

CAPASH

Option : D

Du projet polyphonique à une stratégie personnelle d'apprentissage



« Malgré mas gran's tristessas, jo tornarèi cantar »

« Malgré mes grandes tristesses, je rechanterai. »

Mémoire professionnel de
Franck BAZILUCK

Année 2008-2009

Sommaire

1 Ouverture	1
2 Analyse ethno-musico-socio-scolaire de l'élève de CLIS	2
2.1 Le lieu de représentation.....	2
2.1.1 La partition officielle	2
2.1.2 L'ensemble musical CLIS Lamartine à Aureilhan	2
2.1.2.1 Situation spatiale : approche sonore.....	2
2.1.2.2 Situation temporelle : approche rythmique.....	3
2.1.2.3 Situation culturelle.....	4
2.2 Approche polysonique des chanteurs de CLIS.....	4
2.2.1 Le son ethno-musical / environnemental	4
2.2.1.1 Caractéristiques musicalo-socio-économiques.....	4
2.2.1.2 Caractéristiques musicalo-culturelles.....	5
2.2.1.3 Projet de classe – projection de voix.....	5
2.2.2 Le son verbal-linguistique :	5
2.2.3 Le son logique-mathématique	7
2.2.4 Le son visuel-spatial :	7
2.2.5 Le son corporel - kinesthésique	8
2.2.6 Le son musical – rythmique	10
2.2.7 Le son intrapersonnel	11
2.2.8 Le son interpersonnel	12
2.3 Difficultés et potentialités d'un bain musical collectif.....	13
3 Panorama de la scène polyphonique	15
3.1 La polifonia qu'es aquò ?.....	15
3.2 S'ouvrir à la globalité.....	16
3.2.1 Du plaisir avant tout !	16
3.2.2 Farine de son trop épaisse : on tamise !	16
3.2.2.1 Voir à travers.....	16
3.2.2.2 Écoutez ! ... mouais, bof!!!.....	16
3.2.2.3 Jeux de mains, « toucher » le son, percevoir l'espace auditif.....	17
3.2.2.4 Jouer avec sa voix.....	18
3.3 Aspects didactico-musicaux de la mise en scène.....	19
3.3.1 Élément sonore de l'environnement sonore	19
3.3.1.1 Projection personnelle vocale dans une projection polyphonique.....	19
3.3.2 Principes d'apprentissage ou auto-différenciation	20

3.3.2.1	<i>Spécificité : « en Gascon, tiò !!!! »</i>	20
3.3.2.2	<i>Progressivité : « tot doçament ! »</i>	21
3.3.2.3	<i>Surcharge : « un drin mei »</i>	22
3.3.2.4	<i>Adaptation : « mei que ger mes mensh que doman »</i>	22
3.3.3	<i>Déroulé type des séances</i>	23
3.3.3.1	<i>Position des chanteurs dans l'espace</i>	23
3.3.3.2	<i>Mobilisation corporelle</i>	24
3.3.3.3	<i>Mobilisation vocale</i>	24
3.3.3.4	<i>Mobilisation harmonique</i>	24
3.3.3.5	<i>Apprentissage rythmique-linguistique</i>	25
3.3.3.6	<i>Apprentissage mélodique</i>	25
3.4	Construction pluri-vocale de l'élève de CLIS	26
3.4.1	<i>Voix spatiale – corporelle</i>	26
3.4.2	<i>La voix temporelle</i>	27
3.4.3	<i>La voix émotionnelle</i>	28
3.4.4	<i>La voix cognitive</i>	29
4	Concert de clôture	30
5	Bibliographie	I
6	Annexes	II
6.1	Les évaluations diagnostiques - septembre 2008	II
6.1.1	<i>Synthèse classe - Bilan de compétences scolaires de fin de cycle I</i>	II
6.1.2	<i>Synthèse classe - Bilan de compétences scolaires de fin de cycle II</i>	III
6.2	Représentations des élèves	IV
6.2.1	<i>Saisie des résultats</i>	IV
6.3	L'évolution des représentations des élèves	V
6.4	Evolution du profil cognitif de la classe	XI
6.4.1	<i>Evolution globale, tous domaines d'intelligence</i>	XI
6.4.2	<i>Evolution par domaine d'intelligence</i>	XI
6.5	Le Projet Pluridisciplinaire:	XIII
6.6	Les compétences attendues dans le domaine de l'éducation Musicale	XVII
6.7	La « pause créative » chant polyphonique qu'est-ce que c'est ?	XVIII
6.8	Les chants	XXII
6.9	Les écoutes musicales 2008-2009	XXVI
6.9.1	<i>Les titres</i>	XXVI
6.9.2	<i>Une séance-type</i>	XXVIII

1 Ouverture

Tombé dans le chaudron de la polyphonie des Pyrénées il y a quatre ans, je suis devenu un maître-chanteur. Mais attention, pas n'importe quel maître-chanteur ! Je suis un maître-chanteur traditionnel qui enseigne en classe d'intégration scolaire.

Avant de tomber dans les clichés historico-culturels, je tiens à préciser que je suis un maître-chanteur traditionnel au sens étymologique du terme. En effet, traditionnel, signifie qui relève de la tradition. Cette dernière désigne « *la transmission continue d'un contenu culturel à travers l'histoire depuis un événement fondateur ou un passé immémorial (du latin traditio, tradere, de trans « à travers » et dare « donner », « faire passer à un autre, remettre »).* Cet héritage immatériel peut constituer le vecteur d'identité d'une communauté humaine. Dans son sens absolu, la tradition est une mémoire et un projet, en un mot une conscience collective : le souvenir de ce qui a été, avec le devoir de le transmettre et de l'enrichir (Wikipédia, 2009).

J'ai donc vocation à transmettre des contenus scolaires au travers de contenus culturels. J'ai pour mission de faire passer à l'autre, aux élèves un héritage savant, une mémoire instrumentale dans le cadre d'un projet collectif conscientisé.

Et c'est bien là que se situe mon souci. Comment transmettre à des élèves qui sont justement, la plupart du temps dans l'incapacité de recevoir ? Comment permettre à l'élève présentant d'importants troubles cognitifs, et donc une dysharmonie entre ses intelligences, de mieux percevoir ceux-ci afin d'adopter une stratégie propre à ses apprentissages ?

Après une première expérience de projet vocal mené de manière intuitive il y a deux ans, dans cette même classe où j'enseigne, et ayant perçu les effets positifs de cette pratique spécifique sur les élèves, je me suis demandé si le chant polyphonique pouvait réellement mobiliser et stimuler différentes fonctions cognitives et intelligences chez l'élève en situation de handicap afin de lui permettre d'accéder ainsi à une meilleure représentation de lui-même.

Le chant faisant appel à différents types d'intelligences, il devrait permettre à l'élève de CLIS de trouver une voie/voix d'apprentissage propre, s'appuyant sur son domaine de prédilection.

Il contournerait ainsi son ou ses domaines d'effondrement cognitif, en sollicitant ses fonctions mentales opérationnelles pour ensuite élever leur niveau de recrutement et peu à peu effacer sa dysharmonie.

Les fonctions cognitives de base, ainsi stimulées et mieux recrutées, il aurait ainsi un accès plus aisé aux fonctions supérieures. Il développerait alors la capacité à transférer ses réflexes/attitudes aux domaines de l'apprentissage scolaire.

Après une première partie essentiellement consacrée à l'analyse « polyphonique » de mon lieu d'enseignement et de mes élèves au regard de la théorie, je m'attacherai dans un deuxième temps à établir une présentation technique et sociale de la médiation choisie en parallèle de la description et de l'analyse de ce qu'a été ma pratique cette année.

Enfin, je terminerai par l'évaluation des répercussions possibles de cette médiation sur le comportement cognitif des élèves ainsi que sur mon évolution personnelle.

2 Analyse ethno-musico-socio-scolaire de l'élève de CLIS

2.1 Le lieu de représentation

2.1.1 La partition officielle

La circulaire d'avril 2002 régissant le dispositif des CLIS rappelle que « *les CLIS 1 ont vocation à accueillir des enfants présentant des troubles importants des fonctions cognitives qui peuvent avoir des origines et des manifestations très diverses : retard mental global, difficultés cognitives électives, troubles psychiques graves, troubles graves du développement...* » Bref, une pluralité de profils psychiques, pathologiques, physiques et scolaires; une hétérogénéité d'élèves, de personnes, d'individus, de pensées, de représentations, de corps, d'espaces, de temps, de voies, de voix...

L'harmonie d'une classe peut-elle naître d'une telle hétérogénéité, d'une telle diversité de notes, de rythmes, de partitions, d'accords sonnants, trébuchants, hésitants, souvent dissonants ?

Dans cet ensemble instable, le chef de chœur qu'est l'enseignant spécialisé, titulaire de l'option D : « *Discordance* » (ndlr) doit garder la mesure et ne pas oublier que ses missions sont : « *dans tous les cas, l'intervention...* » qui « *doit permettre la prévention des difficultés d'apprentissage ou de leur aggravation et favoriser la réussite scolaire des élèves.* ». Il faudrait donc une bonne oreille pour enseigner en CLIS. Il faut pouvoir percevoir les fausses notes et être capable de rééquilibrer l'accord. Il faut permettre au chanteur débutant, pas vraiment doué pour ce qu'on lui demande de pouvoir donner les bonnes notes pour que la partition soit intégrée et correctement jouée. Et pour cela, l'enseignant spécialisé « *s'attache à repérer chez les élèves, au-delà de l'origine des troubles et de la diversité de leur manifestation, l'expression des besoins éducatifs et pédagogiques permettant d'instaurer une dynamique de groupe favorable aux apprentissages.... Il élabore différentes stratégies éducatives pour faire face aux situations difficiles.... afin de prévenir les difficultés d'apprentissage et d'adaptation scolaire, promouvoir l'intégration scolaire et l'insertion sociale et professionnelle.* »

2.1.2 L'ensemble musical CLIS Lamartine à Aureilhan

2.1.2.1 Situation spatiale : approche sonore

Du point de vue géographique, la CLIS Lamartine est située en milieu urbain au bord de la nationale 21, exactement à trente mètres d'un carrefour équipé de feux de signalisation. Le trafic quotidien apporte de nombreux désagréments sonores dans la classe non équipée d'isolation phonique. L'espace sonore de la classe ne lui appartient pas. Cet espace est subi par le groupe et par l'enseignant sans qu'aucun des deux ne puisse agir sur lui. Il représente un fond sonore immuable, rigide dans sa texture, intrusif dans l'espace sonore individuel de l'élève, de l'enseignant, du groupe.

Cette classe, qui semble placée à la périphérie du groupe scolaire, est située au premier étage, en bout de bâtiment, opposée à l'entrée. Elle apparaît comme positionnée au-dessus de l'accord musical complexe des classes de l'école, détachée, à l'image d'une note marginale qui

vient de temps à autre apporter son timbre et sa couleur.

À l'intérieur de cet espace, se meuvent d'autres espaces : ceux des élèves, multiples, dispersés dans l'école, dans la classe, hors de l'école. Ainsi il est courant qu'un des élèves puisse côtoyer jusqu'à huit espaces différents dans la même semaine: espace de pratique physique et sportive lors des intégrations dans une classe ordinaire, espace d'intégration collective en histoire et en langue vivante étrangère, espace de prise en charge éducative à l'extérieur de l'école par le SESSD, espace de prise en charge psychologique et orthophonique dans l'école mais hors de la classe. Autant d'espaces personnels et interpersonnels qu'il doit investir et auxquels il doit s'adapter en permanence.

La CLIS représente donc un espace cacophonique, une sorte de chaos musical où des sons désorganisés vont et viennent au gré des projets, des personnes, des horaires de soins et d'intégrations. Les enfants sont des instruments musicaux individuels en perpétuel mouvement. Des bulles sonores emplies de vibrations qui se frottent, se percutent, se déchirent, se croisent, se heurtent, fusionnent quelquefois, se quittent souvent.

2.1.2.2 *Situation temporelle : approche rythmique*

En septembre 2003, une modification d'écriture musicale influe à la classe de perfectionnement qui existait depuis de nombreuses années dans l'école, un nouveau timbre, une réécriture de partition, et un nouveau titre : **CLIS** : **Cantus firmus** (partie donnée dans une composition polyphonique, voix principale), **Legatissimo** (très lié), **Indeciso** (de tempo libre), **Sostenuto** (en soutenant le son et en retenant le mouvement).

C'est à partir de cette date que le temps à la CLIS devient pluriel. Si le chef d'orchestre reste le même pendant trois ans, les répétitions sont laborieuses, les voix parfois déséquilibrées, pas à leur place dans ce nouvel ensemble en construction. Puis pendant trois années, les chefs d'orchestres se succèdent, les styles de direction de chœur varient, les chanteurs s'efforcent de se faire à chaque nouveau maître, au nouveau tempo, aux nouvelles partitions, aux nouvelles résonances, aux nouveaux codes de communication, aux nouveaux espaces relationnels. Garder la voix de la composition polyphonique reste difficile; maintenir un lien entre les élèves : compromis; permettre un tempo individualisé : hasardeux; soutenir l'élève, retenir son mouvement pour mieux l'accompagner, l'étayer : mouvant.

C'est à cette occasion qu'il y a deux ans, je fus de passage pour une année dans cette classe. Aussi ai-je participé avec mes collègues à l'écriture du projet d'école où faisons un premier constat quant à une diminution des compétences langagières et relationnelles chez les élèves. Nous avons alors orienté les axes du projet d'école vers la maîtrise du langage oral et l'amélioration des compétences nécessaires à la communication dans cette cacophonie relationnelle, choisissant des médiations artistiques telles que le théâtre ou le chant choral. Médiations qui devinrent rapidement les supports de travail privilégiés de la CLIS cette année-là, et surtout, les vecteurs puissants du projet annuel.

2.1.2.3 *Situation culturelle*

C'est dans un environnement culturel de tradition plurivocale que se situe mon action. Le bassin linguistique que constitue la Bigorre au sein de la région étendue de la Gascogne est porteur des savoir-faire de tout environnement culturel. Un bassin linguistique se caractérise soit, par sa langue parlée, soit par la tonalité propre à sa langue. L'accent, la musicalité et la rythmique particulière de notre langue sont notre reflet identitaire, le symbole de notre appartenance à un territoire, à un espace tonal musical. On reconnaît ou on se reconnaît grâce à l'accent, grâce à la courbe intonative de la voix parlée, grâce à la prosodie de la langue. Techniquement, ces caractéristiques singulières sont les détails, les formes détachées du fond langagier. Elles sont le timbre de la voix, de la langue, du langage oral à l'image du timbre d'une bicyclette qui est ce qui sonne, ce qui tinte, qui dégage une vibration particulière.

En Bigorre et Béarn, la société agro-pastorale en a fait une pratique tournée vers l'oralité, médiée par de nombreux supports vocaux, posturaux et instrumentaux : théâtre, chant, pastorale, danse, groupes instrumentaux et contes... Ils sont de véritables pratiques sociales de référence qui s'appuient sur un système de transmission archaïque, fondé sur les anciennes dynamiques celtiques et gauloises qui aujourd'hui restent vivantes, notamment du point de vue de la pratique polyphonique.

2.2 **Approche polysonique des chanteurs de CLIS**

Je vais essayer ici de présenter une analyse « *psychosonique* » de mes élèves selon l'approche plurielle d'Howard Gardner qui a développé la théorie des intelligences multiples chez l'individu. L'intérêt, au vu de la problématique traitée, étant de mettre en correspondance les troubles et difficultés qu'ont mes élèves avec les différentes composantes de leur intelligence sur fond sonore et musical.

2.2.1 ***Le son ethno-musical / environnemental***

2.2.1.1 ***Caractéristiques musicalo-socio-économiques***

C'est aussi à ce territoire cité précédemment et tourné essentiellement vers l'oralité qu'appartiennent mes élèves de CLIS. Des élèves plongés dans une dynamique auditive dont la simple perception représente un fond sonore culturel imperceptible et impalpable, auquel ils restent indifférents la majeure partie du temps. De part leur situation familiale, leur vécu, leur handicap ou leurs troubles cognitifs, le langage oral paraît être un domaine subi, une intrusion dans leur enveloppe sonore, à l'image des nuisances sonores subies dans la classe.

C'est donc une vraie rupture que peuvent vivre ces élèves entre leur environnement familial et l'école, entre aspirations consommatrices et économiques qui visent l'appropriation matérielle d'instruments, d'objets, palpables et perceptibles; et l'appropriation d'instruments scolaires, de contenus, de connaissances, impalpables et imperceptibles car immatériels.

Il est dans ce cas relativement difficile pour l'élève d'élaborer des représentations de ces instruments scolaires ainsi que de construire son propre savoir. Car il est bien entendu que

c'est dans l'absence de la perception, dans sa trace hallucinatoire que se construit la représentation de l'objet. C'est par l'émergence des formes, du découpage, de la différenciation de la forme sur le fond que l'élève peut construire son savoir. C'est parce que l'élève différencie la forme du fond, qu'il se sépare du fond, qu'il sait en construire une représentation et qu'il peut ainsi accéder à la forme (D. Anzieu, 1984, in Berger 2006) .

2.2.1.2 *Caractéristiques musicalo-culturelles*

Première constatation est d'avouer que les élèves baignent dans la culture télévisuelle et radiophonique actuelle. Ils sont branchés, connectés à cet espace sonore « *où prolifèrent sans cesse le toc et le médiocre dans le seul but du produit financier* » (Blacking, 2006). C'est aussi un fond environnemental subi auquel ils adhèrent faute de pouvoir le modifier. L'imprégnation quotidienne qu'ils vivent et les habitudes de langage qu'ils ont développées les amènent en décalage avec le niveau de langage que souhaite pour eux l'école. La première rupture culturelle qu'ils subissent à l'école est finalement celle de la langue orale même, celle de la musicalité du langage que maîtrisent relativement mieux les élèves ordinaires.

2.2.1.3 *Projet de classe – projection de voix*

Dans le souci de restaurer ce rapport au langage oral, nous avons mené cette année un projet intitulé "Maîtriser sa voix et son corps pour mieux maîtriser la langue". Ce dernier vise à utiliser les activités théâtre et chant, comme supports de projet collectif au sein de la classe (cf annexes p **XII**). Au travers des oeuvres littéraires étudiées, des textes poétiques appris et mis en voix et au travers des chants traditionnels polyphoniques pyrénéens, les élèves seront, d'une part, entraînés à la pratique du chant choral et, d'autre part, incités à mettre leur voix et leur corps en jeu afin de dire et de lire des textes littéraires et poétiques. Ils seront naturellement amenés à se produire devant leurs pairs et devant un vrai public. Le fil et l'idée conductrice étant de permettre un espace pluri-vocal où chacun pourra se produire, se projeter, projeter sa voix, son être, malgré sa singularité et ses différences.

2.2.2 *Le son verbal-linguistique :*

Dysphasiques, dyslexiques, dysorthographiques, dys..., et dys.... ça fait vingt, non ?

Au vu des évaluations diagnostiques concernant les compétences attendues en fin de cycle I (cf Annexes p **I**) passées par les élèves en septembre 2008, la première difficulté apparaît dans la capacité à « *rythmer un texte en scandant oralement les syllabes* » : Il est étonnant de constater ici que la première incapacité relevant de la maîtrise du langage est finalement d'ordre musical - rythmique. Scander un texte au sens premier du verbe est l'action de marquer les pieds d'un vers. Dans son sens latin, scandere veut dire monter pas à pas. Il y a là l'idée intéressante que dans l'apprentissage du langage oral, il faut savoir gravir pas à pas certaines étapes, certains rythmes, percevoir le nombre, les pieds, les marches, soit les appuis solides, les éléments fondamentaux de la langue, perçus et réitérés dans le temps.

Ainsi, la reconnaissance d'une même syllabe placée à différents endroits dans plusieurs énoncés et l'aptitude à dire où sont les mots successifs d'une phrase écrite après lecture par l'adulte, sont des compétences moyennement maîtrisées. La perception et la mémorisation phonologiques étant essentiellement liées à la rythmicité des sons, mettent en jeu une alternance de schèmes auditifs perceptifs et représentatifs qui doivent être les plus efficaces possibles.

En ce qui concerne mes élèves et pour rejoindre les travaux de Berger sur les troubles du développement cognitif (2006), j'ai noté un décalage entre l'environnement sonore externe, rigide et subi, et leurs représentations internes de la perception des détails sonores/phonologiques de cet environnement, à des degrés variables selon leur niveau scolaire. Selon les analyses et bilans des orthophonistes qui les suivent, mes élèves ne présentent pas de défaut de perception, mais des « confusions » phonologiques. C'est donc bien dans la représentation de la trace perceptive ou « *perception hallucinatoire* » des informations auditives qu'ils reçoivent que se situent leurs « troubles ». Plus la représentation de cette trace perceptive est éloignée de sa réalité dans l'environnement, plus l'élève aura une perception décalée de son environnement sonore.

Pour Dorian, souffrant d'une dysphasie et ayant été victime d'une anoxie à la naissance et Léa, souffrant de troubles d'ordre psychotiques certainement dus à de nombreux traumatismes familiaux, tous deux apprentis lecteurs, la connaissance de la suite alphabétique et donc la capacité à réciter et à reconnaître les différentes lettres semble impossible à acquérir et ne leur permet pas d'entrer dans la lecture. La mémorisation globale rythmique/auditive de cette suite, ou pièce musicale complexe, est incomplète et présente des altérations du rythme d'énumération. De fait pour ces élèves, la reconnaissance de leurs noms écrits est délicate, la connaissance de mots isolés, de petites phrases simples est impossible contrairement à la majorité de la classe. Par contre, ils n'ont pas de problème pour reconnaître ces mots lorsqu'ils sont prononcés. Ils suivent pour le mieux les échanges dans la classe et interviennent souvent à propos. Ceci témoigne de capacités de discrimination auditive correctes dans leur ensemble mais sans codage visuel opérant, sans une représentation de ce qui est perçu pour le plus conforme à ce qui est réellement.

De plus, par rapport au groupe d'élèves ayant passé les évaluations diagnostiques de fin de cycle II (cf Annexes p II), j'ai pu noter des difficultés quant au savoir dire le nom des lettres et à donner la ou leurs valeurs, malgré une capacité plus développée à établir des correspondances grapho-phonologiques lors de l'action d'écriture. Par exemple, il est souvent difficile pour l'élève de pouvoir dire que la lettre m produit le son [m] (mmm.....) même si en situation de lecture, et de manière inconsciente, cette correspondance sera faite, perdue dans la globalité du mot. La première composante auditive de la lettre alphabétique est souvent mal perçue, voire pas intégrée, ni mémorisée.

À l'image de la notation musicale, il est relativement gênant de ne pas pouvoir dire quelle est la valeur de la note lue ou chantée si l'on veut jouer la partition, ou si on veut l'écrire.

2.2.3 Le son logique-mathématique

Les évaluations logico-mathématiques réalisées en début d'année selon les critères des programmes révèlent que les élèves de la classe ont des difficultés à exprimer et comprendre, dans le rappel d'un événement ou dans un récit, la situation temporelle de chaque événement par rapport à l'origine posée. Les situer de manière relative en utilisant correctement les indicateurs temporels et chronologiques, fait apparaître des problèmes quant aux notions de simultanéité, d'antériorité et de postériorité. Les élèves expriment et comprennent avec peine les oppositions entre présent et passé, présent et futur et utilisent souvent de manière incorrecte les marques temporelles et chronologiques. J'ai également noté un lien avec les situations de résolution de problème portant sur des quantités qui laissent également apparaître des difficultés quant aux notions d'augmentation, de diminution, de réunion, de distribution ou de partage. Je vois là surtout une même difficulté portant sur la construction de l'espace et du temps. En effet, en CLIS, l'élève vit constamment des augmentations, des diminutions, des réunions, des distributions et des partages d'espaces et de temps. Comment peut-il lui être possible d'entrer dans l'apprentissage de la numération? Comment entrer à nouveau dans la maîtrise d'une telle pièce musicale présentant des constructions algorithmiques? La numération n'est-elle pas une suite d'espaces, de volumes symbolisés, d'ensembles quantitatifs pondérés et répétés ? N'est-il pas judicieux dans un premier temps de permettre à l'élève d'appréhender ces notions d'organisation spatio-temporelle du point de vue musical. Si la musique est du son humainement organisé, elle est aussi, pour John Blacking (1980) la base fondamentale de notre humanité toniquement organisée. Elle est espaces, temps, quantités, volumes structurés humainement. Elle est agencement de symboles, de notes additionnées, soustraites, divisées et multipliées à souhait. Il me semble donc que la composante temporelle et tonale dans le domaine des mathématiques est fondamentale.

Ainsi, parmi tous les moyens pédagogiques utilisés en milieu ordinaire, on trouve de temps à autre un enseignant qui fait mémoriser les tables d'addition ou de multiplication de manière musicale. Les élèves de grande section apprennent souvent l'alphabet oralement sur le fameux « A vous dirais-je maman » attribué à tort à Mozart. Toute mémorisation de calculs mentaux passe donc par la perception et la représentation la plus fidèle de suites algorithmiques et vise trois types d'intégration : rythmique , mélodique et spatiale.

Je pense qu'il faut donc donner les moyens à nos élèves de nouer ou de renouer avec ces composantes essentielles de la construction du savoir mathématique : la maîtrise de la fonction du temps (algorithme), la maîtrise de la hauteur (quantité) et la maîtrise des volumes (espace).

2.2.4 Le son visuel-spatial :

Quand je m'attache à regarder les niveaux d'acquisition des compétences géométriques, visuelles et spatiales, je remarque que certains de mes élèves présentent déjà des difficultés quant à la reconnaissance, au classement et à la désignation des formes simples telles que le carré, le triangle ou le rond. La perception des relations d'alignement, d'angle droit, d'axe de

symétrie, d'égalité de longueurs sur ces objets, un ensemble d'objets quelconque ou sur un dessin dans le but de le reproduire ou de le décrire n'est pas acquise. Aussi, pour savoir reproduire l'organisation dans l'espace d'un ensemble limité d'objets, en les manipulant, en les représentant (compétence de niveau supérieur attendue dans les programmes), il faut que l'élève soit déjà capable d'appréhender l'ensemble-fond d'objets, pour ensuite y percevoir les formes, puis leurs caractéristiques qu'il mettra ensuite en relation. Nous entrons ici dans le domaine de l'abstraction si chère aux mathématiques, mais également à la géométrie, au repérage dans l'espace. Car si on veut que l'élève manipule la forme, il faut encore qu'il l'ait détachée du fond.

Que peut vouloir dire utiliser une règle graduée en cm pour mesurer ou pour construire un segment ou une ligne brisée pour Yoann qui déjà ne sait pas attribuer les principaux repères spatiaux (droite, gauche, haut, bas) à sa page de cahier; qui ne peut, comme Léa reproduire ou compléter une figure sur papier quadrillé. Le quadrillage représentant une surface indifférenciée, une globalité de traits, un chaos de lignes, d'espaces plans dans cet espace plan. Dans cette partition qu'est la feuille, comment aider Yoann, Léa, mais aussi Aymerick et Dorian, à percevoir les repères, les lignes de la partition s'ils veulent y écrire leur ligne mélodique, leur « Cantus Firmus » (cf 2.1.2.2)?

Catégoriser, est une fonction cognitive de haut-niveau. Elle se retrouve être à la fois source de difficulté et compétence des programmes dans « *distinguer des figures (triangle, carré, cercle) de manière perceptive, parmi d'autres figures planes* ». Ce qui revient à distinguer les parties, les voix parmi d'autres parties, d'autres voix dans un ensemble polyphonique, des structures musicales parmi d'autres structures musicales. En géométrie, il est demandé à l'élève d'être capable d'appréhender un monde externe insuffisamment malléable, car codifié et rigidifié. C'est le monde dans lequel nous vivons. Ce monde organisé géométriquement, pour Berger (1990), a pour conséquence première de faire céder le sujet qui peut alors se rendre malléable par rapport au support qui, à ses yeux, refuse de se laisser modeler. C'est un peu l'image que me renvoient Aymerick, Yoann, Léa, Marine, qui faute d'appréhender cet espace géométrique, ne semblent pas avoir acquis une représentation spatiale d'eux-mêmes et donc le sens de leur continuité corporelle reliée à l'espace qui les entoure.

2.2.5 Le son corporel - kinesthésique

Ainsi, Aymerick, dyspraxique idéomoteur, Yoann et Léa souffrant de troubles psychotiques, Marine et Khaled souffrant de troubles cognitifs de manière générale, présentent des postures effondrées sur leur chaise d'écolier, sur leur table de travail. Ils expirent souvent, comme s'ils avaient besoin de « sentir » cet air entrer par une voie et ressortir par le même chemin. Ils adoptent avec peine une posture redressée, se situent difficilement dans l'axe de leur table, de leur support de travail. Ils ont l'air « fatigué » en permanence, semblent manquer de tonicité musculaire, parfois désarticulés, sans supports osseux internes; ne semblent pas soutenus, contenus par et dans leur propre corps. Ils n'ont pas le plein contrôle de l'instrument de leur

voix. Et l'instrument de leur voix, n'est pas ici, soutenant, contenant pour eux. La voix, reflet intime de l'âme pour J. Abitbol (2005) et expression de la pensée, n'est pas contenue.

Si dans l'ensemble, les élèves, à part ceux évoqués précédemment, possèdent tous une bonne posture corporelle propice à des activités de motricité fine nécessaire à la réalisation des travaux usuels (collage, découpage, soulignage et coloriage), ils sont fatigables et ne peuvent la maintenir longtemps. C'est ainsi que lors d'activités d'écriture en général, les premiers mots, ou premières phrases sont copiés dans une écriture la plus appliquée possible, et que la qualité de l'acte graphique se détériore au fur et à mesure de la progression dans la tâche. Phénomène d'autant plus marqué chez les élèves souffrant de dysphasie, dyslexie, dyspraxie et troubles psychotiques. Maintenir une attention concentrée se révèle très coûteuse en énergie pour ces élèves censés contenir leur pensée, que ce soit pour contourner leur handicap ou rester dans la réalité de la tâche.

Lors des situations orales de lecture, de diction poétique et de chant choral, j'ai pu remarquer que les enfants mobilisent peu leur corps comme support/appui de leur acte vocal. La plupart du temps, celui-ci devient gênant pour la mise en voix. Ne maîtrisant pas leur posture, leurs émotions, ils se laissent envahir par celles-ci qui inhibent leurs actions motrices. Certains élèves n'occupent pas l'espace de manière homogène et recherchent même un appui solide extérieur à leur corps en la présence du tableau ou d'une table de la classe.

Parfois, ils se focalisent sur le seul espace de la phrase, voire du mot lu, finissant par perdre de vue l'ensemble du texte et donc la compréhension globale de ce qu'il lisent. Il ne peuvent pas ainsi anticiper car leurs corps sont mobilisés par l'acte visuel lui-même. Leurs actions motrices ne sont pas dissociées de leurs actions visuelles. Ce qui produit le plus souvent une interprétation monotone, récitative, où l'élève maîtrisant mal son mouvement respiratoire, s'essouffle progressivement, devient arythmique et perd l'attention de son public.

Il ne peut donc se réaliser posturalement et vocalement à la fois du point de vue intrapersonnel (à ses yeux) et du point de vue interpersonnel (aux yeux des autres).

Pour Berger (1990), le développement des capacités à retenir, saisir et réfléchir sont dépendantes de la construction des contenant de pensée. Un contenant de pensée est *« l'intériorisation de l'ensemble des expériences psychiques et physiques qui permettent à l'individu d'acquérir une représentation de lui spatialement (sens de la continuité corporelle); temporellement (sens de la continuité du vécu); émotionnellement (sens de la continuité de la vie psychique elle-même et du désir de vivre); cognitivement (sens de l'invariabilité relative du monde, ce qui introduit la prévisibilité dans les perceptions, les actions et les pensées »*. Le premier contenant de pensée que construit l'enfant, et notamment le bébé, est le Moi-peau (D. Anzieu, 1984, in Berger, 2006) N'existant pas en tant que quel, il est une représentation psychique de l'ensemble des perceptions extéroceptives (tactiles, visuelles, auditives) fournies par le monde extérieur et qui permet à l'enfant de se représenter comme entouré de manière continue, d'avoir une image de soi enveloppée. Il est premier contenant dans l'ordre chronologique. Mais s'il est une enveloppe psychique, il a besoin d'être soutenu, étayé, à

l'image de sa voix, expression inconsciente de lui, de son Moi. Berger(2006) rappelle que c'est à la seule condition que « *le premier contenant, la représentation de soi, soit institué, que pourront alors s'édifier d'autres contenants corporels et kinesthésiques tels que les schèmes d'activités musculaires, qui lient d'un point de vue fonctionnel (moteur) les différentes parties du corps, et le schéma corporel qui les lie topologiquement.* »

Il est donc douloureux pour Yoann, Léa, Elie, Aymerick, Khaled de se livrer à des activités de motricité fine telle que l'écriture, alors que leur enveloppe corporelle n'est pas soutenue et que les liens et schémas nerveux entre les différentes parties de leur corps ne sont pas efficaces; qu'ils n'ont pas la perception globale du schéma de leur corps.

Il est donc délicat de leur demander de se servir de leur voix alors qu'ils n'ont pas conscience de l'instrument-même de leur voix; s'ils ne sentent, ressentent pas les axes qui les portent tels que l'axe vertébral, l'axe osseux et l'axe respiratoire.

2.2.6 Le son musical – rythmique

On peut donc noter que généralement, les élèves sont peu sûrs de leur voix, ne maîtrisant pas leur posture et leurs émotions. Bien sûr, tous les élèves ne possèdent pas un réel passé de chanteurs, ou une acculturation à la musique. L'activité n'était pas effective dans la classe l'an passé. En revanche, deux élèves ont vécu le projet de classe sur la maîtrise de la langue et la maîtrise de la voix il y a deux ans. Ils constituent une base solide en chant pour les autres élèves. D'autant que, pour Kévin, présentant au départ une forte inhibition relationnelle, l'activité s'est révélée être une expérience cristallisante. Il y est affectivement lié puisqu'elle lui a permis d'entrer en résonance avec les autres.

En revanche, Wilfried, Khaled, Elie, Dorian, Florian et Aymerick, de par leurs pathologies et troubles divers, éprouvent quelques obstacles affectifs à "entrer" dans le chant, ayant peur du regard des autres, de l'adulte que j'incarne. Ils ont souvent des difficultés à reproduire une mélodie qu'il viennent d'entendre, ne perçoivent pas de manière exacte le rythme du chant qu'ils interprètent. Ce qui se traduit au niveau de la maîtrise de la langue par des difficultés à adopter une rythmicité dans la lecture et par de nombreuses confusions de sons provoquant des codages graphiques erronés. Leurs attitudes de chanteur présentent de nombreux mouvements compulsifs, témoignant à nouveau du besoin de se rendre malléable face à un environnement sonore intrusif.

Dès les premières séances d'écoute musicale, la pluralité des profils et des capacités cognitives et musicales des élèves a été mise en lumière par le questionnaire « intelligences multiples » que je leur avais fait passer en début d'année. La compilation des résultats laissait apparaître un « effondrement » dans ce domaine d'intelligence qui semblait représenter le moins d'intérêt pour les enfants de CLIS à l'exception de trois élèves. Ce qui vient tout à fait appuyer ce que j'ai pu avancer précédemment.

Les élèves ont vécu les premières écoutes comme l'imposition d'un fond sonore quelconque qui fait partie du paysage sonore général. N'ayant pas les outils pour en exprimer les émotions, ils

n'ont pu y porter une attention critique. Mes premières questions d'analyse les laissaient complètement indifférents et perplexes, dans l'incompréhension et dans l'imperception de la pièce écoutée. « Entre le fond sonore provenant de la nationale 21 et celui provenant du lecteur CD, ils ne paraissaient pas faire de différence. » Les compétences de base du domaine de l'intelligence musicale comme la reconnaissance et la réponse à un certain nombre de structures tonales et de sons, de structures et battements rythmiques et la capacité à associer des émotions avec des sons variés (tonalités et rythmes) ne semblaient pas éveillées.

À l'inverse, certains élèves présentant des troubles d'ordre psychotiques et intégrés depuis l'hôpital de jour de Nansouty présentent une capacité exceptionnelle à reproduire et à imiter une variété de sons et de tonalités; à percevoir et mémoriser parfaitement les informations d'ordre sonore. Ainsi, il leur est aisé d'apprendre à la voix un texte littéraire, un poème, une chanson dans la langue française, mais aussi dans des langues étrangères inconnues à leurs oreilles. Ils présentent ainsi une perméabilité à l'environnement sonore. Cette capacité de mémorisation associée à une facilité d'élocution se révèle être un atout pour la classe, surtout pour les élèves en grande difficulté sur le plan oral, mais aussi un véritable handicap pour l'élève porteur de cette capacité car il lui est impossible de filtrer le son, les informations sonores. Il ne peut discriminer l'information pertinente. C'est le cas de Léa, ou bien de Yoann qui s'imprègne entièrement de l'environnement sonore et qui, à l'écrit, montre bien sa perception de cet environnement par un chevauchement de lettres, de mots, de phrases, ou le signifiant est absent. Quand je lui demande de me relire ce qu'il écrit, il me répond : « *ce qu'on a dit...* », mais il ne peut passer à l'acte car il est lui-même dans l'incompréhension du texte qu'il a produit; de sa perception de sa forme orale; de ce qu'il a intériorisé et de ce qu'il perçoit extérieurement.

2.2.7 Le son intrapersonnel

Par conséquent, dans ce chaos sonore, associer différents sentiments et émotions avec des expériences sonores spécifiques se révèle être une tâche complexe pour certains élèves. Comme Monique, Léa ou Florian qui peuvent exprimer leurs vécus et leurs vibrations ressenties en d'autres lieux et d'autres temps mais qui, n'ayant pas acquis une représentation temporelle (une perception intériorisée) de cette vibration musicale propre à l'instant de ce vécu, n'ont pas acquis le sens de la continuité de ce vécu musical. Ils présentent ainsi souvent de nombreux décalages entre ce qu'ils vivent et les représentations qu'ils peuvent en avoir. Ces dernières ne se construisant pas dans la continuité temporelle de leur perceptions.

Il y a, ici, la difficulté à porter « attention » à cet instant vécu, à percevoir de manière consciente l'information auditive. Sans cette conscience perceptive, cette attention portée au détail sonore, comment en établir une représentation ? Comment ensuite accéder à la mémorisation de cette représentation ? Puis à l'abstraction, puis au raisonnement ?

Globalement, tous les élèves possèdent des difficultés d'attention et de concentration. Développer et mettre en oeuvre des outils de concentration pour s'investir dans une tâche reste compliqué car, dans la plupart des cas, leurs pensées sont envahies par leurs angoisses, leur

peur de l'échec, leurs problématiques familiales. Ils restent dans une attitude auto-centrée et ne cherchent pas forcément à donner du sens à leur environnement qui peut être source d'autant d'angoisse et d'incompréhension. Ne percevant pas cet environnement comme tel, c'est à dire comme constructeur et stimulant pour eux, ils ne réalisent pas la conséquence de leurs actes sur celui-ci et n'ont pas conscience que leur comportement peut affecter leur relation à l'autre.

Tels que Monique et Florian, plongés dans un monde sonore personnel discontinu de l'environnement sonore collectif, qui alimentent à leur tour le bruit-fond et qui demeurent dans l'incompréhension quand un conflit éclate. Ils pensent toujours que la faute ne leur appartient pas, qu'elle est du fait d'un tiers ou de l'environnement rigide et intrusif, alors qu'eux-mêmes se sont comportés à l'image de cet environnement.

Il m'a donc semblé qu'une meilleure perception de l'environnement sonore devrait amener l'élève à pouvoir lui donner du sens, à mieux comprendre les conséquences de ses actions sur celui-ci, et donc à pouvoir trouver des outils de concentration propices à une meilleure assimilation des apprentissages qu'il leur fournit.

Pour cela, il s'agit de pouvoir faire sortir l'élève de ce système stimulo-perceptif-réactif et de le faire entrer dans un nouveau système perceptif-représentatif-abstraitif.

Il faut d'abord qu'il puisse intérioriser une première représentation de sa perception de l'environnement sonore avant d'intégrer des représentations de parties de cet environnement. Cela ne peut passer que par ce que peut lui renvoyer soit l'environnement, soit les personnes qu'il côtoie dans cet environnement. C'est au travers d'expériences interactionnelles (Berger, 2006) que l'élève bénéficiera d'étayages soit globaux (contacts sonores), soit antérieurs (échanges visuels par le visage de l'autre, du maître, effet miroir), soit postérieurs (appuis sur le corps d'autrui),

2.2.8 *Le son interpersonnel*

Les perceptions et représentations de la médiation proposée aux élèves ont été très diverses. Les élèves n'ayant pas bénéficié de cette matière l'an passé, les premières situations de chant ont donné lieu à de nombreuses réactions. Ainsi, Wilfried, a adopté rapidement une attitude négative et passive vis-à-vis de l'activité; Dorian a développé beaucoup de mouvements stéréotypés, témoins de son angoisse; Léa, Monique et Yoann, grands mémorisateurs de texte et de mélodie, ont embrassé l'activité; Kévin a du rechercher assez loin ses attitudes de chanteur pour gérer ses émotions; Brandon a rapidement repris sa place d'expert et référent du groupe, Marine s'est glissée avec discrétion dans ce nouvel espace sonore, Elie, comme Florian, s'est empressé de chercher du regard tout retour d'information quant à sa production vocale; Aymerick et Khaled, quant à eux, ont vite baissé les bras devant la dureté de la tâche articulatoire, posturale et tonale demandée et devant le regard renvoyé par leurs camarades ou par moi-même. Tout comme lors de situations de diction de textes ou de poésie, d'expression, de débat, les réactions ont été sensiblement les mêmes.

Ici, bien qu'il existe une bonne atmosphère relationnelle dans la classe, que les élèves se

connaissent relativement bien, qu'ils ont développé entre eux des stratégies simples de communication malgré la présence de certains troubles du langage (dysphasie, dyspraxie chez certains) et de la pensée chez d'autres, et à cause d'un environnement sans cesse agressif et intrusif à leur égard, ils n'ont pas réalisé la tâche demandée. Ils devaient mettre en œuvre la capacité à construire un consensus dans leur groupe afin de résoudre un conflit (chanter ensemble avec les règles inhérentes à cette activité complexe).

Il y a deux raisons à cela. La première est que pour la majorité, l'émotion ressentie à cet instant a eu des effets soit exécuteurs (agitation motrice de Dorian), soit inhibiteurs (refus de Wilfried et désengagement progressif d'Aymerick et de Khaled). La deuxième raison est que la première des conditions au « chanter ensemble » n'était pas instaurée. Pour cela, les élèves doivent savoir imiter des sons, des mots et des expressions corporelles et faciales d'autres personnes qui est un des niveaux de base de l'intelligence musicale-rythmique (Hourst, 2006).

Ce qui veut dire que l'élève doit être capable de percevoir la différence tonale, faciale, expressive chez l'autre, ou à l'intérieur du cercle de chant. C'est par ce jeu de renvois d'images, d'intériorisation de la perception de ces images, de représentation de ces traces hallucinatoires, que le sujet développe les notions d'identité, de tonalité, de son, de timbre, de posture, d'expressions faciales identiques à lui-même, à l'image qu'il pensera renvoyer à son tour. Le paradoxe est que dans la gestion des émotions parfois inhibantes que le sujet-élève vit à cet instant, il lui faudra trouver un appui dans la posture, la voix, le regard de l'autre qui a pu être si souvent destructeur. Dans l'accès à la stabilité émotionnelle, dans la recherche de sa construction identitaire, il aura besoin d'abord d'intégrer la notion d'identité, d'unicité et de pareil afin que la notion de différence prenne sens. C'est par ce type d'expériences interactionnelles limites, que l'élève pourra acquérir une continuité émotionnelle tellement nécessaire à la construction de sa propre représentation cognitive (Berger 1990).

2.3 Difficultés et potentialités d'un bain musical collectif

L'élève de CLIS se révèle un être singulier, complexe, souvent décontenu, désynchronisé du point de vue de ses intelligences. Jean-Pierre Changeux, chercheur en neurosciences a dit que « *l'individu dépasse en complexité tous les systèmes explicatifs qui tentent de le figer à un instant donné.* » C'est à plus forte raison que l'élève de CLIS embrasse cette citation.

De par cette approche polyphonique, nous avons pu voir que chaque élève possède son propre espace vibratoire, sa propre façon de résonner, sa propre rythmicité, sa propre tonalité, souvent désaccordés des espaces individuels de ses camarades de classe, de l'auxiliaire de vie scolaire, du maître, des autres élèves de l'école, des autres intervenants.

Ainsi, devant tant de dysharmonies cognitives, devant tant de systèmes musicaux individuels, le piège eut été ici de vouloir appréhender cet élève seulement dans son unicité, cherchant davantage à individualiser cet espace au risque d'oublier que c'est dans la confrontation à d'autres espaces qu'il se réalisera d'abord corporellement, temporellement, émotionnellement, puis cognitivement.

A. Malik (2000) rappelle que « *L'élève n'est pas une machine cognitive que l'enseignant-pédagogue va utiliser, manipuler selon le principe de prêt à porter, prêt à utiliser instantanément. L'espace cognitif sur lequel et avec lequel va travailler l'enseignant n'est autre qu'un espace potentiel, qui a un besoin continu d'être rendu fonctionnel et actuel.* »

Même si l'élève possède hors, ou dans l'école ces espaces de construction corporelle, temporelle ou émotionnelle, il les investit seul la majeure partie du temps. Il est certes accompagné, étayé lorsqu'il passe d'un espace à l'autre, mais cet étayage est mouvant, car, souvent, les personnes censées contenir l'enfant durant ces temps de transition changent elles aussi. Il y a là de quoi être décontenu pour l'élève.

A. Malik (2000) rappelle également que la contenance de l'élève recherchée uniquement comme telle s'apparente finalement à ce qui est un mode d'exclusion du groupe et revient à nier l'altérité, annonçant la fin du lien social. Il est donc nécessaire de mettre en place du lien social si on veut rendre possible la contenance de nos élèves. C'est par des jeux d'inclusion/exclusion des autres que l'élève aura le sentiment d'être. Cette contenance ne peut être apportée que par « *une médiation sociale/collective qui manifeste son inscription et son action à travers les espaces symboliques que sont : les institutions, rites, rituels, rôles, normes, lois, croyances, groupes, communautés, dogmes, cérémonies, hiérarchies, organisations spatiales et temporelles, etc.* »

Il est évident que le chant choral constitue un espace collectif de médiation symbolique, -la musique est constituée de symboles (Hourst, 2006)-, et la pratique polyphonique, un espace social, organisé spatialement et temporellement, répondant à des codes, des symboles musicaux de manière inconsciente (les chanteurs traditionnels n'ont pas de formation académique et n'ont pas appris la théorie de la musique).

En entrant dans cet espace de contenance, les élèves, alors sujets sociaux, accèdent à un espace de symbolisation collective, qui pourra leur permettre de contenir leurs pulsions, leurs angoisses et les mouvements associés : activation, inhibition,

Il paraît donc évident, et surtout nécessaire, que les élèves de CLIS puissent accéder à une pratique collective culturelle si l'on veut qu'ils puissent contenir leurs pensées, afin de développer une représentation cognitive d'eux-mêmes, après bien sûr avoir acquis une représentation spatiale, temporelle et émotionnelle.

Durant ma formation initiale de professeurs des écoles, j'ai rédigé un mémoire professionnel autour de la pratique chorale comme outil de formation du futur individu, acteur de la société. J'y avançais l'hypothèse que le chant mettait en jeu de manière homogène les différents types d'intelligences de l'individu et qu'il permettait un développement harmonieux de son profil cognitif, l'amenant à avoir une meilleure représentation de lui. Aujourd'hui je pense qu'il permet à l'élève de se construire une contenance car il l'amène à mobiliser son corps dans la durée, à maîtriser ses émotions et à mettre en jeu différentes fonctions cognitives. Il semble donc tout indiqué à l'élève de CLIS qui, d'une manière ou d'une autre, trouvera toujours dans l'activité, un domaine d'intelligence sur lequel s'appuyer.

3 Panorama de la scène polyphonique

3.1 La polifonia qu'es aquò ?

Selon Jean-Jacques Casteret (2002), la polyphonie est un « *art populaire dans lequel l'humain le dispute au musical* ». C'est une pratique collective plurivocale, répondant aux règles du savoir-vivre ensemble. Elle est une pratique traditionnelle en ce sens qu'elle ne fait pas l'objet d'un enseignement formel, mais se transmet par imitation, immersion dans cette espace musical communautaire, essentiellement né de la culture agro-pastorale. Elle est un système musical réel où sont dégagées plusieurs lignes mélodiques de manière simultanées, collectivement mais pas à l'unisson. Le principe de construction est généralement le suivant : à partir d'un chant préexistant appelé normala, [sous-entendu la voix normale], moyenne ou cant [chant], une ou deux voix sont produites à partir de ce chant : par l'aigu et/ou par le grave. Cette construction respecte des écarts de tonalité bien définis : tierces, quarts, quintes, sixtes, bourdons, voix parallèles, ...

Cette tradition polyphonique revêt un savoir-faire musical spécifique mettant en oeuvre d'autres savoir-faire fondamentaux dont l'apprentissage est intégré de fait par l'acquisition de leur résultante culturelle. À ce titre, John Blacking (1980, p. 101), précise que « *la musique est la synthèse des processus cognitifs présents dans la culture et dans le corps humain : les formes qu'elles revêt et les effets qu'elle a sont produits par les expériences des corps humains dans des environnements culturels différents* ». On peut donc dire que la polyphonie est la synthèse des processus cognitifs présents dans la culture pyrénéenne et dans les corps humains de cette culture. L'immersion des élèves de CLIS et de leurs corps dans cet espace polyphonique doit donc se révéler stimulatrice d'un point de vue cognitif. A leur tour, les expériences qu'ils y vivront produiront de nouvelles formes de cet espace et ainsi de nouveaux effets sur les élèves. Mais, selon John Blacking (1980, p. 65) toujours, si « *la musique peut exprimer des attitudes sociales et des processus cognitifs, elle n'est utile et efficace que lorsque que ceux qui l'entendent ont l'oreille avertie et réceptive des gens qui ont eu ou peuvent avoir la même culture et les mêmes expériences individuelles que ses créateurs* ».

J'aurais souhaité proposer une immersion culturelle à mes élèves par le biais de mises en situations de chant telles que l'on peut les trouver sur le territoire pyrénéen. Cela aurait été fort à propos au vu de la logique interne de l'activité qui se veut une construction inconsciente de savoir-faire par imprégnation culturelle. Mon idée première était de chanter avec les élèves sans mener d'apprentissage linguistique, mélodique et rythmique. Mais étant donné mon temps de présence en classe sur cette année d'alternance, j'ai été contraint de fournir quelques clés aux élèves dans le but de favoriser leur acculturation auditive et musicale. Il est évident qu'une plongée brutale dans cet environnement sonore, opaque et indifférencié était à éviter pour l'élève, d'autant que la pratique qui a pu être proposée était relativement éloignée de son contexte socio-culturel.

Vient donc la question de ma démarche mise en oeuvre et de ses répercussions sur l'élève.

3.2 S'ouvrir à la globalité

3.2.1 Du plaisir avant tout !

Lors des assises de la polyphonie pyrénéenne à Tarbes les 20 et 21 mars 2009, j'ai pu participer à différents ateliers-débats donc celui concernant les modes de transmission de ce savoir-faire spécifique des Pyrénées Gasconnes. Il en est ressorti que ce qui primait avant tout était l'envie de partager le plaisir de chanter, de partager dans cet espace commun un peu de sa vibration personnelle. C'est une pratique qui est donc motivante car elle valorise le plaisir. Le plaisir n'est-il pas le moteur, des apprentissages ? D'ailleurs, les programmes scolaires de fin de cycle I ne rappellent-ils pas que l'élève doit apprendre à chanter et à écouter pour le plaisir? Il faut que l'élève trouve du plaisir à apprendre. Et puisque chanter développe des fonctions cognitives, autant que l'élève chante !

3.2.2 Farine de son trop épaisse : on tamise !

3.2.2.1 Voir à travers

Afin de percevoir, soit de voir à travers, de percer cette enveloppe opaque polyphonique, il a fallu donner les clés d'écoute à mes élèves. Ou plus exactement, leur redonner ces clés oubliées dans quelque partie de leur cerveau. La caractéristique première lorsqu'on écoute une polyphonie, qu'elle soit du Pays basque, des Pyrénées gasconnes, de la non moins fameuse Corse, ou encore de Bulgarie, est qu'on perçoit, si on tend l'oreille, une sorte de bourdonnements, de sifflements aigus qui emplissent l'espace sonore. Ces éléments constitutifs d'un phénomène périodique ou vibratoire sont les harmoniques. En musique, ils sont une composante à part entière du son musical. Il s'agit d'une fréquence multiple de la fréquence fondamentale. En polyphonie, ils sont fondamentaux. C'est ainsi qu'en Sardaigne, sur des chants à quatre voix, les chanteurs s'amuse à les renforcer et les contrôlent jusqu'à faire apparaître une cinquième voix au timbre féminin : la « quintina ».

Les enfants entendent normalement et naturellement les harmoniques jusqu'à l'âge de cinq ou six ans. Puis, si cela n'est pas entretenu par une pratique musicale notamment, cette capacité à distinguer le détail de la globalité, la forme du fond disparaît. Finalement, ce qui fait la force d'une construction psychique et cognitive disparaît à l'âge où la charge cognitive devient d'autant plus importante.

3.2.2.2 Écoutez ! ... mouais, bof!!!

Ainsi dans un premier temps nous avons vécu une première série d'écoutes musicales (cf listes des écoutes en annexes p **XXV**) afin d'éduquer les élèves à la perception de ces éléments fondamentaux constitutifs de la pratique vocale collective. Ces temps d'écoute, organisés tous les lundis matin ont toujours été menés de la même façon (cf Annexes p **XXVII**, fiche de préparation type). Ainsi que que je l'ai évoqué précédemment, les élèves, sauf Kevin et Brandon qui étaient initiés à ce type de musique, ont commencé par avoir des réactions très diverses : « C'est bien..., j'aime pas..., bof..., c'est pas du rock!, c'est quoi ?..., C'est pas mal...,

c'est mieux que ce qu'on entend à la télé., c'est null...etc » voire, pas de réaction du tout, ne pouvant pas s'exprimer sur le sujet, restant plutôt dans la perplexité vis à vis de la pièce écoutée.

En polyphonie, la priorité n'est pas forcément donnée à la base mélodique ou aux voix de basse et de haute. Elles sont bien sûr importantes, surtout indispensables, mais c'est le résultat global qui est recherché et l'effet général qui découlera de l'accord des différentes voix par la recherche des détails indispensables que sont les harmoniques. Ici, les élèves n'ont pas trouvé grand intérêt aux mélodies et aux pièces qu'ils ont perçues en premier, ne percevant pas finalement les formes émergentes du fond global par lesquelles s'accordent les voix, et donc les élèves.

3.2.2.3 *Jeux de mains, « toucher » le son, percevoir l'espace auditif*

Il s'est donc avéré nécessaire de faire « sentir » aux élèves ces sons émergents, leurs capacités auditives ne leur permettant pas d'entendre les harmoniques naturellement. Je les ai invités lors des premières écoutes musicales à tamiser ces « farines » sonores trop épaisses à leurs oreilles à l'aide de leurs mains, à la manière des chanteurs corses dont le geste est bien connu de tous. Les réactions ont été très variées au début. Certains élèves ayant quelques difficultés au niveau de leur schéma corporel, n'arrivaient pas à positionner leurs mains autour de leurs oreilles. Cela, dans un premier temps m'a surpris car je ne comprenais pas qu'ils ne puissent y parvenir. Cela me semblait pourtant un geste simple qu'ils sont capables de faire en temps normal pour se protéger du bruit. J'ai compris ensuite que je leur demandais de modifier au travers du support musical écouté leur perception de l'environnement sonore. Je leur imposais ainsi une modification de leurs représentations vis-à-vis de cet espace qu'ils subissent quotidiennement. Ce à quoi j'ai pallié en les étayant physiquement dans cette démarche finalement plus difficile qu'il n'y paraissait.

Ce fut alors une première prise de contact tactile avec le son, qui jusqu'ici paraissait immatériel, éthéré, présent mais intouchable. Immuable, au sens qu'il ne laissait pas la possibilité aux élèves d'avoir une emprise sur lui autre que par les touches d'un poste radio ou CD, il en est devenu palpable. Les élèves ont alors cherché eux-mêmes à modifier leur perception des pièces musicales écoutées, utilisant leurs mains comme filtres sonores, recherchant à entendre les harmoniques.

Ce travail est désormais devenu une habitude d'écoute pour les élèves qui l'ont transféré à d'autres styles vocaux ou même pièces instrumentales. Cette première perception « tactile » du son a en fait permis aux élèves d'en prendre conscience en tant qu'entité physique, élément réel, air vibrant dans l'espace.

Ainsi, pour la majorité des élèves, le rapport à la musique autre que la musique populaire ou de variété quotidiennement entendues à la radio ou à la télévision, a fortement changé. Là où ils ne percevaient rien d'autre qu'un fond musical inintéressant ou au mieux beaucoup moins intéressant que leurs habitudes musicales, ils ont fait preuve de curiosité vis à vis des nouvelles

écoutes. Leur attitude a changé en ce sens qu'ils ne font plus preuve pour certains d'opposition vis à vis de la nouveauté musicale, puisqu'ils ont maintenant d'autres « clés » pour l'aborder. Le fait qu'ils puissent à cette heure entendre de manière quasi naturelle les harmoniques me conduit à penser qu'ils ont développé la faculté de percevoir la globalité du son. Et c'était bien le but recherché : percevoir le résultat global, la vibration résultante de la fusion des voix et non plus le seul aspect mélodique, solfégique ou logico-mathématique de la musique. Les élèves ne peuvent bien entendu percevoir la totalité du son, mais ils ont élargi leur champ perceptif auditif, et ainsi ouvert leur « esprit » musical.

3.2.2.4 *Jouer avec sa voix*

La deuxième étape de prise de conscience de l'espace musical vocal polyphonique et des sons harmoniques fut la pratique vocale elle-même, menée de manière parallèle à l'écoute musicale. Même si j'ai ressenti une amélioration sensible de la justesse et un plus grand plaisir dans la pratique du chant chez les élèves, les difficultés initiales restaient prédominantes et empêchaient la progression du groupe. Les difficultés de contrôle du corps, de contrôle des émotions, de mémorisation des paroles, ne laissaient pas l'élève s'immerger librement dans le bain sonore. Il est vrai que jusqu'à présent, les élèves n'avaient vécu consciemment qu'une emprise tactile sur le son. Venait donc le temps de prendre conscience d'une possibilité d'emprise vocale. Ainsi, nous avons vécu une première écoute de chant diphonique.

Ce type de chant est pratiqué depuis longtemps dans diverses musiques traditionnelles du monde, plus particulièrement en Haute-Asie : chez les Mongols, Touvas, Khasakhs, Bachkirs, Altaïens, Tibétains notamment, et de manière plus discrète parmi les Sardes, les Rajasthanais et les Xohosas d'Afrique du Sud.

Le chant diphonique est une technique vocale réalisée par une seule personne dans le but de produire plusieurs notes simultanément et donc, en quelque sorte, de faire du chant polyphonique au moyen de son seul organe vocal. C'est une technique qui combine d'une part divers types de voix: de gorge, de tête, etc...; et d'autre part divers positionnements de la langue, du palais, des lèvres. La plupart des techniques d'émissions diphoniques sont basées sur un agencement ou un usage particulier des cavités bucco-nasales. Généralement, un bourdon est produit avec la gorge tandis que des harmoniques aigus sont produits simultanément par résonance.

Cette séance d'écoute a bousculé les représentations des élèves vis à vis de cette nouvelle globalité dont ils percevaient fragilement les contours. Car, ils étaient alors convaincus que les harmoniques ne pouvaient être que la résultante d'une pratique polyphonique et pas celle d'une production vocale individuelle.

Aussi, afin que les élèves prennent conscience de leur propre espace polyphonique, je leur ai demandé de jouer avec leur voix. La tâche proposée, et qui a servi par la suite de modalité d'échauffement vocal, était de produire une suite de voyelles : a-o-e-ou, de manière très liée, continue, en passant d'une voyelle à l'autre très progressivement.

Cet exercice a pour finalité de mettre en mouvement les lèvres et le palais et par la même de modifier les espaces de résonance de l'élève et de permettre l'accentuation d'harmoniques au niveau du passage progressif entre les voyelles. Pour qu'ils perçoivent mieux ces espaces, je leur ai proposé de pratiquer l'exercice face aux murs de la classe, à environ 20 cm, les mains autour de leurs oreilles en position de filtre sonore, pour que leur production soit amplifiée à leurs tympans.

L'exercice n'a pas été aisé pour tous les élèves, surtout pour ceux présentant des troubles du langage oral qui avaient du mal à prononcer correctement les voyelles d'une part, et à les enchaîner de manière liée d'autre part. De plus, je leur imposais de « chanter » seul devant moi. Ce qui du point de vue émotionnel fut une autre charge à gérer pour leur part.

Mais après étayage physique et émotionnel (nous avons dédramatisé l'activité en rappelant bien que la tâche était ardue et qu'ils n'étaient pas obligés d'y arriver dès la première fois), ils sont tous parvenus à produire des suites de sons harmoniques.

Le musicien expert y entendra des gammes musicales (do-ré-mi-fa....) mais notre but n'était pas aussi avancé. Je souhaitais seulement que les élèves réalisent qu'ils étaient capables de produire seuls ces sons fondamentaux caractéristiques de la polyphonie, présents dans le timbre de leur voix et donc, par le jeu de travail vocal, rencontrer ses harmoniques, son timbre, sa voix. La prise de conscience de leur singularité polyphonique a fait que les élèves, à partir de cet instant ont changé à nouveau d'attitude lors des pratiques collectives. La perception de la globalité du chant et de ses éléments caractéristiques, de ses formes propres en liaison avec sa propre globalité vocale et les propres caractéristiques de sa globalité, ont changé le rapport avec le chant. Là où certains ne voyaient qu'une obligation scolaire et vivaient malgré eux cette matière, sur laquelle ils pensaient ne pas avoir d'emprise vocale, ils ont réalisé que leurs actions vocales pouvaient avoir une incidence sur la transformation de la globalité sonore.

Les séances qui ont suivi furent délicates à gérer pour ma part car j'ai dû m'efforcer de maintenir la ligne mélodique du chant pour des élèves qui découvraient un instrument de sculpture musicale et s'en servaient de manière expérimentale. Ajoutant ça et là une pâte argileuse, une forme tonale, une rupture harmonique ou rythmique, une courbe mélodique différente. Improvisant, créant, modifiant le timbre, construisant, déconstruisant l'espace sonore collectif et individuel, prenant peu à peu plaisir à chanter tout en prenant conscience de soi.

Ce n'est qu'à partir de cette prise de conscience que l'activité a pu réellement s'installer.

3.3 Aspects didactico-musicaux de la mise en scène

3.3.1 *Élément sonore de l'environnement sonore*

3.3.1.1 *Projection personnelle vocale dans une projection polyphonique*

Se produire, chanter devant ses pairs, se frotter à son tour à la transmission, sont les mises en espaces, les mises en voix et les mises en plaisir que j'ai proposé à mes élèves.

La pratique chorale se veut être une projection de soi, de son unicité et de sa singularité par le biais de sa voix, -elle aussi unique et singulière-, dans l'espace et dans le temps collectif; une

projection de ses émotions singulières, -car nous n'éprouvons pas tous les mêmes émotions pour les mêmes vécus-, dans l'espace émotionnel collectif; une projection de ses capacités cognitives singulières, -car nous n'apprenons pas tous de la même façon et ne développons pas tous les mêmes stratégies cognitives-, dans l'espace cognitif collectif. Bref, une projection de sa vibration singulière dans l'espace vivant/vibrant collectif.

On pourrait croire que c'est dans le sens singulier-pluriel que nous nous construisons. Que seule une centration sur l'individu serait le meilleur moyen de l'aider à résoudre ses difficultés. Mais c'est à mon sens oublier que sa singularité n'est rien sans la pluralité à laquelle il appartient et avec laquelle il inter-réagit.

3.3.2 Principes d'apprentissage ou auto-différenciation

Ainsi, pour construire une contenance singulière vocale, corporelle, temporelle, émotionnelle et cognitive chez mes élèves, je me suis efforcé de respecter une démarche d'apprentissage empruntée à l'enseignement de la natation de haut-niveau. Cette démarche rejoint en partie les théories de Lev Vigotsky, pour lequel l'enfant apprend parce qu'il évolue dans sa zone proximale de développement. Cette zone décrit l'espace conceptuel entre ce que l'enfant peut apprendre de lui-même et ce qu'il peut apprendre avec l'aide d'un tiers plus expert. Cet espace correspond donc à tout ce que l'enfant peut maîtriser quand une aide appropriée lui est donnée. De plus, pour Vigotsky, nous apprenons parce que nous vivons, à l'intérieur d'un contexte historico-culturel, des interactions que nous intériorisons au moyen de processus psychiques. Ainsi, d'espaces proches en espaces proches nous améliorons ces processus et développons des fonctions psychiques (mentales, cognitives) de plus en plus performantes.

Selon les concepts d'apprentissage à haut-niveau, cela demande de respecter quatre principes:

3.3.2.1 Spécificité : « en Gascon, tiò !!!! »

D'une manière très simple comme on apprend à chanter en chantant, on apprend à chanter en polyphonie en chantant à plusieurs. Se projeter polyphoniquement ne peut passer que par l'existence de cet espace polyphonique. Nous nous sommes donc livrés quotidiennement à cette pratique sous forme de pause créatives car il s'agissait d'offrir des instants de ruptures pendant les activités scolaires sous forme de pauses musicales chantées. Il fallait offrir un autre espace sonore existant aux élèves.

Ces pauses étaient ritualisées et survenaient généralement avant les pauses physiques de la journée : récréations, sortie de classe de midi ou du soir.

Pour B. Hourst (2005, cf annexes p **XVII**), ces pauses créatives doivent pouvoir toucher tous les élèves, en respectant leur personnalité et en les incitant à participer sans qu'elles aient le sentiment d'être forcées. Elles doivent pouvoir apporter une sécurité émotionnelle en évitant que l'élève puisse avoir le sentiment d'être jugé tout en lui laissant une liberté de création et d'expression. Nous avons en quelque sorte pratiqué de manière « spontanée », deux fois par jour, sur une durée de dix à quinze minutes.

Pour respecter cette spécificité, nous avons chanté en Gascon. Certes, il existe des chants traditionnels en langue française et pour une facilité d'accès plus rapide au chant lui-même, j'aurais pu choisir ces chants là. Mais je serais sorti de l'oralité si je n'avais pas respecté la spécificité du chant pyrénéen qui est intimement lié à la prosodie de la langue et à son timbre. Cela nous a permis de rester dans une démarche de pause créative en évitant le support écrit trop formel qui rappelait le travail scolaire. Ce dernier est arrivé seulement quand les élèves ont maîtrisé le chant dans son intégralité.

Ainsi, lors des séances où je prenais le soin de réguler les erreurs de perception, de mémorisation ou de prononciation des sons/mots étudiés, des rythmes mal perçus ou des actions mal synchronisées, j'apportais également le sens par la traduction du texte dans un souci interprétatif, afin de permettre aux élèves de lier leurs sensations musicales avec quelques images mentales et représentations personnelles visuelles du chant. Le travail de compréhension fine a été conservé pour la partie théâtrale du projet dans lequel s'inscrit la pratique vocale.

De même, je n'ai apporté le support texte en langue originale qu'à la fin de l'apprentissage oral du chant afin d'éviter une confusion entre grapho-phonologie gasconne et française. Je voulais avant tout, proposer une entrée purement musicale à mes élèves, même si cela s'est révélé beaucoup plus coûteux en temps et en énergie puisqu'ils ne sont pas locuteurs de la langue, ni même musiciens.

L'idée était pour moi de mettre à disposition du son en tant que tel. Un sorte de glaise, d'argile sonore, elle aussi suffisamment cohérente car régie selon une logique musicale (mélodie et rythmes) et suffisamment malléable et transformable car elle permet des improvisations polyphoniques dans l'espace de résonance.

Finalement, ce qui aurait pu être un problème de par l'incompréhension des paroles chantées, s'est révélé un atout car le sens de ce que les élèves pouvaient chanter étant absent de leurs pensées, ils n'ont pas eu à s'inquiéter d'éventuelles erreurs de prononciation, de confusions ou de substitutions comme cela est très souvent le cas lors d'interprétations poétiques, ou de lectures à haute voix. Ils étaient tous dans la même situation d'erreurs et d'hésitations, plongés dans le même bain musical et linguistique sans savoir véritablement nager.

Ce qui a réellement dominé est d'abord le plaisir du chant lui-même. La question concernant le sens est arrivée finalement relativement tard, un mois environ après le début de la pratique.

3.3.2.2 *Progressivité : « tot doçament ! »*

C'est par une immersion progressive, que l'élève peut s'imprégner de l'environnement historico-culturel. Ici, je n'ai pas établi de progression au sens scolaire du terme car je me suis positionné en tant que passeur de chant. Mon rôle premier a été de chanter avec les élèves, d'apporter l'espace sonore, le matériau malléable qu'ils pouvaient ensuite reprendre et travailler.

Les enfants, dans les milieux socio-traditionnels apprennent à chanter de manière « inconsciente ». Comme je l'ai dit plus haut, ils ne suivent pas de cours de chant en école de

musique ou en conservatoire, mais cela ne les empêchent pas de maîtriser deux-cent chants à l'âge adulte ainsi que toutes les voix de ce chant. Ils sont capables de chanter des heures durant à pleine voix sans faiblir et sans se blesser, possédant une excellente maîtrise posturo-vocale. Cet apprentissage s'est fait de manière autonome par imitation, mémorisation visuelle, intériorisation des perceptions auditives qui ont amené le jeune apprenti-chanteur à établir des représentations posturales de sa bouche, de son palais, de sa colonne vertébrale, etc....

Il s'est fait également dans l'espace de sa « *zone proximale de développement* », par interaction avec les adultes qui ont régulé des écarts de mélodies et de rythme. Ils ont étayé le chanteur en devenant en l'accompagnant « *tout doucement* », le soutenant sur une partie conflictuelle jusqu'à ce que celui-ci ait suffisamment de contenance pour pouvoir l'exécuter seul. Et c'est de cette manière progressive que les élèves sont entrés à leur rythme dans l'activité, seulement quand ils s'en sont sentis capables. Je ne les ai pas forcés à chanter, seulement à intégrer le cercle de chant. La dynamique musicale que j'ai essayée de lancer dans cet espace circulaire s'est communiquée à certains élèves plus réceptifs qui à leur tour l'ont communiquée à leurs pairs. Chacun a ainsi perçu son espace proche de développement, sa contenance de l'instant qui lui a permis, à son niveau, de se projeter dans la tâche et de se mettre en situation de réussite selon son potentiel de l'instant.

3.3.2.3 *Surcharge* : « *un drin mei* »

Dans cet espace complexe, les élèves ont pu se confronter à des tâches toujours plus difficiles, sans cesse conflictuelles. Ce qui leur a permis de franchir des paliers et de progresser à la fois dans la perception et dans la production du son sous les diverses formes qui lui ont été présentés : voyelles, syllabes, mots, morceaux de phrases... Pour illustrer mon propos je donnerai l'exemple de Khaled qui était incapable de chanter au tout début de la pratique car plusieurs paramètres venaient bloquer sa projection : une grande timidité qui l'angoissait et inhibait son action; de grandes difficultés d'attention et de mémorisation qui contrariaient sa production vocale; des soucis de perception auditive qui le faisaient chanter faux. Ainsi, à chaque fois qu'il a pu dépasser ses blocages, toujours imprégné de la dynamique collective, Khaled s'est systématiquement retrouvé face à une autre charge de travail « *un petit peu plus* » élevée et qui lui demandait à nouveau de résoudre un conflit et de s'adapter.

3.3.2.4 *Adaptation* : « *mei que ger mes mensh que doman* »

C'est là le dernier principe essentiel. La résolution de la tâche dans l'espace proche de conflit doit amener l'élève à la réussite mais surtout à une maîtrise dans l'exécution de la tâche. Il faut que cette exécution de la tâche soit automatisée, intégrée, si l'élève veut pouvoir accéder à une tâche dont la charge est supérieure. Pour Aymerick qui présente une dyspraxie idéomotrice, l'adaptation a été une véritable épreuve. Il lui a fallu franchir plusieurs étapes pour maîtriser ce que la plupart de ses camarades ont maîtrisé en quelques séances.

Dans un premier temps, si la mémorisation des « mots/sons » semblait acquise, leur émission

lui était fastidieuse. L'énergie qu'il devait déployer pour prononcer les sons/mots ne lui permettait pas d'être dans le même rythme que tout le monde. Mais une fois la tâche résolue (bonne prononciation des mots/sons), c'est à dire, une fois qu'il s'est adapté à la tâche, qu'il l'a maîtrisée, il lui a fallu dans un deuxième temps synchroniser son chant au rythme du chant collectif. Et ainsi, d'adaptations en adaptations progressives, il est entré peu à peu dans une maîtrise globale de l'activité où les difficultés premières telles que émettre les mot/sons ont été dépassées : « *plus qu'hier mais moins que demain.* »

3.3.3 *Déroulé type des séances*

Pour garder l'esprit « Pause créative », la plupart des exercices et situations d'apprentissages n'ont pas été réfléchis et organisés de manière progressive, puisque nous voulions préserver l'aspect ludique et créatif, spontané. Toutefois, nous avons respecté quelque organisation et incorporé quelques exercices réalisés ça et là au gré des besoins de l'instant, de la disponibilité des élèves et du maître!

3.3.3.1 *Position des chanteurs dans l'espace*

Les chanteurs en contexte traditionnel adoptent des postures pratiques pour chanter : à deux : face à face à peu de distance ; à trois : disposés en triangle ; à plus de quatre : en cercle. Ces principes de disposition permettent de s'écouter et de s'entendre en direct, de se voir surtout. Ils garantissent une bonne prestation pour le pratiquant d'autant plus que la polyphonie est une construction de voix et de lignes musicales qui procèdent les unes des autres et se marient.

Il y a deux ans, j'ai mené les apprentissages des chants de manière académique, frontale : les élèves constituant le chœur d'un côté et moi, chef de chœur, de l'autre. Ma relation avec les élèves lors de ces situations était alternée, binaire, surtout d'ordre visuel : les élèves étant lecteurs de ma personne et moi des leurs. La médiation choisie se trouvant finalement entre eux et moi. Cela constitue un paradoxe dans une activité essentiellement vocale, et auditive où le son occupe l'espace de manière homogène, et que ce son/médiation environne à la fois l'élève et le maître.

J'ai donc souhaité cette année transformer ce dispositif et nous avons donc adopté une configuration traditionnelle pour mener notre pratique.

Un cercle qui offrait une même ligne pour chacun, sans position privilégiée, un même espace collectif, sans repère par rapport à des coordonnées orthonormées, mais par rapport à l'autre, à un autre qui pouvait changer selon le temps ou l'effectif du moment. Un cercle où sont entrés et sortis les élèves au gré de leurs temps et de leurs envies. Un espace collectif modulable, suffisamment cohérent dans sa forme et suffisamment malléable dans sa perméabilité qui laissait sa place à l'espace individuel. Une cohérence qui apportait le sentiment d'être encadré et étayé : spatialement à sa droite et à sa gauche; visuellement sur son espace antérieur et latéral par les camarades et le maître qu'il pouvait voir; musicalement enfin, par les voix omniprésentes des autres, qui créaient un cocon sonore, une bulle enveloppante et rassurante.

3.3.3.2 *Mobilisation corporelle*

Dans la mesure du temps disponible ou de la situation dans la matinée, toutes les séances de chants ont été précédées d'un temps de mobilisation corporelle (échauffement) dans le but de recruter en premier lieu les schèmes d'activités musculaires. Car l'instrument de la voix de l'élève est avant tout son corps (Abitbol J., 2005). Cela passait généralement par des petits exercices de rotation articulaires des poignets, épaules, cou, bassin, genoux et chevilles, réalisés lentement afin de ne pas créer de tensions réflexes au niveau des muscles. Le but étant de « délier » et « d'assouplir » le corps/instrument, de reprendre possession de ce corps parfois oublié lors des situations assises, et que les élèves laissent s'écraser sur leurs chaises. Corps qu'ils ne mobilisent pas en tant qu'instrument de leurs apprentissages parce que tout semble se passer « dans leur tête ».

Aussi, cette phase avait pour conséquence de reprendre conscience de son espace corporel dans le but de « s'installer » à l'intérieur de celui-ci. De trouver ou retrouver une posture confortable, à la fois relâchée et tonique, souple et dynamique, favorable à une projection vocale.

3.3.3.3 *Mobilisation vocale*

Ce deuxième temps de mobilisation corporelle était le temps de mise en action de l'appareil vocal/phonatoire. Ici aussi, nous nous livrions à des exercices d'assouplissement de la langue, des lèvres, de la mâchoire, des exercices de grimaces et de mimes, d'articulation. Au début, c'est moi qui menais ces petits exercices et, rapidement, j'ai demandé aux élèves qui le souhaitaient de mener ces premières phases de mise en route. Si bien que l'entrée dans l'activité est devenue leur propriété. L'intérêt de cette étape réside dans le fait que tout était matière à devenir exercice vocal : un extrait de texte de littérature, de poésie, des tables d'addition ou de multiplication, des suites numériques, des suites alphabétiques ou syllabiques, une trace écrite que nous venions de finaliser ensemble. Outre l'intérêt purement technique de mémoriser certains contenus scolaires, cette activité ludique a surtout permis de changer le rapport au savoir des élèves en l'éclairant musicalement, montrant ici aussi qu'une emprise était possible sur certains savoirs et savoir-faire scolaires.

3.3.3.4 *Mobilisation harmonique*

À partir de cette phase, j'ai tenu à conserver un certain contrôle car je me devais de maintenir une position de garant du chant et de ses principes afin que la créativité vocale des élèves ne les éloigne pas trop des principes musicaux fondamentaux. Ce temps était réservé aux jeux vocaux, comme présenté en 3.2.2.4., et à la réalisation de suites de voyelles dans le but de stimuler la production et la perception d'harmoniques. Au-delà de cet aspect technique et perceptif, c'est surtout la connexion entre les voix qui était recherchée et la mise en résonance de sa propre voix avec celle des autres. Au travers de leur espace de vibration les élèves se

sont frottés aux espaces des autres et ont du rechercher la manière de vibrer avec les autres et pas contre les autres. Concrètement c'est par le regard, l'observation des positions du corps, de la mâchoire, de la bouche, des expressions des visages de l'enseignant et de leurs camarades que les élèves ont pu adapter leur propre espace vocal pour résonner avec le groupe. Ils ont fait appel à leurs capacités interpersonnelles pour créer un espace pluri-vocal, mobilisant leurs fonctions d'attention afin d'aborder réellement le chant lui-même et sa spécificité.

3.3.3.5 *Apprentissage rythmique-linguistique*

Au bout d'un mois environ, à partir de l'instant où les élèves ont commencé à manifester de la curiosité pour le sens de ce qu'ils interprétaient, j'ai commencé à proposer quelques exercices axés sur la prononciation et sur la traduction de ce qu'ils chantaient, systématiquement reliés au rythme du chant. Ainsi, nous nous sommes livrés à des exercices de diction rythmique du texte chanté. Ceux-ci avaient pour but de supprimer la contrainte de la composante spatiale tonale afin d'isoler la composante temporelle du chant. Ainsi les élèves pouvaient percevoir le tempo, le rythme du chant et s'en imprégner. De plus, cet exercice leur permettait de mieux voir le lien entre timbre et hauteur tonale, entre rythme et prosodie de la langue.

3.3.3.6 *Apprentissage mélodique*

Cette partie que l'on peut appeler phase de réinvestissement s'est déroulée selon un dispositif le plus proche possible du dispositif traditionnel. Par répétition et imprégnation les élèves se sont projetés dans l'espace collectif, cherchant à accorder leurs timbres, à faire sonner leur voix en faisant sonner celles des autres et ce dans un souci de rendu esthétique intimement lié à leurs représentations d'une globalité musicale qui a favorablement évolué grâce aux écoutes musicales régulières de l'année.

La pratique polyphonique induit une maîtrise vocale relativement avancée. Vu le temps qui m'était imparti cette année, je n'ai pu faire en sorte que les élèves chantent réellement à deux ou trois voix car il aurait fallu alors mener un apprentissage systématique des différentes mélodies. J'ai donc préféré orienter le travail sur la capacité à « résonner ».

En tant que chanteur expert du groupe, c'est donc moi qui ait apporté cet espace de résonance, le modifiant en changeant de voix, passant de la basse à la haute, revenant à la mélodie afin d'apporter un maximum de repères et d'espaces aux élèves. C'est dans ces instants délicats, déconcertants et décontenants qui leur demandaient des adaptations permanentes qu'ils ont du aller « chercher » en eux-mêmes, les appuis bio-mécaniques et physiologiques : production d'énergie, recrutement des schèmes musculaires et activation motrice, mouvement respiratoire, maîtrise des émotions et interprétation, attention, perception, mémorisation, raisonnement, prise de décision, anticipation, synchronisation....

Dans cet espace complexe mais riche d'informations, les élèves ont du faire avec un fonctionnement différent et avec les seuls outils qu'ils avaient à disposition, soit leurs camarades qui ont été les points d'appuis qui leur permettant de construire un mode

d'apprentissage propre. Ils ont pu récupérer un pouvoir sur leurs propres difficultés et, pour certains, sortir d'une attitude passive du type « *quand je serai rééduqué, tout ira bien* ». (Romain Guilloux).

Maintenant, tous les élèves maîtrisent cinq chants en langue gasconne. Certes, selon les difficultés et les pathologies de chacun, cette maîtrise est relative et approximative. Mais chacun possède la capacité à tenir sa voix, sa posture et à contenir ses émotions dans un espace de résonance collectif où surtout, il perçoit la globalité et les formes d'un environnement porteur de savoir-faire.

Notre question omniprésente nous revient alors : ces savoir-faire polyphoniques acquis, sont-ils transférables à l'apprentissage de savoirs et savoir-faire scolaires? Est-ce que finalement, savoir résonner a permis à l'élève de CLIS de mieux raisonner ?

3.4 Construction pluri-vocale de l'élève de CLIS

3.4.1 Voix spatiale – corporelle

On sait aujourd'hui qu'il existe des interactions entre traitements musicaux et spatiaux, notamment que la pratique et l'écoute musicale possèdent des effets sur les habiletés visuo-spatiales. En effet, les hauteurs musicales semblent activer les réseaux neuronaux impliqués dans les traitements spatiaux (*LIDJI Pascale, KOLINSKY Régine, 2008*).

D'une manière musicale d'abord, j'ai pu observer une nette augmentation de l'amplitude vocale des élèves. Soit une meilleure perception de la hauteur tonale, de l'espace tonal. Si je prend le cas de Wilfried qui se refusait à chanter au départ, son entrée timide s'est faite par un bourdon sourd et grave, parfois faux. Sa posture alors très tendue et courbée, s'est redressée au fur et à mesure de sa maîtrise de la mélodie et de l'augmentation de son amplitude vocale. Ses mains, toujours en contact, se sont éloignées et placées petit à petit le long de son corps. Ses épaules alors relevées se sont peu à peu abaissées. Il a fini par adopter naturellement une posture relâchée, à l'aise dans l'espace, dans les espaces, même inconnus, comme ce fut le cas lors d'un stage d'observation en SEGPA.

La maîtrise mélodique s'est faite parallèlement à l'acquisition d'une maîtrise croissante des différents axes corporels : vertébral, respiratoire, ostéo-articulaire et ostéo-musculaire, qui sont les véritables piliers soutenant l'enveloppe protectrice qu'est le « moi-peau » de l'élève. D'une meilleure perception de la hauteur tonale à une amélioration progressive des postures des élèves, il n'y eu qu'un pas.

Ainsi, je pus voir une diminution des signes d'angoisse et d'anxiété que manifestait Dorian au début de l'année lors des pauses chantées. Il avait une agitation motrice permanente qui parasitait sa projection vocale. Cela semblait provenir d'un défaut de perception des notes chantées qu'il reproduisait avec peine. Il manifestait également cette agitation lors du travail scolaire, ne pouvant pas « rester en place ». Sa production graphique présentait de nombreux troubles de repérage dans l'espace, des problèmes de verticalité et d'horizontalité, et sa lecture de nombreuses confusions spatiales entre les lettres (p-b-d-q ; u-n). Au fur et à mesure de

l'amélioration de ses capacités de production mélodique, il a fait preuve d'une maîtrise corporelle croissante. Sa posture d'élève s'est elle aussi stabilisée, de même que son écriture qui est devenue de plus en plus régulière, plus horizontale, respectant davantage le rapport de taille entre les lettres. Les confusions entre les lettres pré-citées ont commencé peu à peu à disparaître également, Dorian percevant davantage les repères cardinaux.

D'autres exemples viennent enrichir les effets positifs de la perception de la hauteur spatiale sur certaines compétences scolaires comme ceux d'Aymerick ou de Léa dont les postures totalement relâchées au début se sont peu à peu tonifiées au profit d'une production graphique de meilleure qualité.

Au niveau de la gestion des espaces vécus par l'élève, j'ai ressenti davantage de sérénité lors des changements de lieux. Que ce soit d'un espace scolaire à un autre, d'un espace physique à un autre, ou lors d'un retour en classe, les élèves m'ont paru moins désorientés, se montrant capables de reprendre l'activité là où ils l'avaient laissée, ou bien de s'immerger rapidement dans l'activité nouvelle dont ils n'avaient pas vécu les premières situations. Observation positive et d'autant plus à propos des élèves en scolarité partagée entre la CLIS et les hôpitaux de jour où les espaces et les temps vécus sont fondamentalement différents.

3.4.2 La voix temporelle

C'est par la maîtrise de l'axe respiratoire que s'est construite peu à peu la perception et la maîtrise du temps. En effet, le chant induit une respiration commune, une rythmicité expiratoire collective. L'expression vocale collective impose un volume, une intonation et un débit commun. Les élèves ont donc du développer les capacités à : tenir compte de l'activité des autres membres du groupe de chant; à produire le son au même instant que les autres pour une production collective; à rechercher une union simultanée afin de produire un résultat sonore de qualité. Le chant polyphonique n'est pas lié à une pulsation particulière, -sauf pour les chants à danser-, mais à la prosodie de la langue de sorte que les chants sont plutôt soutenus par des algorithmes que par des pulsations de la notation académique. L'image que l'on peut en donner parfois est celle des rebonds d'une balle de tennis de table qui vont en accélération. Les élèves ont du s'inscrire dans cette rythmique particulière qui impose de mettre en jeu des capacités de synchronisation et d'anticipation physiquement reliées au débit expiratoire lors de la production vocale des phrases musicales.

Pour faire partie de cet espace vivant/vibrant, il faut vivre/vibrer selon la pulsation collective. Pour assurer leur propre continuité temporelle, et donc celle de leur vécu, les élèves ont du percevoir la temporalité collective, soit la continuité du vécu collectif. La prise d'informations visuelles a été l'élément fondamental de construction de cette espace vocal temporel. C'est par l'observation des inspirations, des impulsions et des mouvements vocaux de leurs pairs et de moi-même, que chacun a pu recruter ses fonctions de prise de décision et d'exécution motrice, afin de projeter sa voix et son vécu dans la durée.

De la sorte, Yoann, Marine, Kevin, Wilfried et Brandon ont été capables de mieux maîtriser leur

souffle et ont donc amélioré leur lecture à haute voix. Ils ne se s'essouffent plus comme au début et possèdent une meilleure intonation car ils perçoivent mieux la ponctuation et la prosodie du texte.

Enfin, j'ai pu noter que Dorian, Léa, Aymerick, Khaled ou Monique, apprentis scripteurs et lecteurs, se projettent avec plus de facilité dans la durée lors des séances de travail en classe, malgré des difficultés lourdes et un rapport parfois difficile avec la tâche proposée.

3.4.3 La voix émotionnelle

Si les tâches que l'on peut proposer à nos élèves peuvent être sources de tensions, d'angoisses et de peurs, bref, de différents sentiments pouvant bloquer, inhiber leurs apprentissages, j'ai pu observer qu'en situation de chant, les élèves ont relativement bien géré leurs émotions.

Les mouvements parasites : oscillations, balancements, regards fuyants, tension des épaules et tensions vocales, se sont peu à peu effacés au profit d'une plus grande détermination et d'une plus grande confiance en soi. Je suis bien conscient que ce que j'ai demandé à mes élèves cette année n'était pas anodin sur le plan psychique. Les élèves de CLIS vivent de nombreux conflits intrapsychiques du fait de leur situation de handicap. La difficulté et l'échec répétés, la mauvaise représentation de soi et le sentiment que leurs vies scolaires ne leur appartiennent pas (Ils n'ont pas choisis d'aller en CLIS et d'être ballotés en tout sens d'intégrations en prises en charge) sont autant de ruptures potentielles de leur intrapersonnalité. Aussi, la mise en situation de production vocale s'apparentait à leur demander de projeter leur intimité, de communiquer leur image psychique devant leurs camarades et surtout devant l'adulte. L'espace pluri-vocal pouvait se révéler anxiogène en pointant à nouveau les difficultés et troubles de l'enfant, en appuyant sur ses faiblesses et en perforant sa fragile enveloppe émotionnelle.

Finalement, la logique-même du dispositif a fait que cet espace a été appréhendé comme un espace pluri-émotionnel où tous les élèves se sont frottés à tout type d'émotions : les leurs et celles de leur camarades. Prenant appui sur les postures adoptées par ces derniers, chacun a pu, dans un premier temps, mieux percevoir ses tensions, sentiments et humeurs pour, dans un deuxième temps, mieux les contrôler afin d'entrer puis rester dans la résonance collective.

C'est ainsi que Khaled s'est débarrassé de sa peur de mon regard sur son travail et que nous avons pu enfin communiquer. C'est de cette manière que Dorian participe désormais grandement à l'oral alors que jusqu'ici il craignait les réactions des autres sur ses difficultés d'expression. C'est comme ça que Marine s'investit dans l'activité théâtrale demandant à apprendre de longs textes, se créant des défis. Et c'est de la sorte que Kévin a fini de vaincre son inhibition relationnelle au profit de ses capacités intellectuelles et qu'il peut désormais partir toute une matinée seul en intégration en classe de CM2.

En assumant leur voix, les élèves ont accédé à une meilleure connaissance et estime d'eux-mêmes. Ils assument désormais ce qu'ils sont : des « homo vocalis » en devenir (Abitbol, 2005), auto-projetés dans les apprentissages.

3.4.4 La voix cognitive

La pratique polyphonique semble donc avoir des répercussions positives sur l'attitude de l'élève face aux apprentissages. Une expérience de chant choral menée auprès d'une classe d'enfants dysphasiques (Nouvelle Revue de l'AIS n°18, 2002) montre bien chez les élèves une évolution des capacités auditives, une amélioration de la mémorisation, une augmentation de l'amplitude vocale, une meilleure gestion des émotions, une capacité naissante à analyser leur production, à prendre des décisions et à imaginer de nouveaux projets.

Pour me rendre compte de l'évolution de la représentation cognitive de mes élèves, je leur ai à nouveau fait passer le questionnaire « intelligences multiples » au mois de mars. De leurs réponses, j'ai construit des diagrammes en étoile à huit directions (une par domaine d'intelligence, cf annexes p IV) sur lesquels j'ai superposé les courbes de début et de fin d'année. La forme de ces courbes donne une idée de la représentation du profil cognitif de l'élève et met en avant ses affinités avec les différents domaines d'intelligence. Un profil harmonieux et donc idéal aurait la forme d'un octogone régulier.

Les représentations de septembre montrent bien des dysharmonies dans ces profils cognitifs, avec des domaines complètement effondrés, non investis par l'élève.

Les représentations de mars ont évolué vers des formes plus « arrondies », plus harmonieuses. Et si on regarde l'évolution par domaine, on note aussi une hausse d'intérêt générale dans tous les domaines. Le profil cognitif de la classe en est grandi. La baisse de certains « scores » dans certains domaines n'est pas à imputer à un désintérêt pour le domaine en question mais plutôt à une meilleure estimation des réponses apportées aux questions posées.

On note dans la quasi-totalité des représentations une hausse d'intérêt pour le domaine musical ce qui est certainement dû au travail accompli cette année. On peut donc penser que la mise en réussite des élèves dans ce domaine, peu investi au départ, a permis une bonne restauration de l'estime de soi et une prise de conscience de l'acquisition de compétences variées pour s'améliorer.

S'il est vrai que j'ai pu relever globalement une hausse de l'investissement des élèves dans les tâches scolaires, et ce dans tous les domaines d'apprentissage, ce n'est pas parce que les élèves ont résolu leurs difficultés ou gommé leurs troubles, mais c'est surtout qu'ils ont acquis davantage de contenance corporelle, temporelle et émotionnelle, et qu'ils ont mis en œuvre des stratégies/attitudes personnelles propices à leurs acquisitions.

J'ai pu observer chez certains le besoin de fredonner quelques chants appris au moment de s'investir dans la tâche. D'autres parfois me demandaient de mettre un peu de musique en fond car cela les aidait à se concentrer. On sait aujourd'hui que l'écoute de musique riche en harmoniques avant une tâche scolaire favorise une meilleure connexion entre les deux hémisphères cérébraux et un apprentissage plus opérant car elle mobilise les fonctions d'attention, de perception et de mémorisation (Hourst, 2005).

S'ils arrivent progressivement à recruter ces fonctions aujourd'hui c'est qu'ils ont, me semble-t-il, trouvé leur « voix » d'apprentissage.

4 Concert de clôture

Pour John Blacking, le sens musical est le sens de l'homme. Il est le sens de l'homo sapiens, de l'homme savant que nous sommes. La pertinence des activités vocales et musicales n'est plus à démontrer en enseignement spécialisé. De nombreuses expériences positives en ce domaine en attestent.

Une pratique pluri-vocale telle que nous l'avons menée cette année favorise chez l'élève de CLIS une meilleure connaissance de lui-même et lui permet de construire une posture personnelle face aux apprentissages. La particularité des « pauses » polyphoniques que nous avons vécues est qu'elles ont concerné à la fois élèves et enseignant. Elles ont amené par la décontextualisation scolaire, la mise en place d'un contexte culturel au sens où la médiation choisie était le bien de chacun, à la fois environnement artistique stimulant, savoir-faire spécifique et support de transmission de ce savoir-faire.

Les rapports entre les élèves et moi-même ont ainsi évolué positivement. S'ils ont pu plus facilement entrer en résonance avec moi et avec les autres, j'ai surtout pu sentir à quel point mon entrée en relation avec eux avait pu changer également. De fait, j'ai appris moi aussi à percevoir leur espace musical pour mieux apporter la note pertinente, la vibration nécessaire à l'instauration d'un accord sonnante entre nous.

Me sachant en lecture durant ces situations, j'ai du moi aussi améliorer ma posture, mes attitudes et affiner mes compétences professionnelles d'enseignant spécialisé que sont l'anticipation, l'adaptation et l'étayage. Cela m'a permis d'asseoir mon identité et d'investir plus pleinement mon rôle de référent de groupe de chant/de classe.

La durée du dispositif d'expérimentation a été relativement courte et saccadée à cause de l'alternance de formation. Il serait donc intéressant de proposer à nouveau ces situations de pauses pour l'année prochaine, -d'autant que 40% de l'effectif de la classe va changer-, afin de mieux percevoir les effets de cette pratique dans la régularité et leurs répercussions dans l'acquisition de savoir-faire instrumentaux.

Des études font le lien entre adaptation du cerveau, langage et musique, et présentent cette dernière comme une activité mentale apte à modifier l'organe qui la crée. Elles lancent quelques perspectives pour la rééducation d'enfant souffrant de troubles spécifiques d'apprentissage du langage et de la lecture. (Habib Michel, Besson Mireille, 2008). De plus, l'activité musicale posséderait des ressources d'intégration structurale et temporelle partagées avec la syntaxe et la sémantique (Hoch Lisianne, Tillmann Barbara, Poulin-Charronnat Bénédicte, 2008).

Il serait donc fortement intéressant d'orienter le profil de la CLIS vers celui d'une classe essentiellement musicale où l'élève pourrait trouver toutes sortes de points d'appuis pour ses apprentissages scolaires. Un espace contenant émotionnellement, à la fois médiation et porteur de savoirs et de savoir-faire. Bref, un espace culturel à la fois constamment stimulant pour les élèves et continuellement stimulé par les élèves.

Et de résonance intraclasse à une résonance interclasse, cette classe toniquement organisée pourrait devenir l'espace musical référent de l'école.

5 Bibliographie

ABITBOL Jean. L'odyssée de la voix. Paris : Robert Laffont, 2005, 515p.

Art Pédagogie, Thérapie. La Nouvelle revue de l'AIS n°18. Suresnes : CNEFEI, 2^{ème} trim. 2002, 194 p.

BARTH Britt-Mari. Apprentissage de l'abstraction. Paris, Retz, 1987

BAZILUCK Franck. Le chant choral, outil de formation du futur individu, acteur de la société. Mémoire de formation initiale de professeur des écoles. Tarbes : IUFM Midi-Pyrénées, site de Tarbes, 2005.

BERGER Maurice. Les troubles du développement cognitif, Approche thérapeutique chez l'enfant et l'adolescent, 3^{ème} édition. Paris : Dunod, 1996, 244 p.(Enfances, Psychologie et Pédagogie).

Bigand Emmanuel, Habib Michel. Musique et cognition : 25 ans d'évolution des concepts, un vaste champ d'investigations et de multiples applications. in *

Lidji Pascale, Kolinsky Régine. Hauteurs musicales : Quand l'espace s'en mêle. in *

Hoch Lisianne, Tillmann Barbara, Poulin-Charronnat Bénédicte. Musique, syntaxe et sémantique : des ressources d'intégration structurale et temporelle partagées ? in *

*Revue de Neuropsychologie. Vol. 18, Num. 2 (2008). [En ligne] disponible sur http://www.resodys.org/ojs_rnp/index.php/rnp/issue/view/23

BLACKING John. Le sens musical. Paris : Les Editions de Minuit, 1980, 129 p., (Le sens commun)

BOIMARES Serge. L'enfant et la peur d'apprendre, 2^{ème} édition. Paris : Dunod, 2004, 196p.

CASTELLENGO M., La perception auditive des sons musicaux. Sous la direction de ZENATTI A. Psychologie de la musique. Paris : PUF, 1994. (Psychologie d'aujourd'hui)

CASTERET Jean-Jacques. Au País de las Cantas, Petit guide du chant polyphonique *de Béarn et de Sud Gascogne*. [En ligne] disponible sur http://www.institutoccitan.com/index.php?option=com_content&task=view&id=41&Itemid=319 . Août-novembre 2002.

CASTERET Jean-Jacques. Quan s'i presta! Modèles, représentation et symbolique de la polyphonie dans les Pyrénées gasconnes. In La vocalité dans les pays d'Europe méridionale, actes du colloque de La Napoule, Saint-Join de Milly : 2002,

GUILLOUX Romain. Un cerveau comment ça marche? CORIDYS. [En ligne] disponible sur <http://www.coridys.asso.fr/>

Habib Michel, Besson Mireille. Langage, musique et plasticité cérébrale : perspectives pour la rééducation. Revue de Neuropsychologie. Vol. 18, Num. 2 (2008). [En ligne] disponible sur http://www.resodys.org/ojs_rnp/index.php/rnp/issue/view/24

HOURST Bruno. A l'école des intelligences multiples. Paris : 2006, Hachette Éducation, 285 p, (profession Enseignant)

HOURST Bruno. Au bon plaisir d'apprendre, (Re)trouver la faculté d'apprendre avec le sourire, 2^{ème} édition. Paris : 2005, Dunod-InterEditions, 287p.

MALIK Arshad. Enfant en difficulté scolaire et pédagogie de la contenance. Actes du colloque Vietnamien-Français de psychologie, Hanoi 17-18 avril 2000. In Études Vietnamiennes, n°4-2000(138). Hanoi : 2000, Thê Giói.

MEN. Horaires et Programmes d'enseignement de l'Ecole Primaire. B.O. Hors Série n°3. Paris : 19 juin 2008

WIKIPEDIA. Définitions : Tradition, harmoniques, diphonique. <http://fr.wikipedia.org/wiki/Tradition>

6 Annexes

6.1 Les évaluations diagnostiques - septembre 2008

6.1.1 Synthèse classe - Bilan de compétences scolaires de fin de cycle I

Les champs et compétences attendues évaluées dans "le langage au coeur des apprentissages"

Répondre aux sollicitations de l'adulte en se faisant comprendre dès la fin de la première année de scolarité.	87,50%
Comprendre une histoire adaptée à son âge et le manifester en reformulant dans ses propres mots la trame narrative de l'histoire.	41,67%
Identifier les personnages d'une histoire, les caractériser physiquement et moralement, les dessiner.	50,00%
Rythmer un texte en scandant les syllabes orales.	25,00%
Reconnaître une même syllabe dans plusieurs énoncés (en fin, milieu, début d'énoncé).	8,33%
Pouvoir dire où sont les mots successifs d'une phrase écrite après lecture par l'adulte.	37,50%
Comprendre les consignes ordinaires de la classe	90,00%
Connaître le nom des lettres de l'alphabet.	87,50%
Écrire son prénom en capitales d'imprimerie et en lettres cursives.	25,00%
Copier des mots en capitales d'imprimerie, en cursive, avec ou sans l'aide de l'enseignant.	100,00%
Reproduire un motif graphique simple en expliquant sa façon de procéder.	62,50%
En fin d'école maternelle, copier, une ligne de texte en écriture cursive, en ayant une tenue correcte de l'instrument, en plaçant sa feuille dans l'axe du bras et en respectant le sens des tracés.	87,50%

POURCENTAGNE MOYEN DE REUSSITE : 58,54%

Les champs et compétences attendues évaluées dans "découvrir le monde"

Exprimer et comprendre, dans le rappel d'un événement ou dans un récit, la situation temporelle de chaque événement par rapport à l'origine posée, leurs situations relatives (simultanéité, antériorité, postériorité) en utilisant correctement les indicateurs temporels et chronologiques.	50,00%
Résoudre des problèmes portant sur des quantités (augmentation, diminution, réunion, distribution, partage) en utilisant les nombres connus, sans recourir aux opérations usuelles.	50,00%
Reconnaître globalement et exprimer des petites quantités organisées en configurations connues (doigts de la main, constellations du dé).	100,00%
Connaître la comptine numérique orale au moins jusqu'à trente.	75,00%
Dénombrer une quantité en utilisant la suite orale des nombres connus.	100,00%
Associer le nom des nombres connus avec leur écriture chiffrée en se référant à une bande numérique.	100,00%
Suivre un parcours décrit oralement (pas à pas), décrire ou représenter un parcours simple.	93,75%
Savoir reproduire l'organisation dans l'espace d'un ensemble limité d'objets (en les manipulant, en les représentant).	75,00%
Pouvoir exprimer et comprendre les oppositions entre présent et passé, présent et futur en utilisant correctement les marques temporelles et chronologiques.	75,00%
Reconnaître, classer et nommer des formes simples : carré, triangle, rond.	66,67%
Comparer, classer et ranger des objets selon leur taille, leur masse ou leur contenance.	91,67%
Réaliser une collection qui comporte la même quantité d'objets qu'une autre collection (visible ou non, proche ou éloignée) en utilisant des procédures non numériques ou numériques, oralement ou avec l'aide de l'écrit.	91,67%

POURCENTAGNE MOYEN DE REUSSITE : **80,73%**

6.1.2 Synthèse classe - Bilan de compétences scolaires de fin de cycle II

Les champs et compétences attendues évaluées dans "le langage au coeur des apprentissages"

Avoir compris et retenu les correspondances régulières entre graphèmes et phonèmes.	100,00%
Segmenter les énoncés écrits et oraux jusqu'à leurs constituants les plus simples.	92,86%
Lire seul un texte (à mi-voix ou à haute voix) simple en identifiant instantanément la plupart des mots courts et les mots longs les plus fréquents, en déchiffrant des mots simples inconnus et en restituant la courbe intonative normale de la phrase (phrase assertive seulement).	76,19%
Dire le nom des lettres et leur(s) valeur(s).	71,43%
Après lecture ou audition d'un texte narratif d'une dizaine de lignes comportant des mots usuels, identifier les personnages principaux.	71,43%
Extraire d'un texte littéraire ou documentaire les informations explicites permettant de répondre à des questions simples.	52,38%
Copier dans une écriture cursive lisible par mots entiers ou groupe de mots, un court texte (poésie, chanson, résumé d'une activité conduite en classe, etc.) en respectant l'orthographe, la ponctuation et en soignant la présentation.	68,57%
Écrire les mots réguliers en respectant les caractéristiques phonologiques du codage.	60,00%
Proposer l'écriture attendue d'une phrase en appliquant les règles connues.	71,43%
Écrire sous la dictée un texte de cinq lignes maximum : En respectant les caractéristiques phonologiques du codage	57,14%
en marquant l'accord en genre et en nombre dans le groupe nominal régulier minimal (déterminant, nom),	50,00%
en marquant l'accord du verbe et du sujet (sujet précédant immédiatement le verbe)	14,29%
en orthographiant correctement les « petits mots » grammaticaux les plus fréquents.	88,57%
Rédiger un texte bref dans le cadre d'une activité de la classe en se faisant clairement comprendre et en adaptant le niveau de langue à la situation de production (courte lettre, récit, résumé...).	61,90%
Écrire une phrase, syntaxiquement et sémantiquement cohérente, en utilisant le point et la majuscule.	50,00%
Marquer l'accord en genre et en nombre dans le groupe nominal simple (déterminant et nom).	38,10%
Marquer l'accord sujet verbe en situation simple (avec un seul sujet, contigu au verbe).	48,21%
POURCENTAGNE MOYEN DE REUSSITE :	63,09%

Les champs et compétences attendues évaluées dans "Mathématiques"

Connaître ou reconstruire très rapidement les résultats des tables d'addition (de 1 à 9).	64,29%
Connaître et utiliser les tables de multiplication par deux et cinq, savoir multiplier par dix.	11,90%
Déterminer, par addition ou soustraction, le résultat d'une augmentation, d'une diminution ou de la réunion de deux quantités.	50,00%
Connaître et savoir interpréter la valeur des chiffres en fonction de leur position dans l'écriture décimale d'un nombre.	50,00%
Associer les désignations chiffrées et orales des nombres.	88,57%
Résoudre mentalement des problèmes à données numériques simples.	52,38%
Connaître et utiliser le vocabulaire lié aux positions relatives d'objets ou à la description de déplacements (devant, derrière, entre, à gauche de, à droite de, sur, sous, dessus, dessous, au-dessus de, en dessous de).	71,43%
Repérer et coder des cases et des nœuds sur un quadrillage.	85,71%
Produire des suites orales et écrites de nombres de 1 en 1, 10 en 10, 100 en 100 (en avant et en arrière, à partir de n'importe quel nombre), en particulier citer le nombre qui suit ou qui précède un nombre donné.	40,00%
Situer des nombres (ou repérer une position par un nombre) sur une ligne graduée de 1 en 1, 10 en 10.	42,86%
Déterminer, par addition ou soustraction, la position atteinte sur une ligne graduée à la suite d'un déplacement en avant ou en arrière.	35,71%
Connaître les doubles et moitiés de nombres d'usage courant : doubles des nombres inférieurs à 10, des dizaines entières inférieures à 100, moitié de 2, 4, 6, 8, 10, 20, 40, 60, 80.	35,71%
Calculer des sommes en ligne ou par addition posée en colonne.	42,86%
Calculer des différences en ligne ou par soustraction posée en colonne.	21,43%
Calculer, en posant une multiplication, des produits par 2 ou par 5.	14,29%
Déterminer, par multiplication, le résultat de la réunion de plusieurs quantités ou valeurs identiques.	21,43%
Utiliser une règle graduée en cm pour mesurer ou pour construire un segment ou une ligne brisée.	28,57%
Choisir l'unité appropriée pour exprimer le résultat d'un mesurage (cm ou m pour une longueur, kg ou g pour une masse).	35,71%
Percevoir ces relations (alignement, angle droit, axe de symétrie, égalité de longueurs) sur un objet, un ensemble d'objets, ou sur un dessin pour le reproduire ou le décrire.	42,86%
Reproduire ou compléter une figure sur papier quadrillé.	50,00%
Connaître les jours de la semaine et les mois de l'année et lire l'information apportée par un calendrier.	40,00%
Distinguer les figures (triangle, carré, cercle) de manière perceptive, parmi d'autres figures planes.	42,86%
POURCENTAGNE MOYEN DE REUSSITE :	44,03%

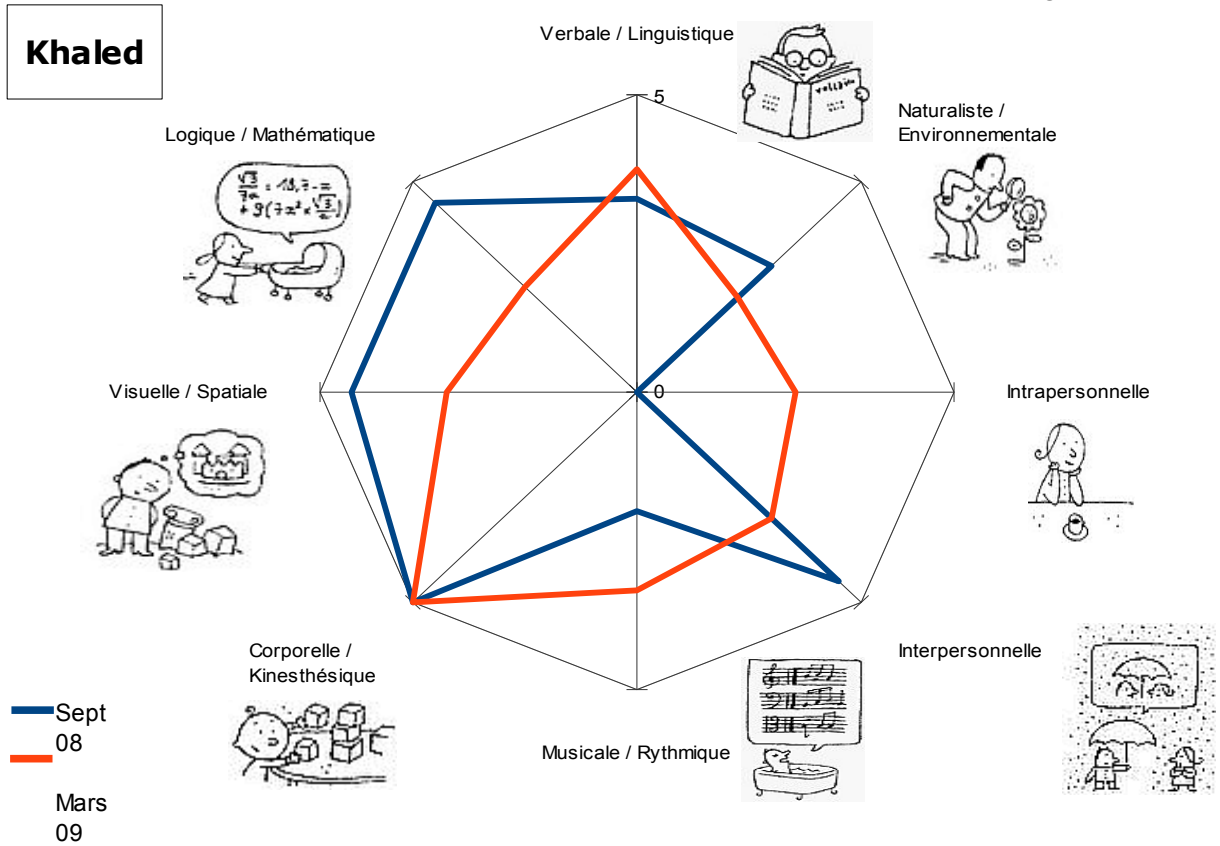
6.2 Représentations des élèves

6.2.1 Saisie des résultats

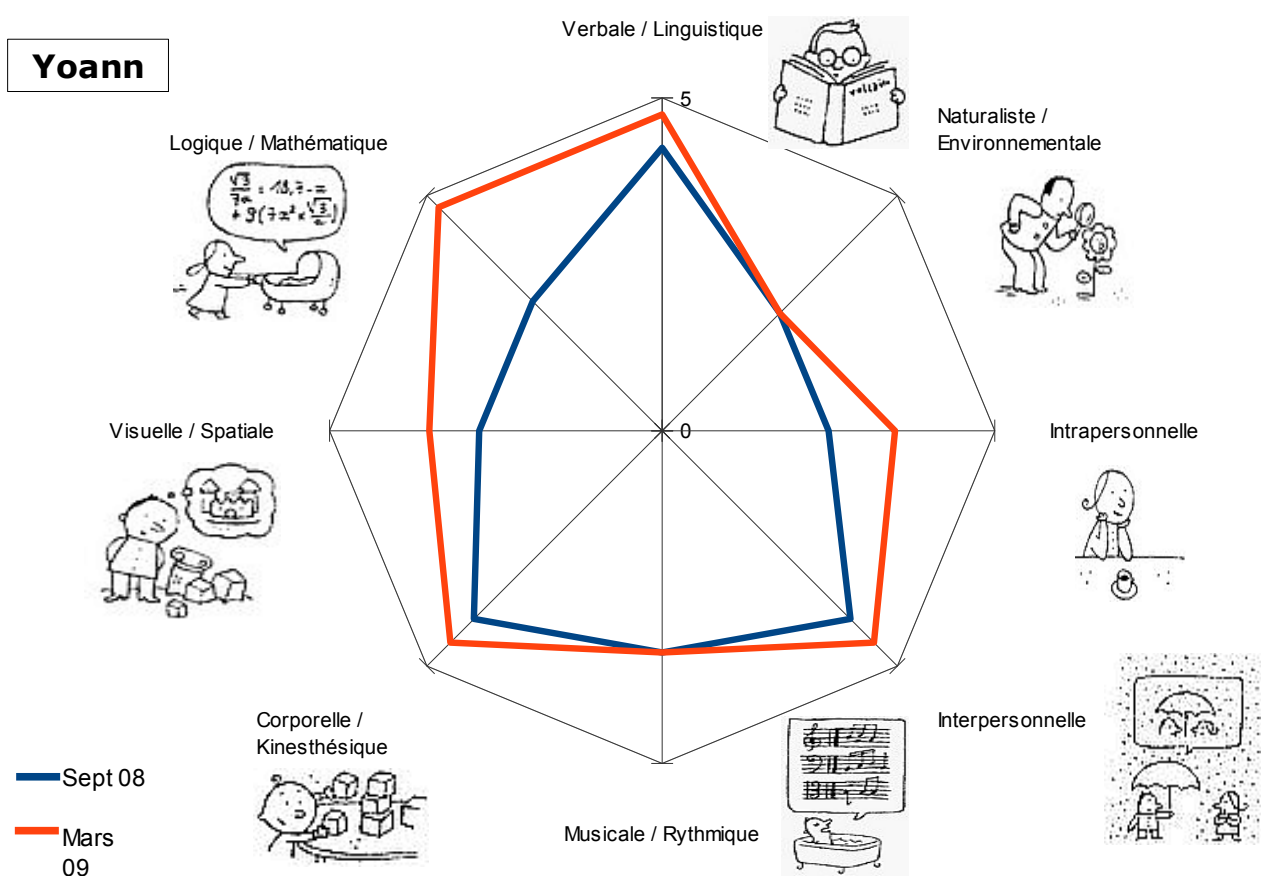
Type D'intelligence	N°	QUESTIONS																				Moyennes Questions			Moyennes Intelligences																								
		Codes réponses																				Sept 08	Mars 09	Ecart	Sept 08	Mars 09	Ecart																						
		Khaled ARABAT		Yoann FERNANDEZ		Léa GOULET		Marine LABORDE		Florian LAVIGNE		Brandon MARTIN		Aymerick MOKADEM		Elie MONTEAGUDO		Monique MULLER		Kévin SENTAGNE								Dorian TOGNET		Wilfried VANWERST																			
Pas du tout :	0	Pas mal :	3	09 08	04 09	09 08	04 09	09 08	04 09	09 08	04 09	09 08	04 09	09 08	04 09	09 08	04 09	09 08	04 09	09 08	04 09	09 08	04 09	09 08	04 09																								
Verbale / Linguistique	1	Est-ce que tu aimes écouter des histoires ?																				4	5	5	5	5	5	4	1	4	4	4	4	4	5	2	1	2	4	4	1	2	4	4	2	4	3,58	3,5	-0,08
	2	Est-ce que tu aimes écrire des histoires ?																				5	1	3	5	3	4	4	4	0	4	1	2	0	0	0	0	5	4	0	1	1	1	4	0	2,17	2,17	0	
	3	Est-ce que tu aimes faire des jeux de mots ?																				4	4	5	5	2	3	1	4	4	3	4	5	0	5	0	1	0	5	2	4	0	4	0	4	1,83	3,92	2,08	
	4	Est-ce que tu aimes lire des livres, des revues ?																				0	5	4	4	5	5	4	4	3	1	3	3	5	1	3	4	4	4	3	3	3	0	2	0	3,25	2,83	-0,42	
Logique / Mathématique	5	Est-ce que tu aimes les nombres ?																				5	2	3	5	2	3	4	3	5	4	5	5	2	5	0	0	1	1	3	5	5	4	2	5	3,08	3,5	0,42	
	6	Est-ce que tu aimes calculer ?																				4	2	2	5	2	2	4	4	0	4	4	5	0	5	1	2	1	4	4	5	0	4	2	5	2	3,92	1,92	
	7	Est-ce que tu aimes les jeux de logique et de stratégie ?																				4	1	4	5	1	3	1	4	4	1	4	4	5	0	3	4	4	4	5	4	4	4	0	3,58	2,83	-0,75		
	8	Est-ce que tu aimes faire des expériences scientifiques ?																				5	5	2	4	5	5	4	4	4	3	5	5	3	5	3	5	0	4	3	3	4	3	0	2	3,17	4	0,83	
Visuelle / Spatiale	9	Est-ce que tu peux voir des images dans ta tête lorsque tu fermes les yeux ?																				4	5	0	0	0	2	1	3	0	5	2	3	5	1	0	1	4	1	1	4	4	5	2	1	1,92	2,58	0,67	
	10	Est-ce que tu aimes faire des jeux sur console vidéo ?																				5	2	5	5	0	4	1	2	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	5	5	4	5	4	5	3,92	4,25	0,33	
	11	Est-ce que tu aimes dessiner, colorier, peindre ?																				5	1	1	4	1	2	4	4	4	4	5	5	5	5	1	4	5	4	1	4	4	4	4	5	3,33	3,83	0,5	
	12	Est-ce que tu aimes faire des jeux de construction ?																				4	4	5	5	3	3	4	4	4	4	5	5	5	5	3	3	4	1	1	5	4	4	4	5	3,83	4	0,17	
Corporelle / Kinesthésique	13	Est-ce que tu aimes faire de choses avec tes mains comme des maquettes, des constructions en Légo, du bricolage ?																				5	5	4	4	2	2	4	4	4	5	5	5	5	5	3	3	4	4	0	4	4	5	4	5	3,67	4,25	0,58	
	14	Est-ce que aimes faire du sport ?																				5	5	4	5	2	4	4	4	4	4	5	5	5	5	0	0	4	4	1	4	4	5	4	4	3,5	4,08	0,58	
Musicale / Rythmique	15	Est-ce que tu aimes écouter de la musique ?																				2	5	5	5	4	4	4	4	4	5	5	5	3	5	1	3	5	4	4	4	3	5	2	5	3,5	4,5	1	
	16	Est-ce que tu sais chanter une chanson ?																				4	5	5	5	4	4	3	4	3	4	4	5	1	3	0	2	5	4	1	5	2	5	0	1	2,67	3,92	1,25	
	27	Est-ce que tu sais jouer d'un instrument de musique ?																				0	0	0	0	1	3	2	2	0	0	0	0	0	1	0	0	3	1	0	0	0	0	0	0	0,5	0,58	0,08	
Inter - personnelle	18	Est-ce que tu as un ami, ou plus ?																				5	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	2	5	4	4	2	5	4	5	2	5	4	1	3,42	4,08	0,67	
	19	Est-ce que parfois, tu aimes jouer ou travailler en groupe ?																				4	2	5	5	4	4	4	3	3	5	5	5	5	2	0	2	4	4	5	4	2	4	0	5	3,42	3,75	0,33	
Intra - personnelle	20	Est-ce que as un endroit à toi où tu vas quand tu veux être tranquille ?																				0	0	3	4	1	2	1	3	3	5	0	2	3	4	5	5	2	4	5	3	4	2	2	5	2,42	3,25	0,83	
	21	Est-ce que parfois, tu aimes travailler ou jouer seul ?																				0	5	2	3	1	1	4	4	3	3	4	4	1	1	2	2	4	1	1	2	0	2	2	4	2	2,67	0,67	
Naturaliste	22	Est-ce que tu aimes passer du temps dehors, être dans la nature ?																				5	5	5	5	1	1	4	4	0	5	5	5	5	5	1	3	4	4	5	3	2	2	2	4	3,25	3,83	0,58	
	23	Est-ce que tu possèdes des collections de papillons, d'insectes, de fleurs, de feuilles d'arbres, de coquillages ou d'autres objets de la nature ?																				2	0	0	0	1	1	3	1	0	0	4	4	0	0	2	2	0	1	0	1	0	0	2	0	1,17	0,83	-0,33	
	24	Est-ce que tu as des animaux à la maison ?																				0	0	0	0	2	2	2	1	2	2	3	3	2	2	2	2	4	4	2	2	3	2	2	1	2	1,75	-0,25	
	25	Est-ce que aimes passer du temps avec les animaux ?																				5	4	5	5	4	4	4	4	2	5	4	4	4	1	1	1	1	4	5	4	4	2	4	4	3,58	3,5	-0,08	
		Moyennes Générales																				2,86	3,36	0,5																									

6.3 L'évolution des représentations des élèves

Evolution des capacités de recrutement des différents domaines d'intelligence

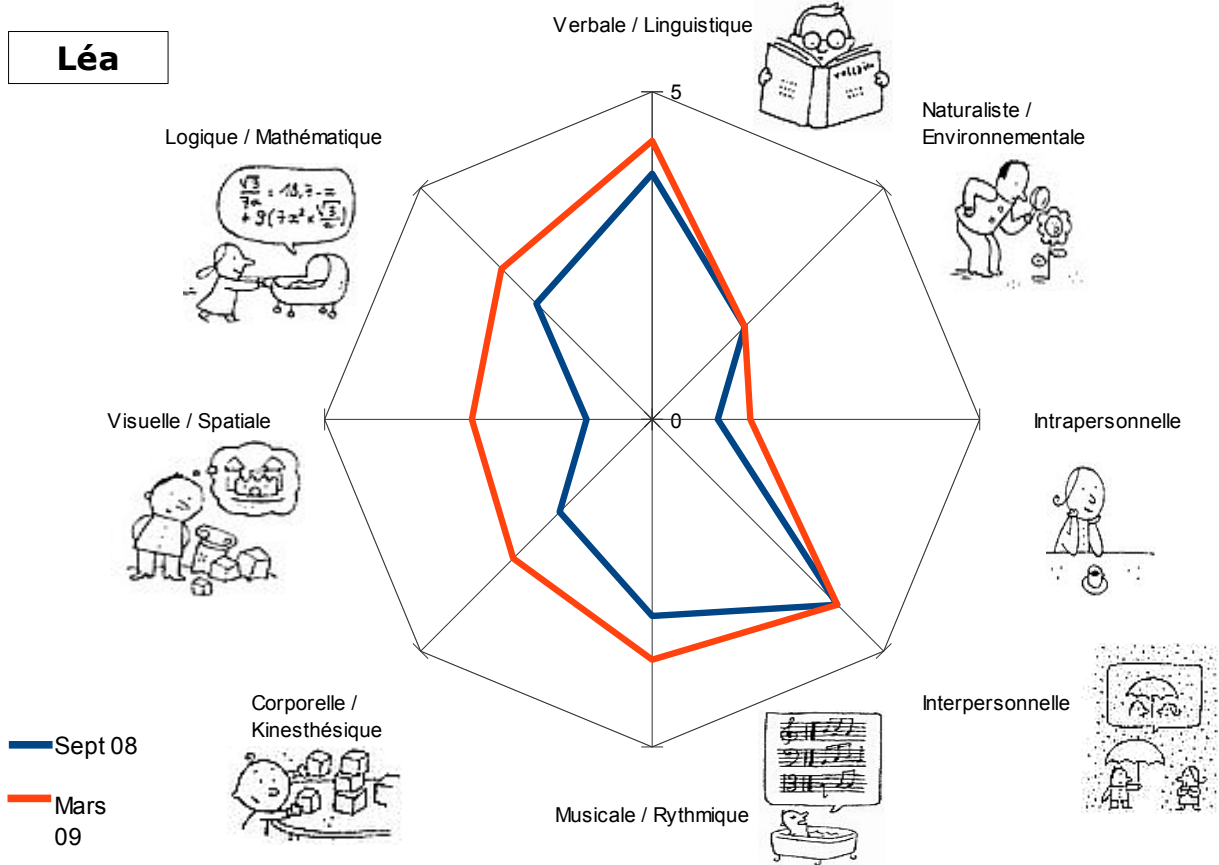


Evolution des capacités de recrutement des différents domaines d'intelligences



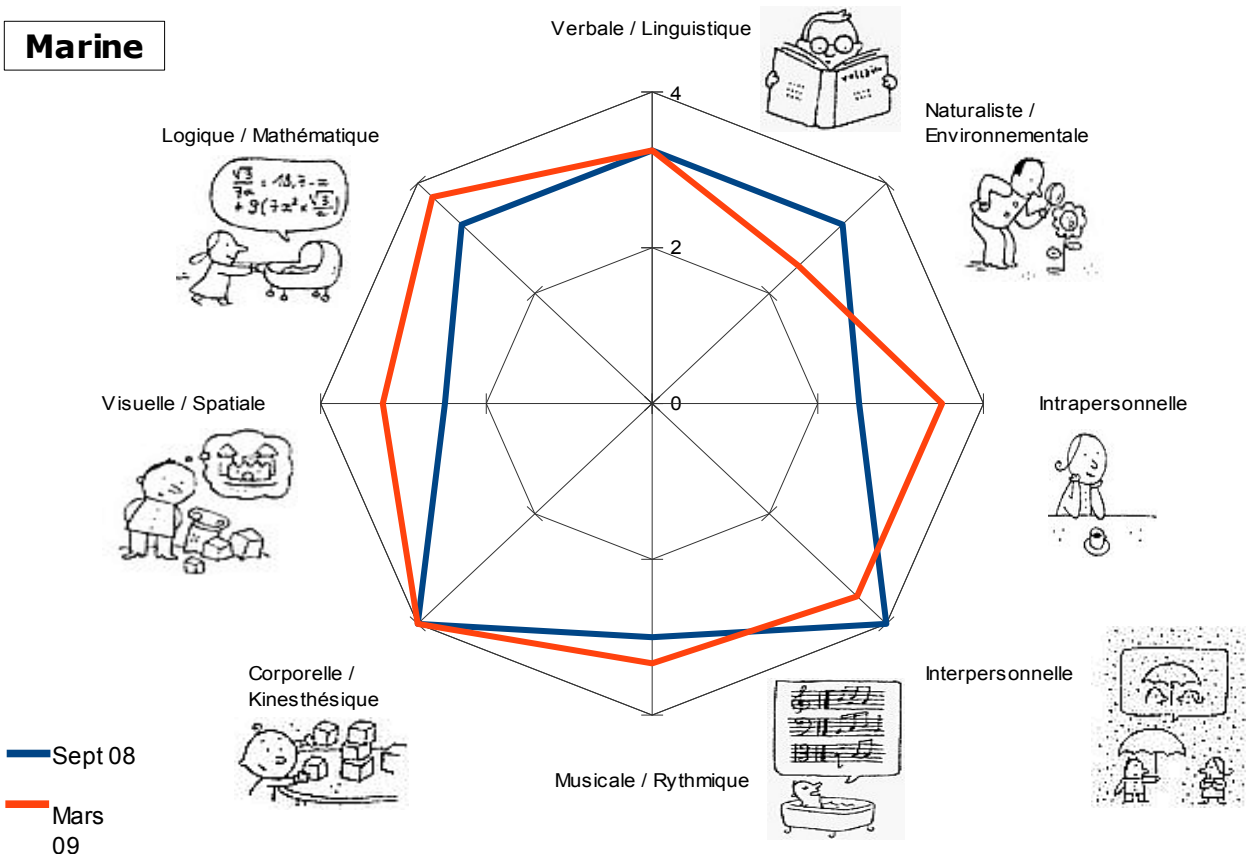
Evolution des capacités de recrutement des différents domaines d'intelligences

Léa



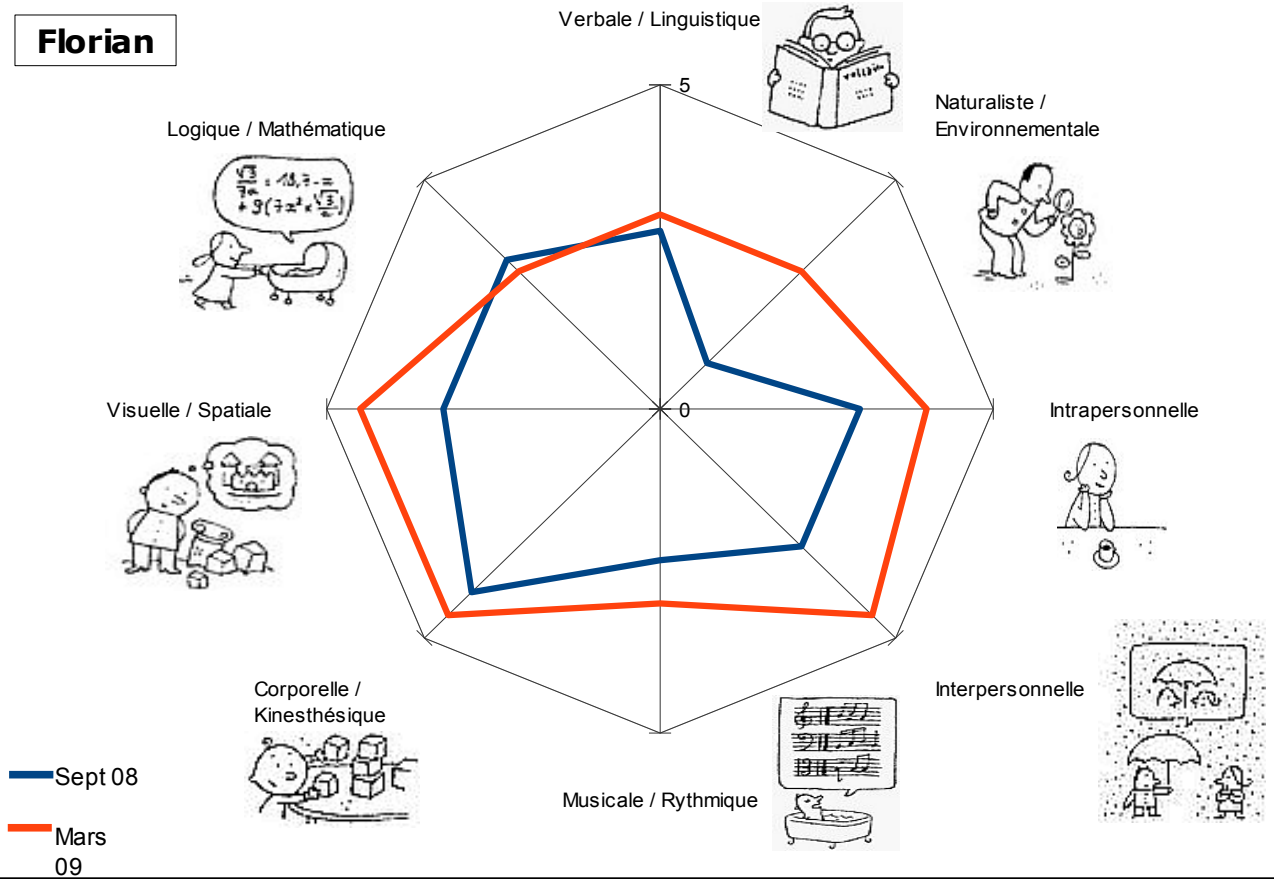
Evolution des capacités de recrutement des différents domaines d'intelligences

Marine



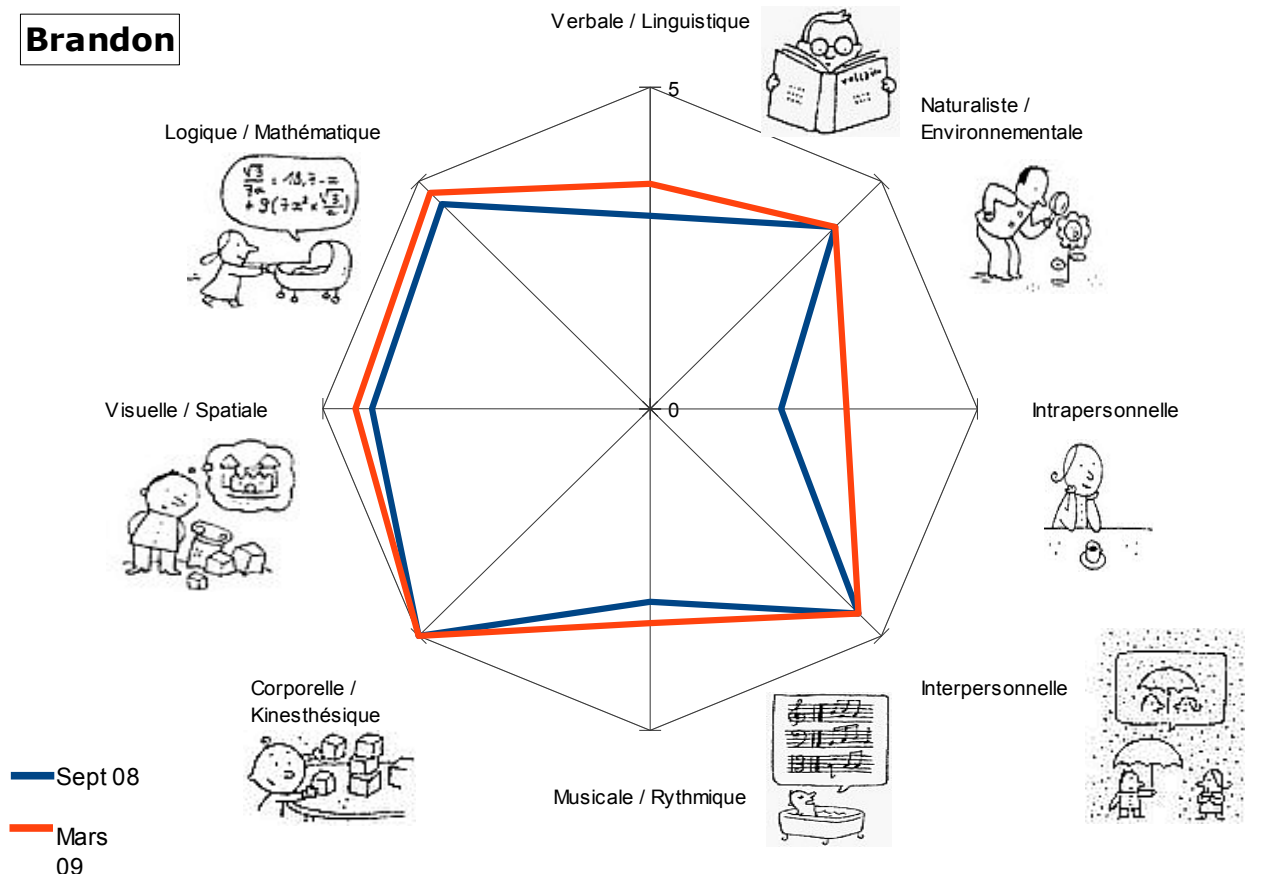
Evolution des capacités de recrutement des différents domaines d'intelligences

Florian



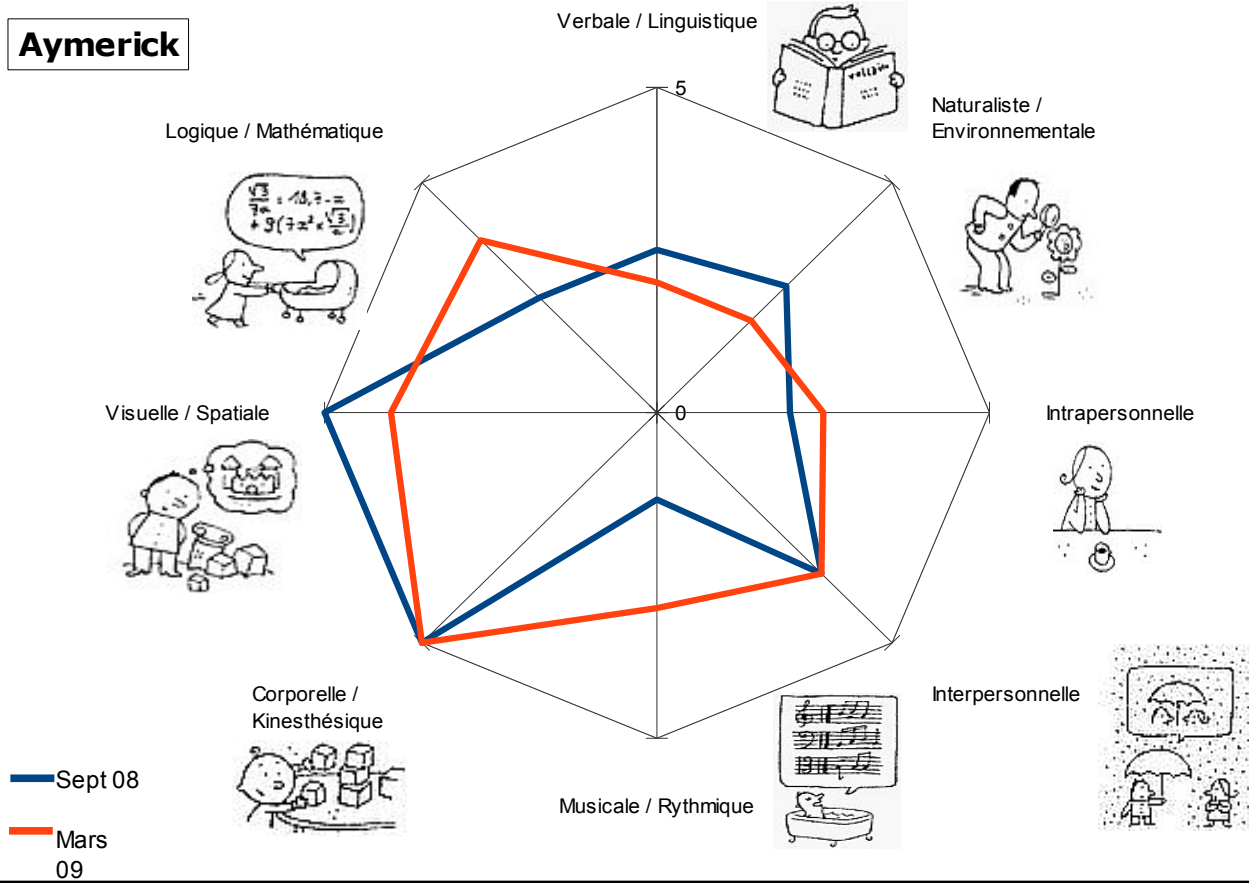
Evolution des capacités de recrutement des différents domaines d'intelligence

Brandon



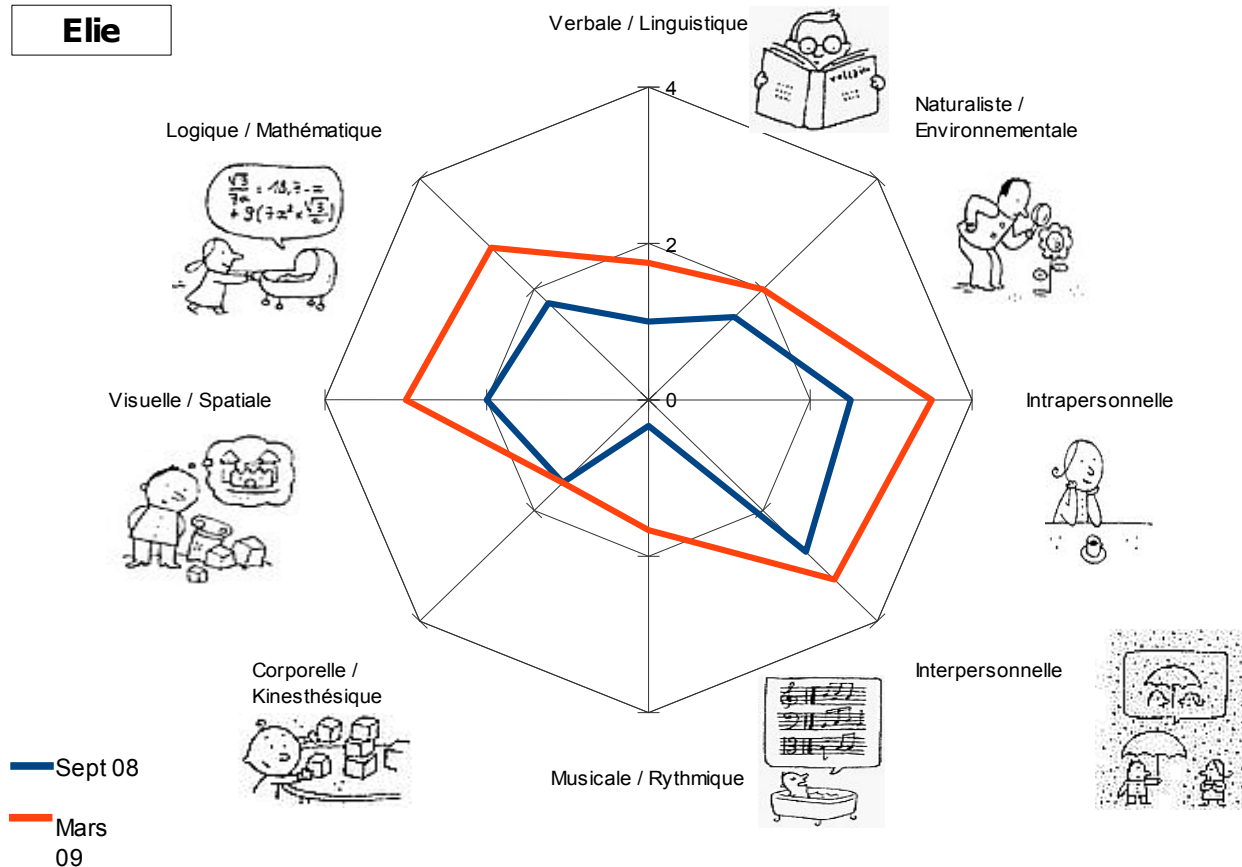
Evolution des capacités de recrutement des différents domaines d'intelligence

Aymerick



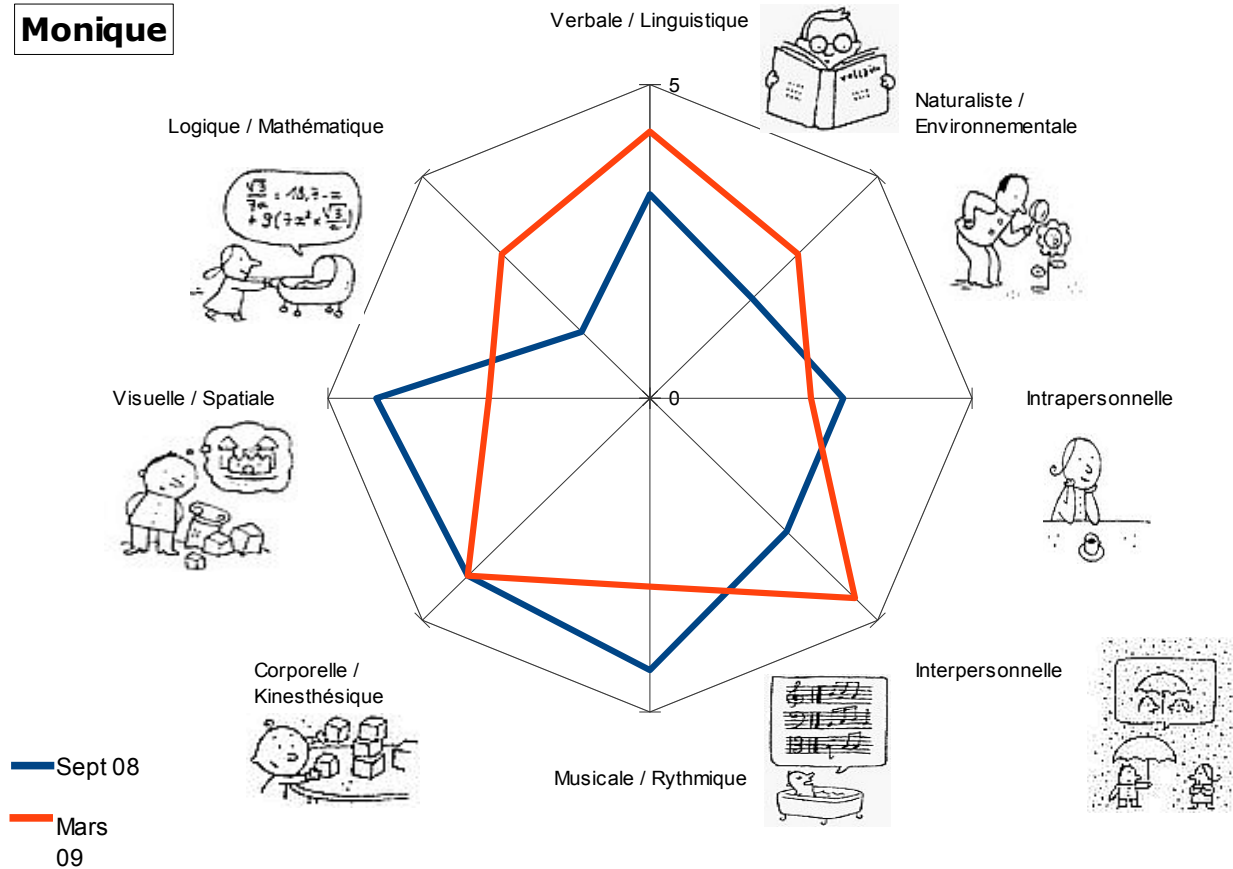
Evolution des capacités de recrutement des différents domaines d'intelligence

Elie



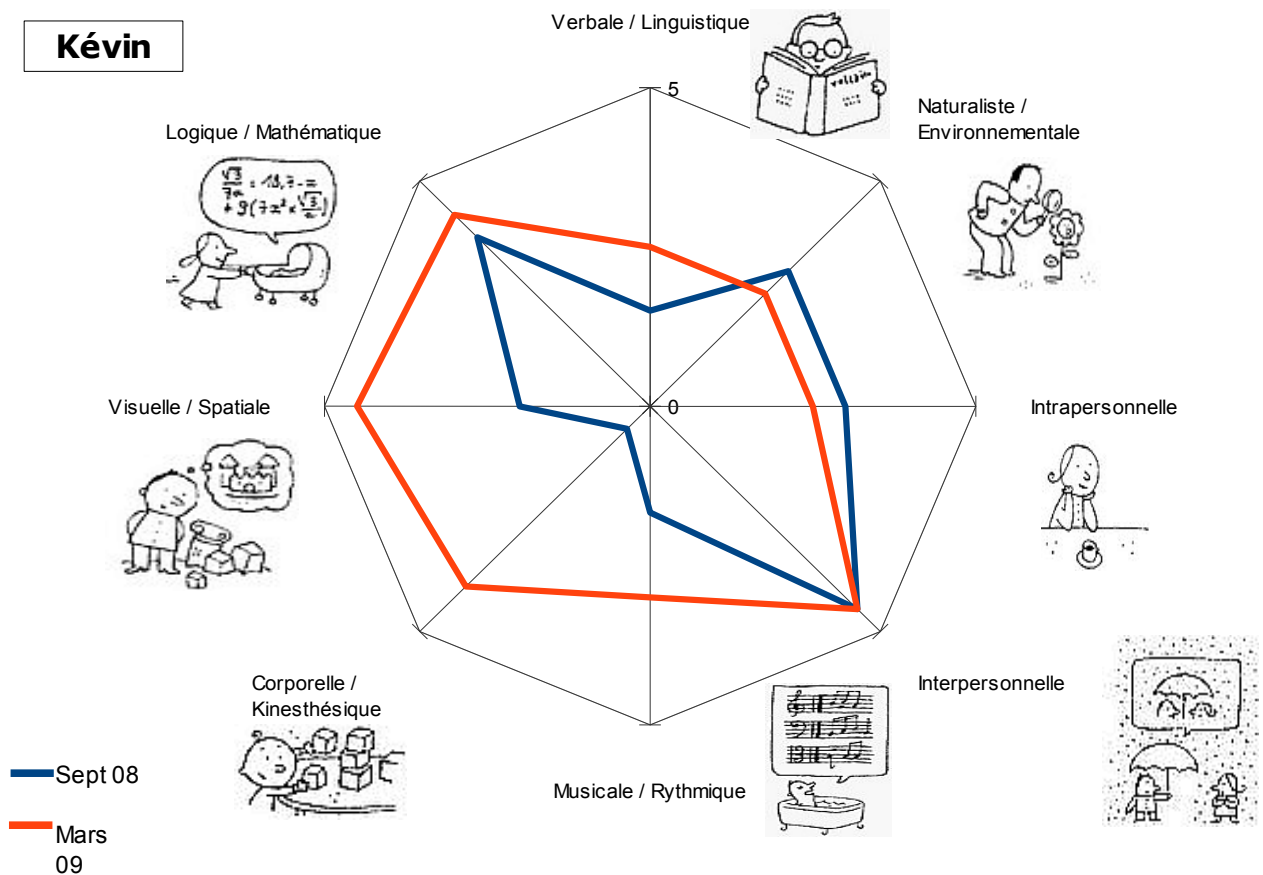
Evolution des capacités de recrutement des différents domaines d'intelligence

Monique



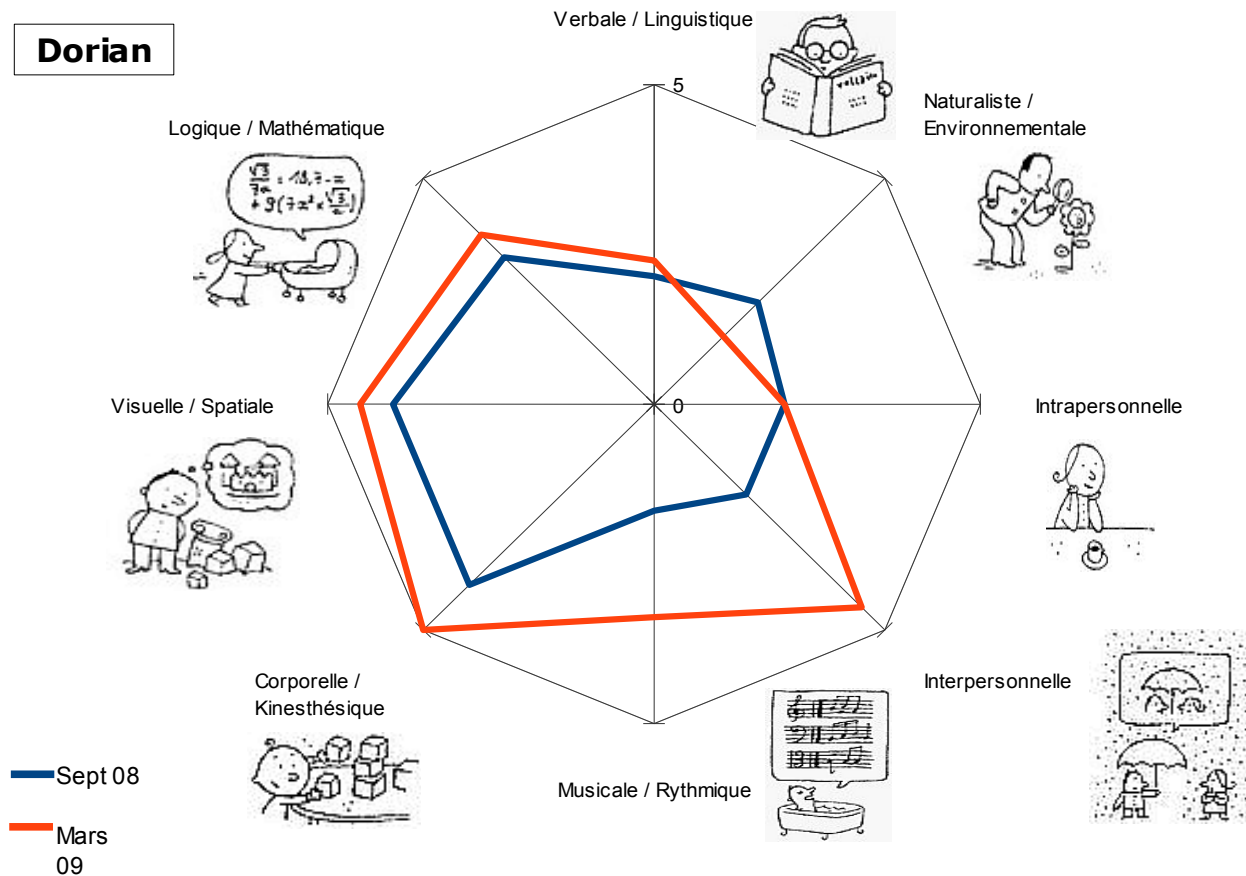
Evolution des capacités de recrutement des différents domaines d'intelligence

Kévin



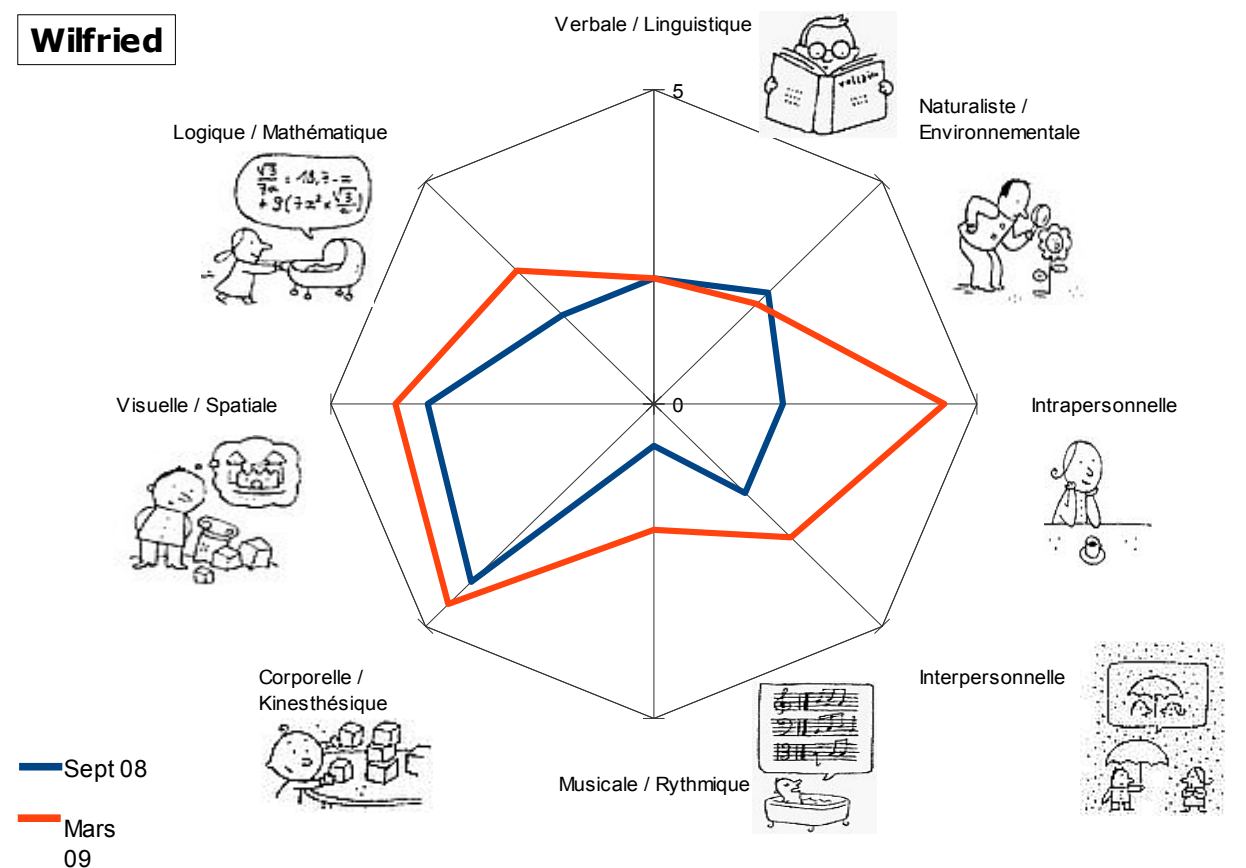
Evolution des capacités de recrutement des différents domaines d'intelligence

Dorian



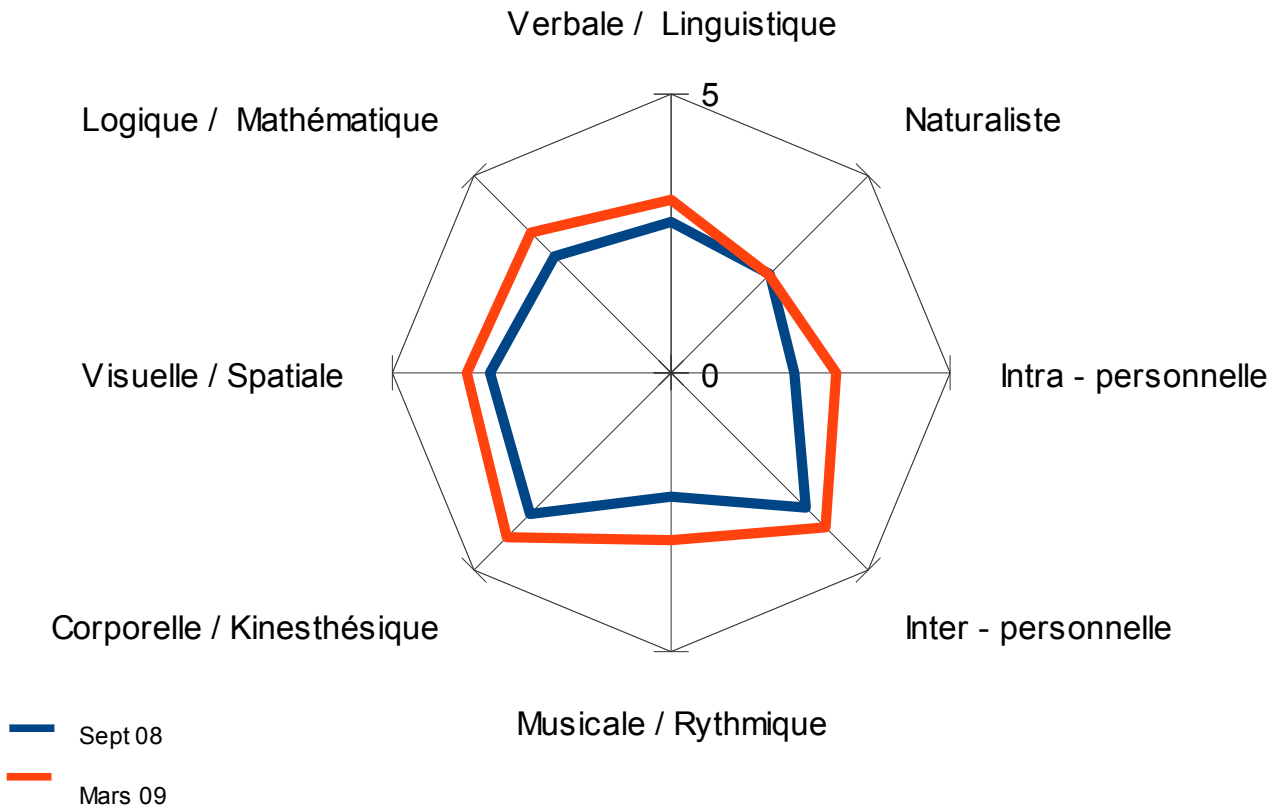
Evolution des capacités de recrutement des différents domaines d'intelligence

Wilfried

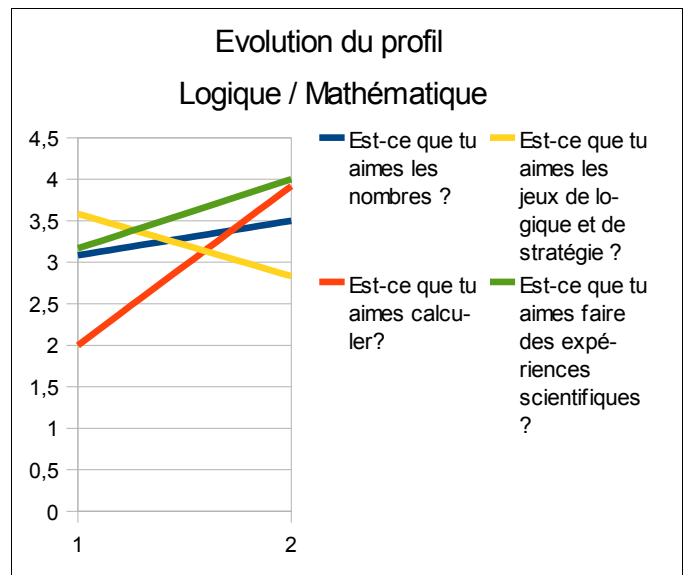
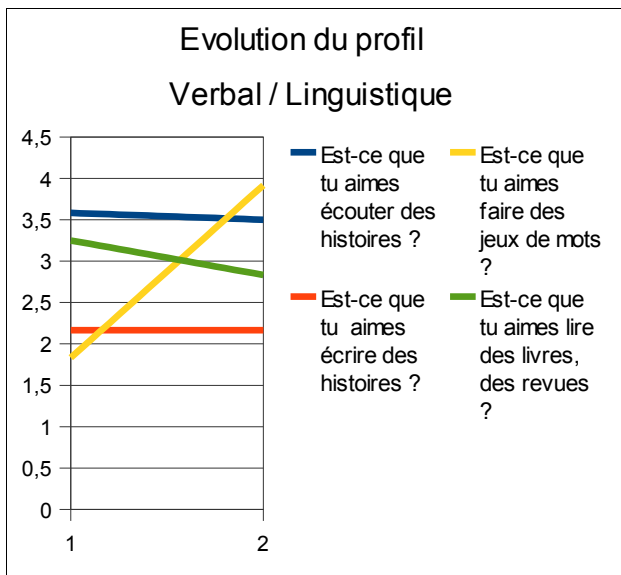


6.4 Evolution du profil cognitif de la classe

6.4.1 Evolution globale, tous domaines d'intelligence

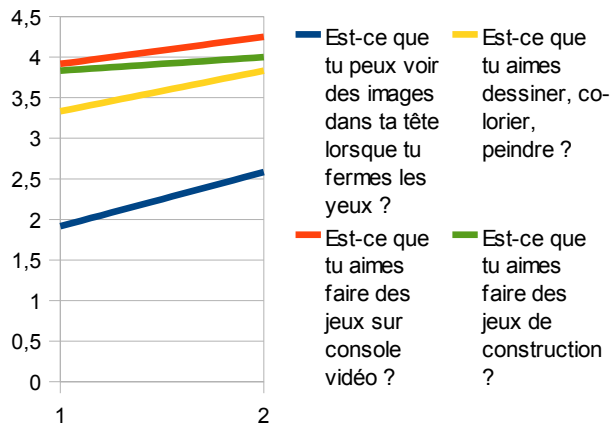


6.4.2 Evolution par domaine d'intelligence



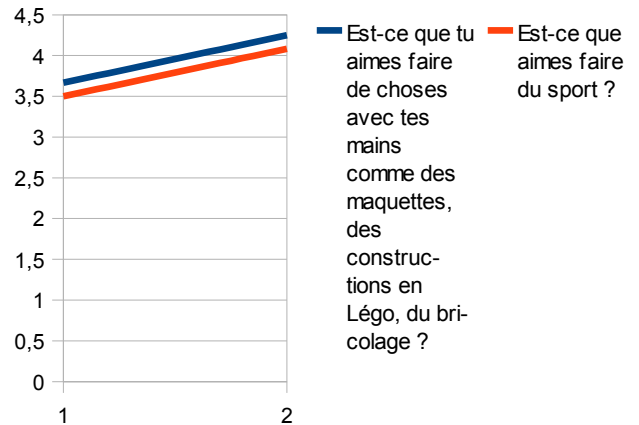
Evolution du profil

Visuel / Spatial



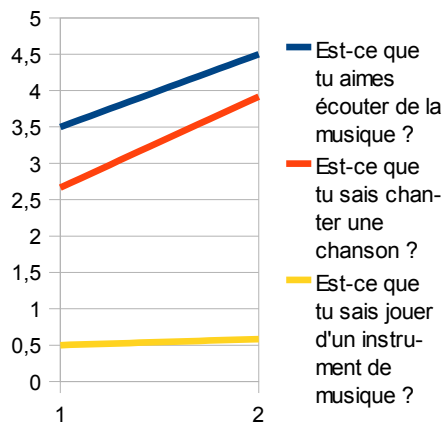
Evolution du profil

Corporel / Kinesthésique



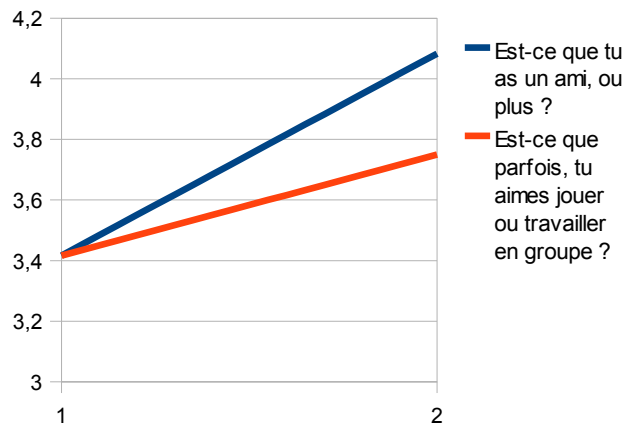
Evolution du profil

Musical / Rythmique



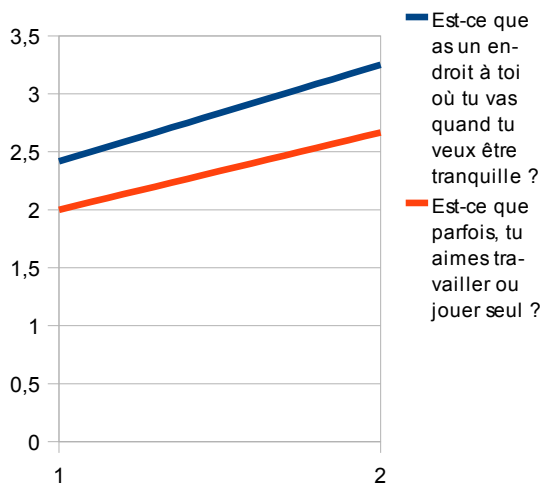
Evolution du profil

Inter Personnel



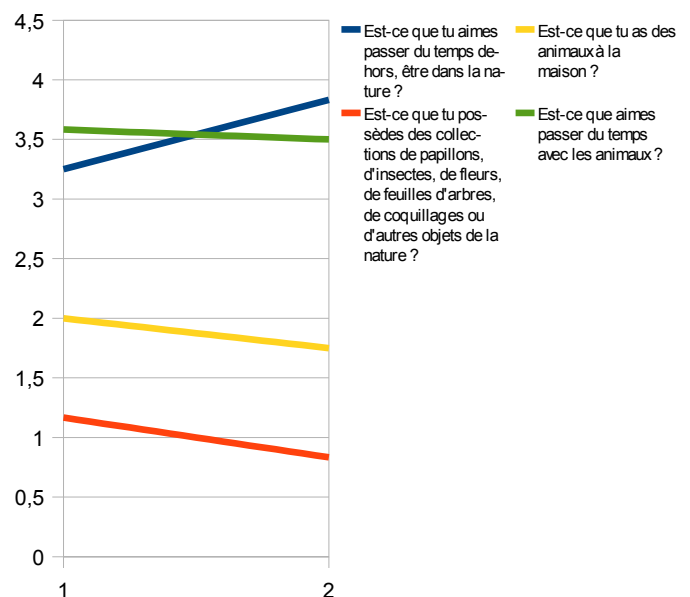
Evolution du profil

Intra Personnel



Evolution du profil

Environnemental / Naturaliste



6.5 Le Projet Pluridisciplinaire:

Le projet intitulé "Maîtriser sa voix et son corps pour mieux maîtriser la langue", vise à utiliser les activités théâtre et chant, comme supports de projet collectif au sein de la classe. Au travers des oeuvres littéraires étudiées, des textes poétiques appris et mis en voix, et au travers des chants traditionnels polyphoniques pyrénéens, les élèves seront, d'une part, entraînés à la pratique du chant choral, mais aussi incités à mettre leur voix et leur corps en jeu afin de dire et de lire des textes littéraires et poétiques. Ils seront naturellement amenés à se produire devant leurs pairs de l'école (activité théâtrale) et devant un vrai public (activité chorale)

Maîtrise de la langue : la littérature contée, poétique et théâtralisée :

La littérature de tradition orale, au travers des contes Pyrénéens, des nouvelles portées par les chants polyphoniques va permettre, depuis l'étude de contes Pyrénéens, jusqu'à l'apprentissage des traductions françaises des chants appris, de s'approprier toutes les ancrages culturels de la tradition orale : pratiques polyphoniques, pratiques de conteurs, connaissance de la géographie et de l'histoire régionale, connaissance de la faune et de la flore locale;

Ainsi que les capacités cognitives mises en jeu par ces pratiques elles-mêmes : acquisition, représentation, traitement décision, contrôle, planification, conservation, modification, exécution, attention, perception, mémorisation, activation motrice et psychomotricité fine, inhibition/déshinhibition, raisonnement, ...

Les savoirs apportés par cette étude seront ainsi appliqués au travail de mise en voix et en corps d'oeuvres de littérature dans l'objectif de construire une production vocale scénique faisant appel à plusieurs matières scolaires.

Objectif opérationnel:

- Proposer une interprétation théâtrale, seul ou à plusieurs, de textes de littérature de tradition orale d'auteurs ou écrits par les élèves devant les élèves de l'école ainsi que devant un public inconnu

Compétence visée :

- Restituer 3-4 textes parmi ceux appris ou écrits et les présenter en en proposant une interprétation théâtrale.

Compétences travaillées :

- Pouvoir écrire un fragment de texte de type poétique en obéissant à une ou plusieurs règles précises, en référence à des textes poétiques.
- Comprendre en le lisant silencieusement un texte littéraire court.
- Pouvoir mettre sa voix et son corps en jeu dans un travail collectif portant sur un texte théâtral ou sur un texte poétique.
- Restituer au moins dix textes (de prose, de théâtre,) parmi ceux qui ont été mémorisés.
- Dire quelques uns de ces textes en en proposant une interprétation (et en étant susceptible d'explicitier cette dernière).

Compétences générales :

- Être capable de s'exprimer spontanément par la parole et de manière compréhensible : articuler, dire, construire un message intelligible pour l'autre.
- Être capable de prendre conscience de la dimension non verbale de la communication, de la place du corps : utiliser son corps pour dire.
- Être capable de verbaliser et de s'exprimer dans un but de communication et d'échange : créer, improviser oralement.
- Porter un regard critique sur ses créations et sur celles des autres.
- Soutenir une écoute active de l'autre.

Démarche :

1. Étude d'oeuvres de littérature de tradition orale et poétique afin d'aborder la notion de sentiments et apprendre à se mettre en scène une lecture théâtralisée.
 2. Mémorisation de textes poétiques et littéraires, et mise en scène progressive de ceux-ci au regard des sentiments abordés dans les études réalisées.
 3. Écriture de textes poétiques à partir de ceux appris.
 4. Écriture libre de textes poétiques.
 5. Choix de textes d'auteur et choix parmi ses propres productions.
 6. Assister à un spectacle théâtral et musical portant références d'oeuvres de tradition orale.
 7. Mise en voix et en scène de ses choix.
 8. Apprentissage des traductions des textes des oeuvres orales apprises
 9. Mise en voix et en espace de ces textes
 10. Présentation des ses productions devant ses pairs
 11. Présentation des ses productions sur un espace scénique public en partenariat avec des acteurs ou chanteurs traditionnels
-

Education Musicale

Après un première phase d'écoute de différentes polyphonies d'Europe du Sud-Ouest, en septembre, les élèves bénéficieront d'un apprentissage de chants traditionnels polyphoniques de la chaîne pyrénéenne, puis d'activités d'écoute autour des musiques du monde. Tous les styles et systèmes musicaux seront abordés afin que l'élève développe « son oreille musicale » et appréhende au mieux le fond sonore polyphonique.

La pratique polyphonique se rapprochera le plus possible du mode de transmission traditionnel. C'est à dire des situations d'imprégnation culturelle que pouvaient vivre les enfants dans leur milieu familial.

Ce travail d'éducation de l'oreille, du corps et de la voix sera mis au service du travail théâtral en maîtrise de la langue.

Objectif :

- Réaliser une prestation musicale de chants polyphoniques pyrénéens inclus dans un dispositif scénique théâtral.

Compétence visée :

- Réemployer des savoir-faire au profit d'une production musicale collective.

Compétences travaillées :

- Tenir sa voix et sa place en formation chorale, notamment dans une polyphonie.
- Contrôler volontairement sa voix et son attitude corporelle pour chanter.
- Pouvoir interpréter de mémoire plus de dix chansons parmi celles qui ont été apprises.
- Affiner sa discrimination auditive.
- S'investir dans un processus de création d'accompagnement vocal.
- Assumer son rôle dans un travail d'accompagnement de diction poétique.
-

Compétences générales :

- Mémoriser les textes chantés.
- Témoigner de son aisance à évoluer dans des dispositifs scéniques divers.
- Exprimer son appréciation pour qualifier une réalisation dansée, chantée ou jouée, à la fois comme acteur et comme spectateur.
- Soutenir une écoute prolongée, utiliser des consignes d'écoute.
- Reconnaître une œuvre du répertoire travaillé, la situer dans son contexte de création, porter à son égard un jugement esthétique.

Démarche :

1. Les élèves écoutent plusieurs œuvres du répertoire polyphonique traditionnels occitan
 2. Tout au long de l'année, ils bénéficient de l'écoute de différentes musiques du monde afin d'éduquer leur oreille à d'autres sonorités, d'autres rythmiques, d'autres gammes et d'autres timbres de voix.
 3. Quotidiennement, dans le cadre des pauses créatives, ils apprennent également un répertoire de chants dont le thème dominant est le chant polyphonique des Pyrénées.
 4. Ils arrêtent et affinent un programme de chants, avec l'aide du maître.
 5. Ils finalisent l'interprétation, la mise en espace des chants.
 6. Ils interprètent leur programme pour leur parents et pour leurs camarades de l'école
 7. Dans le cadre des échanges de correspondance avec la classe d'Adast, ils préparent avec la classe, un chant ou deux qu'ils interpréteront lors de l'après-midi dans la chapelle de Piétat.
-

Après un travail approfondi sur la couleur dans les productions plastiques étudiées, et une mise en regard avec les différents textes de littérature et de poésies appréhendés, les enfants seront amenés à mettre en lumière et en couleurs leurs productions scéniques théâtrales.

La discipline des technologies de l'information et de la communication servira ensuite de support au domaine des arts visuels. Après un travail de réflexion en petits groupes sur le projet informatique, les élèves réaliseront un montage, leur prestation théâtrale et musicale.

Objectifs :

- Mettre en lumières et en couleurs la prestation théâtrale.
- Réaliser collectivement un montage de leurs productions plastiques (diaporama)

Compétences visées :

- Utiliser les savoir-faire acquis au profit d'une prestation théâtrale.
- Réaliser une production collective en deux dimensions, menée à partir de consignes précises.

Compétences travaillées :

- Réinvestir dans d'autres disciplines les apports des arts visuels.
- Manipuler des outils spécifiques, (outil de retraitement de l'image, outil de montage de document de présentation ...).
- Développer et exprimer sa sensibilité, son imagination et sa création.
- Utiliser les technologies de l'information et de la communication lors de la création d'un support plastique en deux dimensions.
- Maîtriser les fonctions de base d'un logiciel de présentation.

Démarche :

1. Les élèves étudient plusieurs œuvres plastiques en lien avec le projet (pastoralisme)
2. Parallèlement, ils étudient d'autres œuvres, et produisent à leur tour, en nourrissant leurs productions des apports réflexifs et sentimentaux des œuvres de littérature et de poésies étudiées.
3. Ils produisent également différents types d'écrits poétiques en utilisant différentes couleurs, lumières, œuvres et paysages étudiés.
4. À partir du choix de textes d'auteurs et du choix établi parmi leurs propres productions poétiques, ils imaginent une mise en images de leurs textes.
5. Ils réalisent ensuite, individuellement et manuellement, un document de présentation numérique illustrant leur production scénique de l'année.
6. Ils numérisent ce montage et le modifie à leur gré à l'aide d'un logiciel de retraitement d'images.
7. Ils mettent en commun leurs productions afin d'en créer une seule collectivement.
8. Ils projettent leur montage lors de leur prestation scénique.

6.6 Les compétences attendues dans le domaine de l'éducation Musicale

Compétences générales
Développer ses facultés d'attention et de concentration à travers des activités visuelles et tactiles, auditives et vocales.
Se familiariser, par l'écoute et l'observation, avec les formes d'expression artistique les plus variées.
Éprouver des émotions.
Acquérir des premiers repères dans l'univers de la création.
Exprimer des réactions, des goûts et des choix dans l'échange avec les autres.

GS
Chanter pour le plaisir, en accompagnement d'autres activités.
Apprendre à chanter en chœur.
Inventer des chants et jouer avec sa voix, avec les bruits, avec les rythmes.
<i>Écouter</i> : - pour le plaisir, - pour reproduire, - pour bouger, - pour jouer.
Apprendre à caractériser le timbre, l'intensité, la durée, la hauteur par comparaison et imitation.
Apprendre à qualifier ces caractéristiques.
Écouter des œuvres musicales variées.
Rechercher des possibilités sonores nouvelles en utilisant des instruments.
Maîtriser peu à peu le rythme et le tempo.

CP
Apprendre une dizaine de comptines ou chansons.
Écouter des extraits d'œuvres diverses.
<i>Chanter en portant attention à</i> :- la justesse tonale, - l'exactitude rythmique,
- la puissance de la voix, - la respiration, - l'articulation.
CE1
Apprendre à respecter les exigences d'une expression musicale collective.
<i>Repérer des éléments musicaux caractéristiques très simples, concernant</i> :
- les thèmes mélodiques, - les intensités, - les rythmes et le tempo, - les timbres.
Commencer à reconnaître les grandes familles d'instruments.
Cycle 3
S'exercer à comparer des œuvres musicales.
Découvrir la variété des genres et des styles selon les époques et les cultures.
Percevoir et identifier des éléments musicaux caractéristiques de la musique écoutée.

Extrait de :

Bruno HOURST

Illustré par Jilème

Former sans ennuyer

Concevoir et réaliser des projets
de formation et d'enseignement

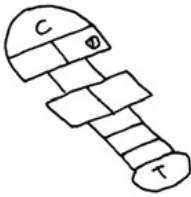


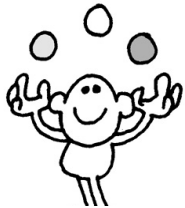
Troisième édition

© Groupe Eyrolles, 2002, 2004, 2008

ISBN : 978-2-212-54030-7

TIRER PROFIT DES PAUSES

chapitre 5

<p>PAUSES RÉCRÉATIVES raconter une histoire jeu simple etc.</p> 		<p>PAUSES PHYSIQUES SIMPLES nécessités biologiques rapports sociaux</p> 
	<h1>Pauses</h1>	
<p>PAUSES CRÉATIVES brèves variées avant pause physique toucher chacun</p> 		<p>PAUSES PHYSIQUES RICHES étirements respiration contrôlée Brain Gym relaxation etc.</p> 

Tout le monde sait – ou devrait savoir – l'importance de faire des pauses dans un processus d'apprentissage. Même si le travail marche bien, on a intérêt à faire des pauses, assez brèves et nombreuses, permettant essentiellement au corps de bouger. Mais on peut imaginer d'autres sortes de pauses, des « pauses récréatives » et des « pauses créatives ».

La *durée* des pauses doit toujours être précisée, et l'horaire strictement tenu. On pourra proposer un rite de fin de pause, par exemple une musique connue de tous signifiant que la pause est terminée.

I. Les pauses physiques simples sont indispensables

Les pauses physiques simples peuvent participer à un apprentissage sur plusieurs plans :

• *répondre à des nécessités biologiques*, par exemple :

- aérer la pièce où l'on apprend ;
- aller aux toilettes ;
- pour certains : fumer une cigarette, boire de l'eau, un café, etc.

• *améliorer les rapports sociaux* : les pauses sont également un moment où les participants discutent, échangent des informations, font connaissance, toutes choses qui renforcent le bon fonctionnement du groupe.

Pour favoriser ces échanges, il est souhaitable que des conditions matérielles les facilitent :

- des espaces de dégagement permettant une discussion tranquille ;
- si possible un espace vert permettant de marcher agréablement ;
- un accès facile à des boissons (eau minérale, thé, café, jus de fruit...) et à de quoi manger (fromage, fruits secs, petits gâteaux...);

on veillera à la grande qualité des produits proposés, en évitant si possible les machines, souvent délivrant des produits de qualité médiocre et où l'on doit faire indéfiniment la queue.

Tirer profit des pauses

116

© Groupe Eyrolles

II. Les pauses physiques riches et les pauses récréatives améliorent le travail

Un formateur pourra proposer de temps à autre des pauses de formats différents :

• *pauses physiques élaborées* : elles permettent de faire bouger le corps d'une manière plus fructueuse, permettant ainsi de mieux se détendre et mieux se reconcentrer. On pourra par exemple proposer :

- des étirements ;
- des mouvements de respiration contrôlée ;
- des mouvements de « Brain Gym »* ;
- un exercice de relaxation.

- *pauses récréatives* : elles permettent de détendre l'atmosphère, de faire se relâcher une tension qui commence à peser. Le formateur pourra par exemple :
 - raconter ou faire raconter une histoire ;
 - proposer un jeu simple.

III. Les pauses créatives libèrent l'imagination

Si ces pauses physiques sont indispensables, si les pauses récréatives sont utiles, on peut également imaginer des « pauses créatives ». Le principe en est simple : il s'agit de proposer une activité brève donnant l'occasion aux apprenants (et également au formateur) d'utiliser, de développer et de libérer leur créativité.

Tirer profit des pauses

117

© Groupe Eyrolles

Caractéristiques d'une pause créative

On peut suggérer les conseils suivants :

- une pause créative doit être brève (environ 5 minutes) : d'abord pour ne pas trop empiéter sur l'horaire, ensuite pour ne pas brusquer les personnes à qui l'on a fait perdre l'envie, depuis longtemps, d'utiliser leur créativité ;
- il est souhaitable qu'une pause créative soit située juste avant une pause physique;
- une pause créative doit pouvoir toucher tous les apprenants, tout en respectant totalement leur personnalité ;
- on pourra varier les pauses créatives de telle manière que différentes formes de créativité puissent s'exprimer ;
- il peut être intéressant de refaire la même pause créative après un certain temps, donnant ainsi la possibilité d'aller plus loin aux personnes bloquées la première fois.

Tirer profit des pauses

118-119

© Groupe Eyrolles

EXEMPLES DE PAUSES CRÉATIVES

Une fois compris le principe des pauses créatives, il est relativement facile au formateur d'en inventer d'autres. En voici quelques exemples.

Utilisation pure de l'imagination

- « la face cachée du dessin » : on dessine au tableau (par exemple) une maison à la manière d'un petit enfant, et on demande à chacun, à tour de rôle, ce qu'il y a derrière, à 50 m, puis 100 m, puis 1 km, etc.
- On peut ainsi aller à des millions de kilomètres, sur une autre planète ou au centre de la Terre : tout est possible.
- Tous les usages inhabituels que l'on peut faire d'un objet, par exemple : des haricots secs ; des crayons de couleur ; un livre ; un chapeau de cow-boy ; une feuille de papier ; un parapluie ; un trombone ; etc.

Avec le dessin

- Demander de dessiner un objet qui n'existe pas, par exemple : une machine à gazouiller ; une fleur des possibles ; une courbure du temps ; une fleur de la liberté ; etc.
- « surtout, faites des erreurs ! » : il s'agit d'inciter chacun à faire ce que l'on a le plus peur de faire (des erreurs), en proposant de faire un dessin où tout est faux : le soleil est carré, bleu, en bas du dessin ; les arbres portent des bouteilles, ont leurs racines en haut, et sont roses ; les baleines volent, sont jaunes et crachent du Coca-Cola ; etc. Peut se faire individuellement ou collectivement.

Improvisation théâtrale

- Demander de faire une statue collective, statique ou mobile, sur un thème, par exemple : une statue statique sur « la liberté » ou « l'écoute » ; une statue mobile sur « une horloge », ou « une machine à gazouiller » ou « un moteur à explosion ».

Avec l'art

- Montrer une reproduction d'un tableau non figuratif, et demander à chacun d'imaginer un titre pour ce tableau. Puis chacun dit son titre, et le formateur à la fin indique le titre imaginé par le peintre.

Avec la musique

- Mettre les personnes debout, leur proposer de fermer les yeux et de diriger un orchestre imaginaire en écoutant un morceau de musique bien choisi.

Ger a ser

*Ger a ser qu 'em deishèi aci
 Los soliers de mon amic
 E quan los anèi cuelher
 Hasi tremblar la tèrra
 adiu donc gentiu galant
 Puishque la tèrra trembla tant.*

Los camisa, lo gilet, ...

Hier au soir

*Hier au soir j'ai laissé ici
 Les souliers de mon ami
 Et quand je suis allé les chercher
 J'ai fait trembler la terre
 Adieu donc gentil galant
 Puisque la terre tremble autant.*

La chemise, le gilet, ...

(Traditionnel du Lavedan)

En Grenada

*En grenada i a nau pins (4)
 Vòli véder, vòli anar
 Véder lo pin com tan verdeja
 Vòli véder, vòli anar
 Véder lo pin verdejar*

huèit, set, shèis, cinc, tres, dus, un

*E d'un brincotet a l'aut
 L'esquirolet qu'esquiroleja
 E d'un brincotet a l'aut
 L'esquirolet que hè lo suat.*

A Grenade

*A Grenade, il y a neuf pins
 Je veux voir, je veux aller
 Voir le pin comme il verdoie
 Je veux voir je veux aller
 Voir le pin verdoyer*

huit, sept, six, cinq, trois, deux, un

*Et d'un coin à l'autre
 L'écureuil sautille
 Et d'un coin à l'autre
 L'écureuil fait un saut.*

Chant à danser - Rondeau de neuf - Payse d'Albret - Lot-et-Garonne

Au prat de Larròca

*Au prat de Larròca, (quater)
I a ua hont d'argent, derideta,
I a ua hont d'argent*

*I a nau palometas ; (4)
S'i banhan dehens, derideta,
S'i banhan dehens.*

*S'i son tan banhadas
La nueit las i pren, derideta,
La nueit las i pren*

*N'an pres la volada ;
Se'n van doçament, derideta,
Se'n van doçament....*

Au pré de Larroque

*Au pré de Larroque,
Il y a une fontaine d'argent*

*Il y a neuf petites palombes ;
Elles s'y baignent dedans.*

*Elles s'y sont tant baignées
Que la nuit les y surprend.*

*Elles ont pris l'envolée ;
Elles s'en vont doucement.*

*Rondo, lent et majestueux, servant autrefois à endormir les enfants.
Recueilli par Félix Arnaudin.
Landes.*

Aqueras montanhas

*Aqueras montanhas qui tan hautas son,
M'empachan de véder mas amors ont son.*

Repic :

*Si canti, jo que canti
Canti pas per jo
Canti per ma mia
Qu'ei auprès de jo*

*Si sabi'n la véder ont las rencontrar
Passeré l'aigueta shens peur de'm negar.*

*Hautas, be son hautas,
Be s'abaisheràn,
E mas amoretas que pareisheràn.*

E autas parolas tamben :

*Devath ma finestra i a un auseron
Tota la nuèit canta, canta sa canson.*

*Las pomas son maduras
Las cau amassar
Et las joenas filhas, las cau maridar.*

Ces montagnes

*Ces montagnes qui sont si hautes
M'empêchent de voir où sont mes amours.*

Refrain :

*Si je chante, je chante
Je ne chante pas pour moi
Je chante pour ma mie
Qui est auprès de moi.*

*Si je savais où les voir , où les rencontrer
Je passerais l'eau sans peur de me noyer.*

*Hautes, qu'elles sont hautes
Mais s'abaïsseront
Et mes amourettes paraîtront.*

Et d'autres paroles aussi :

*Sous ma fenêtre il y a un petit oiseau
Toute la nuit il chante, chante sa chanson.*

*Les pommes sont mûres,
Il faut les ramasser
Et les jeunes filles, il faut les marier.*

La légende attribue à Gaston Phoebus, conte de Foix, la paternité de ce chant. Etant parti en guerre, il ne pouvait voir sa fiancée Agnès de Béarn, fille de Philippe III de Navarre. Ce n'est qu'une hypothèse à laquelle l'histoire n'a pas encore donné sa confirmation.

M'ei trobat lo cap de l'aso

*M'ei trobat lo cap de l'aso
Çò que lo loup n'a pas volut (bis)
Ò cap, praube cap
N'aneràs pas mei tau prat
Ni tau prat ni tau pradon
Aine, mon aine, aine, mon aine
Ni tau prat ni tau pradon
Aine, mon aine, molieron.*

*M'ei trobat còth de l'aso
Çò que lo loup n'a pas volut (bis)
Ò còth, praube còth
Portaràs pas mei licòt
Ni licòt ni licòton
Aine, mon aine, aine, mon aine
Ni licòt ni licòton
Aine, mon aine, molieron.*

*M'ei trobat l'esquia de l'aso
Çò que lo loup n'a pas volut (bis)
Ò esquia, praubra esquia
Portaràs pas mei haria
Ni haria ni harion
Aine, mon aine, aine, mon aine
Ni haria ni harion
Aine, mon aine, molieron.*

*M'ei trobat lo pè de l'aso
Çò que lo loup n'a pas volut (bis)
Ò pè, praube pè
Portaràs pas mei solhièr
Ni solhièr ni solieron
Aine, mon aine, aine, mon aine
Ni solhièr ni solieron
Aine, mon aine, molieron.*

J'ai trouvé la tête de mon âne

*J'ai trouvé la tête de mon âne
Ce que le loup n'a pas voulu (bis)
Ô tête, pauvre tête
Tu n'iras plus au pré
Ni au pré, ni au petit pré
Âne, mon âne, âne, mon âne,
Ni au pré, ni au petit pré
Âne, mon âne, petit meunier.*

*J'ai trouvé le cou de mon âne
Ce que le loup n'a pas voulu (bis)
Ô cou, pauvre cou
Tu ne porteras plus de licol.
Ni licol, ni petit licol
Âne, mon âne, âne, mon âne,
Ni licol, ni petit licol
Âne, mon âne, petit meunier.*

*J'ai trouvé le dos de mon âne
Ce que le loup n'a pas voulu (bis)
Ô dos, pauvre dos
Tu ne porteras plus de farine.
Ni farine, ni petite farine
Âne, mon âne, âne, mon âne,
Ni farine, ni petite farine
Âne, mon âne, petit meunier.*

*J'ai trouvé le pied de mon âne
Ce que le loup n'a pas voulu (bis)
Ô pied, pauvre pied
Tu ne porteras plus de soulier.
Ni soulier, ni petit soulier
Âne, mon âne, âne, mon âne,
Ni soulier, ni petit soulier
Âne, mon âne, petit meunier.*

Came, village du Bas-Adour - Pyrénées-Atlantiques

6.9 Les écoutes musicales 2008-2009

6.9.1 Les titres

- « **M'ei trobat lo cap de l'aso** » : CD de collectage Polifonia » piste 18, Par les chanteurs de Came, chant du Bas-Adour, 2 voix dont bourdon de basse intercalé 1 fois sur deux
- « **IL y a** » : JJ Goldman, version acoustique “du New morning au Zénith”, deux voix à l'unisson et chœur
- **Ger au ser** : Pescalua; duo de femmes du Lavedan
- “**Terra tremuit**” : offertoire du Vatican : Chant monodique religieux, accompagnement en faux bourdon
- “**Je t'attends**” : « Black Hawk Down, La chute du faucon noir » BOF du Film par Hans Zimmer : chant monodique breton, Denez Prigent et Lisa Gerrard
- “**Alleuia**” : Par l'ensemble Nour : arrangement de chants religieux Grégorien et Libanais XIIe S
- **Chœur de la semaine sainte** : traditionnel religieux Sardaigne interprété par quatre chanteur., une cinquième voix la Quintina apparaît par le renforcement et le contrôle des harmoniques
- **Le chant des templiers** : ensemble Organum Crucem sanctam, extrait du manuscrit du Saint Sépulcre XIIe S, accords vibrants de basse, libération harmoniques très forte
- “**Au clair de la lune**” : par Trang hai quang : chant diphonique
- **Bèth cèu de Pau et Aqueras montanhas** : Marilis Orionaa, collectage de chant diphonique en Béarn
- **Aqueras montanhas** : Occitanie Toute, version de Béarn-Bigorre, groupe Balaguèra
- “**Ene maitea zabaltzen denean**” : de joel Mera, par Vox bigerri, Hétérophonie contemporaine basque
- « **Au prat de Larròca** » : Ardalh, Terres du Sud, rondeau monodique des Landes de Gascogne servant autrefois à endormir les enfants, mise en polyphonie par Ardlah
- « **quare fremuerunt gentes** » : extrait du Roman de Fauvel de Gervais de Bus
- “**Jo era niña**” et “**La rosa enflorce**” : romances judéo-espagnoles du XIIIème S ,Aux couleurs du Moyen-âge-En honeste compagnie
- **Atressi co'l sinhes fai** : Mont-Jòia : chant de troubadour du XIIème siècle, voix soliste et luth
- “**Tinle et l'Enfant**” : voix de A filetta, Tsering Lodoc, Tensing Phüntsock Taslung, tiré de la bande originale du film « Himalaya l'enfance d'un chef »
- « **En Grenada i a nau pins** » : Vox Bigerri, Vias deths Aires, rondeau de neuf du Pays d'Albret autrefois monodique.
- “**Louisa**” : Spectacle de danse et percussions, ou comment sonne le corps et le psychisme d'un danseur dans la cacophonie urbaine
- **L'envol** : Le peuple migrateur, composition de Bruno Coulais (Les choristes, Microcosmos, Genesis, Himalaya), enchevêtrement de percussions vocales d'origine bulgare

- **Svatba** (la noce): Le mystère des voix bulgares; composition contemporaine → voix bulgares (harmoniques et dissonances fortes)
- **Chant de table** de Géorgie : traditionnel à trois voix
- **Nana** : Bracanà ; A Filetta; berceuse géorgienne -> chant pianissimo (voix très retenues, légères axées sur l'émission d'harmoniques aigus facilement perçus par les enfants)
- **Si laude Maria** : Provence, Pays Nissard, Alpes Maritimes; Chant a capella de Louange à la Vierge Marie interprété par le trio mixte Auréa; re-création sur la version traditionnelle; trois voix, basse, médiane, haute (mélodie)
- **“Los tilholèrs”** : Balaguèra, La votz deus Anjos : Polyphonie du Bas-Adour, chant des timoniers quand ils remontaient l'Adour de Bayonne jusqu'à Peyrehorade.
- **“La segairetta”** : Los Pagalhos – Polyphonie traditionnelle d'Ariège : chant de faucheuse qui s'imagina être enlevée par un beau et riche jeune homme.
- **Aval a la ribèra** : Trio Tres a Cantar; trois voix d'hommes, deux versions Limousines et Languedociennes; chants de faucheurs, employés l'été pour les moissons, ils permettaient de travailler en rythme et d'avancer en même temps dans les champs, laissant l'imagination aux rencontres amoureuses. Ici le jeune faucheur ne veut pas manger pendant la pause car son amour pour une jeune « faneuse » lui coupe tout appétit; 1- version lente/ 2 – version rapide quand il fallait vite finir avant la pluie et l'orage.
- **Fanfarnetta** : Marombrina, quatuor de femmes; Provence, chant triste et symbolique du XIXe. Une jeune fille va voir sa mère et pleure son ami Pierre qui est en prison et que l'on va pendre : On ne marie pas qui on veut. Elle souhaite être enterrée (mariée) avec lui au bord du chemin pour que les gens qui passent jettent des pétales de fleurs sur leur tombe (bénissent leur union); chant à deux voix, jeux entre bourdons, basses et médianes, intensités et chants solistes
- **“Recuerdos de la Ahlambra”** de Francisco Tarrega et **“Asturias”** de Albéniz - par Philippe Azoulay : Musique classique espagnole
- **“Desafio Fandango”** : par Los Malagueños : Flamenco, bulerías à deux guitares
- **“El Condor pasa”**: de Los Calchakis, Carnet de voyage musical des Andes : musique traditionnelle des Andes
- **« keinuka ilargiari »** : Oreka Tx : percussions traditionnelles basques : bâtons, et supports de planches de bois
- **“L'òme pichon”** : Choeur de femmes La Mal Coiffée – Polyphonies occitanes : jeux entre percussions vocales et instrumentales et ostinatos rythmiques
- **“Momma Poppa Boogie”** : John Lee Hooker : Blues, guitare et voix
- **“Old Man River”** : Golden Gate quartet : negro spiritual a capella
- **“Joshua”**- New Spirit - Negro spiritual
- **Introduction** : Absolut Jazz Vocal- Les grandes gueules : jazz percussif vocal
- **“Cell block tango”** : Chicago (Comédie Musicale) - tango vocal

6.9.2 Une séance-type

Durée : 45 minutes environ

1 Première écoute libre

2 Première phase d'expression libre

- premier ressenti, premières émotions, premières analyses
- prises de notes au tableau par l'enseignant

3 Deuxième écoute

- consignes d'écoute en fonction de ce que les élèves ont pu dire ou de ce que l'enseignant souhaite que les élèves perçoivent : hauteur, tempo, intensité, rythme, timbre, sonorité, instrument etc...

4 Deuxième phase d'expression

- prise de notes au tableau par l'enseignant
- sous forme de débat interprétatif : discussions autour des perceptions, représentations, questionnements animé par l'enseignant et orientation vers la notion étudiée

5 Troisième écoute attentive

- percevoir l'élément étudié dans la composition musicale

6 Apports techniques et culturels : formalisation

- fiche d'identité du morceau écouté : titre, artiste, style, album
- contextualisation culturelle : utilité de la pièce sociale et culturelle de la pièce écoutée
- contextualisation historique : date et événements importants de l'époque
- contextualisation géographique : lieu, paysage
- formalisation d'une trace écrite

7 Stabilisation

- dans le cahier d'Education Artistique, prises de notes par les élèves sous forme de texte ou de carte mentale
- Remplissage et légende d'une petite carte géographique