



HAL
open science

Éducation et Orchestre à l'école : la pratique instrumentale de groupe en milieu scolaire

Guillaume Boulet

► **To cite this version:**

Guillaume Boulet. Éducation et Orchestre à l'école : la pratique instrumentale de groupe en milieu scolaire. Education. 2020. dumas-02556966

HAL Id: dumas-02556966

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02556966>

Submitted on 28 Apr 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Éducation et Orchestre à l'école

La pratique instrumentale de groupe en milieu scolaire

Mémoire présenté pour l'obtention du Master
Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
Mention Premier degré

GUILLAUME BOULET

Sous la direction de Mme Liliane Pelletier
Maître de conférences en Sciences de l'éducation

Année universitaire 2019 – 2020

Session 1

MEMBRES DU JURY :

Liliane PELLETIER

Maître de conférences en Sciences de l'éducation

Étienne FLOCHON

Professeur certifié à l'INSPE, université de La Réunion

REMERCIEMENTS

Plusieurs personnes ont contribué à la lente élaboration de ce mémoire. Je voudrais leur témoigner toute ma reconnaissance.

Un grand merci à Liliane Pelletier, ma directrice de mémoire, pour sa patience, son soutien et ses conseils.

Merci à Josèphe Guidat pour son précieux témoignage.

Merci à Caroline Dagard pour sa disponibilité et son accueil.

Merci à Christine Lamaignère et à Guillaume Thévenot pour leur inestimable concours.

Merci aux chefs d'établissement des collèges du Chaudron, de Jules Reydellet et de La Montagne pour m'avoir ouvert leurs portes.

Merci aux élèves de la classe orchestre du Chaudron, et à tous ceux qui ont accepté de participer à cette enquête.

Merci enfin à tous les enseignants et formateurs de l'INSPE de Saint-Denis de La Réunion, sans qui ce travail n'aurait pas été possible.

Table des matières

Présentation du dispositif.....	6
Question de départ.....	8
Historique des dispositifs musicaux.....	11
Les classes orchestre à La Réunion.....	13
Cadrage de la recherche.....	15
Revue de littérature.....	22
La musique comme outil de développement social.....	22
Les études sur l'orchestre à l'école.....	23
Les enjeux de l'éducation musicale.....	25
Construction de la problématique.....	27
Question de recherche.....	28
Les interactions en milieu scolaire.....	32
Cadre théorique.....	38
Cadre méthodologique.....	54
Les hypothèses.....	54
Les populations enquêtées.....	55
Variables et indicateurs.....	57
Phases de recherche.....	58
La phase d'observation.....	58
L'étude qualitative.....	62
L'étude quantitative.....	62
Traitement des données.....	67
Analyse du terrain.....	67
L'organisation de la classe.....	67
Déroulé des séances.....	68
Exploitation des enregistrements.....	72
Analyse qualitative.....	75
L'orchestre.....	75
L'intérêt des familles pour la pratique orchestrale.....	83
Conclusions sur les entretiens.....	86
Analyse quantitative.....	88
Profilage des échantillons.....	88
L'orchestre.....	90
L'école.....	91
Les parents.....	93
La culture musicale.....	94
Conclusion.....	95
Croisement entretiens/statistiques.....	95
Discussion.....	96
La classe orchestre et le modèle de la cité.....	96
Retour sur les hypothèses.....	97
Conclusion.....	100
Bibliographie.....	102
Annexes.....	105
Annexe A : extraits d'entretien avec la présidente de la FMR.....	105
Annexe B : les établissements scolaires Réunionnais participant au dispositif OAE.....	109
Annexe C : le réseau d'éducation prioritaire.....	110

Annexe D : tableaux statistiques relatifs à la situation socio-économique du quartier du Chaudron	111
Annexe E : les mondes selon Luc Boltanski et Laurent Thévenot, De la justification, Les économies de la grandeur, NRF essais, Gallimard, 1991	114
Annexe F : grille d'observation	119
Annexe G : grille d'entretien avec les élèves de la classe orchestre	121
Annexe H : extrait du dossier remis aux chefs d'établissement	123
Annexe I : questionnaires pour l'étude statistique	127
Annexe J : minutage et modélisation des séances de musique de la classe orchestre	131
Annexe K : retranscription des entretiens	134
Annexe L : établissement des catégories de réponses et travail de pré-analyse	181
Annexe M : tris à plat	206
Tableaux statistiques des classes témoin	214
Annexe N : tableaux croisés	222

Engagement de non plagiat

Article 1 : définition

Les travaux quels qu'ils soient (devoirs, comptes rendus, mémoires, articles, thèses), réalisés par les étudiants rattachés à l'Université, doivent toujours avoir pour ambition de produire un savoir inédit et d'offrir une lecture nouvelle et personnelle d'un sujet. Le plagiat constitue une violation très grave de l'éthique universitaire. Le plagiat consiste à s'approprier le travail d'autrui, c'est-à-dire à utiliser et reproduire le résultat de ce travail (texte ou partie de texte, image, graphique, photo, données...) sans préciser qu'il provient de quelqu'un d'autre.

Très concrètement : on plagie quand on ne cite pas l'auteur des sources que l'on utilise et quand on ne met pas une citation entre guillemets. Le plagiat, est un vol intellectuel. Il s'agit donc d'un délit, passible de sanctions.

Article 2 : circonstances aggravantes

Le plagiat est en soi un délit. Mais le fait de commettre un plagiat en vue d'obtenir indûment une note, un diplôme ou un grade universitaire est une circonstance aggravante.

La reproduction d'une œuvre originale sans le consentement de l'auteur est de plus qualifiée juridiquement de contrefaçon (articles L. 335-2 et L. 335-3 du code de la propriété intellectuelle).

Article 3 : engagements

— Les étudiants s'engagent à citer, en respectant les règles de l'art, les travaux qu'ils utilisent ou reproduisent partiellement. La méthodologie d'un travail universitaire, quel qu'il soit, implique que les emprunts soient clairement identifiés (guillemets) et que le nom de l'auteur et la source de l'extrait soient mentionnés.


— Les enseignants s'engagent à sensibiliser leurs étudiants à la lutte contre le plagiat, à leur faire signer la présente charte, et à les inciter à participer aux formations sur le sujet qui seront organisées aux différents niveaux de leur cursus. Il s'agit non seulement de leur expliquer ce qu'est exactement le plagiat, mais de leur montrer que celui-ci et ses différentes formes détournées (traduction mot à mot non référencée, paraphrase sans aucun effort de reformulation, etc.) est contraire aux exigences du travail universitaire demandé et évalué.

Article 4 : sanctions

Les manquements à la présente charte sont passibles de sanctions disciplinaires. La procédure disciplinaire ne préjuge pas d'éventuelles poursuites judiciaires dans les cas où le plagiat est aussi caractérisé comme étant une contrefaçon.

Signature de l'étudiant

(précédé de la mention « lu et approuvé »)

lu et approuvé


Présentation du dispositif

Le choix de ce thème de recherche est né d'un intérêt personnel pour les effets des apprentissages artistiques et culturels – en particulier musical – sur le développement personnel et cognitif des élèves.

Depuis 2013, à l'école élémentaire et au collège, « le *parcours d'éducation artistique et culturelle* a pour ambition de favoriser l'égal accès de tous les élèves à l'art à travers l'acquisition d'une culture artistique personnelle¹. » Le but est ici, explicitement, d'éveiller la curiosité intellectuelle des élèves en enrichissant leur culture personnelle. L'orchestre à l'école (OAE), cependant, va plus loin. En développant la pratique instrumentale collective en milieu scolaire, il modifie les relations entre les élèves et avec leurs enseignants. Par la spécificité de son approche pédagogique, il renouvelle l'expérience de l'école.

En 2017, l'OAE – dispositif national – a fêté ses 10 ans d'existence à La Réunion. C'est une parfaite occasion de dresser un bilan, si modeste soit-il, de son action.

Tout enseignant – ou formateur – cherche à intéresser son public, à lui donner le plaisir de sa discipline. Dans la pratique musicale, les notions de plaisir et de travail sont indissociables : on « joue » d'un instrument, ce qui demande beaucoup d'efforts, de rigueur et de travail en amont.

En tant que formateur et musicien me destinant à l'enseignement, la question du rôle de la musique dans les apprentissages scolaires et le développement cognitif, son aspect transversal, ont pour moi un intérêt particulier.

Jouer dans un orchestre est une pratique exigeante. Elle réclame un engagement personnel important, une capacité à se projeter dans une action portant un but clairement défini ; l'action est collective, et tous les membres y ont leur place, un rôle à jouer, des responsabilités vis-à-vis des autres.

Ces aptitudes sont indispensables à l'école, en particulier dans le cadre du « groupe classe ». Elles permettent la création d'une dynamique d'apprentissage que l'élève, en se l'appropriant, pourra réinvestir non seulement dans ses apprentissages scolaires, mais bien au-delà dans sa vie d'adulte.

Au-delà de l'aspect musical, spécifique à ce dispositif, cette recherche est également une occasion d'interroger les formes pédagogiques afin, peut-être, d'apporter aux enseignants un nouvel

¹ Portail national d'informations et de ressources du ministère de l'Éducation Nationale. (2018). Le parcours d'éducation artistique et culturelle de l'élève. Repéré à <http://eduscol.education.fr/pid23337/education-artistique-et-culturelle.html>

éclairage, de donner les clés d'une nouvelle approche de leurs pratiques professionnelles. Cette recherche s'inscrit donc également dans une réflexion plus personnelle sur le rapport pédagogique entre enseignant et apprenants : les formes qu'il peut prendre et la façon dont on peut le faire évoluer.

L'impact des apprentissages artistiques et culturels, tant sur les pratiques pédagogiques ou le développement cognitif que sur les compétences transverses liées à la forme scolaire, a été peu étudié. Quelques travaux se sont par exemple intéressés à la pratique du chant à l'école élémentaire, et à l'apport du travail d'écoute sur la discrimination des sons et l'apprentissage de la lecture. Des porteurs du projet OAE – enseignants, membres de l'équipe éducative – ont également établi des bilans d'action, et on trouve nombre de témoignages sur le sujet. Mais si quelques chercheurs se sont intéressés au dispositif, il n'a été mené à ce jour, en France, qu'une seule étude d'impact de l'orchestre à l'école². La question de ces apprentissages – en particulier la musique – soulève donc encore beaucoup d'interrogations. Nous tâcherons donc de nous intéresser à la pratique orchestrale en milieu scolaire dans ce qu'elle a de spécifique par rapport à d'autres enseignements artistiques, à travers notamment son influence sur la relation d'apprentissage et le rapport au savoir des élèves, ainsi que sur leur vision de l'école et leur rapport à l'institution.

La pratique instrumentale de groupe – en milieu scolaire – contribue-t-elle au développement cognitif des élèves ?

Qu'apporte de particulier une pratique scolaire de la musique, par rapport à ce qu'elle peut apporter en tant qu'activité extra-scolaire ?

En sachant que l'accès à la culture dépend souvent du milieu social, permettre à des enfants d'accéder à une certaine forme de culture musicale contribue-t-il à réduire les inégalités ?

La musique permet-elle de développer des compétences transversales ?

Une approche culturelle des apprentissages a-t-elle un impact significatif sur la motivation des élèves, l'implication des parents et leurs perceptions respectives de l'école ?

La question est ici de déterminer dans quelle mesure la participation des élèves à ces classes orchestre peut, en influençant la relation d'apprentissage (rapport au savoir) ainsi que leur vision de l'école (rapport à l'institution), entraîner des progrès scolaires.

2 Hille, A. (2010)

Question de départ

La question qui se pose est ici celle de la motivation des élèves vis-à-vis de l'école et des apprentissages.

En quoi ce dispositif améliore-t-il la perception qu'ont les élèves de leur scolarité ? En quoi améliore-t-il le rapport école/famille ?

La question se pose en effet de l'intérêt éducatif et social de ces orchestres, et de l'impact de la pratique musicale en milieu scolaire sur les apprentissages et la scolarité. Cela influence-t-il favorablement le rapport à l'école des élèves habituellement étiquetés comme difficiles, voire qualifiés de « mauvais élèves » ? Cela influence-t-il la perception que les familles ont de l'école ? S'agit-il d'un dispositif pertinent pour lutter contre les inégalités sociales à l'école et, partant, contre l'échec scolaire ?

Dans le paysage scolaire français, l'orchestre à l'école est un dispositif à part, et cela pour plusieurs raisons. En premier lieu, il s'agit d'un projet territorial. En aucun cas une classe orchestre ne peut être créée ni fonctionner sans divers partenariats. Pour commencer, rien ne se fait bien sûr sans l'accord du chef d'établissement concerné, qui doit accepter de mettre à disposition des locaux et allouer des heures supplémentaires – la pratique orchestrale est bien intégrée au parcours scolaire, cependant les heures d'orchestre s'ajoutent à l'emploi du temps « normal » pour ne pas empiéter sur les autres matières ; les élèves musiciens ont donc deux heures hebdomadaires de cours en plus, par rapport aux autres classes de même niveau. Il faut ensuite établir un partenariat avec un conservatoire régional ou une école de musique. Les élèves ne peuvent apprendre à jouer d'un instrument sans recevoir l'enseignement de musiciens professionnels. Et l'enseignant de musique ne peut prendre à sa charge chaque pupitre de l'orchestre³. Ce sont donc des intervenants extérieurs qui assurent en grande partie l'enseignement de la pratique instrumentale. Les élèves musiciens n'ont donc pas exclusivement affaire à des enseignants, mais à des professionnels. Enfin, les instruments coûtent cher. La création d'une classe orchestre fait donc appel à différentes sources de financement, et met à contribution la collectivité territoriale. L'OAE est donc un projet scolaire, mais ouvert sur le territoire, sur le monde extérieur. Il dépasse d'emblée le cadre strict de l'école.

Surtout, comme nous le développerons plus loin, l'OAE repose avant tout sur le collectif. C'est vrai pour le dispositif en général : partenaires, financeurs, intervenants... Mais c'est également vrai pour l'orchestre ainsi créé. L'OAE introduit du collectif dans une institution qui juge habituellement les

3 Pour chaque orchestre, il existe des répétitions par groupes d'instrument, dites « par pupitre » (tous les violons ou toutes les trompettes ensemble...). Sur deux heures de pratique musicale par semaine, il y a ainsi une heure de répétition par pupitre, et une heure en orchestre complet.

performances individuelles. Dans l'orchestre, chacun a sa place à tenir, son rôle – sa partition – à jouer, et c'est du travail de chacun dont dépend le résultat du groupe. Pour une fois dans la scolarité de l'élève, le collectif prime sur le particulier. Cela se voit renforcé par le fait que, contrairement aux autres classes, une classe orchestre constituée à l'entrée en 6^e conserve son effectif – sauf exceptions – jusqu'en 3^e. Les élèves passent donc quatre années ensemble, ce qui est susceptible de renforcer encore leurs liens. La classe orchestre – qualifiée de « petite société » par la présidente de la Fédération Musicale de La Réunion (FMR) lors d'un entretien – reste un collectif tout le temps que se poursuit le dispositif.

Le premier orchestre à l'école a été créé en 1999 à l'initiative de la chambre syndicale de la facture instrumentale. Il repose sur la constitution de classes orchestres. Ces classes particulières intègrent la pratique instrumentale collective au parcours scolaire classique. Au sein de classes spécifiques, dans le primaire ou au collège, certains élèves bénéficient – grâce à la mise à disposition des instruments – de deux ou trois heures de pratique par semaine avec des professeurs spécialistes et/ou des musiciens professionnels.

Le dispositif vise les enfants volontaires et motivés n'ayant aucune connaissance musicale. Les élèves qui intègrent les classes orchestre sont préférentiellement des enfants qui n'ont pas ou difficilement accès, pour des raisons sociales, géographiques et/ou culturelles, à des pratiques culturelles souvent réservées à des milieux socialement plus favorisés. L'OAE vise donc prioritairement les élèves éloignés des centres culturels.

Les objectifs du dispositif, à travers la découverte artistique et culturelle par l'accès des jeunes aux pratiques musicale et orchestrale, sont l'insertion sociale, la valorisation et le développement personnel par la musique. Sont également attendues des retombées sur le plan scolaire, en termes de comportement et d'investissement des élèves.

Sur le plan didactique, l'orchestre à l'école repose sur l'apprentissage collectif de la musique instrumentale. L'idée est ici de pratiquer au plus vite, en faisant l'économie de la théorie musicale, réduite au minimum, et du solfège. Dès le départ est privilégiée une approche directe de la pratique musicale par la manipulation de l'instrument. La pédagogie est donc adaptée et le répertoire spécifiquement choisi et modifié pour se prêter à une interprétation rapide ne nécessitant pas la maîtrise du solfège ou de techniques instrumentales trop compliquées.

Deux ou trois heures par semaine, des professeurs spécialistes et/ou des musiciens professionnels interviennent auprès des élèves. L'apprentissage se fait par la pratique instrumentale collective – par pupitre, puis en orchestre complet.

Les classes orchestre sont des projets à long terme. Elles se constituent généralement pour 3 ans dans le primaire – du CE2 au CM2 – et 3 à 4 ans au collège – de la 6e (ou 5e) à la 3e – avec les mêmes élèves, à qui l'on demande donc de s'engager sur la durée. À La Réunion, la présidente de la FMR a ainsi mis en place une convention, sorte de contrat d'engagement, signé à l'intégration de l'élève dans la classe orchestre par celui-ci et ses parents. Bien que symbolique, ce contrat permet d'insister sur le nécessaire engagement de l'élève et de sa famille dans le dispositif. Les parents doivent également souscrire une assurance pour l'instrument. La FMR demande aux parents un chèque de caution de 70 euros – non encaissé – afin de les engager. Les élèves ont à charge de prendre soin des instruments prêtés. Ils peuvent emmener chez eux leur instrument, dont la valeur marchande peut aisément atteindre plusieurs milliers d'euros (voir extraits d'entretien avec Josèphe GUIDAT⁴, présidente de la Fédération Musicale de La Réunion, annexe A).

Concernant l'implication des parents, un élément déclencheur en est le premier concert donné par la classe orchestre. Il intervient rapidement après la constitution de la classe orchestre – 3 mois. Et le but en est essentiellement de montrer aux parents les premiers résultats concrets du dispositif.

Ensuite, quand je remets les instruments, le deal est de leur dire : « Voilà, maintenant, vous avez les instruments... Moi je vous fais un cadeau, là. Mais à Noël, je veux mon cadeau. Et vous allez me faire un petit concert. » Hé bien 3 mois après, ils sont capables de jouer 3 minutes, 3 minutes et demie. J'utilise toujours le terme de concert. Parce que quand on fait un concert, on a une tenue, on a une préparation de concert, on a une discipline du concert, de mise en place et cætera... Et on fait le concert devant les parents. Et là les parents viennent pour voir... Mais d'un seul coup ils voient leur enfant avec les autres, tout ce groupe avec les instruments... Et là le petit cœur il commence à faire boum-boum... Et après le concert, là, les parents... Ils n'ont pas les larmes aux yeux mais presque. Ils sont extrêmement touchés, et vous voyez les parents revenir vers l'établissement. (Entretien exploratoire, présidente de la FMR, mai 2018).

Ce premier concert, destiné surtout aux parents, est une véritable mise en scène. Il y a non seulement la musique et les instruments, mais les enfants portent également une tenue (chaque classe orchestre possède sa tenue de concert, avec un vêtement mentionnant son établissement scolaire). Quand on n'a jamais fait de musique, trois mois sont un délai bien court pour donner une représentation. On voit ici que le but n'est pas tant de produire une performance musicale de qualité que de jouer sur la corde sensible afin de susciter l'adhésion de parents qui, sans cela, ne perçoivent pas toujours l'intérêt de jouer d'un instrument.

Ce dernier point est important. Il nous amène à insister sur une caractéristique fondamentale des OAE, qui les distingue des dispositifs similaires. Deux autres dispositifs permettent en effet d'intégrer la pratique musicale au parcours scolaire. Il s'agit des Classes à Horaires Aménagés

4 Josèphe Guidat, actuellement présidente de la Fédération Musicale de La Réunion, est à l'origine de l'Orchestre à l'école dans l'île. Elle a fait connaître le dispositif et contribué à créer toutes les classes orchestre du département.

Musique (CHAM) et des Maîtrises⁵. Comme les classes orchestre, les CHAM sont mises en place au collège – occasionnellement dans le primaire. Les horaires y sont adaptés pour permettre aux élèves de poursuivre un double cursus. Les enseignements sont assurés pour partie par l'établissement, dans le cadre du cursus général, et pour partie par le conservatoire. Mais à la différence des classes orchestre, c'est le conservatoire qui définit ici le contenu et l'approche pédagogique des enseignements musicaux. Ceux-ci sont établis selon les normes du conservatoire. Leur niveau d'exigence est donc relativement élevé. Ainsi, pour pouvoir intégrer une CHAM, les élèves doivent préalablement être inscrits au conservatoire. Ne sont sélectionnés que ceux ayant déjà un certain niveau de pratique musicale, en plus d'un bon niveau scolaire. Le volume horaire consacré à l'enseignement musical est aussi plus conséquent, pouvant aller jusqu'à sept heures par semaine. C'est en quelque sorte un parcours d'excellence dont l'objectif explicite est de former des musiciens, amateurs ou professionnels. La musique est ici une fin en soi, ne servant pas de dessein scolaire.

Les Maîtrises sont quant à elles principalement consacrées à la pratique du chant choral. Si elles sont accessibles sans pré-requis musical, l'élève-candidat doit néanmoins, en plus d'un niveau scolaire suffisant, faire preuve d'aptitudes musicales. L'objectif est de produire une chorale de qualité et de préparer à une pratique ultérieure à un niveau professionnel. Comme pour les CHAM, est opérée à l'entrée une sélection reposant autant sur des critères scolaires que musicaux.

On le mesure aisément, les CHAM et les Maîtrises d'un côté, et les OAE de l'autre, bien que s'appuyant sur la même volonté d'intégrer la musique au parcours scolaire, font appel à des logiques différentes. Là où les premières affichent une résolution élitiste dès le recrutement des élèves, les OAE s'intéressent au contraire aux élèves les plus éloignés de la musique. Surtout, les classes orchestre cherchent à intégrer des élèves en difficultés scolaires. La vision est pour ainsi dire inversée : on ne s'appuie pas sur des compétences scolaires pour produire des performances musicales, mais on cherche à faire émerger des compétences musicales pour améliorer les performances scolaires.

Historique des dispositifs musicaux

Par certains aspects, ainsi que le souligne Jean Marc Lauret⁶, l'Orchestre à l'école n'est pas sans rappeler les Orphéons⁷, également appelés sociétés chorales ou sociétés orphéoniques, très répandus

5 Philharmonie de Paris. (2018). Musique et éducation nationale, classes à horaires aménagés, maîtrises, orchestres scolaires. Repéré à <http://metiers.philharmoniedeparis.fr/cham-maitrises-orchestres-scolaires.aspx>

6 Inspecteur honoraire de la création, des enseignements artistiques et de l'action culturelle.

7 Le mouvement des Orphéons fut officiellement créé en 1833. Les Orphéons furent très actifs jusqu'au début du 20^e siècle et la première guerre mondiale. Il en existe encore aujourd'hui.

sous la troisième République. S'il s'agissait surtout de chorales, on y trouvait aussi des harmonies et des fanfares. Ces sociétés, très populaires à une époque, regroupaient des gens issus des classes moyenne et populaire. Les jeunes y étaient initiés à la musique de façon collective, à travers une approche directe et simplifiée de la musique savante. Comme le rappelle encore Jean Marc Lauret, ces orchestres populaires furent même l'objet d'affrontements politiques entre Monarchistes et Républicains, les uns voyant dans cette forme de démocratisation de l'accès à la musique savante « la réduction des différences de classe », là où les autres « préféraient voir le monde musical toujours plus divisé selon des lignes de fracture de classe »⁸ (cité par Lauret, 2017⁹). Cet aspect d'une approche populaire d'une discipline généralement réservée à une certaine catégorie sociale est un des points intéressants de ce sujet de recherche.

Plus récemment, le premier dispositif musical à destination des classes populaires mis en place, à notre époque, est le programme d'éducation musicale Vénézuélien « El Sistema ». De son nom officiel : Fondation d'état pour un système national d'orchestres pour la jeunesse du Vénézuéla. Ce programme (voir revue de littérature), créé en 1975 et financé principalement par des fonds publics, toujours en place aujourd'hui, est basé sur une méthode d'apprentissage collectif de la musique. Il est à vocation sociale, et destiné aux jeunes des milieux défavorisés en vue de permettre leur intégration sociale en promouvant la musique. L'intégration à ce dispositif se fait très tôt, dès l'âge de deux ans. Il est basé sur une pratique régulière et soutenue, quotidienne, allant jusqu'à plusieurs dizaines d'heures de pratique musicale par semaine, en dehors des heures de classe. Ici aussi, l'accent est mis sur la pratique collective.

À la suite de l'expérience « El Sistema », de nombreux dispositifs se sont mis en place un peu partout dans le monde (<http://www.sistemaeurope.org/>) : Chili, Brésil, Colombie, États-Unis, Canada, Portugal, Angleterre... Peu de ces dispositifs se réclament ouvertement d'« El Sistema » ; on y retrouve néanmoins toujours cette approche collective de la musique instrumentale par la pratique.

Nous n'allons pas dresser ici une liste exhaustive des programmes d'éducation musicale découlant de cette approche particulière. De fait, la plupart prennent place en dehors de l'école. C'est le cas, par exemple, du projet Démos (Dispositif d'éducation musicale et orchestrale à vocation sociale). Présent à La Réunion, le projet Démos partage la même approche que l'OAE en ce qu'il vise à démocratiser l'accès à la culture musicale, et en s'appuyant sur une pratique collective de la

8 Pasler, J. (2015)

9 Lauret, J. M. (2017)

musique. Nous nous contenterons cependant ici de mentionner les projets qui, comme le dispositif « Orchestre à l'école », sont intégrés au système scolaire.

Au Québec, des classes d'enseignement musicale, dites « concentration musique », font partie du cadre scolaire. En Allemagne, la pratique instrumentale est particulièrement bien intégrée au parcours scolaire.

Les classes orchestre à La Réunion

Ces dix dernières années, des classes orchestre se sont créées un peu partout dans l'île, comprenant principalement des orchestres à cordes, des orchestres d'harmonie et des orchestres de cuivres. On compte aujourd'hui, à La Réunion, un total de 17 classes orchestre, en primaire et au collège. Le succès du dispositif nous incite à en questionner la pertinence.

Les instruments sont mis à disposition des élèves, pendant le cycle d'apprentissage, par la Fédération Musicale de La Réunion. Le projet est destiné principalement aux élèves qui n'ont aucune notion musicale, qui sont particulièrement motivés par l'apprentissage d'un instrument et dont l'accès à la pratique orchestrale et musicale est difficile pour des raisons géographiques et sociales.

Les élèves suivent un cursus musical de quatre ans avec des cours d'une heure de technique instrumentale par pupitre, avec un professeur de la spécialité, et d'une heure trente à deux heures d'orchestre avec le chef d'orchestre. Toutes ces heures sont comprises dans le temps scolaire de l'élève.

Les objectifs du dispositif sont les suivants :

- rendre la musique accessible et développer la sensibilité artistique des élèves par la pratique instrumentale collective ;
- développer individuellement des compétences musicales spécifiques (technique instrumentale) à partir d'un cadre collectif ;
- faire découvrir le plaisir de la pratique en orchestre ;
- permettre aux enfants de s'exprimer dans un groupe en remarquant les qualités des camarades ;
- aider l'enfant à se fixer des repères et à valoriser le groupe ;

- promouvoir la culture, établir des repères culturels multiples par la connaissance d'un répertoire diversifié choisi dans des époques, des esthétiques et des genres différents ;
- épanouir l'élève dans son apprentissage musical et scolaire ;
- au point de vue individuel et personnel : apprendre à l'enfant le goût de l'effort, valoriser le travail personnel, favoriser son autonomie ;
- au point de vue collectif et social : développer l'écoute attentive, le respect, la solidarité, l'entraide, éviter l'isolement, prendre des responsabilités au sein d'un groupe.

Ces objectifs avoués du dispositif couvrent différents aspects qui ne sont pas nécessairement d'ordre strictement scolaire.

L'OAE à La Réunion, en quelques chiffres :

La première classe orchestre de l'île a été créée en 2007 au collège de la Montagne. Actuellement, 10 collèges et 7 écoles primaires participent au projet (voir tableau annexe B), ce qui représente environ 400 élèves musiciens. Jusqu'à aujourd'hui, plus de 2500 élèves participent ou ont participé au dispositif. Au total, 35 orchestres ont été créés : orchestres à cordes, d'accordéons, de cuivres et d'harmonie.

Sur les 17 établissements, à La Réunion, répertoriés comme participant au projet d'orchestre à l'école, 12 bénéficient d'un classement en zone REP ou REP+ (voir la liste des établissements scolaires Réunionnais participant au dispositif en annexe B, et le point sur le réseau d'éducation prioritaire pour les classements en REP et REP+ en annexe C).

Idéalement, le dispositif est fait pour les enfants n'ayant pas – ou difficilement – accès à la culture. Censément, il s'agit donc d'enfants défavorisés, tant sur un plan géographique (offre culturelle difficilement accessible, par exemple pour les enfants habitant dans les écarts) que financier (coût de l'inscription dans une école de musique, mais aussi coût de l'instrument), ou encore social (connaissance des structures culturelles et désir des familles d'en tirer parti).

En creux, on voit ici se dessiner le profil d'un élève socialement défavorisé, potentiellement – sinon ouvertement – et pour toutes sortes de raisons en délicatesse avec le système éducatif, voire franchement en voie de décrochage scolaire.

Évidemment, la réalité est plus nuancée. Pour commencer, selon leur implantation géographique, tous les établissements n'accueillent pas les mêmes élèves. Les profils peuvent être très variés d'un

endroit à l'autre, et les problématiques pédagogiques qui en découlent se révèlent radicalement différentes.

Dans ces conditions, établir des comparaisons entre classes « orchestre » d'établissements scolaires différents peut se révéler délicat. Les élèves ne seront pas les mêmes à Saint-Pierre ou à la Plaine des Palmistes. Et pour une même commune, le public du collège de la Montagne n'aura pas les mêmes caractéristiques que celui du Bas de la rivière.

Ajoutons à cela que chaque enseignant responsable d'une classe « orchestre » organise lui-même le recrutement des futurs élèves musiciens. Ainsi, même s'il tâche de se conformer à la philosophie du dispositif, il aura nécessairement des critères de sélection plus subjectifs qui viendront s'ajouter aux critères officiels. Cet aspect personnel introduit un biais rendant encore plus hasardeuse la comparaison d'un établissement à l'autre.

Cadrage de la recherche

Cette recherche s'appuie sur deux axes complémentaires :

- l'influence du dispositif sur le rapport des élèves à l'institution scolaire ;
- son incidence sur l'implication des parents, les relations école-famille et le développement d'une pratique de coéducation.

L'esprit de cette recherche est d'envisager ces deux aspects comme deux éléments d'une même dynamique, participant du même processus.

Notre approche du dispositif se veut donc globale et systémique. Elle s'attache à prendre en compte les interactions entre les différents acteurs, quel que soit leur degré d'implication initial.

Le choix de l'établissement scolaire où s'effectueront les observations repose sur plusieurs critères. L'établissement choisi est le collège Élie Wiesel du Chaudron, à Saint-Denis.

Perspective historique

Le Chaudron est un quartier emblématique du chef-lieu de La Réunion. Tel qu'il existe aujourd'hui, le quartier est né dans les années soixante. Pour faire face à la pression démographique, la société immobilière de La Réunion (SIDR) rachète une partie des terres du domaine du Chaudron, qui appartiennent alors à la famille Moreau. Les premiers logements sont construits en 1965. Le projet

est porté par la loi du 15 décembre 1964, dite loi Debré¹⁰ – du nom du député de La Réunion Michel Debré, qui donne aujourd’hui son nom à une cité de logements sociaux. Il s’agit de lutter contre la prolifération de bidonvilles à la périphérie de Saint-Denis. Dès le départ, le Chaudron est donc un quartier à vocation sociale, construit à destination des populations les plus pauvres. S’il a connu de rapides changements, le taux de chômage y a toujours été important. De 1996 à 2014, le Chaudron a bénéficié du classement en Zone Urbaine Sensible¹¹.

Le Chaudron regroupe aujourd’hui une population urbaine hétérogène (créoles, mahorais, malgaches...) essentiellement populaire. Souvent qualifié de quartier sensible, il a connu plusieurs émeutes¹², et alimente encore régulièrement la rubrique des faits divers.

Avertissement

Pour mieux contextualiser notre recherche, et dans un souci d’exhaustivité, nous nous appuyons sur différentes données afin de donner une image plus précise de l’identité et des problématiques actuelles du quartier.

Les données présentées ici sont issues de deux sources : l’Insee (Institut National de la Statistique et des Études Économiques) pour les données démographiques, économiques et éducatives¹³, et l’académie de La Réunion pour toutes les données scolaires. Les données démographiques en particulier sont potentiellement soumises, d’une année sur l’autre, à des variations sensibles. L’objet de ces données n’est donc pas d’avoir en tête des chiffres exacts, mais de se faire une idée de la situation générale. Ainsi, certaines données ont été calculées sur la base des chiffres du recensement de 2013 (avec plus de 18 400 habitants dans le quartier, soit presque 13 % de la population Dionysienne), d’autres sur la base du recensement de 2014 (avec une population du Chaudron estimée à moins de 11 800 habitants, soit à peine plus de 8 % de la population du chef-lieu). Cela est susceptible de donner lieu à des écarts sensibles d’une année sur l’autre et amène à considérer les chiffres avec circonspection. Néanmoins, malgré toutes les précautions induites par cet état de fait, il reste possible de dégager des constantes à partir desquelles nous pouvons dresser un profil suffisamment net du quartier. Si les documents chiffrés sur lesquels se base notre présentation sont

10 Loi n° 64-1229 du 14 décembre 1964 tendant à faciliter aux fins de reconstruction ou d’aménagement, l’expropriation des terrains sur lesquels sont édifiés des locaux d’habitation insalubres et irrécupérables, communément appelés “bidonvilles”.

Source : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000509530>

11 Les ZUS regroupaient des territoires infra-urbains destinés à être pris en charge prioritairement par les politiques de la ville.

12 Événements de février 1991, notamment ; mais aussi, dans une moindre mesure, de février 2012 et janvier 2014.

13 Nous entendons par données éducatives toutes les données chiffrées ayant trait au nombre d’établissements scolaires et au nombre d’élèves scolarisés.

donnés à titre indicatif et peuvent varier dans le temps, ces évolutions ne sont pas suffisamment importantes pour modifier les conclusions que l'on peut en tirer. L'année du recensement sur la base duquel s'appuient les données sera chaque fois précisé.

Profil socio-économique

La population du Chaudron n'est pas significativement plus jeune que celle de l'ensemble de la commune (tableau 1 annexe D). On y compte par contre plus de familles monoparentales : 28 % contre 20 % pour la ville au recensement de 2014 (tableau 2 annexe D) ; pourcentage qui reste d'ailleurs stable.

Le taux de chômage est important et plus élevé que pour l'ensemble de la commune. Il touche 65 % des personnes en âge de travailler (âgées de 15 à 64 ans) contre 51 % pour Saint-Denis (tableau 3 annexe D) au recensement 2014. Les revenus déclarés sont ainsi beaucoup plus faibles : 690 € contre 1 050 €, soit un peu moins de 66 % de la moyenne communale en 2013 (tableau 4 annexe D). Le revenu déclaré mensuel médian est ainsi un des plus faibles de Saint-Denis. Les allocataires du RSA représentent 19,8 % du total des allocataires du RSA sur Saint-Denis, et les bénéficiaires de la CMU habitant le quartier représentent 18,3 % du total sur la commune (tableau 5 annexe D).

La part des logements sociaux dans le parc immobilier est particulièrement importante au Chaudron, puisqu'elle représente 20 % pour 8 % à 12 % de la population dionysienne. Le corollaire est que 86 % des ménages du quartier vivent dans un logement social, contre 34 % seulement pour la commune (recensement 2014, tableau 6 annexe D).

Éducation

22,3 % des écoliers du premier degré, à Saint-Denis, sont scolarisés dans une école sise dans le quartier du Chaudron. La totalité des établissements scolaires du premier et second degré du Chaudron – à l'exception de l'unique école élémentaire privée du quartier – sont classés REP ou REP+ (voir à ce sujet l'annexe C sur les caractéristiques du classement en réseau d'éducation prioritaire). Le classement des établissements du premier degré en Réseau d'éducation prioritaire se répartit comme suit :

	Le Chaudron	Saint-Denis
Nombre d'écoles maternelles	5	31
dont REP	2	7
dont REP+	3	14
dont privées	0	0
Nombre d'écoles élémentaires	9	51
dont REP	3	8
dont REP+	5	17
dont privées	1	6
Total	14	82
Pourcentage REP et REP+	99,2 %	56,1 %
Pourcentage REP et REP+ hors écoles privées	100 %	60,5 %

Note : les écoles concernées sont celles situées dans ou à moins de 100 mètres des limites du quartier.

Source : Insee, Base Permanente des Équipements – 2015 (traitements à partir de la Base Centrale des Établissements de la Depp¹⁴)

De même, la totalité des collèges du Chaudron – ou à proximité – appartiennent au réseau d'éducation prioritaire :

	Le Chaudron	Saint-Denis
Nombre de collèges	3	13
dont REP	1	2
dont REP+	2	5
dont privées	0	1
Pourcentage REP et REP+	100 %	53,8 %
Pourcentage REP et REP+ hors écoles privées	100 %	58,3 %

Note : les collèges concernés sont ceux situés dans ou à moins de 300 mètres des limites du quartier.

Source : Insee, Base Permanente des Équipements – 2015 (traitements à partir de la Base Centrale des Établissements de la Depp)

Les trois collèges mentionnés dans le tableau ci-dessus sont le collège du Chaudron, le collège François Mahé de La Bourdonnais, et le collège des Alizés (seul classé REP sur les trois). En ce qui concerne le collège du Chaudron proprement dit et les établissements qui en dépendent, à savoir l'école maternelle Michel Debré et les écoles primaires Cité Michel Debré et Jean-Baptiste Bossard, tous sont actuellement classés Réseau d'éducation prioritaire renforcée, ce qui signifie concrètement des moyens financiers et humains accrus. Mais aussi l'existence de problématiques éducatives importantes.

14 Depp : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. Elle exerce ses compétences d'évaluation et de mesure de la performance dans les domaines de l'éducation et de la formation, et contribue à l'évaluation des politiques conduites par le ministère de l'éducation nationale.

Source : <http://www.education.gouv.fr/cid1180/direction-de-l-evaluation-de-la-prospective-et-de-la-performance.html>

Une autre preuve de ces difficultés est le taux de retards scolaires. Pour la période du collège, il reste plus important que la moyenne communale :

	Le Chaudron	Saint-Denis
Taux de retard à l'entrée en 6 ^e	15,9 %	11,0 %
Taux de retard à l'entrée en 3 ^e	23,9 %	18,2 %

Source : Ministère de l'Éducation Nationale, Depp – 2015

En revanche, la réussite au Diplôme National du Brevet montre une évolution constante sur la période 2013 – 2015 (données les plus récentes disponibles sur le site de l'académie) avec un taux de réussite de 67,3 % en juin 2013, 76,3 % en juin 2014, et 85,1 % en juin 2015 pour le collège Elie Wiesel du Chaudron.

La première classe orchestre au Chaudron

La première classe orchestre du collège du Chaudron a été créée en 2015. C'est cette classe, dont les élèves sont aujourd'hui en 3^e, qui sera étudiée sur le terrain. L'école élémentaire Michel Debré, qui dépend du collège du Chaudron, est une des 6 écoles élémentaires, à La Réunion, à bénéficier du dispositif Orchestre à l'école. Sa première classe orchestre – un orchestre à cordes – a été créée en 2012. La classe orchestre du collège a donc été créée pour partie avec des élèves musiciens débutants, et pour partie avec des élèves issus de la classe orchestre de l'école Michel Debré. Cela signifie que certains élèves de cette classe bénéficient du dispositif depuis le CM1, c'est-à-dire 6 années au total.

Un entretien avec le chef d'établissement nous a permis d'apprendre que les parents des élèves musiciens s'étaient constitué en association. Le but de leur démarche est d'obtenir des subventions afin de permettre à leurs enfants de continuer à bénéficier du dispositif au lycée. Cela constituerait une première à La Réunion. Surtout, une telle initiative semble d'emblée démontrer un certain degré d'implication et d'attachement au dispositif de la part des parents. Cela offre donc une opportunité intéressante d'interroger l'intérêt des classes orchestre sur le développement des pratiques de coéducation, qui constitue justement un des axes principaux du projet d'établissement du collège.

Un entretien exploratoire (voir le guide d'entretien en annexe G) avec l'enseignante responsable, ainsi que des échanges informels avec quelques enseignants de l'établissement nous ont permis de dresser un portrait a-priori de la classe orchestre du collège du Chaudron.

Tous les responsables de projet choisissent leurs effectifs à chaque nouvelle constitution de classe orchestre – généralement, en collège, tous les 4 ans. Certains démarchent directement, en fin d'année scolaire, dans les écoles élémentaires du secteur. Accompagnés des élèves musiciens de 3^e,

ils vont présenter le projet aux futurs élèves de 6^e afin de recruter des volontaires. Tous les chefs de projet insistent sur la notion de volontariat. L'OAE est un projet à long terme qui demande un véritable engagement de tout élève intégrant le dispositif.

La motivation, c'est la première condition. Sans ça, c'est même pas la peine d'aller plus loin. Ils doivent accepter de s'engager... (Entretien exploratoire, enseignante de musique et chef de projet, avril 2018).

Ainsi, il est par exemple demandé aux parents qui savent devoir déménager ou quitter l'île dans les quatre années à venir de ne pas inscrire leur enfant dans une classe orchestre pour ne pas léser un élève qui, lui, aurait la possibilité de s'engager jusqu'au bout.

En se basant sur la liste des volontaires, chaque chef de projet établit alors son effectif. Le but est ici de respecter l'esprit du dispositif : constituer une classe hétérogène d'enfants n'ayant pas accès à l'éducation musicale, et qui n'ont jamais fait de musique. Mais il faut souvent composer avec les possibilités offertes par le profil et le nombre des volontaires. Dans certains quartiers, lorsque le dispositif n'est pas connu et qu'il n'existe pas encore de classe orchestre pour le faire connaître, il peut ainsi se révéler difficile de recruter des volontaires.

Mon premier orchestre, ça a été dur... Il a fallu convaincre ; aussi bien les élèves que leurs parents. Je n'arrêtais pas de leur téléphoner pour être sûre qu'ils n'allaient pas se désister au dernier moment [...] Le niveau de la classe était très faible, mais j'ai pas vraiment eu le choix. Il n'y avait pas assez de volontaires pour constituer une classe équilibrée. (Entretien exploratoire, avril 2018).

Concernant le collège du Chaudron, ce problème ne s'est pas posé. Comme nous l'avons écrit plus haut, une classe orchestre existe dans une des écoles élémentaires du secteur. Les élèves inscrits en classe orchestre depuis le CE2 sont donc naturellement intégrés au dispositif au collège. Le souci qui se pose est dans le cas présent celui de la carte scolaire. Les affectations au collège ne se font pas en fonction de l'établissement fréquenté en primaire, mais de l'adresse des parents. À ce jour, et malgré les démarches effectuées en ce sens par la présidente de la FMR, la participation au dispositif OAE ne fait pas partie des causes possibles d'obtention d'une dérogation. L'orchestre n'est pas considéré comme une option. De ce fait, certains élèves se voient contraints de quitter le dispositif à leur entrée en 6^e. S'il se trouve toujours des volontaires pour prendre leur place, le problème est cette fois musical.

Quand les nouveaux arrivent, ils se retrouvent avec des anciens qui ont déjà 3 ans de pratique instrumentale derrière eux. Ça fait quand-même une sacrée différence. Il faut gérer ça au niveau du groupe. Ils doivent accepter leurs différences de niveau et s'adapter les uns aux autres... (Entretien exploratoire, juin 2018).

Les différences entre les élèves ne se posent donc pas uniquement en termes de niveau scolaire, mais aussi, dans ce cas précis, de niveau musical. Et c'est le collectif qui permet de gérer et de surmonter ce genre de situation. Car une autre caractéristique de ces classes orchestre est le maintien de l'effectif tout au long de la scolarité au collège. Les élèves restent ensemble pendant 4 ans, ce qui constitue un cas à part au sein de l'établissement, et permet aux élèves musiciens de nouer entre eux des relations particulières. La classe orchestre du collège du Chaudron arrivant en classe de 3^e pour l'année scolaire 2018-2019, certains de ses élèves auront passé pas moins de 7 années dans la même classe.

Ils sont tous amis, dans la classe. Il y a des liens très forts entre eux ; une vraie solidarité. Ils s'entraident... Et quand ça ne va pas, ils font face tous ensemble. Y a pas longtemps, ils ont mal joué pendant un concert. Ils étaient démoralisés. Mais ils l'étaient ensemble. Aucun d'entre eux n'aurait accusé un autre d'avoir mal joué. C'était le groupe, et ils étaient tous responsables. Ils se sont serré les coudes... (Entretien exploratoire, juin 2018).

La notion revient dans chaque entretien. Le groupe représente une valeur centrale du dispositif. La musique se pratique ensemble, de façon collective. Si les élèves ne coopèrent pas, il est tout simplement impossible de jouer en orchestre.

Cette notion de groupe représente un aspect fondamental de notre recherche. Le plus souvent, dans sa forme la plus commune, le système scolaire repose sur la compétition. Chacun travaille pour soi, et voit son investissement sanctionné par des notes, par un classement. On mesure les élèves en les comparant les uns aux autres. Dans la pratique instrumentale de groupe, chacun est au service du collectif. La compétition cède la place à la coopération, et c'est le travail de groupe qui prend le pas sur le travail individuel – sans le déprécier pour autant, chacun ayant à charge de travailler son instrument chez lui.

Revue de littérature

D'une manière générale, l'impact de l'éducation musicale sur le développement des enfants est un domaine assez peu investigué. On trouve quelques recherches relatives, par exemple, aux bénéfices de l'enseignement musical sur l'apprentissage de la lecture ou le développement du langage oral. Mais si quelques enseignants, principalement, se sont emparé du sujet, relativement peu de scientifiques se sont penché sur la question. Avec le développement des neurosciences, certains chercheurs ont commencé à s'intéresser aux effets de la pratique musicale sur le développement cognitif ; ce champ de recherche semble en pleine expansion.

Pour notre part, nous nous intéressons à un aspect particulier de l'enseignement musical. Le dispositif Orchestre à l'école comporte un certain nombre de particularités, ainsi que nous l'avons déjà précisé, qui nous empêchent de l'aborder comme n'importe quel autre enseignement musical. C'est donc dans sa spécificité qu'il convient de le saisir. Celle-ci réside essentiellement, d'une part dans l'aspect collectif de la pratique instrumentale, d'autre part dans l'intégration du dispositif au milieu scolaire.

Dans *Les pratiques collectives d'apprentissage de la musique* (2017), Jean Marc Lauret¹⁵ dresse un bilan des différents dispositifs d'éducation musicale par des pratiques collectives d'apprentissage. Dans une première partie, il dresse une liste des principaux programmes existant à travers le monde, en Europe ou ailleurs. Ce tour d'horizon nous permet de replacer le dispositif « Orchestre à l'école » dans une perspective historique.

La musique comme outil de développement social

« El Sistema », toujours en place aujourd'hui, fut le tout premier dispositif musical à vocation sociale. Il est né au Venezuela en 1975, à l'initiative de Jose-Antonio Abreu – alors futur ministre vénézuélien de la culture – et de Juan Martinez. L'intérêt de l'action est qu'elle s'adressait avant tout aux enfants des milieux défavorisés. Comme le rapporte Jean Marc Lauret, l'enseignement musical y est présenté comme un « vecteur de construction de la personnalité ». L'idée, que nous retrouvons aujourd'hui dans le dispositif des classes orchestres, est alors que la pratique instrumentale de groupe, en fonctionnant comme une « société en miniature », va développer le sentiment d'appartenance à un groupe, et permettre de développer chez l'enfant des compétences sociales telle la coopération, et personnelles telles la confiance et l'estime de soi. À la suite d'« El

15 Inspecteur honoraire de la création, des enseignements artistiques et de l'action culturelle

Sistema »), beaucoup de dispositifs seront créés, un peu partout dans le monde. L'orchestre à l'école est l'un de ceux-là.

Une équipe internationale de chercheurs (cité par Lauret, 2017¹⁶) a rassemblé les différentes études d'évaluation de tous ces programmes d'éducation musicale sous le titre : *El Sistema and Sistema-inspired programmes : A Literature review of research evaluation, and critical debates*¹⁷. Mais si toutes ces études ont en commun de s'intéresser aux pratiques d'apprentissage collectif de la musique instrumentale, les dispositifs considérés et les approches adoptées sont extrêmement variés. Elles recensent cependant un certain nombre d'effets positifs, toujours selon Jean Marc Lauret, qui vont plus spécialement nous intéresser. En rapport avec notre propre approche, nous retiendrons en particulier les effets concernant le développement personnel, les attitudes positives par rapport à l'école, et ce qui peut être vu comme des compétences scolaires transversales comme la discipline, la concentration et l'investissement personnel.

Les études sur l'orchestre à l'école

En France, si le programme Orchestre à l'école existe depuis 1999, il existe peu d'études sur le sujet. La plupart d'entre elles, d'ailleurs, n'envisagent le dispositif OAE que comme un cadre d'étude, un terrain d'investigation, et non comme un objet spécifique de recherche. Nous nous intéresserons donc tout particulièrement à deux études : une étude d'impact du dispositif, par Adrian Hille¹⁸, et une étude du dispositif dans une classe de CM1-CM2 par Françoise Giraud¹⁹.

L'étude d'impact d'Adrian Hille, qui date de 2010, nous semble incontournable en ce qu'elle constitue la toute première étude de l'orchestre à l'école. Elle a été réalisée avec le soutien de l'institut Montaigne, qui est par ailleurs un des financeurs du projet ; elle est donc à considérer avec circonspection. Elle conserve néanmoins un intérêt certain. Le sujet de cette étude porte sur « 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 » (Adrian Hille, 2010, page 8). Elle a été menée sur plusieurs classes orchestre, dans 6 collèges – dont 4 en ZEP – de la 5^e à la 3^e, sur toute la durée d'une année scolaire (2009 – 2010).

La méthodologie de recherche de l'étude d'Adrian Hille repose sur la comparaison des résultats scolaires des élèves participant au dispositif avec ceux d'un groupe de contrôle. Pour que les

16 Lauret, J. M. (2017).

17 Creech, A., Gonzalez-Moreno, P., Lorenzino, L., Waitman, G., Bates, L., Swan, A., Fairbanks, S. (2016).

18 Hille, A. (2010).

19 Giraud, F. (2017).

résultats soient comparables, un profilage a été établi, prenant en compte un certain nombre de caractéristiques. Celles-ci recouvrent aussi bien des caractéristiques individuelles des élèves comme l'origine sociale, la motivation, la réussite scolaire antérieure et l'implication des parents, que des caractéristiques extérieures comme « la qualité des enseignants » ou les moyens matériels de l'établissement scolaire.

Dans cette étude, c'est l'évolution de l'attitude des élèves à l'égard de l'école, qui est interrogée, à travers le développement de compétences personnelles comme la coopération et la responsabilité. La conclusion en est que la participation à un orchestre à l'école a des retombées positives mesurables sur le comportement des élèves et la réussite scolaire. Ce travail comporte évidemment certaines limites, au nombre desquelles figure la difficulté de mesurer et d'interpréter l'évolution de variables non-cognitives. Nous retiendrons cependant un point intéressant concernant la notion de démocratisation des enseignements scolaires. Les compétences non-cognitives – la motivation, l'ambition, l'effort – sont généralement acquises dans le milieu familial. Il est donc parfois difficile de mettre en place des politiques visant à développer ces compétences, chez les enfants issus de milieux défavorisés, sans stigmatiser les familles. Ces actions vont pourtant dans le sens d'une véritable démocratisation du système scolaire en rétablissant, pourvu qu'elles soient efficaces, une certaine équité – James Heckman (2007, p. 2), cité par Adrian Hille (2010, p. 5). D'autres travaux, plus généralement, insistent sur la plus-value éducative des enseignements et projets artistiques à l'école. Certains tendent à montrer qu'ils « améliorent l'attitude des élèves à l'égard de l'école » et « augmentent la coopération, le respect, la responsabilité, la tolérance, et l'appréciation ». – Anne Bamford (2009), cité par Adrian Hille (2012, p. 7).

L'étude menée par Françoise Giraud (Giraud, 2017), post-doctorante à l'université de Toulouse 3, est beaucoup plus nuancée. Elle aborde justement le dispositif de classe orchestre sous l'angle de la démocratisation de l'enseignement des pratiques artistiques. Dans cette perspective, Françoise Giraud s'interroge in fine sur l'efficacité de la politique culturelle de démocratisation des pratiques artistiques, « cette politique de développement culturel [qui] vise à pallier les effets de la précarité sur les plans du lien social et culturel » (2017, p. 25).

Cette étude repose sur 26 heures d'observation, 5 entretiens avec les différents intervenants (comprenant l'enseignant), plus des échanges informels avec les enfants participants. Elle s'est déroulée au cours de l'année scolaire 2012 – 2013, dans une école implantée « dans un quartier d'immigration classé en zone de redynamisation urbaine dans une banlieue d'une grande ville française en fragilité sociale » (2017, p. 23). Si elle conclut sur « l'incapacité du dispositif à générer durablement chez les élèves l'envie et la possibilité de poursuivre un apprentissage instrumental »

(2017, p. 25), elle rejoint malgré tout les conclusions de l'étude d'impact d'Adrian Hille sur un certain nombre de points, notamment sur la question des « bénéfiques extrascolaires ». Ainsi, nonobstant un regard très critique porté sur l'efficacité du dispositif (selon le critère d'une pratique musicale durable), elle pointe cet aspect du dispositif vu comme un outil d'épanouissement, et surtout de différenciation. Cette analyse s'appuie sur trois points, liés à la participation à un dispositif de classe orchestre : la projection de soi comme élève, l'élargissement des domaines de compétences scolaires, et le prestige symbolique au sein de l'école.

Cette étude soulève des points intéressants, que nous tenterons d'exploiter dans notre propre recherche. C'est le cas, par exemple, du rôle de l'implication de l'enseignant, positionné lui-même en tant qu'apprenant, à l'occasion d'interventions de musiciens professionnels. Elle aborde également la question du point de vue des parents d'élèves, à travers la question de l'accès de leurs enfants à des situations culturelles savantes et l'effet perçu comme bénéfique qui en découle sur l'image du quartier dans son ensemble. Surtout, nous retiendrons cet aspect du dispositif de permettre à certains enfants de retrouver du sens dans l'entreprise scolaire, en redonnant une certaine motivation pour les apprentissages scolaires ordinaires ; « l'école n'étant plus seulement pourvoyeuse de disqualification retrouve de la considération aux yeux des élèves » (2017, p. 34).

Relativement aux effets positifs, Françoise Giraud va même parfois plus loin que Adrian Hille. Ainsi, là où celui-ci concluait n'avoir relevé aucun impact de la participation à la classe orchestre sur l'estime de soi, elle pointe une « amélioration de l'image que les enfants peuvent avoir d'eux-mêmes » (2017, p. 32).

Les enjeux de l'éducation musicale

Dans une perspective plus large, on trouve un nombre bien plus important de recherches s'intéressant aux effets des pratiques artistiques et musicales en milieu scolaire. Dans un travail sur les effets de l'éducation artistique, Virginie Ruppin²⁰, docteure qualifiée en sciences de l'éducation et professeure en arts plastiques, après un travail préliminaire d'enquête sur le terrain, fait l'hypothèse que « les enseignants et les politiques éducatives souhaitent faire entrer l'art à l'école pour que l'art à l'école permette de faire mieux fonctionner une école affaiblie, ébranlée, où les élèves sont un peu démotivés. L'art entrerait dans l'école au service du renforcement, de la restauration, de la réparation de la forme scolaire » (2010, p. 137). Cette hypothèse fait suite à un travail d'observation, dans une classe de CM2, réalisé à l'occasion d'un projet musical devant aboutir à un concert de fin d'année. Ici, la pratique instrumentale de groupe ne servirait pas,

20 Ruppin, V. (2010, janvier).

contrairement au discours officiel de politique éducative tenu par les acteurs responsables du dispositif, à développer la personnalité et les facultés cognitives de l'enfant, mais à renforcer « les règles de conduite des élèves, vecteur d'écoute et de concentration. »

Comme le précise Virginie Ruppin elle-même, cette conclusion repose sur l'étude d'un cas particulier ; il ne s'agit donc pas pour elle d'une caractéristique du dispositif, mais d'un positionnement des enseignants par rapport à ce dernier. En ce qui nous concerne, nous retiendrons cependant l'idée du lien entre l'apprentissage musical et le renforcement de compétences scolaires comportementales. C'est également sur cette capacité particulière de l'enseignement musical « à participer aux fondamentaux éducatifs transversaux » qu'insiste Denis Waleckx – inspecteur d'académie, directeur académique des services de l'éducation nationale de l'académie de Nantes²¹. Il constitue selon lui « un vecteur performant de transversalité ». Au-delà du développement de compétences cognitives – bagage linguistique, écoute, expression, l'éducation musicale favorise « l'apprentissage de la citoyenneté en permettant à l'élève de s'impliquer dans des réalisations collectives, en l'amenant à écouter et accepter l'autre, et à s'ouvrir à la diversité des cultures » (2005, p. 4).

21 Waleckx, D. (2005).

Construction de la problématique

Comme nous l'avons déjà précisé, le dispositif « Orchestre à l'école » est récent, et peu d'études ont été menées sur la question. Pour l'essentiel, il s'agit d'études d'impact. Il en ressort chaque fois que la pratique d'un instrument en orchestre permet de développer des compétences comportementales. C'est une forme de socialisation qui se révèle avant tout un vecteur efficace de développement personnel. C'est à cet aspect, pris dans le cadre particulier de l'institution scolaire et de ses besoins et objectifs, que nous allons nous intéresser. Ces 20 dernières années, les dispositifs de pratique musicale de groupe se sont multipliés, en France comme à l'étranger. Mais l'OAE conserve une spécificité : sa totale intégration au parcours scolaire. La question qui se pose est donc de savoir ce que le dispositif peut apporter aux élèves en termes de plus-value éducative et, plus spécifiquement, scolaire. Pour cela, nous n'allons pas nous interroger sur les éventuels apports de la pratique musicale sur le développement cognitif. Ce que nous allons tenter de cerner, c'est l'intérêt du dispositif pour l'élève en tant qu'élève. Qu'est-ce que la pratique orchestrale, lorsqu'elle est intégrée au parcours éducatif, peut apporter aux compétences scolaires ?

Un élément revient souvent lors des entretiens exploratoires : la différence d'attentes de la part des enseignants de l'école et de la part des intervenants, enseignants en école de musique ou au conservatoire. Comme nous le précisait le responsable d'une des classes orchestre de l'île, il ne s'agit pas du même travail.

À l'école, les jeunes viennent avec leurs problèmes. Ce qu'on fait, c'est du social... Ils (les intervenants) n'ont pas l'habitude de ça. (Enseignant de musique d'un collège du nord de La Réunion, communication personnelle, mai 2018).

L'école de musique ou le conservatoire ne concernent qu'une petite partie de la vie d'un élève. Il n'y passe au plus que quelques heures par semaine. Il s'agit d'une activité extra-scolaire – sur le temps libre – ne représentant pas les mêmes enjeux. Même si elle peut être envisagée sérieusement par les enfants et les familles concernées, la pratique d'un instrument, si poussée soit-elle, reste généralement secondaire par rapport à la scolarité qui, d'une certaine manière, représente l'avenir. À part pour les cas rares d'élèves – soutenus par leurs parents – envisageant de faire carrière dans la musique, c'est à l'école que se joue l'avenir de l'enfant. L'école de musique – ou le conservatoire – représente un temps marginal situé en dehors de tout enjeu éducatif scolaire.

Le collège, au contraire de l'école de musique, représente une portion considérable de la vie de l'enfant. Il y passe la plus grosse partie de ses journées. Il y noue des relations d'amitié, voire ses premières relations amoureuses. Être élève, c'est un travail à plein temps. Il est difficile, dans ces

conditions, de faire de sa vie à l'école une simple parenthèse. Pour le meilleur et pour le pire, le collège fait partie intégrante de sa vie. Il y emmène donc ses problèmes familiaux, sociaux... qui s'exprimeront d'une manière ou d'une autre dans sa vie scolaire, sa vie d'élève.

Être un élève musicien prend alors une certaine dimension. L'OAE caractérise l'élève plus profondément et plus sûrement que la « simple » fréquentation d'une école de musique ou du conservatoire. Il constitue un espace de socialisation conséquent. Nous touchons ici au cœur de notre problématique : qu'est-ce qui différencie, dans son statut d'élève, un élève de la classe orchestre d'un élève d'une autre classe de même niveau, dans la même école ?

Question de recherche

Qu'est-ce qu'être élève ? D'après Marie-Thérèse Zerbato-Poudou²², devenir élève c'est entrer dans une communauté spécifique et en adopter le mode de fonctionnement ; c'est acquérir une position sociale, un statut. Être élève, c'est l'être également en dehors de l'école. C'est avoir été socialisé selon certaines normes structurantes propres à notre système éducatif. À travers son statut d'élève, l'enfant acquiert une place dans la société, en tant que membre d'un groupe social légitime, organisé et porteur de valeurs. L'école socialise en assurant la transmission « d'éléments culturels formalisés ». Ces éléments culturels permettront ensuite à l'élève, en les réinvestissant, d'acquérir une position sociale en dehors de l'école.

Le rapport au savoir est une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir. Parallèlement, nous définirons le rapport à l'école comme une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et l'école comme lieu, ensemble de situations et de personnes. (Charlot, B., Bautier, E., Rochex, J. Y. (1992). École et savoir dans les banlieues... et ailleurs. Paris, France : A. Colin, page 29. Cité par Zerbato-Poudou et Amigues, 2009²³)

Cette socialisation passe par le rapport aux apprentissages. C'est elle qui leur donne tout leur sens. Ce processus prend place dans le cadre scolaire qui repose lui-même sur une organisation symbolique, et se prolonge tout au long de la scolarité. L'élève doit y trouver sa place. Dans son rapport symbolique à l'école se dessine son rapport au monde en général. Son identité personnelle, individuelle, se définit en partie à travers l'élaboration d'une identité collective : le statut d'élève. Et c'est ce statut qui organise les rapports sociaux au sein de l'école, puis à l'extérieur. En définissant l'élève, il définit également ses possibilités d'action. Être pleinement élève, c'est agir sur sa scolarité ; la prendre en main. L'enfant n'est plus seulement un être individuel, mais un être

22 Zerbato-Poudou, M. T. (n.d.).

23 Zerbato-Poudou, M. T., Amigues, R. (2009).

collectif en ce sens qu'on lui demande de correspondre à une définition institutionnelle de ce que doit être un élève. Devenir élève revient alors à accepter intégrer et utiliser les codes sociaux d'un groupe particulier socialement bien caractérisé.

La question que nous posons, dans le cadre de cette recherche, c'est de savoir en quoi – si, et dans quelle mesure – la participation à l'orchestre, à l'école, peut amener l'élève à reconsidérer son statut d'élève ?

S'il est vrai que l'élève doit être acteur de son apprentissage, il en va de même de sa scolarité. Être acteur de sa scolarité, c'est être actif, engagé, impliqué dans l'école et ses apprentissages. C'est se penser en tant qu'élève, penser sa place dans l'institution scolaire et agir en conséquence. L'échec scolaire conduit souvent à un comportement de rejet. En d'autres termes, le jeune ne parvient pas – ou se refuse – à adapter son comportement à ce qui est attendu. Il conserve ses propres codes, ses propres schémas actanciels, ses logiques d'action qui viennent alors se heurter à la machine scolaire. À travers une approche compréhensive, Stéphane Bonnéry²⁴ – professeur en sciences de l'éducation à l'Université Paris 8 – a tenté de mettre en évidence le processus au terme duquel l'échec scolaire peut conduire l'élève à rejeter l'école et les valeurs qu'elle porte. Englués dans la spirale de l'échec, ces élèves se « construisent des attitudes de rejet et de repli identitaire »²⁵ face à une école dans laquelle ils ne trouvent pas leur place et dont ils se sentent rejetés. Ils développent alors une sorte de « résistance » face à l'institution scolaire, quand celle-ci attend d'eux qu'ils « s'approprient » la forme scolaire – forme socialisée d'enseignement et d'apprentissage (Guy Vincent²⁶, 1980).

Dans cette étude, Stéphane Bonnéry s'intéresse aux trois principaux facteurs de socialisation qui structurent la vie de chaque élève : la famille, l'école, et le groupe de pairs. Ainsi, l'attitude des élèves à l'égard de l'école s'élabore conjointement à travers ces trois dimensions, ces trois espaces de socialisation dans lesquels il évolue quotidiennement, chacune à la fois influençant et étant influencée par les deux autres.

Les classes orchestre sont notre terrain d'investigation. Mais elles ne constituent pas, en elles-mêmes, l'objet de cette recherche. Il ne s'agit pas de savoir comment les élèves apprennent à jouer de la musique, ni de juger de la qualité de la maîtrise instrumentale. La question n'est pas de chercher à savoir si le dispositif produit effectivement des musiciens choisissant de poursuivre leur apprentissage musical en dehors de l'école, s'il ouvre réellement les jeunes à d'autres formes de

24 Bonnéry, S. (2007).

25 Bardi, A. M. (2008).

26 Professeur de sociologie à l'Université Lyon 2.

culture et de pratiques artistiques, ni encore de chercher à évaluer les mérites comparés de l'enseignement musical en milieu scolaire ou au conservatoire. Selon nous, l'intérêt est ailleurs. La question que nous posons est celle de la plus-value éducative de l'Orchestre à l'école. L'éducation est entendue ici au sens large, pas uniquement scolaire, même si les conséquences sont également plus spécifiquement pédagogiques. Ce que nous cherchons à percevoir, c'est ce que l'OAE peut apporter aux enfants en tant qu'élèves, qu'ils pourront réinvestir avec profit dans leur scolarité.

« Éducation » est un terme polysémique. Dans ses acceptions les plus courantes, il peut renvoyer à l'instruction – vue comme une forme de connaissance et de culture –, au savoir-vivre et aux bonnes manières, à la citoyenneté, ou encore à l'éducation physique. Dans notre approche, nous envisagerons l'éducation en tant que processus de socialisation des individus. C'est à la fonction collective de l'éducation que nous nous intéresserons en particulier, à son « caractère social », pour reprendre les mots d'Émile Durkheim.

*L'éducation consiste en une socialisation méthodique de la jeune génération. En chacun de nous, peut-on dire, il existe deux êtres qui, pour être inséparables autrement que par abstraction, ne laissent pas d'être distincts. L'un est fait de tous les états mentaux qui ne se rapportent qu'à nous-même et aux événements de notre vie personnelle : c'est ce qu'on pourrait appeler l'être individuel. L'autre est un système d'idées, de sentiments et d'habitudes qui expriment en nous, non pas notre personnalité, mais le groupe ou les groupes différents dont nous faisons partie. (Durkheim, E. (1911). Éducation. Dans Buisson, F. (dir.), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (édition électronique). Paris, France : Hachette. Repéré à <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2630>)*

Cette notion de groupe est pour nous fondamentale. Elle véhicule l'idée qu'au-delà de l'école et de la famille, qui sont les premières instances socialisantes, les premiers cercles de socialisation, il en existe d'autres. On peut penser par exemple à l'éducation non formelle qui, chez Philippe Meirieu, comprend l'environnement éducatif au sens large.

*Si la famille, en effet, est le lieu de la filiation, l'École le cadre de la transmission systématique, l'éducation non formelle, elle, est l'occasion de la rencontre avec des adultes qui ne disposent ni de l'autorité parentale ni de l'autorité professorale, mais sont néanmoins présents auprès de l'enfant et de l'adolescent pour les accompagner. (Meirieu, P. (n.d.). Éducation formelle et non formelle. Dans Meirieu, P. (n.d.). *Petit dictionnaire de pédagogie*. Repéré à https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/education_formelle_non_formelle.htm)*

Toutes ces instances de socialisations contribuent à former les compétences comportementales. Elles permettent, au sein de l'école, de socialiser l'élève conformément au cadre institutionnel éducatif. Et elles constituent ce cadre éducatif élargi qui contribue à façonner l'élève. Par éducation, nous entendons l'ensemble des éléments intervenant dans le processus de socialisation, et qui permettent à l'enfant de répondre aux attentes institutionnelles de l'école.

Le principe de la classe orchestre est la pratique instrumentale de groupe en milieu scolaire. Décrit en ces termes, le dispositif révèle déjà un certain nombre de particularités intéressantes. Pour commencer, nous parlons avant tout de pratique. Pas de cours de solfège ou d'histoire de la musique. Les élèves sont aussitôt mis en contact avec l'instrument. Cela introduit déjà une première forme de rupture au sein des enseignements scolaires plus traditionnels. En effet, à part en éducation physique et sportive, les élèves sont le plus souvent confrontés à des apprentissages essentiellement théoriques – cela est particulièrement sensible dans l'enseignement secondaire, où les manipulations ne concernent plus guère que quelques cours de sciences. Cette fois, c'est le savoir faire qui est mis en avant. Et le vocabulaire spécifique, indispensable dans une certaine mesure, est réduit au minimum. *La mise en pratique instrumentale se veut immédiate.*

*Le mode pédagogique privilégié est celui d'une mise en pratique instrumentale immédiate. Dès la première semaine, les élèves sont ainsi encouragés à s'emparer des instruments, à les toucher, à essayer de produire des sons, afin d'effectuer un choix par « affinité sensorielle ». L'enseignement prend une forme orale, volontairement « non jargonnant » selon l'expression du professeur de saxophone. Seules quelques notions musicales de rythme et de hauteur de son sont exigées, l'apprentissage étant avant tout envisagé sur un mode pratico-pratique. (Giraud, F. (2017). La démocratisation culturelle à petits pas. Les visées mi-scolaires mi-artistiques d'un orchestre à l'école. *Agora débats/jeunesses* (N° 76), p. 26)*

La seconde particularité de l'orchestre à l'école est la mise à disposition de chaque élève d'un véritable instrument de musique. N'avoir jamais pratiqué est d'ailleurs un des critères de sélection pour faire partie de la classe orchestre. Grâce au concours de la Fédération Musicale de La Réunion, les élèves musiciens peuvent disposer d'un matériel de qualité. Un violoncelle, un trombone ou un accordéon, même d'étude, sont des instruments coûteux. C'est un investissement souvent hors de portée des familles. C'est également une nouveauté pour la plupart des élèves, qui n'ont auparavant jamais eu l'opportunité de manipuler de tels instruments. Le dispositif offre donc une situation nouvelle et originale, ce qui peut être en soi une motivation.

Le troisième élément à souligner est qu'il s'agit d'une pratique de groupe impliquant toute la classe. Il n'y a pas d'équipes qui s'opposent ni de compétition d'aucune sorte. Aucun membre du groupe n'est laissé de côté, puisque tout le monde participe. Chaque membre du groupe a son rôle à jouer, chaque pupitre de l'orchestre produit sa part de la réalisation collective en même temps qu'il dépend des autres. Il n'y a plus de compétition scolaire – pour une note, une position... – mais coopération en vue d'un but collectif touchant tout le monde de la même manière. Cela introduit une seconde rupture avec l'apprentissage scolaire traditionnel.

Le dernier point est l'intégration du dispositif à l'école, dans le cadre d'un parcours scolaire « normal ». L'orchestre à l'école introduit donc un apprentissage pratique coopératif, collectif, dans un milieu généralement orienté vers un apprentissage théorique individuel, voire compétitif.

Dans sa forme, l'orchestre à l'école, sans réinventer l'école, semble adapter la forme scolaire habituelle, conduisant vers de nouveaux rapports. En modifiant les usages habituels de la forme scolaire, l'orchestre à l'école influence-t-il d'un côté les rapports des élèves à l'école, aux apprentissages et aux enseignants, et de l'autre les rapports entre les partenaires éducatifs que sont les enseignants et les parents d'élèves ?

Les interactions en milieu scolaire

L'école, et plus largement la scolarité, est le théâtre de nombreuses interactions. Selon le dictionnaire en ligne Larousse, l'interaction désigne la « réaction réciproque de deux phénomènes l'un sur l'autre » (<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/interaction/43595>). Cela renvoie incidemment à la notion de système, justement caractérisé par l'influence réciproque de tous les éléments qui le composent. Ainsi, la classe constitue en soi un système à l'intérieur duquel les éléments, l'enseignant et/ou l'intervenant et les élèves, interagissent ; le tout ayant des conséquences sur chacun, et les actions de chacun une incidence sur le tout. Ces interactions peuvent bien entendu être verbales, à travers la prise de parole. Elles peuvent également être non-verbales, en s'exprimant à travers les composantes implicites de l'interrelation humaine que sont les gestes, les mimiques, les attitudes, ou encore la tenue vestimentaire. Tous ces éléments, explicites ou implicites, conscients ou inconscients, concourent à définir le caractère de l'interaction et de la relation.

Selon le modèle classique du triangle pédagogique de Jean Houssaye (1988²⁷), des processus se déroulent entre les trois pôles de l'interaction pédagogique que représentent les enseignants, les apprenants – ici les élèves – et le savoir. Un tel modèle ne met qu'un élément en interaction avec le savoir et les apprenants : les enseignants. Si cela reste pertinent concernant la formation professionnelle et la formation pour adultes, nous avons souhaité le compléter, estimant qu'il ne rendait que partiellement compte des interactions scolaires autour des apprentissages.

Nous parlons aujourd'hui de plus en plus souvent de coéducation. Ce que nous entendons par là, c'est l'implication des parents dans la scolarité de leurs enfants et, au-delà, leur coopération avec l'école et les enseignants. En effet, de la maternelle jusqu'au collège au moins, il paraît réducteur de

27 Houssaye, J. (1988).

borner la construction de la scolarité d'un élève à ses rapports avec ses enseignants et les apprentissages. On sait bien le poids et le rôle de la famille, du milieu socioculturel dans lequel évolue l'enfant sur sa scolarité et son rapport à l'école. Ainsi, les parents ne sont pas seulement les premiers partenaires éducatifs, ils sont aussi les premiers éducateurs de leurs enfants. N'appréhender le parcours et l'évolution de l'élève en tant qu'élève – la façon dont il se voit comme tel et vit sa scolarité – qu'en fonction de son rapport aux enseignants et aux savoirs enseignés nous semblait singulièrement incomplet.

Le triangle pédagogique de Jean Houssaye (figure 1) modélise, stricto sensu – en dehors de tout contexte –, la situation d'enseignement-apprentissage.

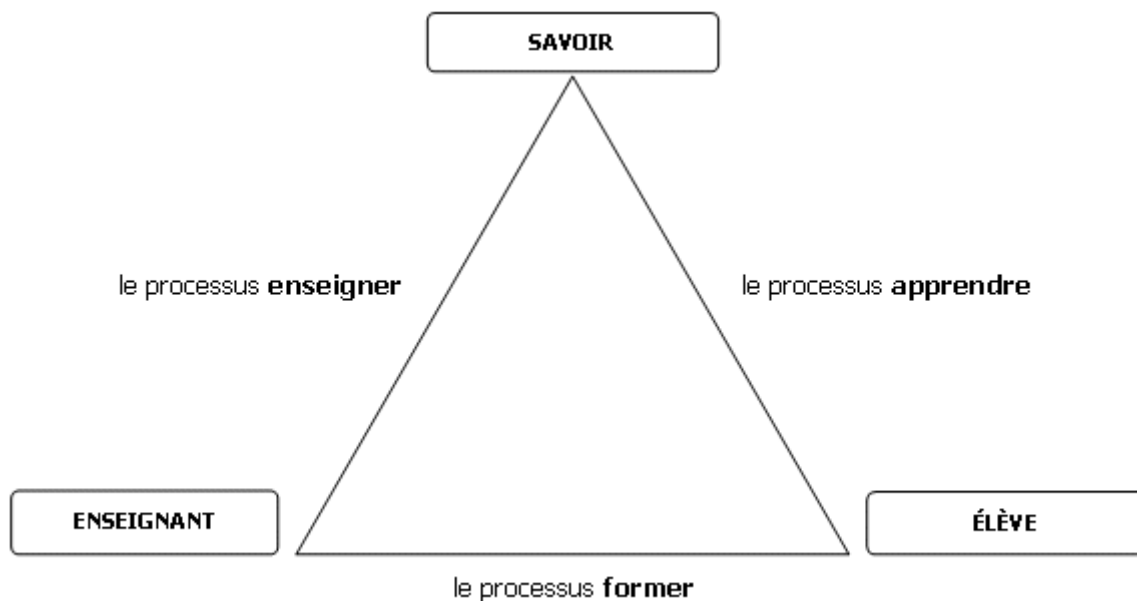


Figure 1 – Le triangle pédagogique de J. Houssaye

Cette modélisation ternaire, la première du genre, a été par la suite beaucoup reprise et, au besoin, modifiée. Parmi les adaptations du triangle pédagogique selon Jean Houssaye, un qui nous intéresse plus particulièrement est le modèle SOMA de la situation pédagogique, modélisé par Renald Legendre²⁸ (figure 2).

28 Legendre, R. (1988).

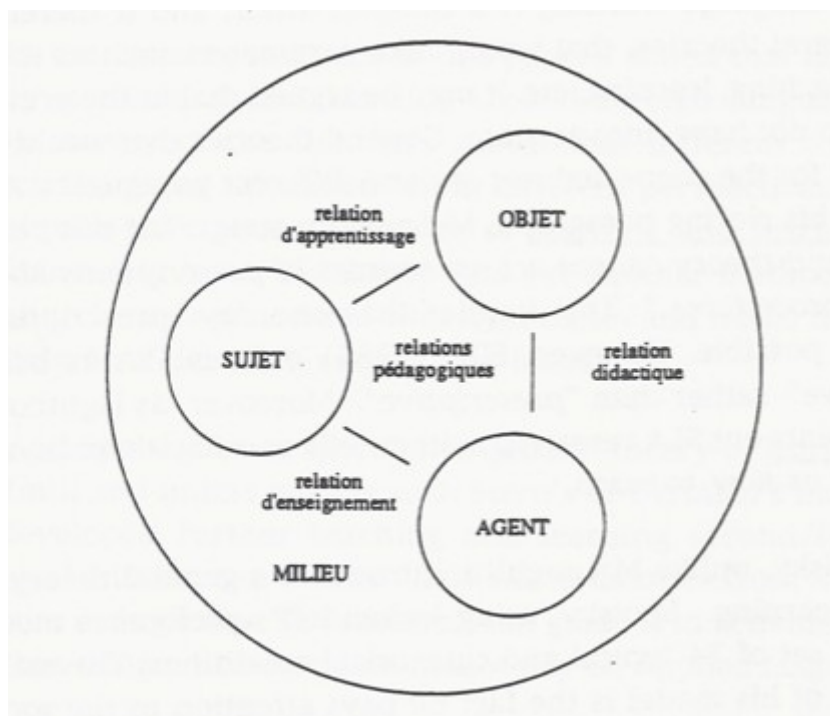


Figure 2 – Le modèle SOMA de la situation pédagogique de R. Legendre.

Ce modèle, s'il est toujours ternaire, est constitué de quatre éléments, dont trois correspondent au modèle de Jean Houssaye :

- le sujet (S) ou élève ;
- l'objet (O) ou savoir ;
- le milieu (M) ou environnement éducatif humain et matériel ;
- l'agent (A) ou l'enseignant chez Jean Houssaye, défini par Renald Legendre comme les « ressources d'assistance ».

L'intérêt de ce nouveau modèle réside surtout, conformément à notre approche, dans l'apparition d'un nouvel élément déterminant de la relation pédagogique : le milieu. La relation pédagogique n'est plus envisagée comme en quelque sorte coupée du monde, mais resituée dans un contexte qui vient en partie déterminer la relation. Pourtant, présenté ainsi, ce modèle nous semble délicat à manipuler. Pour commencer, les notions de milieu et d'agent, dans la définition qu'en donne Renald Legendre, semblent se chevaucher en partie (Rézeau²⁹, 2001). Cela rend leur abord et leur utilisation d'autant plus compliquée. En outre, le milieu vient englober les trois autres composantes, ce qui ne permet pas clairement de modéliser ni de concevoir la façon dont il peut respectivement influencer

29 Rézeau, J. (2001).

les trois pôles de la relation. Le fait que le milieu englobe le tout laisse en effet penser qu'il influence le sujet, l'objet et l'agent de manière parfaitement égale.

Toujours dans l'esprit de Jean Houssaye, mais avec la même volonté que Renald Legendre, nous avons donc cherché à adapter, sans le trahir, le triangle pédagogique afin de permettre la prise en compte de cet environnement dans lequel évolue l'apprenant. C'est ici que l'on rejoint la notion de coéducation citée plus haut. Aujourd'hui, les parents sont des partenaires éducatifs privilégiés. Leur implication dans la scolarité de l'élève est non seulement souhaitée, mais surtout perçue comme un soutien indispensable. « Les parents d'élèves sont ainsi membres à part entière de la communauté éducative » (<http://eduscol.education.fr/pid23372/parents-d-eleves.html>). De plus, cherchant à cerner la vision par l'élève de sa propre scolarité, il nous a paru indispensable d'inclure la famille dans notre modèle relationnel.

Afin de mieux expliciter notre démarche, nous avons donc choisi de modifier le triangle pédagogique de sorte qu'il rende mieux compte de la complexité des interactions en jeu et qui sont notre propos. Précisons que le triangle pédagogique tel que défini par Jean Houssaye conserve, dans le modèle que nous proposons, sa forme originale. Nous y avons simplement ajouté un pôle : la famille. Cela nous permet, d'une façon pratique, de replacer cette modélisation de la relation pédagogique dans une perspective plus large. Notre modèle ne cherche pas seulement à décrire une relation pédagogique, il prend appui sur la relation pédagogique pour décrire une situation sociologique. Notre modèle cherche à décrire une réalité sociologique s'inscrivant dans une situation à la fois pédagogique et éducative.

Notre proposition de modélisation (figure 3) comporte toujours trois pôles : les enseignants, les parents, et les savoirs. Ce triangle éducationnel a pour objet de modéliser les interactions scolaires au sens large : pas uniquement ce qui se joue dans le cadre strict de l'école, mais tout ce qui façonne le rapport aux apprentissages. Entre les enseignants et les savoirs, se produit la relation didactique. Entre les enseignants et les parents, se trouve l'axe de la coéducation. Il modélise les rapports entre les enseignants et les parents, qu'il s'agisse d'un partenariat ou de relations conflictuelles. Nous avons situé sur le troisième axe, symbolisant le rapport des parents aux savoirs académiques, ce que nous nommons la relation épistémique – au sens où la famille, particulièrement lorsque la culture familiale entre en conflit avec la culture scolaire, porte souvent un regard critique sur les savoirs et connaissances académiques dont elle jugera de la valeur et de la portée.

Ce modèle permet de restituer à la cellule familiale toute son importance. Il offre également l'avantage de pouvoir naturellement replacer l'élève au centre du dispositif pédagogique. Être élève,

c'est d'abord se situer dans un rapport plus ou moins complexe entre l'école et les enseignants, les attentes des parents – qui ne coïncident pas nécessairement avec les attentes de l'école – et un rapport à des apprentissages par rapport auxquels l'élève est sans cesse jugé, évalué.

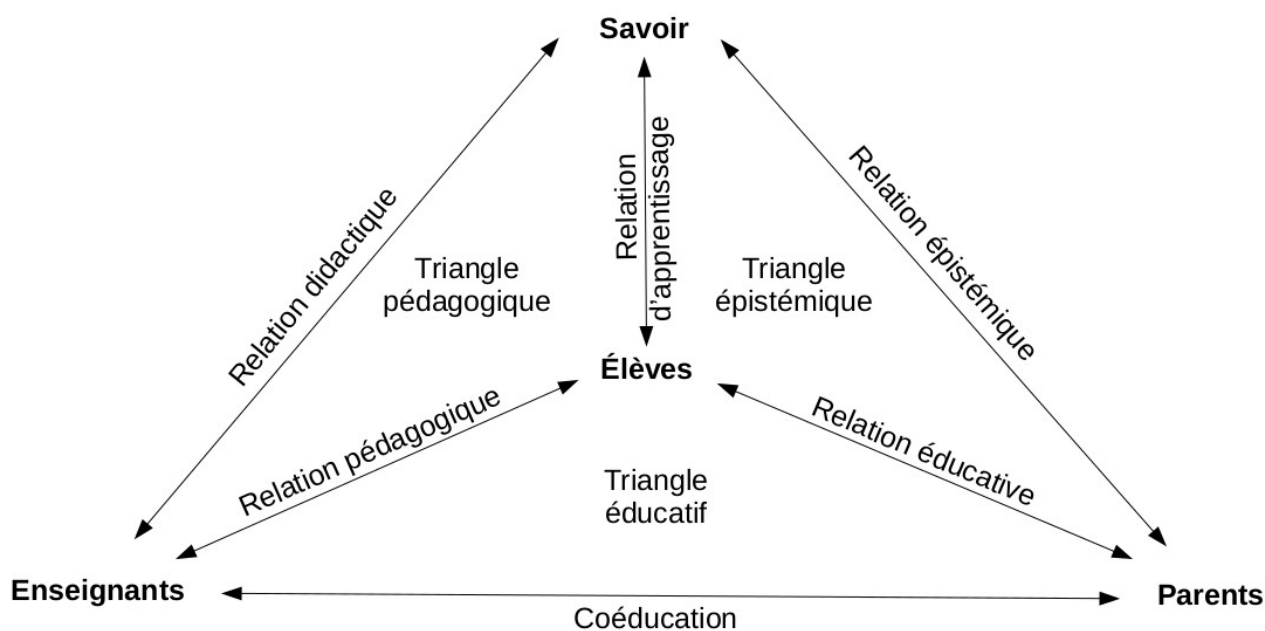


Figure 3 – Le triangle éducationnel : les interactions scolaires

Placer l'élève au centre de ce triangle des interactions scolaires permet d'y ajouter encore trois axes. Nous retrouvons de cette manière le triangle pédagogique classique, formé par les relations didactique – déjà évoquée – pédagogique – entre les enseignants et les élèves – et d'apprentissage – entre les élèves et les savoirs. Mais nous voyons également émerger deux nouveaux triangles interactionnels. Le premier, que nous nommerons triangle pédagogique, symbolise les interactions entre les enseignants, les parents et l'élève. Il comprend la relation de coéducation entre les parents et les enseignants, la relation pédagogique entre les enseignants et l'élève – également présent dans le triangle pédagogique – et la relation éducative, entre l'élève et ses parents. Le deuxième enfin, que nous nommons triangle épistémique, est formé des relations éducative et d'apprentissage – appartenant respectivement et par ailleurs au triangle éducatif et au triangle pédagogique – ainsi que de la relation épistémique déjà explicitée plus haut.

Le triangle pédagogique renvoie à l'élaboration et à la perception des connaissances et des savoirs au sein de l'école. Le triangle épistémique renvoie à l'élaboration – dans une moindre mesure ou une mesure autre – et à la perception des connaissances et des savoirs au sein de la famille. Le triangle éducatif représente la rencontre de la culture familiale et de la culture scolaire autour et à

l'occasion de la scolarité de l'élève. Ajoutons qu'au centre de ce triangle interactionnel figurent non pas l'élève, mais les élèves. La raison en est que c'est ici, à la croisée des interactions, que se jouent les rapports entre élèves, entre pairs ; qu'il s'agisse de compétition ou de reconnaissance, de distinction ou d'appartenance.

Le point d'entrée de cette recherche, ce sont les **élèves**. Premiers intéressés par le dispositif de classe orchestre, ils sont au cœur du système éducatif et des interactions entre tous les partenaires éducatifs, tous les intervenants d'un système conçu – au moins en principe – pour eux. Ils sont donc partie-prenante dans toutes les interactions, qu'ils subissent en même temps qu'ils en sont les acteurs.

Ainsi qu'il ressort clairement sur notre modélisation, le jeune construit son statut d'élève à partir de trois relations : la relation éducative, la relation pédagogique, et la relation d'apprentissage. Ce sont là les axes fondamentaux qui structurent sa vie d'élève. Une quatrième relation d'importance se joue entre les élèves eux-mêmes, ce sont les relations entre pairs.

Comme précisé plus haut, nous avons fait le choix de placer les élèves au centre du dispositif et de notre recherche. Nous nous attacherons donc en premier lieu à considérer les élèves en tant qu'individus – comment un élève en particulier perçoit-il sa classe orchestre, quel sens y met-il – mais aussi en tant que groupe-classe – quels sont les rapports entre les élèves musiciens, y a-t-il une dynamique de groupe ?

L'observation des pratiques d'une classe orchestre en milieu scolaire, complétée par des entretiens, permettra de s'intéresser plus particulièrement au triangle pédagogique, dont surtout deux processus attireront notre attention :

- quelles sont les relations entre les intervenants et les élèves, et surtout entre l'enseignant référent et sa classe ;
- quel rapport les élèves entretiennent-ils avec ces apprentissages ;
- comment ces derniers sont abordés et mis en œuvre par les différents intervenants ?

Il s'agira ici de tenter de dégager des particularités, des spécificités, ou du moins ce qui peut être perçu comme tel par les acteurs de l'école que sont l'enseignant et les élèves. Nous nous intéresserons moins aux intervenants extérieurs. Même s'ils ont un rôle à jouer, ils ne font pas à proprement parler partie de l'équipe pédagogique ; ils n'appartiennent pas non plus à l'école.

Notre deuxième angle d'approche se situe du côté du triangle éducatif. Il s'agit d'appréhender la surface de contact entre le milieu scolaire et le milieu familial :

- le dispositif favorise-t-il une démarche de coéducation en rapprochant les parents et l'école ;
- permet-il de renforcer la relation éducative, des parents vers leur enfant, mais aussi de l'enfant vers ses parents ?

Ce que nous allons chercher ici à mettre en évidence, c'est la façon dont le dispositif de classe orchestre peut modifier les interactions et aider l'élève à redéfinir sa place au sein de l'école. Nous envisageons la classe orchestre comme un élément fort de socialisation de l'élève au sein de l'école et du groupe classe.

Cadre théorique

Dès le départ, notre réflexion s'est appuyée sur deux dimensions à priori bien distinctes : d'une part le rapport des élèves à leurs enseignants, d'autre part l'inscription des parents dans une démarche de coéducation.

Le rapport des élèves à leurs enseignants renvoie à la relation pédagogique de notre triangle éducationnel. Il peut parfaitement s'appliquer à un niveau micro d'observation : l'interaction qui s'établit en classe, en situation d'enseignement, entre un élève et un enseignant. Nous envisagerons toutefois ici ce rapport dans un sens plus large, en se référant à une observation d'un niveau supérieur – meso. Il ne s'agit pas tant pour nous de considérer les rapports qui se construisent entre les élèves et un enseignant en particulier, mais bien ce qui se joue entre ces mêmes élèves et l'ensemble de l'équipe éducative, l'institution scolaire en général, et in fine la façon dont les élèves perçoivent, s'approprient ou non et s'investissent ou non dans leur propre scolarité.

La seconde dimension, le rapport entre enseignants et familles, renvoie à l'axe de coéducation de notre triangle éducationnel. Encore une fois, il ne s'agit pas de considérer les rapports qu'entretiennent les parents avec tel ou tel enseignant, mais bien la façon dont ils perçoivent et considèrent l'école, l'institution scolaire, et la scolarité de leur enfant.

Cette dimension double semblait constituer un obstacle à la rédaction d'une question de départ univoque. Fallait-il s'intéresser à la relation pédagogique plutôt qu'à la coéducation ? Quelle approche fallait-il privilégier pour cerner au mieux les enjeux et les retombées du dispositif de classe orchestre ? Le choix semblait d'autant plus difficile qu'il nous paraissait réducteur de ne pas prendre également en considération le troisième côté de notre triangle éducationnel, à savoir cette relation éducative qui se déploie entre l'élève et ses parents. Après tout, comment prétendre chercher à saisir les déterminants de la construction par l'élève de son statut d'élève sans prendre en compte l'ensemble des acteurs qui l'influencent ? Sans oublier qu'une étude qui n'envisage qu'un

aspect particulier d'une situation fondamentalement complexe et multivariée n'a plus rien de systémique.

Pour ne pas tronquer artificiellement une réalité multidéterminée, nous avons besoin de trouver à tous ces aspects un vecteur commun. Il nous fallait donc un cadre théorique capable de donner une unité à notre approche, d'appréhender de façon unifiée ce qui persistait alors à montrer des visages multiples ; un point d'ancrage susceptible de donner à notre recherche une unique direction, un cadre cohérent capable d'absorber, de refléter la complexité de notre objet.

L'élève entre deux mondes

Fondamentalement, par nature pourrait-on dire, l'élève passe son temps à voyager entre deux mondes. Il se définit à travers des appartenances multiples. D'un côté, il appartient en tout premier lieu à cette communauté particulière qu'est la famille. En tant que membre et représentant de celle-ci, l'enfant est porteur de toute une histoire familiale, un vécu, une culture, une vision du monde qui l'ont façonné et font partie de lui. D'un autre côté, l'élève appartient à l'école. Et en tant que tel, il est à la fois porteur et représentant de la culture scolaire (et qui s'exprime à travers la volonté, explicite dans les programmes, de transmettre aux élèves une culture commune) ; un thème largement étudié en sociologie comme en sciences de l'éducation. Et cette double appartenance ne va pas toujours sans poser problème.

En s'interrogeant sur le métier d'élève, Philippe Perrenoud³⁰, au sujet de l'expérience scolaire de l'élève (Perrenoud, 2013, p. 146), parle de l'éducation comme d'une « action orientée vers la transformation de la personnalité, des représentations et des compétences d'autrui ». Vue sous cet angle, la scolarité apparaît comme une véritable entreprise d'acculturation. Comme Philippe Perrenoud le précise encore, « assimiler le curriculum, c'est devenir *l'indigène de l'organisation scolaire*, devenir capable d'y tenir son rôle d'élève sans troubler l'ordre ni exiger une prise en charge particulière » (p. 55). L'enfant entre donc à l'école avec sa culture familiale, singulière, et l'institution va se donner pour objectif de lui inculquer une culture scolaire, générale, c'est-à-dire un ensemble de représentations partagées par l'ensemble de la société, cette fameuse culture commune. À charge pour l'élève de concilier celle-ci avec une culture familiale pas toujours en phase avec l'institution scolaire. Ce que nous retiendrons ici, c'est donc l'appartenance fondamentale de l'élève à deux mondes distincts, tous deux constitutifs de son identité : l'école et la famille.

30 Perrenoud, P. (1994)

La justification

Notre cadre théorique prend sa source dans le travail d'élaboration des cités de Luc Boltanski et Laurent Thévenot. Dans *De la justification, Les économies de la grandeur*, Gallimard, Nrf essais, 1991, les auteurs appuient leur analyse des dynamiques sociales sur la coexistence de différents mondes.

Leur travail s'inscrit dans le prolongement de la philosophie politique. Leur objectif est de cerner les principes et fondements de l'accord vu comme lien social. Comme le précisent les auteurs dès le début du premier chapitre :

« Cet ouvrage porte sur la relation entre accord et discord. Il a pour objectif principal de construire un cadre permettant d'analyser avec les mêmes instruments théoriques et en mettant en œuvre les mêmes méthodes, les opérations critiques auxquelles se livrent les acteurs lorsqu'ils veulent manifester leur désaccord sans recourir à la violence, et les opérations aux moyens desquelles ils parviennent à construire, à manifester et à sceller des accords plus ou moins durables. » p. 39

Pour ce faire, Luc Boltanski et Laurent Thévenot vont s'appuyer sur le modèle des cités, directement inspiré de la philosophie politique. Leur modèle commun de cité « construit sur un ordre de grandeur, soutient diverses constructions de philosophie politique et oriente le sens ordinaire du juste » (1991, p. 96). En d'autres termes, les valeurs qui fondent la cité constituent la référence à partir de laquelle s'élaboreront les concepts de justice et des modèles d'action exemplaires ; des modèles sociaux de référence. Ou comme le qualifient les auteurs, les formes politiques de la grandeur.

Pour donner corps à leur modèle de la cité, les auteurs vont définir six axiomes. Ces six axiomes, présents dans tous les modèles de cité, caractérisent et identifient chacune de celles-ci. Ils se déclinent comme suit :

1. Le principe de *commune humanité* des membres de la cité « pose une forme d'équivalence fondamentale » entre tous les membres de la cité. Tous sont ainsi porteurs d'une identité commune, partagent une même définition de l'humanité et partant, se reconnaissent comme faisant partie du même ensemble.
2. Le principe de *dissemblance* repose sur l'idée que s'il y a bien, à travers le principe de commune humanité, une forme d'équivalence reconnue entre les membres de la cité, celle-ci n'est pas totale (ce que les auteurs qualifient alors d'*éden*, caractérisé par une absence complète de différenciation). Ce principe pose qu'il existe différents états possibles pour les membres de la cité. Tout le monde n'y jouit pas, en quelque sorte, d'un statut identique, et

c'est justement ce qui rend possible les « formes de justification des actions et des épreuves pour attribuer les états » (1991, p. 97). C'est la perspective de maintenir ou modifier son état qui pousse l'individu à agir selon les règles de la cité.

3. Le principe de *commune dignité* est un des éléments qui, d'après Boltanski et Thévenot, permet la compatibilité des deux premiers axiomes. Pour que soit admise la reconnaissance d'une commune humanité en même temps que la différenciation, d'une certaine manière, du statut de ses membres, il doit exister pour chacun la même possibilité d'accéder à tous les états possibles. La commune dignité représente la garantie que chacun peut évoluer au sein de la cité, ce qui sera présenté comme « une égale capacité à agir selon le bien commun ». Elle rend la dissemblance acceptable.
4. Le principe d'*ordre des états* correspond à la traduction dans la cité du principe de dissemblance. L'ordre des états possibles est fonction de « l'échelle de valeur des biens ou des personnes attachés à ces états » (1991, p. 98). Cet ordre de grandeur sert de principe justificateur à la distribution des états des personnes. Il permet de définir les états inférieurs et les états supérieurs.
5. La *formule d'investissement* est présentée par les auteurs comme un principe régulateur. Elle représente le coût, le sacrifice exigé pour accéder à un état supérieur. Elle vient légitimer l'état de grand en rattachant le revers à la médaille.
6. Le principe de *bien commun*, enfin, postule que « le bonheur, d'autant plus grand que l'on va vers les états supérieurs, profite à toute la cité » (1991, p. 99) ; le bien particulier représentant ici un bien de nature inférieure. Ce dernier axiome est le principe unificateur du modèle de la cité. C'est la notion de bien commun qui rend possible, en dernière instance, la coexistence des principes a priori contradictoires que sont l'ordre d'états « dissemblants » et la reconnaissance d'une commune humanité. Le bien commun est alors « la clé de voûte qui doit assurer la compatibilité entre ces deux exigences » (p. 101).

Le modèle théorique des cités ne constitue pas, pour Luc Boltanski et Laurent Thévenot, un aboutissement. Il est le point de départ philosophique de leur réflexion sur une théorie de l'action qui constitue, elle, une approche plus sociologique.

L'étape suivante est donc de confronter, d'appliquer le modèle des cités au monde social. L'analyse des mondes communs correspond à une mise en pratique, une mise en situation du modèle idéal des cités. Ces mondes communs représentent pour les auteurs la concrétisation du modèle théorique des cités à travers une sociologie des régimes d'action, c'est-à-dire des modèles d'actions mis à

disposition des sujets de la cité. Chaque individu est ainsi porteur d'identités plurielles dont il tire, en fonction des situations, des schémas d'action, des modèles d'agir. Selon Philippe Corcuff³¹, les régimes d'action sont une « dynamique d'ajustement ». Ils représentent les schèmes d'actions et les représentations du monde mobilisés en situation. Pendant sa scolarité, l'élève est amené à « jongler » avec ces différentes identités, parfois peu conciliables. Il est alors conduit à établir une hiérarchie dans ces valeurs disponibles, se constituant un répertoire d'actions possibles en fonction des situations.

D'après le modèle des cités, les personnes se voient qualifiées – se voient attribuer un état – selon un ordre de grandeur. Ce rapport de grandeur correspond à une relation d'ordre entre les états de grandeur des membres de la cité. Autrement dit, c'est ce rapport qui définit les relations entre les personnes conformément aux rapports d'équivalence et d'ordre qui caractérisent la cité. C'est l'échelle de valeur qui sert de socle à l'élaboration de la communauté, un socle de culture commune. Le rapport de grandeur est au fondement de ce que les auteurs définissent plus loin comme étant des « relations naturelles entre les êtres » (p. 180).

Mais conformément au principe de commune dignité, cet état ne saurait être permanent. Il doit pouvoir à tout moment être remis en question, et en même temps être unanimement perçu comme légitime et justifiable. Il ne peut donc pas non plus reposer sur une caractéristique particulière, intrinsèque de la personne. En quelque sorte, le système doit garantir l'égalité de tous et la même possibilité pour chacun d'accéder aux états supérieurs. Pour déterminer et attribuer les états, il faut ainsi recourir à ce que les auteurs appellent des *épreuves de grandeur* (p. 164). Ces épreuves de grandeur – dont la validité doit être reconnue par tous – ne peuvent « reposer simplement sur une propriété intrinsèque » de la personne. Elles vont devoir s'appuyer sur des « objets extérieurs » signifiants, fonctionnant un peu comme des pièces à conviction, des indicateurs de l'état de grandeur attaché à la personne. Chaque cité se constitue ainsi un « répertoire d'objets et de dispositifs » (p. 179). C'est par exemple des règlements ou des diplômes, des grades, des compétences attestées et reconnues par la cité, fondés sur – ou en accord avec – les valeurs de cette dernière et sur lesquels elle s'appuie pour caractériser la grandeur des personnes. Un jugement fondé sur l'idée du supérieur commun propre à la cité vient alors marquer la sanction de l'épreuve.

Ce concept d'*épreuves de grandeur* est crucial pour les auteurs ; il tient également, comme nous le verrons plus loin, une place essentielle dans notre cadre théorique. Il est, au fondement de la cité, ce qui à la fois ordonne et justifie la place et la reconnaissance du rôle et de la valeur de chacun des membres de la cité. Il en représente en quelque sorte le modèle idéal, la condition et la justification,

31 Corcuff, P. (1995).

puisque les sujets s'appuient sur celui-ci pour reconnaître le bien-fondé des valeurs de la cité. Les épreuves de grandeur en constituent à ce titre un aboutissement en même temps que le point de départ, la condition sine qua none de son renouvellement et de sa perpétuation. Elles sont une garantie. Et contribuent ainsi à forger les modalités de connaissance propres à la cité. « L'épreuve porte au jour le principe d'équivalence qui ordonne chacun selon sa grandeur... » (p. 185) Mais au-delà, elle est donc un élément capital de toute justification non seulement des valeurs de la cité, mais aussi du comportement de ses sujets. La reconnaissance de l'épreuve permet à la fois la reconnaissance de l'individu et de sa place dans le « groupe ». En faisant le lien entre les principes de commune humanité et de grandeur, elle fournit un cadre à l'expression des personnalités et de toute forme de revendication. Pour être reconnue et acceptée, toute revendication, toute expression personnelle doit s'exercer dans ce cadre, qui vient définir l'espace de liberté dans les limites du respect des principes de la cité. C'est ce qui définit tout simplement, comme le nomment Luc Boltanski et Laurent Thévenot : le sens du commun. Ce sens du commun, c'est tout simplement le fait d'accepter, pourrait-on dire de manière un peu triviale, les règles du jeu. C'est ce qui fonde tout accord en le rendant acceptable. « La réalisation d'un accord justifiable suppose non seulement qu'il soit possible de construire un système de contrainte régissant l'accord, mais aussi que les personnes soient dotées des capacités adéquates pour se soumettre à ces contraintes » (p. 181). Autrement dit, la réalisation d'un accord justifiable – nous parlons ici d'appartenance à un groupe à travers l'adhésion de tous à des valeurs et des principes communs déterminant la place de chacun dans le dit groupe – dépend de la capacité de tous à reconnaître et à s'y ajuster. Ce que les gens savent de leur conduite et ce qu'ils peuvent faire valoir pour la justifier sont les conditions de leur adaptation au groupe. Le tout, pour être reconnu comme valide, pour être justifiable aux yeux du groupe, devant s'inscrire dans le respect des principes qui fondent ce groupe et que chacun doit reconnaître. Cet impératif de justification est incontournable. S'y soustraire, s'est s'exposer à être exclu du groupe, mis à l'écart. C'est se couper de toute possibilité de reconnaissance par les autres membres de la cité.

Les 6 mondes

Là où les choses se compliquent, et où le modèle prend toute sa dimension, c'est lorsqu'on prend en considération la co-existence de différents mondes. Comme il n'y a pas un modèle unique de cité, il n'y a pas un monde unique et univoque porteur de valeurs universelles. Mais il y a des mondes qui interagissent, s'interpénètrent et se font parfois concurrence. Ces mondes distincts, Luc Boltanski et Laurent Thévenot en dénombrent six :

1. le monde de l'inspiration renvoie à la création ;

2. le monde domestique fait référence à la famille au sens large, ce qui inclut toute forme de hiérarchie et de tradition ;
3. le monde de l'opinion renvoie à l'autre, au grand public ;
4. le monde public renvoie au collectif, à la notion de volonté générale ;
5. le monde marchand renvoie à la compétition ;
6. le monde industriel, enfin, évoque la performance.

Chacun de ces mondes trouve ses spécificités dans sa définition des catégories qui le caractérisent et renvoient aux axiomes du modèle des cités : le supérieur commun, l'état de grand ou de petit, la dignité des personnes, le répertoire des sujets, le répertoire des objets et des dispositifs, la formule d'investissement, le rapport de grandeur, les relations naturelles entre les êtres, la figure harmonieuse de l'ordre naturel, l'épreuve modèle, le mode d'expression du jugement, la forme de l'évidence, et l'état de petit et déchéance de la cité. **(Tableau en annexe pour une présentation plus précise des mondes).**

Ces mondes sont à comprendre comme des entités abstraites. Le monde marchand, par exemple, n'est pas une nouvelle définition du commerce mondial ou de la vente. Il ne s'agit pas non plus véritablement d'une redéfinition du modèle de la cité, même si on y retrouve les mêmes catégories. Il s'agit en réalité d'une extension du modèle des cités. Comme l'écrivent à ce propos les auteurs : « la référence à des choses *qualifiées* entraîne [donc] une extension du cadre de cohérence par laquelle les *cités* se déploient dans des *mondes communs* » (p. 165). Les catégories ayant servi à caractériser les cités vont alors servir de base à la définition de ces mondes communs.

Pour sanctionner les épreuves qui ordonnent et attribuent la grandeur, il faut recourir à des objets extérieurs aux personnes qui feront office de maître-étalon. Ils servent « en quelque sorte d'instruments ou d'appareils de la grandeur » (p.165). La pertinence et la reconnaissance de ces objets comme étant « qualifiés » conditionnent la validité même de toute épreuve. Ces « objets qualifiés » assurent la cohérence du dispositif. Ils sont l'outil permettant la réalisation d'épreuves de grandeur objectives, indépendantes des propriétés intrinsèques des personnes. Ces mondes sont en réalité les « différents mondes de l'épreuve » (p.177) dont ils permettent une sanction objective. « L'engagement des objets oblige les êtres humains [...] à s'objectiver eux-mêmes en actionnant les objets, en les mettant en valeur » (p. 166). Les mondes communs vont fournir les cadres de référence, des outils symboliques et des échelles de valeur – sinon objectives, du moins indépendantes de la cité – dans lesquelles les épreuves de grandeur vont puiser leur légitimité.

Ainsi : « l'objectivité suppose la définition des liaisons attestables et des formes acceptables de l'évidence qui sont donc relatives à un monde et aux équipements de la grandeur qui lui sont attachés » (p. 167).

Le modèle des cités permet aux auteurs de représenter les relations, les principes d'accord entre les personnes. Mais les épreuves sanctionnant ces rapports ont besoin, pour être perçues comme objectives et légitimes, de s'appuyer sur des référents extérieurs, des objets – au sens étymologique d'objectif – qui vont conférer à la situation concrète dans laquelle se déroule l'épreuve toute sa pertinence. Ainsi, dans l'esprit de Luc Boltanski et de Laurent Thévenot, une cité qui en plus de définir une forme de bien commun et de fixer les rapports entre ses sujets serait dotée de ses outils propres permettant de sanctionner les épreuves de grandeur spécifiques à son système de valeur prend la valeur de monde. Le monde représente alors une version concrète, ancrée dans le réel du modèle idéal de la cité qu'il incarne.

Ce que permet de modéliser ce cadre théorique, au-delà des relations et rôles de chacun dans un monde donné, c'est le moyen d'y évoluer, d'y changer de position. Pour acquérir un nouveau statut, changer d'état – passer d'un état de petit à un état de grand – il faut savoir utiliser les outils, manipuler les objets mis à disposition et reconnus par tous comme des moyens objectifs de valider une épreuve de grandeur. Pour le dire autrement, ce cadre permet de modéliser les schémas d'action possibles entre des personnes données dans un monde donné. Il permet de rendre compte des principes de justices pouvant être mobilisés dans le but de régler les conflits.

Des mondes multiples

La multiplicité des cités et des mondes a plusieurs conséquences. Dans une réalité complexe, des ordres de grandeur différents, issus de cités différentes, peuvent avoir à s'accorder de manière cohérente dans des mondes communs pour parvenir à régler de manière satisfaisante pour toutes les parties concernées une relation conflictuelle. L'ajustement devant permettre d'attribuer à la situation nouvelle un ordre reconnu par tous.

Puisque « les êtres humains, à la différence des objets, peuvent se réaliser dans différents mondes » (p. 265), l'existence d'un univers à plusieurs mondes pose inévitablement la question de la mise en œuvre des principes supérieurs communs et de leur déploiement dans des mondes par nature différents (p. 188).

Dans une société complexe caractérisée par la coexistence de plusieurs mondes, les individus sont confrontés quotidiennement à des situations relevant de mondes distincts. Pour y faire face, ils « doivent posséder la compétence nécessaire pour identifier la nature de la situation et pour

traverser des situations relevant de mondes différents. Les principes de justice n'étant pas immédiatement compatibles, leur présence dans un même espace entraîne des tensions qui doivent être résorbées pour que le cours d'action se poursuive normalement » (p. 266). En d'autres termes, la discrimination des situations et des principes de justice parfois contradictoires – ou pas « immédiatement compatibles » – qu'elles mettent en œuvre est une compétence sociale indispensable.

Précisons que nous nous situons, à cet égard, dans le cadre d'une sociologie compréhensive. Les personnes, en tant qu'acteurs du monde social, agissent en fonction de représentations inspirées de leur compréhension du monde et, plus précisément, des situations parfois complexes qu'ils traversent. Chacun s'appuie donc sur ses propres compétences afin d'évaluer, dans chaque situation, les valeurs – ou mondes – dont elle relève et, partant, les grandeurs en jeu.

Mais d'aucuns peuvent opter à ce stade pour une tout autre stratégie... et choisir d'exacerber les tensions plutôt que de chercher à les apaiser. C'est ainsi qu'un « modèle à plusieurs mondes donne aux acteurs la possibilité de se soustraire à une épreuve et, en prenant appui sur un principe extérieur, d'en contester la validité ou même de retourner la situation en engageant une épreuve valide dans un monde différent. Il inclut par-là la possibilité de la critique dont les constructions déterministes ne parviennent pas à rendre compte » (p. 267). Nous n'aborderons pas l'aspect critique de cette dernière phrase. Ce qui nous intéresse ici, c'est la possibilité, induite par le jeu des différents mondes et de leurs échelles de valeur – de grandeur – associée, qu'ont les personnes de contester la validité d'une épreuve, d'un principe, en s'appuyant sur une épreuve ou un principe issu d'un autre monde. Nous ne sommes plus alors sur un mode normal de contestation des états, litige dont le règlement passe par l'organisation de nouvelles épreuves de grandeur. Ce qui est confronté ici, ce sont des systèmes de valeurs relevant de mondes et de principes différents inopportunément mis en concurrence. Pour le dire simplement, c'est la remise en question des valeurs d'un monde par le recours à celles d'un autre monde. Pourquoi accepterais-je ici un statut de petit quand je bénéficie d'un statut plus valorisant par ailleurs... ?

La remise en question

Nous en arrivons ici à une situation nouvelle qui sera au centre de notre approche théorique. L'individu, en tant qu'acteur, peut choisir de s'appuyer sur les principes, ordres et épreuves de grandeurs relevant d'un monde afin de remettre en question ceux d'un autre dont il refuse, pourrait-on dire, de jouer le jeu. Il rejette la légitimité d'une épreuve et de valeurs en faisant appel à un principe de justice autre qui, de ce point de vue, reste tout aussi valable. Le fait d'invoquer un

principe de justice issu d'un monde différent de celui dans lequel se déroule la situation afin de remettre en cause la validité de l'épreuve, et partant les relations de grandeur qui en découlent, correspond à ce que les auteurs appellent une opération de dévoilement. Cette opération de dévoilement peut être réalisée par le truchement, le recours à un objet qualifié appartenant au répertoire d'un autre monde – mis en concurrence au moins temporairement, à tort ou à raison, avec le monde dans lequel se déroule l'épreuve. Celui-ci fait alors irruption dans une situation à laquelle il est par nature étranger, et dans laquelle il sert de référent extérieur, pour reprendre une expression des auteurs à propos des objets qualifiés. À la différence qu'il ne sert pas cette fois-ci à objectiver, à légitimer une épreuve au monde de laquelle il renvoie, mais au contraire à délégitimer l'épreuve d'un autre monde. Pour autant, le recours à ce type d'objet n'est pas nécessaire pour remettre en question une épreuve. L'individu peut aussi se mettre lui-même en scène en personnifiant, en incarnant le monde concurrent auquel il se réfère. Ainsi, « même si aucun objet d'une autre nature n'est à portée de la main, l'épreuve peut encore être distraite par les personnes si elles exercent sur elles-mêmes les opérations nécessaires pour se déterminer selon les exigences d'un monde extérieur » (p. 268). Ou encore, « c'est en prenant appui sur son propre corps, mis en valeur dans une autre nature et conformé à un monde absent, qu'il est possible de se soustraire, sans l'aide de personne ni de rien, à l'épreuve en cours, pour la considérer et la juger de l'extérieur » (p. 269).

Il est donc possible pour toute personne connaissant plusieurs mondes de contester la validité des épreuves auxquelles elle est soumise. Cela est permis par le fait que ces mondes soient communs – ainsi que les qualifient d'emblée Luc Boltanski et Laurent Thévenot – c'est-à-dire transversaux. Ils concernent tout le monde, à des degrés divers, et sont connus et reconnus de tous. Ils peuvent s'actualiser de manière claire et indépendante, mais également se télescoper, interférer dans des situations complexes au cours desquelles la compétence sociale des individus partie prenante sera de démêler les enjeux afin d'adapter leur stratégie de manière à satisfaire aux exigences de justification liées à la situation. Ils peuvent ainsi choisir de désamorcer les tensions comme au contraire les exacerber en jouant la carte du recours à un monde concurrent. La personne ne remet alors pas simplement en cause la validité des épreuves, mais toute la distribution des grandeurs qui en découle. Notons toutefois que l'arme est, si l'on peut dire, à double tranchant : la référence à d'autres mondes, si elle peut servir à contester la validité d'une épreuve, peut aussi servir à en renforcer la validité.

À propos de la mise en cause de la validité de l'épreuve, comme nous le mentionnions plus tôt, les auteurs parlent d'opération de dévoilement. La raison en est que conformément au cadre d'analyse : « la mise en cause de la validité de l'épreuve s'appuie toujours sur le dévoilement d'une

discordance entre l'état dans lequel se trouvent les personnes engagées dans l'épreuve et la nature des objets qu'elles doivent mettre en valeur » (p. 270). Pour les auteurs, la remise en question d'une épreuve repose donc toujours sur un problème de relation entre l'état de grandeur des personnes dans un monde donné et les référents extérieurs supposés valider l'épreuve. Autrement dit, que cela concerne la personne ou l'objet référent, toute opération de dévoilement, toute remise en question est liée à un transport de grandeur d'un monde vers un autre ; ce que nous appelions *mise en concurrence*. Ils distinguent alors deux cas de figure : le transport de valeur et le transport de misère. Il y a transport de valeur lorsque la grandeur des personnes est évaluée en fonction de leur « capacité à mettre en valeur des objets étrangers au monde dont relève l'épreuve » (p. 271). L'épreuve est ici contestée du fait du privilège accordé à certaine personne dont la grandeur dépend en réalité de son état dans un monde autre que celui dans lequel se déroule l'épreuve considérée. La personne a en quelque sorte transporté avec elle son état de grand qu'elle s'est contentée de transposer depuis un monde étranger à celui de l'épreuve. Ou si l'on préfère, la personne s'est vue favorisée du fait de la sanction de l'épreuve au moyen d'objets référents issus d'un monde différent, non pertinents dans celui de l'épreuve et dans lequel elle a l'avantage de son état. À l'inverse, le transport de misère correspond au fait que la misère d'une personne dans un autre monde l'a suivie malgré elle dans l'épreuve et a affecté sa performance. La personne ayant alors pâti, dans le monde considéré, de son état de petit dans un monde différent, peut se voir en quelque sorte bénéficier de circonstances atténuantes.

Qu'il s'agisse donc d'un transport de valeur ou de misère, le problème reste ici le même : la grandeur – ou l'état – d'une personne dans un monde la suit dans les autres, tendant par là à devenir de fait une caractéristique permanente de la personne. Cet état de fait remet alors directement en question les principes fondamentaux de commune dignité et d'investissement à l'œuvre dans le principe d'équivalence qui justifie la grandeur relative des personnes ; l'égalité de chacun à accéder aux différents états n'est plus garantie, puisque l'épreuve est biaisée, et l'attribution d'un état de grand n'est plus liée à un sacrifice dont il tire sa raison d'être. Ou comme l'écrivent les auteurs, « le transport de grandeur et le transport de misère sont dénoncés comme injustes parce qu'ils reposent sur la possibilité d'attacher la grandeur à la personne comme si elle lui était consubstantielle » (p. 273). On aboutit ainsi à la contestation de la relation entre le sacrifice consenti par la personne et l'état de grandeur auquel elle accède, ce qui peut aller jusqu'à une remise en question de l'idéal de bien commun dénoncé comme simple autosatisfaction par opposition à d'autres principes de justification. On se retrouve alors face à une situation vue comme injuste et qui finit par prendre la forme d'une opposition entre deux mondes. Comment régler un tel conflit ?

La solution est simple, du moins en théorie : s'accorder sur la façon d'agencer une nouvelle épreuve reconnue par tous comme valide. C'est d'ailleurs « l'impossibilité d'arriver à un accord sur la façon d'agencer une épreuve valide [qui] amène la confrontation entre deux mondes » (p. 275), qui tourne une simple opposition en véritable conflit. Tout l'enjeu est de mettre en place des épreuves cohérentes en même temps dans différents mondes.

Précisons tout de suite qu'il n'y a pas que la remise en question d'épreuves liées à un transport de grandeur qui conduit à devoir s'accorder sur de nouveaux dispositifs et/ou de nouveaux objets. Dans un univers aux mondes multiples, la cohérence entre les mondes n'est pas toujours évidente. Les occasions d'avoir affaire à des situations complexes se déployant dans différents mondes sont nombreuses. Et il n'est pas nécessairement simple de s'accorder sur « une situation qui se tienne » (p. 281), c'est-à-dire stable et idoine à stabiliser les personnes. Car la question fondamentale ici est celle de l'individu, de son statut et de sa reconnaissance par les autres, d'un monde à l'autre, qui lui permettent de se construire une identité – au sens propre, à savoir un « même » dans tous les mondes possibles, un continuum identitaire qui se perpétue à travers les mondes.

Nous en arrivons ici au concept qui sera au centre de notre approche théorique : la *situation de compromis*. La remise en cause de l'épreuve, nous l'avons vu, repose sur la mise en concurrence de mondes différents. D'un côté, celui dans lequel l'épreuve se déroule. De l'autre, celui dont se réclame « le plaignant » et dont les valeurs et ordres de grandeur viennent parasiter l'épreuve. Le compromis consiste alors à mettre en place une situation qui soit cohérente dans les deux (ou plus) mondes à la fois. Il s'agit en quelque sorte de s'accorder sur un dispositif hybride relevant à la fois des deux mondes. La situation de compromis est une « situation composite dans laquelle le différend est évité. Des êtres qui importent dans différents mondes sont maintenus en présence sans que leur identification ne soit cause de dispute » (p. 337). Comme l'expliquent les auteurs, afin qu'un compromis soit réalisé, des arguments des deux mondes doivent être mis en équivalence. Ainsi, « le compromis suggère l'éventualité d'un principe capable de rendre compatibles des jugements s'appuyant sur des objets relevant de mondes différents. Il vise un bien commun qui dépasserait les deux formes de grandeur confrontées en les comprenant toutes deux... » (p. 338). Pour le dire plus simplement, la situation de compromis vise à mettre tout le monde d'accord en s'actualisant dans un dispositif capable de mettre en cohérence des mondes d'abord mis en concurrence. Elle est le fruit de l'élaboration d'un modèle de justification relevant de monde différents, mais légitimant un même objet. Le compromis peut s'appuyer sur différents vecteurs. Comme le précisent Luc Boltanski et Laurent Thévenot, « la mise en forme des compromis est rendue plus facile lorsque l'on peut faire entrer dans leur composition des êtres ou des qualités

équivoques au sens où ils peuvent relever, selon des acceptions différentes, de plusieurs mondes » (p. 340). La situation de compromis fait intervenir des « objets composites » reconnus et renvoyant, même si pour des raisons différentes, à différents mondes. Ce qu'il faut comprendre, c'est que le compromis n'est pas un moyen terme ou, comme on dit communément, une façon de couper la poire en deux. Il ne s'agit pas tant de se mettre d'accord que de s'accorder sur un objet susceptible de servir à sanctionner l'épreuve et donnant à chacun la possibilité d'y voir un reflet de son propre monde. Il ne s'agit pas tant de s'entendre sur des valeurs communes que de s'accorder sur un objet cristallisant les valeurs de chacun.

Mise en garde

À ce stade de notre cheminement, nous estimons nécessaire de faire quelques mises au point quant au choix de notre cadre théorique. Un bref récapitulatif de la biographie des auteurs éclairera utilement cette mise en garde.

Au début des années 70, Luc Boltanski est maître-assistant à l'EHESS³². Il y travaille sous la direction de Pierre Bourdieu, avec lequel il participe alors à la création de la revue « Actes de la recherche en sciences sociales ». Luc Boltanski prend rapidement ses distances avec la sociologie de Pierre Bourdieu. Il s'interroge notamment sur le rôle de la notion de domination dans la description sociologique. Pour lui, le travail de description – qui est au cœur de l'analyse sociologique – en se basant sur des concepts antagonistes (dominants/dominés, collectif/individuel...), tends à réduire une réalité sociale par nature complexe à une approche dichotomique. Pour Luc Boltanski, la sociologie critique de la domination a le tort de cantonner les individus au rôle d'agents de structures sociologiques qui les dépassent et dont ils véhiculent inconsciemment les valeurs (conditionnés par leur habitus de classe). Il préfère aborder les êtres sociaux comme des acteurs porteurs d'une vision du monde, des valeurs qui le traversent et des forces autour desquelles celui-ci s'articule. S'ils sont toujours en partie déterminés, ils sont capables aussi bien de contester l'ordre établi que d'y faire des choix stratégiques. Pour lui, chaque individu est compétent pour expliquer et analyser sa position et ses choix. Il se place ainsi, résolument, dans une démarche constructiviste.

Laurent Thévenot est sociologue et économiste. Dans les années 70, il participe à la mise au point de la nouvelle classification des professions et catégories socioprofessionnelles à l'INSEE³³. Il travaille ensuite dans le groupe de recherche dirigé par Pierre Bourdieu, où un de ses axes de recherche est l'analyse de la production statistique. Il y rencontre Luc Boltanski.

32 École des Hautes Études en Sciences Sociales

33 Institut National de la Statistique et des Études Économiques

En 1984, Luc Boltanski fonde avec Laurent Thévenot et quelques autres – rencontrés principalement dans le groupe de travail dirigé par Pierre Bourdieu – le Groupe de sociologie politique et morale. Ce groupe de recherche sera le creuset dans lequel il forgera le cadre d'analyse présenté dans « De la justification ». Luc Boltanski y poursuit sa réflexion de fond sur les aspects pratiques et théoriques du travail sociologique. De ce partenariat inattendu entre un sociologue et un économiste naîtra une approche originale du fait social qui s'attache à définir le répertoire commun dans lequel puisent les acteurs pour remettre en question des normes et justifier leurs positionnements.

Le cadre théorique développé dans De la justification peut se comprendre comme une remise en question du paradigme Bourdieusien d'une lecture Marxiste de la société. Il s'inspire largement d'éléments de philosophie politique, ce qui peut lui donner un aspect inhabituel s'agissant d'une approche sociologique. C'est pourquoi afin de l'adapter aux spécificités de notre sujet, pour lequel il n'a pas été conçu, nous avons choisi de n'en conserver que certains aspects essentiels.

Pour commencer, notre approche reste la même : une approche constructiviste et compréhensive qui fait le choix d'appréhender la personne non comme un être déterminé, mais comme un acteur. L'individu actant – ou agissant – n'est évidemment pas exempt de déterminismes, mais ce qui nous intéresse – et constitue selon l'aspect essentiel de toute tentative de compréhension – est bien la représentation du monde à l'œuvre dans les prises de décisions, les modalités de l'action. Nous abordons la personne comme un être rationnel effectuant des choix raisonnés, ou du moins dictés par sa compréhension, son interprétation de la situation dans laquelle il agit. Tout l'enjeu de cette recherche étant de cerner au plus juste cette vision du monde chez les élèves d'une classe orchestre, à travers cette pratique de groupe.

Comme nous l'avons déjà précisé, nous postulons – à l'instar de beaucoup d'autres avant nous (Perrenoud, 2013) – que l'élève appartient dans le même temps à deux mondes bien différents : l'école et la famille. La famille est le premier éducateur de l'enfant. C'est par elle qu'il acquière son identité première d'être social, d'individu sociologique ; il appartient avant tout à sa famille. Puis, rapidement, il débute sa scolarité, se forgeant alors, au contact de l'institution et d'enfants de milieux parfois très différents, une seconde identité qui ne recouvre ni ne diffère totalement de son identité familiale première : son identité d'élève.

Un premier rapprochement pertinent s'impose ici avec notre cadre théorique : l'existence de plusieurs mondes dans lesquels la personne – en l'occurrence l'élève – doit apprendre à se comporter en jonglant parfois littéralement avec les valeurs et les savoir-être de chacun de ces mondes. Beaucoup d'auteurs et de travaux ont mis en relation la culture familiale d'un côté et la

culture scolaire de l'autre. Remarquer que certaines cultures familiales sont particulièrement éloignées de la culture scolaire relève du poncif. Plutôt que de nous étendre sur une question largement rebattue, nous nous contenterons donc d'y appliquer un nouvel éclairage à travers la théorie de la justification.

L'école et la famille incarnent à merveille des mondes différents, au sens Boltanskien du terme. Chacun de ces mondes – tous deux constitutifs de l'identité de l'élève – possède son propre ordre de grandeur, ses propres épreuves, autrement dit sa propre échelle de valeur. Quand il passe de sa maison à son école, l'élève change de paradigme. Ces références s'adaptent en même temps que ce qu'il considère comme juste ou non, comme judicieux ou non comme décision à prendre. Chez lui, il joue son rôle d'enfant – de fils, de fille, de frère ou de sœur... – et à l'école son rôle d'élève. Les places qu'il occupe respectivement chez lui et à l'école ne sont pas les mêmes. Elles ne relèvent pas de la même économie de la grandeur et les épreuves et systèmes de valeur qui les sous-tendent ne sont pas les mêmes. En passant d'un monde à l'autre, l'enfant change en quelque sorte d'identité.

L'enfant, qui passe son temps à se déplacer entre – et à agir dans – des mondes multiples doit très tôt développer cette compétence sociale dont nous parlions plus haut et qui va lui permettre de déterminer les enjeux et d'adapter son comportement dans chaque type de situation. Par exemple, il n'agira pas de la même façon dans la cour de récréation, au milieu de ses camarades, ou en classe devant un enseignant. Il modifie son comportement en fonction de la manière dont il interprète la situation, le monde dont elle relève et l'état qui est le sien, à savoir la place qu'il y occupe.

Mais il arrive, dans certaines situations, qu'un élève remettre en cause le monde scolaire, l'état qu'il s'y voit attribuer et les épreuves qui le légitiment. Il peut alors dénoncer sa place dans le monde scolaire en lui opposant les valeurs d'un autre monde, le plus souvent celui de sa famille. Il peut également, à sa manière, dénoncer ce qui équivaut à un transport de valeur ou de misère. On pense alors à cette antienne connue de ces profs qui notent « à la tête ». Les parallèles sont nombreux, et on perçoit aisément à quel point ce cadre théorique s'applique à une approche compréhensive du monde scolaire. Pour autant, il ne s'agit pas ici de chercher à comprendre comment l'élève concilie ou oppose ces différents mondes et leurs grandeurs pas toujours compatibles. Ce n'est pas non plus d'expliquer comment, par quels procédés certains élèves remettent en question l'institution scolaire. L'objet de notre étude, il est temps de le rappeler, est le dispositif d'orchestre à l'école.

Aborder les classes orchestre

Comment aborder le dispositif des classes orchestre ? Différentes approches sont bien évidemment possibles, qui ont d'ailleurs pour certaines d'entre elles été adoptées pour différents travaux. On

peut par exemple chercher à évaluer le bénéfice de la pratique musicale sur les apprentissages ou s'intéresser au développement, par la pratique instrumentale, de compétences transversales qu'il sera ou non possible de réinvestir dans d'autres enseignements plus classiquement scolaires.

On peut également s'intéresser à l'apport du jeu en orchestre en termes de discipline, de comportement et de travail de groupe. On peut enfin, plus simplement, vouloir mesurer l'apport de compétences purement musicales en cherchant par exemple à savoir si la pratique instrumentale perdure en dehors du dispositif et si le dispositif permet une réelle ouverture culturelle.

Toutes ces approches sont pertinentes à des degrés divers. Il est d'ailleurs toujours intéressant, en se basant sur des observations en classe, de faire un point sur les compétences travaillées lors d'une pratique orchestrale. Malgré leur intérêt, aucune ne nous semblait cependant en mesure d'offrir une approche systémique incluant à la fois les élèves, l'école et la famille. C'est pourquoi nous avons fait le choix d'appréhender l'orchestre à l'école comme une **situation de compromis**. Ce choix se justifie selon nous pour plusieurs raisons que nous allons détailler.

La musique dans la culture Réunionnaise

Afin de mieux mesurer la portée de notre sujet d'étude dans le contexte local, il est nécessaire d'avoir en tête l'importance de la musique dans l'identité culturelle Réunionnaise. À La Réunion, la musique est ancrée dans l'imaginaire collectif comme un des aspects incontournables de la culture locale. Elle est considérée à la fois comme un témoin de l'histoire et un particularisme constitutif de la spécificité réunionnaise. C'est à ce point vrai que le maloya, par exemple, a fait – et fait encore aujourd'hui – l'objet d'enjeux d'ailleurs plus politiques qu'artistiques ou véritablement culturels³⁴. Nous retiendrons simplement l'idée que la musique réunionnaise, et notamment le maloya, vient d'une certaine manière illustrer les « rapports complexes entre les formes de musique populaire et les identités régionales »³⁵. De fait, la production musicale réunionnaise semble sans cesse établir des liens entre des traditions d'origines diverses – africaines, malgaches, indiennes, européennes. Le maloya, bien que d'inspiration religieuse (le maloya « roulé » des rites malgaches), explore inlassablement, dans sa forme moderne, le thème de l'identité et de la « réunionnité ». Ainsi, « les chansons populaires racontent les histoires quotidiennes des groupes sociaux. Elles aident les individus à trouver leur place dans le monde et à développer une identité politique, créant ainsi un imaginaire collectif » (Ravi, 2012). À sa façon, le maloya est devenu un symbole de l'identité culturelle réunionnaise ; rôle encore renforcé par son inscription au patrimoine mondial immatériel de l'humanité.

34 Samson, G. (2011).

35 Ravi, S. (2012).

La musique occupe une place particulière dans la culture réunionnaise. Nous pensons à ce titre qu'à travers le dispositif de classe orchestre, elle est susceptible de faire du lien entre la culture locale et la culturelle scolaire encore souvent perçue comme métropolitaine – à travers, par exemple, l'usage quasi-exclusif du français – voire coupée des réalités locales.

Cadre méthodologique

Les classes orchestre sont mises en place dès la 6^e, mais aussi parfois dès l'école élémentaire. Ainsi, au commencement de notre recherche, La Réunion comptait 6 écoles élémentaires, sur toute l'île, bénéficiant du dispositif. Comme nous l'avons déjà précisé, le projet est destiné principalement aux élèves qui n'ont aucune notion musicale, qui sont particulièrement motivés par l'apprentissage d'un instrument et dont l'accès à la pratique orchestrale et musicale est difficile pour des raisons géographiques et/ou sociales. Il est seulement demandé aux élèves – et aux familles – un engagement sur la durée. Il s'agit donc d'une pratique musicale de groupe qui prend place en milieu scolaire, basée sur le volontariat et sans obligation de résultat, sans autre sanction que le sentiment des élèves eux-mêmes d'avoir ou pas correctement joué lors d'un concert. Une autre particularité intéressante du dispositif est que la classe est constituée pour la totalité de la scolarité au collège. Les élèves restent donc ensemble pendant quatre ans, de la 6^e à la 3^e.

Le choix de la classe orchestre du collège du Chaudron, pour cette étude, n'est pas exclusivement lié aux caractéristiques socio-culturelles de ce quartier emblématique du chef-lieu. Le profil populaire y est fortement marqué. Les familles y sont habituellement éloignées de la culture scolaire, et il est parfois difficile d'établir une communication, un partenariat durable autour de pratiques de coéducation (ce que confirmera d'ailleurs un entretien avec le chef d'établissement). Surtout, l'école élémentaire Michel Debré, sise juste à côté du collège, est une des rares écoles élémentaires à La Réunion où a été mis en place le dispositif (une première classe orchestre y existe depuis 2012 et une seconde y a été créée en 2015). Le collège Elie Wiesel accueille entre autres des anciens élèves de l'école Michel Debré. La classe orchestre du collège du Chaudron entrant en 3^e l'année de notre recherche, cela signifie que certains de ses élèves musiciens bénéficient alors du dispositif depuis 5 à 6 ans, ce qui offre un recul suffisant pour permettre d'en mesurer l'impact.

Les hypothèses

Nous postulons que le dispositif orchestre à l'école représente une *situation de compromis* (Boltanski et Thévenot, 1991) en ce qu'il met en équivalence des principes de justice (forme de bien

commun, dignité) et des formes de grandeurs (épreuve modèle, rapports de grandeurs entre les personnes) appartenant soit au monde scolaire, soit au monde familial. Cela induit une forme de compatibilité des valeurs respectives de mondes parfois très éloignés (valeurs scolaires et valeurs familiales), et favorise ainsi le rapprochement – dans une perspective de coéducation – entre l'école et la famille, ce qui facilite d'autant le statut d'élève.

De cette hypothèse centrale découle toute une série d'hypothèses élémentaires :

1. La pratique orchestrale représente pour les élèves musiciens une source de plaisir et de reconnaissance autant sur un plan scolaire que sur un plan familial.
2. La pratique orchestrale développe la coopération entre les élèves et renforce le sentiment d'appartenance au groupe classe.
3. La pratique orchestrale favorise chez l'élève-musicien la confiance en soi et en sa capacité à surmonter les difficultés.
4. Les enseignants portent également au dispositif de classe orchestre une forme de reconnaissance liée au développement de compétences scolaires à travers la pratique musicale. Cette disposition bienveillante des adultes de l'école à l'égard des élèves musiciens, lorsqu'elle est ressentie par ceux-ci, contribue à les inscrire dans une dynamique scolaire positive.
5. Les familles reconnaissent le dispositif comme légitime, car il fait écho à des valeurs sinon familiales, du moins familières. Les parents retirent une certaine reconnaissance, ou du moins de la fierté, de voir leur enfant participer à l'orchestre ; cela facilite la cohésion école / familles.
6. La pratique orchestrale favorise l'implication dans la scolarité de l'élève des familles concernées, et leur rapprochement de la communauté éducative de l'établissement scolaire fréquenté.

Ces éléments de notre questionnement vont guider la mise au point de notre questionnaire, l'objectif étant de chercher à dégager des tendances.

Les populations enquêtées

Le point d'entrée de notre recherche, tant du point de vue qualitatif (démarche compréhensive) que quantitatif, ce sont les élèves. Si nous ne nous interdisons pas de compléter cette approche par des entretiens avec des parents et des enseignants, la présente enquête est destinée exclusivement aux

élèves. Elle est donc par nature limitée et partielle. Le but en est de mettre en évidence les représentations – relatives au dispositif de classe orchestre – à l’œuvre chez les élèves musiciens et susceptibles d’influencer leurs actions en tant qu’élèves. Dit autrement, nous cherchons ici à savoir si la participation à un « orchestre à l’école » peut influencer de manière positive les représentations que l’élève se fait de son statut d’élève – au sein de l’établissement comme de sa propre famille – et, partant, l’idée qu’il se fait de sa scolarité.

L’idée de base du questionnaire est de confronter le « ressenti » d’élèves musiciens autour des questions scolaires à celui d’élèves de niveau et d’environnement comparables, mais ne participant pas au dispositif.

Au moins deux classes orchestre, d’établissements différents seront enquêtées. Les deux classes visées sont la classe orchestre du Chaudron (qui correspond au terrain d’observation) et la classe orchestre du collège Jules Reydellet, dans le Bas de la Rivière, à Saint-Denis.

Ces deux établissements offrent des profils similaires : quartiers dits populaires fortement marqués par la présence de populations d’origines et de cultures diverses (créoles, malgaches, mahorais...), publics hétérogènes, établissements relevant du dispositif d’éducation prioritaire. La classe du Chaudron est une classe de 3^e, celle de Jules Reydellet une classe de 4^e. Il s’agit donc d’élèves qui bénéficient du dispositif depuis suffisamment longtemps pour que les effets en soient sensibles, même si aucun élève-musicien du collège Jules Reydellet ne bénéficie à priori du dispositif depuis l’école élémentaire.

Dans les deux établissements, la communication avec les familles et leur implication dans la vie de l’établissement représente un enjeu éducatif important.

À titre de groupe témoin, des classes de 4^e et 3^e, dans les deux établissements, pourront répondre à une partie du questionnaire. Dans cette optique, celui-ci a été conçu en trois parties. La première partie du questionnaire concerne uniquement les élèves relevant du dispositif, la seconde partie concerne le rapport et les sentiments des élèves vis-à-vis du monde de l’école, et la dernière partie concerne l’implication des parents dans la scolarité de l’élève. Ainsi, les classes ne relevant pas du dispositif ne seront concernées que par les deuxième et troisième parties du questionnaire.

Les classes témoin (ne relevant pas du dispositif OAE), seront égales en quantité et niveau aux classes orchestre enquêtées : par exemple, une classe de 4^e et une classe de 3^e hors dispositif pour une classe orchestre de 4^e et une classe orchestre de 3^e ; ceci dans le but de conserver une certaine symétrie des échantillons. On prendra soin d’éviter également, au moins dans un premier temps, les classes à projet particulier (type classes « médias » ou classes « défense »). La comparaison peut

être intéressante, mais elle doit porter avant tout sur des classes au parcours usuel ; il ne s'agit pas de comparer les dispositifs et les projets.

Au final, nous espérons mettre en évidence un décalage assez net entre les élèves des classes orchestre et les autres ; les élèves musiciens témoignant d'une attitude plus positive envers l'école – ce qui passe par des relations perçues comme meilleures avec leurs enseignants – et investissement, une prise en compte de l'élève en tant qu'élève, au sein de la famille, perçue comme positive et plus prononcée.

Variables et indicateurs

Les indicateurs que nous souhaitons observer découlent directement des hypothèses élémentaires présentées plus haut. De façon générique, elles peuvent se résumer comme suit :

- Niveau de satisfaction, de plaisir ressenti par l'élève au sujet de sa participation à l'orchestre.
- La perception de l'utilité scolaire du dispositif.
- Niveau d'investissement dans la pratique musicale.
- Reconnaissance de l'orchestre et du statut d'élève-musicien au sein de l'établissement.
 - Par les pairs.
 - Par les enseignants et autres membres de l'équipe éducative.
- Reconnaissance de l'orchestre et du statut d'élève-musicien au sein de la famille.
- Niveau de communication entre les parents et l'établissement scolaire, les enseignants.

En guise de partie introductive au questionnaire, le talon sociologique est volontairement très réduit. Pour commencer, cela permet de ne pas écorner le sentiment d'anonymat des élèves enquêtés en ne posant pas dès le départ des questions qui, par recoupement, amèneraient à identifier facilement les élèves en fonction de leurs réponses. Nous avons en outre choisi d'écarter des questions usuelles, comme l'âge, estimant que cela n'était pas pertinent pour nous ; nous partons du principe que les élèves d'un même niveau scolaire – nous parlons de classe, pas de résultats – appartiennent généralement à la même classe d'âge, les écarts étant le plus souvent négligeables et ne constituant pas pour notre étude un intérêt particulier.

Les seules informations demandées ici sont le sexe, la classe et, décalée dans la partie « orchestre » pour des raisons pratiques, la classe d'intégration du dispositif. Le sexe reste pour nous une variable

importante, compte tenu de la différenciation sexuelle – notamment en matière d’éducation – très présente dans beaucoup de familles à La Réunion. La classe reste également une donnée à prendre en considération. Il n’existe qu’une « promotion » à la fois, dans un même collège, d’élèves musiciens. Et les orchestres se mettent en place établissement par établissement. Il n’est donc pas évident, sur le seul territoire réunionnais, de trouver des établissements scolaires offrant à la fois un profil similaire – relevant de l’éducation prioritaire – sis dans des quartiers aux profils comparables – populations et publics – et avec des classes orchestre de même niveau. Ne pouvant donc nous intéresser qu’à des classes orchestre de troisième, nous étendons l’étude aux classes de quatrième en prenant soin de garder à l’esprit cette information. Enfin, la classe d’intégration du dispositif reste une donnée fondamentale puisque si dans la plupart des cas les orchestres se constituent en classe de 6^e, il peut arriver soit que certains aient commencé dès l’école élémentaire (ce qui est parfois le cas au collège du Chaudron), soit que des élèves aient rejoint la classe orchestre après la 6^e (cas peu fréquent, mais que nous avons rencontré).

Phases de recherche

La classe orchestre du collège du Chaudron compte 18 élèves musiciens : 5 garçons et 13 filles.

Notre travail de recherche a été mené en quatre temps. Il a d’abord été effectué un travail de documentation sur les dispositifs musicaux. Dans un deuxième temps, nous avons conduit différents entretiens exploratoires avec des personnes impliquées dans le dispositif : la présidente de la Fédération Musicale de La Réunion, qui a initié et soutient le projet dans l’île, les enseignants responsables du projet dans différents collèges de Saint-Denis, les chefs d’établissement concernés, et les musiciens et musiciennes intervenant auprès des élèves pour les répétitions par pupitre et l’apprentissage de l’instrument.

La phase d’observation

Le travail de recherche sur la classe orchestre proprement dite a commencé par une phase d’observation. Huit observations ont ainsi été réalisées dans le cadre des cours d’orchestre pour une durée totale de 12 heures 30 répartis comme suit :

- 9 heures 30 en orchestre complet, avec l’enseignante de musique responsable ;
- 1 heure avec les violons et violons altos (soit 14 élèves, 13 violons et altos et un percussionniste) ;

- 1 heure avec les violoncelles (soit 4 élèves) ;
- 1 heure avec l'ensemble de l'orchestre et les trois intervenantes : la violoniste, l'altiste et la violoncelliste.

Les répétitions avec l'orchestre au complet ont été supervisées par l'enseignante de musique de l'établissement Elie Wiesel et référente du projet d'orchestre à l'école. Elles ont eu lieu en salle de musique – la salle de cours habituelle – mais en dehors du créneau normal de musique dont bénéficient tous les élèves du collège. Ces répétitions se sont déroulées tous les lundis soir, de 15 heures 30 à 17 heures 30. Les répétitions par pupitre se sont déroulées les mercredis de 11 heures à 12 heures, dans deux salles mises à disposition par l'établissement et initialement non prévues pour y jouer de la musique.

Afin de guider ces observations, une grille a été établie (annexe E) qui comporte 4 champs : l'organisation de la salle, l'activité des élèves, les interactions et le soutien à l'apprentissage entre pairs, et les marques de socialisation. Ces indicateurs ont été directement inspirés par les travaux de Georges Felouzis³⁶ sur les interactions en classe³⁷ d'une part (Felouzis, 1993), les travaux sur le concept de qualité des interactions³⁸ d'autre part (Pianta et al., 2008).

En s'intéressant aux différences de réussite scolaire entre les filles et les garçons, Georges Felouzis s'est penché sur les différents degrés de maîtrise du « métier d'élève » à travers l'analyse des interactions en classe. Pour établir sa grille d'observation, Georges Felouzis s'est appuyé sur un recensement des différents comportements des élèves en classe. Ce recensement a donné lieu à la grille suivante :

1. Participation

- Demandes d'évaluation
- Pose, répond à une question
- Interactions entre pairs pour le travail
- Regarde, montre son travail au voisin
- Prend, donne un objet de travail

2. Concentration

- Regarde, écoute le professeur
- Travaille, écrit

36 Maître de conférences à l'Université de Bordeaux II et chercheur au LAPSAC (en 1992). – Professeur de sociologie des politiques éducatives à l'Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (en 2012)

37 Felouzis G. (1993).

38 Classroom Assessment Scoring System [CLASS].

- Prépare ses objets de travail
- Regarde le modèle au tableau
- Regarde, écoute le pair interrogé

3. Apathie

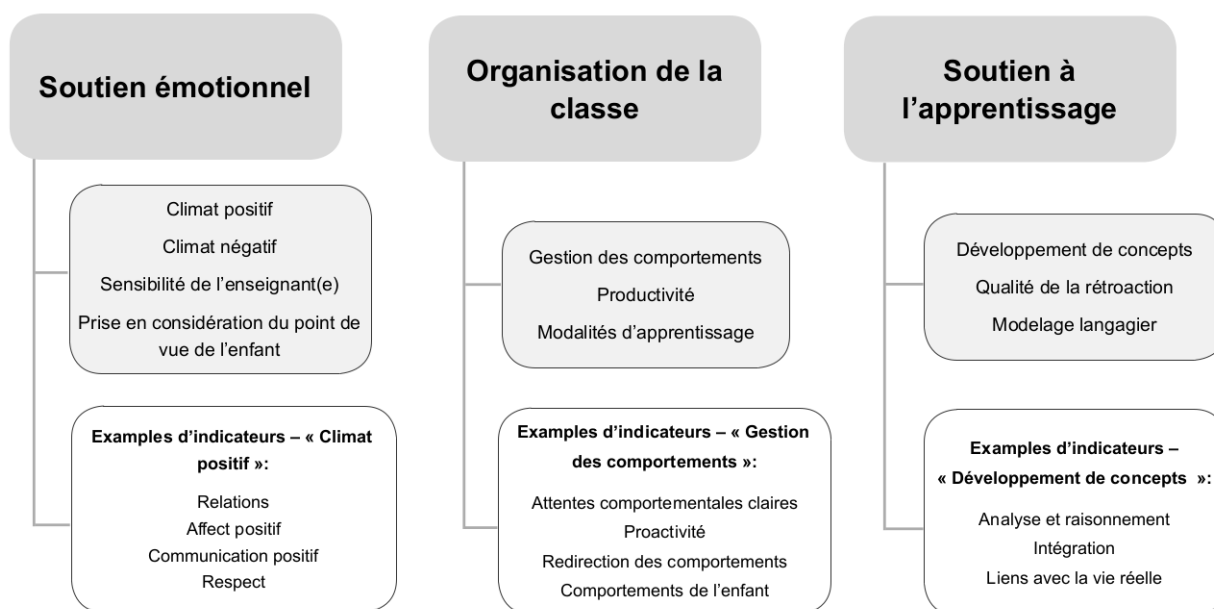
- Écoute les pairs parler entre eux
- Manipulation d'objets hors travail
- Signes de sommeil, d'impatience
- Regarde ailleurs, dans le vague
- Maintien incorrect

4. Chahut

- Interactions hors travail
- Grimaces, gestes, rires
- Contacts physiques
- Prend, donne des objets hors travail
- Se déplace hors travail

Cette grille, réutilisée telle quelle, nous a permis de poser les bases d'une observation fine du comportement des élèves musiciens en classe de musique. Elle a été augmentée par des indicateurs tirés du Classroom Assessment Scoring System (Pianta et al., 2008).

Comme indiqué dans la figure ci-dessous, l'outil CLASS s'intéresse aux observations en classes suivant trois approches : le soutien émotionnel, l'organisation de la classe et le soutien à l'apprentissage. Le soutien émotionnel concerne l'approche didactique adoptée par l'enseignant et/ou les intervenants et susceptible d'amener l'élève à développer pour l'apprentissage concerné un véritable intérêt. Cet aspect est avant tout d'ordre relationnel, qui s'intéresse par exemple à la qualité de la prise en compte du point de vue de l'enfant. L'organisation de la classe concerne tout ce qui relève de l'aménagement et de la gestion des comportements. Le soutien à l'apprentissage, enfin, s'intéresse à tout ce qui relève de l'aspect cognitif.



Domaines, dimensions et sous-dimensions de l'outil CLASS

Nous nous sommes donc appuyé sur ces travaux pour élaborer notre grille d'observation. Comme nous l'avons précisé plus haut, elle comporte quatre champs. L'organisation de la classe renvoie à l'organisation matérielle, au positionnement des élèves et de l'enseignant/des intervenants, et au positionnement des élèves les uns par rapport aux autres. Il s'agit simplement de se faire une idée de la disposition des personnes et de la façon dont celle-ci peut influencer leurs relations. L'activité des élèves, qui reprend la grille établie par Georges Felouzis, se concentre exclusivement sur le comportement de ces derniers : leur investissement dans la tâche et leur intérêt manifeste pour l'apprentissage. Le soutien à l'apprentissage se focalise sur les interactions ; d'une part entre l'enseignant – ou les intervenants – et les élèves, d'autre part entre les élèves eux-mêmes. De manière plus large enfin, les marques de socialisation rassemblent les indicateurs susceptibles de traduire toute manifestation du collectif : les marques d'empathie et de coopération, ou au contraire de désolidarisation.

À l'usage, cette grille d'observation s'est révélée complexe à manipuler ; elle ne comporte pas moins de 42 items, ce qui reste difficile à maîtriser.

Dans le but d'étayer nos observations, toutes les séances observées ont fait l'objet d'un enregistrement sonore. La phase d'observation a ainsi donné lieu à environ 8 heures et 20 minutes d'enregistrement, réparties sur une période de 2 mois et demi.

L'étude qualitative

Six entretiens semi-directifs ont été réalisés, sur la base du volontariat, auprès d'élèves de la classe, d'une durée de 10 à 35 minutes pour un total de 2 heures. La grille d'entretien (annexe F) comprend trois parties (les mêmes que pour le questionnaire destiné à l'étude statistique : l'orchestre, l'école, la famille). La première partie vise à comprendre la façon dont l'élève se situe par rapport au dispositif de classe orchestre et à sa propre pratique musicale. La seconde, à cerner la place du dispositif dans le champ scolaire. Et la troisième partie la place du dispositif – et plus généralement l'importance de la musique – dans le champ familial.

Conformément à notre cadre théorique (mise en lumière de situations de compromis, selon Boltanski et Thévenot), le but de l'entretien est de faire ressortir des éléments d'équivalence ou de différenciation, dans la conception de l'élève, entre ses perceptions de la pratique orchestrale, du monde scolaire et du monde familial. Les questions sont rédigées dans un style direct afin de se prêter au mieux à une utilisation dans le cadre d'un échange le plus naturel possible ; les tournures de phrase se veulent proches de l'oral. Il est à noter que certaines questions des parties 1 et 2 sont volontairement redondantes, dans l'intention de susciter une réflexion chez l'élève, de l'inciter à prendre du recul et de l'aider à verbaliser quelque chose à quoi il n'a peut-être jamais réfléchi.

L'étude quantitative

Le questionnaire se décline donc en trois thèmes :

1. L'orchestre ;
2. L'école ;
3. La famille.

Le thème l'orchestre cherche à cerner la perception que l'élève a de sa pratique musicale et de sa participation à l'orchestre. On cherche à mesurer l'investissement de l'élève dans le dispositif et le plaisir éventuel qu'il en retire.

Le thème de l'école vise à se faire une idée du réinvestissement des éventuelles retombées positives au niveau de l'établissement, dans la scolarité. Le but est de voir s'il existe un lien entre le fait de pratiquer une activité valorisante et reconnue au sein de l'établissement et de l'équipe éducative, et le fait de développer une vision positive et investie de sa propre scolarité et, d'une façon générale, de l'institution scolaire et des adultes qui la représentent.

Le thème de la famille a pour but – toujours dans la perception de l'élève – de voir si un rapport positif à la musique et à la pratique musicale de l'enfant peut influencer de façon positive le rapport à l'école et favoriser l'implication des parents dans la scolarité de l'élève et le développement de pratiques de coéducation.

L'ordre des thèmes se veut logique et progressif. L'objet de notre étude est le dispositif de classe orchestre. Nous commençons donc par questionner celui-ci au regard des élèves musiciens. Cela conduit également l'élève à amorcer une réflexion sur sa participation à l'orchestre sur laquelle il pourra s'appuyer en abordant les questions des deux autres parties.

La seconde partie, sur le thème de l'école, trouve logiquement sa place en deuxième position. L'orchestre se pratique à l'école, au sein d'une classe particulière. Il est totalement intégré à la scolarité, et contribue à forger l'identité scolaire des élèves. Il est donc intéressant de s'interroger sur la façon dont l'orchestre à l'école s'articule, dans le vécu et le ressenti des élèves, avec le reste de l'environnement éducatif institutionnel. Quelle est sa place par rapport à des enseignements et un parcours peut-être plus classiques et, éventuellement, comment cela est-il perçu par les autres enseignants ?

La dernière partie, concernant la famille, est probablement la plus personnelle, ou en tout cas celle qui interroge l'enfant non plus sur la sphère scolaire, mais sur la sphère familiale. C'est le comportement des parents, leur implication dans la scolarité de l'enfant qui sont questionnées. Compte tenu du caractère privé des relations familiales, il s'agit de la partie la plus sensible du questionnaire en ce qu'elle contient les questions les plus susceptibles d'être perçues comme invasives, ce qui représente pour nous un facteur de risque quant à la « franchise », pourrait-on dire, l'exhaustivité des réponses.

Comme précisé plus haut, le questionnaire a été conçu de manière à servir aussi bien pour des classes orchestre que pour des classes témoin ne relevant pas du dispositif. Les parties ayant trait à l'école et à la famille sont donc indépendantes de la partie relative à l'orchestre. Cela devrait simplifier le travail d'analyse comparative et permet de conférer à l'ensemble une certaine homogénéité. (Un exemplaire de chaque questionnaire est disponible en annexe.)

Nature des variables

Les questions ont été rédigées dans un style direct simple pour se rapprocher de l'oral, moins scolaire et moins formel. Le tutoiement a été préféré au vouvoiement pour la même raison ; il est d'ailleurs souvent d'usage à La Réunion, où nombre d'élèves du collège tutoient leurs enseignants.

La majorité des questions propose quatre réponses, sur le modèle de l'échelle de Likert. Les réponses possibles ne sont pas toujours formulées de la même façon. D'abord, pour mieux refléter les questions auxquelles elles répondent ; ensuite, pour ne pas instaurer trop de monotonie dans le questionnaire, ce qui pourrait inciter certains élèves à répondre de manière peut-être un peu trop automatique. Les réponses possibles sont toutes proposées, de gauche à droite, du cas le plus favorable ou positif (« tout à fait d'accord »), au cas le plus défavorable ou négatif (« pas du tout d'accord »). Il s'agit donc de questions fermées, assez précises pour que ne subsiste aucune ambiguïté. Un large recours à ce type de question facilite en outre le traitement des réponses.

Quelques questions sont à choix multiple, et deux questions ouvertes (de type QROC : questions à réponses ouvertes courtes) invitent l'élève à s'exprimer comme il l'entend en rédigeant lui-même sa réponse. Nous ne voulions pas, dans ce questionnaire, que la maîtrise de l'expression écrite représente un obstacle. C'est pourquoi elle est ici réduite à la portion congrue. La dernière question permet néanmoins à chaque élève qui le souhaiterait de réagir au questionnaire en ajoutant quelque chose qui n'aurait pas été prévu.

Protocole de passation

Le questionnaire sera présenté en classe, pendant le cours de musique, et c'est dans ce cadre que les élèves y répondront. Les enseignants de musique étant systématiquement responsables de la classe orchestre, il est plus aisé de les impliquer dans la recherche, dont ils saisiront par ailleurs peut-être plus facilement les enjeux. De plus, nombreux sont ces enseignants à prendre en charge la totalité, sinon une bonne partie des classes de leur établissement. Ainsi, un seul enseignant par collège peut s'occuper de faire passer le questionnaire à plusieurs classes, ce qui assure une meilleure continuité, une meilleure cohérence des conditions de passation.

Le questionnaire comporte, en manière d'introduction, des consignes aux élèves. Elles rappellent brièvement l'objectif de l'enquête, le principe d'anonymat, et donnent quelques conseils pour répondre au mieux aux questions. Elles pourront être lues par l'enseignant avant de commencer la passation. D'après les pré-tests effectués, la passation ne devrait pas nécessiter plus de quinze minutes sur le temps de classe, temps de préparation et de passation des consignes compris. (Les autorisations de passation figurent en annexe, avec un exemple de la lettre remise aux chefs d'établissement concernés.)

Le questionnaire destiné aux classes orchestre, intitulé « Orchestre à l'école », comporte 40 questions. Le questionnaire destiné aux classes témoin, intitulé « Scolarité et coéducation », en compte 29. Sur ce questionnaire figurent, au tout début, des questions dont les réponses sont a priori

hors cadre. Ses questions concernent le sexe, le niveau – la classe – de l'élève et la classe au cours de laquelle il a intégré le dispositif. Les réponses possibles dépassent le cadre d'enquête envisagé a priori, puisque celui-ci se limite, au moins dans un premier temps, à des élèves de 3^e ou 4^e bénéficiant du dispositif depuis au minimum la 6^e. Nous préférons cependant n'écarter aucune éventualité, du fait de l'utilisation de questions à choix multiple. Nous nous réservons également la possibilité, au besoin, d'étendre notre échantillon à des classes de 6^e ou de 5^e.

Le dispositif de classe orchestre

La première variable à considérer est bien entendu l'appartenance ou non au dispositif. La première vague d'enquête porte sur des élèves bénéficiant du dispositif de classe orchestre depuis au moins 3 ans. Si la variable « durée de participation » reste bien sûr à observer, nous ne pensons pas qu'elle puisse à ce niveau se révéler déterminante (entre 3 et 4 années de participation, voire plus pour les quelques élèves ayant intégré le dispositif à l'école primaire).

Partie 1 : l'orchestre

Les questions 4 à 7 visent à mesurer l'image que les élèves musiciens se font de l'orchestre à l'école et, plus largement de la pratique musicale, de groupe comme individuelle. Le résultat attendu est qu'ils en aient dans une large mesure une perception positive qui doit contribuer à façonner une bonne image d'eux-mêmes, de leur statut d'élève et de ce dont ils sont capables dans un environnement scolaire. Les questions 4 et 5, surtout, concernent directement – question frontale – le degré de satisfaction et, d'une certaine manière, la fierté liée au fait d'appartenir à l'orchestre et d'exécuter convenablement un morceau. Nous n'insistons pas sur ces questions du fait que toutes les recherches sur le sujet ont effectivement montré que l'orchestre agissait comme un marqueur social. Il s'agit seulement pour nous de confirmer le sentiment sans nécessairement chercher à approfondir.

Les questions 6 et 7 concernent l'utilité du dispositif au regard des élèves. Nous savons que la pratique musicale de groupe développe un certain nombre de compétences transversales – concentration, coopération, gestion de tâches complexes... – transposables, qui font d'ailleurs l'objet de nos observations sur le terrain. Ce que nous cherchons à voir ici, c'est si l'élève-musicien a lui-même établi ce lien en développant sur sa pratique musicale un regard peut-être un peu distancié. Ces questions sont surtout liées à notre travail d'observation.

Les questions 8 et 9 ont pour objet de mesurer l'investissement de l'élève dans sa pratique musicale et la place qu'il lui donne.

Les questions 10 à 12 s'intéressent au rapport des parents à la pratique musicale de leur enfant. Les questions 11 et 12 concernent spécifiquement non pas l'implication des parents, mais leur intérêt pour l'orchestre et la pratique musicale. La question 12 concerne leurs déplacements lors des concerts, d'autant plus intéressants qu'ils peuvent les amener à se rendre dans l'établissement scolaire et à entrer en contact avec des membres de l'équipe éducative et/ou d'autres parents d'élèves.

Cette partie s'achève sur une question ouverte laissant aux élèves la possibilité de s'exprimer librement, s'ils en ressentent le besoin, sur l'orchestre à l'école.

Partie 2 : l'école

Les questions 14 à 16 cherchent à cerner les sentiments de l'élève vis-à-vis de l'école. Nous sommes ici au niveau de l'individu. Est-ce qu'il se sent bien à l'école, est-ce qu'il en a une image positive ?

Les questions 17 à 19 concernent plus généralement la classe. Le but est de cerner l'image que l'élève a de ce collectif dans lequel il évolue quotidiennement ainsi que la qualité de ses rapports avec ses pairs, dans sa classe et plus largement dans l'école.

La question 20 concerne le degré d'entente de l'élève avec ses professeurs et l'image qu'il en a. C'est en quelque sorte une question charnière avec les questions 21, 22 et 23 et s'intéressent de fait à la confiance que l'élève peut avoir envers lui-même, ses propres capacités avec la notion d'effort (la persévérance est une valeur cardinale en musique) et envers l'école.

Les questions 24 et 25 cherchent à cerner le regard que l'élève porte sur sa propre trajectoire, la dynamique dans laquelle il se situe. Est-ce que les choses s'améliorent pour lui, ou est-ce que tout va de mal en pis ?

Partie 3 : la famille

Les questions 26 à 30 concernent le lien des parents avec l'école ; nous souhaitons nous faire une idée des rapports qu'ils entretiennent avec l'école et ses représentants.

Les questions 31 à 35 concernent également l'implication des parents dans la scolarité de leur enfant, mais cette fois dans le cadre familial. Des parents coupés de l'école ne se désintéressent pas nécessairement des résultats et du parcours de leur enfant.

Les questions 36 à 39 sont relatives au rapport des parents à la musique. Cet aspect reste important, y compris pour les élèves ne relevant pas du dispositif de classe orchestre. En filigrane se dessine ici

la question du contexte Réunionnais. Dans la culture locale, la musique occupe une place non négligeable. Elle est associée aussi bien à l'identité créole – maloya – qu'aux pratiques religieuses – kabars, cérémonies diverses... L'une des approches de notre recherche est justement liée à l'importance de la musique dans la culture Réunionnaise. C'est précisément cette proximité qui doit, à travers la mise en place d'un dispositif relevant de valeurs propres à l'école comme à la culture familiale, favoriser le rapprochement de ces mondes parfois si éloignés.

Le questionnaire s'achève sur une dernière question ouverte incitant l'élève à réagir ou à ajouter ce qu'il désire.

Comme nous l'avons précisé précédemment, le questionnaire destiné aux classes témoin, « scolarité et coéducation », reprend exactement les parties 2 (l'école) et 3 (les parents) de celui destiné aux classes orchestre, soit les questions 14 à 40.

Traitement des données

Analyse du terrain

L'organisation de la classe

L'organisation de la classe constitue le premier objet d'observation. Elle n'est liée ni à l'intérêt des élèves pour l'enseignement en question (on pense en écrivant cela à ceux qui s'assoient inmanquablement au fond de la salle), ni aux affinités des élèves entre eux (le réflexe de se regrouper entre amis, de s'asseoir à côté d'un camarade), ni à une volonté de l'enseignant de gérer la classe et de faire de la discipline « passive » en prenant soin d'éloigner les uns des autres les fauteurs de troubles. En salle de musique, pour les répétitions rassemblant tout l'orchestre, c'est l'acoustique qui impose le placement des élèves. La répartition spatiale se fait par pupitre, et au sein de chaque pupitre par partition (les violons 1 ensemble, les violons 2 ensemble...). Il s'agit donc d'une répartition qui n'est ni à proprement parler scolaire, ni affinitaire. Elle n'est délibérément choisie ni par l'enseignant ni par les élèves – ou seulement de façon très limitée – mais imposée par la pratique musicale, indépendamment de tout critère académique, et à ce titre implicitement reconnue par tous comme nécessaire. Les élèves sont dans une configuration classique et font face au tableau. La question n'est pas tant ici de canaliser l'attention des élèves sur un point fixe que de leur permettre de voir à tout moment les indications fournies par l'enseignant qui, alors, fait littéralement office de chef d'orchestre. Chaque élève est ainsi placé non en fonction de sa volonté propre ou de celle de son professeur, mais bien en fonction de l'instrument qu'il joue, de sa place

dans l'orchestre et de son rôle dans l'exécution des œuvres. De même, cette place n'est pas exclusivement déterminée par sa position vis-à-vis de l'enseignant, mais aussi par sa position relativement à celle de ses camarades. Chacun doit voir l'enseignant, s'entendre, et surtout entendre les autres. Qu'un ou deux élèves se déplacent, et c'est l'ensemble du groupe qu'il faudra réorganiser... Cette gestion nécessaire de l'espace rompt d'emblée avec la pratique plus ou moins habituelle, qui dépend généralement uniquement de l'enseignant et font parfois l'objet de résistances de la part d'élèves qui rechignent à s'asseoir trop près du professeur ou trop loin du camarade... Les élèves musiciens de la classe orchestre sont ici bel et bien considérés comme un collectif, un ensemble dans lequel chacun dépend des autres. Cet impératif se ressent également lors des répétitions par pupitre, même si de façon moins évidente. Les élèves y sont ici placés en U, en plus d'être regroupés par instrument et partition. Un tel arrangement permet à chacun de voir les autres, de voir les intervenantes, et permet en retour aux intervenantes de pouvoir à l'envi faire travailler individuellement chacun des élèves.

Déroulé des séances

Le découpage de la tâche

Une des choses qui frappe, en reprenant le déroulé des répétitions, c'est l'extrême découpage de la tâche. Les moments pendant lesquels toute la classe joue ensemble un morceau – le plus souvent, une phrase musicale d'une durée de quelques secondes, et parfois même une seule note – sont relativement rares. Pour commencer, le démarrage est assez long. Toute répétition devant nécessairement débiter par l'accordage des instruments. Chaque élève doit donc accorder son instrument, ce qui se fait avec le concours de l'enseignante. Il faut chaque fois redonner la note juste au piano et vérifier élève par élève que l'accordage est correct. Ce temps de préparation est particulièrement chronophage, et l'enseignante ne peut s'y consacrer à la classe entière. Il s'agit donc d'un temps relativement long – de l'ordre de 5 à 10 minutes – pendant lequel les élèves sont, dans leur grande majorité, livrés à eux-mêmes. Il n'a cependant été constaté aucun débordement pendant ces temps morts. Même si certains bavardent et semblent pour le moins dissipés, tous restent à leur place.

Les temps effectifs de jeu en groupe sont donc relativement restreints. D'ailleurs, les répétitions sont par elles-mêmes fastidieuses. Les interruptions sont nombreuses. Les élèves y rejouent sans cesse le même passage – parfois la même note – seuls ou à deux ou trois. Pendant ces temps de travail ciblés, un élève peut rester inoccupé de longues minutes avant d'être sollicité de nouveau. Ce qui réclame une bonne part d'autodiscipline pour ne pas perturber le travail en cours. Et de fait, les

rappels à l'ordre restent rares. Beaucoup d'élèves mettent à profit ces moments d'inactivité pour travailler leur instrument pour eux-mêmes, de manière assourdie, en jouant par exemple au doigt plutôt qu'avec l'archet.

Concernant le degré d'activité des élèves, les indicateurs de participation et de concentration restent satisfaisants. Les interactions entre pairs, pour le travail, sont nombreuses. Il ne semble pas évident de tirer un son juste d'un instrument à cordes comme le violon ou le violoncelle, et les élèves n'y arrivent pas tous avec la même facilité. Aucune remarque ni moquerie n'ont cependant été entendues pendant les séances d'orchestre. Diverses formes de tutorat entre élèves se sont par contre spontanément mises en place, et les échanges autour du travail sont nombreux. Ainsi, pendant que l'enseignante fait travailler en particulier, par exemple, les violoncelles, plusieurs violons travaillent leur instrument ou s'amuse plus simplement à retrouver d'oreille tel ou tel morceau connu.

De fait, il nous semble que l'instrument de musique, en soi, participe activement à maintenir le calme et la concentration nécessaires à une participation active des élèves. Il occupe les mains et canalise l'énergie en restreignant la possibilité de mouvement des élèves. Si cela est particulièrement vrai pour les violoncellistes – sa tenue met en jeu l'ensemble du corps et impose de rester assis – cela reste pertinent pour les violons et les altos qui empêchent de manipuler des objets hors travail, nombreux dans la panoplie qui accompagne les stratégies d'évitement des élèves qui s'ennuient en classe – jouer avec son trousseau... Si des interactions hors travail ont pu être relevées, elles restent limitées. Chacun des élèves est en effet impliqué dans la tâche collective. Même s'ils s'y investissent à des degrés divers – ce qui est d'ailleurs source d'agacement pour les élèves les plus investis, même s'ils ne sont pas, sur le moment, en train de jouer, les élèves restent en situation de production, c'est-à-dire en condition de travail. Leur participation est indispensable et tout manquement à la discipline collective nuit instantanément à l'orchestre. En d'autres termes, chacun dépend des autres pour réaliser l'objectif commun : interpréter un morceau de musique. Beaucoup d'encouragements et de bienveillance ont ainsi été relevés, particulièrement entre pairs.

Gestion de tâches complexes

Un phénomène en particulier, durant cette phase d'observation, a retenu notre attention : la nécessité, pour les élèves, de gérer un certain nombre de tâches complexes. Car suivre un cours d'orchestre n'est pas chose aisée...

Lorsqu'il répète avec l'orchestre, l'élève musicien doit rester attentif, simultanément, à de nombreux paramètres. Il y a pour commencer la tenue de l'instrument. Cela va de la posture du

corps – le maintien – à la prise en main de l'instrument de l'instrument qui comprend par exemple la position des mains. Il y a ensuite le jeu proprement dit. Avec un instrument à cordes, il faut gérer à la fois la main droite, qui tient l'archet, et la main gauche, qui joue les notes sur le manche de l'instrument en appuyant sur les cordes. Notons d'ailleurs à ce propos que les manches de violon et violoncelles sont lisses et dépourvus de marquage – contrairement, par exemple, à un manche de guitare. Sachant qu'un décalage de quelques millimètres suffit à produire une fausse note, on mesure à quel point il faut être attentif à son doigté. Du fait de l'absence de repères, l'élève doit donc être attentif à ce qu'il joue, ce qu'il produit comme son. Pour ce faire, il ne peut contrôler visuellement son toucher ; la tenue de l'instrument l'interdit. Il doit donc s'écouter et, en fonction de ce qu'il s'entend jouer, corriger sa position. Procéder ainsi augmente encore, on le comprend, la charge cognitive, tant il est facile et habituel de s'appuyer sur la vue. Hors de question, en outre, de travailler sans y penser, simplement pour donner le change... L'élève doit s'écouter, mais il doit en même temps écouter les autres. Jouer en orchestre implique que tous les musiciens jouent en même temps, au même rythme, en plus de jouer dans la même tonalité. Lorsque cinq ou six personnes doivent jouer en même temps et avec le même instrument une même phrase musicale, il est impératif, pour la clarté et la justesse de l'interprétation, que tout le monde l'exécute de façon identique. Ce qui ne peut se faire sans que tous les musiciens restent attentifs les uns aux autres. De la même manière, si tous les instruments ne jouent pas la même partition, c'est qu'ils se répondent au travers de la musique. On ne peut donc jouer en orchestre de manière cohérente et harmonieuse sans rester toujours attentif à son propre jeu et à l'écoute des autres. C'est d'ailleurs pour cette même raison qu'il faut garder à l'œil l'enseignante. Car l'orchestre, comme toute formation musicale rassemblant plus d'une poignée de musiciens, doit être dirigé. C'est en l'occurrence l'enseignante – ou le cas échéant l'une des intervenantes – qui joue ici le rôle du chef d'orchestre. Afin d'alléger un peu la charge cognitive de ses élèves, l'enseignante accompagne souvent l'orchestre au piano. Cela sous-tend l'interprétation en plus de donner un repère sonore facile à suivre. Elle peut aussi, pendant que les élèves jouent, donner des indications ou des conseils, à l'ensemble de l'orchestre, à un groupe d'instruments ou à un élève en particulier. Autant d'indications qui peuvent parfois être visuelles – ce qui est forcément le cas, on le comprend aisément, lors d'un concert – mais aussi orales ! Enfin, les élèves gardent généralement un œil sur leur partition. Bien-sûr, ainsi que nous l'avons expliqué plus haut, il n'est pas question d'apprendre le solfège – même si quelques notions, comme nous l'a confié l'enseignante, leur sont inculquées – et il n'est pas question d'exiger des élèves qu'ils sachent lire les notes. Pour autant, même sans maîtriser la lecture du solfège, une partition fournit nombre d'indications pour qui en possède quelques rudiments. Ainsi le nombre de notes dans une mesure, leur couleur, leur dessin – la

présence de croches – et leur position sur la portée apportent autant d’indications. Tout cela, évidemment, ne s’acquière pas d’un coup, mais demande du travail et de la persévérance. Des qualités particulièrement sollicitées à l’école, avec en la circonstance l’avantage d’une gratification immédiate : la satisfaction de jouer correctement.

Jouer en orchestre, c’est en réalité apprendre à réaliser dans le même temps une multitude de petites tâches tout en conservant une vue d’ensemble, un certain recul qui seul permet d’apprécier le rendu. C’est un peu comme si, pendant une dictée, on demandait aux élèves d’être attentifs, en plus de l’orthographe, de la grammaire et de la conjugaison, à la préhension du stylo, au contenu et à la signification du texte et au travail des autres élèves, le tout en écoutant et copiant pendant la lecture du maître...

Soyons clairs. Nous ne sommes pas ici en train de brosser le portrait d’une classe idéale. Nous parlons bien d’une classe de 3^e qui, comme toutes les autres, est sujette à un certain nombre de perturbations de la part des élèves. Ils s’agitent et bavardent sitôt qu’ils le peuvent et, d’une certaine manière, contourner les règles est une sorte de jeu... Alors qu’est-ce qui fait la différence ? Il n’est pas tant question de dire que les élèves maintiennent une activité efficace et un niveau acceptable de concentration tout au long du cours que de souligner qu’ils semblent capables, chaque fois qu’il est besoin, de retrouver instantanément un degré d’attention suffisant pour accomplir la tâche demandée. Tout semble se dérouler comme si chaque élève restait conscient de son rôle dans la classe, dans le groupe, et conservait la capacité – et la volonté – de ramener toute son attention, au moment voulu, sur l’activité en cours. En d’autres termes, tout se passe comme si les élèves étaient conscients des impératifs et obligations relatifs à la fois au déroulement de l’apprentissage et à la gestion de leur activité. Tout semble se passer comme s’ils avaient compris et accepté les enjeux de l’apprentissage : pour faire de la musique ensemble, il n’est d’autre possibilité que de faire la même chose en même temps.

L’enseignant non expert

À propos des rapports entre l’enseignante et les élèves, il est un point intéressant à soulever dans le cas qui nous occupe : l’enseignante de musique responsable de la classe orchestre n’est ni violoniste ni violoncelliste, mais flûtiste de formation. Cet état de fait a une conséquence plutôt inattendue à priori : elle n’est pas compétente, sur un plan instrumental, pour faire travailler aux élèves leurs instruments. Comme elle le déclare elle-même en répondant à un élève qui a du mal à trouver le bon doigté : « Je ne sais pas jouer [du violon] moi ! Je ne peux pas vous montrer comment on fait ! » Cela a pour conséquence directe de modifier les rapports usuels entre un enseignant et ses élèves.

D'ordinaire, c'est l'enseignant qui détient le savoir, la compétence. Dans ce cas-ci, les compétences sont partagées. L'enseignante apporte sa connaissance théorique de la musique et ses compétences en direction et arrangements. Les élèves ont à charge de travailler leur instrument avec les intervenantes – qui sont, elles compétentes – de façon à être en mesure de fournir en répétition d'orchestre une prestation à la hauteur des attentes non seulement de l'enseignante, mais également des pairs. Il y a ici une sorte de rééquilibrage des domaines de compétences : les élèves aussi ont leur savoir-faire à apporter, sans lequel la tâche ne peut être réalisée. En d'autres termes, l'enseignant ne suffit pas. Rien n'est faisable sans les élèves et ce qu'ils sont en mesure de réaliser.

Exploitation des enregistrements

Pour exploiter les enregistrements sonores effectués en situation d'observation, et faciliter leur analyse, nous avons choisi de minuter les différents temps d'apprentissage. Pendant les observations, nous avons pu relever les différents moments qui composent un cours – en orchestre ou par pupitre – et autour desquels s'articule l'activité des élèves. Nous avons ainsi pu distinguer différentes phases de l'activité :

1. Mise en place. Chaque élève doit sortir son instrument, son archet et ses partitions pour tout mettre en place. L'instrument doit être sorti de sa caisse et passé au chiffon. Les cordes doivent être régulièrement entretenues. Il en va de même pour l'archet dont il faut fréquemment vérifier la tension et sur lequel il convient de passer régulièrement de la colophane afin d'en accentuer le frottement et éviter que le crin ne glisse sans accrocher. L'instrument doit enfin être à chaque fois accordé. Cette opération est particulièrement chronophage puisqu'elle s'effectue sous le contrôle et avec l'assistance de l'enseignante qui n'a d'autre possibilité que de faire passer les élèves un par un.
2. Les explications – techniques et/ou théoriques : elles ont trait à l'exécution proprement dite d'un morceau – plus généralement d'un passage, d'une phrase musicale – et sont destinées à guider les élèves dans l'exécution d'un passage.
3. La communication utilitaire – échanges formels ou informels d'informations autour de la vie de classe.
4. Le jeu en groupe restreint : un ou quelques élèves (jusqu'à 14 élèves, à ce que nous avons pu observer, sur un total de 18, soit les deux pupitres de violon – violon et alto – accompagnés par le percussionniste) travaillent une note ou un passage du morceau.

5. Le jeu partiel en orchestre : les élèves jouent tous ensemble un passage, une phrase musicale relativement courte.
6. Le jeu total en orchestre : les élèves jouent tous ensemble la totalité du morceau.

Le séquençage des enregistrements est particulièrement révélateur de l'activité des élèves pendant les cours d'orchestre. Mais s'il donne corps à nombre d'informations intéressantes, là ne réside pas précisément le but de notre recherche. Nous avons donc choisi, pour plus de facilité, de ramener ces phases de cours à deux catégories : le temps effectif de jeu et le temps sans jouer.

Le temps sans jouer regroupe en réalité la plupart des phases de l'activité telles que décrites ci-dessus. Cela comprend toute la mise en place et la préparation des instruments, tous les échanges oraux entre les élèves et l'enseignante – qu'ils concernent ou non directement les techniques instrumentales ou l'interprétation musicale – ce qui inclut les explications et la communication. Nous avons également pris le parti d'inclure les temps de jeu en solo, par exemple lorsque l'enseignante ou une intervenante font travailler un élève en particulier sur un passage précis, considérant que cela ne relevait pas directement de la pratique orchestrale. De même, lorsqu'un ou plusieurs élèves jouent de manière informelle sur leur instrument, nous avons décidé de le comptabiliser dans le temps « sans jouer ». Précisons d'ailleurs que le jeu en solo comme le jeu informel ne sont pas particulièrement significatifs au regard de l'ensemble des phases d'activité relevées. Au final, le temps effectif de jeu concerne uniquement ce qui nous a semblé le plus important et formateur, le cœur de l'activité, à savoir la pratique orchestrale proprement dite. Dans notre séquençage, le temps effectif de jeu ne concerne donc que ce qui peut être considéré comme une pratique musicale de groupe, qu'il s'agisse de l'ensemble de l'orchestre ou d'un seul pupitre.

Le chronométrage des séances

Les observations ont donné lieu à un total de 8 heures 20 minutes d'enregistrement pour des séances d'une durée – nous parlons bien de la durée des enregistrements – de 33 minutes pour la plus courte à 1 heure 47 minutes pour la plus longue, soit des séances d'un peu plus d'une heure en moyenne.

Comme nous l'avons écrit plus haut, les temps effectifs de jeu en groupe sont restreints, et les interruptions nombreuses. Le tableau du minutage des huit séances enregistrées (annexe F) est éloquent. Pour commencer, le temps de préparation – ou temps préliminaire – est généralement un temps assez long. Il est de 5 à 20 minutes, soit environ une douzaine de minutes par séance. En pourcentage de la durée totale de chaque séance, ce temps préliminaire représente 11 % à 28 % du

temps de cours pour 7 séances sur 8, avec un pic à 53 % pour la cinquième séance de la série³⁹. Le temps consacré à la préparation représente in fine environ 20 % de la durée totale de chaque séance, ce qui fait, à titre indicatif, 12 minutes pour une séance d'une heure.

Encore cela ne concerne-t-il que la préparation inhérente à toute répétition. Si l'on considère le séquençage de l'activité tel que nous l'avons effectué, le temps effectif de jeu se réduit comme peau de chagrin : de 17 % à 26 % pour sept des huit séances, avec un pic à 41 % pour la huitième. Sur les 8 heures 20 minutes 47 secondes d'enregistrement, la durée totale effective de jeu est de 1 heure 51 minutes 24 secondes, soit environ 20 %. Ou si l'on préfère, sur un temps moyen de répétition d'un peu plus d'une heure, le temps de jeu effectif représente moins d'un quart d'heure. Dit autrement : sur la totalité des répétitions observées, le temps passé à jouer en orchestre n'excède pas les temps de préparation.

Ce temps de pratique musicale en orchestre n'est pas seulement réduit, il est encore extrêmement morcelé. Pour en rendre compte, nous avons procédé à une modélisation du minutage des enregistrements (annexe F). Comme on peut s'en rendre compte, les temps de jeu collectif sont extrêmement courts : le plus souvent de quelques secondes seulement. Le morceau est littéralement découpé, et chaque passage travaillé séparément. Chaque moment de jeu est alors entrecoupé d'explications diverses. Dans ces conditions, il peut sembler difficile de rester concentré sur l'activité. De fait, sur la totalité de la répétition, le morceau n'est guère interprété plus de deux ou trois fois dans sa totalité. Le reste du temps ne sont travaillées que des phrases musicales. Une autre difficulté, nous semble-t-il, réside dans ce découpage de la tâche. C'est celle de garder à l'esprit l'objectif final et premier moteur de la pratique musicale : jouer de la musique. Pour filer la métaphore sportive, c'est toute la différence entre jouer un match de football et passer une heure à faire des exercices d'entraînement. Les moyens ne sont pas le but. Et en musique – comme dans d'autres disciplines exigeantes – le but ne peut être atteint qu'à condition de passer du temps à sa mise en œuvre, ce qui a beaucoup moins d'intérêt. En d'autres termes, ce que les élèves apprennent ici et qui leur profitera par ailleurs, c'est que l'on ne peut obtenir un résultat satisfaisant sans sacrifier à un travail conséquent en amont. La performance n'est pas donnée d'emblée, mais n'est possible qu'au prix d'un effort parfois considérable qui, en l'occurrence, concerne l'ensemble du groupe. Ce qu'il ne faut pas perdre de vue pour maintenir l'attention dans pareille circonstance, c'est le sens de l'effort. L'intérêt ne réside alors pas tant dans ce que l'on fait, que dans ce pourquoi on le fait, l'objectif final. Pour le dire simplement, l'activité demande d'être capable de se projeter,

39 Ce calcul n'est pas significatif, compte tenu du fait que le temps d'observation de cette séance particulière a été exceptionnellement raccourci de plus de 10 minutes par rapport aux autres, pour un temps de préparation dans la tranche supérieure (plus de 10 minutes) mais pas exceptionnel.

d'anticiper sur le résultat souhaité, mais inatteignable dans l'immédiat. Cette qualité nous semble particulièrement importante à l'école où une telle projection prend tout son sens. Car ce qu'on y fait et ce qu'on y apprend ne prend réellement son sens et ne trouve réellement sa justification que dans l'avenir. L'important n'est pas ce que l'on apprend aujourd'hui, mais ce que l'on en fera et ce que cela nous apportera demain. Là réside peut-être une des leçons les plus importantes de la pratique musicale de groupe : travailler de manière en quelque sorte décontextualisée en gardant l'idée de l'objectif à terme.

Analyse qualitative

Notre grille d'entretien comptait trois parties distinctes : l'orchestre, l'école et la famille. Notre grille d'analyse en compte sept :

1. l'orchestre
2. les apports ressentis
3. la pratique instrumentale
4. l'école
5. les pairs
6. les familles
7. la coéducation

Si l'on retrouve dans cette grille d'analyse les trois catégories de départ, d'autres ont été imposées par les réponses des élèves. Certaines de ces réponses, pour inattendues qu'elles ont pu être, n'en sont pas moins revenues au fil des entretiens, imposant ainsi une nouvelle lecture. Les retranscriptions d'entretien sont disponibles en annexe (annexe K).

L'orchestre

Dans cette partie, nous avons regroupé tout ce qui concerne la classe orchestre et le dispositif d'orchestre à l'école. On y abordera la question de l'intégration des élèves au dispositif, leur intérêt pour la pratique instrumentale, la place qu'ils accordent à ce dispositif particulier dans leur scolarité et la perception qu'ils en ont, l'investissement supplémentaire que cela leur demande et l'état de leur motivation après quatre années de classe orchestre.

L'intégration au dispositif

Tous les élèves de la classe orchestre n'ont pas choisi délibérément de participer au dispositif. De fait, sur les six entretiens menés, trois élèves seulement déclarent avoir choisi d'intégrer la classe orchestre en arrivant au collège. Pour les trois autres, il s'agit surtout d'une question de circonstances. Pour deux de ces élèves, c'était un choix par défaut.

Noémie : « on avait le choix entre l'escrime et le violon »

Agnès : « c'était soit ça, soit j'allais dans un autre collège »

L'un enfin a été inscrit par un membre de sa famille qui, compte-tenu du fait que cet élève était issu d'un parcours scolaire musical (CHAM), a souhaité qu'il poursuive dans cette voie.

Laurent : « c'est ma tatie qui m'a inscrit. Puisqu'elle savait que je faisais de l'éducation musicale avant... »

En théorie, intégrer une classe orchestre se fait sur la base du volontariat. Dans les faits, ce n'est pas toujours aussi simple. De l'aveu d'enseignants responsables, il n'est pas toujours évident de recruter suffisamment d'élèves pour l'orchestre, en particulier lorsque le dispositif n'est connu ni des élèves ni des parents. Et pour parvenir à monter un orchestre, la philosophie du recrutement n'est pas toujours suivie à la lettre. La question qui se pose ici est de savoir si les élèves n'ayant pas choisi librement de participer au projet vont finalement s'y investir. Autrement dit, la découverte peut-elle susciter l'envie et la motivation.

L'intérêt pour la pratique orchestrale

La motivation de l'élève est justement l'objet de cette seconde partie : après quatre années d'une pratique parfois imposée, qu'en est-il de leur intérêt pour un dispositif qu'ils ont parfois vécu comme imposé ? Nous parlons bien ici de la pratique orchestrale, du fait de jouer en groupe, que nous avons distingué de la pratique instrumentale elle-même – que nous interrogerons plus tard.

Tous les élèves interviewés déclarent, avec même un certain enthousiasme, qu'il leur plaît de faire partie de l'orchestre – qu'ils se soient sentis contraints ou non d'y participer :

Noémie : « avoir de la solidarité entre la classe... faire des concerts »

Pauline : « c'est mieux en orchestre »

Agnès : « [j'aime] surtout quand on joue tous ensemble »

Martine : « le fait de jouer en harmonie j'aime bien »

Si tout le monde n'insiste pas spontanément sur le fait de jouer en orchestre, c'est alors la pratique qui est mise en avant :

Laurent : « Ça me plaît parce qu'on fait beaucoup de... on joue beaucoup. »

La perception du dispositif et de sa place dans la scolarité des élèves

L'OAE n'est pas l'unique dispositif de classe à projet. Il existe notamment, au sein du collège du Chaudron, une classe orchestre. Ce que nous avons cherché à cerner ici, c'est la façon dont les élèves musiciens perçoivent, abordent cet apprentissage. S'agit-il pour eux d'un d'un cours comme les autres ? Comment se voient-ils par rapport à d'autres classes à projet ?

Pour Noémie, Julie et Agnès, l'orchestre occupe une place à part :

Noémie : « On apprend plus de choses. On est plus... on va dire développés que les autres, par rapport à la classe orchestre. On fait des projets... que les autres peuvent pas faire... »

Julie : « nous on a l'avantage d'avoir des professeurs de violon qui viennent pour nous au collège »

Cette remarque de Julie est intéressante : elle y souligne l'importance de se voir enseigner la discipline, de façon régulière et hebdomadaire, par des gens dont c'est en quelque sorte le métier. D'une certaine façon, c'est ici le monde professionnel qui fait irruption dans l'école, apportant une nouvelle légitimité à un enseignement qui ne dépend plus seulement de l'école et de ses enseignants.

Pour Agnès, la spécificité est encore liée à la pratique instrumentale :

« On pratique... Alors que dans les cours normaux, on apprend... euh on apprend et après on nous donne des évaluations, des exercices, tout ça... »

Ou comme elle le dit encore :

« Alors que là on écoute le prof, qui nous donne des consignes mais en même temps on les applique, mais on va dire à notre manière... »

Ce sentiment, qu'elle résume par cette formule « *on est un peu plus libres* », suggère un autre rapport, peut-être plus dynamique, aux apprentissages. L'élève suit bien des consignes, mais il garde tout de même une certaine liberté. Il fait, il expérimente plutôt que d'appliquer simplement.

L'investissement

En comptant les cours d'orchestre et de pupitre, la classe orchestre compte trois heures de cours en plus, par semaine, qu'une classe normale. Sur cette question, les avis sont plus nuancés. Seule Pauline – qui est aussi la seule interviewée à s'être inscrite dans une école de musique pour continuer d'y pratiquer le violon – semble n'y voir aucun inconvénient, allant jusqu'à qualifier ces heures supplémentaires de « *cours détente* ». Pour les autres, l'aspect contraignant est largement

reconnu ; même si trois élèves, sur les six qui soulignent la difficulté d'un tel emploi du temps, consentissent volontiers à cet effort :

Laurent : « ça ne me dérange pas. [...] c'est long, c'est fatigant, c'est épuisant... Mais on s'habitue. »

Julie : « si on est motivé on ne pense plus à ça. »

Il reste deux élèves pour qui cette contrainte horaire reste un véritable souci :

Agnès : « on sent bien la lourdeur, la pesanteur dans l'emploi du temps »

Martine : « des fois on a pas envie de jouer »

Une source de motivation

Au moins quatre des élèves interrogés trouvent dans l'orchestre une source de motivation.

Julie : « ça nous aide encore plus à travailler... Ça nous motive. »

Pauline : « Oui... ça me motive. »

Ce que semblent apprécier ces élèves, c'est notamment le fait d'avoir des projets de classe ; ce qui pour eux concerne autant la perspective des concerts que la préparation du voyage de fin d'année :

Question : « Et c'est important pour toi d'avoir des projets, de monter des projets dans le cadre de l'école ? »

Laurent : « Ben oui, ben sinon ça n'avance pas ! »

Question : « Est-ce que ça motive aussi, de travailler sur des projets comme ça ? »

Martine : « Oui, beaucoup. »

Les apports de la pratique

Ce qui nous intéresse ici, ce ne sont pas les effets réels, mais bien le ressenti des élèves : pensent-ils que la pratique musicale, sur un plan scolaire ou personnel, leur apporte quelque chose ? Les réponses sur ce point sont variées, même si elles vont globalement dans le sens d'une plus-value.

Julie évoque des bienfaits sur un plan personnel :

« Oui, ça m'a apporté que... je m'exprime un peu plus, parce qu'avant j'étais vraiment timide et grâce à eux ben j'ai pu... [...] comme on se connaît depuis longtemps ben j'ai pu sortir de ma bulle... »

Ce n'est cependant pas tant la pratique musicale, qui est ainsi évoquée, que le fait d'être resté avec les mêmes personnes pendant quatre ans.

Martine développe une idée plus précise en abordant la question de la concentration :

Question : « Est-ce que tu penses que ça t'a apporté des choses de faire de la musique ? »

Martine : « Oui, beaucoup... Comme de rester concentrée sur un instrument et d'apprendre le violon, vu que c'est un instrument difficile... »

La pratique instrumentale

Seule Noémie exprime un réel désintérêt pour la pratique instrumentale ;

Question : « Ça te plaît quand-même ? »

Noémie : « Oui, un peu... Ben je sais pas ça... J'aime plus... Ça dépend en fait. [...] C'est difficile déjà comme instrument... »

Question : « Est-ce que tu emmènes souvent ton instrument chez toi ? »

Noémie : « Maintenant c'est rare. »

Question : « Donc tu ne joues pas souvent chez toi ? »

Noémie : « Non. »

La plupart des élèves interrogés se déclarent toujours motivés par le fait de jouer de leur instrument – en l'occurrence, violon ou violon alto. Julie, Pauline, Agnès et Laurent déclarent emmener « tout le temps » leur instrument à la maison, et Martine dit le faire « souvent ». Encore une fois, un certain enthousiasme transparaît dans ces réponses :

Question : « Est-ce que tu emmènes ton instrument chez toi ? »

Pauline : « Oui, parce que je suis dans une école de musique aussi, du coup je fais du violon à côté [...] Ça c'est cool... Du coup [...] je l'emmène chez moi. »

Agnès : « c'est quelque chose de jouer d'un violon » [...]

Question : « Est-ce que tu emmènes ton instrument chez toi ? »

Agnès : « Oh oui ! [...] Tout le temps ! »

Pour sa part, Martine a un avis plus nuancé :

Question : « Est-ce que ça te plaît ? »

Martine : « Des fois oui des fois non. »

Et même si elle raconte avoir voulu arrêter en 5^e et en 4^e – c'est sa mère qui l'a incitée à persévérer – elle se dit satisfaite d'avoir continué (« je ne regrette pas ») et déclare jouer souvent à la maison.

Concernant la pratique musicale, les principes de recrutement du dispositif supposent que les élèves ne doivent jamais avoir fait de musique : c'est bien aux élèves n'ayant pas eu accès à la pratique que l'on s'adresse. Dans les faits, il n'en va pas toujours de même. Comme nous l'avons souligné, cela tient en partie à la difficulté de recruter des volontaires, souvent doublée du souci de constituer une classe équilibrée – hétérogène en termes de niveau scolaire. En conséquence, deux des élèves interviewés bénéficiaient au départ d'antécédents musicaux. Le père de Julie pratique régulièrement la musique : « *lui aussi est musicien* ». Le poids du modèle familial est un facteur à prendre en compte. Comme l'enfant d'un enseignant se conformera plus aisément à la culture scolaire que d'autres, l'enfant d'un musicien s'impliquera potentiellement plus facilement dans la musique qui

ne correspond plus seulement à une culture scolaire, extérieure, mais familiale, c'est-à-dire relevant de la sphère privée, donc plus intimement liée à une histoire personnelle.

Le cas de Laurent est différent. Aucun membre de sa famille n'est musicien. Mais il a très tôt intégré une CHAM⁴⁰ et ainsi pratiqué régulièrement le chant – ainsi que le piano et les percussions – une bonne partie de sa scolarité :

Laurent : « Depuis le CP, j'ai toujours été dans la musique. [...] c'était dans le cadre scolaire puisqu'il y avait une classe particulière où ils faisaient des chants et qu'ils jouaient des instruments [...] ça s'appelle CHAM. [...] Et du CE1 au CM2 tu fais chant, mais tu fais aussi des instruments, en même temps. »

Si sa situation n'est pas la même que celle de Julie, il s'agit néanmoins, de la même façon, d'un élève motivé « a priori », qui ne découvre pas la pratique instrumentale à travers l'orchestre à l'école, mais qu'il connaît déjà. Précisons toutefois qu'aucun de ces deux élèves n'avait eu l'occasion de jouer du violon.

L'école, l'orchestre et la transversalité

La question de la transversalité n'a été que succinctement abordée. L'idée était de chercher à savoir dans quelle mesure la pratique musicale pouvait faire l'objet d'une approche interdisciplinaire. Le collège compte par exemple une autre classe à projet : la classe médias. Ce thème peut s'aborder à travers différentes disciplines – entre autres les technologies de l'information et de la communication, le français, l'histoire... Nous souhaitons donc savoir s'il en allait de même pour la musique, à savoir si au sein de l'école elle-même étaient mis en place des moyens d'exploiter des compétences transversales développées par la pratique musicale. Mais il ne semble ici rien y avoir de ce côté-là rien de probant, les références explicites à la musique par des enseignants d'autres disciplines ne semblant que marginales et anecdotiques.

Agnès : « Notre ancien prof de techno [...] des fois il aimait bien nous montrer des trucs... par exemple il nous a montré un monsieur qui jouait du violon bleu... »

Perception positive de l'école et reconnaissance par l'équipe éducative

La perception positive de l'école et de leur scolarité par les élèves de la classe orchestre apparaît comme caractéristique du dispositif. Tous affirment que cela se passe bien pour eux, et aucun n'a exprimé de tension ni évoqué de relations conflictuelles avec l'équipe éducative. Cet état de fait est probablement induit, sinon renforcé, par l'image positive que les enseignants et la direction ont de la classe orchestre. Que certains viennent assister aux concerts est valorisant et particulièrement bien perçu :

40 Classe à Horaires Aménagés Musique

Julie : « On est connus, on va dire, envers d'autres professeurs que nous on ne connaît pas [...] car on est une classe orchestre spécifique. Donc ça permet de renforcer les liens... »

Question : « Est-ce qu'il y a des professeurs qui viennent vous voir en concert ? »

Pauline : « Oui. Il y a la principale [...] les gens importants du collège... Et quelques enseignants... [...] Oui, ça fait plaisir. Surtout quand c'est des enseignants qu'on aime bien... »

Question : « Est-ce que vous avez des enseignants qui viennent vous voir en concert, des fois ? »

Martine : « Oui [...] ça nous remonte, ça nous rebooste. »

L'orchestre joue dans ces circonstances un rôle de « fluidifiant » en suscitant à l'occasion des rapports entre élèves et enseignants qui sortent du cadre strict des relations purement scolaires :

Agnès : « ...on a notre prof de maths qui est... il est musicien et chanteur en même temps. Et notre prof d'allemand, aussi. Donc du coup des fois on en parle. »

Laurent : « C'est comme notre prof principale aussi... Elle fait de la flûte aussi, je crois. [...] On parle de musique des fois... [...] En fait il y avait notre prof d'histoire-géo qui était venue à notre concert et tout... et elle a dit quand vous serez en troisième, elle voudrait garder contact avec certaines personnes pour garder ses enfants... »

La musique, on le voit, est l'occasion d'avoir des échanges plus personnels, permettant d'une certaine manière d'ouvrir la relation.

Les pairs

C'est une des grosses surprises de cette étude. Au cours des entretiens exploratoires avec l'enseignante responsable du projet comme avec des membres de l'équipe de direction, la bonne entente et le comportement des élèves musiciens été régulièrement évoqué, jusqu'à parler à leur propos de « famille ». Mais la réalité, vue par les élèves, est tout autre ; et tous évoquent entre eux de sérieuses mésententes :

Question : « Vous vous entendez bien ? »

Noémie : « Un peu, ça dépend... »

Agnès : « Il y a un peu des clans dans la classe... »

Laurent : « Il y en a certains qui ne s'aiment pas dans la classe. [...] il y en a certains qui ne se parlent pas du tout... »

Martine : « C'est difficile des fois. Parce qu'on ne s'entend pas beaucoup et c'est très... un peu lourd de rester depuis la 6^e jusqu'à la 3^e. Depuis la 6^e y a des conflits qu'on essaye de régler mais en vain. [...] des petits conflits de... de... de rien mais ça peut aller loin. [...] La seule façon de régler c'est de ne pas se regarder, de ne pas se parler... »

Pour certains, une partie du problème vient de ce que tout le monde ne s'investit pas de la même façon, ce qui dans une pratique orchestrale a des répercussions sur les performances de l'ensemble du groupe :

Julie : « Ce que j'aime le moins c'est que certains élèves ne travaillent pas chez soi donc ça veut dire que certains morceaux ne sont pas bien maîtrisés... »

Question : « Qu'est-ce que tu aimes le moins dans l'orchestre ? »

Pauline : « Ben c'est qu'il n'y a pas tout le monde qui est impliqué pareil. Il y en a qui au bout de 4 ans n'aiment plus l'instrument. Du coup ils s'investissent moins.

Tous les élèves ont évoqué des tensions dans le groupe, parfois exacerbées par le fait d'avoir passé quatre ans avec les mêmes camarades de classe :

Martine : « De rester ensemble depuis la 6^e jusqu'à la 3^e des fois c'est un peu chiant mais des fois ça va. »

Pour autant, les mêmes élèves qui dénoncent ces conflits mettent en avant la solidarité qui s'exprime dans le groupe :

Julie : « On est encore plus soudés, enfin on s'aide beaucoup plus... [...] on est depuis la 6^e ensemble, donc c'est pas pareil comme d'autres classes qui changent à chaque fois. Nous on est tout le temps la même classe depuis 6^e, donc ça veut dire qu'on a plus euh une relation forte. Et donc ça nous aide encore plus à travailler... Ça nous motive. »

Agnès : « la tolérance a su être développée. [...] On a su s'apprendre les uns les autres... On a évolué tous ensemble et... on a su faire notre parcours du collège tous ensemble. »

Certains mettent ainsi en avant le rôle régulateur de la pratique instrumentale en groupe :

Martine : « c'est la musique qui nous aide à se rassembler, c'est ça...oublie qu'on s'est chamaillé... On est ensemble, on joue le même truc, avec le même violon, ben on joue comme ça... Mais après ben on recommence encore les querelles. C'est juste le violon et l'orchestre qui nous aident à oublier un peu ça. »

Ce qu'elle résume plus loin par cette formule : « *on est une classe et on apprend à se supporter* ».

Des relations difficiles avec les élèves des autres classes

Nous l'avons précisé : une des particularités du dispositif tient à sa durée. Les classes orchestres sont constituées pour toute la scolarité au collège, et les élèves restent ensemble pendant quatre ans. Une véritable pratique instrumentale ne peut s'envisager que dans la durée et pour des raisons évidentes d'organisation, il est plus simple de regrouper les cohortes dans des classes spécifiques. Mais certains élèves se sentent coupés des autres classes et semblent éprouver des difficultés à nouer des liens avec d'autres élèves :

Julie : « comme on ne change pas de classe, on reste toujours avec la même classe, on ne peut pas connaître d'autres élèves ».

Pauline : « Étant donné que je suis dans la même classe depuis quatre ans, je ne vais pas vraiment vers les autres classes. Je ne les connais pas vraiment, juste de vue... [...] Je ne connais que ma classe dans le collège. C'est ça qui est dommage. »

Agnès : « comme on est la classe orchestre, on garde la même classe de la 6^e jusqu'à la 3^e, du coup on ne connaît pas trop les autres. [...] je trouve ça nul de ne pas communiquer avec tout le monde... »

Une forme de reconnaissance par les pairs

De précédentes études sur le dispositif d'orchestre à l'école se sont intéressées à l'aspect valorisant de la pratique musicale (voir notamment les études d'Adrian Hille et de Françoise Giraud, présentées dans la revue de littérature). Leurs auteurs y soulignaient la reconnaissance dont bénéficiaient les élèves musiciens de la part des élèves extérieurs au dispositif. Il nous semblait donc opportun d'aborder la question lors de notre recherche. Mais cette reconnaissance supposée n'est pas apparue comme un élément probant, ou n'est en tout cas pas vécue comme particulièrement valorisante :

Pauline : « ...ils n'aiment pas le violon [...] pour eux, les instruments normaux c'est piano, guitare... mais pas le violon. [...] c'est trop gnangnan... [...] du coup ils ne s'intéressent pas au violon. [...] c'est ça qui est dommage... »

Question : « Ça t'arrive de parler de l'orchestre avec des élèves d'autres classes ? »
Noémie : « Non. »

Même si l'instrument – la forme particulière de l'étui que l'on transporte, ainsi que sa taille en ce qui concerne le violoncelle – suffit souvent à susciter la curiosité, une seule élève évoque une véritable forme de reconnaissance de la part de ses pairs :

Martine : « au début c'était un peu lourd parce qu'ils n'arrêtaient pas de se moquer de nous. Mais après quand, à chaque fin d'année, on monte sur le podium et on joue et bien ils étaient bluffés... Et mais parce que vu que j'ai d'autres amis à l'extérieur, ils apprécient que je fais du violon et que je sois pas comme les autres. »

L'intérêt des familles pour la pratique orchestrale

De notre point de vue, le rôle des familles dans le dispositif, au moins tel que vécu par les élèves, constitue un élément fondamental de la façon dont les élèves musiciens vivent l'orchestre et s'y impliquent. Le premier constat est que si les pairs ne manifestent pas nécessairement une forme de reconnaissance valorisante, les familles font unanimement montre d'un intérêt certain. Toutes se déplacent – dans la mesure de leurs disponibilités – pour assister aux concerts :

Question : « Ils sont venus te voir jouer ? »
Noémie : « Oui, tout le temps. »
Question : « Tu étais contente ? »
Noémie : « Oui ! »

Pauline : « ...ils viennent tout le temps. À tous mes concerts...[...] ...ils invitent toute la famille. »

Laurent : « Les grands-parents ils peuvent pas venir parce qu'ils sont trop vieux et trop malades... Mais une fois il y a eu les douze taties ! »

Cet intérêt est manifeste, même lorsque les parents conservent une certaine réserve :

Martine : « elle a peur pour moi. [...] Elle dit que c'est trop de pression pour moi et qu'un enfant ne doit pas avoir de la pression comme ça. Et voilà... Et elle m'encourage des fois, mais des fois elle a peur.

Un autre point intéressant est que si la plupart des parents encouragent leur enfant à pratiquer de son instrument à la maison, ce n'est pas le cas de tous – « ...ils n'aiment pas ça, ça résonne dans la maison... » – alors même qu'ils continuent d'assister à tous les concerts. Cette différence apparente de perception entre pratique instrumentale et pratique orchestrale conduit à penser que le plus important, le moment clé qui justifie les autres et valorise véritablement l'élève, c'est la performance publique. Le fait de donner un concert avec l'orchestre apporte plus de reconnaissance et de fierté que le simple fait de savoir jouer d'un instrument. Tout concert est une mise en scène – ce qu'explique la présidente de la Fédération Musicale de La Réunion en évoquant notamment la tenue vestimentaire – à laquelle les parents sont sensibles.

La musique dans la culture familiale

Un seul élève fait état d'un véritable désintérêt de ses parents pour la musique :

Agnès : « C'est pas trop leur truc. »

Dans les autres familles, la musique est présente à des degrés divers. Cela va des parents qui écoutent de la musique sans pratiquer ni posséder d'instrument, comme ceux de Noémie : « *En jouent non, mais en écoutent oui.* » À la présence de musiciens avérés dans le cercle familial :

Julie : « Mon père [...] est musicien. [...] Il joue de la guitare, de la batterie, de la basse, du piano... »

Même si ce dernier cas semble être une exception, la musique est à ce point présente dans les familles qu'il n'est pas rare qu'un ou plusieurs instruments soient présents au domicile, et utilisés à l'occasion :

Pauline : « Mon père essaie un peu la guitare... »

Laurent : « Oui, il y a des djembés, des kayambs... enfin y a un kayamb. [...] [Mes parents] les sortent [quelques fois] et ils jouent avec... Mais ils jouent pas longtemps parce qu'ils ont d'autres choses à faire. »

La coéducation

À travers la notion de coéducation, c'est le niveau d'implication des parents, à la fois dans le dispositif et dans le suivi de la scolarité de l'élève, que nous avons cherché à évaluer. Cette catégorie regroupe donc plusieurs sous-catégories.

Le suivi scolaire

Les parents de tous les élèves interrogés assistent au moins régulièrement aux réunions parents-professeurs. Il aurait été intéressant, sur ce point, de pouvoir comparer le taux de présence des parents de la classe orchestre à ces réunions avec celui des parents des autres classes de 3^e. Si nous n'avons pu avoir accès à une telle information, il est toutefois intéressant de souligner que la coéducation, à travers l'implication des parents dans la vie de l'école, est un des axes du projet de l'établissement. Ainsi que nous le confiait madame la Principale, il n'est pas toujours facile, dans ce quartier, de rencontrer les parents et de les faire venir à l'école. Pour dégager des éléments de réponse, nous avons donc cherché à savoir s'il pouvait exister une corrélation entre le suivi scolaire et l'implication des parents dans le dispositif.

Bien qu'ils semblent toujours contents d'assister aux concerts, les parents s'impliquent généralement assez peu dans leur organisation.

Pauline : « Non, pas tellement. Ça ne l'intéresse pas vraiment. »

Laurent : « Une fois y a ma tatie qui est venue comme accompagnatrice, pour gérer un peu les enfants et tout... Mais sinon non. »

Seule Julie, dont le père est par ailleurs musicien, déclare avoir un parent qui s'investit dans l'organisation des concerts :

Julie : « ...quand par exemple certains élèves ne peuvent pas se déplacer pour faire des concerts loin, mon père peut les ramener, les déposer... Et aussi ils aident pour organiser par exemple des ventes de gâteaux... »

De même, les élèves déclarent, dans l'ensemble, que leurs parents s'impliquent dans le projet de voyage à Paris de la classe orchestre :

Agnès : « [Ma mère] est impliquée dans la vie à l'école, par rapport au voyage, et cætera... Elle se porte volontaire... »

Laurent : « ...pour le voyage, [mes parents] se sont donné du mal. »

Il ressort de ces derniers éléments que les parents des élèves interviewés suivent de près la scolarité de leur enfant, qu'ils assistent tous aux rencontres parents-enseignants, et que si peu d'entre eux

s'impliquent dans l'organisation des concerts, du moins ils y assistent et semblent s'impliquer davantage dans le projet de voyage de la classe.

Les rencontres à l'occasion des concerts

Le dernier point que nous avons abordé concerne les rencontres entre parents et enseignants à l'occasion des concerts.

Nous l'avons vu, il ressort des entretiens que les parents assistent assidûment aux concerts de la classe. De même, il est fréquent que des enseignants et des membres de l'équipe de direction s'y rendent. Nous avons donc tout naturellement cherché à savoir si ces concerts étaient l'occasion pour les membres de l'équipe éducative de lier conversation avec les familles. Il ne s'agit pas à proprement parler de coéducation. Mais dans un contexte où, nous l'avons souligné, il est parfois difficile pour les enseignants d'échanger avec les parents, un dispositif pouvant susciter des rencontres informelles entre partenaires éducatifs représente certainement un atout.

Pour deux des élèves interviewés, il n'y a aucun contact, à ces occasions, entre leurs parents et les enseignants présents :

Agnès : « ...ils ne sont pas assis à la même place, du coup ils ne peuvent pas se voir... Déjà, ma mère est tout le temps en retard, donc du coup elle arrive, elle s'assoit... et après elle s'en va. »

Question : « Est-ce qu'il est déjà arrivé que ton papa se retrouve à discuter avec certains de tes enseignants ? »

Martine : « Non... Heureusement pas ! »

D'après les autres, ces rencontres se sont déjà produites, voire sont assez fréquentes :

Pauline : « ma mère ne demande que ça... »

Question : « Et est-ce que c'est déjà arrivé, du coup, qu'il y ait tes parents ou des gens de ta famille qui se mettent à discuter dans le public avec les profs, avec les CPE... ? »

Laurent : « Oui... Oui, oui... [...] Après c'est des grandes personnes, je pense pas qu'ils vont parler que de moi... Mais généralement oui »

Il apparaît donc que les concerts de la classe sont non-seulement un moyen de faire se rencontrer parents et enseignants, mais certains parents semblent également demandeurs d'une telle possibilité.

Conclusions sur les entretiens

Comme nous pouvons le constater, les profils des élèves sont variés. Les parcours varient quant à la motivation des élèves, leurs antécédents musicaux – dans laquelle nous comprenons la culture musicale familiale – et les raisons pour lesquelles ils ont intégré le dispositif. Malgré la diversité des parcours et des points de vue exprimés dans ces entretiens, il en ressort un certain nombre de

constantes. Pour commencer, tous les élèves interrogés font preuve d'un réel intérêt – parfois jusqu'à l'enthousiasme – pour le jeu en orchestre. Qu'ils aient vécu leur entrée dans le dispositif comme imposée ou qu'ils se soient progressivement désintéressés de leur instrument n'y change rien : tous semblent avoir pris goût à la pratique musicale de groupe. Mieux, l'orchestre apparaît comme le moyen d'oublier – au moins momentanément – les conflits.

Un élément inattendu de ces entretiens a été la mise au jour de l'importance des relations conflictuelles dans la classe. Lors de nos entretiens exploratoires, la bonne ambiance de cette classe a régulièrement été vantée ; autant par les enseignants que par la direction de l'établissement. La classe orchestre était largement vue comme une classe « sans histoires », sorte de classe modèle pour ainsi dire exempte de tensions. Ou comme nous le confiait l'enseignante en charge du projet : « c'est une famille ». Ce qu'Agnès confirmera à sa manière, en parlant des élèves de sa classe : « c'est comme des frères... ». Il était donc inattendu de s'entendre exposer les difficultés relationnelles touchant ces élèves. D'autant que nos observations ne nous ont pas permis d'observer le moindre incident entre élèves, la plus petite chamaillerie.

Une explication possible à ces conflits est le maintien de l'effectif pendant toute la scolarité au collège. Le fait d'être restés quatre années avec les mêmes camarades est plusieurs fois dénoncé comme source de problèmes, voire de frustration. Cela rend plus difficile l'accès aux autres élèves de l'établissement. S'ensuit une sorte de relation exclusive dans laquelle les moins aptes à se faire des relations en dehors du groupe voient une forme de handicap. On ne se fréquente pas, donc on ne se connaît pas... Ce fût une autre surprise de ce travail de recherche. Conformément à ce qui a été mis en lumière par d'autres recherches, nous nous attendions à ce que les élèves musiciens bénéficient d'une forme de reconnaissance valorisante auprès des autres élèves. Mais si certains ont évoqué de la curiosité de la part de leurs pairs – curiosité essentiellement relative à un instrument dont ils sont peu coutumiers – cela n'a pas semblé un apport déterminant pour une vision positive de la scolarité. Peut-être cet aspect, relevé par ailleurs, a-t-il pâti du manque de rapports entre les élèves de la classe orchestre et leurs pairs dans l'établissement.

Si tous les élèves interviewés parlent de mésentente entre eux, la plupart mettent également en avant une forme de solidarité. Martine résume parfaitement cette situation : « on est une classe et on apprend à se supporter. » De fait, tout semble tourner autour de l'orchestre. Plusieurs élèves dénoncent ainsi le manque de motivation et de travail de certains de leurs camarades. En ne travaillant pas suffisamment, ils pénalisent l'ensemble de l'orchestre. En même temps, jouer en groupe permet d'aider les élèves à mettre leurs « querelles » de côté. L'orchestre apparaît alors comme une situation de compromis : nous ne nous entendons pas tous, nous ne sommes pas tous

d'accord et nous ne nous investissons pas de la même manière, mais nous avons tout de même un objectif commun, une même épreuve à surmonter qui ne peut l'être qu'ensemble.

Nous l'avons vu, même lorsqu'ils ne sont plus réellement motivés par leur instrument, les élèves semblent conserver une image extrêmement positive de l'orchestre, qui ne cesse de revêtir à leurs yeux une importance certaine. Cela est apparemment aussi le cas pour les parents. La pratique instrumentale, à la longue, peut perdre de son intérêt. Tout comme une partie des élèves, une partie des parents fini par se lasser de l'instrument. Mais aucun parent – d'après leurs enfants – n'a l'air de se lasser des concerts. Par leur aspect moins quotidien et plus spectaculaire, ces concerts restent une véritable mise en valeur du travail des élèves, une mise en scène – à proprement parler – de leurs compétences de musiciens.

Un autre point d'importance est l'image positive de l'école qu'ont tous les élèves interrogés, de même qu'une image positive de l'équipe éducative. Aux yeux des élèves comme de leurs familles, l'école leur fournit le moyen de se réaliser autrement que d'une façon purement scolaire. Mis en valeur par leur école, notre hypothèse est que ces élèves ne peuvent que développer une relation positive à celle-ci.

Le dernier point que nous retiendrons concerne la coéducation. Si tous les élèves interviewés déclarent que leurs parents suivent d'assez près leur scolarité, cela ne suffit pas pour y voir un lien de cause à effet avec le dispositif. N'en reste pas moins que plusieurs éléments permettent d'accréditer cette idée. Pour commencer, les concerts sont l'occasion, pour les parents et certains membres de l'équipe éducative, de se rencontrer. Ces rencontres informelles se situent dans un cadre valorisant pour les élèves, ce qui facilite naturellement les choses pour les parents. Même si cela peut être l'occasion d'aborder des problèmes, la situation est favorable aux familles, dont les enfants bénéficient a priori d'un jugement positif.

Analyse quantitative

Profilage des échantillons

Cette analyse porte sur une étude statistique de trois classes orchestres de Saint-Denis : celle du collège du Chaudron, celle du collège Jules Reydellet, et celle du collège de La Montagne.

Classe actuelle	4e	3e	TOTAL
SOURCE			
Classes orchestre	72,9% (43)	27,1% (16)	100% (59)
Classes témoin	71,8% (61)	28,2% (24)	100% (85)
TOTAL	72,2% (104)	27,8% (40)	100% (144)

Répartition de l'échantillon en fonction du niveau et de l'appartenance ou non au dispositif

Collège	Chaudron	Reydellet	La Montagne	TOTAL
SOURCE				
Classes orchestre	27,1% (16)	32,2% (19)	40,7% (24)	100% (59)
Classes témoin	28,2% (24)	50,6% (43)	21,2% (18)	100% (85)
TOTAL	27,8% (40)	43,1% (62)	29,2% (42)	100% (144)

Répartition de l'échantillon en fonction de l'établissement et de l'appartenance ou non au dispositif

Avant toute analyse, nous souhaitons garder à l'esprit que ces trois classes ont des profils sensiblement différents. Pour commencer, le collège du Chaudron est le seul des trois établissements – ce qui a d'ailleurs motivé en partie notre choix – à recruter des élèves musiciens ayant intégré le dispositif dès l'école primaire. De même, la classe orchestre du Chaudron est une classe de 3^e quand les classes orchestre de Reydellet et de La Montagne sont des classes de 4^e. Les effectifs concernés, enfin, varient de façon importante : la classe du Chaudron compte 16 élèves, celle de Reydellet 19 élèves, et celle de La Montagne 24 élèves. Précisons également – même si nous avons fait le choix de ne pas retenir cette caractéristique comme pertinente – que si les classes de Reydellet et de La Montagne ont des pourcentages respectifs de filles et de garçons comparables (52 % à 54 % de filles – voir tableau ci-dessous), la classe du Chaudron en compte un nombre plus important (69 %).

Sexe	Filles	Garçons	TOTAL
Collège			
Chaudron	68,8% (11)	31,3% (5)	100% (16)
Reydellet	52,6% (10)	47,4% (9)	100% (19)
La Montagne	54,2% (13)	45,8% (11)	100% (24)
TOTAL	57,6% (34)	42,4% (25)	100% (59)

Répartition du sexe en fonction de l'établissement

Au-delà de ces caractéristiques, et eu égard à notre étude, ces trois classes présentent assez peu de différences significatives. Conscients des écarts pouvant subsister d'un établissement à l'autre, nous avons cependant choisi de conserver cette différenciation tout au long de notre analyse statistique – les raisons de ces écarts sont nombreuses ; elles peuvent tenir à la différence entre les « publics », à savoir le profil des élèves et des familles vivant dans les quartiers concernés, aux actions des équipes éducatives... et à bien d'autres facteurs.

Pour les classes témoin, nous avons, dans chaque établissement, choisi de faire passer le questionnaire à une classe du même niveau que celui de la classe orchestre correspondante, ce afin de conserver par collège une certaine homogénéité des populations enquêtées. Au collège Reydellet, deux enquêtes statistiques ont été menées auprès de classes témoin. Nous avons choisi de conserver ces deux échantillons. Malgré un déséquilibre apparent dans la constitution des échantillons – deux classes témoin à Reydellet contre une seule dans les autres collèges, les pourcentages respectifs d'élèves de 4^e et de 3^e dans les classes orchestre et dans les classes témoin restent stables.

Pour l'analyse statistique, deux types de tests ont été réalisés : des tests de chi², quand cela était possible, et des tests de variance. Les parties concernant l'école et les parents ont fait l'objet, dans le compte-rendu qui suit, d'une analyse croisée entre les résultats des classes orchestre et ceux des classes témoin.

L'orchestre

L'intégration du dispositif :

Année d'intégration du dispositif	Primaire	Collège	TOTAL
Collège			
Chaudron	37,5% (6)	62,5% (10)	100% (16)
Reydellet	5,3% (1)	94,7% (18)	100% (19)
La Montagne	4,2% (1)	95,8% (23)	100% (24)
TOTAL	13,6% (8)	86,4% (51)	100% (59)

L'intégration du dispositif

Comme on peut le constater pour les collèges Reydellet et de La Montagne, la norme est d'intégrer le dispositif OAE au collège, généralement en 6^e. Au collège du Chaudron, 6 élèves – soit 37 % – ont intégré le dispositif dès l'école primaire. De façon marginale, il arrive que des élèves intègrent la classe orchestre plus tardivement au collège, soit en 5^e ou en 4^e. Cela est généralement dû à la nécessité de maintenir l'effectif en cas de défection liée par exemple à un déménagement. Hormis ces cas rares, les effectifs sont généralement stables pendant toute la scolarité au collège.

Intérêt pour la pratique, perception du dispositif et sentiment d'utilité

Dans leur grande majorité, les élèves des classes orchestre se déclarent plutôt contents de faire partie de l'orchestre de l'école. De fait, seuls 2 élèves sur un total de 59 pour les 3 classes orchestre s'estiment « pas très contents » de faire partie de l'orchestre. De la même manière, 57 élèves sur 59 semblent retirer une certaine satisfaction de leurs prestations musicales, au moins lorsqu'ils estiment celles-ci à la hauteur. Cela même alors qu'ils sont sensiblement moins nombreux à percevoir dans cette pratique une quelconque utilité scolaire. De fait, 63 % pensent que faire de la

musique est relativement utile pour leurs études, quand plus de 80 % déclarent que cela leur apporte des choses sur un plan plus personnel. Si une étude quantitative permet difficilement de développer sur ce point, un tel écart évoque une implication peut-être plus personnelle que scolaire. Les élèves s'investissent dans la pratique musicale pour des raisons plus personnelles que strictement liées à leur scolarité, d'où une forme d'investissement peut-être différente.

Nous remarquons au passage qu'une différenciation par niveau semble ici particulièrement significative. Le sentiment d'utilité scolaire du dispositif est plus faible pour la classe de 3^e, où l'on constate pourtant un sentiment d'utilité personnelle relativement fort.

Pratique musicale

Peu d'élèves déclarent une pratique quotidienne de leur instrument (moins de 10 %). Mais ils sont tout de même 36 élèves (soit 61 %) à pratiquer plusieurs fois par semaine. Cette tendance semble confirmer le maintien d'un certain niveau d'intérêt, ce qui confirme encore une fois la perception globalement positive du dispositif.

Satisfaction des parents

Du côté des parents – vu par les élèves – le dispositif n'est également pas loin de faire l'unanimité.

Sur un total de 59, 56 élèves musiciens estiment que leurs parents sont « très contents » – 70 % – ou « assez contents » – 25 % – qu'ils fassent partie de l'orchestre. Une telle tendance ne peut qu'encourager la motivation des élèves et susciter leur adhésion. De même, les parents semblent régulièrement aborder la question de l'orchestre avec leurs enfants. Enfin, dans leur grande majorité, ils se déplacent pour assister aux concerts.

L'école

Est-ce que tu es content d'aller au collège ? (Satisfaction collège)

D'après l'analyse statistique, le fait d'appartenir à la classe orchestre est particulièrement significatif pour cette question. Plus de 42 % des élèves qui s'y déclarent très contents d'aller au collège. Une analyse de la variance montre que l'établissement d'origine, même si d'une façon moindre, est également significatif (les élèves du collège Reydellet sont globalement moins satisfaits). La classe est quant à elle peu significative : les élèves des classes de 3^e, orchestre ou non, s'estiment globalement légèrement plus satisfaits d'aller au collège que les élèves de 4^e.

Par rapport aux autres classes, le niveau scolaire de ta classe te semble plutôt... (Perception du niveau de la classe)

Les élèves musiciens ont très largement une image positive du niveau de leur classe. Cependant, il apparaît très nettement un profil en fonction de l'établissement considéré. Au collège du Chaudron, l'écart est moins important avec une variation de seulement 6 points. Pour les collèges Jules Reydellet et de La Montagne, le fait d'appartenir à la classe orchestre a un impact beaucoup plus significatif, l'écart étant de 63 point à Reydellet et de 65 points à La Montagne.

Dans l'ensemble, pour toi, à l'école ça se passe plutôt... (Perception de la scolarité)

Ici encore, l'appartenance à la classe orchestre a un impact positif certain sur la perception, par les élèves, de leur propre scolarité. Encore une fois, les élèves du Chaudron – classe orchestre et classe témoin – ont une meilleure image de leur parcours.

Notons qu'il peut être parfois difficile de distinguer ce qui relève de l'établissement de ce qui relève du niveau de classe, puisque les deux se confondent en ce qui concerne le collège du Chaudron. Ainsi, une tendance identique pour Reydellet et La Montagne mais différente pour Le Chaudron peut être due à l'établissement comme au changement de niveau. Il s'agit d'une faiblesse de notre échantillonnage dont nous restons conscients. Concernant le collège du Chaudron, une explication, concernant l'ambiance générale dans l'établissement, pourrait être l'absence de cantine sur place. Cette particularité – le fait qu'il n'y a aucun demi-pensionnaire dans l'établissement – contribue largement, aux dires de l'équipe éducative, à créer une ambiance plus calme et détendue ; aucun élève ne passe la journée, sans interruption, dans l'établissement.

Est-ce que tu te penses capable de réussir dans les études ? (Perception de ses capacités)

De façon pondérée, la participation au dispositif a un impact positif sur la confiance en soi. Une étude de cet impact varie en fonction du niveau en particulier dans les classes témoin.

Depuis la 6e, penses-tu que ton comportement soit... (Évolution du comportement)

L'impact de l'OAE se fait encore une fois sentir, mais si des différences se dégagent nettement en fonction des établissements.

Est-ce que tu prends du plaisir à l'école ? (Plaisir à l'école)

L'appartenance à la classe orchestre ne semble ici pas déterminante. Par contre, l'établissement et le niveau de classe apparaissent comme très significatifs, lors des analyses de variance. Si les classes de 3^e semblent prendre plus de plaisir à l'école, le collège Reydellet affiche des valeurs à « contre courant » : les élèves musiciens y déclarent prendre moins de plaisir que leurs camarades des classes témoin.

Dans l'ensemble, est-ce que tu t'entends bien avec tes professeurs ? (Relation avec les enseignants)

Encore une fois, les logiques à l'œuvre semblent différer en fonction de l'établissement considéré. Ainsi, selon l'analyse de variance, les élèves de la classe orchestre du collège Reydellet sont les seuls à déclarer une entente avec les enseignants globalement moins bonne que leurs camarades des classes témoin.

Est-ce que tu crois que ce que tu apprends à l'école te sera utile dans la vie ? (Perception des apprentissages)

Source et collègue sont des variables pas ou peu significatives.

L'étude statistique des variables relatives aux relations avec les pairs dans la classe ou dans l'école, ainsi qu'à la perception de la valeur de l'effort ou de l'évolution de son travail par l'élève, au cours de sa scolarité, n'offrent pas de différence statistiquement significative entre les classes orchestre et les classes témoin.

Les parents

Tes parents ont déjà rencontré un ou plusieurs de tes professeurs ? (Relation parents-enseignants)

L'impact de la classe orchestre semble important sur les relations parents-enseignants. Les différences d'un établissement à l'autre peuvent être très significatives, mais la tendance générale est partout la même.

Tes parents t'interrogent sur ton travail à l'école ? (Intérêt des parents pour l'école_2)

Impact significatif de l'appartenance à la classe orchestre révélé par l'analyse de variance.

Tes parents surveillent tes résultats scolaires ? (Suivi scolaire des parents)

Impact de l'appartenance à la classe orchestre ; la tendance est la même pour tous les établissements.

Tes parents parlent avec toi de ce qui se passe à l'école ? (Intérêt des parents pour l'école)

Source : peu significatif (chi2 + variance)

Établissement : significatif (variance)

Niveau : peu significatif (variance)

Interactions source/établissement et source/niveau non significatives.

Tes parents sont disponibles pour rencontrer les enseignants :

Source : n'est pas significatif (chi2)

Source : est significatif (variance)

Établissement : pas significatif (variance)

Niveau : pas significatif (variance)

Interactions source/établissement et source/niveau très significatives.

Tes parents sont venus au collège cette année :

Source : pas significatif (chi2).

Tes parents t'aident à faire tes devoirs ?

Source : n'est pas significatif (chi2 + variance)

Établissement : très significatif (variance)

Niveau : pas significatif (variance)

Interaction source/établissement pas significative et source/niveau peu significative.

Tes parents t'encouragent à bien travailler à l'école ?

Source : pas significatif (variance)

Établissement : significatif (variance)

Niveau : significatif (variance)

Interaction source/établissement peu significative et source/niveau significative.

La culture musicale

Tes parents écoutent de la musique ?

Source : très significatif (chi2 + variance)

Établissement : pas significatif (variance)

Niveau : pas significatif (variance)

Interactions source/établissement et source/niveau non significatives.

Quelqu'un dans ta famille fait de la musique ?

Source : très significatif (chi2)

Y a-t-il chez toi d'autres instruments de musique ?

Source : très significatif (chi2)

Conclusion

Concernant l'école proprement dite, les effets du dispositif de classe orchestre se font particulièrement sentir sur trois variables : la satisfaction d'aller au collège, une perception positive de la classe et une perception positive de la scolarité. Autrement dit, les élèves des classes orchestre apparaissent – statistiquement – comme des élèves comparativement plus épanouis dans leur scolarité. Ils se sentent plutôt bien à l'école, ont une bonne image du niveau scolaire de leur classe et s'estiment plutôt satisfaits de la façon dont se déroule leur scolarité. D'une façon significative, même si moins évidente, ils ont plus tendance à se sentir confiants en leurs capacités et voient leur avenir scolaire – et en termes d'études – avec un certain optimisme. Ils estiment avoir également un comportement plus responsable qu'à leur entrée en 6^e, ce qui suggère le sentiment d'une dynamique globalement positive.

Pour ce qui est des parents, l'OAE a un impact très significatif sur au moins deux variables : les parents d'élèves concernés rencontrent plus souvent les enseignants et interrogent plus souvent leurs enfants sur leur travail à l'école. Cela va dans le sens d'un plus grand rapprochement, sinon d'un intérêt certain. De même, ils semblent surveiller de plus près les résultats scolaires. Enfin, dans une moindre mesure, ils manifestent un intérêt pour ce qui se passe à l'école. Sans aller jusqu'à susciter une véritable coéducation, cet état de fait va indubitablement dans le sens d'un rapprochement école-familles.

Les trois derniers points mis en lumière par cette étude statistique concerne la culture familiale des familles. Le fait d'avoir des parents qui écoutent de la musique, d'avoir quelqu'un qui pratique la musique dans la famille ou d'avoir d'autres instruments de musique à la maison apparaissent comme très significatifs. Cela est plus délicat à interpréter. Les critères de recrutement pour les classes orchestre sont théoriquement censés privilégier les élèves éloignés de la culture musicale. La présence d'instruments à la maison ne peut en aucun cas apparaître autrement que comme un fruit du hasard. Il est par contre possible qu'une certaine culture musicale préalablement présente dans les familles les amène à considérer plus favorablement la possibilité que leur enfant intègre le dispositif. Quoi qu'il en soit, cela reste un point commun idoine à approfondir les relations entre l'école et les parents, à travers la mise en avant d'une culture commune.

Croisement entretiens/statistiques

Lorsque nous croisons les résultats des entretiens et de l'étude quantitative, deux caractéristiques fortes se dégagent. En premier lieu, les élèves des classes orchestre ont une meilleure image de

l'école en général, et de leur scolarité en particulier. Ils semblent percevoir l'environnement scolaire de façon plus positive et s'estiment généralement plus capables. En second lieu, le dispositif semble avoir une réelle incidence sur les relations entre l'école et les parents. Ces derniers se montrent plus disponibles pour rencontrer les enseignants et assurent un suivi scolaire plus marqué en faisant montre d'un intérêt plus démonstratif pour ce qui se passe à l'école.

Discussion

La classe orchestre et le modèle de la cité

Il est aisé d'établir un parallèle entre le fonctionnement d'une classe orchestre et le modèle de la cité. Ce rapprochement est pour nous l'occasion, à l'aune des résultats de cette étude, de vérifier la pertinence de notre cadre théorique en reprenant un à un les axiomes développés par Luc Boltanski et Laurent Thévenot.

Le principe de *commune humanité* : une identité commune aux membres de l'orchestre. Les élèves musiciens partagent une même définition de ce que peut représenter le fait d'appartenir à la classe orchestre. Ils se reconnaissent comme faisant partie du même ensemble, même s'ils s'y investissent à des degrés divers. L'orchestre est reconnu par tous.

Le principe de *dissemblance* : c'est la performance musicale en concert, également reconnue par tous et impliquant l'ensemble du groupe, qui détermine les différents états possibles, à savoir la reconnaissance du musicien, par ses pairs – autres musiciens – dans sa pratique. Les « formes de justification des actions et des épreuves pour attribuer les états » sont reconnues par tous, et tous y ont accès.

Le principe de *commune dignité* : l'état de grand – la reconnaissance de ses qualités et performances de musicien – nous venons de le rappeler, est accessible à tous les membres de l'orchestre. Et chacun s'y voit doté d'une « égale capacité à agir selon le bien commun ». Ce que nous comprenons par là, c'est cette caractéristique de la pratique musicale de ne reposer ici sur aucun présumé de classe sociale, aucune compétence socialement favorisée et précédemment acquise. Comme il est si souvent pointé du doigt, les élèves ne sont pas égaux devant l'accès au langage et à l'écrit qui conditionnent et déterminent souvent leur scolarité. Autant d'acquis dépendant du milieu familial, extérieur à l'école. Ici, tout le monde – ou presque – démarre sur les mêmes bases ; tout le monde a donc les mêmes chances au départ.

Le principe d'*ordre des états* : un principe justificateur reconnu par tous. Ce principe dépasse le cadre des rapports entre les élèves. Il est une grille de lecture permettant de reconnaître à chacun des compétences propres susceptibles de profiter au groupe. La reconnaissance de l'ordre des états, c'est avant tout savoir reconnaître lorsque quelqu'un est en mesure de vous apporter quelque chose, de lui reconnaître sa place dans le groupe. Chacun, à son niveau, est utile à l'ensemble auquel il appartient.

La *formule d'investissement* : le travail à fournir, l'effort à faire pour parvenir à progresser ; ce qui sera immédiatement reconnu par l'ensemble du groupe.

Le principe de *bien commun* : idéalement incarné par la qualité de la performance du groupe pendant un concert. L'enjeu et le degré d'implication sont tels qu'aucun élève musicien ne remet en question cette notion de bien commun ; ce qui semble beaucoup moins évident lorsqu'il est par exemple question de la moyenne de la classe dans telle ou telle discipline...

Comme pour Luc Boltanski et Laurent Thévenot, ce modèle théorique ne constitue pas selon nous un aboutissement, mais un point de départ. Il nous permet de penser la pratique musicale de groupe en milieu scolaire comme un monde à part entière cristallisant certaines des caractéristiques de ces mondes si différents auxquels appartiennent les élèves : l'école et la famille. La validité de l'épreuve est ici reconnue par toutes les parties, à savoir l'école, les familles, et les élèves. Quelle que soit la culture familiale de l'élève, celle-ci ne sera pas remise en question par la pratique instrumentale ; de la même manière que cette dernière reste positive du point de vue de la culture scolaires. C'est en cela que le dispositif d'orchestre à l'école apparaît bien comme une situation de compromis. La pratique musicale, pour nouvelle qu'elle soit pour certains parents, reste compatible avec les valeurs familiales. Le résultat en est aussitôt perçu – la performance en concert et la reconnaissance du public – et la « récompense » est immédiate. La pratique musicale en orchestre à l'école se situe à la croisée de ces mondes parfois si difficiles à rapprocher : l'école et la famille.

Retour sur les hypothèses

Reprenons une à une nos hypothèses de travail à la lumière de nos résultats.

Première hypothèse : la pratique orchestrale représente pour les élèves musiciens une source de plaisir et de reconnaissance autant sur un plan scolaire que sur un plan familial.

Nous l'avons vu, la pratique orchestrale – plus que la pratique instrumentale en elle-même – est perçue par l'ensemble des élèves musiciens comme une source de plaisir. Sur un plan familial, notre étude a clairement mis en évidence la reconnaissance et la fierté des parents, qui dans leur grande

majorité se rendent systématiquement aux concerts. Sur un plan scolaire, la reconnaissance est peut-être plus ténue, mais indéniable. Et nous avons vu à quel point les élèves peuvent être sensibles à la présence à leurs concerts d'enseignants ou de membres de l'équipe de direction. Là où nous nous attendions à des résultats plus probants, c'est sur la reconnaissance par les pairs – élèves des autres classes – qui, contrairement à ce que pouvaient suggérer de précédentes études, nous est apparue tout à fait marginale.

Deuxième hypothèse : la pratique orchestrale développe la coopération entre les élèves et renforce le sentiment d'appartenance au groupe classe.

Lors des entretiens, plusieurs élèves ont évoqué une forme particulière de solidarité dans la classe. Sans un minimum de coopération, il est d'ailleurs à peu près impossible de jouer ensemble. Mais si le sentiment d'appartenance au groupe reste fort, elle paraît essentiellement liée à la reconnaissance de l'orchestre par ses membres. Pour autant, les rapports entre les élèves semblent bien loin de la parfaite entente. Ainsi, comme nous l'avons vu lors de l'analyse des entretiens, les conflits, pour discrets qu'ils sont, n'en restent pas moins très présents. Nous voyons dans le fait qu'ils soient passés inaperçus une parfaite illustration de la notion de compromis justement détaillée dans notre cadre théorique. Rappelons-le : la situation de compromis, c'est originellement la réponse à un conflit ; ou pour reprendre les mots de Luc Boltanski et Laurent Thévenot, le moyen de régler une dispute. D'ordinaire, les conflits et tensions dans une classe sont rapidement perçus : noms d'oiseaux et accrochages divers en sont le plus sûr signe extérieur. D'une manière ou d'une autre, un conflit entre élèves d'une même classe finit toujours par être un élément perturbateur. Le fait que ce ne soit ici visiblement pas le cas nous conduit à penser que les élèves de cette classe ont su, d'une manière ou d'une autre, trouver les moyens de s'accorder sur un « modus vivendi » capable, au moins dans le cadre de l'école, de réguler les tensions. Autrement dit, ils semblent bien capables d'élaborer, au besoin, leur propre situation de compromis.

Troisième hypothèse : la pratique orchestrale favorise chez l'élève musicien la confiance en soi et en sa capacité à surmonter les difficultés.

Cette hypothèse semble largement validée par les résultats, tant sur le plan de l'étude qualitative que de l'étude quantitative. Si la musique peut être une source de motivation supplémentaire ou un facteur de confiance en soi, les élèves musiciens ont dans l'ensemble une perception positive de leur scolarité, se montrent plus optimistes quant à leur réussite future et se déclarent plus confiants en leurs capacités. Cela ne peut qu'avoir un effet positif – à travers la motivation et la perception de l'effort – sinon sur leurs résultats scolaires, du moins sur leur façon d'aborder la scolarité.

Quatrième hypothèse : les enseignants portent également au dispositif de classe orchestre une forme de reconnaissance liée au développement de compétences scolaires à travers la pratique musicale, ce qui contribue à inscrire les élèves dans une dynamique scolaire positive.

La question de la reconnaissance des élèves musiciens par les enseignants semble pour le moins relative. Elle dépend apparemment du rapport des enseignants à la pratique musicale. Ainsi, quelques enseignants – en particulier ceux qui pratiquent un instrument à titre personnel – expriment une forme de reconnaissance plus marquée, se montrent plus sensibles au dispositif. Mais cela reste à nuancer du fait d'une reconnaissance relative faible – ou peu exprimée – de la part du corps enseignant. Il appert donc qu'une approche bienveillante des représentants de l'école, en mettant l'accent sur les réussites des élèves, ne peut que susciter chez eux une vision positive de leur scolarité et favoriser ainsi leur engagement.

Cinquième hypothèse : les familles reconnaissent le dispositif comme légitime, car il fait écho à des valeurs sinon familiales, du moins familiales. Les parents retirent une certaine reconnaissance, ou du moins de la fierté, de voir leur enfant participer à l'orchestre ; cela facilite la cohésion école / familles.

La question de la fierté des familles nous semble suffisamment évidente au regard des résultats de cette étude. La musique y apparaît en outre comme un élément très présent dans la culture familiale des parents d'élèves musiciens. Après tout, lorsque l'école met en valeur ses élèves, l'adhésion des familles au projet d'éducation ne peut que s'en trouver favorisé. Tous ces éléments vont dans le sens d'une légitimité du dispositif aux yeux des familles.

Sixième hypothèse : la pratique orchestrale favorise l'implication dans la scolarité de l'élève des familles concernées, et leur rapprochement de la communauté éducative de l'établissement scolaire fréquenté.

Cette hypothèse est le corollaire de la précédente. D'une façon assez évidente et compréhensible, les parents s'impliqueront davantage dans le système scolaire s'ils en perçoivent de manière très directe les avantages pour leurs enfants, ne serait-ce qu'en termes de reconnaissance et de valeur. Ils s'en sentiront d'autant plus proches qu'il peut être pour eux source de fierté. De telles dispositions ne peuvent que faciliter – sans nécessairement la causer – la coéducation.

Conclusion

Ces trente dernières années, depuis l'initiative « El Sistema », les dispositifs musicaux se sont multipliés un peu partout dans le monde. Des orchestres se forment, toujours plus nombreux, dans des bidonvilles du Mexique, des favelas du Brésil ou des quartiers populaires de France. Dans certains cas, par faute de moyens financiers, des orchestres symphoniques complets sont créés avec des instruments entièrement fabriqués à partir de déchets recyclés ramassés dans les décharges⁴¹. L'objectif est toujours le même : permettre l'accès des jeunes en situation précaire à la musique, et par ce moyen les réinsérer socialement. Sur le même principe, en France, des dispositifs de démocratisation culturelle se sont montés, tel le projet Démon (Dispositif d'éducation musicale et orchestrale à vocation sociale), qui depuis 2010 a pour dessein de contribuer à l'insertion sociale et culturelle des populations les plus éloignées de l'offre culturelle (<http://demos.philharmoniedeparis.fr/>).

L'Orchestre à l'école s'inspire directement de ces initiatives. Mais il prend place dans cet environnement particulier qu'est l'école. C'est ici que ce dispositif trouve tout son intérêt. Et c'est cette spécificité qui constitue le cœur de notre recherche. Considérant l'intérêt social de tels dispositifs, que peuvent-ils apporter de particulier à l'institution scolaire ?

Tous les professeurs de musiques impliqués dans l'OAE que nous avons pu rencontrer le disent : le but n'est pas de faire des musiciens. L'orchestre n'est ici qu'un moyen au service de la scolarité de l'élève. Au final, l'objectif est bien scolaire. Cette recherche n'avait d'autre but que de déterminer en quoi la pratique musicale, dans le cadre scolaire, peut constituer une plus-value éducative.

« Ce qui importe le plus, dans l'institution scolaire, c'est la grandeur civique – faire des citoyens responsables » (Boltanski, 2011, p. 110). Ce que nous avons tenté de mettre en lumière ici, ce sont les mécanismes qui, prenant naissance dans la pratique orchestrale, peuvent être réinvestis avec un certain profit dans le parcours scolaire.

Un nombre considérable d'études se sont attachées à montrer les apports de la pratique musicale aux compétences scolaires, en s'intéressant par exemple à ses effets sur le développement cognitif ou la conscience phonologique. Notre objet est plus large ou, d'une certaine façon, plus transversal. Il s'agit, dans une perspective professionnelle, de s'interroger sur un dispositif, une pratique susceptible de développer à la fois l'adhésion des élèves et la coéducation. Il s'agit surtout de voir en quoi la pratique instrumentale de groupe en milieu scolaire est susceptible de développer des

41 Voir à ce propos le « recycled orchestra », au Paraguay, issu du projet « Sonidos de la Tierra », lancé en 2002 par le chef d'orchestre Luis Sarán.

compétences transversales indispensables à des élèves qui, toute leur vie, devront naviguer entre des « mondes multiples » entre lesquels il n'est pas toujours simple de se retrouver, et auxquels il n'est pas toujours évident de s'adapter.

À la manière d'un entre-deux mondes, l'orchestre à l'école apparaît comme un dispositif capable de relier ces mondes parfois si éloignés que sont l'école et la famille. En tant que situation de compromis, l'orchestre à l'école apporte des solutions pour désamorcer ces conflits qui minent parfois les relations entre les enseignants et certains parents, pourtant premiers et indispensables partenaires éducatifs. D'une manière plus générale, il nous semble important de retenir de cette étude les possibilités offertes par la pratique musicale en milieu scolaire.

Nous avons fait le choix, en construisant notre problématique, de nous inspirer du triangle pédagogique de Jean Houssaye afin de modéliser, sous le nom de triangle éducationnel, les interactions scolaires. Ce modèle nous avait permis de replacer l'élève au centre du processus éducatif ; là où selon nous est sa place, au centre de ce triangle formé par les enseignants, les parents et le savoir. Et c'est à cet endroit exactement que nous situerions l'orchestre à l'école : à cheval à la fois sur le monde éducatif et le monde familial, mais aussi sur le monde de la connaissance et du savoir auquel il permet d'accéder autrement, qu'il conduit à voir d'un autre œil. Bien-sûr, tous les enseignants du premier degré n'auront pas l'occasion de participer au dispositif, qui demande des moyens considérables. Mais il reste possible de s'inspirer de ce travail pour tâcher non pas de réinventer, mais d'exploiter au mieux les possibilités offertes par l'éducation musicale afin d'enrichir l'expérience scolaire des élèves et de leurs parents.

Bibliographie

Ouvrages

Boltanski, L., Thévenot, L. (1991). *De la justification, Les économies de la grandeur*. Paris, France : Gallimard, Nrf essais.

Boltanski, L. (2011). *L'amour et la justice comme compétences : trois essais de sociologie de l'action*. Paris, France : Gallimard.

Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficulté et dispositifs pédagogiques*. Paris, France : La dispute.

Charlot, B., Bautier, E., Rochex, J. Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris, France : A. Colin.

Corcuff, P. (1995). *Les nouvelles sociologies. Constructions de la réalité sociale*. Paris, France : Nathan.

Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Berne, Suisse : Peter Lang.

Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris, Montréal : Larousse.

Pasler, J. (2015). *La république, la musique et le citoyen 1871-1914*. Paris, France : Gallimard nrf.

Zerbato-Poudou, M. T., Amigues, R. (2009) *Comment l'enfant devient élève : les apprentissages à l'école maternelle*. Paris, France : Retz.

Articles de périodiques et revues

Bardi, A. M. (2008). Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficulté et dispositifs pédagogiques, Stéphane Bonnéry. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 48. Repéré à : <http://journals.openedition.org/ries/395>

Boltanski, L. (2000). La cause de la critique. *Raisons politiques*, 3, p. 159-184.

Felouzis G., Interactions en classe et réussite scolaire. Une analyse des différences filles-garçons. *Revue française de sociologie*, 1993, 34-2, 199-222. Repéré à : https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1993_num_34_2_4241

Giraud, F. (2017). La démocratisation culturelle à petits pas. Les visées mi-scolaires mi-artistiques d'un orchestre à l'école. *Agora débats/jeunesses* 2017/2, (N° 76), 23-37.
doi 10.3917/agora.076.0023

Perrenoud, P., (2013). Métier d'élève et sens du travail scolaire, ESF, *Pédagogies*, (1e édition : 1994)

Ravi, S. (2012). Musique populaire, métissage et identités culturelles : vers les recherches comparées. *Francophonies, Interculturality, Cultures and Strategies*, 45-46, 381-399. Repéré à <https://www.erudit.org/en/journals/ijcs/2012-n45-46-ijcs0128/1009911ar/>

Ruppin, V. (2010, janvier). Quels sont les effets de l'éducation artistique ? Étude d'une situation paradoxale. *Recherches en éducation*, 128-139. Repéré à <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no8.pdf>

Samson, G. (2011). Le maloya au patrimoine mondial de l'humanité. Enjeux culturels, politiques et éthiques d'une labellisation, *Cahiers d'ethnomusicologie*, 24, 157-171. Repéré à <https://journals.openedition.org/ethnomusicologie/1755>

Waleckx, D. (2005). Les nouveaux enjeux de l'éducation musicale au collège, *Tréma*, 25, 43-48. Repéré à <https://doi.org/10.4000/trema.362>

Documents électroniques

Durkheim, E. (1911). Éducation. Dans Buisson, F. (dir.), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (édition électronique). Paris, France : Hachette. Repéré à <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2630>

Lauret, J. M. (2017). *Les pratiques collectives d'apprentissage de la musique*. Repéré à <https://www.editions-attribut.fr/IMG/pdf/-41.pdf>

Meirieu, P. (n.d.). Éducation formelle et non formelle. Dans Meirieu, P. (n.d.). *Petit dictionnaire de pédagogie*. Repéré à https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/education_formelle_non_formelle.htm

Philharmonie de Paris. (2018). Musique et éducation nationale, classes à horaires aménagés, maîtrises, orchestres scolaires. Repéré à <http://metiers.philharmoniedeparis.fr/cham-maitrises-orchestres-scolaires.aspx>

Portail national d'informations et de ressources du ministère de l'Éducation Nationale. (2018). Le parcours d'éducation artistique et culturelle de l'élève. Repéré à <http://eduscol.education.fr/pid23337/education-artistique-et-culturelle.html>

Rousseau, A., Wright, P. (n.d.). La sociologie politique et morale de Luc Boltanski : la question des rapports entre l'individuel et le collectif. Repéré à <http://boltanski.chez-alice.fr/sociologie1.htm>

Zerbato-Poudou, M. T. (n.d.). *Comment l'enfant devient élève*. Repéré à https://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/ia18/images/maternelle/documents/Dossiers/ensemble/comment_l_enfant_devient_eleve.pdf

Thèses, mémoires de recherche et rapports d'enquête

Creech, A., Gonzalez-Moreno, P., Lorenzino, L., Waitman, G., Bates, L., Swan, A.,... Fairbanks, S. (2016). *El Sistema and Sistema-inspired programmes : A Literature review of research evaluation, and critical debates, second edition 2016*. Sistema Global Friends of El Sistema Worldwide. Repéré à http://sistemaglobal.org/wp-content/uploads/2016/03/ESv2_full_version_Final.pdf

Hille, A. (2010). *Étude d'impact des Orchestres à l'École* (Mémoire de master, Sciences Po Paris). Repéré à http://www.institutmontaigne.org/ressources/pdfs/orderfile/etude_orchestres_adrian_hille.pdf

Rézeau, J. (2001). *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia. Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'art à l'université*. (Thèse de Doctorat, Université Bordeaux 2, Bordeaux), 39-45. Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00007305>

Annexes

Annexe A : extraits d'entretien avec la présidente de la FMR

[...]

Extrait 1 : rôle intégrateur de la classe orchestre

J'ai un des gamins, qui est (présent de narration) d'une UPI⁴²... On peut dire handicapé mental. [...] Sa classe entend la classe orchestre répéter. Le gamin va voir son enseignant et lui dit « moi, monsieur, je veux faire de la musique ».

Bon. Pour faire de la musique, il faut quand même une certaine coordination, une certaine discipline, et caetera... [...] Le chef d'orchestre m'appelle, il me dit « voilà, j'ai ce cas-là ». Je lui dis « ben écoute, tu lui fais faire un essai en batterie ».

Ça demande beaucoup de coordination...

C'était le plus difficile... Il me rappelle et me dit « tu sais, ce n'est pas tout à fait concluant... Et pourtant il est volontaire ! » « D'accord. Ben tu lui en fais faire un deuxième, un petit peu plus simple. » Donc il le fait puis il me dit « peut-être... ». « Bon, alors qu'est-ce qu'il veut faire ? » « Il veut faire de la trompette. » « Bon. Ben tu lui rapportes un cornet, et on va le prendre. »

On a pris ce gamin, il a été transformé. Au départ, un petit peu éloigné des copains, parce qu'il était quand même d'une classe particulière⁴³... Et dès qu'il a soufflé dans l'instrument, ça a été « je suis comme toi, je suis comme toi, je suis comme toi... »

Et il a travaillé pour avoir cette coordination avec les doigts, avec le souffle... Et ce gamin-là n'a fait que des progrès dans la classe. Dans ces classes-là, il y a un examen de niveau, à la fin. Il est sorti premier, et ensuite il a intégré une 5^e, une 4^e, et il est allé en CAP...

42 Les Unités Pédagogiques d'Intégration sont des classes (de 10 élèves maximum) qui accueillent des jeunes handicapés âgés de 11 à 16 ans dans un collège ou un lycée ordinaire. Il existe quatre catégories d'UPI destinées à accueillir des jeunes atteints d'un handicap mental (UPI 1), d'un handicap auditif (UPI 2), d'un handicap visuel (UPI 3) ou d'un handicap moteur (UPI 4). Les objectifs sont l'enseignement adapté au sein de l'UPI mais aussi, selon les élèves, la fréquentation d'une classe « ordinaire », la participation à la vie de l'établissement et aux activités avec les autres élèves. Source : <https://glossaire.handicap.fr/definition-UPI-62.php>
L'anecdote rapportée ici s'est déroulée dans un collège de La Réunion.

43 N'étant pas scolarisé dans une classe ordinaire, l'élève en question ne rejoignait la classe orchestre que pour les répétitions.

Il a récupéré un parcours normal ?

Il a récupéré un parcours relativement normal. [...] Ce gamin-là, c'est la musique qui l'a transformé. Et au point de vue familial, au départ j'ai reçu la maman, je n'en répondais pas, même pour l'instrument ! Hé bien ça a été une transformation complète.

[...] Généralement, un orchestre fait un voyage au cours de la 4^e ou de la 3^e. Il a participé au voyage... On avait toujours un œil sur lui, mais il a été complètement intégré à la classe. Même à la récréation, il jouait davantage avec sa classe orchestre qu'avec sa classe à lui.

[...] C'est pour dire que certains enfants peuvent être entre guillemets sauvés grâce à cet ensemble d'éléments humains qui ont un même objectif, qui partagent les mêmes valeurs. Ce projet il a ça pour tirer les jeunes qui sont mal partis vers le haut.

Extrait 2 : les absences et résultats scolaires

Au niveau des absences [...] Dans un des établissements, un collège du sud, le taux d'absences minimal, c'est celui de l'orchestre à l'école.

[...]

Dans cet établissement, les deux heures d'orchestre, qui sont normalement dans l'horaire scolaire, sont le mercredi après-midi, et les enfants viennent le mercredi après-midi. Donc ça veut dire que le projet les tiens ! Parce qu'ils rencontrent leurs copains, leurs copines... Parce qu'ils vont passer deux heures ensemble à essayer de faire quelque chose de bien. Parce que ça va aboutir à un concert... Donc même le mercredi après-midi, qui est le moment de liberté, ils viennent pour l'orchestre. Ça montre combien ce projet est attachant pour les gamins.

Il y a eu une expérience qui a été faite pour le brevet. Le collège est un établissement REP+ [...] La classe orchestre a obtenu le meilleur pourcentage de réussite au brevet.

Extrait 3 : le public visé et la constitution des classes orchestre, le principe d'hétérogénéité

Le projet est destiné à des élèves en situation d'échec scolaire ?

Le projet est destiné à des enfants qui n'ont pas la possibilité d'aller en école de musique et dont les parents ne peuvent pas acheter un instrument ; ils n'ont pas les moyens. Mais il faut qu'ils (les enfants) soient motivés, et il faut qu'ils ne connaissent rien en musique. Il faut qu'ils soient vierges complètement de la musique. Donc on les a dans des conditions assez... assez simples.

[...]

La première année où on a fait l'orchestre on a pris les élèves qui le voulaient bien. On a essayé de respecter le projet. Mais si on avait pas suffisamment... parce que le projet n'était pas connu, donc les élèves ont été mélangés. Et j'ai dit « pour le deuxième il faut faire attention, il faut respecter le projet ». Donc on a pris que des élèves pour lesquels le projet était destiné. Le premier a fort bien marché, le second pas du tout. Et pendant toutes les années il n'a pas bien marché. Pourquoi ? On avait affaire à des élèves de même niveau. Donc vous n'aviez pas quelques-uns qui tiraient les autres vers le haut. Il ne faut pas oublier que c'est une société, une petite société, cette classe. Et si vous n'avez pas des gens pour vous tirer, disons pour vous guider, pour vous entraîner, vous montrer l'exemple... Hé bien ça fonctionne, ça fonctionne... Mais pas comme lorsque vous mélangez. Et cette idée de l'éducation nationale de mélanger les choses, ça n'est pas mauvais.

De faire des classes hétérogènes ?

Hétérogènes, voilà... Parce que vous avez comme ça des têtes de gondole qui tirent les autres vers le haut. [...] Et maintenant on essaie de faire en sorte que ce soit comme ça.

Mais lorsque vous avez affaire à un établissement qui est REP+, c'est tous à peu près du même niveau. Donc malgré tout, on essaie de voir que ce soit hétérogène dans leur niveau...

[...]

Extrait 4 : mise en place du dispositif et implication des parents

Quand on met le projet en place, je leur dis toujours... Parce que je leur donne les instruments gratuitement. Il y a une convention, il y a un chèque de 70 ou 75 euros à donner... C'est une caution pour des instruments qui parfois valent 2000 ou 2500 euros... C'est pour engager les parents, mais le chèque n'est pas tiré. Ensuite, quand je remets les instruments, le deal est de leur dire : « Voilà, maintenant, vous avez les instruments... Moi je vous fais un cadeau, là. Mais à Noël, je veux mon cadeau. Et vous allez me faire un petit concert. » Hé bien 3 mois après, ils sont capables de jouer 3 minutes, 3 minutes et demie.

J'utilise toujours le terme de concert. Parce que quand on fait un concert, on a une tenue, on a une préparation de concert, on a une discipline du concert, de mise en place et cætera... Et on fait le concert devant les parents. Et là les parents viennent pour voir... Mais d'un seul coup ils voient leur enfant avec les autres, tout ce groupe avec les instruments... Et là le petit cœur il commence à faire boum-boum... Et après le concert, là, les parents... Ils n'ont pas les larmes aux yeux mais presque.

Ils sont extrêmement touchés, et vous voyez les parents revenir vers l'établissement. Dans la majorité des cas, si vous aviez 20 % de parents qui suivaient leurs enfants, ça passe à 40 %. Et au

fur et à mesure... Bon. Il y a toujours un noyau. Ce sont toujours les mêmes parents qui sont là. Mais au fur et à mesure, le noyau grandit... Et ça veut dire que pour l'établissement, ça a aussi un impact de voir les parents qui reviennent vers l'établissement.

Annexe B : les établissements scolaires Réunionnais participant au dispositif OAE

Nord	
Saint-Denis : <ul style="list-style-type: none"> • collège de la Montagne • collège Jules Reydellet (REP) 	Sainte Clotilde : <ul style="list-style-type: none"> • école des Tamarins • école Michel Debré (REP+) • collège du Chaudron (REP+)

Est	
Saint André : <ul style="list-style-type: none"> • collège Mille Roches (REP+) 	Plaine des Palmistes : <ul style="list-style-type: none"> • école Claire Hénou (REP) • collège Gaston Crochet (REP)

Ouest	
La Possession : <ul style="list-style-type: none"> • collège Jean Albany 	

Sud	
Saint Pierre : <ul style="list-style-type: none"> • école Pablo Picasso (REP) • école Jean Albany • école Louis Pasteur (REP+) • collège Ravine des Cabris (REP) • collège des Tamarins (REP+) 	Cilaos : <ul style="list-style-type: none"> • école du centre (REP) • collège Alsace Corré (REP)
	Saint Joseph : <ul style="list-style-type: none"> • collège du Vincendo

Les informations concernant l'appartenance des établissements au réseau d'éducation prioritaire pour l'année scolaire 2017-2018 sont tirées du site de l'académie de La Réunion : <https://www.ac-reunion.fr/academie/les-grands-dossiers/leducation-prioritaire.html>

Annexe C : le réseau d'éducation prioritaire

Lorsqu'un collège intègre le réseau d'éducation prioritaire, les écoles primaires (maternelles et élémentaires) du secteur également. Cette politique se veut fondée sur une carte plus juste des réseaux composés d'un collège et des écoles du secteur accueillant le même public.

Les établissements relevant de l'éducation prioritaire sont classés en deux réseaux : REP et REP+.

- REP : Réseau d'Éducation Prioritaire ;
- REP+ : Réseau d'Éducation Prioritaire Renforcé.

Les REP+ concernent les quartiers ou les secteurs isolés connaissant les plus grandes concentrations de difficultés sociales ayant des incidences fortes sur la réussite scolaire.

Les REP sont plus mixtes socialement, mais rencontrent des difficultés sociales plus significatives que celles des collèges et écoles situés hors de l'éducation prioritaire.

Ces réseaux construisent leur projet éducatif en s'appuyant sur le référentiel de l'éducation prioritaire qui établit six priorités⁴⁴ :

1. Garantir l'acquisition du « lire, écrire, parler » et enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert pour assurer la maîtrise du socle commun.
2. Conforter une école bienveillante et exigeante.
3. Mettre en place une école qui coopère utilement avec les parents et les partenaires pour la réussite scolaire.
4. Favoriser le travail collectif de l'équipe éducative.
5. Accueillir, accompagner, soutenir et former les personnels.
6. Renforcer le pilotage et l'animation des réseaux.

44 Source : référentiel de l'éducation prioritaire édité par le ministère de l'éducation nationale, 2014.

Annexe D : tableaux statistiques relatifs à la situation socio-économique du quartier du Chaudron

Les tableaux et documents présentés ci-dessous sont extraits des sources suivantes :

<https://sig.ville.gouv.fr/Synthese/QP974032>

<https://www.insee.fr/fr/statistiques/1405599?geo=DEP-974>

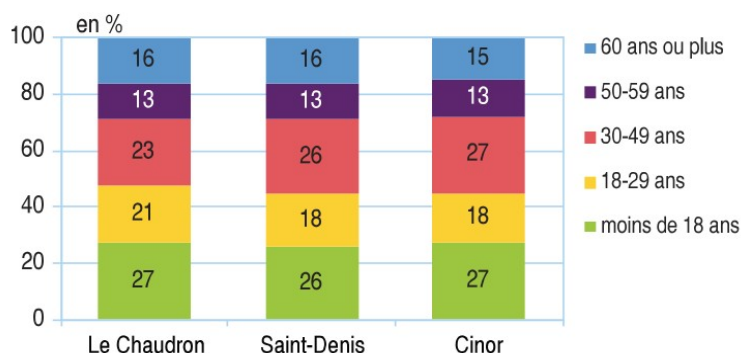
https://www.insee.fr/fr/statistiques/fichier/3284332/re_ind_05_p7.pdf

<https://www.ac-reunion.fr/academie/les-grands-dossiers/leducation-prioritaire.html#c50718>

<https://www.ac-reunion.fr/academie/chiffres-cles-et-statistiques/productions-statistiques/tableaux-statistiques.html>

Tableau 1 : répartition de la population par tranche d'âge en 2014

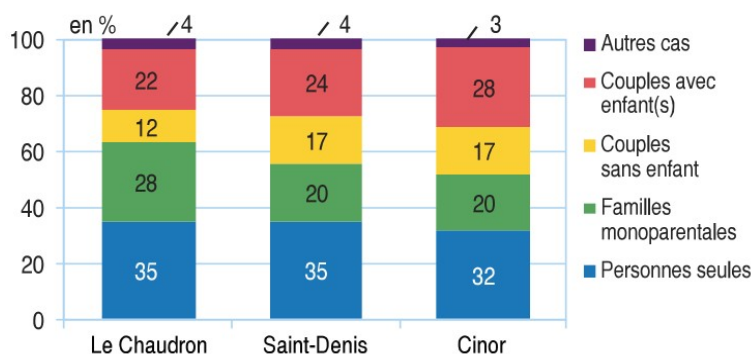
Répartition de la population par tranche d'âge en 2014



Source : Insee, Recensement de la population 2014.

Tableau 2 : répartition des ménages par type en 2014

Répartition des ménages par type en 2014



Source : Insee, Recensement de la population 2014.

Tableau 3 : taux d'emploi comparé (Le Chaudron – Saint-Denis – Communauté Intercommunale du Nord de La Réunion [communauté d'agglomération regroupant Saint-Denis, Sainte-Marie et Sainte-Suzanne]) par sexe en 2014

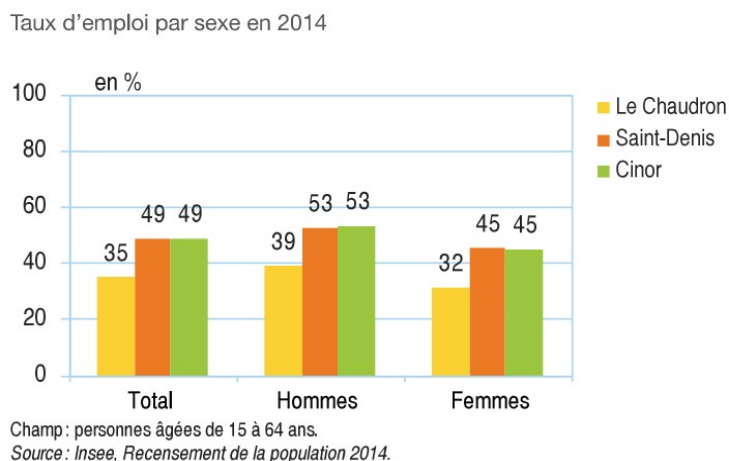


Tableau 4 : revenus déclarés mensuels médians par unité de consommation

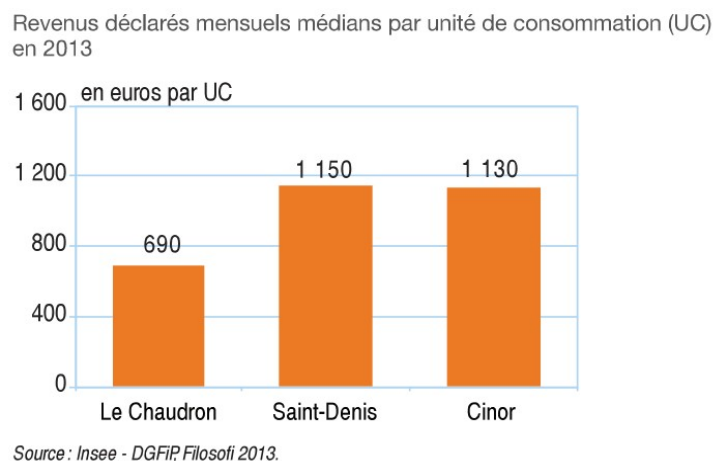


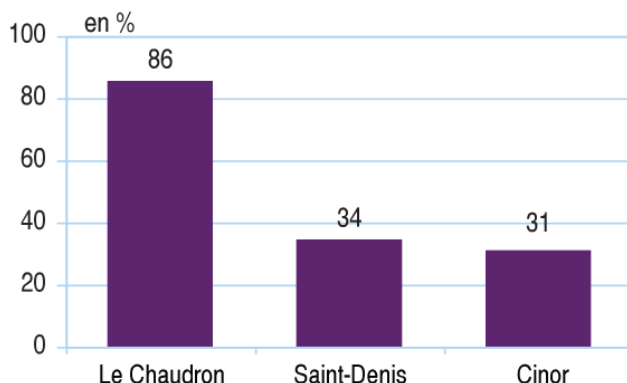
Tableau 5 : allocataires couverts par prestation

Allocataires couverts par prestation		
	QP	Commune
Allocataires Cnaf		
RSA	3 651	18 428
dont RSA Socle	3 037	15 159
AAH	510	2 829
Bénéficiaires Cnam		
CMU-C	8 104	44 386

Source : FILEAS⁴⁵ (fichier des prestations légales et d'action sociale géré par le bureau des Statistiques de la caisse nationale des allocations familiales) décembre 2015, Fichiers des allocataires des Caf, Source Cnaf, Cnam au 01/01/2016.

Tableau 6 : part des logements sociaux dans l'ensemble des résidences principales

Part des logements sociaux dans l'ensemble des résidences principales en 2016



Sources : SoeS-DEAL, RPLS 2016, traitement Insee ; Insee, Recensement de la population 2014.

Tableau 7

Écoliers (lieu où est située l'école) :

	QP	Commune
Nombre d'écoliers	4408	19771
dont en école maternelle ²	925	4822
dont moins de 3 ans	43	232

² note : les écoles maternelles n'ont que des élèves de niveau maternelle, les écoles élémentaires ont des élèves de niveau élémentaire mais peuvent aussi avoir des élèves de niveau maternelle. Les effectifs maternelle ne sont donc pas complètement exhaustifs (il s'agit uniquement des élèves scolarisés dans une école « strictement » maternelle).

Source : Ministère de l'Éducation Nationale, Depp – 2015

45 Pour une définition approfondie, voir : https://www.persee.fr/doc/caf_1149-1590_2001_num_65_1_971#caf_1149-1590_2001_num_65_1_T11_0126_0000

Annexe E : les mondes selon Luc Boltanski et Laurent Thévenot, De la justification, Les économies de la grandeur, NRF essais, Gallimard, 1991.

Catégories	Mondes					
	Monde de l'inspiration	Monde domestique	Monde de l'opinion	Monde civique	Monde marchand	Monde industriel
Supérieur commun	Le jaillissement de l'inspiration.	L'engendrement depuis la tradition	La réalité de l'opinion	La prééminence des collectifs	La concurrence	L'efficacité
État de grand/petit	Indicible et éthéré.	La supériorité hiérarchique	La célébrité	Réglementaires et représentatifs	Désirable/Non désiré	Performant/Inefficace
Dignité des personnes	L'inquiétude de la création	L'aisance de l'habitude	Le désir d'être reconnu	L'aspiration aux droits civiques	L'intérêt	Le travail
Répertoire des sujets	Les illuminés	Les supérieurs et les inférieurs	Les vedettes et leurs supporters	Les personnes collectives et leurs représentants	Les concurrents	Les professionnels
Répertoire des objets et des dispositifs	Le rêve éveillé	Les règles du savoir-vivre	Des noms dans les médias	Les formes légales	Richesse	Les moyens
Formule d'investissement	L'évasion hors des habitudes	Le rejet de l'égoïsme	Le renoncement au secret	Le renoncement au particulier	Opportunisme	Progrès
Rapport de grandeur	La valeur universelle de la singularité	Respect et responsabilité	Être reconnu et s'identifier	Les rapports de délégation	Posséder	Maîtriser
Relations naturelles entre les êtres	L'alchimie des rencontres imprévues	Le commerce des gens bien élevés	La persuasion	Le rassemblement pour une action collective	Intéresser	Fonctionner
Figure harmonieuse de l'ordre naturel	La réalité de l'imaginaire	L'âme du foyer	L'image dans le public	La république démocratique	Marché	Organisation
Épreuve modèle	Le vagabondage de l'esprit	La cérémonie familiale	La présentation de l'événement	La manifestation pour une juste cause	Affaire	Test
Mode d'expression du jugement	L'éclair de génie	Savoir accorder sa confiance	Le jugement de l'opinion	Le verdict du scrutin	Prix	Effectif

Catégories	Mondes					
Forme de l'évidence	La certitude de l'intuition	L'anecdote exemplaire	L'évidence du succès	Le texte de loi	Argent	Mesure
État de petit et déchéance de la cité	La tentation du retour sur terre	Le laisser-aller du sans-gêne	L'indifférence et la banalité	La division	La servitude de l'argent	L'action instrumentale
Supérieur commun	Inspiration	Génération, hiérarchie, tradition	Autres (les), public (grand)	Collectif, tous, volonté (générale)	Rivalité, compétition	Performance, avenir
État de grand/petit	Bizarre, insolite, merveilleux, indicible, inquiétant, passionnant, spontané, émotionnel	Bienveillant, bien élevé, avisé, distingué, discret, réservé, confiance (dignité de), franc, fidèle	Réputé, reconnu, visible, succès (avoir du), distinguer (se), persuasif, accrocheur	Unitaire, légal, réglementaire, officiel, représentatif, autorisé, titulaire, libre	Valeur (de), vendable, millionnaire, gagnateur / détesté	Fonctionnel, fiable, opérationnel / Improductif, non optimal, inactif, inadapté, panne (en), aléatoire
Dignité des personnes	Amour, passion, créer	Bon sens, pli, naturel, caractère	Amour propre, considération (désir de)	Droits civiques, aspirations politiques, participation	Amour (des choses), désir, égoïsme	Énergie
Répertoire des sujets	Esprit, ombre, monstre, fée, je, enfant, femme, fou, artiste	Père, roi, ascendant, parents, famille, grande personne, chef, patron / moi-je, célibataire, étranger	Personnalité (une), leader d'opinion, porte-parole, relais, journaliste, attaché de presse	Collectivités publiques, parti, fédération, section, bureau, comité, élu, représentant, délégué, secrétaire, adhérent	Homme (d'affaires), vendeur, client, acheteur, indépendant (travailleur)	Expert, spécialiste, responsable, opérateur
Répertoire des objets et des dispositifs	Esprit, corps, rêve, inconscient, drogue	Bonnes manières, bienséance, rang, titre, demeure, présentation, signature, faire-part, cadeaux, fleurs	Marque, message, émetteur, récepteur, campagne, relations publiques, presse, interview, communiqué, support, brochure, mailing, badge, audio-visuel, ambiance, décor	Droits, législation, décret, ordonnance, mesure, tribunaux, formalité, procédure, procès-verbal, protocole d'accord, dérogation, capacité (électorale), code, critère, circonscription, liste électorale, programme, orientation,	Objet (de luxe)	Outil, ressource, méthode, tâche, espace, environnement, axe, direction, dimension, critère, définition, liste, graphique, schéma, calendrier, plan, objectif, quantité, variable, série, moyenne, probabilité, norme, facteur, cause

Catégories	Mondes					
				déclaration, affiche, brochure, bulletin, tract, slogan, siège...		

Catégories	Mondes					
Formule d'investissement	Remettre en question, risque, détour	Serviabilité, devoir (et dette), harmonie	Révéler	Solidarité, dépasser (les divisions), renoncer (à l'intérêt immédiat), lutte	Liberté, ouverture, attention aux autres, sympathie, détachement, distance (émotionnelle), recul (prendre du)	Investissement, dynamique
Rapport de grandeur	Génie, indépendant	Autorité, subordination, respectabilité, honneur, honte	Identification, force	Adhésion, représentation, délégation, traduire (les aspirations)		
Relations naturelles entre les êtres	Créer, découvrir, recherche, imaginer, rêver, exploser (faire)	Reproduire, enfanter, éduquer, inviter, donner, recevoir, rendre, recommander, remercier, respecter	Influencer, convaincre, sensibiliser, attirer, séduire, accrocher, percer, capter, lancer, émettre, circuler (faire), propager, promouvoir, orienter, amplifier, parler de, citer	Unifier, mobiliser, rassembler, exclure, adhérer, rallier (se), appel (lance un), débattre (démocratiquement)...	Acheter, procurer (se), vendre, négocier...	Mettre en œuvre, engrenage (liaison d'), fonction (être fonction de), rouage, interagir, besoin (avoir), conditionner, nécessaire (relation), intégrer, organiser, contrôler, stabiliser, ordonnancer, prévoir, implanter, adapter, détecter, analyser, compte (prendre en), déterminer, évidence (mettre en), mesurer, formaliser, standardiser, optimiser, résoudre, traiter
Répertoire des objets et des dispositifs	Esprit, corps, rêve, inconscient, drogue	Bonnes manières, bienséance, rang, titre, demeure, présentation, signature, faire-part,	Marque, message, émetteur, récepteur, campagne, relations publiques, presse,	Droits, législation, décret, ordonnance, mesure, tribunaux, formalité, procédure,	Objet (de luxe)	Outil, ressource, méthode, tâche, espace, environnement, axe, direction, dimension, critère, définition, liste,

Catégories	Mondes					
		cadeaux, fleurs	interview, communiqué, support, brochure, mailing, badge, audio-visuel, ambiance, décor	procès-verbal, protocole d'accord, dérogation, capacité (électorale), code, critère, circonscription, liste électorale, programme, orientation, déclaration, affiche, brochure, bulletin, tract, slogan, siège...		graphique, schéma, calendrier, plan, objectif, quantité, variable, série, moyenne, probabilité, norme, facteur, cause
Formule d'investissement	Remettre en question, risque, détour	Serviabilité, devoir (et dette), harmonie	Révéler	Solidarité, dépasser (les divisions), renoncer (à l'intérêt immédiat), lutte	Liberté, ouverture, attention aux autres, sympathie, détachement, distance (émotionnelle), recul (prendre du)	Investissement, dynamique
Rapport de grandeur	Génie, indépendant	Autorité, subordination, respectabilité, honneur, honte	Identification, force	Adhésion, représentation, délégation, traduire (les aspirations)		
Relations naturelles entre les êtres	Créer, découvrir, recherche, imaginer, rêver, exploser (faire)	Reproduire, enfanter, éduquer, inviter, donner, recevoir, rendre, recommander, remercier, respecter	Influencer, convaincre, sensibiliser, attirer, séduire, accrocher, percer, capter, lancer, émettre, circuler (faire), propager, promouvoir, orienter, amplifier, parler de, citer	Unifier, mobiliser, rassembler, exclure, adhérer, rallier (se), appel (lance un), débattre (démocratiquement)...	Acheter, procurer (se), vendre, négocier...	Mettre en œuvre, engrenage (liaison d'), fonction (être fonction de), rouage, interagir, besoin (avoir), conditionner, nécessaire (relation), intégrer, organiser, contrôler, stabiliser, ordonnancer, prévoir, implanter, adapter, détecter, analyser, compte (prendre en), déterminer, évidence (mettre en), mesurer, formaliser, standardiser, optimiser, résoudre, traiter

Catégories	Mondes					
Répertoire des objets et des dispositifs	Esprit, corps, rêve, inconscient, drogue	Bonnes manières, bienséance, rang, titre, demeure, présentation, signature, faire-part, cadeaux, fleurs	Marque, message, émetteur, récepteur, campagne, relations publiques, presse, interview, communiqué, support, brochure, mailing, badge, audio-visuel, ambiance, décor	Droits, législation, décret, ordonnance, mesure, tribunaux, formalité, procédure, procès-verbal, protocole d'accord, dérogation, capacité (électorale), code, critère, circonscription, liste électorale, programme, orientation, déclaration, affiche, brochure, bulletin, tract, slogan, siège...	Objet (de luxe)	Outil, ressource, méthode, tâche, espace, environnement, axe, direction, dimension, critère, définition, liste, graphique, schéma, calendrier, plan, objectif, quantité, variable, série, moyenne, probabilité, norme, facteur, cause
Formule d'investissement	Remettre en question, risque, détour	Serviabilité, devoir (et dette), harmonie	Révéler	Solidarité, dépasser (les divisions), renoncer (à l'intérêt immédiat), lutte	Liberté, ouverture, attention aux autres, sympathie, détachement, distance (émotionnelle), recul (prendre du)	Investissement, dynamique

Annexe F : grille d'observation

1. Organisation de la classe

1. Organisation matérielle
2. Positionnement des élèves et de l'enseignant/intervenant
3. Positionnement des élèves les uns par rapport aux autres

2. Activité des élèves

Participation

- Demandes d'évaluation
- Pose, répond à une question
- Interactions entre pairs pour le travail
- Regarde, montre son travail au voisin
- Prend, donne un objet de travail

Concentration

- Regarde, écoute le professeur
- Travaille, écrit
- Prépare ses objets de travail
- Regarde le modèle au tableau
- Regarde, écoute le pair interrogé

Apathie

- Écoute les pairs parler entre eux
- Manipulation d'objets hors travail
- Signes de sommeil, d'impatience
- Regarde ailleurs, dans le vague
- Maintien incorrect

Chahut

- Interactions hors travail
- Grimaces, gestes, rires
- Contacts physiques
- Prend, donne des objets hors travail
- Se déplace hors travail

3. Interactions, soutien à l'apprentissage

1. Enseignant-intervenant / élèves :
 - Encouragements, bienveillance
 - Prise en considération du point de vue des élèves
2. Élèves / élèves :
 - Encouragements / bienveillance
 - Entraide / solidarité

4. Marques de socialisation

1. Manifestations du collectif, dé-singularisation, cohésion dans la classe

2. Empathie
3. Sous-groupes
4. Responsabilisation
5. Orientation vers la tâche
6. Coopération
7. Modalités d'intervention, de prise de parole
8. Organisation symbolique / statut des élèves
9. Couper la parole
10. Se moquer

5. Le domaine de l'orientation aux buts ou domaine du développement personnel

- Difficulté
- Compétition
- Orientation vers la tâche
- Coopération
- Recherche

Annexe G : grille d'entretien avec les élèves de la classe orchestre

0. L'élève

Fille / Garçon – Prénom – Âge

1. L'orchestre

1. Tu joues de quel instrument dans l'orchestre ? (Autre pratique instrumentale ?)
2. Tu as commencé en quelle classe ? (Orchestre en école élémentaire ?)
3. Est-ce que ça te plaît de faire partie de l'orchestre ? Pourquoi ?
4. Qu'est-ce que tu aimes le plus dans l'orchestre ? Qu'est-ce que tu aimes le moins dans l'orchestre ? Si tu pouvais y changer quelque chose... ?
5. Penses-tu que cela t'a apporté quelque chose, de faire partie de la classe orchestre ? Par exemple par rapport à ton travail, à ton comportement... (Si oui :) Qu'est-ce que ça a changé ?
6. Pour toi, les cours d'orchestre sont des cours comme les autres ? (Si non :) Qu'est-ce qui est différent ? Qu'est-ce qui est pareil ?

2. L'école

1. Avec l'orchestre, ça te fait 3 heures de cours en plus par semaine, c'est embêtant d'avoir plus d'heures de cours que les autres classes de 3^e ?
2. De manière générale, ça se passe bien, pour toi, à l'école ?
3. Comment ça se passe avec les élèves de ta classe ? Tu t'entends bien avec tout le monde ?
4. Comment ça se passe avec les élèves des autres classes ? Qu'est-ce qu'ils pensent de l'orchestre ?
5. Comment ça se passe avec tes professeurs ? Est-ce qu'ils vous arrivent de parler de l'orchestre avec eux ? Qu'est-ce qu'ils en pensent ? Et les autres adultes de l'établissement ? (Autres enseignants [n'intervenant pas dans la classe], assistants d'éducation, CPE, personnel administratif ou autre...).
6. Il existe des classes avec d'autres options, par exemple sport ou audiovisuel... Est-ce que tu penses que cela revient au même que de faire partie d'une classe orchestre, ou est-ce que ça te semble différent ? Pourquoi ?

3. La famille

1. Tu emmènes ton instrument chez toi ? (Souvent, rarement...) Ça t'arrive de jouer de la musique chez toi ? Qu'en disent tes parents ?
2. Tes parents aiment la musique ? Est-ce qu'ils en écoutent, en jouent, vont voir des concerts, assistent à des kabars... ?

3. Est-ce que tu parles de l'orchestre, de tes concerts, avec tes parents ?
4. Qu'est-ce qu'ils en pensent ? Est-ce que leur avis a changé, depuis que tu as commencé ?
5. Tes parents assistent-ils aux concerts ? Participent-ils à l'organisation, aux déplacements ?
6. Tes parents viennent-ils parfois au collège ? (Si oui, pourquoi ? Réunions, concerts...)

Nous arrivons à la fin de l'entretien. Est-ce que tu souhaites ajouter quelque chose ou me poser des questions ?

Annexe H : extrait du dossier remis aux chefs d'établissement

Cet extrait comprend la lettre de demande d'autorisation, un bref rappel du projet, et un formulaire de consentement suivi d'une autorisation parentale de participation à la recherche.

Guillaume Boulet
M2 Recherche en Éducation
guillaumeboulet@outlook.com
06 92 19 45 10

Objet : Projet de recherche sur les classes orchestre à La Réunion.

À l'attention de monsieur Le Principal,

Dans le cadre de ma recherche concernant les classes orchestre et leur impact sur la scolarité des élèves et le développement des pratiques de coéducation, je souhaite soumettre les élèves de la classe orchestre de votre établissement à un questionnaire et pour certains, dans une démarche compréhensive, à un entretien. Dans cette optique, veuillez trouver ci-joint les éléments suivant :

- une attestation de ma directrice de recherche Me Liliane PELLETIER (laboratoire *Icare*) ;
- un formulaire de consentement concernant la participation des élèves à la collecte de données à faire signer par les parents ;
- un exemplaire du questionnaire.

La participation des élèves ou de tout autre personne à cette recherche relève d'une démarche volontaire. Les données recueillies ne serviront que dans le cadre du projet.

Si vous le permettez, et à la condition que toutes les personnes concernées donnent leur accord, je souhaiterai également, à titre de comparaison, soumettre les parties 2 et 3 du questionnaire à une classe de 3^e de votre établissement. Les modalités de passation restent à définir, le but étant de perturber le moins possible le déroulement normal des cours.

Je me tiens à votre disposition pour toute information complémentaire et vous prie d'agréer, Madame, l'expression de mes salutations les meilleures.

Guillaume Boulet

Rappel du projet :

Le dispositif orchestre à l'école représente une *situation de compromis* (Boltanski et Thévenot, 1991) en ce qu'il met en équivalence des principes de justice (forme de bien commun, dignité) et des formes de grandeurs (épreuve modèle, rapports de grandeurs entre les personnes) appartenant soit au monde scolaire, soit au monde familial. Cela induit une forme de compatibilité des valeurs respectives de mondes parfois très éloignés (valeurs scolaires et valeurs familiales), et favorise ainsi le rapprochement – dans une perspective de coéducation – entre l'école et la famille, ce qui facilite d'autant la situation de l'élève.

Pour vérifier cette hypothèse dans le cadre du questionnaire, nous la déclinons en quatre sous-hypothèses, ou hypothèses élémentaires :

1. La pratique orchestrale représente pour les élèves musiciens une source de plaisir et de reconnaissance autant sur un plan scolaire que sur un plan familial.
2. La pratique orchestrale développe la coopération entre les élèves et renforce le sentiment d'appartenance au groupe classe.
3. La pratique orchestrale favorise chez l'élève-musicien la confiance en soi et en sa capacité à surmonter les difficultés.
4. La pratique orchestrale favorise l'implication dans la scolarité de l'élève des familles concernées, et leur rapprochement de la communauté éducative de l'établissement scolaire fréquenté.

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT Mineur

AUTORISATION DE PARTICIPATION

Projet de recherche : « Scolarité et coéducation »

Étudiant-chercheur : Guillaume Boulet

OBJECTIF DU PROJET

Je sollicite la participation de votre enfant au projet de recherche « Scolarité et coéducation ». L'objectif est de comprendre ce que les dispositifs de classes à projet peuvent apporter aux élèves dans le cadre de leur scolarité.

La direction de l'établissement de votre enfant ainsi que l'enseignant concerné, ont donné leur accord respectif à ce projet.

NATURE DE LA PARTICIPATION

Il sera demandé à votre enfant, dans le cadre des cours de musique, de bien vouloir répondre à un questionnaire sur son vécu de l'école.

AVANTAGES ET RISQUES POTENTIELS

La participation de votre enfant pourra contribuer à faire progresser les connaissances sur le dispositif des classes à projet.

Nous estimons qu'il n'y a pas de risque d'inconfort associé à la participation de votre enfant à ce projet.

CONFIDENTIALITÉ ET ANONYMAT

Les données recueillies ne seront utilisées que par l'étudiant-chercheur. Elles seront conservées jusqu'à la fin du projet de recherche. Elles ne feront en aucun cas l'objet d'une utilisation commerciale.

En tout temps, le nom et le prénom de votre enfant ainsi que ceux de son enseignant, de sa classe, et des intervenants, seront anonymés.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

La participation de votre enfant à cette recherche est volontaire. Cela signifie que même si vous consentez aujourd'hui à ce que votre enfant participe à cette recherche, il demeure entièrement libre de ne pas participer ou de mettre fin à sa participation en tout temps sans justification ni pénalité. Vous pouvez également retirer votre enfant du projet en tout temps.

CLAUSE DE RESPONSABILITÉ

En acceptant de participer à ce projet, vous et votre enfant ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez l'étudiant-chercheur ou les institutions impliquées de leurs obligations légales et professionnelles.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS ?

Si vous avez besoin de renseignements supplémentaires concernant cette étude, avant de donner votre autorisation ou même après, n'hésitez pas à contacter le chargé du recueil de données.

Signature de l'étudiant-chercheur responsable du recueil :

Guillaume Boulet

37001037@co.univ-reunion.fr

06 92 19 45 10

École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de Saint Denis

Étudiant en Master 2 de recherche en éducation

AUTORISATION PARENTALE

Clause d'acceptation de participation au projet.

J'accepte que mon enfant (nom et prénom)
participe à ce projet :

- Oui
 Non

Signature du parent :

Nom et coordonnées :

Date :

Merci de compléter l'autorisation située sur cette page et la retourner au professeur de votre enfant. Conserver les deux premières pages du document pour communication éventuelle avec M. Guillaume Boulet. Un représentant de l'équipe de recherche s'assurera de récupérer ce formulaire de consentement le jour de l'observation en classe.

Annexe I : questionnaires pour l'étude statistique

Orchestre à l'école

1. Tu es : <input type="radio"/> une Fille <input type="radio"/> un Garçon	2. Tu es en classe de : <input type="radio"/> 6e <input type="radio"/> 5e <input type="radio"/> 4e <input type="radio"/> 3e
--	---

L'orchestre

3. Tu as commencé à jouer dans un orchestre à l'école en classe de : <input type="radio"/> CE1 <input type="radio"/> CE2 <input type="radio"/> CM1 <input type="radio"/> CM2 <input type="radio"/> 6e <input type="radio"/> 5e <input type="radio"/> 4e <input type="radio"/> 3e	9. Joues-tu parfois d'autres instruments que le tien ? <input type="radio"/> Souvent <input type="radio"/> Parfois <input type="radio"/> Rarement <input type="radio"/> Jamais
4. Est-ce que tu es content de faire partie de l'orchestre ? <input type="radio"/> Très content <input type="radio"/> Assez content <input type="radio"/> Pas très content <input type="radio"/> Pas du tout content	10. Est-ce que tes parents sont contents que tu fasses partie de l'orchestre ? <input type="radio"/> Très contents <input type="radio"/> Assez contents <input type="radio"/> Pas vraiment contents <input type="radio"/> Pas contents du tout
5. Est-ce que tu es content de toi quand tu as bien joué ? <input type="radio"/> Très content <input type="radio"/> Assez content <input type="radio"/> Pas très content <input type="radio"/> Pas du tout content	11. Est-ce que tes parents parlent avec toi de tes concerts ? <input type="radio"/> Souvent <input type="radio"/> Quelques fois <input type="radio"/> Rarement <input type="radio"/> Jamais
6. Est-ce que tu penses que faire de la musique est utile pour tes études ? <input type="radio"/> Très utile <input type="radio"/> Assez utile <input type="radio"/> Peu utile <input type="radio"/> Pas du tout utile	12. Est-ce que tes parents viennent te voir jouer pour les concerts de la classe orchestre ? <input type="radio"/> Souvent <input type="radio"/> Quelques fois <input type="radio"/> Rarement <input type="radio"/> Jamais
7. Est-ce que tu penses que faire de la musique t'apporte des choses, est utile pour toi personnellement ? <input type="radio"/> Très utile <input type="radio"/> Assez utile <input type="radio"/> Peu utile <input type="radio"/> Pas du tout utile	13. Si tu devais décrire en quelques mots l'orchestre à l'école, qu'en dirais-tu ? _____ _____ _____ _____ _____
8. Est-ce que tu joues de la musique chez toi ? <input type="radio"/> Tous les jours <input type="radio"/> Plusieurs fois par semaine <input type="radio"/> Plusieurs fois par mois <input type="radio"/> Jamais	

L'école

14. Est-ce que tu es content d'aller au collège ? <input type="radio"/> Très content <input type="radio"/> Assez content <input type="radio"/> Pas très content <input type="radio"/> Pas content du tout	20. Dans l'ensemble, est-ce que tu t'entends bien avec tes professeurs ? <input type="radio"/> Très bien <input type="radio"/> Assez bien <input type="radio"/> Pas très bien <input type="radio"/> Pas bien du tout
15. Est-ce que tu prends du plaisir à l'école ? <input type="radio"/> Souvent <input type="radio"/> Quelques fois <input type="radio"/> Rarement <input type="radio"/> Jamais	21. Est-ce que tu te penses capable de réussir dans les études ? <input type="radio"/> Tout à fait capable <input type="radio"/> Plutôt capable <input type="radio"/> Pas vraiment capable <input type="radio"/> Pas capable du tout
16. Dans l'ensemble, pour toi, à l'école ça se passe plutôt : <input type="radio"/> Très bien <input type="radio"/> Assez bien <input type="radio"/> Pas très bien <input type="radio"/> Pas bien du tout	22. Est-ce que tu crois que ce que tu apprends à l'école te sera utile dans la vie ? <input type="radio"/> Très utile <input type="radio"/> Plutôt utile <input type="radio"/> Pas très utile <input type="radio"/> Pas du tout utile
17. Par rapport aux autres classes, le niveau scolaire de ta classe te semble plutôt : <input type="radio"/> Très bon <input type="radio"/> Bon <input type="radio"/> Pas très bon <input type="radio"/> Faible	23. Quand on a de mauvais résultats scolaires, penses-tu qu'il est possible de s'améliorer en faisant des efforts ? <input type="radio"/> Toujours <input type="radio"/> Souvent <input type="radio"/> Rarement <input type="radio"/> Jamais
18. Dans l'ensemble, est-ce que tu t'entends bien avec les élèves de ta classe ? <input type="radio"/> Très bien <input type="radio"/> Assez bien <input type="radio"/> Pas très bien <input type="radio"/> Pas bien du tout	24. Depuis la 6e, penses-tu que ton comportement soit : <input type="radio"/> Plus responsable <input type="radio"/> Sans changement <input type="radio"/> Moins responsable
19. Dans l'ensemble, est-ce que tu t'entends bien avec les élèves des autres classes ? <input type="radio"/> Très bien <input type="radio"/> Assez bien <input type="radio"/> Pas très bien <input type="radio"/> Pas bien du tout	25. Depuis la 6e, penses-tu que ton travail scolaire soit : <input type="radio"/> Plus efficace <input type="radio"/> Sans changement <input type="radio"/> Moins efficace

Les parents

26. Tes parents sont disponibles pour rencontrer les enseignants :

- Souvent Quelques fois Rarement Jamais

27. Tes parents sont venus au collège cette année :

- Souvent Quelques fois Rarement Jamais

28. Si tes parents sont venus au collège cette année, pour quelles raisons était-ce ? (Plusieurs réponses possibles)

- Réunion pour la classe orchestre (projets, concerts ou autre...)
 Réunion parents-professeurs
 A la demande du collège
 A la demande d'un professeur
 De leur propre initiative
 Journées portes-ouvertes
 Concert de la classe orchestre

29. Autre raison, précisez :

30. Tes parents ont déjà rencontré un ou plusieurs de tes professeurs ?

- Souvent Quelques fois Rarement Jamais

31. Tes parents parlent avec toi de ce qui se passe à l'école ?

- Souvent Quelques fois Rarement Jamais

32. Tes parents t'aident à faire tes devoirs ?

- Souvent Quelques fois Rarement Jamais

33. Tes parents surveillent tes résultats scolaires ?

- Souvent Quelques fois Rarement Jamais

34. Tes parents t'interrogent sur ton travail à l'école ?

- Souvent Quelques fois Rarement Jamais

35. Tes parents t'encouragent à bien travailler à l'école ?

- Souvent Quelques fois Rarement Jamais

36. Tes parents écoutent de la musique ?

- Souvent Quelques fois Rarement Jamais

37. Quelqu'un dans ta famille fait de la musique ?

- Oui Non

38. Y a-t-il chez toi d'autres instruments de musique ?

- Oui Non

39. Si 'Oui', précisez :

40. Si tu souhaites ajouter quelque chose, apporter des précisions ou simplement réagir au questionnaire, tu peux le faire ici :

Scolarité et co-éducation

1. Tu es : <input type="radio"/> une Fille <input type="radio"/> un Garçon	2. Tu es en classe de : <input type="radio"/> 6e <input type="radio"/> 5e <input type="radio"/> 4e <input type="radio"/> 3e
--	---

L'école

3. Est-ce que tu es content d'aller au collège ? <input type="radio"/> Très content <input type="radio"/> Assez content <input type="radio"/> Pas très content <input type="radio"/> Pas content du tout	9. Dans l'ensemble, est-ce que tu t'entends bien avec tes professeurs ? <input type="radio"/> Très bien <input type="radio"/> Assez bien <input type="radio"/> Pas très bien <input type="radio"/> Pas bien du tout
4. Est-ce que tu prends du plaisir à l'école ? <input type="radio"/> Souvent <input type="radio"/> Quelques fois <input type="radio"/> Rarement <input type="radio"/> Jamais	10. Est-ce que tu te penses capable de réussir dans les études ? <input type="radio"/> Tout à fait capable <input type="radio"/> Plutôt capable <input type="radio"/> Pas vraiment capable <input type="radio"/> Pas capable du tout
5. Dans l'ensemble, pour toi, à l'école ça se passe plutôt : <input type="radio"/> Très bien <input type="radio"/> Assez bien <input type="radio"/> Pas très bien <input type="radio"/> Pas bien du tout	11. Est-ce que tu crois que ce que tu apprends à l'école te sera utile dans la vie ? <input type="radio"/> Très utile <input type="radio"/> Plutôt utile <input type="radio"/> Pas très utile <input type="radio"/> Pas du tout utile
6. Par rapport aux autres classes, le niveau scolaire de ta classe te semble plutôt : <input type="radio"/> Très bon <input type="radio"/> Bon <input type="radio"/> Pas très bon <input type="radio"/> Faible	12. Quand on a de mauvais résultats scolaires, penses-tu qu'il est possible de s'améliorer en faisant des efforts ? <input type="radio"/> Toujours <input type="radio"/> Souvent <input type="radio"/> Rarement <input type="radio"/> Jamais
7. Dans l'ensemble, est-ce que tu t'entends bien avec les élèves de ta classe ? <input type="radio"/> Très bien <input type="radio"/> Assez bien <input type="radio"/> Pas très bien <input type="radio"/> Pas bien du tout	13. Depuis la 6e, penses-tu que ton comportement soit : <input type="radio"/> Plus responsable <input type="radio"/> Sans changement <input type="radio"/> Moins responsable
8. Dans l'ensemble, est-ce que tu t'entends bien avec les élèves des autres classes ? <input type="radio"/> Très bien <input type="radio"/> Assez bien <input type="radio"/> Pas très bien <input type="radio"/> Pas bien du tout	14. Depuis la 6e, penses-tu que ton travail scolaire soit : <input type="radio"/> Plus efficace <input type="radio"/> Sans changement <input type="radio"/> Moins efficace

Les parents

15. Tes parents sont disponibles pour rencontrer les enseignants : <input type="radio"/> Souvent <input type="radio"/> Quelques fois <input type="radio"/> Rarement <input type="radio"/> Jamais	21. Tes parents t'aident à faire tes devoirs ? <input type="radio"/> Souvent <input type="radio"/> Quelques fois <input type="radio"/> Rarement <input type="radio"/> Jamais
16. Tes parents sont venus au collège cette année : <input type="radio"/> Souvent <input type="radio"/> Quelques fois <input type="radio"/> Rarement <input type="radio"/> Jamais	22. Tes parents surveillent tes résultats scolaires ? <input type="radio"/> Souvent <input type="radio"/> Quelques fois <input type="radio"/> Rarement <input type="radio"/> Jamais
17. Si tes parents sont venus au collège cette année, pour quelles raisons était-ce ? (Plusieurs réponses possibles) <input type="checkbox"/> Réunion pour la classe orchestre (projets, concerts ou autre...) <input type="checkbox"/> Réunion parents-professeurs <input type="checkbox"/> A la demande du collège <input type="checkbox"/> A la demande d'un professeur <input type="checkbox"/> De leur propre initiative <input type="checkbox"/> Journées portes-ouvertes <input type="checkbox"/> Concert de la classe orchestre	23. Tes parents t'interrogent sur ton travail à l'école ? <input type="radio"/> Souvent <input type="radio"/> Quelques fois <input type="radio"/> Rarement <input type="radio"/> Jamais
18. Autre raison, précisez : _____ _____	24. Tes parents t'encouragent à bien travailler à l'école ? <input type="radio"/> Souvent <input type="radio"/> Quelques fois <input type="radio"/> Rarement <input type="radio"/> Jamais
19. Tes parents ont déjà rencontré un ou plusieurs de tes professeurs ? <input type="radio"/> Souvent <input type="radio"/> Quelques fois <input type="radio"/> Rarement <input type="radio"/> Jamais	25. Tes parents écoutent de la musique ? <input type="radio"/> Souvent <input type="radio"/> Quelques fois <input type="radio"/> Rarement <input type="radio"/> Jamais
20. Tes parents parlent avec toi de ce qui se passe à l'école ? <input type="radio"/> Souvent <input type="radio"/> Quelques fois <input type="radio"/> Rarement <input type="radio"/> Jamais	26. Quelqu'un dans ta famille fait de la musique ? <input type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non
	27. Y a-t-il chez toi des instruments de musique ? <input type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non
	28. Si 'Oui', précisez : _____ _____

29. Si tu souhaites ajouter quelque chose, apporter des précisions ou simplement réagir au questionnaire, tu peux le faire ici:

Annexe J : minutage et modélisation des séances de musique de la classe orchestre.

Séance	Durée de l'enregistrement	Temps effectif de jeu	Temps sans jouer	Dont : temps préliminaire de préparation	Soit en pourcentage du total	Temps passé à jouer en pourcentage de la durée totale de l'observation
1	45'25 (2 725 s)	18'35 (1 115 s)	26'50 (1 610 s)	6'45 (405 s)	15 %	41 %
2	43' (2 580 s)	8'18 (498 s)	34'42 (2 082 s)	9'10 (550 s)	21 %	19 %
3	47'53 (2 873 s)	8'18 (498 s)	39'35 (2 375 s)	5'15 (315 s)	11 %	17 %
4	1h46'55 (6 415 s)	20'47 (1 247 s)	1h26'08 (5 168 s)	18'26 (1 106 s)	17 %	19 %
5	33'24 (2 004 s)	6'28 (388 s)	26'56 (1 616 s)	17'38 (1 058 s)	53 %	19 %
6	46'03 (2 763 s)	11'58 (718 s)	34'05 (2 045 s)	9'21 (561 s)	20 %	26 %
7	1h13'07 (4 387 s)	18'40 (1 120 s)	54'27 (3 267 s)	20'13 (1 213 s)	28 %	26 %
8	1h45 (6 300 s)	18'20 (1 100 s)	1h26'40 (5 200 s)	11'07 (667 s)	11 %	17 %
Totaux	8h20'47 (30 047 s)	1h51'24 (6 684 s)	6h29'43 (23 363 s)	1h37'55 (5 875 s)	20 %	22 %
Moy.	1h02'36 (3 756 s)	13'55 (835 s)	48'41 (2 921 s)	12'14 (734 s)		

Modélisation du minutage des enregistrements des séances de musique de la classe orchestre.

Les temps de jeu sont matérialisés par les parties en rouge.

■ = 60 secondes

Séance 1 : 45 minutes 25 secondes



Séance 2 : 43 minutes



Séance 3 : 47 minutes 53 secondes



Séance 4 : 1 heure 46 minutes 55 secondes



Séance 5 : 33 minutes 24 secondes



Séance 6 : 46 minutes 3 secondes



Séance 7 : 1 heure 13 minutes 7 secondes



Séance 8 : 1 heure 45 minutes



Annexe K : retranscription des entretiens

Entretien 1

Durée de l'entretien : 10 minutes

Nom anonymisé : Noémie

N : Noémie

E : Enquêteur

(?) : Incompréhensible

[...] : Passage court non transcrit (hors propos)

E : Tu joues de quel instrument dans l'orchestre ?

N : Du violon.

E : Tu as commencé en quelle classe ?

N : En CE2.

E : En CE2... Tu as commencé là, dans l'école à côté ?

N : *Elle acquiesce* À Michel Debré.

E : Qu'est-ce qui t'as amené à jouer dans l'orchestre ?

N : Ben en fait on avait pas le choix en fait, on nous a désignés directement comme ça.

E : Ah bon ?

N : Oui.

E : Comment ça on vous a désigné... ? Qui vous a désignés ?

N : En fin de compte on était en... on avait le choix entre l'escrime et le violon... la classe orchestre... Ben presque toute la classe a choisi le violon, en fait. Donc on avait un peu pas le choix de... on avait pas vraiment le choix de faire partie de la classe orchestre.

E : Et c'était toute la classe de CE2 ?

N : Oui.

E : D'accord... Donc pas le choix. Tes parents ils ont pris ça comment ?

N : Ben bien.

E : Bien ? Ça les dérangeait pas... Tu avais déjà fait de la musique avant ?

N : Non.

E : Jamais ? Donc c'était la première fois ?

N : Oui.

E : Tu as pu choisir ton instrument ou tu t'es retrouvée avec le violon comme ça... ?

N : J'ai pu choisir un peu...

E : Oui, c'est pas facile de choisir entre violon, violoncelle... Bon, ça te plaît quand-même ?

N : Oui, un peu...

E : Un peu... C'est-à-dire ?

N : Ben je sais pas ça... J'aime plus... Ça dépend en fait.

E : Ça dépend ?

N : ...

E : C'est difficile déjà comme instrument...

N : Voilà...

E : C'est pas forcément ce que tu aurais choisi toi au départ ?

N : Oui...

E : Est-ce que ça te plaît de faire partie de l'orchestre ?

N : Oui. *Sans hésitation*

E : Qu'est-ce qui te plaît alors ?

N : D'être solidaires entre nous en fait... avoir de la solidarité entre la classe... faire des concerts et... avoir des projets.

E : Et d'après toi est-ce que ça amène quelque chose de faire de la musique à l'école plutôt que chez soi ou dans une école de musique ?

N : ...

E : Tu ne sais pas ?... Alors est-ce que tu penses que ça t'a apporté des choses de faire partie de la classe orchestre ?

N : Oui... de faire connaître des choses...

E : ... Par rapport au groupe aussi, à la solidarité... ?

N : Oui...

E : Par rapport à la musique peut-être... ? Je sais pas...

N : Un peu...

E : Un peu... ?

N : ...

E : Est-ce que tu penses que tu écoutes aujourd'hui des choses que tu n'écouterais pas si tu n'avais pas fait la classe orchestre ?

N : Oui...

E : Comme quoi ?

N : Ben je sais... Comme la musique qu'on joue...

E : Pour toi est-ce que les cours d'orchestre sont des cours comme les autres ?

N : Non.

E : Alors vas-y, explique-moi ça...

N : Ben on a... Par rapport à les autres cours ben on apprend plus de choses. On est plus... on va dire développés que les autres, par rapport à la classe orchestre. On fait des projets... que les autres peuvent pas faire partie des...

E : Quand tu dis que vous apprenez plus de choses que les autres classes, tu penses à quoi ?

N : Ben... Je sais pas... je sais pas... ben... On apprend plus de la musique, on développe plus euh... Je sais pas, on apprend des musiques anciennes... Voilà.

E : Est-ce qu'il y a d'autres enseignants qui font du lien entre leur cours et ce que vous faites en musique ?

N : Non.

E : Avec l'orchestre ça vous fait 3 heures en plus de cours par semaine. C'est pas embêtant ça ?

N : Si, un peu...

E : Un peu ?

N : Un peu...

E : Et c'est un sacrifice que vous êtes tous prêts à faire apparemment... en tout cas toi ça te dérange pas ?

N : Non...

E : Des fois, non ?

(rire)

E : De manière générale, ça se passe bien pour toi à l'école ?

N : Oui.

E : Dans la classe tout se passe bien ?

N : Oui.

E : Avec tout le monde... Vous vous entendez bien ?

N : Un peu...

E : Tu parlais de solidarité par exemple...

N : Un peu, ça dépend... (*rire*)

E : Ça dépend qui ou ça dépend quand ?

N : Ça dépend quand euh... ça dépend.

E : On a pas tout le temps envie, quoi...

N : Voilà.

E : Quand vous faites des concerts, par exemple, j'imagine qu'il doit y avoir plus de solidarité... ?

N : Oui...

E : Et comment ça se passe avec les élèves des autres classes ?

N : Bien... On va dire même très bien...

E : Est-ce que vous êtes reconnus dans la cour en tant qu'élèves musiciens ?

N : Oui, un peu...

E : Ça t'arrive de parler de l'orchestre avec des élèves d'autres classes ?

N : Non.

E : Et avec des autres enseignants par exemple, ou du personnel de l'établissement ?

N : Non.

E : Il y a d'autres classes à projet, par exemple dans l'établissement il y a une classe média... est-ce que tu penses que c'est la même chose ?

N : Non.

E : Non ? Alors qu'est-ce qui est différent d'après toi ?

N : Ben nous les projets c'est par rapport à de la musique... on développe plus sur la musique, parce que du coup on est une classe orchestre... et les autres c'est par rapport à leur classe, leur thème de... je sais pas...

E : Pourquoi est-ce que tu penses que c'est pas pareil ?

N : Je sais pas...

E : C'est pas grave... Est-ce que tu emmènes souvent ton instrument chez toi ?

N : Maintenant c'est rare.

E : D'accord, donc tu joues pas souvent chez toi ?

N : Non.

E : Rarement ou vraiment jamais ?

N : Rarement, rarement...

E : Tu le fais quand même quelques fois ?

N : Oui !

E : Ils en disent quoi tes parents quand tu arrives à la maison avec ton instrument... ?

N : Rien, rien...

E : Ils te demandent jamais de jouer un morceau ?

N : Si, avant...

E : Avant ?

N : Je sais pas... plus maintenant.

E : Pourquoi, c'est le violon ou parce que c'est devenu habituel ?

N : C'est devenu habituel pour eux.

E : D'accord... Est-ce que tes parents aiment la musique ? Est-ce qu'ils en écoutent, est-ce qu'ils en jouent ?

N : En jouent non, mais écoutent oui.

E : Et est-ce que tu parles de l'orchestre, de tes concerts avec tes parents ?

N : Oui...

E : Est-ce que c'est quelque chose qui compte pour eux ?

N : Un peu...

E : Un peu ? Ils sont venus te voir jouer, j'imagine... ?

N : Oui, tout le temps.

E : Tout le temps, à chaque fois ?

N : Oui...

E : C'est bien ça... Tu étais contente j'imagine ?

N : Oui !

E : Du coup qu'est-ce qu'ils en pensent de l'orchestre, du fait que tu participes à la classe orchestre ?

N : Ben ils sont contents...

E : Donc tu disais ils assistent aux concerts, toujours... est-ce qu'ils participent quelques fois à l'organisation des concerts, aux déplacements ?

N : Non.

E : Est-ce qu'ils viennent parfois au collège ?

N : Pour ? Pourquoi ?

E : Ben déjà par exemple pour le projet⁴⁶ ?

N : Oui, souvent.

E : Est-ce qu'ils viennent pour les rencontres parents-professeurs ?

N : Oui.

E : Est-ce que tes parents ont déjà eu l'occasion de rencontrer la prof de musique ?

N : Oui, en tant que professeur principal.

E : Et est-ce qu'ils ont déjà eu l'occasion de discuter pendant des concerts ?

N : Euh... oui, je crois.

E : Tu crois ?

N : Je sais plus...

E : Est-ce qu'il y a d'autres enseignants qui sont venus vous voir pendant des concerts ?

N : Euh oui.

E : Oui ? Des concerts dans l'enceinte de l'école ou en extérieur ?

N : En extérieur.

E : Donc il y a d'autres enseignants, d'autres matières, qui sont venus vous voir... Ils étaient contents ?

N : Oui...

E : Vous aussi j'imagine ?

N : Oui...

E : Ça met pas trop la pression ?

N : Non...

E : Ok... Est-ce que tu as quelque chose à ajouter ou une question à poser ?

N : Non.

E : Très bien. Je te remercie...

46 Voyage de la classe orchestre à Paris.

Entretien 2

Durée de l'entretien : 13 minutes

Nom anonymisé : Julie

J : Julie

E : Enquêteur

(?) : Incompréhensible

[...] : Passage court non transcrit (hors propos)

[...]

E : Tu joues de quel instrument dans l'orchestre ?

J : Du violon.

E : Tu as commencé en quelle classe ?

J : En 6^e.

E : En 6^e, donc tu as commencé ici ?

J : Oui.

E : Tu n'étais pas à l'école Debré à côté ?

J : Non.

E : C'était un choix de ta part ?

J : Oui, c'était un choix... Normalement on nous a proposé, après j'ai décidé euh moi-même de m'investir.

E : Qui vous a proposé ?

J : L'école primaire Jean-Baptiste Bossard.

E : D'accord... C'est l'école qui, avant les inscriptions en collège, vous a proposé...

J : Voilà.

E : D'accord... Et qu'est-ce qui t'a amené à vouloir faire partie de l'orchestre ?

J : Ben parce que j'ai déjà une famille qui fait de la musique donc je me suis dit pourquoi pas moi...

E : Tu n'en avais jamais fait avant de participer à l'orchestre ?

J : Si... En orchestre non, mais juste individuel.

E : En école de musique ?

J : Non. Avec mon père, parce que lui aussi est musicien.

E : D'accord... Il fait quoi ?

J : Il joue de la guitare, de la batterie, de la basse, du piano...

E : Ah oui, c'est un musicien averti... Vous avez tous ces instruments-là à la maison ?

J : Oui.

E : Génial... Y a de quoi s'amuser... Est-ce que ça te plaît, donc, de faire partie de l'orchestre ?

J : Oui, ça me plaît.

E : C'est pas trop compliqué le violon ?

J : Non.

E : Et de faire de la musique à l'école, est-ce que c'est quelque chose de particulier pour toi ? Parce que souvent on fait ça à la maison, on peut faire ça en école de musique ou avec les copains... Là tu fais ça à l'école, dans une classe faite pour... Est-ce que ça a quelque chose de particulier pour toi ?

J : Euh oui parce qu'on est encore plus soudés, enfin on s'aide beaucoup plus... Euh... orchestre ou pas orchestre... euh comment dire... on est plus... Par exemple là on est depuis la 6^e ensemble, donc c'est pas pareil comme d'autres classes qui changent à chaque fois. Nous on est tout le temps la même classe depuis 6^e, donc ça veut dire qu'on a plus euh une relation forte. Et donc ça nous aide encore plus à travailler... Ça nous motive.

E : Pour travailler...

J : À l'orchestre ou à part de l'orchestre...

E : D'accord... Donc ça joue aussi dans les autres matières tu penses ?

J : Oui... Je pense, oui.

E : Travailler en groupe...

J : Oui, voilà.

E : Il y a plus d'entraide ? Par exemple si quelqu'un ne comprend pas un exercice de mathématiques les autres vont l'aider ?

J : Oui, je pense, certains... Ceux qui ne s'opposent pas... enfin ceux qui se proposent, plutôt. Après les autres... ils restent dans leur coin, mais certains aident beaucoup euh... si je peux dire ça, grâce à l'orchestre.

E : D'accord...

J : Parce que on est toujours ensemble, on se quitte jamais...

E : Donc tu penses que ça a joué... ?

J : Oui.

E : Qu'est-ce que tu aimes le plus dans l'orchestre ?

J : Les sorties.

E : Les sorties, forcément... Et qu'est-ce que tu aimes le moins ?

J : Euh ce que j'aime le moins c'est que certains élèves ne travaillent pas chez soi donc ça veut dire que certains morceaux sont pas bien maîtrisés... euh qu'y sont pas parfaitement bien travaillés donc ça veut dire que certains concerts ben... on foire un peu quoi... pas tout le temps.

E : Oui, c'est-à-dire que si un instrument ne connaît pas bien... enfin ça pénalise le groupe, quoi.

J : Oui, voilà.

E : [...] Et si tu pouvais changer quelque chose dans la classe orchestre, ça serait quoi ?

J : La motivation des gens. *Sans hésitation*

E : La motivation... tu penses que tout le monde n'est pas assez motivé ?

J : Oui.

E : Est-ce que tu penses que ça t'a apporté quelque chose de faire partie de la classe orchestre ?

J : ... Oui, ça m'a apporté que... je m'exprime un peu plus, parce qu'avant j'étais vraiment timide et grâce à eux ben j'ai pu...

E : J'ai peine à le croire...

rire

J : Fin, avant... oui ben voilà, grâce à eux comme on se connaît depuis longtemps ben j'ai pu sortir de ma bulle... un peu... un peu plus... donc voilà.

E : C'est plus facile de s'exprimer quand on connaît mieux les gens autour ?

J : Oui, voilà.

[...]

E : Et par rapport à ton travail, à l'école, est-ce que tu penses que ça t'a apporté des choses ?

J : Non, pas vraiment...

E : Pas vraiment ?

J : Non.

E : Mis à part le fait qu'il y a plus de solidarité...

J : Oui, voilà.

E : Pour toi, est-ce que les cours d'orchestre sont des cours comme les autres ?

J : Non, parce que c'est pas commun... D'autres classes n'ont pas l'opportunité, je vais dire ça, de participer à des cours d'orchestre, ou bien même à toucher un instrument, alors que nous on a l'avantage d'avoir des professeurs de violon qui vient pour nous au collège, pour nous apprendre et... ben c'est bien quoi. On doit se contenter de ça.

E : Donc tu penses que c'est un plus...

J : Oui.

E : Avec l'orchestre ça fait 3 heures de cours en plus par semaine... c'est pas gênant ça ?

J : Parfois si parce qu'on sort un peu tard mais bon, si on est motivé ben on pense plus à ça.

[...]

E : Est-ce que ça se passe bien pour toi l'école, dans l'ensemble ?

J : Oui, ça se passe bien.

E : Avec les élèves de la classe... tu t'entends bien avec tout le monde ?

J : Oui.

E : Et comment ça se passe avec les élèves des autres classes ?

J : Euh ben... on a pas d'affinités... on se parle pas du tout même. Euh... comme on change pas de classe ben on reste toujours avec la même classe, on peut pas connaître d'autres élèves, d'autres 3^e, donc ça veut dire qu'on les connaît pas, on les voit juste passer à la récré et on les connaît pas vraiment...

E : Ce sont des élèves du quartier pourtant... même comme ça c'est difficile de connaître... ?

J : Ouais...

E : Et est-ce que vous bénéficiez d'une certaine reconnaissance dans la cour... ? Par exemple quand vous vous promenez avec les instruments, ça passe pas inaperçu donc... qu'est-ce qu'ils en disent, les autres élèves, est-ce que tu as déjà eu des retours d'élèves d'autres classes sur la classe orchestre ?

J : Oui... Souvent on me demande si c'est bien, si je regrette pas mon choix... Est-ce que c'est difficile, ou bien si je suis pas fatiguée de finir tard le soir... des trucs comme ça...

E : [...] Et avec les professeurs, comment ça se passe ?

J : Ça se passe bien... ça se passe bien. On est connus, on va dire, envers d'autres professeurs que nous on ne connaît pas, mais eux ils nous connaissent car on est une classe orchestre spécifique. Donc euh ça permet de renforcer les liens, on va dire ça... Euh ça veut dire par exemple dans un cours, quand on... certaines personnes qui sont pas à l'aise avec les professeurs ben ils... c'est-à-dire que le professeur, comme il nous connaît déjà, au moins comment on est de comportement, ben on est plus à l'aise... fin on sait que on va pas être jugé, fin...

E : Ouais, vas-y, vas-y...

J : Donc voilà, et euh... et c'est tout.

E : Tu penses que ça facilite les rapports avec les autres enseignants ?

J : Oui, voilà.

E : Est-ce qu'ils vous en parlent quelques fois, est-ce qu'il y a certains professeurs qui vous parlent de ça, de l'orchestre... ?

J : Oui... Ils nous demandent si y a des concerts prévus... Après des fois y a certains professeurs qui viennent assister à nos concerts, donc euh ça fait très plaisir et... et voilà.

E : Est-ce qu'il y a des professeurs qui essaient de faire du lien entre ce que vous faites en classe et ce que vous faites en musique... les morceaux que vous jouez par exemple... ?

J : Mm... Non, je ne crois pas.

[...]

E : Est-ce que tu emmènes ton instrument chez toi ?

J : Oui.

E : Souvent ? Tout le temps... ?

J : Tout le temps.

E : Tout le temps... Donc tu joues chez toi beaucoup ?

J : Oui, tout le temps, tous les jours.

E : Et qu'est-ce qu'ils en disent tes parents ?

J : Ben ils sont fiers de moi... Pour eux ça... pour eux c'est comme si c'était normal quoi. Parce que comme on est une famille qui aime beaucoup la musique, donc ils sont déjà très fiers de moi... Et ensuite ben c'est grâce à l'orchestre à l'école que j'ai pu jouer du violon, sinon à part ça ben j'aurais pas du tout eu l'envie de jouer du violon, et euh... Ben voilà, mes parents ils sont très fiers (?)

E : Tu fais le bœuf avec ton père quelques fois ?

J : Oui, quelques fois... avec son groupe aussi.

E : Ah, il a un groupe ! Un groupe connu, qui tourne un petit peu ?

J : Un groupe euh juste comme ça.

E : Ils jouent entre eux quoi... Mais c'est très bien ! Du coup tes parents assistent aux concerts ?

J : Oui, parfois.

E : Et est-ce qu'ils participent quelques fois à l'organisation des concerts, à gérer les déplacements... ?

J : Oui quand par exemple certaines euh certains élèves peuvent pas se déplacer pour faire des concerts loin ben mon père peut les ramener, peut les déposer... Et aussi ils aident pour organiser par exemple des ventes de gâteaux... Euh ils font des gâteaux, ils s'investissent, ils achètent des boissons...

E : Du coup, est-ce que tes parents ont déjà rencontré d'autres professeurs à des concerts ?

J : Oui, oui...

E : Donc ça crée une occasion pour les parents de rencontrer les enseignants, de discuter avec les professeurs... ?

J : Oui, voilà...

E : Et est-ce que tes parents viennent parfois au collège ?

J : Pour les rencontres parents-professeurs, c'est tout... et pour les réunions, le projet du voyage.

Entretien 3

Durée de l'entretien : 18 minutes

Nom anonymisé : Pauline

P : Pauline

E : Enquêteur

(?) : Incompréhensible

[...] : Passage court non transcrit (hors propos)

E : Tu joues de quel instrument ?

P : Du violon.

E : Tu as commencé en quelle classe ?

P : En CE2.

E : Tu as commencé à... ?

P : Ouais, à Michel Debré.

E : C'était un choix de ta part ?

P : Oui.

E : Parce que j'ai cru comprendre que certains se sont plus ou moins vu imposer... Comment ça s'est passé en fait ?

P : Euh ben si, on a eu le droit de choisir, en CE1 on nous a demandé si ça nous intéressait d'être dans une classe orchestre et pis ben moi j'ai dit oui... Parce que j'aimais bien, fin je... j'avais jamais joué d'un instrument du coup ben c'était l'occasion... Pis le violon ben c'est pas commun, donc j'ai bien aimé, du coup j'ai... j'ai dit oui. Si, ils avaient... ils étaient pas imposés.

E : D'accord... Tu as choisi le violon ou euh... ?

P : Oui, j'ai choisi le violon... Ouais, on avait le choix entre 3 instruments, du coup j'ai choisi le violon.

E : [...] Qu'est-ce qui t'a amené à vouloir jouer dans l'orchestre ?

P : Euh ben je sais pas, je trouve que c'est... j'aime bien. Fin déjà de base j'aimais bien la musique, du coup ben... j'ai dit ben c'est une chance, donc je suis venue.

E : Est-ce que tu avais déjà fait de la musique ?

P : Jamais.

[...]

E : Est-ce que quelqu'un chez toi fait de la musique ?

P : Personne... Personne dans ma famille.

E : Donc c'était vraiment toi qui avais envie ?

P : Oui.

E : Est-ce que ça te plaît de faire partie de l'orchestre ?

P : Oui, j'adore !

E : Alors, pourquoi ?

P : Ben parce que j'aime la musique... Ben parce que ben j'aime bien... j'aime bien jouer du violon...

E : D'accord... Le fait de faire ça à l'école, est-ce que ça a quelque chose de particulier pour toi ?

P : Non.

E : Donc c'est pareil que ce soit à l'école... ou ça pourrait être dans une école de musique, ailleurs, pour toi ça change rien ?

P : Non, ça change rien ouais.

E : Qu'est-ce que tu aimes le plus dans l'orchestre ?

P : Euh... c'est-à-dire ?

E : Ben ce qui te plaît le plus dans le fait de faire de la musique en orchestre à l'école... Parce que c'est deux choses importantes. Tu fais de la musique, mais tu fais de la musique en orchestre... Tout le monde ne fait pas ça, il y a beaucoup de gens qui jouent de la musique en école de musique qui jouent seuls...

P : Non, c'est mieux en orchestre. Je préfère...

E : Et tu joues en orchestre à l'école... donc c'est quand-même particulier, donc euh...

P : Ben oui, je trouve que c'est mieux de jouer dans un orchestre, parce que ben... Fin ça fait un peu peur de jouer seul, donc euh... voilà.

E : [...] Qu'est-ce que tu aimes le moins dans l'orchestre ?

P : Ben c'est que y a pas tout le monde qui est impliqué pareil. Y en a qui... ben que... qui au bout de 4 ans ils ont plus... fin ils aiment plus l'instrument, du coup ben ils s'investissent moins en fait. Du coup ben y en a qui sont toujours devant et qui sont prêts à jouer, y en a derrière ben ils font semblant de jouer une corde et pis voilà... C'est qu'à la longue y a personne... fin y a plus beaucoup de gens qui aiment l'instrument quoi.

E : D'accord... et du coup en concert c'est...

P : C'est la catastrophe... (*rire*)

E : Ah, faut pas dire ça !

P : Mais c'est vrai !

E : C'est pas facile hein les cordes...

P : Oui, c'est vrai.

[...]

E : Est-ce que tu penses que ça t'a apporté des choses de faire partie de la classe orchestre ?

P : Euh ben là comme ça euh... je sais pas...

E : Tu sais pas ?

P : Nan, je sais pas.

E : Par exemple par rapport à ton travail, ou par rapport...

P : Ben déjà je sais pas ce que je vais faire plus tard donc euh... Mais je pense pas que je serai une musicienne... fin je pense que ce sera juste une passion, un truc comme ça, mais euh je pense pas que je vais faire de la musique mon métier quoi.

E : Et par rapport aux autres matières, par exemple... Est-ce que tu penses que ça a joué, que la musique a pu t'apporter des choses qui te servent euh ailleurs ?

P : Ben sûrement, mais là je vois pas comment expliquer ça. Fin là je sais pas, mais sûrement... Oui, ça fait du bien.

E : Est-ce que pour toi les cours d'orchestre sont des cours comme les autres ?

P : Euh à l'école oui. C'est vraiment... Euh, à part le fait qu'on s'amuse et que ben voilà, on soit pas vraiment calme et que ben y a moins de discipline et tout mais... Après je pense que c'est que dans notre classe orchestre à nous, je pense pas que partout ce soit comme ça mais... ouais. Vous voyez, par exemple ben on crie, on s'amuse, tout ça donc euh on est pas vraiment en train de bosser et tout... Ou sinon c'est vite fait quoi.

E : Ça travaille, quand-même... Moi j'ai remarqué... fin c'est-à-dire que quand ça commence à jouer, par exemple, tout le monde est dedans...

P : Oui, ça c'est vrai par contre.

E : Dès que vous commencez le morceau, tout le monde s'arrête de parler, y a pas besoin de faire la loi...

P : Oui, ça c'est vrai.

[...]

E : Avec l'orchestre ça te fait 3 heures de cours en plus par semaine... est-ce que c'est pas gênant ?

P : Non, ça passe... Ouais, ça va.

E : Que vous ayez plus d'heures de cours que les autres classes de 3^e ça ne pose pas de souci ?

P : Non parce que je dirais que ce sont des... des heures de cours détente *rire* donc ça va...

E : Est-ce que ça se passe bien pour toi, de manière générale, à l'école ?

P : Oui... oui, moi ça se passe bien.

E : Dans la classe tout se passe bien ?

P : Ouais, ouais... Je me sens bien.

E : Et comment ça se passe avec les élèves des autres classes ?

P : Euh ben en fait étant donné que je suis euh dans la même classe depuis quatre ans, ben je vais pas vraiment vers les autres classes. En fait je les connais pas vraiment, juste de vue... C'est pas que je m'entends pas, c'est que ben je les parle pas, fin je les calcule pas quoi... Je les connais pas, donc euh... Je connais que ma classe en fait dans le collège. C'est ça qui est dommage.

E : Mais vous habitez tous le quartier... ?

P : Non, moi non... J'habite à Moufia... Fin c'est pas loin, mais j'habite pas à côté de... d'autres élèves quoi.

E : Oui, du coup tu ne vois pas d'autres élèves de l'établissement... ?

P : Ouais, non... Quand je suis chez moi je suis vraiment chez moi et je vois personne. Et quand je les vois c'est juste quand je vais au collège, mais sinon je les vois pas en dehors.

[...]

E : Du coup tu n'as pas de retours d'élèves d'autres classes sur l'orchestre ?

P : Non... Des retours comment ?

E : Ben des retours euh... Ça pourrait t'arriver de discuter avec des élèves d'autres classes...

P : Ah oui, oui... Oui-oui.

E : Oui, quand-même ?

P : Oui...

E : Ah, donc ça va, tu n'es pas coupée des autres élèves... ?

P : Non, ça va, quand-même...

E : Non, parce que tu disais je leur parle pas du tout, je les calcule pas...

P : Non ben oui... Non, mais si, quand-même, un petit peu, quelques-uns...

E : Et est-ce qu'ils sont curieux par rapport à... ?

P : Euh ben ils aiment pas le... ils aiment pas le violon, donc euh ils disent ah mais ça c'est pas... Fin pour eux, vous voyez, les instruments normaux c'est piano, guitare euh voilà, mais pas le violon. Pour eux le violon c'est trop euh gnangnan... Vous voyez ? Et du coup ben ils s'intéressent pas au violon. Du coup c'est ça qui est dommage...

E : Et pourquoi d'après toi ?

P : J'en sais rien... Je sais pas du tout... [...] Après je parle pas vraiment du violon aux autres élèves parce que ils ont pas... fin ils s'intéressent pas trop à ça donc euh... pas tout le monde aime ça quoi.

E : Il y a beaucoup de violon, pourtant, dans musique traditionnelle réunionnaise, dans le séga... Il y a eu des grands violonistes à La Réunion... ?

P : Après il y a des gens qui remarquent pas quand ils écoutent ça... Mais en ce moment c'est pas du séga, c'est plus du rap que les jeunes ils écoutent, donc ça... voilà, c'est pas... y a pas vraiment de violon dedans... mais si, y en a, mais pas beaucoup... ça dépend.

E : Effectivement... Et comment ça se passe avec les professeurs ?

P : Ça se passe bien... Pour le moment j'aime bien l'école. *Rire* Pour le moment... C'est cool.

E : C'est bien, c'est positif... Et est-ce qu'il vous arrive de parler de l'orchestre avec les professeurs ? Est-ce qu'il y en a qui vous en parlent ?

P : J'ai pas vraiment le temps, non... En fait ils s'intéressent plus au voyage. Ils nous demandent comment ça va pour le voyage, est-ce que ça se passe bien, est-ce que vous avancez, vous récoltez suffisamment de fonds et tout... Mais ils parlent pas du violon en fait, en lui-même, du coup voilà...

E : Est-ce qu'il y a des professeurs qui viennent vous voir en concert ?

P : Oui. Y a... Ben déjà y a le principal, euh fin la principale puisqu'on a changé de principal... Enfin vous voyez, les gens importants du collège... Et quelques enseignants... quelques-uns.

E : C'est bien, ça fait plaisir ?

P : Oui, ça fait plaisir. Surtout quand c'est des enseignants qu'on aime bien... *rire*

E : Et est-ce que tes parents viennent... ?

P : Oui, ils viennent tout le temps. À tous mes concerts... Enfin jusqu'à maintenant oui, ils sont venus à tous mes concerts.

E : Et du coup est-ce que c'est arrivé que tes parents se retrouvent à discuter avec tes profs à un concert... ?

P : Oui. Ah ben tout le temps, ma mère elle demande que ça... Elle dit alors, pour Pauline ça se passe comment... Elle travaille bien, elle est gentille, elle est respectueuse et tout... Et eux ils disent ben bien-sûr, tout le temps, Pauline c'est une bonne élève... Enfin voilà, je suis rassurée... *rire* Des fois j'ai peur mais après ça passe.

E : D'accord... Du coup elle vient aussi, j'imagine, à toutes les rencontres parents-professeurs ?

P : Oui, elle est très impliquée ma mère...

E : Elle s'implique aussi quelques fois dans l'organisation des concerts ?

P : Non, pas tellement. Ça l'intéresse pas vraiment.

E : Il y a d'autres classes à projet... Par exemple, ici, il y a une classe média... Est-ce que tu penses que c'est la même chose ?

P : Je savais pas... [...] Classe média, c'est quoi ça ?

E : Ben j'imagine c'est une initiation aux médias. Ils font des petits reportages, des trucs comme ça... ils apprennent à monter des petits films...

P : Ah, je crois que je les ai déjà vus, je suis pas sûre...

E : Donc ça c'est un dispositif parmi d'autres... Ce que je veux dire c'est que la classe orchestre c'est une classe à projet, et il existe d'autres types de classes à projet... Ma question c'est est-ce que tu penses que c'est la même chose ?

P : Ben je sais pas... je sais pas.

E : Ou si tu préfères, est-ce que tu penses qu'il y a quelque chose de particulier à faire de la musique plutôt que d'apprendre par exemple à monter des petits reportages... ?

P : Ah oui ! Oui... Oui, ben oui, largement !

E : Alors qu'est-ce qui ferait la différence justement ?

P : Je sais pas... Je sais pas expliquer mais oui, fin, y a une différence... Je sais pas comment expliquer. Fin je sais pas, je sais juste que c'est... Je vais pas dire que c'est mieux mais c'est... fin c'est... c'est mieux.

E : Ça te semble mieux par rapport à quoi ?

P : Ben... je sais pas...

E : Le fait de faire de la musique... ? Le fait que ça se passe en orchestre avec tout le monde... ? Au fait que vous fassiez des concerts... ?

P : Ouais ! Qu'on fasse des concerts, ouais... Je pense que c'est, ouais... niveau concerts que c'est beaucoup mieux. Quand c'est plus grand c'est... c'est mieux quoi.

E : C'est une motivation supplémentaire ?

P : Ouais.

E : T'as pas trop le trac ? Quand tu dois jouer devant des gens...

P : Si, beaucoup... On foire tout le temps... *rire* Non, pas tout le temps, mais fin... Quand on est trop stressé après au final ben on joue bien on est fier de nous... C'est ça qui est cool aussi, aux concerts. Parce qu'il y a pas que du négatif, heureusement...

E : Est-ce que tu penses que ça joue sur ta motivation, de manière générale, à l'école ?

P : Ah oui ! Oui...

E : Est-ce que tu penses que ça peut se ressentir dans les autres matières ?

P : Oui... ça me motive.

E : D'accord... Donc le fait de participer à la classe orchestre on peut dire que ça te motive à venir à l'école et à travailler... ?

P : Oui.

E : Est-ce que tu emmènes ton instrument chez toi ?

P : Oui, parce que en fait euh je suis dans une école de musique aussi, du coup ben... je fais du violon à côté, en fait. Du coup euh... À Loulou Pitou, à la source. Ça c'est cool... Du coup voilà... ben oui, je l'emmène chez moi.

E : D'accord... Et tu t'es inscrite quand en école de musique ?

P : Ben cette année ça va faire 2 ans.

E : Donc tu as commencé l'année dernière ?

P : Ouais... 2017, début 4^e.

E : C'est parce que ça te plaisait ?

P : Oui.

E : Donc du coup tu as décidé de...

P : Ouais, j'aimais trop le violon...

[...]

E : Donc tu joues régulièrement chez toi ?

P : Oui.

E : Est-ce que tes parents t'encouragent à ça ?

P : Oui, beaucoup.

E : Est-ce que tes parents font de la musique ?

P : Pas du tout. Mon père il essaie un peu la guitare, mais bon, c'est pas... on est pas sur un succès succès *rire* Voilà... Il essaie, c'est déjà bien.

E : Et t'essaies jamais de jouer avec lui pour l'encourager ?

P : Ben ça passe pas !

E : Ça passe pas ?

P : Fin on joue pas les mêmes choses...

E : Oui...

P : Du coup voilà...

E : Du coup il y a des instruments de musique à la maison ?

P : Une guitare... Après c'est tout ce qu'on a, ouais...

E : D'accord... Pas de kayamb, de percussion... ?

P : Pas du tout. On a pas tout ça.

E : Est-ce que tu parles de l'orchestre, de tes concerts avec tes parents ?

P : Oui... Ouais, tout le temps.

E : Ils te posent eux-mêmes des questions ?

P : Non, c'est moi qui leur en parle.

E : Ils viennent quand-même aux concerts ?

P : Oui, tout le temps.

E : Tu me disais, tout le temps...

P : Ouais, toute la famille.

E : Toute la famille ?

P : Ouais, ils invitent toute la famille.

E : À chaque fois ?

P : Oui, tout le temps... Quand y a de la place, oui, quand on a les billets et tout ça... Mais après sinon ils viennent qu'à deux.

E : D'accord...

P : Des fois ma sœur elle vient aussi.

E : Tes parents participent quelques fois aux déplacements ou à l'organisation des concerts ?

P : Euh ben ma mère des fois elle est là... elle organise pas en fait, c'est juste un... comment on appelle ça... un... euh...

E : Accompagnatrice ?

P : Voilà, exactement.

E : Oui, donc elle s'implique quand-même dans le dispositif...

P : Oui, voilà.

E : Est-ce que tes parents viennent parfois au collège ?

P : Ben faut qu'y ait une raison.

E : Faut qu'y ait une raison ?

P : Ben oui, pour euh... comme sur la feuille, là, tout-à-l'heure, pour les réunions de projet, tout ça... pour les réunions parents-professeurs, tout ça...

E : Mais ils viennent systématiquement ?

P : Oui.

E : Parce qu'il y a des parents qui ne peuvent pas, par exemple, venir le soir...

P : Ma mère elle essaie de s'arranger... Elle essaie toujours de s'arranger, même quand elle travaille. Elle déplace ses heures, mais il faut qu'elle vienne.

E : Très bien, si tu souhaites ajouter quelque chose ou poser une question...

P : Vous jouez d'un instrument ?

[...]

Entretien 4

Durée de l'entretien : 22 minutes

Nom anonymisé : Agnès

A : Agnès

E : Enquêteur

(?) : Incompréhensible

[...] : Passage court non transcrit (hors propos)

E : Tu joues de quel instrument ?

A : Je joue du violon.

E : Tu as choisi ?

A : Euh... comment dirais-je... Au début je voulais faire du violoncelle, mais après je... Comme y avait pas... y avait trop de monde au violoncelle, ben on m'a dit de faire du violon.

E : Tu as commencé en quelle classe ?

A : En 6^e.

[...]

E : Qu'est-ce qui t'a amené à faire partie de la classe orchestre ?

A : Ben en fait ma mère voulait absolument que j'aille au collège du Chaudron, et il restait que de la place en classe orchestre.

E : D'accord, c'était pas un choix du tout à la base...

A : Non... C'était soit ça soit j'allais dans un autre collège... Maman voulait pas ça.

E : Normalement, avec la carte scolaire, tu aurais dû être dans un autre collège ?

A : Oui.

E : Et ta mère voulait pas... Est-ce que tu regrettes ce choix ?

A : Ah non, pas du tout ! C'est une belle expérience.

E : Ça te plaît de faire partie de l'orchestre ?

A : Oui.

E : Qu'est-ce qui te plaît ?

A : Ben déjà, pour commencer, je joue d'un violon... et c'est quelque chose de jouer d'un violon, parce que... déjà c'est pas facile à jouer, et en plus de ça c'est pas quelque chose qui est accessible on va dire euh... Par exemple ça coûte cher... se payer les cours, déjà se payer le violon... C'est pas un instrument que tout le monde joue comme ça. Souvent les gens ils jouent de la guitare ou du piano. Et ma mère elle m'aurait jamais... jamais, jamais euh... comment on dit... me payer des activités de violon, des ateliers de violon en plus à côté de l'école. Donc du coup... Elle m'aurait plus mis dans une activité sportive je pense. Donc du coup euh là c'est... Donc du coup je découvre en quelque sorte le violon, déjà jouer d'un instrument je savais pas du tout comment...

E : D'accord... C'est une découverte totale quoi... ? Qui s'est faite par hasard...

A : Oui.

E : Qu'est-ce que tu aimes le plus dans l'orchestre ?

A : Ben... jouer. Jouer, et surtout quand on joue tous ensemble et bien. Parce que quand on joue mal... *rire*

E : Et qu'est-ce que tu aimes le moins ?

A : Le moins ? Euh... comment on dit... C'est pas en rapport avec l'instrument mais c'est en rapport euh avec euh... comme on est la classe orchestre on garde la même classe de la 6^e jusqu'à la 3^e, du coup on connaît pas trop les autres. Les gens que je dis bonjour qui sont d'autres 3^e c'est parce que ils étaient avec moi en primaire ou parce que je suis dans un club au collège... sinon je les connais pas du tout, et voilà... Et c'est bizarre, genre on a jamais été... voilà quoi, on est que concentrés et je trouve ça nul de pas communiquer avec tout le monde... En plus je suis pas trop trop sociable avec les gens de mon âge, du coup... Mes camarades ils arrivent à se faire des copains facilement, d'autres classes, mais moi non. Moi je suis celle qui est par-derrrière euh...

[...]

E : Donc tu regrettes ça ?

A : Euh comment dirais-je... Un peu quand-même.

E : Mais du coup, en contre-partie, est-ce que tu penses que ça a apporté des choses quand-même d'être restée avec la même classe ? Ou est-ce que c'est vraiment qu'un inconvénient... ?

A : Non, c'est quelque chose de bien parce que... comment dire... la tolérance a su être développée. C'est-à-dire on est plus tolérants, on sait un peu ce que ça fait euh... Je sais pas comment expliquer. Vous me comprenez ?

E : Oui, je pense, oui... Enfin j'essaie en tout cas.

A : Euh... On arrive à être patient lorsque quelqu'un a... ben un défaut ben on pourra être patient, alors que je pense que d'autres personnes diraient « Ah ! Y m'soûle, J'l'aime pas lui », des trucs comme ça, alors que... On a su s'apprendre, déjà... les uns les autres... On a évolué tous ensemble et... on a su faire notre parcours du collège tous ensemble. Moi je me rappelle encore quand j'étais en 6^e, j'avais peur... d'être rejetée. Donc là je suis contente, c'est comme des frères...

E : Du coup ça a apporté des choses, quand-même, le prix à payer étant que...

A : Oui, je peux pas connaître d'autres gens, du coup... que ça. Mais aussi, comment dire, c'est aussi euh pas soûlant... je sais pas comment expliquer... c'est un peu... dans un terme moins familier... énervant. C'est un peu énervant...

E : Tu peux dire « chiant », si tu veux...

A : C'est chiant d'avoir la même classe, du coup, parce qu'on voit tout le temps les mêmes personnes et... un moment donné nous aussi faut se faire des amis hein, parce que si t'as pas d'amis c'est mort...

E : Penses-tu que ça t'a apporté des choses de faire partie de l'orchestre ?

A : Euh oui... Je pense que oui ça m'a apporté des choses... Euh parce que par exemple ma petite sœur... Ça c'est un exemple bête, ma petite sœur elle a des... elle a un livre de toto ou euh... [...] il faut faire des rébus, et du coup il y a aussi des notes de musique et elle, elle sait pas lire les notes de musique. Mais moi du coup je l'aide.

E : Tu as appris à lire la musique ?

A : Le solfège, oui, j'ai appris ben grâce à l'orchestre... Mais je pense que madame aussi elle fait avec d'autres classes du collège qui font pas orchestre, mais je pense qu'ils ont plus de difficultés... Alors que nous on est obligés de savoir faire du solfège, lire le solfège, sinon euh... on sait pas jouer.

E : Et est-ce que tu penses que l'orchestre t'a apporté des choses par rapport à ton travail à l'école, par rapport à ton comportement... ?

A : Euh le violon ?

E : Le violon, par exemple... Le fait de jouer en orchestre... Le fait de faire tout ça à l'école... ?

A : Si ça m'apporte des choses ?... Euh j'ai pas compris la question. Si ça m'apporte des choses dans mon... ?

E : Si tu veux, tu fais du violon... Mais tu ne fais pas juste du violon, tu fais du violon en orchestre, c'est quelque chose de déjà particulier de jouer en orchestre...

A : Oui...

E : Et tu fais ça à l'école, en plus...

A : Oui.

E : Est-ce que tu penses que tout ça, le fait de faire de la musique, en orchestre, à l'école... est-ce que tu penses que ça a pu t'apporter des choses justement par rapport à toi, à ta scolarité...

A : Positives ou négatives ?

E : L'un comme l'autre...

A : Le négatif c'est qu'on sort tard... et oui, c'est pas facile... Le positif, si ça m'a apporté quelque chose, franchement... je sais pas. Je sais pas...

E : Pour toi, est-ce que les cours d'orchestre sont des cours comme les autres ?

A : Les cours d'orchestre ? Non, pas du tout ! Déjà on est un peu plus libres, comme vous le voyez, là, je pense... Et euh... non, parce que... les cours normaux on est assis, on est devant le tableau en train de... écrire, et cætera, écouter le prof... Alors que là on écoute le prof, qui nous donne des consignes mais en même temps on les applique, mais on va dire à notre manière... je sais pas comment expliquer. On essaie de... on pratique, en fait. On pratique... Alors que dans les cours normaux... dans les cours normaux, on apprend... euh on apprend et puis après on nous donne des évaluations, des exercices, tout ça... Mais je sais pas, en orchestre c'est différent.

E : Vous êtes plus passifs dans les autres cours, peut-être, c'est ça ?

A : Euh... oui... Non, je crois qu'on est plus passifs en orchestre, pas dans les autres cours... Dans les autres cours on est plus droits, alors qu'en orchestre on est plus euh libérés, et en même temps...

[...]

E : Alors comme tu disais, avec l'orchestre ça fait trois heures de cours en plus par semaine, c'est gênant, vraiment ?

A : Ouais, c'est le côté gênant. Et des fois c'est, on se dit... pas trois heures perdues, mais on s'amuse pas des fois... Donc du coup on sent bien la lourdeur, la pesanteur dans l'emploi du temps.

[...]

E : De manière générale est-ce que ça se passe bien pour toi l'école ?

A : Ah, l'école ? Oui ! Mais euh comment on dit... Plus euh on augmente de niveau, c'est-à-dire 6^e-5^e-4^e-3^e, plus le niveau on sent qu'il est un peu plus dur, un peu plus poussé, et euh... Mais je crois pas que c'est à cause de l'influence du violon. C'est moi...

[...]

E : Ça se passe bien dans la classe, avec les élèves de la classe ?

A : Oui, en fait moi, dans la classe, on va dire mon rôle c'est je passe un peu partout... Y a un peu des clans dans la classe... on se parle tous hein, mais on reste pas tous ensemble en groupe euh dans la cour et cætera, y a toujours des petits clans... Et moi je suis là et je passe un peu partout, et j'écoute et cætera... voilà. Je suis là, quoi. Je suis partout, je parle avec tout le monde... Y a une fille par exemple dans la classe, elle est timide... elle parle avec personne... Heureusement elle a des copines en 4^e, du coup elle reste avec eux dans la cour, mais sinon euh... Moi je suis là, je lui parle... Ça va ? Ta mère elle va bien ? Et cætera... J'essaie un peu de la faire euh parler. Depuis la 6^e quand-même, monsieur, on est en 3^e... On voit un peu son évolution, qu'elle parle un peu plus, mais c'est vraiment un peu... Les profs ils ne connaissent même pas le son de sa voix.

E : Et avec les élèves des autres classes, du coup, comment ça se passe ?

A : Je parle pas trop avec les autres classes... Mais par contre les gens de ma classe oui... Du coup je suis un peu seule quand ils parlent avec eux... En fait moi je me sens de trop quand je les connais pas. Je me sens comme si j'étais de trop, ou je sers à rien... je sais pas comment expliquer. Rester là, comme ça, comme une statue... Ça me soûle... Je me sens invisible, du coup je préfère aller autre-part.

E : Tu es quelqu'un de timide ?

A : Moi ?

E : Oui...

A : Euh... En fait mon problème c'est que je suis pas timide avec les gens plus petits que moi et les adultes... Mais avec les gens de mon âge... j'ai du mal. Je sais pas pourquoi...

E : Et c'est pas trop dur du coup, quand vous faites des concerts par exemple... ? Qu'il faut aller jouer devant des gens...

A : Euh ça oui, mais je pense que c'est tout le monde... Tout le monde a le trac de jouer devant des gens... Mais moi je... j'aime bien montrer que je sais jouer, que je joue bien, c'est pour ça que je me perfectionne à la maison.

E : Donc tu me dis que tu n'échanges pas trop avec les élèves des autres classes... T'as pas trop de retours d'autres classes sur l'orchestre... ?

A : Non... Quand il y a des histoires avec d'autres classes je suis pas au courant... Je suis au courant que vraiment à la fin à la fin à la fin... Et euh comment on dit... Quand je parle avec d'autres classes c'est parce que... on fait... Je suis inscrite dans des médiations par les pairs. Vous comprenez un peu ?

E : Oui...

A : Des médiations par les pairs, du coup c'est plusieurs classes de 3^e, et de toute façon y a que des filles qui se sont inscrites, du coup...

E : C'est un dispositif particulier à l'école ?

A : Oui, c'est au collège, c'est madame la CPE qui a mis ça en place, ce dispositif en place, avec l'infirmière... Et euh du coup c'est là où je peux parler... Ou sinon en allemand parce qu'on est mélangés avec une autre classe... sinon non.

[...]

E : Donc tu t'impliques, quand-même...

A : Dans la médiation ?

E : Oui, dans la médiation, et dans la vie de l'établissement...

A : Ah oui, oui...

E : Très bien... Comment ça se passe avec tes professeurs ?

A : Ah mes professeurs ?... Ça va... Je viens, comment dire... Il est là, fin la personne fait son cours, et puis euh... Par contre je participe. Je lève souvent mon doigt, je parle... Après euh comment on dit... Des notes, j'ai souvent des bonnes notes. C'est rare que j'aie des mauvaises notes... Pas rare mais... j'ai plus de bonnes notes que de mauvaises notes. On va dire mes mauvaises notes c'est 13-14... voire 12.

E : Félicitations...

A : Merci... J'essaie de faire de mon mieux, hein, c'est pas facile...

E : Non, c'est bien...

A : Et avec les profs ben je sais pas... C'est bien.

E : Est-ce qu'il arrive que les autres enseignants vous parlent de l'orchestre ?

A : De l'orchestre ?

E : Oui.

A : C'est-à-dire ?

E : Ben est-ce que ça peut être un sujet de conversation avec certains profs ?

A : Ben on a notre prof de maths qui est... il est musicien et chanteur en même temps. Et notre prof d'allemand aussi. Donc du coup des fois on en parle. Sinon euh... Ben euh, quand on en parle aussi, ils se moquent de nous... On va dire, entre guillemets, ils se moquent de nous en disant « arrêtez de chanter faux »... enfin chanter... Jouer faux... vous jouez faux...

E : Ah bon ? C'est pas gentil, ça.

A : Oui, voilà...

E : Oh... Ils vous charrient gentiment, je suis sûr...

A : Oui...

E : Est-ce qu'il y a des profs, dans d'autres matières, qui font des liens avec ce que vous faites... ?

A : Notre ancien prof de techno qui est à la retraite maintenant euh des fois il aimait bien nous montrer des trucs euh... par exemple il nous a montré un monsieur qui jouait du violon bleu... je sais pas si vous connaissez.

E : Du violon bleu ?

A : Ouais, un violon bleu... En fin de cours, comme ça, il nous a projeté... Oh, regardez, il fait ça, il fait ça... Il est... il est passionné par nous, il est très content de nous parce qu'il nous a eus à la 6^e, après il nous a plus eus jusqu'à la 3^e, et il a vu notre évolution. Il nous voyait vite fait passer dans le collège, mais... il a vu notre évolution et euh il était très content de nous et il voulait qu'on aille super loin.

E : D'accord... Et vous avez un lien particulier comme ça avec d'autres enseignants ? Du fait de faire de la musique...

A : Euh... non.

E : Est-ce que vous en parlez des fois avec d'autres adultes de l'établissement ?

A : De l'établissement ?

E : Est-ce qu'il y a des enseignants, même si c'est pas les vôtres, des CPE ou des surveillants... qui vous viennent vous voir, qui vous posent des questions ?

A : Non, je trouve ça dommage... Enfin je sais pas, moi, à leur place, j'aurais aimé euh... Non, sinon des fois, c'est des gens qui passent... Oh, tu joues de la guitare ? Ben non, c'est du violon... Oh, et c'est bien ? Oui, c'est bien... C'est pas difficile ? Non, c'est pas difficile. Faut juste s'entraîner, mais sinon non.

E : Est-ce que tu emmènes ton instrument chez toi ?

A : Oh oui !

E : Souvent ?

A : Tout le temps !

E : Est-ce que tu joues chez toi ?

A : Oui, je joue chez moi... Mes parents sont témoins... les oreilles de mes parents sont témoins !

E : Et tes parents ils en disent quoi ?

A : Euh j'essaie de jouer un peu quand ils sont pas là.

E : Ça fait du bruit ?

A : Oui, ils aiment pas ça, ça résonne dans la maison... Mais en fait c'est ça que je comprends pas, ma mère... Pas qu'elle s'en fiche mais elle est impliquée dans la vie à l'école, par rapport au voyage, et cætera... Elle se porte volontaire mais euh... j'ai jamais joué vraiment de prestation devant elle... non.

E : Tes parents ne t'encouragent pas à jouer à la maison ? À t'entraîner à faire du violon ?

A : Non...

E : Est-ce qu'ils viennent te voir pour les concerts ?

A : Oui... Enfin, mais en ce moment on en fait plus. On en faisait plus quand on était en 6^e – 5^e. Sinon, 4^e – 3^e... on fait plus. Sinon oui, ils venaient.

E : Ils venaient quand-même à chaque fois ?

A : Oui.

E : Ils écoutent de la musique, eux-mêmes ?

A : Euh ma mère euh...

[...] *Interruption par un personnel de l'école*

E : Est-ce qu'ils écoutent de la musique, tes parents ?

A : Oui... Pas forcément de la musique, plutôt des chansons... Ma mère oui, mon père je sais pas. Quand ils ont du temps... C'est pas trop leur truc.

E : Mais ils viennent quand-même te voir...

A : Oui, pour me soutenir et en même temps pour voir un peu mon évolution, comment je joue...

E : Est-ce que tu parles de l'orchestre, de tes concerts avec tes parents ?

A : Ben en ce moment on en fait pas, mais avant oui... De toute façon ils étaient là, ils ont vu.

E : Donc tu me disais, ça c'est fait un peu par hasard... Tes parents t'ont pas forcément poussée, mais est-ce que du coup ils ont changé d'avis par rapport à la musique depuis que tu as commencé, non ? Tu n'as pas eu des retours ?

A : Mmh... C'est-à-dire ?

E : Ben genre au début ils connaissent pas trop, donc ils en pensent rien... et puis à force...

A : Ah oui !

E : Soit ils se disent ben non, ça casse les oreilles, soit ils se disent ben ah, en fait c'est bien...

A : Non, ma mère elle est très contente que je joue du violon. Elle est... comment on dit... elle se dit que c'est une chance, mais en même temps euh... Elle découvre pas plus. Elle découvre pas comment je joue. En fait, pour elle, juste m'entendre jouer ça lui suffit quoi.

E : Donc tu me disais elle vient quand-même aux concerts... Est-ce qu'elle y rencontre des professeurs des fois ? Parce que j'ai cru comprendre que certains profs viennent vous voir...

A : Non, ils sont pas assis à la même place, du coup ils peuvent pas se voir... Déjà ma mère elle est tout le temps en retard, donc du coup euh... elle arrive, elle s'assoit... et après elle s'en va quoi.

E : Elle vient aux rencontres parents-profs ?

A : Oui, oui... Enfin plus pour mon frère. Mon frère il est en 5°. Parce que moi, elle sait que je travaille bien, donc après...

Entretien 5

Durée de l'entretien : 35 minutes

Nom anonymisé : Laurent

L : Laurent

E : Enquêteur

(?) : Incompréhensible

[...] : Passage court non transcrit (hors propos)

E : Tu joues de quel instrument dans l'orchestre ?

L : Moi je joue du violon alto. Le violon alto c'est plus gros que le violon, mais moins gros que le violoncelle. On a les mêmes notes... les cordes à vide c'est les cordes principales, sans poser de doigts... les cordes à vide c'est les mêmes que le violoncelle. Do Sol Ré La.

E : Est-ce que c'est un instrument que tu as choisi ?

L : Oui. En fait, au début, je savais pas que j'étais dans une classe orchestre. Je l'ai su un jour après. Parce que moi en fait ma scolarité a toujours été dans la musique. Depuis le CP, j'ai toujours été dans la musique.

E : Ah oui, c'est toi qui a commencé en CP... Tu étais à l'école à côté ?

L : Non. Moi j'étais à l'école Gabriel Macé... et y avait l'école Loulou Pitou à côté...

E : À La Source...

L : Oui, à La Source.

E : Et tu étais inscrit à Loulou Pitou ?

L : Euh oui et non. En fait oui j'étais inscrit parce que c'était dans le cadre scolaire puisque y avait une classe particulière où ils faisaient des chants et qu'ils jouaient des instruments et que c'est des profs professionnels de Loulou Pitou qui nous entraînaient.

E : D'accord... C'était une classe orchestre ?

L : Euh oui... mais c'est plutôt chorale.

E : Ah, c'était une classe à projet, c'est ça ?

L : Oui, ça s'appelle euh CHAM⁴⁷.

47 Classes à Horaires Aménagés Musique

E : Oui je connais, les classes à horaires aménagés... Ah d'accord, donc toi tu as fait une CHAM chorale ?

L : Oui.

E : D'accord. Et donc du coup tu as fait la chorale pendant toute l'école élémentaire ?

L : Ben en fait c'est sur les 5 ans... Au CP on passe des tests pour savoir si on peut aller dans le CE1 CHAM... Et donc j'ai fait les tests j'ai réussi... Et de la CE1 à la CM2 tu fais chant, mais tu fais aussi des instruments, en même temps. De la CE1 à la CE2 c'est les percussions [...] et de CM1 à CM2 on fait du piano. Et après moi, vu que ça m'a plu le piano, j'ai fait le piano de CM1 jusqu'à la 6^e. Puisqu'après j'ai arrêté.

E : D'accord. Tu as fait du piano en cours à Loulou Pitou, pas à l'école ?

L : Oui. J'ai fait à l'école Gabriel Macé par un prof... et après je l'ai fait un peu à part avec le même prof.

E : Ça t'as plu, du coup tu as demandé à tes parents de t'inscrire ?

L : Oui, ils m'ont inscrit et tout.

E : D'accord. Et donc du coup tu as fait classe CHAM chorale jusqu'en CM2... Et après comment tu as fait pour atterrir ici au collège ? Normalement, si tu étais à la Source, tu aurais dû te retrouver au Bas de la Rivière ?

L : Euh normalement oui...

E : Tu as déménagé ?

L : Non, En fait ma mère est tombée malade, en cours de CM2... fin CM2, elle est tombée malade. Et elle était hospitalisée à la clinique de Sainte-Clotilde. Et donc moi pour mieux aller la voir le soir et tout je suis parti dans ce collège en 6^e. Mais normalement je devais rester en 6^e, ici. Enfin faire que la 6^e ici, et après aller à Jules Reydellet ou à Bourbon. Mais finalement je suis resté ici parce que je me suis adapté très vite et je me suis fait des amis... et qu'on faisait un nouvel instrument que je connaissais pas. Enfin je connaissais, le violon, j'avais déjà vu des gens jouer... mais moi j'avais jamais joué. Et c'est pour ça que j'ai atterri dans ce collège-là.

E : Donc tu es venu dans ce collège au départ parce que ta mère était hospitalisée à la clinique... et comment tu t'es retrouvé dans la classe orchestre ?

L : Ben c'est ma tatie qui m'a inscrit. Puisqu'elle savait que je faisais de l'éducation musicale avant et tout... Et quand je suis arrivé en 6^e ici j'étais... mon premier cours de musique je me suis ennuyé. Je le dis vraiment parce que je connaissais déjà tout ce qu'ils avaient appris, forcément... et ça a duré beaucoup de temps, jusqu'à la 4^e... et après ça a changé. En 3^e ça a changé, j'ai commencé à comprendre d'autres choses en musique.

E : Donc tu t'es ennuyé jusqu'à cette année ?

L : Oui... À part quand je jouais du violon, je m'ennuyais pas du tout... Mais euh par exemple pour les lectures de notes et tous les trucs comme ça je m'ennuyais.

[...]

E : Donc c'est ta tatie qui t'as inscrit en classe orchestre... et du coup ça t'a plu tout de suite ?

L : Ça m'a pas plu tout de suite. L'éducation musicale ça m'a pas plu du tout... mais le violon si. Dès que j'ai eu mon violon, ben je suis resté je sais pas... 3 heures avec... à jouer avec les cordes et tout... Maintenant j'y joue rarement. Enfin j'y joue, mais quand je peux, parce qu'il y a beaucoup de devoirs et tout...

E : Donc c'est l'instrument vraiment qui t'a plu ?

L : Oui.

E : C'est-à-dire que le solfège, la théorie, c'est toujours un peu rébarbatif. Par contre, quand tu as eu l'instrument...

L : Ben oui, c'est normal... Enfin je trouve. Pour moi, c'est normal... C'est mieux de passer à la pratique.

E : Et du coup c'est toi qui as demandé à rester ?

L : Oui, c'est moi qui ai demandé à rester.

E : D'accord... Et du coup tu prends le bus tous les matins depuis la Source ?

L : Certaines fois oui, ou des fois y a mon père qui me dépose...

E : Ça te fait un bout de route quand-même...

L : Ben du coup faut juste se lever à 5 heures.

E : Voilà, c'est ça... *rire*

L : C'est ça faut se lever à 5 heures du matin, se préparer en 30 minutes... à 6 heures tu prends le bus... enfin il faut prendre deux bus...

E : Oui, donc tu es motivé quand-même... Parce que tu aurais mis moins de temps en faisant La Source – Reydellet à pied qu'en venant ici en bus... Du coup, est-ce que ça te plaît de faire partie de l'orchestre ?

L : Oui, ça me plaît. Ça me plaît parce qu'on fait beaucoup de... on joue beaucoup. Après on joue pas devant beaucoup de personnes, enfin... ça dépend du projet. Mais euh... Le truc moi que j'aimerais trop retrouver la sensation c'est avoir le trac.

E : Ah oui ?

L : Parce que j'ai perdu le trac. Enfin perdu... Je le retrouve plus parce que... je sais pas, en fait. Je sais pas... Je le retrouve pas.

E : Donc c'est jouer devant des gens qui...

L : Qui donne le trac, oui. Moi maintenant quand je joue devant des gens ben j'ai pas le trac.

E : D'accord. Et tu voudrais retrouver ce truc-là... ?

L : Ce sentiment, oui... C'était trop bien. Ça rappelle des souvenirs et tout !

E : Et du coup, qu'est-ce que tu préfères dans l'orchestre ?

L : Ce que je préfère dans l'orchestre ? Euh... De jouer... De jouer de la musique.

E : Et le fait que ça soit en orchestre ?... Parce que les cours à Loulou Pitou, je suppose que c'était tout seul ?

L : Oui.

E : C'est quand-même pas pareil de jouer tout seul et de jouer en orchestre...

L : Ben en fait à Loulou Pitou on était des groupes de 5, donc c'est moins que la classe et ils pouvaient bien nous apprendre en fait... Ils pouvaient mieux se concentrer sur une personne Et euh généralement y avait 2 salles... enfin une salle, y avait 2 pianos. Donc un groupe d'élèves s'entraînait sur le piano et si quelqu'un comprenait pas il allait sur l'autre piano et on le faisait jouer... Mais maintenant je sais pas si ça a changé...

E : Mais du coup, dans le fait de jouer en groupe ?

L : Non, ça m'a pas changé... ça m'a rien fait quoi.

E : Toi ce qui te plaît c'est l'instrument...

L : Oui.

E : OK... Tu penses que ça t'a apporté quelque chose de faire partie de la classe orchestre ?

L : Apporter quelque chose ?

E : Est-ce que tu penses que ça a pu changer quelque chose par rapport à ta scolarité... ?

L : Ben... non.

[...]

E : Est-ce que pour toi les cours d'orchestre sont des cours comme les autres ?

L : Ben... je sais pas. En vrai ça dépend. Ça dépend...

E : Ça dépend des jours ?

L : Oui, ça dépend des jours... Des fois ça peut être ennuyant ou être intéressant... C'est comme les cours : y a certains cours qui t'intéressent et certains cours qui t'intéressent pas... Mais après si t'as un instrument... pour moi l'instrument c'est comme un cahier en cours de math, faut que tu l'aies pour écrire, comme un cahier, et euh... C'est ton instrument, c'est comme un outil de travail.

E : Et d'après toi, quelle est la qualité essentielle du musicien ?

L : La qualité essentielle ?... Avoir une bonne ouïe.

[...]

E : Avec l'orchestre ça vous fait 3 heures de cours en plus par semaine... C'est pas gênant ça ?

L : Non... Après, moi, je rentre très tard chez moi. Même si y a 3 heures de cours en plus... ça me dérange pas.

E : 3 heures, ça se sent quand-même, non ?

L : Ben en fait mon père vient me chercher, donc ça va vite en voiture. Mais oui, c'est long, c'est fatigant, c'est épuisant... Mais on s'habitue

E : D'accord, donc c'est pas gênant.

L : Non.

E : De manière générale, est-ce que ça se passe bien pour toi à l'école ?

L : C'est-à-dire ?

E : Ben dans l'ensemble... Je ne pense pas particulièrement aux notes... mais est-ce que tu te sens bien...

L : Bien ? Oui, je me sens très bien.

E : Et dans la classe, comment ça se passe... ? Tu dirais que l'ambiance est plutôt comment ?

L : Dans la classe ? Y a certains qui s'aiment pas dans la classe. Y a beaucoup de chamaillage... Comme partout, mais euh personnellement moi je suis ami avec tout le monde. Enfin, je pense être ami avec tout le monde... Là, après, je sais pas... Je m'entends très bien avec tout le monde. Peut-être on a pas les mêmes euh... les mêmes hobbies, mais on s'entend très bien. Enfin pour moi... Après, pour les autres, y en a certains qui se parlent pas du tout, y en a certains qui se parlent tout le temps...

E : Ah, y en a certains qui ne se parlent pas du tout... ? Ça arrive ?

L : Mm... *Il acquiesce*

E : Et comment ça se passe avec les élèves des autres classes ?

L : Ben moi je suis ami avec des élèves d'autres classes. Je joue avec eux et tout...

E : Donc y a pas de souci... Tu réussis quand-même à rencontrer des élèves d'autres classes ? Parce que du coup la particularité de la classe orchestre c'est que...

L : On reste ensemble, ouais...

E : Et du coup ça limite pas un peu les possibilités de rencontrer...

L : Non... Ben en fait, ça, je connais ça depuis longtemps. Puisque de la CE1 à la CM2 je suis resté toujours avec les mêmes personnes. Et mes anciens camarades j'ai toujours des contacts avec eux. Et avec eux, ben vu que j'ai leur numéro et tout je serais toujours en contacte avec eux.

E : D'accord... Et du coup les élèves des autres classes t'as pas de problème pour les rencontrer, même si eux sont des gens du quartier ici et que toi tu es du quartier de la Source... ?

L : Ben j'ai des amis aussi dans le quartier de la Source, mais des amis aussi du quartier du Chaudron.

E : D'accord... Comment ça se passe avec les profs ?

L : Ça se passe bien ! Enfin j'espère...

E : C'est pas une question personnelle, hein... C'est comme ça, pour voir un petit peu...

L : Ben ça se passe bien, enfin... y a certains profs que on s'entend pas avec, y a certains profs qu'on s'entend... Ça dépend des jours, aussi, si ils sont pas mal lunés...

E : Et est-ce que ça vous arrive de parler de l'orchestre avec d'autres enseignants ?

L : À part les enseignants de musique ?

E : Oui...

L : Oui. Pour notre projet de voyage on a parlé avec des profs pour savoir si ils voulaient venir, et notre prof de maths ben il va venir parce qu'il fait un peu de musique. Il fait un peu de musique hors du collège et tout... il est dans un groupe de musique.

E : Et donc il s'intéresse un petit peu à ce que vous faites avec la classe orchestre ?

L : Je sais pas si il s'intéresse, mais je sais qu'il va venir avec nous à notre voyage et euh... c'est tout. Mais ça je sais... Et c'est comme notre prof principale aussi... Elle fait de la flûte aussi, je crois. Et elle vient... Ben elle fait de la musique et tout... On parle de musique des fois...

E : Donc les enseignants que vous avez dans d'autres matières et qui eux font de la musique dans leur vie privée, eux ils ont tendance à parler musique avec vous, si je comprends bien.

L : De temps en temps...

E : Est-ce qu'ils viennent assister à vos concerts quelques fois ?

L : Oui, quelques fois, oui... Ceux qui viennent le plus souvent ce sont la principale, la CPE et la... le principal adjoint. Mais sinon certaines fois on voit certains profs.

E : Du coup vous en profitez pour discuter avec eux, des fois, ou non ?

L : Ben si, des fois on arrive, on est dans le public, ils sont plus là... (?) ils sont venus que pour nous et ils regardent pas le reste. Enfin des fois, après...

E : Et est-ce que c'est une occasion déjà, pour vous, de rencontrer certains de vos enseignants en dehors du cadre scolaire... et puis du coup, éventuellement, de parler avec eux dans un autre cadre que celui du cours... ?

L : Euh oui, c'est déjà arrivé... C'est déjà arrivé, oui, de parler euh d'autre chose.

E : Ça change un petit peu...

L : Ben de ce qu'on parle d'habitude...

E : Ça change un petit peu les choses, quoi... Et puis ça peut peut-être permettre aussi quelques fois de... on va dire de faciliter les relations, de fluidifier les relations...

L : Avec les professeurs ?

E : Avec les enseignants, oui. Ça change les relations ?

L : Oui... [...] En fait y avait notre prof d'histoire-géo qui était venue à notre concert et tout... et elle a dit quand vous serez en troisième, elle voudrait garder contact avec certaines personnes pour garder ses enfants...

E : D'accord...

L : Comme baby-sitter, en fait... Mais on est payé ! *Rire*

E : Ben c'est bien, si y a un ti monnaie à se faire... Très bien... Et du coup y a aussi la CPE qui vient au concert quelques fois ?

L : La CPE oui... Mais la CPE on s'entend très bien avec elle. Elle est très sociable et tout...

E : Et tes parents, est-ce qu'ils vont assister aux concerts ?

L : Oui, ils viennent à mes concerts et tout...

E : Souvent ?

L : Quasiment tout le temps, si ils sont pas occupés ils viennent quasiment tout le temps. À part si c'est loin et qu'ils peuvent pas venir parce que le manque de transport... mais sinon ils viennent.

E : Et il y a la famille aussi quelques fois ?

L : Oui, la famille ils demandent surtout des places en plus pour venir...

E : Oui... Donc tout le monde vient, quoi ?

L : Oui.

E : Et est-ce que c'est déjà arrivé, du coup, qu'il y ait tes parents ou des gens de ta famille qui se mettent à discuter dans le public avec les profs, avec les CPE... ?

L : Oui... Oui, oui... *long soupir entendu, rire*

E : Ça te fait peur, t'as peur qu'ils se racontent des trucs ?

L : Oui... Après c'est des grandes personnes, je pense pas qu'ils vont parler que de moi... Mais généralement oui, j'ai peur quand ils se parlent entre eux.

E : Pourtant ça se passe bien, tu me disais...

L : Ouais, ça se passe bien... Mais quand ils parlent entre eux... ça se passe bien mais voilà...

E : On ne sait jamais ce qu'ils vont dire... ?

L : Après, voilà...

E : Il existe d'autres classes à projet. Par exemple, dans le collège, il y a une classe média...

L : Oui-oui, ça je sais.

E : Est-ce que tu penses que c'est la même chose qu'une classe orchestre ?

L : Ben si... ben oui, on a des projets comme la classe média... on essaie d'avoir de l'argent et tout, comme la classe média, pour faire des... pleins de choses ! Moi je pense que c'est pareil. Peut-être on fait pas les mêmes choses, mais c'est pareil. Y a des heures en plus... y a tout.

E : Et c'est important pour toi d'avoir des projets, de monter des projets dans le cadre de l'école ?

L : Ben oui, ben sinon ça avance pas !

[...]

E : Et la classe orchestre, est-ce que vous avez votre petite réputation dans l'établissement ?

L : Euh ben ils nous connaissent juste parce qu'on fait des ventes de gâteaux... Parce qu'on joue d'un instrument chaque année, enfin on fait un concert chaque année... Et euh ouais, ils nous connaissent. Et maintenant on joue aux arrivants... enfin les 6^e. Pour mieux accueillir les 6^e, et ils nous connaissent parce qu'on joue un morceau et tout.

E : Est-ce qu'il y a de la curiosité de la part des élèves des autres classes ? Est-ce qu'ils viennent poser des questions ?

L : Ben quand on a notre instrument sur le dos dans la boîte, ils disent ouvre ta boîte et je veux voir l'instrument. Et on dit non, on peut pas ouvrir...

[...]

E : Est-ce que tu emmènes ton instrument chez toi ?

L : Oui.

E : Tout le temps ?

L : Tout le temps.

E : Est-ce que tu joues régulièrement... ? Tu me disais pas trop, avec les devoirs...

L : Pas trop avec les devoirs, mais au minimum trois fois par semaine. En fait quand je joue... je joue jamais avec mon archet. Quand je suis chez moi je joue pas avec mon archet.

E : Tu joues au doigt ?

L : Je joue au doigt.

E : Et tes parents ils en disent quoi ?

L : Ils m'écoutent jamais jouer.

E : Ils t'écoutent jamais... ?

L : En fait c'est parce que c'est moi qui veux pas que... C'est moi qui fais exprès : quand ils sont pas là je joue.

E : [...] Mais est-ce qu'ils t'encouragent à jouer ?

L : Oui, ils m'encouragent. Et des fois ils me disent mais joue un morceau, t'as jamais joué devant nous et tout... Je leur dis ben venez aux concerts, mais ils viennent tout le temps aux concerts... Peut-être ils veulent savoir plus.

E : Et la famille autour ? Les grands-parents...

L : Les grands-parents ils peuvent pas venir parce qu'ils sont trop vieux et trop malades... Mais une fois y a eu les douze taties !

[...]

E : Est-ce que tes parents écoutent de la musique ?

L : Oui.

E : Est-ce qu'ils font de la musique ?

L : Euh ben non. Enfin ça dépend, ils ont des djembés et tout, ils tapent dessus le djembé, ils font des rythmes, mais c'est pas... c'est jouer de la musique mais... en amateur ou en impro.

E : Mais du coup il y a des instruments de musique chez toi ?

L : Oui, il y a des djembés, des kayambs... enfin y a un kayamb. Et il y a un valir.

E : C'est quoi ?

L : Ben c'est un tube en bois et y a des cordes en métal dessus...

E : Ah oui, je vois, un instrument en bambou c'est ça ?

L : Oui...

E : C'est malgache je crois ?

L : Africain.

E : D'accord... Et ils sortent quelques fois les instruments ou c'est plus pour décorer ?

L : Ah c'est... Ils le sortent et ils jouent avec... Mais ils jouent pas longtemps parce qu'ils ont d'autres choses à faire.

[...]

E : Et je t'ai pas demandé, c'est tes parents qui voulaient que tu fasses partie de la classe CHAM ?

L : En fait c'est pendant le test... Moi j'ai fait le test en sachant que j'allais pas réussir. J'étais sûr que j'allais pas réussir le test. Et quand je l'ai réussi mon père il a fait une vieille blague et tout... que j'étais pas pris. Et quelques jours après, mon père il est convoqué dans le bureau de la directrice. Et la directrice lui a dit : je me suis permise d'inscrire votre garçon dans l'école CHAM parce qu'il a une belle voix. Et mon père il me regardait il a fait : lui, avoir une belle voix ? Je l'ai jamais entendu chanter... Et après ben je suis allé dans la classe CHAM et voilà...

E : Est-ce que tes parents participent quelques fois à l'organisation des concerts, des déplacements... ?

L : Euh ça dépend... Une fois y a ma tatie qui est venue comme accompagnatrice, pour gérer un peu les enfants et tout... Mais sinon non. À part pour le voyage, ils se sont donné du mal.

E : Et ils viennent quelques fois au collège ?

L : Oui, ils viennent soit quand on les appelle, ils viennent pour les réunions, ils viennent pour les parents-professeurs... Oui, ils viennent au collège.

E : Donc ils ont toujours suivi de près...

L : Oui, ils me suivent très près... *rire*

Entretien 6

Durée de l'entretien : 22 minutes

Nom anonymisé : Martine

M : Martine

E : Enquêteur

(?) : Incompréhensible

[...] : Passage court non transcrit (hors propos)

E : Tu joues de quel instrument dans l'orchestre ?

M : Ben du violon.

E : C'est toi qui as choisi ?

M : Oui.

E : Tu as eu de la chance alors... parce qu'apparemment tout le monde n'a pas pu choisir...

M : Oui.

E : Tu as commencé quand ?

M : Ben depuis que j'étais en 6^e.

E : En 6e... Tu n'étais pas à côté ?

M : Non, j'étais à Bossard⁴⁸.

E : D'accord... et donc tu as commencé la classe orchestre en 6e... Qu'est-ce qui t'a amenée à faire partie de la classe orchestre ?

M : Ben déjà parce que madame Dagard⁴⁹ elle est venue dans ma classe... Déjà j'étais en 601, et madame Dagard est venue dans notre classe. Elle nous a proposé de faire du violon et tout de suite euh j'ai dit oui.

48 École du quartier.

49 Enseignante de musique responsable de la classe orchestre.

E : D'accord... Donc elle cherchait des violonistes ?

M : Oui.

E : Et est-ce que tu connaissais un peu le violon avant ?

M : Oui...

E : Le violon tu connaissais ?

M : Oui. Je voyais des gens à la télé mais...

E : Oui, d'accord... Tu n'avais jamais fait de musique ?

M : Non.

E : Donc c'était la toute première fois...

M : Oui.

E : Est-ce que ça te plaît ?

M : Des fois oui des fois non.

E : Ah ! Alors c'est quoi qui est... ?

M : Ben c'est bien de jouer... c'est bien mais c'est difficile d'apprendre les notes, les doigtés... Et en plus tout le temps il faut réviser euh à la maison pour pas oublier. Et on a d'autres choses à faire... et c'est ça qui est le plus difficile.

E : Oui, c'est pas un instrument facile en plus...

M : Oui, en plus...

E : Est-ce que ça te plaît quand-même de faire partie de l'orchestre ?

M : Oui.

E : Qu'est-ce qui te plaît ?

M : Ben de... de rester ensemble. Depuis la 6^e jusqu'à la 3^e des fois c'est un peu chiant mais des fois ça va. Et euh le fait de jouer en harmonie j'aime bien.

E : T'aimes bien quand vous jouez tous ensemble ?

M : Oui... On oublie les querelles et on joue juste.

E : Et ce que tu aimes le moins ?

M : Ben... quand madame Dagard crie. *Rire*

E : Elle crie souvent ?

M : Ben quand on connaît pas nos notes ou qu'on oublie notre instrument...

E : Ah ben ça... Est-ce que tu penses que ça t'a apporté des choses de faire...

M : Oui, beaucoup... Comme ben de rester concentrée sur un instrument et d'apprendre le violon, vu que c'est un instrument difficile... Et euh ben le fait ben d'apprendre le violon. Même si je sais que ça va pas m'offrir des... que ça va pas m'apporter des choses dans l'avenir mais ça peut rester un passe-temps.

E : Oui, c'est-à-dire que pour que ça devienne un métier il faut être très bon et travailler vraiment beaucoup...

M : Oui, ce qui est pas mon cas.

E : Est-ce que les cours d'orchestre, pour toi, sont des cours comme les autres ?

M : Oui.

E : Oui ? Tu mets ça au même niveau que...

M : Oui, c'est un cours comme les autres, c'est banal... voilà.

E : C'est banal, les cours d'orchestre ?

M : Oui, y a juste les professeurs⁵⁰ qui vient et qui nous apprend le violon... qui crie des fois... mais ça va.

E : D'accord... Avec l'orchestre ça vous fait 3 heures de cours en plus par semaine, c'est pas difficile ?

M : Très difficile... Parce que des fois on a pas envie de jouer. Des fois... on a pas envie, on a envie de... de rien faire mais on fait quand-même ou sinon madame Dagard va crier... et voilà.

E : Ça fait 4 ans quand-même que tu fais la classe orchestre... tu as tenu le choc !

M : Oui... Quand j'ai commencé le violon ben je voulais... En 6^e ça va, mais en 5^e-4^e ben je voulais arrêter et c'est ma maman qui m'a motivée. Elle m'a dit ben vu que j'ai commencé ben je termine.

E : C'est ta maman qui t'a motivée ?

M : Oui.

E : Et du coup maintenant tu regrettes ou tu regrettes pas ?

M : Je regrette pas.

E : Contente d'avoir continué quand-même ?

M : Oui.

E : De manière générale, est-ce que ça se passe bien pour toi à l'école ?

M : Oui.

E : Je parle pas des notes hein, je parle de l'ambiance, tout ça...

M : Ça va, oui.

50 Musiciens intervenants

[...]

E : Comment ça se passe avec les élèves de la classe orchestre ?

M : Ben on a... C'est difficile des fois. Parce que on s'entend pas beaucoup et c'est très... un peu lourd de rester depuis la 6^e jusqu'à la 3^e. Depuis la 6^e y a des conflits qu'on essaye de régler mais en vain.

E : Ah bon, y a des conflits comme ça, à ce point ?

M : Oui, des petits conflits de... de... de rien mais ça peut aller loin. Et voilà... on fait avec.

E : Et ça se règle quand-même ? Vous arrivez à... ?

M : La seule façon de régler c'est de pas se regarder, de pas se parler...

E : Mais comment vous faites pour jouer ensemble alors ?

M : Ben voilà, ben c'est la musique qui nous aide à se rassembler, c'est ça...

E : Parce que quand vous faites un concert par exemple... ?

M : Ben on oublie qu'on s'est chamaillé... On est ensemble, on joue le même truc, avec le même violon, ben on joue comme ça... Mais après ben on recommence encore les querelles. C'est juste le violon et l'orchestre qui nous aident à oublier un peu ça.

E : D'accord... Au moins vous avez ça.

M : Oui.

E : Donc c'est pas facile d'être tout le temps avec les mêmes élèves depuis la 6^e... c'est ça ?

M : Oui.

E : Et comment ça se passe avec les élèves des autres classes ?

M : C'est... au début c'était un peu lourd parce que ils arrêtaient pas de se moquer de nous. Mais après ben quand à chaque fin d'année ben on monte sur le podium et on joue et ben ils étaient bluffés... Et mais parce que vu que j'ai d'autres amis à l'extérieur ben ils apprécient que je fais du violon et que je sois pas comme les autres.

E : Donc c'est quelque chose de valorisant ?

M : Oui...

E : Les gens sont curieux par rapport à ça ?

M : Oui, ils veulent jouer... Ils veulent en savoir un peu plus... et voilà.

E : Ils veulent essayer ?

M : Oui.

E : Tu prêtes ton violon quelques fois ?

M : Non. *Rire*

[...]

E : Et comment ça se passe avec les professeurs ?

M : Ça se passe bien... Ben les professeurs cette année ben ils sont gentils, ils sont compréhensifs... et voilà.

E : Par rapport à quoi ?

M : Ben par rapport qu'on fasse du violon, par rapport à nos notes, par rapport à nos comportements et à nos disputes...

E : Est-ce que tu penses que le fait d'appartenir à la classe orchestre ça change les rapports avec les profs ?

M : Euh non... Pour moi les profs ben ils sont comme... Comment dire ça... Ben ils sont les mêmes pour toutes les classes.

E : Est-ce qu'il y a des profs quelques fois qui vous parlent de ce que vous faites avec l'orchestre ?

M : Oui... Madame Alpou, madame Dagard... C'est surtout madame Dagard...

E : Oui mais elle c'est normal, c'est votre prof de musique... mais les autres ?... Est-ce qu'il y en a qui sont curieux... ?

M : Des fois... L'année dernière oui, notre prof de technologie. Mais cette année... ils sont plus concentrés avec leur matière que de la musique...

E : Il y en a quand-même qui essaient de faire dans leur matière des choses qui sont plus ou moins en rapport avec les morceaux que vous jouez ?

M : Pas du tout...

E : Parce qu'il pourrait y avoir des liens, par exemple avec l'histoire ou les arts plastiques...

M : Pas du tout... Ils sont concentrés sur leur matière à eux et ils s'en foutent qu'on fait du violon. Pour eux ben on est des élèves comme les autres.

E : Ok... Il y a d'autres classes à projet. Par exemple dans l'établissement vous avez une classe média... Est-ce que tu penses que c'est la même chose ?

M : Pas du tout !

E : Et qu'est-ce qui change pour toi ?

M : Parce que chaque année les classes à projet ben ils changent de personnages... et leur projet ben c'est même pas toute l'année, c'est des fois un mois, deux mois... et nous c'est pendant 4 ans. On est ensemble, on joue du violon et... on joue du violon, on est ensemble, ben voilà. Et eux c'est juste un mois. Et même des fois ils changent de personnes dans leur classe.

E : Donc la classe orchestre est un projet à long terme...

M : Oui, à long terme.

E : Et ça tu penses que c'est bien ?

M : Euh... Au début j'aimais pas. J'aimais pas rester dans... 4 ans dans la même classe avec les mêmes personnes c'était un peu ennuyeux. Mais après ben au fil du temps on s'est habitué... On a vu qu'y a d'autres personnes qu'on a des affinités avec et d'autres moins. Et voilà, on est une classe et on apprend à se supporter.

E : Oui, vivre avec les gens c'est pas tout le temps facile... Du coup ça a des avantages et des inconvénients, quoi...

M : Oui.

E : Est-ce que tu emmènes ton instrument chez toi ?

M : Oui, souvent.

E : Souvent... Pas tout le temps ?

M : Pas tout le temps, parce que... Je prends le bus donc maman elle a dit de pas souvent amener l'instrument à la maison.

E : Ah oui, tu as peur par rapport au bus ?

M : Oui.

E : Tu le prends chez toi par exemple pour les vacances, ou des choses comme ça ?

M : Pour les vacances et euh le jeudi, vu que y a samedi dimanche, donc je peux m'entraîner.

E : D'accord... et tu t'entraînes, chez toi ?

M : Oui.

E : Tu joues souvent à la maison ?

M : Oui.

E : Volontairement ou c'est ta maman qui te pousse ?

M : Volontairement.

E : Et ta mère t'encourage à jouer ?

M : Oui.

E : Est-ce qu'elle fait de la musique, elle ?

M : Non... Au début elle aimait pas que je fasse du violon, et après elle a dit ben si c'est ce que je veux ben elle suivra. Donc ben elle m'encourage désormais à faire du violon, à... à... à développer... voilà.

E : Et maintenant elle aime bien ?

M : Oui.

E : Donc elle a changé d'avis ?

M : Oui.

E : Donc au début c'est toi qui as voulu faire partie de la classe orchestre... ?

M : Oui.

E : Ta mère elle était pas spécialement...

M : Elle était pas d'accord.

E : Elle était pas d'accord mais elle m'a dit si vraiment tu as envie, vas-y.

M : Oui.

E : Et pour finir, à un moment, quand toi tu en as eu marre, c'est elle qui t'as poussée ?

M : Oui.

E : D'accord... Ben c'est très bien, ça ! Est-ce qu'elle vient te voir souvent en concert ?

M : Non, elle peut pas, elle travaille.

E : Est-ce qu'il y a de la famille qui vient te voir des fois, en concert ?

M : Oui, mon papa.

E : Ton papa ?... Seul ou avec d'autres personnes ?

M : Seul ou des fois avec ses enfants...

E : D'accord... Donc il y a quand-même du monde qui vient te voir en concert... Il en dit quoi ton papa ?

M : Ben il en dit que c'est très bien. Des fois ben il me taquine, il dit que je joue mal... Après ben euh ben il est fier de moi. Il dit qu'il faudrait que je continue au lycée, et je veux pas continuer au lycée...

E : Tu veux pas continuer le violon après ?

M : Non.

E : Trop de travail ?

M : Peut-être je jouerai en école, mais au lycée non.

E : Et c'est quoi pour toi la différence ?

M : Ben en école je peux aller le samedi et le mercredi, et euh... au lycée ben je fais comme ici, toute une année de lycée. Toute ma scolarité de lycée je ferais du violon. Et c'est... difficile.

E : Pourquoi, ça demande beaucoup de travail ?

M : Ça demande beaucoup de travail déjà psychologique, parce que on va refaire les mêmes personnes, les mêmes problèmes... Donc vaut mieux que à chaque an on se sépare, voilà.

E : Mais il n'y a pas de classe orchestre en lycée ?

M : Si, à Leconte de Lisle.

E : Ah, à Leconte de Lisle il y a ?

M : Oui.

E : D'accord... et toi tu veux aller à Leconte de Lisle, après ?

M : Non, je veux aller à Rontaunay ou Geoffroy.

E : Et du coup, est-ce qu'il y en a dans la classe qui demandent à aller à Leconte de Lisle ?

M : Oui.

E : Pour pouvoir continuer en classe orchestre ?

M : Oui.

E : Et il y en a beaucoup dans ce cas-là ?

M : Environ 10 personnes qui veulent continuer le violon au lycée, dans la classe.

E : D'accord... Donc du coup, tu me disais que ta maman ne pouvait pas venir te voir en concert... Est-ce que tu en parles quand-même avec ta mère, quand tu fais des concerts ?

M : Oui... Euh elle trouve ça... elle a peur pour moi.

E : Elle a peur pour toi ?

M : Oui... Elle dit comme ça que ben c'est trop de pression pour moi et que un enfant ben ne doit pas avoir de la pression comme ça. Et voilà... Et elle m'encourage des fois, mais des fois elle a peur.

E : Ah bon ?

M : Oui.

E : Mais la pression de quoi ?

M : Ben au lieu que c'est moi qui a peur d'aller sur scène c'est elle qui a peur.

E : C'est elle qui a peur pour toi ?

M : Oui.

E : Est-ce que tu as le trac, toi, quand tu dois jouer ?

M : Non... Non, parce que on est en classe et je sais que si on fait une erreur ils vont accuser la personne à côté de moi mais pas moi.

E : *Rire* D'accord... Du coup c'est plus facile de jouer en orchestre que tout seul ! Donc t'as maman a le trac pour toi, et elle ne le vit pas forcément très bien...

M : Oui... Et elle aime pas quand je vais à des concerts le soir. Parce que des fois on fait le concert ben genre l'année dernière on a fait un concert euh... à côté du Butor... à la Cité des Arts. Et on a

joué un peu le soir et ma mère elle aime pas ça. Elle aime les concerts du matin mais elle aime pas les concerts nocturnes.

E : D'accord. Pourtant c'est géré, au niveau du transport et tout ?

M : Oui mais elle aime pas.

E : Elle aime pas mais elle te laisse y aller quand-même ?

M : Oui, elle me laisse y aller.

E : Et du coup elle ne vient pas voir non-plus quand c'est le soir ?

M : Non, elle peut pas.

E : Est-ce que tes parents écoutent de la musique ?

M : Oui.

E : Est-ce qu'il y a souvent de la musique chez toi ?

M : Oui, mais de la musique mahoraise, vu que je suis mahoraise. Ils écoutent ça, mais pas la musique comme on fait ici.

[...]

E : Donc ta maman écoute de la musique... Et est-ce qu'elle en fait, un petit peu ?

M : Non.

E : Non ? Elle participe jamais, des fois à des m'biwi ?

M : Ah, des m'biwi !

E : C'est pour les mariages, ça ?

M : Non, le m'biwi c'est une danse, une chanson que des femmes utilisent 2 bambous et qui tapent avec, et ça fait de la musique. Et ils tapent dessus, et ils dansent dessus aussi. En chanson et en rythme.

E : Voilà...

M : Elle fait ça aussi, mais rarement.

E : Rarement ?

M : Oui, rarement.

E : Mais bon, du coup il y a quand-même un petit fond musical, on va dire... Elle est quand-même un peu dedans...

M : Oui.

E : Et donc elle t'encourage à jouer à la maison ?

M : Très souvent. Des fois, quand j'ai la flemme, les samedis, elle me... elle me pousse, elle me dit euh d'aller... Elle... elle... elle me taille juste pour que j'y aille... mais voilà. Elle est très derrière moi, juste pour le violon.

E : Est-ce que vous avez des enseignants qui viennent vous voir en concert, des fois ?

M : Oui.

E : Et est-ce qu'il est déjà arrivé que ton papa se retrouve à discuter avec certains de tes enseignants ?

M : Non... Heureusement pas !

E : Pourquoi ?

M : Ben heureusement pas, ils vont dire que je bavarde...

E : Je sais que ça arrive avec certains parents...

M : Oui.

E : Ça pourrait très bien arriver... On m'a dit qu'il y a une CPE, aussi, qui vient vous voir en concert ?

M : Oui.

E : C'est sympa, quand-même, de voir les enseignants à vos concerts ?

M : Oui, ben ça nous remonte, ça nous rebooste.

E : Ça vous rebooste ? Ça fait plaisir ?

M : Oui.

E : Très bien... Est-ce que tes parents viennent souvent à l'école ?

M : Oui.

E : Pour les réunions ?

M : Pour les réunions... des fois ben quand euh la co-psy elle demande de venir, pour mon orientation et tout des trucs comme ça...

E : D'accord, donc ils suivent ta scolarité de près ?

M : Oui.

E : Et est-ce qu'ils ont participé à la préparation du voyage ?

M : Oui. Ma mère ben elle a fait des gâteaux, elle m'a donné, j'ai vendu... De l'argent pour la tombola...

E : Ça ne lui fait pas trop peur que tu partes sur Paris ?

M : Si. De base elle voulait pas. Elle voulait que je reste à la maison, mais après ben je lui ai dit ben de lâcher prise, donc ben elle a dit oui.

E : D'accord...

M : Oui, mais un petit oui. Pas un oui hurra.

E : Bah, elle a accepté quand-même, c'est gentil de sa part... et en plus elle participe... Tu es contente, toi, d'aller à Paris ?

M : Oui.

E : C'est la première fois que tu vas aller...

M : Non, mais c'est bien d'aller avec nos amis... Et en plus avec la classe on va visiter beaucoup de choses intéressantes, même si 2-3 c'est pas intéressant, mais bon... Beaucoup de choses à visiter, à découvrir avec la classe, vu que c'est la dernière année. Après ben chacun se sépare, chacun son lycée, et voilà.

E : Est-ce que ça motive aussi, de travailler sur des projets comme ça ?

M : *Oui, beaucoup.*

Annexe L : établissement des catégories de réponses et travail de pré-analyse

Catégories de réponse établies sur la base des entretiens :

L'orchestre

- Une intégration imposée / Un choix délibéré
- L'intérêt pour la pratique orchestrale
- Une activité scolaire à part / Un cours comme les autres
- Un effort consenti
- Une source de motivation

Les apports de la pratique (réels ou ressentis)

- Personnels / Personnels

La pratique instrumentale

- Un désintérêt progressif / Une motivation intacte
- Une découverte / Des antécédents musicaux

L'école

- Orchestre et interdisciplinarité
- Une perception positive de l'école
- Reconnaissance par l'équipe éducative

Les pairs (reconnaissance et distinction)

- Méfiance entre les musiciens / Solidarité entre les musiciens
- Des relations difficiles avec les élèves des autres classes
- Reconnaissance par les pairs (autres classes)

Les familles

- Intérêt des parents pour la pratique orchestrale
- Désintérêt des parents pour la pratique instrumentale / Intérêt des parents pour la pratique instrumentale
- La musique absente de la culture familiale / La musique présente dans la culture familiale

La coéducation

- Suivi scolaire par les parents
- Des parents peu ou pas impliqués dans l'organisation des concerts / Des parents impliqués dans l'organisation des concerts
- Des parents impliqués dans le projet de l'orchestre
- Rencontres à l'occasion des concerts

AVERTISSEMENTS

Les extraits ci-dessous ont été modifiés afin d'en faciliter la lecture ; l'objet de ces modifications n'est pas d'en altérer le sens mais de faciliter la compréhension des réponses en transcrivant un langage oral en respectant les normes de l'écrit. Au besoin, la transcription littérale est disponible en annexe.

Dans certains cas, la question posée figure en en-tête du tableau recensant les différentes réponses, ceci afin d'éviter leur redondance.

Code couleurs :

- jaune : la tendance est unanime ;
- rouge ou vert : les tendances sont contraires.

L'orchestre

Sous-catégories	N°	Questions/Réponses
Une intégration imposée	1	Qu'est-ce qui t'as amené à jouer dans l'orchestre ? En fait on n'avait pas le choix, on nous a désignés directement comme ça. [...] on avait le choix entre l'escrime et le violon...
	4	...ma mère voulait absolument que j'aille au collège du Chaudron, et il ne restait que de la place en classe orchestre. [...] C'était soit ça, soit j'allais dans un autre collège...
	5	En fait, au début, je ne savais pas que j'étais dans une classe orchestre. Je l'ai su un jour après. [...] ...c'est ma tatie qui m'a inscrit. Puisqu'elle savait que je faisais de l'éducation musicale avant...
Un choix délibéré	2	C'était un choix de ta part ? Oui, c'était un choix... Normalement on nous a proposé, après j'ai décidé moi-même de m'investir.
	3	En CE1 on nous a demandé si ça nous intéressait d'être dans une classe orchestre ; moi j'ai dit oui... Je n'avais jamais joué d'un instrument, du coup c'était l'occasion... Et puis le violon, ce n'est pas commun. Donc j'ai bien aimé, du coup j'ai dit oui. [...] On avait le choix entre 3 instruments... j'ai choisi le violon.
	6	C'est toi qui as choisi ? Oui. [...] Qu'est-ce qui t'a amenée à faire partie de la classe orchestre ? [L'enseignante de musique] est venue dans notre classe. Elle nous a proposé de faire du violon et tout de suite j'ai dit oui.

L'orchestre

Sous-catégories	N°	Est-ce que ça te plaît de faire partie de l'orchestre ?
		Réponses
L'intérêt pour la pratique orchestrale	1	Oui. Qu'est-ce qui te plaît ? D'être solidaires entre nous en fait... avoir de la solidarité entre la classe... faire des concerts et... avoir des projets.
	2	Oui, ça me plaît.
	3	Oui, j'adore ! [...] ...c'est mieux en orchestre. Je préfère...
	4	C'est une belle expérience. [...] Qu'est-ce que tu aimes le plus dans l'orchestre ? Jouer, et surtout quand on joue tous ensemble et bien. Parce que quand on joue mal... [...] Tout le monde a le trac de jouer devant des gens... Mais moi je... j'aime bien montrer que je sais jouer, que je joue bien, c'est pour ça que je me perfectionne à la maison.
	5	Oui, ça me plaît. Ça me plaît parce qu'on fait beaucoup de... on joue beaucoup.
	6	Oui. [...] ...le fait de jouer en harmonie j'aime bien. [...] On oublie les querelles et on joue juste.

L'orchestre

Sous-catégories	N°	Pour toi est-ce que les cours d'orchestre sont des cours comme les autres ?
		Réponses
Une activité scolaire à part	1	Non. [...] On apprend plus de choses. On est plus... on va dire développés que les autres, par rapport à la classe orchestre. On fait des projets... que les autres peuvent pas faire... [...] Il y a d'autres classes à projet [...] Est-ce que tu penses que c'est la même chose ? Non.
	2	Non, parce que c'est pas commun... D'autres classes n'ont pas l'opportunité, je vais dire ça, de participer à des cours d'orchestre, ou bien même de toucher un instrument, alors que nous on a l'avantage d'avoir des professeurs de violon qui viennent pour nous au collège, pour nous apprendre et... c'est bien quoi. On doit se contenter de ça.
	4	Non, pas du tout ! Déjà on est un peu plus libres... [...] les cours normaux on est assis, on est devant le tableau en train d'écrire, et cætera, écouter le prof... Alors que là on écoute le prof, qui nous donne des consignes mais en même temps on les applique, mais on va dire à notre manière... [...] On pratique... Alors que dans les cours normaux, on apprend... euh on apprend et après on nous donne des évaluations, des exercices, tout ça... Mais je ne sais pas, en orchestre c'est différent.
	6	Il y a d'autres classes à projet. [...] Est-ce que tu penses que c'est la même chose ? Pas du tout ! [...] Parce que chaque année les classes à projet ben ils changent de personnes... et leur projet ce n'est même pas toute l'année, c'est des fois un mois, deux mois... et nous c'est pendant 4 ans.
Un cours comme les autres	3	À l'école, oui.
	5	Moi je pense que c'est pareil. Peut-être on fait pas les mêmes choses, mais c'est pareil.

L'orchestre

Sous-catégories	N°	Avec l'orchestre ça vous fait 3 heures de cours en plus par semaine, ce n'est pas difficile ?
		Réponses
Un effort consenti	3	Non parce que je dirais que ce sont des heures de cours « détente »... donc ça va...
	1	Si, un peu... [...] Toi ça te dérange pas ? Non...
	5	Même si y a 3 heures de cours en plus... ça ne me dérange pas. [...] c'est long, c'est fatigant, c'est épuisant... Mais on s'habitue.
	2	Parfois si, parce qu'on sort un peu tard... Mais bon, si on est motivé on ne pense plus à ça.
Un effort contraignant	4	Le négatif c'est qu'on sort tard... et oui, ce n'est pas facile... [...] ...c'est le côté gênant. [...] Donc du coup on sent bien la lourdeur, la pesanteur dans l'emploi du temps.
	6	Très difficile... Parce que des fois on n'a pas envie de jouer.

Sous catégories	N°	Questions/Réponses
Une source de motivation	2	Et donc ça nous aide encore plus à travailler... Ça nous motive.
	3	Est-ce que tu penses que ça joue sur ta motivation, de manière générale, à l'école ? Ah oui ! Oui... Est-ce que tu penses que ça peut se ressentir dans les autres matières ? Oui... ça me motive.
	5	Et c'est important pour toi d'avoir des projets, de monter des projets dans le cadre de l'école ? Ben oui, ben sinon ça n'avance pas !
	6	Est-ce que ça motive aussi, de travailler sur des projets comme ça ? Oui, beaucoup.

Les apports de la pratique (réels ou ressentis)

Sous catégories	N°	Questions/Réponses
Personnels	2	Oui, ça m'a apporté que... je m'exprime un peu plus, parce qu'avant j'étais vraiment timide et grâce à eux ben j'ai pu... [...] comme on se connaît depuis longtemps ben j'ai pu sortir de ma bulle... Et par rapport à ton travail, à l'école, est-ce que tu penses que ça t'a apporté des choses ? Non, pas vraiment...
	3	Est-ce que tu penses que la musique a pu t'apporter des choses qui te servent ailleurs ? Là je ne sais pas, mais sûrement... Oui, ça fait du bien.
	4	Je pense que oui ça m'a apporté des choses...
Scolaires	3	Quand ça commence à jouer, par exemple, tout le monde est dedans... Oui, ça c'est vrai par contre.
	6	Est-ce que tu penses que ça t'a apporté des choses de faire de la musique ? Oui, beaucoup... Comme de rester concentrée sur un instrument et d'apprendre le violon, vu que c'est un instrument difficile...

La pratique instrumentale

Sous catégories	N°	Questions/Réponses
Un désintérêt progressif	1	<p>Ça te plaît quand-même ? Oui, un peu... Ben je sais pas ça... J'aime plus... Ça dépend en fait. [...] C'est difficile déjà comme instrument... [...]</p> <p>Est-ce que tu emmènes souvent ton instrument chez toi ? Maintenant c'est rare.</p> <p>Donc tu ne joues pas souvent chez toi ? Non.</p>
	3	C'est qu'à la longue y a personne... fin y a plus beaucoup de gens qui aiment l'instrument quoi.
	6	<p>Est-ce que ça te plaît ? Des fois oui des fois non. [...]</p> <p>C'est bien de jouer... mais c'est difficile d'apprendre les notes, les doigtés... Et en plus tout le temps il faut réviser à la maison pour ne pas oublier. Et on a d'autres choses à faire... c'est ça qui est le plus difficile. [...]</p> <p>...en 5^e-4^e ben je voulais arrêter et c'est ma maman qui m'a motivée. Elle m'a dit ben vu que j'ai commencé ben je termine. [...] Je ne regrette pas.</p> <p>Tu es contente d'avoir continué quand-même ? Oui.</p>

...

La pratique instrumentale

Sous catégories	N°	Questions/Réponses
Une motivation intacte	2	<p>Est-ce que tu emmènes ton instrument chez toi ? Oui. [...] Tout le temps.</p> <p>Donc tu joues chez toi beaucoup ? Oui, tout le temps, tous les jours.</p>
	3	<p>Est-ce que tu emmènes ton instrument chez toi ? Oui, parce que je suis dans une école de musique aussi, du coup je fais du violon à côté [...] Ça c'est cool... Du coup [...] je l'emmène chez moi.</p>
	4	<p>Au début je voulais faire du violoncelle, mais après je... Comme y avait pas... y avait trop de monde au violoncelle, ben on m'a dit de faire du violon. [...] ...c'est quelque chose de jouer d'un violon... déjà ce n'est pas facile à jouer. Et en plus ce n'est pas quelque chose qui est accessible... Par exemple ça coûte cher... se payer les cours, déjà se payer le violon... Ce n'est pas un instrument dont tout le monde joue comme ça. [...] Et ma mère ne m'aurait jamais payé des activités de violon... [...]</p> <p>Est-ce que tu emmènes ton instrument chez toi ? Oh oui ! [...] Tout le temps !</p>
	5	<p>Ça m'a pas plu tout de suite. L'éducation musicale ça ne m'a pas plu du tout... mais le violon si. Dès que j'ai eu mon violon, je suis resté... je ne sais pas... 3 heures avec... à jouer avec les cordes et tout... [...]</p> <p>Est-ce que tu emmènes ton instrument chez toi ? Oui. [...] Tout le temps.</p> <p>Est-ce que tu joues régulièrement... ? Pas trop avec les devoirs, mais au minimum trois fois par semaine.</p>
	6	<p>Est-ce que tu emmènes ton instrument chez toi ? Oui, souvent.</p> <p>Tu joues souvent à la maison ? Oui.</p>

Sous catégories	N°	Questions/Réponses
		[...] Environ 10 personnes veulent continuer le violon au lycée, dans la classe.

La pratique instrumentale

Sous catégories	N°	Tu avais déjà fait de la musique avant ?
		Réponses
Pas d'antécédents musicaux	1	Non.
	3	Jamais.
	6	Non.
Antécédents musicaux	2	Si... En orchestre non, mais juste en individuel. [...] Avec mon père, parce que lui aussi est musicien.
	5	Depuis le CP, j'ai toujours été dans la musique. [...] c'était dans le cadre scolaire puisqu'il y avait une classe particulière où ils faisaient des chants et qu'ils jouaient des instruments [...] ça s'appelle CHAM ⁵¹ . [...] Et du CE1 au CM2 tu fais chant, mais tu fais aussi des instruments, en même temps. Du CE1 au CE2 c'est les percussions [...] et de CM1 à CM2 on fait du piano. Et après moi, vu que ça m'a plu le piano, j'ai fait le piano de CM1 jusqu'à la 6 ^e . [...] ...je connaissais, le violon, j'avais déjà vu des gens jouer... mais moi je n'avais jamais joué.

L'école

Sous catégories	N°	Questions/Réponses
Orchestre et transversalité	1	Est-ce qu'il y a d'autres enseignants qui font du lien entre leur cours et ce que vous faites en musique ? Non.
	2	Est-ce qu'il y a des professeurs qui essaient de faire du lien entre ce que vous faites en classe et ce que vous faites en musique ? Non, je ne crois pas.
	4	Notre ancien prof de techno [...] des fois il aimait bien nous montrer des trucs... par exemple il nous a montré un monsieur qui jouait du violon bleu...

51 Classes à Horaires Aménagés Musique

L'école

Sous catégories	N°	De manière générale est-ce que ça se passe bien pour toi l'école ?
		Réponses
Une perception positive de l'école	1	Oui.
	2	Oui, ça se passe bien.
	3	Oui... oui, moi ça se passe bien. [...] Pour le moment j'aime bien l'école. Rire Pour le moment... C'est cool.
	4	Ah, l'école ? Oui ! Mais euh comment on dit... Plus euh on augmente de niveau, c'est-à-dire 6 ^e -5 ^e -4 ^e -3 ^e , plus le niveau on sent qu'il est un peu plus dur, un peu plus poussé, et euh... Mais je crois pas que c'est à cause de l'influence du violon. C'est moi... [...] ...je participe. Je lève souvent mon doigt, je parle... [...] j'ai souvent des bonnes notes. [...] J'essaie de faire de mon mieux, ce n'est pas facile...
	5	Oui, je me sens très bien. [...] Comment ça se passe avec les profs ? Ça se passe bien ! Enfin j'espère...
	6	Oui.

L'école

Sous catégories	N°	Questions/Réponses
Reconnaissance par l'équipe éducative	1	<p>[Ça t'arrive de parler de l'orchestre] avec des autres enseignants par exemple, ou du personnel de l'établissement ? Non. [...]</p> <p>Est-ce qu'il y a des enseignants qui sont venus vous voir pendant des concerts ? Euh oui. Ils étaient contents ? Oui... Vous aussi ? Oui...</p>
	2	<p>Et avec les professeurs, comment ça se passe ? Ça se passe bien... On est connus, on va dire, envers d'autres professeurs que nous on ne connaît pas [...] car on est une classe orchestre spécifique. Donc ça permet de renforcer les liens... [...] c'est-à-dire que le professeur, comme il nous connaît déjà, au moins comment on est de comportement, on est plus à l'aise... enfin on sait qu'on ne va pas être jugé... [...]</p> <p>Tu penses que ça facilite les rapports avec les autres enseignants ? Oui, voilà. Est-ce qu'ils vous en parlent quelques fois [...] de l'orchestre... ? Oui... Ils nous demandent s'il y a des concerts prévus... Après, des fois, il y a certains professeurs qui viennent assister à nos concerts, ça fait très plaisir...</p>
	3	<p>Ça se passe bien... [...] En fait, ils s'intéressent plus au voyage. [...] Mais ils ne parlent pas du violon en lui-même. [...]</p> <p>Est-ce qu'il y a des professeurs qui viennent vous voir en concert ? Oui. Il y a la principale [...] les gens importants du collège... Et quelques enseignants... [...] Oui, ça fait plaisir. Surtout quand c'est des enseignants qu'on aime bien...</p>

...

Reconnaissance par l'équipe éducative	4	<p>...on a notre prof de maths qui est... il est musicien et chanteur en même temps. Et notre prof d'allemand, aussi. Donc du coup des fois on en parle.</p> <p>[...]</p> <p>[Notre ancien prof de techno] il est passionné par nous, il est très content de nous parce qu'il nous a eus à la 6^e, après il ne nous a plus eus jusqu'à la 3^e, et il a vu notre évolution. [...] il était très content de nous et il voulait qu'on aille super loin.</p>
	5	<p>...notre prof de maths [...] il fait un peu de musique [...] il est dans un groupe de musique [...] C'est comme notre prof principale aussi... Elle fait de la flûte aussi, je crois. [...] On parle de musique des fois...</p> <p>[...]</p> <p>Est-ce qu'ils viennent assister à vos concerts quelques fois ?</p> <p>Oui, quelques fois, oui... Ceux qui viennent le plus souvent ce sont la principale, la CPE et la... le principal adjoint. Mais sinon certaines fois on voit certains profs.</p> <p>[...]</p> <p>Avec les enseignants, ça change les relations ?</p> <p>Oui... [...] En fait il y avait notre prof d'histoire-géo qui était venue à notre concert et tout... et elle a dit quand vous serez en troisième, elle voudrait garder contact avec certaines personnes pour garder ses enfants... Comme baby-sitter, en fait... Mais on est payé !</p>
	6	<p>Et comment ça se passe avec les professeurs ?</p> <p>Ça se passe bien... Les professeurs cette année ils sont gentils, ils sont compréhensifs... et voilà.</p> <p>Par rapport à quoi ?</p> <p>Ben par rapport qu'on fasse du violon, par rapport à nos notes, par rapport à nos comportements et à nos disputes...</p> <p>[...]</p> <p>Est-ce que tu penses que le fait d'appartenir à la classe orchestre ça change les rapports avec les profs ?</p> <p>Euh non... Pour moi les profs ben ils sont comme... Comment dire ça... Ben ils sont les mêmes pour toutes les classes.</p> <p>[...]</p> <p>Pour eux on est des élèves comme les autres.</p> <p>[...]</p> <p>Est-ce que vous avez des enseignants qui viennent vous voir en concert, des fois ?</p> <p>Oui [...] ça nous remonte, ça nous rebooste.</p>

Les pairs (reconnaissance et distinction)

Sous catégories	N°	Questions/Réponses
Mésentente entre les musiciens	1	Vous vous entendez bien ? Un peu... [...] Un peu, ça dépend...
	2	Ce que j'aime le moins c'est que certains élèves ne travaillent pas chez soi donc ça veut dire que certains morceaux ne sont pas bien maîtrisés...
	3	Qu'est-ce que tu aimes le moins dans l'orchestre ? Ben c'est qu'il n'y a pas tout le monde qui est impliqué pareil. Il y en a qui au bout de 4 ans n'aiment plus l'instrument. Du coup ils s'investissent moins.
	4	Il y a un peu des clans dans la classe... on se parle tous, mais on ne reste pas tous ensemble en groupe, dans la cour et cætera, il y a toujours des petits clans... Et moi je suis là et je passe un peu partout [...] je parle avec tout le monde...
	5	Il y en a certains qui ne s'aiment pas dans la classe. [...] il y en a certains qui ne se parlent pas du tout...
	6	De rester ensemble depuis la 6 ^e jusqu'à la 3 ^e des fois c'est un peu chiant mais des fois ça va. [...] Comment ça se passe avec les élèves de la classe orchestre ? C'est difficile des fois. Parce qu'on ne s'entend pas beaucoup et c'est très... un peu lourd de rester depuis la 6 ^e jusqu'à la 3 ^e . Depuis la 6 ^e y a des conflits qu'on essaye de régler mais en vain. [...] des petits conflits de... de... de rien mais ça peut aller loin. [...] La seule façon de régler c'est de ne pas se regarder, de ne pas se parler...

...

Les pairs (reconnaissance et distinction)

Sous catégories	N°	Questions/Réponses
Solidarité entre les musiciens	2	<p>On est encore plus soudés, enfin on s'aide beaucoup plus... [...] on est depuis la 6^e ensemble, donc c'est pas pareil comme d'autres classes qui changent à chaque fois. Nous on est tout le temps la même classe depuis 6^e, donc ça veut dire qu'on a plus euh une relation forte. Et donc ça nous aide encore plus à travailler... Ça nous motive.</p> <p>[...]</p> <p>Il y a plus d'entraide ?</p> <p>Oui, je pense, certains... Ceux qui ne s'opposent pas... fin ceux qui se proposent, plutôt. Après les autres... ils restent dans leur coin, mais certains aident beaucoup euh... si je peux dire ça, grâce à l'orchestre.</p> <p>[...]</p> <p>Et si tu pouvais changer quelque chose dans la classe orchestre, ça serait quoi ?</p> <p>La motivation des gens. <i>Sans hésitation</i></p> <p>[...]</p> <p>Avec les élèves de la classe... tu t'entends bien avec tout le monde ?</p> <p>Oui.</p>
	3	<p>Dans la classe tout se passe bien ?</p> <p>Ouais, ouais... Je me sens bien.</p>
	4	<p>...c'est quelque chose de bien parce que... comment dire... la tolérance a su être développée. [...] On a su s'apprendre les uns les autres... On a évolué tous ensemble et... on a su faire notre parcours du collège tous ensemble. Moi je me rappelle encore quand j'étais en 6e, j'avais peur d'être rejetée. Donc là je suis contente, c'est comme des frères...</p>
	6	<p>Mais comment vous faites pour jouer ensemble alors ?</p> <p>Ben voilà, ben c'est la musique qui nous aide à se rassembler, c'est ça...oublie qu'on s'est chamaillé... On est ensemble, on joue le même truc, avec le même violon, ben on joue comme ça... Mais après ben on recommence encore les querelles. C'est juste le violon et l'orchestre qui nous aident à oublier un peu ça.</p> <p>[...]</p> <p>Au début j'aimais pas. J'aimais pas rester dans... 4 ans dans la même classe avec les mêmes personnes c'était un peu ennuyeux. Mais après ben au fil du temps on s'est habitué... On a vu qu'y a d'autres personnes qu'on a des affinités avec et d'autres moins. Et voilà, on est une classe et on apprend à se supporter.</p>

Les pairs (reconnaissance et distinction)

Sous catégories	N°	Questions/Réponses
Des relations difficiles avec les élèves des autres classes	2	Comment ça se passe avec les élèves des autres classes ? ...on n'a pas d'affinités... on ne se parle pas du tout même. Euh... comme on ne change pas de classe, on reste toujours avec la même classe, on ne peut pas connaître d'autres élèves, d'autres [élèves de] 3 ^e , donc ça veut dire qu'on ne les connaît pas, on les voit juste passer à la récré et on ne les connaît pas vraiment...
	3	Étant donné que je suis dans la même classe depuis quatre ans, je ne vais pas vraiment vers les autres classes. Je ne les connais pas vraiment, juste de vue... Ce n'est pas que je ne m'entends pas, je ne leur parle pas... [...] Je ne connais que ma classe dans le collège. C'est ça qui est dommage.
	4	...comme on est la classe orchestre, on garde la même classe de la 6 ^e jusqu'à la 3 ^e , du coup on ne connaît pas trop les autres. [...] je trouve ça nul de ne pas communiquer avec tout le monde... [...] Je ne parle pas trop avec les autres classes...
Des relations normales avec les élèves des autres classes	1	Et comment ça se passe avec les élèves des autres classes ? Bien... On va dire même très bien...
	5	Et comment ça se passe avec les élèves des autres classes ? Ben moi je suis ami avec des élèves d'autres classes. Je joue avec eux et tout... [...] ...en fait, ça, je connais ça depuis longtemps, puisque du CE1 au CM2 je suis resté toujours avec les mêmes personnes. Et mes anciens camarades, j'ai toujours des contacts avec eux.

Les pairs (reconnaissance et distinction)

Sous catégories	N°	Questions/Réponses
Reconnaissance par les pairs (autres classes)	2	Souvent on me demande si c'est bien, si je ne regrette pas mon choix... Est-ce que c'est difficile, ou bien si je ne suis pas fatiguée de finir tard le soir... des trucs comme ça...
	6	<p>Et comment ça se passe avec les élèves des autres classes ? C'est... au début c'était un peu lourd parce qu'ils n'arrêtaient pas de se moquer de nous. Mais après quand, à chaque fin d'année, on monte sur le podium et on joue et bien ils étaient bluffés... Et mais parce que vu que j'ai d'autres amis à l'extérieur, ils apprécient que je fais du violon et que je sois pas comme les autres.</p> <p>Donc c'est quelque chose de valorisant ? Oui...</p> <p>Les gens sont curieux par rapport à ça ? Oui, ils veulent jouer... Ils veulent en savoir un peu plus... et voilà.</p>
	1	<p>Ça t'arrive de parler de l'orchestre avec des élèves d'autres classes ? Non.</p>
	3	...ils n'aiment pas le violon [...] pour eux, les instruments normaux c'est piano, guitare... mais pas le violon. [...] c'est trop gnangnan... [...] du coup ils ne s'intéressent pas au violon. [...] c'est ça qui est dommage...

Les familles

Sous catégories	N°	Questions/Réponses
Intérêt des parents pour la pratique orchestrale	1	<p>Est-ce que tu parles de l'orchestre, de tes concerts avec tes parents ? Oui...</p> <p>Est-ce que c'est quelque chose qui compte pour eux ? Un peu...</p> <p>Ils sont venus te voir jouer ? Oui, tout le temps.</p> <p>Tu étais contente ? Oui !</p> <p>Qu'est-ce qu'ils en pensent du fait que tu participes à la classe orchestre ? Ben ils sont contents...</p>
	2	<p>Tes parents assistent aux concerts ? Oui, parfois.</p>
	3	<p>...ils viennent tout le temps. À tous mes concerts... Enfin jusqu'à maintenant oui, ils sont venus à tous mes concerts. [...]</p> <p>...ils invitent toute la famille. [...] Quand y a de la place, quand on a les billets... Mais sinon ils ne viennent qu'à deux. [...]</p> <p>Des fois ma sœur elle vient aussi.</p>
	4	<p>Est-ce qu'ils viennent te voir pour les concerts ? ...en ce moment on en fait plus. [...] Sinon oui, ils venaient. [...]</p> <p>Mais ils viennent quand-même te voir... Oui, pour me soutenir et en même temps pour voir un peu mon évolution, comment je joue...</p>

...

Intérêt des parents pour la pratique orchestrale	5	<p>Et tes parents, est-ce qu'ils vont assister aux concerts ? Quasiment tout le temps, s'ils ne sont pas occupés ils viennent quasiment tout le temps.</p> <p>Et il y a la famille aussi quelques fois ? Oui, la famille ils demandent surtout des places en plus pour venir... [...] Les grands-parents ils ne peuvent pas venir parce qu'ils sont trop vieux et trop malades... Mais une fois il y a eu les douze taties !</p>
	6	<p>Est-ce que [ta mère] vient te voir souvent en concert ? Non, elle ne peut pas, elle travaille.</p> <p>Est-ce qu'il y a de la famille qui vient te voir des fois, en concert ? Oui, mon papa. [...] Seul ou des fois avec ses enfants... [...]</p> <p>Est-ce que tu en parles quand-même avec ta mère, quand tu fais des concerts ? Oui... Elle trouve ça... elle a peur pour moi. [...] Elle dit que c'est trop de pression pour moi et qu'un enfant ne doit pas avoir de la pression comme ça. Et voilà... Et elle m'encourage des fois, mais des fois elle a peur. [...] Parce que des fois on fait le concert... genre l'année dernière on a fait un concert à côté du Butor... à la Cité des Arts. Et on a joué un peu le soir, et ma mère elle n'aime pas ça. Elle aime les concerts du matin, mais elle n'aime pas les concerts nocturnes.</p>

Les familles

Sous catégories	N°	Questions/Réponses
Désintérêt des parents pour la pratique instrumentale	1	Ils te demandent jamais de jouer un morceau ? Si, avant... [...] plus maintenant. [...] C'est devenu habituel pour eux.
	4	...ils n'aiment pas ça, ça résonne dans la maison... Tes parents ne t'encouragent pas à jouer à la maison ? Non...
Intérêt des parents pour la pratique instrumentale	2	Qu'est-ce qu'ils en disent tes parents ? Ils sont fiers de moi... [...] c'est grâce à l'orchestre à l'école que j'ai pu jouer du violon, sinon à part ça ben j'aurais pas du tout eu l'envie de jouer du violon...
	3	Est-ce que tes parents t'encouragent à ça ? Oui, beaucoup.
	4	...ma mère elle est très contente que je joue du violon. Elle se dit que c'est une chance, mais en même temps elle ne découvre pas plus. Elle ne découvre pas comment je joue. En fait, pour elle, juste m'entendre jouer ça lui suffit.
	5	Oui, ils m'encouragent. Et des fois ils me disent mais joue un morceau, t'as jamais joué devant nous et tout... Je leur dis ben venez aux concerts, mais ils viennent tout le temps aux concerts... Peut-être ils veulent savoir plus.
	6	Et ta mère t'encourage à jouer ? Oui [...] Au début elle n'aimait pas que je fasse du violon, et après elle a dit ben si c'est ce que je veux ben elle suivra. Donc ben elle m'encourage désormais à faire du violon... Et maintenant elle aime bien ? Oui. [...] Donc au début c'est toi qui as voulu faire partie de la classe orchestre... ? Oui. [...] [Ma mère] n'était pas d'accord, mais elle m'a dit si vraiment tu en as envie, vas-y. [...] [Mon père] en dit que c'est très bien [...] il est fier de moi. Il dit qu'il faudrait que je continue au lycée... [...] Et donc [ta mère] t'encourage à jouer à la maison ? Très souvent. Des fois, quand j'ai la flemme, les samedis, elle me pousse [...] Elle est très derrière moi, juste pour le violon.

Les familles

Sous catégories	N°	Est-ce que tes parents écoutent de la musique ?
		Réponses
La musique absente de la culture familiale	4	C'est pas trop leur truc.
La musique présente dans la culture familiale	1	En jouent non, mais en écoutent oui.
	2	J'ai déjà une famille qui fait de la musique donc je me suis dit pourquoi pas moi... [...] Mon père [...] est musicien. [...] Il joue de la guitare, de la batterie, de la basse, du piano... [...] ...on est une famille qui aime beaucoup la musique...
	3	Mon père essaie un peu la guitare... [...] Du coup il y a des instruments de musique à la maison ? Une guitare... c'est tout ce qu'on a.
	5	Oui. Est-ce qu'ils font de la musique ? Euh ben non. Enfin ça dépend, ils ont des djembés et tout, ils tapent dessus le djembé, ils font des rythmes, mais c'est pas... c'est jouer de la musique mais... en amateur ou en impro. Mais du coup il y a des instruments de musique chez toi ? Oui, il y a des djembés, des kayambs... enfin y a un kayamb. Et il y a un valir ⁵² . [...] [Mes parents] les sortent [quelques fois] et ils jouent avec... Mais ils jouent pas longtemps parce qu'ils ont d'autres choses à faire.
	6	Oui Est-ce qu'il y a souvent de la musique chez toi ? Oui, mais de la musique mahoraise, vu que je suis mahoraise. Ils écoutent ça, mais pas la musique comme on fait ici.

52 En réalité « valiha » : variété de cithare tubulaire en bambou que l'on rencontre dans tout Madagascar. (Source : Wikipédia)

La coéducation

Sous catégories	N°	Questions/Réponses
Suivi scolaire par les parents	1	Est-ce qu'ils viennent pour les rencontres parents-professeurs ? Oui.
	2	Et est-ce que tes parents viennent parfois au collège ? Pour les rencontres parents-professeurs, c'est tout...
	3	Oui, elle est très impliquée ma mère... [...] Elle essaie toujours de s'arranger, même quand elle travaille. Elle déplace ses heures, mais il faut qu'elle vienne.
	4	[Ta mère] vient aux rencontres parents-professeurs ? ...plus pour mon frère. [...] Parce que moi, elle sait que je travaille bien, donc après...
	5	Et ils viennent quelques fois au collège ? Oui, ils viennent soit quand on les appelle, ils viennent pour les réunions, ils viennent pour les parents-professeurs... Oui, ils viennent au collège. [...] ils me suivent très près...
	6	Est-ce que tes parents viennent souvent à l'école ? Oui. [...] Pour les réunions... des fois ben quand euh la co-psy elle demande de venir, pour mon orientation et tout des trucs comme ça... D'accord, donc ils suivent ta scolarité de près ? Oui.

La coéducation

Sous catégories	N°	Questions/Réponses
Des parents peu ou pas impliqués dans l'organisation des concerts	1	Est-ce qu'ils participent quelques fois à l'organisation des concerts, aux déplacements ? Non.
	3	Non, pas tellement. Ça ne l'intéresse pas vraiment.
	5	Est-ce que tes parents participent quelques fois à l'organisation des concerts, des déplacements... ? Une fois y a ma tatie qui est venue comme accompagnatrice, pour gérer un peu les enfants et tout... Mais sinon non.
Des parents impliqués dans l'organisation des concerts	2	Et est-ce qu'ils participent quelques fois à l'organisation des concerts, à gérer les déplacements... ? Oui, quand par exemple certains élèves ne peuvent pas se déplacer pour faire des concerts loin, mon père peut les ramener, les déposer... Et aussi ils aident pour organiser par exemple des ventes de gâteaux... [...] ils s'investissent, ils achètent des boissons...

Sous catégories	N°	Questions/Réponses
Des parents impliqués dans le projet de l'orchestre	1	Est-ce qu'ils viennent au collège pour le projet⁵³ ? Oui, souvent.
	2	Et est-ce que tes parents viennent parfois au collège ? [...] pour les réunions, le projet du voyage.
	4	[Ma mère] est impliquée dans la vie à l'école, par rapport au voyage, et cætera... Elle se porte volontaire...
	5	...pour le voyage, [mes parents] se sont donné du mal.
	6	Et est-ce qu'ils ont participé à la préparation du voyage ? Oui. Ma mère a fait des gâteaux, elle m'a donné, j'ai vendu... De l'argent pour la tombola...

53 Voyage scolaire de fin d'année dans le cadre de la classe orchestre.

La coéducation

Sous catégories	N°	Questions/Réponses
Rencontres à l'occasion des concerts	1	<p>Est-ce que tes parents ont déjà eu l'occasion de rencontrer la prof de musique ? Oui, en tant que professeur principal.</p> <p>Et est-ce qu'ils ont déjà eu l'occasion de discuter pendant des concerts ? Euh... oui, je crois.</p>
	2	<p>Est-ce que tes parents ont déjà rencontré d'autres professeurs à des concerts ? Oui, oui...</p>
	3	Oui. Tout le temps, ma mère ne demande que ça...
	5	<p>Et est-ce que c'est déjà arrivé, du coup, qu'il y ait tes parents ou des gens de ta famille qui se mettent à discuter dans le public avec les profs, avec les CPE... ? Oui... Oui, oui... [...] Après c'est des grandes personnes, je pense pas qu'ils vont parler que de moi... Mais généralement oui</p>
Pas de rencontres pendant les concerts	4	<p>Est-ce qu'elle y rencontre des professeurs des fois ? Non, ils ne sont pas assis à la même place, du coup ils ne peuvent pas se voir... Déjà, ma mère est tout le temps en retard, donc du coup elle arrive, elle s'assoit... et après elle s'en va.</p>
	6	<p>Est-ce qu'il est déjà arrivé que ton papa se retrouve à discuter avec certains de tes enseignants ? Non... Heureusement pas !</p> <p>Pourquoi ? Heureusement pas, ils vont dire que je bavarde...</p>

Annexe M : tris à plat

Tableaux statistiques des classes orchestre :

Collège	Nb. cit.	Fréq.
Chaudron	16	27,1%
Reydelle	19	32,2%
La Montagne	24	40,7%
TOTAL OBS.	59	100%

L'orchestre

1 : Sexe

Sexe	Nb. cit.	Fréq.
une Fille	34	57,6%
un Garçon	25	42,4%
TOTAL OBS.	59	100%

2 : Classe

Classe actuelle	Nb. cit.	Fréq.
4e	43	72,9%
3e	16	27,1%
TOTAL OBS.	59	100%

3 : Classe d'entrée dans le dispositif

Année d'intégration du dispositif	Nb. cit.	Fréq.
CE1	2	3,4%
CE2	5	8,5%
CM1	1	1,7%
6e	45	76,3%
5e	2	3,4%
4e	4	6,8%
TOTAL OBS.	59	100%

4 : Est-ce que tu es content de faire partie de l'orchestre ?

Satisfaction participation	Nb. cit.	Fréq.
Très content	39	66,1%
Assez content	18	30,5%
Pas très content	2	3,4%
TOTAL OBS.	59	100%

Moyenne = 1,37 Ecart-type = 0,55

5 : Est-ce que tu es content de toi quand tu as bien joué ?

Satisfaction de jouer	Nb. cit.	Fréq.
Très content	41	69,5%
Assez content	17	28,8%
Pas très content	1	1,7%
TOTAL OBS.	59	100%

Moyenne = 1,32 Ecart-type = 0,51

6 : Est-ce que tu penses que faire de la musique est utile pour tes études ?

Sentiment d'utilité scolaire	Nb. cit.	Fréq.
Très utile	16	27,1%
Assez utile	21	35,6%
Peu utile	16	27,1%
Pas du tout utile	6	10,2%
TOTAL OBS.	59	100%

Moyenne = 2,20 Ecart-type = 0,96

7 : Est-ce que tu penses que faire de la musique t'apporte des choses, est utile pour toi personnellement ?

Sentiment d'utilité personnelle	Nb. cit.	Fréq.
Très utile	27	45,8%
Assez utile	21	35,6%
Peu utile	8	13,6%
Pas du tout utile	3	5,1%
TOTAL OBS.	59	100%

Moyenne = 1,78 Ecart-type = 0,87

8 : Est-ce que tu joues de la musique chez toi ?

Pratique musicale	Nb. cit.	Fréq.
Tous les jours	5	8,5%
Plusieurs fois par semaine	36	61,0%
Plusieurs fois par mois	12	20,3%
Jamais	5	8,5%
TOTAL OBS.	59	

Moyenne = 2,29 Ecart-type = 0,75

9 : Joues-tu parfois d'autres instruments que le tien ?

Curiosité instrumentale	Nb. cit.	Fréq.
Souvent	9	15,3%
Parfois	13	22,0%
Rarement	17	28,8%
Jamais	20	33,9%
TOTAL OBS.	59	100%

Moyenne = 2,81 Ecart-type = 1,07

10 : Est-ce que tes parents sont contents que tu fasses partie de l'orchestre ?

Satisfaction des parents	Nb. cit.	Fréq.
Très contents	41	69,5%
Assez contents	15	25,4%
Pas vraiment contents	3	5,1%
TOTAL OBS.	59	100%

Moyenne = 1,36 Ecart-type = 0,58

11 : Est-ce que tes parents parlent avec toi de tes concerts ?

Intérêt des parents	Nb. cit.	Fréq.
Souvent	28	47,5%
Quelques fois	17	28,8%
Rarement	10	16,9%
Jamais	3	5,1%
TOTAL OBS.	59	

Moyenne = 1,79 Ecart-type = 0,91

12 : Est-ce que tes parents viennent te voir jouer pour les concerts de la classe orchestre ?

Participation des parents	Nb. cit.	Fréq.
Souvent	40	67,8%
Quelques fois	12	20,3%
Rarement	3	5,1%
Jamais	4	6,8%
TOTAL OBS.	59	100%

Moyenne = 1,51 Ecart-type = 0,88

L'école

14 : Est-ce que tu es content d'aller au collège ?

Satisfaction collège	Nb. cit.	Fréq.
Très content	25	42,4%
Assez content	28	47,5%
Pas très content	5	8,5%
Pas content du tout	1	1,7%
TOTAL OBS.	59	100%

Moyenne = 1,69 Ecart-type = 0,70

15 : Est-ce que tu prends du plaisir à l'école ?

Plaisir à l'école	Nb. cit.	Fréq.
Souvent	19	32,2%
Quelques fois	31	52,5%
Rarement	7	11,9%
Jamais	1	1,7%
TOTAL OBS.	59	

Moyenne = 1,83 Ecart-type = 0,70

16 : Dans l'ensemble, pour toi, à l'école ça se passe plutôt :

Perception scolarité	Nb. cit.	Fréq.
Très bien	27	45,8%
Assez bien	27	45,8%
Pas très bien	5	8,5%
TOTAL OBS.	59	100%

Moyenne = 1,63 Ecart-type = 0,64

17 : Par rapport aux autres classes, le niveau scolaire de ta classe te semble plutôt :

Perception du niveau de la classe	Nb. cit.	Fréq.
Très bon	7	11,9%
Bon	45	76,3%
Pas très bon	7	11,9%
TOTAL OBS.	59	100%

Moyenne = 2,00 Ecart-type = 0,49

18 : Dans l'ensemble, est-ce que tu t'entends bien avec les élèves de ta classe ?

Relation avec les pairs dans la classes	Nb. cit.	Fréq.
Très bien	26	44,1%
Assez bien	27	45,8%
Pas très bien	6	10,2%
TOTAL OBS.	59	100%

Moyenne = 1,66 Ecart-type = 0,66

19 : Dans l'ensemble, est-ce que tu t'entends bien avec les élèves des autres classes ?

Relation avec les pairs dans l'école	Nb. cit.	Fréq.
Très bien	22	37,3%
Assez bien	32	54,2%
Pas très bien	4	6,8%
Pas bien du tout	1	1,7%
TOTAL OBS.	59	100%

Moyenne = 1,73 Ecart-type = 0,67

20 : Dans l'ensemble, est-ce que tu t'entends bien avec tes professeurs ?

Relation avec les enseignants	Nb. cit.	Fréq.
Très bien	23	39,0%
Assez bien	33	55,9%
Pas très bien	3	5,1%
TOTAL OBS.	59	100%

Moyenne = 1,66 Ecart-type = 0,58

21 : Est-ce que tu te penses capable de réussir dans les études ?

Perception de ses capacités	Nb. cit.	Fréq.
Tout à fait capable	25	42,4%
Plutôt capable	32	54,2%
Pas vraiment capable	2	3,4%
TOTAL OBS.	59	100%

Moyenne = 1,61 Ecart-type = 0,56

22 : Est-ce que tu crois que ce que tu apprends à l'école te sera utile dans la vie ?

Perception des apprentissages	Nb. cit.	Fréq.
Très utile	37	62,7%
Plutôt utile	20	33,9%
Pas très utile	2	3,4%
TOTAL OBS.	59	100%

Moyenne = 1,41 Ecart-type = 0,56

23 : Quand on a de mauvais résultats scolaires, penses-tu qu'il est possible de s'améliorer en faisant des efforts ?

Perception de l'effort	Nb. cit.	Fréq.
Toujours	49	83,1%
Souvent	9	15,3%
Rarement	1	1,7%
TOTAL OBS.	59	100%

Moyenne = 1,19 Ecart-type = 0,43

24 : Depuis la 6^e, penses-tu que ton comportement soit :

Evolution du comportement	Nb. cit.	Fréq.
Plus responsable	40	67,8%
Sans changement	13	22,0%
Moins responsable	6	10,2%
TOTAL OBS.	59	100%

25 : Depuis la 6^e, penses-tu que ton travail scolaire soit :

Evolution du travail	Nb. cit.	Fréq.
Plus efficace	29	49,2%
Sans changement	23	39,0%
Moins efficace	7	11,9%
TOTAL OBS.	59	100%

Les parents

26 : Tes parents sont disponibles pour rencontrer les enseignants :

Disponibilité parents	Nb. cit.	Fréq.
Souvent	22	37,3%
Quelques fois	23	39,0%
Rarement	9	15,3%
Jamais	4	6,8%
TOTAL OBS.	59	

Moyenne = 1,91 Ecart-type = 0,90

27 : Tes parents sont venus au collège cette année :

Parents dans l'établissement	Nb. cit.	Fréq.
Souvent	14	23,7%
Quelques fois	28	47,5%
Rarement	11	18,6%
Jamais	5	8,5%
TOTAL OBS.	59	

Moyenne = 2,12 Ecart-type = 0,88

28 : Si tes parents sont venus au collège cette année, pour quelles raisons était-ce ?

Déplacement des parents	Nb. cit.	Fréq.
Réunion pour la classe orchestre (projets, concerts ou autre...)	46	78,0%
Réunion parents-professeurs	47	79,7%
A la demande du collège	12	20,3%
A la demande d'un professeur	11	18,6%
De leur propre initiative	11	18,6%
Journées portes-ouvertes	6	10,2%
Concert de la classe orchestre	36	61,0%
TOTAL OBS.	59	

29 : Autre raison, précisez :

16 : Pour l'assistante sociale, la conseillère d'orientation

31 : Pour rencontrer l'infirmière ou l'assistante sociale.

43 : Evénements pour l'orchestre : gala, loto quin

44 : Conseils de classe (parent délégué)

55 : Mon frère est un gros ravageur souvent collé donc maman vient.

56 : faire part de moon agression à la principale

59 : Les dîners dansant et Loto quine de la classe

30 : Tes parents ont déjà rencontré un ou plusieurs de tes professeurs ?

Relation parents-enseignants	Nb. cit.	Fréq.
Souvent	23	39,0%
Quelques fois	19	32,2%
Rarement	14	23,7%
Jamais	2	3,4%
TOTAL OBS.	59	

Moyenne = 1,91 Ecart-type = 0,88

31 : Tes parents parlent avec toi de ce qui se passe à l'école ?

Intérêt des parents pour l'école	Nb. cit.	Fréq.
Souvent	36	61,0%
Quelques fois	10	16,9%
Rarement	6	10,2%
Jamais	6	10,2%
TOTAL OBS.	59	

Moyenne = 1,69 Ecart-type = 1,03

32 : Tes parents t'aident à faire tes devoirs ?

Aide scolaire des parents	Nb. cit.	Fréq.
Souvent	7	11,9%
Quelques fois	23	39,0%
Rarement	14	23,7%
Jamais	14	23,7%
TOTAL OBS.	59	

Moyenne = 2,60 Ecart-type = 0,99

33 : Tes parents surveillent tes résultats scolaires ?

Suivi scolaire des parents	Nb. cit.	Fréq.
Souvent	39	66,1%
Quelques fois	11	18,6%
Rarement	5	8,5%
Jamais	3	5,1%
TOTAL OBS.	59	

Moyenne = 1,52 Ecart-type = 0,86

34 : Tes parents t'interrogent sur ton travail à l'école ?

Intérêt des parents pour l'école_2	Nb. cit.	Fréq.
Souvent	31	52,5%
Quelques fois	19	32,2%
Rarement	5	8,5%
Jamais	3	5,1%
TOTAL OBS.	59	

Moyenne = 1,66 Ecart-type = 0,85

35 : Tes parents t'encouragent à bien travailler à l'école ?

Perception de l'école par les parents	Nb. cit.	Fréq.
Souvent	48	81,4%
Quelques fois	6	10,2%
Rarement	2	3,4%
Jamais	2	3,4%
TOTAL OBS.	59	

Moyenne = 1,28 Ecart-type = 0,70

36 : Tes parents écoutent de la musique ?

Culture musicale familiale_1	Nb. cit.	Fréq.
Souvent	43	72,9%
Quelques fois	13	22,0%
Rarement	1	1,7%
Jamais	1	1,7%
TOTAL OBS.	59	

Moyenne = 1,31 Ecart-type = 0,60

37 : Quelqu'un dans ta famille fait de la musique ?

Culture musicale familiale_2	Nb. cit.	Fréq.
Oui	43	72,9%
Non	15	25,4%
TOTAL OBS.	59	

38 : Y a-t-il chez toi d'autres instruments de musique ?

Culture musicale familiale_3	Nb. cit.	Fréq.
Oui	42	71,2%
Non	16	27,1%
TOTAL OBS.	59	

39 : Si oui, précisez :

- 1 : guitare, batterie, basse, piano, kayamb, triangle, maracasse, violon, instrument traditionnel, tambour
- 4 : piano
- 5 : piano, batterie, guitare, accordéon, trompette, d'autres instruments traditionnels
- 6 : un tambour
- 11 : une guitare
- 12 : guitare
- 14 : une guitare
- 15 : une guitare
- 16 : Harmonica, djembé, piano (application), maracasses, kayamb
- 17 : piano électrique, kayamb, djembé, guitare, harmonica
- 18 : Saxophone et guitare, harmonica (?)
- 19 : Une guitare
- 20 : Batterie, bobre, djembé, guitare
- 21 : Guitare, piano
- 22 : guitare
- 23 : Harmonica, guitare, piano
- 24 : violon, piano, guitare, djembé, bâton de pluie, flûte
- 26 : Une guitare
- 28 : Tambours, harmonica et piano
- 30 : une guitare
- 31 : Il y a une guitare et le piano
- 35 : piano, guitare
- 36 : piano, guitare, batterie
- 37 : guitares
- 38 : piano, flûte, tambour, maracas
- 39 : un clavier et une guitare
- 41 : J'ai de la percussion, du piano et une clarinette
- 43 : guitare

40 : Si tu souhaites ajouter quelque chose, apporter des précisions ou simplement réagir au questionnaire : tu peux le faire ici :

16 : C'est extraordinaire que j'aie pu intégrer cette classe orchestre car j'ai pu apprendre à jouer d'un violon, instrument qui n'est pas évident à jouer et surtout que ce n'est pas un instrument auquel on peut y accéder facilement. Les gens ont tendance à prendre des cours de piano ou de guitare, mais moi c'est du violon que je joue ! Du coup je mesure la chance que j'ai d'avoir cette opportunité.

20 : C'est simple et rapide

21 : L'orchestre a de bons côtés et des mauvais aussi. Des fois on peut pas faire ce qu'on veut parce qu'on doit répéter ou parce que on a des concerts.

30 : L'orchestre a des bons côtés mais beaucoup de mauvais.

35 : Juste le fait que j'ai commencé après les autres de ma classe orchestre (je l'ai décidé moi-même de faire orchestre)

42 : piano, clarinette, violon

43 : C'est grâce à l'orchestre à l'école que je me suis lancée dans la musique

44 : La classe orchestre c'est la meilleure !

47 : Ma famille est une famille de musiciens donc depuis que je suis née j'ai la musique dans la peau donc l'orchestre pour moi c'est bien mais c'est pas extraordinaire.

55 : J'ai beaucoup de problèmes personnels et je me sens parfois pas à la hauteur, mais quand je fais de la clarinette ça me permet d'oublier tous mes problèmes, mais aussi grâce à l'orchestre j'ai rencontré plein de nouveaux avec qui parfois j'ai des problèmes mais je les aime quand même.

56 : Par rapport à la question 18 je m'entends bien avec tout le monde sauf 2 filles qui m'ont agressée donc je me sens moins bien qu'avant dans la classe et vu qu'elles continuent à provoquer ma copine et moi.

Tableaux statistiques des classes témoin

Collège	Nb. cit.	Fréq.
Chaudron	24	28,2%
Reydelle	43	50,6%
La Montagne	18	21,2%
TOTAL OBS.	85	100%

L'orchestre

1 : Sexe

Sexe	Nb. cit.	Fréq.
une Fille	36	42,4%
un Garçon	49	57,6%
TOTAL OBS.	85	100%

2 : Classe

Classe actuelle	Nb. cit.	Fréq.
4e	61	71,8%
3e	24	28,2%
TOTAL OBS.	85	100%

L'école

3 : Est-ce que tu es content d'aller au collège ?

Satisfaction collège	Nb. cit.	Fréq.
Très content	8	9,4%
Assez content	45	52,9%
Pas très content	23	27,1%
Pas content du tout	9	10,6%
TOTAL OBS.	85	100%

Moyenne = 2,39 Ecart-type = 0,80

4 : Est-ce que tu prends du plaisir à l'école ?

Plaisir à l'école	Nb. cit.	Fréq.
Souvent	21	24,7%
Quelques fois	41	48,2%
Rarement	20	23,5%
Jamais	3	3,5%
TOTAL OBS.	85	100%

Moyenne = 2,06 Ecart-type = 0,79

5 : Dans l'ensemble, pour toi, à l'école ça se passe plutôt :

Perception scolarité	Nb. cit.	Fréq.
Très bien	23	27,1%
Assez bien	41	48,2%
Pas très bien	20	23,5%
Pas bien du tout	1	1,2%
TOTAL OBS.	85	100%

Moyenne = 1,99 Ecart-type = 0,75

6 : Par rapport aux autres classes, le niveau scolaire de ta classe te semble plutôt :

Perception du niveau de la classe	Nb. cit.	Fréq.
Très bon	11	12,9%
Bon	23	27,1%
Pas très bon	27	31,8%
Faible	22	25,9%
TOTAL OBS.	85	

Moyenne = 2,72 Ecart-type = 1,00

7 : Dans l'ensemble, est-ce que tu t'entends bien avec les élèves de ta classe ?

Relation avec les pairs dans la classes	Nb. cit.	Fréq.
Très bien	47	55,3%
Assez bien	28	32,9%
Pas très bien	7	8,2%
Pas bien du tout	1	1,2%
TOTAL OBS.	85	

Moyenne = 1,54 Ecart-type = 0,70

8 : Dans l'ensemble, est-ce que tu t'entends bien avec les élèves des autres classes ?

Relation avec les pairs dans l'école	Nb. cit.	Fréq.
Très bien	30	35,3%
Assez bien	44	51,8%
Pas très bien	8	9,4%
Pas bien du tout	2	2,4%
TOTAL OBS.	85	

Moyenne = 1,79 Ecart-type = 0,71

9 : Dans l'ensemble, est-ce que tu t'entends bien avec tes professeurs ?

Relation avec les enseignants	Nb. cit.	Fréq.
Très bien	30	35,3%
Assez bien	41	48,2%
Pas très bien	13	15,3%
Pas bien du tout	1	1,2%
TOTAL OBS.	85	100%

Moyenne = 1,82 Ecart-type = 0,73

10 : Est-ce que tu te penses capable de réussir dans les études ?

Perception de ses capacités	Nb. cit.	Fréq.
Tout à fait capable	25	29,4%
Plutôt capable	46	54,1%
Pas vraiment capable	10	11,8%
Pas capable du tout	2	2,4%
TOTAL OBS.	85	

Moyenne = 1,87 Ecart-type = 0,71

11 : Est-ce que tu crois que ce que tu apprends à l'école te sera utile dans la vie ?

Perception des apprentissages	Nb. cit.	Fréq.
Très utile	46	54,1%
Plutôt utile	31	36,5%
Pas très utile	7	8,2%
Pas du tout utile	1	1,2%
TOTAL OBS.	85	100%

Moyenne = 1,56 Ecart-type = 0,70

12 : Quand on a de mauvais résultats scolaires, penses-tu qu'il est possible de s'améliorer en faisant des efforts ?

Perception de l'effort	Nb. cit.	Fréq.
Toujours	62	72,9%
Souvent	20	23,5%
Rarement	1	1,2%
TOTAL OBS.	85	

Moyenne = 1,27 Ecart-type = 0,47

13 : Depuis la 6^e, penses-tu que ton comportement soit :

Evolution du comportement	Nb. cit.	Fréq.
Plus responsable	39	45,9%
Sans changement	33	38,8%
Moins responsable	12	14,1%
TOTAL OBS.	85	

14 : Depuis la 6^e, penses-tu que ton travail scolaire soit :

Evolution du travail	Nb. cit.	Fréq.
Plus efficace	28	32,9%
Sans changement	40	47,1%
Moins efficace	15	17,6%
TOTAL OBS.	85	

Les parents

15 : Tes parents sont disponibles pour rencontrer les enseignants :

Disponibilité parents	Nb. cit.	Fréq.
Souvent	19	22,4%
Quelques fois	37	43,5%
Rarement	16	18,8%
Jamais	13	15,3%
TOTAL OBS.	85	100%

Moyenne = 2,27 Ecart-type = 0,98

16 : Tes parents sont venus au collège cette année :

Parents dans l'établissement	Nb. cit.	Fréq.
Souvent	20	23,5%
Quelques fois	26	30,6%
Rarement	22	25,9%
Jamais	14	16,5%
TOTAL OBS.	85	

Moyenne = 2,37 Ecart-type = 1,04

17 : Si tes parents sont venus au collège cette année, pour quelles raisons était-ce ?

Déplacement des parents	Nb. cit.	Fréq.
Réunion pour la classe orchestre (projets, concerts ou autre...)	1	1,2%
Réunion parents-professeurs	61	71,8%
A la demande du collège	20	23,5%
A la demande d'un professeur	12	14,1%
De leur propre initiative	6	7,1%
Journées portes-ouvertes	1	1,2%
TOTAL OBS.	85	

18 : Autre raison, précisez :

- 7 : Pour des problèmes en dehors de la classe.
- 29 : Assistante sociale
- 34 : Pour raisons particulières
- 35 : Projet voyage
- 38 : Projet voyage
- 39 : Projet voyage
- 43 : Cantine
- 69 : remise des bulletins
- 73 : Quand j'étais malade
- 77 : cross

19 : Tes parents ont déjà rencontré un ou plusieurs de tes professeurs ?

Relation parents-enseignants	Nb. cit.	Fréq.
Souvent	9	10,6%
Quelques fois	24	28,2%
Rarement	31	36,5%
Jamais	18	21,2%
TOTAL OBS.	85	

Moyenne = 2,71 Ecart-type = 0,94

20 : Tes parents parlent avec toi de ce qui se passe à l'école ?

Intérêt des parents pour l'école	Nb. cit.	Fréq.
Souvent	36	42,4%
Quelques fois	22	25,9%
Rarement	18	21,2%
Jamais	7	8,2%
TOTAL OBS.	85	

Moyenne = 1,95 Ecart-type = 1,00

21 : Tes parents t'aident à faire tes devoirs ?

Aide scolaire des parents	Nb. cit.	Fréq.
Souvent	15	17,6%
Quelques fois	31	36,5%
Rarement	18	21,2%
Jamais	20	23,5%
TOTAL OBS.	85	

Moyenne = 2,51 Ecart-type = 1,05

22 : Tes parents surveillent tes résultats scolaires ?

Suivi scolaire des parents	Nb. cit.	Fréq.
Souvent	40	47,1%
Quelques fois	23	27,1%
Rarement	17	20,0%
Jamais	5	5,9%
TOTAL OBS.	85	100%

Moyenne = 1,85 Ecart-type = 0,94

23 : Tes parents t'interrogent sur ton travail à l'école ?

Intérêt des parents pour l'école_2	Nb. cit.	Fréq.
Souvent	31	36,5%
Quelques fois	26	30,6%
Rarement	15	17,6%
Jamais	12	14,1%
TOTAL OBS.	85	

Moyenne = 2,10 Ecart-type = 1,06

24 : Tes parents t'encouragent à bien travailler à l'école ?

Perception de l'école par les parents	Nb. cit.	Fréq.
Souvent	65	76,5%
Quelques fois	12	14,1%
Rarement	6	7,1%
Jamais	2	2,4%
TOTAL OBS.	85	100%

Moyenne = 1,35 Ecart-type = 0,72

25 : Tes parents écoutent de la musique ?

Culture musicale familiale_1	Nb. cit.	Fréq.
Souvent	36	42,4%
Quelques fois	26	30,6%
Rarement	12	14,1%
Jamais	9	10,6%
TOTAL OBS.	85	

Moyenne = 1,93 Ecart-type = 1,01

26 : Quelqu'un dans ta famille fait de la musique ?

Culture musicale familiale_2	Nb. cit.	Fréq.
Oui	33	38,8%
Non	49	57,6%
TOTAL OBS.	85	

27 : Y a-t-il chez toi d'autres instruments de musique ?

Culture musicale familiale_3	Nb. cit.	Fréq.
Oui	25	29,4%
Non	57	67,1%
TOTAL OBS.	85	

28 : Si oui, précisez :

3 : guitare, piano, batterie

4 : un piano, guitare

11 : Chez moi il y a une guitare mais c'était à mon frère, il habite loin d'ici.

15 : flûte

17 : Une guitare

18 : guitare

21 : guitare, flûte

24 : la flûte à bec (l'instrument où mes voisins veulent le détruire)

27 : un tambour

28 : guitare, piano

29 : instrument DJ

33 : Instrument DJ

39 : guitare, flûte

45 : Moi je joue de la guitare

46 : Djembe

48 : une guitare

51 : guitare

52 : piano, flûte, djembe

53 : piano, guitare, djembe

55 : tambourin, guitare

61 : tambour, piano électrique, platines

77 : piano

83 : piano

29 : Si tu souhaites ajouter quelque chose, apporter des précisions ou simplement réagir au questionnaire : tu peux le faire ici :

5 : Dans ma classe il y a quelques racistes. Très bon questionnaire. Très bon travail.

7 : Je n'aime pas vraiment ma classe car il y a des tricheurs et ils me parlent pas.

15 : J'aimerais que ma classe soit plus calme et attentive puis comment calmer sa classe ?

20 : Allons le 25 avril organise un voyage pour les élèves de l'Allemand

25 : Je veux bien apprendre un instrument et bien réussir.

28 : Je participe à un voyage en Allemagne

30 : Je pars en voyage en Allemagne

39 : Voyage en Allemagne.

45 : Il y a trop de ravageurs dans les classes et ça dérange les autres élèves de travailler et j'aimerais que ça s'arrange. Merci pour votre écoute.

Annexe N : tableaux croisés

Est-ce que tu es content d'aller au collège ?

Satisfaction collège	Très content	Assez content	Pas très content	Pas content du tout	TOTAL
SOURCE					
Classes orchestre	42,4% (25)	47,5% (28)	8,5% (5)	1,7% (1)	100% (59)
Classes témoin	9,4% (8)	52,9% (45)	27,1% (23)	10,6% (9)	100% (85)
TOTAL	22,9% (33)	50,7% (73)	19,4% (28)	6,9% (10)	100% (144)

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 26,87$, ddl = 3, 1-p = >99,99 %.

Les cases encadrées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 144 observations.

Satisfaction collège	Très content / assez content	Pas très content / pas content du tout	TOTAL
SOURCE			
Classes orchestre	89,8% (53)	10,2% (6)	100% (59)
Classes témoin	62,4% (53)	37,6% (32)	100% (85)
TOTAL	73,6% (106)	26,4% (38)	100% (144)

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 13,54$, ddl = 1, 1-p = 99,98 %.

Les cases encadrées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 144 observations.

	Chaudron	Reydelle	La Montagne	TOTAL
Classes orchestre	1,44	1,95	1,67	1,69
Classes témoin	2,33	2,40	2,44	2,39
TOTAL	1,98	2,26	2,00	2,10

Interaction de "SOURCE" et "Collège" pour 'Satisfaction collège'

Les valeurs du tableau sont les moyennes de la variable Satisfaction collège pour chaque couple de citations.

Analyse de la variance à un facteur :

- L'effet global de "SOURCE" est très significatif ($V_{inter} = 16,74$, $V_{intra} = 0,58$, $F = 28,75$, $1-p = >99,99\%$)
- L'effet global de "Collège" est significatif ($V_{inter} = 2,18$, $V_{intra} = 0,69$, $F = 3,17$, $1-p = 95,61\%$)
- Les modalités discriminantes (au risque de 95 %) sont encadrées

Analyse de la variance à deux facteurs :

- L'effet principal de "SOURCE" est très significatif ($V_{inter} = 16,74$, $V_{intra} = 0,59$, $F = 28,36$, $1-p = >99,99\%$)
- L'effet principal de "Collège" est significatif ($V_{inter} = 2,18$, $V_{intra} = 0,59$, $F = 3,69$, $1-p = 97,30\%$)
- L'interaction de "SOURCE" et "Collège" n'est pas significative ($V_{inter} = -0,97$, $V_{intra} = 0,59$, $F = -1,64$, $1-p = 0,00\%$)

Les nombres encadrés correspondent à des moyennes par catégorie significativement différentes de l'ensemble de l'échantillon (au risque de 95 %).

	4e	3e	TOTAL
Classes orchestre	1,79	1,44	1,69
Classes témoin	2,41	2,33	2,39
TOTAL	2,15	1,98	2,10

Interaction de "SOURCE" et 'Classe actuelle' pour 'Satisfaction collège'

Les valeurs du tableau sont les moyennes de la variable Satisfaction collège pour chaque couple de citations.

Analyse de la variance à un facteur :

- L'effet global de "SOURCE" est très significatif ($V_{inter} = 16,74$, $V_{intra} = 0,58$, $F = 28,75$, $1-p = >99,99\%$)
- L'effet global de 'Classe actuelle' est peu significatif ($V_{inter} = 1,63$, $V_{intra} = 0,69$, $F = 2,35$, $1-p = 87,64\%$)
- Les modalités discriminantes (au risque de 95 %) sont encadrées

Analyse de la variance à deux facteurs :

- L'effet principal de "SOURCE" est très significatif ($V_{inter} = 16,74$, $V_{intra} = 0,59$, $F = 28,27$, $1-p = >99,99\%$)
- L'effet principal de 'Classe actuelle' est peu significatif ($V_{inter} = 1,63$, $V_{intra} = 0,59$, $F = 2,75$, $1-p = 90,45\%$)
- L'interaction de "SOURCE" et 'Classe actuelle' n'est pas significative ($V_{inter} = -0,07$, $V_{intra} = 0,59$, $F = -0,12$, $1-p = 0,00\%$)

Les nombres encadrés correspondent à des moyennes par catégorie significativement différentes de l'ensemble de l'échantillon (au risque de 95 %).

Est-ce que tu prends du plaisir à l'école ?

Plaisir à l'école	Souvent	Quelques fois	Rarement	Jamais	TOTAL
SOURCE					
OAE_Quanti	32,2% (19)	52,5% (31)	11,9% (7)	1,7% (1)	100% (58)
OAE_Quanti_Temoin	24,7% (21)	48,2% (41)	23,5% (20)	3,5% (3)	100% (85)
TOTAL	27,8% (40)	50,0% (72)	18,8% (27)	2,8% (4)	100% (143)

La dépendance n'est pas significative. $\chi^2 = 3,79$, ddl = 3, 1-p = 71,44 %.

Les cases encadrées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Attention, 2 (25.0 %) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du χ^2 ne sont pas réellement applicables.

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 144 observations.

	Chaudron	Reydelle	La Montagne	TOTAL
Classes orchestre	1,63	2,33	1,58	1,83
Classes témoin	1,79	2,14	2,22	2,06
TOTAL	1,73	2,20	1,86	1,97

Interaction de "SOURCE" et "Collège" pour 'Plaisir à l'école'

Les valeurs du tableau sont les moyennes de la variable Plaisir à l'école pour chaque couple de citations.

Analyse de la variance à un facteur :

— L'effet global de "SOURCE" est peu significatif ($V_{inter} = 1,84$, $V_{intra} = 0,57$, $F = 3,21$, 1-p = 92,83 %)

— L'effet global de "Collège" est très significatif ($V_{inter} = 5,22$, $V_{intra} = 0,55$, $F = 9,53$, 1-p = 99,98 %)

— Les modalités discriminantes (au risque de 95 %) sont encadrées

Analyse de la variance à deux facteurs :

— L'effet principal de "SOURCE" est peu significatif ($V_{inter} = 1,84$, $V_{intra} = 0,53$, $F = 3,47$, 1-p = 93,84 %)

— L'effet principal de "Collège" est très significatif ($V_{inter} = 5,22$, $V_{intra} = 0,53$, $F = 9,82$, 1-p = 99,99 %)

— L'interaction de "SOURCE" et "Collège" n'est pas significative ($V_{inter} = -0,64$, $V_{intra} = 0,53$, $F = -1,21$, 1-p = 0,00 %)

Les nombres encadrés correspondent à des moyennes par catégorie significativement différentes de l'ensemble de l'échantillon (au risque de 95 %).

	4e	3e	TOTAL
Classes orchestre	1,90	1,63	1,83
Classes témoin	2,16	1,79	2,06
TOTAL	2,06	1,73	1,97

Classe actuelle est très significatif

Interaction de "SOURCE" et 'Classe actuelle' pour 'Plaisir à l'école'

Les valeurs du tableau sont les moyennes de la variable Plaisir à l'école pour chaque couple de citations.

Analyse de la variance à un facteur :

- L'effet global de "SOURCE" est peu significatif ($V_{inter} = 1,84$, $V_{intra} = 0,57$, $F = 3,21$, $1-p = 92,83\%$)
- L'effet global de 'Classe actuelle' est très significatif ($V_{inter} = 5,64$, $V_{intra} = 0,56$, $F = 9,98$, $1-p = 99,79\%$)
- Les modalités discriminantes (au risque de 95 %) sont encadrées

Analyse de la variance à deux facteurs :

- L'effet principal de "SOURCE" est peu significatif ($V_{inter} = 1,84$, $V_{intra} = 0,57$, $F = 3,23$, $1-p = 92,90\%$)
- L'effet principal de 'Classe actuelle' est très significatif ($V_{inter} = 5,64$, $V_{intra} = 0,57$, $F = 9,87$, $1-p = 99,78\%$)
- L'interaction de "SOURCE" et 'Classe actuelle' n'est pas significative ($V_{inter} = -2,34$, $V_{intra} = 0,57$, $F = -4,10$, $1-p = 0,00\%$)

Les nombres encadrés correspondent à des moyennes par catégorie significativement différentes de l'ensemble de l'échantillon (au risque de 95 %).

Dans l'ensemble, pour toi, à l'école ça se passe plutôt :

Perception scolarité	Très bien	Assez bien	Pas très bien	Pas bien du tout	TOTAL
SOURCE					
Classes orchestre	45,8% (27)	45,8% (27)	8,5% (5)	0,0% (0)	100% (59)
Classes témoin	27,1% (23)	48,2% (41)	23,5% (20)	1,2% (1)	100% (85)
TOTAL	34,7% (50)	47,2% (68)	17,4% (25)	0,7% (1)	100% (144)

La dépendance est significative. $\chi^2 = 8,79$, $ddl = 3$, $1-p = 96,78\%$.

Les cases encadrées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Attention, 2 (25.0 %) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du χ^2 ne sont pas réellement applicables.

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 144 observations.

Perception scolarité	Très bien / assez bien	Pas très bien / pas bien du tout	TOTAL
SOURCE			
Classes orchestre	91,5% (54)	8,5% (5)	100% (59)
Classes témoin	75,3% (64)	24,7% (21)	100% (85)
TOTAL	81,9% (118)	18,1% (26)	100% (144)

La dépendance est significative. $\chi^2 = 6,20$, $ddl = 1$, $1-p = 98,72\%$.

Les cases encadrées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 144 observations.

	Chaudron	Reydellet	La Montagne	TOTAL
Classes orchestre	1,38	1,84	1,63	1,63
Classes témoin	1,83	2,00	2,17	1,99
TOTAL	1,65	1,95	1,86	1,84

Interaction de “SOURCE” et “Collège” pour 'Perception scolarité'

Les valeurs du tableau sont les moyennes de la variable Perception scolarité pour chaque couple de citations.

Analyse de la variance à un facteur :

- L'effet global de “SOURCE” est très significatif ($V_{inter} = 4,54$, $V_{intra} = 0,50$, $F = 9,11$, $1-p = 99,69\%$)
- L'effet global de “Collège” est significatif ($V_{inter} = 2,08$, $V_{intra} = 0,52$, $F = 4,01$, $1-p = 98,00\%$)
- Les modalités discriminantes (au risque de 95 %) sont encadrées

Analyse de la variance à deux facteurs :

- L'effet principal de “SOURCE” est très significatif ($V_{inter} = 4,54$, $V_{intra} = 0,50$, $F = 9,12$, $1-p = 99,68\%$)
- L'effet principal de “Collège” est significatif ($V_{inter} = 2,08$, $V_{intra} = 0,50$, $F = 4,17$, $1-p = 98,28\%$)
- L'interaction de “SOURCE” et “Collège” n'est pas significative ($V_{inter} = -0,55$, $V_{intra} = 0,50$, $F = -1,11$, $1-p = 0,00\%$)

Les nombres encadrés correspondent à des moyennes par catégorie significativement différentes de l'ensemble de l'échantillon (au risque de 95 %).

	4e	3e	TOTAL
Classes orchestre	1,72	1,38	1,63
Classes témoin	2,05	1,83	1,99
TOTAL	1,91	1,65	1,84

Interaction de “SOURCE” et 'Classe actuelle' pour 'Perception scolarité'

Les valeurs du tableau sont les moyennes de la variable Perception scolarité pour chaque couple de citations.

Analyse de la variance à un facteur :

- L'effet global de “SOURCE” est très significatif ($V_{inter} = 4,54$, $V_{intra} = 0,50$, $F = 9,11$, $1-p = 99,69\%$)
- L'effet global de 'Classe actuelle' est très significatif ($V_{inter} = 3,53$, $V_{intra} = 0,52$, $F = 6,84$, $1-p = 99,04\%$)
- Les modalités discriminantes (au risque de 95 %) sont encadrées

Analyse de la variance à deux facteurs :

- L'effet principal de “SOURCE” est très significatif ($V_{inter} = 4,54$, $V_{intra} = 0,50$, $F = 9,07$, $1-p = 99,68\%$)
- L'effet principal de 'Classe actuelle' est très significatif ($V_{inter} = 3,53$, $V_{intra} = 0,50$, $F = 7,06$, $1-p = 99,14\%$)

— L'interaction de "SOURCE" et 'Classe actuelle' n'est pas significative ($V_{inter} = -1,33$, $V_{intra} = 0,50$, $F = -2,67$, $1-p = 0,00\%$)

Les nombres encadrés correspondent à des moyennes par catégorie significativement différentes de l'ensemble de l'échantillon (au risque de 95 %).

Par rapport aux autres classes, le niveau scolaire de ta classe te semble plutôt :

Perception du niveau de la classe	Très bon	Bon	Pas très bon	Faible	TOTAL
SOURCE					
Classes orchestre	11,9% (7)	76,3% (45)	11,9% (7)	0,0% (0)	100% (59)
Classes témoin	12,9% (11)	27,1% (23)	31,8% (27)	25,9% (22)	100% (83)
TOTAL	12,5% (18)	47,2% (68)	23,6% (34)	15,3% (22)	100% (142)

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 38,82$, $ddl = 3$, $1-p = >99,99\%$.

Les cases encadrées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 144 observations.

Perception du niveau de la classe	Très bon / bon	Pas très bon / faible	TOTAL
SOURCE			
Classes orchestre	88,1% (52)	11,9% (7)	100% (59)
Classes témoin	40,0% (34)	57,6% (49)	100% (83)
TOTAL	59,7% (86)	38,9% (56)	100% (142)

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 32,13$, $ddl = 1$, $1-p = >99,99\%$.

Les cases encadrées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 144 observations.

	Chaudron	Reydellet	La Montagne	TOTAL
Classes orchestre	1,81	2,11	2,04	2,00
Classes témoin	1,70	3,19	2,94	2,72
TOTAL	1,74	2,85	2,41	2,42

Interaction de "SOURCE" et "Collège" pour 'Perception du niveau de la classe'

Les valeurs du tableau sont les moyennes de la variable Perception du niveau de la classe pour chaque couple de citations.

Analyse de la variance à un facteur :

— L'effet global de "SOURCE" est très significatif ($V_{inter} = 18,02$, $V_{intra} = 0,69$, $F = 26,11$, $1-p = >99,99\%$)

— L'effet global de "Collège" est très significatif ($V_{inter} = 26,89$, $V_{intra} = 0,61$, $F = 43,93$, $1-p = >99,99\%$)

— Les modalités discriminantes (au risque de 95 %) sont encadrées

Analyse de la variance à deux facteurs :

- L'effet principal de "SOURCE" est très significatif ($V_{inter} = 18,02$, $V_{intra} = 0,46$, $F = 39,26$, $1-p = >99,99\%$)
- L'effet principal de "Collège" est très significatif ($V_{inter} = 26,89$, $V_{intra} = 0,46$, $F = 58,58$, $1-p = >99,99\%$)
- L'interaction de "SOURCE" et "Collège" n'est pas significative ($V_{inter} = -9,33$, $V_{intra} = 0,46$, $F = -20,32$, $1-p = 0,00\%$)

Les nombres encadrés correspondent à des moyennes par catégorie significativement différentes de l'ensemble de l'échantillon (au risque de 95 %).

	4e	3e	TOTAL
Classes orchestre	2,07	1,81	2,00
Classes témoin	3,12	1,70	2,72
TOTAL	2,68	1,74	2,42

Interaction de "SOURCE" et 'Classe actuelle' pour 'Perception du niveau de la classe'

Les valeurs du tableau sont les moyennes de la variable Perception du niveau de la classe pour chaque couple de citations.

Analyse de la variance à un facteur :

- L'effet global de "SOURCE" est très significatif ($V_{inter} = 18,02$, $V_{intra} = 0,69$, $F = 26,11$, $1-p = >99,99\%$)
- L'effet global de 'Classe actuelle' est très significatif ($V_{inter} = 43,75$, $V_{intra} = 0,64$, $F = 68,15$, $1-p = >99,99\%$)
- Les modalités discriminantes (au risque de 95 %) sont encadrées

Analyse de la variance à deux facteurs :

- L'effet principal de "SOURCE" est très significatif ($V_{inter} = 18,02$, $V_{intra} = 0,46$, $F = 39,06$, $1-p = >99,99\%$)
- L'effet principal de 'Classe actuelle' est très significatif ($V_{inter} = 43,75$, $V_{intra} = 0,46$, $F = 94,82$, $1-p = >99,99\%$)
- L'interaction de "SOURCE" et 'Classe actuelle' n'est pas significative ($V_{inter} = -9,40$, $V_{intra} = 0,46$, $F = -20,38$, $1-p = 0,00\%$)

Les nombres encadrés correspondent à des moyennes par catégorie significativement différentes de l'ensemble de l'échantillon (au risque de 95 %).

Dans l'ensemble, est-ce que tu t'entends bien avec les élèves de ta classe ?

Relation avec les pairs dans la classe	Très bien	Assez bien	Pas très bien	Pas bien du tout	TOTAL
SOURCE					
Classes orchestre	44,1% (26)	45,8% (27)	10,2% (6)	0,0% (0)	100% (59)
Classes témoin	55,3% (47)	32,9% (28)	8,2% (7)	1,2% (1)	100% (83)
TOTAL	50,7% (73)	38,2% (55)	9,0% (13)	0,7% (1)	100% (142)

La dépendance n'est pas significative. $\chi^2 = 3,17$, ddl = 3, 1-p = 63,39 %.

Les cases encadrées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Attention, 2 (25.0 %) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du χ^2 ne sont pas réellement applicables.

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 144 observations.

Ni source ni collège ne sont des variables significatives

Dans l'ensemble, est-ce que tu t'entends bien avec les élèves des autres classes ?

Relation avec les pairs dans l'école	Très bien	Assez bien	Pas très bien	Pas bien du tout	TOTAL
SOURCE					
Classes orchestre	37,3% (22)	54,2% (32)	6,8% (4)	1,7% (1)	100% (59)
Classes témoin	35,3% (30)	51,8% (44)	9,4% (8)	2,4% (2)	100% (84)
TOTAL	36,1% (52)	52,8% (76)	8,3% (12)	2,1% (3)	100% (143)

La dépendance n'est pas significative. $\chi^2 = 0,43$, ddl = 3, 1-p = 6,70 %.

Les cases encadrées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Attention, 3 (37.5 %) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du χ^2 ne sont pas réellement applicables.

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 144 observations.

Ni source ni collège ne sont des variables significatives

Dans l'ensemble, est-ce que tu t'entends bien avec tes professeurs ?

Relation avec les enseignants	Très bien	Assez bien	Pas très bien	Pas bien du tout	TOTAL
SOURCE					
Classes orchestre	39,0% (23)	55,9% (33)	5,1% (3)	0,0% (0)	100% (59)
Classes témoin	35,3% (30)	48,2% (41)	15,3% (13)	1,2% (1)	100% (85)
TOTAL	36,8% (53)	51,4% (74)	11,1% (16)	0,7% (1)	100% (144)

La dépendance n'est pas significative. $\chi^2 = 4,49$, ddl = 3, 1-p = 78,69 %.

Les cases encadrées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Attention, 2 (25.0 %) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du χ^2 ne sont pas réellement applicables.

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 144 observations.

	Chaudron	Reydellet	La Montagne	TOTAL
Classes orchestre	1,44	1,95	1,58	1,66
Classes témoin	1,63	1,88	1,94	1,82
TOTAL	1,55	1,90	1,74	1,76

Interaction de "SOURCE" et "Collège" pour 'Relation avec les enseignants'

Les valeurs du tableau sont les moyennes de la variable Relation avec les enseignants pour chaque couple de citations.

Analyse de la variance à un facteur :

- L'effet global de "SOURCE" est peu significatif ($V_{inter} = 0,92$, $V_{intra} = 0,45$, $F = 2,05$, $1-p = 85,01\%$)
- L'effet global de "Collège" est très significatif ($V_{inter} = 2,74$, $V_{intra} = 0,44$, $F = 6,30$, $1-p = 99,74\%$)
- Les modalités discriminantes (au risque de 95 %) sont encadrées

Analyse de la variance à deux facteurs :

- L'effet principal de "SOURCE" est peu significatif ($V_{inter} = 0,92$, $V_{intra} = 0,44$, $F = 2,10$, $1-p = 85,40\%$)
- L'effet principal de "Collège" est très significatif ($V_{inter} = 2,74$, $V_{intra} = 0,44$, $F = 6,25$, $1-p = 99,73\%$)
- L'interaction de "SOURCE" et "Collège" n'est pas significative ($V_{inter} = -0,81$, $V_{intra} = 0,44$, $F = -1,85$, $1-p = 0,00\%$)

Les nombres encadrés correspondent à des moyennes par catégorie significativement différentes de l'ensemble de l'échantillon (au risque de 95 %).

	4e	3e	TOTAL
Classes orchestre	1,74	1,44	1,66
Classes témoin	1,90	1,63	1,82
TOTAL	1,84	1,55	1,76

Interaction de "SOURCE" et 'Classe actuelle' pour 'Relation avec les enseignants'

Les valeurs du tableau sont les moyennes de la variable Relation avec les enseignants pour chaque couple de citations.

Analyse de la variance à un facteur :

- L'effet global de "SOURCE" est peu significatif ($V_{inter} = 0,92$, $V_{intra} = 0,45$, $F = 2,05$, $1-p = 85,01\%$)
- L'effet global de 'Classe actuelle' est très significatif ($V_{inter} = 4,18$, $V_{intra} = 0,44$, $F = 9,55$, $1-p = 99,74\%$)
- Les modalités discriminantes (au risque de 95 %) sont encadrées

Analyse de la variance à deux facteurs :

- L'effet principal de "SOURCE" est peu significatif ($V_{inter} = 0,92$, $V_{intra} = 0,45$, $F = 2,06$, $1-p = 85,06\%$)
- L'effet principal de 'Classe actuelle' est très significatif ($V_{inter} = 4,18$, $V_{intra} = 0,45$, $F = 9,36$, $1-p = 99,72\%$)
- L'interaction de "SOURCE" et 'Classe actuelle' n'est pas significative ($V_{inter} = -1,76$, $V_{intra} = 0,45$, $F = -3,95$, $1-p = 0,00\%$)

Les nombres encadrés correspondent à des moyennes par catégorie significativement différentes de l'ensemble de l'échantillon (au risque de 95 %).

Est-ce que tu te penses capable de réussir dans les études ?

Perception de ses capacités	Tout à fait capable	Plutôt capable	Pas vraiment capable	Pas capable du tout	TOTAL
SOURCE					
Classes orchestre	42,4% (25)	54,2% (32)	3,4% (2)	0,0% (0)	100% (59)
Classes témoin	29,4% (25)	54,1% (46)	11,8% (10)	2,4% (2)	100% (83)
TOTAL	34,7% (50)	54,2% (78)	8,3% (12)	1,4% (2)	100% (142)

La dépendance est peu significative. $\chi^2 = 5,96$, ddl = 3, 1-p = 88,64 %.

Les cases encadrées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Attention, 3 (37.5 %) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du χ^2 ne sont pas réellement applicables.

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 144 observations.

Perception de ses capacités	Tout à fait capable / plutôt capable	Pas vraiment capable / pas capable du tout	TOTAL
SOURCE			
Classes orchestre	96,6% (57)	3,4% (2)	100% (59)
Classes témoin	83,5% (71)	14,1% (12)	100% (83)
TOTAL	88,9% (128)	9,7% (14)	100% (142)

La dépendance est significative. $\chi^2 = 4,75$, ddl = 1, 1-p = 97,08 %.

Les cases encadrées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 144 observations.

	Chaudron	Reydellet	La Montagne	TOTAL
Classes orchestre	1,69	1,68	1,50	1,61
Classes témoin	1,58	1,95	2,06	1,87
TOTAL	1,63	1,87	1,73	1,76

Interaction de "SOURCE" et "Collège" pour 'Perception de ses capacités'

Les valeurs du tableau sont les moyennes de la variable Perception de ses capacités pour chaque couple de citations.

Analyse de la variance à un facteur :

— L'effet global de "SOURCE" est significatif ($V_{inter} = 2,28$, $V_{intra} = 0,43$, $F = 5,37$, 1-p = 97,91 %)

— L'effet global de "Collège" est peu significatif ($V_{inter} = 1,28$, $V_{intra} = 0,43$, $F = 2,96$, 1-p = 94,61 %)

— Les modalités discriminantes (au risque de 95 %) sont encadrées

Analyse de la variance à deux facteurs :

- L'effet principal de "SOURCE" est significatif ($V_{inter} = 2,28$, $V_{intra} = 0,42$, $F = 5,44$, $1-p = 97,99$ %)
- L'effet principal de "Collège" est significatif ($V_{inter} = 1,28$, $V_{intra} = 0,42$, $F = 3,06$, $1-p = 95,11$ %)
- L'interaction de "SOURCE" et "Collège" n'est pas significative ($V_{inter} = 0,39$, $V_{intra} = 0,42$, $F = 0,94$, $1-p = 60,34$ %)

Les nombres encadrés correspondent à des moyennes par catégorie significativement différentes de l'ensemble de l'échantillon (au risque de 95 %).

	4e	3e	TOTAL
Classes orchestre	1,58	1,69	1,61
Classes témoin	1,98	1,58	1,87
TOTAL	1,81	1,63	1,76

Interaction de "SOURCE" et 'Classe actuelle' pour 'Perception de ses capacités'

Les valeurs du tableau sont les moyennes de la variable Perception de ses capacités pour chaque couple de citations.

Analyse de la variance à un facteur :

- L'effet global de "SOURCE" est significatif ($V_{inter} = 2,28$, $V_{intra} = 0,43$, $F = 5,37$, $1-p = 97,91$ %)
- L'effet global de 'Classe actuelle' est significatif ($V_{inter} = 1,76$, $V_{intra} = 0,43$, $F = 4,05$, $1-p = 95,64$ %)
- Les modalités discriminantes (au risque de 95 %) sont encadrées

Analyse de la variance à deux facteurs :

- L'effet principal de "SOURCE" est significatif ($V_{inter} = 2,28$, $V_{intra} = 0,42$, $F = 5,43$, $1-p = 97,98$ %)
- L'effet principal de 'Classe actuelle' est significatif ($V_{inter} = 1,76$, $V_{intra} = 0,42$, $F = 4,19$, $1-p = 95,97$ %)
- L'interaction de "SOURCE" et 'Classe actuelle' est peu significative ($V_{inter} = 1,10$, $V_{intra} = 0,42$, $F = 2,61$, $1-p = 89,57$ %)

Les nombres encadrés correspondent à des moyennes par catégorie significativement différentes de l'ensemble de l'échantillon (au risque de 95 %).

Est-ce que tu crois que ce que tu apprends à l'école te sera utile dans la vie ?

Perception des apprentissages	Très utile	Plutôt utile	Pas très utile	Pas du tout utile	TOTAL
SOURCE					
Classes orchestre	62,7% (37)	33,9% (20)	3,4% (2)	0,0% (0)	100% (59)
Classes témoin	54,1% (46)	36,5% (31)	8,2% (7)	1,2% (1)	100% (85)
TOTAL	57,6% (83)	35,4% (51)	6,3% (9)	0,7% (1)	100% (144)

La dépendance n'est pas significative. $\chi^2 = 2,51$, ddl = 3, 1-p = 52,72 %.

Les cases encadrées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Attention, 3 (37.5 %) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du χ^2 ne sont pas réellement applicables.

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 144 observations.

Source et collège sont des variables peu significatives.

Quand on a de mauvais résultats scolaires, penses-tu qu'il est possible de s'améliorer en faisant des efforts ?

Perception de l'effort	Toujours	Souvent	Rarement	TOTAL
SOURCE				
Classes orchestre	83,1% (49)	15,3% (9)	1,7% (1)	100% (59)
Classes témoin	72,9% (62)	23,5% (20)	1,2% (1)	100% (83)
TOTAL	77,1% (111)	20,1% (29)	1,4% (2)	100% (142)

La dépendance n'est pas significative. $\chi^2 = 1,69$, ddl = 2, 1-p = 56,98 %.

Les cases encadrées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Attention, 2 (33.3 %) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du χ^2 ne sont pas réellement applicables.

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 144 observations.

	Chaudron	Reydellet	La Montagne	TOTAL
Classes orchestre	1,06	1,26	1,21	1,19
Classes témoin	1,17	1,27	1,39	1,27
TOTAL	1,13	1,27	1,29	1,23

Interaction de "SOURCE" et "Collège" pour 'Perception de l'effort'

Les valeurs du tableau sont les moyennes de la variable Perception de l'effort pour chaque couple de citations.

Analyse de la variance à un facteur :

— L'effet global de "SOURCE" n'est pas significatif ($V_{inter} = 0,21$, $V_{intra} = 0,21$, $F = 1,02$, 1-p = 68,57 %)

— L'effet global de "Collège" est significatif ($V_{inter} = 0,65$, $V_{intra} = 0,21$, $F = 3,13$, 1-p = 95,43 %)

— Les modalités discriminantes (au risque de 95 %) sont encadrées

Analyse de la variance à deux facteurs :

— L'effet principal de "SOURCE" n'est pas significatif ($V_{inter} = 0,21$, $V_{intra} = 0,21$, $F = 1,01$, 1-p = 68,23 %)

— L'effet principal de "Collège" est significatif ($V_{inter} = 0,65$, $V_{intra} = 0,21$, $F = 3,06$, 1-p = 95,12 %)

— L'interaction de "SOURCE" et "Collège" n'est pas significative ($V_{inter} = -0,21$, $V_{intra} = 0,21$, $F = -0,98$, 1-p = 0,00 %)

Les nombres encadrés correspondent à des moyennes par catégorie significativement différentes de l'ensemble de l'échantillon (au risque de 95 %).

	4e	3e	TOTAL
Classes orchestre	1,23	1,06	1,19
Classes témoin	1,31	1,17	1,27
TOTAL	1,27	1,13	1,23

Interaction de "SOURCE" et 'Classe actuelle' pour 'Perception de l'effort'

Les valeurs du tableau sont les moyennes de la variable Perception de l'effort pour chaque couple de citations.

Analyse de la variance à un facteur :

- L'effet global de "SOURCE" n'est pas significatif ($V_{inter} = 0,21$, $V_{intra} = 0,21$, $F = 1,02$, $1-p = 68,57\%$)
- L'effet global de 'Classe actuelle' est significatif ($V_{inter} = 1,10$, $V_{intra} = 0,20$, $F = 5,39$, $1-p = 97,94\%$)
- Les modalités discriminantes (au risque de 95 %) sont encadrées

Analyse de la variance à deux facteurs :

- L'effet principal de "SOURCE" n'est pas significatif ($V_{inter} = 0,21$, $V_{intra} = 0,21$, $F = 1,01$, $1-p = 68,23\%$)
- L'effet principal de 'Classe actuelle' est significatif ($V_{inter} = 1,10$, $V_{intra} = 0,21$, $F = 5,24$, $1-p = 97,76\%$)
- L'interaction de "SOURCE" et 'Classe actuelle' n'est pas significative ($V_{inter} = -0,44$, $V_{intra} = 0,21$, $F = -2,09$, $1-p = 0,00\%$)

Les nombres encadrés correspondent à des moyennes par catégorie significativement différentes de l'ensemble de l'échantillon (au risque de 95 %).

Depuis la 6e, penses-tu que ton comportement soit :

Evolution du comportement	Plus responsable	Sans changement	Moins responsable	TOTAL
SOURCE				
Classes orchestre	67,8% (40)	22,0% (13)	10,2% (6)	100% (59)
Classes témoin	45,9% (39)	38,8% (33)	14,1% (12)	100% (84)
TOTAL	54,9% (79)	31,9% (46)	12,5% (18)	100% (143)

La dépendance est significative. $\chi^2 = 6,54$, $ddl = 2$, $1-p = 96,19\%$.

Les cases encadrées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 144 observations.

Depuis la 6e, penses-tu que ton travail scolaire soit :

Evolution du travail SOURCE	Plus efficace	Sans changement	Moins efficace	TOTAL
Classes orchestre	49,2% (29)	39,0% (23)	11,9% (7)	100% (59)
Classes témoin	32,9% (28)	47,1% (40)	17,6% (15)	100% (83)
TOTAL	39,6% (57)	43,8% (63)	15,3% (22)	100% (142)

La dépendance n'est pas significative. $\chi^2 = 3,56$, ddl = 2, 1-p = 83,13 %.

Les cases encadrées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 144 observations.

Tes parents sont disponibles pour rencontrer les enseignants :

Disponibilité parents SOURCE	Souvent	Quelques fois	Rarement	Jamais	TOTAL
Classes orchestre	37,3% (22)	39,0% (23)	15,3% (9)	6,8% (4)	100% (58)
Classes témoin	22,4% (19)	43,5% (37)	18,8% (16)	15,3% (13)	100% (85)
TOTAL	28,5% (41)	41,7% (60)	17,4% (25)	11,8% (17)	100% (143)

La dépendance n'est pas significative. $\chi^2 = 5,30$, ddl = 3, 1-p = 84,90 %.

Les cases encadrées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 144 observations.

	Chaudron	Reydellet	La Montagne	TOTAL
Classes orchestre	2,44	1,58	1,83	1,91
Classes témoin	1,88	2,33	2,67	2,27
TOTAL	2,10	2,10	2,20	2,13

Interaction de "SOURCE" et "Collège" pour 'Disponibilité parents'

Les valeurs du tableau sont les moyennes de la variable Disponibilité parents pour chaque couple de citations.

Analyse de la variance à un facteur :

— L'effet global de "SOURCE" est significatif ($V_{\text{inter}} = 4,39$, $V_{\text{intra}} = 0,90$, $F = 4,86$, 1-p = 97,25 %)

— L'effet global de "Collège" n'est pas significatif ($V_{\text{inter}} = 0,27$, $V_{\text{intra}} = 0,94$, $F = 0,29$, 1-p = 24,45 %)

— Les modalités discriminantes (au risque de 95 %) sont encadrées

Analyse de la variance à deux facteurs :

— L'effet principal de "SOURCE" est significatif ($V_{\text{inter}} = 4,39$, $V_{\text{intra}} = 0,84$, $F = 5,20$, 1-p = 97,71 %)

- L'effet principal de "Collège" n'est pas significatif ($V_{inter} = 0,27$, $V_{intra} = 0,84$, $F = 0,32$, $1-p = 26,74$ %)
- L'interaction de "SOURCE" et "Collège" est très significative ($V_{inter} = 6,43$, $V_{intra} = 0,84$, $F = 7,62$, $1-p = 99,92$ %)

Les nombres encadrés correspondent à des moyennes par catégorie significativement différentes de l'ensemble de l'échantillon (au risque de 95 %).

	4e	3e	TOTAL
Classes orchestre	1,71	2,44	1,91
Classes témoin	2,43	1,88	2,27
TOTAL	2,14	2,10	2,13

Interaction de "SOURCE" et 'Classe actuelle' pour 'Disponibilité parents'

Les valeurs du tableau sont les moyennes de la variable Disponibilité parents pour chaque couple de citations.

Analyse de la variance à un facteur :

- L'effet global de "SOURCE" est significatif ($V_{inter} = 4,39$, $V_{intra} = 0,90$, $F = 4,86$, $1-p = 97,25$ %)
- L'effet global de 'Classe actuelle' n'est pas significatif ($V_{inter} = 0,07$, $V_{intra} = 0,93$, $F = 0,07$, $1-p = 21,88$ %)
- Les modalités discriminantes (au risque de 95 %) sont encadrées

Analyse de la variance à deux facteurs :

- L'effet principal de "SOURCE" est significatif ($V_{inter} = 4,39$, $V_{intra} = 0,85$, $F = 5,14$, $1-p = 97,64$ %)
- L'effet principal de 'Classe actuelle' n'est pas significatif ($V_{inter} = 0,07$, $V_{intra} = 0,85$, $F = 0,08$, $1-p = 22,68$ %)
- L'interaction de "SOURCE" et 'Classe actuelle' est très significative ($V_{inter} = 11,23$, $V_{intra} = 0,85$, $F = 13,16$, $1-p = 99,95$ %)

Les nombres encadrés correspondent à des moyennes par catégorie significativement différentes de l'ensemble de l'échantillon (au risque de 95 %).

Tes parents sont venus au collège cette année :

Parents dans l'établissement	Souvent	Quelques fois	Rarement	Jamais	TOTAL
SOURCE					
Classes orchestre	23,7% (14)	47,5% (28)	18,6% (11)	8,5% (5)	100% (58)
Classes témoin	23,5% (20)	30,6% (26)	25,9% (22)	16,5% (14)	100% (82)
TOTAL	23,6% (34)	37,5% (54)	22,9% (33)	13,2% (19)	100% (140)

La dépendance n'est pas significative. $\chi^2 = 5,10$, $ddl = 3$, $1-p = 83,53$ %.

Les cases encadrées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 144 observations.

Source et collège sont des variables peu significatives.

Si tes parents sont venus au collège cette année, pour quelles raisons était-ce ? (Plusieurs réponses possibles)

Déplacement des parents	Réunion pour la classe orchestre (projets, concerts ou autre...)	Réunion parents-professeurs	A la demande du collège	A la demande d'un professeur	De leur propre initiative	Jc porte
SOURCE						
OAE_Quanti	8,0% (46)	79,7% (47)	20,3% (12)	18,6% (11)	18,6% (11)	
OAE_Quanti_Temoin	1,2% (1)	71,8% (61)	23,5% (20)	14,1% (12)	7,1% (6)	
TOTAL	32,6% (47)	75,0% (108)	22,2% (32)	16,0% (23)	11,8% (17)	

emande du collège	A la demande d'un professeur	De leur propre initiative	Journées portes-ouvertes	Concert de la classe orchestre	TOTAL
20,3% (12)	18,6% (11)	18,6% (11)	10,2% (6)	61,0% (36)	100% (169)
23,5% (20)	14,1% (12)	7,1% (6)	1,2% (1)	0,0% (0)	100% (101)
22,2% (32)	16,0% (23)	11,8% (17)	4,9% (7)	25,0% (36)	100% (270)

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 75,66$, ddl = 6, 1-p = >99,99 %.

Les cases encadrées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Le χ^2 est calculé sur le tableau des citations (effectifs marginaux égaux à la somme des effectifs lignes/colonnes).

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 144 observations.

Tes parents ont déjà rencontré un ou plusieurs de tes professeurs ?

Relation parents-enseignants	Souvent	Quelques fois	Rarement	Jamais	TOTAL
SOURCE					
Classes orchestre	39,0% (23)	32,2% (19)	23,7% (14)	3,4% (2)	100% (58)
Classes témoin	10,6% (9)	28,2% (24)	36,5% (31)	21,2% (18)	100% (82)
TOTAL	22,2% (32)	29,9% (43)	31,3% (45)	13,9% (20)	100% (140)

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 22,47$, ddl = 3, 1-p = 99,99 %.

Les cases encadrées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 144 observations.

Relation parents-enseignants	Souvent / quelques fois	Rarement / jamais	TOTAL
SOURCE			
Classes orchestre	71,2% (42)	27,1% (16)	100% (58)
Classes témoin	38,8% (33)	57,6% (49)	100% (82)
TOTAL	52,1% (75)	45,1% (65)	100% (140)

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 14,13$, ddl = 1, 1-p = 99,98 %.

Les cases encadrées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 144 observations.

	Chaudron	Reydellet	La Montagne	TOTAL
Classes orchestre	2,31	1,95	1,61	1,91
Classes témoin	2,54	2,80	2,71	2,71
TOTAL	2,45	2,53	2,08	2,38

Interaction de "SOURCE" et "Collège" pour 'Relation parents-enseignants'

Les valeurs du tableau sont les moyennes de la variable Relation parents-enseignants pour chaque couple de citations.

Analyse de la variance à un facteur :

— L'effet global de "SOURCE" est très significatif ($V_{\text{inter}} = 21,39$, $V_{\text{intra}} = 0,84$, $F = 25,55$, 1-p = >99,99 %)

— L'effet global de "Collège" est très significatif ($V_{\text{inter}} = 4,97$, $V_{\text{intra}} = 0,96$, $F = 5,17$, 1-p = 99,31 %)

— Les modalités discriminantes (au risque de 95 %) sont encadrées

Analyse de la variance à deux facteurs :

— L'effet principal de "SOURCE" est très significatif ($V_{\text{inter}} = 21,39$, $V_{\text{intra}} = 0,83$, $F = 25,72$, 1-p = >99,99 %)

— L'effet principal de "Collège" est très significatif ($V_{\text{inter}} = 4,97$, $V_{\text{intra}} = 0,83$, $F = 5,97$, 1-p = 99,65 %)

— L'interaction de "SOURCE" et "Collège" n'est pas significative ($V_{\text{inter}} = -2,09$, $V_{\text{intra}} = 0,83$, $F = -2,52$, 1-p = 0,00 %)

Les nombres encadrés correspondent à des moyennes par catégorie significativement différentes de l'ensemble de l'échantillon (au risque de 95 %).

	4e	3e	TOTAL
Classes orchestre	1,76	2,31	1,91
Classes témoin	2,78	2,54	2,71
TOTAL	2,35	2,45	2,38

Interaction de "SOURCE" et 'Classe actuelle' pour 'Relation parents-enseignants'

Les valeurs du tableau sont les moyennes de la variable Relation parents-enseignants pour chaque couple de citations.

Analyse de la variance à un facteur :

- L'effet global de "SOURCE" est très significatif ($V_{inter} = 21,39$, $V_{intra} = 0,84$, $F = 25,55$, $1-p = >99,99\%$)
- L'effet global de 'Classe actuelle' n'est pas significatif ($V_{inter} = 0,49$, $V_{intra} = 0,99$, $F = 0,49$, $1-p = 50,79\%$)
- Les modalités discriminantes (au risque de 95 %) sont encadrées

Analyse de la variance à deux facteurs :

- L'effet principal de "SOURCE" est très significatif ($V_{inter} = 21,39$, $V_{intra} = 0,84$, $F = 25,61$, $1-p = >99,99\%$)
- L'effet principal de 'Classe actuelle' n'est pas significatif ($V_{inter} = 0,49$, $V_{intra} = 0,84$, $F = 0,58$, $1-p = 54,65\%$)
- L'interaction de "SOURCE" et 'Classe actuelle' est significative ($V_{inter} = 3,96$, $V_{intra} = 0,84$, $F = 4,74$, $1-p = 97,04\%$)

Les nombres encadrés correspondent à des moyennes par catégorie significativement différentes de l'ensemble de l'échantillon (au risque de 95 %).

Tes parents parlent avec toi de ce qui se passe à l'école ?

Intérêt des parents pour l'école	Souvent	Quelques fois	Rarement	Jamais	TOTAL
SOURCE					
Classes orchestre	61,0% (36)	16,9% (10)	10,2% (6)	10,2% (6)	100% (58)
Classes témoin	42,4% (36)	25,9% (22)	21,2% (18)	8,2% (7)	100% (83)
TOTAL	50,0% (72)	22,2% (32)	16,7% (24)	9,0% (13)	100% (141)

La dépendance est peu significative. $\chi^2 = 6,34$, $ddl = 3$, $1-p = 90,40\%$.

Les cases encadrées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 144 observations.

Intérêt des parents pour l'école	Souvent / quelques fois	Rarement / jamais	TOTAL
SOURCE			
Classes orchestre	78,0% (46)	20,3% (12)	100% (58)
Classes témoin	68,2% (58)	29,4% (25)	100% (83)
TOTAL	72,2% (104)	25,7% (37)	100% (141)

La dépendance n'est pas significative. $\chi^2 = 1,57$, $ddl = 1$, $1-p = 78,96\%$.

Les cases encadrées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 144 observations.

	Chaudron	Reydellet	La Montagne	TOTAL
Classes orchestre	1,75	1,58	1,74	1,69
Classes témoin	1,58	1,93	2,53	1,95
TOTAL	1,65	1,82	2,08	1,84

Interaction de “SOURCE” et “Collège” pour 'Intérêt des parents pour l'école'

Les valeurs du tableau sont les moyennes de la variable Intérêt des parents pour l'école pour chaque couple de citations.

Analyse de la variance à un facteur :

— L'effet global de “SOURCE” est peu significatif ($V_{inter} = 2,35$, $V_{intra} = 1,02$, $F = 2,29$, $1-p = 87,20\%$)

— L'effet global de “Collège” est significatif ($V_{inter} = 3,80$, $V_{intra} = 1,02$, $F = 3,72$, $1-p = 97,39\%$)

— Les modalités discriminantes (au risque de 95 %) sont encadrées

Analyse de la variance à deux facteurs :

— L'effet principal de “SOURCE” est peu significatif ($V_{inter} = 2,35$, $V_{intra} = 1,00$, $F = 2,35$, $1-p = 87,64\%$)

— L'effet principal de “Collège” est significatif ($V_{inter} = 3,80$, $V_{intra} = 1,00$, $F = 3,80$, $1-p = 97,57\%$)

— L'interaction de “SOURCE” et “Collège” n'est pas significative ($V_{inter} = 0,85$, $V_{intra} = 1,00$, $F = 0,85$, $1-p = 56,71\%$)

Les nombres encadrés correspondent à des moyennes par catégorie significativement différentes de l'ensemble de l'échantillon (au risque de 95 %).

Les variables source et classe actuelle sont peu significatives.

Tes parents t'aident à faire tes devoirs ?

Aide scolaire des parents	Souvent	Quelques fois	Rarement	Jamais	TOTAL
SOURCE					
Classes orchestre	11,9% (7)	39,0% (23)	23,7% (14)	23,7% (14)	100% (58)
Classes témoin	17,6% (15)	36,5% (31)	21,2% (18)	23,5% (20)	100% (84)
TOTAL	15,3% (22)	37,5% (54)	22,2% (32)	23,6% (34)	100% (142)

La dépendance n'est pas significative. $\chi^2 = 0,92$, $ddl = 3$, $1-p = 18,02\%$.

Les cases encadrées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 144 observations.

	Chaudron	Reydellet	La Montagne	TOTAL
Classes orchestre	3,06	2,11	2,70	2,60
Classes témoin	2,46	2,26	3,24	2,51
TOTAL	2,70	2,21	2,92	2,55

Interaction de “SOURCE” et “Collège” pour 'Aide scolaire des parents'

Les valeurs du tableau sont les moyennes de la variable Aide scolaire des parents pour chaque couple de citations.

Analyse de la variance à un facteur :

- L'effet global de "SOURCE" n'est pas significatif ($V_{inter} = 0,29$, $V_{intra} = 1,05$, $F = 0,27$, $1-p = 39,21\%$)
- L'effet global de "Collège" est très significatif ($V_{inter} = 11,73$, $V_{intra} = 0,96$, $F = 12,21$, $1-p = >99,99\%$)
- Les modalités discriminantes (au risque de 95 %) sont encadrées

Analyse de la variance à deux facteurs :

- L'effet principal de "SOURCE" n'est pas significatif ($V_{inter} = 0,29$, $V_{intra} = 0,95$, $F = 0,30$, $1-p = 41,07\%$)
- L'effet principal de "Collège" est très significatif ($V_{inter} = 11,73$, $V_{intra} = 0,95$, $F = 12,39$, $1-p = >99,99\%$)
- L'interaction de "SOURCE" et "Collège" n'est pas significative ($V_{inter} = -1,69$, $V_{intra} = 0,95$, $F = -1,79$, $1-p = 0,00\%$)

Les nombres encadrés correspondent à des moyennes par catégorie significativement différentes de l'ensemble de l'échantillon (au risque de 95 %).

Les variables source et classe actuelle sont peu significatives.

Tes parents surveillent tes résultats scolaires ?

Suivi scolaire des parents	Souvent	Quelques fois	Rarement	Jamais	TOTAL
SOURCE					
Classes orchestre	66,1% (39)	18,6% (11)	8,5% (5)	5,1% (3)	100% (58)
Classes témoin	47,1% (40)	27,1% (23)	20,0% (17)	5,9% (5)	100% (85)
TOTAL	54,9% (79)	23,6% (34)	15,3% (22)	5,6% (8)	100% (143)

La dépendance est peu significative. $\chi^2 = 6,42$, $ddl = 3$, $1-p = 90,73\%$.

Les cases encadrées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Attention, 2 (25.0 %) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du χ^2 ne sont pas réellement applicables.

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 144 observations.

Suivi scolaire des parents	Souvent / quelques fois	Rarement / jamais	TOTAL
Classes orchestre	84,7% (50)	13,6% (8)	100% (58)
Classes témoin	74,1% (63)	25,9% (22)	100% (85)
TOTAL	78,5% (113)	20,8% (30)	100% (143)

La dépendance est peu significative. $\chi^2 = 3,04$, $ddl = 1$, $1-p = 91,87\%$.

Les cases encadrées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 144 observations.

	Chaudron	Reydellet	La Montagne	TOTAL
Classes orchestre	1,56	1,53	1,48	1,52
Classes témoin	1,75	1,86	1,94	1,85
TOTAL	1,68	1,76	1,68	1,71

Interaction de "SOURCE" et "Collège" pour 'Suivi scolaire des parents'

Les valeurs du tableau sont les moyennes de la variable Suivi scolaire des parents pour chaque couple de citations.

Analyse de la variance à un facteur :

- L'effet global de "SOURCE" est significatif ($V_{inter} = 3,75$, $V_{intra} = 0,83$, $F = 4,50$, $1-p = 96,63$ %)
- L'effet global de "Collège" n'est pas significatif ($V_{inter} = 0,19$, $V_{intra} = 0,86$, $F = 0,22$, $1-p = 19,29$ %)
- Les modalités discriminantes (au risque de 95 %) sont encadrées

Analyse de la variance à deux facteurs :

- L'effet principal de "SOURCE" est significatif ($V_{inter} = 3,75$, $V_{intra} = 0,87$, $F = 4,33$, $1-p = 96,28$ %)
- L'effet principal de "Collège" n'est pas significatif ($V_{inter} = 0,19$, $V_{intra} = 0,87$, $F = 0,22$, $1-p = 19,24$ %)
- L'interaction de "SOURCE" et "Collège" n'est pas significative ($V_{inter} = 0,05$, $V_{intra} = 0,87$, $F = 0,06$, $1-p = 6,60$ %)

Les nombres encadrés correspondent à des moyennes par catégorie significativement différentes de l'ensemble de l'échantillon (au risque de 95 %).

	4e	3e	TOTAL
Classes orchestre	1,50	1,56	1,52
Classes témoin	1,89	1,75	1,85
TOTAL	1,73	1,68	1,71

Interaction de "SOURCE" et 'Classe actuelle' pour 'Suivi scolaire des parents'

Les valeurs du tableau sont les moyennes de la variable Suivi scolaire des parents pour chaque couple de citations.

Analyse de la variance à un facteur :

- L'effet global de "SOURCE" est significatif ($V_{inter} = 3,75$, $V_{intra} = 0,83$, $F = 4,50$, $1-p = 96,63$ %)
- L'effet global de 'Classe actuelle' n'est pas significatif ($V_{inter} = 0,14$, $V_{intra} = 0,86$, $F = 0,17$, $1-p = 31,44$ %)
- Les modalités discriminantes (au risque de 95 %) sont encadrées

Analyse de la variance à deux facteurs :

- L'effet principal de "SOURCE" est significatif ($V_{inter} = 3,75$, $V_{intra} = 0,86$, $F = 4,35$, $1-p = 96,33$ %)
- L'effet principal de 'Classe actuelle' n'est pas significatif ($V_{inter} = 0,14$, $V_{intra} = 0,86$, $F = 0,17$, $1-p = 31,41$ %)
- L'interaction de "SOURCE" et 'Classe actuelle' n'est pas significative ($V_{inter} = 0,22$, $V_{intra} = 0,86$, $F = 0,25$, $1-p = 37,75$ %)

Les nombres encadrés correspondent à des moyennes par catégorie significativement différentes de l'ensemble de l'échantillon (au risque de 95 %).

Tes parents t'interrogent sur ton travail à l'école ?

Intérêt des parents pour l'école_2	Souvent	Quelques fois	Rarement	Jamais	TOTAL
SOURCE					
Classes orchestre	52,5% (31)	32,2% (19)	8,5% (5)	5,1% (3)	100% (58)
Classes témoin	36,5% (31)	30,6% (26)	17,6% (15)	14,1% (12)	100% (84)
TOTAL	43,1% (62)	31,3% (45)	13,9% (20)	10,4% (15)	100% (142)

La dépendance est peu significative. $\chi^2 = 6,96$, ddl = 3, 1-p = 92,69 %.

Les cases encadrées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 144 observations.

Intérêt des parents pour l'école_2	Souvent / quelques fois	Rarement / jamais	TOTAL
SOURCE			
Classes orchestre	84,7% (50)	13,6% (8)	100% (58)
Classes témoin	67,1% (57)	31,8% (27)	100% (84)
TOTAL	74,3% (107)	24,3% (35)	100% (142)

La dépendance est significative. $\chi^2 = 6,22$, ddl = 1, 1-p = 98,74 %.

Les cases encadrées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 144 observations.

	Chaudron	Reydellet	La Montagne	TOTAL
Classes orchestre	1,50	1,89	1,57	1,66
Classes témoin	1,96	2,17	2,11	2,10
TOTAL	1,77	2,08	1,80	1,92

Interaction de "SOURCE" et "Collège" pour 'Intérêt des parents pour l'école_2'

Les valeurs du tableau sont les moyennes de la variable Intérêt des parents pour l'école_2 pour chaque couple de citations.

Analyse de la variance à un facteur :

— L'effet global de "SOURCE" est très significatif ($V_{\text{inter}} = 6,64$, $V_{\text{intra}} = 0,96$, $F = 6,92$, 1-p = 99,08 %)

— L'effet global de "Collège" est peu significatif ($V_{\text{inter}} = 2,51$, $V_{\text{intra}} = 0,99$, $F = 2,52$, 1-p = 91,83 %)

— Les modalités discriminantes (au risque de 95 %) sont encadrées

Analyse de la variance à deux facteurs :

- L'effet principal de "SOURCE" est significatif ($V_{inter} = 6,64$, $V_{intra} = 0,99$, $F = 6,74$, $1-p = 98,98$ %)
- L'effet principal de "Collège" est peu significatif ($V_{inter} = 2,51$, $V_{intra} = 0,99$, $F = 2,54$, $1-p = 91,97$ %)
- L'interaction de "SOURCE" et "Collège" n'est pas significative ($V_{inter} = -1,34$, $V_{intra} = 0,99$, $F = -1,36$, $1-p = 0,00$ %)

Les nombres encadrés correspondent à des moyennes par catégorie significativement différentes de l'ensemble de l'échantillon (au risque de 95 %).

	4e	3e	TOTAL
Classes orchestre	1,71	1,50	1,66
Classes témoin	2,15	1,96	2,10
TOTAL	1,97	1,77	1,92

Interaction de "SOURCE" et 'Classe actuelle' pour 'Intérêt des parents pour l'école_2'

Les valeurs du tableau sont les moyennes de la variable Intérêt des parents pour l'école_2 pour chaque couple de citations.

Analyse de la variance à un facteur :

- L'effet global de "SOURCE" est très significatif ($V_{inter} = 6,64$, $V_{intra} = 0,96$, $F = 6,92$, $1-p = 99,08$ %)
- L'effet global de 'Classe actuelle' n'est pas significatif ($V_{inter} = 1,91$, $V_{intra} = 1,00$, $F = 1,91$, $1-p = 83,51$ %)
- Les modalités discriminantes (au risque de 95 %) sont encadrées

Analyse de la variance à deux facteurs :

- L'effet principal de "SOURCE" est significatif ($V_{inter} = 6,64$, $V_{intra} = 0,99$, $F = 6,74$, $1-p = 98,98$ %)
- L'effet principal de 'Classe actuelle' n'est pas significatif ($V_{inter} = 1,91$, $V_{intra} = 0,99$, $F = 1,94$, $1-p = 83,78$ %)
- L'interaction de "SOURCE" et 'Classe actuelle' n'est pas significative ($V_{inter} = -0,75$, $V_{intra} = 0,99$, $F = -0,76$, $1-p = 0,00$ %)

Les nombres encadrés correspondent à des moyennes par catégorie significativement différentes de l'ensemble de l'échantillon (au risque de 95 %).

Tes parents t'encouragent à bien travailler à l'école ?

Perception de l'école par les parents	Souvent	Quelques fois	Rarement	Jamais	TOTAL
SOURCE					
Classes orchestre	81,4% (48)	10,2% (6)	3,4% (2)	3,4% (2)	100% (58)
Classes témoin	76,5% (65)	14,1% (12)	7,1% (6)	2,4% (2)	100% (85)
TOTAL	78,5% (113)	12,5% (18)	5,6% (8)	2,8% (4)	100% (143)

La dépendance n'est pas significative. $\chi^2 = 1,51$, $ddl = 3$, $1-p = 32,09$ %.

Les cases encadrées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Attention, 4 (50.0 %) cases ont un effectif théorique inférieur à 5, les règles du χ^2 ne sont pas réellement applicables.

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 144 observations.

	Chaudron	Reydellet	La Montagne	TOTAL
Classes orchestre	1,44	1,11	1,30	1,28
Classes témoin	1,00	1,40	1,72	1,35
TOTAL	1,18	1,31	1,49	1,32

Interaction de “SOURCE” et “Collège” pour 'Perception de l'école par les parents'

Les valeurs du tableau sont les moyennes de la variable Perception de l'école par les parents pour chaque couple de citations.

Analyse de la variance à un facteur :

- L'effet global de “SOURCE” n'est pas significatif ($V_{inter} = 0,20$, $V_{intra} = 0,50$, $F = 0,41$, $1-p = 46,79\%$)
- L'effet global de “Collège” est significatif ($V_{inter} = 2,10$, $V_{intra} = 0,49$, $F = 4,24$, $1-p = 98,39\%$)
- Les modalités discriminantes (au risque de 95 %) sont encadrées

Analyse de la variance à deux facteurs :

- L'effet principal de “SOURCE” n'est pas significatif ($V_{inter} = 0,20$, $V_{intra} = 0,48$, $F = 0,43$, $1-p = 47,89\%$)
- L'effet principal de “Collège” est significatif ($V_{inter} = 2,10$, $V_{intra} = 0,48$, $F = 4,39$, $1-p = 98,59\%$)
- L'interaction de “SOURCE” et “Collège” est peu significative ($V_{inter} = 1,16$, $V_{intra} = 0,48$, $F = 2,43$, $1-p = 90,98\%$)

Les nombres encadrés correspondent à des moyennes par catégorie significativement différentes de l'ensemble de l'échantillon (au risque de 95 %).

	4e	3e	TOTAL
Classes orchestre	1,21	1,44	1,28
Classes témoin	1,49	1,00	1,35
TOTAL	1,38	1,18	1,32

Interaction de “SOURCE” et 'Classe actuelle' pour 'Perception de l'école par les parents'

Les valeurs du tableau sont les moyennes de la variable Perception de l'école par les parents pour chaque couple de citations.

Analyse de la variance à un facteur :

- L'effet global de “SOURCE” n'est pas significatif ($V_{inter} = 0,20$, $V_{intra} = 0,50$, $F = 0,41$, $1-p = 46,79\%$)
- L'effet global de 'Classe actuelle' est significatif ($V_{inter} = 2,10$, $V_{intra} = 0,50$, $F = 4,24$, $1-p = 96,09\%$)
- Les modalités discriminantes (au risque de 95 %) sont encadrées

Analyse de la variance à deux facteurs :

- L'effet principal de “SOURCE” n'est pas significatif ($V_{inter} = 0,20$, $V_{intra} = 0,49$, $F = 0,42$, $1-p = 47,48\%$)

- L'effet principal de 'Classe actuelle' est significatif ($V_{inter} = 2,10$, $V_{intra} = 0,49$, $F = 4,32$, $1-p = 96,26\%$)
- L'interaction de "SOURCE" et 'Classe actuelle' est significative ($V_{inter} = 2,64$, $V_{intra} = 0,49$, $F = 5,42$, $1-p = 97,96\%$)

Les nombres encadrés correspondent à des moyennes par catégorie significativement différentes de l'ensemble de l'échantillon (au risque de 95 %).

Tes parents écoutent de la musique ?

Culture musicale familiale_1	Souvent	Quelques fois	Rarement	Jamais	TOTAL
SOURCE					
Classes orchestre	72,9% (43)	22,0% (13)	1,7% (1)	1,7% (1)	100% (58)
Classes témoin	42,4% (36)	30,6% (26)	14,1% (12)	10,6% (9)	100% (83)
TOTAL	54,9% (79)	27,1% (39)	9,0% (13)	6,9% (10)	100% (141)

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 16,76$, $ddl = 3$, $1-p = 99,92\%$.

Les cases encadrées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 144 observations.

Culture musicale familiale_1	Souvent / quelques fois	Rarement / jamais	TOTAL
Classes orchestre	94,9% (56)	3,4% (2)	100% (58)
Classes témoin	72,9% (62)	24,7% (21)	100% (83)
TOTAL	81,9% (118)	16,0% (23)	100% (141)

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 11,94$, $ddl = 1$, $1-p = 99,95\%$.

Les cases encadrées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 144 observations.

	Chaudron	Reydellet	La Montagne	TOTAL
Classes orchestre	1,50	1,32	1,17	1,31
Classes témoin	1,83	1,86	2,24	1,93
TOTAL	1,70	1,69	1,63	1,67

Interaction de "SOURCE" et "Collège" pour 'Culture musicale familiale_1'

Les valeurs du tableau sont les moyennes de la variable Culture musicale familiale_1 pour chaque couple de citations.

Analyse de la variance à un facteur :

- L'effet global de "SOURCE" est très significatif ($V_{inter} = 13,01$, $V_{intra} = 0,75$, $F = 17,40$, $1-p = 99,99\%$)
- L'effet global de "Collège" n'est pas significatif ($V_{inter} = 0,14$, $V_{intra} = 0,85$, $F = 0,16$, $1-p = 15,03\%$)

— Les modalités discriminantes (au risque de 95 %) sont encadrées

Analyse de la variance à deux facteurs :

- L'effet principal de "SOURCE" est très significatif ($V_{inter} = 13,01$, $V_{intra} = 0,76$, $F = 17,15$, $1-p = 99,99\%$)
- L'effet principal de "Collège" n'est pas significatif ($V_{inter} = 0,14$, $V_{intra} = 0,76$, $F = 0,18$, $1-p = 16,49\%$)
- L'interaction de "SOURCE" et "Collège" n'est pas significative ($V_{inter} = 1,38$, $V_{intra} = 0,76$, $F = 1,82$, $1-p = 83,62\%$)

Les nombres encadrés correspondent à des moyennes par catégorie significativement différentes de l'ensemble de l'échantillon (au risque de 95 %).

	4e	3e	TOTAL
Classes orchestre	1,24	1,50	1,31
Classes témoin	1,97	1,83	1,93
TOTAL	1,66	1,70	1,67

Interaction de "SOURCE" et 'Classe actuelle' pour 'Culture musicale familiale_1'

Les valeurs du tableau sont les moyennes de la variable Culture musicale familiale_1 pour chaque couple de citations.

Analyse de la variance à un facteur :

- L'effet global de "SOURCE" est très significatif ($V_{inter} = 13,01$, $V_{intra} = 0,75$, $F = 17,40$, $1-p = 99,99\%$)
- L'effet global de 'Classe actuelle' n'est pas significatif ($V_{inter} = 0,07$, $V_{intra} = 0,84$, $F = 0,08$, $1-p = 22,90\%$)
- Les modalités discriminantes (au risque de 95 %) sont encadrées

Analyse de la variance à deux facteurs :

- L'effet principal de "SOURCE" est très significatif ($V_{inter} = 13,01$, $V_{intra} = 0,77$, $F = 16,95$, $1-p = 99,99\%$)
- L'effet principal de 'Classe actuelle' n'est pas significatif ($V_{inter} = 0,07$, $V_{intra} = 0,77$, $F = 0,09$, $1-p = 23,76\%$)
- L'interaction de "SOURCE" et 'Classe actuelle' n'est pas significative ($V_{inter} = 1,03$, $V_{intra} = 0,77$, $F = 1,34$, $1-p = 75,24\%$)

Les nombres encadrés correspondent à des moyennes par catégorie significativement différentes de l'ensemble de l'échantillon (au risque de 95 %).

Quelqu'un dans ta famille fait de la musique ?

Culture musicale familiale_2	Oui	Non	TOTAL
SOURCE			
Classes orchestre	72,9% (43)	25,4% (15)	100% (58)
Classes témoin	38,8% (33)	57,6% (49)	100% (82)
TOTAL	52,8% (76)	44,4% (64)	100% (140)

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 15,73$, ddl = 1, 1-p = 99,99 %.

Les cases encadrées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 144 observations.

Y a-t-il chez toi d'autres instruments de musique ?

Culture musicale familiale_3	Oui	Non	TOTAL
SOURCE			
OAE_Quanti	71,2% (42)	27,1% (16)	100% (58)
OAE_Quanti_Temoin	29,4% (25)	67,1% (57)	100% (82)
TOTAL	46,5% (67)	50,7% (73)	100% (140)

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 23,93$, ddl = 1, 1-p = >99,99 %.

Les cases encadrées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 144 observations.

Résumé

Mots-clés : éducation musicale, coéducation, orchestre, pédagogie, enseignement

Orchestre à l'école est un dispositif d'apprentissage de la pratique musicale collective en milieu scolaire. Depuis maintenant plus de dix ans, à La Réunion, il permet à des élèves du premier et du second degré d'apprendre à jouer d'un instrument. Destiné avant tout à permettre l'accès des élèves à la culture musicale, ce projet n'a pas pour seule ambition de former des musiciens. En renouvelant la forme scolaire, il favorise le développement de compétences transversales indispensables à une scolarité réussie. Les *classes orchestre* interrogent ainsi la relation de coéducation qui se tisse, autour des élèves, entre parents et enseignants. Cette étude, menée dans trois collèges du nord de La Réunion, cherche à montrer en quoi l'*Orchestre à l'École* enrichit le parcours scolaire des élèves. Elle se veut un élément de réflexion sur les possibilités éducatives et pédagogiques de l'éducation musicale.

Abstract

Keywords : music education, coeducation, orchestra, pedagogy, teaching

Orchestre à l'école is a teaching device for collective musical practice in school-based. For over a decade now, in Reunion Island, it allows primary and secondary students to learn how to play an instrument. Intended primarily to provide students access to musical culture, this project does not have the sole ambition to train musicians. By renewing the academic form, it promotes the development of transversal skills essential for academic success. *Classes orchestre* therefore raise questions about the coeducational relationship that is being formed, around students, between parents and teachers. This study, conducted in three french *colleges* in the north of Reunion Island, seeks to demonstrate how *Orchestre à l'école* improves students' school career. It is an element of reflection on the educational and pedagogical possibilities of music education.