

SEZESTRE

Samuel

L'écoute musicale en Ulis ? Tu parles !

**L'écoute musicale au service de
l'argumentation**

*Mémoire professionnel
CAPA-SH Option D
Session de Juin 2012*

*Année scolaire
2011-2012*

Sommaire

Introduction	1
1. Les besoins de mes élèves.....	1
1.1. Qu'est ce qu'argumenter ?.....	2
1.1.1. Définition.....	2
1.1.2. Les compétences du langage oral	2
1.1.3. Les compétences spécifiques de l'argumentation	4
1.2. Mieux comprendre les besoins de mes élèves face à l'argumentation : affinage de mes constats initiaux à l'aide de la théorie.....	5
1.2.1. Les bilans de rentrée dans un contexte de conduite argumentative.....	5
1.2.2. Les compétences discursives	6
1.2.3. Les compétences communicatives	6
1.2.4. Les compétences métalinguistiques	6
1.2.5. Les compétences spécifiques de l'argumentation	6
1.3. Mieux comprendre les besoins de mes élèves face à l'argumentation : utilisation d'un outil pour s'assurer de la pertinence de mes constats	7
1.4. Traitement des évaluations diagnostiques	8
1.4.1. Le protocole.....	8
1.4.2. Les compétences linguistiques : la voix et la langue.....	8
1.4.3. Les compétences discursives : argumenter n'est pas justifier ou persuader.....	10
1.4.4. Les compétences communicatives :	10
1.5. Bilan des évaluations diagnostiques. Naissance d'une problématique.....	11
2. Ecoute musicale et argumentation.....	12
2.1. L'écoute musicale, ce qu'elle implique.....	12
2.1.1. La musique fait naître la parole et l'expression des sentiments	12
2.1.2. La musique favorise l'ouverture culturelle et l'affirmation de soi.....	13
2.1.3. Un projet fédérateur.....	13
2.1.4. S'exprimer sans erreur.....	14
3. L'écoute musicale support du travail argumentatif.....	14
3.1. Que disent les programmes ?.....	14
3.1.1. De la justification à l'argumentation	14
3.1.2. Programmation des écoutes:.....	15
3.1.3. Prise en compte du contexte de l'Ulis	16
3.1.4. Les actes d'écoutes	16
3.1.5. Synthèse du travail argumentatif dans les actes d'écoute.....	16
3.2. Progression	17

3.2.1.	Acte I : Capter l'attention avec les musiques descriptives	17
3.2.2.	Acte II : Soutenir l'attention.....	18
3.2.3.	Acte III : Affiner l'écoute, vers l'écoute culturelle :	19
3.3.	Bilan de séquence.....	21
3.3.1.	Difficultés rencontrée lors de la présentation du support.....	21
3.3.2.	L'humeur musicale comme catalyseur du plaisir musical.....	21
3.4.	Bilan des séances.....	21
3.4.1.	Acte I : capter l'attention.....	22
3.4.2.	Acte II : soutenir l'attention	22
3.4.3.	Acte III : soutenir l'attention	24
4.	Prolongements	29
4.1.	Le projet « l'Ulis à Radio Fréquence Mauges ».....	29
4.2.	Argumenter dans une démarche scientifique.....	29
4.3.	Argumenter à partir des arts visuels	30
	Conclusion	30
	Bibliographie.....	31
	Discographie et filmographie.....	31
	Annexes.....	32
Annexe 1 :	étiquettes-outils	32
Annexe 1bis :	pictogrammes-outils	33
Annexe 2 :	lexique inducteur de l'argumentation.....	34
Annexe 3 :	grille d'observation de l'oral	35
	Résumé.....	36

Introduction

Les élèves collégiens de l'Ulis, que l'on imagine futurs citoyens dans une poignée d'années, disposent d'une très faible capacité à organiser leur pensée pour entrer dans un processus construit de justification et d'argumentation. Cette difficulté à maîtriser ces compétences de l'oral fait référence à la fois à la défense d'un point de vue mais également à l'évocation d'un sentiment ou d'un ressenti. Confrontés à plusieurs situations de langage provoquées ou impromptues, ils disposent ainsi d'une capacité plus ou moins évoluée, pour des raisons diverses, de dire et d'argumenter un avis ou un sentiment précis.

Le rôle de l'enseignant spécialisé consiste alors, après identification et analyse des troubles de ses élèves, à s'appuyer sur des contenus disciplinaires pour « *élaborer des stratégies éducatives pour faire face aux situations difficiles*¹ ».

Dans l'absolu, toutes les activités scolaires pourraient être déclinées de façon à travailler les compétences argumentatives. Tout dépend de l'habileté de l'enseignant à proposer des modalités d'activité amenant les élèves à se rencontrer les uns les autres, à partager, à échanger afin de confronter ses arguments. Certaines semblent cependant plus propices que d'autres. Ainsi, l'éducation civique permet de débattre sur des sujets de société, les sciences ouvrent sur des confrontations de représentations. Les arts, enfin, visent explicitement l'expression des sentiments des élèves. J'ai choisi pour ma part, d'exploiter les possibilités offertes par l'écoute musicale.

Etant musicien et musicologue de formation, j'ai toujours considéré que l'écoute musicale permettait, dans une transversalité, l'apprentissage de multiples compétences. Confronté aux difficultés de mes élèves d'Ulis à argumenter, j'ai imaginé un dispositif spécifique et spécialisé où l'écoute musicale serait le terreau de l'apprentissage des compétences linguistiques et argumentatives.

Le dispositif évoqué, je montrerai que les compétences spécifiques de l'argumentation et les compétences relatives de l'écoute musicale ne seront pas travaillées de manière cloisonnée mais au contraire, qu'elles se nourrissent l'une de l'autre. En travaillant les compétences argumentatives et langagières par l'intermédiaire de la musique, les élèves apprennent à argumenter mais également à appréhender l'écoute d'une œuvre musicale nouvelle.

1. Les besoins de mes élèves.

Mes élèves étant inscrits dans des classes de référence de sixième, de cinquième et de quatrième, j'ai basé mes progressions sur les programmes des cycles d'adaptation et du cycle central du collège. Selon les programmes (2008), on doit amorcer l'étude des formes descriptives et explicatives et aborder la pratique de l'argumentation. Le but est qu'en fin de cycle, les élèves aient une compréhension équilibrée des différents discours. On les habitue notamment à prendre en compte la notion de point de vue (première approche de l'énonciation). L'argumentation, dans le cycle central,

¹ <http://www.education.gouv.fr/bo/2004/special4/MENE0400234C.htm#annexe1>

bénéficie donc d'une place privilégiée dans la pratique de l'expression orale. La pratique du dialogue entre les élèves, dans les programmes de 2008, doit être enrichie et approfondie pour que les élèves puissent appréhender le dialogue explicatif ou argumentatif, dans lesquels chacun présente son point de vue, accepte et comprend celui d'autrui et le prend en compte. Les programmes incitent également, dans un enseignement progressif, à passer de situations à deux interlocuteurs à des situations plus complexes.

1.1. Qu'est ce qu'argumenter ?

1.1.1. Définition

L'argumentation est une situation discursive par laquelle des interlocuteurs tentent, d'une part, de défendre une position et de faire accepter un point de vue, et d'autre part, prennent en compte un avis tiers qu'ils peuvent déconstruire ou adopter.

L'argumentation est donc une activité complexe qui nécessite la maîtrise **des compétences du langage oral** mais également **de compétences spécifiques** propres à l'argumentation. Elle sollicite et met donc en jeu une multitude de compétences que j'ai décidé d'explorer pour mieux en comprendre les ressorts.

1.1.2. Les compétences du langage oral

Le langage oral est constitué de plusieurs compétences propres, qui s'unissant, permettent la pratique d'une situation discursive compréhensible et durable.

Préfontaine, Lebrun et Nachbauer (1998) cités par Dumais (2010) établissent trois compétences propres au langage oral (**Cf. annexe3**) : **les compétences linguistiques, les compétences discursives, les compétences communicatives** que Le Manchec (2001) appelle **les compétences communicationnelles**. Ce dernier complète ces dernières compétences par deux autres qu'il nomme **les compétences physiologiques** et **les compétences métalinguistiques**.

- Les compétences linguistiques

Préfontaine, Lebrun et Nachbauer (1998) cités par Dumais (2010) voient deux composantes dans les compétences linguistiques : **la voix** (diction et faits prosodiques) et **la langue** (morphosyntaxe et lexique). Dans un souci de clarté, j'ai choisi cette typologie pour évaluer les besoins de mes élèves.

La voix

L'étude des compétences relatives à la voix permet d'évaluer les compétences relevant de la diction et des faits prosodiques.

La diction englobe l'articulation, la manière de projeter et d'émettre la voix ainsi que la prononciation. Cette catégorie se rapproche des compétences phonologiques décrites par Le Manchec (2001). Au plan de l'argumentation, cette composante linguistique est fondamentale. Ainsi, l'interlocuteur, dont la parole est mal véhiculée, peut ruiner le poids de son argumentation, aussi pertinente soit-elle. Les autres interlocuteurs, n'ayant pas ou mal compris la proposition, se verront dans l'incapacité à prolonger cette situation argumentative qui s'éteindra car rompue.

Les faits prosodiques concernent la manière dont la voix est employée et ponctuée. Ils jouent un rôle capital car des carences dans ce domaine se caractérisent par un essoufflement du discours, des mots parasites, ou un rythme trop lent qui fatigue l'auditoire et rompt le contact indispensable à une bonne interaction argumentative. Sont regroupés ainsi l'accentuation, le rythme et l'intonation. Au plan de l'argumentation, la bonne gestion des faits prosodiques permet la fluidité du fil argumentatif (Plantin, 1996).

La langue

A travers l'analyse de la langue, Préfontaine, Lebrun et Nachbauer (1998) cités par Dumais (2010) observent les aspects morphosyntaxiques et lexicaux des situations langagières.

La morphosyntaxe englobe la morphologie et la syntaxe. La première étudie la forme des unités linguistiques comme le genre et le nombre ainsi que leurs accords respectifs, mais aussi la concordance des temps et les liaisons. La deuxième étudie la relation entre des unités minimales, les mots, en vue de former une unité maximale, la phrase. Ce dernier point évalue l'emploi des reprises anaphoriques ainsi que l'emploi des pronoms et des prépositions.

Le lexique concerne, de son côté, le choix et l'étendu du vocabulaire utilisé dans la situation langagière. Dans un but évaluatif, le lexique étudiera l'emploi de termes vagues, de formules types ou bien l'utilisation de termes vagues ou impropres à la situation.

- **Les compétences discursives**

Les compétences discursives se définissent essentiellement par la structuration du discours, l'agencement selon un plan ou une suite logique, par la cohérence dans l'articulation de ses idées, et par la progression thématique. Ces compétences sont particulièrement mises en avant dans une situation d'interaction car une bonne organisation du discours ainsi qu'une délimitation du sujet suffisante, par exemple, sont indispensables à une bonne conduite langagière. Elles seront également primordiales dans la pertinence et la crédibilité de toute situation argumentative.

- **Les compétences communicatives**

Selon Préfontaine, Lebrun et Nachbauer (1998) cités par Dumais (2010), les compétences communicatives ne servent pas strictement à la transmission du sens puisque ce dernier est interprété et transformé tout au long de la situation discursive. Il s'agit de compétences faisant appel à des codes culturels. La compétence communicative consiste à utiliser et à adapter la langue en fonction des objectifs et de l'auditoire. La langue n'est pas exclusive dans les compétences communicatives. Le non verbal est également très important. Il doit faciliter l'interaction et non la perturber. Les discours s'appuient sur les relations interpersonnelles pas uniquement verbales. Comme le précise Boissinot (1994), « *l'oral, c'est l'écoute tout autant que l'expression, le silence tout autant que la parole, le jeu des regards autant que les mots* ».

Les situations argumentatives exigent un effort de tri, une prise en compte du ou des interlocuteurs ainsi que du contexte de la situation, une mise en forme et enfin le choix d'une formulation.

Analyser les compétences communicationnelles selon Le Manchec (2001), c'est évaluer la relation aux pairs, le degré d'ouverture (ou de fermeture) à l'auditoire, savoir si il y a centration sur soi ou sur son propos, observer si l'élève est habile à poser des questions et à attendre les réponses. Primordiales dans une situation d'interactions langagières, les compétences communicationnelles se situent plus sur un domaine social que purement langagier.

- **Les compétences métalinguistiques**

Les compétences métalinguistiques sont primordiales, selon Le Manchec (2001), dans la bonne maîtrise des situations langagières. Cette réflexion consciente sur le langage permet de développer les capacités réflexives de l'enfant sur la langue utilisée dans une circonstance donnée. Pour reconnaître la polysémie d'un mot ou l'ambiguïté d'une phrase, par exemple, il est essentiel, selon l'auteur, de traiter le mot ou la phrase comme un objet et raisonner sur eux, les mettre en relation avec d'autres mots, d'autres phrases ou avec des situations extralinguistiques.

1.1.3. Les compétences spécifiques de l'argumentation

Les compétences précédemment citées ne peuvent pas à elles seules caractériser la maîtrise de l'argumentation. Elles doivent être combinées à des compétences spécifiques. En effet, comme l'énonce Plantin (1996), l'apprentissage de l'argumentation n'est pas inné mais il s'inscrit dans une « *sphère d'usage restreinte* » qui fait appel à des compétences résultant d'un apprentissage organisé.

- **Une interaction tripolaire : la triade argumentative**

L'argumentation n'est pas une situation langagière comme les autres. Elle est régie par des codes spécifiques : chaque interlocuteur endosse un rôle particulier. Selon Plantin (1996), une situation de communication argumentative se segmente en trois pôles.

Le premier pôle appelé proposition est portée par le proposant. Ce dernier expose une idée (proposition) qui deviendra la conclusion si aucun « obstacle » ne s'oppose à elle. Dans ce cas précis, il n'y a pas de situation argumentative car il n'y a pas de confrontation entre un discours et un contre-discours. Dans le cas contraire, le proposant, exposé à l'incompréhension ou à la contestation de son ou de ses interlocuteurs, peut être confronté aux doutes ou au rejet de ses derniers.

Intervient alors le deuxième pôle du discours argumentatif : l'opposition. Ainsi, l'opposant énonce un contre discours qui peut prendre la forme d'une simple manifestation physique non verbale (haussement d'épaule ou hochement de tête), d'un phatique (« *pfut !!* ») ou bien d'une énonciation discursive. A ce stade, la situation est clairement posée et le thème du débat est clairement énoncé. On entre réellement dans la situation argumentative où le discours et le contre discours, qui se confrontent, sont étayés par des arguments.

Il se peut enfin que les enjeux de la situation argumentative dépassent le proposant et l'opposant et intéressent d'autres membres de la classe ou du groupe d'élève en présence. Ces derniers seront appelés tiers. Ce dernier pôle, selon Charaudeau (2004), n'a pas un rôle anodin. Il peut jouer un rôle sans intervenir directement dans la situation argumentative. Il est appelé le « tiers présent-absent ». Tout locuteur d'une situation sait qu'il est vu et écouté par ce tiers. Il n'aura donc pas la même attitude

en fonction de ce dernier. L'auteur conclut que le tiers peut endosser trois rôles. Il est intercesseur quand il apaise des relations antagonistes, il est animateur quand il pose des questions et peut être enfin juge-arbitre (plus rare au collège) quand il expose une sentence.

Selon Grize (1996), le rôle important de la communication entre individus est la capacité à convaincre un interlocuteur, c'est à dire communiquer avec l'objectif d'emporter l'adhésion d'autrui. Parmi les activités discursives qui visent un tel but (démonstration, persuasion) l'argumentation constitue la plus élaborée et vraisemblablement la plus difficile à maîtriser. Il paraît donc important de distinguer ses activités « voisines » pour définir leur spécificité.

1.2. Mieux comprendre les besoins de mes élèves face à l'argumentation : affinage de mes constats initiaux à l'aide de la théorie

1.2.1. Les bilans de rentrée dans un contexte de conduite argumentative

Les différents éléments rapportés précédemment, quant aux composantes de l'argumentation, m'ont permis d'évaluer chacune d'elles chez mes élèves. L'important était de dégager les **faiblesses** de mes élèves, mais également les **réussites** sur lesquelles je pouvais, par la suite, m'appuyer.

- Les compétences linguistiques

La voix

Au regard des premiers constats, j'ai observé que la diction, ce que Le Manchec (2001) regroupe sous le terme de compétences phonologiques, était plutôt bien maîtrisée par l'ensemble de mes élèves et ne constituait pas d'obstacle à une situation argumentative.

En revanche, leur gestion de la prosodie et du rythme en particulier nuisait fortement à l'épanouissement d'une situation argumentative. En effet, leur discours abusait de pauses, de phatiques (mots qui en soi ne veulent rien dire mais qui permettent de maintenir ou de rompre le contact physique ou psychologique avec l'interlocuteur), et de reprises créant une rupture dans l'énoncé et donc une perte de contact.

La langue

Au plan du lexique, mes élèves utilisaient un vocabulaire restreint et ne maîtrisaient pas les codes lexicaux de la justification et de l'argumentation comme des locutions du type « parce que » ou « je ne suis pas d'accord avec... ».

Ils s'éparpillaient dans leurs prises de parole, elles étaient « polluées » par des mots inachevés, par des termes vagues (truc, machin, chose...). Autre facteur d'incompréhension, la longueur de leurs prises de paroles qui devenaient interminables en raison du choix maladroits de leur vocabulaire. Un mot imprécis a besoin d'être réexposé contrairement à un lexique précis et stable qui « fait mouche ».

En ce qui concerne la syntaxe, les élèves avaient du mal à utiliser les reprises anaphoriques. Leur discours était une succession de phrases simples avec des répétitions qui perturbaient la compréhension des idées. Le mauvais emploi des pronoms personnels pouvait aussi faire naître des quiproquos faussant ainsi toute situation argumentative.

En revanche, la plupart des élèves n'était pas soumis à la timidité et osait facilement affirmer sa parole de manière expressive. Cet aspect aura été important par la suite car la timidité ou la réserve auraient pu faire avorter une situation argumentative.

1.2.2. Les compétences discursives

Dans les situations d'argumentation, les choix de mes élèves en termes de répétitions d'idées, d'exemples inadéquats ou d'arguments non convaincants nuisait à une bonne démarche argumentative. L'organisation de leur discours et sa structuration (début et fin), la mise en évidence des points importants de l'idée (hiérarchisation) et son articulation ne semblaient pas être des compétences acquises par mes élèves. Enfin, ils avaient trop tendance à partir dans des hors-sujets et à digresser au gré de leurs idées mal cernées.

1.2.3. Les compétences communicatives

Lors de bilans de rentrée et pour la grande majorité de mes élèves, leurs prises de parole à l'oral se situaient très peu dans la communication. Quand un élève prenait la parole, c'était pour exposer une idée personnelle plus ou moins fondée ou construite mais rarement (voire jamais) dans le but de rebondir sur l'idée d'un camarade. Ainsi, on assistait à une succession de prise de paroles parallèles, en ce sens, qu'elles ne se rencontraient jamais. Toute situation de communication argumentative était à ce moment impossible.

Par ailleurs, j'ai été surpris par la capacité des élèves à compenser leurs lacunes linguistiques par des attitudes non verbales exagérées. Les discours étaient ponctués de gestes parasites et de tics qui nuisaient à la clarté du discours énoncé.

En revanche, en ce qui concerne l'aspect social du langage, mes élèves ont plutôt tendance à bien respecter les tours de parole. Ils possèdent de bonnes compétences sociales qui permettront ultérieurement le déroulement serein et organisé d'une situation argumentative.

1.2.4. Les compétences métalinguistiques

Les compétences métalinguistiques, certes pertinentes, dans l'amélioration des productions orales, sont très difficilement évaluables dans le cadre d'interactions argumentatives. Le profil de mes élèves ne permettait pas, *a priori*, une capacité de recul et de décentration suffisante pour maîtriser cette compétence. Ils avaient beaucoup de mal à prendre du recul par rapport à leur langage.

1.2.5. Les compétences spécifiques de l'argumentation

Lors des premières situations à visée argumentative, mes élèves n'endossaient que les rôles de proposant. Ils ne parvenaient pas à rebondir sur une proposition d'un camarade et la situation discursive traînait sur la longueur sans qu'aucun ne parvienne à faire évoluer les positions. J'ai également noté que les "tiers", contrairement à la définition de Plantin (1996), étaient plutôt muets et pas concernés par la situation orale proposée.

1.3. Mieux comprendre les besoins de mes élèves face à l'argumentation : utilisation d'un outil pour s'assurer de la pertinence de mes constats

Sur la base d'une meilleure compréhension des compétences impliquées dans l'argumentation et sur la base de la connaissance que j'avais de mes élèves, j'ai pu affiner mes constats. Pour aller plus loin dans cette voie, j'ai souhaité stabiliser mes constats en utilisant un outil ad hoc. Trouver un outil ou une méthode d'évaluation de l'oral ne fut pas chose facile. En effet, considéré comme une pratique spontanée, l'oral fait rarement partie d'une pratique scolaire systématique. Or, comme l'affirme Perrenoud (1991), l'oral doit bénéficier d'un système d'évaluation spécifique qui ne peut se fonder sur les codes standards de l'écrit. Le choix des critères ne m'apparaissait pas de manière évidente.

Pour évaluer les compétences spécifiques à l'argumentation de mes élèves, j'ai utilisé la grille de Fisher (2007) reprise par les travaux de Préfontaine, Lebrun et Nachbauer (1998) cités par Dumais (2010) (**Cf. annexe 3**). L'objectif qui a guidé la conception de cette grille a été la mise à jour d'éventuelles difficultés dans un objectif d'amélioration. L'expression orale constitue un ensemble complexe où plusieurs compétences s'entrecroisent, d'où la nécessité de détecter le domaine précis qui demande à être amélioré. Ainsi, un de mes élèves pouvait faire preuve d'une excellente diction, maîtriser la langue sur le plan grammatical, exprimer clairement ses idées, mais éprouver tout de même des difficultés à susciter l'intérêt de ses pairs. La clarté et la séparation en trois parties distinctes des compétences mises en jeu (compétences linguistiques, compétences discursives, compétences communicatives) permettaient une lecture et une évaluation qui correspondaient à mes attentes.

- **Critères écartés**

Dans le but d'évaluer les compétences argumentatives de mes élèves, où la langue « n'est qu'un outil », toutes les compétences linguistiques de cette grille n'ont pas été retenues dans mon évaluation diagnostique puisque certaines d'entre-elles ne perturbaient pas la conduite argumentative.

- **Critères retenus**

J'ai donc présenté sous forme de tableau synthétique, les compétences que j'ai décidé d'évaluer dans une optique diagnostique.

Tableau n°1 : Compétences retenues dans l'évaluation diagnostique			
Compétences langagières			Compétences spécifiques de l'argumentation
linguistiques	discursives	communicatives	
<u>La voix : la prosodie</u> <u>Le rythme</u> : La gestion des pauses, les abus de phatiques, les excès d'arrêt ou de reprise.	Structuration (début et fin), la mise en évidence des points importants de l'idée (hiérarchisation).	La relation à l'auditoire. Capacité à écouter l'autre, à prendre en compte sa parole. Capacité à gommer les attitudes non-verbales pour éviter toute mauvaise interprétation.	Pouvoir se positionner en proposant et pouvoir le cas échéant infléchir sa position.
	L'articulation entre les idées, la délimitation du sujet		

<p align="center"><u>La langue</u></p> <p><u>Le lexique</u> : Le choix et l'étendu du vocabulaire utilisé, les abus de termes vagues, les répétitions, et les impropriétés.</p> <p><u>La syntaxe</u> : Utilisation des pronoms relatifs.</p>	<p>et à d'éventuelles digressions.</p>	<p>Attitudes non verbales, les gestes, les tics gestuels.</p>	<p>Jouer un rôle caractéristique du tiers.</p>
	<p>La pertinence et la crédibilité, la qualité des arguments avancés et l'utilisation adéquate des procédés explicatifs.</p>		<p>Maîtrise du lexique de l'argumentation du type : « je ne suis pas d'accord », « parce que »...</p>

1.4. Traitement des évaluations diagnostiques

1.4.1. Le protocole

Plusieurs situations langagières pouvaient servir d'appuis à cette évaluation (le quoi de neuf hebdomadaire, le conseil de vie de classe, une lecture...).

L'éducation civique et les thèmes du racisme et des discriminations me sont apparus, dans le programme de cinquième, comme une bonne situation langagière impliquant des prises de positions, des argumentations et des confrontations d'opinions contradictoires. Le support, prétexte aux prises de paroles, devait être incitatif afin de permettre à tout le monde de pouvoir s'exprimer. Des thèmes autour du handicap et de l'adolescence me parurent ainsi pertinents.

J'ai donc choisi un support vidéo et deux courts-métrages en particulier : « *parking réservé* » et « *dirty slapping* » ; deux films issus du concours « scénarios contre les discriminations² ».

Après le visionnage et après un court moment de latence nécessaire (surtout pour le deuxième court-métrage), j'ai demandé aux élèves de s'exprimer et d'expliquer ce qu'ils avaient retenu des films proposés, d'expliquer et de justifier le comportement de certains personnages.

Tout en les enregistrant le plus discrètement possible avec l'aide de l'AVS, j'ai tenté au maximum de m'effacer afin de ne pas interférer et par conséquent fausser la situation langagière. Cependant, des relances et des recadrages se sont avérés, de temps à autre, nécessaires car les élèves avaient tendance à s'éloigner du sujet ou tout simplement à tarir la conversation. Ces relances ont été délicates car il ne fallait pas, dans un objectif évaluatif, que je me positionne comme proposant ou opposant.

Après avoir retranscrit les deux séances, j'ai mis en perspective les compétences retenues de la grille avec les interventions des élèves afin de faire émerger les lacunes et les besoins de mes élèves dans la conduite d'un discours argumentatif portant sur la justification de ses émotions et de ses ressentis. Cela m'a permis de construire des constats fins, pour différents élèves.

1.4.2. Les compétences linguistiques : la voix et la langue.

Adeline, jeune élève de cinquième, prend la parole toujours de manière spontanée mais sans réelle réflexion préalable. Elle se situe dans l'affectif et participe souvent pour « faire plaisir » sans contact avec la consigne mise en jeu. Ses productions orales sont alors très hésitantes dans le début de ses interventions car elle n'a pas pris le temps de la réflexion. Son discours est donc chargé de phatiques du type « bah... », « euh... ». Son discours est haché par des excès de pauses qui viennent perturber la

² <http://www.contrelesdiscriminations.fr/les-films.asp>

clarté et la fluidité de son discours. Sur l'aspect argumentatif du discours, Adeline se met souvent en position de proposante (Plantin, 1996) mais elle n'avance pas suffisamment d'arguments clairs et tranchés pour que ces derniers puissent être repris, étayés ou rejetés par les pairs. Le terme de proposante n'est donc pas recevable au sens strict.

Retranscription à partir de « parking réservé »

Question du professeur : « Pourquoi le héros dit-il des gros mots ? »

Réponse d'Adeline : « Bah parce y'a euh... une parce que y'avait une voiture qu'était garée euh... sur le euh...sur la place où euh... d'handicapé et euh...le monsieur il a euh...il a pris quelque chose et euh après il a... il a tapé sur le pare brise et euh... après ça euh... après euh... les autres ils sont arrivés et puis euh...ils croyaient que c'était ... c'étaient d'autres personnes et en fait c'étaient pas d'autres personnes, c'était lui. »

Mélanie est une jeune fille de quatrième extrêmement réservée mais également très consciencieuse et motivée par le collège. Elle se met souvent en retrait et en observation par rapport aux pairs du groupe Ulis afin de mieux rebondir sur les avis des autres. Elle ne prendra que rarement le risque de parler la première et préférera souvent se servir des propositions des camarades pour construire son discours.

Ce dernier est très fluide avec très peu de pause ce qui nuit à la clarté du propos car les phrases sont très peu délimitées entre elles. Ses prises de paroles paraissent mentalement construites en amont, mais elles sont néanmoins perturbées par de nombreux phatiques tels « en fait », « et puis » ou « après ».

Retranscription à partir de « dirty slapping »

Question du professeur : « Pourquoi l'adolescent est-il seul ? »

Réponse de Mélanie : « En fait il s'est enfermé dans sa chambre parce qu'en fait il est il est homosexuel, et puis en fait en fait y'en a qui viennent à sa fenêtre ils disent « hé mec ouvre ta fenêtre fais euh... sois une star » et il y a une fille qui dit « va voir sur l'ordinateur je t'ai envoyé un message ! » Ils étaient en train de faire du basket et tout ça euh voilà. Et puis euh à la fin, à tout à la fin il dit euh... il en a marre en fait... »

Wendy est une collégienne attentive et très scolaire dans le sens où elle ne cherchera jamais la digression. Elle est extrêmement timide à l'oral ; ses prises de paroles sont donc assez rares. En ce qui concerne les compétences linguistiques, Wendy produit un discours très haché et hésitant. Son rythme discursif est très irrégulier car Wendy ne semble pas planifier ses idées en amont de sa prise de parole. Les phatiques tels que « bah », « heu » et « quoi » sont extrêmement nombreux et viennent polluer la clarté du discours. Par ailleurs, le vocabulaire est relativement pauvre avec l'emploi de termes vagues tel « truc » mais également de termes impropres.

Retranscription à partir de « parking réservé »

Relance du professeur : « Je ne comprends pas ce que tu veux dire... »

Réponse de Wendy : « Mais en plus en plus c'était dans le film monsieur !!! En fait le premier euh le pré... bah moi je parle du deuxième celui qu'est en fauteuil avec sa femme bah il était heu heu.... »

Ils étaient dans un un dans un truc et heu heu ... et puis pour passer pour les handicapés à la place de passer par des escaliers... euhh »

Relance du professeur: « Une rampe ? Pour qu'ils puissent monter ? »

Réponse de Wendy : « Oui voilà ! Il était là ou ils sont passée quoi...le deuxième »

1.4.3. Les compétences discursives : argumenter n'est pas justifier ou persuader

Adolescent de cinquième, Jessy peine énormément à différencier la part de l'imaginaire et de la réalité. Il a beaucoup de mal à entrer en communication avec les autres élèves du groupe car ces derniers ont souvent du mal à le comprendre et à le suivre. Jessy a tendance à bloquer sur des stéréotypies verbales et des idées fixes. Il est rarement dans l'argumentation mais exclusivement dans la démonstration personnelle en saisissant un élément, parfois hors contexte, et en le traitant de manière empirique.

Retranscription à partir de « dirty slapping »

Jessy coupe la parole : « Et quand heu... et si il est mort pourquoi il a les yeux ouvert ? Pourquoi il est debout ? C'est bien qu'il ... qu'il est pas mort ! Il euh... il est vivant hein ! »

Angélique est une jeune adolescente en rupture et totalement déconstruite. Elle bénéficie d'une notification ITEP non effective pour laquelle la famille fonde énormément d'espoir. Angélique ne se reconnaît absolument pas dans le groupe Ulis, elle n'a aucun lien social avec ses « pairs » et refuse de se ranger avec le groupe. Elle passe une bonne partie de ses journées à dormir sur sa table ou à l'infirmerie du collège. Elle dispose néanmoins un très grand pouvoir de fascination sur le dispositif Ulis. En effet, Angélique s'invente des vies et des aventures qui surprennent et elle n'hésite pas à créer la sensation dans la classe par des « performances », des provocations verbales ou physiques. C'est LA figure de la classe tout en refusant d'y participer. Ainsi, elle n'entre à aucun moment dans un processus argumentatif, mais cherche à persuader ses pairs par la violence de ses prises de parole.

Retranscription à partir de « dirty slapping »

Angélique le coupe (elle sort de son « sommeil »): « N'importe quoi le ... bouffon ! T'as jamais embrassé un mec toi ? Ferme-la pfft... tu sais même pas de quoi tu parles ! »

1.4.4. Les compétences communicatives :

L'argumentation exige un effort de tri, une prise en compte de ou des interlocuteurs ainsi que du contexte de la situation, une mise en forme et enfin le choix d'une formulation. Il s'agit donc d'évaluer la relation aux pairs. Quel est le degré d'ouverture (ou de fermeture) à l'auditoire ? Y a-t-il centration sur soi ou sur son propos ? L'élève est-il habile à poser des questions et à attendre les réponses ?

Pour la grande majorité des élèves de l'Ulis, la dimension communicative de leurs prises de parole à l'oral se situe très peu dans la communication. Quand un élève prend la parole, c'est pour exposer une idée personnelle plus ou moins fondée ou construite mais rarement (voire jamais) dans le but de rebondir sur l'idée d'un camarade. Ainsi, on assiste à une succession de prise de paroles parallèles en ce sens qu'elles ne se rencontrent jamais. Ainsi, toute situation de communication argumentative est pour l'instant impossible.

On observe dans la situation orale si dessous que les élèves ont des prises de paroles parallèles qui ne se rencontrent jamais. Certes ils parlent du même sujet (le court métrage) mais aucun élève ne reprend l'idée de l'autre dans le but de rebondir.

Retranscription à partir de « dirty slapping »

Jessy : « *Parce qu'il a des problèmes. Oui il a une maladie bah il parle pas il parle que à son petit frère.* »

Mélanie : « *Bah en fait, il...* »

Jessy la coupe : « *C'est dégoûtant !!* »

Cindy : « *J'ai jamais vu des gars avec un autre gars et j'ai jamais entendu [...]* »

Retranscription à partir de « parking réservé »

Valentine : « *Mais oui mais...si....* »

Adeline l'interrompt : « *Si si il... il... il est comme Benjamin, hein regarde ! Les deux messieurs, ils euh étaient en euh fauteuil roulant, et puis Benjamin, regarde ! Lui... Donc il est en fauteuil roulant hein ?!* » [...]

Jessy : « *Mais ils sait pas marcher eux....* »

Adeline : « *Bah...* »

Cindy veut la parole en levant le doigt mais Mélanie la coupe : « *Oui mais il était énervé bah parce que en fait euh... il disait que c'était d'autres gens euh... que c'était d'autres gens... qui étaient euh qui avaient cassé et aussi y euh... et aussi il avait ptêtre reconnu sa femme.* »

1.5. Bilan des évaluations diagnostiques. Naissance d'une problématique

Après l'analyse des retranscriptions, l'évaluation diagnostique a conforté en grande partie mes constats de début d'année, mais des besoins et des réussites insoupçonnés me sont également apparus.

Ainsi, du côté langagier, les prises de parole étaient incertaines, hachées, déconstruites, souvent hésitantes et digressaient rapidement vers du hors-sujet. Elles n'étaient pas pensées, anticipées et construites en amont. Les attitudes non-verbales, palliant un manque de clarté du discours, étaient omniprésentes. Il est apparu cependant un grand respect de la parole de l'autre. Tous les élèves ont été écoutés avec attention, leurs prises de paroles n'ont que rarement été coupées. C'est la raison pour laquelle, les élèves n'hésitaient pas à demander la parole et à participer.

Ce dernier point ne favorisait cependant pas le développement d'une situation argumentative. Chaque élève s'est positionné en temps que proposant, ne « subissant » aucune opposition, le trio argumentatif était incomplet. Enfin, le lexique argumentatif n'était pas maîtrisé, les arguments avancés étaient faibles et peu justifiés.

Comment faire en sorte que mes élèves s'approprient les codes de l'argumentation, afin de confronter leurs opinions et leurs ressentis dans de réelles situations argumentatives ? Par quels moyens pouvais-je favoriser, d'une part, la maîtrise des compétences linguistiques, et d'autre part, la préparation et la structuration des prises de parole de mes élèves ?

2. Ecoute musicale et argumentation.

Grâce à mon passé de musicien et mes études de musicologie, j'ai toujours pensé que la musique pouvait, dans une pratique transdisciplinaire, permettre l'apprentissage de multitudes de compétences.

Parce que l'écoute musicale fait **naître la parole**, parce qu'elle favorise **l'ouverture culturelle**, elle est un formidable prétexte aux confrontations d'idées et à l'expression des ressentis. Elle peut donc, à mon sens, servir de base au travail de l'argumentation.

Parce qu'elle est un **projet fédérateur** et qu'elle met **l'erreur** de côté, l'écoute musicale est un support privilégié aux apprentissages des élèves en situation de handicap cognitif.

2.1. L'écoute musicale, ce qu'elle implique

2.1.1. La musique fait naître la parole et l'expression des sentiments

L'écoute d'œuvres musicales provoque des sensations perceptives, des réactions physiologiques, des images, des interprétations, des représentations, des situations de langage.

La musique est une source de plaisir, une savante combinaison de la mélodie et du rythme, une science, une architecture des sons, un assemblage de bruits... Elle est tout cela mais elle est bien autre chose encore. Elle est un art qui va plus loin que tous les arts. Elle a selon Lévi-Strauss « *cet extraordinaire pouvoir d'agir simultanément sur l'esprit et sur le sens.* »³ La place de la parole est donc prépondérante. On pourrait dire que la musique en elle-même ne dit rien, mais qu'elle fait dire, elle fait parler et réagir.

L'écoute musicale est une attitude active ; Marcel Proust disait, à propos de la littérature, que « *chaque lecteur est le propre lecteur de soi-même[...] L'ouvrage de l'écrivain n'est qu'une espèce d'instrument optique qu'il offre au lecteur afin de lui permettre de discerner ce que, sans ce livre, il n'eût peut-être pas vu en lui-même* » (Proust, 1927, p. 911). Je pense qu'il peut en être de même avec l'écoute musicale. La musique met en mouvement les images auditives qu'elle suscite et fait naître chez l'auditeur. En ce sens, la nature non verbale, créative et affective de la musique facilite l'interaction, l'impression et l'expression de soi, la communication et le développement personnel.

Elle régule les émotions et permet de les exprimer, de dynamiser les processus inconscients pouvant les rendre compréhensibles. Elle suscite et provoque la verbalisation. Elle crée ou recrée le plaisir de la convivialité.

Au travers de l'écoute musicale réceptive s'installe une relation d'aide qui devrait permettre à l'enfant en situation de handicap cognitif, selon sa sensibilité et son désir, d'aller vers une meilleure écoute de soi et des autres, une meilleure extériorisation et justification de ses sentiments, une amélioration de ses capacités de concentration, d'observation et de communication et enfin, un meilleur rapport au corps, à la voix par une levée progressive de ses inhibitions.

³ <http://www.ina.fr/art-et-culture/litterature/video/I06298083/claude-levi-strauss-et-l-importance-de-la-musique-dans-sa-vie.fr.html>

2.1.2. La musique favorise l'ouverture culturelle et l'affirmation de soi

Le poème symphonique et la musique descriptive en générale sont ancrées dans la culture musicale européenne et notamment française grâce à des compositeurs comme Camille Saint Saëns, Darius Milhaud ou encore Hector Berlioz. Cette musique fait donc partie intégrante de la culture de notre pays. Or, travailler sur la culture permet non seulement de répondre aux exigences du socle commun (pilier 5, la culture humaniste), mais aussi de donner forme à l'esprit (Bruner, 1990) c'est-à-dire de faire cheminer les élèves vers une affirmation de soi de ses idées et représentations personnelles.

Cette dimension, très liée au profil conatif des élèves, c'est-à-dire, à la confiance en soi et à l'image de soi (Weil-Barais, 1993) est très déficitaire chez la plupart de mes élèves de l'Ulis. Je le constate en observant des élèves incapables de donner un avis sur une histoire, une chanson, une intervention ; attendant systématiquement le positionnement des leaders d'opinion pour leur emboîter le pas.

Or, participer à une interaction dans la classe, c'est proposer son propre point de vue, qui sera d'autant plus constructif qu'il remettra en cause celui qui vient d'être énoncé. Ce choix délibéré de s'écarter de la proximité rassurante du groupe pour choisir son propre chemin se révèle très compliqué pour mes élèves.

Les apports culturels, en nous aidant à « mieux nous situer dans le monde [...] et en nous empêchant de nous endormir dans un « *bonheur insoutenable* » (Zakhartchouk, 1999, p. 25), participent donc à la construction identitaire des élèves, au service de tous les domaines d'apprentissage. Cette ouverture culturelle pouvant faire défaut dans certaines familles, il est donc du devoir de l'école de s'attaquer à la « *fracture culturelle qui ferait que certains n'auraient accès qu'à une production commerciale et industrielle déversée par les médias, alors que d'autres, un nombre limité, nourris par leur environnement familial, accéderaient à la compréhension des œuvres, voire à la création.* » (Lockwood, 2009)

2.1.3. Un projet fédérateur

L'activité musicale, avant d'être un travail de recherche, est, à mon sens, un temps de détente. On doit conserver la joie d'écouter ensemble les disques qu'on aime ainsi que le désir d'écouter des disques qui favorisent l'être-ensemble : union, accord, partage, les autres sont présents en chacun : « *la musique nous conduit à penser que le fond du moi est un nous* » dit André Michel (1951, p. 141). L'écoute musicale permet de se mettre à l'unisson les uns des autres, de s'écouter les uns les autres avec l'espoir de s'apprécier et de s'accepter. Recevoir des autres et être soi. C'est aussi le fondement de l'argumentation : recevoir la proposition d'un pair et donner de soi pour y répondre en opposant ou non.

Elle est une expérience collective qui va permettre à chacun de trouver sa place dans le groupe. Pour réussir, il faut que l'élève soit attentif aux autres, qu'il les respecte, les écoute, les regarde et apprenne à les critiquer sans les juger. Les élèves doivent être capables de pouvoir exprimer et argumenter avec sérénité ce qu'ils ont ressenti et ce qu'ils pensent communiquer aux autres.

Comme je l'ai dit précédemment, la musique donne lieu à des résonances multiples, à des interprétations qui, dans l'esprit de l'auditeur, se combattent, se concilient. Ainsi, la musique est offerte comme une sorte de matière première que chacun va commenter selon ses envies : chacun va la ressentir comme réponse à ce dont il a besoin à ce moment là. La musique s'incorpore ainsi étroitement au vécu de chacun.

Pour la plupart de mes élèves, la musique se résume à mettre un CD et à écouter la musique "à fond" sans réflexion sur la chose musicale, sur le pourquoi du choix de cette musique.

2.1.4.S'exprimer sans erreur

Comme le dit Victor Hugo (1840), la musique, c'est « *L'art du mystère et du vague qui verse à tous un son où chacun trouve un mot.* » Avec les œuvres picturales et les œuvres littéraires, nous sommes obligés d'accepter les idées du poète et le tableau du peintre. La musique va bien au-delà. Elle n'est pas prisonnière d'une interprétation du réel. Elle nous autorise à vivre nos ambiguïtés personnelles, elle nous autorise à exprimer, à verbaliser tout simplement.

3. L'écoute musicale support du travail argumentatif

3.1. Que disent les programmes ?

Les activités artistiques, en tant qu'éléments constitutifs du pilier 5 du socle commun (culture humaniste), font partie intégrante des programmes du collège. Le Ministère de l'Éducation Nationale insiste sur 3 aspects forts de la transmission culturelle : privilégier l'approche sensible, marquer la complémentarité entre ce que l'on apprend à l'école et le monde extérieur, et enfin se centrer sur la personnalité du jeune⁴. En effet, à côté des enseignements proprement dits, la formation du jugement, du goût et de la sensibilité, la construction de valeurs passent par des actions éducatives centrées sur des secteurs d'activité qui favorisent l'approche concrète : les arts, la culture...

3.1.1.De la justification à l'argumentation

Mon objectif, en utilisant l'écoute musicale est de favoriser le langage argumentatif, mais également de favoriser les échanges entre pairs sous la forme de débats et de discussions argumentés à partir d'une œuvre musicale donnée mais initialement anonyme. Ainsi, je tenterai tout au long de ce processus de complexifier progressivement les supports d'écoutes.

C'est pourquoi, dans un premier temps, les écoutes musicales seront essentiellement basées sur des musiques descriptives tirées du répertoire du XIX^{ème} siècle en particulier les poèmes symphoniques. On qualifie de musique descriptive toute œuvre musicale contenant un certain nombre d'éléments extra musicaux tels les chants d'oiseaux, des phénomènes atmosphériques, des cris et des bruits divers, réels ou imaginaires, etc.... transposés dans le langage musical au moyen d'une imitation plus ou moins réaliste. Par exemple, le *Carnaval des animaux* de Camille Saint-Saëns, contient de nombreux

⁴ MEN, <http://eduscol.education.fr/cid47155/l-ecole-transmission-culturelle.html>

éléments descriptifs : le tempo du french cancan évoquant la lenteur des tortues, les sons graves de la contrebasse pour représenter l'énormité de l'éléphant, etc.

Ces œuvres ont la particularité d'être très fermées dans leur interprétation. Elles offrent à l'interprétation qu'une seule possibilité, celle que le compositeur a voulu nous transmettre.

Dans un second temps, les écoutes musicales deviendront de moins en moins explicites afin de laisser libre cours à l'imagination des élèves tout en favorisant les échanges argumentés. Ces dernières écoutes, à mon sens plus complexes, seront confrontées à des interprétations de cinéastes qui se sont approprié quelques chefs-d'œuvre du XIX^{ème} siècle afin d'apposer leur vision de l'œuvre. Ce procédé permettra d'expliquer aux élèves de l'Ulis que chacun peut avoir sa propre vision d'une œuvre et que chaque version est viable dès que cette dernière est expliquée, justifiée et argumentée par un vocabulaire spécifique.

Le choix de l'œuvre a été primordial dans l'élaboration de ce dispositif. En effet, les caractéristiques de la musique du XIX^{ème} siècle : la puissance des timbres, les fortes dynamiques, l'excès de l'orchestration romantique sont, à mon sens, un atout dans la prise de parole de chacun. En effet, j'ai souvent entendu, depuis le début de l'année, mes élèves affirmer, suite à l'écoute d'une œuvre : « *J'aime pas le classique mais ça j'aime bien !* » Ces remarques succédaient souvent à l'écoute d'œuvres symphoniques romantiques mais également baroques ou classiques. Ces dernières, fort différentes, se rejoignent seulement dans leur puissance sonore, rythmique et orchestrale.

Cette observation a d'ailleurs été étayée de manière scientifique grâce aux études de deux neuroscientifiques Den'etsu Sutoo et Kayo Akiyama, de l'université de Tsukuba au Japon cités par Bencivelli (2009) qui ont montré que l'effet d'une œuvre musicale sur l'auditeur ne dépend pas du genre musical ou des goûts de ce dernier. Ainsi, ils ont comparés de la musique indienne raga, à un morceau de rap des Red Hot Chili Peppers, le Presto de l'Estate de Vivaldi à de la musique techno de Gigi d'Agostino. Tous les morceaux rapides (le Presto de Vivaldi, le rap des Red Hot Chili Peppers et la techno) augmentaient le rythme cardiaque et le rythme respiratoire de façon similaire. Pour le corps humain, Vivaldi et la techno ne sont pas si éloignés, alors que l'Adagio de Beethoven, et encore plus le raga, avaient l'effet inverse : cela démontrerait entre autres que ce n'est pas le style musical qui a des effets biologiques, mais le rythme et l'intensité.

Ainsi, il m'est apparu primordial de bien choisir les œuvres musicales du dispositif de façon à ce qu'une majorité des élèves de l'Ulis puissent entrer de manière volontaire et motivée dans le projet proposé.

3.1.2. Programmation des écoutes:

- **Décembre 2011 - janvier 2012 :**

Séance n°1: *Le carnaval des animaux* de Camille St Saëns (1886) et *Le vol du bourdon* de Nikolai Rimski-Korsakov (1900).

Séance n°2: *La danse macabre* de Camille St Saëns (1874).

Séance n°3: *Also sprach Zarathoustra* de Richard Strauss (1896) avec support vidéo de 2001 : *A Space Odyssey* de S. Kubrick, 1968.

Séance n°4: *La Moldau* de Bedrich Smetana (1879).

• **Mars 2012 :**

Séance n°5: *La danse du sabre* d'Aram Khatchatourian (Gayaneh, 1942).

Séance n°6: *La chevauchée des Walkyries* de Richard Wagner (1870) avec support vidéo d'*Apocalypse-Now* (1979) de Francis Ford Coppola en conclusion du débat argumentatif de classe.

3.1.3. Prise en compte du contexte de l'Ulis

Le dispositif étant composé d'élèves aux compétences très hétérogènes, j'ai du adapter ma pratique en fonction du PPS des élèves. Les phases d'écoute, d'anticipation, d'imagination, de structuration et d'écriture on donc été conçues en fonction de ces spécificités grâce à des groupes de besoins. En revanche, j'ai choisi d'associer, dans les situations argumentatives, l'ensemble de mes élèves dans un but fédérateur où chacun pourra s'enrichir des arguments de l'autre.

3.1.4. Les actes d'écoutes

Avant de commencer un travail sur l'écoute musicale, je me suis fixé divers objectifs (correspondants à **trois temps** bien distincts) afin d'amener les élèves à s'approprier une musique différente de celle qu'ils entendent en général et de développer leurs futures aptitudes à l'écoute. J'en ai sélectionné trois, réparties en **trois actes**, basés sur la grille de Ribière-Raverlat (1997): capter l'attention, soutenir l'attention, et affiner l'écoute. Cette grille inscrit la construction de l'écoute musicale comme un élément important des apprentissages scolaires et permet de se donner des objectifs en temps que professeur spécialisé enseignant l'éducation musicale.

Cette grille progressive est, à mon sens, très pertinente, car elle reprend les grandes lignes des postures d'étayage de Bruner (1983). En effet, dans un processus d'acquisition de savoir-faire, il utilise la notion d'étayage pour rendre compte de la manière dont le l'enseignant (appelé tuteur), soutient ou stimule les comportements des élèves. Ces comportements vont les aider à comprendre le but à atteindre et les moyens de l'atteindre.

Pour chaque séance, j'ai décrit précisément, d'une part la séance, et d'autre part, le travail argumentatif spécifique en tenant compte des particularités individuelles de mes élèves.

3.1.5. Synthèse du travail argumentatif dans les actes d'écoute

Voici le tableau synthétisant les séances que je détaillerai ci-après.

Tableau n°2 : travail argumentatif dans les actes d'écoute				
Actes d'écoute	Séances	Tache d'écoute	Travail argumentatif	Outils
Acte I	1 5/01/12	-Associer cartes et images	-Justifier ses choix aux pairs	-Cartes-mot/ cartes-image
Acte II	2 13/01/12	-Associer instruments et personnages potentiels	-Justifier et démontrer son ébauche de scénario par des « preuves » musicales	Etiquettes-outils
	3 19/01/12		-Favoriser les propositions et accepter l'opposition en dédramatisant l'erreur	Etiquettes-outils.

			-Travailler sur le lexique de l'argumentation (notamment les formules inductrices)	Lexique inducteur
Acte III	4 01/03/12	-Construire, imaginer un scénario en fonction des éléments musicaux de l'œuvre (instruments, progression de la dynamique...)	-Proposer sa vision de l'œuvre construite sur des éléments musicaux. -Opposer sa vision différente de celle de ses pairs en justifiant par des éléments musicaux. -Mise en évidence du poids et du choix des arguments. Réflexion « méta-argumentative »	-Etiquettes-outils. -Lexique inducteur
	5 05/03/12		-Reprises des éléments précédents et mise en place d'une situation argumentative tripolaire avec gestion de la parole par des tiers éventuels.	-Etiquettes-outils. -Lexique inducteur
	6 09/03/12			

3.2. Progression

Dans l'enseignement spécialisé, la progression est basée sur les besoins fondamentaux des élèves, décrits dans le Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS). Ainsi, j'ai envisagé la progression du dispositif en fonction des besoins et des points d'appuis de mes élèves.

3.2.1. Acte I : Capter l'attention avec les musiques descriptives

Dans cette première phase de la séquence, le travail autour du langage était basé sur la fonction descriptive de l'oral. A partir des œuvres décrites ci-après, j'ai amené les élèves à travailler particulièrement les compétences linguistiques comme le lexique et la syntaxe. Ainsi, on a veillé à la précision des champs lexicaux afférents au monde animal.

Sachant que la majorité des élèves d'Ulis sont difficilement motivables, ce premier acte du projet devait être très cadré et rassurant de façon à ce que les élèves entrent dans le projet de manière enthousiaste. Les consignes étaient très claires et très bornées sans laisser aux élèves d'autres libertés que de faire correspondre un extrait sonore avec une image. Une fois enrôlés (Bruner, 1983), les élèves ont mieux accepté les œuvres proposées et les exigences inhérentes aux tâches.

- Séance n°1: Le son à la carte

Description de la séance :

A partir du carnaval des animaux de Camille Saint Saëns et du vol du bourdon de Nikolaï Rimski-Korsakov, j'ai demandé aux élèves d'associer des cartes-mot (Gr.2) avec les extraits diffusés. Ainsi, les prises d'indices musicaux devaient être suffisamment précises pour que les extraits musicaux correspondent aux cartes. Les élèves non-lecteur (Gr.1), bénéficiaient de cartes-images représentant un animal. Par cela, j'ai amené les élèves de l'Ulis à être capables de comparer, de classer, de reconnaître et d'identifier les sons entendus.

Travail argumentatif :

Les élèves ont tout d'abord travaillé de manière individuelle puis je leur ai demandé de **confronter** leur choix par groupe de deux (groupes de niveau) avec des objectifs opérationnels différents selon les niveaux. Dans cette deuxième phase, j'ai amené les élèves à **justifier** leurs réponses en fonction d'éléments musicaux ciblés. Me déplaçant de groupe en groupe, j'ai pu attiser les conflits sociocognitifs en déclenchant ou en provoquant les interactions. Enfin, de manière collective, nous

avons pu reprendre les arguments de chacun, les justifier, et les confronter à la « solution » du compositeur grâce au récitant. Une trace écrite a finalement été construite de manière collective.

3.2.2. Acte II : Soutenir l'attention

Afin d'entraîner les élèves à être capables d'écouter plus longtemps puis d'écouter de manière active, j'ai présenté aux élèves différents extraits de musique descriptive (un paysage sonore et un poème symphonique). Ainsi, grâce à une écoute dans la continuité, je les ai amenés à se concentrer davantage, à mémoriser, à percevoir des paramètres associés et enfin j'ai pu les aider à acquérir une représentation mentale que les élèves ont pu exprimer, échanger et argumenter à l'oral.

Cette représentation a eu l'intérêt d'être quasiment unique car chacun s'est représenté de manière individuelle une même composition musicale. Comme l'a rappelé P. Schaeffer (1966), il n'y a de son que « dans la tête ». C'est parce que chacun a sa propre réalité « objective » que les interactions argumentatives peuvent naître et se développer.

J'ai introduit à cette étape un nouvel **outil adapté** à chaque élève qui permettait de diversifier les tâches. Les élèves devaient écouter, percevoir des éléments signifiants, trier, associer ces éléments aux étiquettes comportant des noms d'impressions objectives et subjectives pour le Gr.1 (**cf. annexe1**) et pour les élèves non-lecteurs (Gr.2) des étiquettes comportant des pictogrammes illustrant les mêmes notions (**cf. annexe 1bis**). Enfin ils devaient justifier ou tenter d'argumenter leurs choix. La tâche principale (argumenter) a donc été partitionnée en plusieurs tâches secondaires ou sous-tâches. Ces dernières ont participé au maintien de l'orientation et à la motivation des élèves (Bruner, 1983).

- **Séance n°2 : le poème symphonique**

Description de la séance :

Après une écoute attentive de l'œuvre, les élèves étaient amenés, dans un premier temps, à nommer les instruments de musique qu'ils ont reconnus à l'aide des étiquettes-outils. Ensuite, ils devaient associer les instruments, considérés par Saint Saëns, comme des personnages à part entière, aux éléments figuratifs de l'œuvre (les douze coups de minuit, le chant du coq ou le squelette), puis imaginer une ébauche de scénario. Dans un dernier temps, après une mise en commun, nous avons confronté les «histoires perçues» au poème d'Henri Cazalis (alias Jean Lahor) servant d'argument à Camille Saint Saëns pour son œuvre ainsi qu'à la gravure d'Alfred Rethel : *La mort assassine, 1851*.

Travail argumentatif :

Après avoir distribué les étiquettes-outils dans le but de **fluidifier** les prises de paroles et de favoriser leur **planification**, les élèves ont pu organiser leurs idées de manière physique sur la table, constituant ainsi le squelette de leur prise de parole. L'aspect kinesthésique des étiquettes devait favoriser l'**anticipation** des élèves les plus en difficulté. D'un point de vue linguistique, la parole pouvait donc gagner en fluidité. Il en est de même du lexique qui se retrouvait enrichi par cet apport en vocabulaire musical des émotions.

Réalisant des apartés, j'ai aidé les élèves à préparer et à anticiper leur intervention. Après un temps de recherche individuelle j'ai déclenché une situation discursive où chaque élève devait exposer et

défendre son « scénario » grâce à des **preuves musicales**. En clôture de séance, j'ai insisté sur le fait que le poème de Cazalis était une interprétation possible et que toute interprétation, du moment qu'elle était justifiée, était recevable. Cette précision a permis de limiter la frustration très présente chez les élèves d'Ulis.

- **Séance n°3 : le paysage sonore**

Description de la séance :

De par la brièveté de cet extrait musical, les élèves étaient amenés à inventer une histoire, certes simple, mais qui pouvait correspondre aux grands moments dynamiques de l'œuvre. Ils se sont servis non pas des instruments comme dans la séance précédente, mais des registres d'intensité de la musique (le crescendo très progressif). Après échanges et argumentation, on a tenté de se mettre d'accord sur un scénario que l'on a confronté en fin de séance à la scène d'ouverture du chef d'œuvre de Stanley Kubrick : *2001 : A Space Odyssey* (1968).

Travail argumentatif :

Après une écoute attentive, j'ai demandé aux élèves de sélectionner, de manière individuelle, les étiquettes qui correspondaient, selon eux, à l'œuvre entendue. Dans un deuxième temps, ils devaient inventer une courte histoire correspondant à la silhouette de l'œuvre. Les élèves non-lecteurs ou en difficulté (Gr.1) bénéficiaient, grâce à la dictée à l'adulte, d'une aide permettant de les lancer dans l'activité. Là encore dans un système d'aparté, je suis passé de table en table afin d'aider les élèves à planifier leur prise de parole. Lors de la mise en commun, j'ai profité de ma connaissance des différents scénarios pour provoquer des **oppositions** tout en exigeant des justifications basées sur des éléments musicaux. En parallèle, j'ai tenté de recenser, de manière exhaustive sur un affichage, le lexique inducteur de la justification et de l'argumentation (**cf. annexe 2**) en mettant en commun tout le lexique qui avait été utilisé pour argumenter ses choix.

3.2.3. Acte III : Affiner l'écoute, vers l'écoute culturelle :

Malgré mes consignes, la confrontation avec une interprétation différente de celle des élèves pouvait faire émerger chez ces derniers, une sorte de frustration du style : « Ah ! J'ai encore faux ! » Il m'a fallu contrôler cette frustration en rassurant et en dédramatisant la situation. Cette étape était donc importante dans la suite du dispositif car une démobilisation découlant d'un découragement était probable.

Etre à l'écoute est une compétence essentielle à développer en classe. Il s'agit surtout de développer une attitude et une démarche. Mais elle doit, selon Schaeffer (1966), être dépassée. Le but principal est bien de faire entendre et comprendre et non plus simplement d'écouter.

- **Séance n°4 : Le paysage sonore**

Description de la séance :

Avant de proposer la nouvelle écoute musicale, j'ai demandé aux élèves de se souvenir des séances précédentes. Ils ont ainsi repris leurs étiquettes-outils ainsi que le lexique inducteur de

l'argumentation, que j'avais adapté sous forme de pictogrammes pour les petits lecteurs (Gr.2). Après l'écoute ainsi que le nécessaire moment de latence, j'ai proposé aux élèves, de manière individuelle et avec l'aide des étiquettes, d'extraire les principales caractéristiques de l'œuvre musicale : intensités, instruments et tempo. Ils devaient ensuite ranger ses différents moments dynamiques de manière chronologique, afin d'obtenir une sorte de « squelette narratif » de leur interprétation. Chacun a donc laissé parler son imagination afin de trouver un sens, une histoire à l'extrait musical. Dans un dernier temps, j'ai demandé aux élèves d'exposer et de confronter leurs scénarios tout en les justifiant par des arguments musicaux.

Travail argumentatif :

Une fois le scénario établi avec mon aide et celle de l'AVS, j'ai tenté d'ouvrir la situation argumentative au maximum en m'effaçant le plus possible. La seule intervention de ma part devait être la question inductive : « *Qui peut nous raconter son histoire ?* » En s'efforçant d'utiliser leurs étiquettes et les affichages, les élèves devaient s'écouter, se positionner par rapport à la parole entendue et **réagir** en avançant successivement leurs **arguments**. A partir de cette séance, j'ai vraiment voulu provoquer les **oppositions** (connaissant leurs écrits) afin qu'ils se dévoilent et s'affirment à l'oral. Les élèves devaient aussi faire preuve de **décentration**, chose extrêmement compliquée pour les élèves d'Ulis.

Enfin, j'ai demandé aux élèves de m'expliquer pourquoi certaines histoires avaient été plébiscitées et d'autres écartées, mais également de comprendre pourquoi certains avaient changé d'avis. Par ce questionnement « méta-argumentatif », j'ai souhaité qu'ils comprennent l'importance du choix des arguments dans une conduite argumentative ; ce n'est plus le rang social dans le groupe qui détermine l'idée retenue mais le poids des arguments. Argumenter n'est plus persuader.

• Séances n°5 et n°6 : L'opéra romantique

J'ai regroupé ces deux dernières séances car elles présentaient les mêmes déroulements et les mêmes exigences liées au travail de l'argumentation.

Description des séances :

Mise à part le choix de l'œuvre musicale, ma démarche était identique à la séance précédente.

Travail argumentatif :

Avant le début de la situation argumentative, j'ai valorisé le fait que changer d'avis n'était pas un signe de « faiblesse » mais plutôt une preuve d'écoute de l'autre. L'important à travers cette étape était que chacun, de manière spontanée, puisse endosser les différents rôles de l'argumentation. Le rôle de **proposant** d'une thèse qu'il défend et qu'il peut ou non moduler en fonction des interactions langagières du groupe Ulis, le rôle **d'opposant** ou le rôle de celui qui doute et qui questionne à savoir le **tiers** (Plantin, 1996). Mon rôle a donc été de simplement de guider et de reformuler certaines prises de parole afin que ces dernières (imparfaites) ne viennent pas rompre la chaîne argumentative.

En conclusion, nous avons regroupé les éléments scénaristiques admis de tous, les thèses acceptables qui ont été débattues dans le but précis de les comparer à l'œuvre et au scénario original

de l'œuvre de Khatchatourian (pour la séance n°5) et à l'interprétation de Kubrick (pour la séance n°6).

3.3. Bilan de séquence

3.3.1. Difficultés rencontrées lors de la présentation du support.

En préambule, le début de ma séquence a eu le mérite de me conforter dans l'analyse de mes constats. Ainsi, dans un contexte autre que le débat civique, j'ai été de nouveau confronté à la non-maîtrise des compétences linguistiques, discursives et communicatives ainsi qu'à une non-maîtrise des codes de l'argumentation.

Si l'ensemble des activités proposées semblait pertinent sur le papier, leur mise en œuvre a nécessité quelques ajustements principalement dus à l'originalité du support musical. Ainsi, j'ai été frappé par le mutisme de mes élèves suite à la première écoute musicale, comme si le simple fait de pouvoir ressentir ou imaginer des choses à partir d'un enregistrement leur était insurmontable ou du moins totalement étranger.

Comme l'énonce Teploy (1966), la fonction essentielle de la parole est de signifier alors que celle de la musique exprime directement le contenu affectif. Traduire l'émotion par le langage verbal peut paraître très compliqué pour certains élèves, de surcroît pour des élèves déficients cognitifs. Le mode verbal de description du contenu affectif peut paraître plus pâle que le mode musical d'expression de ce contenu ; la traduction verbale complète est difficile.

3.3.2. L'humeur musicale comme catalyseur du plaisir musical

J'ai donc créé un atelier décroché sous forme d'un moment quotidien qui rompait avec le côté extraordinaire de la musique orchestrale qu'il fallait rendre anodine et familière.

L'humeur musicale est un moment quotidien et collectif (sur le temps du regroupement matinal) pendant lequel un élève choisit une fiche musicale (étudiée en éducation musicale durant l'année) et sur laquelle il exprime, il argumente ses choix en fonction de son humeur du moment. L'œuvre musicale choisie est donc écoutée lors de la mise au travail. Comme l'expose Snyders (2000), une des difficultés propre à la musique, est qu'on y aime d'ordinaire les œuvres que l'on connaît déjà. Cette tendance à la répétition est infiniment moins forte en littérature par exemple. « *Une œuvre musicale émeut d'autant plus qu'on l'a entendue souvent* » (Snyders, 2000, p. 18).

Les élèves ne se sentent pas concernés par les mêmes œuvres. D'où la nécessité d'attirer l'attention vers des créations différentes, d'écouter des compositions de natures dissemblables en espérant que les élèves en trouveront une à leur convenance. Ainsi, par cette activité quotidienne, les élèves ont été beaucoup moins perturbés par notre travail autour de l'écoute culturelle.

3.4. Bilan des séances

Le schéma général de mes séances ne comportait pas d'évaluation sommative, mais plutôt une évaluation formative au fil de l'évolution du dispositif. J'ai pu ainsi observer des progrès réguliers s'inscrivant dans le temps. L'évaluation des élèves, de manière individuelle, m'est apparue trop difficile à mener car un même élève, confronté à deux niveaux d'interlocution, montrait des

compétences argumentatives très différentes et donc difficilement évaluables. J'ai donc privilégié une évaluation de groupe avec cependant de nombreux relevés individuels. J'ai fait ce choix car une situation argumentative est une relation sociale où chacun donne et reçoit en fonction d'autrui.

3.4.1. Acte I : capter l'attention

Le travail autour du langage oral et de l'argumentation a progressivement pu commencer car les élèves n'ont plus écouté de la musique classique mais simplement de la musique. Le caractère ludique des écoutes a permis une bonne accroche face à la consigne. Après le temps de travail individuel (association des cartes avec les extraits musicaux), ils ont été, pour la plupart, très motivés par le travail en groupe. Cependant, seuls six élèves ont réellement eu envie de faire partager leurs choix. Pour ces derniers, les prises de paroles étaient bien réglées sans superpositions ni coupures de paroles.

Les six réponses oralisées étaient justifiées mais avaient, cependant, trop tendance à omettre le verbal au profit du mime de la gestuelle animale. C'est ce que Verdeau-Paillès (1983) appelle des réponses motrices. Ainsi, pour nous expliquer le choix de la basse cour, Jessy, plutôt que de nous décrire le staccato des violons, a préféré mimer le mouvement du bec de la poule sur le sol.

Ce premier acte du projet a donc été, à mon sens, relativement positif quant aux objectifs de départ: les élèves ont toujours essayé de justifier leur choix par des phrases, certes simples, mais compréhensibles de leurs pairs. En revanche, une part encore trop mince des élèves a osé entrer dans la situation orale. Aucune prise en compte de la parole de l'autre n'a encore été mise en évidence.

3.4.2. Acte II : soutenir l'attention

- **Séance n°2 : La danse macabre de Saint Saëns**

Cet acte de la séquence a vraiment été le déclic du projet. Non sans mal, des élèves ont, pour la première fois, croisé leurs opinions, et amorcés des ébauches de situation argumentative. Ce croisement des prises de parole, (accentué par l'excitation suite à l'écoute de l'œuvre), a cependant dégradé le respect de la parole de l'autre. Ils sont également sortis des réponses motrices pour entrer dans un processus de réponses sensorielles et visuelles (Verdeau-Paillès, 1983).

La mise en place de la guidance consistant à faciliter la verbalisation grâce aux étiquettes, a été sur le plan des compétences linguistiques, une aide ayant produit des effets notables. Ainsi, huit élèves sont intervenus dans cette situation orale illustrant le fait que l'aide apportée a rassuré et engagé davantage d'élèves dans l'oral. De surcroît, deux élèves bénéficiant des pictogrammes (Gr.2) ont pu exposer leur vision de l'œuvre.

Lors de l'écoute, une première situation argumentative est née à propos du moment où pourrait se dérouler l'histoire. Mélanie en situation de proposante a exposé sa vision d'un scénario nocturne car elle avait préalablement sélectionné les étiquettes « angoissant », « sombre » et « c'est grave ». Sa représentation était donc cohérente avec sa réponse sensorielle. Une autre vision de l'œuvre, tout aussi sensorielle, est venue s'opposer au premier scénario. Ainsi, Wendy, endossant le rôle d'opposante, nous a livré une vision beaucoup plus joyeuse et diurne de l'œuvre en sélectionnant les étiquettes « excite », « léger », « ça fait danser ». Une réelle situation argumentative s'est développée :

Mélanie : « Bah... moi je trouve que... heu... ça fait peur, c'est angoissant et en plus ça a l'air grave. [...] On dirait une musique avec des gros... des fantômes qui courent et qui se battent. »

Wendy : « Non moi je trouve que ça danse, que c'est joyeux, comme des petits oiseaux qui dansent ; c'est joyeux. Les trucs qui tapent, heu... comme des bouts de bois, c'est des oiseaux. »

Cependant, cette situation est restée unique à ce stade du projet. Les autres élèves de l'Ulis sont restés en dehors de l'échange ou dans le meilleur des cas dans une attitude de proposant sans se raccrocher aux situations argumentatives précédentes.

La révélation du titre de l'œuvre a été à la fois une surprise pour certains et une confirmation pour les autres. Elle a été le moyen de réaffirmer qu'il n'y a pas d'erreur d'interprétation, que chacun pense ce qu'il veut (Snyders, 2000). Cet aspect a été très important dans la suite du dispositif car la dédramatisation de la verbalisation a permis par la suite le réveil argumentatif de certains élèves de l'Ulis.

- **Séance n°3: Also sprach Zarathoustra de R. Strauss**

Les élèves ont repris le projet en cours avec enthousiasme. Les réactions antérieures excessives trahissant une gêne face à l'audition d'un nouveau style musical se sont nettement estompées au point tel que certains élèves ont ressentis des sensations internes comme « *la chair de poule* ». Ces réponses cénesthésiques (Verdeau-Paillès, 1983), traduisent ainsi la naissance d'un plaisir d'écoute. Ce type de réponse accompagné d'une tonalité affective était indispensable pour l'implication dans la situation discursive argumentative.

La retranscription de la séance précédente m'a permis de réfléchir à la place du maître dans la gestion d'une situation argumentative. En effet, face à des élèves déficients, j'avais tendance à surguider les prises de paroles, à trop les réguler et à éviter au maximum les coupures de paroles. Or, cette volonté excessive de contrôler les élèves a nuit au développement d'une situation argumentative car ils attendaient l'autorisation de parler et les interactions devenaient, par conséquent, beaucoup moins naturelles. J'ai donc décidé de « lâcher les rênes » et d'essayer de laisser davantage vivre les interactions du groupe.

A la suite de la première écoute, les élèves ont tout de suite compensé leur mutisme par la manipulation de leurs étiquettes-outils. Ce mutisme que Verdeau-Paillès (1983) nomme le temps de latence, est un moment décisif dans la « digestion » d'une œuvre musicale. Il permet la réorganisation des idées et de projeter la façon selon laquelle elles vont être verbalisées.

Mélanie a une nouvelle fois été la première proposante avec une vision moins nette que lors de la première séance. Elle a difficilement mis en relation les étiquettes avec la musique. Elle est restée dans le formel sans oser entrer dans une réponse sensorielle. Son propos était par conséquent moins net ce qui n'a pas permis d'opposition immédiate de la part d'un pair :

Mélanie : « Euh...ça me fait penser à une musique de dessin animé. C'est triste mais après c'est gai plutôt. La vitesse... heu...le tempo est lent et à la fin c'est fort. C'est comme si quelqu'un criait très fort. Ca devient violent. »

Adeline s'est également positionnée comme proposante avec une vision beaucoup plus personnelle de l'œuvre. Cette proposition, avec une réelle prise de position émotionnelle. Le sujet était bien délimité et allégé par une quasi absence de phatiques ou de mots parasites. Cela a permis l'émergence d'une opposition multiple incarnée par Angélique et Wendy :

Adeline : « Moi j'ai trouvé ça beau, ça m'a fait réfléchir à ma famille. Au début j'étais toute petite et ... heu après j'ai grandi dans ma famille d'accueil. C'est comme cette musique... au début c'est bizarre euh..., c'est angoissant et après c'est comme plus gai. »

Angélique coupe la parole : « Tu crois ptêtre que le mec il a pensé à toi quand il a fait ça ?pffffeu !! [...] Moi je trouve ça calme mais heu... mais après ça s'excite. C'est comme si une mobylette... ou heu... une moto quoi ! arrivait de loin et arrivait vers nous. »

Wendy : « Ca fait pas du tout le bruit d'une moto ça... la musique. Je trouve moi que ça me fait penser à ben... un stade de foot où au début on entend rien et quand y'a un but, tout le monde crie. »

Cette séance permis à huit élèves d'entrer dans la situation discursive. Certes le nombre d'élèves impliqués n'a pas augmenté, mais la valeur des prises de parole et des justifications permet de percevoir des progrès.

3.4.3. Acte III : soutenir l'attention

- **Séance n°4 : La Moldau de Bedrich Smetana**

Les élèves se sont vraiment approprié les outils que je leur avais proposés. Le lexique argumentatif a bien été utilisé, permettant ainsi une décentration favorisant les échanges argumentatifs. Les scénarios proposés ont été très originaux et très variés selon les élèves. Cette variété des versions a vraiment permis les premières oppositions argumentatives fondées sur des éléments musicaux précis:

Cindy : « Moi j'aime bien, ça me fait penser à une espèce de princesse. Y'a plein de violons qui sont gais et c'est pas trop rapide. L'orchestre c'est comme à la télé quand y'a un... quand y'a un mariage de stars... tu sais la avec les gens qui dansent... Moi ça me fait penser à un bal pour un mariage. »

Mélanie réagit : « Je ne suis pas d'accord avec Cindy car si c'était un bal, ça donnerait plus envie de danser, y'a pas trop de rythme là je trouve. Moi je... je trouve qu'au début ça fait peur. C'est grave et après c'est comme si y'avait quelqu'un qui pleurait dans la forêt ptêtre que c'est le p'tit poucet ?

Angélique la coupe : « non c'est pas le petit poucet, parce que ma sœur elle l'a en DVD et la musique est plus... (Elle cherche dans ses étiquettes) ... plus angoissant et excité. Là, la musique est plus aigüe, ça fait plus tu sais comme si c'était des oiseaux, des grands la, comme des aigles qui volaient dans les montagnes au dessus des cailloux. »

L'utilisation des étiquettes-outils a été très concluante dans l'amélioration des compétences linguistiques mais également dans les compétences spécifiques de l'argumentation. Elle a favorisé l'émergence de proposition car les élèves pouvaient anticiper leurs prises de parole. Elles ont eu l'avantage de gommer les phatiques et les hésitations et de raccrocher les prises de parole avec l'œuvre en question afin d'éliminer les digressions hors-sujet.

L'utilisation des étiquettes-outils a, cependant, atteint ses limites dans l'émergence d'une opposition. En effet, cette dernière se développe dans l'improvisation en réponse à une proposition qui n'est pas possible d'anticiper ni de planifier.

Les élèves n'ayant pas pris la parole n'ont pas investi la fonction de tiers car ils n'ont à aucun moment influencé la situation argumentative en faveur des deux actants : le proposant et l'opposant. Ils sont en fait restés en dehors de tout acte argumentatif :

Laurine interrogée sur son interprétation: « *Bah moi j'ai bien aimé... mais j'ai préféré la musique de l'autre fois... »*

Après une situation langagière et parfois argumentative riche, les élèves ont trouvé que la version d'Angélique basée sur les grands espaces et sur la nature pouvait correspondre à la musique de Smetana. La révélation et l'explication de l'œuvre les a réjouis car ils ont noté beaucoup de points communs.

Enfin, cette séance a été très importante puisqu'elle a permis de faire comprendre aux élèves que l'on pouvait faire changer l'avis de plusieurs personnes rien qu'en expliquant et en argumentant. La réflexion « méta-argumentative » de fin de séance a été très riche surtout quand Jessy avec sa culture très étendue a comparé l'argumentation au slogan (approximatif) de *Paris-Match* :

Jessy : « *Ben... en fait argumenter, c'est... c'est comme le livre de Maman, le choc des mots, le poids des photos ! Les coups de poing ça sert à rien en fait... il faut parler. »*

• Séances n°5 et 6 : l'opéra romantique

Le nombre d'interlocuteurs reste inchangé (huit participants) pour la séance n° 5 mais durant la séance n°6, le groupe entier, à l'exception d'une élève est parvenu à argumenter.

D'un point de vue **linguistique**, la situation discursive observée après l'écoute des œuvres a permis d'observer de nets progrès en particulier dans le domaine **prosodique**, notamment grâce à l'utilisation des étiquettes et de l'affichage du lexique inducteur. Le **rythme** est devenu beaucoup plus régulier, avec une diminution chez certains des pauses et des reprises. Adeline, par exemple, utilisait, avant le dispositif, en moyenne quatre à cinq mots parasites tels que « *heu...* » ou « *ben...* ». En fin de dispositif, son discours, accompagné du support visuel, s'est construit en amont et est apparu gommé et nettoyé de nombreux parasites permettant ainsi une compréhension nécessaire au développement d'une situation argumentative :

Retranscriptions à partir de *La Danse du Sabre* de Rimski-Korsakov :

Adeline : « *La musique m'a fait pensé à un... à une sorte de troupeau d'éléphants parce que la musique est lente et grave. Elle est pas drôle et fait même heu... fait même peur, des fois elle fait angoissante.* »

En ce qui concerne **la langue**, l'apport d'un lexique varié par l'intermédiaire des étiquettes musicales et de l'affichage, a beaucoup enrichi les situations langagières. Les élèves ont su mettre des mots sur des émotions ou des images auditives. Il est cependant regrettable que le lexique, parfois un peu trop loin de leur registre habituel ait été employé de manière inappropriée. Une phase d'appropriation accrue du vocabulaire aurait peut-être pu atténuer cet aspect :

Retranscriptions à partir de *La Danse du Sabre* de Rimski-Korsakov :

Valentine : « *A la fin, c'est comme si les tueurs étaient grandioses quand les instruments tapent fort, c'est... violent..... heu... c'est grandiose. Non ?...* »

La construction du discours en amont de la prise de parole a également amené des progrès dans le domaine des **compétences discursives**. Le sujet s'est retrouvé beaucoup plus cerné et les digressions ont nettement diminué. Le pendant négatif de cette situation fut dans certains cas une aseptisation de la situation langagière. En effet, certains élèves ont parfois eu tendance à s'autocensurer dans leur vision de l'œuvre car ils ne voulaient pas s'écarter de leur scénario préétabli. Or, il arrive souvent que le simple fait de s'exprimer à l'oral fasse naître d'autres idées auxquelles nous n'avions pas pensé *a priori*. La parole amène la parole.

Retranscriptions à partir de *La Danse du Sabre* de Rimski-Korsakov :

Angélique : « *les percussions là ça me fait penser à une bagarre ou quelqu'un est par terre et y'à des types qui lui tapent dessus. Il peut rien faire. Ensuite ça accélère, ça va plus vite, les instruments sont plus, c'est de plus en plus fort et quand les trompettes crient, bah c'est la fin il est mort. [Rires]* »

En ce qui concerne les **compétences communicatives**, le bilan est à mon sens plus discutable. Grâce à la conception de leur scénario en amont de la situation orale, les élèves étaient beaucoup plus patients dans l'écoute et l'analyse de l'interprétation des pairs. Ils n'avaient plus l'appréhension de perdre leurs idées au fil de la discussion. Le débat a donc été très bien réglé sans coupure de parole et je n'ai pratiquement pas eu à intervenir en temps que régulateur. Les situations argumentatives ont donc gagné en clarté et en sérénité.

En revanche, je n'ai pas réussi à diminuer les tics gestuels et les attitudes non verbales générant des facteurs d'incompréhension. Par exemple, Valentine ponctuait souvent la fin de ses propositions par un rire traduisant une timidité et une pudeur face à ce qu'elle peut ressentir. Cette réaction instinctive ne permettait plus une réactivité dans les interactions et nuisait donc au bon développement de la situation argumentative :

Retranscriptions à partir de *La Danse du Sabre* de Rimski-Korsakov :

Valentine : « *[...] les bruits des coups ça réveille, ouh !! [Rires] ça fait comme si c'est des chasseurs les coups de percussions et bah les oiseaux ils sont morts paf ! [Rires]* »

Concernant le versant **argumentatif**, le recours aux arguments musicaux (tempo, tessiture, instrumentation, gradation ou dynamique), a permis aux élèves de donner du poids à leur discours argumentatif. Leurs prises de paroles étaient fondées et empruntées de légitimité. Ce n'étaient plus des paroles en l'air mais des paroles ancrées dans une réalité sonore. Les arguments avancés étaient donc concrets aux yeux des élèves facilitant de ce fait le développement de la situation argumentative.

Par ailleurs, la situation argumentative finale fut très curieuse mais également riche d'enseignements. En effet, après un moment de latence plus long que lors des séances précédentes, certains élèves ont mis en doute la vision et l'interprétation du réalisateur, en l'occurrence F.F Coppola. Ainsi, des élèves ayant imaginé une scène plutôt lugubre et obscure accompagnée de vampires et de monstres variés, ont critiqué la vision diurne et mécanique du réalisateur américain.

Retranscriptions à partir de *La chevauchée de Walkyries* de Richard Wagner citée dans Apocalypse Now de F.F Coppola:

Coralie : « moi je suis pas du tout d'accord avec le monsieur [rires...]. Le bruit des hélicopt... des avions... non des hélicoptères, on n'entend pas la musique. Si le musicien veut parler d'avions, il aurait imité les avions comme le heu vol du bourdon qu'on a entendu l'autre fois là... En plus, là c'est la bataille et moi je ne suis pas d'accord car y'a pas de mariage pendant la guerre. »

F.F. Coppola et son interprétation de l'œuvre s'est donc « invité » dans cette situation argumentative puisqu'il incarnait un rôle de proposant à par entière, avec tout de même une petite réserve, il ne pouvait pas comme l'énonce Plantin (1996) reformuler et repréciser sa pensée dans un but d'éclaircissement.

Cette situation argumentative, bien que surprenante et sur le moment un peu déroutante, fut très riche d'enseignements sur les compétences argumentatives de mes élèves. En effet, c'est la première fois qu'ils ont osé émettre un doute ou une objection sur la vision d'un adulte détenteur du savoir. Les rares fois où je me suis permis d'avancer un début d'interprétation (surtout au début du dispositif), j'ai tout de suite mesuré le poids de mes interventions dans le déroulement des arguments. L'adhésion était systématique. La mise en doute et la volonté de se placer en temps qu'opposant au réalisateur américain a révélé, chez mes élèves, une assurance et une maîtrise de l'argumentation permettant de « mesurer » ses arguments à n'importe qui.

En ce qui concerne le positionnement des élèves dans la situation argumentative, comme on l'a vu précédemment, les élèves se plaçaient presque exclusivement en temps que proposant ou en temps que tiers. L'opposant en temps que rôle de l'argumentation était absent. La séance finale m'a permis d'avancer une raison à cette absence : quand on n'a pas d'argument à opposer, on se tait ou alors on intervient par des attitudes non verbales ou gestuelles qui ne nous permettent pas d'être dans l'opposition, mais nous positionne comme tiers.

Dans ces deux dernières séances, j'ai réellement pu voir la triade argumentative s'installer. Grâce aux arguments musicaux, les élèves ont pu se placer en opposition et surtout, les positions n'étaient pas figées. Il est fréquemment arrivé qu'une proposition se rallie à l'opposition et réciproquement :

Retranscriptions à partir de *La chevauchée de Walkyries* de Richard Wagner :

Jessy : « [...] moi ça me fait peur cette musique. Je trouve ça triste. C'est angoissant. On dirait comme de l'orage qui arrive et moi ça me fait super peur l'orage. Les violons et les cuivres ça tremble et ça va vite. Je vois le ciel qui devient foncé, c'est sombre.

Mélanie : « bah moi je ne suis pas trop d'accord avec toi euh... avec Jessy car... car quand la chanteuse d'opéra se met à chanter, c'est joyeux elle est contente peut être qu'elle se moque ? Moi je trouve ça drôle. »

Jessy : « C'est vrai que quand la chanteuse elle chante, on dirait Edith Piaf. Moi j'aime bien les vieilles musiques. C'est gai quand elle chante la chanson du manège »

Enfin, les situations argumentatives se sont réellement fluidifiées et automatisées par l'utilisation du lexique spécifique de l'argumentation. Ainsi, grâce à l'emploi de formules lexicales introductives travaillées en amont, les positions de la triade argumentatives étaient immédiatement identifiées. Le « plan argumentatif » de la classe était net, les élèves étaient capables de situer les opposants et les tiers ce qui a facilité les échanges et le développement des arguments. Cependant, le recueil de ce lexique spécifique, pourtant riche lors de son élaboration, a été difficilement approprié par les élèves et seules trois formules spécifiques ont été utilisées.

Pour conclure, le tableau ci-dessous reprend pour chaque compétence évaluée les progrès accomplis tout au long du dispositif et ceux en cours d'acquisition.

Tableau n°4 : Evaluation des séances

		Acte I	Acte II		Acte III	
		Séance n°1	Séance n°2	Séance n°3	Séance n°4	Séance n°5 Séance n°6
Compétences langagières	Linguistiques	-6 élèves ont participé	-8 élèves ont participé -Lexique choisi et préparé -Moins de rupture prosodique	-8 élèves ont participé -Lexique précis - Diminution des phatiques -Moins de rupture de rythme	-9 élèves ont participé -Moins de phatiques -lexique précis -rythme assez fluide	-Participation quasi entière : 10 participants -Rythme régulier -Disparition des pauses -Lexique plus étendu -peu de termes vagues -Impropriétés en hausse -Autant de pronoms relatifs
	Discursives	Discours resserré sur le thème des animaux -Pas de digressions	-Limites du sujet un peu floues	-Planification de la parole -Pas de hors-sujet	-Pas de digression -1 hors sujet	-L'oral est planifié et structuré -Les arguments sont justifiés par les éléments musicaux
	Communicative	- Pas de superposition -Respect des tours de parole -Réponses motrices	-Peu de réponses motrices - Nombreuses coupures de paroles	-Moins de réponses motrices -Tours de parole respectés	-Décentration -Prise en compte de la parole de l'autre	-Pas de coupure de parole -Décentration, prise en compte de l'avis des autres -Autant d'attitudes non-verbales
Compétences de l'argumentation		-6 Proposants - Justifications	-8 Proposants -1 opposition -Justifications	-6 Proposants -3 oppositions -Justifications précises sur objet musical	-7 Proposants -3 oppositions -Justification -Réflexion méta -Lexique inducteur	-Présence de la triade argumentative -Inflexion de sa position initiale -Automatisation du lexique argumentatif mais pas trop de diversité

4. Prolongements

4.1. Le projet « L'Ulis à Radio Fréquence Mauges ».

Dans un souci d'observer les compétences argumentatives de mes élèves dans un autre contexte langagier, j'ai prévu d'engager le dispositif Ulis dans un projet autour du média radiophonique. Ainsi, avec le centre social de Chemillé, qui dispose d'un studio d'enregistrement grâce à leur web-radio « radio fréquence-Mauges⁵ », les élèves vont pouvoir réinvestir leurs compétences argumentatives à travers des situations langagières qu'ils auront définies et cernées en classe. L'émission enregistrée durant le mois de mai 2012 se composera de séquences argumentatives courtes, entrecoupées de musiques étudiées et sélectionnées en classe.

Chaque séquence discursive (composée de quatre ou cinq interlocuteurs) aura pour thème un fait d'actualité ou un fait de société préparé et réfléchi en amont en classe. Ce thème sera présenté et débattu dans une situation argumentative réglée.

Lors des premiers travaux préalables au lancement du projet, les premiers thèmes émergents portaient sur la critique d'une chanteuse ou sur le soutien à une équipe de football. Face au micro, les élèves tenteront ainsi de réinvestir leurs compétences argumentatives afin de défendre ou de contester une opinion avancée par leur(s) contradicteur(s).

L'avantage du support radiophonique dans l'acquisition des compétences argumentatives réside dans le fait que le cadre est précis et préalablement posé. Le temps n'est pas extensible car le conducteur de l'émission est minuté afin d'éviter les digressions. De même, l'idée d'avoir des auditeurs (en différé) favorisera le gommage des imperfections de langue et le soin du fait prosodique. Lors de la visite du studio et des premiers essais d'enregistrement, les élèves se sont vus confrontés à leur voix et à leur façon de parler. L'importance de soigner la clarté de leur prise de parole, de ne pas parler en même temps et surtout d'écouter l'autre fut évidente.

4.2. Argumenter dans une démarche scientifique

Pour clôturer le cycle autour du travail argumentatif, j'envisagerai une médiation vers de l'argumentation disciplinaire plus traditionnelle comme en science par exemple.

Ainsi, dans une phase de recueil des représentations initiales des élèves, il sera intéressant de déclencher des situations de langage à visée argumentative. Grâce à la constitution de petits groupes d'élèves chercheurs, comparables aux communautés scientifiques du monde de la recherche, les élèves pourront partager et confronter l'avancement de leurs représentations et de leurs recherches afin de tenter de trouver un point d'équilibre, une sorte de consensus qui pourra être le point de départ d'un véritable travail disciplinaire. Ainsi, l'argumentation sera une situation heuristique, c'est-à-dire une situation d'élaboration de connaissances, contrairement au dispositif initial.

Dans cette phase argumentative, les élèves pourront donc réinvestir les compétences linguistiques et argumentatives précédemment travaillées.

⁵ <http://www.frequence-mauges.fr/>

Comme le dit Popper (1972, p. 198), « *l'argumentation est au cœur de la production scientifique, elle est constitutive des énoncés scientifiques, par la place essentielle de la critique dans ce domaine de connaissance.* »

4.3. Argumenter à partir des arts visuels

Enfin, dans le but d'amener progressivement mes élèves vers le débat à visée philosophique et citoyenne, j'envisage à partir du dernier trimestre et pour l'année à venir l'instauration de débats réglés à fréquence hebdomadaire. Les arts visuels sont un excellent moyen de réinvestir les compétences spécifiques de l'argumentation dans une situation qui abordera les grands thèmes philosophiques accessibles aux collégiens en situation de handicap cognitif. Les supports suivants pourront, à titre d'exemple, être les points de départ à des discussions sur l'amitié, la loi, les devoirs, la peur, le destin...

- *Les amants* de René Magritte (1928).
- *Le cri* d'Edvard Munch (1893).
- *Black-hole*, court-métrage de Phil and Olly (2008).
- *Omnibus*, court-métrage de Sam Karmann (1992).

Conclusion

Le travail des compétences argumentatives par la médiation de l'écoute musicale, a été un projet riche et motivant pour les élèves, dépassant même les objectifs fixés à l'origine du projet. Ce dispositif spécifique représentait un travail déroutant pour certains, inhibés dans l'expression et la valorisation de leurs ressentis. En effet, pour des élèves atteints de déficience cognitive, l'expression de l'image de soi et la décentration demeurent difficiles. Les progrès argumentatifs ont donc été accompagnés de progrès relevant de la compétence 6 du socle commun de connaissances et de compétences.

Ce dispositif spécifique a permis le renforcement d'une ouverture culturelle aussi bien musicale que cinématographique à laquelle ils n'auraient, vraisemblablement, pas eu accès sans cela. Il en ressort ainsi la consolidation d'une culture commune qui sera le terreau de futurs apprentissages au sein de l'Ulis de Chemillé.

Ainsi, j'ose espérer que certains de mes élèves auront fait un petit pas vers l'acquisition de leur fonction de citoyen, grâce à ces différentes activités axées sur l'argumentation. Elles m'auront, quant à moi, permis de cheminer également vers une prise en compte plus fine des troubles de mes élèves pour mieux les aider à accéder au savoir grâce à des stratégies alliant plaisirs culturels et savoirs disciplinaires.

Bibliographie

- Bencivelli, S. (2009). *Pourquoi aime-t-on la musique ?* Paris: Belin.
- Boissinot, A. (1999). *La place de l'oral dans les enseignements*. Paris: MEN.
- Bruner, J. (1990). *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris: Eschel.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant, savoir-faire, savoir-dire*. Paris: PUF.
- Charaudeau, P. (2004). *La voix cachée du Tiers. Des non-dits du discours*. Paris: L'Harmattan.
- Dumais, C. (2010). Littératie et inclusion. *éditions presses de l'université du Québec*.
- Grize, J. B. (1996). *Logique naturelle et communication*. Paris: PUF.
- Hugo, V. (1840). *Les rayons et les ombres, Que la musique date du seizième siècle*. Paris: Delloye.
- Larousse encyclopédie*. (s.d.). Récupéré sur <http://www.larousse.fr/encyclopedie/musdico/descriptive/167193>
- Le Manchec, C. (2001). *pratiques orales de la langue*. Paris: bordas pédagogie.
- l'éducation, M. d. (2008). *Programmes du collège*. Récupéré sur Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008: http://media.education.gouv.fr/file/special_6/21/8/programme_francais_general_33218.pdf
- Lockwood, D. (2009, Décembre). *Fenêtres sur cour* (335).
- Magritte, R. *les amants*.
- Michel, A. (1951). *Psychanalyse de la musique*. Paris: PUF.
- Munch, E. *Le cri*.
- Perrenoud, P. (1991). *Parole étouffée, parole libérée*. Neuchâtel et Paris: Delachaux & Niestle.
- Piaget. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: PUF.
- Plantin, C. (1996). *L'argumentation*. Paris: Le Seuil.
- Popper, K. (1972). *La connaissance objective*. Bruxelles: Complexe.
- Proust, M. (1927). *Le temps retrouvé Tome III*. Paris: Gallimard.
- Radio Fréquence-Mauges*. (s.d.). Récupéré sur <http://www.frequence-mauges.fr/spip.php?rubrique13>
- Rivière-Raverlat, J. (1997). *Développer les capacités d'écoute à l'école*. Paris: PUF.
- Scénarios contre les discriminations*. (s.d.). Récupéré sur Contre les discriminations: <http://www.contrelesdiscriminations.fr/les-films.asp>
- Schaeffer, P. (1966). *Traité des objets musicaux*. Paris: Seuil.
- Snyders, G. (2000). *La musique comme joie à l'école*. Paris: L'Harmattan.
- Teploy, B. M. (1966). *Psychologie des aptitudes musicales*. (J. Deprun, Trad.) Paris: PUF.
- Verdeau-Paillès, D. J. (1983). *Le bilan psycho-musical et la personnalité*. Bressuire: J.M.Fuzeau.
- Weil-Barais, A. (1993). *L'homme cognitif*. Paris: PUF.
- Zakharouch, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris: ESF.

Discographie et filmographie

- Coppola, F. F. (Réalisateur). (1979). *Apocalypse-Now* [Film].
- Karmann, S. (Réalisateur). (1992). *Omnibus* [Film].
- Khatchatourian, A. (Compositeur). (1942). *la danse du sabre, Gayaneh*. [B. p. orchestra, Interprète, & A. Fiedler, Chef d'orchestre]
- Kubrick, S. (Réalisateur). (1968). *2001: A space Odysée* [Film].
- Olly, P. a. (Réalisateur). (2008). *Black-hole* [Film].
- Rimski-Korsakov, N. (Compositeur). (1900). *Le vol du bourdon*.
- Saëns, C. S. (Compositeur). (1874). *La danse macabre*. [T. P. Orchestra, Interprète, & L. Maazel, Chef d'orchestre]
- Saint-Saëns, C. (Compositeur). (1886). *Le carnaval des animaux*. Believe.
- Smetana, B. (Compositeur). (1879). *La Moldau*. [O. s. Bamberg, Interprète, & G. Kuhn, Chef d'orchestre]
- Strauss, R. (Compositeur). (1896). *Also sprach Zarathoustra*.
- Wagner, R. (Compositeur). (1870). *La chevauchée des Walkyries*. [O. d. Tiroler, Interprète, & G. Kuhn, Chef d'orchestre]

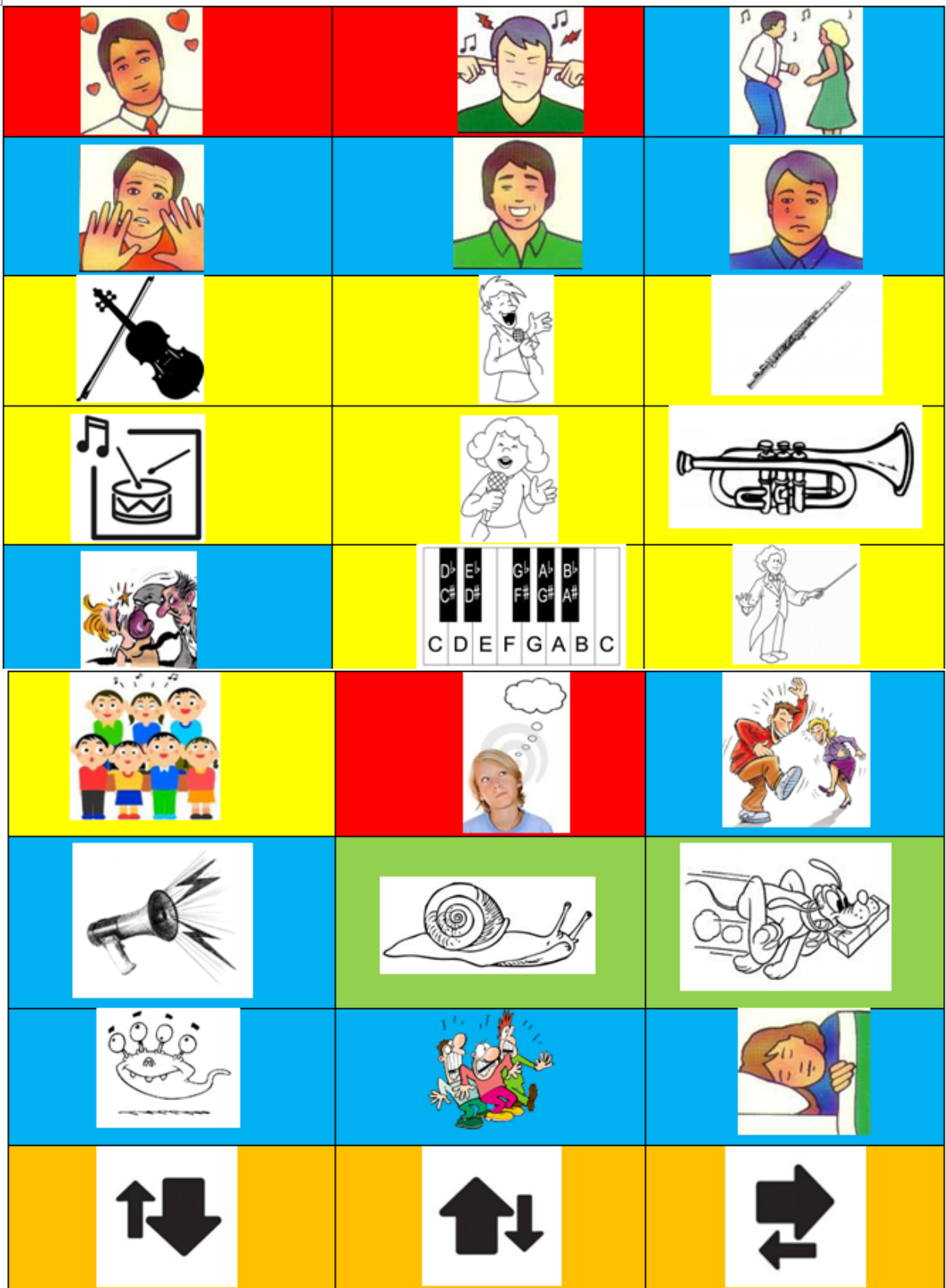
Annexes

Annexe 1 : étiquettes-outils

J'aime	Je n'aime pas	Ça fait danser
Ça fait peur	C'est joyeux	C'est triste
Violons	Voix du chanteur	C'est drôle
Percussions	Voix de la chanteuse	Cuivres
C'est violent	C'est doux	Bois
Trompettes	Ça me fait penser à ...	Piano
Chœur	Tempo rapide	Orchestre
C'est fort	Tempo lent	Comique
moqueur	Angoissant	Sombre
Etrange	Réveille	Excite
Léger	Gai	Solennel
Grandiose	Rêve	Calme
C'est grave	C'est aigu	C'est médium

Annexe 1bis : pictogrammes-outils

+



Lexique inducteur de l'argumentation

Je suis d'accord avec *Isidore* parce que

Je ne suis pas d'accord avec *Isidore* car

Isidore a raison parce que.....

Isidore à tort car.....

Comme l'a dit *Isidore*,

Pour contredire *Isidore*, je pense que

Les deux peuvent avoir raison parce que

C'est vrai *Isidore* **mais** je vais nuancer ce que tu dis car ...

Annexe 3 : grille d'observation de l'oral

Annexe 1

GRILLE D'OBSERVATION DE L'ORAL (FISHER, 2007 ; PRÉFONTAINE, LEBRUN ET NACHBAUER, 1998)

1. COMPÉTENCE LINGUISTIQUE – VOIX		
1.1. Diction	Traits positifs	Traits négatifs
Articulation	En général, ◊ Distincte ◊ Souple	◊ Escamotage de sons ◊ Sons indistincts
Timbre et portée de la voix	En général, ◊ Timbre plein, riche ◊ Bonne hauteur ◊ Bonne intensité	◊ Voix perçante, nasillarde, éraillée ◊ Voix forcée, criarde ◊ Voix faible ◊ Baisses d'intensité fréquentes
Prononciation	En général, ◊ Socialement acceptable	◊ Postériorisation de la voyelle /a/ (/â/) ◊ Ouverture de la voyelle /è/ (en /a/) ◊ Diphtongaison des voyelles longues ◊ Épenthèse ◊ Prononciation archaïsante ◊ Fusion vocalique ◊ Chute du /r/, du /l/ ou du /k/ ◊ Autres
1.2. Faits prosodiques		
Accentuation	En général, ◊ Accents toniques et d'insistance bien répartis	◊ Excès d'accents d'insistance ◊ Absence d'accents d'insistance
Rythme	En général, ◊ Débit varié ◊ Pausas appropriées	◊ Excès de pauses ◊ Absence de pauses ◊ Abus de phatiques (euh, tsé, là, ok...) ◊ Excès d'hésitations ou de reprises ◊ Débit trop lent ◊ Débit trop rapide ◊ Rythme de lecture
Intonation	En général, ◊ Expressive ◊ Variée	◊ Monotone (répétition du même patron prosodique; manque de vigueur; impersonnelle) ◊ Fins de phrases qui meurent ◊ Intonation de récitation, de lecture

2. COMPÉTENCE LINGUISTIQUE – LANGUE		
2.1. Morphosyntaxe		
	Traits positifs	Traits négatifs
Morphologie	En général, ◊ Respect du genre et des accords du genre ◊ Respect du nombre et des accords de nombre ◊ Maîtrise de la conjugaison verbale et de la concordance des temps ◊ Liaisons correctes	◊ Non-respect du genre et des accords du genre ◊ Neutralisation du genre (ste, touT) ◊ Non-respect du nombre et des accords de nombre ◊ Non-maîtrise de la conjugaison verbale ◊ Liaisons fautives ◊ Liaisons absentes
Syntaxe	En général, ◊ Grammaticalité des énoncés	◊ Non-maîtrise de l'emploi des pronoms relatifs ◊ Utilisation fréquente d'un que « valeur ajoutée » (quand que) ◊ Non-maîtrise de l'interrogation indirecte ◊ Non-maîtrise de l'emploi des prépositions ◊ Non-maîtrise de la concordance des temps ◊ Autres
2.2. Lexique		
Choix et étendue du vocabulaire	En général, ◊ Termes précis ◊ Vocabulaire varié	◊ Abus de termes vagues (choses, affaires) ◊ Répétition des mêmes termes ◊ Anglicismes ◊ Improprétés (emploi incorrect d'un mot) ◊ Barbarismes (aréoport, enduire en erreur) ◊ Pléonasmes ◊ Archaïsmes ◊ Incompatibilités sémantiques

3. COMPÉTENCE DISCURSIVE		
	Traits positifs	Traits négatifs
Organisation du discours	◊ Contenu structuré ◊ Mise en évidence des points importants de la présentation (hiérarchisation des idées) ◊ Articulation entre les idées ◊ Marqueurs de relation bien utilisés	◊ Discours non structuré (introduction, développement et/ou conclusion absente) ou éléments absents ◊ Coq-à-l'âne ◊ Répétitions inutiles ◊ Manque de mise en évidence des points importants ◊ Manque d'ordre dans la présentation des idées ◊ Manque d'articulation entre les idées ◊ Mauvais dosage de l'intensité de l'information à transmettre ◊ Mauvaise utilisation des marqueurs de relation ◊ Absence de marqueurs de relation
Délimitation du sujet	◊ Sujet bien circonscrit ◊ Respect du temps imparti	◊ Sujet trop vaste ou mal délimité ◊ Digressions (s'écarter du sujet) ◊ Non-respect du temps imparti
Pertinence et crédibilité	◊ Organisation en fonction de l'intention de communication ◊ Connaissance suffisante du sujet traité ◊ Qualité des informations ◊ Utilisation adéquate des procédés explicatifs ◊ Utilisation adéquate du matériel	◊ Propos peu adapté à l'intention de communication (donné son point de vue, informer ou décrire) ◊ Compréhension douteuse du sujet traité, superposition d'idées ◊ Pauvreté des informations ◊ Procédés explicatifs non pertinents ou mal utilisés ◊ Procédés explicatifs absents ◊ Mauvaise utilisation du matériel ◊ Absence de matériel ◊ Concepts importants non définis ◊ Sources d'informations non valables ou non pertinentes

4. COMPÉTENCE COMMUNICATIVE		
4.1. Interaction		
	Traits positifs	Traits négatifs
Relation avec l'auditoire	◊ Ouverture à l'auditoire ◊ Souci de susciter la motivation et l'intérêt de son auditoire ◊ Habileté à poser des questions (attendre la réponse) ◊ Habileté à répondre à des questions ◊ Habileté à s'exprimer avec humour à l'occasion	◊ Fermeture à l'auditoire. Centration sur soi-même, sur son propos ◊ Regard constant sur ses notes ◊ Absence de questions ◊ Enchaînement sans attendre la réponse à une question ◊ Confusion dans la réponse à une question ◊ Indifférence à l'auditoire (donne l'impression de répéter dans une salle vide)
4.2. Non-verbal		
Attitude générale	◊ Empathie, accueil, aisance, naturel, dynamisme, assurance ◊ Sourire	◊ Manque d'enthousiasme ◊ Manque de spontanéité, d'authenticité ◊ Absence ◊ Vulgarité ◊ Désinvolture
Posture et tenue vestimentaire	◊ Tenue équilibrée du corps ◊ Gestion appropriée de l'espace ◊ Tenue vestimentaire appropriée	◊ Balancement ◊ Déhanchement ◊ Bras croisés ◊ Jambes croisées ◊ Raideur ◊ Tenue vestimentaire inadéquate (±provocante, ±appropriée)
Gestes et regard	◊ Gestes qui appuient le discours, captent l'attention, expriment des émotions ◊ Regard vif, soutenu ◊ Balayage de l'auditoire	◊ Gestes parasites ◊ Tics nerveux ◊ Gestes trop théâtraux ◊ Regard fuyant (vers le plafond, murs ou sol)

Résumé

Les élèves de l'Ulis, par leur difficulté à se décentrer, à prendre en compte leurs pairs et à organiser leur discours oral, entrent très difficilement dans un processus argumentatif. Lors des premières observations de situations linguistiques à visée argumentative (débat autour de la citoyenneté), les collégiens du dispositif Ulis n'ont pas réussi à mobiliser les compétences linguistiques, ainsi que les compétences spécifiques de l'argumentation. Un travail autour de l'argumentation devait donc palier ces besoins.

Enseigner l'argumentation n'est plus une prérogative spécifique des professeurs de lycée et cet enseignement a fait son apparition dans les textes officiels de l'école et du collège. Ainsi, les professeurs des écoles spécialisés, dans leur souci de tendre vers le socle commun, doivent faire acquérir aux élèves des compétences transversales intrinsèquement liées aux phénomènes argumentatifs (apprendre à communiquer, à dialoguer, à défendre des opinions, à écouter l'autre, etc.)

L'utilisation de l'écoute musicale comme catalyseur du langage a pu instaurer un cadre propice à la parole argumentée. Médiateur de la relation entre les élèves, l'écoute musicale est un moyen de communication, pour ceux qui, au sens littéral, communient dans l'écoute de la Musique. Grâce à un travail spécialisé, les élèves ont réussi, dans un premier temps à exprimer, à partager et à justifier leurs interprétations d'une œuvre musicale. Dans un second temps, ils sont parvenus, se basant sur des arguments musicaux antagonistes solides, à organiser une confrontation discursive où chaque rôle de la triade argumentative a été représenté.

L'écoute musicale, au même titre que l'art visuel ou les sciences, offre donc un angle différent et riche pour appréhender l'enseignement de l'argumentation dans l'enseignement spécialisé.

Mots clés : argumentation, écoute musicale, émotions, Ulis, débat.