Pratiques musicales collectives et climat de classe

Céline Boisjot

▶ **To cite this version:**

Céline Boisjot. Pratiques musicales collectives et climat de classe. Education. 2020. dumas-03001740

HAL Id: dumas-03001740

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03001740

Submitted on 12 Nov 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.

Copyright

Mémoire présenté par

Céline BOISJOT

Soutenu le

10 juin 2020, à l'INSPE de BLOIS

pour obtenir le diplôme du

Master

Métiers de l'Education, de l'Enseignement et de la Formation

Mention : 1er degré

Discipline :

Musique

Pratiques musicales collectives et climat de classe

Dirigé par

Mme Sylvie LONQUEU Professeure agrégée de musique, professeure INSPE, site de Blois

Devant une commission d'examen composée de

Mme Valérie GUILBAULT Professeure INSPE, site de Blois, présidente du jury,

Mme Sylvie LONQUEU Professeure agrégée de musique, professeure INSPE, site de Blois, directrice du mémoire

Année universitaire 2019-2020

Remerciements

Je tiens à témoigner ma profonde reconnaissance aux personnes qui ont apporté leur concours à la réalisation de ce mémoire.

Tout d'abord, je remercie ma directrice de mémoire, Madame Lonqueu, pour ses conseils avisés, ses encouragements ainsi que pour s'être montrée si disponible et bienveillante tout au long de l'année.

Ensuite, je souhaiterais exprimer mes sincères remerciements à l'école m'ayant accueillie dans le cadre de cette étude.
Je remercie particulièrement les deux enseignantes qui m'ont reçue dans leur classe respective et qui ont accepté de prendre part à ce travail, malgré leur emploi du temps chargé et les problématiques qu'elles pouvaient alors rencontrer. Les échanges entrepris avec elles m'ont permis non seulement de nourrir mon travail de recherche mais aussi d'enrichir ma réflexion du point de vue professionnel.
Enfin, je remercie chaleureusement les élèves des classes choisies dans le cadre du protocole expérimental pour leur participation, leur engagement, leur sincérité et le respect qu'ils ont témoigné à l'égard de mon travail.

SOMMAIRE

INTRODUCTION……..1

PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE……..4

I. CLIMAT SCOLAIRE : CONSTATS, DÉFINITIONS ET ENJEUX……...4

A. Quels constats la recherche émet-elle ?.....4
B. Comment définir le climat scolaire ?.....6
C. Agir sur le climat scolaire : quelles motivations ?.....9
D. Agir sur le climat scolaire : quels leviers actionner ?.....10

II. LES BIENFAITS DES PRATIQUES MUSICALES COLLECTIVES……..11

A. « Le plaisir musical » (Peretz, 2018, 9)[1]……12
B. Une action sur le développement des fonctions cognitives……13
C. Des pratiques qui demandent rigueur et discipline……15
D. Un rôle dans le développement des compétences psychosociales……..17
E. Pratiques musicales collectives et sentiment d'appartenance……26

III. PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES……...29

A. Problématique……29
B. Hypothèses……31

DEUXIÈME PARTIE : ÉTUDE……...32

I. MÉTHODOLOGIE……32

[1] PERETZ, Isabelle. *Apprendre la musique : Nouvelles des neurosciences*, p.9

A. Population……..32
B. Matériel……..34
C. Procédure……...40
D. La méthode d'analyse des résultats……44

II. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS……..45

A. Caractérisation du public accueilli dans les classes A et B……45
B. Comparaison du climat des classes A et B……..47
C. Quel regard porté par les enseignantes sur l'Éducation musicale et les pratiques d'ensemble ?.....70
D. Leviers envisagés par les enseignantes pour agir sur le climat scolaire……..73
E. Les élèves de CM2 CHAM : un contre-exemple possible ?.....76

III. DISCUSSION……78

A. Discussion des résultats principaux……78
B. Limites théoriques de l'étude……80
C. Analyse critique de la méthodologie……..85
D. Perspectives de recherche……..87

CONCLUSION……88

BIBLIOGRAPHIE……90

ANNEXES……..101

INTRODUCTION

Selon le sociologue français, Émile Durkheim, nous pouvons comparer l'École « à une société, nous parlons de la société scolaire et elle est, en effet, un groupe social qui a son unité, sa physionomie propre, son organisation, tout à fait comme la société des adultes » (1938, 30-31)[1]. Jacques Fortin la caractérise quant à lui tel « un lieu de vie collective avec le plaisir de découvrir, d'apprendre, de partager, de faire ensemble » (2001, cité dans Le Reste, 2018, 3)[2]. L'école se veut donc un espace de socialisation dans lequel l'élève va se former en tant que personne et citoyen. Pour participer au bon fonctionnement de cette microsociété, ce dernier va devoir apprendre les principes du vivre ensemble et parvenir à « prendre sa place sans prendre toute la place » (Conseil supérieur de l'éducation, 1996, cité dans Blondin, 2006, 2)[3]. Pour définir l'École, Jacques Fortin ajoute ensuite qu'il s'agit d' « un lieu qui présente aussi des contraintes, des frustrations, des conflits… » (2001, cité dans Le Reste, 2018, 3)[4]. Nous retrouvons cet aspect conflictuel chez Augustin Giovannoni. Selon lui, le conflit fait partie intégrante du processus de socialisation chez l'enfant et participe à la construction de son identité. Aussi, « il y a société là où il y a conflit » (2011, cité dans Gasselin, 2017, 4)[5].

Néanmoins, si les conflits participent au développement social de l'enfant, j'ai été frappée par la violence et la fréquence de ces derniers au cours de mes différents stages. Ils pouvaient aussi bien prendre la forme de violences physiques (coups, bousculades, …) que de violences verbales (insultes, moqueries, …). J'ai été également confrontée dans plusieurs écoles à des cas de harcèlement scolaire. Selon le Ministère de l'Éducation Nationale, le « harcèlement se définit comme une violence répétée qui peut être verbale, physique ou psychologique. […] Elle est le fait d'un ou de plusieurs élèves à l'encontre d'une victime qui ne peut se défendre »[6]. Ce phénomène peut alors être vécu comme un véritable traumatisme par celle-ci. Aussi, lors de l'un de mes stages, un élève a refusé pendant plusieurs jours de venir à l'école car il était terrifié à l'idée de subir de nouveaux sévices de la part de ses camarades. Par ailleurs, la récréation n'était pas le théâtre exclusif de ces relations conflictuelles puisque ces dernières pouvaient aussi survenir au sein même de la classe. Quel que soit le lieu d'expression concerné, la disponibilité des élèves à l'égard des apprentissages en sortait presque toujours affectée malgré le travail de médiation réalisé par les enseignants. En outre, l'ensemble de ces violences et

---

1 DURKHEIM, Émile. *L'évolution pédagogique en France*, pp. 30-31
2 LE RESTE, Chloé. *Affiner son écoute en maternelle pour mieux vivre ensemble*, p. 3
3 BLONDIN, Denyse. *Musique et apprentissage coopératif au 3ème cycle du primaire : compte-rendu d'une démarche de recherche et discussion des choix méthodologiques*, p.2
4 LE RESTE, Chloé. Op. cit., p. 3
5 GASSELIN, Pauline. *Les effets des pratiques corporelles de bien-être sur le climat de classe*, p. 4
6 Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. « Le harcèlement, c'est quoi ? ». Disponible sur : https://www.nonauharcelement.education.gouv.fr/que-faire/le-harcelement-cest-quoi/

incivilités montrait un effritement de la cohésion sociale et un climat scolaire se détériorant. La qualité des apprentissages semblait pâtir de cette situation et nous pouvions nous questionner sur le bien-être de certains élèves dans l'école et, plus spécifiquement, dans la classe. Or, selon Philippe Guimard, Fabien Bacro, Séverine Ferrière et leurs collègues, « de nombreux systèmes éducatifs considèrent que la réussite des élèves ne se réduit pas à leurs performances académiques mais qu'elle renvoie aussi à leur bien-être dans leurs contextes de vie, à l'école en particulier » (2015, 164)[1]. C'est pourquoi, « améliorer le climat scolaire pour refonder une école sereine et citoyenne […] en prévenant et en traitant les problèmes de violence et d'insécurité » est devenu l'une des directives de la *Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République* (MEN, 2013)[2]. Aussi, le *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* exige des enseignants de savoir « organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves » en maintenant « un climat propice à l'apprentissage » (MEN, 2013, 6)[3].

Je me suis donc interrogée sur les différents leviers qui pourraient permettre d'améliorer le climat scolaire. Lors d'un précédent travail de recherche, j'avais pu commencer à appréhender les nombreux bienfaits de la musique. Isabelle Peretz déclare : « Tout le monde connaît l'attrait de la musique. Très peu en connaissent la science » (2018,5)[4]. Au-delà du fait que la musique s'incarne comme l'une des composantes culturelles de toute société et est omniprésente dans notre environnement, elle possèderait une « influence réelle et durable […] sur les apprentissages et la réussite scolaire, sur le développement des aptitudes sociales et de l'estime de soi, sur la motivation, la persévérance et le sentiment d'appartenance » (Josée Crête, 2014, 2)[5]. De surcroit, la musique s'imposerait tel un vecteur de lien social puissant. Ainsi, lorsque j'ai mis en œuvre une séquence articulée autour de la découverte de la samba dans une classe de Cours Préparatoire (CP), j'ai pu apprécier dès la première séance le pouvoir fédérateur de ce genre musical. En effet, les élèves ont souhaité danser tous ensemble sur le morceau choisi à l'occasion. Pendant ce bref instant, il n'y avait plus de groupes : tout le monde était en parfaite communion. D'autre part, la musique semble être source de bien-être par « le plaisir musical »

---

1 GUIMARD, Philippe, BACRO, Fabien, FERRIÈRE, Séverine et al. « Le bien-être des élèves à l'école et au collège ». *Éducation & Formations : Climat scolaire et bien-être à l'école*, p. 164

2 Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. *Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République*. Disponible sur : https://www.education.gouv.fr/loi-ndeg2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-5618

3 Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. Bulletin officiel n°30 du 25 juillet 2013. Arrêté du 1er juillet 2013. *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*, p.6

4 PERETZ, Isabelle. Op. cit., p.5

5 BOLDUC, Jonathan. *Recensement d'études scientifiques : Les bienfaits de l'enseignement et de la pratique de la musique*, p. 2

(Peretz, 2018, 9)[1] qu'elle procure. La première année de master métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF) est très anxiogène et éprouvante pour les étudiants. Aussi, pour la grande majorité d'entre nous, les cours d'Éducation musicale représentaient des moments privilégiés de lâcher-prise, de joie et de partage. Pour moi, ces sensations étaient d'autant plus intenses lors des pratiques musicales collectives. Celles-ci s'imposent comme l' « art du vivre et faire ensemble par excellence » (SACEM, 2017, 1)[2]. Enfin, nous ne pouvons ignorer la volonté des pouvoirs publics, ces dernières années, de promouvoir ce type de pratique par la création de divers dispositifs comme les classes à horaires aménagés musique (CHAM) ainsi que les plans « Chorale » et « Tous musiciens d'orchestre ».

Forts de ces constats, nous sommes donc en droit de nous demander dans quelle mesure les pratiques musicales collectives influencent le climat de classe. Mon hypothèse de départ est que ces dernières favorisent l'établissement d'un climat scolaire positif. Pour tenter de confirmer ou infirmer cette hypothèse, je comparerai le climat de classe entre une classe bénéficiant du dispositif CHAM et une autre, de niveau équivalent, n'en disposant pas. Ces dernières se situeront au sein de la même école afin de limiter le plus possible les biais. Pour réaliser cette comparaison, je m'appuierai sur une grille d'observation appliquée aux deux classes concernées, un entretien mené auprès des enseignantes et un questionnaire à destination des élèves.

Dans une première partie, j'exposerai l'état de la recherche à l'égard de la question qui anime ce travail, à savoir : dans quelle mesure les pratiques musicales influencent-elles le climat de classe ? Puis, dans une seconde partie consacrée à l'étude mise en œuvre, je préciserai le protocole de recherche qui a été pensé et appliqué afin de valider ou non mon hypothèse. Ensuite, je me pencherai sur la présentation et l'analyse des résultats recueillis. Enfin, je veillerai à apporter les conclusions relatives à cette étude tout en en soulignant les limites et suggérerai des pistes de recherche pour la compléter.

[1] PERETZ, Isabelle. Op. cit., p. 9

[2] Société des auteurs, compositeurs et éditeurs de la musique (SACEM). *La musique à l'école : les bienfaits de la pratique musicale collective,* p.1

PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE

I. CLIMAT SCOLAIRE : CONSTATS, DÉFINITIONS ET ENJEUX

A. Quels constats la recherche émet-elle ?

Au cours de mes diverses lectures, j'ai pu mesurer combien les observations à l'origine de ce travail et partagées en introduction trouvaient des points d'accroche avec les constats émis par la recherche au niveau national.

a) Quelques statistiques…

Dans le rapport issu de l'enquête de victimation et climat scolaire intitulée « À l'école des enfants heureux… enfin presque » et menée par l'Observatoire Internationale de la Violence à l'École pour l'UNICEF France, le président de l'agence des Nations unies, Jacques Hintzy, déclare : « si la grande majorité des enfants aiment l'école et s'y sentent bien, une part minoritaire mais importante s'y déclare victime de violences récurrentes et de harcèlement physique et verbal. Pour plus de 10% d'enfants, l'école est un lieu de souffrance(s) » (2011, 3)[1]. Cette enquête repose sur un questionnaire donné à un échantillon de 12326 élèves de CE2, CM1 et CM2 inscrits dans 157 écoles de diverses régions de France. Sans se vouloir alarmiste, elle tend d'une part à montrer que 8,4% des écoliers interrogés déclarent se sentir « plutôt mal à l'aise » dans leur école voire « pas bien du tout » pour 2,7% d'entre eux (2011, 34)[2]. D'autre part, elle soulève que (2011, 34)[3] :

> […] un peu plus de 16% des enfants répondent avoir été affublés souvent ou très souvent d'un surnom méchant, 25% avoir été injuriés souvent ou très souvent et 14% avoir fait l'objet de rejet de la part d'autres élèves. […] En ce qui concerne les violences physiques 17% disent avoir été frappés par d'autres élèves souvent ou très souvent, et les bagarres fréquentes sont rapportées par 14% des répondants […].

En ce qui concerne les victimations répétées, la même enquête révèle que si 83,5% des sujets considèrent entretenir de « bonnes » voire « très bonnes » relations avec leurs pairs, 11 à 12% confient être victimes de harcèlement scolaire. Pour 4,9% des élèves questionnés, ce harcèlement s'exprime à un degré « assez sévère » voire « sévère » (2011, 35-36)[4]. Face à l'ensemble de ces statistiques, nous comprenons pourquoi la violence dans l'espace scolaire est

1 DEBARBIEUX, Éric. *À l'école des enfants heureux… enfin presque*, p.3
2 Ibid., p. 34
3 Ibid., p. 34
4 Ibid., pp. 35-36

un enjeu éducatif et sociétal. Aussi, il convient de définir ce qu'est la violence et expliciter son lien avec le climat.

b) Qu'est-ce que la violence en milieu scolaire ?

Depuis les Gottfredson (1985, cité dans Debarbieux, 2011, 12)[1], de nombreuses études tendent à montrer que climat et violences scolaires sont liés. Ainsi, François Dubet compare la violence à « un climat d'indiscipline […] paradoxalement plus précis que les sentiments qui le fondent » (1991, cité dans Debarbieux, 2011, 11)[2]. En effet, par son expression, son intensité ou encore sa fréquence, la violence peut être très révélatrice du climat présent dans l'école et plus spécifiquement dans la classe. Encore faut-il pour pouvoir l'identifier s'accorder sur une définition. Au sein de la littérature internationale, celle donnée par Hurrelmann semble remporter l'adhésion de tous. Pour le professeur de santé publique et d'éducation, « la violence à l'école recouvre la totalité du spectre des activités et des actions qui entraînent la souffrance ou des dommages physiques ou psychiques chez des personnes qui sont actives dans ou autour de l'école, ou qui visent à endommager des objets à l'école » (1998, cité dans Guiller, 2018, 14)[3]. Nous pouvons également évoquer une dimension subjective étant donné le fait que ce phénomène passe par le prisme de multiples acteurs au sein de la communauté scolaire. Aussi, Michaud ajoute que « la violence, ce sont non seulement des faits, mais aussi nos manières de les appréhender, de les juger, de les voir [et de ne pas les voir] » (1999, cité dans Guiller, 2018, 16)[4]. Par ailleurs, elle revêtirait de multiples formes. Debarbieux distinguent ainsi les violences physiques, sociales ou relationnelles, verbales, technologiques et les atteintes aux biens (Poulin, Beaumont, Blaya et al., 2015, cité dans Granier, Godier et Larmande, 2019, 15)[5]. Le pédagogue français s'est aussi penché sur les conséquences de ces victimations.

c) Quelles sont les conséquences de la violence en milieu scolaire ?

D'après Debarbieux, les conséquences de la violence en milieu scolaire seraient de trois types (Poulin, Beaumont, Blaya et al., 2015, cité dans Granier, Godier et Larmande, 2019, 15)[6]. D'une part, elles affecteraient le domaine psychologique entraînant anxiété et baisse de l'estime de soi. Dans l'enquête « À l'école des enfants heureux… enfin presque » (Debarbieux, 2011,

[1] Ibid., p. 12
[2] Ibid., p.11
[3] GUILLER, Simon. *Compétences émotionnelles et bien-être en milieu scolaire*, p. 14
[4] Ibid., p. 16
[5] GRANIER, Harmony, GODIER Lauriane, LARMANDE, Alix. *Favoriser le climat de classe grâce au vivre-ensemble*, p. 15
[6] Ibid., p. 15

11)[1], il évoque même l'apparition dans certains cas de « tendances dépressives voire suicidaires » qui sont alors le cri d'un mal-être terrible. D'autre part, ces conséquences toucheraient la sphère sociale. Nous observerions alors des attitudes de repli sur soi et de rejet. La victime pourrait aussi adopter des comportements violents et montrer des difficultés d'adaptation (Debarbieux, 2011, 5)[2]. De surcroît, nous aurions des répercussions sur la propre scolarité de l'élève. En effet, ce dernier serait plus exposé à l'absentéisme et au risque de décrochage voire d'échec scolaire. Cela pourrait s'expliquer par le fait que (Blaya, 2015, 34)[3] :

> les élèves rencontrent plus de difficulté à se concentrer et à suivre leurs études lorsqu'ils sont victimes [Wolak, Mitchell, Finkelhor, 2006 ; Beran et Li, 2007]. Les élèves disent avoir peur et avoir du mal à étudier en classe et à faire leur travail scolaire. […] Les élèves victimes […] sont aussi plus nombreux à déclarer ne pas se sentir en sécurité à l'école ou ne pas aimer aller à l'école [Patchin et Hindula, 2010 ; Holfeld et Grabe, 2012].

L'ensemble de ces conséquences peuvent profondément meurtrir l'enfant dont l'identité et la personnalité, en construction, en font un être encore vulnérable. Enfin, Debarbieux évoque une dégradation de la représentation de l'école chez les élèves victimes ainsi qu'une perception globale du climat scolaire plus négative (2011, 35-37)[4]. Aussi, nous allons désormais définir ce qu'est concrètement le climat scolaire et ses enjeux.

B. Comment définir le climat scolaire ?

a) Au sein de la littérature internationale…

D'après Debarbieux, Anton, Astor et leurs collègues (2012, 2)[5], le climat scolaire en tant qu'objet d'études au sein de la littérature internationale est un fait ancien qui remonte au moins aux études de Perry en 1908. À partir des années 1950, les recherches liées à ce sujet revêtent un caractère plus systématique et nous assistons même, depuis quelques années, à un accroissement conséquent de celles-ci que ce soit dans la littérature francophone (Debarbieux, 1996, Janosz et alii, 2009), hispanophone (Ortega et Del Rey, 2004) et anglo-saxon (Cohen et alii, 2009, Benbenisty et Astor, 2005). Aussi, l'Organisation de coopération et de développement économique en a fait l'une de ses préoccupations (OCDE, 2009).

---

1 DEBARBIEUX, Éric. Op. cit., p. 11
2 Ibid., p. 5
3 BLAYA, Catherine. « L'école à l'ère du 2.0 : Climat scolaire et cyberviolence ». *Éducation & Formations : Climat scolaire et bien-être à l'école*, p. 34 (Ces observations sont extraites d'études portant sur la cyberviolence et la violence IRL mais, selon moi, elles peuvent aussi être transposées aux autres formes de violences.)
4 DEBARBIEUX, ÉRIC. Op. cit., pp. 35-37
5 DEBARBIEUX, E., ANTON, N., ASTOR, R.A. et al. *Le « climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration*, p. 2

Malgré l'ensemble de ces documentations, il n'existe pas encore à ce jour de « définition univoque et consensuelle » (Debarbieux, Anton, Astor et al., 2012, 2)[1] du climat scolaire. En effet, ce dernier demande à prendre en compte un ensemble considérable de facteurs et fait se répondre une pluralité de visions à son sujet (Granier, Godier et Larmande, 2019, 20)[2]. Néanmoins, un certain nombre de spécialistes semble approuver la définition donnée par le *National School Climate Center* (Cohen, McCabe et alii, 2009, cité dans Debarbieux, 2015, 13)[3] :

> Le climat scolaire renvoie à la qualité et au style de vie à l'école. Le climat scolaire repose sur les modèles qu'ont les personnes de leur expérience de vie à l'école. Il reflète les normes, les buts, les valeurs, les relations interpersonnelles, les pratiques d'enseignement, d'apprentissage, de management et la structure organisationnelle inclus dans la vie de l'école.

Catherine Blaya précise que le climat scolaire est « une construction sociologique à la fois à l'origine des comportements des individus et le fruit de la perception individuelle et collective de l'environnement éducatif » (2015, 33)[4]. Par le terme « sociologique » (Blaya, 2015, 33)[5], nous pouvons entendre que cette notion comprend le contexte socioéconomique et institutionnel de l'école. De plus, cette définition de la pédagogue française montre qu'il ne s'agit pas de se focaliser uniquement sur le bien-être de chacun mais aussi de s'intéresser à l'école « en tant que groupe large » (Debarbieux, 2015, 12)[6]. En effet, cette dernière est composée de différents groupes sociaux ayant une part active dans « la vie scolaire », qu'il s'agisse d'acteurs internes ou externes à celle-ci tels que les parents ou encore les partenaires (Debarbieux, 2015, 12)[7]. Par ailleurs, Debarbieux insiste sur le fait que la notion de climat scolaire ne doit pas se limiter à la seule question de la sécurité scolaire : « l'engagement, la motivation, le plaisir comptent également » (2015, 12)[8]. Enfin, Granier, Godier et Larmande l'envisage comme une « globalité intégrant le climat de classe et le climat de l'école » (2019, 20)[9]. Quoi qu'il en soit, l'ensemble de ces auteurs s'accordent « pour considérer le climat scolaire non seulement comme un état donné, mais aussi comme le résultat d'un processus complexe et mouvant » (Debarbieux, 2015, 12)[10] qu'il faut appréhender de manière systémique et contextuelle. Nous allons maintenant nous demander comment l'Éducation Nationale aborde la question du climat scolaire.

---

1 Ibid., p. 2
2 GRANIER, Harmony, GODIER Lauriane, LARMANDE, Alix. Op. cit., p. 20
3 DEBARBIEUX, Éric. « Du « climat scolaire » : définitions, effets et politiques publiques ». *Éducation & Formations : Climat scolaire et bien-être à l'école*, p. 13
4 BLAYA, Catherine. Op. cit., p. 33
5 Loc. cit., p. 33
6 DEBARBIEUX, Éric. Op. cit., p. 12
7 Ibid., p. 12
8 Ibid., p. 12
9 GRANIER, Harmony, GODIER Lauriane, LARMANDE, Alix. Op. cit., p. 20
10 DEBARBIEUX, Éric. Op. cit., p. 12

b) Comment l'Éducation Nationale appréhende-t-elle cette question ?

Selon le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, le « climat scolaire concerne toute la communauté éducative. Il renvoie à l'analyse du contexte d'apprentissage et de vie, et à la construction du bien vivre, du bien-être pour les élèves, et pour les personnels dans l'école » (MEN, cité dans Bigard, 2017, 5)[1]. Depuis ces dernières années, cette notion n'a cessé de prendre de l'ampleur au sein du paysage éducatif français.

Tout d'abord, elle occupe une place de plus en plus importante dans les textes officiels. Ainsi, elle figure explicitement dans la *loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République* du 8 juillet 2013 selon laquelle « les conditions d'un climat scolaire serein doivent être instaurées dans les écoles et les établissements scolaires pour favoriser les apprentissages, le bien-être et l'épanouissement des élèves et de bonnes conditions de travail pour tous » (MEN, 2013, cité dans Martin, 2014, 3)[2]. Ce devoir d'agir sur le climat scolaire est de nouveau affirmer au sein de la circulaire de rentrée 2014 : « L'action sur le climat scolaire est déterminante pour la réussite scolaire et le bien-être des élèves » (MEN, 2014, cité dans Martin, 2014, 3)[3]. Comme énoncé dans l'introduction, cette mission figure également dans le *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* (MEN, 2013, 6)[4]. De plus, elle se veut en symbiose avec la volonté du ministre de l'Éducation Nationale, Jean-Michel Blanquer, de créer l' « école de la confiance » (MEN, 2019)[5].

Ensuite, en termes de formation, la question du climat scolaire est désormais incluse dans la plaquette de l'Institut national du professorat et de l'éducation (INSPE), preuve de sa prise en considération croissante. Par ailleurs, un site internet « Climat scolaire »[6] a été créé par le MEN en partenariat avec le réseau de création et d'accompagnement pédagogique (CANOPÉ). Il vise à mieux cerner l'ensemble des problématiques que recouvre la notion, expliquer l'intérêt d'un diagnostic et proposer des outils permettant de le réaliser. Le site fournit aussi des ressources et des pistes d'actions concrètes afin d'améliorer le climat.

Enfin, sous l'impulsion des pouvoirs publics et non plus seulement des chercheurs, nous assistons à une généralisation des enquêtes de climat scolaire que ce soit au niveau national ou

---

1 BIGARD, Marie. *En quoi le développement de la coopération permet-il d'améliorer le climat scolaire ? Cas pratique : la mise en place d'un conseil de coopération*, p. 5

2 FARDET, Eric, NEVES, Antoine, BERMOND, Sandrine et al.. Guide *Agir sur le climat scolaire*, p. 3

3 Ibid., p. 3

4 Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. Loc. cit., p.6

5 Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. *Loi n°2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance (1)*. Disponible sur : https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=C4DDA225293DDCBD1C8277FE08DE88D4.tplgfr29s_3?cidTexte=JORFTEXT000038829065&dateTexte=&oldAction=rechJO&categorieLien=id&idJO=JORFCONT000038829057

6 Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, Canopé. « Climat scolaire ». Disponible sur : https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/accueil.html

local. À l'échelle nationale, celle-ci est menée par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du MEN. À l'échelle locale, chaque académie dispose d'un groupe académique « climat scolaire » ou d'une équipe mobile de sécurité susceptibles d'accompagner les écoles concernées (MEN, s.d.)[1]. Mais pourquoi agir sur le climat scolaire est-il devenu un tel impératif ?

C. Agir sur le climat scolaire : quelles motivations ?

a) Un climat scolaire positif, facteur favorable à la réussite scolaire

Pour Bouchard, Boily et Proulx, la réussite scolaire est en corrélation avec « la persévérance, l'engagement et la réussite de l'élève dans son cursus scolaire, soit l'obtention d'un diplôme à la fin de ses études » (2003, cité dans Granier, Godier et Larmande, 2019, 18)[2]. La recherche internationale a démontré le lien favorable existant entre un bon climat scolaire et la réussite scolaire des élèves. En effet, le premier améliore la qualité des apprentissages, les capacités d'apprendre et augmente les compétences scolaires. Il a également une influence bénéfique sur la motivation à apprendre. Par conséquent, le climat scolaire contribue à rendre les résultats scolaires meilleurs. Tel un cercle vertueux, l'ensemble de ces paramètres agit aussi en faveur de celui-ci (Debarbieux, 2015, 14)[3]. Par ailleurs, un climat scolaire serein conduit à une diminution du taux d'absentéisme et de décrochage scolaire (Fardet, Neves, Bermond et al., 2014, 9)[4]. Enfin, il permet de lutter contre les inégalités scolaires « en [augmentant] les résultats scolaires, indépendamment des facteurs socio-économiques initiaux » (Astor, Benbenishty, Estrada, 2009, cité dans Bigard, 2017, 8)[5]. Toutefois, nous allons voir que l'action du climat scolaire va au-delà des performances académiques.

b) Promotion du bien-être et épanouissement des élèves

Selon les études menées par l'OCDE, le bien-être et le développement personnel des élèves sont des variables dépendantes du climat scolaire (2009, cité dans Ciavaldini-Cartaut et Blaya, 2018, 11)[6]. Ce dernier possède donc des enjeux relatifs à la santé. Le bien-être est défini par

---

1 Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. « Climat scolaire et prévention des violences ». Disponible sur : https://www.education.gouv.fr/climat-scolaire-et-prevention-des-violences-11918
2 GRANIER, Harmony, GODIER Lauriane, LARMANDE, Alix. Op. cit., p. 18
3 DEBARBIEUX, Éric. Op. cit., p. 14
4 FARDET, Eric, NEVES, Antoine, BERMOND, Sandrine et al. Op. cit., p. 9
5 BIGARD, Marie. Op. cit., p. 8
6 CIAVALDINI-CARTAUT, Solange, BLAYA, Catherine. « *Climat scolaire, bien-être, anxiété scolaire, engagement et savoir-être émotionnels : évaluation du Projet NEuroscol académie de Nice* ». *Contribution à des prises de décision éclairées*, p. 11

l'Organisation mondiale de la Santé tel un « état complet de bien-être physique, mental et social » (OMS, 1946, cité dans Guiller, 2018, 18)[1]. Pour que celui-ci soit atteint, il faut répondre à tous les besoins de l'individu. Si nous nous référons à la pyramide de Maslow, ces besoins seraient de six ordres : physiologique, de sécurité, d'appartenance, d'estime des autres, d'estime de soi et d'accomplissement personnel (1954, cité dans Ciavaldini-Cartaut et Blaya, 2018, 9)[2]. Aussi, nous voyons bien que cette notion est plus complexe que l' « absence de maladie ou d'infirmité » (OMS, 1946, cité dans Guiller, 2018, 18)[3]. Or, les conditions d'un climat scolaire apaisé permettent justement de satisfaire au mieux l'ensemble des composantes précédemment citées. Si l'enfant se sent bien à l'école, alors il pourra s'épanouir et se réaliser pleinement. En conséquence, cela aura un impact sur la réussite scolaire de l'élève. En effet, selon Ciavaldini-Cartaut et Blaya, « favoriser la réussite des élèves ne se réduit pas à une démarche pédagogique, mais renvoie aussi à leur bien-être en contexte scolaire » (2018, 9)[4]. Enfin, Caudron va plus loin et évoque un enjeu relatif à la formation du citoyen (2016, 11)[5]. L'état de bien-être complet chez l'enfant est notamment favorisé par une réduction des violences en milieu scolaire.

c) Prévention de la violence et relation entre pairs

Un climat scolaire positif participe à la réduction des actes de violence et de harcèlement (Granier, Godier et Larmande, 2019, 5)[6]. Cet environnement plus serein est rendu possible par l'influence plus ou moins directe du climat sur d'autres paramètres tels que « l'apprentissage coopératif, la cohésion du groupe, le respect et la confiance mutuels » (Ghaith, 2003, cité dans Bigard, 2017, 8)[7]. Ainsi, les relations entre pairs sont-elles plus harmonieuses et fertiles. Une certaine stabilité émotionnelle est aussi observée. Ce faisant, les valeurs démocratiques et civiques ainsi que le sentiment d'appartenance éprouvé par chacun sont plus fortement exprimés au sein de l'école (Debarbieux, Anton, Astor et al., 2012, 11)[8]. Maintenant que nous avons vu pourquoi il était bon d'agir sur le climat scolaire, nous allons nous intéresser aux éventuels leviers à actionner en ce but.

D. Agir sur le climat scolaire : quels leviers actionner ?

1 GUILLER, Simon. Op. cit., p. 18
2 CIAVALDINI-CARTAUT, Solange, BLAYA, Catherine. Op. cit., p. 9
3 GUILLER, Simon. Op. cit., p. 18
4 CIAVALDINI-CARTAUT, Solange, BLAYA, Catherine. Op. cit., p. 9
5 CAUDRON, Clémence. *Réussite éducative & climat scolaire : Les règles de vie en maternelle un outil pour l'acquisition de compétence psychosociale de communication*, p. 11
6 GRANIER, Harmony, GODIER Lauriane, LARMANDE, Alix. Op. cit., p. 5
7 BIGARD, Marie. Op. cit. p. 8
8 DEBARBIEUX, E., ANTON, N., ASTOR, R.A. et al. Op. cit., p. 11

Pour avoir une action optimale, il est essentiel d'identifier les facteurs contribuant à l'installation d'un climat scolaire positif. Ces derniers constitueront les leviers à actionner pour parvenir à notre but (Afsa, 2015, 61)[1]. Dans le cadre de ce travail, nous nous référerons aux cinq éléments repérés par Cohen, McCabe et leurs collègues (2009, cité dans Debarbieux, 2015, 13)[2] et ne les étudierons que par rapport aux élèves. J'assume donc une perte d'informations étant donné que le climat scolaire est une responsabilité collective impliquant tous les acteurs de la communauté scolaire. Aussi, ces éléments sont les suivants :

1. **les relations** (ex. : *respect de la diversité* : relations positives entre tous, décisions partagées, valorisation de la diversité, participation des élèves dans l'apprentissage et la discipline, collaboration, entraide ; *communauté scolaire et collaboration* : support mutuel, investissement […]).
2. **l'enseignement et l'apprentissage** (ex. : […] *apprentissage social, émotionnel et éthique* : enseigné, valorisé, en lien avec les disciplines […]).
3. **la sécurité** (ex. : *sécurité physique* : […], règles claires communiquées, réponses claires aux violations de la règle, sentiment de sécurité, etc. ; *sécurité émotionnelle* : tolérance à la différence, réponses au harcèlement, résolution des conflits).
4. **l'environnement physique**
5. **le sentiment d'appartenance** (ex. : sentiment d'être relié à la communauté scolaire, […], engagement, enthousiasme […] des élèves).

Le travail de recherche entrepris invite toutefois à ne pas prendre en compte le quatrième élément renvoyant à l'environnement physique. En agissant sur ces facteurs, nous visons à faire naître chez les enfants une posture d'élève et à former le citoyen de demain. Il s'agit d'une condition *sine qua non* pour développer un climat scolaire serein et promouvoir le vivre ensemble. Cependant, une telle posture n'est pas innée et relève donc d'un apprentissage de tous les instants. Celui-ci commence au sein même de la classe. En ce sens, il est intéressant de se pencher sur le cas de l'Éducation musicale et, plus particulièrement, des pratiques musicales collectives. Nous allons voir que ces dernières peuvent jouer sur un certain nombre des éléments évoqués par Cohen, McCabe et leurs collègues.

II. LES BIENFAITS DES PRATIQUES MUSICALES COLLECTIVES

« Tout le monde connaît l'attrait de la musique. Très peu en connaissent la science » (Peretz, 2018, 5)[3]. En effet, nous ne pouvons nous empêcher de bouger, de fredonner sur un air que nous affectionnons particulièrement. Cependant, au-delà de sa capacité d'attraction, la musique possède d'autres pouvoirs aussi impressionnants que peu connus d'entre nous. Au sein de ce

1 AFSA, Cédric. « Où fait-il bon d'enseigner ? ». *Éducation & Formations : Climat scolaire et bien-être à l'école*, p. 61
2 DEBARBIEUX, Éric. Op. cit., p. 13
3 PERETZ, Isabelle. Op. cit., p. 5

travail, nous nous intéresserons plus particulièrement aux bienfaits des pratiques musicales collectives. Néanmoins, seuls ceux ayant un possible impact sur le climat de classe ne seront évoqués.

Les pratiques musicales d'ensemble renvoient au chant choral et à la pratique collective instrumentale. Nous allons apprécier dans un premier temps combien celles-ci peuvent susciter joie et motivation chez l'enfant.

A. « Le plaisir musical » (Peretz, 2018, 9)[1]

D'après Isabelle Peretz, la « musique procure un plaisir qui n'a pas d'égal. La musique procure du bien-être accessible et inoffensif » (2018, 9)[2]. Elle étaye son constat par la découverte de Robert Zatorre concernant la corrélation entre « le plaisir musical » et la sécrétion de dopamine dans les circuits cérébraux de la récompense par le noyau accumbens, structure cérébrale réputée comme étant « le siège du plaisir » (2018, 9-10)[3]. La co-directrice du Laboratoire internationale de recherche sur le cerveau, la musique et le son précise ensuite que ce phénomène intervient lorsque nous écoutons une musique que nous affectionnons ou quand nous pratiquons « une activité musicale synchrone comme la danse, le chant choral ou la musique d'ensemble » (2018, 95)[4]. Or, il se trouve que la dopamine, aussi appelée « hormone du bonheur », est un neurotransmetteur qui favorise la motivation. Ce plaisir musical est aussi évoqué par un grand nombre d'enseignants. Ainsi, Frédéric Maizières souligne qu'il s'agit de la première source de motivation chez la plupart des professeurs des écoles ayant participé à son enquête (N=341). Ces derniers justifient alors leur réponse par le « plaisir esthétique : « Un moyen de se donner un moment de plaisir et de beauté tous ensemble », [le] plaisir d'être ensemble : « Moment d'échange, de plaisir, de convivialité », mais aussi [le] plaisir d'apprendre : « cela représente le plaisir de faire, d'apprendre, d'entendre » (2013, 7-8)[5]. De plus, nous ne pouvons nier l'intérêt naturel que les enfants éprouvent à l'égard de la musique. Celui-ci ne demande qu'à être nourri. C'est pourquoi, les activités musicales s'incarnent comme des « moments ludiques et motivants pour les élèves » (Schneider et Chevandier, 2019, 6)[6]. À terme, ces expériences collectives de joies réelles, d'émotions positives peuvent renforcer

1 PERETZ, Isabelle. Op. cit., p. 9
2 Ibid., p. 9
3 Ibid., p. 9
4 Ibid., p. 95
5 MAIZIÈRES, Frédéric. *L'éducation musicale à l'école primaire en France : Les représentations professionnelles de professeurs des écoles impliqués*, pp. 7-8
6 SCHNEIDER, Léa, CHEVANDIER, Régis. *Vers la musique Maternelle TPS – PS – MS – GS*, p. 6

l'engagement général des enfants au sein de classe et contribuer à la construction d'une image positive de l'école.

D'autre part, nombre d'auteurs mettent en avant le pouvoir apaisant de la musique. Ainsi, Isabelle Peretz (2018)[1] explique que la musique douce et le chant choral seraient responsables de la sécrétion d'endorphines par l'hypothalamus. Or, ces hormones permettent de réduire le stress. Savan ajoute que cet effet de la musique est dû à « des changements dans la température corporelle, la pression sanguine, le rythme cardiaque et le rythme respiratoire » (1996, cité dans Fortin, 2010, 37)[2]. Agnès Augé (2011, chapitre 18)[3] évoque justement de manière plus précise le rôle très important de la respiration. Lorsque nous chantons, notre activité respiratoire devient plus active et favorise alors le renouvellement de l'oxygène circulant dans notre sang. Cela a pour effet d'atténuer les tensions éprouvées par notre corps tout en le redynamisant. L'orthophoniste attire également notre attention sur le fait que chanter provoque la mise en mouvement de nombreux muscles de façon non agressive. En outre, celle-ci place notre corps et notre esprit dans une position de profonde détente et les libère de toute énergie négative. C'est la raison pour laquelle, Agnès Augé écrit : « Chanter, c'est se mettre face à son intériorité favorablement en faisant se rejoindre le corps et l'esprit dans le sens d'un équilibre retrouvé entre les deux » (2011, 200)[4]. La musique est donc source de bien-être et de joie. Or un enfant épanoui est un enfant qui apprend mieux et surtout qui aime apprendre. Le climat de classe n'en sera alors que meilleur. Cependant, les bienfaits des pratiques musicales collectives ne s'arrêtent pas seulement au plaisir qu'elles procurent. Nous allons voir qu'elles peuvent même agir sur le développement des fonctions cognitives.

B. Une action sur le développement des fonctions cognitives

Les fonctions cognitives sont des « fonctions spécialisées dans une ou plusieurs des tâches du traitement de l'information » (Samier et Jacques, 2016, 4)[5]. Elles ont un rôle très important dans tout processus d'apprentissage. Or selon la revue canadienne de neurologie *Brain*, des recherches tendent à montrer que l'éducation musicale aurait « un effet sur la façon dont le cerveau développe des connexions et sur les fonctions cognitives en général en relation avec la mémoire et l'attention » (cité dans Messelier-Delepaule, 2007, 9)[6]. Nous allons nous intéresser

1 PERETZ, Isabelle. Op. cit.
2 FORTIN, Émilie. *Apprendre à mieux gérer ses comportements : évaluation d'un programme d'intervention en musique auprès de jeune en difficulté de comportement*, p. 37
3 AUGÉ, Agnès. *Vivre mieux avec sa voix*, Chapitre 18
4 Ibid, p. 200
5 SAMIER, Rémi, JACQUES, Sylvie. *Pédagogie et neuropsychologie : Quelles stratégies pour les enseignants ?* p. 4
6 MESSELIER-DELEPAULE, Agnès. *« Orchestrer » l'aide aux enfants en difficulté : la médiation musicale, support d'expression en rééducation*, p. 9

plus particulièrement à l'attention comme composante du climat de classe. En effet, ce dernier est profondément affecté lorsque l'enseignant est sans cesse amené à interrompre sa séance pour recentrer quelques élèves voire son groupe classe en général. Énervement, frustration, fatigue ou encore déception sont alors les sentiments qui dominent l'ambiance de travail ; laquelle ne peut être perçue que de façon négative par l'ensemble des acteurs. C'est pourquoi, il est intéressant de comprendre comment les pratiques musicales collectives cultivent les capacités d'attention et de concentration des élèves. La première permet de se focaliser sur les informations pertinentes et d'éliminer les autres (Tricard, 2019, 9)[1]. La seconde correspond, quant à elle, au fait de maintenir son attention pendant une longue durée sur une même tâche.

Tout d'abord, lorsque l'élève pratique le chant choral, il doit adopter une posture d'écoute active. D'une part, celle-ci est une condition essentielle pour tout apprentissage vocal puisque l'apprenant doit écouter attentivement le modèle mélodique et rythmique donné par le chef de chœur afin d'être en mesure de le reproduire de manière juste. D'autre part, elle fait partie des « règles et […] exigences d'une production musicale collective » (MEN, 2018, 39)[2]. Ainsi, Terrien souligne cet impératif : « Le chanteur d'un ensemble vocal s'accorde en permanence avec son environnement sonore immédiat. Il doit s'accorder sur le groupe » (2012, cité dans Aoun, 2016, 4)[3]. Effectivement, pour que la restitution collective soit de qualité, chaque choriste doit ajuster sa performance vocale à celle du groupe, ce qui suppose une grande maîtrise à la fois en termes d'écoute de soi mais aussi de l'autre. Pour ce faire, il est primordial que le chanteur fasse preuve d'une attention constante. Par ailleurs, cette dernière est également nécessaire pour que l'élève soit en mesure de se souvenir des paroles des chants travaillés. Toutefois, le chant choral n'est pas la seule pratique d'ensemble à exprimer de telles attentes vis-à-vis des élèves. La pratique instrumentale collective exige également disponibilité et concentration. Amélie Petit l'explique par le fait que « jouer ensemble demande aux élèves de suivre leur partition, le chef d'orchestre et d'écouter les autres camarades » (2017, 14)[4].

Les bénéfices de ce travail sur soi sont ensuite progressivement transposés en classe comme le montre le témoignage rapporté par Amélie Petit d'une enseignante en cours préparatoire (CP), Raphaële Chopard. La jeune femme mène avec sa classe un projet autour de la pratique orchestrale. Elle constate que, depuis la mise en place de celui-ci, « la discipline et la concentration en classe se sont beaucoup améliorées » (2017, 14)[5]. De tels propos montrent des

[1] TRICARD, Élodie. *UE 33 EC1 Développement des apprentissages : Les processus d'apprentissage*, p. 9
[2] Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015, Bulletin officiel n°30 du 26 juillet 2018. *Programme du cycle 2 : En vigueur à compter de la rentrée de l'année scolaire 2018-2019*, p. 39
[3] AOUN, Blandine. *La voix de l'enfant en chorale*, p. 4
[4] PETIT, Amélie. *La musique à l'école élémentaire*, p. 14
[5] Ibid., p. 14

conditions de travail plus apaisées et favorables à l'épanouissement de chacun. Ils mettent aussi en lumière un autre aspect sur lequel agissent les pratiques musicales collectives au profit du climat de classe : la discipline.

C. Des pratiques qui demandent rigueur et discipline

Selon Astor, Guerra et Van Acker (2010, cité dans Debarbieux, Anton, Astor et al., 2012, 8)[1], si nous considérons les paramètres jouant sur le climat scolaire, les normes et les codes de conduite figurent parmi les plus importants. Aussi, la violence, les actes de victimisation entre pairs, les actions punitives, l'absentéisme ou encore des résultats scolaires amoindris sont des phénomènes récurrents au sein des écoles souffrant de l'absence de structures et de normes. Les élèves ont besoin d' « un cadre explicite » pour éprouver un sentiment de sécurité (MEN, s.d., 33)[2]. Cependant, celui-ci ne doit pas être trop coercitif afin de favoriser leur engagement et répondre à leur désir de responsabilisation. Pour espérer remporter l'adhésion de tous, le plus important est que chacun comprenne l' « utilité sociale » des règles animant la vie scolaire (MEN, s.d., 33)[3]. Ainsi, la *loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République* du 8 juillet 2013 souligne l'importance « de comprendre le sens du droit et de la loi, des règles qui permettent la participation à la vie collective et démocratique et la notion d'intérêt général » (MEN, 2013, cité dans Granier, Godier et Larmande, 2019, 8)[4]. Le sentiment de justice scolaire, cher aux élèves, sera alors bâti sur des fondements solides. Toutefois, l'apprentissage, la compréhension et le respect de l'ensemble de ces principes ne peuvent se faire qu'en les faisant vivre au sein de la classe et expérimenter par les apprenants. Ce faisant, des temps spécifiques d'apprentissage à travers l'Enseignement Moral et Civique sont organisés par les enseignants autour de l'axe suivant : « Comprendre le bien-fondé des normes et des règles régissant les comportements individuels et collectifs, les respecter et agir conformément à elles (principe de discipline) » (MEN, Programme EMC 2015, cité dans Lucet, 2018, 13)[5]. Néanmoins, ces notions peuvent être aussi travaillées de manière transversale par le biais d'autres disciplines. Dès lors, nous allons voir que l'Éducation musicale et, plus spécifiquement, les pratiques musicales collectives apparaissent comme autant d'occasions pour les élèves de vivre et de cerner ce principe de discipline.

---

1 DEBARBIEUX, E., ANTON, N., ASTOR, R.A. et al. Op. cit., p. 8
2 Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. *Guide Agir sur le climat scolaire à l'école primaire*, p. 33
3 Ibid., p. 33
4 GRANIER, Harmony, GODIER Lauriane, LARMANDE, Alix. Op. cit., p. 8
5 LUCET, Marion. *Améliorer le climat de classe par un enseignement ludique des compétences psychosociales du vivre ensemble*, p. 13

Selon le dictionnaire en ligne *Larousse*, la règle renvoie à « une prescription de l'ordre de la pensée ou de l'action, qui s'impose à quelqu'un dans un cas donné » (cité dans Caudron, 2011, 13)[1]. Cette définition accorde une place importance au contexte, en fonction duquel nous allons attendre tel ou tel type de comportements ou qualités chez l'individu. Que ce soit au sein du chant choral ou de la pratique instrumentale collective, l'élève se voit octroyer une place mais pas toute la place. Aussi, est-il obligé d'accorder une attention permanente à l'autre et doit apprendre à l'écouter et le respecter. En conséquence, l'entente entre les élèves et la cohésion du groupe classe ne peuvent s'en retrouver que renforcées. D'autre part, l'enfant est amené à développer une certaine patience. Amélie Petit explique que « dans la mesure où ils ne vont pas forcément jouer ou chanter à l'unisson, les élèves apprennent à attendre leur tour » (2017, 17)[2]. Cette attitude compréhensive va progressivement se transposer en classe. En effet, bien que naturellement égocentriques, les enfants vont peu à peu accepter que le professeur ne puisse pas répondre immédiatement à leurs besoins, celui-ci étant déjà en train d'aider l'un de leurs pairs ou occuper à une autre tâche. Plus spécifiquement, les apprenants ayant tendance à monopoliser la parole vont aussi comprendre que l'enseignant ne peut pas toujours les interroger. En outre, les pratiques musicales collectives encouragent les élèves à se décentrer et s'auto-réguler. Par ailleurs, elles les habituent à être confrontés aux ordres d'une autorité extérieure et à les respecter. À ce titre, les conseillers pédagogiques en Éducation musicale (CPEM) et les maîtres ressources académiques (MRA) Art et Culture à dominante Musique du département du Rhône mettent en avant le fait que les enfants doivent suivre les principes de direction donnés par le chef de chœur ou d'orchestre : « signes pour démarrer et arrêter le chant, geste de pulsation, signe indiquant un phrasé, des nuances, … » (cité dans Aoun, 2016, 4)[3]. De surcroît, une vigilance accrue est portée sur la posture corporelle adoptée par chacun. Celle-ci est essentielle que ce soit à des fins esthétiques ou mécaniques. Pour chanter ou jouer correctement de son instrument, l'artiste mobilise son corps dans son entièreté et doit être en mesure de le maîtriser. Nous sommes en droit de penser que cette attitude est susceptible d'être transposée en classe. Dès lors, il deviendra plus aisé pour les élèves de s'asseoir correctement sur leur chaise et de maintenir cette position sur l'ensemble de la journée. Les mouvements parasites (se balancer sur sa chaise, être avachi sur sa table, …) se feront de plus en plus rares. Ce faisant, les conditions de travail n'en seront que plus agréables. La pratique instrumentale

[1] CAUDRON, Clémence. Op. cit., p. 13
[2] PETIT, Amélie. Op. cit., p. 17
[3] AOUN, Blandine. Op. cit., p. 4

collective invite également les élèves à respecter leur environnement et le matériel que l'école leur prête par le biais des instruments de musique.

Dans le cadre des pratiques d'ensemble, une certaine rigueur et discipline personnelle est donc exigée de la part des élèves « au profit d'un objectif commun et d'un rendu final à caractère artistique » (MEN, 2016, 1)[1]. Ce faisant, ces derniers ne peuvent contester la validité des règles structurant toutes productions musicales collectives. Effectivement, si l'un des maillons de la chaîne commence à ne plus les respecter, alors la qualité de la performance artistique risque d'en être affectée au détriment de la poursuite de l'objectif commun. En ce sens, nous pouvons dire que les enfants apprennent à agir en fonction de l'intérêt collectif. Par conséquent, un esprit de solidarité pourra être plus facilement insufflé au sein du groupe classe. Enfin, il est important de préciser que les enfants sont tous égaux face aux exigences exprimées par les pratiques musicales collectives. Ceux-ci obtiennent alors une autre sensibilisation de l'égalité face à la loi.

Le principe de discipline appliqué au sein des pratiques d'ensemble peut donc avoir des répercussions positives sur le climat de classe. Nous allons voir que ce dernier est également susceptible d'être amélioré par un travail autour des compétences psychosociales dans lequel les pratiques musicales collectives peuvent de nouveau jouer un rôle.

D. Un rôle dans le développement des compétences psychosociales

Comme nous l'avons énoncé en introduction, nous pouvons considérer l'école comme une microsociété. Ce faisant, pour que ses membres puissent cohabiter sereinement, chacun doit développer des « compétences psychosociales, qui s'acquièrent au même titre que les compétences disciplinaires » (Dore et Rosenberg, 2003, cité dans Lucet, 2018, 8)[2]. Pour l'OMS (1993, cité dans Lucet, 2018, 10)[3], elles renvoient à :

> la capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne. C'est l'aptitude d'une personne à maintenir un état de bien-être mental, en adaptant un comportement approprié et positif, à l'occasion des relations entretenues avec les autres, sa propre culture et son environnement. Les compétences psychosociales ont un rôle important à jouer dans la promotion de la santé dans son sens le plus large, en termes de bien-être physique, mental et social.

En 1997, la même organisation propose une classification des compétences psychosociales selon trois grandes catégories : les compétences sociales, émotionnelles et cognitives (OMS,

[1] Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. *Le chant : Principes de mise en œuvre.* éduscol, p. 1
[2] LUCET, Marion. Op. cit., p. 8
[3] Ibid., p. 10

1997, cité dans Caudron, 2016, 12)[12]. L'ensemble de ces compétences participe à la construction de la personnalité de l'individu ainsi qu'à celle de son rapport au monde et à autrui. Il œuvre également au nom de son bien-être général. Or nous avons vu que les relations interpersonnelles, la formation du citoyen ou encore l'Éducation à la santé sont autant d'enjeux relatifs au climat scolaire. Si l'EMC vise notamment l'acquisition des compétences psychosociales, celles-ci peuvent être aussi travaillées de manière transversale via les autres disciplines dont l'Éducation musicale. Plus précisément, les pratiques musicales collectives vont offrir aux élèves l'occasion de vivre de multiples expériences permettant justement l'éclosion de ce type de compétences. Ils en saisiront alors pleinement le sens. Tout d'abord, nous allons nous intéresser à l'action exercée par les pratiques d'ensemble sur le développement des compétences sociales chez les élèves.

a) Une action sur le développement des compétences sociales

Pour Doucet et Gauthier, les compétences sociales correspondent à « l'ensemble des capacités qui permettent de percevoir et comprendre le message communiqué par les autres, de choisir une réponse à la situation parmi différentes alternatives et de l'émettre en utilisant des comportements verbaux et non verbaux appropriés et socialement acceptés » (2013, cité dans Proust Navasse, 2016, 9)[3]. D'après le MEN, dans son guide *Agir sur le climat scolaire à l'école primaire,* leur apprentissage se présente comme l'un des leviers à actionner pour favoriser le vivre-ensemble (s.d., cité dans Lucet, 2018, 8)[4]. Or, « la science nous indique que la musique d'ensemble influence le comportement social de manière positive » (Peretz, 2018, 98)[5].

D'une part, le développement des compétences sociales suppose que les élèves apprennent, comprennent et respectent les codes de communication. Les pratiques musicales collectives, reposant sur une dynamique d'échanges entre les participants, se présentent donc comme une excellente opportunité de manipuler ces codes et de se les approprier. D'autre part, la maîtrise de la langue est tout aussi importante en matière de communication. En effet, les interactions humaines impliquent d'être en mesure de concevoir un discours qui soit compréhensible par l'autre tout en pouvant nous-même comprendre le message de notre interlocuteur et adapter notre réponse par rapport à celui-ci. France Proust Navasse souligne que « cette compétence d'expression orale est intimement liée à une utilisation réfléchie du vocabulaire » (2016, 16)[6].

1 CAUDRON, Clémence. Op. cit., p. 12
2 Cf. : Annexe n°1, p. 102
3 PROUST NAVASSE, France. *Enseigner des compétences sociales pour améliorer le climat de classe*, p. 9
4 LUCET, Marion. Op. cit., p. 8
5 PERETZ, Isabelle. Op. cit., p. 98
6 PROUST NAVASSE, France. Op. cit., p. 16

Elle s'appuie alors sur les dires du bulletin officiel de 2008 selon lequel « l'acquisition du vocabulaire accroît la capacité de l'élève à se repérer dans le monde qui l'entoure, à mettre des mots sur ses expériences, ses opinions et ses sentiments, à comprendre ce qu'il écoute et ce qu'il lit, et à s'exprimer de façon précise et correcte à l'oral comme à l'écrit » (MEN, 2008, cité dans Proust, 2016, 16)[1]. Les pratiques d'ensemble vont contribuer à l'acquisition d'un lexique varié, précis et adapté à la situation. Celui-ci touchera principalement le domaine de la musique mais concernera également l'expression de la sensibilité et l'argumentation. Plus spécifiquement, dans le cadre du chant choral, Schneider et Chevandier expliquent que « l'apprentissage de chansons développe naturellement le vocabulaire et la syntaxe des élèves. Par la répétition des paroles, ils s'approprient des mots nouveaux et de nouvelles structures syntaxiques qu'ils sont ensuite capables de réinvestir dans le langage quotidien » (2019, 6)[2]. De surcroît, selon les résultats d'une étude réalisée par un groupe de chercheurs à l'université de Hong Kong et publiée en 2003, les enfants ayant une formation musicale démontrent une meilleure mémorisation des mots nouveaux, y compris dans le temps. De telles observations sont dues à l'influence de l'entraînement musical sur l'organisation de la région temporale gauche du cerveau, siège de la mémoire verbale. Cette action peut s'expliquer par la présence au sein de l'hémisphère gauche d'une grande partie des aires mobilisées par l'écoute et la pratique musicale (Jedrzejak, 2012, 11)[3].

Parmi les autres compétences sociales à développer chez les élèves, nous pouvons évoquer la capacité à faire preuve d'empathie. Dans son guide *Agir sur le climat scolaire à l'école primaire*, le MEN la définit telle « la disposition à se mettre à la place d'autrui tout en restant à distance, donc sans se confondre avec lui. […]. [Elle] est en jeu à chaque fois que des personnes sont en interaction » (s.d., 30)[4]. Daniel Favre précise qu'il s'agit d'être en mesure de « se représenter ce que ressent ou pense l'autre tout en le distinguant de ce que l'on ressent et pense soi-même » (Guiller, 2018, 23)[5]. En outre, l'individu s'ouvre à l'autre pour recevoir ses pensées ou émotions mais sans s'y perdre, d'où une certaine distanciation malgré tout. En actionnant un tel levier, la résonnance émotionnelle qui va se créer entre les élèves va permettre la reconnaissance de l'autre et une fortification des liens sociaux. Les conflits interpersonnels sont donc plus aisément désamorcés moyennant une attitude plus compréhensive des enfants et des relations entre pairs apaisées. Pour obtenir un tel résultat encore faut-il parvenir à « créer les

1 Ibid., p. 16
2 SCHNEIDER, Léa, CHEVANDIER, Régis. Op. cit., p. 6
3 JDRZEJAK, Camille. *L'apport de la musique dans l'apprentissage d'une langue étrangère*, p. 11
4 Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. Op. cit., p. 30
5 GUILLER, Simon. Op. cit., p. 23

conditions du développement de la disposition à l'empathie » (MEN, s.d., 31)[1]. Les pratiques musicales collectives se présentent alors comme un allié de taille. En effet, par leur biais, l'élève « nourrit sa sensibilité, [et] se confronte à celles des autres » (MEN, 2016, 2)[2]. De plus, elles « constituent des occasions privilégiées d'appel […] à la pensée divergente » (MEN, 2016, 1)[3]. Forts de ces expériences, les enfants comprendront que, face à une même situation, nous ne réagissons pas forcément de la même façon ce qui les rendra plus tolérants. Ils développeront une capacité d'écoute active permettant de recueillir de manière bienveillante « l'expression des émotions de [leur] interlocuteur » (Lemoine, 2019, 13)[4]. Autrement dit, ils apprendront à donner « à l'autre le temps et l'espace dont il a besoin pour s'exprimer pleinement et se sentir compris » (Rosenberg, 2002, cité dans Dieumegard, 2018, 38)[5]. De surcroît, les pratiques d'ensemble accordant une place majeure à l'expressivité, les élèves doivent apprendre à manifester physiquement les émotions véhiculées par le chant ou le morceau joué. Dès lors, ils seront plus aptes à saisir et décoder les expressions non verbales révélant l'état émotionnel dans lequel se trouve leur interlocuteur (expressions du visage, gestes, intonation de la voix, …), ce qui facilitera l'apport d' « une réponse adaptée dans la façon d'agir avec cette personne » (Ambroise, 2011, cité dans Proust-Navasse, 2016, 9)[6]. Ainsi, selon Jonathan Bolduc, les élèves musiciens démontrent une interprétation plus aiguisée des situations de la vie quotidienne et parviennent à mieux contrôler leur agressivité (cité dans Petit, 2017, 13)[7]. Lavin explique ce dernier constat par le fait que les pratiques musicales collectives leur permettraient de « canaliser [leur] énergie et de découvrir des moyens autres que la violence pour s'exprimer » (2007, cité dans Morgenegg, 2017, 10)[8].

Enfin, nous devons favoriser l'émergence d'une disposition à coopérer dans un groupe. De Péretti définit la coopération comme le fait d' « agir, vivre et apprendre avec les autres, par les autres et pour les autres et non pas seul contre tous » (2013, cité dans Granier, Godier et Larmande, 2019, 8)[9]. Dans cette conception, nous retrouvons les valeurs d'entraide, de solidarité et de fraternité si chères à l'école de la République. Ces dernières contribuent aussi largement à l'établissement d'un climat de classe positif. Par exemple, en s'appuyant sur des

1 Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. Op. cit., p. 31
2 Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. *Sens et enjeux de la pratique en éducation musicale*. éduscol, p. 2
3 Ibid., p. 1
4 LEMOINE, Guilaine. *Ces émotions qui les submergent : les compétences émotionnelles des élèves au service des apprentissages et du vivre ensemble*, p. 13
5 DIEUMEGARD, Léo. *Compétences émotionnelles et bien-être en milieu scolaire*, p. 38
6 PROUST NAVASSE, France. Op. cit., p. 9
7 PETIT, Amélie. Op. cit., p. 13
8 MORGENEGG, Aline. *Entre culture, musique et école : la chanson est-elle un savoir à transposer ou un objet culturel à s'approprier ?*, p. 10
9 GRANIER, Harmony, GODIER Lauriane, LARMANDE, Alix. Op. cit., p. 8

recherches menées par Espinoza et Juvonen (2011), Wang (2009) ou encore Way, Reddy et Rhodes (2007), Debarbieux, Anton, Astor et leurs collègues « montrent que la perception d'un manque de soutien de la part des pairs et des enseignants entraîne une baisse de l'estime de soi, une augmentation des dépressions et des problèmes de comportements » (2012, 10)[1]. Or, les pratiques musicales collectives reposent par essence sur un apprentissage coopératif. En fonction de ses moyens, chacun met ses compétences en matière de savoir, savoir-être et savoir-faire au service du groupe en vue de la poursuite d'un objectif commun. Aussi, si « chaque individualité compte pour atteindre le résultat le plus mélodieux possible » (SACEM, 2017, 3)[2], tout individualisme et toute concurrence sont proscrits. Ainsi, ceux qui éprouvent le plus de difficultés sont encouragés à prendre appui sur leurs pairs, à s'y référer. Par exemple, un élève qui chante faux sera invité à se positionner entre deux camarades chantant fort et juste. Les enfants « sont liés par l'effort d'apprentissage fourni » (Petit, 2017, 17)[3]. Les pratiques musicales collectives apprennent donc « à être ensemble (aux sens propre et figuré) » et valorisent « les conduites responsables et solidaires » (MEN, 2016, 5)[4]. C'est la raison pour laquelle, Georges Snyders considère qu'un ensemble choral ou instrumental est « une forme de socialisation, un travail d'équipe : on se répartit les tâches d'après les règles élaborées par le groupe lui-même ; s'écouter les uns aux autres va aider à s'entendre les uns avec les autres – et le bienfait en sera transposable à maints travaux collectifs » (1999, 198)[5]. Isabelle Peretz estime quant à elle que le chant choral joue sur la confiance en l'autre. Ainsi, elle explique que (2018, 99)[6] :

> dans le jeu du dilemme du prisonnier, connu pour sonder l'attitude d'entraide face à la trahison, les participants qui avaient chanté en chœur juste avant manifestaient une plus grande confiance en l'autre et coopéraient plus que ceux qui avaient lu de la poésie ensemble ou qui regardaient un film (sans musique), ou encore qui écoutaient ensemble de la musique préenregistrée.

En outre, les pratiques musicales collectives vont promouvoir la cohésion de groupe, le sens du respect et du partage étant donné que « la clé de la réussite est le collectif et sa dynamique » (Petit, 2017, 17)[7].

1 DEBARBIEUX, E., ANTON, N. ASTOR, R.A., et al. Op. cit., p. 10
2 Société des auteurs, compositeurs et éditeurs de la musique (SACEM). Op. cit.. p.3
3 PETIT, Amélie. Op. cit., p. 17
4 Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. *La chorale, un enseignement complémentaire de l'éducation musicale*. éduscol, p. 5
5 SNYDERS, Georges. *La musique comme joie à l'école*, p. 198
6 PERETZ, Isabelle. Op. cit., p. 99
7 PETIT, Amélie. Op. cit., p. 17

Si les pratiques d'ensemble peuvent favoriser l'émergence de comportements pro-sociaux chez les élèves, nous allons voir qu'elles peuvent aussi jouer un rôle dans le développement des compétences émotionnelles.

b) Une action sur le développement des compétences émotionnelles

Les sentiments et les émotions sont des paramètres importants à prendre en compte dans le climat de classe étant donné qu'ils « ne peuvent que prédisposer ou indisposer l'élève au regard des activités d'apprentissage » (Royer, Moreau et Thibodeau, 2013, cité dans Proust-Navasse, 2016, 10)[1]. Pharand distingue bien les deux termes : un sentiment correspond à un état affectif tandis qu'une émotion est « un processus multidimensionnel qui s'accompagne de manifestations physiologiques, expressives, cognitives et subjectives » (2013, cité dans Proust-Navasse, 2016, 4)[2]. Quoi qu'il en soit, les compétences émotionnelles de l'enfant ne pourront être nourries et se développer que si ce dernier vit des expériences lui permettant d'identifier, de décrire, d'interpréter ou encore de réguler ce qu'il ressent. De plus, l'éveil de cette conscience de soi est une étape cruciale pour que l'individu puisse ensuite s'ouvrir à l'autre et avoir une bonne estime de soi. Or, les pratiques musicales collectives s'imposent justement comme un terrain très fertile en matière de compétences émotionnelles.

Tout d'abord, les ensembles choral et instrumental peuvent agir sur le développement des compétences de régulation émotionnelle. Ces dernières renvoient à la capacité de contrôler ses émotions. Selon Trainor, elles font partie des aptitudes essentielles « au bon fonctionnement de l'individu dans le monde qui l'entoure » et jouent un rôle dans la qualité des interactions sociales (2017, 4)[3]. Cependant, une telle disposition n'est pas développée à un niveau équivalent chez tous les enfants. Autrement dit, « ils ne sont pas tous égaux face au contrôle des émotions » (Granier, Godier et Larmande, 2019, 13)[4]. C'est pourquoi, il est primordial de travailler ce type de compétences en classe. Pour que l'enfant puisse réguler ses émotions, encore faut-il qu'il soit en mesure de les identifier efficacement. Dans cette perspective, Mikolajczak (2014, cité dans Lemoine, 2019, 12)[5] met en évidence deux conditions *sine qua non* : d'une part, il faut que l'enfant soit disposé « à s'ouvrir aux émotions ». En d'autres termes, il doit être prêt à les recevoir, qu'elles soient positives ou négatives. En effet, la professeure en psychologie explique que « l'être humain a une tendance à accueillir les émotions dites

[1] PROUST NAVASSE, France. Op. cit., p. 10
[2] Ibid., p. 4
[3] TRAINOR, Laurel J. *La musique chez les tout-petits : développement émotionnel, auto-régulation et coopération sociale*, p. 4
[4] GRANIER, Harmony, GODIER Lauriane, LARMANDE, Alix. Op. cit., p. 13
[5] LEMOINE, Guilaine. Op. cit., p. 12

« positives » telles que la joie et la fierté mais à nier les émotions « négatives » telles que la culpabilité et la tristesse ». La musique suscitant naturellement en nous « des réponses émotionnelles » (Trainor, 2017, 2)[1], l'Éducation musicale va être l'occasion pour l'enseignant d'apprendre aux élèves à mener cette démarche introspective. Conformément aux préconisations de Daniel Favre, professeur en sciences de l'éducation et en neuropsychologie, cette discipline va les conduire à considérer les émotions qui se créent en eux telle « une richesse, […] une source de sensations et d'informations importantes sur soi et sur le monde » (2013, cité dans Guiller, 2018, 19)[2]. D'autre part, la détention d'un lexique riche et varié concernant l'expression de la sensibilité est la deuxième condition évoquée par Mikolajczak (2014, cité dans Lemoine, 2019, 12)[3]. Celui-ci permet à l'individu de saisir avec précision l'ensemble des états émotionnels dans lesquels il se trouve. Les pratiques musicales collectives vont ainsi permettre d'étoffer ce lexique en termes de quantité et qualité puisqu'elles investissent toujours dans un premier temps « le champ des émotions, des sensations et du ressenti » (MEN, 2016, 3)[4]. Qu'ils soient chanteurs ou musiciens, tous ont besoin d'identifier précisément ce que le morceau provoque émotionnellement en eux afin d'être en mesure de l'interpréter avec une intention juste, sincère et puissante. Une telle démarche suppose conscience de soi, questionnement et verbalisation. Toutefois, pour que ce projet d'interprétation soit abouti, les artistes doivent également être capables d'exprimer leurs émotions vocalement et physiquement. En outre, « il s'agit de mobiliser le corps, le visage, le regard. Jouer à mimer les émotions (joie, peur, tristesse, surprise, etc.) […], apprendre à ressentir et le montrer » (MEN, 2016, 4)[5]. Les pratiques d'ensemble entretiennent donc une « culture des émotions » (Willems, cité dans Messelier-Delepaule, 2007, 10)[6] et apprennent à l'élève à les mettre à distance. Ce dernier sera alors davantage en position d' « ajuster ses conduites émotionnelles » (Willems, cité dans Messelier-Delepaule, 2007, 10)[7] et de gérer frustration, excitation, stress ou encore tout autre état affectif.

Ensuite, les pratiques musicales collectives peuvent contribuer à faire naître chez l'enfant une meilleure estime de soi. Legendre la définit comme « l'ensemble des perceptions et des croyances qu'une personne a d'elle-même, ainsi que des attitudes qui en découlent » (1993, cité dans Guiller, 2018, 20)[8]. En ce sens, nous pouvons attribuer à cette représentation une

1 Trainor, Laurel J. Op. cit., p. 2
2 GUILLER, Simon. Op. cit., p. 19
3 LEMOINE, Guilaine. Loc. cit., p. 12
4 Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Op. cit., p. 3
5 Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Op. cit., p. 4
6 MESSELIER-DELEPAULE, Agnès. Op. cit., p. 10
7 Ibid., p. 10
8 GUILLER, Simon. Op. cit., p. 20

dimension subjective. L'estime de soi se construit au travers des expériences vécues par l'individu et des comparaisons qu'il réalise entre lui et ses semblables. Elle a un rôle crucial dans la régulation du fonctionnement de soi (Guiller, 2018, 20)[1] et figure parmi les besoins inscrits dans la pyramide de Maslow, comme énoncé précédemment (1954, cité dans Ciavaldini-Cartaut et Blaya, 2018, 9)[2]. L'intérêt du chant choral ou de l'ensemble instrumental est que tous les élèves peuvent se retrouver en situation de réussite. Ces pratiques, très rigoureuses, exigeantes et demandant une implication sur le long terme, accordent une place très importante aux notions d'effort et de progrès. Elles apprennent à ne pas se décourager ni se dévaloriser face aux difficultés puisque le travail paie toujours. En d'autres termes, nous pouvons dire qu'elles entretiennent une certaine forme de résilience chez l'élève. Or, cette « expérience [est] essentielle pour développer la persévérance scolaire et parfois même éviter le décrochage scolaire » (MEN, 2016, 6)[3]. Pour l'élève ayant des difficultés scolaires ou de comportement, les pratiques d'ensemble peuvent représenter des instants de succès et de joie précieux, rendant plus supportables les situations d'échec auxquelles ils font face dans la plupart des autres disciplines (Fortin, 2010, 39)[4]. Ils se sentent valorisés, reconnus par leurs pairs et l'enseignant. Leur sentiment de compétence est alors renforcé, ce qui les conduit à développer une meilleure estime d'eux-mêmes. Cette dernière influe sur leurs attitudes en classe : ils sont plus engagés, persévérants et épanouis. Peu à peu, ils se sentent autant en droit que les autres d'exprimer leurs sentiments, de partager leurs avis et préférences, même lorsqu'ils ne sont pas en éducation musicale. De plus, que ce soit en chant choral ou en pratique instrumentale collective, le droit à l'erreur est très important. Durant l'apprentissage d'un chant ou d'un morceau, l'erreur est considérée comme un passage obligatoire et porte une connotation positive. Elle permet de faire grandir et progresser aussi bien l'individu que le groupe. Lorsqu'elle survient lors de la production finale, elle fait alors appel à l'esprit de solidarité et aux compétences de gestion du groupe. Ainsi, en chant choral, « trou de mémoire ou défaillance individuelle momentanée sont […] sans conséquences individuelles dévalorisantes pour l'estime de soi ; ils sont immédiatement compensés par la stabilité vocale des choristes » (MEN, 2016, 5)[5]. Quoi qu'il arrive, les élèves apprennent à ne pas juger ni critiquer quand l'un de leur pair se trompe mais plutôt à lui tendre la main. Par ailleurs, comme nous l'avons dit précédemment, les pratiques d'ensemble refusent tout esprit de compétition entre les enfants,

1 Ibid., p. 20
2 CIAVALDINI-CARTAUT, Solange, BLAYA, Catherine. Loc. cit., p.9
3 Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Op. cit., p. 6
4 FORTIN, Émilie. Op. cit., p. 39
5 Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Op. cit., p. 5

ce qui limite les désirs de comparaison. Elles offrent également de nombreuses possibilités pour valoriser le travail des élèves parmi lesquelles nous pouvons citer les enregistrements audio et vidéo ou encore les représentations. Enfin, ces dernières permettent de réaliser un travail sur la confiance en soi à une période où les enfants sont encore très fragiles. Elles les encouragent à s'extérioriser, à accepter leur corps et à s'affranchir progressivement du regard des autres. Selon Broutin, « c'est cette confiance qui peut rassurer une personne, produire un état de détente, de bien-être ; et permet ainsi de se projeter dans l'avenir avec optimisme » (2013, 15)[1]. Elle contribue aussi à une attitude bienveillante à l'égard de soi-même. Parce qu'elles agissent à la fois sur les compétences émotionnelles et sociales, les pratiques musicales collectives permettent de mettre l'individu dans une disposition favorable au développement de compétences cognitives.

c) Une action sur le développement des compétences cognitives

Selon l'OMS (1997, cité dans Caudron, 2016, 12)[2], les compétences cognitives renvoient aux compétences de prise de décision et de résolution de problème ainsi qu'à la pensée critique et l'auto-évaluation. L'ensemble de ces dispositions est indispensable en vue de former un citoyen autonome, éthique et responsable. Or, il semblerait que les pratiques d'ensemble sont en mesure d'agir sur ces dernières, que ce soit de manière directe ou indirecte.

En nous appuyant sur les propos tenus précédemment, nous savons que les émotions peuvent influer sur nombre de nos actions, comportements ou encore prises de décision (Dieumegard, 2018 ,44)[3]. C'est la raison pour laquelle, le médecin et professeur de neurologie, neurosciences et psychologie, Damasio, considère que lorsque nous contrôlons nos émotions, celles-ci « ne [constituent] pas un obstacle à la prise de décision rationnelle et [permettent] même une certaine harmonie entre les processus cognitifs » (1994, cité dans Granier, Godier et Larmande, 2019 ,12)[4]. En revanche, les émotions étant riches de renseignements sur nous-mêmes et notre environnement, toute tentative d'évitement ou de rejet à leur égard conduirait à une perte d'informations et pourrait nous mettre en difficulté face à la résolution d'un problème (Lemoine, 2019, 12)[5]. Les pratiques musicales collectives, contribuant au développement de compétences de régulation émotionnelle, agiraient donc en faveur d'une prise de décision rationnelle et d'une réaction optimale face à une situation donnée. Les élèves ne se laisseraient

1 BROUTIN, Aurélie. *Pratique instrumentale et estime de soi*, p. 15
2 CAUDRON, Clémence. Op. cit., p. 12
3 DIEUMEGARD, Léo. Op. cit., p. 44
4 GRANIER, GODIER, LARMANDE. Op. cit., p. 12
5 LEMOINE, Guilaine. Op. cit., p. 12

alors plus gouvernés par leurs émotions au profit de l'apparition de comportements plus responsables et réfléchis, ce qui conduirait à une réduction des conflits interpersonnels. En effet, bien souvent, ces derniers surviennent car les enfants n'obéissent qu'à leurs pulsions premières et ne prennent ni le temps de prendre de la distance par rapport à ce qu'ils ressentent, ni de mesurer les conséquences de leurs actes ou décisions.

Par ailleurs, le directeur du laboratoire de recherche Mus-Alpha, Jonathan Bolduc, souligne que « l'étude de la musique, par les multiples facettes qu'elle exploite, développe l'esprit critique, la pensée créative, l'imagination et la discipline personnelle » (2014, 4)[1]. Dans le cadre du chant choral ou de l'ensemble instrumental, les élèves sont invités à exprimer et justifier leurs ressentis et impressions à plusieurs reprises, qu'ils soient positifs ou négatifs. Dans un premier temps, cette habileté survient au moment de la découverte du chant ou du morceau. Les élèves se forgent alors une culture musicale sur laquelle ils sont en mesure d'exprimer un jugement. Puis, ils sont invités à adopter un regard critique sur leur propre production, que ce soit lors de l'apprentissage ou vis-à-vis du produit fini. C'est pourquoi, nous pouvons dire que les pratiques musicales collectives développent également la capacité à s'autoévaluer. D'autre part, ces dernières reposant sur une dynamique d'échanges, les enfants peuvent se trouver en désaccord, partager des points de vue divergents. Dès lors, ils vont apprendre que l'important n'est pas d'avoir raison ou tort mais de savoir justifier ses propos par des arguments rationnels. De plus, « la notion de respect des opinions va être mise à l'épreuve et va permettre de construire le futur citoyen » (Bonin, 2015, 22)[2]. Ce faisant, les enfants étant plus respectueux les uns des autres, le groupe classe en sera davantage unifié. Cela aura également pour effet d'œuvrer à la construction de l'autonomie et de la personnalité de l'élève, en tant qu'être singulier (Dedenis, 2005, 30)[3]. Le climat de classe ne pourra que jouir de ces nombreux bienfaits.

Les pratiques d'ensemble vont contribuer à bâtir l' « identité artistique et culturelle » (MEN, 2016, 6)[4] de la classe et, plus largement, celle de l'école, ce qui va renforcer le sentiment d'appartenance éprouvé par chacun de ses acteurs.

E. Pratiques musicales collectives et sentiment d'appartenance

1 BOLDUC, Jonahtan. Op. cit., p. 4
2 BONIN, Sophie. *Comment développer des compétences musicales et civiques à travers l'écoute musicale ?*, p. 22
3 DEDENIS, Adeline. *La découverte des musiques du monde à l'école primaire*, p. 30
4 Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Op. cit., p. 6

Selon Cohen, McCabe et leurs collègues (2009, cité dans Debarbieux, 2015, 13)[1], le sentiment d'appartenance est l'un des cinq facteurs contribuant à l'installation d'un climat scolaire positif. De plus, il correspond à l'un des besoins figurant au sein de la pyramide de Maslow, évoquée à plusieurs reprises (1954, cité dans Ciavaldini-Cartaut et Blaya, 2018, 9)[2]. L'un des leviers féconds pour le faire émerger et grandir est la construction d'une culture commune. Tylor définit la culture tel un « ensemble complexe qui comprend les connaissances, les croyances, l'art, le droit, la morale, les coutumes, et toutes les autres aptitudes et habitudes qu'acquiert l'homme en tant que membre d'une société » (1871, cité dans Morgenegg, 2017, 7)[3]. En ce sens, les pratiques musicales collectives participent à l'acquisition de cette culture commune. Elles permettent effectivement d'élargir les références esthétiques et culturelles des enfants au-delà de leur univers musical respectif. Ces derniers vont alors partager ces repères culturels et spatio-temporels, ce qui va nourrir leurs rapports et contribuer à faire naître l' « identité artistique et culturelle » (MEN, 2016, 6)[4] de la classe. De plus, cet accès aux arts et à la culture, garanti par l'école, permet de lutter contre les inégalités sociales (Morgenegg, 2017, 10)[5]. En effet, toutes les familles ne détiennent pas un « capital culturel » équivalent (Bourdieu, 1979, 4-7)[6]. Or, ce type d'inégalités peut fortement nuire à l'établissement d'un climat scolaire positif. Cette ouverture culturelle sur le monde amène également les apprenants à passer outre les frontières, les apparences et les stéréotypes (Le Reste, 2018, 12)[7].

D'autre part, le sentiment d'appartenance résulte du processus de socialisation « au cours duquel un individu s'accapare les normes et les valeurs d'une société pour s'y intégrer » (Petit, 2017, 13)[8]. Dans cette perspective, nous avons vu précédemment que le chant choral et l'ensemble instrumental supposaient la présence de règles et de valeurs de la même façon qu'ils reposaient sur un langage et des principes de direction spécifiques, codifiés et reconnus de tous. C'est pourquoi, nous sommes en droit de dire qu'ils contribuent l'un et l'autre à la socialisation de l'enfant.

Dans la mesure où les pratiques musicales collectives participent à la fois à la construction d'une culture commune et au processus de socialisation des élèves, nous pouvons reconnaître qu'elles « contribuent pleinement au développement d'une École inclusive » (MEN, 2016, 2)[9].

1 DEBARBIEUX, Éric. Loc. cit., p. 13
2 CIAVALDINI-CARTAUT, Solange, BLAYA, Catherine. Loc. cit., p.9
3 MORGENEGG, Aline. Op. cit., p.7
4 Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Loc. cit., p. 6
5 MORGENEGG, Aline. Op. cit., p. 10
6 BOURDIEU, Pierre. *Les trois états du capital culturel*, pp. 4 à 7
7 LE RESTE, Chloé. Op. cit., p.12
8 PETIT, Amélie. Op. cit., p. 13
9 Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Op. cit., p. 2

En effet, elles vont agir en faveur de l'intégration de tous les élèves et faire en sorte que chacun trouve sa place dans cette microsociété qu'est l'école. Bolduc partage ce constat lorsqu'il rapporte les résultats d'une étude scientifique montrant que « les élèves qui participent à des programmes enrichis de musique sont deux fois moins victimes d'exclusion sociale en comparaison aux élèves qui ne font pas de musique » (2014, 5)[1]. Si l'enfant se sent pleinement intégré au sein de la communauté scolaire alors son sentiment d'appartenance par rapport à celle-ci n'en sera que plus affirmé.

Par ailleurs, les pratiques d'ensemble provoquent « un sentiment fédérateur précieux » (SACEM, 2017, 3)[2], source de joies intenses. Selon Peretz, « ce plaisir de communion que procure la musique nous ramène probablement à la raison d'être de la musique » (2018, 97)[3]. Snyders aime dire que « la musique enveloppe, entoure les collectifs, à tel point qu'on peut penser que c'est elle qui les crée » (1999, 73)[4]. Ainsi, il semblerait que les pratiques musicales collectives renforcent le sentiment d'affiliation en provoquant une production accrue d'ocytocine, connue pour être l'hormone de l'attachement. C'est notamment cette dernière qui est sécrétée par l'organisme de la mère lors de l'accouchement. Que ce soit en chant choral ou en ensemble instrumental, les élèves sont donc liés par une union musicale et émotionnelle puissante provoquant cette impression d'appartenir à un groupe. Ce groupe se passionne, apprend et évolue. Il vit « des expériences fortes et sensibles, qui marquent d'une empreinte féconde la mémoire de l'enfant » (MEN, 2016, 4)[5] et nouent ses liens à vie. Ainsi, les souvenirs des spectacles de fin d'année demeurent encore très vivants dans nos mémoires, mêmes des années plus tard. Nous nous souvenons non seulement des paroles des chansons, apprises pour l'occasion, mais également des personnes avec qui nous avons partagé ce moment. Dès lors, une sensation de force collective et de liens indéfectibles s'empare presque inconsciemment de nous. C'est la raison pour laquelle, nous pouvons dire que les pratiques d'ensemble contribuent à l'émergence d'un sentiment d'appartenance mais permettent aussi de le faire perdurer dans le temps. Par ailleurs, celui-ci se forme également sous l'effet de l'effort collectif fourni et du sentiment de fierté éprouvé par chacun devant le produit final. Enfin, « pour certains enfants, le groupe peut permettre « d'oser faire ». Il sécurise et devient « une enveloppe contenante » » (Messelier-Delepaule, 2007, 31)[6]. Cela montre combien le sentiment d'appartenance est

1 BOLDUC, Jonathan. Op. cit., p.5
2 SACEM, Op. cit., p. 3
3 PERETZ, Isabelle. Op. cit., p. 97
4 SNYDERS, Georges. Op. cit., p. 73
5 Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Op. cit., p. 4
6 MESSELIER-DELEPAULE, Agnès. Op. cit., p. 31

susceptible d'agir de manière bénéfique sur le climat de classe, d'autant plus « dans un contexte plus général de fragilisation de la cohésion sociale » (SACEM, 2017, 3)[1].

III. PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES

A. Problématique

Confronté à la fréquence, à l'intensité ainsi qu'au caractère multiforme de la violence scolaire et au mal-être d'une part non négligeable des élèves, le Ministère de l'Éducation Nationale a placé la question du climat scolaire parmi ses priorités en matière de politique éducative. En effet, les enjeux relatifs à l'établissement d'un climat scolaire positif sont nombreux. D'une part, celui-ci est un facteur favorable à la réussite scolaire. Il joue ainsi un rôle crucial dans la lutte contre les inégalités scolaires. D'autre part, il contribue au bien-être et à l'épanouissement des apprenants. Ce levier est aussi très fécond en matière de prévention de la violence puisqu'il œuvre en faveur de rapports entre pairs plus harmonieux et apaisés. Par conséquent, Cohen, McCabe et leurs collègues ont défini cinq facteurs sur lesquels agir pour développer un climat scolaire serein : les relations, l'enseignement et l'apprentissage, la sécurité, l'environnement physique et le sentiment d'appartenance (2009, cité dans Debarbieux, 2015, 13)[2]. Par leur biais, les enfants vont acquérir une posture d'élève et devenir les citoyens de demain. Ils relèvent donc d'un apprentissage de tous les instants. Or, selon l'éclairage théorique que nous avons entrepris précédemment, les pratiques musicales collectives semblent être en mesure de nourrir cet apprentissage.

Tout d'abord, les pratiques d'ensemble procurent joie, motivation et bien-être. Ensuite, elles « s'[adressent] au développement global de l'élève, sur le plan socio-affectif, psychomoteur et cognitif » (Messelier-Delepaule, 2007, 13)[3] et visent à en garantir une certaine harmonie. En effet, elles permettent non seulement l'émergence de compétences dans le domaine musical mais aussi l'éclosion ou le renforcement de compétences transversales permettant la construction de leur personnalité en tant qu'êtres singuliers, autonomes et rationnels (Bonin, 2015, 9)[4]. Les pratiques musicales collectives vont agir sur la construction de leur rapport au monde, à autrui et à eux-mêmes. Par ailleurs, elles peuvent être l'un des éléments constitutifs du ciment de la classe en raison de leur pouvoir fédérateur et du sentiment d'appartenance qui

[1] SACEM. Op. cit., p. 3
[2] DEBARBIEUX, Éric. Loc. cit., p. 13
[3] MESSELIER-DELEPAULE, Agnès. Op. cit., p. 13
[4] BONIN, Sophie. Op. cit., p. 9

en découle. Enfin, elles contribuent à l'acquisition du principe de discipline ainsi qu'à la compréhension de sa validité.

Forts de ces constats, dès le 11 janvier 2012, le Ministère de l'Éducation Nationale reconnaissait la contribution des pratiques musicales collectives « à la sérénité du climat au sein de l'école » (MEN, 2012)[1]. Par la suite, les Ministères de l'Éducation Nationale et de la Culture ont mis en place, depuis juin 2017, un programme d'actions montrant « une priorité donnée à la musique » (MEN, s.d.)[2] et, notamment, aux pratiques d'ensemble. À titre d'exemples, nous pouvons évoquer la mise en place des plans « Chorale » et « Tous musiciens d'orchestres », respectivement présentés le 11 décembre 2017 et le 23 mai 2018. Le premier vise la présence d'une chorale dans une école primaire sur deux en 2018 puis dans l'ensemble des écoles en 2019 ainsi que la création d'un enseignement facultatif de deux heures hebdomadaires au sein de 7000 collèges à partir de la rentrée 2018 (Ministère de la Culture, 2018)[3]. Il est complété par plusieurs dispositifs. Parmi ces derniers, nous pouvons citer le « festival École en chœur » qui valorise les projets de chorales scolaires de la primaire au lycée en France et à l'étranger (MEN, 2020)[4] et dispose d'un espace numérique[5]. La création d'un *Vademecum* intitulé *La chorale à l'école, au collège et au lycée* peut aussi être évoquée (MEN, 2017)[6]. Celui-ci se veut un véritable outil d'accompagnement pour les enseignants (MEN, 2018)[7]. Le second plan comprend, entre autres, le renforcement des « subventions attribuées à Démos – Dispositif d'éducation musicale et orchestrale à vocation sociale – porté par la Philharmonie de Paris et à l'association Orchestre à l'école pour favoriser la création de nouveaux orchestres dans les Quartiers Politique de la Ville et dans les zones rurales » (Ministère de la Culture, 2018)[8]. Enfin, « la Rentrée en Musique, renouvelée en partenariat avec le ministère de l'Éducation Nationale

---

1 Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. Circulaire n°2012-010 du 11-1-2012. *Développement des pratiques orchestrales à l'école et au collège*. Disponible sur : https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=58990

2 Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. « Le « plan chorale » : une priorité donnée à la musique ». Disponible sur : https://www.education.gouv.fr/le-plan-chorale-une-priorite-donnee-la-musique-11981

3 Ministère de la Culture. « Françoise Nyssen présente « Tous musiciens d'orchestre » pour permettre à tous les jeunes de pratiquer un instrument en collectif ». Communiqué de presse, le 23 mai 2018. Disponible sur : https://www.culture.gouv.fr/Presse/Communiques-de-presse/Francoise-Nyssen-presente-Tous-musiciens-d-orchestre-pour-permettre-a-tous-les-jeunes-de-pratiquer-un-instrument-en-collectif

4 Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. « Festival École en chœur ». Disponible sur : https://eduscol.education.fr/cid86055/festival-ecole-choeur.html

5 Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. « Festival École en chœur ». Disponible sur : https://ecoleenchoeur.tumblr.com

6 Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. *Vademecum La chorale à l'école, au collège et au lycée*. Disponible sur : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Actualites/37/4/2018_vm_chorale_VDEF_953374.pdf

7 Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. « Le vademecum « La chorale à l'école, au collège et au lycée ». Disponible sur : https://eduscol.education.fr/cid130767/la-chorale-a-l-ecole-au-college-et-au-lycee.html

8 Ministère de la Culture. Op. cit.

à la rentrée 2018-2019 » et « la Fête de la Musique à l'école […] dès le 21 juin 2018 » (Ministère de la Culture, 2018)[1] font partie des autres initiatives développées.

Devant une telle volonté des Ministères de l'Éducation Nationale et de la Culture d'accompagner la mise en œuvre du chant choral et de l'ensemble instrumental, nous pouvons nous poser la question suivante : Dans quelle mesure les pratiques musicales collectives influencent-elles le climat de classe ?

B. Hypothèses

Je propose les hypothèses générale et opérationnelle suivantes :

- Hypothèse générale : Les pratiques musicales collectives ont un effet sur le climat de classe.
- Hypothèse opérationnelle : Les pratiques musicales collectives favorisent l'établissement d'un climat de classe positif.

[1] Ibid.

DEUXIÈME PARTIE : ÉTUDE

I. MÉTHODOLOGIE

A. Population

La population visée par le travail de recherche est constituée d'une classe de cours moyen première année (CM1) et d'une classe de cours moyen première et deuxième année (CM1-CM2). Pour plus de commodité, ces dernières seront respectivement nommées « classe A » et « classe B ». Par ailleurs, la première est composée de 15 élèves et la seconde de 6 CM1 et 14 CM2, ce qui représente un effectif total de 35 individus. D'autre part, il est important de préciser que les deux classes seront abordées selon une approche comparative du climat régnant en leur sein.

Le groupe expérimental a été sélectionné selon plusieurs critères. Tout d'abord, les classes A et B font partie de la même école. Elles baignent donc dans le même environnement socioculturel, ce qui rend la comparaison plus objective et rigoureuse. Cet environnement est caractérisé par une certaine mixité sociale. D'une part, l'école accueille une majorité d'enfants issus de milieux défavorisés et dont les familles cumulent souvent les difficultés financières, sociales et cognitives. La plupart du temps, la scolarité de ces élèves en est impactée. D'autre part, elle attire un public issu des classes moyennes voire moyennes supérieures par la présence de classes à horaires aménagés musicales (CHAM). Ce dispositif, mis en place en 2010, permet de lutter contre la fuite de ce dernier vers d'autres écoles de la ville ou l'enseignement privé. Il a aussi conduit à la présence d'enfants n'appartenant pas au secteur de rattachement scolaire mais à d'autres secteurs de la ville ou vivant dans d'autres communes de l'agglomération. Certaines familles vivent même hors de la communauté d'agglomération. De plus, nous pouvons évoquer la présence d'enfants allophones au sein de l'établissement et dont les nationalités sont très diverses. Par conséquent, le brassage social est aussi accompagné d'une diversité des origines ethniques.

Ensuite, le deuxième critère renvoie au fait que les deux classes appartiennent au même cycle d'apprentissage, soit le cycle 3, aussi connu comme le cycle de consolidation. Ce cycle regroupe les classes du CM1, CM2 et de 6ème. Par conséquent, non seulement elles suivent le même programme scolaire mais les élèves les constituant se situent aussi à un stade de développement, en termes de capacités psychomotrices, socioaffectives et cognitives, relativement équivalent, bien que nous constations toujours des différences interindividuelles.

Enfin et surtout, la classe A bénéficie du dispositif CHAM tandis que la classe B n'en dispose pas. Un tel cursus repose sur un partenariat entre le ministère de l'Éducation Nationale, le ministère de la Culture et les Villes sièges d'un établissement d'enseignement artistique contrôlé. Les CHAM présentes dans les écoles élémentaires et les collèges sont notamment régies par la circulaire n°2002-165 du 2 août 2002 (MEN)[1], selon laquelle :

> Les classes à horaires aménagés musicales offrent à des élèves motivés par les activités musicales (instrumentales ou vocales) la possibilité de recevoir, en complémentarité avec leur formation générale scolaire, une formation spécifique dans le domaine de la musique dans des conditions leur garantissant les meilleures chances d'épanouissement.

Les élèves peuvent accéder à ce type de formation à partir du cours élémentaire première année (CE1) et le poursuivre jusqu'à la fin du collège. Pour ce faire, selon la plaquette CHAM 2020/2021 de l'école concernée par l'étude (Conservatoire de Blois, 2020)[2], ils doivent adresser une fiche de candidature à la directrice. Celle-ci conduira à un entretien d'évaluation portant principalement sur leur motivation, leur niveau scolaire et leur aptitude à la musique. Pour ce dernier point, il convient de préciser que seul un niveau simple est attendu. Le directeur académique des services de l'Éducation nationale préside la commission d'admission. En ce qui concerne les contenus et horaires de la formation, ceux-ci sont fixés par l'article 4 de l'arrêté du 31 juillet 2002 (MEN)[3] et diffèrent selon le niveau de la classe et la dominante de la CHAM (vocale ou instrumentale)[4]. Toutefois, cet arrêté précise que « le volume horaire qui concerne les enseignants peut être différent suivant l'organisation du groupe et la part d'individualisation de l'enseignement ». Dans le cadre du dispositif CHAM mis en œuvre au sein de l'école choisie pour le travail de recherche, la situation est particulière puisque les enfants suivent un double cursus : vocal et instrumental. Ainsi, pour les CM1, l'enseignement musical s'élève au minimum à 3 heures hebdomadaires à l'école. Il est composé de 30 minutes de pratique instrumentale en individuel, d'1 heure de chant choral en classe entière et d'1h30 de formation musicale en demi-groupe. Ce dernier temps comprend du solfège, du chant et du rythme. Les élèves disposent également d'1h de pratique instrumentale collective au conservatoire. Tous les enseignements sont assurés par des professeurs issus de ce dernier. De surcroit, il est fréquent que l'enseignante en poste dans la classe invite les élèves à réviser ensemble leurs chants, leurs

---

1 Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. Circulaire n°2002-165 du 2 août 2002. Bulletin officiel n°31 du 29 août 2002. *Classes à horaires aménagés musicales dans les écoles élémentaires et les collèges*. Disponible sur : https://www.education.gouv.fr/botexte/bo020829/MENE0201870C.htm

2 Conservatoire de Blois. « Classes à horaires aménagés musique (CHAM) : Plaquette CHAM 2020/2021 ». Disponible sur : http://conservatoire.agglopolys.fr/2094-classe-a-horaires-amenages-musique-cham-du-conservatoire-de-blois-agglopolys.htm

3 Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. *Arrêté du 31 juillet 2002 relatif aux classes à horaires aménagés pour les enseignements artistiques renforcés destinés aux élèves des écoles et des collèges* (version consolidée au 26 mai 2020). Disponible sur : https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000030311359

4 Cf. : Annexe n°2, p. 102

rythmes et les éléments musicaux théoriques. Par ailleurs, les enfants participent aux évènements culturels locaux ainsi qu'à ceux du conservatoire. Parmi eux, nous pouvons citer entre autres les auditions, les concerts, le carnaval, la Fête de la Musique ou encore des ateliers artistiques.

Si nous nous intéressons à l'enseignement musical reçu par la classe B, une professeure du conservatoire est intervenue d'octobre à début mars, à raison de 45 minutes hebdomadaires, dans le cadre d'un projet musical intitulé « Émilie Jolie » et organisé avec les autres classes de l'école ne suivant pas le cursus CHAM. L'enseignante veillait à consolider cet enseignement moyennant 20 minutes hebdomadaires dédiées à la révision des chants. Cependant, elle a confessé qu'elle ne consacrerait certainement plus autant de temps à l'éducation musicale une fois le projet mené à son terme. En ce sens, force est de constater que la classe A est plus souvent amenée à pratiquer le chant choral et l'ensemble instrumental que la classe B. De surcroit, ce constat est surement valable depuis au moins le CE1, niveau scolaire où les enfants ont la possibilité d'accéder au dispositif CHAM. En effet, depuis lors, le temps consacré aux pratiques d'ensemble a certainement fluctué d'une année à l'autre pour la classe B tandis qu'il a augmenté pour la classe A conformément à l'arrêté du 31 juillet 2002. C'est pourquoi, les deux classes réunissaient les conditions nécessaires pour mesurer l'effet des pratiques musicales collectives sur le climat de classe.

B. Matériel

Comme souligné par Beaumont (2015, 42)[1], la mesure du climat scolaire est complexe. Selon Hubert, cette difficulté est accrue du fait qu'il « dépend d'une série de facteurs dont aucun n'est prioritaire » (2015, 82)[2]. Cet aspect pluridimensionnel a notamment été évoqué dans la première partie portant sur le cadre théorique. Toutefois, afin de répondre au mieux à la question qui anime ce travail de recherche, j'ai dû faire des choix concernant le matériel de mesure, ses destinataires et les composantes prises en compte. Ces choix ont été guidés par les diverses lectures entreprises sur le climat de classe et par les bienfaits des pratiques musicales collectives mis en lumière au sein du cadre théorique. Loin d'ignorer une certaine perte d'informations, je l'évoquerai dans la partie consacrée aux limites de cette étude.

---

1 BEAUMONT, Benjamin. « Le climat scolaire vu par les chefs d'établissement du second degré public ». *Éducation & Formations : Climat scolaire et bien-être à l'école*, p. 42

2 HUBERT, Tamara. « Le climat scolaire perçu par les collégiens » ». *Éducation & Formations : Climat scolaire et bien-être à l'école*, p. 82

« L'appréciation du climat scolaire […] est une abstraction théorique qui ne peut être considérée qu'indirectement […] » (Crocker et Algina, 1986, cité dans Hubert, 2015, 82)[1]. Comme le souligne le MEN, « on ne peut en mesurer que les conséquences au travers de certains indicateurs […] ou recueillir le point de vue, le ressenti des différents acteurs » (2020)[2]. Aussi, le matériel utilisé dans le cadre ce travail a consisté en une grille d'observation appliquée au sein des deux classes, un questionnaire adressé aux élèves et un entretien semi-directif mené auprès des enseignantes en poste. Par ces derniers, j'ai essayé de recueillir des données auprès des deux acteurs principaux de la classe : l'élève et le professeur.

a) Grille d'observation

Tout d'abord, j'ai élaboré une grille d'observation[3] dans le but de me construire une représentation du climat régnant au sein des deux classes. Les items ayant trait à celui-ci pouvant être multiples et variés, la question animant mon mémoire a limité d'elle-même le champ des possibles. Ainsi, j'ai choisi d'observer uniquement les pratiques et comportements des élèves sur lesquels les pratiques musicales collectives semblent avoir un impact, d'après les éléments rapportés au sein du cadre théorique. Je n'ai donc volontairement pas pris en compte des éléments telle que la posture de l'enseignant.

Ma grille d'observation s'inspire de différents travaux rencontrés au cours de mes lectures (Petit, 2017, 49 ; Le Reste, 2018, 44-50 ; Aoun, 2016, 1 ; Bonin, 2015, 56-57 ; Lemoine, 2019, 25-28 ; Groupe académique climat scolaire de l'Académie de Bordeaux, 2019, 9-20 ; Bretagnon, 2013, 25-26 ; Beaumont, 2015, 41-58 ; Hubert, 2015, 79-97 ; Guimard, Bacro, Ferrière et al., 2015, 163-182 ; Bennacer, Darracq et Pomelec, 2006, 6-17)[4] puis a été adaptée en fonction de ma question de recherche. Parmi ces travaux, je me suis principalement appuyée sur l'étude menée par Bennacer, Darracq et Pomelec (2006, 6-17)[5] concernant la construction et la validation de « L'échelle de mesure du climat social de la classe à l'école élémentaire » (ÉMCCE). J'y ai notamment puisé la structuration en domaines, dimensions et items. Ainsi,

---

1 Ibid., p. 82
2 Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. « Améliorer le climat scolaire pour une école de la confiance ». *Eduscol*. Disponible sur : https://eduscol.education.fr/cid141412/ameliorer-le-climat-scolaire-pour-une-ecole-de-la-confiance.html#lien1
3 Cf. : Annexe n°3, pp. 103-104
4 PETIT, Amélie. Op. cit., p. 49 ; LE RESTE, Chloé. Op. cit., pp. 44 à 50 ; AOUN, Blandine. Op. cit. 1 (Annexes) ; BONIN, Sophie. Op. cit., pp. 56 à 57 ; LEMOINE, Guilaine. Op. cit., pp. 25 à 28 ; Groupe académique climat scolaire de l'Académie de Bordeaux. *Enquête locale de climat scolaire : Outil de diagnostic du climat scolaire 1er degré*, pp. 9 à 20 ; BRETAGNON, Guillaume. *Stage en enseignement au primaire*. Rapport de stage IV, pp. 25 à 26 ; BEAUMONT, Benjamin. Op. cit., pp. 41 à 58 ; HUBERT, Tamara. Op. cit., pp. 79-97 ; GUIMARD, Philippe, BACRO, Fabien, FERRIÈRE, Séverine et al. Op. cit., pp. 163-182 ; BENNACER, Halim, DARRACQ, Sabrina, POMELEC, Céline. « Construction et validation de « L'Échelle de Mesure du Climat social de la Classe à l'École élémentaire » (ÉMCCE) », pp. 6 à 17
5 BENNACER, Halim, DARRACQ, Sabrina, POMELEC, Céline. Op. cit., pp. 6 à 17

ma grille d'observation est d'abord composée en quatre domaines de mesure du climat de classe. Les deux premiers, à savoir les domaines « du développement personnel ou d'atteinte des buts » et « du fonctionnement de la classe », sont fortement inspirés de l'ÉMCCE mais ont vu leur dénomination respective simplifiée sous les conseils de ma directrice de mémoire. En revanche, le « domaine des relations interpersonnelles » est directement repris de celle-ci. Enfin, j'ai ajouté un quatrième domaine que j'ai intitulé « Domaine du droit à l'erreur ». Chaque domaine contient ensuite une à quatre dimensions. Parmi celles-ci, trois sont directement tirées du travail de Bennacer et ses collègues : « Engagement et application scolaires (EA) », « Ordre et organisation (ORG) » et « Frictions (FR) ». J'ai alors ajouté les dimensions ayant trait à la « Cohésion du groupe (CO) », aux « Compétences en matière de communication (COM) » et aux « Compétences émotionnelles (EMO) ». Pour terminer, chaque dimension est divisée en plusieurs items, puisés soit de l'ÉMCCE, soit des différentes lectures évoquées plus haut ou soit de ma propre inspiration. Ces derniers obéissent à un code couleur : les items figurant en rouge renvoient aux comportements ayant un impact négatif sur le climat de classe tandis que ceux en vert correspondent aux attitudes qui ont un effet positif. Les pratiques musicales collectives sont censées limiter la manifestation des premiers et favoriser l'émergence des seconds. C'est pourquoi, un codage a été créé en vue d'apprécier au mieux le phénomène. Il consiste en une échelle de fréquence allant de 0 à 3 (0 = jamais, 1 = rarement, 2 = souvent, 3 = toujours). Afin de remplir la grille le plus rigoureusement possible, ma directrice de mémoire m'a conseillé de préciser, pour chaque item comprenant l'expression générique « les élèves », le nombre d'enfants concernés par niveau de fréquence. En guise d'illustration, nous allons prendre le premier item (EA1) composant la dimension « Engagement et application scolaires (EA) ». Ainsi, si huit élèves travaillent souvent sérieusement, le mieux possible et avec soin alors nous indiquerons le nombre 8 dans la case correspondant au niveau 2.

Toutefois, comme le souligne Lemoine, « ce recueil de données, bien qu'étant cadré et quantifié, reste tout de même subjectif car il relève de mon ressenti personnel et/ou de ce que j'ai pu observer en classe (certains éléments ont pu passer inaperçus à mes yeux) » (2019, 18)[1]. En effet, sur la même période d'observation, la grille aurait pu être remplie de manière plus ou moins différente par une autre personne. De plus, il est possible que j'ai pu être inconsciemment influencée par les différentes lectures qui encadrent la partie théorique ou encore par ce que je désirais trouver en rapport avec ma problématique. C'est la raison pour laquelle, j'ai prévu

[1] LEMOINE, Guilaine. Op. cit., p. 18

d'autres instruments de mesure donnant la parole aux acteurs principaux de la classe : l'enseignant et les élèves. J'ai ainsi tenté d'objectiver les ressentis.

b) Questionnaire

Afin d'apprécier le ressenti des élèves, j'ai constitué un questionnaire[1] comprenant 45 questions permettant de caractériser le climat des classes A et B. Comme écrit au sein du guide *Agir sur le climat scolaire à l'école primaire*, le questionnaire vise à « produire une photographie à un instant donné de l'état des différents facteurs qui conditionnent le climat scolaire » (Fardet, Neves, Bermond et al., 2014, 13)[2]. Par son biais, j'ai cherché à donner la parole aux élèves et les amener à se situer. Cela favorise ainsi l'identification des points forts et des points faibles qualifiant le climat des classes A et B et leur comparaison (Fardet, Neves, Bermond et al., 2014, 13)[3]. Dans cette perspective, les deux classes se sont aussi vu proposer le même questionnaire.

À l'image de la grille d'observation, je me suis de nouveau inspirée de différents travaux issus de mes lectures pour concevoir le questionnaire, tout en les adaptant à mon objectif de recherche et aux éléments que j'ai pu relever au sein du cadre théorique (Bennacer, Darracq et Pomelec, 2006, 6-17 ; Beaumont, 2015, 41-58 ; Hubert, 2015, 79-97 ; Guimard, Bacro, Ferrière et al., 2015, 163-182 ; Broutin, 2013, 37-38 ; Proust Navasse, 2016, 59-62, 86 ; Granier, Godier et Larmande, 2019, 54-61 ; Lucet, 2018, 57-59 ; Gasselin, 2017, 60, 68-69 ; Lods, 2015, 40-43)[4]. Aussi, les éléments sur lesquels sont interrogés les élèves ne sont que des composantes influençant le climat de classe et sur lesquelles peuvent jouer les pratiques musicales collectives.

Dans le but de mettre plus aisément en lien mes observations avec l'opinion des élèves, le questionnaire repose sur la même structure que celle utilisée pour la grille d'observation. Par conséquent, nous retrouvons cette organisation en domaines de mesure du climat scolaire, dimensions et items. Pour des raisons de simplification, celle-ci ne se retrouve pas explicitement sur la version donnée aux élèves mais est bel et bien présente sur le tableau de synthèses de

[1] Cf. : Annexe n°4, pp. 104-110
[2] FARDET, Eric, NEVES, Antoine, BERMOND, Sandrine et al. Op. cit., p. 13
[3] Ibid., p. 13
[4] BENNACER, Halim, DARRACQ, Sabrina, POMELEC, Céline. Op. cit., pp. 6 à 17 ; BEAUMONT, Benjamin. Op. cit., pp. 41 à 58 ; HUBERT, Tamara. Op. cit., pp. 79-97 ; GUIMARD, Philippe, BACRO, Fabien, FERRIÈRE, Séverine et al. Op. cit., pp. 163-182 ; BROUTIN, Aurélie. Op. cit., pp. 37 à 38 ; PROUST NAVASSE. Op. cit., pp. 59 à 62, 86 ; GRANIER, Harmony, GODIER, Lauriane, LARMANDE, Alix. Op. cit., pp. 54 à 61 ; LUCET, Marion. Op. cit., pp. 57-59 ; GASSELIN, Pauline. Op. cit., pp. 60, 68-69 ; LODS, Indiana. *La gestion de classe : ré-instaurer un climat favorable aux apprentissages*, pp. 40 à 43

leurs réponses[1][2]. Nous notons malgré tout qu'un domaine a été ajouté par rapport à la grille d'observation, à savoir celui du « bien-être général dans la classe ». En effet, il m'était impossible de l'observer directement puisque cela relève de la propre perception de l'enfant.

Dans la version donnée aux élèves, le questionnaire est structuré en six parties pour gagner en clarté et favoriser la compréhension. Dans l'ordre d'apparition, ces dernières sont les suivantes :

- Bien-être général dans la classe
- Engagement et application scolaire
- Fonctionnement de la classe
- Relation entre camarades de classe
- Le rapport à l'erreur
- Exprime-toi !

Mis en rapport avec les éléments évoqués dans le cadre théorique, nous voyons bien qu'il s'agit d'aspects de la vie scolaire ayant un lien étroit tant avec le climat de classe qu'avec les pratiques d'ensemble. Par ailleurs, selon le site *Qualtrics*[3], le questionnaire « est un outil méthodologique […] qui comprend un ensemble de questions s'enchaînant de manière structurée et logique » (2020). Celui donné aux élèves est composé de questions regroupées en fonction des domaines donnés précédemment. Ces questions apparaissent sous deux formes différentes. Nous distinguons ainsi les interrogations fermées et ouvertes. Pour les premières, une seule réponse est possible parmi un ensemble proposé. Pour les secondes, le champ est libre, c'est-à-dire que le sujet interrogé apporte une réponse personnalisée. J'ai fait le choix de privilégier le recours aux questions fermées puisqu'elles permettent un traitement et une comparaison des réponses entre les classes A et B plus aisés. Parmi celles-ci, la grande majorité propose des échelles d'attitude où les élèves peuvent choisir entre quatre niveaux de réponse, leur permettant d'apporter une réponse plus nuancée :

- Q2 à Q28, Q30 à Q44 : a. jamais ; b. rarement ; c. souvent ; d. toujours
- Q1 et Q29 : a. très mal ; b. mal ; c. bien ; d. très bien

Nous noterons que pour la première échelle, je vise la notion de fréquence alors que je fais plutôt appel à l'aspect qualitatif pour la seconde. Ensuite, cinq questions fermées impliquent un choix binaire :

---

[1] Cf. : Annexe n°5, pp. 111-113
[2] Cf. : Annexe n°6, pp. 114-116
[3] *Qualtrics*. « Enquête par questionnaire : définition et utilisation ». Disponible sur : https://www.qualtrics.com/fr/gestion-de-l-experience/brand/enquete-questionnaire/

- Q9, Q10, Q11, Q17 et Q18 : Oui / Non

La dernière question est, quant à elle, une question ouverte. Elle consiste en un espace de libre expression proposé aux élèves, lesquels n'étaient donc pas obligés d'écrire quelque chose. Nous verrons que ce dernier a été exploité de différentes manières par les élèves.

D'autre part, j'ai rencontré quelques difficultés dans la formulation même des questions. En effet, celle-ci repose sur un certain nombre de règles. Par exemple, nous devons être vigilants à ne pas employer de mots ayant une connotation affective. Cette attention doit aussi se porter sur la longueur des phrases. Ces dernières ne doivent pas non plus être construites autour d'une syntaxe et d'un vocabulaire trop complexes. Enfin, toute ambiguïté doit être évitée. Pour toutes ces raisons, je regrette de ne pas avoir pensé à tester en amont mon questionnaire sur une classe de niveau équivalent. Cela m'aurait permis de soulever et corriger certaines limites que j'évoquerai au sein d'une autre partie et qui ont pu jouer sur les réponses données par les élèves.

Enfin, nous ne devons pas perdre à l'esprit que les réponses obtenues à ce questionnaire relèvent de la subjectivité et de la compréhension de chacun. C'est pourquoi, il était essentiel de compléter ce point de vue par celui des enseignantes en poste au sein des classes A et B. Nous pourrons alors espérer obtenir « un résumé imparfait, mais porteur de sens sur la qualité du climat de classe » (Hubert, 2015, 82)[1].

c) Entretiens semi-directifs

Selon le *Référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*, deux des compétences attendues chez les enseignants sont de « connaître les élèves » et d' « organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves » (MEN, 2013, 3, 6)[2]. Autrement dit, le professeur doit être en mesure de cerner le profil de chacun de ses élèves et leurs éventuelles problématiques, tant dans la sphère scolaire que familiale. L'évaluation constante du cadre de travail est aussi un impératif afin d'en assurer le meilleur fonctionnement possible. En outre, l'enseignant est censé démontrer une très bonne connaissance du public qu'il accueille dans sa classe et du climat régnant en son sein. Ces motivations m'ont conduite à vouloir mener un entretien semi-directif auprès des enseignantes des classes A[3] et B[4].

Selon la fiche technique d'*Euréval*, « l'entretien semi-directif est une technique qualitative de recueil d'informations permettant de centrer le discours des personnes interrogées autour de

[1] HUBERT, Tamara. Op. cit., p. 82
[2] Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. Op. cit., pp. 3 et 6
[3] Cf. : Annexe n°9, pp. 125-135
[4] Cf. : Annexe n°10, pp. 136-142

thèmes définis préalablement et consignés dans un guide d'entretien » (2010, 1)[1]. Dans le cadre de ce travail de recherche, mon guide d'entretien, réalisé en amont, était composé d'une série de questions ouvertes et relativement identiques pour les deux enseignantes. Ces questions ont visé, tout d'abord, à mettre en évidence la manière dont les deux femmes caractérisaient leur groupe d'élèves et le climat présent dans leur classe respective. J'ai ensuite cherché à appréhender leur rapport à l'éducation musicale et, plus spécifiquement, aux pratiques musicales collectives ainsi que le degré d'exposition de chacune des classes à ces dernières. Il m'a également semblé intéressant de les interroger sur les leviers qu'elles envisageaient pour agir sur le climat de classe et sur le rôle qu'elles accordaient aux pratiques d'ensemble par rapport à cet enjeu. La dernière question a porté, quant à elle, sur les projets musicaux mis en œuvre au cours de l'année scolaire et leurs motivations. Des questions supplémentaires ont été posées à l'enseignante de la classe A. Elles cherchaient à ce que cette dernière, en se référant à son expérience professionnelle, fasse part des différences qu'elle avait pu noter au niveau du climat entre une classe suivant le cursus CHAM et une classe ne disposant pas d'un tel dispositif. Quoi qu'il en soit, en me confrontant à la réalité du terrain, ces deux entretiens sont destinés à apporter la matière nécessaire pour faire évoluer mon questionnement.

C. Procédure

a) Grille d'observation

Ma période d'observation au sein des deux classes s'est tenue du 27/01/2020 au 07/02/2020, ce qui représente huit jours effectifs en classe. Celle-ci était entrecoupée de temps de pratique. La première semaine, je suis allée le lundi et mardi dans la classe A puis me suis rendue dans la classe B le jeudi et vendredi. Je devais ensuite être dans la classe A toute la seconde semaine hormis le jeudi, seul jour où il m'était possible de visiter la classe B. Or, l'enseignante en question faisant grève, je n'ai donc pu poursuivre mes observations ce jour-là. Par conséquent, ces premières observations devaient être complétées grâce à d'autres visites prévues en mars. Malheureusement, ces dernières n'ont pu se mettre en place en raison de la pandémie de Covid-19 ayant contraint à la fermeture des écoles jusqu'au mois de mai. Aussi, les observations effectuées portent sur une période trop insuffisante pour pouvoir en tirer de quelconques généralités et de nombreux items n'ont pu être observés.

[1] *Euréval*. « Réaliser un entretien semi-directif », p. 1

De plus, les deux classes ont été observées dans des contextes de travail trop différents l'un de l'autre et inhabituels, rendant toute comparaison impossible. En effet, les deux jours d'observation dans la classe B incluaient une sortie et étaient principalement destinés à la préparation des décors du projet musical « Émilie Jolie ». Les élèves travaillaient en groupe et l'ambiance de travail était moins formelle, plus décontractée. Il m'est donc impossible de tenter un rapprochement avec les situations de travail observées au sein de la classe A, cette dernière possédant, qui plus est, un fonctionnement très particulier en raison du dispositif CHAM. Enfin, la deuxième semaine, l'absence d'une enseignante pour des raisons familiales, a conduit les autres professeurs à se répartir les élèves de la classe concernée. Or, leur présence a forcément joué sur le comportement des élèves des classes A et B et sur le climat régnant au sein de celles-ci en général.

Confrontée à trop de biais, j'ai décidé de ne pas exploiter les données récoltées grâce à la grille d'observation pour répondre à la question animant ce travail. Leur exploitation aurait démontré un manque de rigueur scientifique et n'aurait pas pu aboutir à des résultats fiables et généralisables. Néanmoins, ces observations n'ont pas été vaines puisqu'elles m'ont permis malgré tout de commencer à me construire une représentation du public accueilli dans les classes et du climat régnant en leur sein. Cette dernière m'a alors servi pour interpréter certaines réponses données soit par les élèves, soit par les enseignantes ou pour repérer des incohérences dans les questionnaires et proposer une explication.

b) Questionnaire

Pour des raisons d'organisation et de disponibilité, les questionnaires n'ont pas pu être distribués dans les mêmes conditions pour les deux classes, ce qui est susceptible d'avoir mené à la présence de certains biais.

La passation a eu lieu le mardi 04/02/2020 pour la classe A. En raison de la longueur du questionnaire, nous avons convenu, avec l'enseignante référente, de le faire remplir aux élèves en deux fois. Une première partie a donc été réalisée avant la récréation du matin et a demandé 25 minutes. La seconde partie a été donnée après la pause méridienne. Les enfants ont eu besoin de 15 minutes pour répondre aux questions restantes. Par ce choix, nous avons cherché à limiter les phénomènes de fatigue, de lassitude ou encore d'inattention pouvant jouer sur les réponses obtenues. Avant de donner le questionnaire aux apprenants, je leur ai exposé son objectif et les raisons pour lesquelles je nécessitais leur aide. Cela m'a permis de susciter leur intérêt et motivation. Les élèves étaient très fiers de participer à ce travail, de se sentir utiles et ont montré une grande application. Je leur ai ensuite expliqué les consignes. Tout d'abord, les enquêtés

avaient le choix de remplir le questionnaire de façon anonyme ou non. Selon moi, chez certains élèves, l'anonymat apporte une certaine sécurité et favorise ainsi l'expression de leurs ressentis et opinions. De plus, ils étaient libres d'utiliser le médium avec lequel ils se sentaient le plus à l'aise (stylo, crayons de papier, …), à partir du moment où leurs réponses étaient lisibles. Les enfants devaient lire chaque question puis entourer la réponse qui leur convenait le mieux. Il était important qu'ils répondent bien à chacune d'entre elles. Aussi, les élèves ont été invités à se relire. Lorsque j'ai récupéré les questionnaires, j'ai également vérifié ce point. D'autre part, les apprenants démontrant un bon niveau de compréhension en lecture et étant peu nombreux, l'enseignante m'a dit que je pouvais les laisser répondre en autonomie. Cela permettait que chacun remplisse le questionnaire à son rythme. Ce faisant, en amont, nous nous sommes accordées sur les questions susceptibles de poser des difficultés aux enfants, tant vis-à-vis de la formulation que pour les réponses données. Les questions ciblées ont fait l'objet d'une explicitation dès la présentation du questionnaire au groupe classe. Pour celles restantes, les élèves devaient lever la main en cas de doute ou d'incompréhension pour que je vienne les voir. Si je m'apercevais que plusieurs élèves rencontraient des difficultés au même endroit alors je faisais une mise au point générale. La présentation et l'analyse des résultats obtenus m'amèneront à évoquer plus précisément ces dernières.

Pour la classe B, la passation s'est tenue le vendredi 07/02/2020 au retour de la pause méridienne et a été menée par la professeure. En effet, il m'était impossible de la prendre en charge étant donné que j'intervenais toute la journée au sein de la classe A. Il était aussi important que les dates de passation ne soient pas trop éloignées l'une de l'autre. Or, mon retour au sein de l'école avait été envisagé en mars après les vacances scolaires. Par conséquent, nous nous sommes rencontrées en amont avec l'enseignante de la classe B afin que qu'elle puisse prendre connaissance du questionnaire et m'interroger sur les passages qui l'interpellaient. Je lui ai aussi exposé les enjeux, le déroulement ainsi que les consignes à donner. J'en ai profité pour évoquer les points ayant posé problème à l'autre classe. Je souhaitais ainsi que les conditions de passation soit le plus possible semblables entre les deux classes. Cependant, son groupe classe ayant des difficultés de compréhension en lecture, la professeure a jugé préférable, pour la qualité des résultats, de les accompagner tout au long de la réalisation du questionnaire. Cela lui a aussi permis de contrôler plus aisément la progression de chaque élève et répondre à leurs besoins. Elle a donc procédé question par question en laissant à chaque fois le temps aux enfants d'exprimer leurs éventuelles interrogations puis de répondre. De plus, elle a choisi de compléter le questionnaire en une seule fois pour des soucis d'organisation et ne pensait pas que cela allait lui prendre autant de temps. Aussi, la passation a duré une heure, ce

qui a pu influer sur la qualité des réponses données en fin de questionnaire (fatigue, capacités d'attention diminuées, lassitude, …). Un bilan a été effectué lorsque je suis venue récupérer les questionnaires. L'enseignante a ainsi pu me rapporter les questions ayant particulièrement posé problème à son groupe ainsi que les remarques émises par ce dernier. Par exemple, une grande majorité d'élèves a regretté qu'il n'y ait pas un niveau de fréquence intermédiaire entre « rarement » et « souvent ». Les autres points seront évoqués au moment de la présentation et de l'analyse des réponses obtenues. La professeure m'a aussi informée que deux élèves étaient absentes le jour de la passation. Or, il s'agit de deux sœurs ayant des difficultés à s'intégrer au sein du groupe classe.

D'autre part, nous nous sommes entendues avec l'enseignante de la classe B sur les difficultés éprouvées lorsque nous devions reformuler les questions ou expliquer leur lien avec les réponses proposées. En effet, nous devions être vigilantes à ne pas influencer la réaction des élèves. Enfin, nous nous interrogerons sur la pertinence des moments choisis pour effectuer les passations dans la partie consacrée aux limites du protocole.

c) Entretiens semi-directifs

J'ai rencontré les deux enseignantes individuellement. Plus précisément, je me suis entretenue avec la professeure de la classe A le 3 février 2020 et avec celle de la classe B le 6 février 2020. Chaque entretien a duré environ 40 minutes et s'est tenu dans leur classe respective. Toutefois, celui de l'enseignante en CHAM n'a pu se terminer à l'oral. Aussi, cette dernière m'a fait parvenir le reste de ses réponses par mail. Elle en a également profité pour ajouter quelques précisions sur certaines réponses données lors de notre rencontre.

Concernant le déroulement des entretiens, dans un premier temps, chacune s'est vu exposer de manière précise le cadre, le sujet et le questionnement animant ce travail puis expliquer l'objectif et le déroulement de l'entretien. Ensuite, je lisais une première fois la question puis leur laissais un temps de réflexion. Celle-ci leur était alors posée une seconde fois et je prenais en note leur réponse. Parfois, cette dernière occasionnait un échange permettant de nourrir ma réflexion. Cependant, je devais faire attention de pas influencer les réponses données par les professeures et la suite de l'entretien. Par ailleurs, j'ai essayé de suivre les conseils donnés par le site *Scribbr* qui préconise de ne pas se montrer directif et de faire preuve de neutralité et d'empathie. Durant l'entretien, j'ai ainsi « [laissé] la personne interrogée s'exprimer

librement », me suis montrée à l'écoute et ai essayé « de comprendre ce que la personne pense et ressent » (Gaspard, 2019)[1].

Je précise qu'une trace audio de chaque entretien a été réalisée, sous autorisation des enquêtés, ce qui a permis la retranscription exacte des propos.

D. La méthode d'analyse des résultats

a) Questionnaire

Selon le site *Qualtrics*[2], le questionnaire est « une méthode quantitative de recueil d'informations. […] Ce type d'enquête vise à obtenir des données statistiques quantifiables et comparables sur une population précise » (2020). Dans le cadre de cette étude, les données de chaque groupe classe ont été regroupées au sein de deux types de tableau les exprimant sous différentes formes. L'un les représente en fonction du nombre d'élèves, l'autre en pourcentage. Nous pouvons les retrouver en annexe[3]. En ce qui concerne l'expression des résultats en pourcentages, il faut savoir qu'un élève correspond à 6,7% et 5,6% respectivement pour les classes A et B. De plus, il convient de préciser que les enfants ont vu leurs réponses interprétées comme « non recevables » à chaque fois qu'ils avaient soit oublié de répondre, soit entouré plusieurs réponses ou soit barré la ou les réponse(s) donnée(s). Toutes ces situations ont été regroupées sous l'abréviation NR.

Pour chaque item, j'ai ensuite comparé les résultats exprimés en pourcentages obtenus par les deux classes. J'ai alors décidé de concentrer mes analyses sur les différences significatives. Pour permettre une meilleure visibilité de celles-ci, en utilisant le logiciel *Excel*, j'ai transcrit les données en question sous la forme de graphiques en histogrammes groupés. Ces derniers sont très « utiles pour […] illustrer des comparaisons entre éléments » (*Microsoft Office*)[4].

b) Entretiens semi-directifs

D'après Gaspard, « l'entretien semi-directif, aussi appelé entretien qualitatif ou approfondi, est une méthode d'étude qualitative » (2019)[5]. L'auteur a ensuite déterminé cinq étapes sur lesquelles je me suis référée pour exploiter et analyser les données recueillies lors des entretiens

---

1 GASPARD, Claude. « L'entretien semi-directif : définition, caractéristiques et étapes ». *Scribbr*. Disponible sur : https://www.scribbr.fr/methodologie/entretien-semi-directif/

2 *Qualtrics*. Op. cit. Disponible sur : https://www.qualtrics.com/fr/gestion-de-l-experience/brand/enquete-questionnaire/

3 Cf. : Annexes n° 5, 6, 7 (pp. 117-120) et 8 (pp. 121-124)

4 *Microsoft Office*. « Présenter vos données dans un graphique en histogrammes ». Disponible sur : https://support.office.com/fr-fr/article/présenter-vos-données-dans-un-graphique-en-histogrammes-d89050ba-e6b6-47de-b090-e9ab353c4c00

5 GASPARD, Claude. Op. cit. Disponible sur : https://www.scribbr.fr/methodologie/entretien-semi-directif/

semi-directifs menés auprès des deux enseignantes. La première consiste en la relecture de la trace écrite et la réécoute de l'enregistrement effectué. Elle permet ainsi « de se remémorer et de repérer de nouveaux éléments informatifs ». La seconde implique la retranscription de chaque entretien. Lesquelles ont ensuite été envoyées aux enseignantes respectives afin de savoir si elles étaient en accord avec ce qui était écrit ou si je devais procéder à des modifications. Ces retranscriptions sont visibles en annexe[1]. La troisième concerne le repérage des « éléments-clés » que j'ai choisi de représenter en gras sur les retranscriptions. La quatrième se concentre sur l'analyse de ces derniers, censée nourrir ma réflexion par rapport au questionnement motivant ce travail de recherche. Cette analyse appelle à une interprétation et une comparaison des réponses données par les professeures des classes A et B. Enfin, la dernière étape invite à élaborer un plan de rédaction à partir de « l'analyse des données informatives » en vue d' « établir une conclusion » argumentée (Gaspard, 2019)[2].

II. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Dans un premier temps, l'œil avisé de chaque enseignante nous conduira à faire plus ample connaissance avec le public accueilli dans leur classe respective. Nous chercherons alors à comparer le climat de ces dernières en fonction des réponses données par les élèves au questionnaire et selon les domaines le structurant. Dès que possible, nous réaliserons des liens avec les propos tenus par les professeures dans leur entretien semi-directif. Ces derniers seront abordés plus précisément dans un dernier temps. D'une part, ils viseront à détailler le regard porté par les enseignantes sur l'Éducation musicale et les pratiques d'ensemble. D'autre part, il s'agira d'exposer les leviers qu'elles envisagent pour agir sur le climat de classe et de savoir si les pratiques musicales collectives en font partie. Enfin, nous nous pencherons de manière plus concrète sur le cas des CM2 CHAM évoqué par l'enseignante de la classe A, lequel nous amènera à relativiser nos propos.

A. Caractérisation du public accueilli dans les classes A et B

- *Entretiens semi-directifs menés auprès des enseignantes*

[1] Cf. : Annexes n°9 et 10
[2] GASPARD, Claude. Op. cit. Disponible sur : https://www.scribbr.fr/methodologie/entretien-semi-directif/

Pour les deux enseignantes, la première question du guide d'entretien avait pour objectif qu'elles esquissent le portrait de leur groupe classe respectif. Pour ce faire, elle était formulée de la manière suivante : « Comment caractérisez-vous le public accueilli dans votre classe ? ». Les réponses des professeures ont été les suivantes :

- Enseignante de la classe A

> J'ai une **classe CHAM**. Le public qui la constitue est assez **hétérogène**. En effet, elle compte non seulement **des enfants issus du quartier rattaché au secteur scolaire de l'école** mais accueille également **des élèves venant des communes plutôt rurales de l'agglomération et d'autres quartiers de la ville**. Les **niveaux sociaux** sont donc **très différents** : certains enfants ont des parents qui sont au chômage tandis que les parents d'autres élèves de la classe sont enseignants ou relèvent de milieux plus aisés. De plus, ils **ne vivent pas tous dans les mêmes conditions** : certains vivent en appartement et doivent partager leur chambre alors que d'autres habitent au sein de grandes maisons.
> Par ailleurs, il s'agit d'**une classe à très faible effectif (15)** cette année. Cette situation est assez exceptionnelle puisqu'il y a eu trois déménagements. Les années précédentes, cette promotion tournait plutôt aux alentours de 19, 20. Parmi eux, **beaucoup ne sont arrivés à l'école qu'en CE1 pour suivre le cursus CHAM**. Malgré tout, je trouve qu'il y a **une vraie unité de classe, un vrai groupe qui est très solidaire**.

- Enseignante de la classe B

> Ce public est composé d'**enfants qui viennent de familles ayant globalement des difficultés**. Ces dernières peuvent être **d'ordre financier** ou avoir trait à **une culture éloignée de celle attendue à l'école**. Ces familles ont aussi **d'autres problématiques que celles de l'école**. C'est notamment pourquoi, **elles n'en sont pas proches**.

Nous nous apercevons très rapidement que si les classes A et B baignent dans le même environnement socioculturel à l'échelle de l'école, celui-ci est assez différent à l'échelle de la classe. En effet, le public accueilli dans la première est caractérisé par une certaine hétérogénéité. Les origines sociales voire même géographiques des élèves sont diverses. Ils ne possèdent pas non plus les mêmes conditions d'étude. Par ailleurs, les enfants n'ont pas tous effectué l'ensemble de leur parcours scolaire au sein de l'école. Cependant, cela n'a pas empêché le groupe classe de nouer des liens très forts et soulignés par l'enseignante dès la première question. Ces liens peuvent notamment s'expliquer par l'effectif réduit ou encore par le fait que les enfants sont présents dans cette classe par choix. Tous ont voulu suivre le cursus CHAM. Ils sont donc animés par une même passion, à savoir la musique, ce qui créé forcément des affinités. En revanche, les élèves de la classe B appartiennent tous au quartier rattaché au secteur scolaire de l'école. La majorité semble issue de milieux défavorisés et souffrir d'une misère à la fois sociale, matérielle et culturelle. La plupart des familles ne partagent pas la culture de l'école. C'est pourquoi, certains des codes de l'institution scolaire leur échappent.

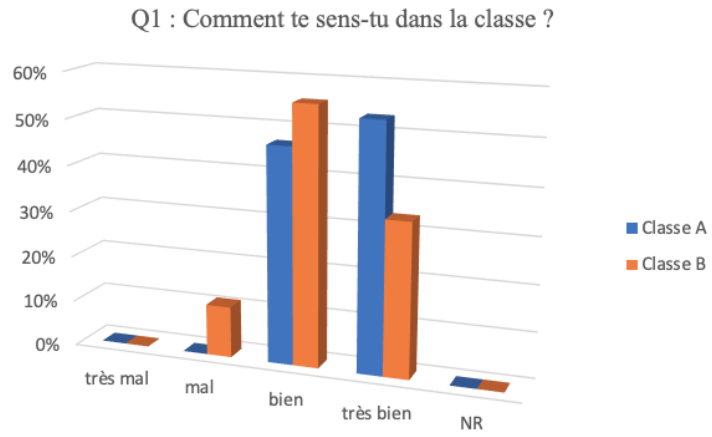
L'ensemble de ces facteurs impacte la scolarité des enfants. Aussi, nombre d'entre eux souffrent de difficultés scolaires plus ou moins sévères et persistantes. Quelques-uns sont également affectés par d'autres problématiques, touchant notamment à la sphère familiale, qui entravent leur capacité à se mettre au travail et à assurer un travail régulier, que ce soit à la maison ou en classe.

En outre, le contexte socioculturel étant assez différent d'une classe à l'autre, nous verrons qu'il peut s'agir d'un autre facteur à prendre compte vis-à-vis de la définition des climats de classes. Nous aborderons ce point plus précisément dans la partie consacrée aux limites de ce travail.

B. Comparaison du climat des classes A et B

a) Bien-être général dans la classe

- *Question 1 issue du questionnaire donné aux classe A et B*



La totalité des élèves de la classe A se sent bien (46,7%) voire très bien (53,3%). Si le plus haut niveau de qualité a été choisi par plus de la moitié du groupe classe A, il ne concerne qu'un tiers des enfants de la classe B, soit 33,3%. L'appréciation reste très positive puisque 55,6% des apprenants de cette dernière se sentent bien. Toutefois, nous devons noter que 11,1% des enfants se sentent mal au sein de la classe B. Ce pourcentage représente en réalité 2 élèves sur 18 interrogés. Si cette part peut semblait minime, elle ne peut être ignorée. Parmi ces deux apprenants, l'un, Erwann[1], est victime de harcèlement scolaire, l'autre, Tiphaine, a écrit en Q45 qu'elle s'ennuyait en classe. De plus, le garçon en question a estimé en Q29 qu'il s'entendait très mal avec ses camarades. Nous pouvons donc aussi évoquer un souci d'intégration le

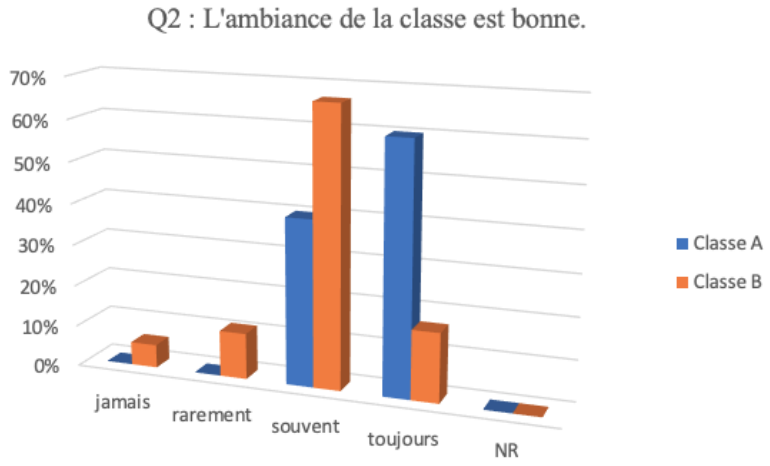
[1] Pour des raisons d'anonymat, les prénoms des élèves ont tous été modifiés au sein de l'étude.

concernant. Le cas de cet élève a été abordé par l'enseignante de la classe B qui a ensuite expliqué en quoi le chant choral l'aide à se sentir mieux et à s'intégrer au sein du collectif :

> […] Par exemple, le petit garçon qui est **victime de harcèlement scolaire** est **happé par de nombreuses problématiques, y compris familiales**, qui l'empêchent de travailler sur le purement scolaire. En revanche, **cet élève chante et bouge beaucoup**. Par conséquent, **en chant choral**, même s'il a toujours un comportement qui peut semblait assez marginal, **il paraît malgré tout plus raccord aux autres**. C'est la raison pour laquelle, je pense que **cela peut faire évoluer le regard des pairs sur lui**.
>
> (Entretien mené auprès de l'enseignante de la classe B, extrait de la réponse donnée à la question 10)

À travers les propos de la professeure, nous pouvons retrouver, entre autres, le pouvoir du « plaisir musical », nommé tel quel par Isabelle Peretz (2018, 9)[1] dans le cadre théorique. Les pratiques musicales collectives génèrent joie, bien-être et fédèrent le groupe. Ces bienfaits semblent également se percevoir à travers les excellents résultats obtenus par la classe A.

- *Question 2 issue du questionnaire donné aux classe A et B*



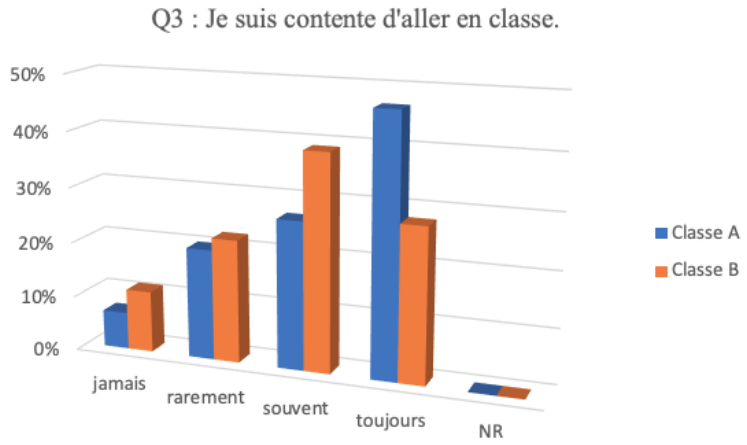
De nouveau, l'ensemble des élèves de la classe A considère que l'ambiance est souvent (40%) voire toujours (60%) bonne. En ce qui concerne la classe B, 66,7% et 16,7% des enfants ont respectivement choisi les réponses « souvent » et « toujours », soit un total de 83,4%. Si les résultats sont très positifs, il n'empêche que nous constatons un écart de 43,3 points entre les deux classes en ce qui concerne le niveau de fréquence maximal. Par ailleurs, parmi tous les apprenants de la classe B, 16,7% trouvent que l'ambiance est rarement (11,1%) voire jamais (5,6%) bonne. Un tel pourcentage correspond à 3 enfants sur 18 enquêtés. Il convient de préciser qu'il ne s'agit pas des élèves évoqués précédemment pour la Q1. La réponse proposée par l'enseignante de la classe B à la deuxième question de l'entretien peut fournir un éclairage sur ces résultats :

[1] PERETZ, Isabelle. Loc. cit., p. 9

> En début d'année, **cela se passait relativement bien**. Ensuite, on m'a fait part de **problèmes de harcèlement que nous sommes en train de régler avec l'équipe enseignante**. Par conséquent, les dynamiques dans la classe, c'est-à-dire les groupes, les relations, sont en train de se transformer. Nous ne sommes pas dans une situation figée mais bien dans une **phase de transition**, à mon avis. Je dirais donc que **le climat est actuellement tendu mais en transformation**.
>
> (Entretien mené auprès de l'enseignante de la classe B, réponse donnée à la question 2)

Ce faisant, nous pouvons lier les réponses données par les élèves de la classe B à un travail de la part de l'équipe enseignante commençant à porter ses fruits. C'est pourquoi, certains sont encore partagés. Le contenu de ce travail sera précisé plus tard lorsque nous aborderons les leviers utilisés par la professeure pour agir sur le climat de classe. Enfin, les excellents résultats de la classe A peuvent de nouveau trouver une part de leur explication dans les bienfaits du « plaisir musical » (Peretz, 2018, 9)[1]. Nous pouvons notamment soulever parmi ces derniers, la joie d'être et de faire ensemble, susceptible de participer à l'établissement d'une ambiance agréable, conviviale et chaleureuse, telle que rapportée par Frédéric Maizières dans son étude (2013, 7-8)[2].

- *Question 3 issue du questionnaire donné aux classe A et B*



Dans la classe A, parmi l'ensemble des élèves interrogés, 73,4% sont souvent (26,7%) voire toujours (46,7%) contents d'aller en classe. Ce pourcentage est très légèrement inférieur pour la classe B puisque nous observons 66,7% des apprenants ayant répondu « souvent » (39,9%) ou « toujours » (27,8%). En ce qui concerne les deux autres niveaux de fréquence, l'écart entre les deux classes est toujours très faible. Ainsi, 20% des enfants de la classe A ne sont que rarement contents d'aller en classe. Ils sont 22,2% dans la classe B. Ensuite, celle-ci démontre 11,1% de ses élèves ayant répondu « jamais ». Ce pourcentage est de 6,7% dans la classe A.

[1] PERETZ, Isabelle. Loc. cit., p. 9
[2] MAIZIÈRES, Frédéric. Loc. cit., pp. 7-8

Au vu des résultats précédents, nous pouvons être surpris des réponses obtenues de la part des élèves de cette dernière. En effet, 26,7% d'entre eux ne seraient que rarement voire jamais contents d'aller en classe, ce qui représente 4 élèves sur 15. L'un ayant rempli son questionnaire de manière anonyme, je suis en mesure de fournir une explication pour trois d'entre eux : Théo, Julian et Sabrina. Pour les deux premiers, un extrait d'une réponse donnée par l'enseignante de la classe A au cours de son entretien est en mesure de nous éclairer :

> […] Néanmoins, ce qui pourrait peut-être être négatif est que **certains commencent à se fatiguer de ce projet musical**, à l'image de Théo et Julian. Ces derniers voudraient **arrêter la CHAM**. Les trois ans de musique leur suffisent.
>
> (Entretien mené auprès de l'enseignante de la classe A, extrait de la réponse donnée à la question 3)

Selon les propos de la professeure, les deux garçons ne semblent plus être attirés par le dispositif CHAM, d'où une certaine perte de motivation et d'enthousiasme à l'idée de se rendre en classe. Cela explique également que l'un ait répondu qu'il n'était jamais motivé pour travailler en classe et l'autre rarement, à la question 5. Par ailleurs, il faut savoir que Sabrina a également choisi de répondre « rarement » à cette question. Concernant la jeune fille, l'ensemble de ses réponses a été en décalage par rapport au reste de la classe et de ce que son comportement laisse supposer en classe. Nous verrons ainsi que ce problème se posera à de nombreuses reprises. Par rapport aux questions 3 et 5, ses réponses m'ont d'autant plus surprise que cette élève m'est parue toujours très investie et enthousiaste, que ce soit lors de mes phases d'observation ou de pratique. Elle faisait notamment partie des élèves qui participaient le plus, selon moi. Par conséquent, j'ai cherché à m'informer auprès de son enseignante. Celle-ci m'a fourni l'explication suivante : la mère de Sabrina a vécu une scolarité très éprouvante. Ce faisant, elle véhicule à sa fille une image très négative de l'école. En ce sens, nous pouvons parler d'une sorte de « transfert ». Par ailleurs, l'élève souffre d'une situation familiale assez complexe et éprouve le besoin d'attirer l'attention, comme pour se rassurer. De telles réponses seraient donc le moyen de se détacher de ses camarades de classe pour se faire remarquer. Dans tous les cas, cela exprime une souffrance et un mal-être réels. Aussi, l'enseignante a décidé de contacter, sous autorisation de la mère, la psychologue scolaire pour qu'elle s'entretienne avec Sabrina et assure un suivi si elle l'estime nécessaire. D'autre part, les deux professeures m'ont dit qu'il était possible que les élèves aient compris la question de manière plus générale, c'est-à-dire comme le fait de se rendre à l'école, et cela malgré les explications données.

Pour la classe A, le fait que la majorité des élèves soit souvent voire toujours contente d'aller en classe trouve écho dans les propos tenus par la professeure au cours de son entretien :

> […] Les enfants sont **joyeux d'être là, souriants** et démontrent un bon esprit.

(Entretien mené auprès de l'enseignante de la classe A, extrait de la réponse donnée à la question 2)

[…] les élèves **expriment leur chance et leur bonheur d'être dans le dispositif CHAM**. C'est un **choix** de leur part. Ils ont choisi un projet qui est celui de la CHAM. […] Ils **adorent travailler en projets, aller en musique…**

(Entretien mené auprès de l'enseignante de la classe A, extrait de la réponse donnée à la question 3)

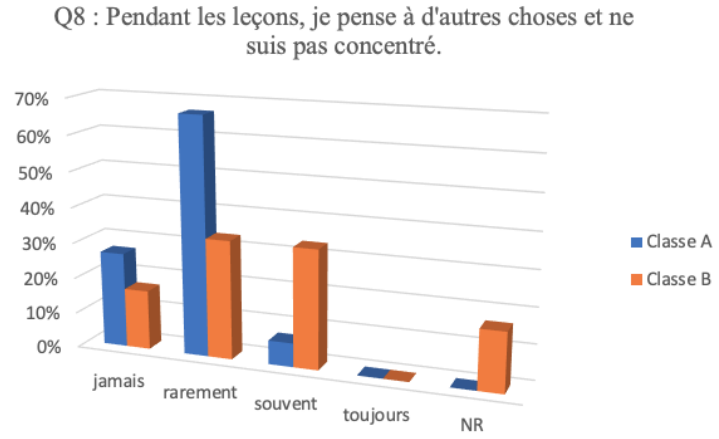
[…] En CHAM, **les élèves attendent avec impatience le mardi pour chanter tous ensemble, le lundi pour aller en demi-groupe en formation musicale…**

(Entretien mené auprès de l'enseignante de la classe A, extrait de la réponse donnée à la question 11)

Ses dires laissent percevoir la notion de choix et la chance que représente le fait d'être en CHAM pour les élèves. Ils peuvent ainsi apprendre et pratiquer la musique, ensemble et individuellement, presque quotidiennement. Nous devinons également aisément que la musique fait office de ciment social car ils sont tous liés par cette même passion ; laquelle les a conduits à être dans cette classe. Enfin, nous retrouvons cette idée, évoquée dans le cadre théorique, de moments d'apprentissage caractérisés par le plaisir et la convivialité. De tels instants participent au fait que les enfants sont heureux de se rendre en classe.

b) Engagement et application scolaires

- *Question 8 issue du questionnaire donné aux classe A et B*



Dans la classe A, seulement 6,7% des enfants déclarent souvent ne pas être concentrés pendant les leçons. En revanche, ce pourcentage atteint 33,3% dans la classe B, soit un tiers de la classe. Ensuite, la quasi-totalité des élèves de la classe A, c'est-à-dire 93,4%, considère ne jamais (26,7%) ou que très rarement (66,7%) penser à d'autres choses au cours des séances. Dans la classe B, ces deux niveaux de fréquence n'ont été choisis que par la moitié des apprenants (50%). Ainsi, 16,7% et 33,3% des enfants ont respectivement sélectionné les réponses « jamais » et « rarement ». Enfin, il convient de souligner que, dans cette même classe, parmi l'ensemble des élèves, 16,7% ont vu leurs réponses non recevables. Un tel pourcentage

correspond à 3 élèves. À chaque fois, ces derniers n'ont pas répondu. Ce faisant, plusieurs interprétations s'offrent à nous. D'une part, il est possible qu'il s'agisse d'un oubli. En effet, si la question figure au recto, les réponses se trouvent, quant à elles, au verso de la première page. La mise en page du questionnaire peut donc être critiquée sur ce point. D'autre part, la question 8 a posé des difficultés en matière de compréhension pour les deux classes. C'est pourquoi, l'enseignante de la classe B et moi avons dû la reformuler et en expliciter le sens. Cependant, il se peut que ce travail d'explicitation n'ait pas porté ses fruits avec les trois enfants en question et que ces derniers aient préféré ne pas répondre. Ces difficultés peuvent être due au fait que la phrase est formée de deux propositions coordonnées dont l'une est positive et l'autre négative.

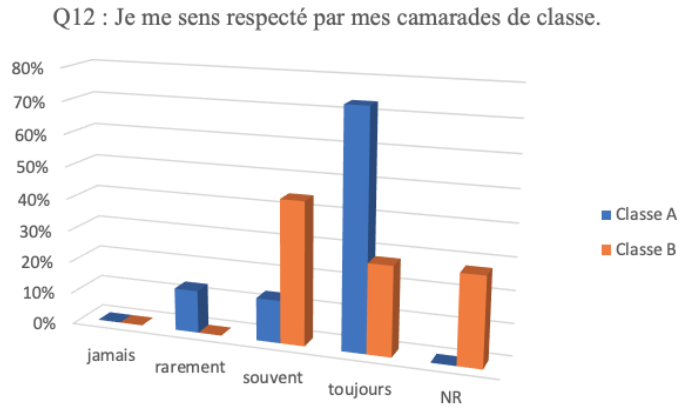
Au vu des résultats du questionnaire, les apprenants de la classe A démontrent de meilleures capacités en termes de concentration que ceux de la classe B. Par conséquent, en référence au cadre théorique, cela semble confirmer l'idée d'une action des pratiques musicales collectives sur l'attention. Au cours de mes phases d'observation dans les deux classes, j'ai pu apprécier quelque peu cette différence. En effet, lors des séances que j'ai pu observer ou mettre en œuvre, les élèves de la classe A m'ont paru être en mesure de maintenir leur attention pendant une longue durée sur une même tâche, que celle-ci soit plus ou moins complexe. En revanche, lorsque j'ai observé, pendant une matinée, les enfants de la classe B travailler sur les matières dites fondamentales, c'est-à-dire les mathématiques et le français, ces derniers m'ont semblé démontrer beaucoup plus de difficultés à rester attentifs, que ce soit lors des exercices, des corrections ou encore de la trace écrite. Bavardages, regards dans le vague ou tout autre comportement parasite survenaient de la part de certains élèves. Aussi, l'enseignante a dû parfois procéder à des rappels à l'ordre pour recentrer les apprenants en question. Néanmoins, les autres situations observées consistant en des travaux de groupes sur le projet musical en cours, toutes conclusions tirées de cette matinée seraient hâtives, d'autant plus que la professeure a reconnu qu'elle avait sous-estimé le niveau de difficulté de l'une des activités proposées.

Par ailleurs, les résultats obtenus par la classe B coïncident avec ceux obtenus pour la question 7. En effet, 33,3% ont déclaré souvent (22,2%) voire toujours (11,1%) s'ennuyer en classe. Or, si l'élève n'éprouve pas d'intérêt à effectuer la tâche, il sera complexe de maintenir son attention sur le long terme. À titre de comparaison, le pourcentage pour ces mêmes niveaux de fréquence est de 13,4% dans la classe A, avec 6,7% des élèves ayant répondu « souvent » et « toujours », soit 1 élève sur 15 pour chaque niveau. Nous notons que l'une des élèves est Sabrina dont le cas a déjà été expliqué plus haut. Enfin, en ce qui concerne les 6,7% des apprenants de la classe A révélant souvent ne pas être concentrés pendant les cours, ce

pourcentage correspond en réalité à une élève. Il faut savoir que ladite élève possède des difficultés scolaires ainsi qu'une vitesse d'exécution assez lente. La réponse donnée est donc cohérente avec son comportement en classe et ses performances scolaires.

c) Fonctionnement de la classe

- *Question 12 issue du questionnaire donné aux classe A et B*



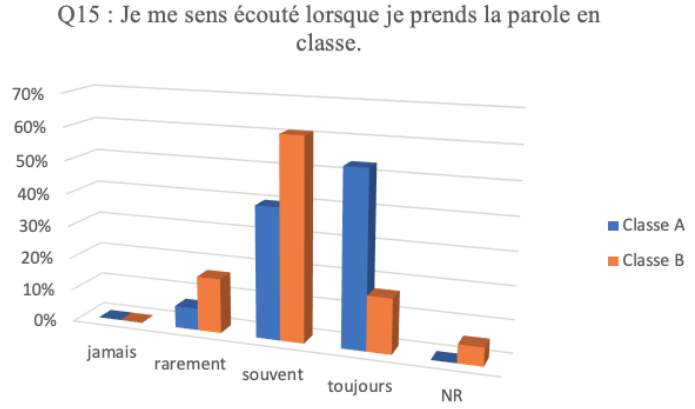
Dans la classe A, 73,3% des élèves se sentent toujours respectés par leurs camarades de classe. Ce pourcentage chute à 27,8% dans la classe B, ce qui correspond à une différence de 45,5 points. Pour cette classe, les résultats restent tout de même positifs puisque 44,4% des élèves ont choisi de répondre « souvent », soit un peu moins de la moitié. Dans la classe A, le résultat pour ce niveau de fréquence est de 13,3%. Nous observons que le pourcentage est identique en ce qui concerne les élèves ayant répondu qu'ils se sentaient rarement respectés par leurs pairs. Il correspond à 2 élèves sur 15. Parmi ces enfants, figurent une copie anonyme et Sabrina. En plus des propos tenus précédemment, l'enseignante a ajouté que la jeune fille n'acceptait ni que l'on puisse penser différemment d'elle, ni que ses camarades n'aient pas envie de parler ou de jouer. Ses rapports avec ces derniers sont donc très complexes, comme le montre sa réponse à la question 29 où elle est la seule à avoir déclaré qu'elle s'entendait mal avec ses pairs au sein de la classe.

Dans l'ensemble, les enfants de la classe A semblent plus respectueux les uns des autres. Cependant, s'ils démontrent globalement de meilleurs résultats que la classe B, la différence n'est pas tant significative : les niveaux de fréquence allant de « souvent » à « toujours » englobent 86,6% des élèves de la classe A et 72,2% de la classe B, soit un écart de 14,4 points. De plus, les données sont à relativiser puisque 27,8% des réponses données par les élèves de la classe B ont été interprétées comme non recevables. En effet, un élève a répondu qu'il ne savait pas. Trois autres ont indiqué un nombre d'élèves mais sans préciser ni s'il s'agit de ceux qui

les respectent, ni le niveau de fréquence. Une enfant a écrit « quelques personnes » puis entouré « toujours » mais il était alors difficile d'inclure sa réponse avec les autres sachant qu'elle n'avait pas visé l'ensemble de la classe. Aussi, ces réponses ont soulevé un problème de quantité que je n'avais pas envisagé lors de la conception du questionnaire. Selon moi, ces apprenants se sentent respectés par certains de leurs camarades mais pas par tous. Or, ils ne savaient pas comment le traduire en termes de fréquence. Par ailleurs, toujours dans la classe B, s'ils sont 27,8% à estimer qu'ils sont toujours respectés par leurs camarades de classes, les élèves sont en revanche 77,8% à considérer qu'ils respectent toujours leurs pairs au vu des réponses données à la question 13. Il s'agit d'une différence que nous nous devons de noter et qui nous amène à nous poser certaines questions. Les élèves comprennent-ils vraiment le sens du mot respect et les enjeux qu'il revête ? Parviennent-ils véritablement à évaluer leur propre comportement ? Il est vrai que cette compétence est très exigeante pour des enfants de cet âge. Enfin, il est aussi probable qu'ils aient répondu à la question 13 en cherchant à faire plaisir à leur enseignante ou à moi-même. Ces interrogations deviennent encore plus fortes au vu des résultats de la classe en ce qui concerne la violence ; lesquels seront abordés plus tard dans ce travail.

Par conséquent, si nous pouvons déceler une tendance, à savoir une possible action des pratiques musicales collectives dans l'apprentissage du respect de l'autre, les incertitudes sont trop nombreuses pour pouvoir en tirer de quelconques généralités.

- *Question 15 issue du questionnaire donné aux classe A et B*



Dans la classe A, la quasi-totalité des élèves, soit 93,3%, considère qu'elle se sent souvent (40%) voire toujours (53,3%) écoutée lorsqu'elle prend la parole en classe. Ce résultat est également élevé pour la classe B puisque 77,8% des enfants ont respectivement choisi « souvent » (61,1%) et « toujours » (16,7%). Il convient de souligner l'écart de points entre les deux classes concernant le niveau de fréquence maximale, c'est-à-dire 36,6 points. Ensuite,

respectivement 6,7% et 16,7% des élèves des classes A et B ont l'impression de n'être que très rarement écoutés. Pour la classe A, ce pourcentage renvoie à 1 élève sur 15 tandis qu'il correspond à 3 élèves sur 18 pour la classe B. Pour la première, l'enfant en question est de nouveau Sabrina dont la réponse est encore en décalage avec celles données par le reste de la classe, ce qui pose problème dans l'interprétation des résultats. Enfin, dans les deux classes, aucun élève ne se sent jamais écouté.

De manière générale, les élèves de la classe A semblent donc davantage s'écouter les uns et les autres, même s'il est vrai que l'écart entre les deux classes est relativement mince. Toutefois, le pourcentage d'élèves ayant choisi la réponse « toujours » pour la classe A et les propos tenus par les enseignantes dans leur entretien respectif permettent de donner du poids à cette tendance :

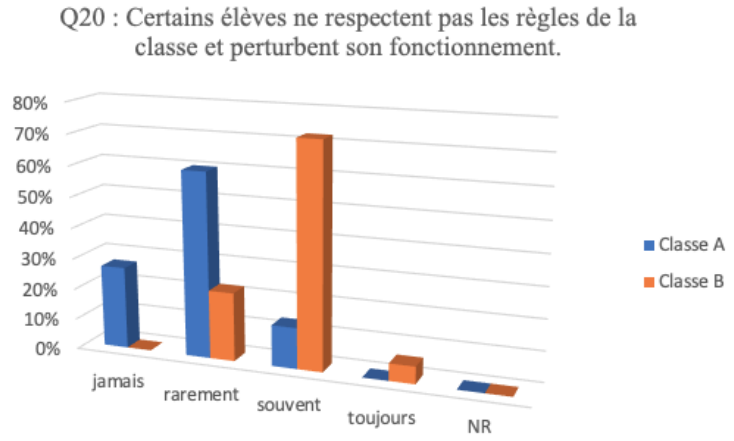
> […] Il apprend aussi à **écouter les autres** puisque **les choristes doivent être en même temps, ensemble**.
> (Entretien mené auprès de l'enseignante de la classe A, extrait de la réponse donnée à la question 9)

> […] Elle permet aussi de **développer l'écoute de l'autre**. **Lorsque l'on chante ensemble, on doit s'écoute**r.
> (Entretien mené auprès de l'enseignante de la classe B, extrait de la réponse donnée à la question 5)

Les dires des professeures montrent l'importance de l'écoute de l'autre dans le chant choral et s'accordent avec les éléments évoqués dans la partie théorique. En effet, afin de garantir une parfaite synchronie entre eux, les choristes doivent développer cette compétence. Celle-ci est ensuite transposée dans les autres instants de la vie scolaire. Aussi, chacun a l'impression que sa parole est autant écoutée et a autant d'importance qu'une autre. Cela rassure l'élève dans le fait qu'il a sa place en tant qu'être singulier au sein du groupe. L'entente entre camarades de classe n'en est que meilleure.

D'autre part, les élèves de la classe B ont permis de soulever un défaut dans la formulation de la question 15 : celle-ci ne précise pas par qui les enfants sont censés se sentir écoutés lorsqu'ils prennent la parole. Ce point a été éclairci par l'enseignante en charge de la passation du questionnaire et n'a donc pas porté préjudice aux réponses données par les enfants. Autrement dit, tous ont répondu en ciblant leurs camarades de classe et non l'enseignante ou bien ont précisé pour chaque réponse l'acteur concerné. En ce qui concerne cette classe, nous observons le même phénomène que pour les questions 12 et 13. Ainsi, si seulement 16,7% des enfants ont l'impression d'être toujours écoutés par leurs camarades, ils sont en revanche 44,4% à considérer qu'ils écoutent toujours leurs pairs selon les réponses données à la question 16. Ce nouveau décalage laisse penser que les élèves ont des difficultés à évaluer leur propre attitude en classe et, en l'occurrence, leurs capacités d'écoute de l'autre.

- *Question 20 issue du questionnaire donné aux classe A et B*



Au sein de la classe A, la grande majorité des enfants, soit 86,7%, considère qu'il n'arrive jamais (26,7%) ou bien que rarement (60%) que les élèves ne respectent pas les règles de la classe et perturbent son fonctionnement. Ce pourcentage chute à 22% au sein de la classe B pour laquelle aucun élève n'estime que cela ne survient jamais. En revanche, ils sont 72,2% à avoir choisi la réponse « souvent » tandis que taux ne s'élève qu'à 13,3% pour la classe A. Enfin, parmi l'ensemble des apprenants de la classe B, ils sont 5,6% à penser que de tels manquements à la règle surviennent toujours. Cela représente en réalité 1 élève sur 18.

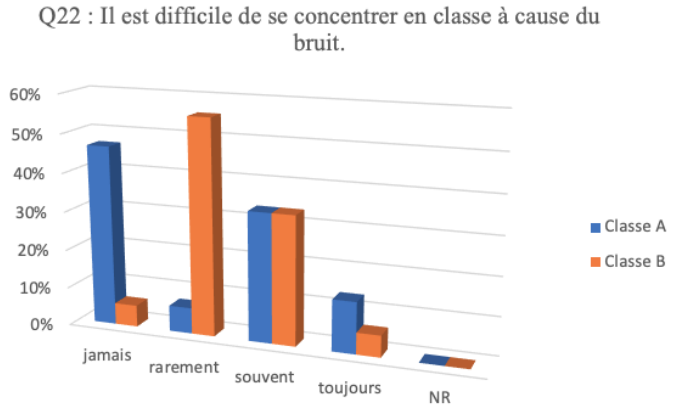
En ce qui concerne cette question, l'écart entre les deux groupes est très important. Ainsi, les enfants de la classe A semblent plus respectueux des règles garantissant un bon fonctionnement de la classe. Cette observation trouve écho aux propos tenus dans le cadre théorique. Nous avions alors évoqué le rôle que pouvaient jouer les pratiques musicales collectives dans le rapport à la discipline des élèves, notamment à travers les codes et normes de conduite qui les encadrent.

Pour la classe B, nous remarquons la présence d'un nouveau décalage entre l'évaluation des pairs et celle de leur propre comportement par les élèves. Ainsi, s'ils sont 72,2% à déclarer qu'il arrive souvent que les apprenants ne respectent pas les règles, ils sont 55,6% à dire qu'eux-mêmes les respectent toujours au vu des réponses fournies à la question 19.

Au cours de la passation du questionnaire, les élèves de la classe B ont soulevé un point très important : le rapport à la règle diffère d'un individu à l'autre. Ainsi, certains vont considérer que ne pas lever la main pour prendre la parole est une violation assez importante de la règle tandis que d'autres ne seront pas de cet avis et penseront que cette question ne se réduit pas qu'à ce manquement. Ce faisant, les réponses peuvent diverger d'un élève à l'autre. Enfin, la question 20 a nécessité une explicitation auprès des deux classes. Je pense que cela est dû au fait que la phrase est constituée de deux propositions coordonnées dont l'une est positive et

l'autre est négative. J'aurais dû opter pour une formulation plus simple, ce qui peut aussi expliquer le pourcentage important d'élèves issus de la classe B ayant choisi le niveau de fréquence « souvent ».

- *Question 22 issue du questionnaire donné aux classe A et B*



Dans la classe A, un peu moins de la moitié des élèves, plus précisément 46,7%, considère qu'il n'est jamais difficile de se concentrer en classe à cause du bruit. Ce pourcentage diminue considérablement pour être égal à 5,6% au sein de la classe B, soit 1 élève sur 18. Cela représente une différence très importante de 41,1 points. Cependant, nous pouvons dire que les résultats de cette dernière restent assez positifs puisque 55,6% des enfants estiment que cela est rare, ce qui correspond à plus de la moitié des apprenants. Par ailleurs, le pourcentage d'enfants s'étant orientés vers le niveau de fréquence « souvent » est identique dans les deux classes : il est de 33,3%. Il s'agit donc d'un tiers des élèves, ce qui est loin d'être négligeable. Ensuite, si seulement 5,6% des élèves de la classe B trouvent que le bruit en classe nuit toujours à la concentration, cette impression concerne 13,3% des apprenants de l'autre classe.

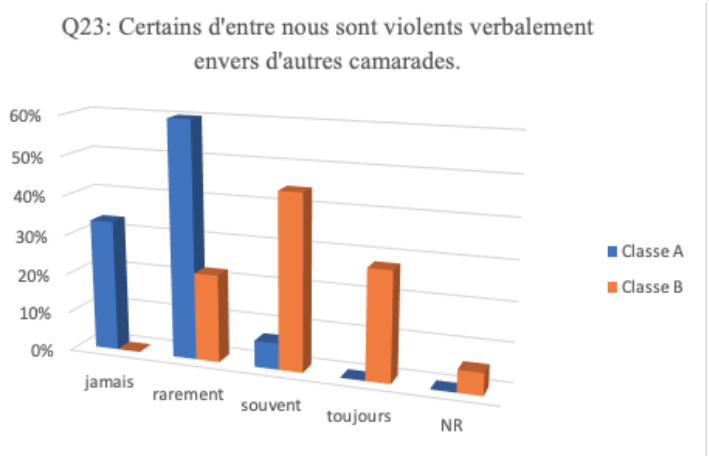
Les réponses données par les enfants de la classe B correspondent relativement à ce que j'avais pu observer, bien que je me garde toujours de toutes conclusions hâtives étant donné le faible temps et les circonstances d'observation. En revanche, pour la classe A que j'ai pu davantage observer en situation de travail, j'ai été assez surprise des résultats obtenus. En effet, de manière générale, le groupe classe m'est paru plutôt silencieux. Bien-entendu, il pouvait arriver que des élèves chuchotent mais cela ne semblait pas perturber le travail de leurs pairs. Or, une élève, Julie, a tout de même signalé dans la question 45 que ses voisins parlaient beaucoup, surtout lorsque la maîtresse était en train d'expliquer un exercice. Il faut savoir que cette enfant a besoin de pouvoir se concentrer aisément puisqu'elle démontre certaines difficultés scolaires. Le dérangement doit être réel et sa plainte n'est donc pas à ignorer. Nous pouvons aussi trouver d'autres explications à ces résultats. D'une part, il est possible que la

question manque de précisions. Je n'ai effectivement pas indiqué quels types de bruits je visais, à savoir les bavardages ou encore les rires intempestifs des camarades. Or, il est vrai que l'environnement sonore de la classe est souvent baigné des sons des instruments ainsi que des bruits de pas et des conversations des élèves des autres classes CHAM se rendant à leurs cours d'enseignement musical et résonnant dans le couloir. Ce faisant, il est probable que les apprenants aient eu en tête ces bruits lorsqu'ils ont répondu. D'autre part, certaines études ont démontré que les enfants faisant de la musique avaient des capacités auditives plus développées. Aussi, les élèves de la classe A seraient plus sensibles au bruit.

d) Relations interpersonnelles

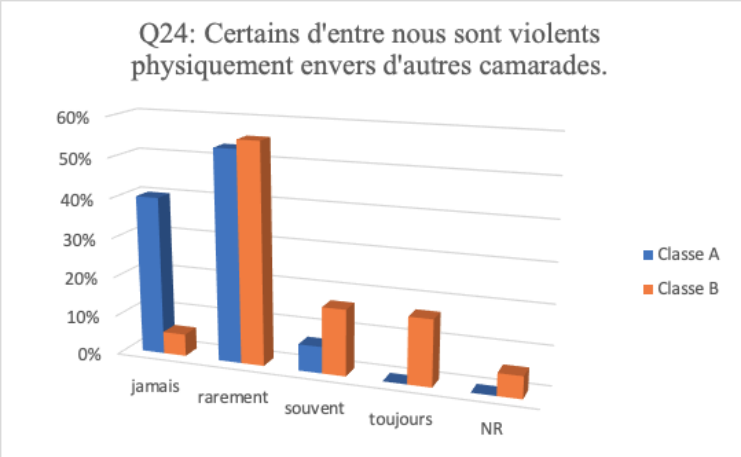
1. Frictions

- *Question 23 issue du questionnaire donné aux classe A et B*



Si aucun élève de la classe A n'estime que les rapports entre pairs sont toujours marqués par de la violence verbale, ce constat est rapporté par 27,8% des enfants de la classe B. Cet écart demeure tout aussi important en ce qui concerne les autres réponses données par les enfants. Ainsi, 44,8% des élèves de la classe B ont répondu « souvent » alors que cette réponse n'a été choisie que par 6,7% des apprenants de la classe A. Ensuite, si 60% des apprenants de celle-ci considèrent qu'ils ne sont que rarement violents verbalement entre eux, ce pourcentage diminue jusqu'à 22,2% au sein de la classe B. Enfin, aucun des enfants de cette dernière ne trouve qu'il n'y a jamais de violence verbale dans les relations entre camarades de classe tandis que 33,3% des apprenants de la classe A ont opté pour ce degré nul de fréquence. En outre, l'ensemble de ces réponses tend à montrer que la violence verbale s'exprime davantage dans la classe B que A.

- *Question 24 issue du questionnaire donné aux classe A et B*



Nous observons que la quasi-totalité des élèves de la classe A, soit 93,3%, juge que la violence physique est un phénomène très rare (53,3%) voire absent (40%) dans leur classe. En revanche, si un peu plus de la moitié des enfants de la classe B considère que les rapports entre pairs ne sont que rarement marqués par ce type de violence (55,6%), ils ne sont que 5,6% a estimé que cette violence ne s'exprime jamais. Ensuite, dans cette même classe, autant d'apprenants, à savoir 16,7%, se sont orientés vers les réponses « souvent » ou « toujours », ce qui correspond à un total de 33,4%. Parmi les élèves de la classe A, ils sont seulement 6,7% à percevoir souvent de la violence physique dans leurs rapports, c'est-à-dire 1 élève sur 15. Ce faisant, au vu des résultats, nous pouvons dire que la violence physique est plus présente dans les rapports entretenus par les élèves de la classe B que A.

Si nous nous référons aux deux graphiques étudiés précédemment, la violence semble davantage être une réalité au sein de la classe B que A. Concernant cette dernière, la seule élève rapportant de tels faits à une fréquence régulière est Sabrina dont nous avons évoqué le cas à maintes reprises. De plus, la même élève a déclaré à la question 27 être toujours victime de violence physique de la part de ses camarades de classe. Aussi, déconcertée face à l'ampleur de ses réponses, mais étant dans l'incapacité de retourner à l'école, j'ai demandé à son enseignante de se renseigner auprès d'elle. Il s'est avéré qu'elle était encore traumatisée par les actes de violence auxquels elle avait assisté dans son ancienne école, bien qu'elle ait affirmé à l'enseignante qu'elle n'avait jamais été concernée. La professeure m'a aussi informée qu'elle avait dû reprendre les termes de « violence » et de « harcèlement » avec la jeune fille car cette dernière se méprenait quant au sens qu'elle leur accordait. Par exemple, elle considérait tout conflit, aussi insignifiant soit-il, comme du harcèlement. De même, le fait que personne ne lui dise qu'elle était en exclusivité sa meilleure amie était vécu comme une violence.

Les réponses données par les élèves de la classe B sont en cohérence avec la situation vécue par l'ensemble de ses acteurs. Il se trouve que cette classe est en prise avec deux cas de harcèlement scolaire assez sévères. Ils concernent un garçon, Erwann, et une fille, Tamara. Le premier a révélé au sein des questions 26 et 27 être toujours victime de violences physiques et verbales. La seconde a déclaré, quant à elle, subir souvent des violences verbales de la part de ses camarades de classe. De surcroit, ces mêmes questions ont mis en lumière la présence d'autres enfants apparemment victimes. Ainsi, parmi les élèves de la classe B, 16,7% ont confessé être souvent victimes de violences verbales et 11,1% faire toujours l'objet de violences physiques.

Ces situations très différentes d'une classe à l'autre se reflètent dans les propos tenus par les professeures :

> […] Parfois, **des petites disputes** peuvent avoir lieu sur les temps de récréation, **comme nous pouvons le voir partout, chez tous les enfants**. Ainsi, **il n'y a rien de bien méchant** à chaque fois. Je dirais donc qu'il y a **une vraie unité dans la classe**.
>
> (Entretien mené auprès de l'enseignante de la classe A, extrait de la réponse donnée à la question 2)

> […] on m'a fait part de **problèmes de harcèlement que nous sommes en train de régler avec l'équipe enseignante**. Par conséquent, les dynamiques dans la classe, c'est-à-dire les groupes, les relations, sont en train de se transformer. Nous ne sommes pas dans une situation figée mais bien dans une **phase de transition**, à mon avis. Je dirais donc que **le climat est actuellement tendu mais en transformation**.
>
> (Entretien mené auprès de l'enseignante de la classe B, extrait de la réponse donnée à la question 2)

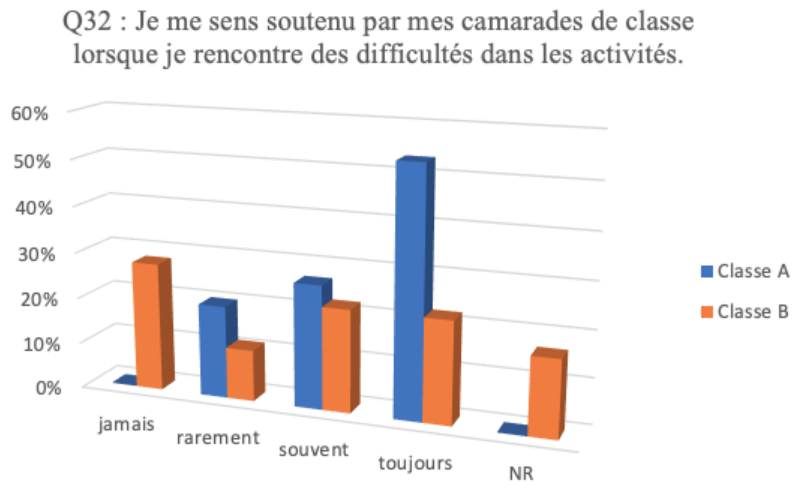
Certes, l'enseignante de la classe A évoque la présence de disputes. Cependant, ces dernières paraissent plutôt illustrer l'idée du conflit défendue par Augustin Giovanni, qui considère que celui-ci fait partie intégrante du processus de socialisation chez l'enfant et participe à la construction de son identité (2011, cité dans Gasselin, 2017, 4)[1]. En revanche, selon les propos tenus par l'autre enseignante, la violence paraît être un marqueur très présent et prendre une toute autre ampleur dans la classe B. Elle entache les relations entre pairs et nuit plus généralement au climat de classe. La professeure souligne, malgré tout, que ce dernier est en transformation grâce au travail effectué par l'équipe éducative.

La cohésion sociale semble davantage effritée au sein de la classe B, ce que nous allons tenter de vérifier au travers des graphiques suivants.

2. Cohésion du groupe

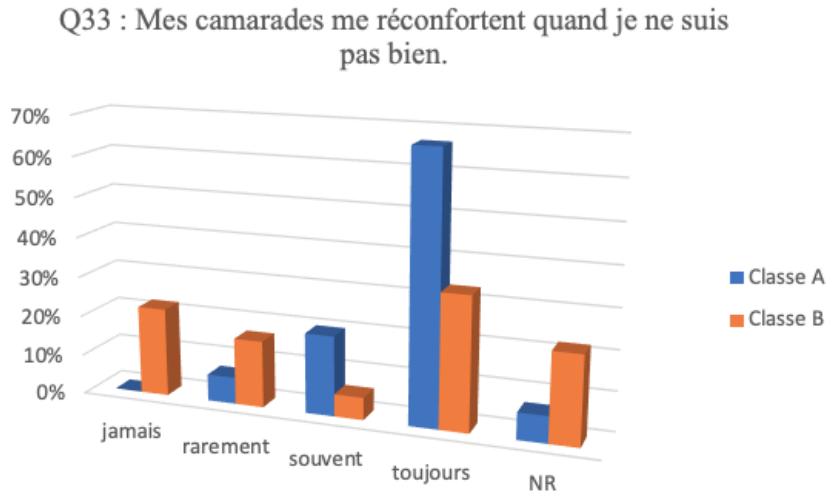
- *Question 32 issue du questionnaire donné aux classe A et B*

[1] GASSELIN, Pauline. Loc. cit., p. 4



Au sein de la classe A, la grande majorité des élèves, soit 80%, se sent souvent (26,7%) voire toujours (53,3%) soutenue par ses camarades de classe lorsqu'elle rencontre des difficultés dans les activités. En revanche, ce pourcentage chute presque de moitié dans la classe B pour atteindre 44,4%, avec une répartition équitable des enfants ayant choisi les niveaux de fréquence « souvent » et « toujours ». Ensuite, parmi l'ensemble des élèves, respectivement 20% et 11,1% des apprenants des classes A et B ont exprimé le sentiment de n'être que rarement soutenus. Pour continuer, si aucun élève de la classe A n'a répondu « jamais », cette réponse concerne tout de même 27,8% des enfants de l'autre classe. Enfin, parmi les élèves de la classe B ayant vu leur réponse non recevable, un enfant a répondu qu'il ne savait pas, un autre qu'il ne demandait jamais de l'aide lorsqu'il en avait besoin et une dernière, Lilou, qu'elle ne comptait que sur sa meilleure amie. De manière générale, les enfants de la classe A semblent donc davantage s'entraider. Les résultats assez dispersés des élèves de la classe B peuvent notamment s'expliquer par le fait que certains d'entre eux éprouvent des difficultés scolaires. Aussi, j'ai le sentiment qu'ils se dévalorisent parfois scolairement. Par exemple, face à la question 34 qui interroge les enfants sur leur propre capacité à aider leurs camarades de classe, un apprenant à demander comment il pouvait répondre étant donné qu' « il était nul dans tout ». Ses propos très forts montrent un important manque d'estime de soi. Pourtant, les résultats à cette même question paraissent dire le contraire. Ainsi, parmi l'ensemble des enfants, la quasi-totalité, soit 94,5%, estime qu'elle aide souvent (27,8%) voire toujours (66,7%) ses pairs lorsqu'elle y est autorisée et s'en sent capable. Ce faisant, nous constatons de nouveau un décalage entre les réponses données à la question 32 et celles fournies à la question 34. Celui-ci peut être causé par la difficulté des enfants à autoévaluer leur comportement, laquelle paraît se confirmer au fur et à mesure de l'analyse des résultats du questionnaire.

- *Question 33 issue du questionnaire donné aux classe A et B*



Dans la classe A, la quasi-totalité des enfants, à savoir 86,7%, considère que ses camarades la réconfortent souvent (20%) voire toujours (66,7%) lorsqu'elle n'est pas bien. Nous observons que davantage d'élèves se sont dirigés vers le niveau maximal de fréquence. Pour la classe B, ce pourcentage diminue de 47,8 points : il est de 38,9%, soit un peu plus d'un tiers des élèves. Parmi ces derniers, 33,3% ont choisi de répondre « toujours » et 5,6% « souvent ». Ensuite, si seulement 6,7% des apprenants de la classe A ont répondu qu'ils ne se sentaient que rarement réconfortés, cette réponse concerne 16,7% des enfants de l'autre classe. Pour la première, le pourcentage rapporté ne correspond en réalité qu'à 1 élève sur 15. Cette dernière est Sabrina dont nous avons déjà montré combien les rapports avec ses camarades et l'école étaient complexes. Enfin, ils sont 22,2% à avoir répondu « jamais » dans la classe B tandis que ce pourcentage est nul dans la classe A. Au sein de cette dernière, un élève, Julian, m'a expliqué qu'il ne pouvait pas répondre puisqu'il se sentait toujours bien. Cela explique le pourcentage de 6,7% parmi les réponses non recevables. Pour celles exprimées dans la classe B, un élève m'a fourni la même explication que Julian. Un autre m'a répondu qu'il ne savait pas. De nouveau, Lilou a réduit sa réponse à sa meilleure amie par rapport à laquelle elle a indiqué le niveau de fréquence maximal. Enfin, la réponse d'un dernier enfant était illisible. Aussi, le pourcentage s'élevant à 22,2%, il convient de nuancer l'analyse de nos résultats.

Par conséquent, les élèves de la classe A semblent plus attentifs à l'autre et plus réconfortants. Il est intéressant de noter que les réponses données par les enfants de la classe B à la question 35, laquelle les interroge sur leur capacité à réconforter leurs pairs, sont une fois de plus incohérentes avec les résultats obtenus pour la question 33. Ainsi, 88,9% des élèves considèrent qu'ils réconfortent souvent (27,8%) voire toujours (61,1%) leurs camarades lorsqu'ils ne sont pas bien. Ce pourcentage correspond presque à la totalité du groupe classe.

En outre, l'entraide, la solidarité, l'attention portée à l'autre semblent être des comportements davantage présents au sein de la classe A que B. Par ailleurs, l'enseignante a souligné cet état d'esprit au sein de son groupe classe lors de l'entretien mené avec elle :

> […] J'ignore si cela est du fait de la CHAM, mais nous pouvons observer de **l'entraide**, de **la solidarité** et de **la bienveillance**. Les enfants sont **solidaires** et **attentifs les uns aux autres**. Dans cette classe**, les niveaux scolaires sont assez différents** : trois élèves ont sauté une classe tandis que d'autres sont plus en difficulté. Alors, ils vont s'entraider en faisant du **tutorat**, par exemple.
>
> (Entretien mené auprès de l'enseignante de la classe A, extrait de la réponse donnée à la question 2)

> L'éducation musicale à l'école contribue à véhiculer de nombreuses valeurs : **écoute**, partage, ouverture culturelle, persévérance, **entraide, solidarité**, estime de soi…
>
> (Entretien mené auprès de l'enseignante de la classe A, extrait de la réponse donnée à la question 8)

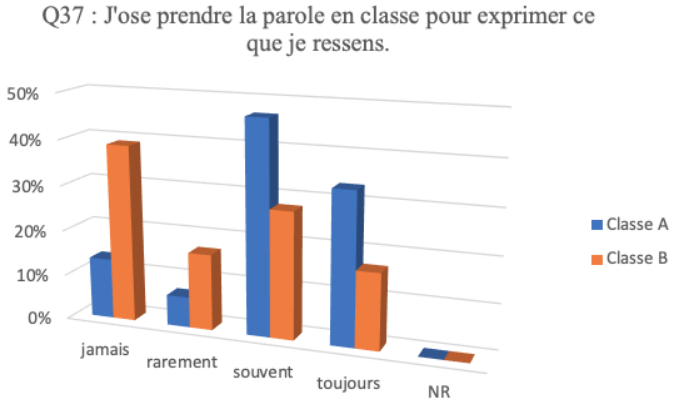
Nous pouvons lire que la professeure considère que l'entraide et la solidarité font partie des valeurs promues par l'Éducation musicale. Aussi, cela irait dans le sens des propos tenus au sein du cadre théorique. Les pratiques musicales collectives reposant sur un apprentissage coopératif, elles permettent de développer de telles valeurs. Or comme nous l'avons vu, ces dernières participent à la mise en place d'un climat positif et d'une cohésion sociale. Au sein de sa classe, cette entraide est notamment mise en œuvre au profit des élèves les plus en difficulté, à travers des pratiques comme le tutorat. Au cours de mes phases d'observation et de pratique, j'ai pu constater qu'elle avait naturellement lieu entre les enfants, sans que l'enseignante ou moi ne jouions le rôle de moteur. D'autre part, que ce soit lors du chant choral ou de l'ensemble instrumental, les enfants sont obligés de porter une attention permanente à l'autre et de l'écouter. Nous pouvons penser que de telles aptitudes se sont transposées en classe. Par exemple, un matin, Quentin, était triste et frustré car il ne comprenait pas le cours portant sur les tierces majeures et mineures donné en formation musicale. Inquiets, ses camarades sont venus en informer l'enseignante et moi-même pour que nous nous entretenions avec lui. Ils l'ont ensuite entouré et ont essayé de lui faire retrouver le sourire.

Néanmoins, notre propos peut être nuancé dans le sens où la professeure évoque également une possible action du dispositif CHAM. En effet, les élèves sont tour à tour amenés à s'absenter lorsqu'ils ont leur cours de pratique instrumentale individuelle. Pendant ce laps de temps, le reste du groupe continue de travailler en classe et progresse dans les apprentissages en cours. Afin que leurs camarades ne soient pas perdus à leur retour, chacun se charge de récupérer les feuilles, prendre les corrections puis d'expliquer à leurs voisins les tâches effectuées ou à réaliser. Un tel comportement augmente la confiance éprouvée les uns envers les autres : chacun sait qu'il peut compter sur l'autre. Les élèves peuvent suivre également plus sereinement le cursus CHAM.

3. Compétences émotionnelles

- L'expression des émotions et sentiments

  - *Question 37 issue du questionnaire donné aux classe A et B*



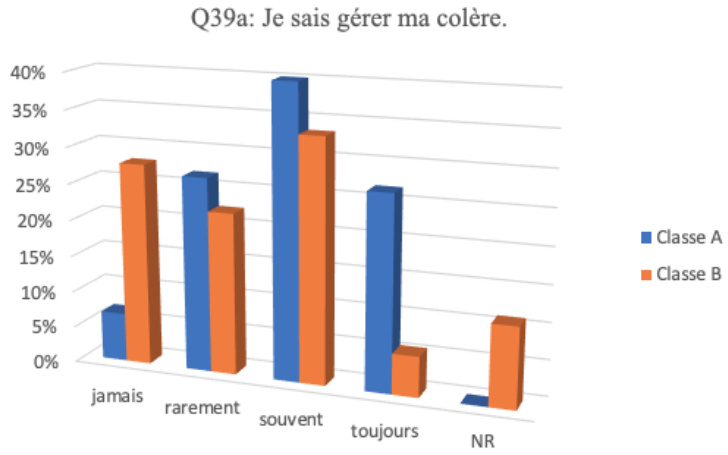
Parmi les élèves de la classe A, 80% osent souvent (46,7%) voire toujours (33,3%) prendre la parole pour exprimer ce qu'ils ressentent. Ce pourcentage s'élève à 44,5% au sein de la classe B où respectivement 27,8% et 16,7% des élèves ont choisi les réponses « souvent » et « toujours ». Ensuite si seulement 20% des enfants de la classe A ont répondu qu'ils ne l'osaient que rarement (6,7%) voire jamais (13,3%), ces niveaux de fréquence concernent dans l'ordre 38,9% et 16,7% des apprenants de l'autre classe, soit plus de la moitié de la classe (55,6%). L'écart entre les deux clases est donc égale à 35,6 points, ce qui est assez important.

Au vu de ces résultats, nous pouvons dire que les enfants de la classe A ont moins peur d'exprimer ce qu'ils ressentent devant leurs camarades. Nous pouvons penser que cela est dû à la « culture des émotions » (Willems, cité dans Messelier-Delepaule, 2007, 10)[1] induite par les pratiques musicales collectives. Comme nous l'avons évoqué dans le cadre théorique, les enfants sont très souvent conduits à mettre des mots sur ce que provoque émotionnellement en eux tel ou tel morceau ou à faire part de leur sentiment quant à leur propre production. Ce faisant, ils deviennent progressivement plus à l'aise par rapport à cette sorte de mise à nue et redoutent de moins en moins les jugements ou moqueries de leurs pairs. Cette aptitude est essentielle pour être en mesure de s'ouvrir à autrui et ainsi désamorcer ou régler tout conflit. Le fait d'oser exprimer ce que nous ressentons devant le groupe classe signifie également que nous nous sentons suffisamment en sécurité du point de vue affectif. Cela est donc cohérent avec l'esprit de bienveillance mis en avant par l'enseignante de la classe A.

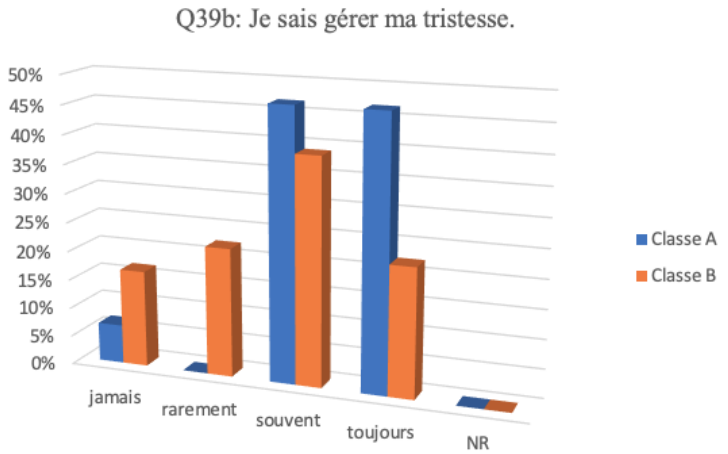
[1] MESSELIER-DELEPAULE, Agnès. Loc. cit., p. 10

- L'autorégulation des émotions et sentiments

  - *Question 39 issue du questionnaire donné aux classe A et B*

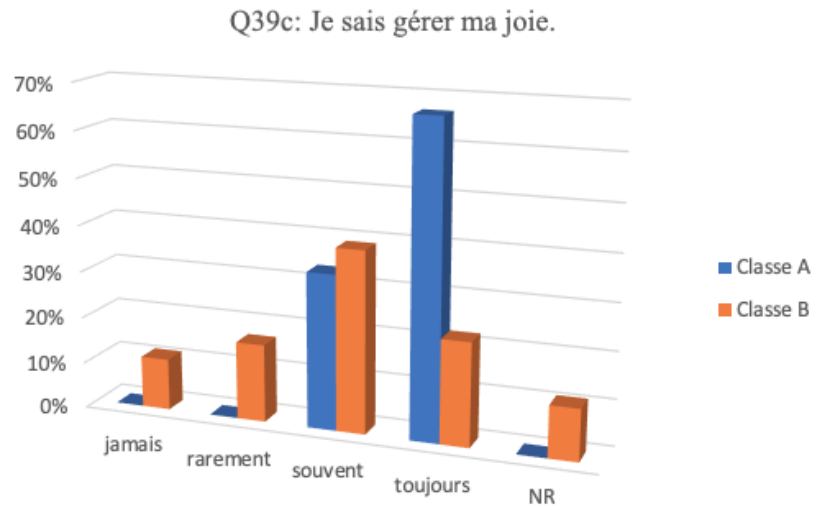


Au sein de la classe A, 66,7% des élèves considèrent être en mesure de souvent (40%) voire toujours (26,7%) gérer lorsqu'ils sont en colère. Ce résultat tombe à 38,9% pour la classe B dans laquelle respectivement 33,3% et 5,6% des enfants ont répondu « souvent » et « toujours ». Nous notons que le dernier pourcentage signifie que seulement 1 élève sur 18 s'estime en capacité de toujours réguler une telle émotion. Ensuite, un faible écart existe entre les deux classes en ce qui concerne le deuxième niveau de fréquence, à savoir « rarement ». Celui-ci a été choisi dans l'ordre par 26,7% et 22,2% des élèves des classes A et B. Enfin, si seulement 6,7% des enfants de la classe A ne parviennent jamais à gérer leur colère, ce pourcentage monte à 27,8% pour la classe B. En outre, les apprenants de la classe A semblent davantage être en capacité de maîtriser une telle émotion, aussi négative soit-elle.



Dans la classe A, un pourcentage équivalent d'élèves considère pouvoir souvent (46,7%) voire toujours (46,7%) gérer sa tristesse. Cela représente la quasi-totalité du groupe classe,

c'est-à-dire 93,4%. La classe B démontre des résultats moins élevés par rapport à ces deux niveaux de fréquence qui concernent en tout 61,1% des apprenants. Ainsi, respectivement 38,9% et 22,2% d'entre eux ont sélectionné les réponses « souvent » et « toujours ». En ce qui concerne le niveau de fréquence maximal, le pourcentage est diminué environ de moitié entre les deux classes : l'écart est de 24,5 points. Ensuite, si aucun élève de la classe A n'a répondu « rarement », cette réponse concerne 22,2% des élèves de la classe B. Enfin, chez cette dernière, 16,7% des apprenants n'arrivent jamais à gérer lorsqu'ils sont tristes alors que ce pourcentage diminue jusqu'à 6,7% pour la classe A. À l'image de la colère, les enfants de la classe A paraissent démontrer une meilleure maîtrise au niveau de la gestion d'une autre émotion négative : la tristesse.



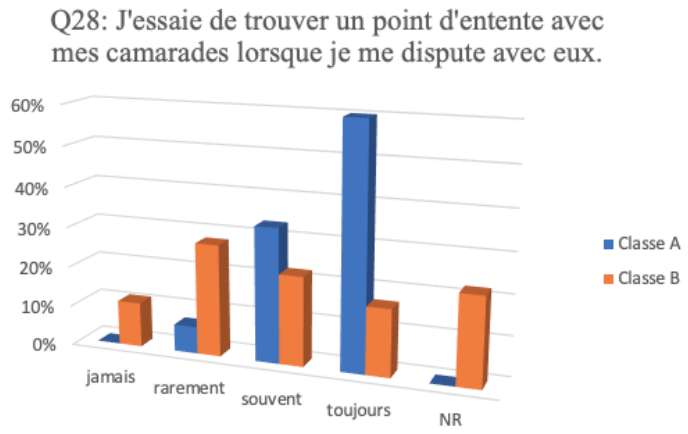
La totalité des élèves de la classe A pense être en mesure de gérer souvent (33,3%) voire toujours (66,7%) une émotion telle que la joie. Les résultats sont plus disparates concernant la classe B. Au sein de cette dernière, respectivement 38,9% et 22,2% des enfants ont répondu « souvent » et « toujours », ce qui correspond à un total de 61,1%. Pour finir, les niveaux de fréquence « rarement » et « jamais » ont été choisis dans l'ordre par 16,7% et 11,1% des apprenants, ce qui représente 27,8% du groupe classe. Par conséquent, il semble que les élèves de la classe A soit plus en capacité de réguler leur joie.

Si, au regard des résultats obtenus à la question 38, les deux groupes classes semblent être autant en mesure l'un que l'autre d'identifier des émotions comme la colère, la tristesse et la joie, les élèves de la classe A paraissent démontrer un développement plus important des compétences de régulation émotionnelle. En effet, selon les trois graphiques étudiés précédemment, ces derniers pourraient davantage gérer les émotions ciblées par la question 39

que les apprenants de la classe B. Cette interprétation est cohérente avec les éléments abordés au sein du cadre théorique. Parmi ceux-ci, nous avions évoqué l'idée que les ensembles choral et instrumental permettraient à l'individu d'être plus en capacité d'ajuster ses conduites émotionnelles. Or, une telle aptitude est déterminante dans la qualité des interactions sociales. Elle permet notamment que les rapports entre pairs se construisent et évoluent dans les meilleures conditions. Par exemple, il est probable que cela soit l'une des explications sur le fait que la violence soit moins fréquente et de moindre ampleur dans la classe A.

- <u>Le développement de l'empathie</u>

  - *Question 39 issue du questionnaire donné aux classe A et B*



Dans la classe A, la quasi-totalité des élèves interrogés, c'est-à-dire 93,3%, essaie souvent (33,3%) voire toujours (60%) de trouver un point d'entente avec ses camarades lorsqu'elle se dispute avec eux. Seul 6,7% des enfants éprouvent plus de difficultés, ce qui explique pourquoi ils ont choisi de répondre « rarement ». En réalité, ce pourcentage correspond à 1 enfant sur 15. En revanche, pour les élèves de la classe B, les résultats sont plus disparates. 38,9% d'entre eux tentent souvent (22,2%) voire toujours (16,7%) de trouver un point d'accord en cas de conflit. Ce résultat est nettement inférieur à celui de la classe A. La différence est effectivement de 54,4 points entre les deux classes. Pour finir, respectivement 27,8% et 11,1% des apprenants ont répondu « rarement » et « jamais ».

En outre, si l'ensemble des réponses données par les élèves à la question 40 tend à nous à dire que les deux classes sont autant capables de faire preuve d'empathie, les résultats obtenus à la question 28 semblent nuancer cette première analyse. Cette question invite les élèves à s'interroger sur leur capacité de négociation avec un pair lors d'une dispute. Celle-ci appelle à témoigner d'une certaine empathie envers son prochain puisque, pour trouver un point

d'entente, nous sommes obligés de nous ouvrir à ce que l'autre éprouve et pense. Une telle aptitude exige une maturité sur le plan émotionnel ainsi qu'une compréhension d'autrui. Or, nous observons que cette dernière paraît plus développée chez les élèves de la classe A que B. En ce sens, nous pouvons rapprocher ce résultat des propos tenus dans le cadre théorique. En effet, par le bais des pratiques musicales collectives, les enfants apprennent à donner « à l'autre le temps et l'espace dont il a besoin pour s'exprimer pleinement et se sentir compris » (Rosenberg, 2002, cité dans Dieumegard, 2018, 38)[1]. Autrement dit, ils développent des capacités d'écoute active qui favorisent le recueil et la compréhension de ce que ressent ou pense l'autre (Lemoine, 2019, 13)[2]. Cette résonnance émotionnelle est renforcée par le fait qu'ils sont censés apprendre les manifestations physiques de certaines émotions en vue de les ré-exploiter dans le cadre de l'interprétation de leurs morceaux. Aussi, comme évoqué dans le cadre théorique, ils sont davantage en mesure de décrypter les expressions non-verbales chez autrui dans le but d'adapter leur comportement à l'état émotionnel de celui-ci (Ambroise, 2011, cité dans Proust-Navasse, 2016, 9)[3].

De surcroit, les propos tenus par l'enseignante de la classe B nous amènent également à relativiser les réponses données par le groupe classe à la question 40 de même qu'ils paraissent confirmer l'idée que les enfants ont des difficultés à évaluer leur propre comportement. Ils font suite à la question suivante : « Pensez-vous que la situation actuelle peut s'améliorer par un travail autour des émotions ? ». Cette question qui ne figurait pas dans le guide d'entretien a été ajoutée suite aux propos de la professeure et à ce que j'avais pu observer au sein de la classe lors de mes diverses visites. La réponse de l'enseignante a été la suivante :

> Effectivement, ce travail pourrait être utile. Gérant l'urgence, je ne me suis pas encore penchée là-dessus. Il est vrai que **la première fois que nous avons parlé de harcèlement dans la classe, le fait que la jeune fille se soit posée en tant que victime et fonde en larmes a eu un impact extrêmement fort sur les autres**. Nous avons pu dire qu'**elle avait mal et était en souffrance**. **L'autre victime est un garçon qui n'exprime pas cette souffrance**. Par conséquent, **ses camarades ont beaucoup plus de mal à s'en rendre compte**… Disons plutôt qu'**il l'exprime mais d'une manière que les autres enfants n'ont pas perçue et qu'ils ne peuvent comprendre**. C'est pourquoi, je pense effectivement que **le développement de l'empathie**, c'est-à-dire se mettre à la place de l'autre, **est extrêmement important**. Pour cela, il faut faire un travail sur les émotions.
>
> (Entretien mené auprès de l'enseignante de la classe B, réponse donnée à la question 4)

Par ses propos, nous devinons que la professeure estime que le développement de l'empathie est un aspect à travailler chez ses élèves. Elle confirme même l'idée d'un travail à mener autour des émotions, en général. Cela va donc à l'encontre des premières analyses effectuées suite aux

[1] DIEUMEGARD, Léo. Loc. cit., p. 38
[2] LEMOINE, Guilaine. Loc. cit., p. 13
[3] PROUST-NAVASSE, France. Loc. cit., p. 9

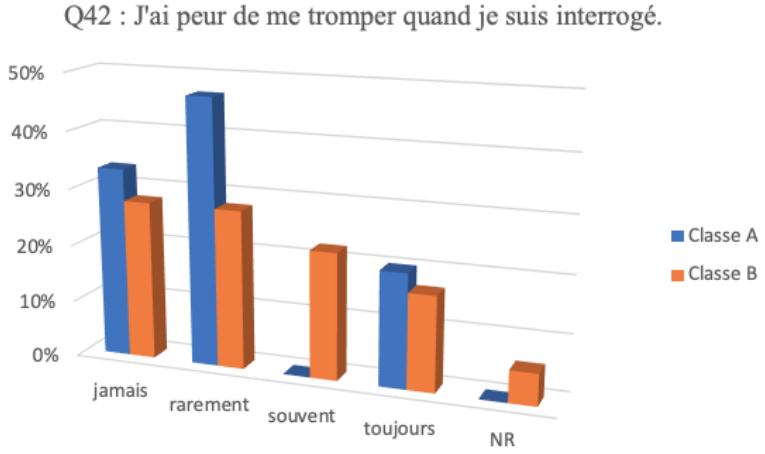
résultats du questionnaire donné aux élèves. Or, l'enseignant est la personne qui connaît sans doute le mieux l'état d'esprit de sa classe et le profil de chacun de ses élèves. Il doit être en mesure de repérer les manques et les points positifs. À travers cette réponse, nous voyons aussi que les élèves de la classe B n'ont pu percevoir la tristesse chez l'une des victimes que lorsque celle-ci l'a laissée exploser au grand jour. L'enseignante a également dû intervenir et poser des mots sur cette souffrance pour la rendre compréhensible par le reste de la classe. Cela peut donc remettre en cause les réponses données à la question 40b).

Pour l'ensemble de ces raisons, les élèves de la classe A semblent plus disposés à faire preuve d'empathie, ce qui explique en partie pourquoi les disputes sont rares ou de faible ampleur : elles sont rapidement désamorcées ou réglées. L'enseignante en charge du groupe classe émet également ce constat lors de son entretien :

> […] Avec cette classe, je ne vois **rien qui puisse véritablement dégrader le climat de classe**. **Les conflits sont désamorcés dès le départ étant donné que les enfants s'expriment et savent s'excuser franchement...**
>
> (Entretien mené auprès de l'enseignante de la classe A, extrait de la réponse donnée à la question 3)

e) Droit à l'erreur

- *Question 39 issue du questionnaire donné aux classe A et B*



Dans la classe A, parmi l'ensemble du groupe classe, 20% des élèves ont toujours peur de se tromper lorsqu'ils sont interrogés. Toutefois, aucun n'a jugé que cette peur se manifestait souvent. En ce qui concerne la classe B, ces deux niveaux de fréquence ont été sélectionnés par respectivement 16,7% et 22,2% des enfants, ce qui représente un total de 38,9%. Ensuite, la plupart des apprenants de la classe A, soit 80%, ont choisi de répondre « rarement » (46,7%) et « jamais » (33,3%). Ce pourcentage chute à 55,6% au sein de la classe B, avec une répartition équitable des élèves quant aux deux choix de réponse.

Au vu de ces résultats, les enfants de la classe A semblent moins craindre de se tromper quand ils sont interrogés par l'enseignante, devant le reste de la classe. Ce faisant, leur rapport à l'erreur paraît davantage positif que celui entretenu par les apprenants de l'autre classe, ce qui reflète les propos tenus dans le cadre théorique. Le chant choral et les pratiques instrumentales collectives accordent une place importante à l'erreur, laquelle s'impose comme un passage obligatoire dans l'apprentissage et permet aussi bien à l'individu qu'au groupe de progresser. C'est pourquoi, elles interdisent tout jugement ou toute critique négative à son égard. Par ailleurs, la solidarité et les compétences techniques du groupe sont censés permettre aux musiciens et choristes de compenser toute erreur commise par l'un de leurs camarades lors d'une production. Les conséquences sur l'estime de soi et le regard des autres paraissent donc moindres (MEN, 2016, 5)[1]. Portés par de telles conceptions à l'égard de l'erreur, il est possible que la prise de risque paraisse moins grande pour les élèves de la classe A, notamment lorsqu'il s'agit de se confronter au regard des autres alors qu'ils sont en difficulté. De surcroit, plusieurs élèves de la classe B souffrant de difficultés scolaires assez sévères, nous pouvons penser que leur estime d'eux-mêmes est affectée quant au domaine institutionnel. L'erreur peut donc être très mal vécue les concernant, plus encore lorsqu'elle se produit devant leurs pairs.

Néanmoins, il convient de nuancer l'ensemble de notre propos au regard des autres résultats obtenus dans le domaine du droit à l'erreur. En effet, les différences entre les deux groupes ne sont que de faible ampleur, ce qui nous empêche de tirer toute conclusion hâtive concernant le rapport à l'erreur et l'estime de soi des élèves.

C. Quel regard porté par les enseignantes sur l'Éducation musicale et les pratiques d'ensemble ?

a) Finalités accordées à l'Éducation musicale à l'école

Ce point concerne respectivement les questions 8 et 5 des guides d'entretien utilisés avec les enseignantes A et B. Ces dernières s'accordent sur l'importance que revêt l'Éducation musicale au sein de l'institution scolaire. Pour renforcer leurs propos, elles s'appuient sur les nombreuses valeurs que véhicule une telle discipline ainsi que sur les compétences qu'elle développe chez l'enfant. La maîtresse de la classe A utilise même le terme d' « éveil ».

Les deux femmes mettent toutes les deux en avant le fait que l'Éducation musicale favorise l'apprentissage de l'écoute de l'autre, travaille la confiance en soi et renforce l'estime de soi.

[1] Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. Loc. cit., p. 5

La professeure de la classe B évoque aussi ce dernier aspect dans le sens où elle argue que cette discipline permet de placer en position de réussite des élèves qui, habituellement, éprouvent des difficultés scolaires dans les matières comme le français et les mathématiques. Ensuite, l'enseignante de la classe A souligne d'autres aptitudes et valeurs que l'Éducation musicale contribue à faire émerger. D'une part, ces dernières sont de type humaniste et participent à la formation du citoyen de demain. La professeure cite, entre autres, des valeurs tels que le partage, l'ouverture culturelle, la persévérance, l'entraide ou encore la solidarité. Elle parle également d'une action sur le développement de la sensibilité, de l'autonomie ainsi que sur celui du sens critique et esthétique chez l'enfant. D'autre part, elle insiste sur le fait que ce domaine d'apprentissage participe non seulement à la mise en place de capacités d'analyse et de travail mais aussi au renforcement de compétences sollicitées dans d'autres disciplines, comme les langues, les mathématiques ou encore le français. De plus, selon elle, l'enseignement musical aide au développement des fonctions cognitives comme l'attention et la mémorisation. Cette remarque rejoint l'analyse que nous avons effectuée concernant la question 8 du questionnaire donné aux élèves, laquelle les interroge sur leurs capacités à rester attentifs durant les leçons. En plus de l'assimiler à un moyen d'expression, elle perçoit en l'Éducation musicale l'occasion de partager un moment ludique, vecteur de bien-être et durant lequel le rapport élève – professeur n'est pas le même. Elle ajoute que cet enseignement favorise l'échange. À ce titre, sa conception de l'éducation musical rejoint le regard porté par d'autres enseignants sur ladite discipline et rapporté dans le cadre théorique à travers l'étude de Frédéric Maizières (2013, 26-27)[1]. De manière générale, nous pouvons constater que la plupart des éléments évoqués par les deux enseignantes figure au sein du cadre théorique. Par ailleurs, les remarques tenues par l'enseignante de la classe A ont d'autant plus de poids qu'elles se fondent sur sept ans d'enseignement en classe CHAM. Cette femme peut donc apprécier tous les jours les effets de l'enseignement musical dispensé à une fréquence régulière. Cette dernière est jugée importante par les deux professeures pour que les apports de l'Éducation musicale puissent réellement s'exprimer et être de qualité.

D'autre part, l'enseignante de la classe A considère que cette discipline offre à tous les enfants un accès à la musique et, plus généralement, à la culture. Enfin, si la professeure de la classe B a conscience de nombre des bienfaits d'un tel enseignement, elle avoue qu'elle n'y consacre, malgré tout, pas suffisamment de temps. Étant happée par d'autres problématiques, ce sont donc souvent les disciplines comme l'Éducation musicale qui sont sacrifiées. Sur ce

[1] MAIZIÈRES, Frédéric. Loc. cit., pp. 26-27

point, elle reconnaît la chance de l'école de bénéficier de l'intervention d'une professeure du conservatoire une partie de l'année, à savoir le temps de la préparation du projet musical.

b) Apports des pratiques musicales collectives pour l'élève, en tant qu'être singulier

Les enseignantes des classes A et B ont été interrogées sur les apports des pratiques musicales collectives pour l'élève, moyennant respectivement les questions 9 et 8 des deux guides d'entretien. Cette fois-ci, la quête d'informations est plus spécifique puisque nous ciblons uniquement les pratiques d'ensemble, lesquelles sont l'un des champs de l'Éducation musicale. Nous retrouvons des aspects déjà évoqués par les deux femmes dans la question précédente, tels que l'ouverture culturelle, le domaine de la sensibilité et de l'esprit critique, le développement des capacités auditives, l'écoute de l'autre, la persévérance ou encore le travail sur la confiance en soi. L'enseignante de la classe A ajoute que ce type de pratique contribue à l'épanouissement de la personnalité de l'élève et lui inculque le sens de l'effort.

Il est intéressant de constater que les deux professeures se rejoignent dans l'idée que les pratiques d'ensemble offrent un environnement sécurisant. En effet, faire partie d'un groupe rassure l'élève. Elles l'expliquent par le fait qu'il ne sent plus observé pour lui-même, en tant qu'être singulier, mais comme partie constitutive d'un tout. L'enseignante de la classe B considère alors que cela peut contribuer à amoindrir la peur d'échouer, rendant les choses plus agréables et simples. Celle de la classe A parle d'un enfant pouvant être « tiré vers le haut par les autres ». Toutefois, elle précise que cela apprend en parallèle à l'élève à porter attention à l'autre. Ce dernier point a pu se constater dans les réponses données par les élèves de la classe A aux questions 32 et 33 du questionnaire.

En outre, nous observons que les réponses fournies par les professeures trouvent de nouveau écho avec les éléments évoqués tout au long du cadre théorique.

c) Apports des pratiques musicales collectives pour le groupe classe

Les questions 10 et 9, posées respectivement aux enseignantes de la classe A et B, interrogeaient ces dernières sur les apports des pratiques musicales collectives pour le groupe classe. Pour la première, ces pratiques ajoutent du sens aux apprentissages. Elles œuvrent également à la construction d'une culture commune et participent en cela à la lutte contre les inégalités sociales. Dans cette perspective, ses propos reflètent ceux tenus au sein du cadre théorique lorsque nous avons abordé les effets des pratiques d'ensemble sur le sentiment d'appartenance. Pour la même enseignante, le chant choral et l'ensemble instrumental, par leur

dimension collective, offrent la possibilité « d'exister par le groupe et non pas seulement en tant qu'individu ». La seconde professeure a, quant à elle, de nouveau évoqué le développement de l'écoute de l'autre auquel elle a ajouté la coordination au sein du groupe.

Ensuite, les deux femmes évoquent à l'unisson que le travail en projet est rendu possible par le biais des pratiques musicales collectives. Ces dernières contribuent ainsi à apprendre aux élèves à œuvrer au nom d'un objectif commun. Pour illustrer leur argument, l'enseignante de la classe A s'appuie sur une présentation d'instruments organisée auprès des élèves de CP et de GS tandis que celle de la classe B prend comme référence le projet musical qu'elle est en train de mener avec son groupe classe. L'exemple de la représentation est aussi donné par l'autre professeure. Pour la maîtresse de la classe B, ce type de projet permet d'insuffler une sorte d'émulation. Les enfants sont motivés par le fait d'être en groupe et s'encouragent mutuellement. Toutefois, elle relativise son propos en soulignant que les pratiques d'ensemble ne sont certainement pas le seul support possible pour travailler en projet.

Enfin, il est intéressant de noter que l'enseignante de la classe A termine son propos en mettant en avant le fait que les pratiques musicales collectives permettent véritablement d'établir « une unité de classe, une solidarité ». Ce constat s'est particulièrement fait ressentir à travers les réponses données par son groupe classe tout au long du questionnaire. Or, il s'agit d'une caractéristique essentielle pour espérer installer un climat de classe positif et serein. Cela nous conduit donc à évoquer les leviers envisagés par les enseignantes en vue d'agir sur leur climat de classe respectif.

D. Leviers envisagés par les enseignantes pour agir sur le climat scolaire

a) Quelle place accordée aux pratiques musicales collectives ?

Les enseignantes des classes A et B ont été invitées à apprécier le rôle susceptible d'être joué par les pratiques musicales collectives pour établir un climat scolaire positif, moyennant respectivement les questions 12 et 10 des deux guides d'entretien. Si la professeure de la classe A considère que le climat actuel est dû en grande partie aux pratiques d'ensemble, l'autre enseignante estime qu'elle « sont un levier possible parmi d'autres ».

Pour soutenir leurs propos, les deux femmes s'appuient sur les notions de projet et d'engagement communs. Selon elles, la dimension collective est essentielle pour plusieurs raisons. D'une part, l'enseignante de la classe B souligne que cela change de la plupart des situations scolaires traditionnelles où l'élève travaille de manière individuelle. D'autre part, l'autre enseignante argue sur le fait que de telles pratiques suscitent le besoin des uns et des

autres. La professeure de la classe B aborde en quelque sorte cet aspect lorsqu'elle parle d'un effort collectif ayant permis de parvenir à un résultat face auquel nous sommes fiers. Elle va également dans ce sens quand elle évoque la probable prise de conscience que nous pouvons accomplir de plus grandes choses ensemble que seul.

Les deux professeures utilisent également d'autres arguments se basant sur l'attitude et le regard des camarades de classe. D'après l'enseignante de la classe A, les pratiques d'ensemble, et en particulier les pratiques instrumentales collectives, favorisent l'expression des encouragements et félicitations de la part des pairs lorsqu'ils entendent les progrès réalisés par leur camarade, ce qui ne peut que le tirer vers le haut. Selon la professeure de la classe B, les pratiques d'ensemble permettent à un élève catalogué par le reste du groupe classe comme étant en difficulté de se trouver en situation de réussite. Par conséquent, ce changement de statut peut faire évoluer le regard porté par ses camarades sur lui. Cette argumentation n'est pas sans rappeler le sujet de l'article de Denyse Blondin qui traite notamment de « l'évolution du statut sociométrique de l'élève à la suite d'une expérimentation, d'une durée de neuf semaines, proposant des activités musicales coopératives » (2006, 1)[1]. Cette reconnaissance par les pairs a aussi été brièvement évoquée au sein du cadre théorique lorsque nous avons abordé l'influence des pratiques musicales collectives sur l'estime de soi. La professeure de la classe B poursuit en expliquant que ce changement de regard peut « apporter plus de tolérance et de compréhension ». Pour illustrer son propos, elle s'appuie sur l'exemple de deux élèves. L'un est Erwann qui souffre de harcèlement scolaire. L'autre est Marie qui est une élève fort discrète et ne participant jamais en classe. Elle est aussi parfois victime de moqueries de la part de ses camarades de classe. Les pratiques musicales collectives permettent de valoriser ces deux enfants et de les intégrer davantage au groupe, tout du moins durant les temps d'enseignement musical.

Par ailleurs, l'enseignante de la classe B prend appui sur son « image positive » de l'école qui a notamment été bâtie grâce aux souvenirs de ses participations à la chorale. Ce témoignage n'est pas sans refléter les propos tenus dans le cadre théorique lorsque nous nous sommes intéressés au « plaisir musical » (Peretz, 2018, 9)[2]. Nous avions alors évoqué le fait que les pratiques d'ensemble permettent de vivre des expériences collectives emplies d'émotions positives, lesquelles participent à nous forger une représentation positive de l'école.

Néanmoins, si la professeure de la classe A estime que les pratiques musicales collectives ont un rôle important dans l'installation du climat régnant actuellement dans sa classe, elle

[1] BLONDIN, Denyse. Op. cit., p. 1
[2] PERETZ, Isabelle. Loc. cit., p. 9

nuance son propos en précisant que le chant choral est la seule pratique d'ensemble ayant lieu en classe entière à l'école. En effet, les autres ont lieu soit en formation musicale en demi-groupe, soit pendant les temps de pratique instrumentale avec les professeurs issus du conservatoire et prennent alors la forme de duos voire de trios. C'est la raison pour laquelle, « les élèves ont intégré l'orchestre du conservatoire ». Or, l'enseignante considère que même si le chant choral démontre bien des qualités, il possède certaines limites. Aussi, essaye-t-elle de mettre en œuvre des projets, telle que la présentation des instruments aux élèves de CP et Grande section, afin de conserver « la pratique instrumentale collective sur le temps scolaire en classe entière », laquelle est source de nombreux bienfaits pour les élèves et « créé vraiment quelque chose ». Enfin, nous allons voir que pour les deux enseignantes, il existe bien d'autres leviers à actionner en vue d'agir sur le climat de classe.

b) Autres leviers envisagés pour agir sur le climat de classe et appréciation de leur efficacité par rapport aux pratiques musicales collectives

Les questions 13 et 14 du guide d'entretien conduisaient l'enseignante de la classe A à engager une réflexion sur les autres leviers pouvant être envisagés pour agir sur le climat de classe et sur leur efficacité par rapport aux pratiques d'ensemble. Pour l'autre enseignante, il s'agissait des questions 11 et 12. Nous constatons que si cette dernière répond plus catégoriquement que « les projets musicaux ne sont pas les seuls leviers possibles », la première préfère adopter une vue globale. C'est pourquoi, selon elle, « les pratiques musicales collectives vont renforcer d'autres leviers mais ne se limitent pas à elles seules ».

Parmi les leviers envisagés par les deux enseignantes figurent, plus largement, la pédagogie de projet dans laquelle nous pouvons classer les projets musicaux. La professeure de la classe A explique que ce type de pédagogie permet l'investissement collectif et l'apport d'un sens aux apprentissages. Cependant, d'autres matières que l'Éducation musicale peuvent être concernées par la mise en place de projets.

Ensuite, les deux femmes citent un certain nombre de leviers différents. L'enseignante de la classe A met en avant la posture du professeur, lequel doit montrer quelques qualités primordiales pour établir un climat de classe positif. Parmi celles-ci, elle rapporte qu'il doit « être figure d'autorité mais pas d'autoritarisme ». Il est aussi censé se montrer bienveillant et juste vis-à-vis de ses élèves en vue de construire une relation de confiance avec eux. Les enfants doivent également avoir la parole. De plus, l'enseignant ne doit jamais laisser ses humeurs prendre le pas sur la qualité de son enseignement et dominer son attitude par rapport au groupe classe. L'investissement personnel et la remise en question dans l'exercice de la profession sont

aussi des éléments essentiels. Elle évoque ensuite d'autres leviers ou facteurs possibles telles que la pratique du tutorat, favorisant « l'entraide et la solidarité », et la personnalité des enfants. En ce qui concerne l'enseignante de la classe B, la jeune femme se réfère à la classe découverte qui était initialement en fin d'année, avant la pandémie du COVID-19. D'après elle, « le fait de vivre une expérience tous ensemble, de partir, se délocaliser » pourrait être très bienfaiteur vis-à-vis du climat de classe. C'est la raison pour laquelle, elle aimerait que cette dernière soit prévue plus tôt dans l'année scolaire. La communication est aussi un aspect essentiel. Aussi, le travail mis en place par l'équipe enseignante afin de régler les problèmes de harcèlement scolaire comprend l'animation de débats collectifs sur ce thème. La maîtresse s'attarde un peu plus sur ce travail et sur ses bénéfices lors de sa réponse à la question 3. Dans cette optique d'échanges, elle envisage l'instauration d'un conseil de classe hebdomadaire qui « pourrait constituer le projet annuel d'Éducation moral et civique ». Un tel levier viserait à officialiser des temps de discussions collectives, responsabiliser les enfants et améliorer leur rapport à la règle. De surcroit, elle pense que celui-ci peut constituer « un levier plus impactant que les pratiques musicales collectives » dans le cadre de sa classe pour essentiellement deux raisons. D'une part, elle considère que son apport est plus explicite et efficient. Or, son groupe classe nécessite de pouvoir se référer à « quelque chose de précis et clair ». D'autre part, elle juge qu'elle est plus en capacité de conduire un tel dispositif. En ce qui concerne les pratiques musicales collectives, elle ne pense pas détenir les compétences nécessaires pour « fédérer un groupe ». Toutefois, elle nuance son propos en admettant que si les élèves se voient dispenser un enseignement en chant choral depuis le CP, ils doivent certainement avoir développé de solides compétences une fois arrivés en CM2. Enfin, elle ajoute qu'il n'est pas impossible de « mettre en place les deux leviers puisqu'ils ne résonnent pas de la même manière en chacun de nous ». Aussi, pouvons-nous percevoir qu'elle envisage une possible complémentarité entre les deux leviers, nous permettant de relativiser le propos émis au début de cette sous-partie la concernant.

Au sein des réponses données aux questions 13 et 14, l'enseignante de la classe A s'attarde sur un cas très précis : celui des actuels élèves de CM2 CHAM. En effet, ils constituaient son groupe classe l'année précédente. Nous allons voir que ce cas est très intéressant puisqu'il nous amène à nuancer certains propos tenus au cours de cette analyse.

E. Les élèves de CM2 CHAM : un contre-exemple possible ?

Au cours de son entretien, l'enseignante de la classe A a évoqué, à plusieurs reprises, la difficulté qu'elle a éprouvé à instaurer un climat de classe positif avec la promotion des actuels

élèves de CM2 CHAM. Le passage suivant reflète très bien à quel degré de complexité se situait la situation vécue :

> […] Pourtant, c'est une classe CHAM… **C'était la première fois que j'étais confrontée à une telle classe en 7 ans et en plus de 10 ans de carrière**.
> (Entretien mené auprès de l'enseignante de la classe A, extrait de la réponse donnée à la question 13)

Les dires de la professeure marquent bien sa volonté de montrer qu'il peut arriver qu'un groupe classe ne s'entende pas même s'il n'est constitué que d'élèves musiciens. Aussi, cela tend à dire que d'autres facteurs sont bien évidemment à prendre en compte. Parmi eux, la maîtresse cite la personnalité des élèves dans le sens où il est possible que celles-ci ne s'accordent pas. C'est pourquoi, si elle trouvait que les enfants « étaient attachants individuellement », le groupe, lui, ne fonctionnait pas. Ses membres démontraient des difficultés évidentes à « vivre ensemble ». La jeune femme détaille alors un peu plus le profil de cette promotion :

> […] Sans cesse, **les enfants se dénonçaient, se faisaient des reproches…**
> (Entretien mené auprès de l'enseignante de la classe A, extrait de la réponse donnée à la question 13)

> […] **Chaque enfant rapportait tout à lui**. Ils avaient **des égos très importants** et **ne se respectaient pas assez les uns et les autres**. Même dans les pratiques collectives, **chacun voulait se démarquer individuellement**. Pourtant, cette promotion commençait sa troisième année en CHAM. **Ils cherchaient des histoires en permanence**, y compris sur les temps périscolaires.
> (Entretien mené auprès de l'enseignante de la classe A, extrait de la réponse donnée à la question 14)

> […] Toute l'année, j'ai dû renforcer le travail collectif, en groupe, et persévérer même s'**ils exprimaient clairement qu'ils ne voulaient pas travailler ensemble.**
> (Entretien mené auprès de l'enseignante de la classe A, extrait de la réponse donnée à la question 14)

À la vue de ces extraits, nous constatons que nous sommes très loin de l'état d'esprit et du climat de classe régnant au sein du groupe des actuels élèves de CM1 CHAM. Pourtant, les enfants suivent les mêmes enseignements musicaux et l'enseignante en charge de la classe est la même. L'année dernière, ce n'était donc pas la bienveillance et la solidarité qui dominaient mais plutôt les conflits, le jugement et la compétitivité. Or, de telles valeurs sont contradictoires avec les pratiques musicales collectives. En effet, au sein du cadre théorique, nous nous étions penchés sur le fait que les pratiques d'ensemble contestent toute forme de compétition et d'individualisme. De surcroit, les élèves refusaient même de travailler ensemble. Ce faisant, l'enseignante a dû multiplier les travaux collectifs, qui sont alors venus renforcer l'apprentissage coopératif induit par les pratiques musicales collectives. D'autres leviers ont également été actionnés. Nous pouvons citer, entre autres, l'établissement d' « un tableau de vie de la classe et de vie à l'école » ou encore l'intervention d'une infirmière ayant animé des ateliers de parole. Encore cette année, le groupe classe continue le travail commencé avec

l'infirmière, preuve que des progrès sont encore à réaliser. Ainsi, l'enseignante m'a confié que le climat restait encore tendu au sein de cette promotion. La professeure en charge de ladite classe cette année m'avait proposé que j'inclus son groupe au sein de l'étude. Cependant, des raisons personnelles ont causé son absence durant toute la seconde semaine de stage. Les élèves étaient alors dispersés au sein des différentes classes. Puis, a suivi la période de confinement due à la pandémie de COVID-19. Cela a rendu impossible ou, tout du moins, difficilement faisable toute phase d'observation et passation de questionnaire.

III. DISCUSSION

A. Discussion des résultats principaux

La question de recherche à l'origine de ce travail était la suivante : Dans quelle mesure les pratiques musicales collectives influencent-elles le climat de classe ? Confrontée à cette dernière, j'avais émis l'hypothèse opérationnelle selon laquelle les pratiques d'ensemble favorisent l'établissement d'un climat de classe positif.

Au regard des résultats obtenus par le biais du questionnaire donné aux élèves des classes A et B et de l'entretien semi-directif mené auprès de leur enseignante respective, cette hypothèse semble être validée en partie. En effet, les deux outils de recueil tendent à nous montrer que la classe A jouit d'un meilleur climat que la classe B. Pour appuyer mon propos, j'ai choisi de ne m'appuyer que sur les résultats les plus probants.

Tout d'abord, les relations interpersonnelles paraissent de meilleure qualité au sein de la classe A. La violence ne domine pas les rapports entretenus entre les élèves. L'état d'esprit de ces derniers semble plutôt fondé sur des valeurs humanistes telles que la solidarité, l'entraide, la fraternité ou encore la bienveillance. En revanche, au sein de la classe B, les faits de violence sont un marqueur puissant nuisant à l'aspect qualitatif des relations entre pairs. Aussi, les deux situations de harcèlement scolaire révélées dans cette classe sont devenues les problématiques majeures, orientant le travail effectué par l'équipe enseignante. Les réponses obtenues au questionnaire ont également pointé la présence d'autres élèves disant souffrir de violences verbales ou physiques de la part de leurs camarades de classe. Par conséquent, les valeurs précédemment citées pour la classe A ou encore la cohésion sociale nous donnent l'impression d'être plus fragiles au sein du groupe classe B. Or, il est juste de noter que ces attitudes font partie des apports donnés par l'enseignante de la classe A au sujet de l'Éducation musicale et des pratiques d'ensemble. Ses propos sont d'autant plus intéressants, qu'étant dans une classe

dont les élèves pratiquent très régulièrement le chant choral et l'ensemble instrumental, elle peut en constater les bienfaits au quotidien. Elle possède également une certaine prise de recul du fait de ses sept années d'enseignement au sein des classes bénéficiant du dispositif CHAM.

D'autre part, les résultats paraissent indiquer que les compétences émotionnelles sont plus développées chez les élèves de la classe A que B. Aussi, les enfants de la classe A semblent davantage oser exprimer leurs émotions devant leurs pairs, que celles-ci soient positives ou négatives. De même, il est possible de dire qu'ils sont plus en mesure de contrôler leur état émotionnel. En ce qui concerne la disposition à faire preuve d'empathie, si celle-ci semble assez développée chez les apprenants de la classe A, l'enseignante de la classe B estime qu'un travail devrait certainement être envisagé avec ses élèves à ce sujet. Par ailleurs, au cours du questionnaire, nous avons mentionné à plusieurs reprises que les enfants de la classe B donnaient l'impression d'avoir une estime d'eux-mêmes plus faibles que les apprenants de l'autre classe. Au cours de leur entretien, les deux enseignantes ont justement évoqué le rôle que pouvaient jouer les pratiques musicales collectives au regard du renforcement de la confiance en soi et de l'estime de soi. En référence au cadre théorique, les relations interpersonnelles et les compétences émotionnelles font appel aux compétences psychosociales. Ce faisant, de tels résultats penchent en faveur d'une action des pratiques musicales collectives sur l'éclosion de ces dernières. Or, il s'agit d'une condition essentielle pour garantir une cohabitation sereine entre les membres du groupe classe. De telles compétences participent également au bien-être global de l'enfant, ce qui peut expliquer les réponses des élèves au questionnaire en ce qui concerne le domaine « Bien-être général dans la classe ». Les résultats sont d'autant plus positifs pour la classe A que nous pouvons ajouter un possible effet du « plaisir musical » évoqué par Isabelle Peretz (2018, 9)[1] et fort bien illustré au travers des propos de l'enseignante en charge de celle-ci

Par ailleurs, les résultats recueillis semblent montrer que les bienfaits des pratiques musicales collectives ne s'arrêtent pas qu'au développement des compétences psychosociales. Ainsi, l' « engagement et l'applications scolaires » (Bennacer, Darracq et Pomelec, 2006, 8)[2] seraient aussi impactés, sous certains aspects. En ce sens, nous pouvons observer que les élèves de la classe A paraissent détenir de meilleures ressources attentionnelles que ceux de la classe B. Cette observation corrobore les déclarations de l'enseignante de la classe A qui souligne un effet positif de l'enseignement musical sur l'attention et la mémoire. Dès lors, nous ne pouvons nous empêcher de faire le lien avec les éléments mis en exergue au sein du cadre théorique.

[1] PERETZ, Isabelle. Loc. cit., p. 9
[2] BENNACER, Halim, DARRACQ, Sabrina et POMELEC, Céline. Loc. cit., p. 8

Que ce soit en chant choral ou en ensemble instrumental, la faculté à se montrer disponible et concentré est vivement sollicitée afin de permettre l'apprentissage et garantir une production de qualité. Aussi, en s'appuyant sur certaines recherches, la revue canadienne de neurologie Brain a mis en avant, au sein de l'un de ses articles, une action possible de l'éducation musicale « sur la façon dont le cerveau développe des connexions et sur les fonctions cognitives en général en relation avec la mémoire et l'attention » (cité dans Messelier-Delepaule, 2007, 9)[1]. Au sein de son entretien, l'enseignante de la classe A cite d'autres apports des pratiques d'ensemble dans cette dimension : la persévérance et le sens de l'effort. Ce dernier a été brièvement présenté, au sein du cadre théorique, comme une qualité très appréciée et valorisée par les pratiques d'ensemble, ce qui peut avoir un impact positif sur l'estime de soi et la capacité à faire preuve de résilience. Par ailleurs, en ce qui concerne le fonctionnement de la classe, les résultats du questionnaire tendent à nous faire dire que les enfants de la classe A seraient plus respectueux des règles. Cette interprétation n'est alors pas sans rappeler le témoignage de Raphaële Chopard, rapporté par Amélie Petit et repris dans la partie introductive de cette étude. Cette enseignante dans une classe de CP avait notamment constaté, depuis la mise en place de son projet autour de la pratique orchestrale, une amélioration de la discipline (cité dans Petit, 2017, 4)[2]. Il est alors possible de se prononcer en faveur d'une action positive des pratiques musicales collectives sur le rapport à la règle.

Au regard de l'ensemble de ces résultats et en référence aux propos tenus dans le cadre théorique, force est de constater que les pratiques musicales collectives semblent agir sur quatre des cinq éléments identifiés par Cohen et ses collègues, lesquels sont censés contribuer à l'établissement d'un climat scolaire positif : les relations, l'enseignement et l'apprentissage, la sécurité et le sentiment d'appartenance (2009, cité dans Debarbieux, 2015, 13)[3].

Cependant, si la professeure de la classe A estime que les pratiques musicales collectives jouent effectivement un rôle dans la caractérisation du climat actuel et que l'autre enseignante considère que nous pouvons les percevoir tel un levier possible, les deux jeunes femmes s'accordent pour dire que d'autres facteurs et outils sont à prendre en compte. Ce dernier point nous amène alors à évoquer les limites théoriques de cette étude, lesquelles ne permettent pas de confirmer entièrement l'hypothèse émise.

B. Limites théoriques de l'étude

[1] MESSELIER-DELEPAULE, Agnès. Loc. cit., p.9
[2] PETIT, Amélie. Loc. cit., p. 14
[3] DEBARBIEUX, Éric. Loc. cit., p. 13

Les outils utilisés dans le cadre de cette étude ont aussi permis de récolter des données venant quelque peu nuancer la validation de l'hypothèse opérationnelle. Ces données s'imposent telles des limites théoriques du travail de recherche mené. Parmi celles-ci, trois m'ont parues importantes à mentionner.

a) Un ensemble de leviers à envisager

Si les deux enseignantes envisagent les pratiques musicales comme un levier à actionner en vue d'établir un climat de classe positif, elles insistent malgré tout sur le fait que d'autres dispositifs sont à considérer. Parmi ces derniers, elles évoquent à l'unisson la pédagogie de projet. Par rapport à celle-ci, les deux femmes soulignent qu'elle ne s'applique pas qu'aux projets musicaux mais peut concerner d'autres domaines. Les bienfaits seront les mêmes d'un point de vue général : besoin des uns et des autres, investissement collectif, motivation, sens donné aux apprentissages, pluridisciplinarité, … Aussi, toutes deux aiment faire travailler leurs élèves en projet.

En ce qui concerne plus spécifiquement la professeure de la classe B, face à la situation actuellement traversée par sa classe, cette dernière a entamé un travail basé sur la communication et fait intervenir une équipe de spécialistes sur la question du harcèlement. L'infirmière est aussi venue animer des ateliers de débats collectifs sur ce thème. L'enseignante raconte que cela a eu pour effet de libérer la parole dans sa classe, d'informer les élèves et de leur faire prendre conscience qu'ils pouvaient participer à la transformation du climat de classe. Elle a également cité d'autres outils comme la classe découverte ou encore le conseil de classe. Face à tous ces leviers possibles, elle perçoit les pratiques d'ensemble comme un dispositif dont l'efficacité est moins immédiate. Pour elle, ses effets ne se font sentir que sur le long terme, ce qui introduit une variable temporelle à la réflexion menée dans le travail de recherche. C'est l'une des raisons pour lesquelles, elle ne va pas l'utiliser en priorité. Une autre est qu'elle se sent moins compétente pour exploiter le potentiel fédérateur que revêtent les pratiques musicales collectives bien qu'elle ait conscience de celui-ci. Ce regard est malheureusement celui de nombre d'enseignants qui n'osent alors se diriger vers ce type de leviers. Cela invite à s'interroger sur les représentations des professeurs à l'égard de l'Éducation musicale.

L'enseignante de la classe A met quant à elle en avant d'autres gestes ou pratiques professionnels, à l'image de la posture de l'enseignant ou du tutorat. Elle accorde une importance majeure à ces deux éléments au sein de sa classe. Quoi qu'il en soit, elle pense que « tout doit être vu dans une globalité ». Je partage son point de vue : les actions des différents leviers doivent être perçues selon une certaine complémentarité. Ils se renforcent mutuellement

en vue d'optimiser leurs effets sur le climat scolaire. Dès lors, il devient impossible d'isoler une variable dans le but d'évaluer sa seule action. Autrement dit, même si les pratiques musicales collectives favorisent l'établissement d'un climat de classe positif, je ne peux apprécier véritablement l'ampleur du rôle joué.

b) L'aspect pluridimensionnel du climat de classe

En plus des leviers utilisés par l'enseignant pour établir un climat de classe positif, l'appréciation de ce dernier implique de prendre en compte un ensemble de facteurs préexistant et caractérisant le profil de la classe. En effet, comme nous l'avions déclaré au sein du cadre théorique, le climat doit être appréhendé de façon systémique et contextuelle. Quelques facteurs ont ainsi été évoqués par les deux professeures au cours de leur entretien respectif.

Tout d'abord, nous avons pu observer, lorsque nous nous sommes penchés plus précisément sur la caractérisation du public accueilli respectivement dans les deux classes, que celles-ci ne baignaient pas dans le même contexte socioéconomique. Le groupe classe A présente une certaine hétérogénéité que ce soit au niveau social ou des origines géographiques. En revanche, la grande majorité des élèves de la classe B provient d'un milieu défavorisé et possède une culture éloignée de celle de l'école. Certains sont aussi happés par d'autres problématiques, notamment familiales. De tels paramètres ne sont pas sans conséquence pour la scolarité des enfants. Aussi, la plupart démontre des difficultés scolaires ainsi qu'un déficit de vocabulaire. Or, l'environnement socioculturel d'une classe peut fournir une part d'explication par rapport à certains comportements des élèves, leur état d'esprit ou encore la survenue d'évènements, positifs ou négatifs. Il est aussi susceptible d'influencer le degré d'efficacité de tel ou tel levier utilisé en vue d'améliorer le climat de scolaire. C'est pourquoi, l'enseignant doit le prendre en compte dans sa réflexion. Par exemple, la professeure de la classe B souhaite privilégier pour son groupe classe le recours à des dispositifs dont les effets sont rapides, explicites et efficients afin de répondre au mieux à leurs besoins. Comme nous avons pu le voir dans la partie introductive, cette importance du contexte socioéconomique dans l'appréhension du climat scolaire avait déjà été envisagée par Catherine Blaya, laquelle assimile ce dernier à une « construction sociologique » (2015, 33)[1].

Ensuite, les enseignantes ont parlé de deux types d'acteurs externes à la classe : les parents et les intervenants. Dans son entretien, l'enseignante de la classe B évoque le rôle que peuvent jouer indirectement les premiers dans le climat de classe. Elle précise alors que certains enfants

[1] BLAYA, Catherine. Loc. cit., p. 33

ont reçu l'interdiction de fréquenter tel ou tel camarade de classe de la part de leurs parents. Or de telles interventions entravent fortement le travail entamé par la professeure sur l'aspect relationnel. Ce faisant, elle insiste sur le fait que la coéducation avec les familles est un aspect essentiel du métier d'enseignant. J'ai pu également apprécier cette influence exercée par les parents dans la classe A, par le biais de Sabrina. La mère de cette dernière semble lui avoir transmis une représentation négative de l'école du fait de sa propre expérience de vie, laquelle a été visiblement très malheureuse. Cette représentation s'est fortement fait ressentir dans les réponses données par cette élève au questionnaire, lesquelles étaient la plupart du temps négatives et en contradiction avec la majorité de ses camarades de classe. En ce qui concerne les intervenants, ces derniers sont plus particulièrement évoqués par l'enseignante de la classe A. Celle-ci explique que le travail en collaboration avec les 22 professeurs du conservateur lui permet de sentir moins isolée et enrichit sa pratique professionnelle. Selon moi, la présence d'autant d'adultes autour des élèves de la classe A fait aussi qu'ils se sentent davantage en sécurité physique et affective. Il est possible que cela renforce également leurs capacités d'adaptation et d'ouverture à l'autre. Ces observations paraissent confirmer les propos tenus par Debarbieux au sein du cadre théorique, lequel avait effectivement soutenu cette participation importante des parents et intervenants dans la construction du climat scolaire (2015, 12)[1].

Enfin, un dernier facteur a été mis en avant par l'enseignante de la classe A, à savoir la personnalité des élèves. Pour illustrer son propos au sein de l'entretien, la jeune femme s'appuie sur ce qu'elle a vécu l'année précédente avec les actuels élèves de CM2 CHAM. Elle relate alors ses vaines tentatives d'instaurer un semblant de cohésion sociale au sein de cette promotion : pédagogie de projet, travail en groupe, intervention de l'infirmière, travail sur l'écoute de l'autre, le dialogue, rédaction d'un tableau de vie de classe et de vie à l'école, … À l'image de l'année en cours, sa posture en tant qu'enseignante était tout autant basée sur la bienveillance. De plus, les enfants se voient dispenser depuis le CE1 le même enseignement musical que les actuels élèves de CM1 CHAM. Malgré tout, les apprenants de cette promotion ne parviennent à vivre ensemble, ce qui nuit considérablement au climat de classe. Pour expliquer une pareille situation, l'enseignante pointe des égos très importants, l'absence de respect dans les rapports entre pairs, une tendance à la dénonciation, l'omniprésence de conflits ainsi qu'un esprit de compétitivité assez prononcé. Face à de tels comportements, nous sommes en droit de questionner l'efficacité des pratiques musicales collectives quant à leurs apports vis-

[1] DEBARBIEUX, Éric. Loc. cit., 12

à-vis de l'individu, du groupe et, plus généralement, du climat de classe. Toutefois, il convient de préciser qu'une telle situation a été inédite pour l'enseignante, laquelle n'avait jamais été confrontée à une promotion semblable auparavant.

c) Le dispositif CHAM

Certaines réponses données par l'enseignante de la classe A au cours de son entretien ont fait émerger l'idée d'une possible participation du dispositif CHAM, lui-même, à l'établissement d'un climat de classe positif.

D'une part, les classes bénéficiant de ce dispositif sont généralement à faible effectif. Par exemple, cette année la promotion de CM1 CHAM est composée de 15 élèves. D'autre part, les cours de formation musicale étant dispensés en demi-groupe, cela permet à la professeure de jouir de ce temps pour se concentrer sur les élèves restants et être attentive aux besoins de chacun.

Ensuite, les enfants ont tous fait le choix de suivre ce type de cursus. Autrement dit, leur présence dans cette classe n'est pas indépendante de leur volonté. Selon l'enseignante, les élèves ont pleinement conscience de la chance qu'ils ont de pouvoir profiter d'un tel dispositif. Cela ne peut que renforcer leur joie et leur motivation de se rendre en classe. De plus, ils sont tous unis par la même passion, à savoir la musique. Ce plaisir commun fait office de ciment social dans la classe. Cependant, cet aspect peut être à double tranchant : la maîtresse a ainsi évoqué la présence de deux élèves, Théo et Julian, qui ne sont plus attirés par ce cursus et souhaiteraient le quitter. Ces enfants ne se retrouvent plus dans le projet musical de la classe, ce qui peut nuire à leur motivation et leur plaisir d'aller en classe. La professeure ne cache pas la possibilité, qu'à terme, ils se retrouvent moins dans l'unité de la classe.

Par ailleurs, l'enseignante souligne que suivre le cursus CHAM représente une charge de travail supplémentaire pour l'élève. Très rapidement, celui-ci doit acquérir une méthode de travail et faire preuve assiduité. S'il ne remplit pas ces conditions, il lui sera impossible de progresser et le risque de découragement se fera de plus en plus pressant. De plus, pour bien fonctionner, le dispositif CHAM doit reposer sur un cadre de travail favorisant l'autonomie et la responsabilisation des apprenants. Enfin, comme évoqué précédemment lors de la présentation et l'analyse des résultats de la question 33, ce cursus appelle à une certaine entraide et solidarité entre les enfants du groupe classe, tour à tour amenés à s'absenter pour se rendre à leur cours de pratique instrumentale individuelle. En outre, nous voyons bien qu'il conduit les élèves à développer des compétences qui sont très bénéfiques pour le climat de classe.

Toute recherche n'étant pas parfaite, l'étude présentée dans le cadre ce mémoire comporte donc un certain nombre d'erreurs méthodologiques. La partie suivante visera donc à les mettre en évidence.

C. Analyse critique de la méthodologie

a) Validité interne

Concernant cet aspect, l'analyse critique porte essentiellement sur le questionnaire.

Tout d'abord, nous allons nous intéresser à certaines variables parasites ayant pu influer sur les réponses données par les élèves. Pour les raisons évoquées dans la partie explicitant la procédure suivie, les conditions de passation n'ont pas été les mêmes pour les deux classes, malgré mes intentions de départ. D'une part, celle-ci a eu lieu un mardi pour la classe A tandis qu'elle s'est déroulée un vendredi pour la classe B, soit le dernier jour de la semaine. Les enfants, mais aussi l'enseignant, ont alors accumulé beaucoup de fatigue et peuvent, parfois, montrer des signes d'énervement, malgré eux. Or, cela peut jouer sur l'ambiance de travail. D'autre part, pour les deux classes, au moins une partie de leur questionnaire a été réalisée au retour de la pause méridienne. Or, nous savons que cette dernière est souvent le théâtre de conflits entre pairs, lesquels affectent généralement la disponibilité et l'humeur des apprenants concernés. Ensuite, si les élèves de la classe A ont rempli une grande partie du questionnaire en autonomie, ceux de l'autre classe ont été accompagnés tout au long de sa réalisation. Les personnes en charge de la passation n'étaient pas non plus les mêmes : si j'ai pu revêtir ce rôle pour la classe A, l'enseignante de la classe B l'a occupé pour son groupe. Par ailleurs, cette dernière a préféré compléter le questionnaire en une seule fois, malgré sa longueur. Ce faisant, le temps de passation s'est élevé à une heure, de manière continue. Il est plus que probable qu'un tel effort est provoqué fatigue, perte d'attention ou encore lassitude, ce qui a pu impacter la qualité des réponses données par les élèves. C'est la raison pour laquelle, à l'image de la stratégie utilisée pour la classe A, je lui avais recommandé de fragmenter la passation au moins en deux fois.

Nous allons maintenant nous attarder sur la mise en page et le contenu du questionnaire en lui-même. La première aurait mérité d'être revue afin d'être plus efficiente. En effet, si les questions 8, 19, 37 et 41 figuraient au recto, les réponses possibles étaient présentes au verso, ou inversement. Cela peut expliquer l'absence de réponse de certains élèves. De plus, les difficultés exprimées par les enfants en matière de compréhension vis-à-vis des questions 8, 9, 20, 25, 28, 34, 36 et 37 ont pu mettre en évidence l'utilisation d'une syntaxe et d'un vocabulaire

probablement trop complexes. Je pense également que les questions 15 et 22 manquaient de précision concernant les éléments véritablement visés. Pour continuer, quelques élèves ont vu leur réponse non recevable à la question 12 car ils ne sont pas parvenus à la traduire selon l'échelle de fréquence proposée. Par conséquent, j'aurais peut-être dû me diriger vers une autre échelle d'attitude. Par exemple, une solution envisagée aurait pu être de s'orienter sur une évaluation quantitative. Par ailleurs, la majorité des élèves de la classe B ont rapporté qu'ils regrettaient qu'il n'y ait pas un niveau de fréquence intermédiaire entre « rarement » et « souvent ». En outre, l'ensemble de ces éléments me confirme dans l'idée que j'aurais dû effectuer un prétest de mon questionnaire auprès d'une classe de niveau équivalent. Certains défauts auraient ainsi pu être mis en lumière puis corrigés dans le but de proposer une version finale de meilleure qualité aux deux groupes classe.

D'autre part, comme je l'avais annoncé dans la partie consacrée à la présentation du matériel utilisé, les réponses recueillies moyennant le questionnaire reposent sur la subjectivité et la compréhension des élèves. Nous allons nous concentrer sur la dimension subjective ; laquelle a notamment été interrogée par les élèves de la classe B à la question 20, comme nous avons pu le voir à travers l'analyse qui en a été faite. Les enfants n'entretiennent pas le même rapport au monde et à autrui. Leur sensibilité est aussi différente, de même que leur appréciation des notions de fréquence et qualité. Ils ont chacun leur propre personnalité et vécu. Ce sont toutes ces particularités qui font d'eux des êtres singuliers. C'est pourquoi, ils ne vont pas forcément réagir de la même manière face à une même question. L'exemple de Sabrina illustre très bien cette part accordée au subjectif. En effet, le rapport très complexe entretenu par la jeune fille avec l'école et ses camarades de classe a orienté de manière négative la majorité de ses réponses. Pour terminer, certaines incohérences dans les choix effectués par les élèves de la classe B, notamment entre les questions 12 et 13, 15 et 16, 19 et 20 et 32 et 34, nous amènent à l'idée que ces derniers éprouvent quelques difficultés à s'autoévaluer. De manière générale, il est également possible que certains élèves aient répondu en voulant faire plaisir à l'enseignante ou à moi-même.

b) Validité externe

Cette dimension conduit à nous intéresser à la population choisie pour mener l'étude. D'une part, la taille de l'échantillon étant très réduite, nous sommes dans l'impossibilité d'apporter toute conclusion définitive ou d'émettre quelques généralités. Au mieux, pouvons-nous dégager une faible tendance. Enfin, dans les limites théoriques, nous avons soulevé l'idée que le dispositif CHAM était lui-même susceptible d'exercer une influence positive sur le climat de

classe. Par conséquent, nous sommes en droit de nous demander si le fait de nous être orientés vers une classe suivant ce cursus ne représente pas un biais d'échantillonnage.

D. Perspectives de recherche

Plusieurs suites peuvent être données à cette recherche. Tout d'abord, l'approche comparative pourrait être appliquée à davantage de classes. Autrement dit, il s'agirait d'augmenter la taille de l'échantillon en constituant deux groupes contenant un nombre de classes identique : le premier groupe serait composé des classes dont les élèves sont très peu voire pas du tout exposés aux pratiques musicales collectives, à l'image de la classe B, tandis que le second serait constitué de celles dont les apprenants y sont confrontés à une fréquence régulière, comme la classe A. Une telle perspective pourrait peut-être permettre de confirmer ou infirmer la tendance semblant se dessiner à l'issue de cette étude.

Selon une autre approche, il serait intéressant de se focaliser sur l'évolution, de la petite section jusqu'au CM2, d'un seul groupe d'élèves régulièrement exposé aux pratiques d'ensemble. Dans le cadre de cette étude longitudinale, nous pourrions alors choisir une population dont le climat de classe est particulièrement problématique. Cette évolution pourrait même être confrontée à celle d'une autre classe, laquelle ne serait pas soumise à si haute fréquence aux pratiques musicales collectives.

Par ailleurs, les deux enseignantes ont évoqué à l'unisson les bienfaits d'un autre levier : la pédagogie de projet. Aussi, à l'image de l'étude présentée dans le cadre de ce travail, nous pourrions très bien imaginer réaliser une autre recherche visant à évaluer l'influence de cet autre outil sur l'établissement d'un climat de classe positif. Celle-ci pourrait prendre appui sur un projet consistant, par exemple, en la réalisation d'un court-métrage en Arts Visuels. Dans la même optique, nous pourrions aussi nous intéresser à une autre discipline, réputée pour sa promotion des valeurs du vivre-ensemble, à savoir l'Éducation Physique et Sportive.

Enfin, l'enseignante de la classe A a souligné dans son entretien les apports de l'Éducation musicale au regard des autres apprentissages scolaires, que ce soit à l'école primaire mais également lors de l'entrée au collège. Selon moi, cette réflexion, très intéressante, mériterait que nous nous y penchions davantage dans le cadre d'un autre travail de recherche.

CONCLUSION

Cette étude découle d'un constat réalisé au cours de mes diverses périodes de stage et partagé par la recherche ainsi que le Ministère de l'Éducation Nationale : l'expression de la violence en milieu scolaire est de plus en plus intense et multiple. Or, la prévention de cette dernière est justement l'un des enjeux relatifs à l'établissement d'un climat scolaire positif, lequel vise également la réussite scolaire de tous les élèves et œuvre en faveur de leur bien-être. Ce faisant, il est nécessaire de se questionner sur les différents leviers susceptibles d'agir positivement sur celui-ci. Dans cette perspective, les pratiques musicales collectives sont apparues comme une réponse possible. En effet, les différentes lectures entreprises semblaient toutes aller dans le sens d'une action des pratiques d'ensemble sur le « développement global de l'élève, sur le plan socio-affectif, psychomoteur et cognitif » (Messelier-Delepaule, 2017, 13)[1]. Elles mettaient également en avant leur rôle dans la construction d'une représentation positive de l'école et du sentiment d'appartenance. Certains auteurs évoquaient même leur contribution dans l'acquisition du principe de discipline. Par ailleurs, je ne pouvais ignorer le programme d'actions, en faveur de l'Éducation musicale, mis en œuvre par les Ministères de l'Éducation Nationale et de la Culture, depuis juin 2017. Tous ces éléments m'ont confortée dans ma position et m'ont conduite à me poser la question suivante : dans quelle mesure les pratiques musicales collectives influencent-elles le climat de classe ?

Au regard des résultats obtenus dans le cadre de cette étude, le chant choral et l'ensemble instrumental paraissent favoriser l'émergence d'un climat de classe serein et positif. D'une part, ils contribueraient au développement des compétences psychosociales chez les enfants. D'autre part, ils renforceraient les compétences des élèves en matière d'attention et de mémorisation. Ensuite, ils seraient source de plaisir et de bien-être chez les élèves, participant à leur épanouissement dans le cadre scolaire. Ils permettraient également une meilleure compréhension du rapport à la règle, garantissant un meilleur fonctionnement de la classe. De plus, ces pratiques seraient essentielles dans la construction d'une culture commune, laquelle permet de lutter contre les inégalités sociales. Par conséquent, l'ensemble de ces bienfaits semble répondre à quatre des cinq facteurs identifiés par Cohen et ses collègues dans le cadre d'une action sur climat scolaire : les relations, l'enseignement et l'apprentissage, la sécurité et le sentiment d'appartenance (2009, cité dans Debarbieux, 2015, 13)[2].

Toutefois, je tiens à souligner que ce travail ne tire aucune conclusion définitive. Ces résultats ne sont que le reflet d'une tendance semblant se dessiner à l'issue de cette étude. Or,

[1] MESSELIER-DELEPAULE, Agnès. Loc. cit., p. 13
[2] DEBARBIEUX, Éric. Loc. cit., p. 13

comme toute recherche, celle-ci comporte un certain nombre de biais, nous amenant à nuancer l'ensemble de notre propos. Ainsi, l'appréciation du climat scolaire doit répondre à une logique contextuelle et systémique. Nombre de facteurs et leviers contribuent à le rendre tel qu'il est. Parmi les premiers, nous distinguons le contexte socioéconomique, l'ensemble des acteurs internes et externes de l'école ou de la classe ou encore la personnalité des enfants elle-même. Les leviers peuvent renvoyer, quant à eux, à la pédagogie de projet, à la posture de l'enseignante ou bien à la pédagogie coopérative par le biais des pratiques du tutorat et du conseil de classe. Quoi qu'il en soit, tout doit être appréhendé selon une perspective globale. Aussi, il est impossible d'isoler véritablement l'influence de telle ou telle variable. La taille de l'échantillon constitue une autre limite méthodologique importante. Celle-ci est beaucoup trop restreinte pour pouvoir prétendre émettre quelconques généralités.

Les différents écueils relevés dans le cadre de ce travail nous amènent à proposer diverses perspectives de recherche en vue de l'améliorer. L'étude pourrait être étendue à davantage de classes afin de confirmer ou infirmer la tendance semblant se dégager des données recueillies. Il serait également possible d'opter pour une étude longitudinale. Dans ce cas, deux possibilités pourraient être envisagées : soit la recherche ne se baserait que sur l'évolution du climat de classe d'un groupe, soit elle consisterait à comparer les évolutions respectives du climat de deux groupes classes n'étant pas exposés à la même fréquence aux pratiques d'ensemble. Enfin, nous pourrions projeter d'appliquer cette étude à d'autres leviers ou disciplines pour en mesurer les apports vis-à-vis du climat de classe, sous réserve d'une adaptation des outils de collecte. Nous pourrions alors comparer les résultats obtenus à ceux présentés au sein de ce mémoire.

BIBLIOGRAPHIE

- **Documents imprimés**

AUGÉ, A. *Vivre mieux avec sa voix*. Paris : Odile Jacob, 2011. 240p. 978-2-7381-2725-9

PERETZ, I. *Apprendre la musique : Nouvelles des neurosciences*. Paris : Odile Jacob, 2018. 160 p. 978-2-7381-4421-8

SCHNEIDER, L., CHEVANDIER, R. *Vers la musique Maternelle TPS – PS – MS – GS*. [s.l.] : Accès éditions, 2019. 276p. 978-2-916662-25-1

SNYDERS, G. *La musique comme joie à l'école*. [s.l.] : L'Harmattan, 1999. 224p. 978-2-7384-7836-8

- **Documents électroniques**

AFSA, C., ASTOR, R.A., BACRO, F. et al. *Éducation & Formations : Climat scolaire et bien-être à l'école* [en ligne]. [s.l.] : Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance, 2015. 228p. (n°88-89). e-ISBN 978-2-11-139153-6. Disponible sur : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/revue_88-89/73/2/depp-2015-EF-88-89_510732.pdf

Anonyme. *Réaliser un entretien semi-directif*. Fiche technique [en ligne]. [s.l.] : *Eurêval*, 2010. 2p. Disponible sur : https://eureval.files.wordpress.com/2014/12/ft_entretien.pdf

Anonyme. « Enquête par questionnaire : définition et utilisation » [en ligne]. [s.l.] : *Qualtrics*, 2020. Disponible sur : https://www.qualtrics.com/fr/gestion-de-l-experience/brand/enquete-questionnaire/

Anonyme. « Présenter vos données dans un graphique en histogrammes » [en ligne]. [s.l.] : *Microsoft Office*, 2020. Disponible sur : https://support.office.com/fr-fr/article/présenter-vos-données-dans-un-graphique-en-histogrammes-d89050ba-e6b6-47de-b090-e9ab353c4c00

AOUN, B. *La voix de l'enfant en chorale* [en ligne]. ESPE de l'Académie de Grenoble : Université Grenoble Alpes, 2016. 50p. Disponible sur : https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01415793/document

Mémoire : Musique : ESPE de l'Académie de Grenoble : 2016.

BENNACER, H., DARRACQ, S., POMELEC, C. « Construction et validation de « L'Échelle de Mesure du Climat social de la Classe à l'École élémentaire » (ÉMCCE) ». *Presses universitaires de Liège*, « Les Cahiers Internationaux de Psychologie » [en ligne]. 2006. 4, n°72, 17p. Disponible sur : https://www.cairn.info/revue-les-cahiers-internationaux-de-psychologie-sociale-2006-4-page-85.htm

BIGARD, M. *En quoi le développement de la coopération permet-il d'améliorer le climat scolaire ? Cas pratique : la mise en place d'un conseil de coopération* [en ligne]. ESPE de l'Académie de Paris : [s.n.], 2017. 43p. Disponible sur : https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01623627/document

Mémoire : Sciences de l'éducation : ESPE de l'Académie de Paris : 2017.

BLONDIN, D. « Musique et apprentissage coopératif au 3ème cycle du primaire : compte-rendu d'une démarche de recherche et discussion des choix méthodologiques » [en ligne]. In : « Regards multiples sur la méthodologie de recherche en éducation musicale », *JFREM, Actes des Journées francophones de recherche en éducation musicale*. Québec : Faculté de musique de l'Université Laval, 2006. 22p. Disponible sur : https://www.mus.ulaval.ca/reem/REM26_Blondin.pdf

BOLDUC, J. *Recensement d'études scientifiques : Les bienfaits de l'enseignement et de la pratique de la musique* [en ligne]. [s.l.] : Fédération des Harmonies et des Orchestres Symphoniques du Québec (FHOSQ), 2014. 8p. Disponible sur : https://fhosq.org/wp-content/uploads/2010/04/FHOSQ_FAMEQ_Final.pdf

BONIN, S. *Comment développer des compétences musicales et civiques à travers l'écoute musicale ?* [en ligne]. ESPE d'Angers : Université de Nantes, 2015. 84p. Disponible sur : https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01271384/document

Mémoire : Musique : ESPE d'Angers : 2015.

BOURDIEU, P. « Les trois états du capital culturel ». *Actes de la recherche en Sciences Sociales* [en ligne]. 1979. 30, 7p. Disponible sur : https://www.persee.fr/docAsPDF/arss_0335-5322_1979_num_30_1_2654.pdf

BRETAGNON, G. *Stage en enseignement au primaire* [en ligne]. Université de Laval : Université de Laval, 2013. 144p. Disponible : https://fr.slideshare.net/gubre18/rapport-de-stage-ivversion-finale

Rapport de stage IV : Enseignement en responsabilité : Université de Laval : 2013.

BROUTIN, A. *Pratique instrumentale et estime de soi* [en ligne]. IUFM Nord Pas-de-Calais : Université d'Artois, 2013. 48p. Disponible sur : https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00861589/document

Mémoire : Musique : IUFM Nord Pas-de-Calais : 2013.

CAUDRON, C. *Réussite éducative & Climat scolaire : Les règles de vie en maternelle un outil pour l'acquisition de compétence psychosociale de communication* [en ligne]. ESPE de l'Académie de Grenoble : Université Grenoble Alpes, 2016. 56p. Disponible sur : https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01369106/document

Écrit réflexif : Sciences de l'éducation : ESPE de l'Académie de Grenoble : 2016.

CIAVALDINI-CARTAUT S., BLAYA, C. *« Climat scolaire, bien-être, anxiété scolaire, engagement et savoir-être émotionnels : évaluation du Projet NEuroscol académie de Nice ». Contribution à des prises de décision éclairées* [en ligne]. Évaluation scientifique réalisée dans le cadre du CAPEF. [s.l.] : Centre d'Analyse des Processus en Éducation et Formation (CAPEF), ESPE de l'Académie de Nice, Université Côte d'Azur, 2018. 202p. Disponible sur :

http://espe-nice-toulon.fr/contenus-riches/documents-telechargeables/recherche/capef/cartaut-blaya-Evaluation-Neuroscol2017-compresse.pdf

Conservatoire de Blois. « Classes à horaires aménagés musique (CHAM) : Plaquette CHAM 2020-2021 » [en ligne]. [s.l.] : [s.n.], 2020. Disponible sur : http://conservatoire.agglopolys.fr/2094-classe-a-horaires-amenages-musique-cham-du-conservatoire-de-blois-agglopolys.htm

DEBARBIEUX, E. *À l'école des enfants heureux… enfin presque* [en ligne]. [s.l.] : Observatoire International de la Violence à l'École (OIVE), UNICEF, 2011. 42p. Disponible sur : https://www.unicef.fr/sites/default/files/userfiles/UNICEF_FRANCE_violences_scolaires_mars_2011.pdf

DEBARBIEUX, E., ANTON, N., ASTOR, R.A. et al. *Le « climat scolaire » : définitions, effets et conditions d'amélioration* [en ligne]. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire. [s.l.] : Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, DGESCO, OIVE, 2012. 25p. Disponible sur : http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Documents/docsjoints/climat-scolaire2012.pdf

DEDENIS, A. *La découverte des musiques du monde à l'école primaire* [en ligne]. Centre de Dijon : IUFM de Bourgogne, 2005. 46p. Disponible sur : https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2005/05_0360538P

Mémoire : Musique : Centre de Dijon : 2005.

DIEUMEGARD, L. *Compétences émotionnelles et bien-être en milieu scolaire* [en ligne]. ESPE de l'Académie de Nantes : Université de Nantes, 2018. 56p. Disponible sur : https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01807911/document

Mémoire : Sciences de l'éducation : ESPE de l'Académie de Nantes : 2018.

DURKHEIM, E. *L'évolution pédagogique en France (Cours pour les candidats à l'Agrégation prononcé en 1904-1905)* [en ligne]. 1ère partie : chapitres I à XIV. Chicoutimi : Tremblay, J-

M., 2002. 136p. (Les classiques des sciences sociales). Disponible sur : http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/evolution_ped_france/evol_ped_france_1.pdf

FARDET, E., NEVES, A. BERMOND, S. et al. *Agir sur le climat scolaire* [en ligne]. Guide. [s.l.] : Rectorat de l'Académie de Besançon, Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2014. 60p. Disponible sur : https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/uploads/tx_cndpclimatsco/guide_agir_sur_le_climat_scolaire_besancon.pdf

FORTIN, É. *Apprendre à mieux gérer ses comportements : Évaluation d'un programme d'intervention en musique auprès de garçons du primaire en difficulté de comportement* [en ligne]. Faculté des études supérieures de l'Université Laval : Université Laval, 2010. 109p. Disponible sur : https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/22314

Mémoire : Sciences de l'éducation : Université Laval : 2010.

GASPARD, C. « L'entretien semi-directif : définition, caractéristiques et étapes » [en ligne]. [s.l.] : *Scribbr*, 2019. Disponible sur : https://www.scribbr.fr/methodologie/entretien-semi-directif/

GASSELIN, P. *Les effets des pratiques corporelles de bien-être sur le climat de classe : Peuvent-elles l'apaiser et ainsi favoriser les apprentissages et augmenter le sentiment de bien-être ?* [en ligne]. ESPE de Chartres : Université d'Orléans, 2017. 75p. Disponible sur : https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01791527/document

Mémoire : Sciences de l'éducation : ESPE de Chartres : 2017.

GRANIER, H., GODIER, L., LARMANDE, A. *Favoriser le climat de classe grâce au vivre-ensemble* [en ligne]. ESPE de l'Académie d'Aix-Marseille : Université d'Aix-Marseille, 2019. 63p. Disponible sur : https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02309784/document

Mémoire : Sciences de l'éducation : ESPE de l'Académie d'Aix-Marseille : 2019

Groupe académique climat scolaire de l'Académie de Bordeaux. *Enquête locale de climat scolaire : Outil de diagnostic du climat scolaire 1er degré* [en ligne]. [s.l.] : [s.n.], 2019. Disponible sur : https://documentcloud.adobe.com/link/track?uri=urn%3Aaaid%3Ascds%3AUS%3Abd8c4fa5-939b-4e53-a76c-056c9fd38fd7#pageNum=1

GUILLER, S. *Compétences émotionnelles et bien-être en milieu scolaire* [en ligne]. ESPE de l'Académie de Nantes : Université de Nantes, 2018. 56p. Disponible sur : https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01807923/document

Mémoire : Sciences de l'éducation : ESPE de l'Académie de Nantes : 2018.

JEDRZEJAK, C. *L'apport de la musique dans l'apprentissage d'une langue étrangère* [en ligne]. IUFM Nord Pas-de-Calais : Université d'Artois, 2012. 43p. Disponible sur : https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00735130/document

Mémoire : Musique : IUFM Nord Pas-de-Calais : 2012.

LEMOINE, G. *Ces émotions qui les submergent : les compétences émotionnelles des élèves au service des apprentissages et du vivre ensemble* [en ligne]. ESPE de l'Académie de Nantes : Université de Nantes, 2019. 39p. Disponible sur : https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02416453/document

Écrit réflexif : Sciences de l'éducation : ESPE de l'Académie de Nantes : 2019.

LE RESTE, C. *Affiner son écoute en maternelle pour mieux vivre ensemble* [en ligne]. ESPE de Blois : Université d'Orléans, 2018. 53p. Disponible sur : https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01887665/document

Mémoire : Musique : ESPE de Blois : 2018.

LODS, I. *La gestion de classe : ré-instaurer un climat favorable aux apprentissages* [en ligne]. ESPE de l'Académie de Grenoble : Université Stendhal Grenoble 3, 2015. 44p. Disponible sur : https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01262281/document

Mémoire professionnelle : Anglais : ESPE de l'Académie de Grenoble : 2015.

LUCET, M. *Améliorer le climat de classe par un enseignement ludique des compétences psychosociales du vivre-ensemble* [en ligne]. ESPE de l'Académie de Paris : Sorbonne Université, 2018. 62p. Disponible sur : https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01932582/document

Mémoire : Sciences de l'éducation : ESPE de l'Académie de Paris : 2018.

MAIZIÈRES, F. « L'éducation musicale à l'école primaire en France : Les représentations professionnelles de professeurs des écoles impliqués ». *Recherche et formation* [en ligne]. 2013. 73, 17p. Disponible sur : https://journals.openedition.org/rechercheformation/2083

MESSELIER-DELEPAULE, A. *« Orchestrer » l'aide aux enfants en difficulté : la médiation musicale, support d'expression en rééducation* [en ligne]. IUFM Nord Pas-de-Calais : IUFM Nord Pas-de-Calais, 2007. 59p. Disponible sur : https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00689378/document

Mémoire : CAPA-SH Option G : IUFM Nord Pas-de-Calais : 2007.

Ministère de la Culture. « Françoise Nyssen présente « Tous musiciens d'orchestre » pour permettre à tous les jeunes de pratiquer un instrument en collectif ». Communiqué de presse [en ligne]. [s.l.] : [s.n.], 2018. Disponible sur : https://www.culture.gouv.fr/Presse/Communiques-de-presse/Francoise-Nyssen-presente-Tous-musiciens-d-orchestre-pour-permettre-a-tous-les-jeunes-de-pratiquer-un-instrument-en-collectif

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. *La chorale, un enseignement complémentaire de l'éducation musicale* [en ligne]. [s.l.] : éduscol, 2016. 11p. Disponible sur : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Education_musicale/33/6/11_RA_C4_EM_Lachorale_MD_570336.pdf

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. *Le chant : Principes de mise en œuvre* [en ligne]. [s.l.] : éduscol, 2016. 4p. Disponible sur :

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques_et_education_musicale/23/3/RA16_C2_C3_EM_chant_principes_mise_en_oeuvre_743233.pdf

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. *Sens et enjeux de la pratique en éducation musicale* [en ligne]. [s.l.] : éduscol, 2016. 4p. Disponible sur : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques_et_education_musicale/45/5/10_RA_C2_C3_Sens-enjeux-pratique-EM_570455.pdf

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. « Améliorer le climat scolaire pour une école de la confiance » [en ligne]. [s.l.] : éduscol, mis à jour le 19 mai 2020. Disponible sur : https://eduscol.education.fr/cid151456/ameliorer-climat-scolaire-pour-une-ecole-confiance.html#lien1

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. *Arrêté du 31 juillet 2002 relatif aux classes à horaires aménagés pour les enseignements artistiques renforcés destinés aux élèves des écoles et des collèges* [en ligne]. [s.l.] : [s.n.], version consolidée au 26 mai 2020. Disponible sur : https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000030311359

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. Bulletin officiel n°30 du 25 juillet 2013. Arrêté du 1er juillet 2013. *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* [en ligne]. [s.l.] : [s.n.], 2013. 11p. Disponible sur : https://www.ac-besancon.fr/IMG/pdf/referentiel_des_metiers_du_professorat_et_de_l_education.pdf

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015, Bulletin officiel n°30 du 26 juillet 2018. *Programme du cycle 2 : En vigueur à compter de la rentrée de l'année scolaire 2018-2019* [en ligne]. [s.l.] : éduscol, 2018. Disponible sur : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/0/Cycle_2_programme_consolide_1038200.pdf

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. Circulaire n°2002-165 du 2-8-2002. Bulletin officiel n°31 du 29 août 2002. *Classes à horaires aménagés musicales dans les écoles élémentaires et les collèges* [en ligne]. [s.l.] : [s.n.], 2002. Disponible sur : https://www.education.gouv.fr/botexte/bo020829/MENE0201870C.htm

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. Circulaire n°2012-010 du 11-1-2012. *Développement des pratiques orchestrales à l'école et au collège* [en ligne]. [s.l.] : [s.n.], 2012. Disponible sur : https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo3/MENE1200612C.htm?cid_bo=58990

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. « Climat scolaire et prévention des violences » [en ligne]. [s.l.] : [s.n.], [s.d.]. Disponible sur : https://www.education.gouv.fr/climat-scolaire-et-prevention-des-violences-11918

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (Dgesco/DMPLVMS). *Guide Agir sur le climat scolaire à l'école primaire* [en ligne]. [s.l.] : éduscol, [s.d.]. 53p. Disponible sur : https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/fileadmin/user_upload/outilspdf/GUIDE_CLIMAT_SCOLAIRE_PREMIER_DEGRE_269696.pdf

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. « Festival École en chœur » [en ligne]. [s.l.] : éduscol, mis à jour le 14/04/2020. Disponible sur : https://eduscol.education.fr/cid86055/festival-ecole-choeur.html

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. « Festival École en chœur » [en ligne]. [s.l.] : tumblr, [s.d.]. Disponible sur : https://ecoleenchoeur.tumblr.com

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. « Le climat scolaire » [en ligne]. [s.l.] : Le réseau de création et d'accompagnement pédagogique (CANOPÉ), [s.d.]. Disponible sur : https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/accueil.html

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. « Le harcèlement, c'est quoi ? » [en ligne]. [s.l.] : [s.n.], [s.d.]. Disponible sur : https://www.nonauharcelement.education.gouv.fr/que-faire/le-harcelement-cest-quoi/

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. « Le « plan chorale » : une priorité donnée à la musique » [en ligne]. [s.l.] : [s.n.], [s.d.]. Disponible sur : https://www.education.gouv.fr/le-plan-chorale-une-priorite-donnee-la-musique-11981

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. « Le vademecum « La chorale à l'école, au collège et au lycée » [en ligne]. [s.l.] : éduscol, mis à jour le 29/05/2018. Disponible sur : https://eduscol.education.fr/cid130767/la-chorale-a-l-ecole-au-college-et-au-lycee.html

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. *Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la république* [en ligne]. Paris : [s.n.], 2013. Disponible sur : https://www.education.gouv.fr/loi-ndeg2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-5618

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. *Loi n°2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance (1)* [en ligne]. Fort de Brégançon : [s.n.], 2019. Disponible sur : https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=C4DDA225293DDCBD1C8277FE08DE88D4.tplgfr29s_3?cidTexte=JORFTEXT000038829065&dateTexte=&oldAction=rechJO&categorieLien=id&idJO=JORFCONT000038829057

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. *Vademecum La chorale à l'école, au collège et au lycée* [en ligne]. [s.l.] : éduscol, 2017. Disponible sur : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Actualites/37/4/2018_vm_chorale_VDEF_953374.pdf

MORGENEGG, A. *Entre culture, musique et école : La chanson est-elle un savoir à transposer ou un objet culturel à s'approprier ?* [en ligne]. Haute école pédagogique de Fribourg : [s.n.], 2017. 47p. Disponible sur : http://www.chant.ch/fileadmin/Documentation/Choeurs_Ouverts/Document_divers/PV_des_AG/2018_annexe_bachelor_Morgenegg.pdf

Bachelor : Haute école pédagogique de Fribourg : 2017.

PETIT, A. *La musique à l'école élémentaire* [en ligne]. ESPE de l'Académie d'Aix-Marseille : Université d'Aix-Marseille, 2017. 67p. Disponible sur : https://pdfs.semanticscholar.org/17d7/209767e86e40500d220b0aa813fbb7c6c428.pdf

Mémoire : Musique : ESPE de l'Académie d'Aix-Marseille : 2017.

PROUST NAVASSE, F. *Enseigner des compétences sociales pour améliorer le climat de classe* [en ligne]. ESPE Centre Val de Loire : Université d'Orléans, 2016. 92p. Disponible sur : https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01657994/document

Mémoire : Sciences de l'éducation : ESPE Centre Val de Loire : 2016.

SAMIER, R., JACQUES, S. *Pédagogie et neuropsychologie : Quelles stratégies pour les enseignants ?* [en ligne]. [s.l.] : [s.n.], 2016. 60p. Disponible sur : https://www.ac-clermont.fr/disciplines/fileadmin/user_upload/Mathematiques/pages/Troubles/livret-pedagogie-neuropsychologie-2.pdf

Société des auteurs, compositeurs et éditeurs de la musique (SACEM). *La musique à l'école : les bienfaits de la pratique musicale collective* [en ligne]. [s.l.] : [s.n.], 2017. 5p. Disponible sur : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Domaines_artistiques/97/0/170801_fiche_Sacem fr_EAC_ok_798970.pdf

TRAINOR, L.J. « La musique chez les tout-petits : Développement émotionnel, auto-régulation et coopération sociale ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [en ligne]. 2017. 75, 11p. Disponible sur : https://journals.openedition.org/ries/5949

TRICARD, E. *UE 33 EC1 Développement des apprentissages : Les processus d'apprentissage* [en ligne]. Support de cours. INSPE de Blois : Université d'Orléans, 2019. 39p. Disponible sur : https://celene.univ-orleans.fr/pluginfile.php/809217/mod_resource/content/1/CM%20ENT.pdf

TABLE DES ANNEXES

Annexe n°1 : Classification des compétences psychosociales selon l'OMS en 1997….....102

Annexe n°2 : Volume horaire de l'enseignement musical en CHAM défini par la circulaire n°2002-165 du 2 août 2002……..102

Annexe n°3 : Grille d'observation vierge……...103

Annexe n°4 : Questionnaire (version finale donnée aux élèves)…….104

Annexe n°5 : Tableau de synthèse des réponses obtenues pour la classe A au questionnaire (données exprimées en fonction du nombre d'élèves)…….111

Annexe n°6 : Tableau de synthèse des réponses obtenues pour la classe B au questionnaire (données exprimées en fonction du nombre d'élèves)…….114

Annexe n°7 : Tableau de synthèse des réponses obtenues pour la classe A au questionnaire (données exprimées en pourcentage)……...117

Annexe n°8 : Tableau de synthèse des réponses obtenues pour la classe B au questionnaire (données exprimées en pourcentage)……...121

Annexe n°9 : Retranscription de l'entretien semi-directif mené avec l'enseignante de la classe A……..125

Annexe n°10 : Retranscription de l'entretien semi-directif mené avec l'enseignante de la classe B……..136

Annexe n°1 : Classification des compétences psychosociales selon l'OMS en 1997 (OMS, 1997, cité dans Caudron, 2016, 12, Figure 6)[1]

Les compétences sociales	Les compétences cognitives	Les compétences émotionnelles
- Compétences de communication - Capacités de résistance et de négociation (conflit, affirmation, résistance, empathie) - Compétence de coopération et de collaboration en groupe - Compétence de plaidoyer	- Compétences de prise de décision et de résolution de problème - Pensée critique et auto évaluation	- Compétences de régulation émotionnelle - Compétences de gestion de stress - Compétences favorisant la confiance en soi, l'estime de soi

Figure 6 Synthèse classification compétences psychosociales (OMS, 1997)

Figure 1 - Classification des compétences psychosociales selon l'OMS en 1997 (tableau tiré du mémoire de Clémence CAUDRON, 2016, 12, figure 6)

Annexe n°2 : Volume horaire de l'enseignement musical en CHAM défini par la circulaire n°2002-165 du 2 août 2002 (MEN, 2002, cité dans Petit, 2017, 11, Tableau 1)[2]

	CHAM Instrumentale			CHAM Vocale	
	Min/Sem	Max/Sem		Min/Sem	Max/Sem
CE1/CE2	3h	5h	CE1/CE2	2h	5h
CM1/CM2	3h30	5h30	CM1/CM2	3h	6h
6è	5h	6h30	6è	3h30	6h30
5è/4è	5h	6h30	5è/4è	4h	6h30
3è	5h30	7h	3è	5h	7h

Tableau 1 : tableau des horaires des classes CHAM d'après la circulaire n° 2002-165 du 2 août 2002

Figure 2 – Volume horaire de l'enseignement musical en CHAM défini par la circulaire n°2002-165 du 2 août 2002 (tableau tiré du mémoire d'Amélie PETIT, 2017, 11, Tableau 1)

[1] CAUDRON, Clémence. *Réussite éducative & climat scolaire : Les règles de vie en maternelle un outil pour l'acquisition de compétences psychosociale de communication*. Figure 6 Synthèse classification compétences psychosociales (OMS, 1997), p. 12

[2] PETIT, Amélie. *La musique à l'école élémentaire*. Tableau 1 : tableau des horaires des classes CHAM d'après la circulaire n°2002-165 du 2 août 2002, p. 11

Annexe n°3 : Grille d'observation vierge

GRILLE D'OBSERVATION CLIMAT DE CLASSE			**Codage des items**
Observation de la période du … / … / … au … / … / …			*Jamais : 0 ; Rarement : 1 ; Souvent : 2 ; Toujours : 3* *NO : Non observé*
École : ……..	Niveau : ……	Nombre d'élèves : ……	

Domaine du développement personnel ou d'atteinte des buts		**0**	**1**	**2**	**3**	**NO**
Engagement et application scolaires (EA)	EA1 : Les élèves travaillent sérieusement, le mieux possible et avec soin.					
	EA2 : Les élèves sont motivés et démontrent de l'intérêt pour la tâche à effectuer.					
	EA3 : Les élèves sont attentifs (*explications, consignes données, …)*.					
	EA4 : Les élèves sont autonomes face à la tâche à effectuer.					
	EA5 : Les élèves participent dans les apprentissages.					
	EA6 : Les élèves sont vite distraits ou manifestent des signes d'impatience *(absence de travail, utilisation du matériel scolaire en guise de jeu, discussions ne concernant pas la tâche en cours (récréation, week-end, …), …)*.					
Domaine du fonctionnement de la classe		**0**	**1**	**2**	**3**	**NO**
Ordre et organisation (ORG)	ORG1 : L'enseignant interrompt la séance pour mauvais comportement.					
	ORG2 : Les élèves respectent et appliquent les règles de la classe.					
	ORG3 : Les élèves participent dans l'élaboration et le respect des règles de classe.					
	ORG4 : Les élèves sont bavards ou font beaucoup de bruit.					
	ORG5 : Quand l'enseignant ou un élève parle, le groupe classe l'écoute en silence.					
	ORG6 : Les élèves obéissent à l'enseignant.					
	ORG7 : Pour prendre la parole, les élèves lèvent la main et attendent d'être désignés par l'enseignant.					
	ORG8 : Les retours au calme sont rapides.					
	ORG9 : L'enseignant donne une punition.					
	ORG10 : L'élève respecte l'enseignant et ses pairs.					
	ORG11 : Les élèves appliquent les règles de politesse *(bonjour, s'il-te-plaît, merci, au revoir, …)*.					
	ORG12 : L'élève n'a pas une bonne posture *(avachi sur sa table, assis de travers, se balance sur sa chaise, …)*.					

	ORG13 : Les élèves respectent le matériel scolaire.					
Domaine des relations interpersonnelles		**0**	**1**	**2**	**3**	**NO**
Frictions (FR)	FR1 : Les élèves se disputent.					
	FR2 : Les élèves font preuve de violences physiques sur autrui.					
	FR3 : Les élèves font preuve de violences verbales sur autrui.					
	FR4 : Un élève est mis à l'écart.					
	FR5 : Les élèves se chamaillent.					
	FR6 : Un vol a été commis *(fournitures scolaires, objets personnels, …)*.					
	FR7 : Le conflit est résolu sans l'intervention de l'enseignant.					
	FR8 : Le conflit est résolu avec l'intervention de l'enseignant.					
Cohésion du groupe (CO)	CO1 : Les élèves s'entraident, se montrent solidaires les uns avec les autres.					
	CO2 : Les élèves respectent la diversité.					
	CO3 : Les élèves font preuve de bienveillance les uns à l'égard des autres.					
	CO4 : Les décisions impactant le groupe classe sont partagées.					
	CO5 : Le travail en groupe est efficace et réalisé sans accro.					
Compétences en matière de communication (COM)	COM1 : Les élèves osent entrer en communication avec l'enseignant et leurs pairs par le langage ou de manière non verbale en se faisant comprendre.					
Compétences émotionnelles (EMO)	EMO1 : Les élèves identifient leurs émotions et sentiments, en comprennent les causes et les conséquences et les expriment de manière socialement acceptable.					
	EMO2 : Les élèves gèrent leurs émotions et leur stress.					
	EMO3 : Les élèves identifient les émotions et les sentiments de leurs pairs et en comprennent les causes et les conséquences *(empathie)*.					
	EMO4 : Les élèves aident leurs pairs à exprimer leurs émotions et sentiments.					
Domaine du droit à l'erreur (ER)		**0**	**1**	**2**	**3**	**NO**
	ER1 : L'élève a peur de se tromper.					
	ER2 : Le groupe classe montre une attitude de rejet, d'intolérance face à l'erreur.					
	ER3 : Les élèves ont tendance à se dévaloriser et à se décourager face à la difficulté, voire à l'échec.					

Annexe n°4 : Questionnaire (version finale donnée aux élèves)

Date : ...../...../.....

QUESTIONNAIRE – CLIMAT DE CLASSE

J'écris mon prénom si je le souhaite : ……

Ma classe : ……

- **Bien-être général dans la classe** :

1) Comment te sens-tu dans la classe ?

a. très mal	b. mal	c. bien	d. très bien

2) L'ambiance de la classe est bonne.

a. jamais	b. rarement	c. souvent	d. toujours

3) Je suis content d'aller en classe.

a. jamais	b. rarement	c. souvent	d. toujours

- **Engagement et application scolaire** :

4) Je suis content du travail que je fournis en classe (efforts, soin, ...).

a. jamais	b. rarement	c. souvent	d. toujours

5) Je suis motivé pour travailler en classe.

a. jamais	b. rarement	c. souvent	d. toujours

6) Je participe en classe.

a. jamais	b. rarement	c. souvent	d. toujours

7) Je m'ennuie en classe.

a. jamais	b. rarement	c. souvent	d. toujours

8) Pendant les leçons, je pense à d'autres choses et je ne suis pas concentré.

Date : ...../...../.....

a. jamais	b. rarement	c. souvent	d. toujours

9) Je sais pourquoi je viens à l'école et j'y vois de l'intérêt.

Oui	Non

10) Je suis content d'apprendre de nouvelles choses en classe.

Oui	Non

11) J'ai l'impression que je peux progresser en classe.

Oui	Non

- **Fonctionnement de la classe** :

12) Je me sens respecté par mes camarades de classe.

a. jamais	b. rarement	c. souvent	d. toujours

13) Je respecte mes camarades de classe.

a. jamais	b. rarement	c. souvent	d. toujours

14) Je respecte l'enseignant.

a. jamais	b. rarement	c. souvent	d. toujours

15) Je me sens écouté lorsque je prends la parole en classe.

a. jamais	b. rarement	c. souvent	d. toujours

16) J'écoute mes camarades de classe lorsqu'ils prennent la parole.

a. jamais	b. rarement	c. souvent	d. toujours

17) Je comprends pourquoi il y a des règles dans la classe.

Oui	Non

18) Je comprends les règles de la classe.

Oui	Non

19) Je respecte les règles de la classe.

Date : ...../...../.....

a. jamais	b. rarement	c. souvent	d. toujours

20) Certains élèves ne respectent pas les règles de la classe et perturbent son fonctionnement.

a. jamais	b. rarement	c. souvent	d. toujours

21) Je respecte le matériel scolaire.

a. jamais	b. rarement	c. souvent	d. toujours

22) Il est difficile de se concentrer en classe à cause du bruit.

a. jamais	b. rarement	c. souvent	d. toujours

- **Relation entre camarades de classe** :

23) Certains d'entre nous sont violents verbalement envers d'autres camarades de classe (insultes, moqueries, surnoms méchants, menaces, ...).

a. jamais	b. rarement	c. souvent	d. toujours

24) Certains d'entre nous sont violents physiquement envers d'autres camarades de classe (coups, bousculades, ...).

a. jamais	b. rarement	c. souvent	d. toujours

25) Quand je suis avec mes camarades de classe, je me sens en sécurité.

a. jamais	b. rarement	c. souvent	d. toujours

26) Je suis victime de violence verbale de la part de mes camarades de classe (insultes, moqueries, surnoms méchants, menaces, ...).

a. jamais	b. rarement	c. souvent	d. toujours

27) Je suis victime de violence physique de la part de mes camarades de classe (coups, bousculades, ...).

a. jamais	b. rarement	c. souvent	d. toujours

Date : ...../...../.....

28) J'essaie de trouver un point d'entente avec mes camarades lorsque je me dispute avec eux.

a. jamais	b. rarement	c. souvent	d. toujours

29) Comment t'entends-tu avec tes camarades de classe ?

a. très mal	b. mal	c. bien	d. très bien

30) Certains d'entre nous refusent de travailler ensemble.

a. jamais	b. rarement	c. souvent	d. toujours

31) J'aime les activités de groupe.

a. jamais	b. rarement	c. souvent	d. toujours

32) Je me sens soutenu par mes camarades de classe lorsque je rencontre des difficultés dans les activités.

a. jamais	b. rarement	c. souvent	d. toujours

33) Mes camarades me réconfortent quand je ne suis pas bien.

a. jamais	b. rarement	c. souvent	d. toujours

34) Si je m'en sens capable et si la maîtresse l'autorise, j'aide mes camarades de classe quand ils sont en difficulté dans une activité.

a. jamais	b. rarement	c. souvent	d. toujours

35) Je réconforte mes camarades quand ils ne sont pas bien.

a. jamais	b. rarement	c. souvent	d. toujours

36) En classe, on peut avoir des points de vue différents sans crainte d'être jugés par nos camarades.

a. jamais	b. rarement	c. souvent	d. toujours

37) J'ose prendre la parole en classe pour exprimer ce que je ressens.

Date : ...../...../.....

a. jamais	b. rarement	c. souvent	d. toujours

38) Je sais reconnaître mes émotions.

- La colère :

a. jamais	b. rarement	c. souvent	d. toujours

- La tristesse :

a. jamais	b. rarement	c. souvent	d. toujours

- La joie :

a. jamais	b. rarement	c. souvent	d. toujours

39) Je sais gérer mes émotions.

- La colère :

a. jamais	b. rarement	c. souvent	d. toujours

- La tristesse :

a. jamais	b. rarement	c. souvent	d. toujours

- La joie :

a. jamais	b. rarement	c. souvent	d. toujours

40) Je sais reconnaître les émotions des autres.

- La colère :

a. jamais	b. rarement	c. souvent	d. toujours

- La tristesse :

a. jamais	b. rarement	c. souvent	d. toujours

- La joie :

a. jamais	b. rarement	c. souvent	d. toujours

- **Le rapport à l'erreur** :

41) J'ai peur de me tromper quand je fais un exercice.

Date : ...../...../.....

a. jamais	b. rarement	c. souvent	d. toujours

42) J'ai peur de me tromper quand je suis interrogé.

a. jamais	b. rarement	c. souvent	d. toujours

43) En classe, je n'ose pas le dire quand je ne comprends pas.

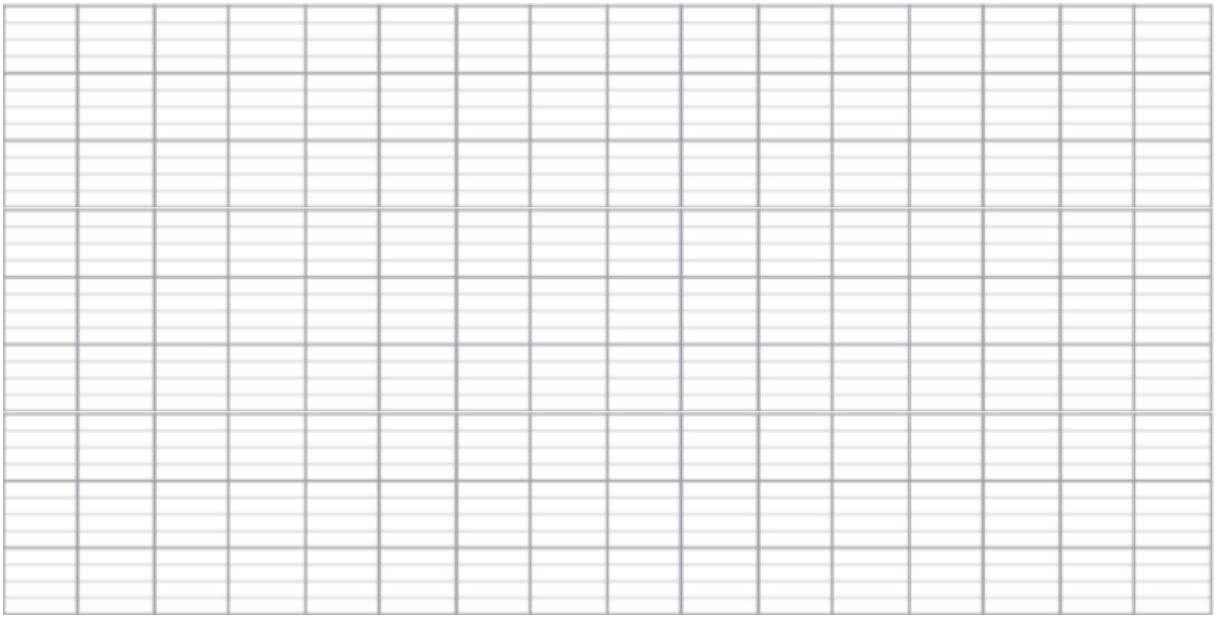
a. jamais	b. rarement	c. souvent	d. toujours

44) Je me décourage facilement en classe quand je ne comprends pas ou que je ne sais pas faire.

a. jamais	b. rarement	c. souvent	d. toujours

- **Exprime-toi !**

45) Écris quelques lignes, si tu veux rajouter des choses par rapport aux questions et t'exprimer librement.



Merci ! ☺

Céline

Annexe n°5 : Tableau de synthèse des réponses obtenues pour la classe A au questionnaire (données exprimées en fonction du nombre d'élèves)

RÉCAPITULATIF DES RÉSULTATS DU QUESTIONNAIRE SUR LE CLIMAT DE CLASSE DONNÉ AUX ÉLÈVES		**Codage des items** *Jamais : 0 ; Rarement : 1 ; Souvent : 2 ; Toujours : 3* *Q1 et Q29 : Très mal : 0 ; Mal : 1 ; Bien : 2 ; Très bien : 3* *NR : Absence de réponse ou réponse non recevable*				
École :						
Niveau : CM1 CHAM						
Nombre d'élèves : 15						
Date de réalisation : le mardi 04/02/2020 (réalisé en deux fois)						
Bien-être général dans la classe		**0**	**1**	**2**	**3**	**NR**
Satisfaction personnelle par rapport à la classe (SA)	Q1 : Comment te sens-tu dans la classe ?	0	0	7	8	0
	Q2 : L'ambiance de la classe est bonne.	0	0	6	9	0
	Q3 : Je suis content d'aller en classe.	1	3	4	7	0
Domaine du développement personnel ou d'atteinte des buts		**0**	**1**	**2**	**3**	**NR**
Engagement et application scolaires (EA)	Q4 : Je suis content du travail que je fournis en classe (efforts, soin, …).	0	1	8	6	0
	Q5 : Je suis motivé pour travailler en classe.	1	2	6	6	0
	Q6 : Je participe en classe.	1	2	5	7	0
	Q7 : Je m'ennuie en classe.	5	8	1	1	0
	Q8 : Pendant les leçons, je pense à d'autres choses et ne suis pas concentré.	4	10	1	0	0
		OUI		**NON**		**NR**
	Q9 : Je sais pourquoi je viens à l'école et j'y vois de l'intérêt.	14		0		1
	Q10 : Je suis content d'apprendre de nouvelles choses en classe.	14		0		1
	Q11 : J'ai l'impression que je peux progresser en classe.	13		1		1
Domaine du fonctionnement de la classe		**0**	**1**	**2**	**3**	**NR**
Ordre et organisation (ORG)	Q12 : Je me sens respecté par mes camarades de classe.	0	2	2	11	0
	Q13 : Je respecte mes camarades de classe.	0	1	2	12	0
	Q14 : Je respecte l'enseignant.	0	0	0	15	0
	Q15 : Je me sens écouté lorsque je prends la parole en classe.	0	1	6	8	0
	Q16 : J'écoute mes camarades de classe lorsqu'ils prennent la parole.	0	0	4	11	0
	Q19 : Je respecte les règles de la classe.	1	0	5	9	0
	Q20 : Certains élèves ne respectent pas les règles de la classe et perturbent son fonctionnement.	4	9	2	0	0
	Q21 : Je respecte le matériel scolaire.	0	0	3	12	0
	Q22 : Il est difficile de se concentrer en classe à cause du bruit.	7	1	5	2	0

			OUI	NON			NR
	Q17 : Je comprends pourquoi il y a des règles dans la classe.		15	0			0
	Q18 : Je comprends les règles de la classe.		14	0			1
Domaine des relations interpersonnelles			**0**	**1**	**2**	**3**	**NR**
Frictions (FR)	Q23 : Certains d'entre nous sont violents verbalement envers d'autres camarades de classe (insultes, moqueries, surnoms méchants, menaces, …).		5	9	1	0	0
	Q24 : Certains d'entre nous sont violents physiquement envers d'autres camarades de classe (coups, bousculades, …).		6	8	1	0	0
	Q25 : Quand je suis avec mes camarades de classe, je me sens en sécurité.		0	2	6	7	0
	Q26 : Je suis victime de violence verbale de la part de mes camarades de classe (insultes, moqueries, surnoms méchants, menaces, …).		12	3	0	0	0
	Q27 : Je suis victime de violence physique de la part de mes camarades de classe (coups, bousculades, …).		11	3	0	1	0
	Q28 : J'essaie de trouver un point d'entente avec mes camarades lorsque je me dispute avec eux.		0	1	5	9	0
Cohésion du groupe (CO)	Q29 : Comment t'entends-tu avec tes camarades de classe ?		0	1	7	7	0
	Q30 : Certains d'entre nous refusent de travailler ensemble.		7	7	1	0	0
	Q31 : J'aime les activités de groupe.		0	0	5	10	0
	Q32 : Je me sens soutenu par mes camarades de classe lorsque je rencontre des difficultés dans les activités.		0	3	4	8	0
	Q33 : Mes camarades me réconfortent quand je ne suis pas bien.		0	1	3	10	1
	Q34 : Si je m'en sens capable et si l'enseignante l'autorise, j'aide mes camarades de classe quand ils sont en difficulté dans une activité.		0	3	4	7	1
	Q35 : Je réconforte mes camarades quand ils ne sont pas bien.		0	2	1	12	0
	Q36 : En classe, on peut avoir des points de vue différents sans crainte d'être jugés par nos camarades.		1	4	5	5	0
Compétences émotionnelles (EMO)	Q37 : J'ose prendre la parole en classe pour exprimer ce que je ressens.		2	1	7	5	0
	Q38 : Je sais reconnaître mes émotions :	a) La colère	0	2	6	7	0
		b) La tristesse	2	0	6	7	0
		c) La joie	1	0	2	12	0
		a) La colère	1	4	6	4	0

	Q39 : Je sais gérer mes émotions	b) La tristesse	1	0	7	7	0
		c) La joie	0	0	5	10	0
	Q40 : Je sais reconnaître les émotions des autres.	a) La colère	0	1	8	6	0
		b) La tristesse	0	2	7	6	0
		c) La joie	0	0	3	12	0
Domaine du droit à l'erreur (ER)			**0**	**1**	**2**	**3**	**NR**
	Q41 : J'ai peur de me tromper quand je fais un exercice.		5	6	2	2	0
	Q42 : J'ai peur de me tromper quand je suis interrogé.		5	7	0	3	0
	Q43 : En classe, quand je ne comprends pas, je n'ose pas le dire.		7	4	3	1	0
	Q44 : Je me décourage facilement en classe quand je ne comprends pas ou que je ne sais pas faire.		8	3	3	1	0

- Exprime-toi !
  - **Q45** :
    - « Merci Céline pour ce que tu as fait. Cela m'a fait plaisir que tu sois venue avec nous. Encore merci Céline. Bisous »
    - « J'aime beaucoup mon école et ma maîtresse. »
    - « Je trouve que Sabrina et Quentin parlent beaucoup en classe et surtout quand la maîtresse explique un exercice. »
    - « Je me sens bien. »
    - « Des fois, je me rends compte que je crie sur les autres. Mais, j'essaie de ne pas le faire. »
    - « Pour la question n°15, j'ai mis SOUVENT parce que des fois les autres coupent la parole et c'est embêtant. »
    - « Je trouve que tout le monde me respecte dans ma classe. J'ai de bons amis qui jouent avec moi, qui m'encouragent et qui me défendent. J'aime beaucoup la classe et mes amis. »
    - « Dans la classe, on s'entend tous bien, les garçons et les filles pareil. Moi, je me sens tout le temps bien. En plus, la maîtresse est gentille et respecte les difficultés. »

Annexe n°6 : Tableau de synthèse des réponses obtenues pour la classe B au questionnaire (données exprimées en fonction du nombre d'élèves)

SYNTHÈSE DES RÉSULTATS DU QUESTIONNAIRE SUR LE CLIMAT DE CLASSE DONNÉ AUX ÉLÈVES **École** : **Niveau** : CM1-CM2 NON CHAM **Nombre d'élèves** : 20 élèves (2 élèves absentes le jour de la passation) **Date de réalisation** : le vendredi 07/02/2020 (réalisé en une fois)		**Codage des items** *Jamais : 0 ; Rarement : 1 ; Souvent : 2 ; Toujours : 3* *Q1 et Q29 : Très mal : 0 ; Mal : 1 ; Bien : 2 ; Très bien : 3* *NR : Absence de réponse ou réponse non recevable*				
Bien-être général dans la classe		**0**	**1**	**2**	**3**	**NR**
Satisfaction personnelle par rapport à la classe (SA)	Q1 : Comment te sens-tu dans la classe ?	0	2	10	6	0
	Q2 : L'ambiance de la classe est bonne.	1	2	12	3	0
	Q3 : Je suis content d'aller en classe.	2	4	7	5	0
Domaine du développement personnel ou d'atteinte des buts		**0**	**1**	**2**	**3**	**NR**
Engagement et application scolaires (EA)	Q4 : Je suis content du travail que je fournis en classe (efforts, soin, …).	0	3	7	8	0
	Q5 : Je suis motivé pour travailler en classe.	0	3	7	8	0
	Q6 : Je participe en classe.	1	5	5	6	1
	Q7 : Je m'ennuie en classe.	2	10	4	2	0
	Q8 : Pendant les leçons, je pense à d'autres choses et ne suis pas concentré.	3	6	6	0	3
		OUI		**NON**		**NR**
	Q9 : Je sais pourquoi je viens à l'école et j'y vois de l'intérêt.	17		1		0
	Q10 : Je suis content d'apprendre de nouvelles choses en classe.	17		1		0
	Q11 : J'ai l'impression que je peux progresser en classe.	16		1		1
Domaine du fonctionnement de la classe		**0**	**1**	**2**	**3**	**NR**
Ordre et organisation (ORG)	Q12 : Je me sens respecté par mes camarades de classe.	0	0	8	5	5
	Q13 : Je respecte mes camarades de classe.	0	0	4	14	0
	Q14 : Je respecte l'enseignant.	0	1	1	16	0
	Q15 : Je me sens écouté lorsque je prends la parole en classe.	0	3	11	3	1
	Q16 : J'écoute mes camarades de classe lorsqu'ils prennent la parole.	0	1	8	8	1
	Q19 : Je respecte les règles de la classe.	0	3	4	10	1
	Q20 : Certains élèves ne respectent pas les règles de la classe et perturbent son fonctionnement.	0	4	13	1	0
	Q21 : Je respecte le matériel scolaire.	0	0	4	13	1
	Q22 : Il est difficile de se concentrer en classe à cause du bruit.	1	10	6	1	0
		OUI		**NON**		**NR**

	Q17 : Je comprends pourquoi il y a des règles dans la classe.		16		2		0
	Q18 : Je comprends les règles de la classe.		16		2		0
Domaine des relations interpersonnelles			**0**	**1**	**2**	**3**	**NR**
Frictions (FR)	Q23 : Certains d'entre nous sont violents verbalement envers d'autres camarades de classe (insultes, moqueries, surnoms méchants, menaces, …).		0	4	8	5	1
	Q24 : Certains d'entre nous sont violents physiquement envers d'autres camarades de classe (coups, bousculades, …).		1	10	3	3	1
	Q25 : Quand je suis avec mes camarades de classe, je me sens en sécurité.		2	1	3	8	4
	Q26 : Je suis victime de violence verbale de la part de mes camarades de classe (insultes, moqueries, surnoms méchants, menaces, …).		11	2	3	1	1
	Q27 : Je suis victime de violence physique de la part de mes camarades de classe (coups, bousculades, …).		14	2	0	2	0
	Q28 : J'essaie de trouver un point d'entente avec mes camarades lorsque je me dispute avec eux.		2	5	4	3	4
Cohésion du groupe (CO)	Q29 : Comment t'entends-tu avec tes camarades de classe ?		1	0	9	8	0
	Q30 : Certains d'entre nous refusent de travailler ensemble.		5	9	3	1	0
	Q31 : J'aime les activités de groupe.		0	1	7	9	1
	Q32 : Je me sens soutenu par mes camarades de classe lorsque je rencontre des difficultés dans les activités.		5	2	4	4	3
	Q33 : Mes camarades me réconfortent quand je ne suis pas bien.		4	3	1	6	4
	Q34 : Si je m'en sens capable et si l'enseignante l'autorise, j'aide mes camarades de classe quand ils sont en difficulté dans une activité.		0	1	12	5	0
	Q35 : Je réconforte mes camarades quand ils ne sont pas bien.		0	1	5	11	1
	Q36 : En classe, on peut avoir des points de vue différents sans crainte d'être jugés par nos camarades.		1	5	5	6	1
Compétences émotionnelles (EMO)	Q37 : J'ose prendre la parole en classe pour exprimer ce que je ressens.		7	3	5	3	0
	Q38 : Je sais reconnaître mes émotions :	a) La colère	1	2	4	11	0
		b) La tristesse	4	0	3	8	3
		c) La joie	1	1	6	9	1
	Q39 : Je sais gérer mes émotions	a) La colère	5	4	6	1	2
		b) La tristesse	3	4	7	4	0

		c) La joie	2	3	7	4	2
	Q40 : Je sais reconnaître les émotions des autres.	a) La colère	1	1	10	6	0
		b) La tristesse	1	0	11	6	0
		c) La joie	1	0	7	10	0
Domaine du droit à l'erreur (ER)			**0**	**1**	**2**	**3**	**NR**
	Q41 : J'ai peur de me tromper quand je fais un exercice.		5	4	2	3	4
	Q42 : J'ai peur de me tromper quand je suis interrogé.		5	5	4	3	1
	Q43 : En classe, quand je ne comprends pas, je n'ose pas le dire.		6	6	2	3	1
	Q44 : Je me décourage facilement en classe quand je ne comprends pas ou que je ne sais pas faire.		8	5	2	3	0

- Exprime-toi !
  - **Q45** :
    - « Je m'ennuie en classe. »
    - « J'ai surtout peur de me tromper aux évaluations. »
    - « La question 32, c'est que ce n'est pas tout le monde, que ma meilleure amie sinon non. Elle ne me parle plus. »

Annexe n°7 : Tableau de synthèse des réponses obtenues pour la classe A au questionnaire (données exprimées en pourcentage)

RÉCAPITULATIF DES RÉSULTATS DU QUESTIONNAIRE SUR LE CLIMAT DE CLASSE DONNÉ AUX ÉLÈVES **École** : **Niveau** : CM1 CHAM **Nombre d'élèves** : 15 **Date de réalisation** : le mardi 04/02/2020 (réalisé en deux fois)		**Codage des items** *Jamais : 0 ; Rarement : 1 ; Souvent : 2 ; Toujours : 3* *Q1 et Q29 : Très mal : 0 ; Mal : 1 ; Bien : 2 ; Très bien : 3* *NR : Absence de réponse ou réponse non recevable*				
Bien-être général dans la classe		**0**	**1**	**2**	**3**	**NR**
Satisfaction personnelle par rapport à la classe (SA)	Q1 : Comment te sens-tu dans la classe ?	0%	0%	46,7%	53,3%	0%
	Q2 : L'ambiance de la classe est bonne.	0%	0%	40%	60%	0%
	Q3 : Je suis content d'aller en classe.	6,7%	20%	26,7%	46,7%	0%
Domaine du développement personnel ou d'atteinte des buts		**0**	**1**	**2**	**3**	**NR**
Engagement et application scolaires (EA)	Q4 : Je suis content du travail que je fournis en classe (efforts, soin, …).	0%	6,7%	53,3%	40%	0%
	Q5 : Je suis motivé pour travailler en classe.	6,7%	13,3%	40%	40%	0%
	Q6 : Je participe en classe.	6,7%	13,3%	33,3%	46,7%	0%
	Q7 : Je m'ennuie en classe.	33,3%	53,3%	6,7%	6,7%	0%
	Q8 : Pendant les leçons, je pense à d'autres choses et ne suis pas concentré.	26,7%	66,7%	6,7%	0%	0%
		OUI		**NON**		**NR**
	Q9 : Je sais pourquoi je viens à l'école et j'y vois de l'intérêt.	93,3%		0%		6,7%
	Q10 : Je suis content d'apprendre de nouvelles choses en classe.	93,3%		0%		6,7%
	Q11 : J'ai l'impression que je peux progresser en classe.	86,7%		6,7%		6,7%
Domaine du fonctionnement de la classe		**0**	**1**	**2**	**3**	**NR**
	Q12 : Je me sens respecté par mes camarades de classe.	0%	13,3%	13,3%	73,3%	0%
	Q13 : Je respecte mes camarades de classe.	0%	6,7%	13,3%	80%	0%
	Q14 : Je respecte l'enseignant.	0%	0%	0%	100%	0%

Ordre et organisation (ORG)	Q15 : Je me sens écouté lorsque je prends la parole en classe.	0%	6,7%	40%	53,3%	0%
	Q16 : J'écoute mes camarades de classe lorsqu'ils prennent la parole.	0%	0%	26,7%	73,3%	0%
	Q19 : Je respecte les règles de la classe.	6,7%	0%	33,3%	60%	0%
	Q20 : Certains élèves ne respectent pas les règles de la classe et perturbent son fonctionnement.	26,7%	60%	13,3%	0%	0%
	Q21 : Je respecte le matériel scolaire.	0%	0%	20%	80%	0%
	Q22 : Il est difficile de se concentrer en classe à cause du bruit.	46,7%	6,7%	33,3%	13,3%	0%
		OUI		**NON**		**NR**
	Q17 : Je comprends pourquoi il y a des règles dans la classe.	100%		0%		0%
	Q18 : Je comprends les règles de la classe.	93,3%		0%		6,7%
Domaine des relations interpersonnelles		**0**	**1**	**2**	**3**	**NR**
Frictions (FR)	Q23 : Certains d'entre nous sont violents verbalement envers d'autres camarades de classe (insultes, moqueries, surnoms méchants, menaces, …).	33,3%	60%	6,7%	0%	0%
	Q24 : Certains d'entre nous sont violents physiquement envers d'autres camarades de classe (coups, bousculades, …).	40%	53,3%	6,7%	0%	0%
	Q25 : Quand je suis avec mes camarades de classe, je me sens en sécurité.	0%	13,3%	40%	46,7%	0%
	Q26 : Je suis victime de violence verbale de la part de mes camarades de classe (insultes, moqueries, surnoms méchants, menaces, …).	80%	20%	0%	0%	0%
	Q27 : Je suis victime de violence physique de la part de mes camarades de classe (coups, bousculades, …).	73,3%	20%	0%	6,7%	0%
	Q28 : J'essaie de trouver un point d'entente avec mes	0%	6,7%	33,3%	60%	0%

	camarades lorsque je me dispute avec eux.						
Cohésion du groupe (CO)	Q29 : Comment t'entends-tu avec tes camarades de classe ?		0%	6,7%	46,7%	46,7%	0%
	Q30 : Certains d'entre nous refusent de travailler ensemble.		46,7%	46,7%	6,7%	0%	0%
	Q31 : J'aime les activités de groupe.		0%	0%	33,3%	66,7%	0%
	Q32 : Je me sens soutenu par mes camarades de classe lorsque je rencontre des difficultés dans les activités.		0%	20%	26,7%	53,3%	0%
	Q33 : Mes camarades me réconfortent quand je ne suis pas bien.		0%	6,7%	20%	66,7%	6,7%
	Q34 : Si je m'en sens capable et si l'enseignante l'autorise, j'aide mes camarades de classe quand ils sont en difficulté dans une activité.		0%	20%	26,7%	46,7%	6,7%
	Q35 : Je réconforte mes camarades quand ils ne sont pas bien.		0%	13,3%	6,7%	80%	0%
	Q36 : En classe, on peut avoir des points de vue différents sans crainte d'être jugés par nos camarades.		6,7%	26,7%	33,3%	33,3%	0%
Compétences émotionnelles (EMO)	Q37 : J'ose prendre la parole en classe pour exprimer ce que je ressens.		13,3%	6,7%	46,7%	33,3%	0%
	Q38 : Je sais reconnaître mes émotions :	a) La colère	0%	13,3%	40%	46,7%	0%
		b) La tristesse	13,3%	0%	40%	46,7%	0%
		c) La joie	6,7%	0%	13,3%	80%	0%
	Q39 : Je sais gérer mes émotions	a) La colère	6,7%	26,7%	40%	26,7%	0%
		b) La tristesse	6,7%	0%	46,7%	46,7%	0%
		c) La joie	0%	0%	33,3%	66,7%	0%
	Q40 : Je sais reconnaître les émotions des autres.	a) La colère	0%	6,7%	53,3%	40%	0%
		b) La tristesse	0%	13,3%	46,7%	40%	0%
		c) La joie	0%	0%	20%	80%	0%
Domaine du droit à l'erreur (ER)			**0**	**1**	**2**	**3**	**NR**
	Q41 : J'ai peur de me tromper quand je fais un exercice.		33,3%	40%	13,3%	13,3%	0%

	Q42 : J'ai peur de me tromper quand je suis interrogé.	33,3%	46,7%	0%	20%	0%
	Q43 : En classe, quand je ne comprends pas, je n'ose pas le dire.	46,7%	26,7%	20%	6,7%	0%
	Q44 : Je me décourage facilement en classe quand je ne comprends pas ou que je ne sais pas faire.	53,3%	20%	20%	6,7%	0%

Annexe n°8 : Tableau de synthèse des réponses obtenues pour la classe B au questionnaire (données exprimées en pourcentage)

SYNTHÈSE DES RÉSULTATS DU QUESTIONNAIRE SUR LE CLIMAT DE CLASSE DONNÉ AUX ÉLÈVES		**Codage des items**				
École :		*Jamais : 0 ; Rarement : 1 ; Souvent : 2 ; Toujours : 3* *Q1 et Q29 : Très mal : 0 ; Mal : 1 ; Bien : 2 ; Très bien : 3* *NR : Absence de réponse ou réponse non recevable*				
Niveau : CM1-CM2 NON CHAM						
Nombre d'élèves : 20 élèves (2 élèves absentes le jour de la passation)						
Date de réalisation : le vendredi 07/02/2020 (réalisé en une fois)						
Bien-être général dans la classe		**0**	**1**	**2**	**3**	**NR**
Satisfaction personnelle par rapport à la classe (SA)	Q1 : Comment te sens-tu dans la classe ?	0%	11,1%	55,6%	33,3%	0%
	Q2 : L'ambiance de la classe est bonne.	5,6%	11,1%	66,7%	16,7%	0%
	Q3 : Je suis content d'aller en classe.	11,1%	22,2%	38,9%	27,8%	0%
Domaine du développement personnel ou d'atteinte des buts		**0**	**1**	**2**	**3**	**NR**
Engagement et application scolaires (EA)	Q4 : Je suis content du travail que je fournis en classe (efforts, soin, …).	0%	16,7%	38,9%	44,4%	0%
	Q5 : Je suis motivé pour travailler en classe.	0%	16,7%	38,9%	44,4%	0%
	Q6 : Je participe en classe.	5,6%	27,8%	27,8%	33,3%	5,6%
	Q7 : Je m'ennuie en classe.	11,1%	55,6%	22,2%	11,1%	0%
	Q8 : Pendant les leçons, je pense à d'autres choses et ne suis pas concentré.	16,7%	33,3%	33,3%	0%	16,7%
		OUI		**NON**		**NR**
	Q9 : Je sais pourquoi je viens à l'école et j'y vois de l'intérêt.	94,4%		5,6%		0%
	Q10 : Je suis content d'apprendre de nouvelles choses en classe.	94,4%		5,6%		0%
	Q11 : J'ai l'impression que je peux progresser en classe.	88,9%		5,6%		5,6%
Domaine du fonctionnement de la classe		**0**	**1**	**2**	**3**	**NR**
Ordre et organisation (ORG)	Q12 : Je me sens respecté par mes camarades de classe.	0%	0%	44,4%	27,8%	27,8%
	Q13 : Je respecte mes camarades de classe.	0%	0%	22,2%	77,8%	0%

	Q14 : Je respecte l'enseignant.	0%	5,6%	5,6%	88,9%	0%
	Q15 : Je me sens écouté lorsque je prends la parole en classe.	0%	16,7%	61,1%	16,7%	5,6%
	Q16 : J'écoute mes camarades de classe lorsqu'ils prennent la parole.	0%	5,6%	44,4%	44,4%	5,6%
	Q19 : Je respecte les règles de la classe.	0%	16,7%	22,2%	55,6%	5,6%
	Q20 : Certains élèves ne respectent pas les règles de la classe et perturbent son fonctionnement.	0%	22,2%	72,2%	5,6%	0%
	Q21 : Je respecte le matériel scolaire.	0%	0%	22,2%	72,2%	5,6%
	Q22 : Il est difficile de se concentrer en classe à cause du bruit.	5,6%	55,6%	33,3%	5,6%	0%
		OUI		**NON**		**NR**
	Q17 : Je comprends pourquoi il y a des règles dans la classe.	88,9%		11,1%		0
	Q18 : Je comprends les règles de la classe.	88,9%		11,1%		0
Domaine des relations interpersonnelles		**0**	**1**	**2**	**3**	**NR**
Frictions (FR)	Q23 : Certains d'entre nous sont violents verbalement envers d'autres camarades de classe (insultes, moqueries, surnoms méchants, menaces, …).	0%	22,2%	44,4%	27,8%	5,6%
	Q24 : Certains d'entre nous sont violents physiquement envers d'autres camarades de classe (coups, bousculades, …).	5,6%	55,6%	16,7%	16,7%	5,6%
	Q25 : Quand je suis avec mes camarades de classe, je me sens en sécurité.	11,1%	5,6%	16,7%	44,4%	22,2%
	Q26 : Je suis victime de violence verbale de la part de mes camarades de classe (insultes, moqueries, surnoms méchants, menaces, …).	61,1%	11,1%	16,7%	5,6%	5,6%
	Q27 : Je suis victime de violence physique de la part	77,8%	11,1%	0%	11,1%	0%

	de mes camarades de classe (coups, bousculades, …).						
	Q28 : J'essaie de trouver un point d'entente avec mes camarades lorsque je me dispute avec eux.		11,1%	27,8%	22,2%	16,7%	22,2%
Cohésion du groupe (CO)	Q29 : Comment t'entends-tu avec tes camarades de classe ?		5,6%	0%	50%	44,4%	0%
	Q30 : Certains d'entre nous refusent de travailler ensemble.		27,8%	50%	16,7%	5,6%	0%
	Q31 : J'aime les activités de groupe.		0%	5,6%	38,9%	50%	5,6%
	Q32 : Je me sens soutenu par mes camarades de classe lorsque je rencontre des difficultés dans les activités.		27,8%	11,1%	22,2%	22,2%	16,7%
	Q33 : Mes camarades me réconfortent quand je ne suis pas bien.		22,2%	16,7%	5,6%	33,3%	22,2%
	Q34 : Si je m'en sens capable et si l'enseignante l'autorise, j'aide mes camarades de classe quand ils sont en difficulté dans une activité.		0%	5,6%	66,7%	27,8%	0%
	Q35 : Je réconforte mes camarades quand ils ne sont pas bien.		0%	5,6%	27,8%	61,1%	5,6%
	Q36 : En classe, on peut avoir des points de vue différents sans crainte d'être jugés par nos camarades.		5,6%	27,8%	27,8%	33,3%	5,6%
Compétences émotionnelles (EMO)	Q37 : J'ose prendre la parole en classe pour exprimer ce que je ressens.		38,9%	16,7%	27,8%	16,7%	0%
	Q38 : Je sais reconnaître mes émotions :	a) La colère	5,6%	11,1%	22,2%	61,1%	0%
		b) La tristesse	22,2%	0%	16,7%	44,4%	16,7%
		c) La joie	5,6%	5,6%	33,3%	50%	5,6%
	Q39 : Je sais gérer mes émotions	a) La colère	27,8%	22,2%	33,3%	5,6%	11,1%
		b) La tristesse	16,7%	22,2%	38,9%	22,2%	0%
		c) La joie	11,1%	16,7%	38,9%	22,2%	11,1%
	Q40 : Je sais reconnaître les	a) La colère	5,6%	5,6%	55,6%	33,3%	0%
		b) La tristesse	5,6%	0%	61,1%	33,3%	0%
		c) La joie	5,6%	0%	38,9%	55,6%	0%

	émotions des autres.						
Domaine du droit à l'erreur (ER)			**0**	**1**	**2**	**3**	**NR**
	Q41 : J'ai peur de me tromper quand je fais un exercice.		27,8%	22,2%	11,1%	16,7%	22,2%
	Q42 : J'ai peur de me tromper quand je suis interrogé.		27,8%	27,8%	22,2%	16,7%	5,6%
	Q43 : En classe, quand je ne comprends pas, je n'ose pas le dire.		33,3%	33,3%	11,1%	16,7%	5,6%
	Q44 : Je me décourage facilement en classe quand je ne comprends pas ou que je ne sais pas faire.		44,4%	27,8%	11,1%	16,7%	0%

Annexe n°9 : Retranscription de l'entretien semi-directif mené avec l'enseignante de la classe A

1. Comment caractérisez-vous le public accueilli dans votre classe ?

J'ai une **classe CHAM**. Le public qui la constitue est assez **hétérogène**. En effet, elle compte non seulement **des enfants issus du quartier rattaché au secteur scolaire de l'école** mais accueille également **des élèves venant des communes plutôt rurales de l'agglomération et d'autres quartiers de la ville**. Les **niveaux sociaux** sont donc **très différents** : certains enfants ont des parents qui sont au chômage tandis que les parents d'autres élèves de la classe sont enseignants ou relèvent de milieux plus aisés. De plus, ils **ne vivent pas tous dans les mêmes conditions** : certains vivent en appartement et doivent partager leur chambre alors que d'autres habitent au sein de grandes maisons.

Par ailleurs, il s'agit d'**une classe à très faible effectif (15)** cette année. Cette situation est assez exceptionnelle puisqu'il y a eu trois déménagements. Les années précédentes, cette promotion tournait plutôt aux alentours de 19, 20. Parmi eux, **beaucoup ne sont arrivés à l'école qu'en CE1 pour suivre le cursus CHAM**. Malgré tout, je trouve qu'il y a **une vraie unité de classe, un vrai groupe qui est très solidaire**.

2. Comment caractérisez-vous le climat présent dans votre classe ?

Selon moi, il s'agit d'**un très bon climat de classe**. **Les enfants sont joyeux d'être là, souriants** et démontrent **un bon esprit**. J'ignore si cela est du fait de la CHAM, mais nous pouvons observer de **l'entraide**, de **la solidarité** et de **la bienveillance**. Les enfants sont solidaires et attentifs les uns aux autres. Dans cette classe**, les niveaux scolaires sont assez différents** : trois élèves ont sauté une classe tandis que d'autres sont plus en difficulté. Alors, ils vont s'entraider en faisant du **tutorat**, par exemple.

Ils jouent aussi tous ensemble. Il n'y a pas un enfant plus isolé qu'un autre. Parfois, **des petites disputes** peuvent avoir lieu sur les temps de récréation, **comme nous pouvons le voir partout, chez tous les enfants**. Ainsi, **il n'y a rien de bien méchant** à chaque fois. Je dirais donc qu'il y a **une vraie unité dans la classe**.

3. **Selon vous, quels sont les facteurs contribuant à l'installation de celui-ci ? Quels sont ceux qui participent à l'établissement d'un climat positif ? Quels sont ceux qui viennent au contraire le dégrader ?**

Cette classe est dans **un très bon état d'esprit** depuis que les élèves se connaissent, c'est-à-dire depuis l'entrée en CHAM en CE1. Je pense que cela vient donc essentiellement de **la personnalité des enfants qui est très positive**.

De plus, majoritairement, **les élèves expriment leur chance et leur bonheur d'être dans le dispositif CHAM**. C'est **un choix** de leur part. Ils ont choisi un projet qui est celui de la CHAM. Par conséquent, **ils ont un même but, un même objectif et partagent les mêmes projets**. À partir du projet musical, nous allons construire les projets de classe, à l'image de celui mis en place cette année et intitulé « Le tour du monde en 80 jours ». Autrement dit, les enfants sont là et ils savent pourquoi. Je pense que **cela aide à l'unité** puisqu'ils sont tous présents pour les mêmes raisons. **Ils adorent travailler en projets, aller en musique…**

Avec cette classe, je ne vois **rien qui puisse véritablement dégrader le climat de classe**. **Les conflits sont désamorcés dès le départ étant donné que les enfants s'expriment et savent s'excuser franchement...** Néanmoins, **ce qui pourrait peut-être être négatif** est que **certains commencent à se fatiguer de ce projet musical**, à l'image de Théo et Julian. **Ces derniers voudraient arrêter la CHAM**. Les trois ans de musique leur suffisent. Il est donc possible que **ces enfants se retrouvent moins dans le projet et, par conséquent, dans l'unité de la classe**.

4. **Depuis combien d'années êtes-vous enseignante dans une classe disposant du dispositif CHAM ?**

Je suis **enseignante dans une classe CHAM depuis la rentrée de septembre 2012**. Il s'agit donc de ma **septième année**.

5. **Avez-vous également enseigné dans une classe ne disposant pas du dispositif CHAM ? Si oui, était-ce au sein de la même école ? Durant combien d'années ?**

J'ai eu le concours en 2008. À partir de cette date jusqu'en 2012, soit **pendant 4 ans, j'ai été Brigade de remplacement long (BRL) sur l'ensemble du département**. Je ne suis restée qu'une seule fois une année dans la même école, en quatre ans. Être BRL m'a permis de circuler dans beaucoup d'écoles (REP, zones rurales, …) et sur plusieurs niveaux.

Avant la CHAM, je n'avais jamais été en remplacement dans cette école. J'avais déjà eu une classe une année complète mais qu'une fois.

6. Au niveau du climat de classe, de manière générale, avez-vous pu ressentir une différence entre une classe CHAM et une classe ne disposant pas de ce dispositif ? Si oui, par quoi expliquez-vous cette différence ?

Selon moi, quel que soit le dispositif, **l'enseignant est responsable en grande partie du climat de classe**. Me concernant, j'ai toujours eu la chance de réussir à instaurer un bon climat de classe, même au sein de classes plus difficiles. Cependant, lorsque j'étais en remplacement pour un mois ou deux, la tâche était plus délicate car ce n'était pas ma classe.

La comparaison est difficile à réaliser étant donné que **je n'ai véritablement de classe à moi que depuis que j'enseigne au sein d'une classe disposant du dispositif CHAM**. Malgré tout, **les enfants ont besoin d'être responsabilisés et la CHAM apporte justement une autonomie, une certaine liberté**. Toutefois, **je pense que nous pouvons instaurer ce même degré d'autonomie dans n'importe quelle classe**. **Dans une classe CHAM, cela est facilité car les enfants n'ont pas le choix**. C'est pour cela que ce dispositif apparaît comme une aide mais ne signifie pas que nous ne pouvons pas développer l'autonomie ailleurs.

De plus, j'ignore si cela a un rapport mais **enseigner en CHAM a beaucoup joué dans ma pratique de classe**. Mon regard, notamment, vis-à-vis d'enfants qui ont fait le choix d'être ici a évolué. Le fait de **travailler en collaboration avec 22 professeurs de musique** ou encore d'**avoir la porte ouverte a** aussi eu un impact. Ce sont des choses que j'adore car, **dans d'autres écoles, nous pouvons vite nous sentir isolés** lorsque nous ne sommes qu'avec des enfants. **J'aime également ce lien avec plein d'adultes intervenants**. Cela invite à **travailler encore plus en projet, à échanger, confronter les points de vue, …** Les **faibles effectifs** et les **demi-groupes** permettent que nous apportions **une réelle attention à chacun**, et je pense que **cela joue sur le climat de classe**.

7. Combien d'heures d'enseignement musical les enfants ont-ils par semaine ? Quels sont les types d'activités menées ?

Au total, les enfants ont **3h minimum d'éducation musicale par semaine**.

Tout d'abord, ils ont **1h30 de Formation Musicale**, ce que nous appelions vulgairement auparavant le « solfège ». On parle de Formation Musicale (FM) car le cours ne consiste pas seulement en de la **lecture de notes**. Les élèves vont aussi faire **du rythme et des chants**. Pour ce cours, les enfants sont **en demi-groupes**. L'un est composé de 8 élèves, l'autre de 7.

Ensuite, ils ont **1h de chorale, en classe entière**. Ce cours de pratique vocale est dirigé par une cheffe de chœur issue du conservatoire.

Enfin, chaque enfant a **30 minutes de pratique instrumentale, en individuel**.

Cependant, **ce volume horaire est variable**. Parfois, les enfants ont des **répétitions sur le temps scolaire**. Il est aussi possible qu'ils aient **1h de pratique instrumentale puisqu'ils vont jouer à deux**.

Par ailleurs, ils ont également **1h d'orchestre, de pratique instrumentale collective au conservatoire**.

8. Quelle(s) valeur(s) donnez-vous à l'éducation musicale à l'école ? Quelles sont ses finalités selon vous ?

L'éducation musicale à l'école contribue à véhiculer de nombreuses valeurs : **écoute, partage, ouverture culturelle, persévérance, entraide, solidarité, estime de soi…**

Elle permet aux élèves de **développer des capacités auditives, d'analyse et de travail**. **Ces capacités sont saluées par les enseignants du collège** puisqu'elles leur permettent de progresser assez rapidement dans les matières qu'ils ont moins pu pratiquer en classe CHAM, à l'école élémentaire, comme l'anglais.

Dans le même temps, par l'éducation musicale, **les enfants se construisent une culture artistique et, donc, une ouverture sur le monde**. **Ils développent à la fois leur sensibilité ainsi que leurs sens critique et esthétique, ce qui contribue à la formation du futur citoyen capable d'argumenter, avoir un avis et une ouverture d'esprit**. Par exemple, dans ma classe, il y a des choses sur lesquelles nous travaillons que les élèves ne vont pas forcément apprécier mais ils vont toujours essayer d'expliquer pourquoi. D'autre part, cette matière a un rôle dans **le développement de l'autonomi**e. Elle est aussi **un moyen d'expression**.

Ensuite, **la musique développe plein de capacités utiles dans d'autres matières, comme les mathématiques**. Je pense, notamment, à ce que je réexpliquais la semaine dernière à mes élèves au sujet des tierces mineures et majeures, des demi-tons, … **Pour les chants, nous pouvons les apprendre sous la forme de poèmes**, dans un premier temps. Nous travaillons alors **l'apprentissage par cœur**. Il y a aussi **d'autres apprentissages où il faut comprendre**. De plus, l'éducation musicale permet à l'enfant de **développer l'attention et la mémorisation**.

Selon moi, ce domaine est aussi **lié au plaisir**. Il s'agit d'**un moment ludique qui sort de l'espace classe**, assis à sa chaise devant sa table. Cela doit être avant tout du **bien-être**. On ne doit pas être forcé. C'est pour cette raison que j'aime le fait que ce soient les enfants qui décident de faire une classe CHAM ou non. L'éducation musicale est **un moment différent dans la gestion de la classe et le rapport aux élèves**. C'est **un moment d'échanges**.

Pour moi, la musique est donc **un éveil en général**. Cependant, **si nous nous contentons de la musique au conservatoire alors il y a beaucoup d'enfants qui n'y ont pas accès**. C'est pourquoi, depuis le bulletin officiel de 2002, les CHAM doivent être implantées soit en REP, soit dans les quartiers plus difficiles. Le but est d'amener de la mixité, amener un violon dans les tours, leur donner une possibilité d'accès à cette culture.

9. Selon vous, quels sont les apports des pratiques musicales collectives pour l'élève en tant qu'être singulier ?

Les apports pour l'élève en tant qu'être singulier sont :

- favoriser **une ouverture culturelle** ;
- **développer l'émotionnel** et **avoir un regard et un esprit critique** ;
- **développer l'écoute**, ce qui est une aide pour les langues vivantes étrangères par exemple ;
- **développer sa propre personnalité** ;
- **développer le sens de l'effort** car la pratique musicale reste une discipline exigeante qui demande un travail régulier ;
- apprendre à **être persévérant** puisqu'il faut du travail pour arriver à un objectif ;
- **améliorer la mémoire** car ces pratiques demandent beaucoup d'apprentissages par cœur.

Ensuite, les pratiques musicales collectives représentent **un cadre rassurant**. L'élève est un individu à part entière mais, pour certains, **être dans un groupe les rassure**. Ces élèves

n'aiment pas se montrer de façon individuelle. Dans un groupe, **l'enfant peut être tiré vers le haut par les autres**. Cependant, il doit, dans le même temps, **penser aux autres**. En effet, si seulement deux élèves chantent au sein d'une chorale, celle-ci ne fonctionnera pas. Il apprend aussi à **écouter les autres** puisque **les choristes doivent être en même temps, ensemble**.

Au tout début de la CHAM, le volume horaire contenait une heure supplémentaire. Celle-ci était consacrée à une pratique collective appelée percussions corporelles. Cependant, l'enseignant est parti et son poste de travail n'a pas été remplacé. Cet enseignement était très bien puisque les enfants créaient des choses mais collectivement. Chacun amenait un son, un rythme… Mais cela n'a plus lieu. Aujourd'hui, les élèves vont à l'orchestre en dehors du temps scolaire, au conservatoire. Ils sont alors mélangés avec d'autres enfants. Toutefois, ils aiment beaucoup cela puisqu'ils rencontrent d'autres musiciens avec lesquels ils jouent.

10. Selon vous, quels sont les apports des pratiques musicales collectives pour le groupe classe ?

Les pratiques musicales collectives permettent de **donner du sens aux apprentissages** et de **construire une culture commune** qui participent à la **diminution des inégalités sociales**.

Elles ont aussi **un intérêt social** : il s'agit d'**exister par le groupe** et non pas seulement en tant qu'individu.

De plus, ces pratiques permettent de **travailler en projet, au nom d'un intérêt commun à l'ensemble des élèves de la classe**. Ces projets peuvent **avoir une finalité qui peut être une représentation**, par exemple. Il y a deux semaines, nous avons réalisé **une présentation d'instruments aux élèves de CP et grande section**. Pour cette occasion, les enfants avaient préparé une carte d'invitation pour laquelle ils s'étaient réparti les tâches. Il y avait ceux qui se sentaient plus compétents pour dessiner, ceux qui préféraient écrire… Ensuite, chacun a préparé individuellement quelque chose mais certains ont aussi présenté des duos ou des trios. Nous cherchions à inciter les autres enfants à découvrir les instruments. Cela permettait aussi à ce qu'ils voient leurs camarades autrement que dans la cour. **Les élèves ont aussi pu montrer ce qu'ils savaient faire**.

Enfin, je dirais que les pratiques musicales collectives permettent de **développer vraiment une unité de classe, une solidarité**. Par exemple, notre projet final comportera des saynètes entre les chants. Si jamais le jour de la représentation, nous avons un imprévu avec l'un des

élèves qui devaient jouer, un camarade se portera toujours volontaire pour le remplacer bien qu'au départ il n'avait pas eu pas le rôle. **Nous sommes tous ensemble. Nous nous aidons collectivement**.

11. Pensez-vous que la fréquence des activités musicales joue un rôle quant à leurs apports pour l'élève et le groupe ?

La musique, même si c'est un plaisir, demande malgré tout une rigueur et une exigence. Comme beaucoup de domaines, **la fréquence est donc très importante, ainsi que tout ce qui est ritualisé**. Par exemple, la musique est une autre lecture. C'est pourquoi, nous demandons aux enfants qu'ils soient assez bons lecteurs. Nous lisons un langage qui est certes universel mais qui est complexe. Aussi, quand un élève a des difficultés en lecture classique en fin de CP, c'est compliqué de lui amener la lecture de notes ensuite.

Dès le début, nous expliquons aux enfants qu'il faut une régularité. Il vaut mieux jouer de son instrument quinze minutes par jour plutôt qu'une heure entière la veille au soir de leur cours. L'enfant aura alors mal aux doigts s'il joue de la guitare, sans parler du souffle pour la trompette…

En musique particulièrement, **la fréquence permet un travail régulier et donc la persévérance pour atteindre des objectifs**. **Être en CHAM demande du travail supplémentaire.** En chorale, il y a des textes à apprendre toutes les semaines. En formation musicale, il y a des exercices, des rythmes et des chants à apprendre, avec le nom des notes. **Cela demande donc beaucoup d'apprentissages et de régularité. Si l'enfant n'est pas régulier, il ne progressera pas et se découragera**. Il ne verra pas les progrès, ce qui conduira à un cercle vicieux, comme cela a pu déjà arriver pour quelques enfants.

Je pense aussi que **lorsque les activités sont décousues, elles perdent de leur sens**.

En CHAM, **les élèves attendent avec impatience le mardi pour chanter tous ensemble, le lundi pour aller en demi-groupe en formation musicale…**

12. Pensez-vous que les pratiques musicales collectives des élèves jouent un rôle dans l'établissement du climat de classe actuel ? Pourquoi ?

Bien entendu, **les pratiques musicales collectives des élèves jouent un rôle important dans le climat de classe actuel en raison de l'engagement commun, du besoin des uns des autres qu'elles créent…**

Toutefois, aujourd'hui en CHAM, **la seule pratique collective en classe entière est le chant choral**. Comme je l'ai dit précédemment, il y avait l'orchestre corporel mais cet enseignement n'existe plus. Même si le chant choral est très bien, je pense qu'il a ses **limites**. C'est pourquoi, les élèves ont intégré l'orchestre du conservatoire. **Jouer de leur instrument collectivement leur apporte vraiment quelque chose**. C'est pour cette raison que **nous regrettons qu'il n'y ait pas les moyens financiers pour engager un professionnel enseignant la pratique instrumentale collective sur le temps scolaire en classe entière.** Selon moi, jouer de son instrument est bien pour soi ou devant ses parents mais la musique est du partage et ne peut se limiter à jouer dans sa chambre ou sa maison. C'est pour cela que **j'organise des découvertes d'instruments devant les autres classes.** Sinon, les élèves pourraient passer toutes leurs années de CHAM sans s'entendre jouer les uns les autres, à l'école. Or, je tiens vraiment à cela. **Jouer de leur instrument ensemble créé vraiment quelque chose. Les enfants sont contents de s'entendre progresser.** Par exemple, quand ils ont présenté leur instrument aux élèves de CP et grande section, **ils se sont tous encouragés et félicités** car ils observent les progrès entre eux. Même s'il y a un enfant qui part de très loin, **ils sont tous positifs entre eux.**

13. Existe-t-il d'autres leviers sur lesquels vous agissez ou souhaitez agir ? Si oui, lesquels et pourquoi ?

Je pense que **la posture de l'enseignant est très importante**. Nous devons **être figure d'autorité mais pas d'autoritarisme**. Je privilégie **la bienveillance au quotidien**. **Les enfants ont la parole**. Effectivement, cela est plus aisé lorsque nous avons un faible effectif. En CHAM, la plupart du temps, celui-ci s'élève à 24 élèves au maximum. Ce n'est donc pas comme ce que j'ai pu vivre lorsque j'avais 32 élèves, avec des double-niveaux, où la distribution de la parole n'est forcément pas la même. Ici, je les entends tous parler dans la journée. Ils ont tous droit à la parole. Le climat de classe est aussi **une relation de confiance**. Il faut **être juste**. **Si j'ai des choses à leur dire ou à leur reprocher, je le fais mais les enfants doivent comprendre pourquoi**. Nous sommes des éponges pour les enfants. Cela signifie que **si nous sommes de mauvaise humeur, fatigués ou préoccupés, ce n'est pas à eux de le subir. C'est notre problème**. Nous leur demandons, avec tous les problèmes qu'ils ont, d'entrer en classe en

laissant leurs soucis à l'extérieur. Nous devons donc en faire autant. Ensuite, je pense que **l'investissement personnel** joue également. La plupart des enseignants sont très investis dans leur classe. C'est **un métier où nous devons toujours nous remettre en question**, même lorsque nous l'exerçons depuis plus de 10 ans. Nous doutons mais ne devons pas non plus rester sur nos doutes et avancer. **Le climat de classe, nous le faisons, nous le construisons**.

Après, **il y a des promotions plus ou moins faciles**. Par exemple, **l'année dernière, j'étais confrontée à une classe comme je n'en avais jamais eue en CHAM**. Elle était très compliquée. En effet, s'**ils étaient tous très sympathiques individuellement, la « mayonnaise » de cette promotion n'a jamais pris.** Sans cesse, les enfants se dénonçaient, se faisaient des reproches… Pourtant, c'est une classe CHAM… C'était la première fois que j'étais confrontée à une telle classe en 7 ans et en plus de 10 ans de carrière. Cela montre que, **même s'ils sont musiciens, la personnalité des enfants joue aussi.** Parfois, un groupe ne prendra pas. L'année dernière, avec ce groupe classe, **nous avons travaillé l'écoute, le dialogue… J'ai également fait venir l'infirmière pour des débats. Malgré tout, j'avais l'impression que mon travail ne portait pas ses fruits.** Même si nous avons passé une bonne année, c'était **toujours des conflits à gérer**. C'est pourquoi, même si nous avons une personnalité à essayer de faire toujours au mieux, nous pouvons être mis en difficulté face à un groupe qui ne prend pas. C'est une réalité.

Enfin, **la pédagogie de projet**, en général, est un levier essentiel pour agir sur le climat de classe et l'investissement collectif. La **pratique du tutorat**, qui développe **l'entraide et la solidarité**, peut l'être également.

14. Les considérez-vous comme plus efficaces que les pratiques musicales collectives ? Pourquoi ?

Les pratiques musicales collectives vont renforcer d'autres leviers mais ne se limitent pas à elles seules. Tout doit être vu dans **une globalité**.

Le climat de classe va jouer **en fonction des promotions**. Certains groupes d'élèves ont plus de difficultés à « vivre ensemble ». **L'année dernière, la classe CHAM était difficile au niveau du climat de classe**. J'avais beau instaurer une bienveillance, une parole, les élèves étaient attachants individuellement mais la « mayonnaise » collective ne fonctionnait pas. **Chaque enfant rapportait tout à lui. Ils avaient des égos très importants et ne se respectaient pas assez les uns et les autres. Même dans les pratiques collectives, chacun**

voulait se démarquer individuellement. Pourtant, cette promotion commençait sa troisième année en CHAM. **Ils cherchaient des histoires en permanence, y compris sur les temps périscolaires.** Après avoir longuement travaillé sur les règles collectives avec eux, **ils ont également créé un tableau de vie de la classe et de vie à l'école**. Cependant, cela ne prenait toujours pas. J'ai donc décidé de m'adresser à **l'infirmière scolaire qui animait des ateliers de parole cadrés** dans lesquels les élèves pouvaient s'exprimer. Cela a eu des bénéfices mais a commencé trop tard dans l'année scolaire. Toute l'année, **j'ai dû renforcer le travail collectif**, en groupe, et persévérer **même s'ils exprimaient clairement qu'ils ne voulaient pas travailler ensemble**. C'est très difficile de ne pas réussir à apporter un climat de classe serein… **Encore aujourd'hui, ces élèves de CM2 poursuivent le travail engagé avec l'infirmière…** Il ne faut surtout pas baisser les bras, même si c'est frustrant de mettre en place pleins de choses et que cela ne prenne pas.

Pour le climat de classe, **les personnalités des élèves vont donc avoir de l'importance, le rôle et la place de l'enseignant également ainsi que les divers projets**. Les enfants doivent **trouver du sens à leurs apprentissages et savoir pourquoi ils sont là**, d'où l'importance de la **pédagogie de projet**.

15. Quelles sont les motivations qui vous ont conduits à mettre en œuvre un projet musical sur le thème du « Tour du monde en 80 jours » ? De manière plus générale, quelles sont les raisons qui vous amènent à choisir telle ou telle chanson, à construire tel ou tel projet avec les partenaires ?

Chaque année, nous essayons de monter **un projet musical d'assez grosse ampleur, conte musical ou opéra**. Par *mail*, l'année qui précède, nous échangeons avec les autres collègues enseignants sur **quels thèmes nous souhaiterions travailler l'année suivante** (ex. : écologie, nature, mer, pays, continents, citoyenneté, …). Nous sélectionnons ensuite des œuvres musicales sur le thème choisi. Nous faisons d**es pré-sélections que nous présentons à la cheffe de chœur**. Ensuite, **avec ses connaissances vocales et techniques, elle nous dit quelles sont les œuvres que les élèves des 4 classes seront en capacité de faire, tout en continuant à progresser vocalement.** Il ne faut donc pas des œuvres ni trop faciles, ni trop complexes. Les enseignants s'occupent, quand il y a besoin, des décors, de la narration, du théâtre, des costumes et de réaliser la conduite de la pièce, c'est-à-dire toute la partie technique, éclairages, son, à fournir ensuite aux techniciens professionnels. Nous voyons également, avec les professeurs

d’instruments, ceux qui acceptent d’accompagner bénévolement en petit orchestre les élèves lors de la représentation.

Enfin, **nous choisissons toujours une œuvre qui va nous permettre de travailler en transversalité en classe** (littérature, géographie, histoire, arts visuels, …).

Annexe n°10 : Retranscription de l'entretien semi-directif mené avec l'enseignante de la classe B

1. **Comment caractérisez-vous le public accueilli dans votre classe ?**

Ce public est composé d'**enfants qui viennent de familles ayant globalement des difficultés**. Ces dernières peuvent être **d'ordre financier** ou avoir trait à **une culture éloignée de celle attendue à l'école**. Ces familles ont aussi **d'autres problématiques que celles de l'école**. C'est notamment pourquoi, **elles n'en sont pas proches**.

2. **Comment caractérisez-vous le climat présent dans votre classe ?**

En début d'année, **cela se passait relativement bien**. Ensuite, on m'a fait part de **problèmes de harcèlement que nous sommes en train de régler avec l'équipe enseignante**. Par conséquent, les dynamiques dans la classe, c'est-à-dire les groupes, les relations, sont en train de se transformer. Nous ne sommes pas dans une situation figée mais bien dans une **phase de transition**, à mon avis. Je dirais donc que **le climat est actuellement tendu mais en transformation**.

3. **Selon vous, quels sont les facteurs contribuant à l'installation de celui-ci ? Quels sont ceux qui participent à l'établissement d'un climat positif ? Quels sont ceux qui viennent au contraire le dégrader ?**

Parmi les facteurs pouvant expliquer le climat actuel, je pense que nous pouvons évoquer **un manque de communication de la part des élèves envers moi**. **Ils ne sont pas venus se plaindre de ces situations de harcèlement.** Selon moi, cette réaction est due à un autre facteur qui correspond à **une forme d'ignorance sur le fait qu'il s'agissait de harcèlement**. Par conséquent, **ils ne pouvaient pas se plaindre de quelque chose dont ils n'avaient pas conscience**. Je soulignerais donc aussi **un manque d'information**.

Ensuite, **le travail que nous mettons en place actuellement pour développer leurs connaissances autour du harcèlement et la communication qui s'ensuit pourraient amener**

justement vers le mieux. Nous pouvons déjà constater que les enfants viennent nous voir plus facilement. Bien-entendu, pour le moment, tout devient du harcèlement… Toutefois, la parole a été libérée, ce qui est très important. De plus, les enfants se sentant autorisés à en parler, certains ont également pris conscience qu'ils pouvaient être acteurs du mieux. Aussi, les relations dans la classe changent à ce niveau-là. **Les élèves se sont rendu compte que le changement ne venait pas que de l'extérieur mais qu'ils avaient aussi un rôle à jouer**.

En revanche, il est vrai que **la classe compte encore des enfants qui soit ne prennent pas conscience de leur comportement, soit ne voient pas l'intérêt à ce que celui-ci évolue.** Il peut alors s'agir d'un facteur contribuant à dégrader le climat de classe. Dans une autre catégorie, je pense que **certaines réactions de parents freinent également le processus de transformation** de ce dernier. **Ils vont interdire à leurs enfants de parler et jouer avec untel ou untel… Ce type d'intervention me pose des difficultés pour réinstaurer un climat serein dans la classe.** Cependant, la communication avec les parents est un facteur allant vers le mieux. En effet, **la coopération entre ceux-ci et l'enseignant doit être véritablement présente**. Si elle n'est pas en osmose, cela peut devenir problématique.

Bien évidemment, il y a des enfants qui ne sont pas impliqués dans ces histoires de harcèlement. Néanmoins, il s'agit actuellement de la problématique majeure de la classe et sur laquelle nous travaillons donc en priorité.

4. **Pensez-vous que la situation actuelle peut s'améliorer par un travail autour des émotions ?**

Effectivement, ce travail pourrait être utile. Gérant l'urgence, je ne me suis pas encore penchée là-dessus. Il est vrai que **la première fois que nous avons parlé de harcèlement dans la classe, le fait que la jeune fille se soit posée en tant que victime et fonde en larmes a eu un impact extrêmement fort sur les autres**. Nous avons pu dire qu'**elle avait mal et était en souffrance**. **L'autre victime est un garçon qui n'exprime pas cette souffrance**. Par conséquent, **ses camarades ont beaucoup plus de mal à s'en rendre compte**… Disons plutôt qu'**il l'exprime mais d'une manière que les autres enfants n'ont pas perçue et qu'ils ne peuvent comprendre**. C'est pourquoi, je pense effectivement que **le développement de l'empathie**, c'est-à-dire se mettre à la place de l'autre, **est extrêmement important**. Pour cela, il faut faire un travail sur les émotions.

5. **Quelle(s) valeur(s) donnez-vous à l'éducation musicale à l'école ? Quelles sont ses finalités selon vous ?**

Il va y avoir une dichotomie entre ce que je pense et ce que je fais.

Tout d'abord, je pense que **l'éducation musicale est très importante**. Effectivement, nous allons être sur **un domaine qui est moins scolaire** et dans lequel **des élèves pouvant être en très grande difficulté, que ce soit en mathématiques ou en français, vont pouvoir se trouver en position de réussite**. Il sollicite d'autres compétences. De plus, l'éducation musicale travaille **la confiance en soi**. Elle permet aussi de **développer l'écoute de l'autre**. **Lorsque l'on chante ensemble, on doit s'écoute**r.

Cependant, il est vrai que **je ne libère pas suffisamment de temps pour cette discipline** étant donné que je me retrouve vampirisée par plein d'autres choses. C'est vrai que ce ne devrait pas être ce qui passe à l'as lorsque nous n'avons pas le temps. **J'aimerais donc être capable d'y accorder plus de temps.** Maintenant, **nous avons la chance d'avoir une intervenante** qui prend en charge l'éducation musicale et qui le fait très bien, tout en me poussant à plus développer cette pratique en classe.

6. **Quelles sont vos pratiques en matière d'Éducation musicale au sein de la classe ? Combien de temps accordez-vous à cette discipline par semaine ?**

Une professeure du conservatoire intervient 45 minutes par semaine. De mon côté, j'essaie de consacrer globalement 20 minutes hebdomadaires où nous révisons les chants que les élèves ont travaillés avec elle. Cette année, je n'ai pas travaillé sur la connaissance et la qualification des mouvements musicaux, chose que je faisais les autres années même si cela n'était sans doute pas de manière assez poussée. De plus, je dirais que je consacre **1h à 1h10 à l'éducation musicale par semaine car nous sommes sur un temps où nous avons le projet « Émilie Jolie ».** Toutefois, **une fois que ce projet sera fini, rien n'est dit que j'y consacre le même taux horaire…**

Au niveau des pratiques, **nous sommes surtout sur du chant**. L'intervenante leur fait aussi faire **un petit peu de reproduction de rythmes en échauffement**. Cependant, cette pratique reste anecdotique. Il s'agit davantage d'un échauffement musculaire que d'une recherche consacrée à la reproduction exacte d'un enchaînement rythmique.

7. **Qu'est-ce qui va déterminer vos choix en matière d'œuvres musicales (chants, écoutes, …) ?**

La professeure du conservatoire a choisi les chants en fonction du projet musical en cours.

8. **Selon vous, quels sont les apports des pratiques musicales collectives pour l'élève en tant qu'être singulier ?**

Comme je disais précédemment, je pense que les pratiques musicales collectives permettent de **travailler la confiance en soi**. Elles offrent aussi la possibilité à l'élève d'**être dans une activité qui est autre à l'école**. De plus, selon moi, le fait d'**être inclus dans un groupe conduit l'enfant à ne pas se sentir observé pour lui-même, en tant qu'individu**. Par conséquent, cela **diminue peut-être la pression que peut susciter la peur d'échouer**, par exemple. Autrement dit, il est possible que cela rende les choses plus simples pour l'élève.

9. **Selon vous, quels sont les apports des pratiques musicales collectives pour le groupe classe ?**

Les pratiques musicales collectives **font forcément appel à des compétences comme l'écoute et la coordination**. Plus largement, elles vont **favoriser le développement de quelques compétences chez l'élève**. Par ailleurs, j'imagine que **plus nous pratiquons, plus ces compétences se développent**.

Ensuite, bien que je ne sois pas certaine que cela soit propre à la musique, je pense que ce type de pratiques **favorise l'émergence de tout ce qui est projet collectif et projet de classe**. Il y a une **émulation** qui se créé. Nous avons un projet commun qui **suscite de la motivation et nous allons nous encourager les uns les autres**. Je prends ici comme référence le projet musical que nous sommes en train de mener. Cependant, il est très probable que cela fonctionne avec n'importe quel autre projet. Quoi qu'il en soit, je pense que les pratiques musicales collectives **suscitent une motivation du fait d'être en groupe et de réaliser un projet commun**.

10. **Considérez-vous les pratiques musicales collectives comme un levier possible pour permettre l'établissement d'un climat de classe positif ? Pourquoi ?**

Les pratiques musicales collectives sont un levier possible parmi d'autres. **En chant choral, les postures des élèves sont très différentes.** Autrement dit, **un élève qui est en grande difficulté en classe va pouvoir se trouver en situation de réussite dans ce type de pratique**. Il n'est alors plus dans son rôle d'élève en difficulté. Selon moi, le fait que les postures évoluent de la sorte **peut faire évoluer, du même coup, le regard des autres**. Par exemple, le petit garçon qui est victime de harcèlement scolaire est happé par de nombreuses problématiques, y compris familiales, qui l'empêchent de travailler sur le purement scolaire. En revanche, cet élève chante et bouge beaucoup. Par conséquent, en chant choral, même s'il a toujours un comportement qui peut semblait assez marginal, il paraît malgré tout plus raccord aux autres. C'est la raison pour laquelle, je pense que cela peut faire évoluer le regard des pairs sur lui. Dans la même logique, j'ai une élève qui est très discrète et qui ne prend jamais la parole en classe. Elle subit même parfois les moqueries de ses camarades, lesquels la juge trop guindée. Cette enfant a chanté en chorale et nous avons découvert qu'elle a une voix magnifique. C'est pourquoi, je suppose que **les pratiques musicales collectives peuvent changer le regard des uns sur les autres et apporter plus de tolérance et de compréhension**.

Ensuite, les pratiques musicales collectives amènent souvent à **un projet commun**. **Nous fonctionnons alors davantage comme un groupe**, ce qui change radicalement par rapport au fait d'être seul face son cahier. Je pense également à **la fierté d'avoir obtenu ce résultat grâce à un effort collectif et de le montrer aux autres**. De plus, les élèves vont probablement **se rendre compte qu'ils peuvent accomplir des choses plus importantes lorsqu'ils sont plusieurs que tout seul**. Dans tous les cas, c'est à l'enseignant de le conscientiser.

Enfin, pour ma part, **j'ai de nombreux souvenirs en tant qu'élève de la chorale à l'école**. Ces derniers ont contribué à **créer une image positive de cette dernière**.

11. **Existe-t-il d'autres leviers sur lesquels vous agissez ou souhaitez agir ? Si oui, lesquels et pourquoi ?**

Effectivement, **les projets musicaux ne sont pas les seuls leviers possibles**. Chaque projet de classe peut agir sur le climat scolaire. Je pense donc à la **pédagogie de projet** en général.

Cette année, nous participons à **une classe découverte**. Malheureusement, celle-ci a lieu la dernière semaine d'école. Si elle était organisée plus tôt dans l'année, par exemple au mois d'octobre, j'imagine que cette classe pourrait contribuer à apporter un meilleur climat. En effet, **le fait de vivre une expérience tous ensemble, de partir, se délocaliser peut être très bénéfique**. Il s'agit même d'une chose sur laquelle nous allons davantage réfléchir avec le reste de l'équipe.

De plus, je pense à mettre en place **des conseils de classe**, type heures de vie de classe. Cependant, je dois encore y réfléchir puisque, selon moi, **cela devrait être davantage un projet d'école qu'un projet de classe**. Dans ce type de conseil, **chacun pourrait s'exprimer librement**. Nous pourrions aussi envisager de **mettre à disposition des élèves une boîte à questions anonymes**. Il s'agirait de prendre le temps de **régler les problèmes de manière officielle, cadrée et collective** au lieu que ce soit moi, en tant qu'adulte, qui le fasse de façon « individuelle ». Je continuerai à prendre les sanctions qui s'imposent sur le vif mais fixerai un temps pour que ce type de situation soit discuté par la classe elle-même. Celle-ci pourrait aussi **décider des mesures à prendre afin de responsabiliser les enfants**. Ce faisant, **la décision venant d'eux, je chercherai alors à leur faire prendre conscience que cela signifie qu'ils adhèrent aux règles fixées.** Il est donc **possible qu'ils soient plus enclins à les respecter s'ils ont le sentiment qu'elles ne sont pas imposées.** De plus, **ils vivront de manière probablement moins injuste la sanction** si toutefois il y a sanction. Par conséquent, je pense que le conseil de classe serait un levier important à travailler. Il pourrait constituer **le projet annuel d'Éducation morale et civique** car cela implique d'y consacrer malgré tout 40 minutes par semaine.

Enfin, **la communication en général** est essentielle. C'est ce que j'ai essayé de faire à travers **les débats collectifs autour de la question du harcèlement**.

12. Les considérez-vous comme plus efficaces que les pratiques musicales collectives ? Pourquoi ?

Je pense effectivement que **le conseil de classe peut être un levier plus impactant que les pratiques musicales collectives** et cela pour deux raisons. La première est que **j'estime avoir plus de compétences pour mettre en œuvre ce type de dispositif**. La seconde est que **je considère cette pratique comme plus explicite**. Or **le public accueilli dans ma classe a besoin d'avoir quelque chose de précis et clair auquel se référer**. Autrement dit, il leur faut

de l'explicite, que ce soit pour les règles de vie, le fonctionnement du groupe ou tout autre chose en général. Bien-entendu, **cela n'empêche pas de mettre en place ces deux leviers puisqu'ils ne résonnent pas de la même manière en chacun de nous**. Cependant, je pense que le fait de prévoir des conseils de classe est une méthode plus explicite et compréhensible. Aussi, elle agirait plus rapidement que les pratiques musicales collectives. D'un autre côté, il est vrai que si les élèves sont dans une chorale d'école depuis le CP, les compétences développées lorsqu'ils arrivent en CM2 doivent être assez importante et implicites. Je reste toutefois persuadée que le conseil de classe est plus rapide et efficient. Maintenant, **il est probable que je raisonne de la sorte car, même si j'ai des compétences en musique, je ne pourrais dire que je suis en mesure de fédérer un groupe**. Je ne pense pas être aussi efficace.

13. Votre classe a-t-elle un projet musical ? Si oui, quelles sont les motivations qui vous ont orientée vers le choix de celui-ci ?

Nous travaillons actuellement sur **le projet musical « Émilie Jolie » qui a été proposé par la professeure du conservatoire**.

Résumé français

Un climat scolaire positif contribue à la réussite scolaire et au bien-être des élèves. Depuis quelques années, certaines écoles sont confrontées à des phénomènes de violence physique ou verbale entre pairs. Or, ce haut niveau de violence peut détériorer le climat scolaire. C'est pourquoi, il est nécessaire de se questionner sur les leviers susceptibles d'agir en faveur de ce dernier. Des chercheurs se sont intéressés aux bienfaits du chant choral et de l'ensemble instrumental par rapport à l'enfant. Ils ont noté une action des pratiques musicales collectives sur le développement des compétences psychosociales et des fonctions cognitives. Ces pratiques participeraient également à l'émergence du sentiment d'appartenance de même qu'elles augmenteraient la sensation de bien-être chez l'apprenant. Enfin, elles favoriseraient l'acquisition du principe de discipline. Par conséquent, cette étude vise à s'interroger sur l'influence exercée par les pratiques d'ensemble sur le climat de classe. Pour ce faire, nous avons sélectionné deux classes de cycle 3, appelées « classe A » et « classe B ». La première suit le cursus Classes à Horaires Aménagés Musique (CHAM). Nous avons proposé aux élèves un questionnaire visant à comparer leur climat respectif. De plus, un entretien semi-directif a été mené auprès de leur enseignante respective. Les résultats obtenus montrent que la classe A semble jouir d'un meilleur climat que la classe B. Les professeures s'accordent aussi avec les chercheurs sur nombre de bienfaits des pratiques d'ensemble. Cependant, elles soulignent que d'autres outils peuvent être utilisés pour améliorer le climat de classe.

Mots clés

climat scolaire, climat de classe, éducation musicale, pratiques musicales collectives, bienfaits

Abstract

A positive school climate takes part to the students' school success and well-being. Since few years, some schools are confronted with phenomena of physical or emotional violence between children. However, this high level of violence can damage school atmosphere. That's why we have to think about some tools which could make the last great again. Scientists have studied the benefits of both vocal and instrumental collective practices on children. They have noted that musical collective practices have a good impact on the development of psychosocial skills and cognitive functions. Moreover, these ones participate in the emergence of sense of belonging and improve the pupil's feeling of well-being. At last, they promote the student's acquisition of the discipline's principle. Therefore, this study is aimed at examining the musical collective practices' influence on the atmosphere of classroom. For this, we have selected two classes of cycle 3, named "class A" and "class B". The students of the first take courses with a focus on music. Then, we have proposed to pupils a questionnaire in order to compare their classroom's atmosphere. Moreover, we have interviewed the teachers of both classes. The results show that the class A seems to have a better climate than the class B. Furthermore, the teachers agree with scientists on numerous musical collective practices' benefits. However, they highlight that other tools can be used to improve school climate.

Keyword

School climate, classroom atmosphere, music education, musical collective practices, benefits