

MASTER METIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION	
Mention	Parcours
Second degré	Éducation Musicale et Chant Choral
Site de formation :	INSPE de Toulouse Croix de Pierre

MEMOIRE

Impacts des pratiques musicales instrumentales collectives, sur les compétences sociales des élèves, en REP+ au collège de Bellefontaine à Toulouse

Laura ABELLO

Directrice de mémoire
Odile Triper-Mondancin (Agrégée de musique, docteur en sciences de l'éducation et en musicologie).
Membres du jury de soutenance :
- Frédéric Maizières Maître de conférences en sciences de l'éducation et musicologie : président de jury - Odile Triper-Mondancin Maître de conférences en sciences de l'éducation et musicologie : directeur de mémoire
Soutenu le 8/06/2020

Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont aidée, inspirée, ouvert leurs portes tout au long de la construction de ce mémoire.

Je voudrais avant tout remercier chaleureusement ma directrice de mémoire, Odile Tripier-Mondancin, qui en plus d'être très professionnelle et une mine de connaissance, est une grande pédagogue, avec un grand souci du détail.

Merci à Daniel Guy de toutes ses idées, pour son suivi et sa pédagogie dans la formation de bébé chercheurs que nous sommes, et pour tous les outils qu'il nous a partagés.

Merci à Élisabeth Martinez et Nicole Bach pour leur disponibilité et leur investissement dans ce projet de recherche qui sont d'une grande aide.

Merci à Dina Razafindrazaka pour s'être lancée dans l'aventure R et pour son partage de données construites avec celui-ci.

Merci à Audrey Luc pour sa gestion de la base de données sur Huma-Num, l'organisation des rencontres de notre groupe de travail et l'enregistrement de celles-ci, qui m'a été bien utile dans ma construction de l'historique du projet, mais aussi pour le traitement statistique des résultats.

Merci à Michael Traver pour ses réponses à mes innombrables questions.

Merci au collège Bellefontaine pour nous avoir ouvert ses portes, et au CRR de Toulouse pour la contribution de ses professeurs et administrateurs, dans le cadre de ce projet de recherche.

Merci à tous les élèves, anciens et nouveaux, qui nous ont accueillis lors de séances d'observation, et qui ont répondu à notre questionnaire.

Merci enfin à tous mes camarades de M2A, Ivan Tkaboca, Charlotte Alfonso, Louise Chavelet et Elsa Molina avec qui la solidarité et l'entraide ont été de mise tout au long de cette année chargée.

Sommaire

INTRODUCTION.....	4
PREMIERE PARTIE : POSITION GENERALE DU PROBLEME ET CADRE THEORIQUE	6
1. Position générale du problème	6
1.1. Historique : le contexte Toulousain	6
1.2. Questions de recherche	9
2. Cadre théorique.....	9
2.1. Les premiers bilans de l' <i>Orchestre à l'École</i> (OAE) hors Toulouse.....	9
2.2. Première étude centrée sur le projet de Bellefontaine à Toulouse.....	11
2.3. L'étude d'impact.....	12
2.4. Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation.....	15
2.5. Les compétences sociales (<i>soft skills</i>).....	17
2.6. Hypothèses.....	19
DEUXIEME PARTIE : METHODOLOGIE	20
1. Le groupe de travail.....	20
2. Observation.....	24
3. Plan d'enquête définitif	24
4. Hypothèses et variables	27
5. Construction du questionnaire élève.....	28
6. Passation du questionnaire élève	30
6.1. Questionnaire test	30
6.2. Questionnaire définitif, public ciblé, population	30
7. Traitement des données, échantillon	32
8. Interprétation des résultats.....	33
TROISIEME PARTIE : DESCRIPTION ET DISCUSSION DES RESULTATS	34
1. Premiers résultats, première phase d'enquête.....	34
1.1. Analyse du <i>verbatim</i> du directeur actuel du CRR de Toulouse.....	34
1.2. Objectifs définis par les partenaires et les acteurs de Toulouse	40
1.3. Description des impacts par les acteurs du projet.....	41
1.4. Quelques Témoignages d'élèves	46
1.5. Catégories d'impacts qui ressortent.....	46
1.6. Perspectives de recherche	47
2. Observation.....	49
3. L'enquête par questionnaires auprès des élèves : traitement des données	50
3.1. Statistiques descriptives.....	50
3.2. Statistiques inférentielles	64
3.3. Réponse à la question ouverte	67
4. Résultats de la population 1 : les anciens élèves	69
4.1. Informations de l'échantillon.....	69
4.2. Question de l'encouragement à un proche.....	69
4.3. Réponses à la question ouverte.....	69
4.4. Impacts déclarés.....	70
5. Discussion des résultats	73
5.1. Les différences inter-classe des élèves actuels discutées avec le PEMCC2.....	73
5.2. Retour sur l'hypothèse de départ	74
CONCLUSION GENERALE	81
BIBLIOGRAPHIE, SOURCES	84
1. Ouvrages, articles, thèses.....	84

2.	Sources.....	86
	RESUME.....	89
	TABLE DES MATIERES.....	90
	TABLE DES FIGURES ET TABLEAUX.....	92
	TABLE DES ACRONYMES.....	93
	ANNEXES	94
1.	Les quartiers prioritaires dans la métropole Toulousaine.....	94
2.	Réseau REP+ : Collèges/Écoles à Toulouse.....	95
3.	Grille d'évaluation 6 ^{ème} pour le pupitre des clarinettes au collège Bellefontaine 2011-2012 ...	96
4.	Bilan du dispositif Éveil et sensibilisation à Toulouse (2013)	96
5.	Liste de contrôle réalisée par le groupe de travail	97
6.	Catégories d'impact choisies pour le questionnaire élève.....	98
7.	Questionnaire élève adressé aux anciens élèves.....	100
8.	Questionnaire élève adressé aux élèves actuellement dans le dispositif	106
9.	Analyse du <i>verbatim</i> du directeur actuel du CRR de Toulouse	112
10.	Boîtes à moustaches pour chaque question	125
11.	Comparaison des moyennes avec la VI sexe.....	126
12.	Comparaison des moyennes avec la VI classe	129
13.	Comparaison des moyennes avec la VI instrument joué.....	132

Introduction

Enfant du Conservatoire, j'ai toujours mesuré la chance que j'avais de suivre ces études musicales, tout en remarquant que la majorité de mes camarades était issue de familles aisées. Mais je trouvais dommage que la musique « classique » soit si cloisonnée.

Dans leur rapport sur les élèves et anciens élèves des écoles de musique agréées par l'État *Les Conservatoires et leurs élèves*, Antoine Hennion *et alii* confirmaient d'ailleurs en 1983 « [dans la grande majorité], la permanence du rôle du conservatoire dans la reproduction de « la culture bourgeoise », [...] et l'importance déterminante de la famille dans la décision d'entreprendre des études musicales. »¹

J'ai découvert en 2018 avec le groupe EMIS (Éducation Musicale et Intégration Sociale)² toutes les initiatives qui ont vu le jour en France depuis 1999 dans le cadre du dispositif *Orchestre à l'École*³, depuis 2010 pour le Dispositif d'éducation musicale et orchestrale à vocation sociale *DEMOS*⁴, depuis 2012 pour les dispositifs *Passeurs d'Arts*⁵ pour ne citer que les plus grands acteurs français d'Action Sociale Par la Musique (ASPM). Je m'aperçois qu'un décloisonnement semble être en cours, et que les conservatoires ont peut-être pris conscience qu'une ouverture à un nouveau public s'avérait nécessaire⁶. Nous parlerons de prise de conscience car officiellement le projet met en avant la vocation sociale. Officieusement d'après ce que nous en comprenons, ce serait dans un contexte de baisse d'attractivité des lieux d'enseignement de la musique classique et d'un vieillissement du public spectateur⁷.

L'enseignement de la musique au conservatoire en France est piloté par le Ministère de la Culture. Dans la *Charte de l'enseignement artistique spécialisé en danse, musique et théâtre* (2011, p.1) présente sur le site de ce ministère, on trouve ceci :

« La formation artistique est reconnue aujourd'hui comme constitutive de l'éducation des enfants et des jeunes. Elle participe à la formation de leur personnalité, développe leur culture personnelle et leur capacité de concentration et de mémoire.⁸ Elle prépare ainsi les jeunes à tenir un rôle actif dans un espace de vie en constante mutation en confortant l'intuition de l'échange et la réalité de la pratique collective.

Cette éducation artistique, de par sa spécificité, ne doit pas être seulement dispensée dans des structures spécialisées qui en auraient l'exclusivité. Elle s'appuie, bien évidemment sur les établissements d'enseignement artistique, mais requiert la participation d'autres acteurs [tels que] l'Éducation nationale qui reconnaît de plus en plus l'importance de l'éducation artistique et s'ouvre aux partenariats avec les artistes et les structures culturelles. [...] C'est [...] au travers d'une approche territoriale et en s'appuyant sur toutes les énergies

¹ Daphy, É. (1983).

² Groupe de recherche collaborative fondé en 2017.

³ Initié par la *Chambre Syndicale de la Facture Instrumentale*, aujourd'hui coordonné par l'association *Orchestre à l'école*.

⁴ Dispositif d'Éducation Musicale et Orchestrale à vocation Sociale, initié et coordonné par la Cité de la Musique - Philharmonie de Paris (hors temps scolaire).

⁵ Inspiré de l'Orchestre National de Jeunes *El Sistema* au Venezuela fondé en 1975.

⁶ Le *verbatim* du directeur actuel du CRR confirme d'ailleurs cette volonté de s'ouvrir à un nouveau public.

⁷ P. Canguilhem, Séminaire de pratiques musicales collectives à vocation sociale, 2018.

⁸ Parties de texte mises en gras par l'auteur de ce mémoire.

*disponibles qu'il pourra être progressivement **remédié aux inégalités particulièrement marquées dans ce domaine.** [...] [Cette charte doit] permettre ainsi de poursuivre et développer l'effort conjoint de tous, collectivités publiques et établissements, en faveur d'une véritable **démocratisation de l'accès aux arts et à la culture.***

*Les établissements d'enseignement en danse, musique et théâtre [...] **contribuent à la réduction des inégalités sociales d'accès aux pratiques culturelles au travers d'actions de sensibilisation et d'élargissement des publics.** »¹*

On comprend ainsi mieux les dispositifs de collaboration qui ont été mis en place entre les conservatoires et les écoles de la République, comme nous allons le voir plus loin dans le contexte Toulousain.

Dans son rapport *Quelles méthodes d'apprentissage et de transmission de la musique aujourd'hui ?* Didier Lockwood, ancien vice-président du Haut conseil de l'Éducation artistique et culturelle écrit :

« Le développement de la pratique musicale permet la construction de l'individu et son intégration dans la vie de la cité. Il assure son épanouissement personnel, la découverte de la solidarité, l'écoute de l'autre ainsi que l'apprentissage de la rigueur. C'est pourquoi il est primordial de faire en sorte que **cet outil d'intégration sociale**² soit aujourd'hui **mis à la portée du plus grand nombre pour lutter contre les inégalités.** L'éducation artistique et culturelle doit, en s'adressant à chacun, contribuer à retisser les liens indispensables tendant à une revalorisation des valeurs humanistes et de la place faite au sensible. »

Pour cela il conseillait de remettre au goût du jour la musique à l'école.³ Ce rapport a été produit par une équipe constituée principalement de musiciens professionnels formant le Haut Conseil de l'Éducation Artistique et Culturelle (HCEAC)⁴, par le moyen d'audition de référents et d'acteurs du milieu musical entre juillet 2010 et avril 2011, cependant les affirmations prononcées n'ont pas fait l'objet d'une étude scientifique, ses conclusions viennent donc résumer la tendance des discours de ces référents et acteurs.

Les finalités, les vertus également de la pratique musicale collective affirmées dans ce rapport semblent aller dans le même sens. **Néanmoins, on peut se demander dans quelle mesure la pratique musicale collective est un outil d'intégration sociale, et de quelle manière elle peut lutter contre les inégalités.**

La présente étude va resserrer la problématique sur la question des impacts et plus particulièrement sur ceux concernant les élèves.

Nous consacrerons la première partie à l'exposé de la position du problème et du cadre théorique. La deuxième partie expose la méthodologie utilisée pour répondre à cette problématique. Enfin, nous tenterons d'y répondre par l'analyse des résultats obtenus.

¹ <http://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Musique/Enseignement-formation-et-metiers/Charte-de-l-enseignement-artistique-specialise/Introduction>

² En gras dans le texte.

³ Lockwood (2012), p.2 (p.7 du pdf).

⁴ Violonistes, chefs d'orchestre, compositeurs, directrice de conservatoire à rayonnement régional, pianiste, auteur-compositeurs, interprètes, directeur des affaires culturelles, rapporteur général du HCEAC, Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle, inspecteur de l'éducation nationale.

Première partie : position générale du problème et cadre théorique

1. Position générale du problème

1.1. Historique : le contexte Toulousain

1.1.1. Le contexte social du quartier du Mirail

Dans sa présentation du projet initial à partir de constats préliminaires, le groupe de recherche collaborative sur les Pratiques musicales collectives en REP+ à Toulouse replace ainsi le contexte de cette étude : son territoire « est centré sur le Grand Mirail à Toulouse. Le Grand Mirail est constitué de trois quartiers : Bellefontaine, Reynerie et Mirail Université (UT2J). [...] La surface occupée par cette Z.U.P¹ est environ la surface du centre-ville (184 ha), le taux de logements sociaux est de 58%, le taux de chômage de 33,2 %, le revenu fiscal médian est de 6696 € par an, soit 550 € par mois contre 19006 € par an et 1580 € par mois pour le reste de Toulouse. La recherche collaborative portera précisément sur le quartier Bellefontaine. »²

La création du quartier Bellefontaine a été achevée en 1972 dans le cadre du projet de ville nouvelle du Mirail (porté par le maire Louis Bazerque, et conçu par l'architecte Candilis), pour dynamiser la rive gauche de la Garonne. Ses grands principes étaient de tenter de gommer les inégalités d'accès au logement selon l'origine sociale (même façade quelle que soit la strate sociale de l'immeuble), de dissocier la circulation piétonne et automobile tout en créant des espaces de rencontre, avec notamment des coursives dans et entre les immeubles. Mais ce projet « a disposé de peu de soutien pour passer de l'état de projet à celui de la réalisation concrète »³, et seul le quartier de Bellefontaine aura respecté les intentions initiales. Aujourd'hui, le constat est le suivant : la politique de la ville n'a pas réussi à faire du Mirail un quartier « comme les autres », et les écoles se sont ethnicisées. Dans un effort de réhabilitation, un programme de rénovation a actuellement lieu, et il comprend notamment la destruction prochaine des collèges de Bellefontaine et Raymond Badiou (La Reynerie) au profit de deux nouveaux établissements prévus pour 2021 (collège « Saint-Simon ») et 2022 (collège du quartier de Guilhermy), « dans des zones socialement plus mixtes, en frange de quartier »⁴.

Ce Projet Mixité a été initié à la rentrée 2017 pour le collège de Raymond Badiou – situé dans le quartier La Reynerie qui fait partie du Grand Mirail – et à la rentrée 2019 pour le collège Bellefontaine : la carte scolaire, en cours d'élaboration, devra mélanger des élèves du Mirail avec des élèves du sud de Bellefontaine (en direction de Seysses) et de Saint Simon pour le premier collège, et aller en chercher du côté de Tournefeuille pour le second collège en préservant le collège Vauquelin. Par ailleurs, certains élèves du Mirail (Bellefontaine et

¹ Zone à urbaniser en priorité.

² Canguilhem, P., Tripiet-Mondancin, O., Martin, F., Guy, D., & Maizières, F. (2017) p.1.

³ Jaillot-Roman, M.-C., & Zendjebil, M. (2006).

⁴ Article *Des élèves de Bellefontaine seront transférés dans les collèges « favorisés » de Toulouse* du site actu.fr : https://actu.fr/occitanie/toulouse_31555/des-eleves-bellefontaine-seront-transferes-dans-colleges-favorises-toulouse_17699176.html

Reynerie) continueront à être affectés sur des collèges du centre-ville ou de la périphérie toulousaine.¹

1.1.2. La politique de l'éducation prioritaire

La politique d'éducation prioritaire a été « Initiée dans le cadre du plan de relance de 2006, elle concerne les écoles et collèges qui connaissent un échec scolaire important. Elle s'appuie sur une discrimination positive dans l'emploi des moyens publics au service de l'égalité des chances et vise à corriger les effets des inégalités sociales, économiques et culturelles en renforçant l'action éducative là où l'échec scolaire est le plus élevé. »²

Son objectif est l'acquisition par tous des connaissances et des compétences du socle commun et le développement de l'ambition scolaire et professionnelle.

1.1.3. Le projet de classe-orchestre au sein du quartier de Bellefontaine³

En 2006, une professeure de violon de l'association « Les ateliers musicaux » dans le quartier Saint Cyprien (Toulouse) a souhaité créer des orchestres à l'école. Alors qu'elle faisait une demande de prêt de parc instrumental au CRR⁴ de Toulouse, celui-ci n'a pas accédé à cette requête, mais a accueilli le projet « Musique à l'école » qu'elle a commencé à rédiger en 2008, en créant dans la foulée le département du même nom.

Son objectif était notamment d'offrir une réelle pratique musicale à des enfants des zones où habituellement le Conservatoire et les écoles de musique ne vont pas. Elle deviendra par la suite la coordonnatrice des classes orchestre au collège, et Professeure territoriale d'Enseignement Artistique (PEA) chargée de direction.

Le projet a été présenté à l'Inspection Académique qui a fait un appel d'offre, et c'est l'école élémentaire **Georges Bastide** (REP+) dans le quartier prioritaire de Bellefontaine qui a la première expérimenté ce projet, pendant l'année scolaire 2009-2010. Le projet dans cette école portait sur deux classes cohorte du CE2 au CM2 avec deux PE⁵. Une classe comportait un orchestre à vents⁶, la seconde un orchestre à percussions de type *batucada*⁷. Les élèves qui arrivaient dans ces classes ne choisissaient pas de faire de la musique, ni le type d'orchestre. C'était en effet imposé à l'ensemble de la classe par choix de l'équipe éducative. Chacune de ces deux classes recevait donc deux heures d'enseignement instrumental hebdomadaire : une heure par pupitre (environ cinq élèves, ou demi-groupe environ 11 élèves pour les percussions) et 1h de pratique orchestrale (par classe entière)⁸. L'année suivante, le principal du collège de

¹ Source : la coordonnatrice de la REP + Bellefontaine.

² Extrait de l'article « Collège Bellefontaine : tous mobilisés contre l'échec scolaire ».

³ Historique réalisé à partir de *verbatim*, d'enregistrements d'entretiens et de témoignages, et de documents fournis par les deux professeurs d'éducation musicale et de chant choral 1 (PEMCC1 et PEMCC2) qui se sont suivis sur ce projet au collège Bellefontaine, la coordonnatrice de la REP+ Bellefontaine, cinq professeurs d'instrument (PI), la PEA, la conseillère pédagogique départementale Éducation Musicale au premier degré au lancement du projet, la directrice de l'école Bastide au lancement du projet, une des professeurs des écoles (PE) au lancement du projet à l'école Bastide, une chef d'orchestre du programme, et le principal du collège Bellefontaine au lancement du projet.

⁴ Conservatoire à Rayonnement Régional.

⁵ Professeurs des écoles.

⁶ Flûte traversière, clarinette, saxophone, trompette, tuba/trombone (et hautbois au début la première année seulement) (source : PEMCC1).

⁷ Djembés, petits surdos, maracaço, contras-surdo, bongos, tambourins, tambours de basque, claves, derboukas, kajon, caisses claires, maracas, clochettes, xylophone, balafons, tamboas, castagnettes, batteries, woodblock, boomwackers, guiro, vibra-slap, répinique, métallophones, cloches, triangles (source : PEMCC1).

⁸ Dossier pédagogique école Bastide CRR 2011-2012.

Bellefontaine, face au constat d'une stratégie d'évitement¹ du collège (40%) de la part des élèves ou de leurs parents et d'un taux de réussite très bas², a souhaité mobiliser parents et enseignants autour d'un projet musical qui soit fédérateur. Il a observé le dispositif à Bastide qui l'a intéressé, voulu une continuité avec le collège et a monté un dossier de son côté pour le financer. Il a organisé le projet en lien avec la professeure d'éducation musicale en poste à ce moment-là (PEMCC1). Le projet était adossé à l'association *Orchestre à l'École*, en lien avec le CRR de Toulouse. Dans ce dispositif, cette fois la classe orchestre est constituée sur la base du volontariat à la fin du CM2 (la classe orchestre a été dénommée CHAM³, c'est une classe à thème : dans ce collège il y a en 6^{ème} autant de classes à thème que de classes de 6^{ème}, mais la CHAM est la seule à porter sur 3 années, de la 6^{ème} à la 4^{ème}⁴). Les instruments proposés sont soit les vents⁵ soit les percussions⁶. Les élèves qui s'inscrivaient en 6^{ème} CHAM s'engageaient pour trois ans. À partir de 2016, cependant le projet se modifie : les élèves peuvent s'arrêter en fin de 5^{ème} ou poursuivre en 4^{ème} et en 3^{ème}.

	École Bastide	Collège Bellefontaine
Engagement des élèves	Automatique, du fait du hasard	Sur la base du volontariat
Choix des instruments	* Vents ou percussions : du fait du hasard * Instrument : tests et décision de l'équipe pédagogique	Tests par les élèves, vœux formulés, et décision de l'équipe pédagogique
Intervenants	CRR de Toulouse	CRR de Toulouse
Détail des heures de pratique musicale	Avec le professeur des écoles : pas d'obligation, cela dépend du professeur Avec les intervenants du CRR : * 1h de pupitre * 1h d'orchestre	Avec le professeur d'Éducation Musicale : * 1h d'Éducation Musicale (obligatoire pour tous les collégiens) * 1h de renforcement musical Avec les intervenants du CRR : * 1h de pupitre * 1h d'orchestre
Heures incluses ou supplémentaires au temps scolaire	Incluses	Supplémentaires (ce n'est pas une CHAM traditionnelle)
Parc instrumental	Appartient au CRR	Appartient au collège
Prêt de l'instrument à l'élève	Non, les instruments restent dans la salle de classe	Oui ⁷
Financement du parc instrumental	Mairie de Toulouse	- Association Orchestre à l'École - Conseil régional - Fondation Vivendi - Fondation Carla Bruni Sarkozy
Financement de l'enseignement	Mairie de Toulouse	Mairie de Toulouse

Tableau 1 - Comparaison de la mise en œuvre du projet du projet dans les deux établissements scolaires du quartier de Bellefontaine.

Source : mes écoutes d'entretiens et de témoignages (listés en annexes).

¹ Choix des parents de ne pas mettre leur enfant dans le collège de leur zone, et d'aller soit dans le privé, soit dans un autre collège public par le biais de réseau notamment.

² Selon ses termes, mais non précisé (entretien du 5/11/2018, dont j'ai réalisé une partie du verbatim).

³ Classe à Horaires Aménagés Musique.

⁴ Depuis, l'engagement s'est réduit à la 6^{ème} et la 5^{ème}, avec la possibilité de poursuivre s'ils le souhaitent en 4^{ème} et 3^{ème} : l'année de 4^{ème} s'est en effet avérée très difficile au niveau de la motivation, ce qui a mené à cette décision.

⁵ Saxophones altos/ténors, trombones, euphoniums, flûtes traversières, clarinettes en sib, hautbois à l'origine.

⁶ Vibraphone, xylophones, grosse caisse symphonique, 2 timbales, tout le matériel de la batucada, triangle, tambour de basque, et une valise à percussions pour chaque élève.

⁷ Le principal du collège au lancement du projet a expliqué le 5/11/2018 que cela faisait partie de l'objectif de responsabilisation des élèves de ramener l'instrument chez eux, c'est également un élément de culture qu'il peut partager avec ses proches, et une fierté pour l'élève de transporter l'instrument entre l'école et le domicile (sentiment d'appartenance à un groupe, et d'être privilégié).

« Les professeurs d'instrument et le chef d'orchestre sont titulaires d'un Diplôme d'État (DE), plus rarement d'un Diplôme Universitaire de Musicien Intervenant (DUMI). Ils ne reçoivent pas de formation spécifique avant leur recrutement. Ils sont embauchés en Contrat à Durée Déterminée ; rares sont les titulaires au CRR [...] À ce jour (2019), au moins 20 professeurs d'instrument ont été impliqués pour 7 postes. »¹

À l'école comme au collège, plusieurs concerts annuels sont organisés comme productions finales, à l'école ou ailleurs. Il est à noter que le projet est gratuit pour les familles.

1.1.4. Genèse de la recherche collaborative

Un groupe de chercheurs s'est réuni sur ces questions pour organiser en **octobre 2016** une **première journée d'étude** à l'ESPE Toulouse Midi-Pyrénées (Canguilhem Ph., Tripier-Mondancin O., Martin F., Guy D., Maizières F.). Plusieurs **étudiants inscrits en master MEEF** (premier et second degré), **musicologie** et **design de service** co-construisent et mènent avec leurs directeurs de recherche des **entretiens** durant l'année **2016-2017**.

Fin août 2017, un **groupe** constitué de chercheurs, d'étudiants et de différents acteurs de ce projet décide de se réunir **une demi-journée par mois**, dans le cadre du **LDI**, Laboratoire Des Idées, *Structurations Des Mondes Sociaux (UTJJ)*, en lien avec deux des groupes déjà actifs, celui sur la mixité sociale qui avait démarré avant les attentats et qui débouche sur une recherche collaborative et celui sur le chômage et la précarité. Il est à noter que le LDI constitue l'interface avec la société civile du Labex Structuration des Mondes Sociaux (SMS).

En novembre 2018, j'intègre le groupe de travail dans le cadre du Master MEEF Éducation Musicale et Chant Choral, en décidant d'axer ma recherche sur le collège de Bellefontaine.

1.2. Questions de recherche

Afin de reconstituer l'histoire de ce projet, j'ai lu et écouté les premières données archivées sur la base de données Huma-Num, qui m'ont permis de prendre la mesure du projet au collège, mais aussi du projet de recherche dans lequel je me suis intégrée.

Suite à quoi un certain nombre de questions se sont posées : que deviennent les élèves qui sont passés par les CHAM du collège Bellefontaine ? (Comment évoluent leurs résultats scolaires au fil des années ? Comment évolue leur socialisation ? Poursuivent-ils la musique après le projet ? Poursuivent-ils leurs études, et si oui à quel niveau ? Travaillent-ils ? Vont-ils au concert ?)

Nous verrons comment, après lecture de travaux afférents à ce projet, nos questions de recherche initiales évoluent.

2. Cadre théorique

2.1. Les premiers bilans de l'Orchestre à l'École (OAE) hors Toulouse

Missionnés en 2003-2004 avec toute une équipe par le ministère de la Culture pour un travail de recherche, Demange, Hahn et Lartigot font état de leurs observations et remarquent

¹ Roubertie Soliman, L., Tripier-Mondancin, O., *et alii* 2019.

qu'alors que les intervenants en musique à l'école primaire sont titulaires du Diplôme universitaire de musicien intervenant (DUMI), ce n'est pas le cas de la majorité des professeurs d'instrument intervenant dans les dispositifs d'orchestre à l'école. Ces professeurs ne sont donc pas garants des textes réglementaires et des prescriptions pédagogiques concernant les interventions en milieu scolaire.¹

L'institut Montaigne a publié en 2010 une étude qui a été menée par Adrian Hille sur six collèges (deux en milieu rural, quatre en Zone d'éducation prioritaire), avec pour objectif d'examiner « l'impact quantitatif de la participation à un *Orchestre à l'École* sur les résultats académiques, la note de vie scolaire, ainsi que des caractéristiques non-cognitives comme l'attitude envers l'école, l'ambition, l'estime de soi, les rapports sociaux et la confiance envers les autres. »² La méthodologie de cette étude s'appuie sur la comparaison de ces données : il a identifié des élèves qui ne participent pas à l'*Orchestre à l'École*, mais qui sont comparables aux élèves des classes orchestre (*groupe contrôle*). Ensuite, pour éliminer le biais résultant de la corrélation entre les caractéristiques individuelles et la participation à l'orchestre (motivation par exemple), il a choisi les membres de la classe orchestre de manière aléatoire. Pour réduire le biais de sélection à l'entrée de la classe orchestre, il n'analyse pas la différence du résultat, mais la différence de l'évolution de ces deux groupes (*difference-in-difference estimator* d'Imbens et Wooldridge 2009, p.67-72).

L'étude arrive à la conclusion que les orchestres à l'école ont une influence positive et un impact significatif sur les capacités cognitives et non-cognitives des élèves : la moyenne générale augmente, la note de vie scolaire s'améliore (entre la 6^{ème} et la 5^{ème}), l'attitude des élèves à l'égard de l'école, leur ambition et leur confiance envers les autres ont une tendance positive. Cependant, aucun impact n'a été détecté sur les relations sociales ni sur l'estime de soi.

Dans un article paru en 2013 dans la revue l'Observatoire, Marie Leininger³ et Charlotte Morisseau mentionnent en citant une étude existante⁴ :

« quand, au sein même de leur établissement, les élèves jouent dans un orchestre, leur niveau scolaire, ambition et confiance en soi augmentent. En effet, en développant leur faculté d'écoute et de rigueur, on constate une amélioration de l'attention et de la concentration. Le chant permet d'exercer leur mémoire. Enfin, le fait de travailler en groupe, dans le respect de la parole de l'autre, contribue à la sérénité du climat au sein de l'école.

Grâce aux représentations publiques, le travail de l'élève est valorisé. En se préparant à se produire, l'élève apprend à tenir sa place et à endosser des responsabilités. Ce genre de projet induit une forte implication et motivation de la part des enfants et peut permettre à certains, en difficulté, de prendre goût à l'école, en savourant leurs premiers succès scolaires. Au-delà des bienfaits comportementaux, la musique à l'école permet une ouverture socioculturelle. Les élèves peu habitués à fréquenter les lieux culturels découvrent la musique classique et traditionnelle, et apprennent à écouter. »

¹ Demange, C., Hahn, K., Lartigot, J.-C. (2006) p.37.

² Hille, A., 2010.

³ Responsable communication du Service d'action culturelle au CRR de Toulouse.

⁴ Leininger, M. et Morisseau, C. (2013).

Cependant ces résultats qui font référence explicitement à l'étude de l'Institut Montaigne sont une interprétation de leur part, et nous avons vu que ce n'est pas tout à fait ce à quoi l'étude de l'Institut Montaigne a conclu. Ce résumé permet cependant d'approcher les représentations qu'ont les enseignants du CRR sur ce dispositif.

Le département de la Mayenne qui participe à ce dispositif OAE depuis 2003 a pour sa part fait en 2015 un bilan basé sur « des entretiens avec les différents acteurs de terrain et sur la consultation de documents produits par les établissements », faisant état de « points de réussite, mais également de freins, voire d'obstacles »¹ :

« un certain nombre de facteurs contribuant à la réussite des élèves émerge du constat actuel [...] : le développement de l'estime de soi et de la responsabilité individuelle et collective, le goût de l'effort et de l'exigence artistique, l'ouverture aux pratiques artistiques et culturelles, l'ouverture à l'altérité et la construction de la citoyenneté. » Mais « des axes d'évolution ont également été évoqués » : « une mutualisation des enjeux et contenus d'enseignement permettant d'établir une progression concertée des apprentissages », « une prise en compte plus affirmée de la progression individuelle », « une simplification dans l'articulation du cursus, notamment en 1^{er} et 2nd degré », « l'élaboration d'un projet pédagogique commun ».

J.-M. Lauret rapporte le témoignage suivant à propos de ce bilan :

« Pendant le tour de table les professeurs de collège de plusieurs matières générales étaient unanimes : les élèves participant au dispositif sont motivés, concentrés en cours, les résultats suivent, leur comportement a clairement évolué et les parents s'impliquent également au projet. Pour appuyer ces témoignages, la principale avait préparé différents tableaux et graphiques montrant l'évolution des notes et du comportement des élèves des classes orchestres sur un an : aucune punition, aucun retard ou absence, aucun renvoi pour la classe de 5^{ème} concernée pour le premier trimestre de cette année (... du jamais vu depuis le début de l'histoire du collège !). Ces élèves qui étaient pour la majorité en difficulté scolaire l'an passé ont tous prouvé que l'orchestre a eu un réel impact sur leur quotidien ! Dans sept matières sur neuf, la classe musique du niveau Cinquième a obtenu les meilleures notes du collège ».²

2.2. Première étude centrée sur le projet de Bellefontaine à Toulouse

En 2019, Roubertie Soliman, Tripier-Mondancin *et alii*³ ont écrit un article concernant le projet orchestre du collège Bellefontaine axé sur les difficultés déclarées par des professeurs en charge de l'enseignement musical. Il en est ressorti que les professeurs rattachés au Conservatoire se trouvent en difficulté du fait de l'absence de formation spécifique à cette mission et à ce public. Ils font état de la difficulté à trouver leur place et à enseigner dans ce contexte, de la précarité de leur statut au sein de conservatoire (contractuels, non-titularisés, peu d'heures, emploi du temps éclaté sur plusieurs structures...), mais aussi d'un manque réel

¹ Seince, M., & Bourdin, Y. (2016), p.5.

² Lauret, J.-M. (2017) p.19.

³ Roubertie Soliman, L., Tripier-Mondancin, O. *et alii* (2019).

de règles de la socialisation de la part des élèves. Les professeurs d'Éducation Musicale du collège notent eux certaines « cohortes » d'élèves plus « difficiles » que d'autres, et expriment des difficultés plutôt liées à un pilotage de manière descendante, avec un manque de concertation entre partenaires.

Concernant le cadre de la famille et du quartier, les professeurs font ressortir une méconnaissance des codes lors des concerts de la part des familles. Les représentations négatives associées au quartier du Mirail sont mentionnées comme entravantes.

Enfin, la contrainte des concerts a été mentionnée comme source « d'exigences », « d'angoisse », de « grande difficulté » de la part des professeurs d'instrument. Les professeurs d'Éducation Musicale ont fait état de l'équilibre délicat à atteindre pour que l'arrangement ne soit ni trop facile ni trop sophistiqué, des difficultés liées au déplacement de l'instrument entre la maison et le collège, la maintenance « chronophage » du parc instrumental, et un travail à la maison qui ne serait fait que par 20% des élèves.

Même si ces études ne traitent pas directement de la question des impacts il semble que ces projets cherchent à en induire tout du moins d'après les intentions énoncées par les différents acteurs interrogés.

2.3. L'étude d'impact¹

Nous inscrirons notre recherche dans la démarche de l'étude d'impact telle que définie par Daniel Guy, maître de conférences à l'Université de Toulouse Jean Jaurès au département de Sciences de l'Éducation et de la Formation, dans son chapitre d'ouvrage consacré à *l'étude d'impact comme mode d'accompagnement scientifique du changement*².

Les études d'impact se sont d'abord développées aux États-Unis, imposées par les militants écologistes en matière d'environnement. Elles constituent une étude en amont du projet et permettent une régulation anticipée du changement.

Elles sont utiles pour l'étude de la conduite et l'accompagnement du changement, notamment pour penser des dispositifs qui accompagnent une réforme.

Une étude d'impact a donc pour objectif la régulation anticipée du changement, dans la perspective d'une aide à la conception, pour définir les stratégies de communication, de formation et d'accompagnement. Mais souvent en sciences de l'éducation, l'étude d'impact se fait « au fil de l'eau ».

Une étude d'impact n'a pas pour but d'évaluer un dispositif, même si les données qu'elles produisent peuvent y contribuer.

« Dans le *domaine de l'éducation*, les études d'impact visent principalement à identifier et à caractériser les effets – *a posteriori* ou à l'issue d'une expérimentation – d'un projet afin d'en tirer, dans une perspective d'aide à la décision, matière pour sa conduite et son développement

¹ Distinction entre impact et effet : un impact est une configuration d'effets qui à un moment donné prend forme.

² Guy, D. (2015).

ou pour la conception et la mise en œuvre des nouveaux projets. La visée commune affichée est l'amélioration de l'action, la recherche d'efficacité. »¹

Dans le cas de ce groupe de travail axé sur l'étude d'impact, on est en aval du projet des pratiques orchestrales à l'école (ou plutôt au fil de l'eau), mais en amont de la suite : le collège de Bellefontaine étant appelé à être détruit, la question est posée de la continuité du projet. En effet, les questions de pérennité, de viabilité et de pertinence du projet vont devoir se (re)poser.

➔ **Trois principes fondamentaux (pluralisme méthodologique) :**

Dans *L'évaluation des impacts sur l'environnement : processus, acteurs et pratique pour un développement durable* (2010), André et all proposent trois dimensions pour étudier l'impact d'un projet : la grandeur, l'importance et la signification.²

- 1) **Mesurer la grandeur de l'impact** : construire des indicateurs objectifs (étude quantitative fondée sur des faits). Si on ne peut pas mesurer la grandeur du changement, on peut la caractériser (à l'aide d'indicateurs objectifs).
 - 2) **La signification de l'impact** : tenter de comprendre toutes les significations en jeu pour les différents acteurs (c'est une approche très compréhensive et qualitative, donc une approche subjective complètement assumée, mais on tente une objectivation là-dessus).
 - 3) **Valuer³ l'importance de l'impact** : recours aux avis d'experts (avec des compétences professionnelles, mais pas forcément scientifiques : entre subjectivité et objectivité) pour caractériser et objectiver la portée du changement, puis en saisir les significations en jeu pour les acteurs impliqués.
- Donc une étude d'impact mobilise à la fois des méthodes d'enquête sociale et des méthodes de consultation des acteurs.
 - « La démarche s'appuie sur des approches quantitatives et qualitatives, et reconnaît le point de vue subjectif des acteurs. »⁴

➔ **Outils pour mesurer les impacts :**

- **Cartographie du dispositif étudié :**

Représentation spatiale plutôt synchronique de l'ensemble des acteurs (directs ou indirects), des relations entre eux, des lieux.

- **Liste de contrôle :**

¹ *Ibid.* p.8.

² *Ibid.* p.9.

³ Valuation : définie dans le domaine des mathématiques floues comme une connaissance subjective d'une personne ou d'un groupe de personnes. En cela, elle se différencie de la mesure qui est une connaissance objective ou doit être considérée comme telle (Kaufmann, 1987). C'est donc une estimation qu'on déploie sur une échelle ordinale (classement par ordre de préférence des personnes, des situations ou des affirmations ayant un attribut commun pour déceler l'attitude du sujet vis-à-vis de cet attribut - définition de Grawitz, 2001, p.743).

Évaluation : « dans un geste second et complémentaire, l'évaluation (des impacts) pourra alors porter une appréciation, un jugement, sur la pertinence et l'opportunité du changement projeté au regard non seulement des résultats attendus par rapport aux objectifs, mais aussi de l'ensemble des effets et incidences anticipés par l'étude d'impact. Cette évaluation dépendra des acteurs, collectifs ou individuels, qui la signifieront à travers un jeu de critères en fonction de leur position, de leurs intérêts, de leurs valeurs et vision du monde » (Guy, D., 2015, p.3). C'est un geste politique second de délibération dans un système démocratique.

⁴ Guy, D. (2015) p.9.

Les points qu'on va observer à partir desquels on va essayer d'étudier/de caractériser l'impact. Cette liste va émerger au fil de la recherche et des témoignages. (Il faut imaginer tous les impacts possibles, et ne pas oublier de considérer les aspects négatifs.)

- Liste des points d'impact
- Dimensions/catégories
- Questions qui en émergent
- Hypothèse de réponses
- Justification/argumentation/étayage (empirique)
- Méthodes pour y répondre

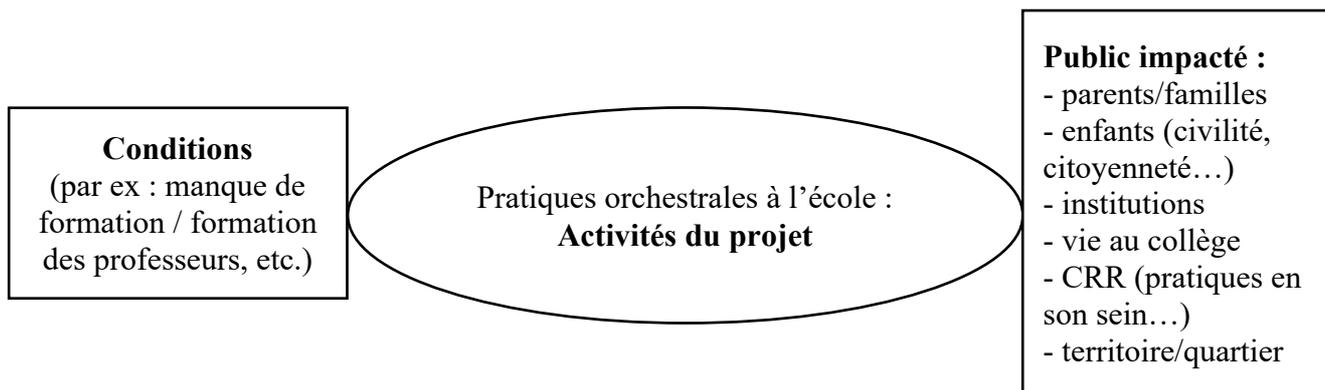


Figure 1 - Représentation de listes de contrôle possible de l'étude d'impact (Exemples empruntés au sujet étudié)

« Comme le souligne l'OCDE, les études d'impact sont à la fois un outil et un mécanisme décisionnel. Ce sont des outils qui visent la neutralité en se fondant sur l'observation des faits et l'examen systématique des effets éventuels des actions projetées ; ce sont aussi des mécanismes décisionnels parce qu'elles sont intégrées au système de consultation et d'élaboration des projets de changement. »¹

« Les études d'impact participent d'une prise de conscience et d'une formation des acteurs à la décision. C'est à ce titre qu'elles sont un objet de recherche et d'investigation pertinente pour les sciences de l'éducation. »²

La récente décision de reconstruction des collèges Raymond Badiou et Bellefontaine sur un autre site (Saint Simon) en lien avec le projet du Rectorat d'amélioration de la mixité sociale dans les collèges haut-garonnais (Caillaut, 2017, DASEN chargé du dossier, commission des formations du 10 mai 2017, ESPE) rend d'autant plus significatif l'objet de cette étude : les questions par exemple de pérennité, de viabilité, de validité et de pertinence de projet vont devoir se (re)poser.

Dans les premiers bilans de *l'Orchestre à l'école* hors Toulouse, les auteurs évoquent des impacts sur plusieurs domaines, tels que les résultats académiques, la note de vie scolaire, l'attitude envers l'école, l'ambition, l'estime de soi (ils ne sont pas unanimes à ce sujet, puisque

¹ *Ibid.* p.9.

² *Ibid.* p.12.

Hille ne trouve pas d'impact significatif), la confiance envers les autres, l'écoute, la rigueur, la mémoire, le climat scolaire, la responsabilité individuelle et collective, l'implication et la motivation, l'ouverture socioculturelle, le goût de l'effort et de l'exigence artistique, l'ouverture à l'altérité et la construction de la citoyenneté.

Mais il n'est pas question dans ces études du Sentiment d'Efficacité Personnelle, pourtant dans leur article de 2004, Galand et Vanlede¹ démontrent que « les croyances d'efficacité ont des effets non négligeables sur l'engagement, les performances et la trajectoire de formation des apprenants ».

2.4. Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation

Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) est défini par Bouffard-Bouchard & Pinard comme le « jugement que porte une personne sur sa capacité d'organiser et d'utiliser les différentes activités inhérentes à la réalisation d'une tâche à exécuter » (1988, p. 411)

Dans le cadre des projets de classe-orchestre, on pourrait être tenté de croire que la participation de l'élève à la CHAM permet d'améliorer son SEP, c'était l'un des souhaits des porteurs du projet. Mais il faut tout d'abord vérifier comment le mesurer, et les critères qui peuvent contribuer à l'améliorer.

- **Mesure du SEP : deux manières courantes**

1) Présentation au participant d'un exemple d'activité (exercice, problème, etc.) : on lui indique différents niveaux de performance possibles et on lui demande avec quel degré de certitude il pense pouvoir atteindre chacun de ces niveaux de performance (généralement sur une échelle en 10 points : Lee & Bobko, 1994).

2) Questions au participant : « Dans quelle mesure vous sentez-vous capable d'apprendre dans telle matière ? », « Dans quelle mesure vous sentez-vous capable de réaliser différentes tâches ou d'obtenir une note donnée dans une matière ? » (Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 1996 ; Zimmerman, Bandura & Martinez-Pons, 1992).

- **Comment le SEP est-il déterminé ?**

Bandura (1997) stipule que le sentiment d'efficacité personnelle serait déterminé par quatre sources d'information : a) les expériences actives de maîtrise (performances antérieures, succès, échecs), b) les expériences vicariantes (modelage, comparaison sociale), c) la persuasion verbale (feed-back évaluatifs, encouragements, avis de personnes significantes), et d) les états physiologiques et émotionnels.

¹ Galand, B., Vanlede, M. (2004).

a) Les expériences actives de maîtrise

Ces expériences actives de maîtrise auront un impact positif plus marqué si :

- On fixe des objectifs proximaux aux apprenants (ciblés et présentant un défi modéré) (Schunk, 1985)
- Les objectifs sont axés sur le processus de compréhension et l'apprentissage plutôt que sur la performance à réaliser (Graham & Golan, 1991 ; Schunk, 1996 ; Schunk & Rice, 1989) ; D'où l'importance des dispositifs pédagogiques choisis pour les élèves.

Mais ces expériences antérieures constituent des souvenirs, et peuvent donc être modulées par les processus mnésiques. Elles n'auront donc pas nécessairement une influence mécanique sur les croyances d'efficacité.¹

b) Expériences vicariantes *versus* apprentissage coopératif :

On appelle apprentissage vicariant, ce que l'enfant peut apprendre en marge du discours du maître proprement dit : en regardant faire et en écoutant ceux qui savent faire ou encore, en analysant la production de ceux qui savent faire. À ce titre, c'est un apprentissage dit social. Mais les informations relatives aux performances d'autrui peuvent avoir un effet ambivalent : d'une part, elles peuvent guider la personne dans ses progrès ; d'autre part, elles peuvent constituer une menace pour son efficacité perçue².

De son côté, l'apprentissage coopératif a pour objet d'améliorer la réussite des élèves, en misant sur la qualité des relations interpersonnelles lors des activités proposées. Il met donc l'accent sur le travail en groupes restreints où des élèves, de capacités et de talents différents, s'efforcent d'atteindre un objectif commun. Le travail est structuré de façon que chaque élève participe à l'accomplissement de la tâche proposée. Cette méthode favorise l'acquisition d'habiletés cognitives et sociales qui ne sont pas innées. Selon Sylvain Connac, l'apprentissage coopératif peut prendre trois formes : l'aide, où un enfant « expert » vient aider ponctuellement un enfant qui en a manifesté le besoin ; l'entraide pour résoudre un problème à plusieurs ; le tutorat, où un enfant en aide un autre pour un temps donné et avec un objectif précis.³

On pourrait se demander si le travail par pupitre et en orchestre correspond à cette manière de structurer l'enseignement. Cependant, après visionnage de quelques séances d'orchestre et de travail par pupitre, il apparaît que le travail par pupitre est complètement directif de la part du professeur, et que le travail en orchestre a laissé paraître quelques rares interactions entre élèves dans une visée d'entraide. Mais cela ne correspond pas à la définition d'un apprentissage coopératif, même si l'avancée du travail se fait en coopération : jouer de la musique ensemble avec pour objectif de réaliser une œuvre commune.

¹ *Ibid.*

² Blaton, Buunk, Gibbons & Kuyper (1999).

³ Connac, S. (2009).

c) La persuasion verbale

Le sentiment d'efficacité scolaire peut être influencé par les messages adressés à l'apprenant : soutiens, critiques, encouragements, conseils, attentes, etc. Galand et Vanlede concluent à la suite de plusieurs études que :

« ni l'enseignement des stratégies de résolution de problème, ni leur mise en application, ni des feed-back répétés de réussite n'ont suffi à améliorer [le sentiment d'efficacité des élèves] et leurs résultats scolaires. Mais leur préciser qu'ils pouvaient mieux faire face à une tâche scolaire en utilisant les stratégies enseignées et en se servant des feed-back de réussite comme preuve qu'ils appliquaient correctement ces stratégies a permis d'augmenter leur efficacité perçue et leurs performances ultérieures. C'est la combinaison de la construction de nouvelles compétences et de leur validation graduelle à travers des feed-back sur la maîtrise de ces compétences qui s'est révélée payante avec des élèves qui doutaient fortement de leurs capacités. »

d) Les états physiologiques et émotionnels.

La plupart des études ont examiné dans quelle mesure le sentiment d'efficacité prédit l'anxiété scolaire, et parfois d'autres émotions, mais rarement l'inverse (Meece et al., 1990 ; Pajares & Miller, 1994). Du point de vue des apprentissages cependant, Sylvain Connac mentionne l'importance des émotions positives, liées à soi : « Les mémoires se construisent à partir d'un tri des informations liées aux sens, ce tri étant guidé en grande partie par les émotions. »¹ Il ajoute que l'on mémorise mieux les événements et les informations complétés d'un sentiment agréable lié à soi. « [La mémorisation] s'appuie de manière privilégiée sur les informations qui renforcent positivement l'image que l'on se fait de soi, **elle tend à contribuer fortement à la construction de la personnalité puisqu'elle aide à la projection dans l'avenir.**»

On voit ainsi que la prise en compte des études liées au SEP peut aller de pair avec la régulation anticipée du changement visée par l'étude d'impact. En effet, même sans en passer par la mesure du SEP, la formation des intervenants dans ces dispositifs par la connaissance des résultats de ces études sur le SEP pourrait aider à l'intervention pédagogique, au développement des compétences et du sentiment d'efficacité des apprenants, même quand ceux-ci ont le niveau initial de compétence d'un débutant.

2.5. Les compétences sociales (*soft skills*)

Sur le site de l'association OAE, on peut lire « L'expérience orchestre à l'école modifie en profondeur la relation entre les élèves et leurs enseignants ». On a pu lire également chez Leininger et Morisseau que ce dispositif contribuait à la sérénité du climat au sein de l'école (donc entre les élèves également). On peut rattacher ce type d'impacts recherchés au domaine des compétences sociales.

¹ *Ibid.*

Les compétences sociales sont définies par Gausseil comme un ensemble de compétences qui se rapporte davantage à un savoir-être qu'à un savoir théorique. « Ces compétences dépendraient notamment de la capacité des individus à réagir en fonction des autres et seraient, contrairement aux *hard skills*, moins spécifiques au marché de l'emploi ou aux champs disciplinaires. »¹

Selon le dictionnaire de la psychiatrie² les compétences sociales englobent :

- le domaine des comportements sociaux, et en particulier celui de l'affirmation de soi
- la gestion des états émotionnels induits par des situations interpersonnelles et la résolution des problèmes relationnels.

Elles définissent le fonctionnement social et les performances sociales d'un individu, nécessitent des apprentissages et peuvent évoluer au cours de la vie scolaire et professionnelle ainsi qu'en fonction des interactions sociales et familiales. Elles ont un impact non négligeable sur l'accès à l'emploi³.

Relations interactives et affectives entre enseignants et apprenants

La compétence sociale s'exprime dans la motivation, la responsabilisation et l'initiative. Elle dépend de l'intérêt et la motivation suscités par l'enseignant dans ses demandes, de la confiance qu'il accorde à l'apprenant dans les tâches de responsabilité qui lui sont confiées, et de l'encouragement des initiatives utiles à la classe. L'enseignant doit communiquer clairement ce qu'il attend en adaptant ses demandes aux types de réactions provoquées (Abbet, 2016).

Compétences sociales et réussite éducative

Les apprenants se préoccupent autant de leur réussite scolaire que des aspects sociaux de leur scolarité (être accepté et reconnu par ses pairs, savoir coopérer avec les enseignants et respecter les règles de vie). Et Gausseil rapporte une forte corrélation entre les compétences sociales et la réussite éducative ou au décrochage scolaire⁴.

Étant donné que les compétences sociales font partie du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, sans que cela soit dit de la sorte (Domaine 2.2 : Coopération et réalisation de projets ; Domaine 3 : La formation de la personne et du citoyen), on peut supposer que les élèves auront été évalués sur ces compétences durant l'année scolaire, et que l'on pourrait utiliser ces données dans le cadre de notre étude. Ces données seront peut-être disponibles fin juin, mais il n'a pas été possible de les récupérer à ce jour, en raison du confinement.

¹ Gausseil, M. (2018).

² Juillet, P. (2000).

³ Rapport de l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Économiques) (2015).

⁴ Gausseil, M. (2018).

2.6. Hypothèses

Le cadre théorique nous conduit à de multiples hypothèses. Mais dans le cadre de ce mémoire, nous nous concentrerons particulièrement sur l'une des deux hypothèses que nous avons construites pour répondre en partie à notre question de départ qui était de savoir dans quelle mesure la pratique musicale collective est un outil d'intégration sociale, et de quelle manière elle peut lutter contre les inégalités.

L'un des outils de lutte contre les inégalités est l'accès aux études supérieures. On s'est demandé dans les questions de recherche ce que deviennent les élèves qui sont passés par les CHAM du collège Bellefontaine.

Hypothèse 1 :

- Les élèves qui sont passés par les CHAM du collège Bellefontaine font de plus longues études que s'ils n'y étaient pas passés.
- Pour cette hypothèse cependant, il aurait fallu récolter des données d'élèves n'étant pas passés par la CHAM, or nous n'en disposons pas, je suis donc contrainte d'abandonner cette hypothèse, même si nous avons récolté huit questionnaires d'anciens élèves du dispositif qui sont presque tous étudiants (BTS, Licence, etc.).

On a vu que les compétences sociales nécessitent des apprentissages et jouent un rôle dans l'intégration sociale. Nous appellerons socialisation le processus par lequel on construit des compétences sociales.

Hypothèse 2 :

- La participation aux CHAM du collège Bellefontaine améliore les compétences sociales des élèves.

C'est cette hypothèse que nous tenterons de confirmer ou de réfuter dans la suite de ce mémoire.

Deuxième partie : méthodologie

1. Le groupe de travail

J'ai intégré en novembre 2018 le groupe de recherche collaborative **EMIS**¹, hébergé au sein des laboratoires LLA créatis et **LDI SMS** (Laboratoire Des Idées, *Structurations Des Mondes Sociaux*) de l'*UTJJ*, composé de chercheurs Philippe Canguilhem, Odile Tripier-Mondancin, Daniel Guy, Frédéric Maizières, Lorraine Soliman), d'étudiants en Master (MEEF Éducation Musicale et Chant Choral au second degré, musicologie et design de service, sciences de l'éducation), d'anciens professeurs ayant participé au projet, de la directrice du dispositif, de la coordonnatrice de REP+, et du professeur d'éducation musicale du collège de Bellefontaine actuel.

L'objectif de ce groupe de travail est de cartographier, recenser, produire des données sur les pratiques musicales collectives inscrites dans un territoire précis, afin de mieux comprendre et d'aider au pilotage de ces actions. Il s'inscrit dans un travail d'investigation de type exploratoire.

J'ai participé aux séances du groupe de travail suivantes :

5/11/2018	Séance de témoignage de Marie-Christine Jaillet (chercheuse en sociologie) et du principal du collège Bellefontaine au lancement du dispositif.
9/11/2018	Travail sur l'étude d'impact de Daniel Guy (maître de conférences en sciences de l'éducation à l'UT2J) avec les étudiants de Master
3/12/2018	Réunion du groupe de travail animée par Daniel Guy au sujet de l'étude d'impact
14-15/12/2018	Séminaire exploratoire « Pratiques musicales collectives à vocation sociale » avec pour invités Marta Amico, Geoffrey Baker, Solène Bessemoulin, Samuel Chagnard, Rémi Deslyper, Marie-Céline Huguet, Marc Sarazin.
21/01/2019	Réunion du groupe de travail : recherche des mentions ou énonciations de ce qui s'apparente à des impacts ou des effets énoncés par la PEA du projet, à partir du <i>verbatim</i> de son entretien mené le 13/06/2017.
25/03/2019	Travail sur la charte d'utilisation de la base de données du groupe de travail, travail sur le <i>verbatim</i> (impacts) poursuivi
10/05/2019	Réunion du groupe de travail : discussion sur un document de travail élaboré par Daniel Guy à partir du travail d'Odile Tripier-Mondancin et Lorraine Soliman ; discussion à propos du questionnaire à élaborer à l'intention des élèves (à terminer ensemble avant fin juin pour le lancer à la rentrée prochaine).
17/06/2019	Réunion : suivi de cohorte
24/06/2019	Témoignage des organisateurs du projet DEMOS à Toulouse (le directeur de MJC, l'animateur-coordonnateur, et la chargée de mission « Musique en métropole », à propos du lancement du projet.

¹ La TGIR Huma-Num accompagne ce groupe de recherche à l'aide de ses services de traitement, de stockage, de diffusion et de conservation des données numériques.

7/10/2019	Réunion : co-construction du questionnaire destiné aux élèves sortis du dispositif.
25/11/2019	Réunion de suivi avec Odile Tripier-Mondancin pour faire le point sur l'avancement de la co-construction du questionnaire.
2/12/2019	Réunion à propos de l'analyse prototypique, et présentation d'une première version du tableau de saisie de données issues des questionnaires.
30/03/2020 14/04/2020 27/04/2020 6/05/2020 18/05/2020	Réunions par vidéoconférence menée par Daniel Guy et Odile Triper-Mondancin pour expliquer aux étudiants comment réaliser l'analyse statistique des questionnaires remplis par les élèves du collège de Bellefontaine.

Tableau 2 - Séances du groupe de travail

Les réunions sont aussi un moment propice à la discussion à propos des prochains entretiens à prévoir.

La construction de l'historique du groupe de travail

Pour être au fait de l'historique complet de ce groupe de travail, j'ai visionné tous les enregistrements des réunions, entretiens et témoignages, lu tous les *verbatim*s existants, ainsi que les documents fournis par les personnes interrogées (depuis 2014).

Revue de littérature

J'ai également lu des articles en lien avec ce concept à l'international et en France (voir bibliographie), et visionné des reportages sur le sujet (dont plusieurs sont centrés sur Toulouse et le collège Bellefontaine).

Qu'est-ce qu'un *verbatim* ?

Il s'agit de la reproduction intégrale des propos prononcés par un interviewé, un compte-rendu fidèle¹ mot pour mot. Il permet d'analyser de manière efficace et fine les propos des interviewés, et dans notre cas d'élaborer : 1) l'historique du projet ; 2) les catégories d'impacts énoncés.

Les *verbatim*s

J'ai réalisé deux *verbatim*s²: le premier (en collaboration avec Ivan Tkaboca, étudiant en Master 2 MEEF éducation musicale et chant choral, tout comme moi) du principal du collège de Bellefontaine de septembre 2008 à août 2013 ; initiateur du projet. Le deuxième (intégralement) du directeur du conservatoire à rayonnement régional de Toulouse depuis 2013.

¹ Définition du Larousse.

² Cf. annexes 5 et 6.

Bases de données



- Une première base de données générale est utilisée par le groupe de travail, stockée sur la plateforme sécurisée Huma-Num pour le groupe EMIS, via le gestionnaire de fichiers SHAREDOCS : « La base de données a pour objectifs d’archiver et de mutualiser, au sein d’une communauté scientifique travaillant dans le champ de l’éducation musicale, les données, leur traitement et les résultats de recherches. Les données peuvent être textuelles, iconographiques (images fixes, animées, films) sonores, comme par exemple des enregistrements vidéo de situations ayant une visée d’apprentissage musical. »¹ Elle a fait l’objet d’une convention et d’une charte signée par tous les membres du groupe de recherche.
- Une base de données concernant tout l’historique du projet est déjà bien avancée, suite à l’enquête qui comprend les entretiens et témoignages notamment.
- Une deuxième base de données concernant les cohortes d’élèves suivant ou ayant suivi la CHAM du collège a été élaborée par la directrice de l’école Bastide au lancement du projet, la coordonnatrice de la REP+ Bellefontaine et le PEMCC2 (en poste depuis l’année scolaire 2017-2018) principalement. Cette base de données sert notamment à contacter les élèves pour leur faire passer des questionnaires dans le cadre d’une étude longitudinale.

Création collaborative de listes de contrôle à partir des *verbatim*s

- **Niveau 1** : liste de ce sur qui et/ou sur quoi les interviewés déclarent déceler des impacts explicites (ils emploient le terme impact ou l’un de ses synonymes) ou implicites (on interprète, on décèle des impacts estimés à partir de leurs déclarations).
- **Niveau 2** : caractérisation ou ce sur quoi porte l’impact sur la personne ou dans l’institution par exemple.
- **Niveau 3** : les conditions ou les causes de ces impacts déclarés, quand les personnes en parlent.

Puis on met en commun avec le reste du groupe de travail, et on formule un récapitulatif provisoire sous la forme de carte mentale. Enfin, on reformule les catégories d’impact à partir de discussions sur cette carte mentale (voir Annexe 7 Liste de contrôle réalisée par le groupe de travail : catégories d’impact dégagées suite à l’analyse de *verbatim* de la PEA).

Document collaboratif proposé

En mai 2019, j’ai créé un document collaboratif sur Google Sheets pour élaborer ensemble le questionnaire destiné aux élèves, à partir des catégories d’impact qui ont été élaborées par les membres du groupe de travail. Le groupe de travail a terminé l’élaboration du questionnaire en décembre 2019, et a réalisé les premières passations le 13 décembre 2019.

Création du questionnaire pour les anciens élèves

À partir des idées proposées dans le document collaboratif, un questionnaire a été discuté et construit lors des séances du groupe de travail. Sa construction est détaillée dans la partie 5- Construction du questionnaire pour les anciens élèves.

¹ Convention relative à l’utilisation de données (textuelles, filmiques...) déposées sur la plateforme Huma-Num (dossier du groupe EMIS, Éducation Musicale et Intégration Sociale).

Questionnaire adapté au public « captif »

Dina Razafindrazaka, étudiante en Master 2 Recherche et Expertise en Éducation et Formation, a réalisé (sous la direction de Daniel Guy) une adaptation du questionnaire au public captif, afin de le faire passer aux élèves actuels du collège Bellefontaine.

Passation des questionnaires

Les étudiants impliqués sont : moi-même, Dina Razafindrazaka (M2 Recherche et Expertise en Éducation et Formation), Ivan Tkaboca (M2 MEEF Éducation Musicale et Chant Choral), Charlotte Alfonso (M2 MEEF Éducation Musicale et Chant Choral), Augustin Zemmouri (M1 MEEF Éducation Musicale et Chant Choral).

13/12/2019	Passation des premiers questionnaires avec deux anciens élèves en présence d'une chercheuse du groupe, de l'ancienne directrice de l'école Bastide au lancement du projet, et de deux étudiants (AZ et DR).
25/01/2020	Passation des questionnaires pour six anciens élèves de la CHAM de l'école Bastide et/ou du collège Bellefontaine à la médiathèque José Cabanis en présence de quatre étudiants du groupe de travail (moi-même, DR, IT, CA), et de l'ancienne directrice de l'école Bastide au lancement du projet qui a pris le contact avec ces anciens élèves.
6/03/2020	Passation des questionnaires pour le public « captif » (5 ^{ème} , 4 ^{ème} , 3 ^{ème}) des CHAM du collège Bellefontaine, en présence de deux étudiantes du groupe de travail, du PEMCC2 et de la coordonnatrice de la REP+ Bellefontaine.

Tableau 3 - Calendrier des passations

Nous venons de présenter la méthodologie choisie par le groupe de travail que j'ai intégré, le point suivant présentera l'observation que j'ai réalisée dans ce cadre, mais avec les problématiques qui m'intéressent dans ce mémoire en arrière-plan.

2. Observation

Observation durant le stage SOPA2

En avril 2019, j'ai réalisé durant ma première année de master, mon stage d'observation et de pratiques accompagnées au collège de Bellefontaine (une semaine), ce qui m'a permis de mieux cerner le projet et le public de cette étude. Cette phase d'observation sera décrite dans la partie résultats.

Suivi de cohorte en séances de travail

Il est prévu de faire un suivi de cohorte à l'aide de films de séances de travail par pupitre et de travail en session d'orchestre avec la classe CHAM qui a été filmée en 2017-2018 (6^{ème} CHAM) puis en 2018-2019 (5^{ème} CHAM) : il s'agit d'**observer l'évolution de cette classe** au moyen de retranscription de ces films à un an d'intervalle. Nous nous sommes donc rendus au collège de Bellefontaine les 11 et 13 juin 2019 pour filmer les 5^{èmes} CHAM (qui étaient un an plus tôt en 6^{ème}) en orchestre et pupitre. J'ai pour projet de terminer ce travail d'observation l'année prochaine.

Malheureusement, les circonstances du confinement de 2020 n'auront pas permis de filmer la classe de 4^{ème} CHAM, du fait des mesures d'hygiène et de distanciation sociale incompatibles avec la pratique orchestrale.

3. Plan d'enquête définitif

Étant donné le public de notre étude (des adolescents/jeunes adultes), les différentes approches de la psychologie du développement sont possibles. Pour étudier l'évolution temporelle des comportements, les approches les plus courantes sont l'approche longitudinale et l'approche transversale.

L'approche longitudinale¹

Dans l'approche longitudinale, le chercheur suit l'évolution d'un ou plusieurs comportements chez les mêmes individus au cours d'une période déterminée, selon leur déroulement chronologique réel. Ils sont donc examinés à plusieurs reprises au cours d'une période de leur développement.

¹ Les définitions qui suivent (longitudinal, transversal, séquentiel) proviennent de Laval, V. (2019).

Tableau 4 - Éléments constitutifs d'une étude longitudinale

Groupes d'individus	Même groupe
Examination	À plusieurs reprises sur une période déterminée, et à une fréquence déterminée.
Intérêts	<ul style="list-style-type: none"> - Suivi du développement en préservant la dimension individuelle. - Élaborer pour chaque sujet sa courbe de développement - Étudier l'évolution du sujet dans le groupe
Limites	<ul style="list-style-type: none"> - Échantillon restreint et sélectivité (généralisation difficile) - Biais socioculturel des participants volontaires - « mortalité expérimentale » : attrition - Effet de l'apprentissage susceptibles de modifier les stratégies de réponse et les performances des sujets - Coûteux en temps

L'approche transversale

Dans l'approche transversale, le chercheur étudie, à un même moment, des groupes de sujets d'âges différents : le principe est d'effectuer des coupes transversales dans le développement, et ainsi raccourcir en quelque sorte le développement chronologique réel, pour en obtenir une représentation instantanée, c'est-à-dire à un même moment. Cela implique l'hypothèse selon laquelle ces groupes sont représentatifs d'une même population qui aurait été suivie de manière longitudinale.

Tableau 5 - Éléments constitutifs d'une étude transversale

Groupes d'individus	Groupes différents
Examination	Une seule fois par groupe
Intérêts	<ul style="list-style-type: none"> - Réaliser, au même moment, un recueil des données sur des groupes d'âges plus ou moins éloignés - Approche économique et rapide - Effectifs des groupes généralement plus importants qu'en longitudinal (ils ne sont plus limités par la durée du suivi) - Plus efficace pour établir des normes de développement au moyen des indices de tendance centrale (moyenne) et de dispersion (écart-type).
Limites	<ul style="list-style-type: none"> - Comparaison de différents groupes, composés de sujets différents : ne permet plus de recueillir des informations concernant la dimension individuelle du développement - « Effet de cohorte » possible : effet particulier consécutif à des expériences

L'approche transversale séquentielle

Cette approche mixte consiste en une combinaison des approches longitudinale et transversale.

Elle revient à réaliser des examens répétés dans le temps réel (dimension longitudinale), sur plusieurs groupes différents de sujets d'âges successifs (dimension transversale).

Ce type d'approche permet de réaliser plusieurs études longitudinales intra-groupe, plusieurs études transversales intergroupe et permet aussi d'étudier l'effet de cohorte.

Tableau 6 - Éléments constitutifs d'une étude transversale séquentielle

Groupes d'individus	Plusieurs groupes
Examination	Plusieurs fois par groupe
Intérêts	<ul style="list-style-type: none"> - Recueil d'informations relatives à la dimension individuelle du développement - Coupes transversales dans le développement - Mesure possible de « l'effet de cohorte ». - Rapidité d'exécution et rentabilité scientifique

Pour répondre à nos questions de recherche : que deviennent les élèves qui sont passés par les CHAM du collège Bellefontaine ? (Comment évoluent leurs résultats scolaires au fil des années ? Comment évolue leur socialisation ? Poursuivent-ils la musique après le projet ? Poursuivent-ils leurs études, et si oui à quel niveau ? Travaillent-ils ? Vont-ils au concert ?), l'idéal serait une **étude longitudinale**, du type suivi de cohorte sur une longue période (plusieurs années). Mais nous l'avons vu, ce type d'étude nécessite un investissement très long dans la recherche, et peut souffrir de problèmes d'attrition.

C'est ce plan d'enquête que je suivrai l'an prochain pour l'observation des séances de travail d'une cohorte (vidéos).

Une **étude transversale** nécessite moins de temps, puisqu'elle permet de comparer différentes cohortes au même moment. C'est ce que nous faisons avec le questionnaire élève qui s'adresse au public captif (élèves actuellement dans le dispositif), et le questionnaire qui s'adresse à ceux qui ont quitté le dispositif (« Je me souviens »).

Mais la comparabilité peut s'avérer limitée, les classes ayant chacune leur propre histoire et des individualités. L'évolution ne pourrait porter sur un individu en particulier mais sur un groupe qui par nature est différent.

Une **étude séquentielle (plan d'enquête transversal répété)** serait un bon compromis, au moyen de l'observation répétée de classes de plusieurs niveaux sur une période de temps plus limitée que dans une étude longitudinale.

Ce plan d'enquête n'est pour l'instant pas mis en place, mais il aurait été intéressant de comparer les données concernant les résultats scolaires et l'état des rapports sociaux du public captif, d'année en année. Ces données n'ont malheureusement pas été disponibles avant la finalisation de ce mémoire.

La limitation en temps de ce mémoire m'empêche aussi d'aller dans la direction d'une étude séquentielle concernant la confiance envers les autres, l'estime de soi ou le SEP des élèves.

Nous voyons donc qu'est adoptée ici une volonté d'exhaustivité de l'information, et que pour cela l'enquête est intensive¹, en raison de la multiplicité des moyens employés concernant un nombre réduit d'individus et un secteur déterminé de recherches.

¹ Grawitz, M. (2001) p.494.

4. Hypothèses et variables

Rappel des hypothèses :

Hypothèse 1 : Les élèves qui sont passés par les CHAM du collège Bellefontaine font de plus longues études que s'ils n'y étaient pas passés.

➔ Elle n'est pas démontrable, sans les données d'un groupe contrôle, et nous disposons de trop peu de retours des anciens élèves.

Hypothèse 2 : La participation aux CHAM du collège Bellefontaine améliore les compétences sociales des élèves.

Elle sera éprouvée au moyen du questionnaire passé par le public « captif », actuellement au collège Bellefontaine, dans le cadre d'une approche transversale.

(Dans un second temps, mais pas dans ce mémoire, nous utiliserons aussi l'observation réalisée à l'aide de l'approche longitudinale du suivi de cohorte (vidéo).)

Variables indépendantes : ce qui va varier dans l'expérience

Ce sont les variables manipulées par l'expérimentateur, elles sont contrôlées¹.

VI₁ : Régularité de l'observation (vidéo)

- Première année
- Deuxième année

VI₂ : Groupe d'âge :

- 6^{ème}
- 5^{ème}
- 4^{ème}
- 3^{ème}
- 1 an après
- 2 ans après (etc.)

VI₃ : Niveau scolaire des élèves à l'arrivée en 6^{ème}

- Plutôt bon
 - Plutôt moyen
 - Plutôt faible
- } Ces données sont en cours de recueil, mais le confinement a retardé leur obtention.

VI₄ : Catégorie socioprofessionnelle des parents

Variables dépendantes : ce sur quoi on observe les effets de la variation de la VI

Elles correspondent aux données quantitatives et qualitatives recueillies par l'expérimentateur, à propos de ce sur quoi on tente d'observer les effets².

VD₁ : Rapports sociaux de l'élève (vidéo) ➡ pas étudié dans le cadre de ce mémoire.

VD₂ : Confiance en soi

¹ Howell, D. C. (1998) p.4.

² *Ibid*, p.4.

VD₃ : Compétences d'écoute et de respect d'autrui

VD₄ : Capacités à jouer certains morceaux

VD₅ : Peur des moqueries par comparaison

VD₆ : Découragement par comparaison

VD₇ : Émulation positive

VD₈ : Estime de soi et reconnaissance

VD₉ : Solidarité au sein de l'orchestre

VD₁₀ : Fierté de la famille

VD₁₁ : Fierté propre

VD₁₂ : Goût de l'école

VD₁₃ : Évolution de la moyenne \iff Ces données sont en cours de recueil également.

Mais la Q^o15 du questionnaire aux élèves mesure cela à partir de leurs déclarations : « À partir du moment où Syrius a fait partie de l'orchestre à l'école, il a eu de meilleurs résultats dans d'autres matières. Et toi ? »

5. Construction du questionnaire élève

L'élaboration du questionnaire a été réalisée en plusieurs étapes :

- 1) Janvier-Avril 2019 : travail sur les impacts analysés dans le *verbatim* de la PEA : création collaborative d'une liste de contrôle¹.
- 2) Mai-Juin 2019 : Mise en place d'un document collaboratif en ligne pour l'élaboration des questions du questionnaire élève, en partant des listes de contrôles décidées en groupe de travail.
- 3) Septembre-Décembre 2019 : Réunions du groupe de travail et communication via email pour la co-construction du questionnaire, qui a abouti à sa version finale (questionnaire reproduit en version complète en annexes 8-9-10). Il a été élaboré à partir des catégories d'impact suivantes :
 - Les expériences de maîtrise, de compréhension, de progrès
 - Les expériences de comparaison avec les pairs
 - Les expériences de rétroaction sociale²
 - Les sensations, sentiments, émotions ressentis au cours de l'activité

Ces catégories ont été choisies à partir de l'article « Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? » de Galand & Vanlede (2004) que nous avons résumé dans le cadre théorique. En effet, s'il ne s'agit pas pour nous de mesurer le SEP des participants au dispositif, on a vu précédemment que les croyances d'efficacité ont des effets non négligeables sur l'engagement, les performances et la trajectoire de formation des apprenants.

¹ Liste complète présente dans l'annexe 7.

² D'après la définition de Fiske (2004), ce qui est en jeu dans la rétroaction sociale, c'est le sens du soi qui est lié à la manière dont nous pensons que les autres nous voient (évaluation perçue).

Cet article liste notamment les quatre sources d'information déterminant le sentiment d'efficacité personnelle citées par Bandura (1997)¹ :

- Les expériences actives de maîtrise (performances antérieures, succès, échecs)
- Les expériences vicariantes (modelage, comparaison sociale)
- La persuasion verbale (feed-back évaluatifs, encouragements, avis de personnes signifiantes)
- Les états physiologiques et émotionnels

Ces catégories ont été adaptées à notre contexte par le groupe de travail, comme vu ci-dessus.

Les propositions de ce questionnaire se présentent de cette façon, un générateur de pseudonymes a été partiellement utilisé pour que tous les prénoms soient différents :

Lorsque Musik voyait un camarade de la classe orchestre bien jouer de son instrument, cela lui donnait envie de progresser. Et vous ?

Pas du tout d'accord avec Musik Tout à fait d'accord avec Musik

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	?
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

Figure 2 - Exemple de question sous forme d'échelle de Likert

L'échelle de Likert²

C'est un outil psychométrique permettant de mesurer une attitude chez des individus, en mesurant l'intensité de son approbation avec une ou plusieurs affirmations.

Le choix d'une échelle de Likert en 11 points s'est fait de façon à ce que la réponse soit la plus nuancée possible, et que la position centrale (5) soit interprétable de cette façon : « ni en accord, ni en désaccord ». Pour répondre « ne sait pas », un point d'interrogation a été rajouté à droite de l'échelle, dans une couleur neutre afin d'éviter une réponse en valeur centrale.

Pour éviter le *speeding* (tendance à répondre rapidement de façon stéréotypée toujours du même côté de l'échelle), on a fait attention à formuler autant que possible les items, et donc à équilibrer les propositions positives (20) et négatives (17).

L'ordre des questions a fait l'objet d'un tirage aléatoire.

Aux questions liées aux catégories d'impact s'ajoutent des données liées aux variables indépendantes (sexe, année de naissance, commune de résidence, classe, etc.), une question ouverte demandant un avis sur un évènement de leur choix, une question demandant s'ils encourageraient un enfant proche à participer à un tel dispositif, ainsi qu'une question destinée à une analyse prototypique³ : *Quels sont les cinq mots ou expressions qui vous viennent spontanément à l'esprit quand on évoque la « musique » ?*

¹ Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : The exercise of control*. New York : W.H. Freeman and Company.

² Likert, R. (1932).

³ L'analyse prototypique consiste en un croisement de la fréquence d'apparition d'un mot, et de son rang moyen. Grâce à ce système d'interprétation, on peut alors dégager la structure d'une représentation chez un individu.

6. Passation du questionnaire élève

6.1. Questionnaire test

En novembre, la coordonnatrice de REP+ et l'étudiante DR (M2 Recherche et Expertise en Éducation et Formation) ont fait passer une version test du questionnaire à cinq jeunes dont les profils ressemblent à ceux que l'on va interroger, pour ne pas grever notre « vivier » d'anciens élèves.

Ce groupe « test » est donc constitué d'enfants qui font de la musique (conservatoire, école de musique, association). Comme les questions ne leur correspondaient pas tout à fait, la coordonnatrice de REP+ leur a demandé de se projeter comme s'ils avaient fait partie de la classe orchestre de Bastide ou Bellefontaine. « Si c'était moi, qu'est-ce que je répondrais ? », même si c'est un peu artificiel.

Sur les cinq questionnaires, elle n'a reçu que trois retours au 8/11/2019.

Pour deux des passations, avec des enfants de 13 et 15 ans, elle a expliqué le contexte, lu chaque question à haute voix, et leur a laissé le temps de répondre. Elle leur a demandé à chaque question si cela leur paraissait clair.

Trois points étaient à vérifier :

- vérifier le temps de passation nécessaire : 20-27 minutes
- vérifier si certaines choses peuvent être mal interprétées, ou peuvent « accrocher », et sur lesquelles les répondants répondraient « à côté de la plaque » par rapport à nos attentes.
- voir s'il reste des coquilles, malgré les vérifications successives du groupe.

Cette phase de test et les retours faits par la coordonnatrice de REP+ ont permis d'améliorer le questionnaire pour une passation et une exploitation des résultats plus efficace.

L'étudiante DR a pour sa part fait passer le questionnaire à trois élèves de L1/L2 Musicologie, la passation a duré entre 11 et 15mn. Les mêmes points de vigilance ont été portés au questionnaire.

6.2. Questionnaire définitif, public ciblé, population

La passation du questionnaire définitif auprès de deux cohortes d'élèves est en cours pour la première, réalisé pour la seconde :

- La cohorte 1 de ceux qui sont sortis du dispositif (lequel a commencé en 2009), que ce soit à l'école Bastide ou au collège Bellefontaine.
- La cohorte 2 de ceux qui sont encore dans le dispositif au collège Bellefontaine.

Les deux **cohortes** réunies constituent ce qu'on appelle en statistiques une **population**, en l'occurrence celle des élèves ayant participé au projet orchestre, depuis ses débuts jusqu'en 2020. Il y a ceux qui ont participé seulement à l'école primaire, ceux qui ont participé seulement au collège et ceux qui ont commencé à l'école primaire et poursuivi au collège. L'idée est d'obtenir un maximum de réponses de la part des élèves de la population de l'étude. En effet, la population est constituée a minima de 138 élèves¹.

¹ L'ancienne directrice de l'école Bastide nous a transmis le chiffre d'environ 103 élèves qui sont passés dans le dispositif entre 2009 et 2014, et le PEMCC2 nous a transmis le chiffre des élèves actuellement dans le dispositif au collège de Bellefontaine : 35 élèves.

6.2.1. Protocole de passation

Pour les anciens élèves, il est prévu que la passation se déroule toujours en présence d'un membre administratif (la directrice de l'école Bastide au lancement du projet ou la coordonnatrice de la REP + Bellefontaine) et d'un étudiant, car le membre « administratif » crédibilise l'étude auprès de l'élève et encourage à répondre, et l'étudiant qui leur est inconnu leur permet de répondre de façon plus neutre, et non pour « faire plaisir » (pour éviter un biais dans leurs réponses, même si les membres de l'équipe administrative n'ont pas eu de lien d'enseignement avec ces élèves). Cela permet donc d'éviter autant que faire se peut un phénomène de désirabilité sociale.

Pour le public « captif », le membre administratif est optionnel, le PEMCC étant présent. Mais il est important d'être plusieurs, pour pouvoir aider les élèves au besoin de manière simultanée.

Un quart d'heure avant la première passation, le protocole de passation est transmis à l'étudiant présent, notamment sur la manière d'aider le répondant par rapport à la compréhension des questions.

6.2.2. Première passation

Après la phase de test, les dernières modifications ont été apportées, et la première passation a eu lieu le vendredi 13 décembre à la médiathèque Grand M du quartier Bellefontaine (lieu neutre et arrangeant pour les anciens élèves) en présence d'une chercheuse du groupe, de l'ancienne directrice de l'école Bastide au lancement du projet, et de deux étudiants (AZ et DR).

Deux personnes ont rempli le questionnaire ce jour-là, anciennes élèves de la classe orchestre (de percussions) de l'école Bastide, dont une a poursuivi dans la classe orchestre du collège de Bellefontaine au saxophone, jusqu'à la 4^{ème}.

La chercheuse présente a précisé en introduction qu'il n'y avait ni bonne, ni mauvaise réponse. Les anciennes élèves n'ont pas eu de questions durant la passation, en dehors de celles qui concernaient les mots leur venant à l'esprit lorsqu'elles pensent à la musique.

Pour la deuxième passation des anciens élèves, c'est la bibliothèque José Cabanis à Toulouse qui a été choisie. Après avoir ravivé quelques souvenirs en prenant des nouvelles, la directrice de l'école Bastide au lancement du projet et l'équipe d'étudiants présents ont expliqué aux six anciens élèves qu'il n'y avait pas de bonne ou mauvaise réponse, et qu'ils se tenaient à disposition pour toute question. Pendant la passation du questionnaire, les anciens élèves pouvaient communiquer entre eux, cela faisait partie du protocole, pour aider au souvenir (tous les élèves présents avaient participé au lancement du projet en 2009).

Pour la passation des élèves actuels du collège Bellefontaine, la passation s'est déroulée en deux groupes d'environ 15 élèves, en présence de deux étudiantes du groupe de travail, du PEMCC2 et de la coordonnatrice de la REP+ Bellefontaine. Le PEMCC2 a expliqué comment fonctionnait ce questionnaire, qu'il n'y avait pas de bonne ou mauvaise réponse, et que l'équipe

présente se tenait à disposition pour aider les élèves à répondre. Cela a duré une heure par passation. Certains élèves avaient besoin d'explications supplémentaires, d'autres qui ont beaucoup de difficultés avec la lecture avaient besoin que l'on reste à côté d'eux pour leur lire les questions et les laisser entourer la réponse qui leur correspondait dans l'échelle de Likert. Là aussi, le protocole prévoyait d'autoriser les élèves à communiquer lors de cette passation très longue pour des élèves de cet âge.

7. Traitement des données, échantillon

Les étudiants saisissent les données dans un fichier commun (tableau Excel) élaboré par deux chercheurs du groupe (Daniel Guy et Audrey Luc). Ces deux chercheurs ont également élaboré la feuille de codage.

Le tableau de dépouillement se présente de cette façon, et sera exporté ensuite dans le logiciel PSPP¹ (logiciel d'analyse statistique et prévisionnelle) :

N° de fiche	Sexe	Naissance	Commune de résidence	Situation actuelle	Type de diplôme	Etc. (chaque question apparaît à la suite avec un codage des variables par exemple « Parents » pour la situation familiale)

Tableau 7 - Modèle du tableau de dépouillement

Pour obtenir un **échantillon** des réponses **représentatif**, il faut que le nombre de réponses se rapproche de l'effectif de la population.

Pour calculer la taille de l'échantillon, la formule est la suivante² :

$$\text{Taille de l'échantillon} = \frac{z^2 \times p(1-p)}{e^2} \div \left(1 + \frac{z^2 \times p(1-p)}{e^2 N} \right)$$

N = taille de la population
e = marge d'erreur (pourcentage sous forme décimale)
z = cote z (nombre d'écarts types d'une proportion donnée par rapport à la moyenne).

Pour déterminer la bonne cote z à utiliser, il faut suivre ce tableau :

Niveau de confiance souhaité	cote z
80%	1,28
85%	1,44
90%	1,65
95%	1,96
99%	2,58

Tableau 8 - Calcul de correspondance de la cote z

Dans notre cas, nous savons sans avoir besoin de le calculer que nous sommes très loin d'avoir un échantillon représentatif pour la cohorte des anciens élèves (8 réponses pour le

¹ Clone libre du logiciel d'IBM : SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

² Source : [Calculatrice de la taille d'échantillon de SurveyMonkey](#).

moment). Le traitement des données est possible, mais il n'est donc pas représentatif. Il faudra attendre d'avoir un retour significatif pour un traitement statistique significatif.

Pour ce qui est de la cohorte du public « captif », ils sont 35 actuellement dans le dispositif. Pour avoir un échantillon représentatif à 0.05, il nous faudrait 33 répondants. Or nous n'avons pu récupérer que 32 questionnaires, et nous avons dû retirer 2 questionnaires pour des raisons expliquées plus bas, ce qui nous donne un total de 30 questionnaires. La marge d'erreur est donc de 7% au lieu de 5%. Cela pourrait être compensé lors d'une prochaine passation avec les élèves absents lors de la première passation, et permettrait d'arriver à une marge d'erreur de 5%.

8. Interprétation des résultats

Les membres du groupe de travail font leurs analyses statistiques et interprétations, qu'ils mettent en commun avec le reste du groupe, afin d'en débattre. Ces interprétations sont nécessairement multiples, d'où la richesse d'un tel travail de groupe.

Troisième partie : description et discussion des résultats

1. Premiers résultats, première phase d'enquête

1.1. Analyse du *verbatim* du directeur actuel du CRR de Toulouse

(Tableau d'analyse complète visible en annexe 9).

Avant de passer à l'analyse, il faut expliquer¹ à quoi font référence les variations du dispositif *Play Music* dont parle le directeur :

Play Music, mis en action en septembre 2017 est l'évolution du dispositif de Musique à l'école qui existe depuis 2009 (collaboration du conservatoire avec les écoles toulousaines). Il propose des actions artistiques et culturelles menées par des professeurs du Conservatoire en temps scolaire (pour les écoles élémentaires), périscolaire et extrascolaire à destination de tout public dans trois lieux différents :

- Antenne Barrière de Paris – ZAC La Vache
- Antenne Rangueil – Jules Julien
- Centre culturel Alban Minville

Play Music est décliné en 4 variations :

#1 Découvertes Musicales

Cette variation a pour objectif le développement de la créativité et de la curiosité des enfants en relation avec leur découverte du son et du mouvement. Elle apporte aux élèves une pratique artistique et culturelle qui peuvent les amener à une prestation sur scène.

- Durée : 1h hebdomadaire sur l'année scolaire (cycles 2 et 3)
- Inscription réservée aux écoles élémentaires

#2 Initiations instrumentales

Cette variation constitue une période d'initiation instrumentale par le biais des pratiques collectives. Elle permet aux élèves de découvrir le plaisir de la musique en orchestre et les aide à se construire des repères et à valoriser le groupe. Les instruments sont achetés par la mairie de Toulouse et restent au sein de l'antenne du Conservatoire ou au sein de l'école élémentaire. Ils sont prêtés aux enfants durant les interventions musicales pour la durée du projet.

- Antenne Barrière de Paris - ZAC La vache : instruments Bois et Percussions
- Antenne Rangueil - Jules Julien : instruments Cordes et Percussions
- C.C Alban Minville : instruments Cuivres et Percussions

Dans un premier temps les élèves essaieront tous les instruments de la famille proposée, puis s'initieront à l'instrument choisi en cours, d'abord par pupitre (le 1^{er} semestre) puis au sein de l'orchestre (2^{ème} semestre).

¹ Source : [http://conservatoirerayonnementregional.toulouse.fr/index.php?post/Play-Music et l'entretien mené notamment avec la PEA](http://conservatoirerayonnementregional.toulouse.fr/index.php?post/Play-Music%20et%20l%27entretien%20mené%20notamment%20avec%20la%20PEA)

Durée : 1h hebdomadaire par variation sur deux années scolaires (CM1 et CM2)

#3 Dans votre premier orchestre

Cette variation permet aux élèves, sur la base du volontariat et de la motivation d'apprendre à jouer d'un instrument : vents, cordes ou percussions, (en fonction des antennes du Conservatoire), par le biais d'une formation musicale collective et ludique.

Les élèves devront obligatoirement être en possession d'un instrument (prêt possible la 1^{ère} année par le Conservatoire sous conditions) afin de pouvoir s'entraîner chez eux, et pourront se produire sur scène dans le cadre des scènes publiques du Conservatoire.

Les élèves bénéficient d'une pratique instrumentale complète :

- 1h de cours collectif par pupitre + 1h d'orchestre comprises entre 16h45 et 18h45
- Ouvert aux débutants (niveau 1) et aux pratiquants d'1 à 2 ans de pratique instrumentale (niveau 2, violon, alto, violoncelle, percussions, flûte traversière, clarinette, saxophone, trompette, trombone, euphonium)
- Gratuit et accessible sur entretien préalable. Prêt d'instrument possible la première année, dans la limite du parc instrumental existant.

#4 Dans un orchestre amateur

Ces orchestres s'adressent à tous les musiciens amateurs de 12 à 99 ans à partir de trois ans de pratique instrumentale, quel que soit l'instrument.

Des répétitions de 2h hebdomadaires auront lieu dans les antennes du Conservatoire et au C.C Alban Minville en soirée. Elles seront encadrées par des professeurs à chaque pupitre. Cette nouvelle formule s'adresse aux personnes qui souhaitent pratiquer leur instrument au sein d'un orchestre (symphonique mais pas forcément) au répertoire varié et à l'esprit convivial.

(Pas d'épreuve d'admission).

- Accessible à partir de trois ans de pratique instrumentale, quel que soit l'instrument pratiqué
- De 12 à 99 ans

1.1. Impacts explicites/implicites

Les impacts explicites sont ceux qui ressortent par l'emploi du terme impact ou d'un de ses synonymes.

Les impacts implicites sont ceux que l'on infère : on décèle à partir du discours que l'interviewé estime qu'il y a eu impact ou encore qu'il souhaiterait qu'il y en ait un.

Ci-dessous, les impacts implicites qui ressortent sont surlignés. Les impacts explicites sont donc ceux qui ne sont pas surlignés.

1.2. Sur qui/sur quoi les impacts déclarés portent-ils ?

L'analyse du *verbatim* du directeur actuel du CRR de Toulouse laisse apparaître des impacts déclarés explicitement et implicitement. Mais sur qui et/ou sur quoi sont suggérés des impacts ?

Les impacts ci-dessous sont classés par ordre décroissant, afin de voir ceux qui sont prédominants dans son propos.

Les élèves (mentionnés 16 fois)

Les élèves sont ceux sur qui le directeur du CRR déclare le plus d'impacts. Ils concernent les élèves qui suivent le projet et la continuité de leur pratique après leur sortie du dispositif.

À partir de la variation 3, il s'agit d'élèves qui se portent volontaires (sur le temps du CLAE).

Les trois publics de la variation 4 incluent : ceux qui sortent de la variation 3 ; les élèves du conservatoire qui souhaitent poursuivre leur pratique de manière collective, mais sans l'engagement demandé au conservatoire dans un cursus traditionnel ; les « gens qui ont fait de la musique dans le temps », à la retraite etc.

Ce dispositif permet l'implication de beaucoup plus d'élèves de par sa forme collective. Mais cette forme collective et ses objectifs impactent selon lui (sous-entendu négativement) la capacité à progresser, les progrès et acquis des enfants.

À l'heure de l'arrivée du projet DEMOS (autre projet de pratique instrumentale équivalent mais hors temps scolaire, sur le territoire toulousain et qui plus est dans le quartier limitrophe à celui qui fait l'objet de notre étude sur le territoire toulousain), il craint cependant un impact négatif sur le ressenti des élèves des variations 2 et 3 qui pourraient se sentir lésés, du fait d'un budget moindre en comparaison.

Les professeurs (mentionnés 8 fois)

Le directeur du CRR mentionne les enseignants responsables de la classe de l'Éducation Nationale, et les professeurs du conservatoire, pour lesquels la qualité de la formation qu'ils peuvent dispenser dans ces conditions est moindre selon lui qu'avec un ou deux élèves.

Il redoute un recrutement des professeurs d'instrument plus difficile pour les variations 2 et 3, à l'heure de l'arrivée du projet DEMOS sur le territoire toulousain, du fait de meilleures conditions (il est conscient du statut précaire de ces professeurs contractuels).

Cette future « concurrence » a permis une avancée, malgré un contexte d'économies demandées au conservatoire : un poste de contractuel de titulaire à temps partiel va être ouvert pour ce projet.

Les établissements scolaires (mentionnés 7 fois)

Du côté de l'Éducation Nationale, le directeur mentionne l'école élémentaire et le collège. Il souhaite l'instauration d'un contrat de deux ans entre le conservatoire et ces établissements, afin de faire « tourner » les écoles au lieu de faire toujours profiter les mêmes.

Du côté du conservatoire, il mentionne la participation de plusieurs antennes à Toulouse: l'annexe Jules Julien qui a expérimenté le dispositif *Play Music* ; l'annexe de la

Vache qui a permis le déplacement de l'école vers l'antenne dans le cadre du dispositif ; et la nouvelle antenne du conservatoire à Alban Minville.

Il présente aussi l'espoir que la présence de ces antennes dans les quartiers fasse la promotion du conservatoire.

Le dispositif en lui-même (mentionné 6 fois)

Le dispositif s'appelait à l'origine Musique à l'école, et sa durée était de 4 ans. Il a évolué et changé de nom, en devenant *Play Music*. Ses conditions impactent selon lui la qualité de la formation (sous-entendu négativement, en comparaison avec le cursus traditionnel).

À l'usage, une autre évolution du dispositif a dû être proposée : la division de la variation 4 en plusieurs niveaux à l'étude, du fait d'un nombre d'élèves trop grand.

Enfin, il a fait le choix de lieux de concert de qualité (Saint Pierre des Cuisines principalement) pour les participants à ce dispositif.

Le plan politique (mentionné 4 fois)

Les plans financier (plus d'élèves, moins d'heures), et électoral (plus d'élèves scolarisés engendre plus de voix potentielles) seraient selon le directeur impactés.

Mais selon lui, la diversité des offres proposées (avec l'arrivée de DEMOS) ne serait pas lisible pour le public toulousain.

On peut mentionner ici l'espoir de promotion du conservatoire grâce aux antennes de quartier, ce qui correspondrait partiellement à une stratégie politique.

Les objectifs du dispositif (mentionnés 2 fois)

Selon lui, les objectifs sont principalement ciblés sur la bonne conduite et l'assiduité lors des séances (et non pas la qualité musicale). Nous serions dans ce cas du côté des impacts souhaités.

Mais du côté du conservatoire, l'objectif reste toutefois une sensibilisation aux pratiques du conservatoire (donner lieu à l'envie de poursuivre en cursus traditionnel en s'en donnant les moyens).

1.3. Caractérisations de ces impacts : effet mesurable

Gestion et existence du dispositif, effets liés à la concurrence

Le directeur mentionne une dimension d'intervention en milieu scolaire pilotée avec beaucoup d'intelligence et d'efficacité par la PEA du CRR.

L'évolution vers *Play Music* a complètement changé l'organisation du dispositif (l'expérimentation à Jules Julien a donné satisfaction puisqu'il a été généralisé à l'ensemble du dispositif).

Mais le statut de contractuel des professeurs intervenants dans le dispositif est extrêmement précaire. La concurrence avec le projet DEMOS a amené la Mairie à accepter la création d'un poste à temps partiel par la titularisation d'un des professeurs contractuels.

La répartition géographique de DEMOS a été faite en concertation avec le conservatoire, pour être complémentaire et non en concurrence.

Axes d'intervention

L'éveil et la sensibilisation en milieu scolaire ouvrent notamment les perspectives d'une porte ouverte au conservatoire. Les élèves peuvent aussi se révéler sur d'autres plans suite à cette pratique.

Ce dispositif permet l'accessibilité à ces pratiques pour les participants, grâce à l'adaptation à tous les niveaux par les intervenants.

La variation 4 permet un lien inter-générationnel.

La proximité par l'implantation des antennes du conservatoire permet un lieu identifié de musique pour les gens du quartier (la Vache par exemple).

Le choix de lieux de concert de qualité permet la mise en valeur des participants au dispositif.

Suivi du dispositif

Après avoir été familiarisé avec le dispositif, le directeur a souhaité son évaluation en vue d'évolutions possibles.

Il en est ressorti que chez les élèves comme chez les enseignants, le ressenti était qu'un engagement de quatre ans était trop long pour les élèves.

Suite à ce bilan, il a également souhaité éviter un épuisement, une routine, en limitant les contrats avec les écoles à deux ans éventuellement reconductibles.

Il a été décidé d'élargir la variation 4, afin de ne plus laisser ceux qui sortent de la variation 3 sur le bord du chemin. Mais dans cette variation, les effectifs de l'orchestre risquent de devenir probablement trop pléthoriques.

En déplaçant les élèves de l'école vers l'antenne de la Vache cela a facilité le stockage des instruments. De plus, contrairement à l'école, ce lieu est totalement calme, les conditions de travail y sont facilitées pour les professeurs intervenants. Enfin, les élèves sont dans un autre esprit (plus positif), du fait de ce déplacement.

Engagement et motivation des élèves

À l'école élémentaire, l'absence de volontariat induit un manque d'engagement/de motivation de la part des élèves.

Avant l'évolution vers *Play Music*, les élèves étaient « laissés sur le bord du chemin » après quatre ans de pratique au collège. Depuis l'évolution vers *Play Music*, la variation 4 offre la possibilité d'une continuité pour ceux qui sortent du dispositif *Play Music* et pour ceux qui sortent du cursus traditionnel du conservatoire.

Il peut aussi arriver que des élèves veuillent poursuivre dans un cursus traditionnel au conservatoire.

Porte ouverte pour les autres amateurs

Le dispositif permet d'ouvrir le conservatoire à un nouveau public par cette proximité. Il a aussi permis à des gens de retrouver cette pratique instrumentale perdue de vue (variation 4).

Cette approche différente de la pratique instrumentale/orchestrale a pu donner le goût pour cette pratique, et une « faim » d'apprendre ensuite.

Inquiétudes politiques

Le directeur craint que les aspects positifs du dispositif ne convainquent la majorité que c'est un système préférable à celui du cursus traditionnel du conservatoire. Il est en effet inquiet de voir cette pratique se répandre et remplacer le cursus traditionnel (cours individuel ou à deux) qui porte selon lui de bien meilleurs fruits au niveau de l'excellence attendue par le conservatoire.

Résultat qualitatif

Il y a selon lui une énorme différence dans le résultat qualitatif et la progression des élèves, en comparaison avec le cursus traditionnel.

Concurrence DEMOS/*Play Music*

Il anticipe un impact en termes d'inégalité de traitement des élèves qui pourraient se sentir lésés (les élèves de DEMOS peuvent par exemple emmener l'instrument à la maison), mais aussi d'inégalité salariale pour les professeurs de l'un et l'autre dispositif (de plus leur travail serait facilité par la présence d'un travailleur social dans le projet DEMOS), ce qui lui fait redouter des difficultés de recrutement de professeurs intervenants, et l'a amené à proposer l'arrêt des variations 2 et 3 de *Play Music* à la Mairie (qui a refusé).

1.4. Causes des impacts mentionnés/conditions énoncées

Pilotage du dispositif

Il est largement fait mention de la mise en place de l'évolution du dispositif vers *Play Music*, et de son pilotage par le directeur du CRR et par la PEA (avec beaucoup d'intelligence et d'efficacité). Il est passé par un an d'expérimentation sur l'antenne Jules Julien. Ce pilotage est passé notamment par l'implantation des antennes du conservatoire à Toulouse.

Le déplacement de l'école dans l'antenne de la Vache du conservatoire a aussi causé des impacts susmentionnés.

L'élargissement du public invité dans cette variation 4 a eu pour impact de permettre à des gens de retrouver cette pratique.

Son souhait d'arrêter les variations 2 et 3 de *Play Music* qui rentrent en concurrence avec DEMOS, mais poursuivre les variations 1 et 4 (refusé par la Mairie) a cependant permis de plaider la cause des professeurs intervenants à contrat précaire.

Son choix de lieux de représentation valorisants pour les classes du dispositif a permis une valorisation du travail.

Concernant la motivation des professeurs et élèves

La durée du projet, l'absence de volontariat de la part des élèves participant au projet (avant *Play Music*), l'absence de possibilité offerte à l'issue du dispositif, et la reconduction tacite/systématique d'une année sur l'autre pour les établissements désignés ont conduit à impacter le projet par son évolution vers *Play Music*. Dans cette version (*Play Music* variations 3 et 4, hors temps scolaire), l'engagement dans le dispositif se fait sur la base du volontariat de la part des élèves.

Ouverture à un nouveau public

Dans la variation 4, cette offre de pratique amateur encadrée par des professionnels, la proximité avec le public (par l'implantation géographique), la sensibilisation (montrer que ça leur est possible), sont autant de causes liées à cette ouverture.

Le nombre important d'inscrits dans la variation 4 a engendré la création de 2 niveaux dans celle-ci.

Pour s'adapter au public de musiciens du dispositif, les arrangements doivent être adaptés, afin de les mettre en valeur : des parties de solistes sont jouées par les professeurs, et les parties faciles par les musiciens débutants. Toujours dans un souci d'adaptation et

d'ouverture, l'implication des personnes en charge du dispositif est grande, le recours à la transcription est courant et demande du temps.

Objectifs et attendus de ce dispositif très différents de ceux du cursus traditionnel :

Ici, il n'est pas question d'échéance (contrôles), mais plutôt de « libre consommation ». Il y a donc une certaine facilité, et des problèmes du cursus traditionnel sont évités.

Différence entre pédagogie groupée et cursus traditionnel :

Dans la pédagogie groupée, 15 élèves sont regroupés en pupitre 1h par semaine. Alors que dans le cursus traditionnel, 1 élève a cours 1h30 par semaine, ou 2 élèves ont cours ensemble 2h par semaine.

Les moyens financiers des collectivités sont limités : la forme collective est donc beaucoup plus intéressante.

Conditions d'une progression pour les élèves

Il s'agit ici de la progression d'un élève dans le cadre d'un cursus traditionnel. Pour lui, c'est l'attention portée au travail personnel qui va permettre une progression des élèves.

Il déclare que la sensibilisation doit être « en plus de » et non « à la place de » l'enseignement spécialisé : le conservatoire doit garder ces deux missions, et non pas substituer l'une par l'autre.

Concurrence DEMOS/*Play Music*

Les offres de DEMOS et de *Play Music* sont proches, et adressées à un même public. Cela lui fait anticiper la concurrence avec DEMOS comme source de difficultés pour le recrutement de professeurs intervenants, et des inégalités entre ces deux dispositifs : DEMOS dispose d'un travailleur social en plus du professeur, et l'instrument fourni par DEMOS peut être emmené à la maison.

Le dialogue entre DEMOS et le conservatoire a cependant permis une répartition géographique de DEMOS « en bonne intelligence ».

Problèmes politiques

Les consignes d'économies demandées par la Mairie : demande de baisse de la masse salariale qui engendre la situation précaire des professeurs d'instrument.

1.2. Objectifs définis par les partenaires et les acteurs de Toulouse

Dans notre problématique, nous nous demandons dans quelle mesure la pratique musicale collective est un outil d'intégration sociale, et de quelle manière elle pouvait lutter contre les inégalités. L'hypothèse de l'amélioration des compétences sociales par la participation aux CHAM du collège Bellefontaine a pour but de tenter de répondre partiellement à cette question de départ.

L'un des outils de lutte contre les inégalités est l'accès aux études supérieures. On s'est demandé dans les questions de recherche ce que deviennent les élèves qui sont passés par les CHAM du collège Bellefontaine.

Lors d'entretiens, de témoignages, ou de communications écrites, d'autres partenaires et acteurs du projet que le directeur du conservatoire ont énoncé des objectifs liés à cette problématique.

- **Ouverture culturelle par la musique**

OAE : « Permettre à des élèves qui n'ont jamais eu accès à la pratique instrumentale, d'apprendre et de pratiquer un instrument pendant trois ans »¹

- **Démocratisation de l'apprentissage de la pratique instrumentale**

Page Internet du CRR : « Rendre la musique accessible à tous les enfants par la pratique musicale collective au service de la pratique individuelle »²

École Bastide : « Mettre la culture au service des savoirs et de la société »³

- **Pédagogie du détour (atteindre des compétences par d'autres biais)**

Principal du collège Bellefontaine au lancement du projet : « Qu'ils puissent atteindre un certain nombre de compétences, par d'autres biais »⁴

- **Apprentissage de l'effort pour la réussite**

PEMCC1 : « Il faut qu'ils apprennent eux-mêmes à faire des efforts, et que réussir, avoir le sentiment de réussite, ça vient quand on a fait l'effort. Et ça, c'est un apprentissage. »⁵

- **Apprentissage de l'écoute et de la coordination**

PEMCC1 : « Ils apprennent l'écoute, le respect des uns et des autres, et le travail d'orchestre c'est la coordination de tout le monde. »⁶

- **Apprendre à vivre ensemble, qualités humaines, citoyenneté**

Professeur du conservatoire de percussions/chef d'orchestre de Bellefontaine en 2013 : « Le but c'est d'apprendre à vivre ensemble, apprendre à être satisfait de soi, apprendre à s'assumer. Donc finalement l'orchestre n'est qu'un moyen. »⁷

PEMCC1 : « Des qualités humaines, la citoyenneté. »⁸

Ces objectifs représentent les impacts souhaités du dispositif. Nous allons voir dans la partie suivante quels sont les impacts observés et déclarés par les différents acteurs du projet : l'Éducation Nationale et les intervenants du CRR.

1.3. Description des impacts par les acteurs du projet

Les paragraphes qui suivent résument les impacts déclarés par les acteurs du projet qui sont détaillés dans les tableaux qui suivent, eux-mêmes réalisés à partir de l'écoute intégrale

¹ Hille, A., 2010.

² Page internet dédiée du Conservatoire de Toulouse.

³ Lettre d'information concert des Mazades, juin 2010.

⁴ Source : Documentaire « L'harmonie » de Tumorticchi, V., 2013.

⁵ *Ibid.*

⁶ *Ibid.*

⁷ *Ibid.*

⁸ *Ibid.*

des témoignages et d'entretiens avec les différents acteurs depuis le début de ce travail de recherche en 2014.

1.3.1. D'après les acteurs de l'Éducation Nationale, impacts...

Sur les élèves

Dans l'éducation nationale, les acteurs du projet¹ parlent d'un changement positif des postures, de réussite des élèves, de progrès dans l'écoute (significatif par rapport aux non-CHAM) et d'un décrochage moins important. L'assiduité serait bien meilleure pour ces élèves du fait de leur motivation.

Quelques élèves n'ont pu cependant poursuivre le projet auquel ils n'ont pas adhéré, et l'engagement est difficile sur le long terme.

La pression du concert est parfois difficile à supporter en amont, mais ils sont fiers quand ils récoltent les fruits de leur travail.

Ce projet reste « une vraie respiration » pour certains élèves.

Sur l'établissement

Le projet aurait impacté l'esprit d'établissement positivement, et le taux d'évitement aurait diminué de 40% à 18% du fait d'un changement d'image du collège.

L'absentéisme et la violence sont des problèmes qui ne se poseraient pas dans les classes CHAM, même avec des élèves qui auraient ce potentiel.

Ces élèves « rayonnent » dans tous l'établissement.

Relation avec l'enseignant

On rapporte une complicité entre élèves et enseignants quand ils jouent ensemble, ainsi qu'une stimulation des élèves par cette complicité.

Impacts sur le groupe

L'impact serait plus important individuellement qu'au niveau du groupe, hors temps musical.

Mais une complicité/aide/collaboration est notée par pupitre : souvent un esprit d'équipe se développe. De plus on note dans les classes CHAM une envie de vivre avec les autres en bonne harmonie, dans la classe.

Savoir de spécialité et fierté

Le rapport à l'instrument évolue, avec même une expertise et soin particulier pour certains.

Le projet est source de fierté pour les enfants et leurs parents. Les élèves se sentent privilégiés.

¹ La directrice de l'école Bastide au lancement du projet, le principal du collège Bellefontaine au lancement du projet, la conseillère Pédagogique départementale d'Éducation Musicale (élémentaire), la PEMCC1, la professeure d'histoire géographie et professeuse principale de la 6^{ème} orchestre en 2013, et le PEMCC2.

Tableau 9 - Impacts déclarés au cours d'entretiens de témoignages par les acteurs de l'Éducation Nationale

Directrice de l'école Bastide au lancement du projet	Changement des postures impressionnante
Principal du collège Bellefontaine au lancement du projet	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Sur les élèves :</u> <ul style="list-style-type: none"> - réussite des élèves - décrochage bien moins important • <u>Sur l'établissement :</u> <ul style="list-style-type: none"> - esprit d'établissement (qui n'existait pas avant) - baisse de l'évitement de 40% à 18% (autre regard porté sur le collège, même des dérogations entrantes pour la CHAM)
Conseillère Pédagogique départementale d'Éducation Musicale (élémentaire)	<ul style="list-style-type: none"> - Quand l'enseignant joue avec les élèves, complicité et stimulation des enfants - Impact sur les élèves évalués à 9/10 : formation de la personne, mais pas forcément au niveau du groupe (à part dans le temps musical, mais pas sûr que ça agisse à l'extérieur) - Complicité du pupitre/aide/collaboration - Rapport à l'instrument évolue (expertise et soin pour certains) - Fierté des enfants et de leurs parents
PEMCC1	<p><u>Positif :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - réel progrès dans l'écoute et la posture (vraie différence entre les CHAM et les autres) - vraie respiration pour certains élèves dans ce projet (leur a certainement manqué après avoir quitté le collège) - esprit de groupe pour la majorité des classes - enfants qui se sentent privilégiés - fierté devant la famille <p><u>Négatif :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - arrêt du projet par quelques élèves minoritaires « qu'on n'arrivait pas à maintenir dans le projet » - engagement sur le long terme difficile - Pression difficile à supporter pour certains concerts importants comme Rio Loco, élèves ne le vivent pas très bien en amont (mais heureux une fois les efforts réalisés et les résultats positifs)
Professeur d'histoire géographie et professeur principale de la 6^{ème} orchestre en 2013	<p>« Absentéisme, violence, sont des problèmes qui ne se posent pas dans cette classe, même avec des élèves qui auraient ce potentiel. »</p> <p>« Ces enfants restent motivés, continuent à avoir envie de venir au collège, continuent à avoir envie de vivre avec les autres en bonne harmonie, dans la classe »¹</p>
PEMCC2	<ul style="list-style-type: none"> - Élèves qui rayonnent dans tout l'établissement - Souvent esprit d'équipe se développe - Élèves qui ne sont pas décrocheurs

¹ Ibid.

1.3.2. D'après les intervenants du CRR, impacts...

Sur les élèves

Les intervenants du C.R.R de Toulouse notent de nombreux impacts positifs sur les élèves : la concentration, l'écoute, le plaisir à venir apprendre, une vraie évolution de la motivation, la fierté de jouer, de se produire sur scène en situation de réussite totale, et un développement de la persévérance, la confiance en soi.

En commençant à l'élémentaire, ils poursuivent l'enseignement au collège, en association ou au CRR.

Les concerts leur donnent l'opportunité de sortir du quartier et de s'ouvrir à des lieux de culture différents.

Il est noté que la présence dans le dispositif porte ses fruits sur le long terme, et parfois un changement de posture peut s'opérer après trois ans par exemple.

Au niveau de l'adhésion, certains ont bien accroché alors que d'autres sont restés réfractaires.

Mais à la Vache, le public d'élèves des Gens du Voyage est resté très absentéiste.

La pédagogie de groupe a deux tranchants : pour ceux en échec on ne peut s'attarder sur un élève en particulier, mais le groupe tire ceux qui ont plus de mal.

Enfin, pour ces élèves en conflit avec l'école, la musique est un « bol d'air ».

Impacts sur le groupe

Il a été noté que les filles se disputaient moins, qu'une collaboration, solidarité, entraide s'étaient développées, et qu'il y a eu une sociabilisation du groupe classe.

Un orchestre est une petite société : il améliore la cohésion sociale.

Sur les parents

Les parents sont fiers et les concerts leur permettent une ouverture culturelle, mais seulement un parent sur cinq va au concert si c'est à Saint-Pierre des Cuisines, alors qu'ils sont beaucoup plus présents si c'est au sein de l'école.

Sur les professeurs du CRR

La méthode des cours collectifs utilisée à l'école est réinvestie par des professeurs dans les cours du CRR/écoles de musique.

L'équipe est soudée, et travaille ensemble autour d'objectifs communs, de morceaux communs.

Ils sentent qu'ils ont un rôle privilégié en termes d'éducation, mais beaucoup ont l'impression de ne faire qu'un travail d'autorité et se démotivent. Cela rejoint le discours du directeur du CRR, et l'article de Roubertie Soliman, L., Tripier-Mondancin, O. *et alii* (2019) présenté dans le cadre théorique à propos des difficultés déclarées par des professeurs en charge de l'enseignement musical¹.

Sur le quartier

On note une effervescence autour de la musique en général dans le quartier, des actions soutenues par les publics locaux, et un retour des associations qui prouvent les bons effets de ce dispositif.

Spécificité de la musique

Interrogés à propos de la spécificité de la musique utile à ce projet, il en ressort qu'elle permet un travail sur la sensibilité et l'expression (la musique est un langage) et qu'elle est en lien avec la lecture.

¹ « [Les PI] évoquent [...] une inadéquation entre un niveau d'exigence musicale très élevé et « une population [élèves] qui n'a pas le sens du travail archi-développé ». [...] La « gestion du groupe » est vécue comme « compliquée », avec ponctuellement de la violence physique chez certains élèves. [...] Les PI expriment également leur difficulté à trouver leur place dans ce contexte, liée au fait de ne pas se sentir personnel du CRR à part entière, à un manque de liberté en lien avec les contraintes institutionnelles et à une précarité des contrats de recrutement (CDD très courts, non-titularisation), d'où leur rotation fréquente, source d'instabilité des équipes. [...] Les PI jugent leurs conditions d'enseignement « mauvaises en général », entraînant un « fonctionnement houleux », voire une « démotivation ». »

Tableau 10 - Impacts déclarés au cours d'entretiens de témoignages par les acteurs du CRR de Toulouse

<p>PEA (Coordonnatrice CRR)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Sur les professeurs du CRR :</u> - méthode utilisée à l'école réinvestie dans les cours du CRR/écoles de musique (cours collectifs...) - travail d'équipe • <u>Sur les élèves :</u> - plaisir à venir apprendre - fierté de jouer/se produire sur scène en situation de réussite totale - poursuivent l'enseignement au collège, en asso ou au CRR - parents viennent les voir aux concerts - sortent du quartier et s'ouvrent à des lieux de culture différents - à la Vache, le public d'élèves des Gens du Voyage est resté très absentéiste - Elle évalue l'impact à 6-7/10 sur les élèves car certains ont bien accroché alors que d'autres sont restés réfractaires - Elle évalue l'impact sur les professeurs du CRR à 4-5/10 car beaucoup ont l'impression de ne faire qu'un travail d'autorité et se démotivent (usant) - Elle s'évalue à 5/10 car le dispositif de l'OAE avant <i>Play Music</i> avait trop de limites pour elle
<p>Professeur de clarinette 1</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Vraie évolution de la motivation des élèves - Collaboration, solidarité et entraide - Plaisir d'apprendre - Changement d'attitude chez les élèves (filles se disputaient moins) - Évaluation de l'impact pour les élèves : 7/10 - Évaluation de l'impact pour elle-même : 8/10
<p>Professeur de percussions et chef d'orchestre</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Rôle privilégié en termes d'éducation - Pour ces élèves en conflit avec l'école, la musique est un bol d'air • <u>À plus grande échelle :</u> - Effervescence autour de la musique en général dans le quartier - Actions soutenues par les publics locaux - Retour des associations qui prouvent les bons effets de ce dispositif
<p>Professeur de flûte traversière</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Impact sur les élèves :</u> - Concentration, écoute des autres - Rapport au découragement : développement de la persévérance - Confiance en soi - Lien travail-plaisir - Enfant très difficile à la Vache s'est transformé à la fin de sa 3^{ème} année - Selon elles ces enfants vont faire des études supérieures - Travail en groupe : impacts positifs et négatifs (pour ceux en échec on ne peut s'attarder sur un élève en particulier), mais le groupe tire ceux qui ont plus de mal - Chez les élèves qui ont pratiqué la musique depuis longtemps, il y a une meilleure posture (mais pas conscientisé) - Un orchestre est une petite société : cohésion sociale • <u>Impact sur les parents :</u> fierté et ouverture culturelle (concerts), mais seulement 1/5 parents va au concert si c'est à St-Pierre des Cuisines, alors qu'ils sont beaucoup plus présents si c'est au sein de l'école • <u>Travail en équipe apport beaucoup aux professeurs :</u> équipe soudée, échanges (objectifs communs, morceaux communs) • Spécificité de la musique : travail sur la sensibilité et l'expression (la musique est un langage) + la lecture
<p>Chef d'orchestre en 2017</p>	<p>Sociabilisation du groupe classe</p>
<p>Professeur de clarinette 2</p>	<p>Changements positifs évidents dans le comportement des élèves (aide pendant le transport des instruments, attitude avant, pendant et après concert)</p>

1.4. Quelques Témoignages d'élèves

- Une élève de 6^{ème} de la classe CHAM du collège de Bellefontaine :

Interrogée dans le cadre du Documentaire « L'harmonie », une élève de 6^{ème} de la classe CHAM du collège de Bellefontaine fait ressortir des impacts émotionnels de plaisir et de fierté :

« On est peut-être issu d'un quartier sensible, mais on sait se débrouiller et on le prouve. En fait nous ça nous fait **plaisir**, parce qu'on montre ce qu'on vaut, et il n'y a **pas que ceux qui ne sont pas issus d'un quartier qui peuvent faire ce qu'on fait**. Nous on a une **chance**, et cette chance on la montre, ça fait plaisir. »¹

- Bilan d'une élève de 4^{ème} CHAM en juin 2014² :

Interrogée par la PEMCC1 à la suite d'un concert à propos des points positifs et des points à améliorer, une élève de 4^{ème} a fait ressortir des impacts sur son statut (se sent privilégiée), des impacts émotionnels de plaisir et de fierté, de rétroaction sociale (lien avec la famille), et d'ouverture culturelle (sortie du quartier et voyage) :

« **Les points positifs** : Il y a beaucoup de points positifs dans ces trois ans de musique.

Les concerts : Je vais vous dire la vérité je me suis sentie privilégiée, comme une star qui partait faire son concert. Je sais que c'est ridicule, mais pour moi c'était juste incroyable.

Les moments forts : Il y a des beaux moments, je me rappellerai toute ma vie !!! En 6^{ème} c'était Rio Loco c'était simplement inoubliable !!! Toute ma famille est venue me voir, il y avait beaucoup de monde c'était trop bien. Je m'en rappelle je suis venue en retard. C'était super on s'est beaucoup amusés.

Le moment le plus fort c'était en 5^{ème}, le voyage à Paris. Ce séjour a été le plus fort de toute ma vie. Et surtout dans les trains mon Dieu qu'est-ce que j'ai ri. C'était extraordinaire. Je ne me suis jamais sentie aussi privilégiée. Merci beaucoup Madame, merci Madame. »

1.5. Catégories d'impacts qui ressortent

De ce qui précède, on peut construire les catégories d'impact suivantes, que nous classerons à nouveau par public impacté dans le tableau ci-dessous :

Tableau 11 - Liste des catégories d'impact qui ressortent des entretiens et témoignages

Sur les élèves	- Attitude à l'égard de l'école - Estime de soi - Relations sociales - Résultats scolaires - Absentéisme - Perspectives de poursuite dans ce domaine - Rapport à la pression/au travail demandé
Sur l'établissement	- Esprit d'établissement - Baisse de l'évitement
Sur l'équipe du CRR	- Réinvestissement de la méthode utilisée à l'école dans le CRR/écoles de musique - Évolution de la pédagogie - Sentiment de rôle privilégié en termes d'éducation - Travail en équipe - Démotivation face à ce qu'ils reçoivent par rapport à l'énergie demandée - Précarité des contrats = démotivant, démissions
Sur les parents	- Fierté - Ouverture culturelle
Sur le quartier	- Activité musicale dans le quartier - Retours d'associations : rayonnement de ce dispositif - Soutien des publics locaux

¹ *Ibid.*

² Note présentée par la PEMCC1 lors de la journée d'étude n°1 le 26/11/2016.

1.6. Perspectives de recherche

À partir de ces données préliminaires, on pourrait mettre en regard les objectifs du projet et les impacts énoncés par les différents acteurs interrogés, adultes et dans certains cas élèves. Seulement ces impacts sont observés de façon subjective par les acteurs, et il faudrait aussi arriver à mesurer ces impacts au moyen d'indicateurs plus objectifs afin de comparer les réponses obtenues.

On observe également que les impacts sont énoncés majoritairement par les adultes acteurs du projet (Éducation Nationale et CRR) mais très peu par les élèves (seulement 2 témoignages), et pas du tout par les parents ni la collectivité (le quartier). À ce stade, le groupe n'a en effet interrogé que les acteurs « premiers » du projet. C'est pourquoi un questionnaire à l'intention des élèves a été construit, afin de compléter notre enquête (ses résultats seront présentés dans la partie 3.).

Le témoignage d'autres professeurs serait également intéressant, même si nous avons eu celui de la professeur principale Cécile Toplis Zartatian de la classe CHAM en 2012-2013, son témoignage étant d'ailleurs orienté par la journaliste du documentaire (il est incomplet).

Mais nous avons choisi de commencer par les témoignages d'élèves, car ils représentent ceux sur qui les impacts énoncés sont les plus nombreux (voir par exemple le témoignage du directeur du CRR).

D'autres pistes d'études auraient été intéressantes, mais ne sont pas possibles en termes de temps dans le cadre de ce Master :

- Comparer avec des classes non-CHAM pour voir s'il y a une différence d'attitude, d'esprit de classe, de motivation et d'engagement dans l'activité entre ces classes.
- Interroger quelques personnes des publics qui n'ont pas été représentés ici par le moyen d'entretiens semi-directifs dans un premier temps (parents, professeurs des classes non-musicales, CPE...).
- D'autre part certaines données quantitatives sont manquantes ici : le principal du collège Bellefontaine au lancement du projet nous a parlé de l'amélioration de la réussite scolaire des élèves, de la baisse de l'évitement de 40% à 18%, mais nous n'avons aucun des documents qui attestent ces données. De même, les données sur l'absentéisme n'ont pas été fournies pour l'analyse, il serait intéressant de les récupérer afin de pouvoir comparer la différence entre :
 - le taux d'absentéisme des élèves de ce collège avant le projet et après sachant qu'il y a eu d'autres classes à thème que la CHAM,
 - le taux d'absentéisme pendant le projet entre les classes sans projet et la classe CHAM.
- Dans le tableau suivant provenant du document « État des lieux dispositif CHAM 2015-2016 » du collège Bellefontaine, on peut voir qu'il y a eu en 4^{ème} des départs et exclusions du collège. Il pourrait être intéressant d'interroger l'administration/les familles pour connaître les motifs de départ, et d'interroger les familles/les élèves pour comprendre pourquoi le dispositif n'a pas fonctionné comme espéré avec eux.

ELEVES CONCERNES PAR LE DISPOSITIF CHAM

	6 ^{ème}	5 ^{ème}	4 ^{ème}	3 ^{ème}
Effectifs total élèves du collège (hors CHAM)	5 classes 102 élèves (environ) La 6 ^e Cham est la classe dont l'effectif est le moins chargé, suivant la volonté des enseignants.	4 classes	4 classes	
Effectifs CHAM rentrée 2015	21 élèves	20 élèves	15 élèves (des départs et des exclusions du collège)	

Tableau 12 - État des lieux dispositif CHAM 2015-2016 du collège Bellefontaine fourni par la PEMCCI

Afin de me concentrer sur des objectifs réalisables, je suis partie sur plusieurs pistes dont certaines ont été réalisées en partie lors de mon stage SOPA2 :

- Observer les élèves de classe CHAM dans leurs activités musicales au sein du collège ET dans les classes non-musicales pour voir s'il y a une différence d'attitude, d'esprit de classe, de motivation et d'engagement, entre celles-ci
- Élaborer à partir de cette enquête préliminaire un questionnaire à destination des élèves et les faire de manière à avoir des résultats significatifs statistiquement
- Enfin, l'évolution de la note de vie de classe pourrait être une donnée intéressante à observer, à condition qu'elle soit statistiquement représentative. Mais pour récupérer cette donnée, il faudra attendre la réouverture du collège après le confinement.

Tout cela nous permettra de partir dans la direction d'une étude d'impact.

2. Observation

En avril 2019, lors de mon stage d'observation et de pratiques accompagnées de première année de master, j'ai pu observer des classes non-CHAM ou classes dites ordinaires (lors des cours d'éducation musicale que j'ai menés ou observés, mais aussi lors d'une séance de travail au CDI, et en cours de Français), la chorale (principalement composée d'élèves non-CHAM), et les classes CHAM (lors des cours d'éducation musicale que j'ai menés ou observés, et en sessions d'orchestre) au collège de Bellefontaine pendant une semaine.

Lors des sessions d'orchestre, j'ai pu observer des classes globalement à l'écoute, qui avaient connaissance du vocabulaire spécialisé (*à l'octave, crescendo, thème, tempo...*), une communication amicale entre les élèves, une aide en continu et individualisée des professeurs d'instrument au sein de l'orchestre lors des arrêts, un « talent » musical plus développé chez certains élèves que d'autres. J'ai pu observer que les élèves regardaient régulièrement le chef (c'était ici le PEMCC2, qui prenait régulièrement cette place) pendant qu'ils jouaient. Une partie de la répétition est consacrée aux recommandations du chef et des professeurs d'instrument concernant le travail à la maison régulier (en autonomie) nécessaire pour atteindre les objectifs du concert à venir. Cette semaine-là il semble y avoir eu des problèmes d'assiduité dans l'orchestre notamment dans la classe de 4ème. J'ai pu voir dans cette classe qu'une partie du cours était consacrée à l'improvisation instrumentale.

Lors des séances d'éducation musicale, j'ai pu constater une profonde timidité en ce qui concerne le chant pour une majorité d'élèves non-CHAM mais aussi CHAM. L'une de mes hypothèses est qu'avec des classes en nombre restreint (ils sont souvent 12 à 15 par classe), il est plus courant de voir cette timidité car il est plus difficile de se « fondre » dans la masse vocale (c'est une chose que j'ai observée lorsque j'étais professeure de musique à l'élémentaire, plus le nombre d'élèves dans un groupe était restreint, plus la timidité était présente, plus ils étaient nombreux plus ils étaient en confiance).

Organisation horaire hebdomadaire de la classe CHAM

1h – Éducation Musicale et Chant Choral

1h – Renforcement musical

- ➔ Nom aléatoire donné par la Principale.
- ➔ Contenus d'enseignement fondés sur des éléments de culture musicale, de formation musicale au sens employé dans les conservatoires (avant 1977 cette partie de l'enseignement dispensé en conservatoire école de musique était dénommé solfège) et enfin de travail instrument et orchestral.
- ➔ Cette heure est malléable et s'adapte hebdomadairement afin de cibler au mieux les besoins des élèves (que ce soit en pratique, en théorie, en culture).

1h – Orchestre

- ➔ Dirigé par le PEMCC2.
- ➔ Mise en place du répertoire.
- ➔ Parfois jeux instrumentaux et de direction.

1h – Pratique instrumentale par pupitre

- ➔ Dispensée par les professeurs du conservatoire (flûte, clarinette, trombone/euphonium, percussions).
- ➔ Chaque pupitre dans une salle différente (flûte traversière, clarinette, trombone/euphonium, percussions).
- ➔ Parfois réunion de certains pupitres.
- ➔ Les professeurs travaillent le répertoire mais aussi la technique instrumentale pure (et parfois un peu de solfège aussi).
- ➔ Parfois séance d'orchestre, les professeurs peuvent ainsi mieux visualiser ce qu'il faut travailler sur le répertoire.

En comparaison, un élève qui ne fait pas partie de la CHAM aura seulement 1h de cours d'Éducation Musicale, et 1h de chant choral hebdomadaire s'il s'est inscrit à l'option.

3. L'enquête par questionnaires auprès des élèves : traitement des données

Pour notre analyse des résultats, dans cette partie, nous ferons appel à des statistiques descriptives, puis à des statistiques inférentielles.

3.1. Statistiques descriptives

Elles ont pour but de « décrire » les données. C'est donc un travail objectif et non un travail d'interprétation. (Mais les choix techniques que l'on fait au moment de décrire des données sont souvent subjectifs : selon l'échelle que l'on choisira pour les ordonnées, la variation d'une fonction semblera très importante ou au contraire très faible).¹

Pour *résumer* les informations d'une distribution et faciliter ainsi la comparaison, deux classes de mesure statistiques sont utilisées en sociologie. Nous décrivons ci-dessous les indices qui seront utilisés dans l'analyse qui suit.

Les indices de tendance centrale sont les plus connues :

- Le mode : c'est la réponse la plus fréquente.
- La médiane : c'est la réponse qui sépare l'échantillon en deux.

Les indices de dispersion donnent une indication de la diversité :

- Minimum : c'est la plus petite valeur de la distribution.
- Maximum : c'est la plus grande valeur de la distribution.
- Étendue : c'est la distance maximale qui sépare deux données de l'échantillon.
 - Observer ces trois valeurs permet de voir si l'échantillon est homogène ou hétérogène (est-ce que toute l'étendue de la plage de réponses possibles a été utilisée ?)
- Quartiles : c'est la division des données ordonnées et triées en quatre parts égales (chaque partie représente 25%). L'écart interquartile est utilisé comme indicateur de dispersion. Il correspond à 50% des effectifs situés dans la partie centrale de la distribution.
- Fréquence : elle indique le nombre de fois par rapport à la totalité qu'une valeur est présente dans une série statistique.

Population de l'enquête :

La population correspond à l'ensemble des individus concernés par l'enquête. Ici, nous avons deux populations :

- 1) Population 1 : les anciens élèves, qui sont sortis du dispositif (année ? école Bastide ? nombre de répondants sur nombre total ?)
- 2) Population 2 : les élèves actuellement inscrit dans les classes CHAM du collège Bellefontaine, de la 5^{ème} à la 3^{ème} (il n'y a plus de classes de 6^{ème} à partir de cette année au collège Bellefontaine en raison de la destruction à venir du collège).

¹ Valleron, A.-J. (2001).

Concernant la population 1, le nombre de répondants est pour l'instant trop faible pour l'exploiter de manière significative statistiquement. Nous en ferons cependant une première lecture en l'état.

Concernant la population 2, notre questionnaire ne fait pas l'objet d'un échantillonnage, on cherche à avoir les réponses de quasiment tous les élèves. Cependant ce n'est pas la totalité de la population qui a répondu au questionnaire car il y avait des absents le jour de la passation (voir le tableau ci-dessous).

Comme on l'a vu plus haut, pour être représentatif avec une marge d'erreur à 0.05, il aurait fallu 33 répondants. Or nous n'en avons ici que 32, parmi lesquels nous avons été contraints de retirer deux individus pour des raisons expliquées ci-après, notre échantillon devient donc $n=30$, et présente donc une marge d'erreur à 0.07.

En effet, les réponses de deux élèves s'écartent fortement de celles des autres : les extrêmes sont systématiquement privilégiés de leur part, ce sont des valeurs dites aberrantes. Nous ne retiendrons donc pas ces deux questionnaires dans notre base de données. En effet, ils ne semblent pas avoir été remplis « sérieusement », avec « attention », ce qui nous conduit à douter de la fiabilité de leurs réponses : nous ne sommes pas certains que leurs réponses reflètent leur point de vue.

L'échantillon : $n=30$

Classe	Total des élèves dans le dispositif	Effectif des élèves interrogés	Filles	Garçons
5 ^{ème}	16	12	8	4
4 ^{ème}	12	11	7	4
3 ^{ème}	7	7	4	3
Total	35	30	19	11

Tableau 13 - Population de l'enquête par questionnaire : le public "captif"

3.1.1. Données des variables indépendantes

Malgré le taux de non-réponse (13,3%), il apparaît que le nombre d'instruments par pupitre est déséquilibré si l'on regarde les effectifs par pupitre et par niveau de classe. J'ai demandé au PEMCC2 si les classes CHAM de différents niveaux étaient mélangées lors des concerts, il m'a informée que ce n'était pas le cas, que chaque niveau a son propre répertoire, mais que c'est son travail d'arrangeur de faire en sorte que l'équilibre se fasse, en faisant jouer certains pupitres à l'unisson par exemple.

	Flûte	Clarinette	Trombone	Euphonium	Percussions	Non-réponse
5 ^{ème}	4	1	2	1	3	1
4 ^{ème}	1	2	1	3	2	2
3 ^{ème}		3	1	1	1	1
Total	5	6	4	5	6	4

Tableau 14 - Nombre d'élèves par pupitre, par niveau ayant répondu

Concernant le nombre d'années déclarées de participation au dispositif, d'après les réponses, certains ont commencé cette activité orchestrale dès le CP (6,6% de la population) avec des percussions (il s'agit en fait d'une classe d'éveil musical), 36,6% déclarent avoir fait partie du dispositif dès le CM1 dans les écoles Bastide, Dottin, Victor Hugo ; et 90% déclarent avoir suivi le dispositif au collège depuis la 6^{ème}.

Tableau 15 - Années déclarées de participation au dispositif

	À l'élémentaire					Au collège			
	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	6 ^{ème}	5 ^{ème}	4 ^{ème}	3 ^{ème}
5 ^{ème}			1	6	5	11	12		
4 ^{ème}	1	1		1	1	9	10	11	
3 ^{ème}	1	1	1	4	4	7	7	6	7
Total	2	2	2	11	10	27	29	17	7

Le nombre de frères et sœurs ayant participé au dispositif représente 10% de la population des élèves actuels, mais quand on regarde les réponses des élèves, ceux-ci ne sont pas actuellement inscrits au collège de Bellefontaine, ce sont donc des anciens élèves.

26,6% de la population a un membre de sa famille (frère, oncle, sœur) qui joue d'un instrument. Il aurait été intéressant de demander quel est l'instrument joué.

Tableau 16 - Informations concernant les familles

	Nombre moyen de frères et sœurs	Nombre de frères et sœurs actuellement inscrits au collège de Bellefontaine	Nombre de frères et sœurs participant ou ayant participé au dispositif	Membre de la famille qui joue d'un instrument
5 ^{ème}	2,8	2		3
4 ^{ème}	3,1	3	2	4
3 ^{ème}	2,7	1	1	1

Tableau 17 - Années déclarées de participation à la chorale

	À l'élémentaire					Au collège			
	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	6 ^{ème}	5 ^{ème}	4 ^{ème}	3 ^{ème}
5 ^{ème}						5	3		
4 ^{ème}	3	3	3	4	4	1	3		
3 ^{ème}									
Total	3	3	3	4	4	6	6	0	0

D'après leurs réponses, 10% de la population (n=30) a participé à la chorale à l'élémentaire (tous élèves de la classe actuelle de 4^{ème}, ils représentent 27% des élèves de cette classe).

Au collège, 20% ont participé à la chorale en 6^{ème} (41,6% des 5^{èmes}, 9% des 4^{èmes}, 0% des 3^{èmes}) ; 20% ont participé à la chorale en 5^{ème} (25% des 5^{èmes}, 27,2% des 4^{èmes}, 0% des 3^{èmes}), et 0% ont participé à la chorale en 4^{ème} et en 3^{ème}.

3.1.2. Premier aperçu des tendances générales

Pour avoir une première vision de la place des impacts positifs ou négatifs déclarés par les élèves, j'ai classé les médianes¹ par ordre décroissant, par catégorie d'impacts (en référence aux quatre sources du SEP). À droite figure une légende qui permet de visualiser si cet impact était formulé dans la question de manière **positive** ou **négative**.

Par ailleurs j'ai mis le **texte en rouge** pour indiquer les médianes élevées. Le **texte grisé** correspond aux médianes faibles.

Il en ressort que les médianes élevées sont majoritairement liées à des questions qui formulent des impacts positifs (voir tableaux ci-dessous).

Les seuls items vécus de manière négative par les élèves qui ressortent sont ceux qui concernent le fait de se sentir incapable de jouer certains morceaux ou certains passages dans un morceau (catégorie 1) ; le fait d'avoir voulu pouvoir rapporter son instrument à la maison après l'école (école Bastide) et la difficulté à travailler son instrument à la maison (collège Bellefontaine) car cela embêtait le reste de la famille (catégorie 3) ; et enfin, la frustration de ne pas arriver à jouer comme ils le souhaitent (catégorie 4).

Les médianes faibles sont majoritairement liées à des impacts négatifs, à l'exception de l'item concernant le fait d'être ému en partageant un moment de musique avec ses amis ou sa famille (catégorie 4).

Les médianes autour de 5 concernent la confiance gagnée grâce au fait d'apprendre à jouer d'un instrument, l'amélioration des résultats dans d'autres matières, des progrès dans l'écoute et le respect des autres (catégorie 1), l'esprit de compétition entre les élèves de la classe orchestre (catégorie 2), l'intérêt des parents pour le travail de l'instrument à la maison, le fait que certains professeurs de musique s'intéressaient davantage à ceux qui apprenaient plus vite et qui jouaient mieux, la frustration pendant les leçons d'instrument du fait de ne pas réussir à faire ce qui est demandé (catégorie 3), le fait d'être plus touché par la musique, l'amélioration du plaisir à aller au collège, la déception du fait de la pression trop importante pour préparer les concerts (catégorie 4).

¹ J'ai réalisé toutes les statistiques descriptives de quartiles, mode, médiane, minimum et maximum à l'aide du tableur de Libre Office.

Tableau 18 - Catégorie 1 : les expériences de maîtrise, d'attention, de compréhension, de progrès...

Min	Max	Mode	Médiane	Énoncé	Valence
3	10	10	9	Saxo nous dit que depuis sa participation à l'orchestre à l'école, il comprend mieux ce que veut dire interpréter un morceau de musique.	
0	10	10	9	Depuis que Noisette a participé à l'orchestre à l'école, elle comprend mieux le rôle du chef d'orchestre.	
2	10	10	8	Si vous étiez au collège Bellefontaine, Nickel utilisait régulièrement la partition donnée en classe lorsqu'il pratiquait seul chez lui.	
0	10	10	8	Avec l'orchestre à l'école, Mirabelle a appris à écouter différemment la musique.	
0	10	10	7,5	Guess se sentait incapable de jouer certains morceaux ou certains passages dans un morceau.	
0	10	5	5,5	Apprendre à jouer d'un instrument a donné confiance en lui à Cajon.	
0	10	5	5	À partir du moment où Syrius a fait partie de l'orchestre à l'école, il a eu de meilleurs résultats dans d'autres matières.	
0	10	10	5	En participant à l'orchestre à l'école, Fanfare a appris à mieux écouter les autres, à les respecter.	
0	10	0	2,5	Ritmo était souvent dans la lune pendant les cours y compris pendant la classe orchestre.	
0	10	0	2	Marlon trouve que c'était trop difficile d'apprendre à jouer dans un orchestre.	
0	10	0	2	Djembé était souvent dans la lune pendant les cours, y compris pendant le cours d'éducation musicale.	

Tableau 19 - Catégorie 2 : les expériences de comparaison avec les pairs

Min	Max	Mode	Médiane	Énoncé	Valence
0	10	10	8	Lorsque Musik voyait un camarade de la classe orchestre bien jouer de son instrument, cela lui donnait envie de progresser.	
0	10	0	6,5	Bolero trouvait qu'il y avait un esprit de compétition entre les élèves de la classe orchestre.	
0	10	0	1	Slam était découragé de voir les autres progresser plus rapidement que lui.	
0	10	0	0	Rock avait peur que les autres se moquent de lui lorsqu'il ne jouait pas bien.	

Tableau 20 - Catégorie 3 : les expériences de rétroaction sociale

Min	Max	Mode	Médiane	Énoncé	Valence
2	10	10	9	Olive se sentait reconnue et estimée quand son professeur de musique l'encourageait ou la félicitait.	
0	10	0	8	Si vous faisiez partie de la classe orchestre de l'école Bastide : Perle aurait voulu rapporter son instrument à la maison après l'école.	
0	10	10	8	Alfa se souvient que dans la classe orchestre, on pouvait compter les uns sur les autres.	
1	10	10	8	La famille de Mira était fière qu'elle fasse partie de l'orchestre à l'école.	
0	10	10	7,5	Si vous faisiez partie de la classe orchestre du collège de Bellefontaine : Tempo trouve que rapporter son instrument à la maison était une marque de confiance.	
0	10	10	7,5	Si vous n'avez pas fait partie de l'orchestre du collège passez à la question suivante : Pour Mélodie, ce n'était pas facile de travailler son instrument à la maison, car cela embêtait le reste de la famille.	
0	10	10	6	Si vous étiez au collège Bellefontaine, Les parents d'Albatros s'intéressaient au travail de son instrument à la maison.	
0	10	0	5,5	D'après Quadran, certains professeurs de musique s'intéressaient davantage à ceux qui apprenaient plus vite et qui jouaient le mieux.	
0	10	0	5	Refrain était frustré pendant les leçons d'instrument parce qu'il n'arrivait pas à faire ce qu'on lui demandait.	
0	10	0	3	La famille d'Oxygen ne s'intéressait pas trop à ce qu'elle faisait à l'orchestre.	
0	10	0	1	Parfois, Vanille était vexée quand un professeur d'instrument lui faisait une critique.	
0	7	0	0	Parfois, à l'école, au collège ou dans le quartier, d'autres jeunes se moquaient de Jedi parce qu'il apprenait à jouer d'un instrument.	

Tableau 21 - Catégorie 4 : les sensations, sentiments, émotions ressentis au cours de l'activité

Min	Max	Mode	Médiane	Énoncé	Valence
2	10	10	10	Murmure s'entendait bien avec ses camarades de pupitre (ceux qui jouaient du même instrument).	
1	10	10	9	Grenade était fière lorsque l'orchestre jouait en concert.	
0	10	10	8	Ostinato était fier d'apprendre à jouer d'un instrument de musique.	
0	10	7	7	Valse se sentait frustrée lorsqu'elle n'arrivait pas à jouer comme elle le souhaitait.	
0	10	0	5,5	Depuis sa participation à l'orchestre à l'école, Allegro se sent davantage touché lorsqu'il écoute de la musique.	
0	10	0	4,5	collège.	
0	10	0	4,5	Framboise a été déçue par la classe orchestre, il y avait trop de pression pour préparer les concerts.	
0	10	0	3	Miko n'aimait pas jouer en concert, car elle avait peur de mal jouer.	
0	10	0	2	Il arrive à Kazoo d'être émue en partageant un moment de musique avec des amis ou sa famille.	
0	10	0	0	Au bout d'un an, Magic aurait bien aimé arrêter la classe orchestre.	

Les indices de dispersion (minimum et maximum) indiquent une grande étendue des réponses : elle va jusqu'aux valeurs extrêmes (de 0 à 10) : ces réponses sont généralement hétérogènes dans l'ensemble, malgré des tendances centrales claires.

Il y a donc une tendance de la part des élèves à voir de nombreux impacts positifs dans ce projet. Cela se reflète dans la réponse que les élèves donnent à la question de savoir s'ils encourageraient un enfant proche d'eux à participer à un dispositif identique ou ressemblant à la classe orchestre, leur réponse est majoritairement encourageante :

	Absolument	Pas vraiment	Peut-être
5 ^{ème}	12	1	1
4 ^{ème}	10	1	
3 ^{ème}	7	0	
%	90,62%	6,25	3,12%

Tableau 22 - Question de l'encouragement probable à participer à ce type de dispositif (n=32)

On voit en effet que 29 répondants sur 32 (90,62%) répondent positivement, tandis que 9,37% sont plus réservés.

3.1.3. Zoom sur les items en lien avec l'hypothèse de départ

Les items suivants sont ceux que j'ai sélectionnés plus particulièrement au sein du questionnaire élaboré (cf annexe 8) dans l'idée de ma problématique d'intégration sociale et de lutte contre les inégalités. En effet, je pars de l'idée stéréotypée que la lutte contre les inégalités prendrait sa source dans l'éducation, laquelle mènerait vers une socialisation qui permettrait une meilleure réussite scolaire lesquelles seront bénéfique à l'intégration sociale et à la vie professionnelle.

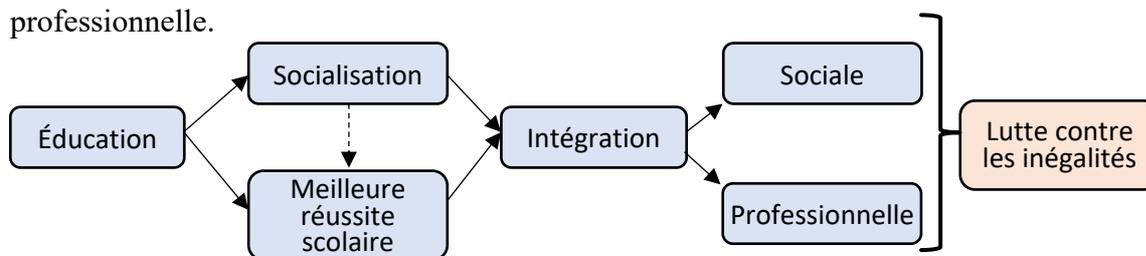


Figure 3 - Cheminement de la problématique

Nous resserrerons plus tard le choix des indicateurs pour aller vers une confirmation ou infirmation de mon hypothèse de départ : la participation aux CHAM du collège Bellefontaine améliore les **compétences sociales** des élèves. Cette nouvelle catégorie pourrait être résumée par l'étiquette suivante : expériences socialisantes. Cette cinquième catégorie correspondrait à certains items proposés dans les quatre catégories mentionnées plus haut.

Pour ce qui suit, j'utilise les boîtes à moustaches réalisées par Dina Razafindrazaka avec le logiciel de statistiques R¹. C'est une représentation schématisée de la distribution d'une variable.

¹ Pour voir les boîtes à moustaches pour la totalité des questions, se référer à l'annexe 12.

La boîte à moustaches utilise cinq valeurs qui résument des données qui permettent de décrire les résultats : le minimum (moustache inférieure), les 3 quartile Q1 (trait inférieur de la boîte), Q2 (médiane, représentée par le trait foncé), Q3 (trait supérieur de la boîte), et le maximum (moustache supérieure).

Les valeurs dites atypiques, situées au-delà des valeurs adjacentes sont individualisées. Elles sont représentées par des cercles.

Avec cela, je mets en regard les tableaux des fréquences que j'ai réalisés avec PSPP pour avoir une vision plus précise des réponses effectives des élèves.

Catégorie 1 : Les expériences de maîtrise, d'attention, de compréhension, de progrès

J'ai retenu quatre variables comme participant à la socialisation d'un élève : la confiance en soi ; les résultats scolaires ; les compétences d'écoute et de respect d'autrui et la capacité à jouer certains morceaux.

Confiance en soi

Il n'y a pas de consensus parmi les élèves quant au fait d'avoir gagné en confiance en jouant d'un instrument (figure 4). La dispersion est maximale dans son étendue : 50% se situent entre 0 et 5,5 ; 50% entre 5,5 et 10. La réponse la plus fréquente est 5 : ils ne sont majoritairement ni en accord, ni en désaccord, mais on a 25% de la population qui est même plutôt en désaccord (entre 0 et 3,5) et 25% de la population est en accord total (entre 9 et 10). La distribution est multimodale, avec un pic à 10 (5 répondants), un pic à 5 (5 répondants), et un pic à 3 (4 répondants).

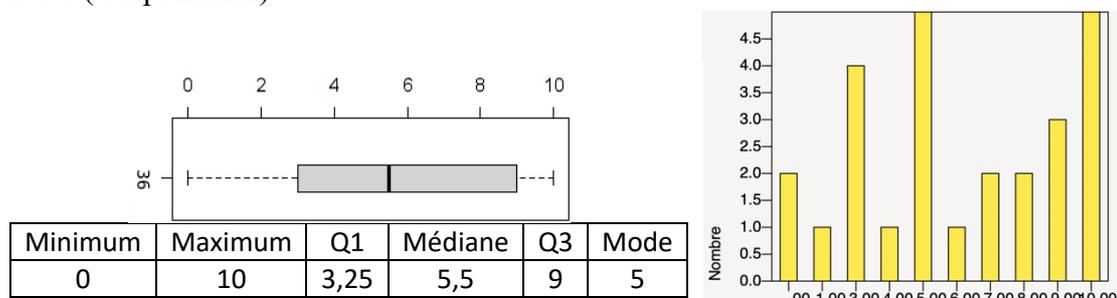


Figure 4 - Boîte à moustaches et diagramme des fréquences Q°36
- Apprendre à jouer d'un instrument a donné confiance en lui à Cajon. Et vous ? -

Résultats scolaires

Il n'y a pas d'accord majoritaire par rapport à cette proposition de la part des élèves (figure 5). Les élèves ne sont majoritairement ni en accord, ni en désaccord par rapport au fait d'avoir eu de meilleurs résultats dans d'autres matières depuis leur participation à l'orchestre à l'école. La dispersion est toujours maximale ici : 50% se situent entre 0 et 5 ; 50% entre 5 et 10. La réponse la plus fréquente est 5. Mais 25% sont en désaccord (entre 0 et 3,5) et 25% sont en accord (entre 7 et 10).

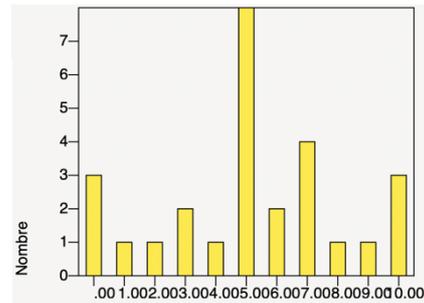
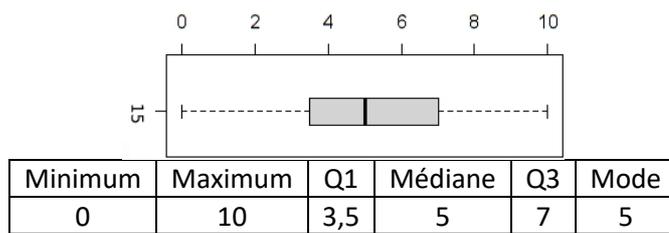


Figure 5 - Boîte à moustaches et diagramme des fréquences Q¹⁵

- À partir du moment où Syrius a fait partie de l'orchestre à l'école, il a eu de meilleurs résultats dans d'autres matières. Et vous ? -

Compétences d'écoute et de respect d'autrui

Il n'y a pas non plus de consensus concernant une écoute des autres qui se serait améliorée par le biais de cette pratique (figure 6). Le même constat peut toujours être fait quant à la dispersion : 50% des réponses se situent entre 0 et 5 ; 50% entre 5 et 10 : ils ne sont majoritairement ni en accord, ni en désaccord. Mais 25% sont en désaccord total (entre 0 et 2) et 25% sont en accord total (entre 8,5 et 10, la réponse la plus fréquente étant 10). La distribution est multimodale.

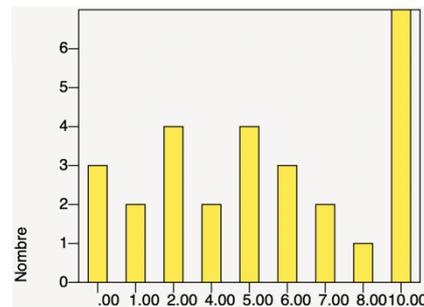
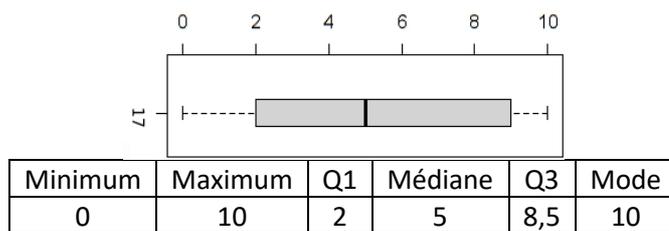


Figure 6 - Boîte à moustaches et diagramme des fréquences Q¹⁷

- En participant à l'orchestre à l'école, Fanfare a appris à mieux écouter les autres, à les respecter. Et vous ? -

Capacité à jouer certains morceaux

Il y a une adhésion plutôt importante à cette proposition : une majorité d'élèves se sentent incapables de jouer certains morceaux ou certains passages dans un morceau (figure 7). La dispersion générale est toujours maximale, mais cette fois, 50% se situent entre 0 et 7,5, 50% entre 7,5 et 10. La réponse la plus fréquente est 10 (9 occurrences). Mais 25% sont en désaccord total (entre 0 et 1) et 25% sont en accord total (à 10) : la distribution est bimodale (le deuxième mode étant à 10 avec 7 occurrences).

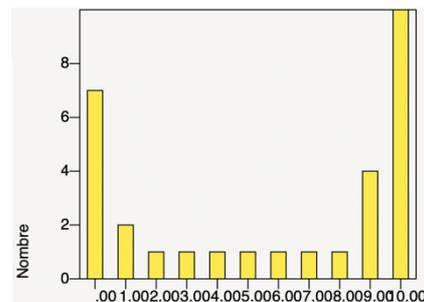
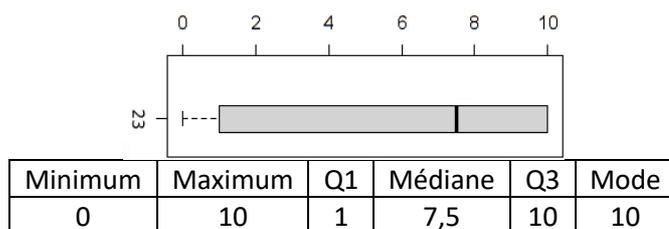


Figure 7 - Boîte à moustaches et diagramme des fréquences Q²³

- Guess se sentait incapable de jouer certains morceaux ou certains passages dans un morceau. Et vous ? -

Résumé catégorie 1 :

La grande dispersion des réponses se retrouve dans tous les items sélectionnés de cette catégorie. Les élèves déclarent majoritairement être ni en accord, ni en désaccord quant au fait d'avoir gagné en confiance en eux en jouant d'un instrument (Q°36), mais c'est à nuancer avec les réponses extrêmes représentant 50% des réponses. Il en va de même par rapport au fait d'avoir eu de meilleurs résultats dans d'autres matières depuis leur participation à l'orchestre à l'école (Q°15), ou encore concernant une écoute des autres qui se serait améliorée par le biais de cette pratique (Q°17). La seule proposition qui montre une adhésion plutôt importante concerne le fait de se sentir incapable de jouer certains morceaux ou certains passages dans un morceau (Q°23).

Mais pour chacune de ces questions, c'est à nuancer avec les réponses extrêmes représentant 50% des réponses (25% de part et d'autre).

Catégorie 2 : Les expériences de comparaison avec les pairs

J'ai retenu trois variables comme participant à la socialisation d'un élève : la peur des moqueries par comparaison ; le découragement par comparaison ; et l'émulation positive.

Peur des moqueries par comparaison

Les élèves déclarent majoritairement n'avoir pas peur des moqueries de la part des autres quand ils ne jouent pas bien (figure 8). On reste là aussi sur une dispersion maximale, mais 50% des réponses se situent à 0, et 50% entre 0 et 10. La réponse la plus fréquente est 0. Mais il ne faut pas négliger le fait que 25% des réponses se situent entre 6 et 10, donc une réponse inverse à celle de la majorité.

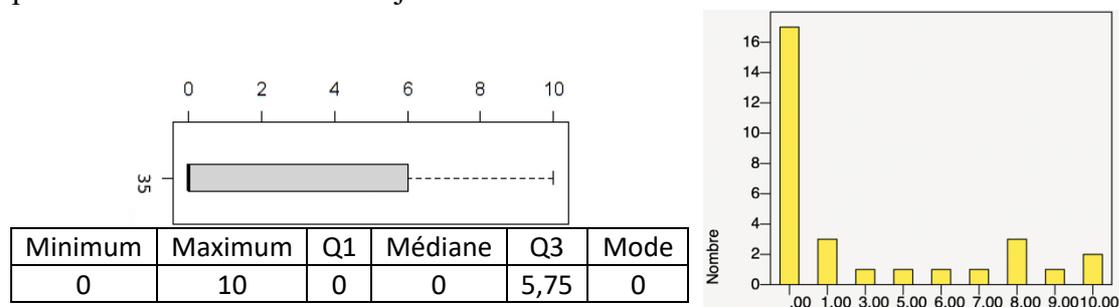


Figure 8 - Boîte à moustaches et diagramme des fréquences Q°35
- Rock avait peur que les autres se moquent de lui lorsqu'il ne jouait pas bien. Et vous ? -

Découragement par comparaison

Les élèves déclarent majoritairement ne pas être découragés de voir les autres progresser plus rapidement qu'eux (figure 9). Toujours une dispersion maximale, mais 50% des réponses se situent entre 0 et 1 ; 50% entre 1 et 10. La réponse la plus fréquente est 0. Cependant 25% des réponses se situent entre 5 et 10, donc une réponse inverse à celle de la majorité.

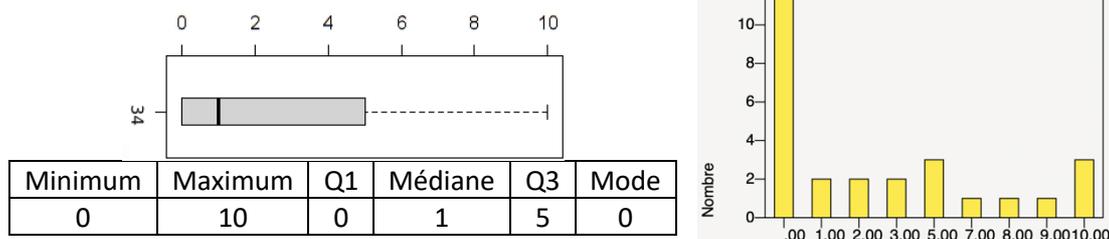


Figure 9 - Boîte à moustaches et diagramme des fréquences Q³⁴
 - Slam était découragé de voir les autres progresser plus rapidement que lui. Et vous ? -

Émulation positive

Les élèves déclarent majoritairement que voir un camarade de la classe orchestre bien jouer de son instrument leur donne envie de progresser (figure 10). La dispersion reste maximale, mais 50% des réponses se situent entre 0 et 8 ; 50% entre 8 et 10. La réponse la plus fréquente est 10, même s'il reste 25% des élèves qui sont plutôt en désaccord, avec des réponses entre 0 et 5,5.

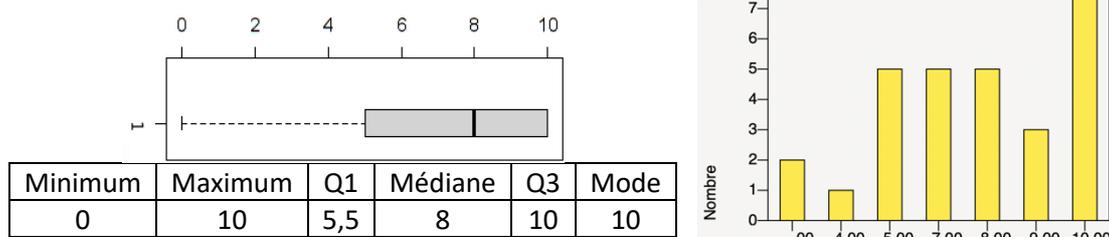


Figure 10 - Boîte à moustaches et diagramme des fréquences Q¹
 - Lorsque Musik voyait un camarade de la classe orchestre bien jouer de son instrument, cela lui donnait envie de progresser. Et vous ? -

Résumé catégorie 2 :

La grande dispersion des réponses se retrouve dans tous les items sélectionnés de cette catégorie également. Mais les tendances sont bien plus nettes ici : les élèves déclarent majoritairement n'avoir pas peur des moqueries de la part des autres quand ils ne jouent pas bien (Q³⁵), ne pas être découragés de voir les autres progresser plus rapidement qu'eux (Q³⁴), et avoir envie de progresser lorsqu'ils voient un camarade de la classe orchestre bien jouer de son instrument (Q¹).

Si ces tendances sont nettes, il ne faut pas omettre que pour chacune de ces propositions, 25% des réponses se situent à l'extrême opposé.

Catégorie 3 : Les expériences de rétroaction sociale

J'ai retenu trois variables comme participant à la socialisation d'un élève : l'estime de soi et le sentiment de reconnaissance ; la solidarité au sein de la CHAM; et la fierté de la famille.

Estime de soi et sentiment de reconnaissance

Il y a un accord général quant au fait que les élèves se sentent reconnus et estimés quand leur professeur de musique les encourage ou les félicite (figure 11).

L'étendue des réponses est très dispersée, mais la valeur minimum (2) est une réponse atypique (un seul élève). L'étendue ajustée va donc de 7 à 10, avec 50% des réponses allant de 7 à 9, et 50% allant de 9 à 10. La réponse la plus fréquente est 10.

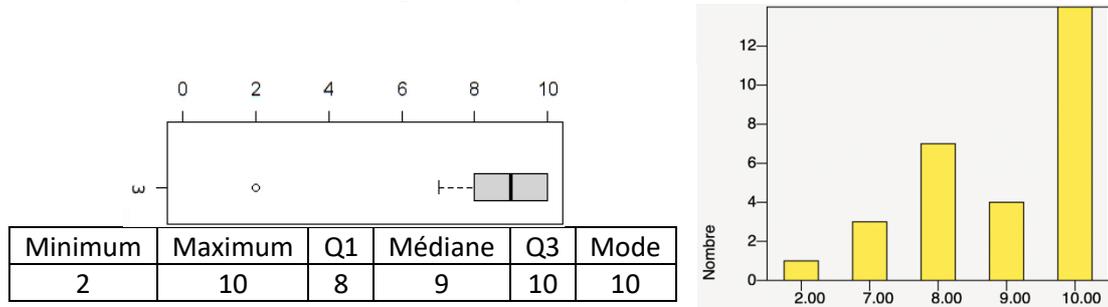


Figure 11 - Boîte à moustaches et diagramme des fréquences Q^3

- Olive se sentait reconnue et estimée quand son professeur de musique l'encourageait ou la félicitait. Et vous ? -

Solidarité au sein de la CHAM

Le degré d'accord est plutôt élevé avec cette nouvelle proposition : les élèves déclarent que dans la classe orchestre, ils peuvent compter les uns sur les autres (figure 12).

On revient sur une dispersion maximale des réponses, mais 50% des réponses se situent entre 0 et 8 ; 50% se situent entre 8 et 10. La réponse la plus fréquente est 10.



Figure 12 - Boîte à moustaches et diagramme des fréquences Q^{16}

- Alfa se souvient que dans la classe orchestre, on pouvait compter les uns sur les autres. Et vous ? -

L'item concernant le fait de bien s'entendre avec ses camarades de pupitre a été placé initialement dans la catégorie 4 (Les sensations, sentiments, émotions ressentis au cours de l'activité), mais j'ai choisi de le mettre également dans la catégorie 3 car cette entente entre les élèves est de fait une interaction sociale. Qu'elle soit positive ou négative, on peut supposer qu'elle est aussi liée aux rétroactions qui ont lieu entre les élèves.

Entente entre pairs

Il y a un accord général quant au fait que les élèves s'entendent bien avec leurs camarades de pupitre (figure 13). Si la dispersion brute est à nouveau très grande (entre 2 et 10), il y a en réalité 2 réponses atypiques (2 et 4). L'étendue ajustée va de 6 à 10, elle est donc plutôt concentrée, avec 50% des réponses allant de 6 à 10, et 50% se situant à 10. La réponse la plus fréquente est 10.

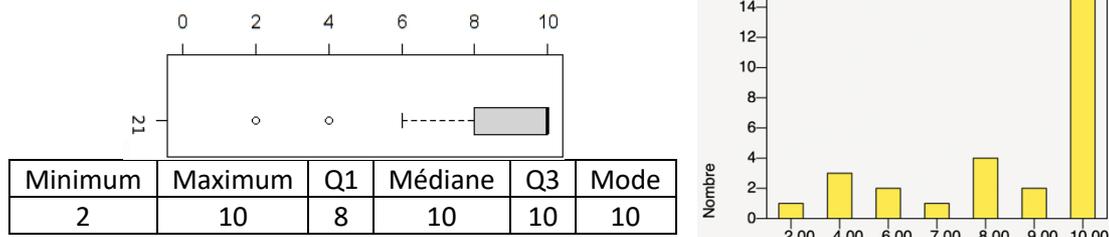


Figure 13 - Boîte à moustaches et diagramme des fréquences Q²¹
 - Murmure s'entendait bien avec ses camarades de pupitre (ceux qui jouaient du même instrument). Et vous ? -

Fierté de la famille

Une majorité d'élèves déclare que sa famille est fière qu'il fasse partie de l'orchestre à l'école (figure 14).

Là encore, la dispersion est presque maximale, mais le minimum est une réponse atypique (un seul élève). L'étendue ajustée va de 4 à 10, ce qui reste cependant plutôt dispersé, avec 50% des réponses allant de 4 à 8 ; 50% allant de 8 à 10. La réponse la plus fréquente est 10.

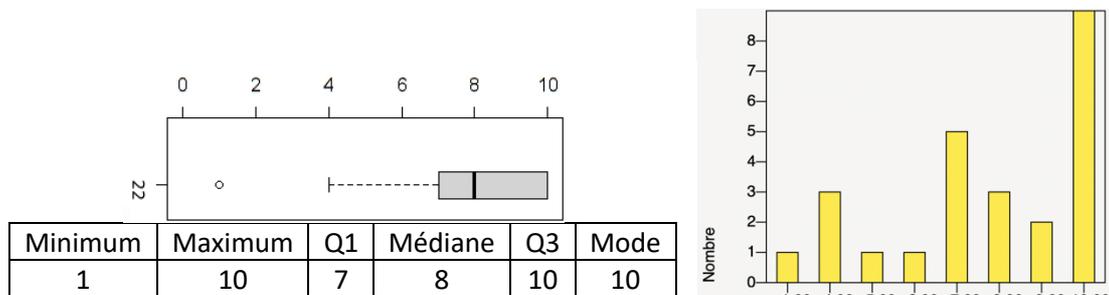


Figure 14 - Boîte à moustaches et diagramme des fréquences Q²²
 - La famille de Mira était fière qu'elle fasse partie de l'orchestre à l'école. Et vous ? -

Résumé catégorie 3 :

La dispersion des réponses n'est pas retrouvée dans tous les items de cette catégorie. On a un accord général quant au fait que les élèves se sentent reconnus et estimés quand leur professeur de musique les encourage ou les félicite (Q³), mais aussi à propos de la bonne entente entre camarades de pupitre (Q²¹), et une majorité d'élèves qui déclarent que leur famille est fière qu'ils fassent partie de l'orchestre à l'école (Q²²).

La seule question ayant des réponses très dispersées est celle qui concerne le fait que dans la classe orchestre, ils peuvent compter les uns sur les autres (Q¹⁶) : ils sont majoritairement d'accord, mais l'extrême opposé représente une part non négligeable de l'effectif (25%).

Catégorie 4 : Les sensations, émotions, ressentis au cours de l'activité

J'ai retenu 3 variables comme participant à la socialisation d'un élève : la fierté propre ; le goût de l'école ; et l'entente au sein du pupitre.

Fierté propre

Une majorité d'élèves déclare être fier d'apprendre à jouer d'un instrument de musique (figure 15). On a toujours une dispersion maximale des réponses, mais 50% se situent entre 0 et 8, 50% entre 8 et 10. La réponse la plus fréquente est 10. Cependant, 25% répondent plutôt par la négative, avec un Q1 qui va de 0 à 4.

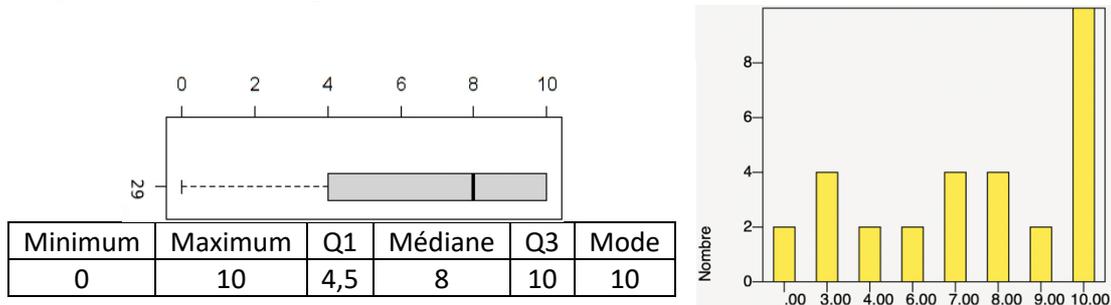


Figure 15 - Boîte à moustaches et diagramme des fréquences Q²⁹
- *Ostinato était fier d'apprendre à jouer d'un instrument de musique. Et vous ?* -

Goût de l'école

Il y a plutôt un désaccord avec cette proposition : faire partie de l'orchestre à l'école n'a pas vraiment fait éprouver plus de plaisir à aller au collège aux élèves qui ont répondu (figure 16). La dispersion est là aussi maximale, avec 50% des réponses se situant entre 0 et 4,5, 50% entre 4,5 et 10. La réponse la plus fréquente est 0. Cependant, 25% des réponses se situent entre 6, et 10, c'est donc un quart des répondant qui répondent par la positive.

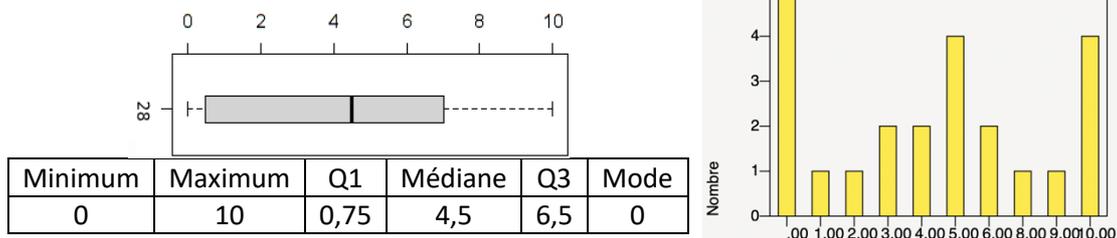


Figure 16 - Boîte à moustaches et diagramme des fréquences Q²⁸
- *En faisant partie de l'orchestre à l'école, Harmony éprouvait plus de plaisir à aller à l'école ou au collège. Et vous ?* -

Nous maintenons l'item concernant le fait de bien s'entendre avec ses camarades de pupitre dans la catégorie 4 également, car ce qui est sous-entendu dans cette question, c'est que bien s'entendre avec ses camarades de pupitre procure des sensations positives.

Entente au sein du pupitre

On l'a vu, lors de l'analyse de cet item dans la catégorie précédente n°3, il y a ici un accord général quant au fait que les élèves s'entendent bien avec leurs camarades de pupitre (figure 17). La dispersion est à nouveau très grande (entre 2 et 10), mais il y a en réalité 2 réponses atypiques (2 et 4). L'étendue ajustée va de 6 à 10, elle est donc plutôt concentrée, avec 50% des réponses allant de 6 à 10, et 50% se situant à 10. La réponse la plus fréquente est 10.

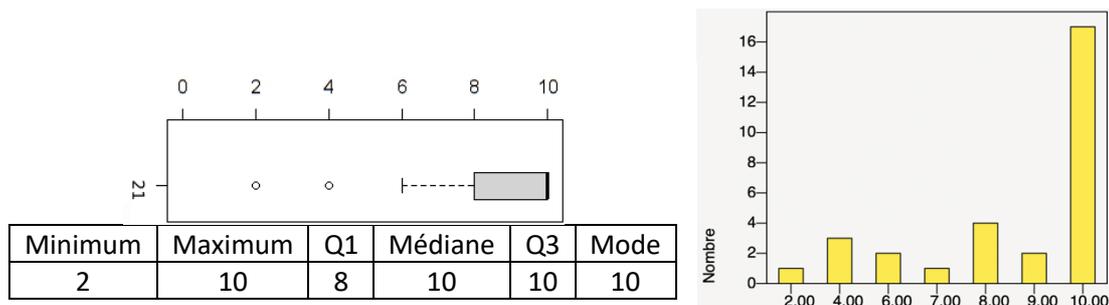


Figure 17 - Boîte à moustaches et diagramme des fréquences Q°21

- Murmure s'entendait bien avec ses camarades de pupitre (ceux qui jouaient du même instrument). Et vous ? -

Résumé catégorie 4 :

La dispersion est maximale sur deux des trois questions de cette catégorie retenues pour ce mémoire : une majorité d'élèves déclarent qu'ils sont fiers d'apprendre à jouer d'un instrument de musique (Q°29), et une majorité expriment que leur participation à l'orchestre à l'école ne leur a pas fait éprouver plus de plaisir à aller au collège (Q°28). Pour ces deux propositions, 25% des réponses se situent à l'extrême opposé, ce qui permet de nuancer.

La question 21, nous l'avons vu, est celle qui n'est pas dispersée : il y a un accord général à propos de la bonne entente au sein d'un même pupitre.

3.1.4. Analyse : pratique de l'instrument à la maison, vers la recherche de liens

Au collège de Bellefontaine, on a vu que les élèves ont la chance de pouvoir rapporter leur instrument à la maison, afin de pratiquer et progresser régulièrement. Ce paramètre est pour rappel, par choix initiaux du groupe de recherche, lié à notre catégorie d'impact « Les expériences de maîtrise, d'attention, de compréhension, de progrès... ».

On pourrait supposer que si la famille s'intéresse à ce que fait leur enfant à l'orchestre (Q°11), elle s'intéressera aussi au travail de son instrument à la maison (Q°18), et que ce travail à la maison ne les embêtera pas (Q°9). Pour visionner cela, nous mettons en regard le tableau ci-dessous, les boîtes de dispersion et les diagrammes en barres des fréquences pour ces questions.

À la question « À quelle fréquence pratiquez-vous votre instrument à la maison ? », les élèves de notre population 2 ont répondu ce que l'on retrouve dans le tableau ci-dessous : 71% des élèves déclarent pratiquer leur instrument à la maison rarement ou de temps en temps, et 29% souvent ou régulièrement.

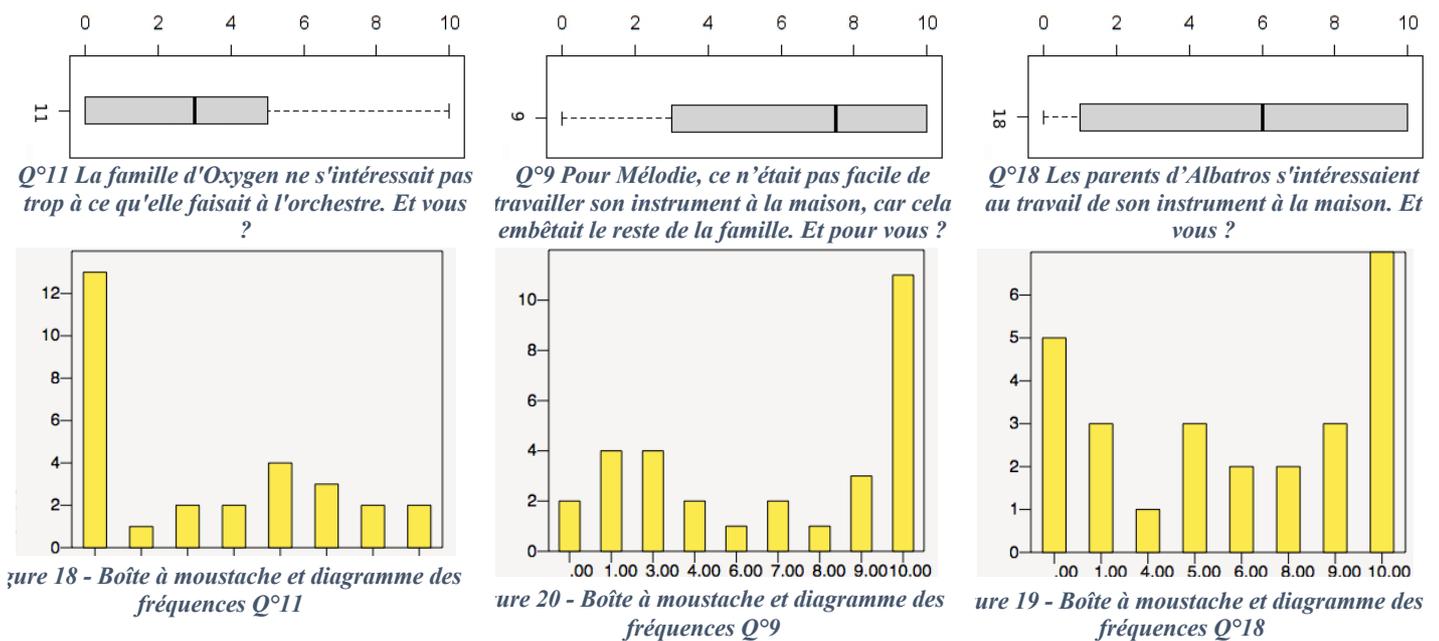
Tableau 23 - Réponses à la question de la fréquence de la pratique

	Rarement	De temps en temps	Souvent	Régulièrement	Non-réponse
5 ^{ème}	2	7	1	2	0
4 ^{ème}	3	3	3	1	1
3 ^{ème}	5	0	0	1	1
Fréquence	0,36	0,36	0,14	0,14	
	0,71		0,29		

Ce que l'on observe, c'est que 75% des réponses à la Q°11 se situent entre 0 (min/Q1) et 5 (Q3), avec une médiane à 3, donc les élèves déclarent majoritairement que leur famille s'intéresse à ce qu'ils font à l'orchestre.

Pour la Q°9, les réponses sont plutôt dispersées, entre 3 (Q1) et 10 (Q3), avec une médiane à 7,5. On a cependant une réponse plutôt centrée autour du fait que ce n'est pas facile de travailler son instrument à la maison, car cela embête la famille.

Pour la Q°18, les réponses sont encore plus dispersées, entre 1 (Q1) et 9,75 (Q3), avec une médiane qui se situe à 6. Ils sont donc plutôt positifs quant au fait que leurs parents s'intéressent au travail de leur instrument à la maison, mais c'est très variable selon les individus (on le voit bien avec le diagramme des fréquences).



3.2. Statistiques inférentielles

Afin de vérifier les relations entre les variables, nous utiliserons des statistiques inférentielles.

On avait évité jusqu'ici d'utiliser la moyenne, car pour que le calcul d'une moyenne soit théoriquement pertinent, il faudrait que la valeur 1 qui sépare chaque échelon soit la même partout. Or ce n'est pas le cas ici avec cette échelle de Likert en 11 points qui peut être lue de manière complètement subjective d'un élève à l'autre. Malgré cela, nous nous autorisons ici à utiliser les moyennes pour nos statistiques inférentielles, en considérant que ce sont des données d'intervalle, qui nous donneront tout de même des tendances.

3.2.1. Lien entre la VI sexe et les variables dépendantes

Pour vérifier s'il y avait un lien entre la variable de regroupement sexe et les variables dépendantes qui m'intéressent (1.3. Zoom sur les items en lien avec l'hypothèse de départ), j'ai utilisé une comparaison des moyennes avec un test t de Student pour échantillons indépendants. Il en est ressorti que l'hypothèse nulle (« il n'y a pas de lien entre la VI sexe et les variables dépendantes ») n'est pas rejetée : la marge d'erreur est supérieure à .05, il y a donc un risque

d'erreur supérieur à 5% en affirmant le lien). Il n'y a donc pas de lien entre ces variables (tableaux visibles en annexe 13).

3.2.2. Lien entre la VI classe et les variables dépendantes

Pour vérifier s'il y avait un lien entre la VI classe et ces mêmes variables dépendantes, cette VI ayant plus de deux modalités, j'ai fait une analyse de variance à un facteur (la totalité des tableaux est visible en annexe 14). Il en est ressorti que l'hypothèse nulle (« il n'y a pas de lien entre la VI classe et les variables dépendantes ») est rejetée pour les questions suivantes, et que la classe de 4^{ème} a visiblement mieux vécu l'ensemble de l'expérience (effet de cohorte) :

Il y a un lien significatif (sig. = 0 .28) entre les variables classe et le développement de la confiance (tableau 24). Qu'est-ce à dire en l'occurrence ? Les élèves de 4^{ème} sont les plus positifs à propos de la confiance qu'ils ont gagnée grâce au fait d'apprendre à jouer d'un instrument, avec une moyenne à 7,13. Les 5^{èmes} les suivent de près à 6,82. Les 3^{èmes} par contre répondent significativement différemment, avec une moyenne à 3,29. Ce sont pourtant des élèves qui sont volontaires pour la poursuite de cette activité en 3^{ème}, mais ce n'est visiblement pas lié à cet impact sur la confiance.

Q°36 : Apprendre à jouer d'un instrument a donné confiance en lui à Cajon. Et vous ?

Descriptives										
		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	95% intervalle de confiance pour la moyenne		Minimum	Maximum	
						Limite inférieure	Limite supérieure			
Q36_confiance	3eme	7	3.29	3.15	1.19	.38	6.20	.00	8.00	
	4eme	8	7.13	2.59	.91	4.96	9.29	3.00	10.00	
	5eme	11	6.82	2.89	.87	4.88	8.76	3.00	10.00	
	Total	26	5.96	3.22	.63	4.66	7.26	.00	10.00	

ANOVA						
		Somme des carrés	df	Carré des moyennes	F	Sig.
Q36_confiance	Entre les groupes	69.02	2	34.51	4.18	.028
	A l'intérieur des groupes	189.94	23	8.26		
	Total	258.96	25			

Tableau 24 - Analyse de variance (VI classe) Q°36

Il y a un lien significatif entre le niveau de classe et le fait de se sentir incapable de jouer certains morceaux ou certains passages (sig. = .046). Plus particulièrement, les élèves de 5^{ème} (tableau 25) (moyenne à 7,25) et de 3^{ème} (moyenne à 7,14) sont ceux qui déclarent en moyenne le plus se sentir incapables de jouer certains morceaux ou certains passages dans un morceau. Alors que les élèves de 4^{ème} répondent significativement différemment, avec une moyenne à 3,27.

Q°23 : Guess se sentait incapable de jouer certains morceaux ou certains passages dans un morceau. Et vous ?

Descriptives										
		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	95% intervalle de confiance pour la moyenne		Minimum	Maximum	
						Limite inférieure	Limite supérieure			
Q23_incapbl	3eme	7	7.14	3.76	1.42	3.66	10.62	.00	10.00	
	4eme	11	3.27	3.95	1.19	.62	5.93	.00	10.00	
	5eme	12	7.25	4.07	1.18	4.66	9.84	.00	10.00	
	Total	30	5.77	4.28	.78	4.17	7.37	.00	10.00	

ANOVA						
		Somme des carrés	df	Carré des moyennes	F	Sig.
Q23_incapbl	Entre les groupes	108.08	2	54.04	3.45	.046
	A l'intérieur des groupes	423.29	27	15.68		
	Total	531.37	29			

Tableau 25 - Analyse de variance (VI classe) Q°23

Il y a un lien très significatif (<.01) (tableau 26) entre le niveau de classe et le fait de s'entendre avec les camarades de pupitre (sig. = .009). Les élèves de 5^{ème} (moyenne à 8,67) et

de 4^{ème} (moyenne à 9,55) déclarent de façon très positive bien s'entendre avec leurs camarades de pupitre. Alors que les 3^{èmes} répondent de manière plus nuancée (visible dans le tableau de fréquence ci-dessous), avec une moyenne à 6,29. Les histogrammes des distributions permettent de visualiser ces écarts (figures 21, 22, 23).

Q°21 : Murmure s'entendait bien avec ses camarades de pupitre (ceux qui jouaient du même instrument). Et vous ?

Descriptives										
		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	95% intervalle de confiance pour la moyenne		Minimum	Maximum	
						Limite inférieure	Limite supérieure			
Q21_entente_pupitre	3eme	7	6.29	3.15	1.19	3.38	9.20	2.00	10.00	
	4eme	11	9.55	.82	.25	8.99	10.10	8.00	10.00	
	5eme	12	8.67	2.02	.58	7.39	9.95	4.00	10.00	
	Total	30	8.43	2.33	.43	7.56	9.30	2.00	10.00	

ANOVA						
		Somme des carrés	df	Carré des moyennes	F	Sig.
Q21_entente_pupitre	Entre les groupes	46.54	2	23.27	5.67	.009
	A l'intérieur des groupes	110.82	27	4.10		
	Total	157.37	29			

Tableau 26 - Analyse de variance (VI classe) Q°21

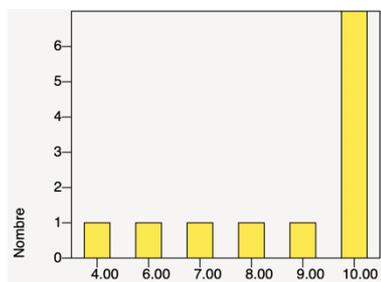


Figure 21 - Fréquences des réponses des 5^{èmes} (Q°21)

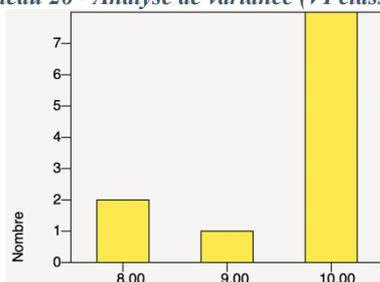


Figure 22 - Fréquences des réponses des 4^{èmes} (Q°21)

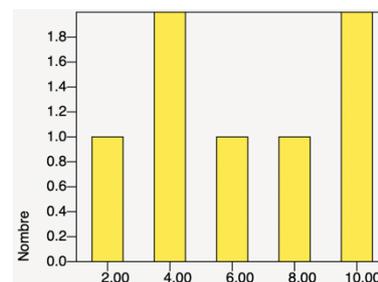


Figure 23 - Fréquences des réponses des 3^{èmes} (Q°21)

Nous relevons un lien très significatif entre le niveau de classe et le plaisir éprouvé à aller à l'école (sig. = .004) (tableau 27). Les élèves de 3^{ème} (moyenne à 2,43) et de 5^{ème} (moyenne à 3,11) déclarent de façon très affirmée qu'ils n'ont pas éprouvé plus de plaisir à aller au collège depuis qu'ils font partie de l'orchestre à l'école. Alors que les 4^{èmes} répondent de manière significativement différente, avec une moyenne à 7,63 : ils ont majoritairement éprouvé plus de plaisir à aller au collège depuis qu'ils font partie de l'orchestre à l'école (leur médiane est à 8,5 et plus de 50% ont une médiane haute).

Le point d'interrogation a été sélectionné par 3 élèves de la classe de 5^{ème}, et 3 élèves de la classe de 4^{ème}, ce qui indique que 10% de cette population n'a pas su se positionner sur cette question qui peut demander beaucoup de réflexion, car c'est une réalité multiple, et il peut éprouver du plaisir quelque part, mais l'inverse ailleurs.

Q°28 : En faisant partie de l'orchestre à l'école, Harmony éprouvait plus de plaisir à aller à l'école ou au collège. Et vous ?

Descriptives										
		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	95% intervalle de confiance pour la moyenne		Minimum	Maximum	
						Limite inférieure	Limite supérieure			
Q28_plaisir_scol	3eme	7	2.43	2.37	.90	.24	4.62	.00	6.00	
	4eme	8	7.63	2.67	.94	5.39	9.86	3.00	10.00	
	5eme	9	3.11	3.44	1.15	.46	5.76	.00	10.00	
	Total	24	4.42	3.63	.74	2.88	5.95	.00	10.00	

ANOVA						
		Somme des carrés	df	Carré des moyennes	F	Sig.
Q28_plaisir_scol	Entre les groupes	125.36	2	62.68	7.37	.004
	A l'intérieur des groupes	178.48	21	8.50		
	Total	303.83	23			

Tableau 27 - Analyse de variance (VI classe) Q°28

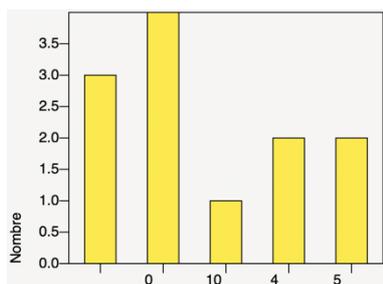


Tableau 28 - Fréquences des réponses des 5^{èmes} (Q°28)

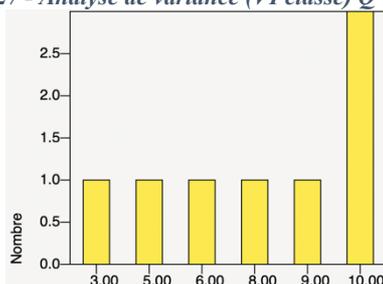


Tableau 29 - Fréquences des réponses des 4^{èmes} (Q°28)

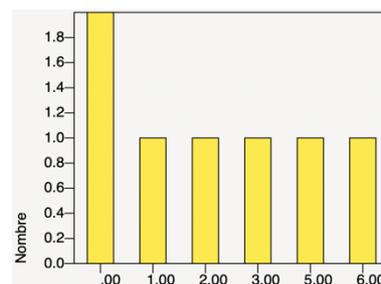


Tableau 30 - Fréquences des réponses des 3^{èmes} (Q°28)

Min	Max	Q1	Méd	Q3	Mode	Min	Max	Q1	Méd	Q3	Mode	Min	Max	Q1	Méd	Q3	Mode
0	10	0	4	5	0	3	10	5,75	8,5	10	10	0	6	0,5	2	4	0

3.2.3. Lien entre la VI instrument et les variables dépendantes

Je me suis demandée si les réponses aux treize questions qui m'intéressent (analysées jusqu'ici) pouvaient avoir un lien avec l'instrument joué (VI instrument). Si c'était le cas, cela pourrait s'expliquer par un effet enseignant par exemple. Pour vérifier si ce lien existe, j'ai créé une nouvelle colonne regroupant les instruments joués par les élèves dans la majorité de leur scolarité, par exemple pour un élève qui a fait un an de saxophone et deux ans de clarinette, j'ai gardé la clarinette seulement) et ces mêmes variables dépendantes, j'ai fait une analyse de variance à un facteur (ANOVA¹). Il en est ressorti que l'hypothèse nulle (« il n'y a pas de lien entre la VI instrument et les variables dépendantes ») n'est pas rejetée, et qu'il ne semble donc pas y avoir de lien entre ces variables (tableaux visibles en annexe 15).

3.3. Réponse à la question ouverte

Le questionnaire comprend une question ouverte demandant aux élèves de donner leur avis s'ils le souhaitent sur un événement qui leur tient à cœur. Sur 32 répondants, 22 ont répondu à cette question ouverte (j'ai ici gardé les deux élèves aux réponses aberrantes, car la réponse est verbalisée et ne laisse pas de doute quant à ce qu'ils veulent dire).

Les catégories suivantes sont ressorties, classées par nombre décroissant d'occurrences (à droite figure une légende qui permet de visualiser si cet impact est vécu de manière **positive** ou **négative**) :

¹ ANOVA : analysis of variance.

	Nombre d'occurrences	Valence
La motivation par les concerts	7	
L'emploi du temps chargé des CHAM	6	
La valorisation du travail par le lieu de concert	5	
La solidarité et la bonne entente entre CHAM	4	
Les bons moments passés avec les CHAM	4	
L'aventure par le déplacement vers les salles de concert	3	
Le répertoire	2	
L'intérêt pour la pratique instrumentale	2	
L'intérêt pour la chorale	2	
La complicité avec le professeur	1	
La découverte des instruments	1	
La difficulté dans l'apprentissage instrumental	1	
La fierté de jouer devant un large public	1	

Tableau 31 - Catégories d'impacts déclarés dans les questions ouvertes (élèves actuels)

Les retours sont donc majoritairement positifs, et certaines des catégories d'impacts que nous avons ciblées pour l'élaboration de notre questionnaire ressortent (en gras) (tableau 31). La seule qui ne ressort pas est celle à propos des expériences de comparaison avec les pairs.

Certaines affirmations d'impacts données par les acteurs du projet (professeurs, principal du collège...) apparaissent ici exprimées par les élèves : les concerts sont une vraie source de motivation (même s'ils peuvent être source de stress pour leur préparation). Ils permettent une valorisation publique de leur travail, dans un lieu adapté (le directeur du CRR avait mentionné ce choix de leur offrir un lieu de valorisation du travail).

L'entente au sein de l'orchestre déclarée ici est bonne (cela se retrouve on l'a vu dans les questions 16 et 21 : ils peuvent compter les uns sur les autres, et s'entendent bien avec leurs camarades de pupitre).

Les anecdotes citées dénotent d'émotions positives liées à l'activité. La découverte d'une nouvelle compétence (par l'instrument) et l'aventure (par les déplacements vers les salles de concert) ressortent également. Ce n'est parfois pas tant l'activité en elle-même qui est source de plaisir pour eux, mais le fait de sortir de leur routine et d'agrandir leurs frontières (c'était aussi ressorti dans des mots de remerciements qui avaient été adressés à la PEMCC1).

Le fait de jouer tous ensemble avec le PEMCC2 est aussi mentionné. On retrouve ainsi un impact sur la complicité qui avait été relevé par la conseillère pédagogique départementale d'Éducation Musicale (CPDEM). Le répertoire est plaisant, et un intérêt pour la pratique instrumentale est rapporté.

La chorale est présente également, de la part d'un élève qui aimerait reprendre, et d'un autre qui apprécie le répertoire.

Les retours négatifs concernent l'emploi du temps chargé, énoncé de manière générale par la classe de 5^{ème} (5 répondants sur 10). Le PEMCC2 a en effet expliqué lors d'un témoignage que normalement, les CHAM sont censés avoir un emploi du temps aménagé, avec moins d'heures de cours normaux, pour ne pas surcharger avec la musique. Mais dans ce dispositif ce n'est pas le cas, s'agissant souvent d'élèves en difficultés auxquels on ne peut enlever des heures de cours traditionnel, ils ont donc 3h de cours supplémentaires par rapport aux non-CHAM.

Enfin, un élève rapporte le fait que l'apprentissage instrumental en groupe est trop difficile.

4. Résultats de la population 1 : les anciens élèves

Du côté de la population 1 des anciens élèves, nous avons vu qu'ils ne sont pas assez nombreux pour avoir des résultats représentatifs, mais on peut observer ces résultats qui dénotent de certaines tendances.

4.1. Informations de l'échantillon

- Échantillon : n=8 (6 filles, 2 garçons, tous nés en 2001).
- Établissement d'origine : école Bastide.
- Cinq ont poursuivi à Bellefontaine, 1 à Fermat (non-CHAM), 2 non-réponses.

Dans le tableau qui suit, on peut voir que près de la moitié des répondants a poursuivi l'activité orchestrale de l'élémentaire au collège, et qu'ils ont été également plus de la moitié à poursuivre l'activité chorale au collège.

	À l'élémentaire					Au collège			
	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	6 ^{ème}	5 ^{ème}	4 ^{ème}	3 ^{ème}
Classe orchestre	0	0	7	8	7	3	3	3	0
Chorale	2	2	7	7	7	4	4	1	0

Tableau 32 - Population de l'enquête par questionnaire : les anciens élèves

- Situation actuelle de chacun :
 - BTS (Brevet de Technicien Supérieur) communication
 - Licence de droit
 - Aide-soignante en EHPAD en CDD
 - Bac Pro Métiers de l'accueil ARCU (Accueil Relation Client Usager)
 - Licence Langues Étrangères Appliquées
 - Bac Pro TEBA (Technicien du Bâtiment Assistant Architecte)
 - Bac Pro Artisanat et métiers d'art option métiers de l'enseigne et de la signalétique

4.2. Question de l'encouragement à un proche

À la question de savoir s'ils encourageraient un enfant proche d'eux à participer à un dispositif identique ou ressemblant à la classe orchestre, leur réponse est unanime : absolument (100%).

4.3. Réponses à la question ouverte

Je reproduis ici la formulation complète des élèves en réponse à la question ouverte à propos d'un souvenir qui leur tient à cœur, puisqu'ils sont peu nombreux. J'en fais une synthèse par catégories dans le tableau ci-dessous. On retrouve ici parmi les catégories les plus récurrentes, l'importance des concerts pour les élèves, malgré le stress qu'ils engendrent, la valorisation de ce travail dans une belle salle, le partage de bons moments, le plaisir de jouer dans des lieux différents, mais aussi l'émulation par esprit de compétition.

- « Le souvenir qui me tient le plus à cœur est le partage entre nous. On partageait tous un bon moment. Et le plus important c'est le fait que nous nous sommes produits sur plusieurs scènes. Également le Zénith et ça reste un souvenir mémorable. »
- « Le souvenir qui me tient à cœur c'était d'avoir joué au Zénith en première. »
- « Je me souviens des rivalités entre notre classe orchestre et celle du primaire (violon...) qui nous a permis de nous améliorer et montrer qu'on était les meilleurs. Je me souviens du stress avant les concerts, les moyens qu'on trouvait pour se détendre. »
- « La 1ère fois que nous avons joué sur une scène. »
- « Le Zénith. »

	Nombre d'occurrences	Valence
La motivation par les concerts	3	
La valorisation du travail par le lieu de concert	3	
Les bons moments passés entre CHAM	1	
L'émulation par esprit compétitif	1	
L'apprentissage à la détente face au stress	1	
L'aventure par le déplacement vers les salles de concert	1	

4.4. Impacts déclarés

Dans les tableaux ci-dessous, je ne commenterai que les médianes extrêmes, du fait du nombre trop faible de répondants.

Le premier constat que l'on peut faire, est que dix médianes élevées sur onze présentent une valence positive. Et toutes les médianes faibles présentent une valence négative. On a donc ici une vision très positive des impacts de ce dispositif de la part des quelques anciens élèves répondants.

La catégorie des expériences de maîtrise, d'attention, de compréhension, de progrès présente donc des impacts déclarés complètement positifs. La catégorie des expériences de comparaison avec les pairs est moins tranchée (le seul item positif de celle-ci présente une médiane à 5). La catégorie des expériences de rétroaction sociale est aussi vécue de manière très positive. Enfin, celle des sensations, sentiments, émotions ressentis au cours de l'activité est également très positive, à l'exception de l'item concernant le fait de s'être sentis frustrés lorsqu'ils n'arrivaient pas à jouer comme ils le souhaitaient, mais on a vu dans une réponse à la question ouverte que ce n'était pas forcément négatif, puisqu'ils avaient fait preuve de persévérance pour dépasser cette frustration, par esprit de compétition).

Tableau 33 - Catégorie 1 : les expériences de maîtrise, d'attention, de compréhension, de progrès...

Min	Max	Mode	Médiane	Énoncé	Valence
0	10	3	8	Apprendre à jouer d'un instrument a donné confiance en lui à Cajon.	
0	10	8	8	Depuis que Noisette a participé à l'orchestre à l'école, elle comprend mieux le rôle du chef d'orchestre.	
0	10	7	7,5	Saxo nous dit que depuis sa participation à l'orchestre à l'école, il comprend mieux ce que veut dire interpréter un morceau de musique.	
0	10	8	7,5	Avec l'orchestre à l'école, Mirabelle a appris à écouter différemment la musique.	
0	8	0	5	À partir du moment où Sirius a fait partie de l'orchestre à l'école, il a eu de meilleurs résultats dans d'autres matières.	
1	10	5	5	En participant à l'orchestre à l'école, Fanfare a appris à mieux écouter les autres, à les respecter.	
0	10	#VALU	5	Si vous étiez au collège Bellefontaine, Nickel utilisait régulièrement la partition donnée en classe lorsqu'il pratiquait seul chez lui.	
0	7	0	4	Djembé était souvent dans la lune pendant les cours, y compris pendant le cours d'éducation musicale.	
0	10	1	4	Guess se sentait incapable de jouer certains morceaux ou certains passages dans un morceau.	
0	10	1	3	Ritmo était souvent dans la lune pendant les cours y compris pendant la classe orchestre.	
0	7	3	3	Marlon trouve que c'était trop difficile d'apprendre à jouer dans un orchestre.	

Tableau 34 - Catégorie 2 : les expériences de comparaison avec les pairs

Min	Max	Mode	Médiane	Énoncé	Valence
0	10	0	5,5	Bolero trouvait qu'il y avait un esprit de compétition entre les élèves de la classe orchestre.	
0	10	5	5	Lorsque Musik voyait un camarade de la classe orchestre bien jouer de son instrument, cela lui donnait envie de progresser.	
0	8	4	3	Rock avait peur que les autres se moquent de lui lorsqu'il ne jouait pas bien.	
0	5	0	0,5	Slam était découragé de voir les autres progresser plus rapidement que lui.	

Tableau 35 - Catégorie 3 : les expériences de rétroaction sociale

Min	Max	Mode	Médiane	Énoncé	Valence
3	10	10	10	Si vous faisiez partie de la classe orchestre du collège de Bellefontaine : Tempo trouve que rapporter son instrument à la maison était une marque de confiance.	
5	10	10	8,5	Olive se sentait reconnue et estimée quand son professeur de musique l'encourageait ou la félicitait.	
4	9	8	8	La famille de Mira était fière qu'elle fasse partie de l'orchestre à l'école.	
0	10	8	6	Alfa se souvient que dans la classe orchestre, on pouvait compter les uns sur les autres.	
0	9	#VALU	6	Si vous étiez au collège Bellefontaine, Les parents d'Albatros s'intéressaient au travail de son instrument à la maison.	
0	10	0	6	Si vous faisiez partie de la classe orchestre de l'école Bastide : Perle aurait voulu rapporter son instrument à la maison après l'école.	
2	8	#VALU	5	Si vous n'avez pas fait partie de l'orchestre du collège passez à la question suivante: Pour Mélodie, ce n'était pas facile de travailler son instrument à la maison, car cela embêtait le reste de la famille.	
0	8	0	4,5	Refrain était frustré pendant les leçons d'instrument parce qu'il n'arrivait pas à faire ce qu'on lui demandait.	
0	9	5	4,5	Parfois, Vanille était vexée quand un professeur d'instrument lui faisait une critique.	
0	10	0	4	La famille d'Oxygen ne s'intéressait pas trop à ce qu'elle faisait à l'orchestre.	
0	10	0	3	D'après Quadran, certains professeurs de musique s'intéressaient davantage à ceux qui apprenaient plus vite et qui jouaient le mieux.	
0	10	0	0	Parfois, à l'école, au collège ou dans le quartier, d'autres jeunes se moquaient de Jedi parce qu'il apprenait à jouer d'un instrument.	

Tableau 36 - Catégorie 4 : les sensations, sentiments, émotions ressentis au cours de l'activité

Min	Max	Mode	Médiane	Énoncé	Valence
5	10	10	10	Ostinato était fier d'apprendre à jouer d'un instrument de musique.	
4	10	10	8,5	Grenade était fière lorsque l'orchestre jouait en concert.	
0	10	8	8	Murmure s'entendait bien avec ses camarades de pupitre (ceux qui jouaient du même instrument).	
1	10	7	7	Valse se sentait frustrée lorsqu'elle n'arrivait pas à jouer comme elle le souhaitait.	
0	8	8	6,5	Depuis sa participation à l'orchestre à l'école, Allegro se sent davantage touché lorsqu'il écoute de la musique. Et vous ?	
0	10	10	6,5	En faisant partie de l'orchestre à l'école, Harmony éprouvait plus de plaisir à aller à l'école ou au collège. Et vous ?	
0	10	0	6	Il arrive à Kazoo d'être émue en partageant un moment de musique avec des amis ou sa famille. Et vous ?	
0	10	5	5	Miko n'aimait pas jouer en concert, car elle avait peur de mal jouer. Et vous ?	
0	5	0	1	Framboise a été déçue par la classe orchestre, il y avait trop de pression pour préparer les concerts.	
0	5	0	0	Au bout d'un an, Magic aurait bien aimé arrêter la classe orchestre.	

Malgré le fait que les PI, PEMCC et les directeurs d'établissement ne soient plus les mêmes, on retrouve donc beaucoup des impacts positifs que ceux déclarés par les élèves actuels : le fait de mieux comprendre le rôle du chef d'orchestre et ce que veut dire interpréter un morceau de musique et le fait d'avoir appris à écouter différemment la musique (catégorie 1), la marque de confiance affichée par le fait de pouvoir rapporter son instrument à la maison, le fait de se sentir reconnu et estimé quand le professeur de musique les encourageait ou les félicitait, la fierté de la famille (catégorie 3), la fierté d'apprendre à jouer d'un instrument de musique, la fierté lors de concerts, et l'entente au sein du pupitre (catégorie 4).

Mais il faut garder à l'esprit que ce n'est pas significatif, du fait de leur nombre. De plus, les élèves qui ont répondu présent sont volontaires pour faire le déplacement et passer ce temps à répondre au questionnaire, ils ont plus de chance d'être parmi les élèves qui gardent un bon souvenir de ce dispositif.

On peut pourtant dire que, si les résultats ne sont pas significatifs, ils confirment tout de même des impacts positifs pour trois de nos quatre catégories, sur ce groupe d'élèves au moins.

5. Discussion des résultats

5.1. Les différences inter-classe des élèves actuels discutées avec le PEMCC2

En ce qui concerne les élèves actuels, la **classe de 5^{ème}** déclare majoritairement avoir plutôt gagné en confiance en apprenant à jouer d'un instrument (moyenne à 6,82 ; médiane à 7) ; se sentir incapables de jouer certains morceaux ou certains passages dans un morceau (moyenne à 7,25 ; médiane à 9,5) ; bien s'entendre avec leurs camarades de pupitre (moyenne à 8,67 ; médiane à 10) ; et n'avoir pas éprouvé plus de plaisir à aller au collège depuis qu'ils font partie de l'orchestre à l'école (moyenne à 3,11 ; médiane à 4).

Nous avons voulu savoir si le PEMCC2 avait des éléments qui nous aident à comprendre un tel résultat. Il s'avère qu'il nous a indiqué que le groupe de 5^{ème} de cette année a posé beaucoup de difficultés (en grande partie à cause de deux éléments grandement perturbateurs).

La **classe de 4^{ème}** est celle qui globalement le mieux vécu l'ensemble de l'expérience : ils déclarent avoir gagné en confiance en apprenant à jouer d'un instrument (moyenne à 7,13 ; médiane à 7,5) ; ne pas se sentir incapables de jouer certains morceaux ou certains passages dans un morceau (moyenne à 3,27 ; médiane à 2) ; bien s'entendre avec leurs camarades de pupitre (moyenne à 9,55 ; médiane à 10) ; et avoir éprouvé plus de plaisir à aller au collège depuis qu'ils font partie de l'orchestre à l'école (moyenne à 7,63 ; médiane à 8,5).

Interrogé à ce sujet, le PEMCC2 a indiqué que cette classe lui avait accordé sa confiance dès la 6^{ème}, qu'ils sont motivés depuis le début et relativement soudés. Pour vérifier si le sentiment face à la difficulté pouvait venir d'arrangements plus faciles pour cette classe, il a répondu que les arrangements avaient au contraire toujours été plus difficiles, surtout quand ces mêmes élèves étaient en 6^{ème}. Pour lui ces élèves se sont donnés les moyens pour y arriver.

La **classe de 3^{ème}** déclare quant à elle majoritairement n'avoir pas gagné en confiance en apprenant à jouer d'un instrument (moyenne à 3,29 ; médiane à 3) ; se sentir incapables de jouer certains morceaux ou certains passages dans un morceau (moyenne à 7,14 ; médiane à 9) ; s'entendre plutôt bien avec leurs camarades de pupitre, mais significativement moins bien que les 5^{ème} et 4^{ème} (moyenne à 6,29 ; médiane à 6) ; et n'avoir pas éprouvé plus de plaisir à aller au collège depuis qu'ils font partie de l'orchestre à l'école (moyenne à 2,43 ; médiane à 2).

Le PEMCC2 a indiqué que le groupe de 3^{ème}, bien qu'ayant fait les quatre ans, les ont vécus de manière plus passive.

Leur réponse à la question rapportant au fait de toujours se sentir incapables de jouer certains morceaux ou passages de morceaux est en effet surprenante, pour des élèves ayant fait partie du dispositif quatre années, voire 6 ou 7 ans pour certains (école et collège). Serait-ce une confirmation des doutes du directeur du CRR quant à l'efficacité de ce système pour l'apprentissage des élèves ? La classe de 4^{ème} fait en effet ici figure d'exception face à cette question.

À propos de l'entente au sein du pupitre, on peut imaginer qu'au bout de quatre ans, l'historique entre les élèves est plus chargé, et qu'il peut affecter leur entente de manière positive ou négative.

5.2. Retour sur l'hypothèse de départ

Nous sommes partis de l'hypothèse que la participation aux CHAM du collège Bellefontaine améliore les compétences sociales des élèves. Mais qu'en est-il d'après tous les résultats précédemment énoncés ?

On peut modaliser ces compétences sociales¹ d'après les apports théoriques de Gausse (2018), Juillet (2000) et Abbel (2016) de cette façon :

- 1) Comportements sociaux, et en particulier l'affirmation de soi
- 2) Gestion des états émotionnels induits par des situations interpersonnelles et la résolution des problèmes relationnels
- 3) Motivation
- 4) Responsabilisation
- 5) Initiative
- 6) Être accepté et reconnu par ses pairs
- 7) Savoir coopérer avec les enseignants et respecter les règles de vie

Pour répondre à l'hypothèse, nous allons utiliser les impacts déclarés analysés précédemment. Pour ne pas ignorer totalement les résultats des anciens élèves dont l'échantillon n'est pas représentatif, je les mets en *gris italique*

			
Impact positif	Impact partagé	Pas d'impact	Impact négatif

Tableau 37 - Légende du codage couleur de ce qui va suivre

Selon le dictionnaire de la psychiatrie², les compétences sociales englobent les deux catégories suivantes.

5.2.1. Les compétences sociales en mises en œuvre

Comportements sociaux, et en particulier l'affirmation de soi

À propos d'un autre établissement participant au dispositif à Toulouse, le directeur du CRR rapportait qu'un **état d'esprit plus positif** avait découlé du déplacement des élèves vers l'antenne. 

Un **changement de postures impressionnant de la part des élèves** à mesure de l'avancement dans le projet a été déclaré par les acteurs (ancienne directrice de l'école Bastide, PEMCC1 et trois PI). Ces deux affirmations ne sont pas vérifiables dans le questionnaire élève.



¹ Cf. p.17 de ce mémoire.

² Juillet, P. (2000).

Certains acteurs adultes du projet déclaraient une amélioration de la **confiance en soi** (PEA et PI)🟢. À ce propos, les élèves sont partagés : dans la question de la confiance en soi gagnée grâce au fait d'apprendre à jouer d'un instrument les 5^{ème}, les 4^{ème} *et les anciens élèves* répondent oui majoritairement🟢, alors que les 3^{ème} répondent non (Q°36) 🟡.

Les acteurs adultes du projet déclaraient des impacts de **socialisation**🟢 (chef d'orchestre 2017), une meilleure **cohésion sociale** (PI)🟢, de la **complicité** au sein du groupe🟢, de l'**entraide**🟢, et de la **collaboration**🟢 : un **esprit de groupe**🟢 se seraient développé (CPDEM, deux PI, et PEMCC1). Une des élèves actuels a fait ressortir l'impact en termes de **complicité** à propos du jeu au sein de l'orchestre avec le PEMCC dans sa réponse à la question ouverte🟢, mais nous n'avons pas d'autre témoignage.

L'esprit de compétition entre les élèves de la classe orchestre (Q°30) déclaré est très dépendant de la classe d'origine (médiane à 8 pour les 5^{ème}🔴, 6 pour les 4^{ème}🟡, 3 pour les 3^{ème}🟡, 5,5 pour les anciens élèves🟡).

Selon la CPDEM, il y aurait un impact au niveau de la **formation de la personne** au niveau individuel🟢, mais celui-ci ne serait vérifiable qu'avec l'accès à la note de vie scolaire, et au dossier du socle commun de connaissances, de compétences et de culture pour la vérification de la validation de la compétence du domaine 3 : « La formation de la personne et du citoyen ». Nous ne pouvons donc pas croiser le point de vue de la CPDEM avec le ressenti des élèves sur cette variable.

Les concerts apparaissent comme une source de **fierté propre** (se produire sur scène en situation de réussite totale) (PEMCC1, PEA, témoignages d'élèves, réponse à la question ouverte).🟢

Trois items du questionnaire peuvent être reliés à cette fierté : les élèves actuels sont généralement **fiers d'apprendre à jouer d'un instrument de musique** (Q°29)🟢 mais leurs réponses sont très dispersées chez les élèves actuels, *et très positives pour les anciens élèves*🟢.

Les élèves actuels déclarent très minoritairement ne pas aimer jouer en concert par **peur de mal jouer**🟢 (Q°7) *et c'est partagé pour les anciens élèves répondants*🟢. De même, ils n'ont pas du tout peur des **moqueries** par comparaison🟢 (Q°35), *et plutôt faiblement pour les anciens élèves interrogés*🟢.

Les élèves actuels déclarent majoritairement se sentir **reconnus** et **estimés** quand leur professeur de musique les encourage ou les félicite🟢 (Q°3) (*c'est aussi le cas de 100% des anciens élèves*🟢). Cela dénote une fois de plus une importance de la pédagogie mise en œuvre, en particulier par un enseignant, plusieurs fois cité par ailleurs.

Gestion des états émotionnels induits par des situations interpersonnelles et résolution des problèmes relationnels

Une actrice du projet (PI) déclarait qu'il y avait eu **moins de disputes** entre les filles à mesure de l'avancement dans le projet, qu'elles avaient réussi à **se défaire de cette colère** (PI). On peut raisonnablement confirmer cet impact avec la réponse majoritaire des élèves à la question de l'**entente au sein du pupitre** (Q°21) : les élèves répondent un grand oui, que ce soit chez les élèves actuels ou *les anciens élèves*.

Une professeure d'histoire-géographie (professeur principale d'une classe CHAM) déclarait qu'il n'y avait **pas de violence** dans les CHAM du collège Bellefontaine. On ne peut vérifier cet impact sans la note de vie scolaire et le rapport des sanctions. Cependant, le discours des PEMCC1 et 2 laisse à penser que cette vision est plutôt idéale, et que la réalité est plus complexe.

À la question d'être **vexés** quand un professeur d'instrument leur faisait une critique, les élèves actuels répondent majoritairement oui (Q°24), *chez les anciens élèves c'est plutôt partagé, avec une médiane à 4,5*. Cependant cette question est difficile à répondre pour un élève, car il est humain de se vexer, dans le sens d'être blessé dans son amour-propre par une remarque qui indique que ce que l'on fait n'est pas correct ou est perfectible. La vraie question est de savoir comment l'élève gère cette émotion. Va-t-il réagir violemment ? Va-t-il se braquer et ne plus fournir d'efforts ? Va-t-il mettre de côté son amour-propre pour écouter les conseils et ainsi s'améliorer ? Va-t-il vouloir prouver par esprit de revanche qu'il est le meilleur ?

La compétence sociale s'exprime aussi dans la motivation, la responsabilisation et l'initiative¹. Voyons à présent ce qui est déclaré de ce côté-là.

Motivation

On a précédemment décelé un impact sur la fierté des élèves grâce au concert (lié à l'affirmation de soi), dans la réponse à la question ouverte des élèves *anciens* et actuels. Cette fierté est aussi source de **motivation**².

Selon les acteurs, les élèves ont fait preuve de **persévérance** (principal, PI, professeur d'histoire-géographie), cela est confirmé par la **poursuite du cursus** pendant parfois sept ans chez les élèves, *anciens* et actuels. Cette persévérance est une preuve de **motivation**. Pour étayer cette réponse, on voit dans le questionnaire des élèves actuels qu'ils ne sont majoritairement **pas découragés** de voir les autres progresser plus rapidement qu'eux (Q°34) (*les anciens élèves ne l'étaient pas du tout non plus*) et que voir un camarade bien jouer de son instrument leur donne **envie de progresser** (Q°1) (*c'est plus partagé chez les anciens élèves avec une médiane à 5*). Il y a donc une **émulation positive** déclarée, liée à un effet de

¹ Abbet, J.-P. (2016).

² Pour Pekrun (2006), la fierté est une émotion rétrospective liée aux résultats d'accomplissement, et à la force intra-individuelle qu'est la motivation.

persévérance. Cette émulation est aussi rapportée dans la réponse d'un ancien élève à la question ouverte : vouloir montrer qu'on est les meilleurs par **esprit de compétition**. 🟢

Le directeur du CRR a déclaré que l'engagement dans le dispositif sur la base du **volontariat** sur une période inférieure à 4 ans est important pour la motivation. On a vu que les élèves de l'école primaire ne sont pas volontaires, et que cela induit un **manque d'engagement** de leur part 🟡. La question qui pourrait être mise en lien avec cet impact déclaré serait celle qui demande s'ils auraient voulu arrêter la classe orchestre au bout d'un an (Q°10), ce à quoi ils ont en immense majorité répondu que non, de même que les anciens élèves 🟢. Cela confirme le discours du directeur, puisque les élèves actuels sont volontaires et engagés sur une période inférieure à 3 ans, reconductible.

Selon les acteurs, le projet avait permis la création d'un **lien travail-plaisir**, un plaisir d'apprendre 🟢 (PEA et deux PI). Interrogés à ce sujet, les élèves ne sont pas tous d'accord : les 5^{ème} et les 3^{ème} n'éprouvent pas plus de plaisir à aller au collège 🟡 (Q°28), alors que les 4^{ème} répondent très positivement 🟢 (*c'est partagé chez les anciens élèves* 🟢).

Plusieurs réponses à la question ouverte ont fait ressortir le **répertoire** et leur **intérêt pour la pratique instrumentale**, qui sont aussi des sources de motivation. 🟢

Responsabilisation

Le directeur du CRR précise que c'est l'attention portée au **travail personnel** qui permettra une progression des élèves. À ce sujet, les PI et PEMCC indiquent qu'il y a peu de travail à la maison 🟡. 71% des élèves actuels répondent à ce propos qu'ils jouent rarement ou de temps en temps, contre 29% qui **pratiquent** souvent ou régulièrement 🟡. Lors de mon stage d'observation, j'ai été témoin d'une partie de la répétition consacrée aux recommandations du chef d'orchestre et des PI concernant le travail à la maison régulier (en autonomie) nécessaire pour atteindre les objectifs du concert à venir. Il y a donc un processus de responsabilisation en place, qui porte plus ou moins ses fruits cependant, parfois par impossibilité. Le PEMCC2 m'a par exemple expliqué que pendant le confinement de 2020, il a recommandé aux familles d'encourager leur enfant à poursuivre la pratique instrumentale à la maison, ce à quoi certaines familles ont répondu que ce n'était pas possible avec plusieurs enfants à la maison dans un petit espace. Même si c'est un cas particulier, on peut imaginer que cette réalité est plus ou moins toujours présente même hors confinement.

Initiative

Nous ne disposons pas de données à propos de l'initiative *per se*, mais la question de pouvoir **compter les uns sur les autres** peut s'en rapprocher (Q°16), ce à quoi ils répondent majoritairement oui 🟢, mais l'extrême opposé représente une part non négligeable de l'effectif (25%). *Du côté des anciens élèves, c'est plus partagé avec une médiane à 6* 🟡.

Les aspects sociaux de la scolarité décrits par Gaussel (2018) sont les suivants :

Être accepté et reconnu par ses pairs

Aucun des acteurs n'a parlé de cet aspect, cependant on peut le retrouver dans les questions 26 et 21 : tous les élèves, *anciens* ou actuels, déclarent n'avoir pas subi de **moqueries** parce qu'ils apprenaient à jouer d'un instrument (Q°26). En ce qui concerne la **bonne entente** entre camarades de pupitre (Q°21) il y a un accord général chez les 5^{ème}, les 4^{ème} *et les anciens élèves* (●), significativement moins chez les 3^{ème} (médiane à 6) (●). Cette dernière sous-tend une acceptation par les pairs, sans quoi il y aurait soit des conflits, soit une entente neutre.

Savoir coopérer avec les enseignants et respecter les règles de vie

D'après le directeur du CRR, les objectifs du projet étaient principalement ciblés sur la **bonne conduite** et l'**assiduité** lors des séances, et non pas la qualité musicale.

Les acteurs déclarent des progrès dans la **concentration** (●) et dans l'**écoute** (●) (PEA, PI, PEMCC1). À propos de progrès dans l'écoute et le respect des autres (Q°17), les élèves *anciens* et actuels sont plutôt partagés (●).

En ce qui concerne la **coopération**, la PEA avait déclaré que certains élèves étaient restés **réfractaires** (●), et une chef d'orchestre avait relaté un concert comme s'étant mal passé car les élèves l'avaient saboté (●). Le PEMCC2 m'a également expliqué à quel point il était important de gagner la confiance des élèves dès le départ pour avoir leur coopération maximale.

5.2.2. Les causes des compétences sociales

D'après Juillet (2000), les compétences sociales sont fonction des interactions sociales et familiales. Nous ne disposons que de certaines données concernant la famille que nous voyons ci-après.

Les interactions sociales et familiales

La **fierté des parents** est rapportée par certains acteurs adultes (●) (CPDEM, PEA). Cependant certains acteurs adultes estimaient qu'un parent sur cinq **allait voir son enfant en concert** s'il avait lieu « loin » du quartier (●) (à St-Pierre des Cuisines, salle de spectacle du centre-ville de Toulouse), alors qu'ils étaient présents s'il avait lieu au sein de l'école (PEA, PI) (●).

Du côté des élèves, les questions 18, 22, 11 et 9 réfèrent à cette interaction familiale en ce qui concerne leur activité instrumentale : à propos de l'**intérêt** des parents pour le travail de l'instrument à la maison (Q°18), les élèves *anciens* et actuels sont partagés (●). Ils déclarent néanmoins que la famille est **fière** qu'ils fassent partie de l'orchestre à l'école (●) (Q°22). Les élèves actuels déclarent que la famille s'intéresse à ce qu'ils font à l'orchestre (●) (Q°11), *c'est plus partagé chez les anciens élèves* (●). Mais cela n'empêche que les élèves actuels sont une majorité à déclarer qu'il est difficile de travailler l'instrument à la maison car cela embête le reste de la famille (●) (Q°9), *c'est partagé du côté des anciens élèves* (●).

Les relations interactives et affectives entre enseignants et apprenants

Selon Abbet (2016), la compétence sociale dépend de l'intérêt et la motivation suscités par l'enseignant dans ses demandes, de la confiance qu'il accorde à l'apprenant dans les tâches de responsabilité qui lui sont confiées, de l'encouragement des initiatives utiles à la classe, et de la communication claire de ses attentes en adaptant ses demandes aux types de réactions provoquées. Nous ne pourrions vérifier cet aspect que lors de l'analyse scrupuleuse des séances filmées, que je prévois de faire l'an prochain.

5.2.3. Les effets de la socialisation

D'après Gaussel (2018) les compétences sociales ont une forte corrélation avec la réussite éducative ou le décrochage scolaire.

Corrélation entre les compétences sociales et la réussite éducative

Certains acteurs adultes du projet déclarent une **meilleure réussite scolaire** et un **décrochage réduit**, avec **moins d'absentéisme** (principal du collège, PEMCC2, professeure d'histoire-géographie)

La PEA était majoritairement d'accord, à l'exception du public d'élèves des Gens du Voyage (autre échantillon d'élèves provenant d'une école qui ne fait pas partie du Grand Mirail) qui est resté très absentéiste à la Vache.

Nous ne pourrions pour le moment confirmer leurs déclarations par manque de données, mais nous pouvons comparer ces déclarations avec celles des élèves.

Les élèves *anciens* et actuels sont plutôt partagés à propos de l'amélioration de leurs résultats scolaires dans d'autres matières depuis leur participation au dispositif (Q°15).

Concernant la réussite éducative sur le long terme, le petit aperçu de cursus poursuivis par les anciens élèves (qui ont 19 ans à l'heure actuelle) montre que parmi l'effectif de celles et ceux qui ont répondu (n=8 pour rappel) qu'ils sont majoritairement étudiants dans le supérieur, ou diplômés d'un bac pro.

Un rapport de l'OCDE (2015) indique que les compétences sociales constituent des compétences communes à plusieurs domaines d'activité sur le marché du travail, et qu'elles ont un impact non négligeable sur l'accès à l'emploi.

Effet non négligeable sur l'accès à l'emploi

Nous disposons de peu de données à ce propos, mais une des répondantes parmi les anciens élèves est active (aide-soignante en EHPAD en CDD), et aucun d'entre eux n'est inactif ou en recherche d'emploi.

5.2.4. Réponse à l'hypothèse de départ

Après ce tour d'horizons présentant tous les aspects liés aux compétences sociales qui sont déclarés parmi les acteurs, les élèves, et parfois observés pendant mon stage, je me risque enfin à une réponse à mon hypothèse : *La participation aux CHAM du collège Bellefontaine*

améliore les compétences sociales des élèves.

L'hypothèse semblerait confirmée à ce stade de l'enquête. En effet, malgré l'absence de certaines données - notamment les indicateurs objectifs que sont la note de vie scolaire, les chiffres de l'absentéisme, l'évolution de la moyenne (bulletins scolaires), la validation des compétences sociales dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, et le nombre de sanctions - toutes les données recueillies à l'heure actuelle à propos des items qui m'intéressaient (en lien avec les compétences sociales) permettent tout de même une pré-validation de cette hypothèse.

Nous avons vu en effet que ce concept de compétences sociales comprend de nombreuses modalités, et que beaucoup d'entre elles sont validées de façon positive (le nombre de points verts permet d'en avoir une estimation rapide).

Les points non-validés parmi ces modalités concernent l'esprit de compétition parmi certaines classes, mais ce n'est pas forcément un item négatif en réalité, en effet chez les 4^{ème} par exemple on sait que la classe est très soudée et qu'elle est celle qui vit le mieux ce dispositif, pourtant ils sont partagés sur cette question. D'autre part l'esprit de compétition peut aussi être vu de manière positive, dans le sens d'une émulation positive.

De même, à propos de la vexation face à une critique, nous avons discuté une formulation de la question qui ne permet pas de savoir de quelle manière les élèves gèrent à cette émotion alors que c'est ce qui nous intéresserait.

Par contre, le lien travail-plaisir n'est pas évident pour la majorité des élèves (partagé pour les anciens élèves, infirmé pour les 5^{ème} et les 3^{ème}).

La responsabilisation par l'attention portée au travail personnel est une autre modalité qui n'est pas validée, et qui restera probablement l'un des chevaux de bataille de ce genre de projets.

Le dispositif n'a selon les élèves pas permis d'améliorer leur écoute et leur respect des autres. Cependant, on ne sait rien de leur niveau d'écoute et de respect auto-estimés, on ne peut donc pas dire s'ils partent d'une base améliorable ou non. Une question supplémentaire à ce sujet aurait permis de trancher.

L'engagement de la famille dans le sens de cette activité semble partagé, mais c'est une modalité sur laquelle les acteurs ont peu de pouvoir. La pédagogie utilisée par les acteurs sera donc la variable déterminante aux progrès de l'élève.

Le dernier point non-validé concerne l'amélioration des résultats d'après les déclarations des élèves qui sont partagés à ce sujet. Ce sera à vérifier avec les données archivées au collège que nous récupérerons bientôt du collège.

Conclusion générale

Dans notre problématique, au démarrage des travaux du groupe et à l'aune de nombreux autres, nous nous demandons dans quelle mesure la pratique musicale collective est un outil d'intégration sociale, et de quelle manière elle peut lutter contre les inégalités.

Comme le dit justement Laborde (2007), l'orchestre est traditionnellement une « organisation dans laquelle un chef désigné (et non pas élu) exerce sur chaque musicien placé sous son autorité un pouvoir absolu ». Comment une telle structure pourrait-elle remplir des objectifs de lutte contre les inégalités ? Ravet (2015) pointe les aspects de co-construction d'une interprétation au sein des orchestres qui se fait au moyen de négociations, de coopérations, de conflits, d'arrangements, de jeux de rôles et de postures.

Partant du principe que les compétences sociales pourraient être majoritairement impactées par cette pratique musicale collective, j'ai choisi de me concentrer sur l'hypothèse que la participation aux CHAM du collège Bellefontaine améliore les compétences sociales des élèves.

Nous sommes d'abord passés par une phase d'enquête par entretiens et témoignages d'acteurs du dispositif (du CRR et de l'Éducation Nationale), et par le visionnage d'un documentaire résumant une année scolaire en immersion dans le collège Bellefontaine. Suite à quoi nous avons décidé de poursuivre l'enquête avec un questionnaire adressé aux élèves anciens et actuels, dans le cadre d'une étude transversale. Nous avons construit ce questionnaire collaborativement au sein du groupe de travail EMIS, de manière à permettre une caractérisation d'impacts la plus exhaustive possible, dans la limite cependant des capacités d'attention exigibles de la part de collégiens mais aussi de jeunes adultes pour remplir ce questionnaire.

La passation s'est déroulée sans accroc avec la population des élèves actuellement dans le dispositif (n=35), mais il faudra retourner faire passer le questionnaire aux quelques absents de ce jour-là afin d'avoir une marge d'erreur à .05 et non .07. Pour les anciens élèves cependant, seuls huit élèves ont répondu présents pour remplir le questionnaire, ce qui est pour l'instant très loin de représenter un échantillon représentatif sur les plus de cent élèves qui ont participé à ce dispositif depuis ses débuts.

Parmi les 37 questions, j'en ai sélectionné 12 avec en toile de fond ma problématique générale, créant ainsi une nouvelle catégorie qu'on pourrait nommer « les expériences socialisantes ». Les items choisis comprennent en effet des impacts potentiels en termes de socialisation et de réussite scolaire, qui me semblent les piliers de l'intégration sociale et de la lutte contre les inégalités.

Suite à notre analyse statistique et à la confrontation de toutes ces données, nous avons conclu que la majorité des compétences sociales telles que modalisées par Gausse (2018), Juillet (2000) et Abbet (2016), semblent impactées positivement par cette participation au

dispositif d'orchestre à l'école du collège Bellefontaine : comportements sociaux, en particulier l'affirmation de soi, gestion des états émotionnels induits par des situations interpersonnelles, motivation, être accepté et reconnu par ses pairs, savoir coopérer avec les enseignants et respecter les règles de vie. Ce n'est pas à dire que tout va pour le mieux dans le meilleur des mondes, mais qu'en tout cas les impacts sont ressentis positivement. Cependant, toutes les données analysées proviennent de sources déclaratives, il nous restera donc à poursuivre cette étude à l'aide d'indicateurs objectifs (observation des vidéos, données à obtenir de la part de l'établissement telles que l'évolution de la moyenne, de la note de vie scolaire, des compétences sociales du SCCC¹, nombre d'absences, de sanctions...).

Un des chercheurs du groupe EMIS s'est posé la question de savoir : pourquoi la musique ? En effet on pourrait penser que toute activité collective aurait globalement les mêmes impacts que la pratique instrumentale collective. Les acteurs ont rapporté qu'elle permet un travail sur la sensibilité et l'expression (la musique est un langage) et qu'elle est en lien avec la lecture.

De son côté, Hennion (2007) définit ainsi la musique :

« La musique, c'est le groupe qui se représente pour le groupe ; rituels, mises en scène, jeux réglés de l'excitation collective, techniques de foule et médiums sachant la mettre en transe ; sur fond d'ethnologisme, on aboutit à la définition durkheimienne de la médiation, le social qui cherche à se symboliser, à se projeter dans les choses pour s'y soumettre, et transformer une addition d'individus en un collectif uni et actif. »

On a vu lors de cette étude que le concert, et donc la représentation publique, a en effet une place très importante dans ce qui marque les participants au dispositif, avec en premier lieu la fierté, la satisfaction de montrer à tous le fruit de ses efforts, dans l'union avec les autres, sous la dénomination d'*orchestre*.

La pédagogie utilisée par les acteurs est déterminante dans la réussite des objectifs fixés par ce dispositif. Nous avons vu qu'un grand nombre des difficultés des PI provient d'un manque de formation adaptée à ce contexte. Mais nous n'avons pu observer cette pédagogie de près, ce sera un projet pour l'année prochaine, qui sera d'ailleurs la dernière pour tous les élèves du collège Bellefontaine qui va être détruit après l'année scolaire 2020-2021.

À propos de pédagogie, Hennion (2007) dit ceci dans le contexte d'une classe de solfège, qui s'adapte tout à fait à notre contexte :

« La pédagogie ne sait jamais où se placer par rapport à la psychologie : c'est bien normal, il s'agit d'une relation d'élimination réciproque. Le travail de la pédagogie consiste à arracher l'enfant à la psychologie pour le rapporter à la musique : à faire disparaître derrière cette cause unique les relations qui s'établissent entre lui et le professeur, les camarades, les parents, dans un apprentissage de plus en plus soumis à la seule logique de l'objet musical. « Il est très musicien » : quand la pédagogie a réussi, il n'y a plus lieu de parler de l'enfant, il n'y a plus de parents, plus de professeur, nul besoin d'évaluer des désirs profonds, de traîner dans des classes où il n'y a rien à voir, de soupeser des déterminismes sociaux. Il suffit de qualifier un musicien. »

¹ Socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Un bien beau programme, qui peut sembler utopiste, mais qui représente bien une partie des missions des acteurs des dispositifs tels que l'OAE.

Dans l'optique de répondre de manière plus complète à la problématique générale, j'avais souhaité faire l'hypothèse que les élèves qui sont passés par les CHAM du collège Bellefontaine font de plus longues études que s'ils n'y étaient pas passés. Ne disposant pas de groupe contrôle d'élèves non-CHAM, j'ai dû abandonner cette hypothèse. Nous ne disposons de toutes façons pas d'assez questionnaires d'anciens élèves pour cela, même si ceux qui ont répondu sont tous étudiants ou diplômés (BTS, Licence, Bac Pro, Diplôme d'État).

Des futures pistes d'études intéressantes, outre l'analyse de vidéos de pratiques et l'obtention d'indicateurs objectifs, seraient d'obtenir des données concernant les classes non-CHAM pour comparer par exemple les résultats scolaires entre les groupes test et contrôle. Une autre piste serait de réaliser des entretiens semi-directifs avec l'équipe éducative qui n'a pas encore été représentée (les professeurs des classes non-musicales, CPE...).

Bibliographie, sources

1. Ouvrages, articles, thèses

- Abbet, J.-P. (2016). Rôle des compétences sociales et sens de leur interactivité dans la formation : quelles implications pour la recherche et les pratiques pédagogiques ? *Éducation et Socialisation*, n°41.
- Académie de Toulouse. (2010). *Collège Bellefontaine : tous mobilisés contre l'échec scolaire*. <http://www.ac-toulouse.fr/cid63572/college-bellefontaine-tous-mobilises-contre-l-echech.html>
- Bardin, L. (1977/2014). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Combessie, J.-C. (1996). *La méthode en sociologie*. Paris : La Découverte.
- Connac, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives*. Paris : ESF Editeur.
- Daphy, É. (1983). Antoine Hennion , Françoise Martinat et Jean-Pierre Vignolle , Les Conservatoires et leurs élèves, 1983. *Vibrations. Musiques, Médias, Société*, 1(1), 205–206. Retrieved from https://www.persee.fr/doc/vibra_0295-6063_1985_num_1_1_881_t1_0205_0000_2
- Demange, E., Hahn, K., & Lartigot, J. (2006). *Apprendre la musique ensemble*. Lyon : Symétrie. https://symetrie.com/extraits/isbn_978-2-914373-22-7.pdf
- Fiske, S., & Leyens, J.-P. (2004). *Psychologie sociale*. Bruxelles : De Boeck.
- Galand, B., & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoirs, Hors série*(5), 91. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0091>
- Gaussel, M. (2018). À l'école des compétences sociales. *Institut Français de l'éducation*, (121), 1–32.
- Goulet, D. L. (1999). *Validation transculturelle d'un instrument permettant de mesurer la perception de l'auto-efficacité en lecture chez les élèves de quatrième année du primaire d'une population québécoise*. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Grawitz, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales (Précis)*. Paris : Dalloz.
- Guikas, I., Morin, D., & Bigras, M. (2018). Développement d'une grille d'observation : considérations théoriques et méthodologiques. *Revue Francophone de La Déficience Intellectuelle*, 27, 163. <https://doi.org/10.7202/1043131ar>
- Guy, D. (2015). *De l'étude d'impact comme mode d'accompagnement scientifique du changement*. In D. Broussal, P. Ponté, & V. Bedin (Eds.), *Recherche-Intervention et*

Accompagnement du Changement en Éducation. Paris : L'Harmattan. <https://doi.org/hal-01629736>

- Hennion, A. (2007). *La passion musicale*. Paris : Anne-Marie Métailié.
- Hille, A. (2010). *Etude d'impact des Orchestres à l'Ecole*. Sciences Po Paris, Ecole Polytechnique, Ecole Nationale de la Statistique et de l'Administration Economique. https://www.institutmontaigne.org/ressources/pdfs/orderfile/etude_orchestres_adrian_hille.pdf
- Howell, D. C. (1998). *Méthodes statistiques en sciences humaines*. Paris : De Boeck Supérieur.
- Jaillet-Roman, M.-C., & Zendjebil, M. (2006). Le Mirail : un projet de “quasi-ville nouvelle” au destin de grand ensemble. *Société Française d'histoire Urbaine*, 17(3), 85–98. Retrieved from <https://www.cairn.info/revue-histoire-urbaine-2006-3-page-85.htm>
- Juillet, P. (2000). *Dictionnaire de psychiatrie*. Paris : CILF.
- Kaufmann, A. (1987). *Nouvelles logiques pour l'intelligence artificielle* (Traité des). Paris ; Londres ; Lausanne: Hermès.
- Lauret, J. M. (2017). *Les pratiques collectives d'apprentissage de la musique*. <https://editions-attribut.com/wp-content/uploads/2018/08/JM-Lauret-Les-pratiques-collectives-dapprentissage-de-la-musique-dans-le-monde.pdf>
- Laval, V. (2019). *La psychologie du développement - Modèles et méthodes* (4ème édit). Malakoff : Dunod.
- Lavarde, A.-M. (2008). *Guide méthodologique de la recherche en psychologie* (Ouvertures psychologiques). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Le Guen, M. (2002). La boîte à moustaches pour sensibiliser à la statistique. *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, SAGE Publications, (43–64), pp.4. Retrieved from <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00287751>
- Leininger, M., & Morisseau, C. (2013). *Le dispositif musique à l'école, reflet d'une volonté politique d'éducation artistique et culturelle*. L'Observatoire, 1(42), 65–67. <https://www.cairn.info/revue-l-observatoire-2013-1-page-65.htm>
- Likert, R. (1932). A Technique for the Measurement of Attitudes. *Archives of Psychology*, 22, 5–55.
- Midgley, C. (Ed.) (2002). *Goals, goal structures, and patterns of adaptative learning*. Mahwah (NJ) : Lawrence Erlbaum.
- Murdock, T.B., Hale, N.M. & Weber, M.J. (2001). Predictors of cheating among early adolescents : Academic and social motivations. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 96-115.

- Nicholls, J.G. (1984). Achievement motivation : Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, (n°91), 328-346.
- Nigro Giunta, V. (2015). *Compte-rendu de lecture de Geoffrey Baker, El Sistema. Orchestrating Venezuela's Youth*. Transposition Musique et Sciences Sociales. <https://journals.openedition.org/transposition/1213>
- OCDE (2015). *Skills for Social Progress*. Paris : OCDE.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, (n°18), 315–341.
- Ravet, H. (2015). *L'orchestre au travail : interactions, négociations, coopérations*. Paris: Vrin.
- Rioufreyt, T. (2016). *La transcription d'entretiens en sciences sociales*. (Umr 5206), 45.
- Roubertie Soliman, L., Tripier-Mondancin, O., Martinez, E., Bach, N., Lacroix Lledo, C., Cobo, K., & Traver, M. (2019). *Projet orchestre du collège Bellefontaine, REP+, à Toulouse, comprendre les difficultés déclarées par des professeurs en charge de l'enseignement musical*.
- Strayer, F. F., & Gauthier, R. (1982). L'approche éthologique de l'observation du comportement. *Apprentissage et Socialisation*, 5(1), 12–23.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal ; Éditions Logiques.

2. Sources

- Académie de Toulouse. *La nouvelle carte de l'éducation prioritaire dans l'académie de Toulouse*, 30 § (2014). Toulouse. <http://www.ac-toulouse.fr/cid84993/la-nouvelle-carte-de-l-education-prioritaire-dans-l-academie-de-toulouse.html>
- Bach, N. (2011). *Projet d'école pilote Musique*. Toulouse.
- Baker, G., Amico, M., Canguilhem, P., Deslyper, R., & Sarazin, M. (14-15/12/2018). *Séminaire EMIS Pratiques musicales collectives à vocation sociale*. Université de Toulouse Jean Jaurès.
- Canguilhem, P., Tripier-Mondancin, O., Martin, F., Guy, D., & Maizières, F. (2017). *Observatoire des pratiques collectives en REP + à Toulouse musicales*. <https://ldi.hypotheses.org/227>
- Canopé, R. (n.d.). *Historique de l'éducation prioritaire*. <https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/comprendre/reperes-historiques.html%0D>

CRR de Toulouse. (2017). *Play Musique, Interventions Musicales en Milieu Scolaire et Péri-scolaire*.

Culture.gouv.fr. (2011). *Charte de l'enseignement artistique spécialisé en danse, musique et théâtre*. <http://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Musique/Enseignement-formation-et-metiers/Charte-de-l-enseignement-artistique-specialise/Introduction>

Delebarre, G., & Laborde, D. (2019). *Le projet Démos. Genèse, acteurs, enjeux*. Paris: Cité de la Musique-Philharmonie de Paris.

Goupe EMIS. (2018) *Convention relative à l'utilisation de données (textuelles, filmiques...) déposées sur la plateforme Huma-Num (dossier du groupe EMIS, Education Musicale et Intégration Sociale)*. Toulouse.

Lacroix-Lledo, C. (2016). *Etat des lieux dispositif CHAM 2015-2016*.

Lockwood, D. (2012). *Quelles méthodes d'apprentissage et de transmission de la musique aujourd'hui ?*

Morie, S. (2016). *Les pratiques orchestrales à Toulouse*. Toulouse.

Morisseau, C. *Dossier pédagogique Ecole Bastide CRR (2011)*. Toulouse.

Seince, M., & Bourdin, Y. (2016). *Synthèse orchestre à l'école. Bilan des observations dans les collèges publics de la Mayenne*. Laval : MEN. Retrieved from <http://www.orchestre-ecole.com/wp-content/uploads/2019/03/2016-bilan-mayenne.pdf>

Valleron, A.-J. (2001). *Probabilités et statistiques*. Paris : Masson.

Entretiens écoutés

IA-IPR à Toulouse chargée de l'éducation prioritaire le 12/10/2016 à Toulouse. Entretien mené par un membre du groupe

Entretien avec la professeure d'Éducation Musicale au collège de Bellefontaine en poste de 2003 à 2016 (PEMCC1) le 15/11/2016, Toulouse.

Entretien avec la coordonnatrice de la REP+ Bellefontaine le 15/12/2016, Toulouse.

Entretien avec la Professeure territorial d'Enseignement Artistique (coordonnatrice CRR département Musique à l'École) le 13/06/2017, Toulouse.

Entretien avec la professeure de clarinette pendant 3 ans sur les projets de Bellefontaine (professeur de clarinette 1) le 19/06/2017, Toulouse.

Entretien avec la conseillère pédagogique départementale d'Éducation Musicale au 1^o degré le 30/06/2017, Toulouse.

Entretien mené

Entretien que j'ai mené avec le professeur d'Éducation Musicale actuel du collège de Bellefontaine (PEMCC2) le 21/12/2018, Toulouse.

Témoignages

Témoignages d'un PE et de la directrice de l'école Bastide qui étaient là au début du projet de CHAM, le 13/10/2017, Toulouse.

Témoignages de la professeure de clarinette 1 et Lorraine Soliman (thèse sur la manière dont l'art et la pratique musicale du jazz contribue aux représentations qu'une société se fait d'elle-même en Afrique du Sud), le 17/11/2017, Toulouse.

Témoignage du professeur d'Éducation Musicale actuel du collège de Bellefontaine, le 9/02/2018, Toulouse.

Témoignages du professeur de percussions et de la professeure de clarinette et chef d'orchestre, le 6/04/2018, Toulouse.

Témoignages de la chef d'orchestre et de la professeure de flûte traversière, le 22/06/2018, Toulouse.

Témoignages de Marie-Christine Jaillet (directrice de recherche au CNRS) et du principal au collège Bellefontaine à l'origine du projet, le 5/11/2018, Toulouse. (J'ai réalisé la moitié du verbatim du principal).

Témoignages de la professeure de clarinette sur le projet de 2010 à 2011, coordonnatrice du projet de 2011 à 2013 et du directeur du conservatoire de Toulouse depuis 2013, le 8/04/2019. (J'ai réalisé le verbatim du directeur).

Témoignage du directeur de la MJC Jacques Prévert depuis 2001, de l'animateur-coordonnateur et de la chargée de mission « Musique en métropole », à propos du projet DEMOS qu'ils étaient sur le point de piloter, le 24/06/2019

Documents audiovisuels

Tumorticchi, V. (2013). *La note bleue, un Orchestre à l'école*. France: Orchestre à l'École. <https://www.facebook.com/OrchestreALeEcole/videos/339523622892119/%0D>

Tumorticchi, V. (2013). *L'harmonie*. France: Coproduction France Télévisions, After Prod. & La loca Cie. <https://france3-regions.francetvinfo.fr/occitanie/emissions/doc-24-midi-pyrenees-et-languedoc-roussillon/actu/l-harmonie-samedi-22-juin-15h20.html%0D>

Chilowicz, F. (2016). *Infrarouge : Quartier impopulaire*. France.tv. <https://www.youtube.com/watch?v=7K7JtD64oQ&t=3876s>

Résumé

L'orchestre à l'école est un dispositif de pratique musicale collective en milieu scolaire à vocation sociale qui est en place dans certaines écoles de Toulouse depuis 2009, en partenariat avec le conservatoire à rayonnement régional de Toulouse. Lancé en 2010 au collège Bellefontaine, cela fait dix ans qu'il est en place, et avant qu'il prenne fin l'an prochain avec la destruction du collège, nous avons souhaité étudier les impacts de cette pratique musicale instrumentale collective au sein de cet établissement de REP+ du Mirail, au moyen d'une enquête exploratoire auprès des acteurs adultes impliqués, et d'une étude transversale sur les élèves anciens et actuels. Il s'agira plus particulièrement de mesurer les impacts de ces dispositifs sur le développement de compétences sociales, dans les zones qualifiées d'éducation prioritaire, avec pour toile de fond des enjeux d'intégration sociale et de lutte contre les inégalités. Le but de cette étude est de produire, *in fine*, des données pour aider au pilotage de ces actions. L'étude se base sur des données déclaratives de la part des acteurs du conservatoire et de l'éducation nationale, mais aussi de la part des élèves sous forme de questionnaire. La majorité des compétences sociales semblent impactées positivement par la participation au dispositif d'orchestre à l'école du collège Bellefontaine : comportements sociaux, en particulier l'affirmation de soi, gestion des états émotionnels induits par des situations interpersonnelles, motivation, être accepté et reconnu par ses pairs, savoir coopérer avec les enseignants et respecter les règles de vie.

Mots-clés

Orchestre à l'école, étude d'impact, éducation prioritaire, pratiques musicales instrumentales collectives, Toulouse, Mirail, quartier politique de la ville, Bellefontaine, compétences sociales

Abstract

Orchestre à l'école (school orchestra) is a device for school-based collective instrumental musical practice, serving social goals. It has been in place in some of Toulouse's schools since 2009, in partnership with the regional conservatory of Toulouse. Launched in 2010 at the Bellefontaine secondary school, the programme has been in place for 10 years, and before it ends next year with the school's destruction, we wished to examine the impact of the collective instrumental musical practice within this Mirail district priority education school, by means of an exploratory study with the adults involved, and a transversal study of previous and current students. More particularly, our study will measure the impact of this device on the development of social skills, in priority education areas, against a backdrop of social integration and inequality issues. The eventual aim of this study is to produce data in order to help pilot the actions. The study is based on declarative data from the conservatory and national education adult participants, but also from the students via a survey. The major part of the students' social skills seems to be impacted positively by participating in the Bellefontaine secondary school's orchestra device: social behaviours, in particular self-assertion, management of interpersonal situations-induced emotional states, being accepted and recognised by their peers, ability to cooperate with the teachers and respecting life rules.

Keywords

Orchestre à l'école, school orchestra, impacts study, priority education, collective instrumental musical practice, Toulouse, Mirail, priority district, Bellefontaine, social skills

Table des matières

INTRODUCTION.....	4
PREMIERE PARTIE : POSITION GENERALE DU PROBLEME ET CADRE THEORIQUE	6
1. Position générale du problème	6
1.1. Historique : le contexte Toulousain	6
1.1.1. Le contexte social du quartier du Mirail.....	6
1.1.2. La politique de l'éducation prioritaire	7
1.1.3. Le projet de classe-orchestre au sein du quartier de Bellefontaine.....	7
1.1.4. Genèse de la recherche collaborative.....	9
1.2. Questions de recherche	9
2. Cadre théorique.....	9
2.1. Les premiers bilans de l' <i>Orchestre à l'École</i> (OAE) hors Toulouse.....	9
2.2. Première étude centrée sur le projet de Bellefontaine à Toulouse.....	11
2.3. L'étude d'impact.....	12
2.4. Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation.....	15
2.5. Les compétences sociales (<i>soft skills</i>).....	17
2.6. Hypothèses.....	19
DEUXIEME PARTIE : METHODOLOGIE	20
1. Le groupe de travail.....	20
2. Observation.....	24
3. Plan d'enquête définitif	24
4. Hypothèses et variables	27
5. Construction du questionnaire élève.....	28
6. Passation du questionnaire élève	30
6.1. Questionnaire test	30
6.2. Questionnaire définitif, public ciblé, population	30
6.2.1. Protocole de passation	31
6.2.2. Première passation	31
7. Traitement des données, échantillon	32
8. Interprétation des résultats.....	33
TROISIEME PARTIE : DESCRIPTION ET DISCUSSION DES RESULTATS	34
1. Premiers résultats, première phase d'enquête.....	34
1.1. Analyse du <i>verbatim</i> du directeur actuel du CRR de Toulouse.....	34
1.1. Impacts explicites/implicites	35
1.2. Sur qui/sur quoi les impacts déclarés portent-ils ?	36
1.3. Caractérisations de ces impacts : effet mesurable	37
1.4. Causes des impacts mentionnés/conditions énoncées	39
1.2. Objectifs définis par les partenaires et les acteurs de Toulouse	40
1.3. Description des impacts par les acteurs du projet.....	41
1.3.1. D'après les acteurs de l'Éducation Nationale, impacts.....	42
1.3.2. D'après les intervenants du CRR, impacts.....	44
1.4. Quelques Témoignages d'élèves	46
1.5. Catégories d'impacts qui ressortent.....	46
1.6. Perspectives de recherche	47
2. Observation.....	49
3. L'enquête par questionnaires auprès des élèves : traitement des données	50
3.1. Statistiques descriptives.....	50
3.1.1. Données des variables indépendantes.....	51
3.1.2. Premier aperçu des tendances générales.....	53

3.1.3. Zoom sur les items en lien avec l'hypothèse de départ	55
3.1.4. Analyse : pratique de l'instrument à la maison, vers la recherche de liens	63
3.2. Statistiques inférentielles	64
3.2.1. Lien entre la VI sexe et les variables dépendantes	64
3.2.2. Lien entre la VI classe et les variables dépendantes	65
3.2.3. Lien entre la VI instrument et les variables dépendantes	67
3.3. Réponse à la question ouverte	67
4. Résultats de la population 1 : les anciens élèves	69
4.1. Informations de l'échantillon.....	69
4.2. Question de l'encouragement à un proche.....	69
4.3. Réponses à la question ouverte.....	69
4.4. Impacts déclarés.....	70
5. Discussion des résultats	73
5.1. Les différences inter-classe des élèves actuels discutées avec le PEMCC2.....	73
5.2. Retour sur l'hypothèse de départ	74
5.2.1. Les compétences sociales en mises en œuvre.....	74
5.2.2. Les causes des compétences sociales.....	78
5.2.3. Les effets de la socialisation	79
5.2.4. Réponse à l'hypothèse de départ	79
CONCLUSION GENERALE	81
BIBLIOGRAPHIE, SOURCES	84
1. Ouvrages, articles, thèses.....	84
2. Sources.....	86
RESUME	89
TABLE DES MATIERES.....	90
TABLE DES FIGURES ET TABLEAUX.....	92
TABLE DES ACRONYMES.....	93
ANNEXES	94
1. Les quartiers prioritaires dans la métropole Toulousaine.....	94
2. Réseau REP+ : Collèges/Écoles à Toulouse.....	95
3. Grille d'évaluation 6 ^{ème} pour le pupitre des clarinettes au collège Bellefontaine 2011-2012 ...	96
4. Bilan du dispositif Éveil et sensibilisation à Toulouse (2013)	96
5. Liste de contrôle réalisée par le groupe de travail	97
6. Catégories d'impact choisies pour le questionnaire élève.....	98
7. Questionnaire élève adressé aux anciens élèves	100
8. Questionnaire élève adressé aux élèves actuellement dans le dispositif	106
9. Analyse du <i>verbatim</i> du directeur actuel du CRR de Toulouse	112
10. Boîtes à moustaches pour chaque question	125
11. Comparaison des moyennes avec la VI sexe.....	126
12. Comparaison des moyennes avec la VI classe	129
13. Comparaison des moyennes avec la VI instrument joué.....	132

Table des figures et tableaux

Tableau 1 - Comparaison de la mise en œuvre du projet du projet dans les deux établissements scolaires du quartier de Bellefontaine.....	8
Tableau 2 - Séances du groupe de travail.....	21
Tableau 3 - Calendrier des passations.....	23
Tableau 4 - Éléments constitutifs d'une étude longitudinale.....	25
Tableau 5 - Éléments constitutifs d'une étude transversale.....	25
Tableau 6 - Éléments constitutifs d'une étude transversale séquentielle.....	26
Tableau 7 - Modèle du tableau de dépouillement.....	32
Tableau 8 - Calcul de correspondance de la cote z.....	32
Tableau 9 - Impacts déclarés au cours d'entretiens de témoignages par les acteurs de l'Éducation Nationale.....	43
Tableau 10 - Impacts déclarés au cours d'entretiens de témoignages par les acteurs du CRR de Toulouse.....	45
Tableau 11 - Liste des catégories d'impact qui ressortent des entretiens et témoignages.....	46
Tableau 12 - État des lieux dispositif CHAM 2015-2016 du collège Bellefontaine fourni par la PEMCC1.....	48
Tableau 13 - Population de l'enquête par questionnaire : le public "captif".....	51
Tableau 14 - Nombre d'élèves par pupitre, par niveau ayant répondu.....	51
Tableau 15 - Années déclarées de participation au dispositif.....	52
Tableau 16 - Informations concernant les familles.....	52
Tableau 17 - Années déclarées de participation à la chorale.....	52
Tableau 18 - Catégorie 1 : les expériences de maîtrise, d'attention, de compréhension, de progrès.....	54
Tableau 19 - Catégorie 2 : les expériences de comparaison avec les pairs.....	54
Tableau 20 - Catégorie 3 : les expériences de rétroaction sociale.....	54
Tableau 21 - Catégorie 4 : les sensations, sentiments, émotions ressentis au cours de l'activité.....	54
Tableau 22 - Question de l'encouragement probable à participer à ce type de dispositif.....	55
Tableau 23 - Réponses à la question de la fréquence de la pratique.....	63
Tableau 24 - Analyse de variance (VI classe) Q°36.....	65
Tableau 25 - Analyse de variance (VI classe) Q°23.....	65
Tableau 26 - Analyse de variance (VI classe) Q°21.....	66
Tableau 27 - Analyse de variance (VI classe) Q°28.....	67
Tableau 28 - Fréquences des réponses des 5 ^{èmes} (Q°28).....	67
Tableau 29 - Fréquences des réponses des 4 ^{èmes} (Q°28).....	67
Tableau 30 - Fréquences des réponses des 3 ^{èmes} (Q°28).....	67
Tableau 31 - Catégories d'impacts déclarés dans les questions ouvertes (élèves actuels).....	68
Tableau 32 - Population de l'enquête par questionnaire : les anciens élèves.....	69
Tableau 33 - Catégorie 1 : les expériences de maîtrise, d'attention, de compréhension, de progrès.....	71
Tableau 34 - Catégorie 2 : les expériences de comparaison avec les pairs.....	71
Tableau 35 - Catégorie 3 : les expériences de rétroaction sociale.....	71
Tableau 36 - Catégorie 4 : les sensations, sentiments, émotions ressentis au cours de l'activité.....	71
Tableau 37 - Légende du codage couleur de ce qui va suivre.....	74
Figure 1 - Représentation de listes de contrôle possible de l'étude d'impact.....	14
Figure 2 - Exemple de question sous forme d'échelle de Likert.....	29
Figure 3 - Cheminement de la problématique.....	55
Figure 4 - Boîte à moustaches et diagramme des fréquences Q°36.....	56
Figure 5 - Boîte à moustaches et diagramme des fréquences Q°15.....	57
Figure 6 - Boîte à moustaches et diagramme des fréquences Q°17.....	57
Figure 7 - Boîte à moustaches et diagramme des fréquences Q°23.....	57
Figure 8 - Boîte à moustaches et diagramme des fréquences Q°35.....	58

Figure 9 - Boîte à moustaches et diagramme des fréquences Q°34	59
Figure 10 - Boîte à moustaches et diagramme des fréquences Q°1	59
Figure 11 - Boîte à moustaches et diagramme des fréquences Q°3	60
Figure 12 - Boîte à moustaches et diagramme des fréquences Q°16	60
Figure 13 - Boîte à moustaches et diagramme des fréquences Q°21	61
Figure 14 - Boîte à moustaches et diagramme des fréquences Q°22	61
Figure 15 - Boîte à moustaches et diagramme des fréquences Q°29	62
Figure 16 - Boîte à moustaches et diagramme des fréquences Q°28	62
Figure 17 - Boîte à moustaches et diagramme des fréquences Q°21	63
Figure 18 - Boîte à moustache et diagramme des fréquences Q°11	64
Figure 19 - Boîte à moustache et diagramme des fréquences Q°18	64
Figure 20 - Boîte à moustache et diagramme des fréquences Q°9	64
Figure 21 - Fréquences des réponses des 5 ^{èmes} (Q°21)	66
Figure 22 - Fréquences des réponses des 4 ^{èmes} (Q°21)	66
Figure 23 - Fréquences des réponses des 3 ^{èmes} (Q°2)	66

Table des acronymes

EMIS : Éducation Musicale et Intégration Sociale

LDI : Laboratoire Des Idées

ASPM : Action Sociale Par la Musique

DEMOS : Dispositif d'Éducation Musicale et Orchestrale à vocation Sociale

OAE : Orchestre à l'École

HCEAC : Haut Conseil de l'Éducation Artistique et Culturelle

PEA : Professeur territorial d'Enseignement Artistique

CRR : Conservatoire à Rayonnement Régional

PEMCC : Professeur d'Éducation Musicale et de Chant Choral

CPDEM : Conseillère Pédagogique départementale d'Éducation Musicale (élémentaire)

PI : Professeur d'Instrument

PE : Professeur des Écoles

CHAM : Classe à Horaires Aménagés Musique

SEP : Sentiment d'Efficacité Personnelle

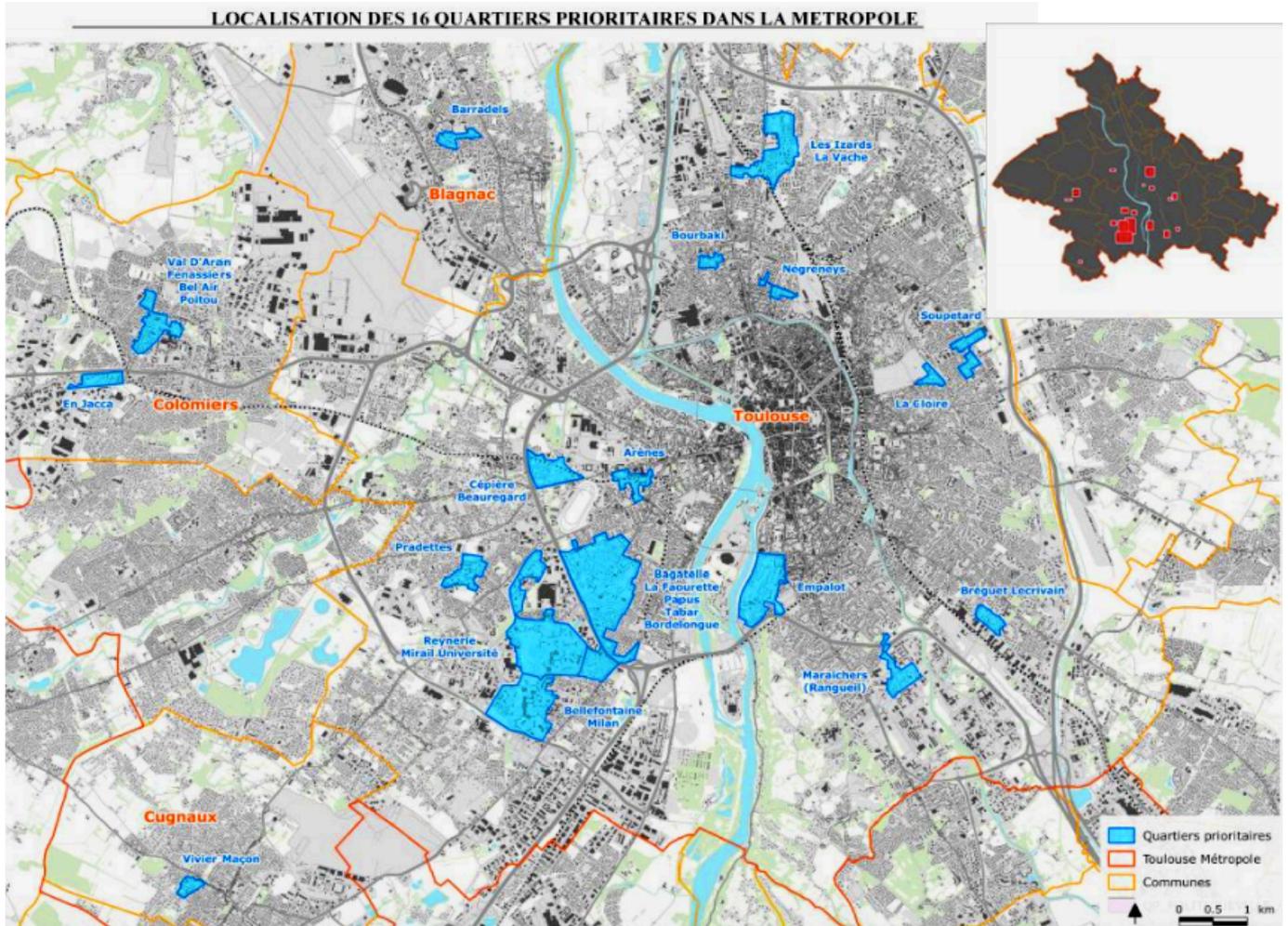
SOPA : Stage d'Observation et de Pratiques Accompagnées

VI : Variables Indépendantes

VD : Variables Dépendantes

Annexes

1. Les quartiers prioritaires dans la métropole Toulousaine



Source : Contrat de Ville de Toulouse Métropole 2015-2020

2. Réseau REP+ : Collèges/Écoles à Toulouse

COLLEGE BELLEFONTAINE	école élémentaire PAUL DOTTIN
	école élémentaire VICTOR HUGO
	école élémentaire GEORGES BASTIDE
	école maternelle LES PINHOUS
	école maternelle GEORGES BASTIDE
	école maternelle CAMILLE CLAUDEL
	école maternelle VICTOR HUGO
COLLEGE GEORGES SAND	école élémentaire FALCUCCI
	école élémentaire RONSARD
	école élémentaire HYON
	école élémentaire PAGNOL
	école élémentaire BILLIERES
	école maternelle FALCUCCI
	école maternelle HYON
	école maternelle BILLIERES
	école maternelle TOEC
	école maternelle RONSARD
COLLEGE RAYMOND BADIOU	école élémentaire DANIEL FAUCHER 1
	école élémentaire DANIEL FAUCHER 2
	école élémentaire DIDIER DAURAT
	école élémentaire ELSA TRIOLET
	école élémentaire BUFFON
	école élémentaire JEAN GALLIA
	école maternelle BUFFON
	école maternelle DANIEL FAUCHER
	école maternelle JEAN GALLIA
	école maternelle AURIACOMBE
	école maternelle DIDIER DAURAT
	école maternelle ELSA TRIOLET
	COLLEGE ROSA PARKS
école élémentaire ERNEST RENAN	
école maternelle JEAN DIEUZAIDE	
école maternelle ERNEST RENAN	
COLLEGE STENDHAL	école élémentaire DAURIAC
	école élémentaire PAPUS
	école maternelle PAPUS
	école maternelle DAURIAC
	école maternelle LOUISE MICHEL
	école maternelle TABAR

Les professeurs du second degré des REP+ bénéficieront d'un temps de concertation spécifique intégré dans leurs temps de service ; les professeurs des écoles disposeront de 18 demi-journées de formation sur l'année. Une indemnité annuelle de 2 312 euros (au taux double du taux actuel) concernera tous les enseignants de REP+.

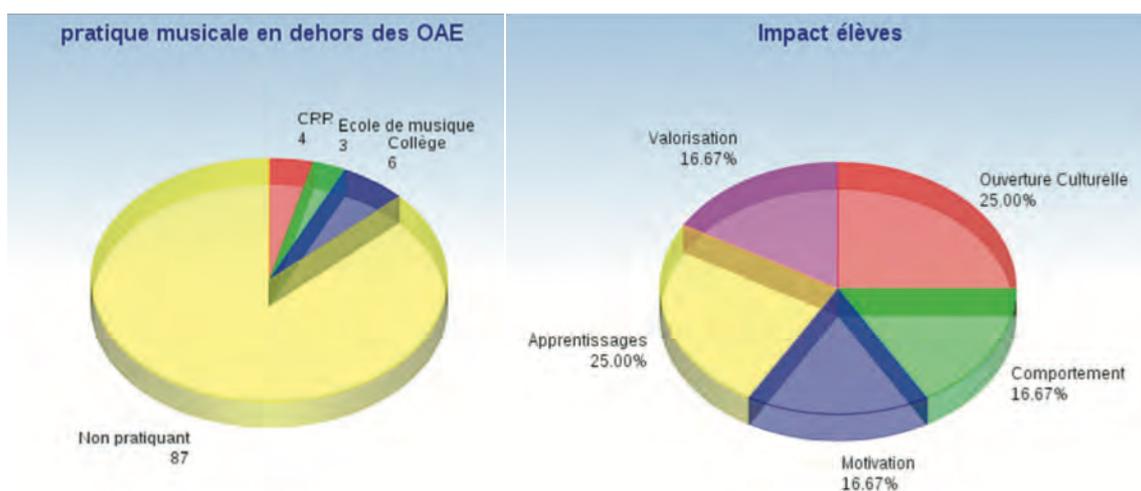
Les élèves entrant en classe de sixième profiteront d'un **accompagnement continu jusqu'à 16h30 (aide aux devoirs, tutorat, ...)**. Le dispositif permettra de maintenir un **effectif maximal de 24 élèves par classe**.¹

¹ Source : Nouvelle carte de l'éducation prioritaire dans l'académie de Toulouse (18/12/14).

3. Grille d'évaluation 6^{ème} pour le pupitre des clarinettes au collège Bellefontaine 2011-2012¹

Qualité du son	20	15	20
Rythme	18	16	19
Lecture de notes	19	15	15
Technique (embouchure, doigtés, détaché)	19	14	17
Motivation	20	20	20
Comportement en cours	20	20	20

4. Bilan du dispositif Éveil et sensibilisation à Toulouse (2013)²

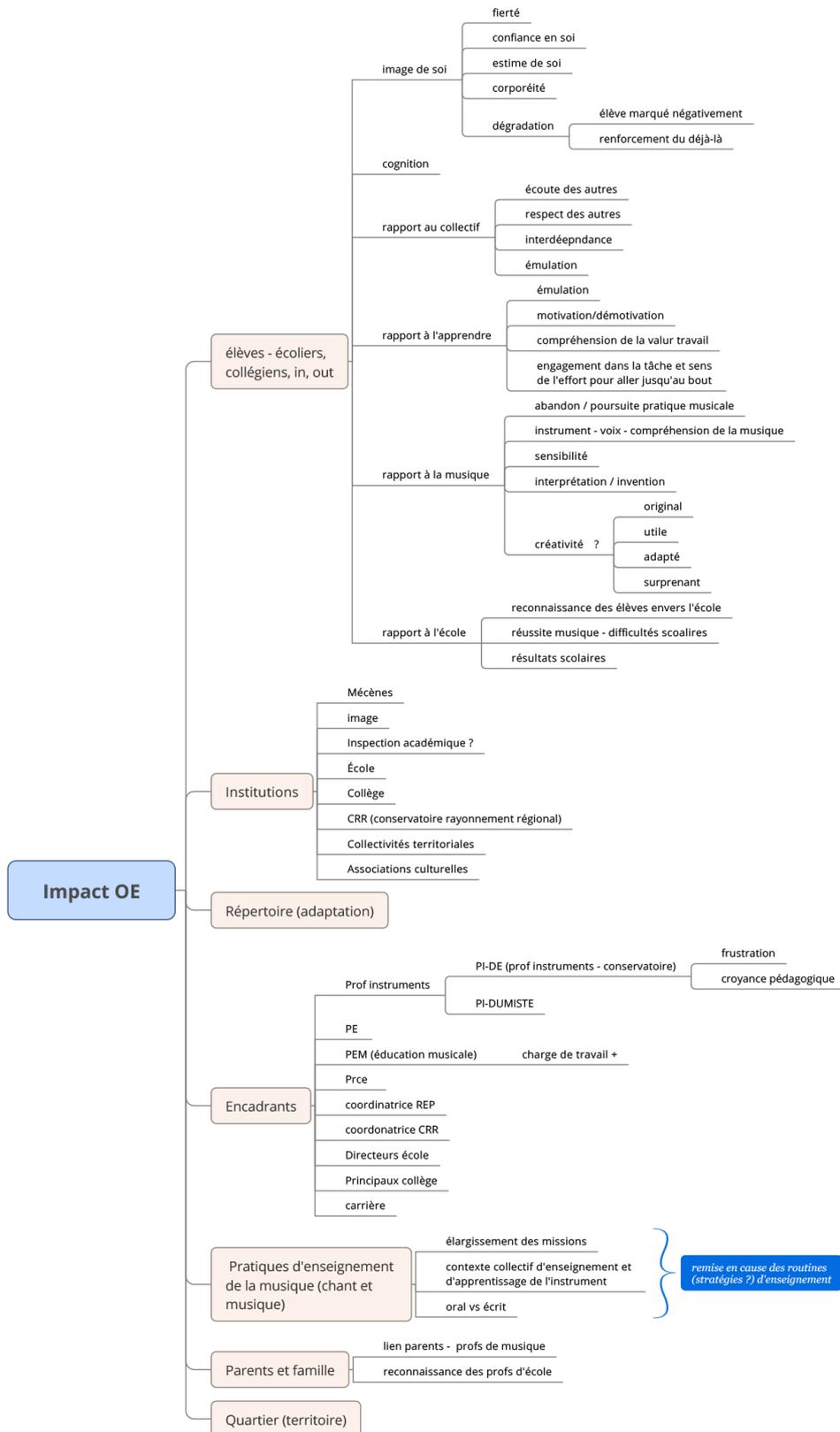


¹ Fournie par le professeur de clarinette 1.

² Bilan établi auprès de 13 classes ayant bénéficié du dispositif Eveil et sensibilisation. Source : Leininger, M., & Morisseau, C. (2013).

5. Liste de contrôle réalisée par le groupe de travail

à partir du verbatim de la PEA



6. Catégories d'impact choisies pour le questionnaire élève

Les expériences de maîtrise, de compréhension, de progrès...

- 2- Saxo nous dit que depuis sa participation à l'orchestre à l'école, il comprend mieux ce que veut dire interpréter un morceau de musique.
- 6- Marlon trouve que c'était trop difficile d'apprendre à jouer dans un orchestre.
- 15- À partir du moment où Syrius a fait partie de l'orchestre à l'école, il a eu de meilleurs résultats dans d'autres matières.
- 17- En participant à l'orchestre à l'école, Fanfare a appris à mieux écouter les autres, à les respecter.
- 17- En faisant partie de l'orchestre à l'école, Framboise s'est rendu compte de l'importance de participer davantage en classe.
- 19- Nickel utilisait régulièrement la partition donnée en classe lorsqu'il pratiquait seul chez lui.
- 20- Avec l'orchestre à l'école, Mirabelle a appris à écouter différemment la musique.
- 23- Guess se sentait incapable de jouer certains morceaux ou certains passages dans un morceau.
- 32- Depuis que Noisette a participé à l'orchestre à l'école, elle comprend mieux le rôle du chef d'orchestre.
- 36- Apprendre à jouer d'un instrument a donné confiance en lui à Cajon.

Les expériences de comparaison avec les pairs

- 1- Lorsque Musik voyait un camarade de la classe orchestre bien jouer de son instrument, cela lui donnait envie de progresser.
- 30- Boléro trouvait qu'il y avait un esprit de compétition entre les élèves de la classe orchestre.
- 34- Slam était découragé de voir les autres progresser plus rapidement que lui.
- 35- Rock avait peur que les autres se moquent de lui lorsqu'il ne jouait pas bien.
- 31- Valse se sentait frustrée lorsqu'elle n'arrivait pas à jouer comme elle le souhaitait.

Les expériences de rétroaction sociale

- 3- Olive se sentait reconnue et estimée quand son professeur de musique l'encourageait ou la félicitait.
- 4- Tempo trouve que rapporter son instrument à la maison était une marque de confiance.
- 5- Perle aurait voulu rapporter son instrument à la maison après l'école.
- 9- Pour Mélodie, ce n'était pas facile de travailler son instrument à la maison, car cela embêtait le reste de la famille.
- 11- La famille d'Oxygen ne s'intéressait pas trop à ce qu'elle faisait à l'orchestre.
- 18- La famille d'Albatros s'intéressaient au travail de son instrument à la maison.
- 22- La famille de Mira était fière qu'elle fasse partie de l'orchestre à l'école.
- 24- Parfois, Vanille était vexée quand un professeur de musique lui faisait une critique.
- 26- Parfois, à l'école, au collège ou dans le quartier, d'autres jeunes se moquaient de Jedi parce qu'il apprenait à jouer d'un instrument.
- 27- D'après Quadran, certains professeurs de musique s'intéressaient davantage à ceux qui apprenaient plus vite et qui jouaient le mieux.

Les sensations, sentiment, émotions ressentis au cours de l'activité

- 7- Miko n'aimait pas jouer en concert, car elle avait peur de mal jouer.
- 8- Depuis sa participation à l'orchestre à l'école, Allegro se sent davantage touché lorsqu'il écoute de la musique.
- 10- Au bout d'un an, Magic aurait bien aimé arrêter la classe orchestre.

- 12- Djembé était souvent dans la lune pendant les cours, y compris pendant le cours d'éducation musicale.
- 13- Ritmo était souvent dans la lune pendant les cours, y compris pendant la classe orchestre.
- 14- Grenade était fière lorsqu'elle jouait en concert.
- 16- Alfa se souvient que dans la classe orchestre, on pouvait compter les uns sur les autres.
- 21- Murmure s'entendait bien avec ses camarades de pupitre (ceux qui jouaient du même instrument).
- 28- En faisant partie de l'orchestre à l'école, Harmony éprouvait plus de plaisir à aller à l'école ou au collège.
- 29- Musik était fier d'apprendre à jouer d'un instrument de musique.
- 33- Framboise a été déçue par la classe orchestre, il y avait trop de pression pour préparer les concerts.
- 37- Il arrive à Kazoo d'être émue en partageant un moment de musique avec des amis ou sa famille.

7. Questionnaire élève adressé aux anciens élèves



Bonjour,

Lorsque vous étiez élève, vous avez participé à une classe orchestre à l'école Bastide ou au collège Bellefontaine. Quels souvenirs en avez-vous gardés ?

Pour répondre à cette enquête, nous vous proposons de nous dire si vous partagez les souvenirs que nous ont confiés d'anciens élèves dont les prénoms ont été remplacés par des pseudos : Musik, Perle, Saxo...

- Si vous êtes tout à fait d'accord, vous entourerez une note proche ou égale à 10. Si vous n'êtes pas du tout d'accord, vous entourerez une note proche ou égale à 0.
- Si vous êtes un peu d'accord, mais pas complètement, vous entourerez une note proche ou égale à 5.
- Si vous n'avez pas d'avis ou que vous ne savez pas quoi répondre, vous entourerez le point d'interrogation.

Lorsque Musik voyait un camarade de la classe orchestre bien jouer de son instrument, cela lui donnait envie de progresser. Et vous ?

Pas du tout d'accord avec Musik

Tout à fait d'accord avec Musik

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	?
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

Saxo nous dit que depuis sa participation à l'orchestre à l'école, il comprend mieux ce que veut dire interpréter un morceau de musique. Et vous ?

Pas du tout d'accord avec Saxo

Tout à fait d'accord avec Saxo

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	?
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

Olive se sentait reconnue et estimée quand son professeur de musique l'encourageait ou la félicitait. Et vous ?

Pas du tout d'accord avec Olive

Tout à fait d'accord avec Olive

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	?
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

Si vous faisiez partie de la classe orchestre du collège de Bellefontaine :

Tempo trouve que rapporter son instrument à la maison était une marque de confiance. Et vous ?

Pas du tout d'accord avec Tempo

Tout à fait d'accord avec Tempo

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	?
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

Si vous faisiez partie de la classe orchestre de l'école Bastide :

Perle aurait voulu rapporter son instrument à la maison après l'école. Et vous ?

Pas du tout d'accord avec Perle

Tout à fait d'accord avec Perle

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	?
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

Marlon trouve que c'était trop difficile d'apprendre à jouer dans un orchestre. Et vous ?

Pas du tout d'accord avec Marlon

Tout à fait d'accord avec Marlon

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	?
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

Miko n'aimait pas jouer en concert, car elle avait peur de mal jouer. Et vous ?

Pas du tout d'accord avec Miko

Tout à fait d'accord avec Miko

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	?
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

Depuis sa participation à l'orchestre à l'école, Allegro se sent davantage touché lorsqu'il écoute de la musique. Et vous ?

Pas du tout d'accord avec Allegro

Tout à fait d'accord avec Allegro

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	?
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

Si vous n'avez pas fait partie de l'orchestre du collège passez à la question suivante

Pour Mélodie, ce n'était pas facile de travailler son instrument à la maison, car cela embêtait le reste de la famille.

Et pour vous ?

Pas du tout d'accord avec Mélodie

Tout à fait d'accord avec Mélodie

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	?
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

Au bout d'un an, Magic aurait bien aimé arrêter la classe orchestre. Et vous ?

Pas du tout d'accord avec Magic

Tout à fait d'accord avec Magic

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	?
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

La famille d'Oxygen ne s'intéressait pas trop à ce qu'elle faisait à l'orchestre. Et vous ?

Pas du tout d'accord avec Oxygen

Tout à fait d'accord avec Oxygen

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	?
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

Djembé était souvent dans la lune pendant les cours, y compris pendant le cours d'éducation musicale. Et vous ?

Pas du tout d'accord avec Djembé

Tout à fait d'accord avec Djembé

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	?
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

Ritmo était souvent dans la lune pendant les cours y compris pendant la classe orchestre. Et vous ?

Pas du tout d'accord avec Ritmo

Tout à fait d'accord avec Ritmo

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	?
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

Grenade était fière lorsque l'orchestre jouait en concert. Et vous ?

Pas du tout d'accord avec Grenade

Tout à fait d'accord avec Grenade

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	?
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

À partir du moment où Syrius a fait partie de l'orchestre à l'école, il a eu de meilleurs résultats dans d'autres matières. Et vous ?

Pas du tout d'accord avec Syrius

Tout à fait d'accord avec Syrius

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	?
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

Alfa se souvient que dans la classe orchestre, on pouvait compter les uns sur les autres. Et vous ?

Pas du tout d'accord avec Alfa

Tout à fait d'accord avec Alfa

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	?
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

En participant à l'orchestre à l'école, Fanfare a appris à mieux écouter les autres, à les respecter. Et vous ?

Pas du tout d'accord avec Fanfare

Tout à fait d'accord avec Fanfare

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	?
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

Si vous étiez au collège Bellefontaine,

Les parents d'Albatros s'intéressaient au travail de son instrument à la maison. Et vous ?

Pas du tout d'accord avec Albatros

Tout à fait d'accord avec Albatros

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	?
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

Si vous étiez au collège Bellefontaine

Nickel utilisait régulièrement la partition donnée en classe lorsqu'il pratiquait seul chez lui. Et vous ?

Pas du tout d'accord avec Nickel

Tout à fait d'accord avec Nickel

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	?
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

Avec l'orchestre à l'école, Mirabelle a appris à écouter différemment la musique. Et vous ?

Pas du tout d'accord avec Mirabelle

Tout à fait d'accord avec Mirabelle

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	?
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

Murmure s'entendait bien avec ses camarades de pupitre (ceux qui jouaient du même instrument). Et vous ?

Pas du tout d'accord avec Murmure

Tout à fait d'accord avec Murmure

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	?
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

La famille de Mira était fière qu'elle fasse partie de l'orchestre à l'école. Et vous ?

Pas du tout d'accord avec Mira

Tout à fait d'accord avec Mira

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	?
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

Guess se sentait incapable de jouer certains morceaux ou certains passages dans un morceau. Et vous ?

Pas du tout d'accord avec Guess

Tout à fait d'accord avec Guess

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	?
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

Parfois, Vanille était vexée quand un professeur d'instrument lui faisait une critique. Et vous ?

Pas du tout d'accord avec Vanille

Tout à fait d'accord avec Vanille

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	?
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

Refrain était frustré pendant les leçons d'instrument parce qu'il n'arrivait pas à faire ce qu'on lui demandait. Et vous ?

Pas du tout d'accord avec Refrain

Tout à fait d'accord avec Refrain

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	?
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

Parfois, à l'école, au collège ou dans le quartier, d'autres jeunes se moquaient de Jedi parce qu'il apprenait à jouer d'un instrument. Et vous ?

Pas du tout d'accord avec Jedi

Tout à fait d'accord avec Jedi

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	?
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

D'après Quadran, certains professeurs de musique s'intéressaient davantage à ceux qui apprenaient plus vite et qui jouaient le mieux. Et vous ?

Pas du tout d'accord avec Quadran

Tout à fait d'accord avec Quadran

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	?
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

En faisant partie de l'orchestre à l'école, Harmony éprouvait plus de plaisir à aller à l'école ou au collège. Et vous ?

Pas du tout d'accord avec Harmony

Tout à fait d'accord avec Harmony

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	?
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

Ostinato était fier d'apprendre à jouer d'un instrument de musique. Et vous ?

Pas du tout d'accord avec Ostinato

Tout à fait d'accord avec Ostinato

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	?
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

Bolero trouvait qu'il y avait un esprit de compétition entre les élèves de la classe orchestre. Et vous ?

Pas du tout d'accord avec Bolero

Tout à fait d'accord avec Bolero

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	?
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

Valse se sentait frustrée lorsqu'elle n'arrivait pas à jouer comme elle le souhaitait. Et vous ?

Pas du tout d'accord avec Valse

Tout à fait d'accord avec Valse

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	?
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

Depuis que Noisette a participé à l'orchestre à l'école, elle comprend mieux le rôle du chef d'orchestre. Et vous ?

Pas du tout d'accord avec Noisette

Tout à fait d'accord avec Noisette

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	?
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

Framboise a été déçue par la classe orchestre, il y avait trop de pression pour préparer les concerts. Et vous ?

Pas du tout d'accord avec Framboise

Tout à fait d'accord avec Framboise

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	?
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

Slam était découragé de voir les autres progresser plus rapidement que lui. Et vous ?

Pas du tout d'accord avec Slam

Tout à fait d'accord avec Slam

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	?
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

Rock avait peur que les autres se moquent de lui lorsqu'il ne jouait pas bien. Et vous ?

Pas du tout d'accord avec Rock

Tout à fait d'accord avec Rock

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	?
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

Apprendre à jouer d'un instrument a donné confiance en lui à Cajon. Et vous ?

Pas du tout d'accord avec Cajon

Tout à fait d'accord avec Cajon

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	?
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

Il arrive à Kazoo d'être émue en partageant un moment de musique avec des amis ou sa famille. Et vous ?

Pas du tout d'accord avec Kazoo

Tout à fait d'accord avec Kazoo

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	?
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

Pour approfondir nos observations, nous avons besoin de mieux connaître votre profil. Comme dans toute enquête scientifique, l'anonymat des répondants est garanti.

- Vous êtes : un homme une femme
- Quelle est votre année de naissance ?
- Quelle est votre commune actuelle de résidence ?.....
- Quelle est votre situation actuelle ?
 Collégien Lycéen Etudiant En formation professionnelle Vos études sont terminées

Si vous êtes lycéen ou étudiant ou en formation professionnelle, pouvez-vous nous préciser les études ou la formation que vous suivez ?.....

Si vous avez terminé vos études :

- Vous êtes en recherche d'emploi
- Vous occupez un emploi
- Autre

Si vous occupez un emploi, quel est votre métier ?

- Dans quel secteur professionnel l'exercez-vous ?
- Avec quel type de contrat de travail ? CDD CDI Intérim Fonctionnaire

Quelle est votre situation familiale ?

- Vous vivez seul ou chez vos parents
- Vous vivez en couple (marié, pacs, union libre)
- Vous avez des enfants ? Non Oui Si oui, combien ?

Pouvez-vous brièvement retracer votre scolarité depuis l'école élémentaire jusqu'au collège ?

Classe	Ecole ou collège	Classe orchestre		Si oui, quel instrument ?	Chorale	
CP		Oui <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>		Oui <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>
CE1		Oui <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>		Oui <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>
CE2		Oui <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>		Oui <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>
CM1		Oui <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>		Oui <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>
CM2		Oui <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>		Oui <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>
6 ^e		Oui <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>		Oui <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>
5 ^e		Oui <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>		Oui <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>
4 ^e		Oui <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>		Oui <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>
3 ^e		Oui <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>		Oui <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>

Et aujourd'hui, quelles sont vos pratiques musicales ?

Vous chantez dans une chorale : Oui Non

Vous continuez à jouer d'un instrument : Oui Non

Si oui, vous jouez de votre instrument : individuellement en famille dans un petit groupe d'amis

Parfois, seul ou en groupe, il vous arrive d'inventer une mélodie avec votre instrument : Oui Non

Vous ne jouez plus d'un instrument, mais vous aimez écouter de la musique :

De temps en temps Régulièrement

Quels sont les cinq mots ou expressions qui vous viennent spontanément à l'esprit quand on évoque la "musique" ?

.....,,

Merci de classer par ordre d'importance les cinq mots ou expressions qui vous sont venus à l'esprit en évoquant la musique de 1 le mot le plus important à 5 le moins important.

1.
2.
3.
4.
5.

Nous arrivons au terme de ce questionnaire, mais nous avons une dernière question à vous poser si vous voulez bien.

Si demain, un de vos enfants ou un petit frère, un neveu ou une nièce ou encore un cousin, bref un enfant proche de vous a l'opportunité de participer à un dispositif identique ou ressemblant à une classe orchestre, l'encourageriez-vous à le faire ?

Pas vraiment Absolument

Vous pouvez, si vous le souhaitez, nous indiquer une adresse mail ou un numéro de tél auxquels nous pourrions vous joindre pour vous adresser les résultats anonymes de notre enquête et vous inviter à sa présentation.

Adresse mail :

Tél :

MAIS...

Musik, Saxo, Pépino, Harmony et les autres n'ont peut-être pas mentionné un souvenir qui vous tient à cœur. Si c'est le cas, vous pouvez nous le décrire en quelques mots sans trop vous soucier de l'orthographe si la vôtre n'est pas sûre. Ce n'est pas une dictée !

Le groupe de recherche « Education Musicale et Intégration Sociale » (EMIS) rattaché au laboratoire « Structuration des Mondes Sociaux » de l'Université de Toulouse vous remercie chaleureusement de votre contribution.

8. Questionnaire élève adressé aux élèves actuellement dans le dispositif



Bonjour,

En tant qu'élève participant actuellement à la classe orchestre au collège Bellefontaine, qu'est-ce qui t'a le plus marqué dans l'ensemble du projet ?

Pour répondre à cette enquête, nous te proposons de nous dire si tu partages les mêmes avis que nous ont confiés d'anciens élèves dont les prénoms ont été remplacés par des pseudos : Musik, Perle, Saxo....

- Si tu es tout à fait d'accord, tu entoureras une note proche ou égale à 10. Si tu n'es pas du tout d'accord, tu entoureras une note proche ou égale à 0.
- Si tu es un peu d'accord, mais pas complètement, tu entoureras une note proche ou égale à 5.
- Si tu n'as pas d'avis ou que tu ne sais pas quoi répondre, tu entoureras le point d'interrogation.

Lorsque Musik voit un camarade de la classe orchestre bien jouer de son instrument, cela lui donne envie de progresser.

Et toi ?

Pas du tout d'accord avec Musik

Tout à fait d'accord avec Musik

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	?
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

Saxo nous dit que depuis sa participation à l'orchestre à l'école, il comprend mieux ce que veut dire interpréter un morceau de musique. Et toi ?

Pas du tout d'accord avec Saxo

Tout à fait d'accord avec Saxo

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	?
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

Olive se sent reconnu et estimé quand son professeur de musique l'encourage ou le félicite. Et toi ?

Pas du tout d'accord avec Olive

Tout à fait d'accord avec Olive

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	?
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

Tempo trouve que rapporter son instrument à la maison est une marque de confiance. Et toi ?

Pas du tout d'accord avec Tempo

Tout à fait d'accord avec Tempo

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	?
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

Si tu as fait partie de la classe orchestre de l'école Bastide :

Perle aurait voulu rapporter son instrument à la maison après l'école. Et toi ?

Pas du tout d'accord avec Perle

Tout à fait d'accord avec Perle

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	?
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

Marlon trouve que c'est trop difficile d'apprendre à jouer dans un orchestre. Et toi ?

Pas du tout d'accord avec Marlon

Tout à fait d'accord avec Marlon

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	?
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

Miko n'aime pas jouer en concert, car elle a peur de mal jouer. Et toi ?

Pas du tout d'accord avec Miko

Tout à fait d'accord avec Miko

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	?
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

Depuis sa participation à l'orchestre à l'école, Allegro se sent davantage touché lorsqu'il écoute de la musique. Et toi ?

Pas du tout d'accord avec Allegro

Tout à fait d'accord avec Allegro

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	?
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

Pour Mélodie, ce n'est pas facile de travailler son instrument à la maison, car cela embête le reste de la famille. Et pour toi ?

Pas du tout d'accord avec Mélodie

Tout à fait d'accord avec Mélodie

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	?
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

Au bout d'un an, Magic aurait bien aimé arrêter la classe orchestre. Et toi ?

Pas du tout d'accord avec Magic

Tout à fait d'accord avec Magic

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	?
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

La famille d'Oxygène ne s'intéresse pas trop à ce qu'elle fait à l'orchestre. Et toi ?

Pas du tout d'accord avec Oxygène

Tout à fait d'accord avec Oxygène

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	?
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

Djembé est souvent dans la lune pendant les cours, y compris pendant le cours d'éducation musicale. Et toi ?

Pas du tout d'accord avec Djembé

Tout à fait d'accord avec Djembé

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	?
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

Ritmo est souvent dans la lune pendant les cours y compris pendant la classe orchestre. Et toi ?

Pas du tout d'accord avec Ritmo

Tout à fait d'accord avec Ritmo

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	?
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

Grenade est fière lorsque l'orchestre joue en concert. Et toi ?

Pas du tout d'accord avec Grenade

Tout à fait d'accord avec Grenade

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	?
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

À partir du moment où Sirius a fait partie de l'orchestre à l'école, il a eu de meilleurs résultats dans d'autres matières. Et toi ?

Pas du tout d'accord avec Sirius

Tout à fait d'accord avec Sirius

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	?
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

Alfa se souvient que dans la classe orchestre, on peut compter les uns sur les autres. Et toi ?

Pas du tout d'accord avec Alfa

Tout à fait d'accord avec Alfa

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	?
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

En participant à l'orchestre à l'école, Fanfare a appris à mieux écouter les autres, à les respecter. Et toi ?

Pas du tout d'accord avec Fanfare

Tout à fait d'accord avec Fanfare

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	?
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

Les parents d'Albatros s'intéressent au travail de son instrument à la maison. Et les tiens ?

Pas du tout d'accord avec Albatros

Tout à fait d'accord avec Albatros

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	?
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

Nickel utilise régulièrement la partition donnée en classe lorsqu'il pratique seul chez lui. Et toi ?

Pas du tout d'accord avec Nickel

Tout à fait d'accord avec Nickel

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	?
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

Avec l'orchestre à l'école, Mirabelle a appris à écouter différemment la musique. Et toi ?

Pas du tout d'accord avec Mirabelle

Tout à fait d'accord avec Mirabelle

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	?
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

Murmure s'entend bien avec ses camarades de pupitre (ceux qui jouaient du même instrument). Et toi ?

Pas du tout d'accord avec Murmure

Tout à fait d'accord avec Murmure

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	?
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

La famille de Mira est fière qu'elle fasse partie de l'orchestre à l'école. Et toi ?

Pas du tout d'accord avec Mira

Tout à fait d'accord avec Mira

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	?
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

Guess se sent incapable de jouer certains morceaux ou certains passages dans un morceau. Et toi ?

Pas du tout d'accord avec Guess

Tout à fait d'accord avec Guess

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	?
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

Parfois, Vanille est vexée quand un professeur d'instrument lui fait une critique. Et toi ?

Pas du tout d'accord avec Vanille

Tout à fait d'accord avec Vanille

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	?
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

Refrain est frustré pendant les leçons d'instrument parce qu'il n'arrive pas à faire ce qu'on lui demande. Et toi ?

Pas du tout d'accord avec Refrain

Tout à fait d'accord avec Refrain

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	?
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

Parfois, à l'école, au collège ou dans le quartier, d'autres jeunes se moquent de Jedi parce qu'il apprend à jouer d'un instrument. Et toi ?

Pas du tout d'accord avec Jedi

Tout à fait d'accord avec Jedi

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	?
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

D'après Quadran, certains professeurs de musique s'intéressent davantage à ceux qui apprennent plus vite et qui jouent le mieux. Et toi ?

Pas du tout d'accord avec Quadran

Tout à fait d'accord avec Quadran

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	?
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

En faisant partie de l'orchestre à l'école, Harmony éprouve plus de plaisir à aller à l'école ou au collège. Et toi ?

Pas du tout d'accord avec Harmony

Tout à fait d'accord avec Harmony

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	?
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

Ostinato est fier d'apprendre à jouer d'un instrument de musique. Et toi ?

Pas du tout d'accord avec Ostinato

Tout à fait d'accord avec Ostinato

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	?
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

Bolero trouve qu'il y a un esprit de compétition entre les élèves de la classe orchestre. Et toi ?

Pas du tout d'accord avec Bolero

Tout à fait d'accord avec Bolero

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	?
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

Valse se sent frustrée lorsqu'elle n'arrive pas à jouer comme elle le souhaite. Et toi ?

Pas du tout d'accord avec Valse

Tout à fait d'accord avec Valse

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	?
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

Depuis que Noisette participe à l'orchestre à l'école, elle comprend mieux le rôle du chef d'orchestre. Et toi ?

Pas du tout d'accord avec Noisette

Tout à fait d'accord avec Noisette

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	?
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

Framboise est déçue par la classe orchestre, il y a trop de pression pour préparer les concerts. Et toi ?

Pas du tout d'accord avec Framboise

Tout à fait d'accord avec Framboise

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	?
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

Slam est découragé de voir les autres progresser plus rapidement que lui. Et toi ?

Pas du tout d'accord avec Slam

Tout à fait d'accord avec Slam

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	?
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

Rock a peur que les autres se moquent de lui lorsqu'il ne joue pas bien. Et toi ?

Pas du tout d'accord avec Rock

Tout à fait d'accord avec Rock

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	?
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

A quelle fréquence pratiques-tu ton instrument à la maison ?

Aussi souvent que possible De temps en temps Régulièrement Rarement

Quels sont les cinq mots ou expressions qui te viennent spontanément à l'esprit quand on évoque la "musique" ?

.....
.....

Merci de classer par ordre d'importance les cinq mots ou expressions qui te sont venus à l'esprit en évoquant la musique de 1 le mot le plus important à 5 le moins important.

1.
2.
3.
4.
5.

Nous arrivons au terme de ce questionnaire, mais nous avons une dernière question à te poser si tu veux bien.

Si demain, un petit frère, un neveu ou une nièce ou encore un cousin, bref un enfant proche de toi a l'opportunité de participer à un dispositif identique ou ressemblant à une classe orchestre, l'encouragerais-tu à le faire ?

Pas vraiment Absolument

Tu peux, si tu le souhaites, nous indiquer une adresse mail ou un numéro de tél auxquels nous pourrions te joindre pour t'adresser les résultats anonymes de notre enquête et t'inviter à sa présentation.

Adresse mail :

Tél :

MAIS...

Musik, Saxo, Pépino, Harmony et les autres n'ont peut-être pas mentionné leur avis sur un événement qui leur tient à cœur. Si c'est le cas, peux-tu nous le décrire en quelques mots sans trop te soucier de l'orthographe si la tienne n'est pas sûre. Ce n'est pas une dictée !

Le groupe de recherche « Education Musicale et Intégration Sociale » (EMIS) rattaché au laboratoire « Structuration des Mondes Sociaux » de l'Université de Toulouse te remercie chaleureusement de ta contribution.

9. Analyse du *verbatim* du directeur actuel du CRR de Toulouse

Légende : Impacts explicites en **bleu**, impacts implicites en **rouge**

Énoncé	Ce sur quoi/quoi porte l'impact	Caractérisation de l'impact, effet mesurable	Causes/conditions
Alors, en ce qui me concerne, moi vous devez vous en douter, je n'ai jamais enseigné dans ce dispositif, hein, mais simplement, euh, mon rôle est, en qualité de directeur, d'avoir à piloter ce dispositif au même titre que l'ensemble des activités qui sont en charge et gérées par le CRR de Toulouse.	Le dispositif Musique à l'école	Gestion et existence du dispositif	Pilotage du dispositif par le directeur du CRR
Et à Montpellier, donc où j'ai passé sept années, de 2005 à 2012 – voilà je suis arrivé ici en 2013 – à Montpellier il n'y avait aucun dumiste attaché au conservatoire, c'était pas du tout dans la politique de... c'était... le conservatoire dépendait à l'époque de l'agglomération hein, de Montpellier agglomération, et y avait pas du tout cette dimension d'intervention en milieu scolaire pilotée par le CRR , n'existait pas à Montpellier.	- École élémentaire - Collège	Dimension d'intervention en milieu scolaire pilotée par le CRR	Pilotage du dispositif par le CRR
Il y avait donc deux types de – dans les grandes lignes hein – deux axes d'intervention , qui étaient l'éveil et la sensibilisation en milieu scolaire , et puis deux choses qui étaient orchestre à l'école et orchestre au collège .	- École élémentaire - Collège	Éveil et sensibilisation	Pilotage du dispositif par le CRR
[...] donc c'est la PEA, qui a été en charge de la totalité du dispositif , c'est à dire à la fois euh... éveil et sensibilisation, et puis orchestre à l'école, et orchestre au collège. Voilà. Donc, c'est elle qui a piloté ça avec beaucoup d'intelligence et d'efficacité [...]	La totalité du dispositif	Beaucoup d'intelligence et d'efficacité	- Pilotage du dispositif par la PEA - Beaucoup d'intelligence et d'efficacité

Énoncé	Ce sur qui/quoi porte l'impact	Caractérisation de l'impact, effet mesurable	Causes/conditions
[...] j'ai pensé que sept ans c'était un chiffre symbolique en musique, pour se dire : voilà, portons, arrêtons-nous, portons un regard sur ce système, quels sont les points positifs, et quels sont les points sur lesquels il est souhaitable d'avoir une évolution.	Le dispositif	Évaluation du dispositif en vue d'évolutions possibles	Souhait du directeur du C.R.R
Et après cette réflexion, moi j'ai demandé à La PEA d'étudier un projet dont pour moi les deux axes étaient les suivants : premièrement, euh, c'est un projet avant tout d'école , c'est à dire que c'est le responsable de la classe qui se porte volontaire pour adhérer à ce projet , et les enfants inscrits dans l'école suivent le projet. Il se trouve que par les rapports des enseignants, ce qu'ils ont eux ressenti, puis à une époque y a eu des cahiers qui ont circulé aussi auprès des élèves, où ils marquaient leurs impressions, il se trouvait que, c'était assez unanimement partagé, quatre ans c'était un peu long.	<ul style="list-style-type: none"> - Dispositif de 4 ans - Enseignants responsables de la classe de l'Éducation Nationale - Élèves qui suivent le projet 	<ul style="list-style-type: none"> - Le ressenti : 4 ans c'est un peu long - Engagement des élèves 	Durée du projet
Pour... c'est un dispositif pour lequel les élèves avaient voilà avaient été engagés sans qu'on leur demande spécialement leur avis.	Le dispositif Orchestre à l'École (à l'élémentaire ?)	L'absence de volontariat induit un manque d'engagement/de motivation de la part des élèves	Le choix des élèves participant au projet

Énoncé	Ce sur qui/quoi porte l'impact	Caractérisation de l'impact, effet mesurable	Causes/conditions
[...] y a eu quelques élèves qui ont bifurqué sur le conservatoire , soit au cours des quatre années, soit, un peu plus rarement, à l'issue des quatre années, et il se trouvait que si on ne rentrait pas au conservatoire, ces élèves, après ces quatre années de pratique, étaient un peu laissés sur le bord du chemin , et je trouvais que ça, ça n'était pas une bonne idée ,	- Les élèves du dispositif - La continuité de leur pratique	Laissés sur le bord du chemin après quatre ans de pratique au collège	Absence de possibilité offerte à l'issue du dispositif
et qu'il fallait mettre en place un dispositif qui permette, à l'issue, à la sortie de cela, de pouvoir proposer quelque chose qui soit pas forcément l'enseignement spécialisé tel qu'il est actuellement, euh... conçu au CRR de Toulouse.	Les anciens élèves du dispositif qui souhaitent poursuivre leur pratique instrumentale au CRR de Toulouse	Avoir une porte ouverte au conservatoire	Mise en place d'un dispositif nouveau au conservatoire
Il pouvait y avoir des gens qui, une fois initiés à cette pratique musicale, avaient envie de la poursuivre , mais dans des conditions un peu similaires . C'est à dire, dans le cadre d'un travail instrumental fait par pupitre, et ensuite dans le cadre d'une pratique orchestrale .	Les anciens élèves du dispositif qui souhaitent poursuivre leur pratique instrumentale au CRR de Toulouse	Avoir une porte ouverte au conservatoire	Mise en place d'un dispositif nouveau au conservatoire
C'étaient les deux axes de réflexion, et quand on a essayé de mettre en place les différentes solutions, eh bien on a rebaptisé, hein parce que c'était quand même un changement important dans le fonctionnement , on a rebaptisé ça « Play Music », avec un système de « variations » : 1 ^{ère} , 2 ^{ème} , 3 ^{ème} et 4 ^{ème} variations.	Le dispositif de Musique à l'école, appelé <i>Play Music</i>	L'organisation complète du dispositif a changé	Mise en place d'un dispositif nouveau au conservatoire

Énoncé	Ce sur quoi/quoi porte l'impact	Caractérisation de l'impact, effet mesurable	Causes/conditions
<p>Alors, globalement, on y a beaucoup travaillé, on a mis aussi une année d'expérimentation, je crois que c'était... sur Jules Julien il me semble... [...] où on avait mis ce système <i>Play Music</i> en expérimentation. On a tiré les leçons de cette première année de fonctionnement, et on a mis définitivement en place le système <i>Play Music</i> sur l'ensemble du dispositif et des centres où nous étions.</p>	<p>Antenne du conservatoire de Jules Julien à Toulouse</p>	<p>A donné satisfaction, puisqu'il a été généralisé à l'ensemble du dispositif</p>	<p>Un an d'expérimentation sur l'antenne Jules Julien</p>
<p>[...] le système avait été, à l'époque, pour les orchestres à l'école, conçu par Gérard Duran et surtout par l'adjoint qui était en charge aussi, et axé sur des écoles qui avaient été désignées, et avec une reconduction systématique d'une année sur l'autre. Or, dans les propositions du parcours culturel, il se trouve que pour des tas d'autres choses, il y a un catalogue et les écoles sont volontaires et ça tourne. Donc, [...] j'avais demandé à ce qu'on arrête de cibler les écoles de manière définitive, euh, jusqu'à épuisement (rires) si je puis employer cet humour-là, et qu'on essaie plutôt de passer des contrats de deux ans avec les écoles, et que les écoles puissent soit, eh bien se reporter candidates, et on verrait s'il y en avait d'autres et on ferait un choix pour que les choses tournent un peu. Ou, si ces écoles n'étaient pas... n'étaient plus candidates à poursuivre le système, qu'il y ait [...] d'autres écoles qui se portaient candidates qui puissent être associées au système. Parce que là, [...] s'il y a pas, de la part de l'école qui le demande, une certaine forme de volontariat aussi, on risque de s'user, rentrer dans une routine qui est pas forcément nécessaire.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Les écoles - La durée de leur contrat avec le dispositif - Le souhait du conservatoire d'instaurer un contrat de deux ans, et faire « tourner » les écoles au lieu de faire toujours profiter les mêmes 	<p>Épuisement, routine</p>	<p>Système d'origine : reconduction tacite/systématique d'une année sur l'autre sur les écoles désignées</p>

Énoncé	Ce sur quoi/quoi porte l'impact	Caractérisation de l'impact, effet mesurable	Causes/conditions
<p>Alors, on a un système maintenant en quatre variations, dont les deux premières variations sont cette approche instrumentale, et puis cette initiation à l'instrument, donc variation 1 et variation 2, sous forme donc collective, avec à la fois un travail de pupitre et un travail d'orchestre, et puis à partir de la variation suivante, ça se passe en temps périscolaire, voilà. Et ça fonctionne avec les CLAE, c'est sur le temps du CLAE en fait, et ce sont des élèves qui se portent volontaires, pour poursuivre au bout de deux ans ce type de pratique.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Écoles élémentaires affiliées au dispositif - À partir de la variation 3 : des élèves qui se portent volontaires (sur le temps du CLAE) 	<p>Engagement/motivation supposés de la part des élèves</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mise en place du système de <i>Play Music</i> - Volontariat de la part des élèves
<p>Et puis, après cela, la variation 4, c'est carrément hors temps scolaire, où les élèves se portent encore plus volontaires, pour continuer cette pratique avec toujours la même chose, ce travail par pupitre, et le travail en orchestre. Alors je veux dire que la variation 4, on l'a élargie aussi, puisqu'elle concerne à la fois les gens du dispositif anciennement « Orchestre à l'école » des premières variations de <i>Play Music</i>, pour lesquelles on ne les laisse plus sur le bord du chemin, on leur propose quelque chose, mais ça s'est ouvert aussi à des élèves de conservatoire qui ont fait par exemple un premier cycle, et qui à l'issue du premier cycle au conservatoire se disent [...] J'ai envie de faire ça, bien encadré, mais pas forcément... et puis, donc ces gens-là rejoignent aussi, quelques-uns rejoignent cette variation 4 de <i>Play Music</i>, et puis c'est inter-générationnel, parce qu'on a aussi des gens qui ont fait de la musique dans le temps, n'est-ce pas, et qui sont en retraite [...].</p>	<p>La variation 4 inclut :</p> <ul style="list-style-type: none"> - ceux qui sortent de la variation 3 - les élèves du conservatoire qui souhaitent poursuivre leur pratique de manière collective, mais sans l'engagement demandé au conservatoire dans un cursus traditionnel - les « gens qui ont fait de la musique dans le temps », à la retraite etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - On ne laisse plus ceux qui sortent de la variation 3 sur le bord du chemin - Lien inter-générationnel 	<ul style="list-style-type: none"> - Hors temps scolaire - Volontariat de la part des élèves

Énoncé	Ce sur qui/quoi porte l'impact	Caractérisation de l'impact, effet mesurable	Causes/conditions
<p>Donc on a dans la variation 4 une offre de pratique amateur, au sens noble du terme, puisque c'est une pratique qui est encadrée par des gens du conservatoire, donc des professionnels, et qui permet aussi bien aux gens des variations 1-2-3 de <i>Play Music</i> d'avoir cette continuité, à des gens qui veulent sortir du système anciennement spécialisé du conservatoire de continuer d'avoir cette pratique orchestrale, et puis, comme je vous le disais, des gens qui avaient mis l'instrument au placard, et qui le ressortent parce qu'ils disposent de plus de temps, et peuvent continuer à suivre, voilà.</p>	<p>Ces trois publics :</p> <ul style="list-style-type: none"> - ceux qui sortent de la variation 3 - les anciens élèves du conservatoire de cursus traditionnel au conservatoire - les autres amateurs 	<ul style="list-style-type: none"> - Continuité pour ceux qui sortent du dispositif <i>Play Music</i> et pour ceux qui sortent du cursus traditionnel du conservatoire - Porte ouverte pour les autres amateurs 	<p>Offre de pratique amateur encadrée par des professionnels</p>
<p>On a aussi essayé d'implanter à divers endroits de la carte toulousaine hein, puisque nos points d'appui actuellement, sont Jules Julien, l'antenne de la Vache et l'école Jules Ferry à côté, et puis on s'est aussi installés au centre culturel Alban Minville.</p>	<p>Ouverture d'une nouvelle antenne du conservatoire à Alban Minville</p>	<p>Ouvrir le conservatoire à un nouveau public par cette proximité</p>	<p>Implantation des antennes du conservatoire à Toulouse</p>
<p>[...] cet aspect un peu « élargi » qui a permis à des gens de retrouver cette pratique, voilà.</p>	<p>Les autres amateurs</p>	<p>A permis à des gens de retrouver cette pratique instrumentale</p>	<p>Élargissement du public invité dans cette variation 4</p>
<p>[...] c'est une approche différente, qui peut éventuellement aider des gens éloignés d'un conservatoire qui peut [...] faire peur, n'est-ce pas, et que ces dispositifs sont là pour se dire que finalement, contrairement à ce que certains peuvent penser, le conservatoire leur est ouvert aussi, et cette approche hein, qui est, cette proximité qui leur a été donnée, et une approche un peu différente, les a peut-être mis, euh... eh bien leur a donné, on leur a fait goûter, et maintenant ils ont faim d'apprendre, quelque part. Et donc ça, je trouve ça très positif.</p>	<p>Les élèves du dispositif <i>Play Music</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Proximité - Approche différente de la pratique instrumentale/orchestrale - Goût donné pour cette pratique - Faim d'apprendre ensuite 	<p>Dispositif <i>Play Music</i></p>

Énoncé	Ce sur quoi/quoi porte l'impact	Caractérisation de l'impact, effet mesurable	Causes/conditions
<p>Ce qui m'inquiète un petit peu dans le paysage général, c'est que, vous le savez comme moi, nous ne sommes pas dans une époque où les collectivités ont des moyens extraordinaires, et que, plutôt que de donner une demie heure de cours, ou trois quarts d'heure, ou une heure de cours par élève, sur le plan de la formation instrumentale, ce qui a un coût assez élevé pour la collectivité, la forme collective n'est-ce pas, pour quelqu'un qui est comptable, est beaucoup plus intéressante. Puisqu'on arrive, en deux heures de cours par semaine à scolariser beaucoup plus d'élèves. Donc sur un plan financier on est forcément gagnant, j'oserais même dire que sur un plan électoral en termes de comptabilité de voix, on est gagnants aussi parce qu'on scolarise beaucoup plus de gens.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Plan financier - Plan électoral - Scolarisation de beaucoup plus d'élèves 	<p>Inquiet de voir cette pratique se répandre et remplacer le cursus traditionnel qui porte de bien meilleurs fruits au niveau de l'excellence attendue par le conservatoire</p>	<p>Les moyens financiers des collectivités sont limités : la forme collective est donc beaucoup plus intéressante</p>
<p>En plus de ça, on n'est pas dans une échéance, avec des contrôles, avec des examens, on est plutôt dans une libre consommation, où j'oserais dire que la bonne conduite lors de l'heure et une certaine forme d'assiduité sont les choses les plus recherchées, mais on n'a pas un contrôle semestriel, un examen de fin de cycle, ou un professeur qui appelle la famille en disant « écoutez, votre enfant s'il sort pas la flûte de l'étui, ou la trompette de l'étui, ou le violon, on n'arrivera pas à progresser ». Donc on est dans une certaine facilité, et donc forcément on évite certains problèmes que l'on peut rencontrer dans la forme d'enseignement traditionnelle.</p>	<p>Objectifs ciblés principalement sur la bonne conduite et l'assiduité lors des séances (et non pas la qualité musicale)</p>	<p>Peur que les aspects positifs du dispositif ne convainquent la majorité que c'est un système préférable à celui du cursus traditionnel du conservatoire</p>	<p>Objectifs et attendus de ce dispositif très différents de ceux du cursus traditionnel :</p> <ul style="list-style-type: none"> - pas d'échéance (contrôles) - « libre consommation » - une certaine facilité - on évite certains problèmes

Énoncé	Ce sur quoi/quoi porte l'impact	Caractérisation de l'impact, effet mesurable	Causes/conditions
<p>[...] je suis convaincu que la capacité à progresser et la qualité de la formation ne peut pas être la même lorsque vous avez 15 enfants en pupitre, n'est-ce pas, une heure par semaine, et quand vous avez, alors soit un enfant une heure ou deux fois une demie heure dans la semaine, ou éventuellement deux enfants deux fois une heure en semaine, dans le cadre d'une pédagogie groupée, c'est pas du tout la même chose. C'est pas du tout la même chose.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Capacité à progresser - Qualité de la formation 	<p>Énorme différence dans le résultat qualitatif et la progression des élèves</p>	<p>Nombre d'élèves dans une pédagogie groupée :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 15 en pupitre 1h par semaine <p>vs</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1, 1h30 par semaine <p>ou</p> <ul style="list-style-type: none"> 8) 2, 2h par semaine
<p>[...] je pense que vous devez le savoir, entre le cours individuel et le cours collectif, au bout d'une cycle d'études, les progrès et les acquis des enfants ne sont pas au même niveau.</p>	<p>Progrès et acquis des enfants</p>	<p>Énorme différence dans le résultat qualitatif et la progression des élèves</p>	<p>Type de cours : individuel ou collectif</p>
<p>Moi j'ai plutôt tendance à me dire qu'il vaut mieux essayer d'être très large sur la connaissance de ce que... l'approche instrumentale. Ça, il faut qu'on arrive à être plus près des gens, et surtout montrer aux gens que ça leur est possible. Mais simplement, ça suppose qu'il y ait un volontariat, une attention portée à travers le travail personnel qui est fait, et dans ce cas-là, tout le monde n'est pas forcément, n'a pas forcément envie de le faire. Et c'est là où pour moi, il y a une première phase qui est celle de sensibilisation qui est « en plus de », et cette sensibilisation peut donner des gens qui veulent continuer dans ce cadre-là, et d'autres qui vont peut-être se révéler sur d'autres choses et qui ne se seraient pas révélés si on ne l'avait pas fait. Mais, dire que cela équivaut à l'enseignement spécialisé, personnellement, pour moi ce sont deux choses différentes, et complémentaires. Et non pas qui se substituent à.</p>	<p>Pratiques du conservatoire</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Élèves qui veulent continuer dans ce cadre-là - Révélation sur d'autres plans suite à cette pratique 	<ul style="list-style-type: none"> - Être plus près des gens - Montrer que ça leur est possible - Volontariat - Attention portée au travail personnel - Sensibilisation doit être « en plus de » et non « à la place de » l'enseignement spécialisé : le conservatoire doit garder ces deux missions, et non pas substituer l'une par l'autre

Énoncé	Ce sur qui/quoi porte l'impact	Caractérisation de l'impact, effet mesurable	Causes/conditions
Alors le problème que l'on a, c'est qu'on avait pensé au départ une seule variation 4, et avec cet apport de gens... soit d'élèves de conservatoire un peu plus avancés, ou de gens qui ont fait de la musique et qui reviennent, on est en train de se demander s'il faudrait pas deux niveaux dans la variation 4.	Division de la variation 4 en plusieurs niveaux à l'étude	L'orchestre devient probablement trop nombreux	Nombre important d'inscrits dans la variation 4
Alors ça fait appel à beaucoup d'imagination et beaucoup de temps aussi des gens qui ont en charge ces orchestres, parce qu'ils doivent... y a un recours à la transcription qui est élevé	Les musiciens amateurs participant au dispositif	Permet l'accessibilité à ces pratiques pour les participants	Implication des personnes en charge du dispositif : - recours à la transcription élevé, demande du temps
[...] j'ai vu certaines partitions là puisqu'il y a un projet de mise en place du dispositif DEMOS sur Toulouse là, j'ai assisté à une réunion où j'ai eu en mains des partitions, n'est-ce pas, de ce dispositif, et je vois que c'est la même chose. Y a des parties de solistes qui sont tenues par les professeurs, et derrière y a des cordes à vide, y a des pizz, y a... voilà, on fait en sorte d'arranger les choses pour qu'il puisse y avoir une participation quel que soit le niveau, et le plus possible ensemble.	Participants au dispositif	Mise en valeur des participants au dispositif	Arrangement adapté au public de musiciens du dispositif, afin de les mettre en valeur : parties de solistes (professeurs), et parties faciles pour les musiciens débutants
Donc forcément, en termes de moyens horaires, ça n'est pas comparable. Et je trouvais que c'était pas lisible pour le toulousain d'avoir les deux dispositifs, d'une part, deuxièmement, ça mettait une inégalité de traitement que je ne trouvais pas souhaitable [...]	Public toulousain : diversité des offres proposées pas lisible	Impact anticipé : inégalité de traitement pour les élèves	2 offres proches : DEMOS et <i>Play Music</i> pour un même public

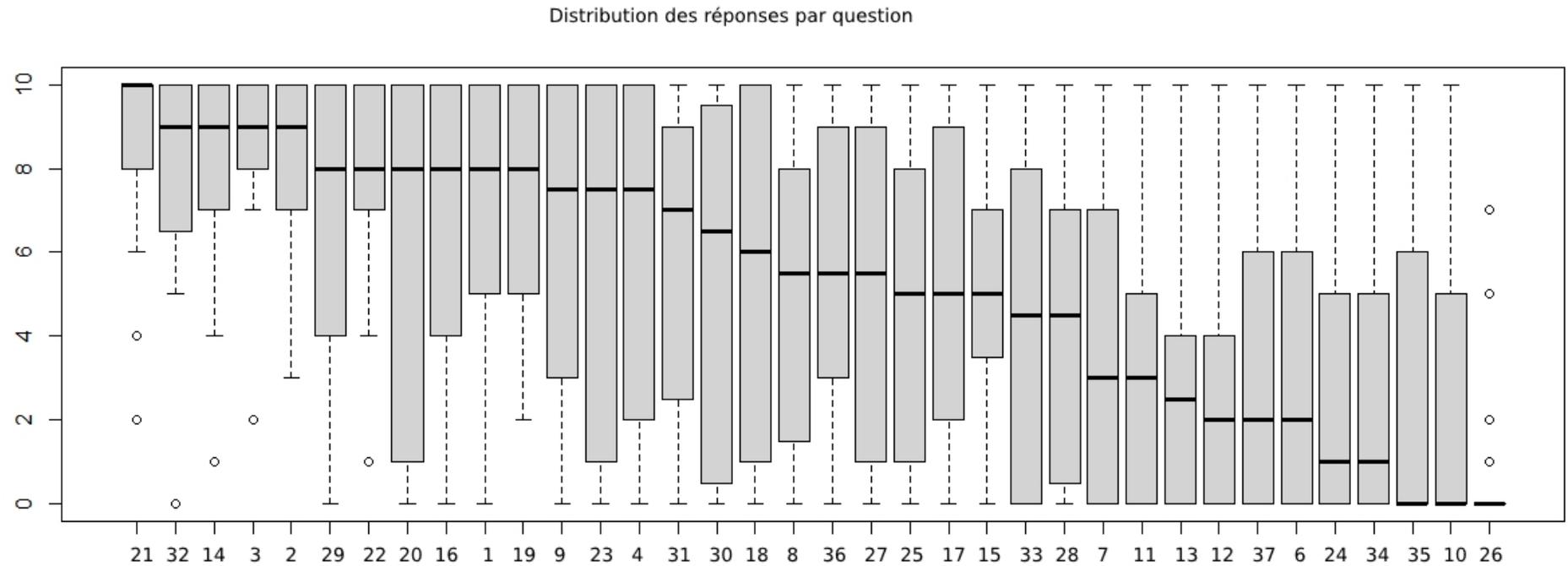
Énoncé	Ce sur quoi/quoi porte l'impact	Caractérisation de l'impact, effet mesurable	Causes/conditions
[...] et troisièmement, moi ça va me mettre, en tant que directeur de conservatoire et « embaucheur », en quelque sorte [...] DEMOS c'est plus du double que ce que va offrir, ce qu'offre la ville de Toulouse pour des gens qui font le même métier dans des conditions beaucoup plus difficiles .	Les professeurs à l'embauche	- Inégalité salariale pour les professeurs de l'un et l'autre dispositif - Anticipation des difficultés de recrutement de professeurs pour le directeur	2 offres proches : DEMOS et <i>Play Music</i> pour un même public
Donc moi j'avais proposé à la ville de Toulouse de dire que le rôle du conservatoire était en amont : éveil et sensibilisation, et post-DEMOS, pour garder l'idée, parce que quand DEMOS, c'est une formation de 3 ans, quand ça s'arrête, où vont les gamins ? [...] Et donc moi je pensais, le conservatoire en amont et en aval de DEMOS .	Les élèves et professeurs des variations 2 et 3	Refus de la Mairie : il anticipe que le recrutement de professeurs sera difficile et que les élèves pourront se sentir lésés en comparaison avec DEMOS	Souhait d'arrêter les variations 2 et 3 de <i>Play Music</i> qui rentrent en concurrence avec DEMOS, mais poursuivre les variations 1 et 4
[...] orchestre à l'école, c'est pas toujours évident, [...] pour des gens qui ont en charge de faire à la fois l'apprentissage instrumental et un peu de discipline aussi. Voilà. Alors que là y a quelqu'un qui sera en charge de ça, et puis aussi, ce travailleur social est en charge de faire la liaison avec la famille , pour faire comprendre l'opportunité des choses, etc., et puis, dans le mécénat offert par la Philharmonie de Paris aussi, y a l'instrument qui est fourni, que les enfants peuvent emmener . Or ici dans le dispositif toulousain, à part le collège Bellefontaine où les instruments avaient été acquis par le collège à l'époque et que les enfants peuvent emmener à la maison, sinon pour leur reste, pour orchestre au collège les instruments restent à l'école.	- Les professeurs impliqués dans les dispositifs - Les élèves et leur progression	- Travail beaucoup plus aisé anticipé pour le professeur d'instrument du côté de DEMOS - Inégalité dans les résultats puisque les élèves de DEMOS peuvent emmener l'instrument à la maison	Différences de dispositif qui seront causes d'inégalités entre les deux : - DEMOS dispose en plus du professeur d'un travailleur social - l'instrument est fourni par DEMOS et peut être emmené à la maison

Énoncé	Ce sur qui/quoi porte l'impact	Caractérisation de l'impact, effet mesurable	Causes/conditions
<p>Avec des problèmes de stockages d'instrument, des problèmes de salles qui étaient pas forcément adaptées, et donc moi j'ai proposé l'idée de plutôt donner ces cours notamment à la Vache, à l'antenne de la Vache. Et c'est l'école qui se déplace dans l'antenne. Alors y avait trois choses dedans : y avait : 1) le fait que pour le stockage des instruments on était mieux équipés que certaines écoles qui ne l'étaient pas, 2) le fait que, un mardi matin, un jeudi matin ou un vendredi matin, la Vache c'est totalelement calme, on n'a pas un ballon de foot à l'heure de la récré qui vient dans la classe (rires), donc ça favorisait, ça donnait une aide aux professeurs, puisque les conditions de travail étaient quand même un peu plus... facilitées, et puis après c'est peut-être une utopie, je n'en sais rien, mais à la Vache, le conservatoire organise des auditions de classe aussi, je me disais que pour les gens du quartier, c'est le lieu identifié de musique, où ils auraient vécu quelque chose de musical, et peut-être que trois ou quatre ans après, en passant devant ce lieu, et en voyant une affiche concert, audition de classe, ça leur donnerait peut-être l'envie d'y retourner. [...] un lieu destiné, je crois que c'est important. Parce que déjà dans le fait de quitter la classe, et de passer dix minutes à pieds pour y aller, déjà l'esprit s'y prépare.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - les professeurs - les élèves - la publicité pour le conservatoire 	<ul style="list-style-type: none"> - stockage facilité des instruments - totalement calme - conditions de travail facilitées pour les professeurs - pour les gens du quartier, c'est le lieu identifié de musique - esprit différent des élèves du fait de ce déplacement (positif) 	<p>Déplacement de l'école dans l'antenne de la Vache du conservatoire</p>

Énoncé	Ce sur qui/quoi porte l'impact	Caractérisation de l'impact, effet mesurable	Causes/conditions
<p>Et d'autre part, on a des contractuels, que l'on recrute, n'est-ce pas, en fonction des besoins, et qui sont, pour la plupart, s'ils sont volontaires, renouvelés d'une année sur l'autre. Voilà. Alors dans les... et avec un statut qui est extrêmement précaire. J'ai essayé de faire évoluer, mais... voilà, avec beaucoup de difficultés, puisque vous savez que dans les consignes d'économies demandées, il y a avant tout une baisse de la masse salariale.</p>	<p>Professeurs contractuels</p>	<p>Statut extrêmement précaire</p>	<p>Consignes d'économies demandées par la Mairie : demande de baisse de la masse salariale</p>
<p>Et j'ai été pour la première fois entendu, puisque, là on va mettre vacant un poste à temps partiel pour la première fois, qui sera destiné à pérenniser l'un des enseignants du dispositif.</p>	<p>Un professeur qui ne sera pas contractuel sur ce projet</p>	<p>La Mairie a accepté la création d'un poste à temps partiel : titularisation</p>	<p>Concurrence avec DEMOS et difficultés anticipées pour le recrutement</p>
<p>[...] sur les sept antennes qui ont été faites, le projet est porté par la Métropole hein, puisque c'est l'orchestre, et l'orchestre est métropolitain. Donc y a en principe trois lieux sur la ville de Toulouse, trois lieux dans les communes de la Métropole, et puisque le département sera aussi partenaire du projet, un lieu en zone rurale du département de la Haute-Garonne. Pour les implantations par famille d'instrument, euh... alors bon moi je sais pas où ça en est du choix des lieux, je sais qu'il y en a un certain nombre qui sont choisis, et d'autres pas encore, mais ça a été fait quand même en concertation avec le conservatoire, c'est à dire que s'il y a un lieu qui est près de Jules Julien par exemple, où on a nous des orchestres à l'école, enfin des <i>Play Music</i> principalement cordes, on mettra pas les cordes là. On mettra plutôt, proche de Jules Julien, près des bois etc. pour les identifier. Bon. Ça, ça a été fait en bonne intelligence.</p>	<p>- Le Conservatoire - Le public (les élèves)</p>	<p>Répartition géographique de DEMOS : en concertation avec le conservatoire, pour être complémentaire et non en concurrence</p>	<p>Dialogue entre DEMOS et le conservatoire</p>

Énoncé	Ce sur qui/quoi porte l'impact	Caractérisation de l'impact, effet mesurable	Causes/conditions
<p>Moi j'ai souhaité que Saint Pierre des Cuisines puisse aussi être un lieu de valorisation de travail, des orchestres à l'école, mais aussi de certains contes musicaux qui avaient été créés avec des classes d'éveil et sensibilisation, voilà ça c'était à disposition [...], et puis dans d'autres lieux aussi, mais j'ai tenu aussi à ce que ce travail soit pas, voilà dévalorisé.</p>	<p>Choix de lieux de qualité</p>	<p>Valorisation du travail</p>	<p>Choix des lieux de représentation pour les classes du dispositif</p>

10. Boîtes à moustaches pour chaque question



Source : travail réalisé par Dina Razafindrazaka avec le logiciel de statistiques R.

11. Comparaison des moyennes avec la VI sexe

Tableaux réalisés à l'aide de PSPP : comparaison des moyennes au moyen du test t pour échantillons indépendants.

Catégorie 1 : Les expériences de maîtrise, d'attention, de compréhension, de progrès...

Confiance en soi

Q°36 Apprendre à jouer d'un instrument a donné confiance en lui à Cajon. Et vous ?

Statistiques de groupe					
	Sexe	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard de la moyenne
Q36_confiance	F	16	5.81	3.78	.95
	G	10	6.20	2.20	.70

		test de Levene pour l'égalité des variances		t-test pour l'égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	df	Sig. (bi-variée)	Différence des moyennes	Différence des erreurs standards	95% intervalle de confiance de la différence	
									Minimum	Maximum
Q36_confiance	Suppose des Variances égales	6.23	.020	-.29	24.00	.772	-.39	1.32	-3.12	2.34
	ne présuppose pas des Variances égales			-.33	23.94	.744	-.39	1.17	-2.81	2.04

Résultats scolaires

Q°15 À partir du moment où Syrius a fait partie de l'orchestre à l'école, il a eu de meilleurs résultats dans d'autres matières. Et vous ?

Statistiques de groupe					
	Sexe	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard de la moyenne
Q15_meill_res_scol	F	17	5.12	2.85	.69
	G	10	5.30	3.27	1.03

		test de Levene pour l'égalité des variances		t-test pour l'égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	df	Sig. (bi-variée)	Différence des moyennes	Différence des erreurs standards	95% intervalle de confiance de la différence	
									Minimum	Maximum
Q15_meill_res_scol	Suppose des Variances égales	1.07	.312	-.15	25.00	.880	-.18	1.20	-2.65	2.28
	ne présuppose pas des Variances égales			-.15	16.94	.885	-.18	1.24	-2.81	2.44

Compétences d'écoute et de respect d'autrui

Q°17 En participant à l'orchestre à l'école, Fanfare a appris à mieux écouter les autres, à les respecter. Et vous ?

Statistiques de groupe					
	Sexe	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard de la moyenne
Q17_respect_autrui	F	17	4.65	4.03	.98
	G	11	6.27	2.45	.74

		test de Levene pour l'égalité des variances		t-test pour l'égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	df	Sig. (bi-variée)	Différence des moyennes	Différence des erreurs standards	95% intervalle de confiance de la différence	
									Minimum	Maximum
Q17_respect_autrui	Suppose des Variances égales	6.18	.020	-1.20	26.00	.242	-1.63	1.36	-4.42	1.17
	ne présuppose pas des Variances égales			-1.33	25.95	.196	-1.63	1.23	-4.15	.89

Maîtrise technique de l'instrument

Q²³ *Guess se sentait incapable de jouer certains morceaux ou certains passages dans un morceau. Et vous ?*

Statistiques de groupe					
	Sexe	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard de la moyenne
Q23_incapbl	F	19	6.26	4.37	1.00
	G	11	4.91	4.18	1.26

Test d'échantillons indépendants		test de Levene pour l'égalité des variances		t-test pour l'égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	df	Sig. (bi-variée)	Différence des moyennes	Différence des erreurs standards	95% intervalle de confiance de la différence	
									Minimum	Maximum
Q23_incapbl	Suppose des Variances égales ne présuppose pas des Variances égales	.09	.768	.83	28.00	.413	1.35	1.63	-1.99	4.69
				.84	21.80	.410	1.35	1.61	-1.99	4.70

Catégorie 2 : Les expériences de comparaison avec les pairs

Peur des moqueries par comparaison

Q³⁵ *Rock avait peur que les autres se moquent de lui lorsqu'il ne jouait pas bien. Et vous ?*

Statistiques de groupe					
	Sexe	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard de la moyenne
Q35_peur_moq	F	19	1.95	3.78	.87
	G	11	3.64	3.47	1.05

Test d'échantillons indépendants		test de Levene pour l'égalité des variances		t-test pour l'égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	df	Sig. (bi-variée)	Différence des moyennes	Différence des erreurs standards	95% intervalle de confiance de la différence	
									Minimum	Maximum
Q35_peur_moq	Suppose des Variances égales ne présuppose pas des Variances égales	.01	.906	-1.21	28.00	.235	-1.69	1.39	-4.54	1.16
				-1.24	22.53	.227	-1.69	1.36	-4.50	1.13

Découragement par comparaison

Q³⁴ *Slam était découragé de voir les autres progresser plus rapidement que lui. Et vous ?*

Statistiques de groupe					
	Sexe	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard de la moyenne
Q34_decourage	F	18	1.78	3.28	.77
	G	11	4.45	3.72	1.12

Test d'échantillons indépendants		test de Levene pour l'égalité des variances		t-test pour l'égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	df	Sig. (bi-variée)	Différence des moyennes	Différence des erreurs standards	95% intervalle de confiance de la différence	
									Minimum	Maximum
Q34_decourage	Suppose des Variances égales ne présuppose pas des Variances égales	1.02	.322	-2.03	27.00	.053	-2.68	1.32	-5.39	.03
				-1.96	19.20	.064	-2.68	1.36	-5.53	.18

Émulation positive

Q¹ *Lorsque Musik voyait un camarade de la classe orchestre bien jouer de son instrument, cela lui donnait envie de progresser. Et vous ?*

Statistiques de groupe					
	Sexe	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard de la moyenne
Q1_progresser	F	19	7.63	2.65	.61
	G	11	6.91	3.02	.91

Test d'échantillons indépendants		test de Levene pour l'égalité des variances		t-test pour l'égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	df	Sig. (bi-variée)	Différence des moyennes	Différence des erreurs standards	95% intervalle de confiance de la différence	
									Minimum	Maximum
Q1_progresser	Suppose des Variances égales ne présuppose pas des Variances égales	.20	.658	.68	28.00	.499	.72	1.06	-1.44	2.88
				.66	18.85	.517	.72	1.09	-1.57	3.01

Catégorie 3 : Les expériences de rétroaction sociale

Estime de soi et sentiment de reconnaissance

Q³ *Olive se sentait reconnue et estimée quand son professeur de musique l'encourageait ou la félicitait. Et vous ?*

Statistiques de groupe					
	Sexe	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard de la moyenne
Q3_reconn	F	18	8.89	2.00	.47
	G	11	8.64	1.12	.34

Test d'échantillons indépendants		test de Levene pour l'égalité des variances		t-test pour l'égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	df	Sig. (bi-variée)	Différence des moyennes	Différence des erreurs standards	95% intervalle de confiance de la différence	
									Minimum	Maximum
Q3_reconn	Suppose des Variances égales ne présuppose pas des Variances égales	.92	.346	.38	27.00	.705	.25	.66	-1.10	1.61
				.44	26.89	.666	.25	.58	-.94	1.44

Rapport avec les autres

Q°16 Alfa se souvient que dans la classe orchestre, on pouvait compter les uns sur les autres. Et vous ?

Statistiques de groupe					
	Sexe	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard de la moyenne
Q16_compter_sur	F	19	6.42	4.14	.95
	G	11	7.91	2.39	.72

Test d'échantillons indépendants		test de Levene pour l'égalité des variances		t-test pour l'égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	df	Sig. (bi-variée)	Différence des moyennes	Différence des erreurs standards	95% intervalle de confiance de la différence	
									Minimum	Maximum
Q16_compter_sur	Suppose des Variances égales ne présuppose pas des Variances égales	10.23	.003	-1.09	28.00	.286	-1.49	1.37	-4.29	1.32
				-1.25	27.99	.222	-1.49	1.19	-3.93	.95

Q°21 Murmure s'entendait bien avec ses camarades de pupitre (ceux qui jouaient du même instrument). Et vous ?

Statistiques de groupe					
	Sexe	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard de la moyenne
Q21_entente_pupitre	F	19	8.68	2.16	.50
	G	11	8.00	2.65	.80

Test d'échantillons indépendants		test de Levene pour l'égalité des variances		t-test pour l'égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	df	Sig. (bi-variée)	Différence des moyennes	Différence des erreurs standards	95% intervalle de confiance de la différence	
									Minimum	Maximum
Q21_entente_pupitre	Suppose des Variances égales ne présuppose pas des Variances égales	.00	.974	.77	28.00	.448	.68	.89	-1.14	2.50
				.73	17.75	.476	.68	.94	-1.29	2.66

Fierté de la famille

Q°22 La famille de Mira était fière qu'elle fasse partie de l'orchestre à l'école. Et vous ?

Statistiques de groupe					
	Sexe	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard de la moyenne
Q22_fierte_fam	F	14	7.93	2.89	.77
	G	11	7.27	1.95	.59

Test d'échantillons indépendants		test de Levene pour l'égalité des variances		t-test pour l'égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	df	Sig. (bi-variée)	Différence des moyennes	Différence des erreurs standards	95% intervalle de confiance de la différence	
									Minimum	Maximum
Q22_fierte_fam	Suppose des Variances égales ne présuppose pas des Variances égales	2.35	.139	.64	23.00	.526	.66	1.02	-1.45	2.76
				.67	22.58	.507	.66	.97	-1.36	2.67

Catégorie 4 : Les sensations, émotions, ressentis au cours de l'activité

Fierté propre

Q°29 Ostinato était fier d'apprendre à jouer d'un instrument de musique. Et vous ?

Statistiques de groupe					
	Sexe	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard de la moyenne
Q29_fierte	F	19	7.11	3.74	.86
	G	11	6.82	1.78	.54

Test d'échantillons indépendants		test de Levene pour l'égalité des variances		t-test pour l'égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	df	Sig. (bi-variée)	Différence des moyennes	Différence des erreurs standards	95% intervalle de confiance de la différence	
									Minimum	Maximum
Q29_fierte	Suppose des Variances égales ne présuppose pas des Variances égales	10.93	.003	.24	28.00	.813	.29	1.21	-2.18	2.76
				.28	27.31	.779	.29	1.01	-1.79	2.36

Goût de l'école

Q°28 En faisant partie de l'orchestre à l'école, Harmony éprouvait plus de plaisir à aller à l'école ou au collège. Et vous ?

Statistiques de groupe					
	Sexe	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard de la moyenne
Q28_plaisir_scol	F	13	4.00	4.04	1.12
	G	11	4.91	3.21	.97

Test d'échantillons indépendants		test de Levene pour l'égalité des variances		t-test pour l'égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	df	Sig. (bi-variée)	Différence des moyennes	Différence des erreurs standards	95% intervalle de confiance de la différence	
									Minimum	Maximum
Q28_plaisir_scol	Suppose des Variances égales ne présuppose pas des Variances égales	1.34	.260	-.60	22.00	.553	-.91	1.51	-4.04	2.22
				-.61	21.93	.546	-.91	1.48	-3.98	2.16

Entente

Q°21 Murmure s'entendait bien avec ses camarades de pupitre (ceux qui jouaient du même instrument). Et vous ?

Statistiques de groupe					
	Sexe	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard de la moyenne
Q21_entente_pupitre	F	19	8.68	2.16	.50
	G	11	8.00	2.65	.80

Test d'échantillons indépendants		test de Levene pour l'égalité des variances		t-test pour l'égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	df	Sig. (bi-variée)	Différence des moyennes	Différence des erreurs standards	95% intervalle de confiance de la différence	
									Minimum	Maximum
Q21_entente_pupitre	Suppose des Variances égales ne présuppose pas des Variances égales	.00	.974	.77	28.00	.448	.68	.89	-1.14	2.50
				.73	17.75	.476	.68	.94	-1.29	2.66

12. Comparaison des moyennes avec la VI classe

Tableaux réalisés à l'aide de PSPP : comparaison des moyennes au moyen de l'analyse de variance à 1 facteur.

Catégorie 1 : Les expériences de maîtrise, d'attention, de compréhension, de progrès...

Confiance en soi

Q°36 Apprendre à jouer d'un instrument a donné confiance en lui à Cajon. Et vous ?

Descriptives									
		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	95% intervalle de confiance pour la moyenne		Minimum	Maximum
						Limite inférieure	Limite supérieure		
Q36_confiance	3eme	7	3.29	3.15	1.19	.38	6.20	.00	8.00
	4eme	8	7.13	2.59	.91	4.96	9.29	3.00	10.00
	5eme	11	6.82	2.89	.87	4.88	8.76	3.00	10.00
	Total	26	5.96	3.22	.63	4.66	7.26	.00	10.00

ANOVA						
		Somme des carrés	df	Carré des moyennes	F	Sig.
Q36_confiance	Entre les groupes	69.02	2	34.51	4.18	.028
	A l'intérieur des groupes	189.94	23	8.26		
	Total	258.96	25			

Résultats scolaires

Q°15 À partir du moment où Syrius a fait partie de l'orchestre à l'école, il a eu de meilleurs résultats dans d'autres matières. Et vous ?

Descriptives									
		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	95% intervalle de confiance pour la moyenne		Minimum	Maximum
						Limite inférieure	Limite supérieure		
Q15_meill_res_scol	3eme	7	4.00	2.24	.85	1.93	6.07	.00	7.00
	4eme	9	5.44	2.51	.84	3.52	7.37	.00	9.00
	5eme	11	5.73	3.64	1.10	3.28	8.17	.00	10.00
	Total	27	5.19	2.95	.57	4.02	6.35	.00	10.00

ANOVA						
		Somme des carrés	df	Carré des moyennes	F	Sig.
Q15_meill_res_scol	Entre les groupes	13.67	2	6.84	.77	.473
	A l'intérieur des groupes	212.40	24	8.85		
	Total	226.07	26			

Compétences d'écoute et de respect d'autrui

Q°17 En participant à l'orchestre à l'école, Fanfare a appris à mieux écouter les autres, à les respecter. Et vous ?

Descriptives									
		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	95% intervalle de confiance pour la moyenne		Minimum	Maximum
						Limite inférieure	Limite supérieure		
Q17_respect_autrui	3eme	7	4.29	3.20	1.21	1.33	7.24	2.00	10.00
	4eme	9	6.56	3.09	1.03	4.18	8.93	1.00	10.00
	5eme	12	4.92	4.01	1.16	2.37	7.46	.00	10.00
	Total	28	5.29	3.54	.67	3.91	6.66	.00	10.00

ANOVA						
		Somme des carrés	df	Carré des moyennes	F	Sig.
Q17_respect_autrui	Entre les groupes	23.15	2	11.57	.92	.412
	A l'intérieur des groupes	314.57	25	12.58		
	Total	337.71	27			

Maîtrise technique de l'instrument

Q°23 Guess se sentait incapable de jouer certains morceaux ou certains passages dans un morceau. Et vous ?

Descriptives									
		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	95% intervalle de confiance pour la moyenne		Minimum	Maximum
						Limite inférieure	Limite supérieure		
Q23_incapbl	3eme	7	7.14	3.76	1.42	3.66	10.62	.00	10.00
	4eme	11	3.27	3.95	1.19	.62	5.93	.00	10.00
	5eme	12	7.25	4.07	1.18	4.66	9.84	.00	10.00
	Total	30	5.77	4.28	.78	4.17	7.37	.00	10.00

ANOVA						
		Somme des carrés	df	Carré des moyennes	F	Sig.
Q23_incapbl	Entre les groupes	108.08	2	54.04	3.45	.046
	A l'intérieur des groupes	423.29	27	15.68		
	Total	531.37	29			

Catégorie 2 : Les expériences de comparaison avec les pairs

Peur des moqueries par comparaison

Q°35 Rock avait peur que les autres se moquent de lui lorsqu'il ne jouait pas bien. Et vous ?

Descriptives									
		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	95% intervalle de confiance pour la moyenne		Minimum	Maximum
						Limite inférieure	Limite supérieure		
Q35_peur_moq	3eme	7	.86	1.86	.70	- .87	2.58	.00	5.00
	4eme	11	3.45	4.23	1.27	.61	6.29	.00	10.00
	5eme	12	2.75	3.91	1.13	.27	5.23	.00	9.00
	Total	30	2.57	3.70	.68	1.18	3.95	.00	10.00

ANOVA						
		Somme des carrés	df	Carré des moyennes	F	Sig.
Q35_peur_moq	Entre les groupes	29.53	2	14.77	1.08	.353
	A l'intérieur des groupes	367.83	27	13.62		
	Total	397.37	29			

Découragement par comparaison

Q°34 Slam était découragé de voir les autres progresser plus rapidement que lui. Et vous ?

Descriptives									
		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	95% intervalle de confiance pour la moyenne		Minimum	Maximum
						Limite inférieure	Limite supérieure		
Q34_decourage	3eme	7	1.43	2.44	.92	- .83	3.68	.00	5.00
	4eme	11	1.91	3.18	.96	- .22	4.04	.00	9.00
	5eme	11	4.55	4.23	1.27	1.71	7.39	.00	10.00
	Total	29	2.79	3.64	.68	1.41	4.18	.00	10.00

ANOVA						
		Somme des carrés	df	Carré des moyennes	F	Sig.
Q34_decourage	Entre les groupes	55.41	2	27.70	2.28	.122
	A l'intérieur des groupes	315.35	26	12.13		
	Total	370.76	28			

Émulation positive

Q°1 Lorsque Musik voyait un camarade de la classe orchestre bien jouer de son instrument, cela lui donnait envie de progresser. Et vous ?

Descriptives									
		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	95% intervalle de confiance pour la moyenne		Minimum	Maximum
						Limite inférieure	Limite supérieure		
Q1_progresser	3eme	7	7.00	2.00	.76	5.15	8.85	4.00	10.00
	4eme	11	7.91	2.88	.87	5.97	9.84	.00	10.00
	5eme	12	7.08	3.15	.91	5.08	9.08	.00	10.00
	Total	30	7.37	2.76	.50	6.34	8.40	.00	10.00

ANOVA						
		Somme des carrés	df	Carré des moyennes	F	Sig.
Q1_progresser	Entre les groupes	5.14	2	2.57	.32	.728
	A l'intérieur des groupes	215.83	27	7.99		
	Total	220.97	29			

Catégorie 3 : Les expériences de rétroaction sociale

Estime de soi et sentiment de reconnaissance

Q°3 Olive se sentait reconnue et estimée quand son professeur de musique l'encourageait ou la félicitait. Et vous ?

Descriptives									
		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	95% intervalle de confiance pour la moyenne		Minimum	Maximum
						Limite inférieure	Limite supérieure		
Q3_reconn	3eme	7	8.29	1.25	.47	7.13	9.45	7.00	10.00
	4eme	10	9.50	.71	.22	8.99	10.01	8.00	10.00
	5eme	12	8.50	2.32	.67	7.03	9.97	2.00	10.00
	Total	29	8.79	1.70	.32	8.15	9.44	2.00	10.00

ANOVA						
		Somme des carrés	df	Carré des moyennes	F	Sig.
Q3_reconn	Entre les groupes	7.83	2	3.92	1.40	.266
	A l'intérieur des groupes	72.93	26	2.80		
	Total	80.76	28			

Rapport avec les autres

Q°16 Alfa se souvient que dans la classe orchestre, on pouvait compter les uns sur les autres. Et vous ?

Descriptives									
		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	95% intervalle de confiance pour la moyenne		Minimum	Maximum
						Limite inférieure	Limite supérieure		
Q16_compter_sur	3eme	7	5.29	4.86	1.84	.80	9.78	.00	10.00
	4eme	11	7.82	2.93	.88	5.85	9.78	2.00	10.00
	5eme	12	7.17	3.38	.98	5.02	9.31	.00	10.00
	Total	30	6.97	3.62	.66	5.61	8.32	.00	10.00

ANOVA						
		Somme des carrés	df	Carré des moyennes	F	Sig.
Q16_compter_sur	Entre les groupes	28.24	2	14.12	1.08	.354
	A l'intérieur des groupes	352.73	27	13.06		
	Total	380.97	29			

Q°21 Murmure s'entendait bien avec ses camarades de pupitre (ceux qui jouaient du même instrument). Et vous ?

Descriptives											
		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	95% intervalle de confiance pour la moyenne		Minimum	Maximum		
						Limite inférieure	Limite supérieure				
Q21_entente_pupitre	3eme	7	6.29	3.15	1.19	3.38	9.20	2.00	10.00		
	4eme	11	9.55	.82	.25	8.99	10.10	8.00	10.00		
	5eme	12	8.67	2.02	.58	7.39	9.95	4.00	10.00		
	Total	30	8.43	2.33	.43	7.56	9.30	2.00	10.00		

ANOVA

		Somme des carrés	df	Carré des moyennes	F	Sig.
Q21_entente_pupitre	Entre les groupes	46.54	2	23.27	5.67	.009
	A l'intérieur des groupes	110.82	27	4.10		
	Total	157.37	29			

Fierté de la famille

Q°22 La famille de Mira était fière qu'elle fasse partie de l'orchestre à l'école. Et vous ?

Descriptives											
		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	95% intervalle de confiance pour la moyenne		Minimum	Maximum		
						Limite inférieure	Limite supérieure				
Q22_fierté_fam	3eme	5	7.00	3.54	1.58	2.61	11.99	1.00	10.00		
	4eme	10	8.20	2.30	.73	6.55	9.85	4.00	10.00		
	5eme	10	7.40	2.27	.72	5.78	9.02	4.00	10.00		
	Total	25	7.64	2.50	.50	6.61	8.67	1.00	10.00		

ANOVA

		Somme des carrés	df	Carré des moyennes	F	Sig.
Q22_fierté_fam	Entre les groupes	5.76	2	2.88	.44	.650
	A l'intérieur des groupes	144.00	22	6.55		
	Total	149.76	24			

Catégorie 4 : Les sensations, émotions, ressentis au cours de l'activité

Fierté propre

Q°29 Ostinato était fier d'apprendre à jouer d'un instrument de musique. Et vous ?

Descriptives											
		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	95% intervalle de confiance pour la moyenne		Minimum	Maximum		
						Limite inférieure	Limite supérieure				
Q29_fierté	3eme	7	6.00	2.94	1.11	3.28	8.72	3.00	10.00		
	4eme	11	7.82	3.52	1.06	5.46	10.18	.00	10.00		
	5eme	12	6.83	2.92	.84	4.98	8.69	.00	10.00		
	Total	30	7.00	3.13	.57	5.83	8.17	.00	10.00		

ANOVA

		Somme des carrés	df	Carré des moyennes	F	Sig.
Q29_fierté	Entre les groupes	14.70	2	7.35	.74	.488
	A l'intérieur des groupes	269.30	27	9.97		
	Total	284.00	29			

Goût de l'école

Q°28 En faisant partie de l'orchestre à l'école, Harmony éprouvait plus de plaisir à aller à l'école ou au collège. Et vous ?

Descriptives											
		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	95% intervalle de confiance pour la moyenne		Minimum	Maximum		
						Limite inférieure	Limite supérieure				
Q28_plaisir_scol	3eme	7	2.43	2.37	.90	.24	4.62	.00	6.00		
	4eme	8	7.63	2.67	.94	5.39	9.86	3.00	10.00		
	5eme	9	3.11	3.44	1.15	.46	5.76	.00	10.00		
	Total	24	4.42	3.63	.74	2.88	5.95	.00	10.00		

ANOVA

		Somme des carrés	df	Carré des moyennes	F	Sig.
Q28_plaisir_scol	Entre les groupes	125.36	2	62.68	7.37	.004
	A l'intérieur des groupes	178.48	21	8.50		
	Total	303.83	23			

Entente

Q°21 Murmure s'entendait bien avec ses camarades de pupitre (ceux qui jouaient du même instrument). Et vous ?

Descriptives											
		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	95% intervalle de confiance pour la moyenne		Minimum	Maximum		
						Limite inférieure	Limite supérieure				
Q21_entente_pupitre	3eme	7	6.29	3.15	1.19	3.38	9.20	2.00	10.00		
	4eme	11	9.55	.82	.25	8.99	10.10	8.00	10.00		
	5eme	12	8.67	2.02	.58	7.39	9.95	4.00	10.00		
	Total	30	8.43	2.33	.43	7.56	9.30	2.00	10.00		

ANOVA

		Somme des carrés	df	Carré des moyennes	F	Sig.
Q21_entente_pupitre	Entre les groupes	46.54	2	23.27	5.67	.009
	A l'intérieur des groupes	110.82	27	4.10		
	Total	157.37	29			

13. Comparaison des moyennes avec la VI instrument joué

Catégorie 1 : Les expériences de maîtrise, d'attention, de compréhension, de progrès...

Confiance en soi

Q°36 Apprendre à jouer d'un instrument a donné confiance en lui à Cajon. Et vous ?

Descriptives									
		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	95% intervalle de confiance pour la moyenne		Minimum	Maximum
						Limite inférieure	Limite supérieure		
Q36_confiance		4	7.25	2.22	1.11	3.72	10.78	5.00	10.00
	Clarinet	6	3.83	4.54	1.85	-.93	8.59	.00	10.00
	Euphoniu	3	6.67	3.51	2.03	-2.06	15.39	3.00	10.00
	Flûte	5	6.60	2.61	1.17	3.36	9.84	3.00	9.00
	Percussi	4	6.25	2.50	1.25	2.27	10.23	5.00	10.00
	Trombone	4	6.25	3.30	1.65	.99	11.51	3.00	10.00
	Total	26	5.96	3.22	.63	4.66	7.26	.00	10.00
ANOVA									
		Somme des carrés		df	Carré des moyennes	F	Sig.		
Q36_confiance	Entre les groupes	38.01		5	7.60	.69	.638		
	A l'intérieur des groupes	220.95		20	11.05				
	Total	258.96		25					

Résultats scolaires

Q°15 À partir du moment où Syrius a fait partie de l'orchestre à l'école, il a eu de meilleurs résultats dans d'autres matières. Et vous ?

Descriptives									
		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	95% intervalle de confiance pour la moyenne		Minimum	Maximum
						Limite inférieure	Limite supérieure		
Q15_meill_res_scol		4	3.00	2.16	1.08	-.44	6.44	.00	5.00
	Clarinet	7	5.29	2.98	1.13	2.53	8.05	.00	10.00
	Euphoniu	3	5.67	.58	.33	4.23	7.10	5.00	6.00
	Flûte	5	5.40	4.22	1.89	-.16	10.64	.00	10.00
	Percussi	6	5.67	2.73	1.12	2.80	8.53	1.00	9.00
	Trombone	2	6.50	4.95	3.50	-37.97	50.97	3.00	10.00
	Total	27	5.19	2.95	.57	4.02	6.35	.00	10.00
ANOVA									
		Somme des carrés		df	Carré des moyennes	F	Sig.		
Q15_meill_res_scol	Entre les groupes	24.95		5	4.99	.52	.758		
	A l'intérieur des groupes	201.13		21	9.58				
	Total	226.07		26					

Compétences d'écoute et de respect d'autrui

Q°17 En participant à l'orchestre à l'école, Fanfare a appris à mieux écouter les autres, à les respecter. Et vous ?

Descriptives									
		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	95% intervalle de confiance pour la moyenne		Minimum	Maximum
						Limite inférieure	Limite supérieure		
Q17_respect_autrui		4	8.25	2.06	1.03	4.97	11.53	6.00	10.00
	Clarinet	6	4.67	4.13	1.69	.33	9.00	2.00	10.00
	Euphoniu	3	6.33	3.21	1.86	-1.65	14.32	4.00	10.00
	Flûte	5	4.80	4.32	1.93	-.57	10.17	.00	10.00
	Percussi	6	4.67	3.78	1.54	.70	8.63	.00	10.00
	Trombone	4	4.00	2.71	1.35	-.31	8.31	.00	6.00
	Total	28	5.29	3.54	.67	3.91	6.66	.00	10.00
ANOVA									
		Somme des carrés		df	Carré des moyennes	F	Sig.		
Q17_respect_autrui	Entre les groupes	50.83		5	10.17	.78	.575		
	A l'intérieur des groupes	286.88		22	13.04				
	Total	337.71		27					

Maîtrise technique de l'instrument

Q°23 Guess se sentait incapable de jouer certains morceaux ou certains passages dans un morceau. Et vous ?

Descriptives									
		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	95% intervalle de confiance pour la moyenne		Minimum	Maximum
						Limite inférieure	Limite supérieure		
Q23_incapbl		4	2.50	5.00	2.50	-5.46	10.46	.00	10.00
	Clarinet	7	6.00	3.42	1.29	2.84	9.16	.00	10.00
	Euphoniu	4	5.50	5.26	2.63	-2.87	13.87	.00	10.00
	Flûte	5	7.40	3.78	1.69	2.70	12.10	1.00	10.00
	Percussi	6	7.17	4.49	1.83	2.45	11.88	.00	10.00
	Trombone	4	4.75	4.92	2.46	-3.09	12.59	.00	9.00
	Total	30	5.77	4.28	.78	4.17	7.37	.00	10.00
ANOVA									
		Somme des carrés		df	Carré des moyennes	F	Sig.		
Q23_incapbl	Entre les groupes	72.58		5	14.52	.76	.588		
	A l'intérieur des groupes	458.78		24	19.12				
	Total	531.37		29					

Catégorie 2 : Les expériences de comparaison avec les pairs

Peur des moqueries par comparaison

Q°35 Rock avait peur que les autres se moquent de lui lorsqu'il ne jouait pas bien. Et vous ?

Descriptives										
		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	95% intervalle de confiance pour la moyenne		Minimum	Maximum	
						Limite inférieure	Limite supérieure			
Q35_peur_moq		4	4.25	4.92	2.46	-3.59	12.09	.00	9.00	
	Clarinet	7	2.14	3.93	1.49	-1.50	5.78	.00	10.00	
	Euphoniu	4	3.25	4.72	2.36	-4.26	10.76	.00	10.00	
	Flûte	5	3.40	3.78	1.69	-1.30	8.10	.00	8.00	
	Percussi	6	2.33	3.67	1.50	-1.52	6.18	.00	8.00	
	Trombone	4	.25	.50	.25	-.55	1.05	.00	1.00	
	Total	30	2.57	3.70	.68	1.18	3.95	.00	10.00	
ANOVA										
		Somme des carrés		df	Carré des moyennes	F	Sig.			
Q35_peur_moq	Entre les groupes			39.73	5	7.95	.53			
	A l'intérieur des groupes			357.64	24	14.90				
	Total			397.37	29					

Découragement par comparaison

Q°34 Slam était découragé de voir les autres progresser plus rapidement que lui. Et vous ?

Descriptives										
		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	95% intervalle de confiance pour la moyenne		Minimum	Maximum	
						Limite inférieure	Limite supérieure			
Q34_decourage		4	1.50	2.38	1.19	-2.29	5.29	.00	5.00	
	Clarinet	7	.86	1.86	.70	-.87	2.58	.00	5.00	
	Euphoniu	4	.75	1.50	.75	-1.64	3.14	.00	3.00	
	Flûte	5	4.40	4.34	1.94	-.98	9.78	.00	10.00	
	Percussi	5	4.80	4.76	2.13	-1.12	10.72	.00	10.00	
	Trombone	4	5.00	4.40	2.20	-2.00	12.00	.00	10.00	
	Total	29	2.79	3.64	.68	1.41	4.18	.00	10.00	
ANOVA										
		Somme des carrés		df	Carré des moyennes	F	Sig.			
Q34_decourage	Entre les groupes			102.15	5	20.43	1.75	.163		
	A l'intérieur des groupes			268.61	23	11.68				
	Total			370.76	28					

Émulation positive

Q°1 Lorsque Musik voyait un camarade de la classe orchestre bien jouer de son instrument, cela lui donnait envie de progresser. Et vous ?

Descriptives										
		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	95% intervalle de confiance pour la moyenne		Minimum	Maximum	
						Limite inférieure	Limite supérieure			
Q1_progresser		4	7.25	2.63	1.31	3.07	11.43	5.00	10.00	
	Clarinet	7	7.57	2.07	.78	5.66	9.49	4.00	10.00	
	Euphoniu	4	8.25	2.36	1.18	4.49	12.01	5.00	10.00	
	Flûte	5	8.60	2.19	.98	5.88	11.32	5.00	10.00	
	Percussi	6	5.00	4.20	1.71	.60	9.40	.00	10.00	
	Trombone	4	8.25	.96	.48	6.73	9.77	7.00	9.00	
	Total	30	7.37	2.76	.50	6.34	8.40	.00	10.00	
ANOVA										
		Somme des carrés		df	Carré des moyennes	F	Sig.			
Q1_progresser	Entre les groupes			47.80	5	9.56	1.33	.287		
	A l'intérieur des groupes			173.16	24	7.22				
	Total			220.97	29					

Catégorie 3 : Les expériences de rétroaction sociale

Estime de soi et sentiment de reconnaissance

Q°3 Olive se sentait reconnue et estimée quand son professeur de musique l'encourageait ou la félicitait. Et vous ?

Descriptives										
		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	95% intervalle de confiance pour la moyenne		Minimum	Maximum	
						Limite inférieure	Limite supérieure			
Q3_reconn		3	9.33	1.15	.67	6.46	12.20	8.00	10.00	
	Clarinet	7	8.14	2.85	1.08	5.50	10.78	2.00	10.00	
	Euphoniu	4	9.50	1.00	.50	7.91	11.09	8.00	10.00	
	Flûte	5	8.80	1.30	.58	7.18	10.42	7.00	10.00	
	Percussi	6	8.83	1.17	.48	7.61	10.06	7.00	10.00	
	Trombone	4	8.75	1.50	.75	6.36	11.14	7.00	10.00	
	Total	29	8.79	1.70	.32	8.15	9.44	2.00	10.00	
ANOVA										
		Somme des carrés		df	Carré des moyennes	F	Sig.			
Q3_reconn	Entre les groupes			5.85	5	1.17	.36	.871		
	A l'intérieur des groupes			74.91	23	3.26				
	Total			80.76	28					

Solidarité au sein de la CHAM

Q°16 Alfa se souvient que dans la classe orchestre, on pouvait compter les uns sur les autres. Et vous ?

Descriptives										
		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	95% intervalle de confiance pour la moyenne		Minimum	Maximum	
						Limite inférieure	Limite supérieure			
Q16_compter_sur		4	9.00	2.00	1.00	5.82	12.18	6.00	10.00	
	Clarinet	7	5.14	4.85	1.83	.66	9.62	.00	10.00	
	Euphoniu	4	8.00	2.83	1.41	3.50	12.50	4.00	10.00	
	Flûte	5	6.80	3.63	1.62	2.29	11.31	2.00	10.00	
	Percussi	6	6.33	3.50	1.43	2.66	10.01	.00	10.00	
	Trombone	4	8.25	3.50	1.75	2.68	13.82	3.00	10.00	
	Total	30	6.97	3.62	.66	5.61	8.32	.00	10.00	
ANOVA										
		Somme des carrés		df	Carré des moyennes	F	Sig.			
Q16_compter_sur	Entre les groupes			53.23	5	10.65	.78	.574		
	A l'intérieur des groupes			327.74	24	13.66				
	Total			380.97	29					

Entente entre pairs

Q°21 Murmure s'entendait bien avec ses camarades de pupitre (ceux qui jouaient du même instrument). Et vous ?

Descriptives									
		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	95% intervalle de confiance pour la moyenne		Minimum	Maximum
						Limite inférieure	Limite supérieure		
Q21_entente_pupitre	Clarinet	4	8.00	4.00	2.00	1.64	14.36	2.00	10.00
	Euphoniu	7	7.43	2.76	1.04	4.88	9.98	4.00	10.00
	Flûte	4	9.00	1.15	.58	7.16	10.84	8.00	10.00
	Percussi	5	7.80	2.68	1.20	4.47	11.13	4.00	10.00
	Trombone	6	9.00	1.26	.52	7.67	10.33	7.00	10.00
	Total	4	10.00	.00	.00	10.00	10.00	10.00	10.00
	Total	30	8.43	2.33	.43	7.56	9.30	2.00	10.00
ANOVA									
		Somme des carrés		df	Carré des moyennes	F	Sig.		
Q21_entente_pupitre	Entre les groupes	22.85		5	4.57	.82	.550		
	A l'intérieur des groupes	134.51		24	5.60				
	Total	157.37		29					

Fierté de la famille

Q°22 La famille de Mira était fière qu'elle fasse partie de l'orchestre à l'école. Et vous ?

Descriptives									
		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	95% intervalle de confiance pour la moyenne		Minimum	Maximum
						Limite inférieure	Limite supérieure		
Q22_fierte_fam	Clarinet	4	9.25	.96	.48	7.73	10.77	8.00	10.00
	Euphoniu	5	6.00	3.32	1.48	1.88	10.12	1.00	10.00
	Flûte	3	8.00	1.73	1.00	3.70	12.30	7.00	10.00
	Percussi	5	7.00	2.24	1.00	4.22	9.78	4.00	10.00
	Trombone	5	8.60	2.61	1.17	5.36	11.84	4.00	10.00
	Total	3	7.33	3.06	1.76	-.26	14.92	4.00	10.00
	Total	25	7.64	2.50	.50	6.61	8.67	1.00	10.00
ANOVA									
		Somme des carrés		df	Carré des moyennes	F	Sig.		
Q22_fierte_fam	Entre les groupes	31.14		5	6.23	1.00	.446		
	A l'intérieur des groupes	118.62		19	6.24				
	Total	149.76		24					

Catégorie 4 : Les sensations, émotions, ressentis au cours de l'activité

Fierté propre

Q°29 Ostinato était fier d'apprendre à jouer d'un instrument de musique. Et vous ?

Descriptives									
		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	95% intervalle de confiance pour la moyenne		Minimum	Maximum
						Limite inférieure	Limite supérieure		
Q29_fierte	Clarinet	4	8.75	1.50	.75	6.36	11.14	7.00	10.00
	Euphoniu	7	6.57	3.51	1.32	3.33	9.81	3.00	10.00
	Flûte	4	5.25	4.57	2.29	-2.03	12.53	.00	10.00
	Percussi	5	7.60	1.82	.81	5.34	9.86	6.00	10.00
	Trombone	6	6.50	3.89	1.59	2.42	10.58	.00	10.00
	Total	4	7.75	2.63	1.31	3.57	11.93	4.00	10.00
	Total	30	7.00	3.13	.57	5.83	8.17	.00	10.00
ANOVA									
		Somme des carrés		df	Carré des moyennes	F	Sig.		
Q29_fierte	Entre les groupes	31.34		5	6.27	.60	.704		
	A l'intérieur des groupes	252.66		24	10.53				
	Total	284.00		29					

Goût de l'école

Q°28 En faisant partie de l'orchestre à l'école, Harmony éprouvait plus de plaisir à aller à l'école ou au collège. Et vous ?

Descriptives									
		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	95% intervalle de confiance pour la moyenne		Minimum	Maximum
						Limite inférieure	Limite supérieure		
Q28_plaisir_scol	Clarinet	3	6.67	3.06	1.76	-.92	14.26	4.00	10.00
	Euphoniu	6	3.50	3.89	1.59	-.58	7.58	.00	10.00
	Flûte	3	6.00	5.29	3.06	-7.14	19.14	.00	10.00
	Percussi	4	3.00	2.16	1.08	-.44	6.44	.00	5.00
	Trombone	6	4.17	3.76	1.54	.22	8.12	.00	10.00
	Total	2	5.00	5.66	4.00	-45.82	55.82	1.00	9.00
	Total	24	4.42	3.63	.74	2.88	5.95	.00	10.00
ANOVA									
		Somme des carrés		df	Carré des moyennes	F	Sig.		
Q28_plaisir_scol	Entre les groupes	36.83		5	7.37	.50	.775		
	A l'intérieur des groupes	267.00		18	14.83				
	Total	303.83		23					

Entente entre pairs (mêmes tableaux que dans la catégorie 3)