement repris avec un « tissu imaginaire ».

Le domaine de l'espace n'est donc plus limité aux mouvements, mais s'enrichit de la notion de déplacements, de directions, d'orientations. L'écoute et l'observation sont également sollicitées dans cet exercice. Le groupe doit calquer ses déplacements sur ceux d'un élève « guide », qui s'arrête et repart librement. A chaque arrêt, les danseurs conservent leur posture à la façon d'une statue, puis repartent quand le meneur le décide.

Des musiques traditionnelles arabes soutiennent les mouvements et les incitent au calme et à la fluidité.

- Activité 3. Déplacements en groupe

Cette activité vise à faire prendre conscience de l'espace scénique. Pour cela, les élèves vont marcher ensemble, en suivant des directions différentes, et en veillant à ce que toute la surface de la scène soit occupée. Il faut donc être constamment attentif à sa place et à la place des autres, de façon à ce que les

danseurs soient répartis de façon homogène et que le plateau soit toujours équilibré. Ici encore, un élève « guide » décide des départs et arrêts du groupe.

- **Activité 4. Déplacements individuels**

Deux demi-groupes se font face, l'un côté cour, l'autre côté jardin. Les élèves entrent successivement en alternant les groupes. Chacun marche en explorant tout l'espace scénique et en variant les déplacements et les orientations, puis s'immobilise à l'endroit de son choix, en étant attentif à l'équilibre du plateau.

Les extraits musicaux utilisés visent ici aussi à provoquer des déplacements de caractères variés.

- ❖ **Théâtre**

- **Compétences physiques**

- Apprendre à respirer
- Prendre conscience de l'exigence d'une posture adaptée
- Apprendre à s'exprimer à haute voix en s'adaptant aux contraintes de l'espace
- Apprendre à articuler
- Apprendre à s'approprier l'espace corporellement
- Apprendre à mobiliser les différentes parties du corps pour réaliser des mouvements et des déplacements

- **Compétences communicationnelles**

- Apprendre à écouter et observer
- Apprendre à réaliser une production devant des auditeurs - spectateurs et à accepter leur regard

Les activités suivantes doivent permettre à l'élève d'oublier les tensions accumulées pendant la journée, de se recentrer sur soi, sur son corps, pour essayer de dénouer tous les blocages. Ce temps est nécessaire pour soi mais aussi pour s'ouvrir sur le groupe.

- **Activité 1. Relaxation**

- 1^{er} temps : « visite du corps »

Cet exercice a pour but de favoriser la décontraction des muscles et de tout l'organisme.

Les élèves sont allongés au sol, en cercle. Les yeux sont fermés, la bouche entrouverte. Une main est posée sur le ventre pour percevoir les mouvements liés à la respiration : le ventre se gonfle à l'inspiration, se vide à l'expiration. L'intervenante se déplace du centre vers l'extérieur du cercle pour passer derrière chaque élève. Elle s'assure de la concentration de chacun et de la qualité de la respiration. D'une voix douce, elle invite les élèves à découvrir les différentes parties de leur corps, en partant du bas jusqu'au visage :

Partir des orteils et se concentrer sur chaque pied, sur les orteils un par un, le talon, la cheville.

Imaginer la circulation du sang à l'intérieur du corps, le long des jambes.

Relâcher progressivement les parties du corps que vous aurez senties et détendre les pieds, les mains...

Pour s'assurer que l'élève est parfaitement détendu, l'intervenante passe auprès de chacun, lui soulève un bras qui doit retomber sans résistance.

- 2^{ème} temps : le monde intérieur

Le travail de relaxation aide à faire entrer les élèves dans un monde « à part ». Il s'agit pour eux d'imaginer un monde, de s'y « couler » pour s'y sentir bien. Ce « voyage intérieur » s'effectue dans une respiration lente et souple. Chaque élève décide du lieu imaginaire dans lequel il va évoluer. Imposer un lieu risque d'entraîner des tensions, telles que la peur de l'eau, de la foule, d'espaces trop larges ou trop étroits. L'activité est conduite par des questions telles que : fait-il chaud ou froid ? Y'a-t-il du vent ? Du soleil ? Comment est l'espace : grand ou petit ? Êtes-vous immobile ou en train de marcher ? Si vous marchez, vous-enfoncez-vous dans le sol ? Éprouvez-vous des difficultés à marcher ?

Progressivement, les questions se raréfient, jusqu'au silence. L'élève est laissé libre d'explorer son « monde ».

- 3^{ème} temps : l'échauffement

Le corps tout entier est réveillé par une série de rotations du buste, des mains, des poignets, des jambes. L'exercice est réalisé debout, puis allongé.

Un travail sur les déplacements conduit les élèves à expérimenter différentes postures dans lesquelles l'ensemble du corps est sollicité. L'intervenante les incite à imaginer la marche de personnages différents tels qu'un vieillard, un cheval, un monstre, un unijambiste...

• L'animal debout

La consigne est de jouer, en posture debout, un animal de son choix, en s'inspirant de ses attitudes caractéristiques.

Le travail est d'abord individuel. Chacun recherche les gestes, postures et mouvements évoquant son animal. L'élève doit prendre conscience de toutes ses possibilités motrices. L'intervenante l'incite à exploiter toutes les parties de son corps, et le guide en particulier vers celles qui ne sont pas spontanément sollicitées. Elle insiste également sur la précision du geste (mouvements des mains, des doigts, des jambes...), de la posture et de la marche (déploiement des jambes, pas saccadés...). Pour l'aider à explorer chaque mouvement dans ses moindres détails, l'élève peut limiter sa production à seulement deux gestes.

Ce temps de recherche individuel est suivi d'un moment d'échange collectif. Les élèves présentent tour à tour leur travail à l'ensemble du groupe.

• Activité 2. Oralité ou mise en voix

- 1^{er} temps. Dévoilement de la voix : prononciation

Pour le travail de l'articulation, des phrases courtes sont énoncées par l'intervenante :

Ton thé t'a-t-il ôté ta toux ?

Ton chien lécha du sable sur la chaise.

Mon papa est pompier à Perpignan.

Dans un débit lent, le groupe répète chaque phrase, puis les élèves un par un. L'attention des élèves est portée sur les attaques des consonnes : t, ch, m, p, et sur l'articulation de toutes les syllabes.

- 2^{ème} temps. Projection de la voix

Une voyelle est choisie (souvent le « a »). Imaginer que cette voyelle est une balle qui doit rebondir sur le mur d'en face. L'élève doit veiller à ce que le son soit accompagné jusqu'à sa destination, sans relâchement.

- 3^{ème} temps. Diction

L'exercice vise le travail de l'attaque de la première syllabe qui doit être dynamique et percutante. L'élève doit soigner le détachement des syllabes qui doivent être clairement distinguées les unes des autres.

- Activité 3. Accorder voix et corps

- 1^{er} temps

L'intervenante lit la première strophe lentement, en détachant les mots pour qu'ils soient clairement audibles.

- 2^{ème} temps

Une série d'exercices porte sur les sons « m », « n » et « s », récurrents dans le poème. Chaque syllabe est d'abord travaillée isolément. Elles sont ensuite liées en insistant sur les mouvements de bouche pour amorcer l'articulation.

- 3^{ème} temps

Pour réduire le volume du texte et faciliter la diction, chaque vers est d'abord divisé en deux moitiés réparties entre deux élèves. Le travail est varié jusqu'à ce que chacun soit capable de dire deux vers en soignant l'articulation et en respirant à la virgule.

- 4^{ème} temps

Deux demi-groupes se font face, chacun chargé de l'interprétation d'une strophe. Chaque élève dit son texte à destination de son vis-à-vis, comme s'il s'adressait à lui seul.

2. Imitation, reproduction du modèle donné

- Compétences physiques

- Apprendre à s'exprimer avec sa voix parlée en diversifiant les registres (voisés : murmurer, crier, grommeler, et non voisés : chuchoter, souffler) et à varier les paramètres mis en jeu (hauteur, timbre, durée, débit, intensité)

- Apprendre à mobiliser les différentes parties du corps pour réaliser des mouvements et des déplacements
- Apprendre à reproduire des formes corporelles et des gestes simples
- Compétences communicationnelles
- Apprendre à écouter et observer.
- Apprendre à réaliser une production devant des auditeurs - spectateurs et à accepter leur regard
- Apprendre à écouter le modèle vocal donné pour le reproduire
- Apprendre à observer le modèle donné pour reproduire des formes corporelles et des gestes simples

❖ **Danse**

- Compétences physiques
- Apprendre à mobiliser les différentes parties du corps pour réaliser des mouvements et des déplacements
- Apprendre à reproduire des formes corporelles et des gestes simples
- Compétences communicationnelles
- Apprendre à écouter et observer.
- Apprendre à observer le modèle donné pour reproduire des formes corporelles et des gestes simples

La volonté de travailler sur les « fondamentaux » de la danse (Perez, 2005, p. 4) et de ne pas se consacrer à un style en particulier limite la place accordée aux activités consacrées à la simple imitation d'un modèle. Le processus de création d'une chorégraphie repose en effet sur des propositions spontanées des élèves qui sont ensuite enrichies et organisées, et pas sur la reproduction de mouvements émanant unilatéralement de l'intervenant. Plusieurs des exercices décrits ci-dessous ne limitent d'ailleurs pas le rôle de l'élève à celui d'exécutant, mais lui confient aussi alternativement celui de créateur proposant un modèle imité ensuite par le groupe.

Toutefois, les activités collectives d'imitation d'un modèle donné par l'intervenante ou par un autre élève présentent l'intérêt d'obliger l'élève à une écoute et une observation attentives et actives. Le sentiment d'appartenance au groupe et sa cohésion, indispensables à toute création artistique collective, en sortent renforcés.

▪ **Activité 1. Les prénoms**

Le groupe est disposé en cercle. Une attention particulière est portée sur la posture : pieds ancrés dans le sol, jambes légèrement écartées, genoux déverrouillés, bras le long du corps. L'intervenante joue une pulsation en utilisant les percussions corporelles :

1^{er} temps : frapper l'épaule droite avec la main gauche

2^{ème} temps : frapper l'épaule gauche avec la main droite

3^{ème} temps : un pas sur place avec le pied droit

L'activité d'invention, quant à elle, est ici pratiquée au cours des premières séances de l'intervention. Les élèves, découvrant l'activité et disposant d'un « vocabulaire » dansé limité, proposent donc des gestes ou des formes corporelles simples. Quelques blocages peuvent également apparaître et se manifester par un refus. L'intervenante encourage alors les danseurs solistes à puiser dans leurs connaissances personnelles de la danse, dans des styles familiers tels que la danse africaine ou hip hop (prenant le risque de voir surgir des stéréotypes contre lesquels elle tente de lutter par ailleurs). Cette référence à des pratiques de danse connues des élèves peut convaincre les plus réticents de s'engager dans l'invention, et aux autres d'y puiser des idées leur permettant d'enrichir leur « premier jet ». L'essentiel ici est bien de provoquer, de déclencher un mouvement sans contrainte, et de favoriser l'expression de chacun, même de façon rudimentaire. Cette liberté, associée à l'appréhension de se produire, même pour un court instant, en soliste devant le groupe, risque bien entendu d'entraîner, outre les blocages évoqués plus haut, quelques comportements peu adaptés. La posture du clown masque en effet efficacement le trouble. Une parade à ces débordements réside peut-être dans la seconde partie de la consigne : sachant que le groupe doit imiter le mouvement qu'il vient d'exécuter, le soliste aura à cœur de réaliser une prestation sérieuse et soignée. Ce rôle est de plus assumé successivement par chaque danseur et un esprit de compétition amicale s'installe peu à peu au sein du groupe, entraînant à chaque nouveau passage une amélioration de la qualité et davantage d'engagement.

Les élèves ont envisagé d'utiliser cet exercice en guise de première scène du spectacle. Tous les danseurs seront tour à tour meneurs, marqueront leur arrêt à l'avant de la scène en l'accompagnant d'un mouvement libre et en disant leur prénom, le groupe les reproduisant ensuite.

❖ **Éducation musicale**

- Compétences physiques
 - Apprendre à s'exprimer avec sa voix parlée en diversifiant les registres (voisés : murmurer, crier, grommeler, et non voisés : chuchoter, souffler)
- Compétences communicationnelles
 - Apprendre à écouter et observer.
 - Apprendre à réaliser une production devant des auditeurs - spectateurs et à accepter leur regard
 - Apprendre à écouter le modèle vocal donné pour le reproduire

Cette séquence de trois séances va permettre de découvrir les différents registres, voisés et non voisés, de la voix parlée. Cette variété dans l'utilisation de la voix parlée sera perçue à travers l'écoute de plusieurs extraits musicaux, mais aussi dans le cadre de jeux vocaux ou de pièces vocales, sur des supports et dans des contextes musicaux différents. Ces activités de pratique entraîneront les élèves sur des chemins habituellement peu fréquentés et pourront donner lieu à des productions surprenantes, dans lesquelles toutes les possibilités de la voix parlée seront sollicitées, sans la malmener toutefois. Elles visent à une connaissance plus précise et à une meilleure maîtrise de la voix.

- Première séance

Le travail débute par des jeux vocaux autour des prénoms des élèves. Le groupe reproduit par imitation les modèles donnés par le professeur, dans lesquels les différents modes de jeux de la voix parlée, décrits plus haut, sont utilisés. Ce moment de pratique sensibilise les élèves aux multiples possibilités de leur voix parlée et prépare l'écoute qui va suivre en orientant leur attention sur des notions musicales ciblées. La découverte de ces notions dans le cadre de l'écoute sera facilitée par cette mise en relation avec une activité de pratique vocale préalable.

L'œuvre musicale « de référence » est une chanson d'Oldelaf : *Barres techno*. Son texte présente la particularité d'être composé d'une succession de noms de barres chocolatées bien connues des élèves. Sur le plan musical, il s'agit d'un chœur a capella, chaque voix entrant successivement et utilisant un mode de jeu spécifique : chanté, chuchoté, parlé ou voix de fausset. La simplicité à la fois du texte et de certaines cellules rythmiques permettront une interprétation de cette pièce par la classe dans un arrangement réalisé par le professeur.

La consigne donnée avant l'écoute est la suivante : « Relevez un mot dans le texte que vous allez entendre. » La première diffusion surprend et provoque quelques remous dans la classe, qui perturbent quelque peu l'écoute. Les élèves parviennent toutefois à citer plusieurs des marques entendues, qui sont notées au tableau. Le travail sur les différents modes de jeux vocaux débute à la seconde écoute. La consigne préalable est de décrire la manière dont la voix est utilisée pour chaque produit écrit au tableau. L'attention est donc orientée vers quelques éléments sonores qu'il faut identifier, c'est-à-dire comparer et associer à un ou des modèles connus. L'activité vocale du début de séance fournit à l'élève un « lexique » dans lequel il va puiser.

Les logos des différents produits sont affichés dans l'ordre d'apparition. Un élève est chargé de mettre en surbrillance, à l'aide du clavier de l'ordinateur, chaque nouveau produit au moment de son apparition. Cette manipulation aidera le groupe à concentrer son écoute sur chaque voix successivement. Elle permet aussi de relancer l'intérêt pour l'activité : l'élève informaticien se voit confier une responsabilité qui l'oblige à une écoute attentive, ainsi que les autres élèves de la classe qui, frustrés de ne pas avoir été choisis pour cette tâche, opèrent un contrôle impitoyable sur ses manipulations,

Après l'écoute de l'extrait, les réponses sont listées au tableau. Si le mot manque pour décrire le mode de jeu, l'élève peut simplement reproduire le nom du produit tel qu'il l'a entendu dans l'extrait. Le groupe l'aide ensuite à nommer le mode de jeu correspondant. L'élève qui fait une proposition doit ensuite interpréter le nom du produit, puis son propre prénom, avec la même technique. Le groupe répète chaque fois. Tous les modes de jeu utilisés dans l'extrait ne sont pas identifiés. Le travail sera repris et les réponses précisées à la séance suivante.

Un chant, *Tout le monde*, de Zazie (annexe 9), est également travaillé dans le cadre de cette séquence. L'écriture rappelle celle de *Barres techno*, dans la mesure où il est essentiellement constitué d'une succession de prénoms chantés. Le premier couplet, chanté, est appris par cœur. Parallèlement à cette séquence, les élèves écriront, en cours de français, un nouveau couplet en utilisant les prénoms de la classe.

- Deuxième séance

La séance débute par un rappel des jeux vocaux réalisés lors de la séance précédente.

Les noms de quatre produits sont affichés. L'œuvre musicale de référence : *Barres techno*, est diffusée une nouvelle fois aux élèves qui ont pour consigne d'identifier les modes de jeux vocaux utilisés pour ces quatre marques. Pour vérification, ou, si nécessaire, pour aider à l'identification d'une technique mal perçue, on procède à une écoute ciblée des quatre produits. Un montage réalisé préalablement par le professeur a éliminé les éléments sonores superflus, isolant la voix à écouter. Quatre modes de jeu sont ainsi identifiés et réalisés vocalement par les élèves :

Twix : voix de fausset

M&M's : voix parlée

Kit Kat : voix chantée

Mars : voix chuchotée

Cette activité d'écoute est complétée par un travail de création d'une pièce vocale au cours duquel les élèves vont devoir réinvestir les notions abordées. Cette création est élaborée à partir des prénoms de la classe. Chaque élève choisit le mode de jeu avec lequel il interprète son prénom. Il le « cale » ensuite rythmiquement sur l'accompagnement diffusé (une boucle de batterie de style rock modéré). Cet exercice rappelle le travail sur les prénoms réalisé en danse. Après un moment de recherche individuelle, une première réalisation collective est mise en place : tous les élèves partent ensemble en interprétant leur prénom avec le mode de jeu choisi. Le professeur désigne ensuite un ou deux élèves qui poursuivent seuls, avant le retour au groupe entier et le choix d'un ou deux autres élèves qui deviennent solistes à leur tour, etc. Le professeur doit inciter à expérimenter plusieurs solutions et à ne pas se cantonner à une seule proposition. La création est ensuite organisée sur le modèle de l'œuvre de référence : *Barres techno*. Les voix entrent successivement, en style fugué, avec le mode de jeu choisi.

La séance se termine par l'apprentissage du couplet de la chanson *Tout le monde*, écrit en cours de français.

- Troisième séance

Les différents registres de la voix parlée découverts au cours des deux séances précédentes sont rappelés avec, pour support, le couplet de *Tout le monde* écrit par les élèves. Le texte est d'abord parlé-rythmé. L'exercice consiste à utiliser un registre de la voix parlée différent pour chaque vers. Plusieurs solutions sont proposées et testées.

La découverte de nouveaux registres de la voix parlée est complétée par l'écoute d'un nouvel extrait musical. Son étude, moins approfondie que celle de l'œuvre de référence, permet de présenter les notions abordées dans un nouveau contexte musical.

La scène de l'Arithmétique, de l'opéra *L'enfant et les sortilèges* de Maurice Ravel (annexe 10), met en scène un enfant désobéissant (mezzo-soprano) qui a pour habitude de malmener et réduire en charpie les objets qui passent à sa portée. Son livre d'arithmétique a fait les frais de sa colère, mais s'anime soudain. En surgit un inquiétant personnage, le Petit Vieillard (ténor), escorté d'une cohorte de chiffres

déchaînés (chœur). La musique tourbillonnante et le caractère de folie qui caractérisent cette scène est l'occasion pour les personnages de mobiliser une grande variété de modes de jeu vocaux, déjà rencontrés dans *Barres techno* et dans les activités de pratique : voix parlée, chantée, criée, chuchotée, voix de fausset. Le lien entre les deux cultures, l'opéra et la musique « classique » d'une part, la chanson française actuelle d'autre part, est établi par la présence des mêmes notions dans les deux œuvres. Les élèves découvrent ainsi que leur culture musicale plonge ses racines dans des univers lointains dans le temps ou l'espace et partage malgré tout avec eux des techniques d'écriture, des langages, l'expression de sentiments communs. Ces ponts contribuent à combattre certains préjugés nuisibles à une écoute respectueuse et efficace.

3. Invention, diversification de l'exemple donné

- Compétences physiques
 - Apprendre à s'exprimer avec sa voix parlée en diversifiant les registres (voisés : murmurer, crier, grommeler, et non voisés : chuchoter, souffler) et à varier les paramètres mis en jeu (hauteur, timbre, durée, débit, intensité)
 - Apprendre à mobiliser les différentes parties du corps pour réaliser des mouvements et des déplacements
 - Apprendre à varier, à enrichir des exemples de formes corporelles ou des gestes simples en jouant sur les composantes du mouvement : l'espace, le temps et l'énergie.
- Compétences communicationnelles
 - Apprendre à écouter l'exemple vocal donné pour l'utiliser comme support d'une activité de création
 - Apprendre à observer les productions des autres élèves pour formuler une critique argumentée.
 - Apprendre à réaliser une production devant des auditeurs - spectateurs et à accepter leur regard
 - Apprendre à observer l'exemple donné (forme corporelle ou geste) pour l'utiliser comme support d'une activité de création

❖ Danse

- Compétences physiques
 - Apprendre à mobiliser les différentes parties du corps pour réaliser des mouvements et des déplacements
 - Apprendre à varier, à enrichir des exemples de formes corporelles ou des gestes simples en jouant sur les composantes du mouvement : l'espace, le temps et l'énergie.
- Compétences communicationnelles
 - Apprendre à observer l'exemple donné (forme corporelle ou geste) pour l'utiliser comme support d'une activité de création

- Activité 1. Variations sur la marche

Le groupe est divisé en trois colonnes placées dos au mur, côté cour. Les premiers danseurs de chaque colonne se dirigent ensemble vers le mur opposé. Trois nouvelles colonnes se forment alors au fil des déplacements, et repartiront côté jardin. Le premier déplacement s'effectue à une vitesse très lente. L'élève doit imaginer « marcher sur la lune » et prendre conscience de chaque mouvement en le décomposant exagérément : flexion et extension de la hanche et du genou, rotation de la cheville, flexion et extension du pied.

Les déplacements suivants s'effectuent en variant les vitesses de marche : lentement au départ, comme dans l'exercice précédent, puis, au signal de l'intervenante, à vitesse moyenne et enfin rapide, sans courir. Le soin apporté à chaque mouvement lors de la marche lente doit, dans la mesure du possible, être conservé lorsque la vitesse augmente. Le déplacement doit se terminer sur une position figée, en « statue ».

Cette activité a permis à l'élève d'expérimenter un procédé de variation, d'enrichissement d'un mouvement, en jouant sur le temps, la vitesse d'exécution du mouvement. S'appuyant sur cet exemple, il va proposer d'autres solutions de variation de la marche : dans le domaine de l'espace, par exemple en variant l'amplitude des mouvements ; dans le domaine du temps, avec une accélération ou un ralentissement progressifs ; dans le domaine de l'énergie, en alternant une marche fluide et une marche saccadée, évoquant un robot... Il ne s'agit donc pas simplement pour le danseur de reproduire un mouvement d'après un modèle donné ou en suivant une consigne verbale, mais bien de s'approprier une démarche de création qui lui permettra de développer, d'enrichir, d'explorer finement ses créations spontanées ou les modèles qu'il aura pu observer. Ce principe sera étendu à d'autres mouvements que la marche et exploité à nouveau dans d'autres activités.

- Activité 2. La cordelette

La moitié du groupe est spectatrice, l'autre moitié sur scène, formant des duos. Chaque danseur tient l'extrémité d'une cordelette à une ou deux mains. Chacun est alternativement « meneur », dirigeant les mouvements du couple, et « suiveur », se laissant guider et reproduisant les mouvements du « meneur » comme s'il était son reflet dans un miroir. La contrainte de la cordelette permet de garder une proximité entre les deux danseurs, qui favorise le dialogue corporel et l'observation mutuelle. L'intervenante invite les meneurs à explorer toutes les dimensions de l'espace et à utiliser l'ensemble du corps sans se limiter aux bras et à l'accessoire.

Dans la seconde phase du travail, le suiveur ne se contente plus d'imiter fidèlement son partenaire, mais doit aussi « agrandir ses mouvements ». Il réalise ainsi un travail de variation sur l'espace, jouant sur l'amplitude des mouvements. La variation concerne également le domaine du temps, des mouvements plus amples devant être également plus rapides pour que le « reflet » déformé ne soit pas en décalage avec le meneur. Contrairement aux variations sur la marche, l'ensemble du corps est ici mobilisé. Si la création du meneur est libre, le face-à-face avec son « double » le contraint à un contrôle constant de sa

production : il doit être attentif aux réponses de son partenaire (et donc à sa propre production) et s'assurer que ses propositions sont cohérentes et réalisables par son « reflet ».

- **Activité 3. Danse libre**

La configuration est semblable à celle de l'activité 2. Un membre du duo danse librement autour de son partenaire, puis les rôles s'inversent. Cet exercice est proposé en fin de séquence, aussi les productions doivent-elles se nourrir des mouvements et formes corporelles déjà rencontrés. Pour aider les élèves à enrichir leur production, l'intervenante rappelle les contenus de certaines activités réalisées au cours des semaines précédentes et les compétences qu'elles ont permis de travailler.

Les deux activités précédentes présentent la particularité d'être réalisées devant un public, en l'occurrence les camarades des danseurs. Jusqu'alors l'ensemble du groupe dansait simultanément, dans le cadre d'une production commune. Un soliste se dégageait parfois, mais pour un court instant, et se fondait à nouveau bien vite au sein du collectif. La présence de spectateurs exige du danseur qu'il assume sa production, la revendique, et accepte ensuite les jugements portés sur elle. Le spectateur, quant à lui, doit être conscient de l'importance et de la portée des critiques qu'il formulera à propos du travail de ses camarades. Son observation et son écoute se doivent d'être attentives et ses commentaires objectifs et argumentés.

- ❖ **Éducation musicale**

- **Compétences physiques**

- Apprendre à s'exprimer avec sa voix parlée en diversifiant les registres (voisés : murmurer, crier, grommeler, et non voisés : chuchoter, souffler) et à varier les paramètres mis en jeu (hauteur, timbre, durée, débit, intensité)

- **Compétences communicationnelles**

- Apprendre à réaliser une production devant des auditeurs - spectateurs et à accepter leur regard
- Apprendre à écouter l'exemple vocal donné pour l'utiliser comme support d'une activité de création

- **Lecture de poème**

Ce travail est fondé sur un poème : *Ici et là-bas*. Ce texte aborde le thème de la multi-culturalité, du métissage. D'un caractère mélancolique, il évoque le déchirement ressenti par ceux qui appartiennent à deux mondes, à deux cultures, et qui ne parviennent pas à choisir entre l'un et l'autre. Il a été étudié en cours de français, simultanément à la séquence sur le métissage en éducation musicale.

Même s'il est bien connu des élèves, le texte est lu préalablement en entier par le professeur, avec une articulation distincte et une intonation adaptée. L'exemple donné va servir de support, de référence, et doit donc être soigné. Les élèves choisissent ensuite ensemble une phrase du texte et la disent une fois en veillant à soigner l'articulation et l'écoute mutuelle, avec un volume sonore équilibré et un débit

modéré. Ils doivent ensuite la répéter « d'une façon originale, inhabituelle, surprenante ». Les premières propositions reprennent les modes de jeu entendus dans *Barres techno* et *La scène de l'arithmétique*. Toutefois, le professeur ne se satisfait pas de ces productions qui se contentent d'imiter les modèles écoutés. L'objectif de cette activité est en effet de conduire les élèves à inventer de nouvelles manières d'utiliser leur voix, certes en prenant appui sur leurs connaissances, mais aussi en apportant à leur production une part de création.

Le groupe propose donc des solutions pour varier, enrichir, déformer les registres de la voix. Il ressort de cette recherche que l'une des plus efficaces consiste à compléter l'utilisation des différents registres de la voix parlée avec un jeu sur les paramètres du son : hauteur, timbre, durée, débit, intensité. Quelques propositions individuelles sont réalisées par le groupe entier :

- Combinaison d'une variation de l'intensité et du débit : crescendo (de Piano à Forte) avec accélération
- Jeu sur la hauteur : passage progressif du grave à l'aigu
- Débit excessivement lent
- Jeu sur le timbre : timbre rocailleux

Chacun réfléchit ensuite à une solution personnelle qu'il interprète dans le cadre d'une lecture collective. Être « noyé » dans le groupe et donc éviter une trop grande exposition personnelle favorise une expression spontanée et libérée et encourage l'élève à s'aventurer vers des productions vocales un peu extrêmes, qu'il n'oserait peut-être pas dans un contexte soliste.

L'écoute d'un extrait musical fournira aux élèves de nouveaux exemples d'utilisations inhabituelles de la voix parlée, qui enrichiront leur « vocabulaire » et leurs créations. Dans cette œuvre contemporaine, *Dada vocal performance for 3Sat tv show performance*, Blonk Jaap, poète et compositeur néerlandais né en 1953. La prestation de Blonk Jaap pousse la voix à ses dernières extrémités : jeux de souffle, joues malaxées et étirées, compression violente du larynx avec les poings, production d'un « langage non articulé » avec claquements des lèvres. Ces pratiques étonnantes témoignent des recherches du compositeur-interprète dans le domaine vocal et éveille l'élève à des mondes sonores inhabituels et à de nouvelles sensibilités.

Pour la seconde partie de l'activité, des groupes de trois élèves sont constitués. Dans un premier temps, chaque trio choisit librement une phrase et la répète trois fois en voix parlée face à la classe. Les recommandations concernant l'articulation, le débit, l'écoute au sein du groupe, sont renouvelées. La même phrase sert de support à la seconde partie de l'exercice, mais une consigne supplémentaire vient s'ajouter : le mode de jeu vocal, c'est-à-dire la manière dont la voix est utilisée (registres et paramètres) doit changer à chaque répétition. Les élèves vont pour cela puiser dans les propositions déjà réalisées avec le groupe ou imaginer de nouvelles solutions. Comme précédemment, chacun réalise sa production devant la classe. Les différentes réalisations sont enfin organisées pour créer une courte pièce à plusieurs voix dans laquelle les groupes entrent successivement.

II.1.3.c. SÉQUENCE 3 : EXPRIMER DES ÉMOTIONS ET DES SENTIMENTS AVEC SA VOIX ET SON CORPS

Cette séquence s'est échelonnée sur six séances, au mois de mars et avril.

Les deux premières séances de danse ont été consacrées à la recherche de marches « expressives » évoquant différentes émotions et sentiments. Théâtre et danse ont travaillé conjointement pendant la troisième séance sur l'expression de la colère et de la peur.

Cette séquence a été marquée par le forfait de notre intervenante en danse pour raison de santé. Une nouvelle intervenante a pris le relais pour deux séances. Elle a aidé les élèves filles à finaliser le projet de danse africaine auquel elles travaillaient seules depuis plusieurs semaines.

La séquence d'éducation musicale est menée sur les quatre premières semaines. Les deux suivantes sont consacrées à une révision de la pièce pour percussions et de deux autres chants faisant partie du spectacle : *On n'aime pas travailler*, du groupe Les Malpolis, et *Ah ya zein*, chant traditionnel égyptien.

Description de la séquence

Cette séquence vise à apprendre à l'élève à percevoir et décrire les procédés mis en œuvre par un artiste pour exprimer des émotions et des sentiments avec sa voix et son corps, et à les réinvestir dans ses propres productions chorégraphiques, théâtrales et musicales.

Nous distinguons émotion et sentiment. L'émotion, causée par des « événements précis et inattendus » (Larousse) se caractérise par sa soudaineté, son intensité et sa « durée relativement brève » (Cosnier, 2006, p.7). Elle renvoie à des états « positifs [...] ou négatifs » auxquels sont associés des « comportements [...] d'approche ou d'évitement » (Belzung, 2007, p. 14) et entraînant des « modifications physiologiques » (Lazarus, cité par Belzung, 2007, p. 16). Le sentiment est quant à lui un « état affectif complexe et durable » (Larousse) d'une « durée plus longue » et d'une « intensité plus basse » (Cosnier, 2006, p.7). Si l'expression artistique d'une émotion ou d'un sentiment peut se traduire par la mise en œuvre de procédés différents, nous utiliserons indifféremment avec les élèves l'un ou l'autre terme, dans un souci de simplification.

La question transversale : exprimer des émotions et des sentiments avec sa voix et son corps

La maîtrise des outils que constituent la voix et le corps a été développée dans la séquence précédente dans un contexte ludique, de façon « gratuite », c'est-à-dire pour le seul plaisir d'expérimenter et de repousser ses limites. Ces outils sont ici mis au service de l'expression des émotions et des sentiments et sont pour cela mobilisés dans toute leur variété, dans leurs usages les plus extrêmes.

Compétences visées

- Compétences physiques
- Apprendre à s'exprimer avec sa voix parlée en diversifiant les registres (voisés : murmurer, crier, grommeler, et non voisés : chuchoter, souffler) et à varier les paramètres mis en jeu (hauteur, timbre, durée, débit, intensité)

- Apprendre à s'exprimer avec sa voix chantée en respectant les hauteurs du modèle donné et en adaptant son timbre à l'homogénéité de celui du groupe.
 - Apprendre à mobiliser les différentes parties du corps pour réaliser des mouvements et des déplacements
 - Apprendre à varier, à enrichir des formes corporelles ou des gestes simples en jouant sur les composantes du mouvement : l'espace, le temps et l'énergie
- Compétences communicationnelles
 - Apprendre à écouter l'exemple donné pour l'utiliser comme support d'une activité de création
 - Apprendre à utiliser une intonation adaptée pour exprimer une émotion, un sentiment
 - Apprendre à observer l'exemple donné pour l'utiliser comme support d'une activité de création
 - Apprendre à utiliser des formes corporelles, des gestes simples ou complexes, des déplacements, pour exprimer une émotion, un sentiment

❖ Danse

- Compétences physiques
- Apprendre à mobiliser les différentes parties du corps pour réaliser des mouvements et des déplacements
- Apprendre à varier, à enrichir des formes corporelles ou des gestes simples en jouant sur les composantes du mouvement : l'espace, le temps et l'énergie
- Compétences communicationnelles
- Apprendre à observer l'exemple donné pour l'utiliser comme support d'une activité de création
- Apprendre à utiliser des formes corporelles, des gestes simples ou complexes, des déplacements, pour exprimer une émotion, un sentiment

▪ Activité 1. Marche expressive

Le groupe est réparti, immobile, sur l'ensemble du plateau. Un danseur se déplace parmi les autres, en les contournant, sans contact. Des supports musicaux de caractères différents sont utilisés de façon à susciter des marches exprimant une variété d'émotions et de sentiments.

Un extrait musical au tempo rapide, au rythme répétitif et obsédant, induit par exemple une marche précipitée. Le danseur se faufile entre ses camarades comme s'il cherchait à éviter un obstacle, les bras et les épaules s'engageant avec énergie et frôlant les autres danseurs immobiles sans les toucher. D'autres supports musicaux accompagnent des marches illustrant d'autres émotions et sentiments : la tristesse, l'accablement, la fureur, l'allégresse... Les danseurs varient pour chacun d'eux la vitesse de déplacement, l'amplitude des mouvements, l'énergie, la posture.

Les élèves proposent également des manières de se déplacer en l'absence de support musical. Le groupe doit alors deviner l'émotion/sentiment que le danseur cherche à exprimer.

- Activité 2

Deux demi-groupes se font face. Des voiles sont disposés au sol, répartis sur tout le plateau.

Les élèves entrent successivement. Chacun marche jusqu'à son voile, s'immobilise puis chuchote son prénom en le dansant. Cet exercice est une variante d'une activité menée au cours de la séquence précédente, dans laquelle le prénom devait être accompagné d'un mouvement des membres supérieurs. Ici, l'ensemble du corps doit être mobilisé. De plus, en s'appuyant sur le travail de la marche expressive, les danseurs doivent évoquer, dans leur mouvement, une émotion/sentiment clairement identifiable. Comme précédemment, l'exercice est réalisé avec des supports musicaux guidant les élèves vers certains types d'émotions et sentiments, ou sans support musical, laissant l'expression libre. Son prénom dansé, l'élève s'assoit en s'enveloppant dans son voile.

Lorsque cet exercice est maîtrisé, il est complété par un travail sur la notion de climax. Les danseurs sont assis, recouverts de leur voile. Un nouvel extrait musical est alors diffusé. Sa structure consiste en un départ dans la nuance Piano, suivi d'un long crescendo aboutissant à un violent accord Fortissimo. L'amplitude, la vitesse et l'énergie des mouvements doivent augmenter progressivement selon la progression du crescendo musical. Le climax, correspondant à l'accord Fortissimo, est marqué par le brusque retrait du voile et une immobilité soudaine.

- Activité 3. Battle

Un travail en duo réalisé en théâtre, et qui sera décrit plus loin, autour de l'expression de la colère et de la peur, a fait émerger chez les élèves l'idée d'une « battle ». Originellement, la battle oppose deux rappeurs qui, en improvisant leur texte, se « clashent », s'apostrophent avec provocation en rivalisant d'humour. Notre battle est dansée dans le style hip-hop et oppose deux groupes dans un combat pacifique. Le meneur de chaque groupe présente un mouvement, répété par ses partenaires, dans lequel il mime la colère, l'agressivité, la provocation. Le groupe opposé répond de la même manière, en tâchant de monter en intensité.

Les premières esquisses, pourtant prometteuses, n'ont pas abouti en raison du forfait de notre meneur, qui n'a pas souhaité poursuivre les premières recherches.

- Activité 4. Danse africaine

Cette activité occupe une place un peu à part dans le travail de la danse. Elle va en effet à l'encontre de l'un des principes que nous avons énoncés, à savoir le refus de se limiter à un style particulier pour orienter le travail vers les « fondamentaux » de la danse. Nous avons toutefois accédé à une demande insistante des élèves qui estimaient, avec raison, qu'une danse de style africain avait sa place dans un projet traitant du métissage et du brassage des cultures. Sous la conduite d'une de leurs camarades rompue à cette pratique, les filles de la classe ont élaboré, depuis le mois de janvier, une ébauche de chorégraphie, sous l'observation de l'enseignante coordonatrice. Les garçons ont été chargés de mettre au point, avec le professeur d'éducation musicale, une pièce pour percussions qui servira de support.

Cette nouvelle prise d'initiative montre que les élèves se sont emparés du projet, ne se contentent pas du rôle de simples exécutants mais sont partie prenante dans sa conception. Notre nouvelle intervenante précise et affine les propositions des danseuses et les enrichit de quelques pas caractéristiques de la danse africaine. Des élèves proposent eux-mêmes des pas qui sont reproduits par le groupe. Ce réservoir de mouvements, déplacements et formes corporelles est ensuite organisé et mis en forme par les élèves qui endossent alors le rôle de chorégraphe.

❖ Théâtre

▪ Compétences physiques

- Apprendre à s'exprimer avec sa voix parlée en diversifiant les registres (voisés : murmurer, crier, grommeler, et non voisés : chuchoter, souffler) et à varier les paramètres mis en jeu (hauteur, timbre, durée, débit, intensité)
- Apprendre à mobiliser les différentes parties du corps pour réaliser des mouvements et des déplacements
- Apprendre à varier, à enrichir des formes corporelles ou des gestes simples en jouant sur les composantes du mouvement : l'espace, le temps et l'énergie

▪ Compétences communicationnelles

- Apprendre à écouter l'exemple donné pour l'utiliser comme support d'une activité de création
- Apprendre à utiliser une intonation adaptée pour exprimer une émotion, un sentiment
- Apprendre à observer l'exemple donné pour l'utiliser comme support d'une activité de création
- Apprendre à utiliser des formes corporelles, des gestes simples ou complexes, des déplacements, pour exprimer une émotion, un sentiment

• Activité : Menace vs peur

Cette activité s'est centrée sur l'expression d'émotions très ciblées, en lien avec le travail réalisé en éducation musicale autour de *La jeune fille et la mort*. Il s'agissait d'illustrer corporellement l'expression de la peur comme les élèves avaient pu le découvrir dans l'interprétation du poème : c'est grâce aux différents registres de la voix que s'exprimait le contraste entre les deux personnages. L'intervenante s'est donc appuyée sur ce travail préparatoire pour proposer aux élèves différents exercices.

Dans un premier temps, les élèves sont invités à travailler individuellement sur le plateau en explorant corporellement des gestes simples. Les cris ou hurlements sont bannis lors de cet exercice. En revanche, toutes les parties du visage et du corps doivent être mobilisées, sur place ou en déplacement. Il paraît assez difficile pour certains élèves de créer et d'inventer des formes corporelles car ils ont du mal à se placer seuls dans une posture d'individu apeuré. L'intervenante propose alors de travailler en binôme : la peur répondrait alors à un stimulus, un geste ou une attitude menaçants du partenaire. Ici encore, c'est le corps seul qui doit être mobilisé, sans le secours de la voix. Après un court temps d'exploration

individuelle des différentes façons d'exprimer cette émotion, chaque binôme vient présenter sa création au groupe. Ces propositions ont été plus convaincantes que les premières, car les élèves semblaient vivre une confrontation à une menace véritable, provoquant une réaction quasi instinctive. À l'issue de chaque production, l'intervenante proposait d'affiner un geste qui n'était parfois qu'ébauché, de préciser une expression faciale pour la rendre plus « propre », donc plus convaincante. Pour travailler plus efficacement, elle limite alors les moyens mis en œuvre à l'expression d'un unique geste corporel ou d'une seule expression du visage : bouche ouverte, yeux exorbités, mains cachant le visage, cors replié sur lui-même, yeux en furie, poings menaçants, lutte au corps à corps.

❖ **Éducation musicale**

- Compétences physiques
 - Apprendre à s'exprimer avec sa voix parlée en diversifiant les registres (voisés : murmurer, crier, grommeler, et non voisés : chuchoter, souffler) et à varier les paramètres mis en jeu (hauteur, timbre, durée, débit, intensité)
 - Apprendre à s'exprimer avec sa voix chantée en respectant les hauteurs du modèle donné et en adaptant son timbre à l'homogénéité de celui du groupe.
- Compétences communicationnelles
 - Apprendre à écouter l'exemple donné pour l'utiliser comme support d'une activité de création
 - Apprendre à utiliser une intonation adaptée pour exprimer une émotion, un sentiment
 - Apprendre à utiliser des formes corporelles, des gestes simples ou complexes, des déplacements, pour exprimer une émotion, un sentiment

La maîtrise des différents registres et des paramètres mis en jeu dans la voix parlée sera, dans cette séquence, mise au service de l'expression des émotions et des sentiments. L'analyse du lied de Franz Schubert, *La jeune fille et la mort*, mettra en évidence les procédés vocaux utilisés pour évoquer les émotions et sentiments des personnages. « Sa capacité à percevoir [nourrissant] sa capacité à produire et réciproquement » (programme d'éducation musicale, p.4), l'interprétation du projet musical, une adaptation de la chanson *Formidable* de Stromae, sera enrichie par des allers-retours entre les deux œuvres.

Le rôle du corps dans l'expression vocale des émotions et sentiments sera également abordé.

- Première séance

La séance débute par la lecture, par le professeur, du poème *La jeune fille et la mort*, de Matthias Claudius (poète allemand, 1740-1815). Cette lecture est volontairement neutre, sans intonation, de manière à ne pas donner d'indices concernant la réflexion sur l'interprétation.

Va-t-en, ah, va-t-en !

Disparais... !

Je suis encore jeune, disparaïs !
Et ne me touche pas !
Donne-moi la main, douce et belle créature.
Laisse-toi faire ! N'aie pas peur...
Viens sagement dormir dans mes bras.

Lecture du poème

Le travail d'interprétation dont ce poème sera le support nécessite une lecture aisée et une diction fluide. Compte tenu des difficultés importantes en lecture, le texte est appris par imitation, vers par vers, dans un dialogue entre le professeur et la classe. Cette méthode est comparable à celle employée dans le cadre de l'apprentissage d'un chant. Le poème, court et ne présentant pas de grandes difficultés de vocabulaire ni de syntaxe, doit être su quasiment par cœur pour que sa lecture ne soit pas un obstacle au travail vocal. Pendant cette activité, l'attention des élèves est portée sur l'écoute mutuelle et l'homogénéité des timbres.

Compréhension

Interpréter un texte suppose en premier lieu d'en comprendre le sens. Le poème est donc soumis à une analyse approfondie. Sa forme dialoguée est mise en évidence. Le nombre de personnages en présence est précisé, ainsi que les vers correspondant à chacun d'eux. Pour plus de clarté, le texte, jusqu'alors présenté en un seul paragraphe, est affiché avec un saut de ligne au changement de personnage. La question suivante porte sur les émotions et sentiments éprouvés par chaque protagoniste. Les phrases : « disparaïs ! », « ne me touche pas ! » témoignent, selon les élèves, que le premier « a peur », « est dégoûté » par le second. L'attention est portée sur la ponctuation. Les nombreux points d'exclamation confirment ce sentiment d'agitation et de panique. L'autre personnage « est gentil », il « veut aider » le premier : « donne-moi la main », « n'aie pas peur ».

Cette description est complétée par l'utilisation de smileys (annexe 11). L'utilisation d'images permet de préciser le sens de certains mots et de s'assurer de leur compréhension par tous les élèves. L'expression de chaque smiley est décrite avec le vocabulaire adapté. Les élèves choisissent ensuite celui ou ceux correspondant le mieux à ce qu'éprouve chaque personnage du poème et éliminent les intrus.

La situation et les relations entre les personnages étant éclaircies, il s'agit ensuite de les identifier. Les élèves trouvent dans le texte quelques indices grâce auxquels ils dressent un portrait provisoire. Le premier personnage, qualifié par son interlocuteur de « douce et belle créature », est sans doute une jeune fille... Il faut préciser que quelques mots du texte ont été volontairement supprimés : ils donnaient trop tôt des indices quant à l'identité d'un des personnages..

Nous avons recours une nouvelle fois à l'image pour préciser ces premières propositions. Trois tableaux sont présentés (annexe 12), qui mettent en scène les deux héros du poème. Leur observation permet une identification rapide. Une étude plus approfondie met en évidence les contrastes de lumière et de couleur

Lecture expressive

Cette analyse du poème et des tableaux fournit des pistes de réflexion pour le travail vocal mené maintenant. Il ne se limite plus à une simple lecture, mais vise à une interprétation du texte mettant en évidence les émotions et sentiments exprimés. Il faut donc mobiliser différents registres de la voix parlée et mettre en jeu les paramètres adaptés pour faire ressortir le contraste entre les deux personnages. Plusieurs solutions, plus ou moins pertinentes, sont proposées individuellement puis expérimentées par le groupe, puis un consensus se dégage. La peur de la jeune fille est ainsi traduite par une voix presque criée, dans un registre aigu et un débit rapide. Les paroles de la mort sont lues d'une voix murmurée, dans un registre grave et un débit lent.

Projet musical

La séance se termine par l'apprentissage du refrain du projet musical, la chanson *Formidable* de Stromae. Son texte présente l'intérêt d'exprimer en quelques vers des sentiments contradictoires qui donneront à des interprétations vocales contrastées : un enthousiasme exalté dans les « Formidables » des deux premiers et du dernier vers (enthousiasme toutefois mêlé d'ironie et de sarcasme) contraste avec le dépit et le tragique du « fort minable » du troisième.

Formidable, formidable

Tu étais formidable

J'étais fort minable

Nous étions formidables.

Le premier vers est d'abord travaillé en voix parlée. Pour exprimer l'énergie et l'enthousiasme qui s'en dégage, la première syllabe, et plus particulièrement le son « f », sont accentués. Ce geste vocal est souligné corporellement par une ouverture des bras large et énergique et une posture « fière ». La phrase est ensuite chantée de la même manière.

Seul le refrain sera étudié et sera intégré, sur proposition des élèves, au texte écrit en cours de français. (annexe 1)

- Deuxième séance

Le poème est lu une première fois collectivement de manière neutre. Après un rappel des propositions de la semaine précédente, il est repris avec les modes de jeu vocaux correspondant à chaque personnage.

Ce long travail sur le texte, les émotions et sentiments éprouvés par les personnages et la façon de les exprimer vocalement, a permis de préparer les élèves à une écoute active et efficace de l'œuvre de Franz Schubert. Le lied *La jeune fille et la mort* est une œuvre pour voix (ici, un baryton) et piano, chantée en allemand. Le texte est affiché dans les deux langues. Pour faciliter la lecture pendant l'écoute, le professeur surligne la phrase en train d'être chantée (annexe 13). Les élèves doivent percevoir et décrire les procédés utilisés pour exprimer les émotions et sentiments des deux personnages.

La description de ces procédés porte sur les paramètres de la voix chantée. Le texte de la jeune fille est chanté dans un registre aigu, une nuance Forte et avec un débit rapide. Le timbre se caractérise, selon les élèves, par « des respirations fortes ». La mort contraste avec son registre grave, sa nuance Piano et son tempo lent. Le timbre est « doux », « sombre ». L'accompagnement de piano, agité pour la jeune fille, calme et funèbre pour la mort, renforce l'expression ces caractères. Les élèves constatent que les solutions qu'ils ont proposées pour l'interprétation parlée de ce poème rejoignent celles mises en œuvre par le compositeur.

Le travail du projet musical se poursuit. Le refrain est chanté en entier en marquant la rupture de caractère créée par le vers « fort minable ». Ce contraste est mis en valeur vocalement, mais aussi corporellement : la posture énergique du « formidable » se transforme soudain en une attitude accablée, épaules tombantes et bras inertes le long du corps.

- Troisième séance

Le travail vocal mené au cours des séances précédentes a permis une prise de conscience du lien unissant l'expression vocale des émotions et sentiments et leur expression corporelle. L'activité menée ici vise à renforcer cette prise de conscience en abordant cette question sous un angle différent. Plutôt que d'adopter une posture correspondant à la musique ou/et au texte interprétés, il s'agit ici, à partir de l'observation de l'attitude de l'interprète, de déduire le caractère exprimé et les modes de jeu vocaux utilisés.

Une interprétation de la chanson *Formidable* par Stromae sert de support à l'exercice. Des captures d'écran d'une émission télévisée sont affichées successivement (annexe 14). Les élèves décrivent la posture du chanteur, ses mimiques et en déduisent les émotions et sentiments exprimés dans ce passage de la chanson : l'accablement, la joie, le désespoir... Le visionnage de l'extrait vidéo permet de confirmer ou d'affiner leurs propositions. Le groupe interprète ensuite à son tour la phrase en adoptant la même attitude et le même mode de jeu vocal.

Le même travail est réalisé à partir de photos d'autres artistes. Sont ainsi observés le désespoir de Jacques Brel dans *Ne me quitte pas*, la joie exubérante de Cathy Berberian dans *Stripsody* et l'agressivité du chanteur d'AC/DC dans *Highway to hell*. S'appuyant sur ces exemples, l'interprétation du refrain de notre projet musical : *Formidable(s)*, est ainsi enrichie.

La quatrième séance est partagée avec l'intervenante en théâtre et consacrée à la mise en voix des couplets du projet musical.

II.2. Effets du projet sur les résultats des élèves

II.2.1. ÉVALUATIONS INITIALES : DESCRIPTION DES RÉSULTATS

II.2.1.A. ÉLÈVE : B.

Résultats des évaluations initiales individuelles

- Écouter et regarder la vidéo d'une chanson

Peux-tu raconter l'histoire ?

La question n'est pas comprise immédiatement. Dans sa première réponse, B. parle du style musical (« Un peu de rap, non ? »), de l'interprétation (« Un monsieur qui chante fort. »), mais ne raconte pas l'histoire. Il répond correctement quand l'évaluateur lui demande explicitement ce qui arrive au personnage, mais malgré la seconde écoute, la réponse reste incomplète.

Raconter l'histoire à son camarade de façon expressive

B. éprouve beaucoup de difficultés à raconter l'histoire à son camarade, même de manière neutre : il hésite, cherche ses mots, oublie la fin. Lorsque l'évaluateur lui demande d'interpréter son récit en mettant le ton et en faisant des gestes, B. recule le moment de se lancer en prétendant n'avoir pas d'idées, en faisant mine de réfléchir longuement et de vouloir chercher une solution personnelle, sans imiter la vidéo. Il finira par une timide tentative peu convaincante, sans parvenir à faire une proposition vocale et gestuelle personnelle. En revanche, lorsque je lui propose de s'inspirer d'une expérience personnelle comparable à celle vécue par le personnage de la chanson, le récit de sa chute sur une plaque d'égout est particulièrement vivant et « habité », faisant appel à une variété de registres vocaux et agrémenté d'une multitude de mimiques et gestes très évocateurs.

- Communiquer

Dans le contexte scolaire quotidien, B. se montre toujours affable, recherche le contact avec l'adulte et dialogue avec facilité, sans inhibition ni retenue. Tout au long de l'évaluation, son enthousiasme ne se dément pas et il prend part au dialogue avec aisance, regardant fréquemment son interlocuteur. Une certaine instabilité transparait toutefois dans ses incessants tics gestuels : doigts portés à la bouche, balancement des jambes, agitation sur la chaise.

- S'exprimer à l'oral

Compétences physiques. L'expression vocale est de bonne qualité : la voix est distincte, la diction satisfaisante et le ton varié. Toutefois, le débit est saccadé et les nombreux blancs sont ponctués par des interjections (« heu », « hmm »...), des silences, des rires, des monologues plus ou moins intérieurs.

Maîtrise de la langue. Les éléments de la langue sont souvent peu adaptés à la situation de communication. Le niveau de langue familier et le tutoiement à l'égard des évaluateurs, par ailleurs dénué

de toute forme d'insolence ou de provocation, témoignent de son manque de réserve dans ses relations avec l'adulte.

Résultats des évaluations initiales en situation de travail collectif

- Compétences physiques :

B. s'engage toujours avec beaucoup d'enthousiasme dans les activités de pratique vocale, dans lesquelles il fait preuve de qualités certaines. Lorsqu'ils sont écoutés avec attention, les modèles donnés par le professeur sont reproduits avec précision. En voix chantée, l'intonation, c'est-à-dire la justesse, la précision de la reproduction de la ligne mélodique, est convenable, mais devient plus aléatoire avec la fatigue et la lassitude. Si l'activité dure un peu, on peut également relever une baisse de la qualité vocale : le timbre et l'articulation sont moins précises, l'intensité moins contrôlée.

B. fait preuve d'une énergie sans faille. Toutefois, il éprouve toujours des difficultés à entrer dans l'activité. Il ne réussit que partiellement à reproduire les formes corporelles et les gestes, qui sont perturbés par d'incessants gestes parasites : glissades sur les genoux, les doigts levés en « V » de la victoire... Les exercices d'échauffement en théâtre, nécessitant immobilité et détente, ne sont pas menés à leur terme, agrémentés de commentaires et agitations corporelles. Ses mouvements et déplacements sont souvent en décalage avec ceux du groupe en raison de son manque d'attention et d'écoute. B. a su malgré tout réaliser plusieurs productions intéressantes et prometteuses.

- Compétences communicationnelles :

L'écoute des consignes est gênée par une forte tendance à la distraction. B. n'écoute pas toujours le modèle avec attention et, pendant la production vocale, regarde le professeur par intermittences. Il ne peut donc pas tenir compte des indications gestuelles de départs, nuances et phrasé. L'écoute de lui-même et du groupe est également irrégulière, ce qui nuit à l'homogénéité du timbre du groupe.

En danse et théâtre, B. regarde davantage le groupe que l'intervenante. Il se lance dans l'activité avant la fin de la consigne, sans vraiment savoir ou avoir compris ce qu'il doit faire. Il recherche alors des modèles et des solutions dans l'observation de ses camarades, et peut très bien réussir. Il lui arrive souvent de « décrocher » au cours de l'activité et d'être rappelé à l'ordre, souvent en vain.

B. n'a pas de réticences à réaliser une production vocale ou corporelle devant le groupe, et semble même y prendre beaucoup de plaisir.

II.2.1.B. ÉLÈVE : O.

Résultats des évaluations initiales individuelles

- Écouter et regarder la vidéo d'une chanson
Peux-tu raconter l'histoire ?

La consigne est comprise, mais la première réponse est incomplète. Le second visionnage ne permet pas à O. de percevoir de nouveaux éléments, mais, guidée par les questions des évaluateurs, elle parvient à identifier les personnages.

Raconter l'histoire à son camarade de façon expressive

Sa première tentative se limite à deux phrases brèves, énoncées sur un ton neutre : « J'ai mal aux dents. (silence) Je suis partie au dentiste. » (sic). Je lui demande de répéter ces phrases « comme si tu avais vraiment mal aux dents ». O. garde le silence, chuchote plusieurs « Je sais pas », malgré les encouragements et les suggestions de sa camarade. Nous obtiendrons, après un long échange, un « J'ai mal aux dents » un peu plus affirmé, mais encore peu convaincu, accompagné du geste de la main portée à la joue. Ce geste, le seul de tout l'entretien, n'est cependant que l'imitation mécanique et maladroite de l'exemple donné par sa camarade

- Communiquer

La compréhension ne semble pas constituer un obstacle majeur à la communication, mais O. a beaucoup de difficultés à prendre part au dialogue. Elle semble très inhibée, regarde très rarement son interlocuteur et limite ses réponses à des phrases courtes, allant à l'essentiel, sans digressions ni remarques complémentaires. Certaines questions n'obtiennent aucune réponse verbale ni réaction corporelle. Tout au long de l'échange, sa posture reste statique, les épaules rentrées, les mains jointes sur les genoux et le corps comme replié sur lui-même.

- S'exprimer à l'oral

Compétences physiques. La diction défectueuse, le ton monocorde et le registre proche du murmure rendent la voix souvent quasiment inaudible. O. semble passer un moment pénible, presque douloureux, ne parvenant à répondre qu'au prix d'un effort intense, tout en faisant preuve de la meilleure volonté et du plus grand sérieux. La présence de sa camarade, sa bonne humeur et ses encouragements réussiront toutefois à libérer un peu sa parole à la fin de l'entretien.

Maîtrise de la langue

Les phrases sont réduites à quelques mots et rendent difficiles l'évaluation de la maîtrise de la langue. On peut souligner une syntaxe souvent incorrecte et un vocabulaire plutôt pauvre, mais ces observations sont peu représentatives du fait de l'extrême laconisme des réponses.

Résultats des évaluations initiales en situation de travail collectif

- Compétences physiques :

Les difficultés d'expression orale relevées en situation individuelle perdurent dans le cadre du groupe. En éducation musicale, O. ne refuse pas de participer pas aux activités. Elle écoute le modèle avec attention et chante chaque phrase demandée, mais sa voix reste toutefois inaudible au sein du groupe et les sollicitations individuelles se soldent par un mutisme complet. Les exercices de diction réalisés en théâtre se heurtent au même obstacle. Hors de la classe, le dialogue avec O. est difficile, ses réponses se limitant à des monosyllabes ou des hochements de tête

Cette attitude tranche avec celle observée pendant les premières séances de danse et théâtre. En effet, O. prend part à l'activité sans aucune inhibition, avec un plaisir visible. Elle ne rencontre aucune difficulté dans la reproduction des formes corporelles et des gestes simples. Les exercices portant sur les variations de temps sont moins réussis : les différentes vitesses appliquées à la marche, par exemple, ne sont clairement reproduites.

- Compétences communicationnelles :

Son attitude statique semble témoigner d'une grande attention aux consignes initiales données par l'intervenante, mais peut aussi laisser supposer qu'O. « décroche » parfois et n'est plus à l'écoute. Toutefois, pendant le déroulement de l'activité, elle prend en compte les observations et conseils donnés. Elle reste constamment à l'écoute du groupe, observe les propositions des autres élèves et tente d'en tenir compte pour améliorer sa propre production. Elle ne demande cependant jamais à exposer une idée ou à présenter le résultat de son travail personnel et se cantonne dans le rôle d'exécutant.

Les activités mettant en scène un « guide » et un « suiveur », telles que le duo avec cordelette réalisé en danse, mettent en évidence cette attitude. Dans le rôle du « suiveur », O. observe sa partenaire et propose quelques timides variations et amplifications de ses mouvements. Dans le rôle du « guide » en revanche, elle ne parvient pas à prendre l'initiative de conduire le mouvement : sa camarade finit par reprendre ce rôle avec autorité.

II.2.1.C. ÉLÈVE : F.

Résultats des évaluations initiales individuelles

- Écouter et regarder la vidéo d'une chanson

Peux-tu raconter l'histoire ?

Après le premier visionnage de l'extrait, F. raconte l'histoire sans hésiter et avec précision, décrivant spontanément les sentiments éprouvés par le personnage.

Raconter l'histoire à son camarade de façon expressive

F. raconte une première fois l'histoire de façon neutre. Lorsque je lui rappelle la consigne, il feint de n'avoir pas compris la première fois et reprend. Il s'adresse alors à son camarade en adoptant et caricaturant le ton « rappeur » qui lui est coutumier, mais, malgré ce « jeu d'acteur », ne parviendra pas à rendre son discours expressif et à l'accompagner des gestes adaptés.

- Communiquer

Très à l'aise dans la première partie de l'évaluation, au cours de laquelle il répond avec vivacité et assurance, F. se montre moins sûr de lui dans le face-à-face avec son camarade. Son discours est alors fréquemment entrecoupé de silences, de rires, d'interjections, qui dénotent une certaine nervosité.

- S'exprimer à l'oral

Compétences physiques. L'expression est aisée et de bonne qualité. Sur le plan vocal, l'audibilité et la diction sont satisfaisantes et le ton varié. Le débit est fluide dans le dialogue avec les évaluateurs, mais devient plus saccadé, ponctué de blancs, dans l'échange avec l'autre élève.

Maîtrise de la langue. La maîtrise de la langue est nettement insuffisante. Même si les réponses sont le plus souvent constituées de phrases complètes, le vocabulaire est pauvre, le niveau familier et la syntaxe souvent incorrecte.

Résultats des évaluations initiales en situation de travail collectif

- **Compétences physiques**

F. ne rencontre aucune difficulté dans le travail vocal. Dans les jeux vocaux en voix parlée, le modèle donné est reproduit avec précision. Dans les activités d'improvisation, individuellement ou dans le cadre de la production collective, F. fait des propositions riches et variées d'invention ou de variation de l'exemple donné. En voix chantée, l'intonation, globalement très convenable, peut dévier vers une imprécision que l'écoute parfois distraite du groupe ne permet pas de corriger. Pour la même raison, le timbre n'est pas toujours soigné et ne contribue pas alors à l'homogénéité de celui du groupe.

Malgré une certaine retenue, F. prend généralement part avec sérieux et volonté de bien faire aux activités corporelles en danse et théâtre. Il se montre très performant dans la reproduction des modèles comme dans l'invention et la recherche de variations des exemples donnés. Dans l'activité de danse portant sur la marche, par exemple, il enrichit ses mouvements et propose de nouvelles postures finales à chacun de ses passages.

- **Compétences communicationnelles**

En éducation musicale, les facilités dont il fait preuve en maîtrise vocale et en compréhension des consignes incitent F. à une certaine distraction et à une écoute irrégulière. Pas toujours attentif à la gestique du professeur, il réagit avec retard aux départs des phrases musicales, voire ne chante pas du tout le passage. Il chante toutefois volontiers et, malgré ces moments d'inattention, ne décroche pas.

En danse et théâtre, F. est attentif aux consignes données, mais fait preuve d'un peu de retenue. Absent lors de la première séance, il ignore comment ses camarades se comportent dans ce type d'activités et semble s'assurer que les autres s'engagent dans l'activité avant de se lancer lui-même. Il répond aux sollicitations, mais ne fait pas de propositions, reste dans une posture de simple exécutant, sans se décider à jouer le rôle de meneur.

Même s'il participe généralement de façon positive et fait preuve de belles qualités physiques, F. peut adopter une attitude de retrait dans certaines activités, telles que les duos, par exemple, très connotées « danse ». Il bavarde et s'amuse avec son partenaire et ne se décide pas à s'engager dans l'activité, malgré les conseils et les encouragements de l'intervenante. En danse comme en théâtre, la réalisation d'une production devant le groupe spectateur place les élèves dans une position très exposée, qui semble l'empêcher de se lancer dans l'activité.

II.2.2. ÉVALUATIONS TERMINALES : DESCRIPTION DES RÉSULTATS

II.2.1.A. ÉLÈVE : B.

Résultats des évaluations terminales individuelles

- Écouter et regarder la vidéo d'une chanson

Peux-tu raconter l'histoire ?

La consigne n'est pas comprise immédiatement. B. parle d'abord ce qu'il a pu observer à l'image : « Il chante, il crie, déjà, il bouge dans tous les sens », « ben, c'est des mouvements, un peu de tout. ». Quand je lui demande de porter son attention sur les paroles, il décrit la voix du chanteur, mais n'aborde pas le sens du texte : « ben c'est des voix plus graves ou aigues, j'sais pas. » En revanche, il répond correctement et de façon très réactive aux questions ciblées sur ce qui est arrivé au personnage et sur ce qu'il ressent, ce qui démontre une compréhension assez fine du texte de la chanson. Le second visionnage doit lui permettre d'identifier deux des objets cités par le personnage. B. fait une confusion entre ce qu'il voit à l'écran et le texte chanté, et donne les noms d'objets et d'instruments de musique visibles dans la vidéo : le micro, le tambour. Cette confusion est accentuée par le fait que le « tambour » cité dans la chanson est aussi présent à l'image, d'où un quiproquo avec les évaluateurs.

Raconter l'histoire à son camarade de façon expressive

Ici encore, la consigne n'est pas comprise. B. raconte d'abord l'histoire avec clarté et précision, en décrivant l'état d'esprit du personnage avec un vocabulaire adapté, mais sans se mettre à la place du personnage. Je lui rappelle la consigne et lui demande de reprendre son récit en utilisant le « je ». B. tergiverse, fait mine de chercher un objet imaginaire dont il pourrait évoquer la perte. Les silences et les monologues ponctuent sa réflexion et son choix se fixe finalement sur ses chaussettes. Devant ses difficultés à interpréter sa phrase, je l'incite à décrire la manière dont il pourrait utiliser sa voix pour exprimer la colère et l'énervement, en se référant aux activités menées pendant l'année. Il propose d'utiliser « une drôle de voix, une voix cassée », « plutôt fort », et fait référence à une chanson de Johnny Halliday – dont il chante le refrain - : « Quoi ma gueule ? » Je l'encourage à s'inspirer de cet exemple et, après quelques tentatives, B. parvient à une interprétation très expressive : syllabes détachées et martelées, nuance Forte et timbre rocailleux.

- Communiquer

B. se montre très à l'aise dans le dialogue avec les adultes, répond avec beaucoup de répartie, fait de l'humour. Son attitude reflète une énergie parfois difficilement contenue, mais on relève très peu de gestes parasites et pas de tics gestuels.

- S'exprimer à l'oral

Compétences physiques. L'expression vocale est très satisfaisante. Dans le face-à-face avec les évaluateurs, la voix est assurée et distincte, grâce à la bonne diction, le ton varié et le débit modéré et

fluide. Les blancs, les interjections et les onomatopées parasites, absents dans le dialogue avec les évaluateurs, se multiplient en revanche dans la seconde partie de l'épreuve,

Maîtrise de la langue. Les réponses sont très réactives, mais constituées malgré tout le plus souvent d'une phrase complète. La syntaxe est toutefois souvent incorrecte et le niveau de langue familier.

Résultats des évaluations terminales en situation de travail collectif

- Compétences physiques :

Même si des rappels sont régulièrement nécessaires, B. a conscience de la nécessité d'être à l'écoute du groupe et de lui-même dans les activités de pratique vocale. Il est généralement attentif aux indications de départ des phrases musicales et à l'ensemble de la gestique du professeur. Pendant l'interprétation, il perçoit et rectifie de lui-même les décalages rythmiques. L'intensité et le timbre sont mieux maîtrisés, contribuant à la qualité vocale du groupe. La voix chantée bénéficie de cette attention plus soutenue et régulière, en particulier l'intonation, le plus souvent assez précise.

B. s'est stabilisé corporellement, les tics gestuels et les gestes parasites sont aujourd'hui beaucoup plus rares. Les formes corporelles et les déplacements, encore parfois maladroits, sont dans l'ensemble réalisés sans difficultés et donc moins perturbés et plus soignés.

- Compétences communicationnelles

L'écoute des consignes est généralement attentive et efficace. B. est soucieux de sa prestation mais est également vigilant à celles des autres. Cependant, il est encore distrait par le moindre événement survenant au cours de la répétition : une erreur d'un camarade, la prise d'un accessoire, le passage d'un surveillant, suffisent à le faire décrocher.

Il assume son rôle avec beaucoup de sérieux. Son enthousiasme et son investissement, très vifs dès la rentrée, se sont encore accrus au fil des semaines, et plus particulièrement dans les dernières séances de travail. Son implication dans le projet, l'importance qu'il lui accorde et sa fierté à y participer sont démontrées par la « publicité » efficace faite dans sa famille et parmi les adultes de l'ITEP, présents en nombre à la représentation.

II.2.1.B. ÉLÈVE : O.

Résultats des évaluations terminales individuelles

- Écouter et regarder la vidéo d'une chanson

Peux-tu raconter l'histoire ?

Les premières réponses témoignent d'une mauvaise compréhension de la consigne : "Il chante", puis "il raconte son histoire". Le texte de la chanson n'est pas non plus compris immédiatement. Deux visionnages de la vidéo et les questions très ciblées des évaluateurs sont nécessaires pour en dégager le sens général.

Raconter l'histoire à son camarade de façon expressive

Dans la seconde partie, l'échange avec son camarade est détendu, mais la première réponse d'O. à la consigne se résume à un long silence. Elle accepte de dire une phrase : « j'ai perdu mon parapluie » de façon neutre, mais oppose un refus catégorique à une interprétation expressive. Elle est toutefois capable de décrire les procédés qui pourraient être mis en œuvre pour exprimer la colère du personnage : dire la phrase « plus fort », « en criant ». Devant l'insistance de son camarade, O. parvient à répéter sa phrase d'abord dans une nuance plus forte, puis sur un ton qui se veut sec et agressif.

- Communiquer

Une fois franchi l'obstacle de la compréhension du texte, O. prend part au dialogue avec une aisance relative, regardant fréquemment ses interlocuteurs, même si le corps demeure très statique et peu expressif.

- S'exprimer à l'oral

Compétences physiques. L'expression vocale est satisfaisante. La voix est clairement audible, la diction précise et le ton varié. Le débit est correct, même si les blancs sont fréquents entre les phrases, surtout au début de l'entretien.

Maîtrise de la langue. Pendant l'épreuve, O. se contente de réponses brèves, réduites au strict essentiel, qui rendent difficile l'évaluation de la maîtrise de la langue. En revanche, la conversation « libre » avant et après l'épreuve dénotent de sa capacité à utiliser un vocabulaire varié, à construire des phrases complètes à la syntaxe correcte.

Résultats des évaluations terminales en situation de travail collectif

- Compétences physiques :

Les activités de pratique vocale sont toujours marquées par beaucoup de sérieux mais aussi une grande réserve. En voix chantée, la tessiture de la voix n'est pas suffisamment développée pour permettre la reproduction, même imparfaite, du modèle mélodique. La voix parlée a quant à elle gagné en assurance : elle est aujourd'hui toujours discrète mais clairement audible, soutenue par une articulation assez précise. En revanche, les jeux vocaux portant sur les différents registres et paramètres de la voix parlée sont réalisés avec trop peu d'engagement pour être convaincants.

Performante dans l'exécution des formes corporelles, des mouvements et déplacements, ses productions manquent toutefois d'engagement et d'un « lâcher prise » qui leur donnerait davantage de dynamisme et de liberté. Malgré cela, O. est capable d'aller au-delà de la simple reproduction. A l'occasion d'un travail d'invention, elle a inventé une forme corporelle et un mouvement associés à une démarche. Elle a par la suite assumé sa création pendant les répétitions, l'a améliorée au fil des répétitions et l'a reproduite au spectacle

- Compétences communicationnelles :

Les consignes sont toujours écoutées attentivement. Elles semblent bien comprises et sont toujours prises en compte dans la réalisation de l'activité. Soucieuse de bien faire et très attachée au projet et à la

qualité de sa réalisation, O. réussit à prendre des initiatives : elle s'est par exemple proposée spontanément pour réaliser des enregistrements du texte de la chanson *Formidables*. Elle semble en confiance et n'hésite pas à formuler des avis parfois en opposition avec la position de la majorité. Hors du contexte de la classe, O. communique avec les adultes plutôt avec aisance, provoque le dialogue et soutient la conversation sur des sujets en lien avec le projet ou beaucoup plus personnels, tels que ses relations avec les éducateurs de l'IME.

II.2.1.C. ÉLÈVE : F.

Résultats des évaluations terminales individuelles

- Écouter et regarder la vidéo d'une chanson

Peux-tu raconter l'histoire ?

La compréhension de la consigne et du texte de la chanson ne pose aucun problème. F. raconte l'histoire dans le détail et décrit avec justesse les sentiments du personnage.

Raconter l'histoire à son camarade de façon expressive

F. semble d'abord un peu mal à l'aise. Il temporise, prétend ne pas se souvenir de l'histoire qu'il a racontée quelques minutes plus tôt, répète et fait répéter la consigne. Il se lance finalement dans un récit élaboré mettant en scène un personnage inventé : un habitant d'une tour du quartier a égaré ses clés et, ne pouvant rentrer chez lui, appelle les pompiers à son secours. F. adopte un accent et un vocabulaire imagé caricaturant le langage des « cités ». Son histoire est accompagnée d'une gestuelle du même tonneau et pleine d'humour.

- Communiquer

F. prend part au dialogue avec beaucoup de vivacité. Il répond avec justesse et de façon très réactive.

- S'exprimer à l'oral

Compétences physiques. L'expression vocale est de très bonne qualité. Dans la seconde partie de l'épreuve, les temps de réflexion et les hésitations viennent un peu perturber la fluidité du discours.

Maîtrise de la langue. F. ne parvient pas à adapter son niveau de langue à la situation. Il reste dans un registre familier, répondant par des bribes de mots ou des phrases à la syntaxe incorrecte.

Résultats des évaluations terminales en situation de travail collectif

L'aisance de F. dans les activités vocales et corporelles ne s'est pas démentie, mais a été ternie par une attitude parfois déroutante. Très investi dans certaines activités, il s'est distingué dans d'autres par des contre-performances à mettre sur le compte d'un dilettantisme affiché. Ces activités avaient en commun de ne pas correspondre à l'univers orienté hip-hop qui le caractérise. Jugées puériles ou peu intéressantes, elles mettaient en péril l'image que F. s'évertue à véhiculer par sa démarche, son langage et ses références culturelles, musicales en particulier.

L'évaluation de ses compétences dans le contexte collectif est rendue délicate par les absences répétées de F., en particulier dans les séances précédant le spectacle. Absent notamment le matin du spectacle, il est arrivé pour les répétitions et la représentation de l'après-midi, signe peut-être de son attachement à ce projet (ou crainte des « représailles » de ses enseignants ?).

Troisième partie. Discussion

Objectifs et problématique du travail

Ce travail visait à améliorer l'expression orale des élèves d'une ULIS « TFC » dans le cadre d'un projet pluridisciplinaire regroupant danse, théâtre et éducation musicale. L'ensemble des compétences mises en jeu dans l'expression orale ont été travaillées : l'expression verbale dans le cadre d'activités de pratique vocale et d'écoute en éducation musicale, et d'interprétations de textes en théâtre, l'expression non verbale par des productions dansées et des saynètes.

Synthèse des résultats

- **B.**

Compétences physiques

L'expression vocale est satisfaisante, la voix clairement audible, l'articulation précise. Les évaluations initiales ont mis en évidence des tics de langage un peu envahissants, qui perturbaient la fluidité du discours. Ces éléments parasites sont beaucoup plus rares aujourd'hui.

L'énergie un peu exubérante avait des répercussions sur la qualité vocale. L'intensité souvent trop forte et le timbre claironnant manquaient de nuances et étaient peu variés. B. se montre aujourd'hui capable de mettre en œuvre une palette variée et assez fine de registres vocaux.

En voix chantée, l'intonation est restée convenable, sans s'améliorer nettement. Les progrès concernent surtout l'attention portée à l'homogénéité du timbre du groupe : l'intensité et le timbre mieux maîtrisés, la meilleure écoute du résultat d'ensemble contribuent à l'amélioration de la qualité vocale du groupe

B. s'est stabilisé corporellement : les gestes parasites ont disparu totalement. Les formes corporelles et les mouvements, même s'ils restent parfois imprécis et maladroits, sont mieux maîtrisés et délestés, « nettoyés » de ce qui les pollueait. Toutefois, dans les activités de variation de l'exemple ou d'invention, ces gestes parasites réapparaissent. B. est déstabilisé par la liberté donnée par cette activité, ne sait pas comment la gérer, et « explose » à nouveau corporellement.

Compétences communicationnelles

B. présente une forte tendance à la dispersion. Il papillonne beaucoup, sur le plan physique comme sur le plan de l'écoute. Ce manque d'attention était à l'origine, en début d'année, des erreurs fréquentes en pratique vocale (départs anticipés ou trop tardifs, erreurs de textes...) et des difficultés à démarrer les activités en danse et théâtre. Il a toutefois pris conscience de la nécessité d'être attentif aux consignes données, ainsi qu'à ses propres productions et à celles du groupe. Cette amélioration de l'écoute (auditive et « visuelle ») a contribué à l'amélioration de la qualité des productions. Elle est à mettre en corrélation avec la raréfaction des tics gestuels et des éléments de langage parasites.

La motivation de B. a été très forte tout au long du projet. Sa participation aux activités était cependant perturbée, au début de l'année scolaire, par une écoute et une attention trop volatiles. Sa volonté de réussir l'a incité à fournir les efforts nécessaires. Écoutant mieux les consignes et les modèles vocaux, observant plus attentivement les modèles corporels, B. a amélioré la qualité de sa voix parlée et la

maîtrise des formes corporelles et des gestes, même s'ils restent encore maladroits. Parallèlement, les tics gestuels et les éléments de langage parasites ont disparu. En centrant son attention sur les autres, B. a également pris conscience de ses propres productions.

- **O.**

En classe, O. participe avec sérieux mais reste très discrète dans les activités de pratique vocale. Si elle répond parfois spontanément et avec justesse aux questions posées dans le cadre de l'écoute musicale, elle ne prend pas part au débat qui peut s'installer à propos de l'extrait étudié. Dans le contexte de l'évaluation terminale, une amélioration nette de l'expression vocale est à noter : proche du murmure dans l'épreuve initiale, la voix est aujourd'hui clairement audible et assurée. L'échange avec les adultes (dans le contexte de l'évaluation ou des discussions informelles hors du cours), qui semblait pénible, est maintenant détendu et recherché. La présence des autres élèves semble toutefois provoquer une gêne et, dans les situations collectives, l'expression vocale retombe dans l'inhibition. De même, quand il faut faire appel à des registres vocaux plus complexes, nécessitant davantage d'engagement, les difficultés relevées en début d'année refont surface. O. ne s'engage pas vocalement, ne mobilise pas le corps (respiration, soutien abdominal) avec suffisamment d'énergie pour produire un son soutenu, pouvant être modulé. La tessiture très réduite ne s'est pas développée : les phrases « chantées » restent proches de la voix parlée, de la psalmodie.

Dans les séances de danse et théâtre, elle ne rencontre pas de difficultés dans la reproduction des modèles donnés, même s'il persiste une certaine raideur, un manque d'amplitude et d'élan. En début d'année, O. ne parvenait pas à proposer une variation des exemples donnés et à passer du modèle reproduit servilement à l'exemple, support de création et d'invention. Son sérieux, la prise en compte des conseils, l'observation attentive des intervenantes et du groupe, le fait qu'elle ait accepté les incitations à expérimenter et à rechercher individuellement, lui ont permis d'accéder à l'étape supérieure : non seulement varier et enrichir un exemple, mais aussi inventer librement, sans support donné ou d'après une observation libre.

Compétences communicationnelles

O. observe toujours avec attention les modèles et exemples des intervenantes mais aussi ceux des autres élèves, dans lesquels elle semble chercher des solutions et des idées pouvant être exploitées dans ses propres réalisations. Son attitude très inhibée du début d'année a fait place à une discrétion active et efficace. Sa volonté de réussir et le besoin de conseils l'a conduite à accepter et même rechercher le dialogue avec les adultes.

Vocalement, l'incapacité à varier les registres et à jouer sur les paramètres tels que le timbre et l'intensité empêchent O. d'accéder au stade de l'interprétation expressive. Toutefois, même si elle ne parvient à les réaliser que de façon embryonnaire, O. est capable de décrire les techniques écoutées et pratiquées en classe, et d'expliquer le contexte dans lequel elles seraient pertinentes. Corporellement, si

elle maîtrise les outils nécessaires, son engagement physique encore retenu ne lui permet pas de réaliser des productions vraiment convaincantes sur le plan de l'expression des émotions et sentiments.

- **F.**

Compétences physiques

L'expression vocale reste de très bonne qualité, même s'il faut souligner un niveau de langue souvent familier et une syntaxe approximative. F. maîtrise l'utilisation des différents registres vocaux, qu'il est capable de combiner avec finesse aux paramètres du son.

En voix chantée, l'intonation est généralement précise et le timbre adapté à celui du groupe. Les absences répétées de F. ne lui ont pas permis un travail régulier qui aurait favorisé un développement du registre vers l'aigu, qui reste fragile.

Malgré ses réticences face à certaines activités, F. n'a pas rencontré de difficultés dans les activités sollicitant le corps. A l'aise dans la reproduction des modèles donnés, F. est capable, en puisant dans son propre vocabulaire dansé, d'en proposer des variations et des enrichissements complexes et techniquement maîtrisés. En dépit de ses difficultés à utiliser des références issues d'autres contextes que la danse hip hop, il est parvenu à enrichir son vocabulaire dansé de formes corporelles et de gestes évoquant d'autres univers, tels que la danse contemporaine ou la danse africaine.

Compétences communicationnelles

Des facilités dans les activités de début d'année l'ont conduit à une certaine légèreté dans l'écoute et l'attention. Très soucieux du regard de certains de ses camarades, il s'est appliqué, en s'installant dans ce rôle de rebelle sympathique, à ne pas se montrer trop enthousiaste et trop investi dans les activités proposées par les adultes. Très respectueux malgré tout du travail de ses camarades et attentif à leurs productions, il accepte volontiers de présenter ses propositions, notamment corporelles, à la condition qu'elles correspondent à son monde artistique.

Il perçoit assez finement les émotions et sentiments exprimés par un texte, une œuvre musicale, un geste dansé. Sa prestation lors de l'évaluation terminale a démontré qu'il maîtrise les outils vocaux et corporels nécessaires à une interprétation expressive et les emploie avec justesse.

- **Interprétation des résultats**

Les élèves atteints de TFC se caractérisent notamment par la diversité de leurs troubles. Les difficultés constatées au début du projet concernaient des aspects très spécifiques de l'expression orale, différents pour chacun des élèves évalués : expression vocale, écoute, expression des émotions et sentiments, etc. Les résultats témoignent également de cette diversité en mettant en évidence la grande variété, d'un élève à l'autre, des aspects de l'expression orale améliorés ou non par le projet. Des progrès ont été relevés chez tous les élèves, mais dans des domaines différents pour chacun et à des degrés divers.

B. a amélioré ses compétences physiques, vocales et corporelles, mais pas significativement sur le plan technique : l'expression vocale et la capacité à reproduire des formes corporelles étaient satisfaisantes dès le début de projet et le sont restées, sans progresser nettement. Les progrès concernent surtout l'écoute et l'observation, plus attentives et constantes, qui ont influé sur la qualité d'ensemble de son expression orale.

Les progrès d'O. sont à relever dans l'ensemble des aspects de l'expression orale, mais sous des formes diverses. Dans les activités corporelles, elle a gagné en assurance et en maîtrise : elle reproduit avec précision les modèles proposés et peut aussi aller au-delà dans les activités de création. L'amélioration de la voix parlée est nettement perceptible dans l'évaluation terminale, mais reste très dépendante du contexte, ses performances étant bien meilleures dans les situations de communication avec l'adulte, en l'absence du groupe. Paradoxalement, le poids et le frein que peuvent constituer le regard et l'écoute des autres se font moins ressentir dans les activités corporelles. Contrairement à B., O. a donc surtout amélioré ses compétences physiques dans le domaine du corps. Son expression vocale a également progressé techniquement, mais seulement en voix parlée et dans certains contextes.

Le bilan de F. est mitigé. Il a fait preuve, dès le début du projet, d'une certaine aisance tant dans la pratique vocale que dans les activités corporelles. Ses absences répétées ne lui ont sans doute pas permis de progresser plus nettement. Malgré une apparente indifférence et une certaine désinvolture, F. a toutefois fait preuve d'une écoute respectueuse et attentive des productions des autres élèves et d'un réel engagement dans le spectacle.

Les progrès les plus sensibles concernent donc essentiellement le domaine de la communication, et dans une moindre mesure, les compétences physiques. Les élèves ont amélioré l'écoute et l'observation non seulement du groupe, mais aussi d'eux-mêmes.

Malgré ces différences interindividuelles, la nature de l'intervention a permis à chacun, en dépit de sa singularité, de trouver sa place dans le projet.

L'apprentissage par projet a contribué à donner du sens aux activités menées et à entretenir la motivation tout au long du travail. Il semble que l'importance accordée au spectacle final ait été l'un des facteurs de motivation les plus forts, au-delà de l'intérêt pour les activités en elles-mêmes. Les élèves, en particulier O. et B., ont éprouvé une grande fierté de pouvoir ainsi présenter à leurs proches le fruit de leur travail. En témoignent la présence de nombreux membres de leurs familles et éducateurs. Perrenoud (1999) confirme cette importance des « enjeux » du projet, qui le rendent « mobilisateur pour les élèves. » Abonnés de longue date à l'échec scolaire, ce spectacle était pour eux l'occasion « de recevoir un feedback positif », d'avoir « la satisfaction du travail accompli et du défi relevé. » (*ibid*, 1999).

Cette envie de produire un spectacle de qualité a conduit chacun à prendre peu à peu conscience de sa « propre responsabilité individuelle. » (Reverdy, 2013, p.9). L'amélioration de l'écoute constatée en particulier chez B.. est sans doute liée à cette volonté.

La motivation a été accrue également par le fait que les élèves ont pu intervenir directement dans les contenus et la forme du produit fini. « L'intérêt des élèves réside également dans leur appropriation du

projet. » (*ibid*, p. 10) Leur avis a ainsi été pris en compte, aussi bien lorsqu'ils souhaitaient mettre de côté une activité qui ne leur convenait pas, que lorsqu'ils proposaient un aménagement, un chant, un texte ou une chorégraphie. Cette possibilité d'intervenir sur le contenu a contribué à éviter un décrochage total de F., qui a pu formuler plusieurs propositions, notamment en danse. L'adhésion de ses camarades l'a valorisé et l'a sans doute incité à poursuivre le travail, malgré une présence épisodique.

Le travail en pluridisciplinarité a permis d'aborder dans des contextes variés l'ensemble des compétences mises en jeu dans l'expression orale. La diversité des situations a offert à chaque élève plusieurs occasions de travailler la même compétence. Multiplier, en les variant et en tâchant de ne pas se disperser, les situations pédagogiques visant la même compétence, a permis de multiplier les chances de voir l'élève s'engager dans l'activité et peut-être réussir. Selon ses affinités et son aisance dans chaque discipline, l'élève s'est investi davantage dans l'une que dans l'autre, mais, dans la combinaison et l'addition de toutes les activités, a pu trouver un terrain propice au travail de l'ensemble des compétences visées.

- **Limites de la recherche**

Les activités se sont toujours déroulées en présence de l'ensemble des élèves. Des temps de travail en petit groupe auraient peut-être permis d'éviter certains écueils rencontrés au fil du projet. Certains élèves, très soucieux du regard des autres, ont ressenti une gêne, en particulier dans des activités trop éloignées de leurs pratiques habituelles (production dansées, jeux vocaux ...) Pour F, par exemple, cette gêne s'est traduite par une fuite et de nombreuses absences. Un travail avec un petit groupe constitué par nos soins, en l'absence de certains camarades dont le regard et l'opinion comptent beaucoup, aurait peut-être aidé à franchir certaines barrières. D'autres ont profité du groupe pour s'y dissimuler. O., peu à l'aise dans la pratique vocale, noie sa voix dans celle du groupe et n'est pas incitée à s'engager. Un travail en groupe restreint l'aurait davantage exposée vocalement et l'aurait peut-être contrainte à s'investir davantage (ou aurait peut-être au contraire accentué les blocages).

Le projet aurait également gagné à être doublé d'une observation réalisée dans d'autres contextes que les disciplines impliquées dans le projet. Le cours d'EPS, par exemple, sans s'impliquer directement dans le projet, peut être un terrain privilégié pour le travail de certaines compétences de l'expression orale. Le rôle de la vie scolaire, ici limité à des rencontres informelles avec l'AVS, peut également être renforcé, notamment pour contribuer à l'observation du comportement des élèves dans des situations de communication hors du cadre d'un cours.

Une difficulté s'est également présentée dans le déroulement du projet, non pas aux élèves, mais aux professeurs et aux intervenantes. Ceux-ci, très attachés à leur discipline et à leurs habitudes pédagogiques, devaient accepter d'oublier, de mettre de côté leurs pratiques quotidiennes pour en inventer de nouvelles, adaptées à chaque étape du projet et au travail des compétences visées. Adapter en temps réel les contenus d'enseignement nécessite de se mettre au service du projet, et non d'y faire entrer de force ce qu'on sait déjà faire. Chacun a de plus dû lutter contre la « dérive productiviste » évoquée par Bordalo et Ginestet (2006, p. 11). La volonté, pour les adultes également, de présenter un produit fini de qualité risquait de faire privilégier le spectaculaire et le « tape-à-l'œil », valorisant aux yeux des parents et des collègues, mais souvent bien loin des objectifs pédagogiques fixés. Si nous avons parfois cédé à ces sirènes, nous avons aussi tâché de garder à l'esprit que l'essentiel reste la partie immergée de l'iceberg, c'est à dire le travail des compétences que nous visions.

Conclusion

Le projet entrepris avec le dispositif UILIS « TFC » est né d'un constat fait en cours d'éducation musicale. Les difficultés d'expression orale des élèves constituaient en effet un obstacle récurrent aux diverses activités du cours, de l'écoute musicale à la pratique vocale. Quelque peu négligé par les disciplines fondamentales, l'oral n'est souvent qu'un « moyen d'apprentissage », et rarement un « objet d'apprentissage » méritant la mise en œuvre d'une démarche pédagogique spécifique.

J'ai donc entrepris, dans le cadre d'un projet pluridisciplinaire rassemblant danse, théâtre et éducation musicale, un travail de l'ensemble des compétences physiques (maîtrise de la voix et du corps) et communicationnelles (maîtrise de l'écoute et de l'observation, expression des émotions et sentiments...) de l'expression orale. Des évaluations individuelles et en situation de travail collectif ont été réalisées auprès de trois élèves du dispositif.

Les résultats mettent en évidence une amélioration notable des compétences communicationnelles : l'écoute de soi-même et des autres s'est améliorée, l'attention est plus régulière et efficace, la prise de conscience de sa responsabilité individuelle dans le travail du groupe s'est développée. Les compétences physiques ont également, dans une moindre mesure, bénéficié de ce travail.

Ce travail confirme la pertinence du choix de l'apprentissage par projet et de la pluridisciplinarité. Un tel dispositif a permis d'entretenir la motivation des élèves durant toute l'année scolaire. Chacun a pu également trouver dans le panel d'activités menées, celles qui correspondaient le mieux à ses goûts et à ses capacités et ainsi prendre sa place au sein du projet.

Les résultats de cette étude contribuent aussi à éclairer d'une lumière nouvelle les disciplines artistiques. Alors qu'on limite souvent leur rôle aux concepts un peu flous d'ouverture culturelle ou de culture humaniste, ce projet met en lumière leur contribution unique dans le travail de l'expression orale. Elles sont en effet les seules à permettre le travail exhaustif des compétences physiques et communicationnelles de l'expression orale, prenant ainsi toute leur place auprès des disciplines « fondamentales ».

Bibliographie

ABT, J.M. (2001), Parler : prendre corps, ESSAIM 2/ 2001 (n°8), p. 51-69

En ligne : www.cairn.info/revue-essaim-2001-2-page-51.htm. Consulté le 19 juillet 2014

ABRECHT, R. (1991), *L'évaluation formative : une analyse critique*, Bruxelles : De Boeck, 144 p.

AMERI, A. et TIMSIT, S., (1997), *Neurologie clinique – guide pratique*, Paris : Éditions Heures de France , 474 p.

BALAZARD, S. et GENTET-RAVASCO, E. (1999), *Pratiquer le théâtre au collège : de l'expression à la création théâtrale*, Liège : Armand Colin, 166 p.

BARTHELEMY-DESCAMPS, A. (1990), Évaluation formative, diagnostique, sommative et apprentissage, *Spirale – Revue de Recherches en Éducation*, pp. 5-11

BELZUNG, C. (2007), *Biologie des émotions*, Bruxelles : De Boeck, 484 p.

BERGERON, R. (2000), *Pour un apprentissage réussi de l'oral en classe*, Revue Québec français, Numéro 118, p. 30-33. En ligne : <http://id.erudit.org/iderudit/56055ac>. Consulté le 18 juillet 2014

BESSAC, J. (2013), *Troubles des apprentissages : dictionnaire pratique*, Paris : Editions Tom Pousse, 393 p.

BOISSINOT, A. (1999), *La place de l'oral dans les enseignements : de l'école primaire au lycée*, n° 99-023, Inspection générale de l'Éducation Nationale, Ministère de l' éducation nationale, de la recherche et de la technologie

BORDALO, I. et GINESTET, J.P. (2006), *Pour une pédagogie du projet*, Paris : Hachette éducation, 192 p.

BRUN, M. (2005), *Danse*, Dossier EPS, n°26, Paris : édition Revue EPS, 1^{ère} édition 1966, réactualisé en 2005, 24 p.

CECCHI TENERINI, R. (2010), *Projet d'écriture : définition, classification et description des handicaps cognitifs*, Ministère de la santé

CHARMEUX, E. (1996), *Ap-prendre la parole*, Collection L'école en questions, France : Editions SEDRAP, 286 p.

CHIRIAC, L. (2013), *L'oral – objet ou moyen d'apprentissage ?*; Professional communication and translation studies, 6 (1-2), pp. 211- 218

CORDIER, V., CHIRON, M, de VIVIES, X. et DELAPLACE, J-M. (2001), *Réflexion docimologique en danse contemporaine didactisée : élaboration d'outils d'évaluation pour les enseignants et les élèves, du collège à l'université*, Université de la Réunion, département STAPS, Laboratoire CURAPS (EA 4075), France, pp. 144-177

COSNIER, J. (1982), Communications et langages gestuels, In Cosnier, Berrendonner, Orecchioni, *Les voies du langage, communications verbales, gestuelles et animales*, Paris : Dunod, 255-304

COSNIER, J. (2006), *Émotions et sentiments*, version actualisée de *Psychologie des émotions et sentiments*, Retz, 1994, 169 p.

DELGA, M. et collectif (1990), *Enseigner la danse en EPS*, Revue EPS n°226, novembre-décembre 1990, Éditions EPS, pp.54-58

ELOY, F. & PALHETA, U. (2008), Cultures juvéniles et enseignement musical au collège, Revue française de pédagogie (en ligne), 163, avril-juin 2008, En ligne : <http://rfp.revues.org/957>. Consulté le 23 juillet 2014.

FERRARI, P. (2001), *L'autisme infantile*, Que sais-je ?, Vendôme : Presses universitaires de France

FAURE, S. (2003), Apprentissages et motricités de la danse chorégraphiée, in KAIL, M. et FAYOL, M., *Les sciences cognitives et l'école*, Paris : PUF, 497 p.

GARCIA-DEBANC, C. (1999), *Évaluer l'oral*, Pratiques, n° 103/104, pp. 193-212

GAGNON, R. (2011), *L'improvisation théâtrale au service de l'expression orale et écrite et de son enseignement*, Revue suisse des sciences de l'éducation, 33 (2), Academic Press Fribourg, pp. 251-265

GERVAIS, F. (2000), *Vers une compréhension de la communication orale*, Revue Québec français, Numéro 118, p. 55-58. En ligne : <http://id.erudit.org/iderudit/56063ac>. Consulté le 19 juillet 2014

HARENT, G. (2007), *Quelle place pour l'oral ? Et si apprendre l'oral pouvait faciliter les apprentissages*

moteurs, Les cahiers de l'EPS, n° 36, p. 13

HUGON, M et DE LEONARDIS, M. (2007), *Pratique du théâtre, développement personnel et expérience scolaire à l'adolescence*, Congrès international, Strasbourg, 28-31 août, Actes du colloque. En ligne : http://www.congresintaref.org/actes_pdf/ Consulté le 07 juin 2014

HUGON, M-A (2002), Travailler en interdisciplinarité au collège et au lycée : obstacles et aides, Poitiers, 11 p.

MARC, E. et PICARD, D. (2008), *Relations et communications interpersonnelles*, Paris : Dunod, 126 p.

MAURER, B. (2003), Politesse, respect : de quelques implications sociales de la didactique de l'oral, in *Didactiques de l'oral*, Actes du colloque organisé par l'université Montpellier III et l'Institut universitaire de formation des maîtres de Montpellier les 14 et 15 juin 2002, Direction de l'enseignement scolaire, Bureau de la Formation continue des enseignants, Scéren, CRDP Basse-Normandie. En ligne : <http://eduscol.education.fr/cid46395/politesse-respect-de-quelques-implications-sociales-de-la-didactique-de-l-oral.html>. Consulté le 20 mars 2014

MAZEAUD, M. (2005), *Troubles cognitifs, Déficience Mentale, Troubles Spécifiques des Apprentissages : Un mot peut en cacher un autre*, *Contraste* 1/ 2005 (N° 22 - 23), p. 187-207

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (2008), *Programmes d'enseignement d'éducation musicale pour les classes de sixième, cinquième, quatrième et troisième du collège*, Bulletin Officiel spécial n°6 du 28 août 2008, Arrêté du 9-7-2008 - J.O. du 5-8-2008

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (2008), *Programme de l'enseignement d'éducation physique et sportive pour les classes de sixième, de cinquième, de quatrième et de troisième du collège*, Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008, Arrêté du 8-7-2008 - J.O. du 5-8-2008

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (2008), *Programme d'enseignement de français pour les classes de sixième, de cinquième, de quatrième et de troisième du collège*, Bulletin Officiel spécial n°6 du 28 août 2008, Arrêté du 8-7-2008 - J.O. du 5-8-2008

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (DGESCO). (2012), *Scolariser les enfants présentant des troubles envahissants du développement (TED) et des troubles du spectre autistique*, 21 p.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (2010), *Scolarisation des élèves handicapés – Dispositif collectif au sein d'un établissement du second degré*, Circulaire n°2010-088 du 18 juin 2010, Bulletin Officiel n°28 du 15 juillet 2010

NOEL, M.-P., (2007), *Bilan neuropsychologique de l'enfant*, Bruxelles : Editions Mardaga, 320 p.

PAVIS, P. (1987), *Dictionnaire du théâtre*, Poitiers : Messidor Éditions sociales, 477 p.

PERRENOUD, P. (1988), *A propos de l'oral*.

En ligne : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1988/1988_14.html.

Consulté le 24 juillet 2014

PERRENOUD, P. (1991), Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative, In *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 13, n°4, 1991, pp. 49-81.

PERRENOUD, P. (1999), *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?*, Éducateur, n°14, décembre, pp. 6-11.

En ligne : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_30.html

Consulté le 19 janvier 2014.

PERRENOUD, P. (1991), Bouche cousue ou langue bien pendue ? L'école entre deux pédagogies de l'oral, in Wirthner, M., Martin, D. et Perrenoud, Ph. (dir.), *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, pp. 15-40.

PEREZ, T. (2005), *Danser en milieu scolaire*, Document pédagogique CUFOCEP - EDPM-UCL, Louvain-la-Neuve, 20 p.

PEZIN, P (2002), *Le livre des exercices à l'usage des acteurs*, Saussan : L'Entretemps éditions, 380 p.

PROULX, J. (2004), *L'apprentissage par projet*, Presses de l'Université du Québec, 232 p.

REVERDY, C. (2013), Des projets pour mieux apprendre ? *Dossier d'actualité Veille et Analyse*, n°82, 24 p. .En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=82&lang=fr>. Consulté le 13 février 2014

SCHNEUWLY, B. et al. (1997), « L'oral » s'enseigne ! Eléments pour une didactique de la production orale, in *Enjeux, revue de didactique du français, Vers une didactique de l'oral ?*, n° 39/40, Facultés universitaires Notre Dame de la Paix, Namur, pp. 80-99

SOARES-BOUCAUD, I., LABRUYER, N., JERY, S. & GEORGIEFF, N. (2009), Dysphasies développementales ou troubles spécifiques du développement du langage, *EMC, Psychiatrie/Pédopsychiatrie*, pp. 1-19

SOULE, B. (2007), *Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales*. *Recherches Qualitatives*, 27, pp. 127-140.
En ligne : [http ://revue.recherche-qualitative.qc.ca/edition_reguliere/numero27\(1\)/soule.pdf](http://revue.recherche-qualitative.qc.ca/edition_reguliere/numero27(1)/soule.pdf)

SUFFYS, S. (2000), Un oral, des « oraux », et autres voies orales, in *Oral*, Recherches n°33, Revue de didactique et de pédagogie du français, Lille : Presses de l'université Charles de Gaulle

TRAPIER, O. (2013), *Vers une didactique des pratiques vocales en collège : répertoires déclarés être chantés en Éducation musicale au collège*, congrès AREF 2013 (Actualité de Recherche en 2ducation et en Formation).
En ligne : <http://www.aref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/090-vers-une-didactique-des-pratiques-vocales-en-coll%C3%A8ge-r%C3%A9pertoires-d%C3%A9clar%C3%A9s-%C3%AAtre-chant%C3%A9s-0>. Consulté le 23 juillet 2014

WOLF-MICHAUX, F. (2006), Autour de l'écriture de théâtre et de l'oralité (mise en voix, mise en corps), in *Enseigner le théâtre à l'école : au carrefour des lettres, des arts et de la vie scolaire*, Actes du colloque national, 26 et 27 mi 2005, Eduscol, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche

Sitographie

DUBUS, C, *La mallette de l'ULIS*.
http://celinedubus.siteperso.perso.sfr.fr/Gestion_classe/exempledeProjetdel'Ulis.pdf.
Consulté le 24 avril 2014

Fédération française des Dys
<http://www.ffdys.com/>
Consulté le 13 juin 2014

Site EPS Lyon
http://danseticelyoneps.free.fr/Danse_EPS_Lyon/Accueil.html
Page consultée le 08/05/2014

Extraits musicaux

AC/DC : *Highway to hell*

<https://www.youtube.com/watch?v=l482T0yNkeo>

BERBERIAN, C., *Stripsody*

<https://www.youtube.com/watch?v=XHUQFGhXHCw>

BREL, J., *Ne me quitte pas*

<https://www.youtube.com/watch?v=n0ehZeWGXW0>

DE COURSON, H. (1997), *Double quatuor en fa (extrait de Mozart l'Egyptien)*

© 1997 EMI Records Ltd / Virgin Classics

https://www.youtube.com/watch?v=mK_iWcag93k

DE COURSON, H. & AKENDENGUE, P. (2009), *Lambarena (extrait de Bach to Africa)*

Virgin Classics

<https://www.youtube.com/watch?v=9sjXfkSDcil>

DE MORALES, C. (1994), *Parce mihi Domine, extrait de Officium (Jan Garbarek & The Hilliard Ensemble)*

ECM Records

https://www.youtube.com/watch?v=0_dmQ7-b-c

FERRER, N. : *Oh! Hé! Hein! Bon!*

<http://www.ina.fr/video/I07051556> Récupéré le 25/05/2014

JAAP, B. : *Dada vocal performance for 3Sat TV show 2003*

<https://www.youtube.com/watch?v=2qOO5ersWU>

OLDELAF et Mr D (2012), *Barres techno (extrait de L'intégrale)*

Roy Music

<https://www.youtube.com/watch?v=F8XUqYhaYq0>

SALVADOR, H. : *Le blouse du dentiste*

<https://www.youtube.com/watch?v=kXrGtrLBXXw&feature=kp> Récupéré le 01/09/2013

SCHUBERT, F. (1999), *La jeune fille et la mort* (extrait de Schubert – Goethe : Lieder)

Deutsche Grammophon

<https://www.youtube.com/watch?v=QQ1t0OCXh78>

STROMAE, *Formidable*

<https://www.youtube.com/watch?v=9O8clRK1E64>

ZAZIE (2001), *Tout le monde* (extrait de Zest of Zazie)

Mercury Records

<https://www.youtube.com/watch?v=SUyBqKfAH4>