

Juliette AUGER
IUFM de Montpellier,
Site de Carcassonne
Année 2001-2002

Apprendre à communiquer au cycle 3:
**Apprendre à communiquer au cycle 3:
de la musique
à la maîtrise de la langue**



Tuteur : Mme Marie-Antoinette Gougaud
Assesseur : Mr Claude Soum
Disciplines : éducation musicale,
maîtrise de la langue française

Lieux de stages :
Ecole primaire de Lauraguel, classe de CE2-CM1-CM2
Ecole primaire de Tourouzelle, classe de CE1-CE2-CM1-CM2

Avis motivé du Jury

Sommaire

P.1	INTRODUCTION
P.3	AVANT-PROPOS
P.3	I/Quelques éléments de communication
P.5	II/Compétences de communication à développer
P.7	III/ Intérêts d'une approche musicale de la communication
P.8	1.LIBERER LES CAPACITES DE COMMUNICATION
P.8	1.1.Appréhender son corps
P.8	1.1.1.Présentation d'une activité d'expression corporelle
P.9	1.1.2.Analyse de cette activité
P.10	1.1.3.Remédiations et prolongements envisagés
P.10	1.2.Oser prendre la parole
P.10	1.2.1.Présentation d'une activité d'écoute musicale
P.11	1.2.2.Analyse de cette activité
P.13	1.3.Maîtriser sa voix
P.15	2.S'ASSUMER COMME SUJET COMMUNICANT
P.15	2.1.S'imposer face à un autre
P.15	2.1.1.Présentation d'une activité de joute oratoire
P.15	2.1.2.Analyse de cette activité
P.17	2.1.3.Prolongements envisagés
P.17	2.2.S'imposer dans un groupe
P.17	2.2.1.Présentation d'une activité d'écoute musicale-débat
P.18	2.2.2.Analyse de cette activité
P.19	2.2.3.Prolongements envisagés
P.20	3.DEVELOPPER UNE « ATTITUDE META »
P.20	3.1.Qu'est-ce qu'adopter une « attitude méta » au cycle 3 ?
P.20	3.2.Développer des compétences métacognitives
P.20	3.2.1.Présentation d'une activité de recherche d'indices de compréhension
P.21	3.2.2.Analyse de cette activité
P.22	3.2.3.Perspectives et prolongements envisagés
P.22	3.3.Développer des compétences métalinguistiques
P.22	3.3.1.Présentation d'une activité de compréhension des connecteurs logiques
P.23	3.3.2.Analyse de cette activité
P.24	3.3.3.Remédiations et prolongements envisagés
P.25	4.PRATIQUER INTENSIVEMENT
P.25	4.1.Comment renforcer l'acquisition des compétences communicatives ?
P.25	4.1.1.Le lien indispensable avec la vie de classe au quotidien
P.26	4.1.2.L'apport indéniable d'un projet de communication vraie
P.27	4.2.Développer des compétences gestuelles
P.27	4.2.1.Présentation d'une activité de jeu théâtral murmuré
P.28	4.2.2.Analyse de cette activité
P.28	4.2.3.Remédiations et prolongements envisagés
P.29	4.3.Développer des compétences langagières par le « portrait musical »
P.30	CONCLUSION
	BIBLIOGRAPHIE

Résumé bilingue

Français :

Comment aider les élèves de cycle trois dans leur apprentissage de la parole, de la communication ?

La musique présente un double avantage : la découverte de soi et l'écoute de l'autre, conditions *sine qua non* d'une communication fructueuse. Le théâtre permet, quant à lui, de multiplier les situations vécues en insistant particulièrement sur le lien corps/voix/situation.

Ces deux axes d'apprentissage privilégient le plaisir et le désir de faire des enfants, afin qu'une ambiance sereine et respectueuse règne au sein du groupe-classe. Par ailleurs, des situations de réelle communication sont mises en place dans lesquelles, le langage prend toute sa dimension significative.

Mots clés : communication, expression orale, langage, écoute musicale, théâtre, confiance

Allemand :

Die Kinder sollen dabei geholfen werden, Sprache und Kommunikation zu lernen. Aber wie ist es möglich eigentlich ?

Die Musik bietet einen doppelten Vorteil: sich selbst kennenzulernen und den Anderen zuhören zu können. Beide sind wesentliche Voraussetzungen einer erfolgreichen Kommunikation. Das Theaterspielen läßt seinerseits zu, viel verschiedene Situationen zu erleben und dabei wird die Körper-Sprache-Situation-Verbindung besonders bearbeitet.

Musik und Theaterspielen begünstigen den Spaß und die Lust der Kinder, sich in die Aktivitäten zu investieren. So wird eine gelassene und respektvolle Atmosphäre zu herrschen gebracht. Außerdem sind echte Kommunikationssituationen eingesetzt, in denen die Sprache ihre richtige Bedeutung übernimmt.

Bibliographie

Ouvrages théoriques généraux:

BAYLON Christian, MIGNOT Xavier.- La Communication.- Nathan Université, Coll. Fac linguistique, Paris 1994.

MOSCATO Michel, WITTEWER Jacques.- La Psychologie du langage.- P.U.F., Coll. Que sais-je ?, 4^{ème} édition, Paris 1992.

MUCCHIELLI Alex.- L'Art d'influencer, Analyse des techniques de manipulation.- Armand Colin, Coll. U Sciences de la communication, Paris 2000.

RIGON Emmanuelle.- Papa, Maman, j'y arriverai jamais, Comment l'estime de soi vient à l'enfant.- Albin Michel, Coll. Questions de parents, Paris 2001.

WILLEMS Edgar.-Introduction à la musicothérapie.- Pro Musica Sarl, Bienne 1970.

Textes et ouvrages à visée pédagogique :

La Maîtrise de la langue à l'école.- CNDP/Savoir Livre, Paris 1992.

Programmes de l'école primaire.- CNDP/Savoir Livre, Paris, 1995.

Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?, Les nouveaux programmes.- CNDP/XO, Paris 2002.

BABIN Norbert.- Programmes et pratiques pédagogiques pour l'école élémentaire.- Hachette éducation, Coll. L'Ecole au quotidien, Paris 1996.

CHARMEUX Eveline.- Ap-prendre la parole.- Sedrap éducation, Coll. L'école en Questions, Toulouse 1996.

Discographie

Activités d'écoute musicale :

RIMSKY-KORSAKOV Nikolai.- Shéhérazade.- Interp. Wiener Philharmoniker, Seiji OZAWA.- Philips 1994.

SMETANA Bedrich.- Má Vlast, Moldau.- Interp. Boston Symphony Orchestra dirigé par Rafael KUBELIK.

FAURE Gabriel.- Papillon.- Interp. Frédéric LODEON et Jean-Philippe COLLARD.- EMI classics 1988.

BERLIOZ Hector.- La Symphonie fantastique, Un Bal et Marche au supplice.- Interp. Orchestre révolutionnaire et romantique dirigé par John Eliot GARDINER.- Philips 1993.

SATIE Erik.- Croquis et agaceries d'un gros bonhomme en bois.- Interp. Philippe ENTREMONT.- Sony classical 1992.

BRAHMS Johannes.- 21 Ungarische Tänze.- Interp. Wiener Philharmoniker dirigé par Claudio ABBADO.- Deutsche Grammophon 1982.

REINECKE Carl.- Undine.- Interp. András ADORJÁN et Christian IVALDI.

BIZET Georges.- Carmen.- Interp. Orchestre dirigé par Albert WOLFF.- Musidisc 1985.

COUPERIN François.- Leçon des ténèbres, Mercredi.

DUTILLEUX Henri.- Ainsi la nuit.

Activités de relaxation :

CHOPIN Frédéric.- Nocturnes, Interp. Claudio ARRAU.- Philips 1978.

SCHUBERT Franz.- Impromptus D899 & D935.- Interp. Krystian ZIMMERMAN.- Deutsche Grammophon 1991.

Musique traditionnelle japonaise.

OGUR Erkan.- Bir Omürlük misafir.- Kalan 1996.

Activités d'expression corporelle :

TIERSEN Yann.- Le Phare.- Virgin 1997.

LES YEUX NOIRS.- Balamouk.- EMI 2000.

LHASA.- La Llorona.- Tôt ou tard 1997.

ATLAS Natacha.- Halim.

« **C**lef d'accès à la vie, à la liberté de réflexion, moyen privilégié de la communication, la maîtrise du langage et de la langue française constitue l'objectif majeur du programme de l'école élémentaire. Elle donne lieu à des contenus spécifiques. Mais elle se construit aussi dans la transversalité. Elle est inséparable de l'acquisition des multiples facettes d'une culture : [...] corporelles et artistiques. »¹

Lorsque j'ai découvert le projet des nouveaux programmes, cette affirmation, a priori pleine de bon sens, m'a choquée. J'effectuais alors mon premier stage en responsabilité. Dans la classe de cycle trois où je faisais mes premiers pas d'enseignante, l'apprentissage de la langue orale était réduit à son strict minimum, pour tenter d'imposer une certaine discipline. Même les consignes étaient généralement données par écrit. Pourtant, les nombreux problèmes de communication des enfants étaient là pour attester d'un manque réel. J'estimais que deux tiers environ des vingt-quatre élèves présentaient des difficultés de prise de parole. Ils les manifestaient de différentes façons : mutisme, comportement fréquemment perturbateur (violence, non prise en considération de la situation, agitation)... Il m'est alors clairement apparu que la maîtrise de la langue influe énormément sur l'identité d'un individu. Ce n'était pas un problème d'intelligence, de capacité intellectuelle qui se posait mais bien de compétences communicatives. La plupart de ces élèves ne savaient pas exprimer leurs sentiments, leurs points de vue, d'où ce repli sur soi, ces comportements « explosifs », incompatibles avec une intégration sociale.

J' ai donc souhaité travailler sur ce thème de l'apprentissage la communication au cycle trois. L'on admet fréquemment qu'apprendre à parler est naturel, ne nécessite pas d'activités spécifiques en dehors de la maternelle. Certes le lien oral/écrit est souvent mentionné mais l'oral pour l'oral n'apparaît que rarement dans les activités de l'école élémentaire. Cela est regrettable, d'autant plus que les élèves de cycle trois ont atteint un stade de maturité et des capacités d'abstraction qui permettent d'adopter une attitude métacognitive particulièrement enrichissante. Cependant, au CE2 et au CM comme à tous âges, le sens est primordial pour s'investir dans une tâche. Des situations de réelle communication doivent donc être proposées aux enfants. Mais comment ?

¹ In Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes. - CNDP et XO éditions, Paris 2002.

Cette classe ne bénéficiait qu'accidentellement d'un enseignement d'éducation musicale. Or, les Instructions officielles sont formelles. Au cycle trois, l'enfant doit être capable de:

- contrôler volontairement sa voix et son attitude corporelle,
- soutenir une écoute prolongée qui devient plus analytique,
- témoigner de son aisance à évoluer dans des dispositifs scéniques divers,
- affirmer ses choix et ses goûts esthétiques ; il sait les expliciter et les faire partager.

Ces compétences recourent exactement les principales difficultés des élèves, je décidai donc d'introduire mes séances de travail sur la communication orale par la musique. Plus tard, pour développer des compétences linguistiques et corporelles plus pointues, j'introduisis le théâtre. L'expression artistique en général possède un sens intrinsèque qui permet de mettre en place des situations de communication non artificielles, pour peu qu'il y ait un interlocuteur ou un public avec lequel l'on souhaite partager une émotion.

Les activités menées (en cycle trois ou en CE-CM) se scindent en quatre catégories : libérer les capacités de communication, s'assumer comme sujet communicant, développer une « attitude méta » et pratiquer intensivement. Ce mémoire professionnel suit cette progression. En avant-propos, j'ai souhaité insérer quelques données théoriques qui m'ont permis d'orienter plus précisément ma progression.

I/Quelques éléments de communication

« **C**ommuniquer, c'est utiliser un ensemble de moyens dits «de communication» : parler, moduler ses intonations, se tenir, avoir des mimiques, des gestes et des attitudes, avoir des conduites, préparer des actions combinées, mettre en place des dispositifs physiques ou normatifs, agir sur les éléments de l'environnement... pour résoudre, le mieux possible, un problème lié à une situation de l'existence.

Manipuler (ou influencer), c'est intervenir sur des éléments constitutifs de la situation de communication [c'est à dire sur les contextes]. Toute communication constitue une tentative d'influence. En effet, [elle] vise à faire partager un sens concernant quelque chose (idée, situation, phénomène...) ce qui ne peut se réaliser sans influence. »²

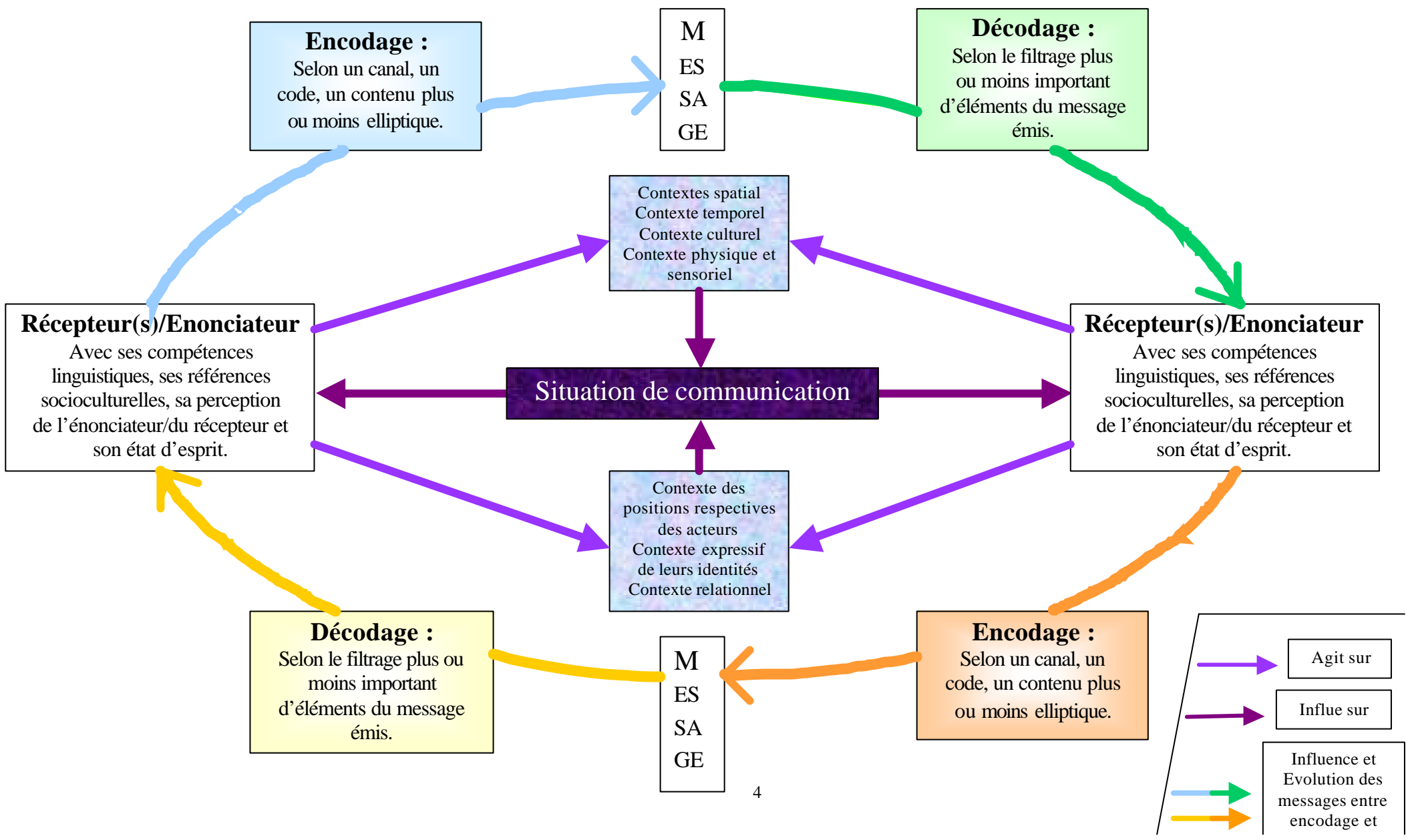
Si l'on tente de schématiser l'acte de communication-type à partir de ces affirmations (cf page suivante), alors la situation de communication ainsi que les différents contextes qui la composent se doivent d'occuper une position centrale, autour de laquelle les acteurs avec leur identité propre et les messages transmis gravitent. La relation entre les personnes et les contextes puis entre la situation de communication dans son ensemble et ces mêmes acteurs reste très étroite et permanente, tout au long de l'acte.

Par ailleurs, le message, verbal ou non verbal, conserve, à mon avis, un rôle fondamental puisqu'il demeure le cœur de l'acte et le moyen d'influencer les acteurs-récepteurs et par leur intermédiaire, les contextes. Plus l'émetteur manipulera avec précision et justesse les récepteurs, moins la variation entre message émis et message perçu sera significative.

En bref, apprendre à communiquer revient, pour moi, à apprendre à faire passer un message de façon intentionnelle, tant par le verbe que par la gestuelle. Pour cela, les acteurs doivent pouvoir décrire l'acte de communication et donc d'influence, c'est-à-dire prendre de la distance par rapport à la situation de communication. L'écoute et l'observation sont donc deux actes fondamentaux.

² In : Alex MUCCHIELLI.- L'art d'influencer. Analyse des techniques de manipulation.- Armand Colin, Coll U Sciences de la communication, Paris 2000, p. 164 et 159.

Schéma de la



II/Compétences de communication à développer

Afin d'orienter et de planifier les différentes activités d'oral, j'ai tenté, dans le tableau suivant, de répertorier les compétences nécessaires à une communication orale. Bien que certaines ne soient pas du ressort de l'école primaire (prise de notes par exemple), j'ai tout de même souhaité les faire apparaître afin d'avoir une vue plus globale des capacités à développer chez l'enfant puis l'adolescent. Le tableau ainsi obtenu n'est bien sûr pas exhaustif, il ne demande qu'à être complété.

Pour chaque compétence, un ou plusieurs numéros ont été ajoutés (en haut à gauche des cases). Ils correspondent aux activités mentionnées dans ce mémoire qui traitent de ladite compétence en particulier.

1 : Danse et expression corporelle (♣ 1.1.)
2 : Ecoute musicale (♣ 1.2.)
3 : Jeux de maîtrise de la voix (♣ 1.3.)
4 : Joute oratoire (♣ 2.1.)
5 : Ecoute musicale-débat (♣ 2.2.)
6 : Chœur et orchestre de percussions (♣ 2.2.3.)
7 : Recherche d'indices de compréhension et saynètes variables (♣ 3.2.)

8 : Compréhension et pratique des connecteurs et anaphores (♣ 3.3.)
9 : Jeu de saynètes murmurées (♣ 4.2.)
10 : Portrait musical (♣ 4.3.)

LP : Compétence travaillée dans « La Plupart » des activités proposées
Ø : Compétence non abordée ici

Compétence à caractère... Action	Social et culturel	Psycho-affectif	Physiologique et physique	Cognitif	Linguistique et métalinguistique
Je suis	LP : Je possède des référents sociaux et culturels communs avec mes interlocuteurs.	1-2-4 : Je sais généralement contrôler mes émotions.	LP : J'ai une posture stable et adaptée à la situation quand je prends la parole.	LP : Je sais me décentrer.	
	5-10 : Je sais être ferme dans des tâches d'animation.	LP : J'accepte le regard de l'autre.			
	LP : Je recherche le contact des autres.	LP : Je ne crains pas de m'adresser à un groupe.			
	5-10 : Je suis demandeur(euse) d'informations de la part d'autrui.	4-5 : Je sais garder mon calme pour répondre à des objections ou à des questions imprévues.			
	LP : J'impose ma présence dans un groupe.	4-5-9 : Je suis sensible aux remarques d'autrui.			
J'observe	5 : Je sais repérer les interrogations et les demandes de parole.	7-9 : Je sais repérer les différents sentiments et leurs manifestations.	7-9 : Je sais repérer des comportements significatifs, chez moi et chez les autres.	7 : Je sais mettre en relation les mots prononcés et leur impact quasi simultané sur les auditeurs.	
	9-4 : Je sais généralement interpréter les réactions de mes interlocuteurs.		9 : Je sais regarder les auditeurs en parlant.		
	LP : Je sais me représenter moi même comme interlocuteur.		1 : J'ai de bonnes perceptions quant à la maîtrise de l'espace, des déplacements.		
	7-9 : Je sais repérer les éléments significatifs d'une situation de communication.				
J'écoute	LP : Je respecte la parole de mon interlocuteur, quel qu'il soit.				8 : Je sais repérer les feed-back.
		7 : Je sais sélectionner les informations utiles d'un discours et en prendre note.			8 : Je reconnais les organisateurs temporels ou logiques du discours.
		8 : Je sais organiser logiquement les informations d'un discours.			4-7-9 : Je sais repérer les variations langagières en fonction des situations de communication.
		LP : Je sais dissocier l'opinion générale d'un groupe de la mienne.			8 : Je comprends le système anaphorique.
		4-5-8 : Je sais garder une certaine distance avec un discours, avoir un esprit critique.			
8 : Je sais synthétiser la progression d'une discussion.					
Je parle	LP : Je tiens un propos cohérent avec la situation de communication.	LP : J'ose prendre la parole	3 : J'articule correctement.	Ø : Je sais modifier une histoire.	LP : Je sais trouver les mots pour reformuler une idée.
		4-5-9 : Je sais être convainquant(e).	3 : Je sais poser ma voix.	1-2-5 : Je sais inventer, imaginer.	Ø : Je sais être bref et précis.
		2-5 : Je suis capable d'exprimer un sentiment.	3-9 : Je sais jouer sur la vitesse de mon débit et sur les silences.	Ø : Je sais utiliser les feed-back.	8 : Je sais utiliser le système anaphorique.
			9 : Je sais jouer sur mon intonation pour donner aux mots une résonance particulière.	LP : Dans mon discours, je suis cohérent(e) avec moi-même.	8-10 : Je sais utiliser les connecteurs logiques et temporels du discours.
				Ø : Je sais parler à partir de notes consultées de façon ponctuelle.	4-7 : Je sais utiliser divers registres de langue.

III/ Intérêts d'une approche musicale de la communication orale

Les intérêts d'une approche musicale de la communication sont multiples et variés. L'écoute est très certainement le plus important et le plus évident d'entre eux : toute communication et toute activité à caractère musical passent par l'écoute attentive. Cela nécessite une éducation approfondie de l'oreille, le renforcement des capacités de concentration auditive des élèves. Or, l'éducation musicale est la seule discipline à l'école où ces compétences peuvent être réellement travaillées. Dans les autres domaines, elles sont absolument nécessaires mais pas spécifiquement développées.

La musique offre d'autres avantages :

- c'est une forme de communication à part entière, mode d'expression tant corporel qu'intellectuel,
- c'est une façon d'aborder la Culture peu exploitée en milieu scolaire,
- c'est un domaine qui permet aisément un travail interdisciplinaire en : mathématique avec la notion de rythmes, arts plastiques, E.P.S., maîtrise de la langue, histoire-géographie...

C'est une manière de contribuer à la formation de l'identité de l'enfant si l'on se réfère à l'ouvrage d'E. RIGON : « *On appelle identité, la dynamique évolutive par laquelle l'acteur social donne sens à son être [ce qui est le cas lors d'activités d'expression des sentiments ou de vécu musical]. Les facteurs culturels peuvent infléchir à la fois : les conceptions possibles de soi, les manières de se porter estime, les différents modes de représentation de soi qui sont également liés aux processus cognitifs.* »³

En bref, une approche musicale de la communication doit permettre à l'enfant de se bâtir une certaine estime de soi en prenant conscience que :

- il a droit à la parole,
- ce qu'il ressent est digne d'intérêt,
- il a une pensée et des opinions personnelles et valables,
- pour pouvoir communiquer avec d'autres, il faut savoir les écouter. D'ailleurs, Edgar Willems

affirme : « *Les enfants qu'on a entraînés à bien écouter se transforment au point de vue du caractère.* »⁴

³ In Emmanuelle RIGON.- Papa, Maman, j'y arriverai jamais. Comment l'estime de soi vient à l'enfant.- Albin Michel, Coll. Questions de parents, Paris 2001, p. .

⁴ In Edgar WILLEMS.- Introduction à la musicothérapie.- Pro Musica, Bienne 1970, p. 21.

1.Libérer les capacités de communication

Si pour nombre d'enfants, prendre la parole, se sentir à l'aise au sein d'un groupe ne représente aucune difficulté voire même du plaisir, force est d'admettre que ce n'est pas le cas de tous. Certains, toujours silencieux, d'autres, trop exubérants cachent ainsi un mal être évident. Un certain nombre d'enfants appréhendent la prise de parole et peut être victime de blocages. Il apparaît donc fondamental de prendre en compte ces difficultés, avant mais également tout au long d'un apprentissage de la parole et dans toutes les situations de classe (si possible également à l'extérieur). Ce n'est que dans un environnement sécurisant et encourageant que de réels progrès pourront être réalisés. C'est pourquoi, des activités particulières visant à libérer les capacités de communication sont présentées ici. Elles ne sont que des exemples possibles de ce qui pourrait être effectué au quotidien.

1.1.Appréhender son corps

Avant même que de prendre la parole, l'enfant doit prendre conscience de l'importance de son corps dans la communication et pouvoir en jouer. La danse ou toute activité d'expression corporelle se prête particulièrement bien à un tel objectif, le support musical permettant une grande variété de situations : rythmes différents, danses individuelles, en couples ou en groupes...

1.1.1.Présentation d'une activité d'expression corporelle

Dans la classe de CE-CM où j'ai effectué mon second stage en responsabilité, j'ai pu mettre en place une séquence d'acroSPORT. Pourquoi ce choix ? Parce qu'il m'est apparu difficile, de but en blanc de proposer aux élèves de faire de la danse alors que :

l'ambiance de classe, assez tendue, ne m'est pas apparue comme propice à un regard tolérant et non jugeant de la part d'un certain nombre d'élèves vis-à-vis de leurs pairs,

un enfant en particulier était très complexé par son gabarit « hors-normes ».

L'acroSPORT offre cet avantage indéniable de concilier acrobatie, expression corporelle et coopération. Il permet ainsi de susciter l'investissement de chaque enfant et la prise en compte de l'autre et de ses difficultés.

Les séances ont toutes été bâties sur un même modèle :

Durée	Groupement	Matériel	Activité
10'	Collectif	Magnétophone, cd	Echauffement (déchaussé) : Course, flexions, extensions, Course en canard, Course de brouettes, Danse individuelle, d'abord sur place yeux clos puis avec déplacements autorisés, yeux ouverts.
2'	Collectif magistral	Vignettes de figures	Rappel des règles de sécurité. Composition des groupes selon le gabarit et les aptitudes de chacun, distribution des vignettes de figures aux groupes.
15'	En groupes de deux à quatre (évolutifs d'une séance à l'autre)	Idem	Entraînement, recherche des solutions d'exécution des figures, possibilité de varier ou d'enrichir les propositions sur papier. Groupes en autonomie, enseignant mobile.
2'	Collectif magistral	Magnétophone, cd	Regroupement, rappel de l'ordre de passage pour la démonstration, choix de la musique par vote.
10'	Collectif	Idem	Démonstration : chaque groupe entre successivement en scène et montre en les enchaînant le mieux possible les figures travaillées.

1.1.2. Analyse de cette activité

Si le stage s'est révélé bien trop court pour en évaluer les effets à long terme, j'ai pu constater des répercussions d'emblée très positives, en ce qui concerne l'atmosphère de la classe. En effet, les enfants ont été directement confrontés à la nécessité de prendre en compte l'autre et de se décentrer pour évaluer objectivement leurs propres capacités : l'enfant obèse a été valorisé par la reconnaissance de ses qualités de porteur, inégalées ; un autre élève, habituellement réservé et discret en classe a fait preuve beaucoup d'initiatives et d'esprit d'organisation. De plus, une nette progression dans la partie dansée de l'échauffement a pu être constatée. Lors de la première séance, les enfants s'épiaient les uns les autres, manifestement très gênés de la situation. Peu d'entre eux osaient fermer les yeux et les seuls qui se sont aventurés à se déplacer, le faisaient de façon clairement exagérée, tentant de cacher leur embarras. Lors de la dernière séance, tous ne se sentaient pas à l'aise, loin de là. Pourtant, la plupart donnait l'impression de mieux ressentir leur corps et ses mouvements ; ils respectaient spontanément beaucoup mieux le rythme et le tempo de la musique. J'ai pu observer exactement la même chose dans un tout autre contexte, en stage de pratique accompagnée avec des tout-petits/petits. Sur quinze jours, nous avons expérimenté une séquence de danse en motricité et les comportements se sont révélés très semblables à ceux des CE-CM.

1.1.3. Remédiations et prolongements envisagés

Si cela avait été possible, je pense qu'il n'aurait pas été inutile de prolonger la séquence d'acroport ainsi que de prévoir une séquence de danse, traditionnelle par exemple afin de soutenir les plus timorés. Par ailleurs, en échauffement, un exercice supplémentaire serait intéressant : se déplacer en tempo afin de mieux lier musique et corps, tout comme pendant la démonstration, pour associer les différentes figures ainsi que l'entrée et la sortie de scène à l'accompagnement musical.

1.2. Oser prendre la parole

1.2.1. Présentation d'une activité d'écoute musicale

Dans cette activité, l'on part d'une écoute purement sensorielle pour aller vers une écoute affective. Cela me paraît dans un premier temps clairement suffisant, chaque enfant choisissant par la prise de parole ou son silence la zone où il se sent à l'aise. L'objectif est bien entendu de les amener progressivement tous, à terme, vers une écoute mentale. Au départ donc l'enseignant se doit de n'intervenir en aucun cas pour porter un jugement, quel qu'il soit. Son rôle est d'observer et de gérer la répartition des temps de parole afin de permettre aux enfants qui n'osent pas la demander de l'obtenir au moment propice. Par la prise en considération de sa parole, l'élève devrait petit à petit prendre confiance en lui et oser s'imposer. Quand aux enfants « monopoliseurs de parole », la prise de conscience de l'autre, avec ses différences et ses similitudes, devrait, je suppose, les inciter à plus écouter et moins parler.

Durée	Groupement	Matériel	Activité
2'	Collectif, magistral	Tableau	Annonce de l'activité. Au tableau : « Hector Berlioz, 1803-1869 ». Présentation très succincte du compositeur.
1'	Individuel	Magnéto, cd Berlioz, plage 2	Première écoute de l'extrait <u>Le Bal</u> , second mouvement de <u>La Symphonie fantastique</u> .
8'	Collectif, interactif	-	Les élèves font part de leurs impressions. Au départ sur la base du volontariat puis, après sollicitation individuelle des élèves silencieux.
1'	Individuel	Magnéto, cd Berlioz, plage 2	Seconde écoute de l'extrait <u>Le Bal</u> , second mouvement de <u>La Symphonie fantastique</u> .
8'	Collectif, interactif	-	Nouveau recueil des impressions en ciblant plus le lien musique/impression : « A quel moment je ressens ça, pourquoi ? » Volontaires puis élèves silencieux.

2'	Collectif, magistral	Tableau	Au tableau : « La Symphonie fantastique, Le Bal ». Explication très succincte de l'œuvre.
1'	Individuel	Magnéto, cd Berlioz, page 2	Troisième écoute de l'extrait <u>Le Bal</u> , second mouvement de <u>La Symphonie fantastique</u> .

Toutes les séances d'écoute musicale ont été conçues sur ce même modèle. Une modification a pu dans certains cas être cependant apportée : parfois, dans la classe de CE-CM, lorsque les enfants étaient peu inspirés, le titre de l'oeuvre a été donné juste avant la seconde écoute afin de relancer la discussion.

Les extraits écoutés n'excédaient pas les quarante-cinq secondes et ont été choisis pour être très explicites (musique descriptive ou narrative), les derniers étant beaucoup moins suggestifs : Nicolai Rimsky-Korsakov, Shéhérazade (1°mvt) ; Bedrich Smetana, La Moldau ; Gabriel Fauré, Papillon ; Hector Berlioz, La Symphonie fantastique (2° et 4°mvts) ; Erik Satie, Croquis et agaceries d'un gros bonhomme en bois ; Johannes Brahms, Danse hongroise n°21 ; Carl Reinecke, Undine (2° mvt) ; Georges Bizet, Carmen, Marche des enfants ; François Couperin, Leçon des ténèbres, Mercredi ; Henri Dutilleul, Ainsi la nuit (1°mvt).

1.2.2. Analyse de cette activité

Le maître ne détenant pas la « vérité », toutes les réponses sont donc valables. Ce principe, raison d'être de cette activité, s'est pourtant avéré difficile à faire comprendre de prime abord dans un contexte scolaire. Je pense que c'est ce qui a bloqué quelques élèves qui d'ordinaire, participaient facilement aux tâches proposées. Ici, tous les élèves sont clairement considérés en tant qu'individus à part entière, avec leurs impressions propres. J'imaginai que cela faciliterait la prise de parole des enfants les plus timorés. La réalité fut quelque peu différente : certes, des élèves habituellement très discrets ont pris bonne part à l'activité, ainsi que des élèves généralement assez agités, voire perturbateurs. Je pense que s'ils ont participé, souvent à bon escient, c'est grâce au caractère informel de la situation. Pourtant, tous ne se sont pas investis. Comment expliquer ce mutisme ? Deux interprétations me viennent à l'esprit :

Tout d'abord, le caractère peu conformiste de la tâche en a sûrement dérouté certains, d'autant que beaucoup ont soudain été plus actifs à partir de la troisième ou de la quatrième séance.

Ensuite, la situation de communication proprement dite a sans doute été déstabilisante : se dire est chose difficile mais se dire à l'école, devant ses pairs et l'enseignante, est particulièrement ardu, d'autant que le sens même de cette situation : le partage des sentiments et la stimulation de l'imaginaire n'étant pas évidents au départ. Pourtant, progressivement, cela est apparu plus limpide pour

certain. Un élève a même remarqué au cours d'une séance : « *C'est bizarre, je savais pas bien c'que je pensais et maintenant je sais pace que j'ai dis.* » Cet enfant a parfaitement compris que « *la maîtrise du langage ne sert pas seulement à s'exprimer vis-à-vis des autres (langage socialisé) mais aussi à s'exprimer vis-à-vis de soi-même.* »⁵

La Symphonie fantastique, classe de CE-CM, extrait de corpus :

Fiona-Lou CE1 (2) : Moi, je pense maintenant qu'y a un monstre qui mange et une princesse qui joue... comment ça s'appelle là, le truc... avec des cordes [elle fait signe de jouer de la harpe]

Fabien CE1 (1) : Harpe.

Fiona-Lou CE1 (3) : Elle joue de la harpe et... [silence]

Ici, Fabien, un élève qui éprouve de très grosses difficultés scolaires et reste toujours silencieux au cours des activités « classiques » ose intervenir. Alors qu'il faisait mine de ne pas écouter, de ne pas se sentir concerné, son intervention prouve le contraire. Il avait simplement besoin de temps, de ne pas être brusqué. Par ailleurs, Fiona-Lou recherche le mot juste, quitte à demander de l'aide à ses camarades. Cette attitude est très souvent revenue, chez de nombreux élèves. Pour s'exprimer, même à l'oral, beaucoup n'acceptent pas l'approximation : l'acte de parole est pris très au sérieux.

Ce type d'activité peut également donner lieu à des surprises. Ainsi, Manuel, un élève franchement perturbateur, ne sachant pas se contrôler et manquant cruellement d'estime de soi, s'est révélé très vif d'esprit et adapté dans toutes les activités atypiques menées en stage. Catalogué dans le domaine scolaire comme mauvais élève, de surcroît insupportable, il a osé s'affirmer aux yeux de toute la classe et de l'enseignante comme poète et plein d'humour (cf activités théâtrales, chap. 2 et 4). Il a par ailleurs été l'un des premiers à adopter une attitude analytique. Sa difficulté d'élocution et sa gestuelle très embarrassée (inhabituelles chez lui) trahi l'effort qu'il fait sur lui-même, tout comme l'approbation venue d'un de ses pairs, pourtant peu tendre généralement :

La Symphonie fantastique, classe de cycle 3, extrait de corpus :

Manuel CM2 (3) : Moi je dis que... au début, c'est la sé-sé-sécheresse et une fois par semaine, y a une petite goutte qui tombe. Alors, les fleurs, elles sont contentes et là, ce jour là, ce jour de la semaine, les gouttes y commencent à tomber plus vite, le même jour. Alors, c'est pour ça que la musique elle commence à augmenter. Et après, ça devient plus calme parce qu'y a tout le fleuve qui s'est mis à re-couler et toutes les fleurs, et toutes les fleurs elles s'ouvrent et... [silence].

Vincent CE2 (1) : C'est vachement joli ton histoire !

⁵ In : CHAUCHARD Paul.- Le Langage et la pensée.- Coll. Que sais-je ?, PUF, Paris 1960, p. 43.

Deux séances plus tard, les enfants commencent à engager une vraie discussion, sans que je sois sans cesse obligée de distribuer la parole. Une réelle complicité se noue, autour d'un vécu commun :

Danse hongroise n°21, classe de cycle 3, extrait de corpus :

Lucie CM2 (1) : Y a un homme qui court...

Florence CM2 (1) : On a eu la même idée !

Lucie CM2 (2) : Il est poursuivi par d'autres...

Florence CM2 (2) : Oui, et à un moment, y croît qu'y a d'autres personnes qui le suit et puis tout d'un coup les hommes y tombent devant lui...

Lucie CM2 (3) : Et l'homme y s'échappe.

La Symphonie fantastique, classe de CE-CM, extrait de corpus :

E. : Robin.

Robin CM1 (1) : D'abord, y a un monstre qui veut manger une princesse, après y a un prince qui arrive et puis y dansent dans un château.

Guillaume CM2 (1) : On dirait plus le vent. [silence] Le vent y soufflait fort... entre les arbres.

E. : Yohann.

Yohann CE2 (1) : Moi, c'est plutôt un prince et une princesse qui dansent dans un bal.

Anthony CM2 (1) : Mais, c'est pas la suite de Schéhérazade ?

E. : Non. Fiona-Lou...

Fiona-Lou CE1 (1) : Je pense que c'est un peu comme dans le conte et le film parce que le roi, il l'a poursuivi et la bergère elle court. Alors, c'est pareil.

E. : Christophe.

Christophe CE2 (1) : Moi, je dis que c'est quelqu'un qui est poursuivi par une autre personne et après, il le rattrape et puis y dansent ensemble.

Il est intéressant de constater qu'au bout de la quatrième séance, les premières références culturelles interviennent. Le premier mouvement de Schéhérazade avait été écouté une semaine auparavant et les élèves avaient étudié le conte d'Andersen, La Bergère et le ramoneur et visionné le dessin animé qui s'en est librement inspiré Le Roi et l'oiseau. Par ailleurs, on peut remarquer la différence de prise de risque entre Guillaume qui ne craint pas de présenter une image très différente de la première et Christophe qui associe les idées de deux de ses camarades, implicitement acceptées par tous. Cet enfant prend la parole pour la première fois lors d'une telle activité, sa prise de risque reste donc minimale, c'est un premier pas.

1.3. Maîtriser sa voix

Dans un tout autre registre, se situent les exercices de déblocage de la voix et ceux de travail de l'outil vocal. Contrairement aux activités d'écoute et de prise de confiance en soi, ces jeux vocaux n'ont pas vocation à être abordés en début d'année, cela ne ferait que bloquer davantage encore les

élèves à la parole fragile. Il faut déjà qu'ils (sauf rare exception) osent prendre la parole, qu'un climat de classe serein, sécurisant et si possible solidaire soit instauré. Alors seulement, il est possible d'aborder ces jeux vocaux dont l'objectif est double :

- oser jouer avec sa voix, ne pas la redouter, apprendre à la placer correctement
- maîtriser sa respiration, son intonation et son articulation.

Pour oser jouer avec sa voix, les jeux de sirènes, d'invention de sons de bouches, de bruitages d'histoires et de bandes dessinées apparaissent à la fois comme efficaces et plaisants. Une fois différentes hauteurs de voix essayées, la plus porteuse est à retenir, à travailler, notamment par des phrases prononcées à distance.

Pour maîtriser sa respiration, les moments de retour au calme, de relaxation (soit entre deux activités, soit après une séance d'E.P.S.) semblent idéaux. En silence ou avec une musique douce et reposante (les Nocturnes de F. Chopin ou de la musique traditionnelle japonaise), les enfants doivent prendre conscience de leur respiration abdominale. Dans un second temps, la lecture de longues phrases entrecoupées de virgules, les oblige à prendre conscience de l'importance de la respiration et de la ponctuation. Le repérage des silences d'une musique peut également être révélateur de la notion de rythme.

En ce qui concerne l'intonation, la reproduction de phrases murmurées puis un jeu de portrait d'énoncés murmurés s'avèrent des activités très révélatrices. L'articulation peut quant à elle être travaillée d'au moins deux façons possibles :

- Grâce au jeu de « fléchettes » qui consiste à projeter de façon extrêmement précise les sons (le geste d'accompagnement y aide beaucoup), d'abord individuellement puis agencés en syllabes, en mots ;
- En prononçant des phrases particulièrement difficiles à prononcer du type : « Josette chaussa sans souci ses charmants souliers sur son soyeux sofa. » ou encore « Dis-moi, gros-gras-grand-grain-d'orge, quand te dé-gros-gras-grand-grain-d'orgeras-tu ? Je me dé-gros-gras-grand-grain-d'orgerai, quand tous les gros-gras-grands-grains-d'orges se dé-gros-gras-grand-grain-d'orgeront. » L'idéal est, dans un premier temps, de déclamer ces énoncés avec un crayon entre les dents. Ainsi, l'effort articulaire est décuplé.

Je n'ai jamais mis en place ces exercices dans une classe (les stages étaient bien trop courts pour cela) mais, pour les avoir testés moi-même en cours de théâtre et de phonétique, je les sais plaisants et parfaitement efficaces.

2.S'assumer comme sujet communicant

2.1.S'imposer face à un autre

2.1.1.Présentation d'une activité de joute oratoire

Afin de stimuler les enfants pour qu'ils s'affirment comme sujets communicants, j'ai imaginé de leur soumettre un exercice de théâtre particulièrement ambitieux. La séance suivante s'est déroulée en demi-classe (11 CM2) après le stage en responsabilité c'est-à-dire, après plusieurs semaines de travail sur la prise de parole. Pourtant, je n'avais, avec ces élèves, entamé aucune activité particulière d'expression corporelle. Il faut par ailleurs signaler que cinq enfants n'ont au départ pas fait cet exercice mais du mime murmuré (cf chap.4) ; ce n'est qu'en cours d'activité que deux d'entre eux ont souhaité s'essayer à leur tour à ce jeu de joute oratoire.

Durée	Groupement	Matériel	Activité
5'	Collectif magistral puis en groupes de deux	Vignettes de causes à défendre	Explication du jeu, répartition des tâches en aparté à chaque groupe.
5'	Groupes de deux en autonomie	Idem	Consultation entre les deux partenaires, recherche d'arguments.
10'	Collectif	-	Chaque groupe présente son improvisation. Entre chaque passage, les élèves-spectateurs peuvent rendre compte de leurs impressions.
2'	Groupes de deux en autonomie	-	Les groupes se reconsultent.
10'	Collectif	-	Chaque groupe présente son «second jet ». Entre chaque passage, les élèves-spectateurs peuvent s'ils le désirent rendre compte de leurs impressions.

2.1.2.Analyse de cette activité

Il s'agit en premier lieu de s'interroger sur les possibilités de mise en place d'une telle activité lorsque le travail en demi-groupe n'est pas réalisable. Je pense qu'il serait alors nécessaire de coupler ce jeu théâtral avec d'autres, peut-être moins difficiles. Ainsi, l'on pourrait allier pédagogie différenciée et variété d'improvisations lors des phases de démonstration (que je réduirai à une par séance pour que ce ne soit pas trop long).

Les causes à défendre au cours de ce jeu de joute oratoire ont été choisies en fonction des trois groupes d'enfants formés. Selon leurs capacités connues de réflexion et d'abstraction, les sujets suivants ont été proposés : orange / banane ; cheveux courts / cheveux longs ; pour l'école / contre l'école. Si

auprès de ces enfants en particulier, ces thèmes ont pu trouver un certain écho, je pense après coup indispensable, dans une première phase, de soumettre des thèmes en accord avec le caractère de chacun afin de les aider à trouver des arguments. Ainsi, « seule » la difficulté verbale subsisterait. Dans un deuxième temps, il serait alors possible d'y ajouter la notion de décentration : s'oublier soi-même pour défendre une cause à laquelle on n'adhère pourtant pas. Une élève a souhaité jouer son rôle avec sur un feuillet, soigneusement consignés, les arguments trouvés contre l'école alors qu'elle-même était la meilleure élève de la classe, fille d'instituteur, se destinant à l'enseignement. J'ai refusé, de peur qu'elle ne s'implique réellement dans la situation de communication avec sa partenaire. Pourtant, son manque d'assurance provenait directement de ma propre maladresse.

Cette activité a suscité un tel enthousiasme auprès des enfants qu'ils ont manifesté le désir de jouer leurs improvisations devant le reste de la classe, ce qui a été fait. Ils ont donc interprété successivement trois scènes. Un groupe a souhaité changer de sujet ; au lieu d'orange/banane, il a d'un commun accord décidé de jouer une scène de dispute entre amateurs de chasse. Un autre groupe, initialement sur un exercice différent (cf chap.4), a voulu s'investir dans cette activité, choisissant une altercation entre commères de village sur le thème des enfants. Il m'est alors apparu que les élèves (sauf le binôme « pour l'école/contre l'école ») ont davantage interprété ce jeu comme une scène d'esclandre que comme une joute oratoire. D'ailleurs, la venue (symbolique) aux mains a clôturé deux des scènes. Dans l'une comme suite logique de la situation, dans l'autre, comme possibilité de clôturer un débat, les élèves ne sachant sinon comment l'achever par une chute verbale.

Une chose m'a particulièrement étonnée au cours de cette séance : les enfants ont défendu trois fois leur cause (deux fois entre eux, une fois en représentation à l'autre moitié de classe). Hors, les trois versions, et ce dans tous les groupes, étaient totalement différentes : tant par leur forme que par leur fond. Sur la forme, les élèves ont dès le premier passage pris conscience de l'importance de la mise en scène. Aucune consigne n'avait été donnée ; d'eux-mêmes, ils ont tenté d'ajouter des objets ou des déplacements précis et prédéfinis. Sur le fond, le changement fut radical ; outre la variation dans le choix des arguments, les enfants ont repérés ce qui fonctionnait chez d'autres afin de l'insérer dans leur propre jeu. Ainsi, Manuel (cf chap. 1) a dans sa première scène usé d'humour, de références « scientifiques » et culturelles et a pris le public à témoin. Marion qui défendait les cheveux longs a appliqué immédiatement après l'adresse au public ; Ludivine, elle, a joué sur le rire. La même technique de repérage/application a été utilisée pour la mise en scène, l'implication du corps et de la voix.

En fait, ce jeu de joute oratoire correspond à ce que A. MUCCHIELLI définit comme des situations limites : « [les situations limites] *que constituent toutes les rencontres avec des inconnus soulignent l'importance du positionnement des interlocuteurs dans un échange. Lors de ces rencontres, en effet, le premier souci des interlocuteurs est de savoir comment se positionne l'autre et de lui faire*

savoir comment il veut qu'il nous positionne. » En pratique, deux principaux types de comportements ont été observés : soit l'élève s'imposait immédiatement dans la situation pour mieux se positionner, soit il restait un temps spectateur afin d'observer avant d'agir. Il aurait été particulièrement intéressant d'analyser ces comportements avec les enfants.

2.1.3. Prolongements envisagés

Les prolongements envisagés découlent de constats que les élèves ont d'eux-mêmes formulés : ils ressentent le besoin d'apprendre à mieux articuler, à mieux se servir de leur corps, à vaincre surtout leur gêne d'apparaître devant d'autres. Ce sont donc des exercices de diction, d'expression corporelle qu'il faudrait mettre en place ; mais également des situations où l'on apprend à accepter le regard de l'autre et à le regarder : chant, exposés, lecture à haute voix, récitation de poèmes, mini-démonstrations d'EPS... Par ailleurs, ces scènes, clairement dynamiques, caricatures de personnages, sont, je pense, une bonne façon de faire entrer les enfants dans la représentation théâtrale car, par le rire notamment, ils osent s'investir. Après seulement, il sera possible de jouer plus en finesse, d'enrichir les situations d'éléments nouveaux, tant langagiers que comportementaux. Le sujet « pour l'école / contre l'école » a généré de nombreuses remarques de la part du public et il aurait été intéressant de formaliser ce dialogue spontané sous la forme, par exemple, d'un débat philosophique qui lui-même aurait enrichi de ses arguments la production de joute oratoire. De nombreux thèmes pourraient être sur ce principe abordés : la guerre / la paix, on est tous pareils / on est tous différents...

2.2. S'imposer dans un groupe

Il s'agit en réalité d'apprendre à s'imposer dans un groupe ou face à un groupe, selon si l'on est observateur ou producteur, selon si on adhère ou non à l'opinion majoritaire du groupe en question. Alors, notre perception évolue, d'un groupe d'individus tous différents à une sorte d'entité-groupe, souvent perçue comme hostile, surtout quand on ne se sent pas à l'aise avec la prise de parole.

2.2.1. Présentation d'une activité d'écoute musicale-débat

Après un certain nombre de séances d'écoute musicale (cinq dans la classe de CE-CM, quatre dans celle de cycle 3) pendant lesquelles les enfants partagent leurs impressions (cf chap.1), ils font progresser la situation en engageant progressivement une réelle discussion entre eux, sans que l'enseignante n'intervienne sans cesse pour distribuer la parole. J'ai donc décidé de modifier un peu l'organisation de la séance en introduisant un microphone, symbolisant le bâton de parole. Si la

première fois, l'attention des enfants est surtout restée focalisée sur l'objet-micro, ils se sont bien vite habitués à celui-ci. L'objectif visé était double :

- Initier une réelle argumentation de la part des enfants, voire un mini-débat.
- Contraindre les enfants à être plus attentifs à leurs pairs : pour pouvoir leur répondre, pour faire circuler correctement le microphone. J'ai d'ailleurs pu remarquer que les enfants encore silencieux redoublaient d'attention et intervenaient régulièrement, non pour partager leurs impressions mais pour mieux faire circuler la parole, ce qui est déjà une façon de prendre part à la discussion.

2.2.2. Analyse de cette activité

Croquis et agaceries d'un gros bonhomme en bois, classe de CE-CM, extrait de corpus :

Guillaume CM2 (1) : Moi, je trouve que c'est joyeux... et triste.

Robin CM1 (1) : Ben... c'est ce que je voulais dire, que c'était joyeux puis...

Marco CM2 (1) : Non, en fait, c'est que c'est joyeux mais vers la fin, c'est un peu triste, mystérieux... [silence]

E. : Et si vous deviez mettre une image là-dessus, ce serait quoi ?

Ludovic CM1 (1) : Une forêt très sombre avec quelqu'un qui se promène et qui a peur.

Anthony CM2 (1) : Non, ça ressemble à un bal, un bal masqué.

Fiona-Lou CE1 (1) : Moi, je pense qu'y avait quelqu'un qui avait invité des gens à un bal et puis en fait, y a personne qu'est venu.

Guillaume CM2 (2) : On dirait un lièvre ou un lapin qui se promène dans un jardin.

Aurélie CM2 (1) : Alice au pays des merveilles, une biche...

Benjamin CM1 (1) : En fait, je crois pas que c'est une biche, c'est le lapin qui saute. Quand ça fait « boum, boum » dans Alice au pays des merveilles. Et à la fin, c'est triste parce que la reine [inintelligible à l'enregistrement].

Karima CM1 (1) : Je pense comme Aurélie, que c'est Alice au pays des merveilles.

Yohann CE2 (1) : Moi, je pense que c'est une usine désaffectée et que c'est le bruit des gouttes qui tombent sur les murs de l'usine. [silence]

Fiona-Lou CE1 (2) : En fait, c'est pareil. [lourd silence]

E. : Oui Fiona, explique-toi...

Fiona-Lou CE1 (3) : Et ben... en fait... les lapins qui sautent et les gouttes qui tombent, ça fait pareil.

Audrey CE1 (1) : Ben oui, ça fait pareil.

En plus d'un début d'argumentation, l'introduction du microphone a eu un effet auquel je n'avais pas du tout pensé : les enfants monopoliseurs de parole ont spontanément laissé beaucoup plus parler les autres. Le fait de matérialiser la parole par un objet a rendu l'acte plus tangible et donc plus porteur de sens. De plus, était-ce dû à une certaine connaissance de l'activité ou à la nouvelle configuration matérielle, quoi qu'il en soit, ce fut la première fois qu'un élève a tenté de lier deux versions. Jusque là, différentes impressions étaient partagées et les enfants adhéraient à l'une ou l'autre. La mise en parallèle n'avait jamais été opérée.

La Symphonie fantastique, 4^o mvmt, classe de cycle 3, 11 CM2, extrait de corpus :

Anthony CM2 (3) : La musique elle est... jolie. Y a quelques éléments... de la grosse caisse et pis que, elle est vachement bien la musique, elle est bien faite... ça fait des fois un peu peur...

Bruno CM2 (1) : Peur ?

Anthony CM2 (4) Parce que ça va et que ça monte la musique, d'un coup ça fait réagir et pis que... que aussi ça se passe tranquille et puis qu'y se passe quelque chose et que ça devient dangereux.

Michaël CM2 (1) : [en aparté à Bruno] Tu trouves pas que, ça t'a pas fait peur, toi ?

Maxime CM2 (2) : Moi, c'est parce que je voulais rajouter quelque chose à tout à l'heure. C'est que quand la musique elle a augmenté fort, moi, je dis que c'est une bombe qu'atteint dans le village et que y a les familles qu'y sont mortes et qu'après, y pleurent tous.

Bruno CM2 (2) : Ça fait western la musique.

Plusieurs : Ouai.

Cet extrait de corpus m'apparaît intéressant à deux titres :

➤ D'une part, deux élèves (Michaël et Bruno), toujours silencieux lors des séances d'écoute ont osé

prendre la parole, pour faire part de leur sentiment très personnel et non par une remarque d'ordre général.

➤ D'autre part, Anthony, rejoint ensuite dans une moindre mesure par Maxime, amorce ici une approche réellement mentale de l'écoute. Il argumente ses impressions, même si la formulation est encore maladroite.

2.2.3. Prolongements envisagés

Pour trouver sa place dans un groupe, une activité actuellement en plein essor dans les écoles est parfaitement appropriée : le chœur. Qu'y a-t-il de mieux pour apprendre à écouter, se sentir porté par les autres tout en prenant activement part à une création... ? D'autant que les jeux vocaux y trouvent une raison d'être supplémentaire.

Un autre type d'activité, que je n'ai jamais mis en place, me semblerait approprié : c'est la création d'un orchestre de percussion. Les instruments, pas forcément des percussions « classiques », seraient laissés au choix des enfants qui, suivant un codage communément préétabli, joueraient leur partie. Le plus intéressant serait, à mon avis, de ne pas s'arrêter là mais, sur la base d'un rythme lancé par un élève, de s'inscrire dans sa logique. Menée en demi-classe, cette activité permettrait de renforcer la qualité d'écoute pour aboutir, comme avec le chœur, à une production musicale. La différence notable étant bien sûr l'utilisation d'objets-média mais également la plus grande facilité de « solo » qu'en chœur. Chanter seul étant nettement plus difficile, parce que plus personnel, que de jouer d'une percussion face à un groupe.

3. Développer une « attitude méta »

3.1. Qu'est-ce qu'adopter une « attitude méta » au cycle 3 ?

Ce que j'appelle ici « attitude méta », regroupe tant les compétences métacognitives que métalinguistiques. C'est en fait la capacité d'un individu à prendre du recul sur le développement de sa pensée et sur la formation de sa langue. Dans les programmes officiels, ces compétences sont mentionnées p.86 : « *Au cycle des apprentissages fondamentaux, l'élève a été amené, dans des situations de recherche et de réflexion, à émettre des hypothèses, faire des choix, contrôler ses réponses. Ces compétences doivent être développées au cycle des approfondissement par le choix de situations variées et plus complexes. L'élève doit commencer à traduire ou interpréter quelques situations, ce qui le conduit progressivement à l'abstraction.* »

3.2. Développer des compétences métacognitives

3.2.1. Présentation d'une activité de recherche d'indices de compréhension

Cette activité a été menée avec les 11 CM2 de la classe de cycle trois (cf chap. 2.2.). Ces élèves avaient, six mois auparavant, bénéficié d'une initiation à l'allemand de deux semaines. C'était leur seule expérience en langue étrangère. Autant dire qu'ils n'avaient pas encore eu l'occasion de développer une stratégie particulière pour inférer du sens à un énoncé, pour eux incompréhensible.

L'objectif de la séance était donc d'arriver à repérer des indices leur permettant de faire des hypothèses de compréhension.

Durée	Groupement	Matériel	Activité
2'	Collectif magistral	-	Présentation de la séance.
2'	Coll. Magistral	Télé, magnéto, K7 vidéo du Goethe Institut, cache	Ecoute de la bande sonore uniquement d'une scène de vie en Allemagne.
5'	Coll. interactif	Affiche, feutre	Dictée à l'enseignant de tout ce qui a pu être repéré, classement dans le tableau.
2'	Coll. Magistral	Télé, magnéto, K7 vidéo, cache	Réécoute de la bande sonore uniquement. Consigne : vérifier ce qui a été dit et repérer d'autres éléments.
8'	Coll. interactif	Affiche, feutre	On complète, précise le tableau, on sélectionne deux ou trois scénarios-hypothèses.
2'	Coll. Magistral	Télé, magnéto, K7 vidéo	On visionne « normalement » l'extrait, avec l'image. Même consigne que précédemment.
8'	Coll. interactif	Affiche, feutre	Validation ou modification de l'un ou l'autre des scénarios-hypothèses
2'	Coll. Magistral	Télé, magnéto, K7 vidéo	On visionne l'extrait, vérification ultime des hypothèses émises.

3.2.2. Analyse de cette activité

Curieusement, alors que je craignais un manque de motivation pour cette activité, sans sens apparent car aucun lien n'existait avec un projet particulier, les élèves se sont pleinement impliqués, surtout ceux qui, a priori, étaient les moins scolaires. Pourtant, la scène de vie quotidienne sur laquelle ce travail se fondait n'était pas spécialement passionnante : elle montre une jeune fille, Anna, rentrant chez elle à midi. Sa mère malade ne peut sortir apporter une part de pizza au voisin. C'est donc Anna qui s'en charge.

Malgré cette histoire peu attractive, les enfants se sont laissés prendre au jeu, développant une qualité d'écoute que je ne leur connaissais pas. Voici la liste des indices et hypothèses, telle que nous l'avons établie avant de visionner l'image :

Au début :

Il y a un vélo, des bruits de voiture, des bruits d'essuie-glaces.

Il pleut. Il y a des travaux. On entend une porte qui se ferme.

Il y a des gravillons. On entend deux personnes qui marchent.

Ensuite :

L'enfant dit : « Bonjour Maman ! » (on a entendu : « *Hallo, Mama !* »)

La mère tousse (elle est malade). Elle demande une pizza.

L'enfant, c'est une fille ou un garçon ?

A la fin :

Il y a de la musique comique (de cirque ?). Quelqu'un frappe à la porte.

Il y a un monsieur (docteur, père, vendeur de pizza ?)

L'histoire :

L'enfant rentre de l'école en voiture avec son père. L'enfant rentre en premier dans la maison. La mère se plaint et l'enfant lui demande si elle est malade. La mère veut de la pizza. L'enfant met de la musique. Le père (ou le docteur ?) arrive et dit bonjour.

Finalement, tous les enfants se sont mis d'accord sur un scénario-hypothèse, tout en émettant des réserves sur le rôle de l'homme. Qui est-il ? Pourquoi est-il là ?

Après avoir visionné l'image, c'est bien le contexte-relations qui a continué de les perturber, suscitant une âpre discussion, riche en hypothèses plus ou moins vraisemblables. Même avec l'image, le rôle du personnage masculin (le voisin) n'a pas été immédiatement déchiffré alors que les bruits entendus, les mots perçus (*Pizza, Hallo Mama !*) et la connaissance de semblables situations a permis d'émettre des hypothèses très valables quant au lieu, à l'action, à l'atmosphère... de cette situation de communication. Par ailleurs, quelques corrections ont été apportées, météorologique notamment... image caricaturale de l'Allemagne ou hasard, quoiqu'il en soit, il pleuvait à grosses gouttes dans la version retenue par les enfants.

3.2.3. Perspectives et prolongements envisagés

La perspective d'une telle activité est double :
L Susciter chez les élèves un réflexe d'analyse des indices exploitables afin d'inférer du sens à un énoncé pourtant obscur au départ. Cette attitude devrait, à mon avis, être profitable, tant en maîtrise du français qu'en langue étrangère. C'est ne pas se laisser submerger par l'incompris, une prise de distance avec le message et la situation de communication. Par ailleurs, les enfants ont commencé à dégager les principaux types d'indices exploitables, c'est-à-dire les différents contextes communicationnels qui compose la situation de communication (lieu, temps, personnages (qui et comment sont-ils ?), relations entre les acteurs, contexte culturel).

Initier, par la compréhension et le ressenti de ces différents contextes communicationnels, l'idée d'évolution d'un discours selon la situation de communication. En d'autres mots, c'est introduire le concept de manipulation de la parole par son environnement.

En prolongement de ces séances de recherche d'indices de compréhension, j'envisagerais d'essayer de jouer des saynètes variables, dans la même veine que les Exercices de style de R. Queneau. L'évolution des scènes selon les différentes situations de communication permettrait en effet de mettre en lumière les contextes qui les caractérisent. « *Les transformations des contextes font surgir des significations différentes. [...] En effet, le sens est lié aux contextes. Si l'on modifie les contextes, le sens des choses faites dans les contextes se modifie.* »⁶ Par ailleurs, des activités de mime (cf chap. 4.2.) ou à caractère résolument linguistique de compréhension (cf chap. suivant) pourraient être envisagées.

3.3. Développer des compétences métalinguistiques

3.3.1. Présentation d'une activité de compréhension des connecteurs

Lors des séances d'écoute musicale, j'ai pu constater deux principaux problèmes linguistiques chez les élèves :

- Le vocabulaire de la plupart d'entre eux s'avère être relativement pauvre,
- Et surtout, les connecteurs logiques ou temporels et le système anaphorique ne sont pas maîtrisés.

Les difficultés lexicales seront abordées dans le chapitre 4.4.. Ce qui m'intéresse ici, ce sont les problèmes de relations interphrastiques. J'ai donc imaginé une situation alliant énoncé oral et écrit (pour pouvoir travailler sur ce même énoncé) qui permet de mettre en relief le rôle et l'importance des connecteurs. Des séances sur les connecteurs de temps uniquement et les anaphores pourraient être envisagées sur le même principe mais à partir d'autres textes.

⁶ In : Alex MUCCHIELLI.- L'Art d'influencer. Analyse des techniques de manipulation.- Armand Colin, Coll. U Sciences de la communication, Paris 2000, p. 45.

Ce travail a été mené avec le groupe de 11 CM2 de la classe de cycle 3.

Durée	Groupement	Matériel	Activité
5'	Collectif magistral	Feuilles de brouillon, stylos	Mise en situation : « Vous allez imaginer que vous êtes des étudiants. A l'université, les salles de cours, sont immenses, comme une salle de spectacle. Le professeur, pour être entendu de tous doit parler dans un micro mais, souvent, le matériel ne fonctionne pas bien et il y a des mots que l'on n'entend pas. Les étudiants, eux, doivent prendre des notes, c'est-à-dire essayer d'écrire les grandes idées. C'est ce que nous allons faire.»
5'	Coll. Magistral	Texte	Trois lectures successives du texte en omettant certains mots : les connecteurs.
8'	Coll. Interactif	Affiche, feutre	On essaie de récapituler les grandes idées du texte, on les note sur l'affiche.
5'	Coll. interactif	Texte, affiche, feutre	Je lis une dernière fois le texte (à trous), les enfants comparent simultanément avec ce qui est inscrit sur l'affiche.
8'	Coll. interactif	Texte en grand format avec étiquettes dissimulant les connecteurs	« Voici le texte que je vous ai lu. Les mots que vous n'avez pas entendu à cause du micro qui fonctionne mal sont cachés. On va essayer de comprendre très exactement ce texte. » Explication du texte par les enfants, émission d'hypothèses pour retrouver les mots cachés.
5'	Coll. interactif	Texte en grand format	Au fur et à mesure de la progression dans le texte, les mots dissimulés sont révélés. Discussion quant aux changements de sens que cela provoque ou pourrait provoquer. Récapitulation : que sont ces mots, à quoi servent-ils ?

Le texte proposé était le suivant (les connecteurs logiques et de temps dissimulés sont en italique):

<u>Le commerce</u>
<p><i>Peu à peu</i>, les hommes se répartissent les tâches : culture de la terre, fabrication des outils et des armes. <i>Lorsque</i> la production dépasse les besoins, les surplus sont échangés avec les communautés voisines. <i>Pour cela</i>, on parcourt parfois de grandes distances. Les Berbères d'Afrique du nord voyagent loin vers le sud <i>et</i> traversent le désert du Sahara <i>pour</i> vendre des marchandises aux autres peuples d'Afrique. <i>Quand</i> cette activité a-t-elle débuté ? On ne le sait pas vraiment. Certains disent qu'en Afrique, le commerce est apparu <i>en même temps que</i> l'homme.</p> <p style="text-align: right;">Isimene Ibazebo.- <u>J'explore l'Afrique</u>.- Coll. Okapi, Bayard, Paris 1996.</p>

3.3.2. Analyse de cette activité

En préparant cette séance, je me suis demandé si je ne visais pas un objectif trop ardu pour des enfants de CM2, notamment en ce qui concerne la prise de notes. Finalement, je peux affirmer que non. Certes, cette activité était très difficile et je ne pense pas qu'il soit aisé de la mener en CM1 et encore moins en CE2. Pourtant, cela reste abordable. La mise en situation a permis de relativiser

grandement l'exigence que je pouvais avoir. Ainsi, les élèves ont osé s'impliquer. Puisqu'ils n'étaient pas vraiment étudiants, il était normal qu'ils ne sachent pas faire ce que je leur demandais. De cette manière, ils sont entrés dans une logique d'analyse d'un énoncé oral. Ce n'était pas bien sûr le résultat matériel de la prise de notes qui m'intéressait mais bien l'écoute attentive et la démarche de compréhension des enfants. Par la mise en commun de la réflexion de chacun, nous sommes parvenus à une compréhension du texte plus que correcte sachant que les connecteurs n'étaient toujours pas connus.

Quand ils furent révélés, deux types de situations se sont présentés :

- soit le connecteur correspondait au mot envisagé (et, pour, quand),
- soit il ne correspondait pas du tout au sens envisagé du texte (peu à peu, pour cela...) ce qui a permis notamment pour « en même temps que » de s'interroger sur l'époque du texte et la période dont il est question. Le problème du présent historique a alors été soulevé.

Dans l'ensemble, je pense pouvoir affirmer que cette séance, malheureusement pas ancrée dans un travail plus large, a été profitable. Pour les enfants d'abord car ils s'interrogeaient manifestement pour la première fois sur ce problème du rôle et de l'importance des connecteurs logiques et temporels. Pour moi, ensuite, car la réflexion menée en amont de cette activité m'a permis de clarifier mon propre « rapport » aux connecteurs et anaphores.

3.3.3. Remédiations et prolongements envisagés

Si, grâce à cet exercice, les élèves ont effectivement perçu l'intérêt des connecteurs, je ne leur ai proposé aucune activité de production d'énoncés pour mettre en pratique ce qu'ils avaient découvert. Comment faire, dans quelle situation ? Les énoncés oraux, par nature éphémères, n'admettent aucun travail de retour précis, ce qui serait pourtant nécessaire ici. Sauf si l'on procède à un enregistrement. Mais alors, le temps passé à enregistrer puis écouter la bande serait, à mon avis, trop long en comparaison de l'apport linguistique réel.

Deux solutions complémentaires et qui ne me satisfont que partiellement, me viennent à l'esprit. Pour « pratiquer » les connecteurs et anaphores, un travail traditionnel à l'écrit me semble incontournable (observation, compréhension, production). Je proposerais en sus une activité orale, fondée sur la rapidité. L'enseignant proposerait alors deux phrases. L'élève devrait trouver le plus de connecteurs logiques et temporels possibles pour relier ces deux phrases en expliquant le sens alors donné à l'énoncé. Le système serait quasi identique pour travailler les anaphores : l'enseignant donne un groupe nominal, les élèves citent des anaphores acceptables.

4.Pratiquer intensivement

4.1.Comment renforcer l'acquisition des compétences communicatives ?

4.1.1.Le lien indispensable avec la vie de classe au quotidien

L'apprentissage de la communication orale à l'école reste sans conteste le parent pauvre de la maîtrise de la langue. En maternelle, le sujet est, depuis plusieurs années, devenu banal. Ce n'est malheureusement pas le cas en élémentaire. Pourtant, de très nombreuses activités peuvent être menées quotidiennement en classe. Par exemple :

- banaliser les moments de prises de parole spontanées (« Quoi de neuf ? » rapide en début de journée) ;
 - encourager un réel engagement des élèves dans la vie de classe (conseil hebdomadaire mais aussi prise en compte d'intérêts ou de projets particuliers émanant des élèves) ;
 - instaurer des moments de poésie ou lecture à haute voix pour le plaisir et éventuellement auprès des autres classes de l'école ;
 - favoriser les relations duelles, afin que l'enfant se sente accepté comme individu à part entière ;
- proposer des exposés...

Ces « petits riens » qui instaurent une certaine curiosité, un climat de confiance, de prise en considération de l'autre, tant par le maître que par les élèves sont indispensables, même si des séquences spécifiques sont mises en place. En effet, ces séances d'oral permettent de mettre en lumière un type particulier de difficultés, de proposer des solutions pour les résoudre mais, elles ne peuvent être insérées de manière artificielle dans une programmation.

Communiquer avec d'autres implique un travail considérable sur soi-même. Je reste persuadée que les enfants ne peuvent faire de réels progrès que si, plus que pour tout autre apprentissage encore, ils sont particulièrement motivés et perçoivent le sens de ce qui leur est proposé. Or, ce sens est indissociable du besoin. Si les enfants ressentent la nécessité de faire des progrès en communication orale alors ils pourront pleinement s'investir dans des activités très spécifiques.

Par ailleurs, le rôle du maître, par son étayage s'avère fondamental dans la vie de la classe. « *L'aide peut-être verbale ou non verbale, elle peut concerner la tâche disciplinaire ou des objets langagiers. [Elle peut prendre des formes très diverses :] questionnement, citation, reformulation, incitation, confrontation entre plusieurs énoncés...* »⁷ Ces types d'étayages devront être variés selon les situations de classe mais aussi selon les élèves, afin de solliciter chacun à son niveau.

⁷ Cf Groupe Oral-Créteil.- Enseigner l'oral à l'école primaire.- Hachette, Coll. Didactiques 1^{er} degré, Paris 1999, p. 174.

4.1.2.L'apport indéniable d'un projet de communication vraie

Un moyen, peu original mais passionnant et motivant, est bien sûr d'insérer partie des activités de classe en général et d'oral en particulier dans un projet de plus grande envergure : apprendre à conter (un échange peut alors être envisagé avec d'autres classes, notamment au sein de festivals comme celui de Limoux), mettre en scène une pièce de théâtre ou créer un conte musical, ce qui me paraît plus intéressant encore et plus en continuité avec les activités proposées ici.

Ce projet, allie :

- maîtrise de la langue écrite (il faut écrire le conte, les chansons),
- maîtrise de la langue orale (il faut dire et interpréter l'histoire),
- l'éducation musicale (il faut écouter de nombreux extraits, choisir le plus adéquat pour telle ou telle ambiance ; il faut interpréter des chansons, éventuellement des jeux rythmiques ou mélodiques...)
- l'art plastique (décors, costumes),
- l'E.P.S. (démonstration de danses, d'acroport...),

éventuellement les activités de découverte du monde (selon le thème du conte)...

Enfin, ce type de projet de grande envergure a nécessairement des répercussions sur la vie de la classe au quotidien et ne peut s'envisager sans une réelle adhésion des enfants et un travail en partenariat. Il ne faut cependant pas tomber dans le « tout projet », laissant de côté les apprentissages fondamentaux, raison d'être première de la présence des enfants à l'école.

Les nouveaux programmes de l'école élémentaire soulignent, en des termes très clairs, l'importance des projets musicaux (p. 166) :

« Les projets musicaux sont indispensables comme lieux de réinvestissement synthétique des acquis du chant, de l'écoute, des activités corporelles ou d'accompagnement instrumental. [...] Le recours à des compétences spécialisées extérieures, et surtout à des musiciens interprètes ou créateurs, prend, dans ce cadre, sa véritable pertinence. »

4.2.Développer des compétences gestuelles

4.2.1.Présentation d'une activité de jeu théâtral murmuré

Cette activité a été mise en place avec les 11 CM2 de la classe de cycle 3. Son objectif est de permettre aux élèves de pratiquer ce qu'ils ont pu constater lors des séances de recherche d'indices de compréhension. Ils ne sont pas autorisés à parler mais, peuvent jouer sur la mélodie d'une phrase ou d'un discours en murmurant bouche fermée. Leur domaine d'action recouvre donc la gestuelle, le regard, l'intonation.

Durée	Groupement	Matériel	Activité
5'	Collectif magistral	Vignettes de situations	Explication de l'activité, formation des groupes, distribution des vignettes.
5'	Groupes de deux ou trois	Idem	Concertation dans les groupes.
15'	Collectif interactif	-	Chaque groupe présente sa saynète. Entre chaque passage, les enfants-spectateurs verbalisent ce qu'ils en ont compris et pensé les élèves-acteurs leur répondent ensuite.
5'	Groupes de deux ou trois	-	Nouvelle concertation dans les groupes.
10'	Collectif interactif	-	Chaque groupe rejoue sa saynète en fonction des remarques qui ont été faites auparavant. Entre chaque passage, les enfants-spectateurs indiquent en deux mots aux enfants-acteurs s'il y a eu progrès ou non.

Les situations proposées étaient les suivantes :

Sur un stade :	Dans le train :
<u>Personnages</u> : un(e) entraîneur(euse), deux joueurs(euses)	<u>Personnages</u> : deux voyageurs(euses), un(e) contrôleur(euse)
<u>Histoire</u> : à la mi-temps d'un match de football, l'entraîneur donne quelques conseils aux joueurs. Il est très énervé car la première mi-temps a été catastrophique.	<u>Histoire</u> : un voyageur est assis à une place. Le second arrive mais sa place est déjà prise. Comme les deux voyageurs se disputent, le contrôleur arrive pour régler la situation.
Dans une classe :	Dans une boulangerie :
<u>Personnages</u> : un(e) enseignant(e), deux élèves	<u>Personnages</u> : un enfant, un père (une mère), un(e) boulanger(ère)
<u>Histoire</u> : l'enseignant explique un problème de mathématiques pendant que les élèves font le pitre. L'enseignant s'énervé et donne une punition.	<u>Histoire</u> : le père et l'enfant entrent dans la boulangerie. Le père demande un pain mais l'enfant veut absolument des bonbons. Le boulanger sert. Le père et l'enfant sortent.

4.2.2. Analyse de cette activité

Cette activité n'a été testée qu'une seule fois, ce qui ne me permet pas de tirer de conclusions générales. Cependant, quelques remarques peuvent être formulées :

- les enfants ont tous eu tendance à exagérer certains gestes caricaturaux pour faire comprendre la situation sans enrichir leur prestation de menus détails plus « vrais »,
- aucun d'entre eux n'a utilisé la parole (murmurée),
- lors des critiques, ils ont fait preuve de solidarité, ne se moquant d'aucun,
- en fin de séance, les enfants ont commencé à réussir à donner des conseils, c'est-à-dire à prendre du recul par rapport à la situation jouée pour la comparer à leur vécu personnel,

- un élève a remarqué, en conclusion, qu'il serait «plus drôle de jouer, comme si c'était vrai, parce que là, on devine trop vite». Nous n'avons pas eu le temps de rebondir sur cette phrase mais, elle pouvait, je pense, parfaitement introduire la séance suivante.

4.2.3. Remédiations et prolongements envisagés

Comme mentionné plus haut, je n'ai pu mener qu'une courte séance sur cette activité. Il m'est donc difficile de dire s'il fallait laisser le temps aux enfants de pratiquer pour mieux se rendre compte de la gestuelle, du regard et de l'intonation en situation réelle (comme le suggère l'élève en fin de séance) ou s'il me fallait un peu plus insister sur les caractéristiques de la communication non verbale et la mélodie de phrase avant de lancer les enfants sur leurs saynètes respectives. Je pencherais personnellement pour la première solution mais il est vrai que cela exigerait alors beaucoup de temps pour arriver au résultat escompté.

En prolongement, j'introduirais une grille d'observation, pour mieux guider le regard des élèves-spectateurs et leur analyse de la situation présentée. Il est évident que les élèves ne devraient pas observer l'ensemble des critères proposés ; un ou deux par enfant seraient amplement suffisants.

Grille d'observation			
	Très bien	Bien	Moyen
Réussir à faire deviner la situation			
Rester concentré, ne pas regarder le public ou rire			
Rester simple, sans exagérer			
Regarder le/les partenaire(s)			
Jouer de son corps			
Gestes en accord avec la situation			
Jouer avec sa voix			
Mélodies de phrases en accord avec la situation			

Par ailleurs, l'introduction d'un paravent ou de masques pourrait aider les enfants à dissocier voix et gestuelle, afin de les inciter à mieux en jouer. En sus, pour mieux percevoir son corps, l'on peut proposer l'exercice suivant qui s'avère tout particulièrement bénéfique en relaxation, pour se recentrer : les élèves, au sol, yeux fermés écoutent l'enseignant décrire verbalement une scène. Ils doivent tenter de ressentir la situation (promenade en bord de rivière par une douce après-midi de printemps, isolement total dans une forêt profonde au soleil couchant...). Par la suite, lorsque les enfants se sont bien approprié ce mode d'écoute, il est possible de passer à l'audition, dans les mêmes conditions, d'une musique descriptive comme L'Apprenti sorcier ou La Moldau.

4.3. Développer des compétences langagières par le « portrait musical »

J e n'ai jamais mené cette activité, pour une raison très simple qui est que les classes où j'ai effectué mes deux stages en responsabilité ne bénéficiaient pour ainsi dire d'aucun enseignement de musique. Or, ce jeu du « portrait musical » nécessite des connaissances et une capacité d'écoute mentale qui en s'acquièrent pas en deux ou trois semaines.

Le principe du jeu est simple : reconnaître en formulant des questions précises un rythme, une mélodie ou un extrait musical parmi d'autres. Si habituellement, ce jeu se pratique en binômes, il est évident, pour des raisons matérielles, que cela est impossible dans le domaine musical. Un magnétophone par groupe serait sinon nécessaire. L'enseignant, selon la capacité d'écoute des enfants, propose donc un certain nombre d'extraits (de trois à cinq), plus ou moins différents les uns des autres. Les élèves, par leurs questions, doivent pouvoir repérer l'extrait choisi par le maître. Un enfant peut ensuite prendre la place de l'enseignant.

Ce jeu, très progressif de par le nombre, le choix et/ou le type d'extraits soumis, permet :

- de développer la qualité et la capacité d'écoute des élèves tout en restant ludique,
- d'enrichir le vocabulaire des enfants. En effet, selon le type de musique entendue, des champs lexicaux très différents pourront être travaillés (et réinvestis en production d'écrit sous forme de banque de mots). Par ailleurs, si deux extraits proches doivent être distingués l'un de l'autre, le vocabulaire employé devra s'affiner, tenir compte des nuances. Les connecteurs temporels sont eux aussi indispensables à la formulation des questions.

Après une pratique régulière de ce jeu, lorsque son principe est parfaitement maîtrisé, une variante pourrait être envisagée : au lieu de passer un extrait musical sur cassettes, quelques enfants, les mains dissimulées par un carton jouent un rythme chacun (avec des percussions identiques ou différentes). Le reste de la classe doit comme précédemment deviner celui qui a été choisi par un de leurs camarades. Ainsi, l'aspect créatif serait également présent.

Conclusion

Au terme des activités présentées dans ce mémoire, j'ai pu constater, sans doute aucun, que de nombreuses difficultés de communication des élèves de la classe de cycle trois comme de celle de CE-CM ont été amenuisées. Plusieurs enfants, confinés dans leur silence ont osé s'impliquer dans la vie de classe et le langage. D'autres ont très nettement progressé dans leur attitude : meilleure écoute, moins de perturbation, prise de parole à bon escient... Pourtant, les difficultés constatées au départ n'ont pas disparu. Pourquoi ?

D'une part, les stages étaient chaque fois très courts (deux à trois semaines) et il était, dans ces conditions, impossible de travailler à long terme. Or, des inhibitions ou comportements agités installés depuis longtemps chez certains enfants ne peuvent se résorber en quinze ou vingt jours.

D'autre part, je souhaitais mener l'ensemble des activités présentées dans ce mémoire, ce qui apparaît clairement contradictoire avec l'objectif visé : la réussite dépend, à mon avis, surtout du temps que l'on laisse aux élèves pour s'approprier pleinement ces nouvelles tâches. Durant les stages, nous pouvions tout juste à apprendre à nous connaître, à mettre en place une certaine forme de travail...

Les élèves se sont investis de bonne grâce dans les tâches proposées, enchantés qu'ils étaient que « la maîtresse » leur prête attention. Mais, j'ai omis la condition préalable, indispensable à une bonne écoute et donc à un échange constructif, à savoir : une atmosphère sereine, de confiance. Or, cela se construit, ne s'invente pas à la seconde ou la remplaçante pénètre dans une classe. Malgré tout, le changement plus que perceptible d'ambiance et l'évolution dans les comportements de nombre d'enfants ainsi que certaines remarques de leur part, m'incitent à croire que l'importance de l'apprentissage de la communication à l'école n'est pas un leurre mais une réalité essentielle, notamment pour la formation de l'identité de chacun, mais pas seulement.

Le langage est à la fois objet à construire et moyen d'acquérir d'autres savoirs. Sans une bonne maîtrise des langages, les consignes ou explications de l'enseignant sont souvent mal interprétées, voire totalement incomprises et ce, quelque soit la discipline concernée.

Au cycle trois, l'objectif n'est pas de former des orateurs professionnels, mais bien de donner aux élèves les moyens d'accéder à de nouvelles connaissances, d'éprouver du plaisir à partager avec autrui, de prendre conscience du pouvoir de l'oral. Si l'enseignement artistique -et plus particulièrement la musique et le théâtre- s'avère être un domaine tout particulièrement indiqué pour mener des tâches spécifiques d'apprentissage de la communication, je reste persuadée que toutes les activités de classe participent de cet apprentissage. C'est avant tout un travail quotidien, permanent.