

CEFEDM Bretagne – Pays de la Loire

REALISATION ARTISTIQUE DES ELEVES

Samuel Bonifait
Diplôme d'Etat
Professeur de Musique
Spécialité : Violon

Formation Initiale
Promotion 2007-2009
Session Juin

J'ai effectué le projet de Réalisation Artistique des Elèves (RAE) en collaboration avec Béatrice Renou. Nous avons travaillé pendant sept semaines avec huit enfants sourds ou présentant des troubles du langage : Duygu, Merouane, Victoria, Clément, Vanessa, Esther, Ketsia et Marion. Il s'agit d'une des classes d'intégration scolaire (CLIS) de l'Ecole Elémentaire des Agenêts. Nous avons monté ce projet avec l'aide de Françoise Forge, institutrice spécialisée, et d'Ulrike Rebillard, intervenante musique Ssefis – Apajh¹. Dans ce dossier, je reviendrai sur les raisons pour lesquelles j'avais envie de travailler avec ce public. Puis, après avoir analysé le déroulement du projet, j'envisagerai des réinvestissements possibles de cette expérience dans ma pratique professionnelle.

1) Le choix du projet :

A travers ce projet, j'avais envie de m'intéresser à la question du handicap et à sa prise en compte dans une progression pédagogique. L'école de musique a une mission de service public, elle doit donc en faciliter l'accès pour tous. Comment intégrer réellement les personnes handicapées au niveau de la pratique artistique ? Quelles sont les adaptations pédagogiques possibles ? Quelles stratégies mettre en œuvres, quels outils proposer pour atteindre les objectifs fixés ? A travers cela, il s'agissait aussi d'interroger la musique par rapport au handicap et de questionner la norme au niveau de l'apprentissage musical. Que signifie « former l'oreille »² avec un élève sourd, « se situer dans un contexte collectif »³ avec à un élève autiste ou « privilégier l'approche sensorielle et corporelle »⁴ avec un élève handicapé moteur ou sensoriel ? Les objectifs restent-ils identiques, seuls les moyens d'y parvenir étant à réévaluer, ou bien est-il nécessaire aussi de les redéfinir ?

Le travail avec des enfants sourds ou avec des troubles du langage m'intéressait aussi particulièrement au niveau de la relation pédagogique et de la communication. Quels moyens, autres que la parole, trouver pour communiquer ? Comment se faire comprendre ? Comment faciliter les interactions et les échanges dans le cadre du cours ? Quelle place donner à la verbalisation ?

¹ Service de Soutien à l'Education Familiale et à l'Intégration Scolaire – Association Pour Adultes et Jeunes Handicapés

² *Schéma National d'Orientation Pédagogique*, 2008, p.4

³ *Idem*, p. 5

⁴ *Ibid.*

Enfin, l'aspect paradoxal de la situation me semblait particulièrement intéressant au niveau artistique. Mener un projet musical avec des enfants sourds, c'était nécessairement aborder la musique sous un angle très différent, et donc faire évoluer mes représentations à son sujet. Sur ce point, il aurait été particulièrement intéressant que nous puissions mélanger des enfants sourd et des enfants « entendants » afin que chacun puisse être confronté à d'autres manières de percevoir la musique, mais c'était trop difficile à organiser, par rapport aux plannings, aux salles, et au nombre d'élèves.

Au niveau pédagogique, j'ai l'impression que ces renversements de point de vue, ces changements de perspectives sont indispensables pour trouver des stratégies d'apprentissage efficaces et adaptées à chaque élève. En se confrontant au paradoxe de la musique pour les sourds, il me semble qu'on réinterroge aussi ce qu'est le son, l'écoute et avoir une « bonne oreille ».

2) Présentation du projet :

2-1) Planning :

Avant d'intervenir, nous sommes venus rencontrer les enfants à deux reprises, pour observer le fonctionnement de la classe. Cela nous a permis de préparer notre séquence en ayant déjà quelques éléments sur le fonctionnement des élèves et du groupe. Françoise nous a également donné des précisions sur les élèves et sur la manière de communiquer avec eux. Elle nous a notamment fourni une liste de signes « incontournables » de la Langue des Signes Française (LSF) : bonjour, musique, écouter, comprendre, etc. Parallèlement à cela, nous avons effectué de nombreuses recherches sur le sujet (comment aborder la musique avec des sourds, exemples de projets musicaux...).

Pendant la conduite du projet, nous intervenions trente minutes par semaine, le jeudi matin. La réalisation a eu lieu au moment du goûter de Noël, avec les autres classes et l'équipe encadrante. Cette réalisation a donné lieu à un DVD, diffusé lors d'une rencontre avec les parents.

Prise de contact :	25 septembre
Observation / présentation :	02 octobre
	23 octobre
Conduite du projet :	06 novembre
	13 novembre
	20 novembre
	27 novembre
	04 décembre
	11 décembre
	18 décembre
Réalisation artistique :	19 décembre
Présentation du DVD aux parents :	17 janvier

2-2) Les élèves :

Les huit enfants avec qui nous avons travaillé présentent des handicaps très différents :

- Vanessa : surdité bilatérale moyenne / sévère. Elle est appareillée
- Esther : surdité bilatérale en cupule : elle perçoit les graves et les aigus, mais avec un déficit dans les médium qui l'empêche de percevoir la parole sans appareil. Elle est appareillée.
- Ketsia : surdité bilatérale sévère / profonde. Elle est appareillée
- Marion : surdité bilatérale légère. Elle est dyslexique (troubles du langage mais plus de la lecture). Elle est très anxieuse et a très peur de se tromper. Elle est appareillée.
- Victoria : pas de surdité, troubles sévères du langage (retard de parole). Elle a également un retard psychomoteur et psychoaffectif et un problème de croissance (elle est née grande prématurée). Elle a beaucoup de mal à se concentrer.
- Duygu : surdité bilatérale profonde et cophose (une des deux oreilles a une surdité totale et irrémédiable, aucun son ne lui parvient). Elle a des implants des deux côtés qui permettent de transformer les sons en micro-courant électrique directement transmis aux fibres du nerf auditif.

Clément : surdité bilatérale sévère / profonde. Il est dysphasique en transmission, c'est-à-dire qu'il perçoit le langage avec ses appareils, mais qu'il ne parvient pas à le transmettre correctement. Il est appareillé.

Merouane : surdité bilatérale sévère à gauche, moyenne à droite. L'équipe suspecte une dysphasie car il a beaucoup de difficultés au niveau des apprentissages (mais elle n'a pas été diagnostiquée). Il a du mal à se concentrer. Il est arrivé dans la classe à la deuxième séance. Il avait été intégré en CP, mais cela ne se passait pas bien (problèmes de comportement, violence envers les autres.)

(Pour connaître ce à quoi correspondent les différents degrés de surdité : cf. annexe 1)

Tous ces enfants ont donc des perceptions sonores très différentes (leur surdité s'échelonne de la non-surdité à la surdité totale). Plusieurs présentent des troubles du langage. Ils sont tous appareillés et perçoivent tous la parole. J'ai été assez surpris, la première fois où nous sommes allés les rencontrer car je ne m'attendais pas à ce qu'il y ait autant d'oralité. Françoise, lorsqu'elle communique avec eux, parle doucement et distinctement, tout en complétant son discours avec les signes LSF (Langue des Signes Française). Cela permet de garder la structure du langage parlé ce qui facilite l'apprentissage de l'écriture et de la lecture (dans la langue des signes, l'organisation du langage est différente). L'oralité semble être un élément important pour leur intégration.

Cette classe spécialisée est intégrée à l'établissement. En plus des différentes disciplines scolaires, les élèves bénéficient d'une rééducation phonique, orthophoniste et psychomotrice et sont suivis au niveau psychologique, audioprothétique et audiolinguistique. Ils abordent la communication orale, le Langage Parlé Complété (LPC), la Méthode Verbo-Tonale (MVT) et la Langue des Signes Française (LSF) (en appui). En plus des enseignements scolaires, ils ont donc beaucoup d'autres activités, ce qui leur fait généralement un emploi du temps assez chargé.

Ces élèves ont un cours de musique une fois par semaine avec Ulrike. La plupart ont commencé la musique cette année. Lorsque nous sommes arrivés, ils travaillaient sur une chanson et sur des accompagnements rythmiques.

2-3) Objectifs :

L'objectif global de cette séquence était de développer son écoute musicale en situation de pratique collective à travers les trois objectifs suivants :

1) Avoir des repères pour structurer sa perception des sons :

- *Découvrir des instruments spécifiques et s'initier au geste instrumental : djembé, violon, violoncelle, bols tibétains, bouteilles*
 - *savoir les reconnaître*
 - *savoir les nommer*
 - *découvrir leur utilisation*
- *Connaître des modes de jeu : frappé, frotté, secoué*
 - *savoir les utiliser sur l'instrument correspondant*
 - *savoir les reconnaître (visuellement et auditivement)*
 - *savoir les nommer*
- *Reconnaître les hauteurs du son : aigu, grave*
 - *savoir classer chaque instrument dans l'aigu ou le grave*
 - *sur un même instrument, savoir reconnaître un son aigu ou un son grave*
 - *savoir aller dans l'aigu ou le grave de l'instrument*
 - *connaître les termes « aigu » et « grave » et les signes inventés*
- *Reconnaître les intensités : forte, piano*
 - *savoir reconnaître la nuance (auditivement et tactilement)*
 - *savoir jouer selon la nuance demandée*
 - *connaître les termes « forte » et « piano » et les signes inventés*

2) Intégrer un matériau musical :

- *Connaître deux cellules rythmiques : le Patati et le Tic-Tac*
 - *savoir les reconnaître et les nommer*
 - *savoir les jouer*
 - *savoir y appliquer les nuances forte et piano*
- *Connaître trois cellules vocales*
 - *savoir les reconnaître*
 - *savoir les chanter*

- *savoir les jouer (sur les bouteilles ou les métallophones)*
- *savoir y appliquer les différents paramètres*

3) *Intégrer certaines règles permettant de jouer de la musique ensemble :*

- *Découvrir différentes manières de jouer de la musique ensemble : improvisation collective, sous la direction d'un chef, dialogue instrumental*
- *Savoir donner et suivre un départ*
- *Savoir suivre une pulsation régulière*
- *Savoir diriger et suivre un arrêt*
- *Savoir se rattraper par rapport aux autres*
- *Connaître et assumer un rôle précis dans le jeu d'ensemble*
 - *Savoir quand intervenir, comment et avec quel instrument*
 - *Prendre la parole ou se taire au moment voulu*
 - *Connaître sa partie*

Même si la perception sonore de ces élèves n'est pas la même que celle d'« entendants », les objectifs que nous avons défini pourraient être identiques à ceux que nous aurions proposé à une classe d' « entendants ». Cependant, les moyens utilisés et les stratégies mises en œuvre pour y arriver ont sans doute été très différents.

Nous avons choisi d'aborder l'écoute à travers une approche poly-sensorielle de la musique. Il s'agissait d'accéder aux différentes notions musicales à travers le toucher (vibrations), et la vue (signaux lumineux, gestes). Après nos recherches sur le sujet, nous nous sommes rendus compte que c'était en associant l'écoute à la manipulation ou au regard que l'enfant sourd pouvait s'approprier la musique. Dans *Le son*, Michel Chion parle de bi-sensorialité du son, car celui-ci est à la fois perçu par l'ouïe et par le toucher : « la possibilité de percevoir les sons par le corps tout entier est une faculté que nous devons développer chez les sourds dès le plus jeune âge comme nous développons la perception auditive à l'école maternelle pour les enfants entendants. »⁵

Après la première séance, nous nous sommes rapidement rendus compte que l'un des écueils possible de cette approche avec la vue et le toucher était de développer uniquement la réactivité des enfants, qu'ils soient seulement dans la réponse à un stimulus. Lors de la première séance, nous avons notamment utilisé des signaux lumineux qui fonctionnaient

⁵ *La musique chez les enfants sourds*, <http://atelieroptiona.free.fr/moires/mabo.html>

très bien, mais qui ne mettaient pas vraiment en jeu leur sensibilité. Nous avons donc veillé, dans les situations que nous leur avons proposées par la suite, à leur donner à chaque fois la possibilité de s'exprimer et d'interagir.

Pour la réalisation finale, nous voulions organiser trois parties avec des atmosphères sonores différentes, chacune de ces parties travaillant sur une écoute particulière :

Partie	Type d'interaction	Atmosphère Caractère	Instruments
1	improvisation collective	cristallin	bouteilles, lames sonores, feuilles secouées, lampes de poche
2	dialogue instrumental	rythmique	djembés, violon électrique
3	groupe dirigé par un chef	serein	bols tibétains, violoncelles, djembés frottés, bouteilles secouées, halogène à variateur

3) Analyse du projet :

3-1) Analyse de la séquence :

Dans l'analyse de ce projet, je vais essayer de voir ce qui a été mobilisé chez les élèves dans les différentes situations que nous leur avons proposé, et les modifications que nous avons été amené à effectuer en fonction des objectifs visés.

✓ Identification :

Pour l'identification des instruments ils n'ont pas eu de difficultés particulières. En écoutant le son, ils étaient capables de mimer l'instrument, même s'il leur était difficile de le nommer. Nous avons choisi des instruments pour lesquelles la vibration pouvait être facilement perçue par le toucher (sauf pour les bouteilles). Je pense que cela les a bien aidé pour leur identification. Ils ont été pour la plupart assez fasciné par le son du violoncelle et le fait de pouvoir sentir sa vibration : « ça secoue », « ça chatouille », ils miment le geste. Cependant, pour les paramètres (forte / piano / aigu / grave), le ressenti par la vibration n'a sans doute pas assez été mis en œuvre pour que ce soit réellement une aide dans

l'identification. Même si, par le vibreur *Suvag* (appareil qui transforme le son en vibration), ils ont bien perçu la différence dans le type de vibration entre un son forte et un son piano, (« ça vibre beaucoup », « ça vibre un petit peu »), nous n'avons pas eu le temps d'approfondir ces ressentis. Le travail avec la lampe à variateur les a aussi bien aidé pour la perception des nuances et leurs variations. Cependant, alors que la perception vibratoire est directement reliée au son, là il s'agissait plutôt d'un code permettant de visualiser la nuance.

Au début, avec le violon électrique, ils semblaient rapidement désintéressés. Au bout d'un moment, nous avons compris qu'ils ne percevaient pas ce qu'ils étaient entrain de jouer. Pour la plupart, ils devaient penser que le son allait sortir de l'instrument, comme pour le violon acoustique qu'ils avaient touché auparavant. Or là, ils ne ressentaient presque aucune vibration. Il a donc fallut leur expliquer le trajet du son du violon jusqu'à l'ampli, et leur montrer que la vibration sortait du haut-parleur (qui était sans doute trop loin, au départ). Ce qui montre aussi pour eux l'importance de localiser la source du son avant de pouvoir l'écouter (importance du regard), et le rôle de la perception vibratoire dans le retour qu'ils ont de l'instrument.

✓ Langage :

Si pour la plupart, ils parvenaient à identifier les instruments, les modes de jeux ou bien les paramètres musicaux, ils ont eu plus de difficultés à les nommer. Au niveau du langage, il y avait facilement des confusions, les termes semblaient difficiles à mémoriser ou à comprendre. A la première séance, par exemple, lorsqu'on leur a demandé d'inventer un geste pour grave, Clément nous a montré le geste de se gratter (confusion au niveau de la sonorité entre « grave » et « gratte ») Ketsia nous a donné le signe LSF de grave au sens de tragique.

Pour que la communication soit plus facile, nous leur avons donc demandé d'inventer un geste pour chaque élément (grave / aigu / forte / piano / frotté / frappé). Cela permettait d'éviter certaines confusions entre des termes aux sonorités proches : par exemple leur demander « forte » et qu'il comprennent « frotté ».

Au début, il y a eu aussi beaucoup de mélanges entre les noms des paramètres musicaux, des instruments et des rythmes. Lorsque nous leur faisons entendre un djembé et leur demandions le nom de l'instrument, ils pouvaient nous répondre « grave » en mimant le

djembé. C'était sans doute du au fait que nous ayons abordé ces notions presque au même moment dans le cours. De plus, en faisant entendre un instrument pour le grave, et un autre pour l'aigu, il y avait un risque que l'instrument soit assimilé à la hauteur. Il semblait donc important de revenir à ces notions dans des contextes différents pour que cela ne pose plus de problèmes.

Cela m'a permis de me rendre compte à quel point il était nécessaire d'être précis sur les questions de vocabulaire. Il était important que la notion puisse directement être comprise, sans confusion possible. C'était d'autant plus indispensable que, ne maîtrisant pas le langage des signes, il nous était plus difficile de remédier à une incompréhension (même si Françoise nous aidait à le faire). Pour la suite de notre séquence, nous avons donc fait très attention à cette question :

- en étant très précis sur l'utilisation des termes, et en les complétant avec le signe choisi
- en changeant les contextes d'utilisation pour comprendre plus facilement la notion, notamment en passant par la pratique (par exemple aborder le grave et l'aigu sur différents instruments, ou être capable de jouer dans les deux registres)
- en ciblant davantage le vocabulaire à connaître pour avoir moins de termes à intégrer
- en prenant plus de temps pour leur faire dire les mots, pour les faire verbaliser
- en écrivant les mots au tableau

Au niveau des consignes, il était nécessaire d'être très précis et très clair, avec des structures de phrase simples.

Au départ, nous avons été assez surpris par leur aptitude à comprendre l'oral, ce qui fait que sommes beaucoup passé par ce mode de communication. Par la suite, nous avons essayé d'utiliser davantage l'écrit : utilisation du tableau, fiches récapitulatives avec les différents termes et des dessins associés (cf. annexe 2).

✓ Geste instrumental :

Pour les djembés, dès le départ les deux types de frappe ont été bien compris au niveau de geste. Cependant, il était nécessaire de faire un travail plus individuel pour que le geste soit réellement relié à une impression sonore et qu'ils comprennent l'incidence de leur geste sur le résultat sonore. Au départ, ils imitaient le geste sans être conscients de la différence dans le son. Le visuel n'était alors pas relié au sonore. Le problème était un peu

le même pour tous les instruments, et nous avons travaillé sur cette question vers la fin de notre séquence en répartissant les élèves par instrument pour qu'ils approfondissent les gestes. Les choix d'instruments se sont faits au maximum en fonction des attirances des élèves. Clément était fasciné par les bols tibétains, Duygu par le violoncelle (étant sourde profonde, c'est peut-être l'instruments qu'elle ressentait le plus).

✓ Compréhension rythmique et mélodique :

Pour la partie mélodique, nous les avons d'abord fait chanter. Ils arrivaient assez facilement à reproduire une note seule, mais dès qu'il s'agissait d'une cellule mélodique, cela devenait très difficile pour eux de retrouver les hauteurs. Au niveau des objectifs, nous avons donc laissé de côté cette partie vocale qui aurait demandé énormément de temps et qui n'était pas indispensable dans la poursuite de notre objectif principal. Il aurait pu être intéressant de travailler le chant, mais il aurait fallu que ce soit un objectif à part entière. Nous avons tout de même utilisé la voix, notamment pour mettre en évidence les notions de forte et piano, en leur faisant ressentir la vibration au niveau de la gorge. C'est quelque chose qu'ils avaient apparemment déjà fait en orthophonie.

Au niveau rythmique, il y avait de très grandes différences entre les élèves. Certains avaient beaucoup de difficultés à coordonner leurs gestes pour jouer les cellules rythmiques. D'autres étaient capables de complexifier ces cellules, de maintenir une pulsation commune et de superposer des rythmes différents. Au fur et à mesure des séances, certains enfants réutilisaient spontanément les cellules rythmiques lors de certaines improvisations, ce qui montre qu'elles commençaient à être bien intégrées.

✓ Assimilation des règles du jeu collectif :

Sur la première partie du spectacle, il s'agissait d'une improvisation collective. Chaque enfant devait choisir quelqu'un, et ne devait jouer qu'en réponse à celui-ci. Nous nous sommes rapidement rendus compte que c'était trop contraignant pour les élèves, et que cela devenait bloquant pour certains. Plus personne n'osait jouer. Nous avons alors proposé à chacun d'intervenir plutôt quand il pensait qu'on avait besoin de lui. L'ambiance sonore s'est alors tout de suite installée. Dans cette improvisation collective, certains

élèves cherchaient le regard pour entrer dans un dialogue instrumental (chose que nous avons travaillé les séances précédentes). Alors que nous avons mis cette première contrainte pour éviter qu'il y ait trop de sons en même temps, les élèves ont tout de suite été à l'écoute du résultat global, n'intervenant que ponctuellement. Cette première atmosphère se déroulait dans le noir, certains élèves ayant des lampes de poche comme instrument. Il y avait beaucoup de liens, de connexions entre les regards, les lumières et les sons.

Le principe du dialogue instrumental a été bien compris par tous, mais il arrivait souvent que leur regard s'échappe ailleurs, n'étant alors plus attentif à ce que l'autre était entrain de jouer. Nous avons travaillé sur deux choses : être capable de se passer la musique de l'un à l'autre, et être capable de jouer en même temps en étant attentif l'un à l'autre.

Le problème était le même lorsqu'il y avait un chef, certains n'arrivant pas à maintenir le regard sur lui pendant qu'ils étaient entrain de jouer, ou avaient tendance à regarder là où il y avait du son (celui qui jouait) plutôt que le chef. Etant donné que le fait de regarder les aides à écouter, la dissociation des deux est sans doute difficile pour eux. Nous avons donc travaillé spécifiquement sur cette difficulté.

Pour la réalisation finale, nous avons placé Merouane et Victoria dans les rôles de chef, car ce sont ceux qui nous semblaient en avoir le plus besoin :

- Merouane parce qu'il avait beaucoup de difficultés à se concentrer et à mener une activité jusqu'au bout. En lui donnant cette responsabilité, cela l'obligeait à s'investir et à être très attentif.
- Marion parce qu'elle était très peu sûre d'elle, et lui donner ce rôle pouvait l'amener à prendre confiance en elle.

Ils ont tous les deux très bien mené leur partie lors de la réalisation finale, Marion indiquant d'ailleurs à Merouane quand c'était à lui d'intervenir lorsqu'il oubliait.

Dès le début, pour qu'ils s'écoutent, nous avons aussi travaillé sur le fait de savoir donner un départ en respirant. Ils ont tous bien intégré le principe.

✓ Communication :

Une fois qu'ils s'absorbent dans le jeu, il est très difficile de retrouver le contact avec eux. Etant donné que leur attention passe beaucoup par le contact visuel, nous avons trouvé intéressant de travailler spécifiquement sur le regard lors de la deuxième séance.

Nous nous sommes finalement rendus compte que s'ils ne regardaient plus les autres, c'est qu'ils ne les écoutaient plus. Lorsqu'ils jouaient sur les djembés, ils étaient assis sur l'instrument. Nous nous étions dits que ce serait sans doute mieux pour qu'ils ressentent les vibrations. Cependant, cela rendait aussi plus difficile le contact avec les autres car ils avaient tendance à se replier sur l'instrument pour voir ce qu'ils faisaient. Pour les séances suivantes, nous avons choisi de les faire jouer assis sur une chaise ce qui leur permettait plus facilement de jouer en regardant les autres. Ce travail sur le regard a été très perceptible dans la suite du projet, notamment sur leurs capacités d'attention et d'écoute.

Nous l'avons aussi pris en compte au niveau pédagogique. Nous étions quatre adultes dans la salle : Béatrice et moi qui menions la séance, Françoise qui traduisait en LSF si nécessaire, et Ulrike qui observait et nous aidait ponctuellement. Au départ, les élèves ne savaient donc pas trop vers qui se tourner et qui regarder. Nous avons par la suite essayé d'être très attentifs à :

- la répartition des rôles, pour qu'il n'y ait qu'un référent à la fois.
- la gestion de l'espace pour que tous les enfants soient dans notre champ de vision (pour observer leurs réactions) et que nous soyons bien en face d'eux (disposition en demi-cercle).
- ce qu'aucun élément ne vienne interférer et puisse attirer leur regard (exemple : mettre les instruments devant soi lorsqu'on donne les consignes, faire autre chose pendant que l'autre explique)

A partir du moment où nous avons répété en situation de concert, nous avons eu des difficultés au niveau de la communication. Ils étaient tous placés à des endroits différents, donc nous ne pouvions pas nous mettre en face de chacun. Ils avaient aussi les instruments à portée de main et étaient attirés par eux. Ulrike et Françoise (qui jouaient) étaient placées avec les enfants, donc lorsqu'elles intervenaient, elles étaient sur le côté ou dans le dos de certains élèves. C'était donc beaucoup plus difficile de communiquer avec eux, parce qu'au niveau des regards la disposition ne facilitait pas l'échange.

Je me suis aussi rendu compte de l'importance de l'expression du visage : sans avoir nécessairement besoin de dire quoi que ce soit, les élèves comprenaient parfois ce que nous voulions dire. Là encore, il était donc nécessaire que les élèves puissent bien nous voir, pour percevoir tous les messages non-verbaux (mimiques, gestuelle) qui accompagnaient la parole.

Pour eux, il est aussi difficile d'écouter quand d'autres sons viennent interférer. Ils ont alors du mal à différencier la parole. Il est donc important d'avoir un certain silence pendant l'explication des consignes.

✓ Concentration :

Globalement, nous avons constaté qu'ils avaient beaucoup de mal à rester concentrés, à maintenir leur attention, même très peu de temps. Pour remédier à cela, il nous a semblé nécessaire de changer très régulièrement d'activité et de varier les rythmes. Etant donné que nous étions 4 adultes, nous avons profité de cette opportunité pour, dès la deuxième séance, fonctionner sous forme d'ateliers simultanés avec des temps très courts (de 3 à 5 minutes). Ce système fonctionnait plutôt bien, les élèves semblaient plus disponibles, et le fait de se déplacer d'un atelier à l'autre leur offrait aussi un temps de respiration (même très court). L'organisation de plusieurs espaces m'a aussi semblé intéressante pour marquer les changements de rythme. Cependant, pour que ces ateliers fonctionnent simultanément, il fallait que certains puissent se dérouler en silence, faute de quoi, le bruit deviendrait gênant pour les élèves. Pour des questions d'emploi du temps, nous n'avions qu'une demi-heure par semaine avec eux. Si ce temps nous a paru court au début, il s'est révélé finalement tout à fait adapté, et les élèves auraient difficilement pu rester attentifs sur des séances plus longues.

✓ Evaluation :

A la fin de chaque séance, nous prenions le temps de faire un bilan avec eux pour leur faire récapituler ce qui avait été vu pendant la séance (sauf quelques fois, par manque de temps). Nous leur avons également donné des fiches récapitulatives qui résumaient ce qui avait été travaillé, et ce qu'il fallait connaître (cf. annexe 2). A la suite du concert, nous avons pris un temps avec eux pour revenir sur tout ce que nous avons fait ensemble et pour qu'ils évoquent leur ressenti par rapport au concert.

De notre côté, après chaque cours, nous faisons un bilan en concertation afin de modifier ou réajuster notre progression en fonction des objectifs atteints ou non. Enfin, trois mois après, nous avons fait parvenir à Ulrike et Françoise une fiche d'évaluation pour voir ce qui avait pu être réinvesti par les élèves depuis le concert (cf. annexe 3).

3-2) Apports de l'apprentissage musical pour les personnes sourdes :

En développant chacun de nos sens, nous sommes amenés à modifier et élargir notre perception de la réalité, d'où l'importance de travailler sur les sons, sur l'écoute, avec des enfants sourds. Or si la perception sonore des sourds et des « entendants » est radicalement différente, elle l'est d'autant plus que les enfants sourds n'ont pas réellement de formation aux sons (mis à part en orthophonie). Alors qu'un enfant entendant sera capable de trier les informations sonores parce qu'il aura toujours été dans un bain sonore, un sourd qui n'y a pas été initié sera dans l'impossibilité de le faire. Nous avons vu que le son était bi-sensoriel, à la fois du domaine de l'ouïe et du toucher, et un sourd pourra tout à fait apprendre à filtrer l'information sonore, à l'analyser, pour peu qu'il reçoive une éducation aux sons. A travers cela, c'est sans doute aussi la parole qu'il aura plus de facilité à analyser. Dans notre séquence, il nous semblait important de leur donner de repères simples pour qu'ils puissent discriminer et identifier les sons. Le développement de l'écoute passant entre autre par la faculté d'analyser les événements sonores.

Françoise nous disait que les élèves de sa classe, du fait de leur handicap, avaient beaucoup de difficulté à imaginer et à abstraire. « Lorsqu'on est sourd, on réorganise le monde autour de soi en développant des stratégies de communication qui limitent ou plutôt rendent difficile l'abstraction. »⁶ La musique peut peut-être avoir des bénéfices importants à ce niveau-là sur les autres apprentissages, car elle amène à développer ses facultés d'abstraction.

L'apprentissage musical a sans doute aussi un enjeu important au niveau de la construction sociale. D'abord il permet d'inscrire l'enfant sourd dans des situations de communication (émetteur/récepteur). C'est ce que nous avons recherché à travers les situations de dialogue musical ; faire en sorte qu'ils puissent interagir, échanger, comme ils pourraient le faire à l'oral. Il permet aussi à l'élève de s'exprimer, de s'affirmer, de dévoiler sa sensibilité, par un autre chemin que la parole. J'ai trouvé, à ce niveau-là, que leur implication dans les improvisations montrait le plaisir qu'ils avaient à le faire. Enfin, il permet aux enfants de prendre des responsabilités ou des initiatives. Pendant le spectacle, chacun avait un rôle précis à assumer, que ce soit au niveau des départs, des arrêts, des déplacements ou des interventions musicales.

⁶ *La musique chez les enfants sourds*, <http://atelieroptiona.free.fr/moires/mabo.html>

Enfin, pendant cette séquence, nous avons constaté que le travail musical leur demandait énormément de concentration. S'ils avaient des difficultés à rester attentifs, c'est peut-être parce que l'écoute les sollicite énormément, leur demande beaucoup de disponibilité. Alors qu'un « entendant » peut facilement dissocier sa perception visuelle et sa perception sonore (il peut écouter une chose et regarder ailleurs), le sourd qui écoute doit se concentrer à la fois sur le regard, sur ce qu'il entend et sur ce qu'ils ressent physiquement ; il doit relier ses perceptions. Cela explique peut-être leurs difficultés de concentration. Elles sont donc peut-être davantage liées à l'activité musicale en elle-même et à ce que mobilise l'écoute chez eux qu'à leur capacité de concentration de manière générale. L'approche de la musique peut donc permettre aux enfants sourds de développer leur attention et leur concentration.

3) Réinvestissements :

Cette expérience a été très enrichissante au niveau du travail en équipe et de la collaboration avec d'autres partenaires (Education Nationale, Institution spécialisée Ssefis Apajh). Il y a d'abord eu le travail en binôme avec Béatrice : élaboration du projet, construction des séances, co-animation des cours, analyse et évaluation. Il y a ensuite eu la collaboration avec Françoise et Ulrike qui a été particulièrement précieuse, tant au niveau de la connaissance des enfants que pour la communication avec eux. Françoise traduisait en signant (LSF) lorsque des éléments étaient trop difficiles à comprendre pour les élèves. Elle a aussi pris le relais dans la classe pour revoir, à partir des fiches récapitulatives (cf. annexe 2), les notions abordées dans la semaine. Enfin, elle a souvent fait l'intermédiaire avec la direction ou l'équipe pédagogique pour certains problèmes logistiques. Trois mois après, nous avons également retravaillé avec Françoise et Ulrike pour l'évaluation : nous leur avons envoyé une fiche avec un certain nombre de critères pour voir ce qui avait été réinvesti par les élèves. Nous avons également rencontré la directrice de l'Ecole des Agenêts et la directrice Ssefis Apajh pour établir la convention, pour l'utilisation des salles ou du matériel et pour organiser le concert. Nous nous sommes aussi arrangés avec les professionnels qui suivent les enfants (orthophonistes, psychomotricienne) pour avoir tous les élèves en même temps dans notre temps de cours, ce qui a nécessité un changement d'horaires et un changement de salle. Nous avons également rencontré les orthophonistes

pour l'utilisation des bracelets vibrateurs avec lesquels ils travaillent (matériel disponible, fonctionnement...). Toujours pour le matériel, nous avons emprunté des instruments au Cefedem et établi une convention avec le Conservatoire de Nantes pour l'emprunt des djembés. Dans ce projet, nous avons donc travaillé avec beaucoup de personnes différentes. C'est certainement pour moi un des apports importants de cette expérience : Comment fédérer un certain nombre de personnes ou de partenaires autour d'un même projet ? Comment utiliser toutes les ressources à disposition pour mener au mieux le projet et pour que les élèves en profitent au maximum ? Sans tous ces appuis extérieurs, notre travail n'aurait pas eu le même impact, et nous n'aurions sans doute pas été aussi loin avec les élèves.

Ce projet m'a aussi beaucoup apporté au niveau pédagogique. Il m'a permis de prendre conscience de la place réellement occupée par la communication verbale dans la relation pédagogique. Je me suis rendu compte qu'il était important de rechercher la précision et la concision dans la formulation des consignes ou des explications. Limiter l'utilisation de la parole, c'est lui donner d'autant plus de poids lorsqu'elle est utilisée. Avec ces élèves, j'ai aussi rapidement pris conscience de la dimension spatiale de la communication. Pour être compris, il était nécessaire de se positionner de telle ou telle manière dans l'espace. Le placement a une réelle incidence sur le contact qui s'établit et sur la façon dont l'élève va recevoir ou comprendre ce qu'on lui dit. L'échange passe beaucoup par le regard, et j'y suis maintenant très attentif dans mes cours, notamment dans les situations de pratique collective. C'est d'autant plus important lorsqu'il y a une co-animation du cours : une bonne gestion de l'espace (espace de parole, espace physique) facilite alors la compréhension. Tous ces éléments sont des éléments de communication dont j'avais plus ou moins connaissance, mais dont je n'avais encore jamais réellement mesuré les enjeux. Dans ce projet, ils se révélaient primordiaux pour simplement pouvoir établir un dialogue, un échange.

Nous avons aussi été amenés à trouver des moyens différents pour atteindre les objectifs que nous avons fixés. Travailler avec des personnes handicapées demande d'explorer d'autres chemins d'apprentissage, des chemins qui se révéleront finalement peut-être tout aussi pertinents pour des personnes non handicapées. A travers ces différentes approches sensorielles du son, ce projet a changé ma manière de percevoir l'écoute. N'y a-t-il pas aussi une écoute « visuelle » ou une écoute « corporelle » du son ? On se dit souvent que la vue gêne l'écoute, parce qu'effectivement, nous sommes parfois davantage fixé sur la partition ou sur la baguette de chef que sur ce que nous entendons. Se

couper du regard permet alors d'être davantage concentré sur ce qui se passe au niveau sonore. Mais est-ce que la vue ne joue pas aussi un rôle important dans notre manière d'écouter ? Est-ce qu'elle ne serait pas à prendre davantage en considération dans l'apprentissage instrumental ? L'approche visuelle du son n'est-elle pas un outil particulièrement adapté pour certains élèves ? Nous avons travaillé dans notre projet avec des lampes, mais nous pourrions aussi envisager d'utiliser l'outil informatique pour avoir une perception visuelle du son. La perception corporelle de la vibration sonore me semble aussi particulièrement intéressante, notamment dans l'approche du violon où il est très facile de ressentir les vibrations (et de les voir). « Pour l'instrumentiste à corde [...] le son reste toujours éminemment sensoriel, intéressant le toucher autant que l'oreille. »⁷ Pour libérer la main gauche et éviter une trop forte pression des doigts sur la corde, il pourrait être intéressant de proposer aux élèves d'écouter la corde avec leurs doigts, d'être dans une « écoute tactile », de ressentir la vibration à travers la main et le bras. C'est la même chose pour la main droite, où ce ressenti peut aider à développer la sonorité par une approche très concrète du son. L'élève aura la sensation de pouvoir prendre la vibration, de la toucher et de la manipuler. La vibration de l'instrument passe aussi par la clavicule et la mâchoire. Là encore, prendre conscience de cette vibration permet de se libérer des tensions, car pour la laisser s'épanouir, il est nécessaire de lui donner un espace.

Travailler sur ces nouvelles écoutes, conduit donc à de nouvelles sensations et à une nouvelle approche de l'instrument. Cela me semble un outil très intéressant, notamment dans le cadre d'une pédagogie différenciée pour tenir compte au maximum des stratégies d'apprentissage de l'élève. S'il y a plusieurs profils d'apprentissages, avec différentes prédominances au niveau de la perception (visuel, auditif...), il est intéressant de pouvoir proposer des situations permettant d'aborder le domaine sonore sous des angles différents.

⁷ Dominique Hoppenot, *Le violon intérieur*, Editions Van de Velde, p. 128

Pour conclure, j'aimerais citer un extrait du livre *Le son* de Michel Chion, qui me semble bien résumer ce que j'ai appris avec ces enfants, à savoir que la capacité d'écoute n'est pas nécessairement liée au bon fonctionnement de l'oreille. « Une des illusions créées par l'existence de handicaps – indéniables – du type de celui représenté par la surdité (avec ses nombreuses variantes et tous ses dégradés) est qu'ils invitent à croire que les individus ayant un appareil perceptif en bon état s'en servent à cent pour cent. On est loin du compte. Si l'on peut dire, avec les précautions qu'exige ce terme, qu'il y a des « mal-entendants », il faut se hâter d'ajouter qu'il y a, parmi ce qu'on peut appeler les non-sourds, fort peu de bien-entendants... »⁸

⁸ Michel Chion, *Le son*, Editions Armand Colin, p. 78

ANNEXES

1) Les différents degrés de surdité :

Surdité légère :

La perte moyenne est comprise entre 21 dB et 40 dB. La parole est perçue à voix normale, elle est difficilement perçue à voix basse ou lointaine. Cependant La plupart des bruits familiaux sont perçus.

Surdité moyenne :

Premier degré : la perte moyenne est comprise entre 41 et 55 dB.

Deuxième degré : la perte moyenne est comprise entre 56 et 70 dB.

La parole est perçue si on élève la voix. Le sujet comprend mieux en regardant parler.

Quelques bruits familiers sont encore perçus.

Surdité sévère :

Premier degré : la perte moyenne est comprise entre 71 et 80 dB.

Deuxième degré : la perte moyenne est comprise entre 81 et 90 dB.

La parole est perçue à voix forte près de l'oreille. Seuls les bruits forts sont encore perçus.

Surdité profonde :

Premier degré : la perte moyenne est comprise entre 91 et 100 dB.

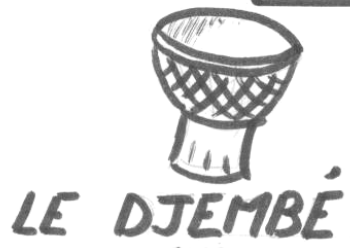
Deuxième degré : la perte moyenne est comprise entre 101 et 110 dB.

Troisième degré : la perte moyenne est comprise entre 111 et 119 dB.

La parole n'est plus du tout perçue. Seuls les bruits très puissants sont perçus.

2) Fiches récapitulatives :

LES INSTRUMENTS



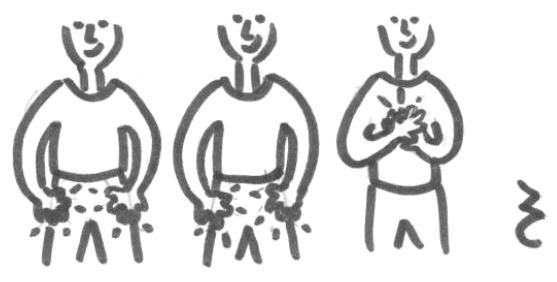
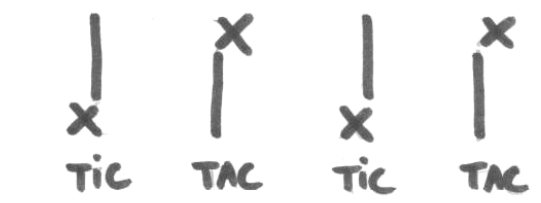
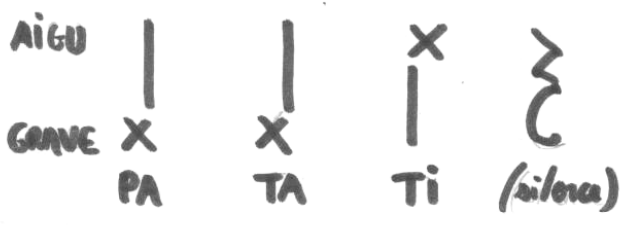
LES HAUTEURS



LES RYTHMES

LE PATATI

LE TIC-TAC



LES INSTRUMENTS



LES BOLS

LES MODES DE JEU

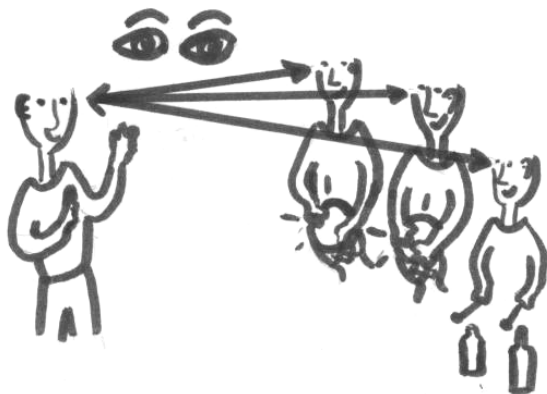


FROTTÉ



FRAPPÉ

POUR JOUER DE LA MUSIQUE ENSEMBLE, IL FAUT
S'ÉCOUTER MAIS AUSSI SE REGARDER

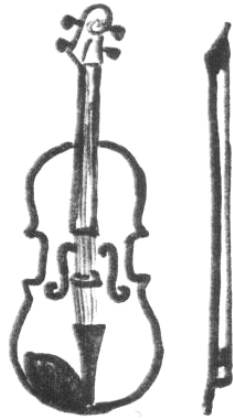


REGARDER LE CHEF D'ORCHESTRE

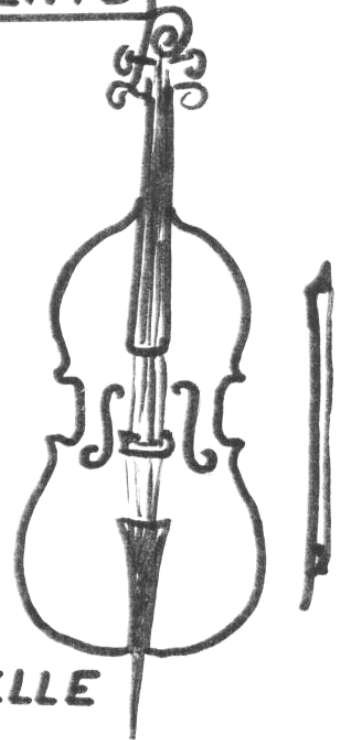


REGARDER LES AUTRES
MUSICIENS

LES INSTRUMENTS



LE VIOLON



LE VIOLONCELLE

LES NUANCES

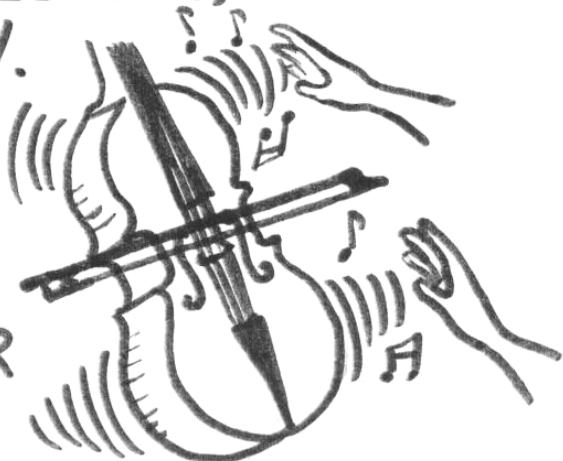


FORTE





PIANO


QUAND IL Y A DU SON, IL Y A UNE VIBRATION. ON PEUT AUSSI RESSENTIR LA MUSIQUE PAR LE TOUCHER

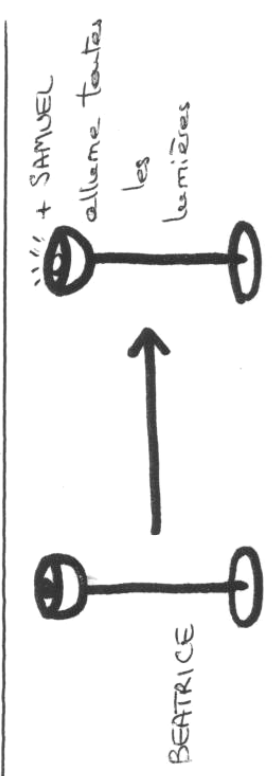


Atmosphère ↗

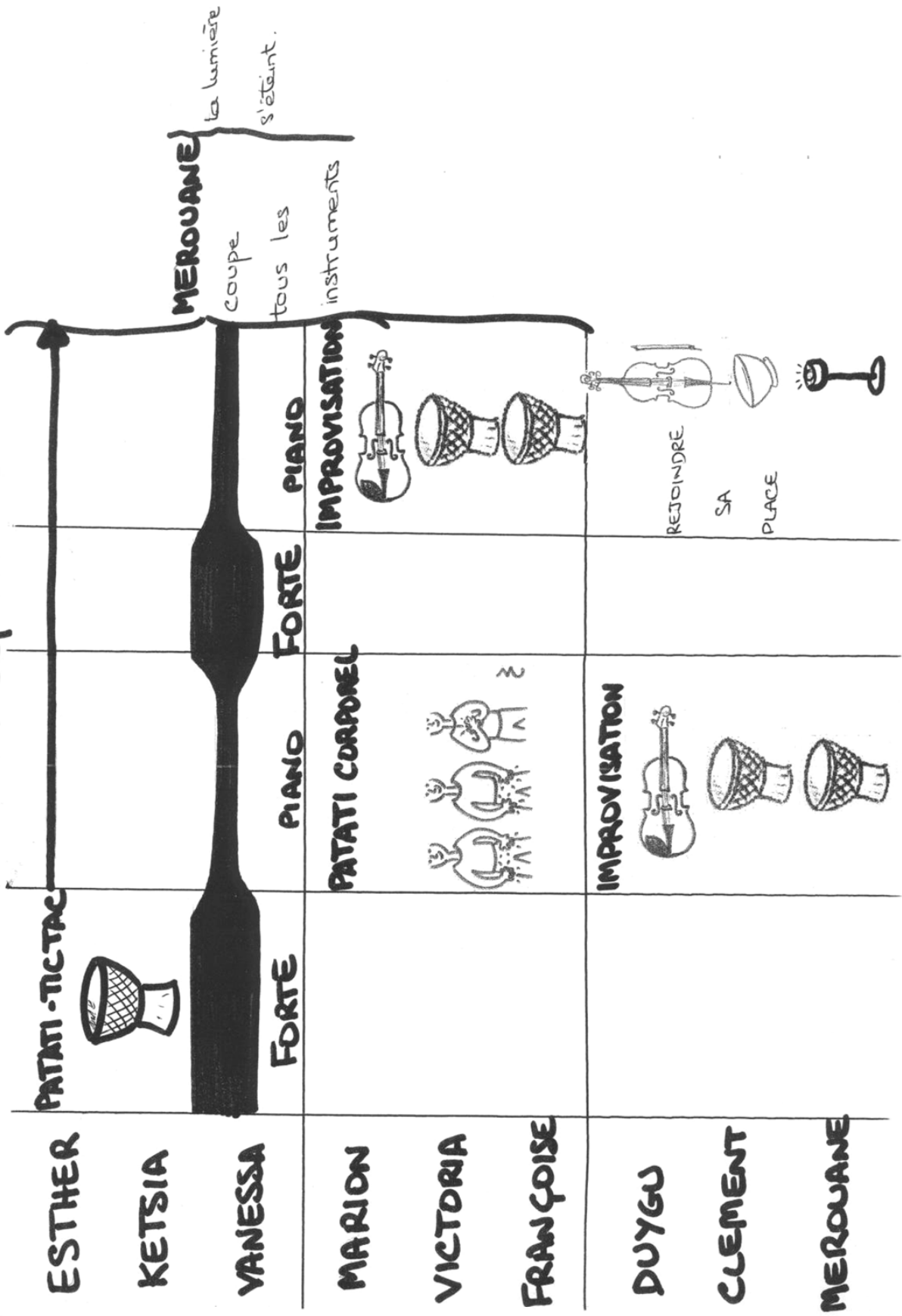
VICTORIA		FRAPPÉ		SECQUÉ			KETSIA VANESSA ESTHER
MARION							↑
CLEMENT							PATATI-TICTAG

ESTHER				SECQUÉ			
MEROUANE							
DUYGU							
FRANÇOISE							
BEATRICE							

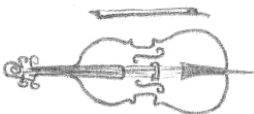
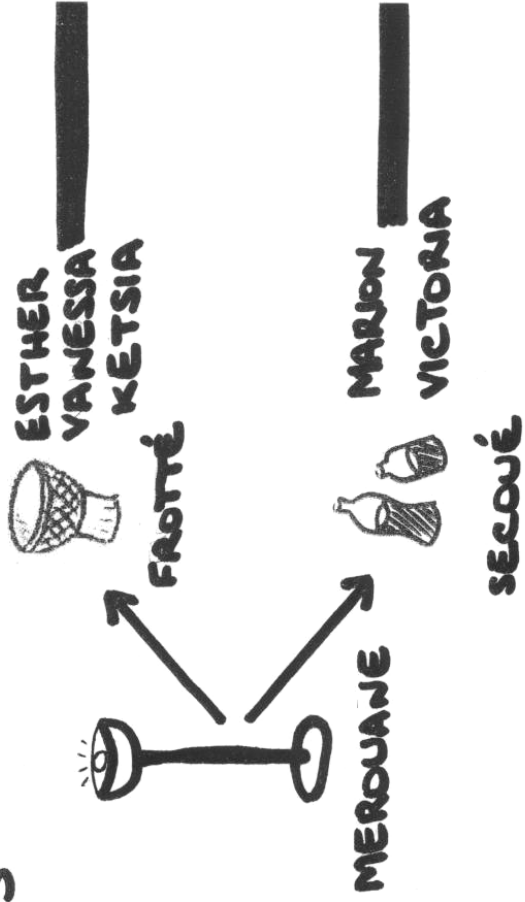
KETSIA		SECQUÉ					
VANESSA							
SAMUEL							
ULRIKE							



Atmosphère 2.



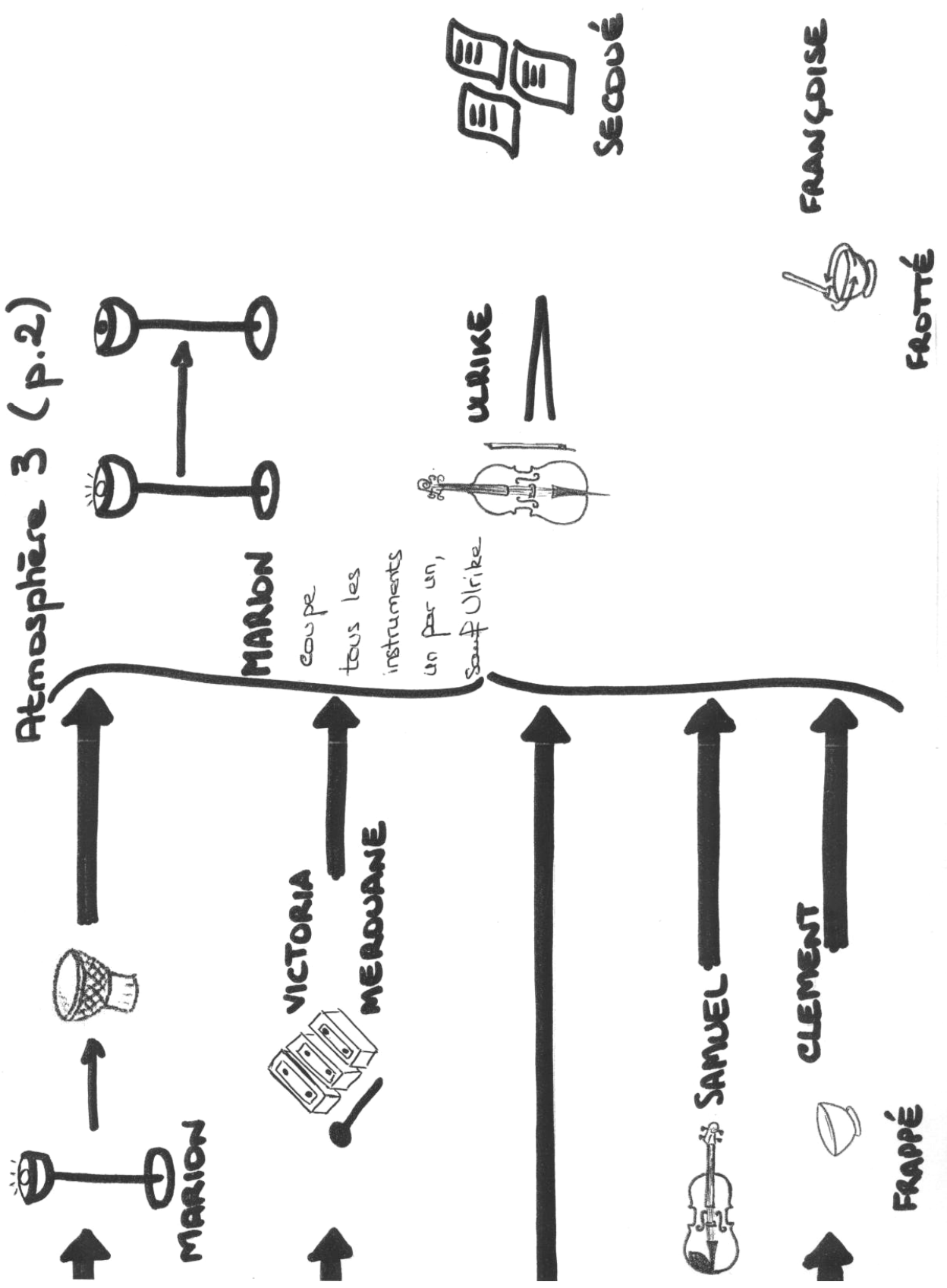
Atmosphère 3



DUYGU
ULRIKE

FRANÇOISE
FROTTÉ

Atmosphère 3 (p.2)



3) Fiche d'évaluation remplie par Françoise et Ulrike:

Objectif global : Développer son écoute musicale en situation de pratique collective, au travers des trois objectifs suivants	REUTILISE	ACQUIS/TOUJOURS EN COURS D'ACQUISITION	CONCERNE TOUS LES ENFANTS/UNE PARTIE
1. AVOIR DES REPERES POUR STRUCTURER SA PERCEPTION DES SONS			
- Découverte d'instruments spécifiques			
Geste instrumental du djembé	<input checked="" type="checkbox"/> OUI - <input type="checkbox"/> NON	<input checked="" type="checkbox"/> ACQUIS - <input checked="" type="checkbox"/> EN COURS	<input type="checkbox"/> TOUS - <input checked="" type="checkbox"/> UNE PARTIE
Geste instrumental du violon	<input type="checkbox"/> OUI - <input checked="" type="checkbox"/> NON	<input type="checkbox"/> ACQUIS - <input type="checkbox"/> EN COURS	<input type="checkbox"/> TOUS - <input type="checkbox"/> UNE PARTIE
Geste instrumental du violoncelle	<input type="checkbox"/> OUI - <input checked="" type="checkbox"/> NON	<input type="checkbox"/> ACQUIS - <input type="checkbox"/> EN COURS	<input type="checkbox"/> TOUS - <input type="checkbox"/> UNE PARTIE
Geste instrumental du bol tibétain	<input type="checkbox"/> OUI - <input checked="" type="checkbox"/> NON	<input type="checkbox"/> ACQUIS - <input type="checkbox"/> EN COURS	<input type="checkbox"/> TOUS - <input checked="" type="checkbox"/> UNE PARTIE
Geste instrumental des bouteilles	<input checked="" type="checkbox"/> OUI - <input type="checkbox"/> NON	<input checked="" type="checkbox"/> ACQUIS - <input type="checkbox"/> EN COURS	<input checked="" type="checkbox"/> TOUS - <input type="checkbox"/> UNE PARTIE
- Connaissance des modes de jeux (frappé, frotté + secoué)			
Savoir les utiliser, sur l'instrument correspondant.	<input checked="" type="checkbox"/> OUI - <input type="checkbox"/> NON	<input checked="" type="checkbox"/> ACQUIS - <input type="checkbox"/> EN COURS	<input checked="" type="checkbox"/> TOUS - <input type="checkbox"/> UNE PARTIE
Savoir les reconnaître, à l'oreille ou à l'œil.	<input checked="" type="checkbox"/> OUI - <input type="checkbox"/> NON	<input checked="" type="checkbox"/> ACQUIS - <input type="checkbox"/> EN COURS	<input checked="" type="checkbox"/> TOUS - <input type="checkbox"/> UNE PARTIE
Savoir les nommer.	<input checked="" type="checkbox"/> OUI - <input type="checkbox"/> NON	<input checked="" type="checkbox"/> ACQUIS - <input type="checkbox"/> EN COURS	<input checked="" type="checkbox"/> TOUS - <input type="checkbox"/> UNE PARTIE
- Reconnaître les hauteurs du son (de manière relative)			
Classer chaque instrument dans l'aigu ou le grave	<input checked="" type="checkbox"/> OUI - <input type="checkbox"/> NON	<input checked="" type="checkbox"/> ACQUIS - <input type="checkbox"/> EN COURS	<input type="checkbox"/> TOUS - <input checked="" type="checkbox"/> UNE PARTIE
Sur un même instrument, reconnaître un son aigu ou grave	<input checked="" type="checkbox"/> OUI - <input type="checkbox"/> NON	<input checked="" type="checkbox"/> ACQUIS - <input type="checkbox"/> EN COURS	<input type="checkbox"/> TOUS - <input checked="" type="checkbox"/> UNE PARTIE
Connaître les signes inventés (type LSF) et les termes « grave » et « aigu »	<input checked="" type="checkbox"/> OUI - <input type="checkbox"/> NON	<input checked="" type="checkbox"/> ACQUIS - <input type="checkbox"/> EN COURS	<input type="checkbox"/> TOUS - <input checked="" type="checkbox"/> UNE PARTIE
- Reconnaître les intensités (forte, piano, gradation de l'un à l'autre)			
A l'oreille : reconnaître la nuance	<input checked="" type="checkbox"/> OUI - <input type="checkbox"/> NON	<input type="checkbox"/> ACQUIS - <input type="checkbox"/> EN COURS	<input type="checkbox"/> TOUS - <input type="checkbox"/> UNE PARTIE
Connaître les signes inventés (type LSF) et les termes « forte » et « piano »	<input checked="" type="checkbox"/> OUI - <input type="checkbox"/> NON	<input type="checkbox"/> ACQUIS - <input type="checkbox"/> EN COURS	<input type="checkbox"/> TOUS - <input type="checkbox"/> UNE PARTIE
Savoir jouer selon la nuance demandée	<input checked="" type="checkbox"/> OUI - <input type="checkbox"/> NON	<input type="checkbox"/> ACQUIS - <input type="checkbox"/> EN COURS	<input type="checkbox"/> TOUS - <input type="checkbox"/> UNE PARTIE
2. INTEGRER UN MATERIAU MUSICAL DE BASE POUR CONSTRUIRE SON PROPOS			
- Connaître 2 cellules rythmiques (patati et tic-tac)			
Les reconnaître : les nommer	<input checked="" type="checkbox"/> OUI - <input type="checkbox"/> NON	<input checked="" type="checkbox"/> ACQUIS - <input type="checkbox"/> EN COURS	<input checked="" type="checkbox"/> TOUS - <input type="checkbox"/> UNE PARTIE
Les jouer	<input checked="" type="checkbox"/> OUI - <input type="checkbox"/> NON	<input checked="" type="checkbox"/> ACQUIS - <input type="checkbox"/> EN COURS	<input type="checkbox"/> TOUS - <input checked="" type="checkbox"/> UNE PARTIE
Y appliquer les nuances : forte/piano	<input checked="" type="checkbox"/> OUI - <input type="checkbox"/> NON	<input checked="" type="checkbox"/> ACQUIS - <input type="checkbox"/> EN COURS	<input checked="" type="checkbox"/> TOUS - <input type="checkbox"/> UNE PARTIE
3. INTEGRER CERTAINES REGLES PERMETTANT DE JOUER DE LA MUSIQUE ENSEMBLE			
Savoir donner et suivre un départ	<input checked="" type="checkbox"/> OUI - <input type="checkbox"/> NON	<input checked="" type="checkbox"/> ACQUIS - <input type="checkbox"/> EN COURS	<input checked="" type="checkbox"/> TOUS - <input type="checkbox"/> UNE PARTIE
Savoir suivre une pulsation régulière	<input checked="" type="checkbox"/> OUI - <input type="checkbox"/> NON	<input checked="" type="checkbox"/> ACQUIS - <input checked="" type="checkbox"/> EN COURS	<input type="checkbox"/> TOUS - <input checked="" type="checkbox"/> UNE PARTIE
Savoir diriger et suivre un arrêt	<input checked="" type="checkbox"/> OUI - <input type="checkbox"/> NON	<input checked="" type="checkbox"/> ACQUIS - <input type="checkbox"/> EN COURS	<input checked="" type="checkbox"/> TOUS - <input type="checkbox"/> UNE PARTIE
Savoir se rattraper par rapport aux autres	<input checked="" type="checkbox"/> OUI - <input type="checkbox"/> NON	<input checked="" type="checkbox"/> ACQUIS - <input checked="" type="checkbox"/> EN COURS	<input type="checkbox"/> TOUS - <input checked="" type="checkbox"/> UNE PARTIE
- Connaître et assumer un rôle précis dans le jeu d'ensemble			
Savoir quand intervenir, comment, avec quel instrument	<input checked="" type="checkbox"/> OUI - <input type="checkbox"/> NON	<input type="checkbox"/> ACQUIS - <input type="checkbox"/> EN COURS	<input type="checkbox"/> TOUS - <input type="checkbox"/> UNE PARTIE
Prendre vraiment la parole ou se taire au moment voulu	<input checked="" type="checkbox"/> OUI - <input type="checkbox"/> NON	<input type="checkbox"/> ACQUIS - <input type="checkbox"/> EN COURS	<input type="checkbox"/> TOUS - <input type="checkbox"/> UNE PARTIE
Connaître sa partie	<input checked="" type="checkbox"/> OUI - <input type="checkbox"/> NON	<input type="checkbox"/> ACQUIS - <input type="checkbox"/> EN COURS	<input type="checkbox"/> TOUS - <input type="checkbox"/> UNE PARTIE

