



# Rapport scientifique

## Evaluation des orchestres en classe de Genève

Pierre-François Coen & Giorgia Mora

Octobre 2015

## Remerciements

Nous tenons à remercier chaleureusement les élèves et leurs parents, les titulaires des classes, les professeurs spécialistes de l'enseignement de la musique (MDAS) et les professeurs d'instrument ainsi que les Directeurs du Conservatoire populaire de musique, danse, et théâtre et de l'Ecole de musique Accademia d'Archi de Genève pour leur intérêt et leur disponibilité. Nos remerciements s'adressent également aux Chefs de service du Département de l'instruction publique, de la culture et du sport du canton de Genève. Ce Département a assuré la plus grande partie du financement de cette étude en partenariat avec la Haute école pédagogique de Fribourg.

Les photos et propos d'enfants illustrant le rapport sont tirés du film réalisé par Véronika Janjic et produit pour le Service Ecoles-Médias du Département de l'instruction publique, de la culture et du sport du canton de Genève.

## Résumé

La présente étude s'inscrit dans une démarche de recherche évaluation. Elle vise à répondre aux questions suivantes à propos des orchestres en classe de Genève (CH) : 1) à quoi servent les orchestres en classe ? 2) quelle est la motivation des acteurs qui y sont impliqués ? 3) quels sont les effets produits par ce dispositif ? 4) quel est le degré de satisfaction des acteurs impliqués ? et enfin, 5) quelles sont les recommandations ou pistes de réflexion à prendre en compte pour la poursuite ou une éventuelle généralisation de l'expérience.

La recherche se base sur des données quantitatives collectées par questionnaires auprès de 285 élèves, de 258 parents, des titulaires des 15 classes concernées, des 6 maîtres spécialistes de l'enseignement de la musique et des 9 professeurs d'instrument. Des entretiens conduits auprès des enseignants complètent ces données.

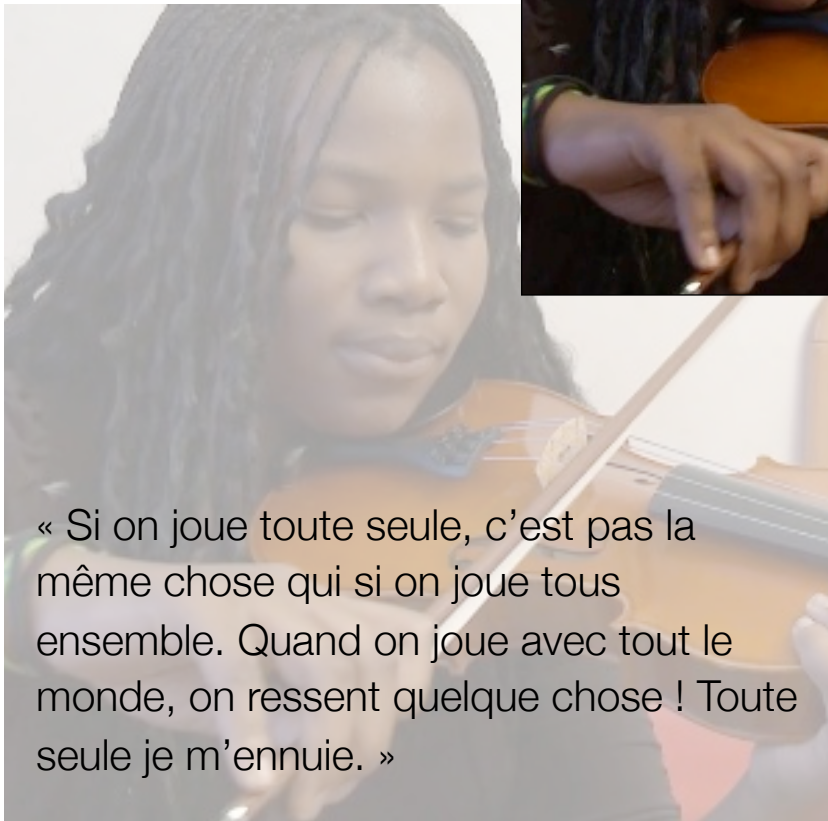
Les résultats montrent une grande satisfaction des personnes impliquées (enfants, parents et enseignants) dans le projet. Le but principal de l'orchestre en classe, à savoir le plaisir de faire de la musique ensemble, est plébiscité par tous. Les résultats montrent également l'importance des différents contextes (types d'écoles) dans lesquels les orchestres en classe sont implantés et leur impact sur certaines variables prises en compte. Diverses questions concernant notamment l'articulation entre plaisir de faire de la musique et travail instrumental sont abordées.

**Mots - clés** : orchestre en classe, pédagogie musicale, école primaire, apprentissage instrumental, co-enseignement, recherche mixte

<b>Introduction</b> .....	5
<b>Mandat et structure du rapport</b> .....	7
Perception des buts de l'orchestre en classe .....	7
Degré de motivation des personnes impliquées .....	7
Effets et impacts imputés à l'orchestre en classe .....	7
Satisfaction des acteurs impliqués .....	8
Synthèse des résultats et perspectives .....	8
<b>Méthodologie</b> .....	9
<b>Les sujets</b> .....	11
Les élèves.....	11
Les parents.....	12
Les titulaires des classes .....	13
Les maîtres des disciplines artistiques et sportives (MDAS) .....	13
Les professeurs d'instrument .....	13
<b>Les questionnaires</b> .....	14
Perception des buts (facette « Buts ») .....	15
Apprentissage musical (facette « Effets ») .....	15
Dimension sociale (facette « Effets ») .....	15
Apprentissages transversaux (facette « Effets ») .....	16
Confiance avant les concerts (facette « Effets ») .....	16
Attention des élèves (facette « Effets »).....	16
Attrait (facette « Motivation »).....	17
Utilité perçue (facette « Motivation ») .....	17
Sentiment de compétence (facette « Motivation »).....	17
Engagement (facette « Motivation ») .....	17
Satisfaction générale (facette « Satisfaction »).....	18
Aspects pratiques (facette « Satisfaction »).....	18
Collaboration (facette « Satisfaction ») .....	18
Approches pédagogiques (facette « Satisfaction »).....	18
Soutien aux apprentissages (facette « Satisfaction ») .....	19
<b>Les entretiens</b> .....	19
<b>Analyses effectuées</b> .....	20
<b>Résultats</b> .....	21
<b>Perception des buts</b> .....	23
Perception des buts d'une manière générale.....	23
Perception des buts selon les élèves .....	24
Perception des buts selon les parents .....	25
Perception des buts selon les enseignants.....	25

<b>Motivation des acteurs</b> .....	27
Motivation des élèves.....	27
Motivation des élèves perçue par les adultes .....	28
Motivation des enseignants .....	29
<b>Effets et impacts</b> .....	30
Sur les apprentissages musicaux .....	31
Sur les compétences sociales .....	32
Sur les aptitudes transversales .....	34
Sur la confiance avant les prestations .....	35
Sur l'attention des élèves .....	36
<b>Satisfaction</b> .....	38
Satisfaction générale.....	38
Satisfaction sur les aspects pratiques .....	39
Nombre de cours par semaine .....	39
Longueur des répétitions.....	40
Choix de l'instrument.....	41
Prise en charge des coûts.....	41
Satisfaction sur les aspects pédagogiques .....	43
Collaboration entre enseignants .....	43
Approches pédagogiques .....	46
Soutien aux apprentissages .....	47
<b>Synthèse et perspectives</b> .....	49
<b>Eléments de synthèse</b> .....	51
A quoi servent les orchestres en classe ?.....	51
A quel point les acteurs sont-ils motivés ? .....	52
Quels sont les effets des orchestres en classe ? .....	53
Quel est le degré de satisfaction des acteurs impliqués ?.....	55
<b>Pistes de réflexion et recommandations</b> .....	57
Modèle de financement.....	57
Participation des titulaires aux activités de l'orchestre .....	57
Spécificités des contextes .....	57
Généralisation de l'expérience .....	58
Début et fin de l'expérience .....	58
Recourir à un référentiel .....	59
Faire face aux différences .....	60
Formation des intervenants.....	60
<b>Remarques conclusives</b> .....	60
<b>Annexes</b> .....	62

# Introduction



« Si on joue toute seule, c'est pas la même chose qui si on joue tous ensemble. Quand on joue avec tout le monde, on ressent quelque chose ! Toute seule je m'ennuie. »



## Mandat et structure du rapport

Pour répondre au mandat donné, nous avons conduit l'évaluation scientifique du projet orchestre en classe à partir de cinq questions générales :

- 1) à quoi servent les orchestres en classe ?
- 2) à quel point les acteurs sont-ils motivés à y participer ?
- 3) quels sont les effets produits par ce dispositif ?
- 4) quel est le degré de satisfaction des acteurs impliqués ?
- 5) que retenir et comment poursuivre l'expérience ?

### Perception des buts de l'orchestre en classe

Cette première question, **à quoi servent les orchestres en classe ?**, nous permettra de déterminer le sens que les acteurs, impliqués dans le projet, donnent à l'expérience qu'ils vivent. Ce sens est donné en fonction des finalités attribuées au projet et caractérise les réponses que les répondants vont produire ou les commentaires qu'ils vont donner. Nous avons donc proposé à tous les participants de hiérarchiser trois buts attribués à l'orchestre en classe : 1) l'apprentissage musical et instrumental, 2) le plaisir de faire de la musique et 3) le développement de compétences sociales.

### Degré de motivation des personnes impliquées

La deuxième question, **à quel point les acteurs sont-ils motivés par l'expérience ?**, s'intéresse à la motivation des élèves et des enseignants pour l'orchestre en classe et à quel point les sujets adhèrent aux projets. Pour les élèves nous l'investiguerons au travers de quatre indicateurs : 1) l'attrait, 2) l'utilité perçue, 3) l'engagement (ou volonté d'apprendre) et 4) le sentiment de compétence. Nous laisserons de côté l'engagement pour les données collectées auprès des enseignants par contre nous demanderons à tous les adultes de nous indiquer leur perception quant à l'attrait et l'engagement des élèves.

### Effets et impacts imputés aux orchestres en classe

Cette troisième question, **quels sont les effets produits par ce dispositif ?**, se décline en plusieurs domaines. On peut imaginer qu'il y a des effets directs comme l'apprentissage d'un instrument (prioritairement visé) ou des effets indirects liés à l'expérience comme l'apprentissage et/ou le transfert d'aptitudes (confiance, compétences sociales). Ces effets indirects sont dus aux conditions dans lesquelles les acteurs ont été placés durant le projet. Il convient de préciser que, contrairement à une démarche expérimentale qui démontrerait ces impacts à partir de comparaison entre différents groupes (ceux qui auraient vécu l'expérience et ceux qui ne l'auraient pas vécue), nous les saisisons à travers les perceptions des participants

## Satisfaction des acteurs impliqués

La troisième question, **quel est le degré de satisfaction des acteurs impliqués ?**, est plus commune et renvoie à la satisfaction des sujets envers différents aspects du projet : 1) la satisfaction générale, 2) l'organisation et 3) les approches pédagogiques mises en oeuvre. Cet élément s'ajoute et se combine aux précédents et permet de donner une image globale de ce que cette expérience représente pour les acteurs impliqués.

## Synthèse des résultats et perspectives

Enfin, nous terminerons le rapport par une cinquième question : **que faut-il retenir de cette étude et comment la poursuivre ?** Dans cette section, nous proposons 1) une synthèse des résultats et 2) des pistes d'interprétation des données et des recommandations pour la poursuite de l'expérience.

La figure 1 présente les différentes facettes de l'étude.

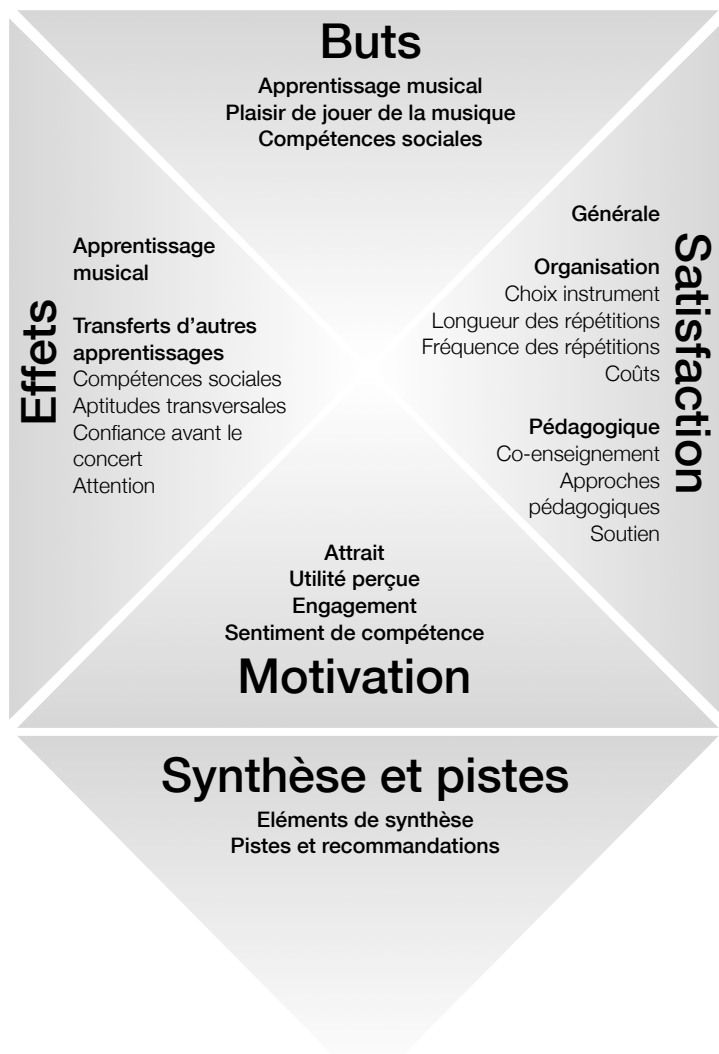


Figure 1 : Les facettes couvertes par le rapport d'évaluation



# Méthodologie



« Moi j'ai choisi la trompette parce que c'est un instrument connu (...) et comme j'ai eu de la facilité à le faire, ben j'ai pris la trompette. »



# Méthodologie

Les spécificités des sujets pris en compte dans l'étude et les modalités liées à la collecte des données sont précisées dans ce chapitre.

## Les sujets

L'enquête a été conduite auprès des élèves, des parents, des titulaires des classes, des maîtres spécialistes de l'enseignement de la musique (MDAS) intervenant dans les écoles et, enfin, des professeurs d'instrument engagés spécifiquement pour les orchestres en classe.

## Les élèves

Les 285 élèves qui composent l'échantillon se répartissent selon les chiffres du tableau 1. La proportion de filles et de garçons est presque équilibrée. On compte 2/3 de l'effectif en 7<sup>H</sup>. D'après les résultats issus des questionnaires, 1/3 des élèves auraient déjà joué d'un autre instrument que celui utilisé dans le cadre du projet.

**Tableau 1** : répartition des élèves selon les variables indépendantes prises en compte dans l'étude

Sexe		Degré		Pratique instrumentale	
Filles	Garçons	7H	8H	Oui	Non
154	132	172	114	103	183
54%	46%	60%	40%	36%	64%
N = 285					

Les élèves se répartissent dans 15 classes de 9 établissements scolaires. Le tableau 2 présente le nombre d'élèves et leur répartition dans les différentes écoles et les types d'orchestres engagés dans l'expérience.

**Tableau 2** : répartition des élèves selon les écoles et les orchestres engagés dans le projet

Ecoles	N	%	Types
Adrien-Jeandin	41	14%	Cordes
Avanchet	34	12%	Vents
Balexert	16	6%	Vents
Bois-des-Arts	46	16%	Cordes
Europe	20	7%	Vents
Hugo de Sanger	20	7%	Vents
Palettes	39	14%	Cordes
Tattes	36	13%	Cordes
Val d'Arve	33	12%	Vents
	285	100%	
Total cordes	162	57%	
Total vents	123	43%	

Le tableau 3 montre la répartition des élèves selon les différentes familles d'instruments : cordes hautes (violons et altos), cordes basses (violoncelles et contrebasses), bois (flûtes, hautbois, clarinettes, saxophones), cuivres

(trompettes, cornets, cors, barytons, trombones, tubas) et percussions (batterie, cymbales, autres percussions). On constate qu'une majorité d'élèves jouent des cordes (hautes et basses), avec plus de 50% de l'effectif total, un quart joue d'un instrument de la famille des bois, un petit cinquième joue des cuivres et le reste des percussions.

**Tableau 3** : répartition des élèves selon les différentes familles d'instruments

Familles d'instruments	N	%
Cordes hautes	111	39%
Cordes basses	51	18%
Bois	68	24%
Cuivres	48	17%
Percussions	6	2%
	285	100%

### Les parents

L'échantillon des parents est composé de 258 sujets. Ils ont tous un ou plusieurs enfants engagés dans les classes orchestres des différentes écoles de notre panel. 61% d'entre eux ont des enfants en 7<sup>H</sup> et 39% en 8<sup>H</sup>. Le tableau 4 permet de voir le nombre et le pourcentage de parents selon les différentes écoles. La dernière colonne indique la différence entre le nombre de questionnaires élèves et celui des parents. On peut ainsi faire le constat du manque d'une petite trentaine de parents par rapport au nombre total d'élèves.

**Tableau 4** : répartition des parents selon l'école de leur enfant

Ecoles	N	%	diff. élèves
Adrien-Jeandin	41	16%	0
Avanchet	27	10%	-7
Balexert	16	6%	0
Bois-des-Arts	39	15%	-7
Europe	18	7%	-2
Hugo de Sanger	17	7%	-3
Palettes	34	13%	-5
Tattes	34	13%	-2
Val d'Arve	32	12%	-1
	258	100%	-27

En outre, il nous semblait intéressant de caractériser les parents selon leur position sociale. Nous avons déterminé cette position selon la classification internationale des types de formation (OFS, 2003) présentant 7 catégories socioprofessionnelles. Le tableau 5 reprend ces différentes catégories ainsi que le nombre et le pourcentage de parents pour chacune d'elles. Notons au passage que ces données sont parfois jugées comme sensibles par les

répondants. Malgré les précautions concernant l'anonymisation des réponses, un quart des parents sollicités n'a pas indiqué cette donnée dans le questionnaire.

**Tableau 5** : répartition des catégories socioprofessionnelles pour les parents qui ont répondu

Catégories	N	%
1. Dirigeants, cadres supérieurs, cadres de direction ...	7	4%
2. Professions intellectuelles et scientifiques (ingénieurs, professeurs, avocats ...).	6	3%
3. Professions intermédiaires (techniciens, infirmiers, comptables ...)	48	25%
4. Employés de type administratif (secrétaires, standardistes ...)	27	14%
5. Personnel des services et de la vente (cuisiniers, coiffeurs, vendeurs, agriculteurs ...)	20	10%
6. Artisans et ouvriers (maçons, charpentiers, boulangers ...)	22	11%
7. Ouvriers et employées non qualifiés (chauffeurs, manutentionnaires, livreurs, aides de ménage ...)	30	15%
8. Sans revenu	35	18%
	195	100%

### Les titulaires des classes

Les enseignants titulaires sont au nombre de 15, 10 femmes et 5 hommes. 7 d'entre eux déclarent jouer d'un instrument de musique en dehors du projet orchestre en classe. 4 enseignants ont une expérience professionnelle de 25 années et plus, 5 d'entre eux ont entre 9 et 15 d'expérience, 5 autres entre 1 et 5 ans, un répondant n'a pas donné de réponse. 9 enseignants travaillent en 7<sup>H</sup> et les 6 autres en 8<sup>H</sup>.

### Les maîtres de disciplines artistiques et sportives (MDAS)

Les maîtres de disciplines artistiques et sportives (MDAS) impliqués dans le projet sont au nombre de 6, 4 femmes et deux hommes. Deux ont une longue expérience professionnelle de plus de 30 ans, 2 autres sont actifs depuis 14 et 15 ans, et les deux derniers depuis 1 et 9 ans. Certains d'entre eux interviennent dans plusieurs écoles.

### Les professeurs d'instruments

Notre panel comporte 9 professeurs d'instruments, 4 femmes et 5 hommes. Leurs années de pratiques dans les orchestres en classe varient de 1 à 5 ans (3 depuis 1 an, 2 depuis 2 ans, 2 depuis 3 ans, 1 depuis 4 ans, 1 depuis 5 ans). Leur expérience de professeur d'instrument va de plus de 25 ans pour deux d'entre eux, de 10 ans à 24 ans pour 5 d'entre eux, et de moins de 10 ans pour deux d'entre eux.

## Les questionnaires

Toutes les personnes impliquées dans le projet orchestre en classe ont répondu à une variante du questionnaire adaptée à leur statut (élèves, parents, enseignants). Les questions se présentaient sous forme d'affirmations pour lesquelles les répondants devaient produire un degré d'accord (allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ») sur une échelle à 7 positions (voir figure 1). Suivant le statut des répondants, le questionnaire comportait des questions liées aux variables indépendantes prises en compte dans l'enquête à savoir le sexe, le degré scolaire, l'instrument joué, la classe et le fait de jouer, ou d'avoir joué dans le passé, d'un instrument de musique.

		Pas du tout d'accord			Tout à fait d'accord			
		1	2	3	4	5	6	7
01	Le but de l'orchestre en classe est de nous apprendre à jouer d'un instrument.	1	2	3	4	5	6	7
02	Savoir jouer d'un instrument me sera utile plus tard dans ma vie.	1	2	3	4	5	6	7
03	Je suis très attentif durant l'orchestre en classe.	1	2	3	4	5	6	7

Figure 2 : exemples de questions tirées des questionnaires

Afin de pouvoir ajuster les questions aux différents destinataires (élèves, parents, enseignants), nous avons produit 5 variantes du questionnaire construites de manière à couvrir les facettes de l'étude. Chaque dimension est détaillée ci-après. Les cases vides du tableau indiquent que cette dimension n'a pas fait l'objet de questions pour la catégorie de répondants concernés. Aucune question ne concerne la cinquième facette de l'enquête (synthèse et pistes) dans la mesure où celle-ci sera traitée à partir d'inférences faites sur les réponses des sujets.

Tableau 6 : dimensions présentes dans les questionnaires selon les répondants et les facettes

	Elèves	Parents	Titulaires	MDAS	Profs instr.
<b>Buts</b>	Perception des buts	Perception des buts	Perception des buts	Perception des buts	Perception des buts
<b>Effets</b>	Apprentissage musical	Apprentissage musical	Apprentissage musical	Apprentissage musical	Apprentissage musical
	Dimension sociale	Dimension sociale	Dimension sociale	Dimension sociale	Dimension sociale
	Apprentissages transversaux	Apprentissages transversaux	Apprentissages transversaux	Apprentissages transversaux	Apprentissages transversaux
	Confiance (pour les concerts)	Confiance (pour les concerts)	Confiance (pour les concerts)	Confiance (pour les concerts)	Confiance (pour les concerts)
	Attention des élèves		Attention des élèves	Attention des élèves	Attention des élèves
<b>Motivation</b>	Motivation (attrait, utilité perçue, sentiment de compétence, engagement)		Motivation (attrait, utilité perçue, sentiment de compétence, engagement)	Motivation (attrait, utilité perçue, sentiment de compétence, engagement)	Motivation (attrait, utilité perçue, sentiment de compétence, engagement)
		Perception de la motivation des élèves (attrait, engagement)	Perception de la motivation des élèves (attrait, engagement)	Perception de la motivation des élèves (attrait, engagement)	Perception de la motivation des élèves (attrait, engagement)

Satisfaction	Générale	Générale	Générale	Générale	Générale
	Aspects pratiques	Aspects pratiques	Aspects pratiques	Aspects pratiques	Aspects pratiques
	Perception de la collaboration	Perception de la collaboration	Collaboration	Collaboration	Collaboration
	Méthodes enseignement		Méthodes enseignement	Méthodes enseignement	Méthodes enseignement
	Soutien aux apprentissages	Soutien aux apprentissages			

### Perception des buts (facette « Buts »)

Les questions en lien avec les perceptions des buts ont été posées à tous les acteurs. Elles visent à savoir quels sont les buts principaux des orchestres en classe selon les répondants. Trois aspects ont été retenus : 1) que les élèves aient du plaisir à faire une activité musicale, 2) qu'ils apprennent à jouer d'un instrument et développent des compétences musicales, 3) que les interactions sociales et le climat de classe soient positivement renforcés par l'orchestre.

**Tableau 7** : exemples de question pour la dimension « perception des buts »

Plaisir	L'orchestre en classe est là pour que les élèves aient du plaisir à faire de la musique.
Musique	Le but de l'orchestre en classe est l'apprentissage de la musique.
Social	Le but de l'orchestre en classe est de diminuer les conflits au sein de la classe.

### Apprentissage musical (facette « Effets »)

Un des objectifs de l'orchestre en classe étant l'apprentissage d'un instrument, il nous semblait intéressant de demander à tous les acteurs comment ils jugeaient ces apprentissages. Les questions touchent aussi bien l'apprentissage instrumental proprement dit que le solfège.

**Tableau 8** : exemples de question pour la dimension « apprentissage instrumental »

Apprentissage musical	Grâce à l'orchestre en classe, je sais lire la musique.
	Je trouve que les élèves savent déjà bien jouer de leur instrument.

### Dimension sociale (facette « Effets »)

Tous les acteurs ont été interrogés sur les retombées sociales de l'orchestre en classe. Les questions posées renvoient aux convictions des répondants concernant l'impact de ce type d'activité sur le respect mutuel, l'entraide ou le climat de la classe.

**Tableau 9** : exemples de question pour la dimension « dimension sociale »

Social	En jouant avec mes camarades, j'ai appris à mieux les respecter.
	Jouer ensemble dans un orchestre peut améliorer la collaboration entre élèves.

### Apprentissages transversaux (facette « Effets »)

Depuis de nombreuses années, beaucoup de recherches tentent de démontrer l'impact de l'apprentissage de la musique sur d'autres disciplines. Cet aspect a été pris en compte selon le point de vue de tous les acteurs. Nous leur avons demandé s'ils avaient l'impression qu'il y avait des transferts entre les apprentissages effectués dans l'orchestre en classe et d'autres situations scolaires. Là aussi, il s'agit des impressions et des convictions des répondants.

**Tableau 10** : exemples de question pour la dimension « apprentissages transversaux »

Apprentissages transversaux	Grâce à l'apprentissage d'un instrument, j'ai pu développer ma persévérance.
	Le fait d'apprendre un instrument a permis à mes élèves de mieux se concentrer dans d'autres branches.

### Confiance avant les concerts (facette « Effets »)

Cette dimension, proche du sentiment de compétence (pris en compte dans les aspects motivationnels), a été choisie dans la perspective des prestations liées à l'orchestre en classe. En effet, les élèves donnent quelques concerts durant l'année et nous souhaitons savoir comment les élèves se sentaient prêts pour cette expérience publique et comment les autres adultes percevaient cette confiance des élèves.

**Tableau 11** : exemples de question pour la dimension « confiance avant les concerts »

Sentiment de confiance avant les concerts	Je pense que je serai bien prêt lorsqu'il faudra jouer en public.
	Les élèves semblent inquiets de devoir jouer en public (échelle inversée)

### Attention des élèves (facette « Effets »)

L'attention des élèves constitue un indicateur qui complète bien les dimensions présentées plus haut. Il s'agit ici de voir dans quelle mesure les élèves sont attentifs et concentrés durant les cours de l'orchestre en classe. Nous avons voulu tester cette dimension en posant des questions aux élèves, mais également aux professeurs, ces derniers devant faire état de la perception qu'ils avaient de l'attention de leurs élèves.

**Tableau 12** : exemples de question pour la dimension « attention »

Concentration	Nous sommes très attentifs durant l'orchestre en classe.
Perception de la concentration	C'est difficile pour les élèves de rester concentrés durant l'orchestre en classe (échelle inversée)



### Attrait (facette « Motivation »)

La motivation a été prise en compte selon plusieurs aspects issus du modèle de Viau (1994) comme l'attrait, le sentiment de compétence, l'utilité perçue et l'engagement (volonté d'apprendre).

La première dimension prise en compte est l'attrait. Les questions ont été posées aux élèves et aux trois types d'enseignants. Les parents ont été associés aux enseignants pour donner leur perception de l'attrait des élèves.

**Tableau 13** : exemples de question pour la dimension « attrait »

Attrait	J'apprécie de vivre l'expérience orchestre en classe
Perception de l'attrait	Mon enfant aime bien l'orchestre en classe

### Utilité perçue (facette « Motivation »)

Le deuxième aspect est celui de l'utilité perçue. Il s'agit ici de voir dans quelle mesure les élèves, les parents et les enseignants trouvent que l'apprentissage d'un instrument et plus généralement l'expérience de l'orchestre en classe est utile au développement des enfants.

**Tableau 14** : exemples de question pour la dimension « utilité perçue »

Utilité perçue	C'est utile d'apprendre à jouer d'un instrument de musique
	Savoir jouer d'un instrument de musique me sera utile plus tard dans ma vie.

### Sentiment de compétence (facette « Motivation »)

Le troisième aspect est le sentiment de compétence. Nous avons traité cette variable du côté des élèves (face à l'apprentissage de l'instrument) et du côté des MDAS et professeurs d'instrument (face aux compétences nécessaires à maîtriser pour conduire les activités de l'orchestre en classe).

**Tableau 15** : exemples de question pour la dimension « sentiment de compétence »

Sentiment de compétence (élèves)	J'arrive à faire musicalement ce qu'on me demande à l'orchestre en classe.
Sentiment de compétences (profs)	Je me sens à l'aise pour conduire les activités de l'orchestre en classe.

### Engagement (facette « Motivation »)

Le dernier aspect qui relève de la motivation est l'engagement (volonté d'apprendre). Cette variable a été captée chez les élèves, mais aussi chez les parents et les enseignants à partir de leur perception de l'engagement des élèves.

**Tableau 16** : exemples de question pour la dimension « engagement »

Engagement	Je fais volontiers des efforts pour apprendre à jouer mon instrument.
Perception de l'engagement	Les élèves font volontiers des efforts pour apprendre à jouer de leur instrument.

### Satisfaction générale (facette « Satisfaction »)

Nous avons demandé aux élèves, parents et enseignants leur degré de satisfaction générale face à l'expérience orchestre en classe.

**Tableau 17** : exemples de question pour la dimension « satisfaction générale »

Satisfaction générale	L'orchestre en classe restera pour moi un bon souvenir.
	Pour moi l'orchestre en classe est une expérience positive.

### Aspects pratiques (facette « Satisfaction »)

La satisfaction a été évaluée sur certains aspects plus spécifiques comme les aspects pratiques du projet ou comme le nombre et la durée des répétitions hebdomadaires, le choix de l'instrument, l'année de démarrage du projet (7<sup>H</sup>) ou la possibilité de le poursuivre à l'école secondaire et enfin que l'expérience n'engendre aucun coût pour les parents.

**Tableau 18** : exemples de question pour la dimension « aspects pratiques »

Aspects pratiques	Le nombre de répétitions me convient.
	Le fait que l'orchestre en classe n'occasionne pas de dépense pour les parents est essentiel.
	J'aimerais que les élèves puissent continuer l'orchestre en classe après la 8 <sup>H</sup> .

### Collaboration (facette « Satisfaction »)

Le projet orchestre en classe exige que les enseignants (titulaires, MDAS et professeurs d'instrument) collaborent entre eux pour des aspects organisationnels ou même pour faire du co-enseignement. Nous avons évalué la satisfaction pour cet aspect à travers le regard des enseignants et la perception des parents et des élèves.

**Tableau 19** : exemples de question pour la dimension « aspects pratiques »

Collaboration pédagogique	C'est chouette d'avoir plusieurs enseignants durant les répétitions de l'orchestre en classe.
	Ce n'est pas facile de trouver sa place entre le titulaire de classe et le professeur d'instrument (échelle inversée).
	Les enseignants qui travaillent à l'orchestre en classe semblent avoir les mêmes visées pédagogiques.

### Approches pédagogiques (facette « Satisfaction »)

Il n'était pas possible dans le cadre de ce projet d'effectuer des observations de situations d'enseignement notamment pour identifier la nature des stratégies d'enseignement - apprentissage déployées par les professeurs. Nous nous sommes contentés de questionner les élèves, les MDAS et les professeurs d'instrument pour savoir s'ils étaient satisfaits de l'efficacité et de la pertinence des moyens et méthodes utilisés durant les cours.

**Tableau 20** : exemples de question pour la dimension « approches pédagogiques »

Approches pédagogiques	Les enseignants savent bien nous expliquer ce qu'on doit faire pour apprendre notre instrument.
	Les activités faites à l'orchestre en classe permettent aux élèves de progresser dans l'apprentissage de leur instrument.

### Soutien aux apprentissages (facette « Satisfaction »)

Cet aspect est lié au précédent et cible la satisfaction des élèves et des parents sur la qualité du soutien apporté aux enfants par les professeurs pour les apprentissages instrumentaux.

**Tableau 21** : exemples de question pour la dimension « soutien aux apprentissages »

Soutien aux apprentissages	Les enseignants qui travaillent avec nous à l'orchestre en classe nous donnent de bons conseils pour progresser.
	Les enseignants qui travaillent avec mon enfant à l'orchestre en classe l'encouragent positivement.

### Les entretiens

Dans le but de compléter les données quantitatives, nous avons également conduit plusieurs entretiens. Une première série d'entretiens a concerné les responsables institutionnels (directeurs des écoles de musique, responsable institutionnel). Nous ne ferons pas directement état des résultats issus de ces entretiens dans la mesure où leur but était de nous permettre de nous approprier les éléments institutionnels, organisationnels et historiques des orchestres en classe. Quatre autres entretiens, menés auprès de titulaires de classes, de MDAS et de professeurs d'instrument ont fait l'objet d'analyses plus approfondies (analyse catégorielle de contenu). Ils compléteront et permettront de nuancer les résultats obtenus via les questionnaires.

Le guide d'entretien utilisé a été structuré en plusieurs parties qui font écho aux thèmes abordés dans les questionnaires. Ainsi, les informateurs ont dû évoquer des aspects liés 1) aux buts et finalités des orchestres en classe, 2) aux modalités d'organisation et de collaboration entre enseignants, 3) aux démarches et stratégies pédagogiques déployées durant les répétitions, 4) aux impacts de l'expérience sur différents aspects notamment les apprentissages des élèves et le climat de la classe, 5) aux prolongements et développements possibles de l'expérience et enfin 6) à leur avis personnel sur l'expérience.

## Analyses effectuées

Les données recueillies via les questionnaires feront l'objet d'analyses essentiellement descriptives. Dans certains cas et lorsque les effectifs sont suffisants (élèves et parents), nous avons effectué des analyses de variance pour déterminer plus finement l'impact des variables indépendantes.

Le tableau 22 présente les principales variables indépendantes dont nous avons tenu compte. Les contextes étant fort différents d'une école à l'autre, nous avons délibérément renoncé à faire des comparaisons inter-écoles. Le cas échéant et à titre indicatif nous signalerons l'étendue de l'empan dans lequel s'étalent les résultats.

**Tableau 22** : variables indépendantes prises en compte pour les analyses

Elèves	Sexe	Degré scol.	Pratique instr.	Type orchestre
	Fille	7 <sup>H</sup>	Oui	Cordes
	Garçon	8 <sup>H</sup>	Non	Vents
Parents		Degré scol.	Pratique instr.	Niveau socioprof.
	—	7 <sup>H</sup>	Oui	8 niveaux
		8 <sup>H</sup>	Non	
Titulaire	Sexe	Degré scol.	Ancienneté	
	Homme	7 <sup>H</sup>	3 catégories	—
	Femme	8 <sup>H</sup>		
MDAS	Sexe	Degré scol.	Ancienneté	
	Homme	7 <sup>H</sup>	3 catégories	—
	Femme	8 <sup>H</sup>		
Profs instrument	Sexe	Degré scol.	Ancienneté	Form. OeC
	Homme	7 <sup>H</sup>	3 catégories	Oui
	Femme	8 <sup>H</sup>		Non

Le tableau 23 donne les équivalents langagiers que nous avons utilisés pour désigner les différentes catégories de répondants.

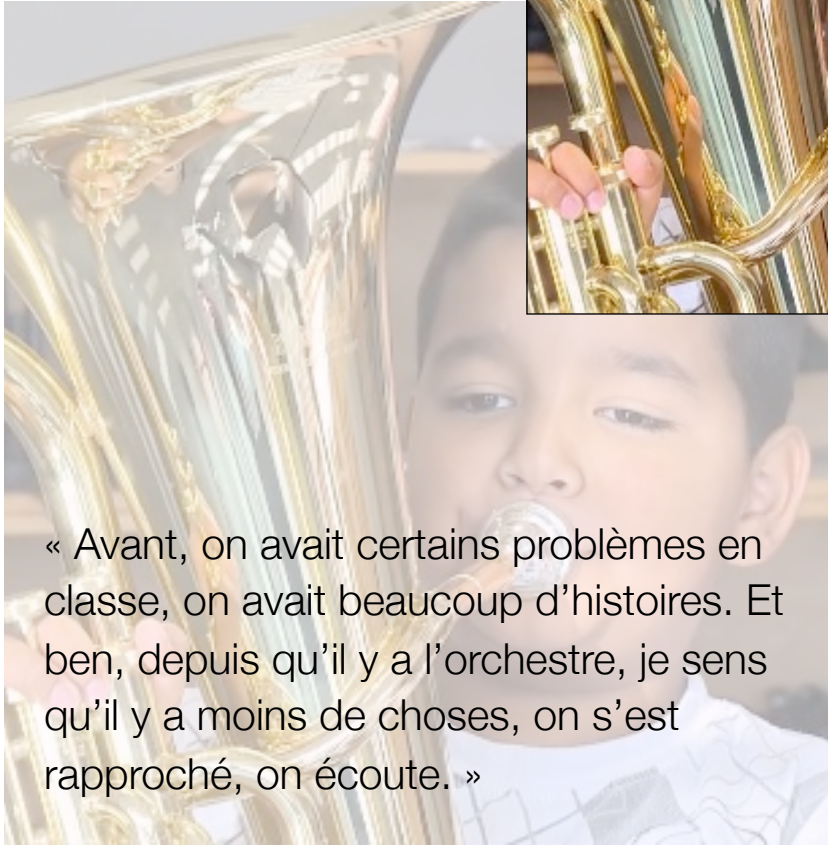
**Tableau 23** : équivalents langagiers désignant les catégories de répondants

Répondants				
Elèves	Adultes			
	Parents	Enseignants		
		Titulaires	Musiciens	
			MDAS	Profs d'instrument

En outre, par souci de lisibilité, le masculin générique sera utilisé pour désigner les personnes des deux sexes.

Pour la nomenclature des degrés primaires, nous avons adopté la désignation du concordat HarmoS : ainsi 7<sup>H</sup> correspond aux classes d'élèves de 10-11ans et 8<sup>H</sup> désigne le dernier niveau de l'école primaire fréquenté par des élèves de 12-13 ans. La désignation des classes dans le canton de Genève suit la même logique, mais il convient cependant de faire correspondre le H de HarmoS au P de primaire : 7<sup>H</sup> devient 7<sup>e</sup> primaire et 8<sup>H</sup> devient 8<sup>e</sup> primaire.

# Résultats



« Avant, on avait certains problèmes en classe, on avait beaucoup d'histoires. Et ben, depuis qu'il y a l'orchestre, je sens qu'il y a moins de choses, on s'est rapproché, on écoute. »



## Perception des buts

La partie « résultats » reprend, dans l'ordre, les quatre premières questions du mandat à savoir 1) à quoi servent les orchestres en classe, 2) à quel point les acteurs sont-ils motivés à y participer, 3) quels sont les effets produits par le dispositif et 4) quel est le degré de satisfaction des personnes impliquées ?

### Perception des buts d'une manière générale

Les buts perçus par les acteurs sont de bons indicateurs, car ils permettent d'identifier l'importance des différentes finalités des orchestres en classe. Ces perceptions ont des incidences sur les réponses données et permettront d'éclairer les résultats et de produire quelques pistes interprétatives.

Nous avons retenu trois types de buts :

- apprentissage de la musique et d'un instrument;
- développement de compétences sociales;
- plaisir de faire de la musique.

Ces trois buts ne sont évidemment pas antinomiques et l'orchestre en classe les vise tous les trois. Ce qui nous importe ici est de voir dans quel ordre d'importance ils apparaissent chez les répondants.

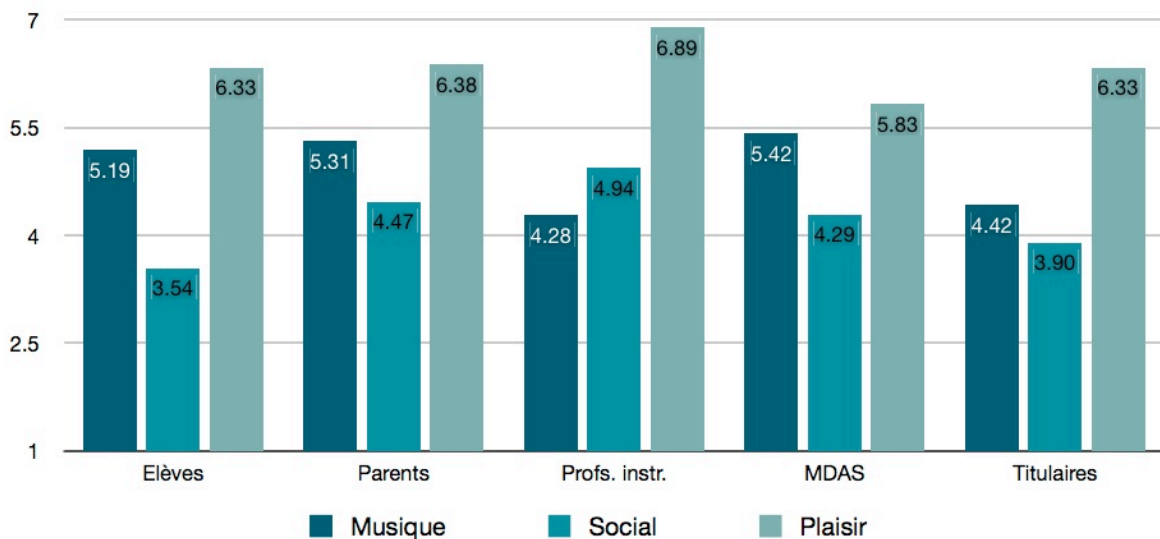


Figure 3 : classement des buts selon la perception des différents répondants

Les résultats des questionnaires nous montrent que tous les acteurs, quel que soit leur rôle, considèrent que le plaisir de faire de la musique est le but prioritaire des orchestres en classe. Cet objectif apparaît en première place dans toutes les catégories de répondants. Les objectifs liés aux aspects musicaux comme apprendre à jouer d'un instrument ou lire la musique apparaissent en deuxième position pour la plupart des acteurs. Les buts visant le développement de compétences sociales attribuées à l'orchestre en

classe arrivent en troisième position. Notons encore que les professeurs d'instrument placent les buts sociaux avant les buts musicaux.

Les interviews confirment ces aspects tout en apportant quelques nuances. Ainsi, les titulaires interrogés soulignent l'importance du « plaisir à faire quelque chose ensemble, à se co-responsabiliser face aux camarades dans des projets ambitieux ». Il s'agit « de motiver les élèves à faire quelque chose ensemble ». Pour l'un d'entre eux, le but est aussi « d'aborder la musique de manière plus concrète et authentique en jouant d'un vrai instrument pour un vrai public ». Cela permet de « créer un déclic pour aller jusqu'au bout des choses ensemble, de motiver les élèves ». On note également le fait de « s'entraider, de se respecter et de se dépasser [...], mais aussi de s'adapter

Pour tous les répondants, le but principal des orchestres en classe est le plaisir de faire de la musique.

à des situations, par exemple quand on ne sait pas faire quelque chose, on doit savoir composer avec les obstacles, c'est bien aussi de pouvoir compter sur l'aide d'un camarade ». Il est intéressant de voir que certains buts (s'adapter à des situations nouvelles, dépasser des difficultés ...) sont également ceux qu'un titulaire de classe se donne pour lui-même puisqu'il est – tout comme ses élèves – dans une situation d'apprenant

instrumentiste. Un professeur d'instrument nous dit que les buts des orchestres en classe sont autant sociaux que musicaux : « on travaille sur l'humain d'abord et ensuite sur le musical. On peut pas faire de la musique si le groupe tient pas ». Un MDAS évoque le fait de « vivre des expériences extraordinaires et participer à des projets ou des expériences enrichissantes et tout cela dans le plaisir, l'amusement ». Ces mêmes répondants évoquent d'autres buts comme l'amélioration de la présence et de la concentration : « ils [les élèves] ne peuvent pas se cacher derrière les autres, tout le monde doit y aller, ils sont présents tout le temps, plus peut-être que dans les autres leçons ». Notons encore que « les orchestres en classe permettent aussi de souder le groupe, c'est clair, de rapprocher les élèves, ça lie une classe, ça développe l'esprit de groupe ». Des objectifs musicaux sont également émis par un MDAS qui souligne que les orchestres en classe devraient « développer leur oreille [celle des élèves], leur sensibilité musicale et artistique. Très peu continueront à jouer d'un instrument, mais c'est aussi le moyen de les sensibiliser à ça [apprentissage instrumental] ».

## Perception des buts selon les élèves

Du côté des élèves, les filles (musique :  $m = 5.27$  ; social :  $m = 3.57$  ; plaisir :  $m = 6.44$ ) donnent des scores systématiquement supérieurs aux garçons (musique :  $m = 5.09$  ; social :  $m = 3.48$  ; plaisir :  $m = 6.20$ ). L'ordre reste cependant inchangé et les différences ne sont pas statistiquement significatives.

Sans pour autant modifier l'ordre des buts, les élèves de 7<sup>H</sup> (musique :  $m = 5.35$  ; social :  $m = 3.71$  ; plaisir :  $m = 6.41$ ) sont nettement plus généreux que leurs camarades de 8<sup>H</sup> (musique :  $m = 4.92$  ; social :  $m = 3.24$  ; plaisir :  $m =$



6.22) notamment pour le but d'apprentissage musical et pour le développement de compétences sociales qui présentent tous les deux des différences significatives.

Les enfants qui jouent ou ont joué d'un instrument (musique :  $m = 5.12$  ; social :  $m = 3.53$  ; plaisir :  $m = 6.27$ ) ont des valeurs très légèrement inférieures par rapport à ceux qui vivent cette expérience pour la première fois (musique :  $m = 5.17$  ; social :  $m = 3.53$  ; plaisir :  $m = 6.37$ ).

Enfin, le fait de jouer dans un orchestre à cordes (musique :  $m = 5.22$  ; social :  $m = 3.44$  ; plaisir :  $m = 6.26$ ) ou dans un orchestre à vent (musique :  $m = 5.12$  ; social :  $m = 3.69$  ; plaisir :  $m = 6.43$ ) fait voir quelques différences sans que ce facteur ne soit déterminant sur la perception des objectifs des orchestres en classe.

## Perception des buts par les parents

Le statut socioprofessionnel a une légère influence sur la perception des buts. Ainsi, les parents issus de la classe « cadres supérieurs » [catégorie 1] placent les buts musicaux ( $m = 5.89$  / autres  $m = 5.30$ ) avant le plaisir de faire de la musique. On constate que ce même objectif (musical) est également placé en première position dans les classes socioprofessionnelles comme les artisans [6], les ouvriers et les employés non qualifiés [7].

Les parents dont les enfants sont en 7<sup>H</sup> (musique :  $m = 5.38$  ; social :  $m = 4.51$  ; plaisir :  $m = 6.41$ ) ont des scores légèrement plus hauts que leurs homologues dont les enfants sont en 8<sup>H</sup> (musique :  $m = 5.18$  ; social :  $m = 4.39$  ; plaisir :  $m = 6.38$ ), par contre, là encore, l'ordre des buts n'est pas affecté par cette variable.

Le fait que les parents aient (musique :  $m = 5.29$  ; social :  $m = 4.37$  ; plaisir :  $m = 6.57$ ) une pratique instrumentale ou non (musique :  $m = 5.30$  ; social :  $m = 4.46$  ; plaisir :  $m = 6.35$ ) fait apparaître quelques légères différences. Ainsi les parents qui jouent d'un instrument valorisent davantage les buts liés au plaisir de jouer de la musique et donnent un score plus bas aux objectifs liés au développement de compétences sociales.

## Perception des buts selon les enseignants

Chez les professeurs d'instrument, une différence apparaît lorsque l'on prend comme facteur le fait d'avoir ou non suivi une formation spécifique dans le domaine des orchestres à l'école. Cet élément modifie légèrement l'importance respectivement donnée aux trois buts pris en compte. Ainsi, les professeurs qui ont suivi une formation, privilégient clairement le plaisir de jouer de la musique ( $m = 6.83$ ) et le développement de compétences sociales ( $m = 5.41$ ), tandis que ceux qui

Les élèves de 7<sup>H</sup> visent plus les buts d'apprentissage musical que leurs camarades de 8<sup>H</sup>.

Les professeurs d'instrument formés à l'orchestre en classe privilégient le plaisir de jouer de la musique et les compétences sociales.

n'ont pas suivi de formation particulière – s'ils placent aussi le plaisir de jouer en première position ( $m = 7.00$ ) – donnent par contre des scores nettement plus bas pour la maîtrise instrumentale ( $m = 4.00$ ) et le développement de compétences sociales ( $m = 4.00$ ).

Pour les MDAS, les buts liés aux compétences sociales apparaissent comme prioritaires en 7<sup>H</sup> ( $m = 5.66$ ), devant les buts de plaisir ( $m = 5.33$ ) et ceux liés aux apprentissages musicaux ( $m = 3.91$ ) alors que l'ordre est modifié en 8<sup>H</sup> avec une première place pour le plaisir de faire de la musique ( $m = 6.33$ ), les compétences sociales ( $m = 5.16$ ) et les compétences musicales ( $m = 4.66$ ) en dernière position. Par ailleurs, il semble que les MDAS qui ont entre 10 et 20 ans de pratique privilégient les buts liés au développement des compétences sociales alors que leurs collègues avec plus de 20 ans et moins de 10 ans d'expérience placent les objectifs de plaisir en première position.

Du côté des titulaires, des différences apparaissent avec le facteur ancienneté. Ainsi les enseignants qui ont le moins d'années d'expérience donnent des scores moins élevés que leurs collègues plus expérimentés pour les buts visant les compétences sociales (1 à 10 ans,  $m = 3.88$  ; 11 à 24 ans,  $m = 4.83$  ; 25 et plus,  $m = 4.83$ ) et ceux visant l'acquisition de connaissances musicales (1 à 10 ans,  $m = 3.94$  ; 11 à 24 ans,  $m = 4.83$  ; 25 et plus,  $m = 4.60$ ).

## Motivation des acteurs

Cette partie sera consacrée à la motivation des différents acteurs. Elle sera traitée au travers de plusieurs aspects : l'attrait, l'utilité perçue, le sentiment de compétence et l'engagement.

### Motivation des élèves

La motivation des élèves est testée à la fois à partir des réponses des élèves eux-mêmes, mais également à partir des réponses des adultes sollicités. Dans ce cas, il s'agit d'une perception de la motivation des élèves.

D'une manière générale, on peut dire que la motivation des élèves est élevée. Ces derniers manifestent tous un grand attrait pour l'orchestre en classe ( $m = 5.60$ ) et une forte volonté de s'y engager ( $m = 5.67$ ). Les scores de l'utilité perçue de l'activité ( $m = 4.85$ ) et celui du sentiment de compétences ( $m = 4.80$ ) sont néanmoins un peu plus bas.

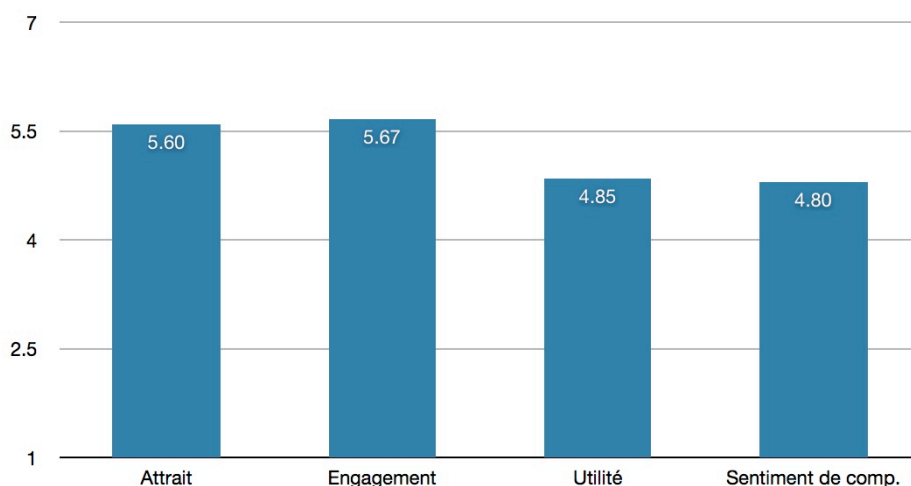


Figure 4 : scores des élèves pour les quatre dimensions de la motivation

La prise en compte des différents facteurs (genre, degré scolaire et pratique instrumentale passée, types d'orchestre) fait apparaître des différences importantes notamment entre filles et garçons. Différence que l'on trouve sur la dimension attrait lorsque l'on compare les élèves de 7<sup>H</sup> avec ceux de 8<sup>H</sup>. Le fait d'avoir joué ou non d'un instrument a également une incidence positive sur l'utilité perçue de l'orchestre en classe. Par contre, le type d'orchestre ne joue aucun rôle particulier.

Dans une analyse multivariée prenant en compte ces différents aspects, le facteur genre a un effet combiné avec le degré scolaire. Ainsi, les filles sont nettement plus attirées par l'orchestre en classe lorsqu'elles sont en 7<sup>H</sup>, en revanche, elles se font devancer sur cet aspect par les garçons lorsqu'elles entrent en

Les filles sont plus attirées par l'orchestre en classe lorsqu'elles sont en 7<sup>H</sup>. En 8<sup>H</sup>, les valeurs s'inversent et ce sont les garçons qui se montrent les plus attirés.

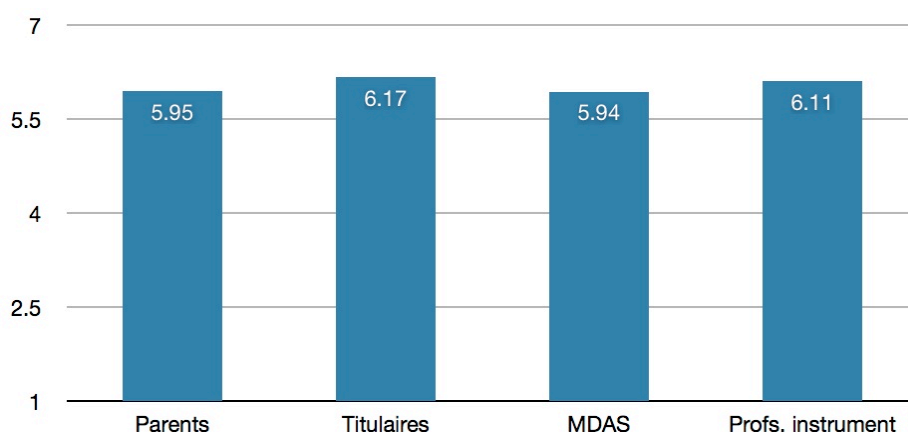
**Tableau 24** : scores des élèves pour les quatre dimensions de la motivation selon les variables indépendantes : sexe, degré, pratique instrumentale et type d'orchestre. L'écart-type est un indice de dispersion des scores.

	Attrait		Utilité		Sentiment compétence		Engagement	
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type
Filles	5.81	1.51	5.06	1.42	4.98	1.12	5.79	1.44
Garçons	5.35	1.55	4.60	1.55	4.60	1.20	5.53	1.33
7 <sup>h</sup>	5.78	1.52	4.92	1.56	4.78	1.16	5.69	1.49
8 <sup>h</sup>	5.33	1.55	4.76	1.40	4.84	1.20	5.61	1.27
Prat. instr.	5.60	1.53	5.07	1.47	4.92	1.16	5.62	1.33
Pas prat. instr.	5.60	1.55	4.72	1.50	4.73	1.17	5.68	1.45
Cordes	5.50	1.65	4.92	1.55	4.78	1.12	5.68	1.37
Vents	5.74	1.37	4.73	1.39	4.81	1.10	5.60	1.44

8<sup>h</sup>. Ce constat est également visible pour ce qui est de l'utilité perçue. L'engagement suit cette même logique : les garçons montrent plus d'attrait, d'utilité et d'engagement que les filles lorsqu'ils sont en 8<sup>h</sup>.

### Motivation des élèves perçue par les adultes

La motivation exprimée par les élèves est une composante importante, mais il nous semblait nécessaire d'évaluer la manière dont cette motivation était perçue par les parents et les enseignants. Dans cette analyse, nous nous sommes restreints à la variable attrait.



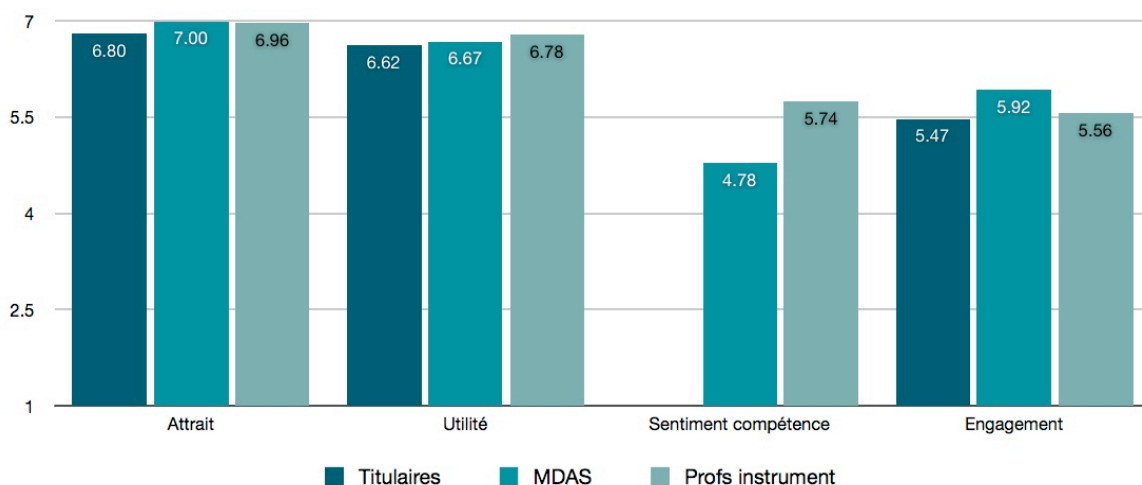
**Figure 5** : scores pour la dimension attrait des élèves perçus par les adultes

La perception de l'attrait des élèves par les adultes est très élevée et va dans le même sens que les scores attribués par élèves.

La perception de l'attrait des élèves par les adultes se traduit par des scores très élevés qui vont dans le même sens, que ceux que les élèves se donnent à eux-mêmes.

## Motivation des enseignants

Qu'en est-il maintenant de la motivation des enseignants pour l'orchestre en classe ? Nous avons interrogé les titulaires de classes, les MDAS ainsi que les professeurs d'instrument. Tout comme pour les élèves, nous avons choisi plusieurs variables motivationnelles à savoir : l'attrait pour l'expérience de l'orchestre en classe, son utilité et la volonté de s'y engager. Le sentiment de compétence a été pris en compte uniquement pour les principaux intervenants à savoir les MDAS et les professeurs d'instrument.



**Figure 6** : scores des enseignants (titulaires, MDAS et professeurs d'instrument) pour les dimensions de la motivation prises en compte

Nous faisons ici le constat d'une très grande motivation de la part des enseignants, quel que soit leur statut. Les dimensions attrait et utilité perçue présentent des scores très élevés. Les valeurs attribuées à l'engagement montrent une réelle envie de s'impliquer de la part des professeurs. En outre, les MDAS et les professeurs d'instrument se sentent très confiants pour enseigner dans le contexte de l'orchestre en classe même si le score des MDAS est un peu plus bas que celui des instrumentistes.

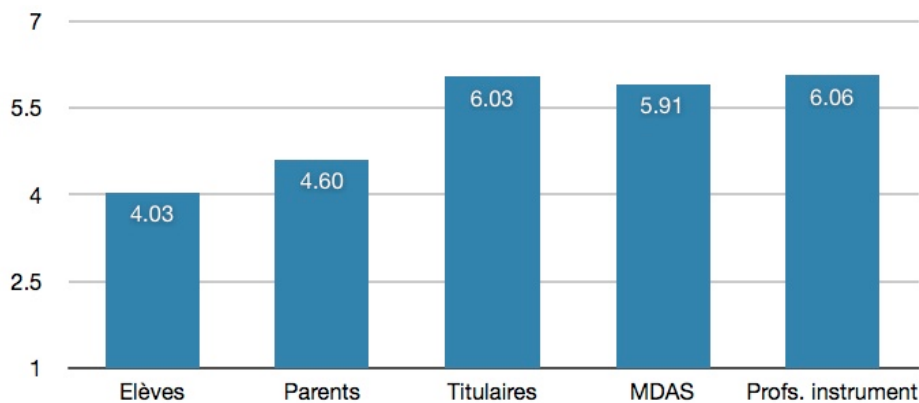
Les enseignants sont très motivés par le projet orchestre en classe et consentent à s'y engager pleinement.

## Effets et impacts

Cette partie répond à la question des effets et des impacts de l'orchestre en classe. Nous les traiterons à deux niveaux : 1) les apprentissages musicaux, 2) les effets portant sur d'autres aspects comme les compétences sociales, les aptitudes transversales, la confiance avant les concerts et enfin l'attention et la discipline des élèves durant les répétitions.

### Les apprentissages musicaux

Les différentes questions qui recouvrent cet aspect avaient pour but de savoir comment les acteurs jugeaient les apprentissages réalisés sur le plan musical. Il s'agit principalement de la maîtrise instrumentale, mais également d'éléments comme le solfège ou l'écoute.



**Figure 7** : scores des différents répondants pour les questions concernant les apprentissages musicaux

Les résultats montrent que ce sont les élèves qui disent avoir fait le moins d'apprentissages musicaux. Les scores sont encore plus bas chez les garçons ( $m = 3.97$ ) que chez les filles ( $m = 4.09$ ), chez les élèves issus des orchestres à cordes ( $m = 3.98$ ) par rapport à ceux des orchestres à vents ( $m = 4.10$ ). Par contre, il n'y a quasiment pas de différence entre le 7<sup>H</sup> ( $m = 4.00$ ) et les 8<sup>H</sup> ( $m = 4.07$ ). Il y a cependant des différences importantes entre écoles puisque les scores donnés par les élèves s'étendent de 3.69 pour le plus bas à 4.37 pour le plus haut.

Contrairement aux enseignants, les élèves considèrent qu'ils ont appris relativement peu de choses à l'orchestre en classe.

Par contre, les adultes sont nettement plus positifs. D'abord, les parents avec un score de 4.60 et particulièrement ceux de 8<sup>H</sup> ( $m = 4.83$ ) qui sont plus positifs que ceux de 7<sup>H</sup>. Les parents des classes socioprofessionnelles élevées [1 et 2] jugent les apprentissages musicaux moins importants ( $m = 4.25$ ) que ceux issus des classes intermédiaires [3-4-5] ( $m = 4.47$ ) ou inférieures [6-7-8] ( $m = 4.65$ ).

De leur côté, les titulaires, les MDAS et les professeurs d'instrument considèrent comme vraiment importants les apprentissages musicaux réalisés par les élèves. Pour les titulaires, c'est davantage le cas en 7<sup>H</sup> ( $m =$

6.12) qu'en 8<sup>H</sup> (m = 5.87). Ceux qui exercent leur métier entre 10 et 15 ans (m = 6.30) donnent des scores plus élevés que leurs collègues qui ont moins d'expérience (m = 6.20), eux-mêmes supérieurs aux titulaires ayant plus de 20 ans d'expérience (m = 5.66).

Concernant les degrés d'enseignement, les MDAS ont une opinion inverse de leurs collègues. En effet, ils considèrent les apprentissages plus importants en 8<sup>H</sup> (m = 6.33) qu'en 7<sup>H</sup> (m = 5.50).

Pour les professeurs d'instrument, c'est quasiment pareil d'un degré scolaire à l'autre (m = 6.03 pour les 7<sup>H</sup> ; m = 6.08 pour les 8<sup>H</sup>) par contre, on note une différence importante entre ceux qui enseignent depuis moins de 10 ans (m = 5.89) et les autres (m = 6.61).

Les commentaires des enseignants concernant les apprentissages musicaux apportent des éléments complémentaires. Ainsi un titulaire estime que « la volonté de travailler, c'est un élément important, il faut que les élèves comprennent bien ça et que l'orchestre les aide. (...) Et ça doit évidemment se faire avec le plaisir ». Un autre titulaire fait remarquer que « les écarts entre élèves se creusent vite entre ceux qui comprennent vite les choses et ceux qui ont de la peine. Il faut faire des [répétitions] partielles et travailler de manière différenciée pour ne pas perdre des élèves en route ». Il ajoute qu'il « espérerait que les élèves faibles puissent être valorisés avec la musique, mais c'est pas systématique. (...) Il y en a quelques-uns qui tirent leur épingle du jeu, mais d'autres, qui ont de la peine à l'école, ont aussi de la peine à l'orchestre ». Leur discours est relativement succinct concernant les approches et les méthodes pédagogiques des musiciens même si l'un d'entre eux considère que « le chef sait se faire comprendre et que l'information est bien captée par les élèves qui sont preneurs. (...) Ses façons de faire m'inspirent sur ce que je peux faire avec la classe, je vois aussi différemment les élèves ».

« Les écarts entre élèves se creusent vite. Seuls certains élèves en difficulté parviennent à tirer leur épingle du jeu »

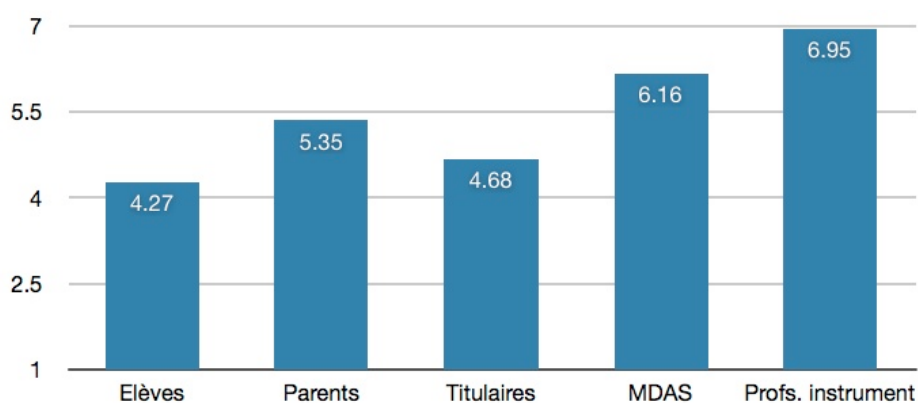
De son côté, un professeur d'instrument souligne que « le programme est bien structuré, on sait ce qu'on doit faire. J'ai des plans de cours et une méthode prouvée qui me permettent de bien avancer avec les élèves. (...) J'ai aussi fait ma propre démarche ». Il fait également remarquer que les apports des spécialistes de chaque instrument (coaches) est un bon moyen de démarrer rapidement dans les apprentissages : « les coaches apportent beaucoup au début de l'année surtout. Ils démarrent les choses basiques de l'instrument. Les élèves arrivent assez rapidement à jouer 5 notes ».

Un MDAS se dit « étonné par la progression des élèves en deux ans. Ils jouent déjà des super-trucs. Techniquement, il y a une grande progression, sur l'intonation aussi. (...) Alors bon c'est vrai, ça reste de la sensibilisation au niveau de l'instrument, y'a sûrement quelques lacunes au niveau de la tenue de l'archet. (...) Par contre, je suis sûr que le niveau de nos élèves est aussi élevé que ceux qui auraient pris des cours privés, peut-être meilleurs sur

certains points comme l'improvisation ou l'écoute. Il y a des choses qu'ils apprennent ici qu'ils ne pourraient pas faire en cours privés. (...) Ils apprennent aussi à se débrouiller, certains lisent la musique d'autres pas, mais tout le monde joue. (...) C'est plus que de la simple initiation musicale ».

## Les compétences sociales

Même si les buts à caractère social (collaboration, respect entre élèves, climat de classe) n'apparaissent pas comme prioritaires pour les différents répondants, il nous semblait intéressant de les interroger pour connaître le rôle que pouvait jouer l'orchestre en classe sur ce plan-là. Nous avons donc questionné les élèves, les parents et les enseignants à ce sujet.



**Figure 8** : scores des différents répondants pour les questions concernant le développement de compétences sociales

Le fait que l'orchestre en classe puisse être un moyen d'améliorer le climat de classe, la collaboration ou le respect entre élèves est diversement perçu par nos répondants. Les élèves et les titulaires de classes sont ceux qui donnent les scores les plus bas, alors que les parents, mais plus encore les MDAS et les professeurs d'instrument considèrent que l'orchestre en classe peut largement contribuer à cela.

Les MDAS, les professeurs d'instrument et les parents sont convaincus par les effets de l'orchestre en classe sur les compétences sociales des élèves.

Côté élèves, les garçons ( $m = 4.36$ ) sont plus enclins à le penser que les filles ( $m = 4.34$ ), de même que le score est également plus haut chez les élèves de 7<sup>H</sup> ( $m = 4.44$ ) que ceux de 8<sup>H</sup> ( $m = 4.02$ ). Cette différence est du reste suffisante pour être statistiquement significative. Une analyse plus détaillée montre également des différences de perception entre les écoles dont les scores vont de 2.50 à 4.92.

Du côté des parents, nous notons une bonne homogénéité des résultats notamment lorsque l'on prend la classe socioprofessionnelle comme facteur discriminant. Les parents dont les enfants sont en 7<sup>H</sup> ( $m = 5.45$ ) présentent des scores un peu supérieurs à ceux qui ont des enfants en 8<sup>H</sup> ( $m = 5.18$ ).



Par contre, du côté des enseignants, une très grande différence apparaît entre ceux qui enseignent en 7<sup>th</sup> (m = 5.20) et ceux qui ont des élèves de 8<sup>th</sup> (3.66). Différence également visible entre hommes (m = 5.20) et femmes (m = 4.43), ces dernières donnant des scores nettement plus bas que leurs collègues. Le nombre d'années d'enseignement n'a par contre que très peu d'impact.

Les MDAS font preuve d'une grande unanimité, le nombre d'années d'enseignement ne fait apparaître aucune différence notable quand bien même les hommes (m = 6.76) considèrent cet aspect plus important que les femmes (5.87).

Enfin, les professeurs d'instrument – qui d'une manière globale donnent les scores les plus hauts – ne montrent aucune différence entre eux sur les variables prises en compte.

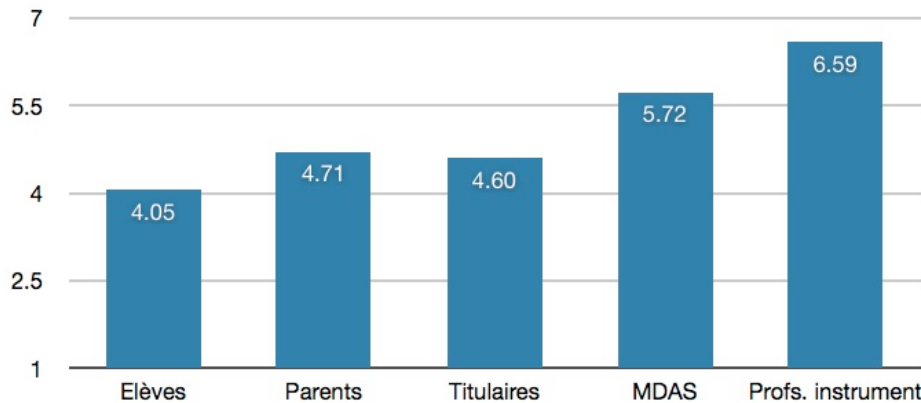
Quelques commentaires permettent de compléter ces résultats. Ainsi un titulaire note que « les orchestres en classe font comprendre aux élèves la force du collectif, ils comprennent qu'à plusieurs ils peuvent impressionner les autres ». Un autre commentaire permet de montrer que les orchestres en classe peuvent parfois faire l'objet de stigmatisation de la part des autres élèves de l'établissement. Ainsi un titulaire nous rapporte que « les élèves ne voulaient pas sortir avec leurs instruments pour ne pas se 'payer la honte', c'est-à-dire d'être traités d'intellos par les autres élèves de l'école ». Revenant au collectif, un professeur d'instrument souligne que « le groupe porte tout le monde, c'est extraordinaire (...) dès qu'on bascule vers le positif [vers un niveau de maîtrise du morceau suffisant] la force du groupe opère, les plus faibles se font entraîner vers la réussite par les autres ».

Les aspects sociaux doivent également être pris en compte dans les relations avec les familles des élèves. En effet, le projet des orchestres en classe a permis de créer un dialogue plus étroit avec les parents. Un professeur nous dit que « les familles sont contentes et les parents sont fiers de leurs enfants. (...) La gratuité des instruments est appréciée » même si, comme le rajoute un enseignant titulaire « certaines familles hésitaient à prendre l'instrument à la maison, car il fallait signer un engagement pour prendre en charge l'instrument qui avait un prix assez élevé. Mais finalement, avec des explications, les choses se sont arrangées ». Un MDAS précise que « c'est un bon moyen de resserrer les liens entre les familles et l'école. Les profs sont là, les directeurs sont là, la plupart des parents aussi, même qu'on leur demande pas vraiment leur avis, les enfants sont pris dans le projet sans qu'il y ait une demande faite aux parents. C'est dans le cadre scolaire, mais ça marche, tout le monde est ravi ».

L'orchestre en classe permet de créer un dialogue plus étroit avec les parents d'élèves.

## Les aptitudes transversales

De nombreux travaux en psychologie de la musique démontrent que l'apprentissage d'un instrument peut avoir un impact sur d'autres aspects scolaires que la musique elle-même. Cette étude ne nous a pas permis de mesurer des effets de ce genre. Par contre, nous sommes allés chercher les représentations des différents acteurs à ce sujet. Avaient-ils l'impression que l'orchestre en classe pouvait avoir un effet sur la concentration ou la persévérance ?



**Figure 9** : scores des différents répondants pour les questions concernant les effets de l'orchestre en classe sur des aptitudes transversales

Les élèves ne croient que très partiellement à l'idée d'un transfert d'aptitudes développées par la musique vers d'autres disciplines. Avec une moyenne de 4.05, ils demeurent les plus sceptiques. Les filles ( $m = 4.18$ ) le sont un peu moins que les garçons ( $m = 3.91$ ), de même que les élèves de 7<sup>H</sup> ( $m = 4.20$ ) par rapport à ceux de 8<sup>H</sup> ( $m = 3.82$ ). Les élèves qui ont joué d'un instrument ( $m = 3.81$ ) présentent le score le plus bas alors que ceux qui n'en ont jamais pratiqué sont un peu plus hauts ( $m = 4.17$ ). Il n'y a par contre qu'une très faible différence entre les élèves des orchestres à cordes ( $m = 3.99$ ) et ceux des orchestres à vents ( $m = 4.14$ ). Notons encore qu'il y a des différences importantes entre les écoles puisque les scores donnés par les élèves vont de 2.81 à 4.58.

Les parents et les titulaires de classe présentent des valeurs assez semblables. Visiblement, ils pensent que les transferts de capacités entre musique et autres disciplines sont relativement faibles. Par contre, les musiciens semblent les plus convaincus. Les MDAS présentent un score de 5.72 et les professeurs d'instrument avec un score de 6.59.

Contrairement aux titulaires des classes, les musiciens pensent que l'apprentissage d'un instrument développe des aptitudes extramusicales

Les personnes interviewées soulignent quelques effets sur les comportements généraux des élèves. Ainsi un titulaire affirme que les orchestres en classe permettent aux élèves de mieux s'écouter, « cette écoute, c'est important, même si j'ai l'impression que ça pourrait encore évoluer plus ». Un autre ajoute « qu'il faut mettre ça [les orchestres en classe] en perspective avec d'autres disciplines, par exemple, ils [les élèves] doivent comprendre qu'il faut faire des efforts, qu'on n'arrive pas

nécessairement à faire les choses du premier coup, qu'il faut répéter, que c'est pas automatique, mais qu'on peut y trouver une certaine satisfaction. (...) Je fais souvent référence à l'orchestre dans mon enseignement, quand je parle de faire des efforts pour arriver à quelque chose ». Ces propos sont complétés par « l'idée que c'est aussi l'occasion de se soumettre à la critique des autres. Par exemple, on a joué dans la cour et, bon, il y a eu des commentaires des autres élèves (...). Alors qu'est-ce que ça déclenche ? On n'est pas parfait, il y a encore des choses à améliorer, on peut toujours faire mieux, alors ça, c'est positif, ça redonne de la motivation ».

Un professeur d'instrument estime que « ça peut valoriser certains élèves et dans ce sens améliorer leur estime de soi ou leur confiance ». Cet élément est repris par un MDAS qui dit que « les enfants ont assez vite conscience de s'ils ont bien joué ou pas, du coup après les concerts c'est vraiment fantastique de les voir contents, ça c'est important pour la confiance ». Il rajoute que « c'est aussi possible de voir certains élèves se comporter tout à fait différemment en classe et quand ils sont à l'orchestre, certains titulaires ont des problèmes avec et nous, on voit qu'il s'investit, il est attentif ».

Les comportements des élèves sont différents lorsqu'ils participent à l'orchestre en classe.

## La confiance avant les prestations

L'orchestre en classe implique qu'à un moment donné, les élèves se confrontent au public. Il s'agit là d'un caractère essentiel du projet dans la mesure où il lui donne une perspective authentique très intéressante. Indépendamment de la motivation et du travail fourni, le sentiment de confiance face à un concert ou une prestation nous semblait être un bon indicateur à la fois des aspects psychoaffectifs (« je me réjouis de pouvoir jouer en public »), d'autres liés à l'efficacité pédagogique et à la valeur de travail effectué (« je me sens prêt à jouer en public »). Cet aspect a été capté aussi bien chez les élèves, les parents que les enseignants.

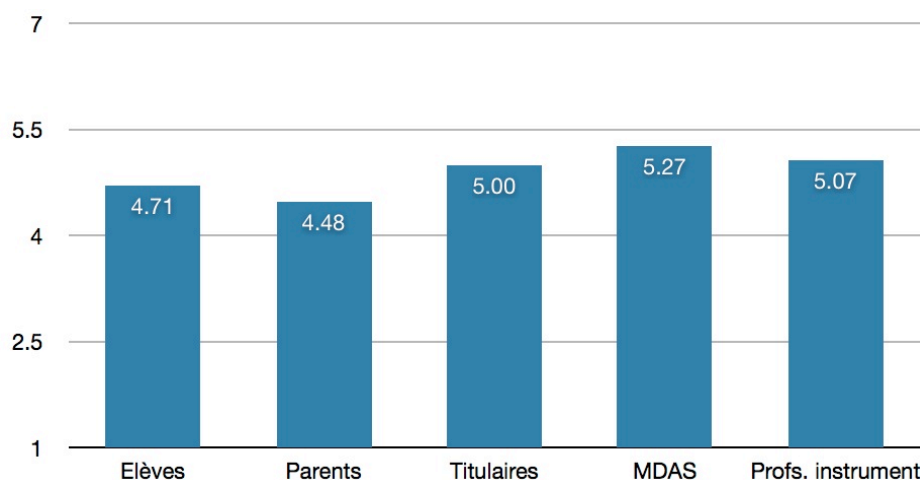


Figure 10 : scores des différents répondants pour les questions concernant la confiance des élèves avant les prestations

Les filles et les élèves de 7<sup>H</sup> sont nettement plus confiants avant les concerts

Les scores sont relativement élevés et témoignent d'une confiance assez bonne de la part des différents acteurs. Notons cependant que les filles ( $m = 4.84$ ) semblent nettement plus confiantes que les garçons ( $m = 4.57$ ), tout comme les élèves de 7<sup>H</sup> ( $4.82$ ) par rapport à leurs camarades de 8<sup>H</sup> ( $m = 4.55$ ). Les différences sont statistiquement significatives. Les élèves issus des orchestres à vents ( $m = 4.82$ ) donnent également des valeurs plus hautes que ceux qui jouent dans les orchestres à cordes ( $m = 4.65$ ). Par contre le fait d'avoir joué ( $m = 4.72$ ) ou non ( $m = 4.71$ ) d'un instrument n'a pas d'incidence.

Avec un score de 4.48, les parents sont les plus réservés. Ils semblent que ceux qui sont issus des classes socioprofessionnelles élevées ( $m = 4.42$ ) [1-2-3] soient les moins confiants, suivis par ceux issus des classes socioprofessionnelles basses ( $m = 4.53$ ) [6-7-8]. Ceux qui se situent au centre de l'échelle ( $m = 4.67$ ) donnent une valeur proche de celles des enfants.

Par contre, d'une manière générale, les enseignants sont globalement plus positifs. Les valeurs données par les titulaires vont de 4.66 à 6.00, celles données par les MDAS s'étendent de 4.33 à 6.00 tandis que celles des professeurs d'instrument présentent le plus large empan de 4.00 à 6.33.

Si l'on ne prend que la question qui concerne le fait de jouer devant les copains (« je me réjouis de jouer devant les copains»), on constate une différence statistiquement significative entre les écoles avec la moyenne la plus haute à 6.16 et la plus basse à  $m = 3.62$ .

Si l'on ne prend que la question qui concerne le fait de jouer devant les copains (« je me réjouis de jouer devant les copains»), on constate une différence statistiquement significative entre les écoles avec la moyenne la plus haute à 6.16 et la plus basse à  $m = 3.62$ .

### L'attention des élèves

L'attention des élèves est un indicateur intéressant qui apparaît comme un miroir des actions des enseignants. En effet, si l'équipe enseignante « flotte », si elle ne propose pas d'activités motivantes, les élèves décrochent, perdent leur attention et ont assez vite tendance à se dissiper. Dès lors, on peut dire

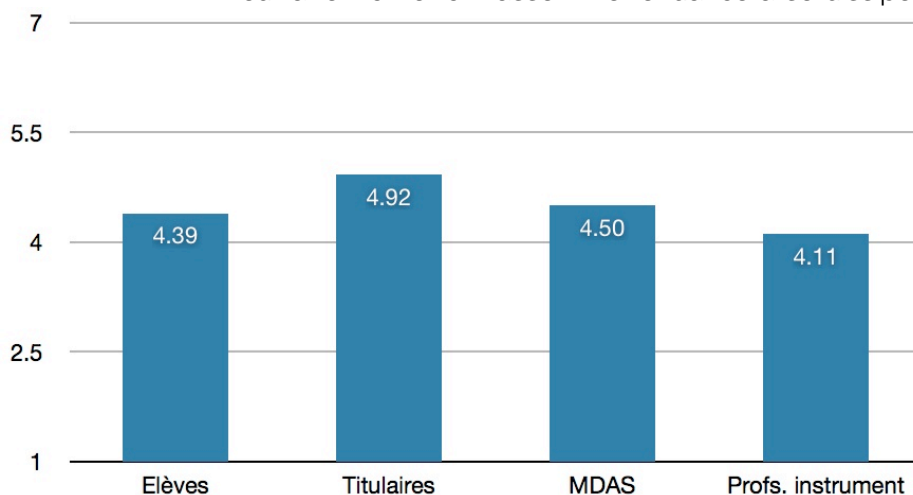


Figure 11 : scores des différents répondants pour les questions concernant l'attention des élèves

que le degré d'attention est un bon moyen de voir dans quelle mesure les activités accaparent la concentration des élèves. Cette variable est testée à partir du regard des élèves et des enseignants.

D'une manière générale, les élèves estiment leur niveau de concentration à 4.39 alors que les enseignants la situent légèrement plus haut à 4.51.

Chez les élèves, la concentration est plus élevée chez les filles ( $m = 4.55$ ) que chez les garçons ( $m = 4.23$ ), en outre, elle diminue entre la 7<sup>H</sup> ( $m = 4.42$ ) et la 8<sup>H</sup> ( $m = 4.37$ ). Les élèves qui ont joué un instrument ( $m = 4.41$ ) et ceux qui n'en n'ont pas joué ( $m = 4.39$ ) présentent des scores presque semblables. Par ailleurs, une différence plus importante caractérise les élèves des orchestres à cordes ( $m = 4.35$ ) de ceux qui jouent dans les orchestres à vents ( $m = 4.48$ ). Une différence importante apparaît également entre les écoles. Le score le plus bas est à 3.98 et le plus élevé à 4.88.

Les filles s'estiment plus attentives que les garçons, de même que les élèves de 7<sup>H</sup> par rapport à ceux de 8<sup>H</sup>.

Du côté des enseignants, ce sont les titulaires de classe qui présentent les chiffres les plus élevés ( $m = 4.92$ ). Parmi eux, ceux ayant entre 1 et 5 ans d'expérience sont ceux qui jugent le plus sévèrement cet aspect ( $m = 4.87$ ). Ils sont suivis par les enseignants qui ont plus de 16 ans de pratique ( $m = 5.12$ ), les autres (entre 6 et 15 ans d'expérience) présentent le score le plus élevé ( $m = 5.70$ ). Cependant, une différence importante existe entre les titulaires de 7<sup>H</sup> ( $m = 5.19$ ) et de 8<sup>H</sup> ( $m = 4.65$ ), les premiers donnant un score nettement plus élevé que les seconds.

Les titulaires de 7<sup>H</sup> trouvent leurs élèves nettement plus attentifs que ceux de 8<sup>H</sup>

Les MDAS quant à eux donnent un score global de 4.50. Contrairement aux autres répondants, ce sont les seuls à estimer que la concentration est meilleure en 8<sup>H</sup> ( $m = 4.66$ ) qu'en 7<sup>H</sup> ( $m = 4.33$ ). Les années d'expérience font apparaître une légère différence entre les MDAS qui ont moins de 15 ans de pratique ( $m = 4.41$ ) et ceux qui ont plus de 15 ans d'expérience ( $m = 4.58$ ).

Avec un score de 4.11, les professeurs d'instrument sont ceux qui estiment que les élèves sont les moins concentrés. Tout comme les titulaires et les élèves, ils donnent un score plus élevé aux 7<sup>H</sup> ( $m = 4.58$ ) qu'aux 8<sup>H</sup> ( $m = 4.38$ ). Le nombre d'années d'expérience montre que les professeurs ayant moins de 10 ans d'expérience ( $m = 3.43$ ) sont plus sévères que ceux qui ont plus de 10 ans de pratique ( $m = 4.83$ ).

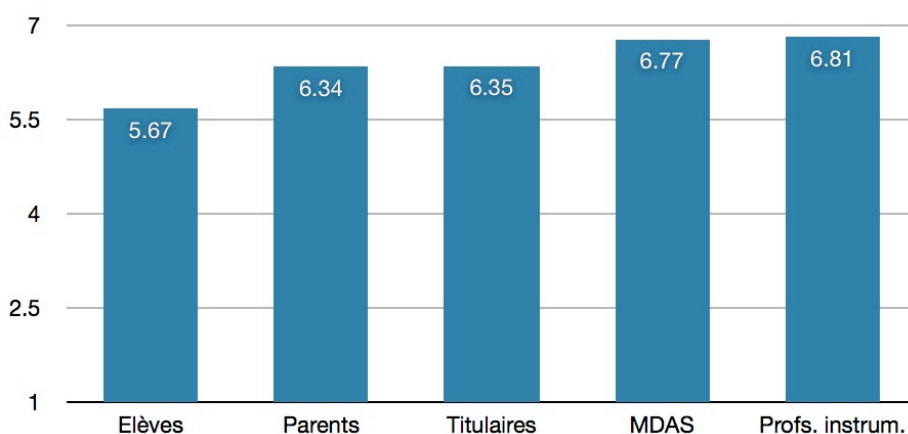
Les professeurs d'instrument avec le moins d'expérience sont ceux qui donnent les scores les plus bas.

## Satisfaction

Cette section répond à la question de la satisfaction des personnes impliquées dans les orchestres en classe. Nous la diviserons en trois sous-parties : 1) la satisfaction générale, 2) la satisfaction envers les aspects pratiques et 3) la satisfaction par rapport aux aspects pédagogiques.

### La satisfaction générale

Nous souhaitons avoir une mesure globale de la satisfaction des élèves et de celle des adultes. Les résultats sont sans équivoques, tous les acteurs font part d'un haut niveau de satisfaction. Tout comme précédemment, les élèves affichent la moyenne la plus basse et les musiciens la plus haute.



**Figure 12** : scores des différents répondants pour les questions concernant la satisfaction générale

Du côté des élèves, les filles ( $m = 5.87$ ) affichent une satisfaction significativement supérieure à celle des garçons ( $m = 5.43$ ). Par contre les différences s'amenuisent si l'on compare les élèves 7<sup>H</sup> ( $m = 5.77$ ) avec leurs camarades de 8<sup>H</sup> ( $m = 5.50$ ), ou les élèves qui ont pratiqué ( $m = 5.72$ ) ou non ( $m = 5.63$ ) un instrument et enfin ceux qui jouent dans les orchestres à cordes ( $m = 5.60$ ) ou les orchestres à vents ( $m = 5.78$ ). Tout comme dans d'autres analyses, on peut constater des différences importantes entre les écoles qui donnent des scores (au demeurant très élevés) allant de 5.22 à 6.21.

Grande satisfaction chez les élèves en particulier chez les filles. Les parents et les professeurs affichent des scores très élevés.

Les parents affichent une belle satisfaction eux aussi. Une différence significative apparaît entre les parents d'enfants de 7<sup>H</sup> ( $m = 6.44$ ) par rapport à ceux de 8<sup>H</sup> ( $m = 6.19$ ). La catégorie socioprofessionnelle n'a quasiment pas d'incidence sur le niveau de satisfaction des parents puisque les valeurs s'étendent de 6.23 à 6.47. On ne peut pas dire non plus que la pratique instrumentale des parents a un impact dans la mesure où les deux catégories

(ceux qui pratiquent un instrument et ceux qui n'en pratiquent pas) affichent des valeurs quasiment identiques.

Les titulaires se différencient au niveau du degré d'enseignement. En effet, ceux qui enseignent en 7<sup>H</sup> (6.46) affichent des valeurs plus élevées que leurs collègues actifs en 8<sup>H</sup> (m = 6.13). Le nombre d'années d'enseignement fait apparaître de légères différences. Ainsi les enseignants qui enseignent depuis plus de 25 ans affichent le score le plus faible (m = 5.77), suivis des enseignants qui pratiquent entre 1 et 10 ans (m = 6.56). La catégorie intermédiaire (10 à 24 ans de pratique) affiche le score le plus élevé (m = 6.72).

Du côté des MDAS, la satisfaction est très élevée et flirte avec le maximum de l'échelle aussi bien en 7<sup>H</sup> (6.55) qu'en 8<sup>H</sup> (m = 7.00). Le nombre d'années de pratique n'a presque aucune incidence sur leur satisfaction. Même constat chez les professeurs d'instrument autant pour la différence entre 7<sup>H</sup> (m = 6.55) et 8<sup>H</sup> (m = 6.94) que pour le nombre d'années de pratique.

Les enseignants ajoutent quelques remarques dans les entretiens qui confirment cette satisfaction générale : « c'est une expérience vraiment exceptionnelle » souligne un titulaire de classe alors qu'un MDAS ajoute « pour moi c'est hyper-enrichissant, c'est très stimulant de travailler avec des enfants. Je peux aussi développer mes compétences musicales notamment en improvisant ou en faisant des arrangements. (...) C'est aussi pour moi l'occasion de valoriser des compétences que je n'utiliserais pas forcément dans ma pratique quotidienne ». Un professeur d'instrument estime que « c'est un bon moyen de trouver des ouvertures et des développements professionnels autres que l'enseignement d'un instrument unique (...). J'ai beaucoup appris de choses sur le souffle, je peux faire des parallèles entre différents instruments, c'est très stimulant ».

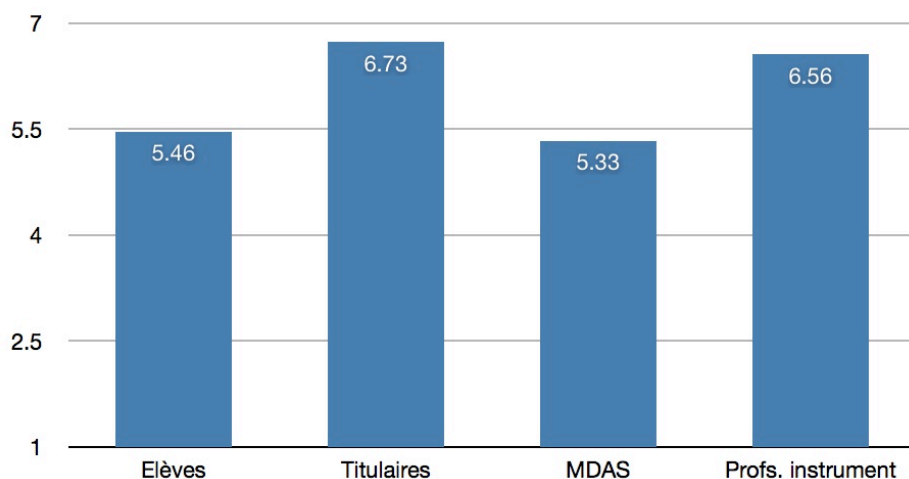
« C'est une expérience très enrichissante où je peux développer et valoriser mes compétences musicales »

## La satisfaction sur les aspects pratiques

La mise en place d'orchestres en classe nécessite des aménagements organisationnels dont nous avons voulu mesurer les effets. Nous traiterons d'abord de la fréquence et de la longueur des cours dédiés à l'orchestre en classe, puis nous verrons comment le choix de l'instrument est perçu par les élèves et les parents. Des questions en lien avec le moment du démarrage de l'orchestre en classe et son éventuelle poursuite seront analysées avant de terminer avec les aspects liés au coût de l'expérience.

### Le nombre de cours par semaine

D'une manière générale, on constate que les différents acteurs sont satisfaits du temps consacré à l'orchestre en classe durant la semaine. Les titulaires (m = 6.73) et les professeurs d'instrument (m = 6.56) affichent des scores plus élevés que les élèves (m = 5.46) et les MDAS (m = 5.33).



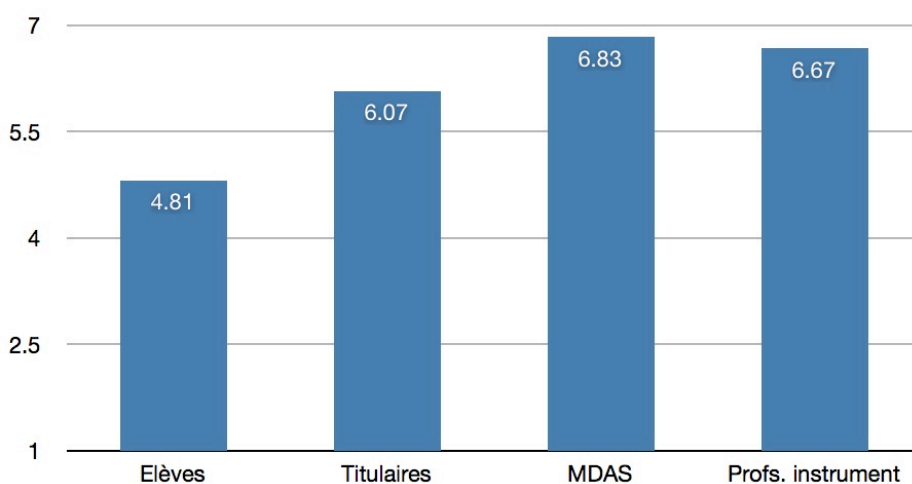
**Figure 13** : scores des différents répondants pour les questions concernant le nombre de cours par semaine

Du côté des élèves, on peut noter une différence assez importante entre filles ( $m = 5.69$ ) et garçons ( $m = 5.19$ ), différence qui s'amenuise si l'on compare les 7<sup>H</sup> ( $m = 5.39$ ) et les 8<sup>H</sup> ( $m = 5.55$ ) ou encore les orchestres à cordes ( $m = 5.51$ ) ou à vents ( $m = 5.37$ ).

Les titulaires de 7<sup>H</sup> ( $m = 7.80$ ) ne se distinguent que très peu de leurs collègues de 8<sup>H</sup> ( $m = 6.80$ ). Les MDAS qui enseignent depuis moins de 15 ans ( $m = 6.00$ ) se démarquent de ceux qui pratiquent leur métier depuis plus longtemps ( $m = 4.66$ ). De leur côté, les professeurs d'instrument n'affichent pas de différences liées au nombre d'années d'enseignement.

### La longueur des répétitions

Le second aspect pratique concerne la longueur des répétitions. Là encore, nous avons interrogé les élèves et les enseignants en leur demandant si le temps des répétitions leur convenait ou non.



**Figure 14** : scores des différents répondants pour les questions concernant la longueur des cours

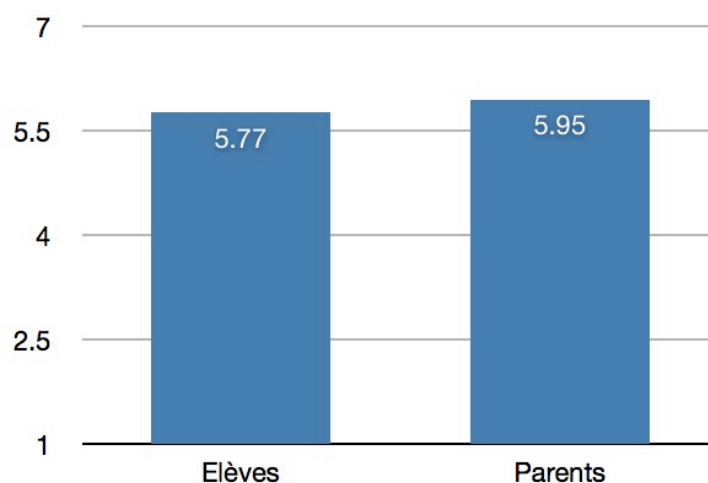


Visiblement le temps des répétitions semble convenir aux différents acteurs. Certes les élèves affichent globalement le score le plus bas ( $m = 4.81$ ). Les filles ( $m = 5.01$ ) se distinguent positivement des garçons ( $m = 4.57$ ) de même que les 7<sup>H</sup> ( $m = 4.95$ ) par rapport aux 8<sup>H</sup> ( $m = 4.60$ ).

Les titulaires de 7<sup>H</sup> ( $m = 6.10$ ) présentent une différence minime avec ceux de 8<sup>H</sup> ( $m = 6.00$ ). Rien à signaler d'important du côté des MDAS ou des professeurs d'instrument.

## Le choix de l'instrument

Le choix de l'instrument est un élément important concernant les aspects pratiques. Les modalités de ce choix varient quelque peu selon le type d'orchestre, mais globalement, les élèves choisissent leur instrument à partir de préférences données aux professeurs durant les premières semaines de l'expérience. Cette question a été posée aux élèves et à leurs parents.



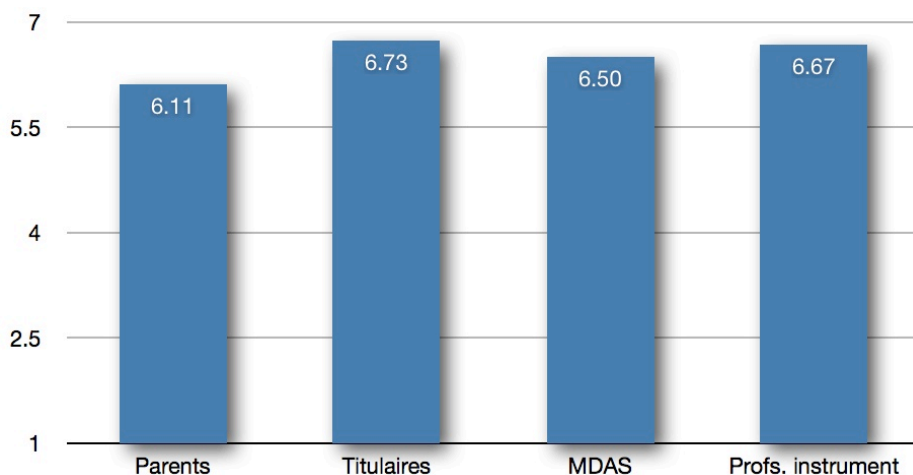
**Figure 15** : scores des différents répondants pour les questions concernant le choix de l'instrument

On voit une grande satisfaction sur cet aspect. Les élèves sont contents du choix de leur instrument, les filles ( $m = 5.90$ ) plus particulièrement que les garçons ( $m = 5.60$ ). Cette différence disparaît complètement lorsque l'on compare les 7<sup>H</sup> ( $m = 5.71$ ) et les 8<sup>H</sup> ( $m = 5.71$ ). Cette divergence est par contre plus importante entre les enfants qui jouent dans les orchestres à cordes ( $m = 5.66$ ) et ceux qui jouent dans les orchestres à vents (5.90).

Du côté des parents, on peut faire le constat de la même satisfaction avec là encore une petite différence entre les parents des élèves de 7<sup>H</sup> ( $m = 6.01$ ) et ceux de 8<sup>H</sup> ( $m = 5.84$ ).

## La prise en charge des coûts

Les coûts occasionnés par les orchestres en classe sont pris en charge par les collectivités publiques ou des fondations privées. Nous avons souhaité connaître la position des adultes face à cet aspect.



**Figure 16** : scores des différents répondants pour les questions concernant la prise en charge des coûts

Là encore, tous les répondants font preuve d'une très grande satisfaction. La différence entre les parents d'élèves de 7<sup>H</sup> (m = 6.16) et ceux de 8<sup>H</sup> (m = 6.02) est très faible et guère plus grande que celle que l'on observe entre titulaires de 7<sup>H</sup> (m = 6.70) et de 8<sup>H</sup> (m = 6.80). Les autres enseignants ont des scores très proches les uns des autres. Ces chiffres ne sont que très peu affectés par les différentes variables indépendantes prises en compte.

On remarque une grande satisfaction sur les aménagements du temps dédié à l'orchestre en classe. Il y a cependant nécessité de savoir anticiper les besoins à l'avance.

Lors des entretiens, les personnes interrogées ont montré également une grande satisfaction sur l'organisation du temps de travail durant l'année : « Je trouve pas mal qu'au début de l'année on puisse avoir des coaches [professeurs issus de l'école de musique et spécialistes de certains instruments] (...) On peut faire de plus petits groupes et on peut bien avancer dans les premiers apprentissages de l'instrument ». Le temps de répétition semble également convenir « oui parce que quand on voit une baisse de régime, on leur [aux élèves] fait faire des activités où ils doivent bouger, il faut

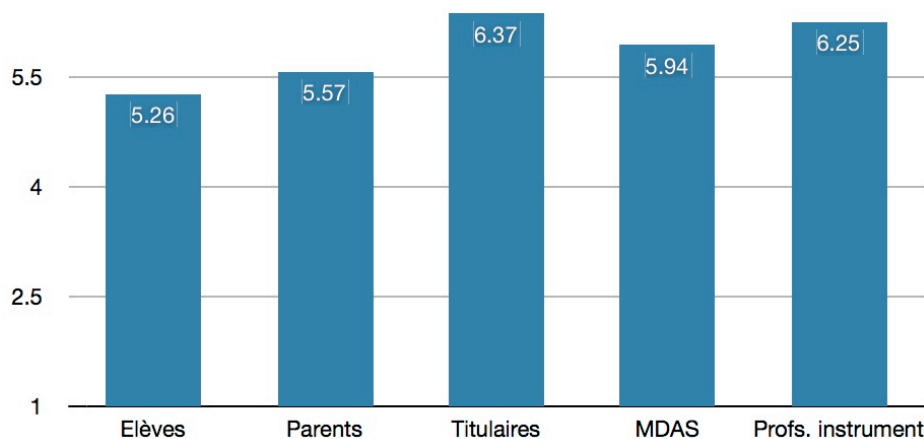
changer des fois (...) ça permet de garder une bonne attention durant les répétitions qui sont quand même assez longues ». La question du choix de l'instrument par les élèves fait aussi l'objet de commentaire : « alors on essaie au maximum de respecter le premier choix des élèves quand ils choisissent leur instrument. On les a observés aussi, alors on voit bien quelles sont leurs aptitudes. (...) Et puis il y a aussi des fois la nécessité de compléter les registres de l'orchestre (...), mais d'une façon générale, je crois que tout le monde est content, ça convient aux élèves ». Sur le plan pratique, on nous signale que parfois certaines choses sont pas toujours faciles à obtenir : « quand on veut quelque chose en plus, par exemple des sangles, il faut pas mal anticiper, car il faut savoir qui va payer (...) donc oui, demander beaucoup de temps à l'avance ».

## La satisfaction sur les aspects pédagogiques

La mise en place d'orchestre en classe implique que plusieurs enseignants travaillent ensemble. L'apprentissage d'un instrument en collectif constitue également un défi pour les professeurs. Autant d'aspects que nous avons souhaité évaluer auprès des différents acteurs. Nous commencerons par les aspects liés à la collaboration entre les différents enseignants. Les approches pédagogiques et le soutien aux élèves feront l'objet des parties suivantes.

## La collaboration entre enseignants

La collaboration est une dimension importante du projet puisque des enseignants de formation et de statut différents doivent travailler ensemble. Nous avons demandé aux élèves comment ils percevaient cette collaboration et notamment dans quelle mesure il était intéressant d'avoir plusieurs professeurs en même temps. Les parents avaient également à se prononcer sur cet aspect avec un regard bien entendu plus extérieur. Quant aux enseignants, ils ont été consultés autant sur les aspects pratiques de cette collaboration que sur les éléments en lien avec « l'accordage » des finalités.



**Figure 17** : scores des différents répondants pour les questions concernant la collaboration entre professeurs

On peut dire que les scores sont globalement très positifs. Les élèves affichent un niveau un peu moins élevé que les adultes. Les filles ( $m = 5.36$ ) semblent plus apprécier que les garçons ( $m = 5.18$ ) ce type de prise en main, les élèves de 7<sup>H</sup> ( $m = 5.31$ ) sont eux aussi plus positifs par rapport à leurs camarades de 8<sup>H</sup> ( $m = 5.23$ ). Même constat entre les orchestres à cordes ( $m = 5.37$ ) qui présentent un score un peu plus élevé que les orchestres à vents ( $m = 5.12$ ). Les différences restent cependant modestes et les scores globaux hauts.

Du côté des parents, on notera un score plus élevé dans les catégories socioprofessionnelles « cadres supérieurs » et « professions intellectuelles et scientifiques » ( $m = 6.45$ ) par rapport aux

La collaboration entre enseignants est perçue positivement par les enseignants eux-mêmes, les élèves et les parents.

autres catégories (m = 5.58). Il y a également une différence à noter entre les parents de 7<sup>H</sup> (m = 5.65) et ceux de 8<sup>H</sup> (m = 5.45).

Les enseignants, tous types confondus, présentent des scores plus élevés encore et voient d'un très bon œil cette collaboration. Les titulaires de 7<sup>H</sup> (m = 6.33) ont des valeurs un peu plus basses que leurs collègues de 8<sup>H</sup> (m = 6.46). Le nombre d'années d'enseignement fait apparaître une augmentation de cette satisfaction. Ainsi, les enseignants ayant entre 1 et 5 d'expérience (m = 5.66) présentent des scores plus faibles que ceux qui ont entre 6 et 15 de pratique (m = 6.61), respectivement ceux qui ont plus de 16 ans de pratique (m = 6.83).

Les MDAS sont très positifs eux aussi. On remarque une certaine baisse chez ceux qui ont entre 15 et 30 ans (m = 5.5) de pratiques par rapport à ceux qui ont moins que 15 ans d'expérience (m = 6.33).

Enfin, les professeurs d'instruments affichent de très bons scores également avec une satisfaction légèrement plus grande chez ceux qui enseignent en 7<sup>H</sup> (m = 6.67) par rapport à ceux qui interviennent en 8<sup>H</sup> (m = 6.56).

La collaboration est fluide, chacun intervient spontanément selon ses compétences.

Les entretiens complètent ces informations. Pour ce titulaire « c'est agréable de pouvoir se faire confiance. Je sais que les musiciens arrivent avec leur programme et que ça marche, j'ai pas de souci à me faire. (...) Bon cela dit, ils n'ont pas de demande particulière envers moi ». Il ajoute que « le MDAS a pris sur lui d'amener aussi des morceaux modernes, pas seulement classiques. (...) Il a adapté les partitions et collabore

bien avec les instrumentistes ». Un autre titulaire ajoute que « la collaboration se fait de soi. Ce qui relève de l'équilibre général de la classe, la discipline, c'est moi qui intervins. Par exemple quand je vois que le chef demande plusieurs fois le silence, j'intervins tout de suite. Mon rôle c'est que le chef puisse faire son boulot au mieux, qu'il ne perde pas de temps avec ces problèmes ». L'intérêt des titulaires pour le travail de l'orchestre est bien réel : « quand je ne suis pas là, je demande toujours comment ça s'est passé, s'il faut revenir avec les élèves sur des trucs qui coïncent ... pas musicalement, mais sur l'attention, l'organisation ».

La collaboration repose sur les « personnalités » de chacun. Ça marche très bien, chacun est ouvert aux idées des autres.

Pour un MDAS, la collaboration se passe très bien et est « très fluide. On n'a pas besoin de passer des heures à se coordonner. (...) Avec le titulaire, je collabore peu parce qu'il n'est là qu'une fois sur deux et comme il alterne avec moi, il n'est pas forcément présent quand moi je suis là. Avec les instrumentistes, c'est vraiment une question de personnalité, mais là, ça marche bien, on est une équipe assez jeune, chacun a ses compétences. On est très ouvert aux idées des uns et

des autres. Moi je suis un peu plus jazz, mes collègues classiques, on se complète bien. (...) J'ai pas de problème à trouver ma place ». Sur le plan

pratique, un MDAS précise qu' « on a beaucoup de réunions tout le monde ensemble. Ça crée une bonne synergie et on peut ajuster les choses comme ça, au fur et à mesure ».

Les commentaires d'un professeur d'instrument vont dans le même sens : « c'est spécifique à chaque endroit et d'où on vient. La MDAS vient du milieu du piano et du chant, c'est complémentaire même s'il faut du temps pour s'approprier. C'est différent à chaque fois parce qu'on a affaire à des personnes différentes. (...) Dans certains cas, c'est plutôt moi qui ai le leadership, d'autres fois on se partage les choses ». Un professeur d'instrument ajoute encore que sur le plan musical « c'est moi qui prépare le répertoire, qui le choisit. (...) Peut-être qu'on pourrait plus partager à ce niveau là, mais bon ça s'est fait comme ça, il [MDAS] a aussi beaucoup de travail et peut-être pas beaucoup de temps pour s'investir encore plus dans l'orchestre ». Un professeur d'instrument insiste sur le rôle important des titulaires : « c'est vraiment important qu'ils soient là, je sais que c'est pas partout pareil, mais leur présence est nécessaire et s'il apprend comme les élèves, c'est un plus pour l'expérience, pour le regard que les élèves portent sur lui ».

Certains professeurs d'instrument prennent le leadership pour la conduite de l'orchestre, mais la présence des titulaires est vraiment nécessaire.

Les entretiens ont également permis d'aborder des aspects plus généraux liés à la collaboration, notamment au niveau institutionnel. Ce titulaire voit les partenariats public - privé comme « nécessaires, aujourd'hui, il faut trouver de l'argent, c'est pas facile, même si selon moi, ce genre d'expérience devrait être financé entièrement par des fonds publics ». Un autre estime que « ça ne me gêne pas que des fonds privés financent des choses, c'est une évolution ». Ce professeur d'instrument est « épaté de voir que ça marche si bien. Pour moi c'est vraiment pas un problème, les deux [école publique et école de musique] ont à y gagner, chacun peut tirer parti de la collaboration ». Un MDAS ajoute que « ça change rien dans nos rapports, on travaille tous pour le projet. Moi j'ai à faire avec mon directeur, eux [professeurs d'instruments] avec le leur, on fait une bonne équipe ».

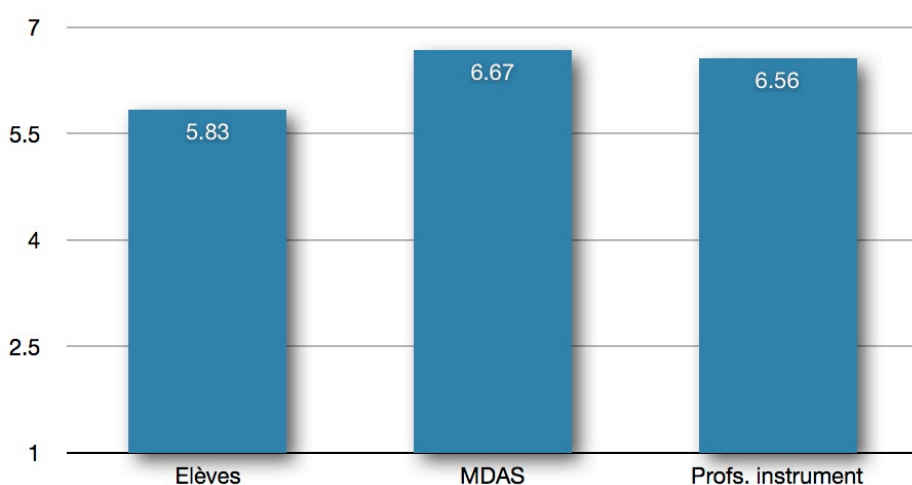
Cette collaboration renvoie encore à l'identité professionnelle de chacun. Les titulaires évoquent cet aspect à partir du moment où ils apprennent à jouer d'un instrument et ce faisant ils se mettent dans la peau d'un apprenant « alors là, ça change pas mal. Pour les élèves, c'est terriblement important de voir que l'enseignant a aussi de la peine (...). Des fois, c'est eux qui m'aident et ça les valorise beaucoup ». Les MDAS n'évoquent pas directement cet aspect dans la mesure où ils considèrent que ce rôle (responsabilité de monter des projets musicaux dans les écoles) relève bien de leur cahier des charges. Un professeur d'instrument parle d'identité professionnelle « à plusieurs étiquettes. Oui, dans ce cadre je fais autre chose que quand j'enseigne en individuel à l'école de musique ou quand je me

« Pour les élèves c'est important de voir leur maître apprendre à jouer et avoir comme eux des difficultés ».

me produis comme musicien. Ça ne me gêne pas et ça ne me pose pas de problème. C'est une nouvelle facette de mon métier qui me plaît ».

## Les approches pédagogiques

Un travail plus approfondi basé sur l'observation des répétitions permettrait de décrire et d'évaluer de façon précise l'efficacité des méthodes d'enseignement utilisées par les enseignants de musique. Dans le cadre de ce questionnaire, nous avons simplement voulu voir si les élèves et les enseignants de musique les estimaient comme utiles et efficaces. Les résultats montrent une très grande satisfaction. En d'autres termes, les activités proposées aux élèves leur permettent d'acquérir une maîtrise instrumentale suffisante.



**Figure 18** : scores des différents répondants pour les questions concernant les approches pédagogiques

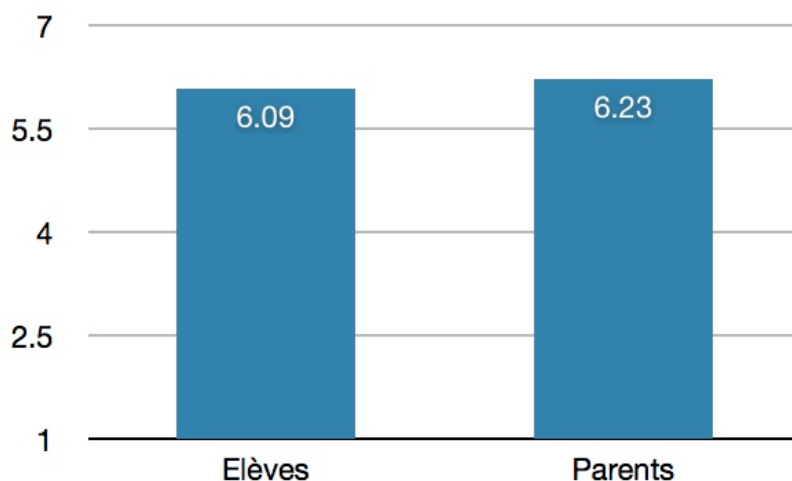
Les apprenants et les musiciens sont satisfaits des approches pédagogiques utilisées dans les cours.

Avec une moyenne de 5.83, les élèves affichent les scores les plus bas. Il y a une légère différence entre filles ( $m = 5.87$ ) et garçons ( $m = 5.78$ ), par contre le degré scolaire ( $7^H$  et  $8^H$  ont la même moyenne :  $m = 5.83$ ) n'est pas un facteur déterminant, pas plus que le type d'orchestre où l'on voit des différences très faibles entre orchestre à cordes ( $m = 5.84$ ) et orchestre à vents ( $m = 5.80$ ). Le fait d'avoir déjà une pratique instrumentale ( $m = 5.84$ ) ou non ( $m = 5.82$ ) n'est pas significatif non plus.

De leur côté, les MDAS ( $m = 6.67$ ) et les professeurs de musique ( $m = 6.56$ ) considèrent que les activités qu'ils proposent permettent aux élèves de bien progresser et d'atteindre les objectifs visés. Il n'y a quasiment pas de différences liées à leur ancienneté ou au niveau dans lequel ils interviennent.

## Le soutien aux apprentissages

Nous terminerons cette partie par des questions concernant le soutien donné aux élèves durant leurs apprentissages. Nous l'avons investigué au travers du regard des élèves et des parents. Les uns et les autres perçoivent un très grand soutien de la part des enseignants. Les élèves l'évaluent à 6.09 et les parents à 6.23.



**Figure 19** : scores des différents répondants pour les questions concernant le soutien apporté aux élèves dans leurs apprentissages

Les élèves garçons ( $m = 6.13$ ) se sentent légèrement plus soutenus que les filles ( $m = 6.05$ ), de même que les élèves de 7<sup>H</sup> ( $m = 6.21$ ) par rapport à ceux de 8<sup>H</sup> ( $m = 5.89$ ). Cette différence est statistiquement significative. Ceux qui ont pratiqué un instrument ( $m = 6.12$ ) donnent des scores plus élevés que ceux qui n'en ont jamais joué ( $m = 6.06$ ). Tout en étant assez haute, la perception de ce soutien varie d'une école à l'autre allant de 5.42 pour la plus basse à 6.54 pour la plus haute.

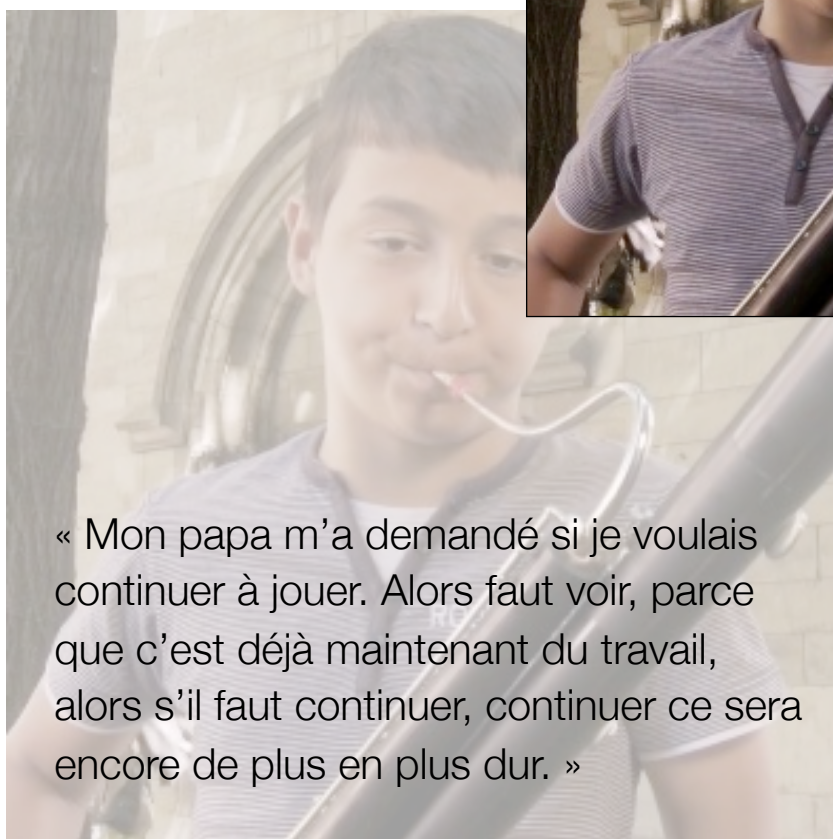
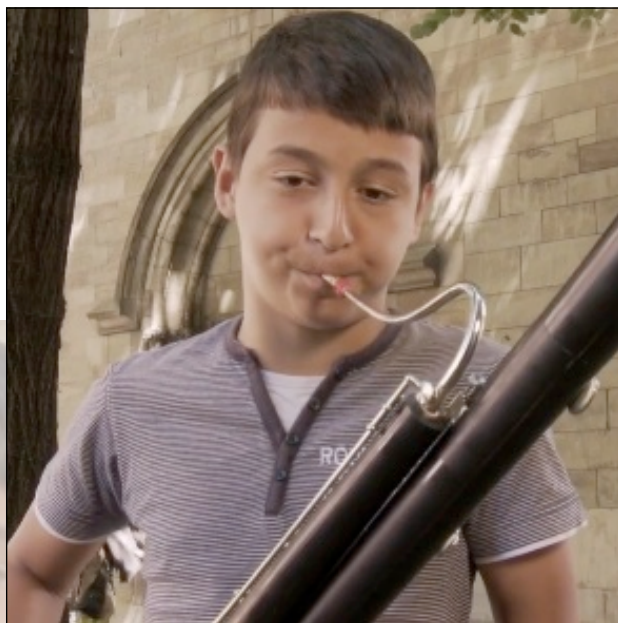
Les élèves de 7<sup>H</sup> se sentent plus soutenus dans leurs apprentissages que leurs camarades de 8<sup>H</sup>

Du côté des parents, on notera que ce sont les parents de milieux socioprofessionnels les plus élevés [1] ( $m = 6.64$ ) qui considèrent comme très haut le soutien porté à leur enfant, alors que ceux des catégories intermédiaires [3, 4, 8] et basses le considèrent comme moins important ( $m = 6.18$ ).





# Synthèse et discussion





## Éléments de synthèse

Dans cette synthèse, nous allons reprendre les questions évoquées au début de ce rapport. Elles nous permettront de synthétiser les principaux résultats et de les interpréter. Nous terminerons par la formulation de quelques recommandations et pistes de réflexion.

### A quoi servent les orchestres en classe ?

Nos résultats montrent clairement que l'orchestre en classe vise comme objectif prioritaire le plaisir de faire de la musique en groupe. Il s'agit là d'une composante essentielle pour tous les répondants. Elle est à la base des apprentissages musicaux et du développement des compétences sociales. Elle se concrétise par la réalisation d'activités où l'interdépendance entre chacun est très forte et est vue comme un moyen d'améliorer la cohésion de la classe. L'orchestre en classe privilégie ainsi des aspects divertissants sans pour autant laisser de côté des éléments plus contraignants liés à l'apprentissage instrumental.

Ces différents objectifs sont à poursuivre simultanément bien entendu. Cependant, un MDAS fait apparaître une tension entre l'idée d'un apprentissage systématique aboutissant à la maîtrise de l'instrument et celle d'une sensibilisation (ou d'une initiation) qui risquerait de ne déboucher que sur des apprentissages superficiels, peut-être lacunaires. Le fait que les professeurs d'instrument placent les buts apprentissages musicaux en troisième position (voir figure 3) est peut-être un indice de cette ambivalence. Veulent-ils montrer par là un certain détachement par rapport à ce qui pourrait se faire en cours d'instrument individuels en école de musique ? La prise en charge, durant seulement deux ans, d'enfants qui n'ont pas nécessairement choisi de jouer d'un instrument provoque sans doute un ajustement des finalités (et peut-être des exigences) qui pourrait se traduire par le passage d'un rôle de professeur d'instrument – dont l'action vise la maîtrise d'un instrument par son élève – à celui d'un animateur (à défaut de trouver un autre terme) qui chercherait avant tout à ouvrir les élèves au plaisir de la musique, à la découverte d'expériences culturelles riches et motivantes ? Ces deux options ne sont sans doute pas antinomiques et peuvent s'envisager successivement. Nous y reviendrons.

Le collectif joue sans conteste un rôle déterminant dans les orchestres en classe, car les compétences des élèves s'additionnent et permettent d'aboutir à un résultat final intéressant sur le plan musical. Le format des orchestres en classe laisse en tout cas les choses très ouvertes puisque les élèves qui souhaitent approfondir l'apprentissage d'un instrument par la suite peuvent entrer en école de musique. Il serait alors très intéressant de voir comment les professeurs d'instrument considèrent cette première expérience. Pensent-ils être face à des débutants, à des élèves qui savent déjà (bien) jouer de leur instrument, à des apprenants à qui il convient de corriger d'éventuels « mauvais plis » ...

## A quel point les acteurs sont-ils motivés ?

L'orchestre en classe est sans conteste une activité qui motive aussi bien les élèves que les enseignants. Cela s'explique par le caractère authentique de l'activité qui échappe aux critères d'une école fermée sur elle-même sans lien direct avec la réalité sociale des élèves. D'aucuns pourraient assimiler l'orchestre en classe à ce qui se fait dans les « écoles actives », où l'on s'efforce d'inscrire derrière chaque activité un sens à ce qui est fait. Il est vrai que former un véritable orchestre qui va se produire devant un vrai public est en soi très motivant. Cela explique le fort engagement des élèves qui voient un lien immédiat entre les efforts qu'ils consentent et les résultats soumis au regard d'un public – certes bienveillant –, mais bien réel. C'est intéressant de constater que sur ce plan, l'engagement des filles et celui des garçons sont quasiment identiques alors même que les filles semblent plus attirées par cette activité que les garçons, tout au moins lorsqu'elles débutent. En effet, il est surprenant de constater que les garçons les dépassent lorsqu'ils sont en 8<sup>H</sup>. L'activité les a donc convaincus. Cela va contre les idées reçues qui ne semblent attribuer qu'aux filles un intérêt pour les activités artistiques et aux garçons qu'une passion pour les pratiques sportives. Certes, au niveau de l'attrait, on peut constater un fléchissement entre la 7<sup>H</sup> et le 8<sup>H</sup>. Cette diminution motivationnelle est classique et s'observe dans de nombreux domaines. Par contre ce qui est réjouissant, c'est de constater que, contrairement à ce qu'on voit habituellement, l'engagement des élèves ne fléchit pas d'une année à l'autre. La présence de prestations et de concerts pourrait expliquer cette constance. De son côté, le sentiment de compétence augmente ce qui démontre que les élèves se sentent de plus en plus capables et confiants dans le jeu de leur instrument.

Les adultes ont une perception très positive de la motivation des élèves. Elle fait écho à ce que les élèves expriment. Certains titulaires de classes soulignent que leur motivation provient entre autres du fait qu'ils peuvent se placer dans la peau des élèves lorsqu'ils apprennent, tout comme eux, à jouer d'un instrument. Cet élément est doublement intéressant : d'abord pour l'enseignant qui capitalise un nouveau savoir, mais ensuite pour les élèves qui voient leur maître sous un autre angle : ce n'est plus celui qui sait tout, mais comme eux, il doit dépasser des obstacles, travailler ses doigts et maîtriser son instrument.

Par ailleurs, tous les enseignants voient une grande utilité à la pratique instrumentale, elle s'explique sans doute par les aspects que nous avons abordés dans le chapitre lié aux buts de l'orchestre en classe (apprendre par le plaisir, développement de compétences sociales, etc. Ils montrent également une grande volonté de s'engager même si ce type de projet semble nécessiter un gros investissement parfois en dehors du temps scolaire proprement dit.

## Quels sont les effets des orchestres en classe ?

Nous aborderons cette question d'abord par rapport à la manière dont les différents acteurs évaluent les apprentissages des enfants (voir figure 7). Pour rappel, les élèves et les parents se situent presque deux points en dessous des enseignants. En outre, on constate une différence entre les élèves de 7<sup>H</sup> et ceux de 8<sup>H</sup> alors même que ces derniers ont une année de plus de travail instrumental. Les élèves ont-ils des attentes plus élevées, souhaiteraient-ils en savoir plus, ont-ils de la peine à estimer le travail effectué ? Cela n'est pas impossible, car il faut souligner qu'apprendre un instrument nécessite la maîtrise progressive de compétences qui ne sont pas immédiatement spectaculaires ou comparables aux éventuels modèles qu'on a l'habitude d'entendre. Les élèves seraient-ils ainsi amenés à se sous-estimer à l'aune du regard que d'autres élèves de leur établissement porteraient sur eux ? Il n'est pas impossible non plus qu'ils fassent l'objet d'une certaine stigmatisation de la part des enfants qui fréquentent la même école qu'eux et qui pourraient dénigrer leur travail. Quelques-unes des données recueillies lors des entretiens iraient dans ce sens. De leur côté, les trois types d'enseignants estiment au contraire que les apprentissages effectués sont très importants. C'est peut-être là le signe que, pour eux, les apprentissages ne s'arrêtent pas à la maîtrise technique de l'instrument, mais qu'ils peuvent s'étendre à d'autres aspects comme l'écoute, la lecture de notes, de rythmes, les capacités à se repérer, à démarrer au bon moment, à compter ses mesures ... autant de compétences dont les élèves ne seraient pas nécessairement conscients. Au vu de ces différences, il est en tout cas clair que tous n'ont pas le même référentiel d'évaluation.

Même s'il ne fait aucun doute qu'une activité comme l'orchestre en classe a une incidence sur les compétences sociales des élèves, nous avons été surpris de voir que ce sont les élèves et les titulaires des classes qui les évaluent le plus faiblement (voir figure 8). Dès lors, on peut estimer que ces effets sont très contextualisés et situés. En d'autres termes ils ne sont très visibles que durant les cours d'orchestre en classe, mais ils ne « contaminent » que légèrement les autres situations – plus scolaires – dans lesquelles les élèves et les titulaires de classe sont plongés au quotidien. En la matière, il convient donc de rester modeste et ne pas généraliser cet effet. Penser que la pratique orchestrale peut modifier immédiatement et durablement le climat d'une classe relève plutôt d'un projet à long terme. Les résultats démontrent cependant un fort impact lié au degré scolaire. Ainsi, les élèves de 7<sup>H</sup> considèrent cet effet comme plus important que leurs camarades de 8<sup>H</sup>. On pourrait en conclure que le travail sur le respect mutuel s'opère de manière plus perceptible au début de l'expérience et qu'ensuite, il est intégré au quotidien et a tendance à se dissimuler dans les routines de la classe. Il peut également s'agir d'un effet lié à l'âge des élèves. En outre, il convient de souligner que cet aspect est très diversement évalué d'une école à l'autre. Le contexte a donc là aussi une influence certaine et l'écologie singulière de chaque classe pourrait dès lors expliquer ces grandes

différences. Nos données ne nous permettent malheureusement pas de valider l'hypothèse selon laquelle le développement de compétences sociales, telles que le respect et l'écoute des autres, serait dû à la seule pratique de l'orchestre en classe. Par contre, il est fort probable que ce dispositif particulier amène les élèves et les enseignants à travailler ces aspects ne serait-ce que parce qu'ils sont indispensables à la réussite de ce type d'activité.

Malgré cela, les scores concernant l'attention des élèves sont relativement bas particulièrement du côté des professeurs d'instrument et des MDAS (voir figure 11). Un effet lié au genre apparaît, les filles étant plus attentives que les garçons. Cela ne surprend pas compte tenu de l'intérêt plus naturel pour les arts de la part des filles et de leur plus grand respect des codes scolaires. On peut donc expliquer ainsi leur plus grande discipline. La différence entre les 7<sup>H</sup> et les 8<sup>H</sup> peut s'expliquer quant à elle par l'âge des élèves. Notons encore l'effet lié aux écoles qui est, là aussi, également visible. Il montre, une fois encore, toute l'importance des contextes.

Concernant les compétences transversales comme la persévérance ou la concentration, nous pouvons faire les mêmes constats que ceux liés aux compétences sociales. A nouveau, ce sont les professeurs de musique (MDAS et professeurs d'instrument) qui donnent les scores les plus élevés (voir figure 9) ; les élèves et les titulaires restent dans une certaine réserve. Il est probable que ces compétences sont avant tout visibles dans les situations d'orchestre en classe. Les témoignages des musiciens le démontrent lorsqu'ils évoquent leur admiration envers le travail fourni par les élèves pour préparer une prestation ou lors d'un week-end de travail. La mobilisation de ces compétences transversales n'est pas surprenante compte tenu du caractère authentique de l'activité (enjeux réels comme les concerts). Les élèves sont tenus de déployer une forte énergie jusqu'à l'accomplissement du projet, même s'il convient de signaler un petit émoussement de cette motivation entre la première (7<sup>H</sup>) et la deuxième année (8<sup>H</sup>) d'orchestre en classe. De là, à voir des transferts immédiats dans d'autres disciplines est un pas difficile à franchir que nos données ne nous autorisent pas à faire.

On pourrait évoquer ici quelques histoires singulières qui nous ont été relatées par les enseignants. Par exemple, celle d'un élève éprouvant des difficultés scolaires importantes qui a pu être mis en valeur grâce à l'orchestre en classe. Cela n'est pas systématique et les enseignants constatent que, souvent, les élèves en difficultés à l'école ont également de la peine à suivre durant les cours d'orchestre en classe. Un enseignant nous fait remarquer que les écarts se creusent très vite entre les élèves qui avancent rapidement dans l'apprentissage de leur instrument et ceux pour qui il serait nécessaire d'avoir plus de temps. C'est sans doute là un point faible de l'enseignement collectif. Ainsi, certains élèves essaient tant bien que mal de rattraper les autres. Pour palier à cela, un enseignant a pris sur lui d'organiser des répétitions supplémentaires pour que tous ses élèves puissent maîtriser leur

partition. Par ailleurs, le fait que le projet débouche sur une prestation ou un concert où tout le monde a son rôle à tenir permet à chacun (fort ou moins fort) de s'approprier le succès de l'expérience et de renforcer ainsi son image de soi. En ce sens, l'expérience est aussi profitable pour les élèves qui auraient des difficultés.

Parlant de cette confiance, il est important de relever que les élèves se sentent relativement prêts à jouer en public. Les scores sont ici plus homogènes (voir figure 10). On constate que, contrairement à de nombreux travaux qui montrent que les filles sont moins confiantes que les garçons, c'est ici le contraire. On peut se réjouir de la chose, car c'est rare – dans le domaine scolaire – que les filles se sentent ainsi en confiance et mises en valeur. Cela est valable également pour les élèves de 7<sup>H</sup> qui sont nettement plus confiants que ceux issus des classes de 8<sup>H</sup>. Il est difficile de comprendre à quoi est due cette différence. Les élèves les plus jeunes ne se rendent-ils pas compte de leurs lacunes ? Les plus âgés se gênent-ils de jouer devant un public ? On voit également une grande différence entre les écoles : les enfants de certains quartiers (notamment en REP) affichent des scores très bas notamment à la question « je me réjouis de jouer en public ». Il semble que le fait de jouer d'un instrument dans certains milieux soit plus difficile à porter que dans d'autres. Certains enfants pourraient « avoir la honte » de faire de la musique. Selon un de nos répondants, ils éprouvaient en tout cas des difficultés à partir à la fin des cours avec leurs instruments sur le dos de peur de subir le regard des autres élèves. Il est certain que la considération (ou la non-considération) des autres peut influencer l'image que les élèves ont d'eux-mêmes. Les professeurs montrent également des différences assez importantes sur cette variable. Les analyses montrent, une fois de plus, l'importance du contexte, car ces différences sont particulièrement visibles lorsque l'on compare les écoles entre elles.

## **Quel est le degré de satisfaction des acteurs impliqués ?**

Enfin, la satisfaction des personnes impliquées dans les orchestres en classe est très bonne. Elle est sans doute liée aux très bonnes conditions proposées aux enseignants, aux élèves et à leurs parents. Certes, le seul bémol que l'on pourrait évoquer est le fait que l'activité soit imposée, mais comme elle n'occasionne aucuns frais et qu'elle peut amener des bénéfices sur de nombreux aspects, elle emporte une large adhésion. Le format proposé en termes d'horaire hebdomadaire, de durée des répétitions et de partenariat avec les écoles de musique (notamment au moment où les coaches interviennent) est très apprécié et efficace. Les enseignants ne voient pas d'inconvénient au fait que des fondations privées interviennent dans le financement de ces activités. Cependant, l'un d'entre eux estime que ce genre de projet devrait être entièrement pris en charge par l'école publique.

Une grande satisfaction est aussi visible en matière de collaboration entre enseignants. Les élèves y trouvent leur compte autant que les enseignants eux-mêmes. Il y a une grande fluidité dans cette collaboration même si, là

encore, il convient de noter qu'elle repose sur les caractéristiques des personnes impliquées et sur les contextes dans lesquels elles agissent. On notera l'intérêt (marqué par certains) pour de régulières séances de coordination qui permettent de réguler les activités et d'anticiper les besoins.

On aurait pu craindre des difficultés de positionnement entre les MDAS et les professeurs d'instrument. Dans d'autres cantons ou d'autres pays, le maître spécialiste de l'enseignement de la musique n'intervient pas, laissant seuls le titulaire de la classe avec le professeur d'instrument. Il semble que, dans le cas de l'orchestre en classe de Genève, chacun ait trouvé sa place. Quelques regrets sont néanmoins formulés par un titulaire lorsqu'on évoque le tournus (à quinzaine) entre le MDAS et le titulaire. Son souhait serait d'assister toutes les semaines aux séances d'orchestre en classe et pas seulement une semaine sur deux. De leur côté, les professeurs d'instrument assument le leadership, particulièrement dans la planification des activités d'apprentissage et le choix du répertoire, sans pour autant fermer la porte à des collaborations, notamment avec les MDAS qui, dans certains cas, participent à ces choix. Le fait que les professeurs d'instrument aient une formation à l'orchestre en classe est sans conteste un élément positif qui leur donne du crédit auprès des titulaires et des MDAS. Cette bonne répartition des tâches entre enseignants fait écho au bon partenariat entre écoles publiques et écoles privées où chacun semble y trouver son compte.



## **Pistes de réflexion et recommandations**

Au moment de conclure ce rapport, il nous semble important de formuler quelques pistes de réflexion et quelques recommandations. Elles sont issues à la fois des résultats et des constats que nous avons exposés et sont enrichies par les propos des personnes que nous avons interviewées.

### **Modèle de financement**

Sur le plan organisationnel et financier, le modèle semble abouti. Il convient cependant de souligner sa fragilité. En effet, une part des ressources (notamment pour l'achat des instruments) provient de fonds privés. Leur présence repose sur du « fundraising » qui nécessite du temps et d'importants réseaux de contacts. Si l'on peut certainement admettre ce type de partenariat, il convient de s'interroger sur la manière de le pérenniser dans un contexte où les fluctuations de conjoncture peuvent avoir des incidences directes sur un projet éducatif plébiscité par tous.

### **Participation des titulaires aux activités de l'orchestre**

La collaboration entre les enseignants est très bonne. Il subsiste cependant quelques frustrations notamment au niveau des titulaires qui souhaiteraient vivre avec leur classe l'expérience de l'orchestre. Comment concilier ce souhait avec les éléments liés à la gestion des ressources au sein des établissements ? L'encadrement serait dès lors très important (et onéreux) si l'on souhaite la présence simultanée du titulaire, d'un ou deux professeurs d'instrument et du MDAS. Cela dit, au regard de ce que cela peut apporter au titulaire de classe, mais surtout à ses élèves, la réflexion mérite d'être conduite.

### **Spécificités des contextes**

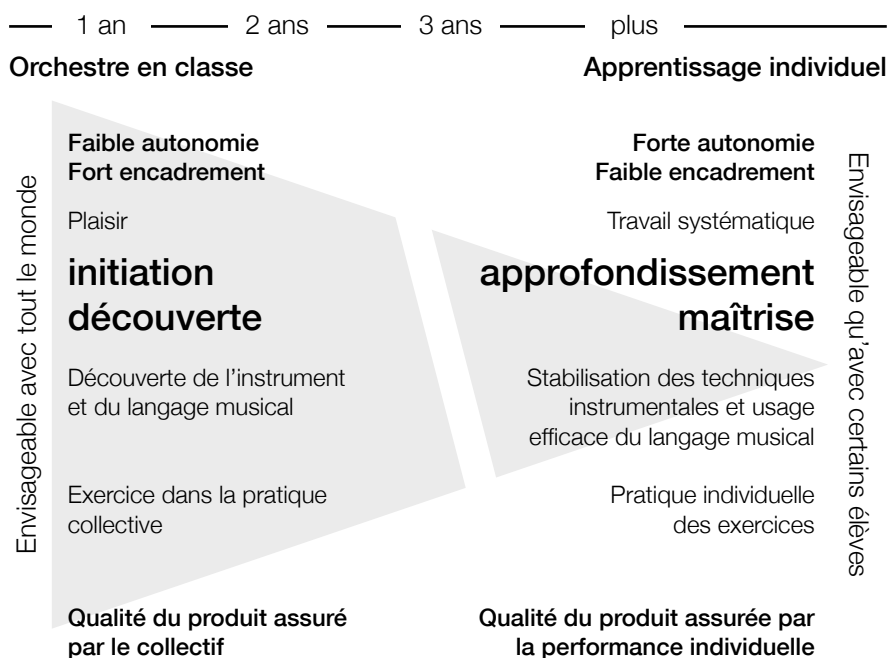
Nous l'avons souligné à plusieurs reprises, cette expérience est fortement liée aux contextes dans lesquels elle se déploie. L'idée de cibler les REP est évidemment bonne. Il nous semble cependant important de voir comment il est possible de moduler le projet pour que, non seulement tous les acteurs puissent pleinement se l'approprier (ce qui semble être le cas), mais pour que le milieu (scolaire au minimum et sociétal au mieux) ne le rejette pas comme quelque chose d'étranger. Les questions de médiation culturelle sont au cœur de ce projet, mais il y a aussi des questions d'équité. Le fait de ne pas prendre toutes les classes d'une même école peut occasionner des incompréhensions et des rancœurs et se doit d'être explicité à tous. Par ailleurs, un encadrement des élèves impliqués dans l'orchestre est peut-être à renforcer pour qu'ils puissent se développer dans une atmosphère rassurante et dépasser d'éventuels biais culturels.

## Généralisation de l'expérience

La majorité de nos répondants souhaiterait que l'expérience de l'orchestre en classe se généralise et puisse être conduite dans tous les établissements scolaires. S'il est vrai que sur un plan idéologique on peut soutenir cette idée, il faut reconnaître que le modèle fonctionne actuellement précisément parce qu'il n'est pas généralisé (pensons à la recherche de fonds). Cela dit, un répondant recommande de développer la chose en proposant qu'une école entière s'implique dans des projets artistiques en suggérant aux élèves de jouer dans un orchestre ou dans un ensemble de percussions, mais également de chanter dans une chorale, de jouer du théâtre ou de faire de la danse. Tout cela pourrait se faire dans le cadre scolaire où il conviendrait de métisser les genres et les styles. Cela éviterait de devoir choisir certaines classes au risque de provoquer l'incompréhension des élèves et des parents.

## Début et fin de l'expérience

Les répondants formulent ici et là des questions concernant le début et la fin de l'expérience. Le prolongement vers le cycle d'orientation semble ne pas faire l'unanimité essentiellement pour des raisons pratiques puisque les élèves ne resteront pas dans la même classe. Par contre, l'idée de démarrer les orchestres plus tôt a été évoquée plusieurs fois. Ainsi, on pourrait commencer dès la 4<sup>H</sup> et poursuivre l'expérience durant 3 ans, durée existant ailleurs, notamment en France. Cet allongement est à questionner. Permettrait-il de conduire les élèves plus loin dans leurs apprentissages ? Confronterait-il les enseignants à de nouveaux défis comme celui de maintenir la motivation des élèves au-delà de cette première période et de les



**Figure 20** : continuum de l'apprentissage instrumental de la modalité « orchestre en classe » à « apprentissage individuel »

inciter à travailler plus systématiquement leur instrument de manière personnelle ? La figure 20 schématise le continuum entre découverte d'un instrument – dans le cadre de l'orchestre en classe – et apprentissage approfondi et individuel en école de musique. Il s'agit d'un continuum entre ce qu'on pourrait appeler la période de plaisir de la découverte à celle du travail systématique – quand bien même cette dichotomie est artificielle et que ces deux dimensions (plaisir et travail) devraient persister tout au long de l'apprentissage –. Cela dit, la question du seuil à franchir après deux à trois ans d'instrument peut être posée ici. En d'autres termes, durant combien de temps peut-on rester dans une logique de découverte de l'instrument avant de passer dans une logique d'apprentissage systématique ? Il est intéressant de constater que ce seuil existe également en école de musique et plus généralement dans le monde scolaire qui fait presque toujours précéder les « vrais » apprentissages d'une période de « sensibilisation ». Plusieurs recherches montrent que le passage du premier examen (après trois ans dans de nombreuses écoles de musique) coïncide avec de nombreux abandons révélant par là une baisse de l'intérêt des sujets à partir du moment où la composante divertissante de l'activité s'amenuise. De par son caractère authentique et collectif, l'orchestre en classe serait peut-être un bon moyen de se distancer du modèle classique de l'apprentissage instrumental (tel que présenté à droite de la figure) à condition de trouver des modalités de travail qui puissent garantir à plus long terme à la fois le maintien d'une grande motivation chez les élèves tout en garantissant la stabilisation d'une technique instrumentale qui n'hypothéquerait pas les apprentissages ultérieurs.

## **Recourir à un référentiel**

La perception que l'on apprend quelque chose repose sur l'image que l'on se fait des objets que l'on doit apprendre. Dans ce sens et sur un plan plus pédagogique, il serait intéressant de construire un référentiel de compétences lié à l'orchestre en classe. Cet outil aurait le mérite de mettre en évidence les différents domaines de formation visés (formation instrumentale, musicale, développement de compétences sociales, etc.) et permettrait de visualiser davantage les buts de l'orchestre. Très souvent, on résume les apprentissages musicaux effectués aux répertoires que l'on sait jouer. Ce référentiel centré sur les compétences pourrait être indépendant des projets et des contenus abordés et éviter ainsi ce hiatus. En outre, le fait de disposer d'un référentiel commun entre enseignants et élèves permettrait de travailler plus spécifiquement sur la progression du groupe. On pourrait constituer un portfolio de l'orchestre (regroupant par exemple des enregistrements faits à différents moments) pour montrer aux élèves leur progression. Inscrit dans une perspective plus large, il conduirait au développement de compétences autoévaluatives des élèves et leur permettrait d'objectiver plus efficacement leurs apprentissages tout en prenant conscience du chemin qu'ils ont parcouru. Dans cette logique, un enseignant trouverait intéressant de documenter de manière systématique le parcours des élèves à l'aide de documents sonores ou vidéo présentant des témoignages, des performances, des enregistrements de concerts, etc.

## Faire face aux différences

Aucun enfant n'apprend à la même vitesse. C'est aussi le cas à l'orchestre en classe, plusieurs titulaires nous l'ont fait remarquer. Il convient donc de s'interroger sur la prise en charge de ces différences qui apparaissent après quelques semaines de travail déjà. Habituellement, l'apprentissage d'un instrument se fait de manière individuelle selon le principe du préceptorat. A l'école publique, c'est l'inverse, les élèves sont pris en charge de manière collective. Dans ce sens, il conviendrait de ne pas subir l'inconvénient de l'enseignement collectif (où ces différences existent aussi) sans bénéficier des avantages de l'enseignement individuel (où le professeur peut s'ajuster aux besoins de l'élève) . Le fait de bénéficier de coaches, de MDAS et de titulaires de classe (s'ils ont quelques connaissances musicales) permet déjà une prise en charge plus spécifique de certains élèves. On pourrait, suivant les cas, développer encore l'enseignement mutuel en sollicitant par exemple d'autres élèves jouant le même instrument. Ces différences – vues entre les élèves – existent également entre écoles. La réalité est donc assez hétérogène et les besoins différenciés selon les contextes.

## Formation des intervenants

Peu d'éléments apparaissent en matière de formation des intervenants si ce n'est le fait de la nécessité d'être formé. Le diplôme délivré par les Hautes écoles de musique (Master musique à l'école) semble bien préparer les MDAS à intervenir dans le champ scolaire. D'autres formations – spécifiques à l'enseignement collectif en classe – ont été données à certains professeurs d'instrument, il conviendrait sans doute de les reconnaître et de les valoriser. On pourrait aussi encourager les différents intervenants à échanger au sujet de leurs pratiques d'enseignement. Cela permettrait de documenter ces nouvelles façons de faire, de compléter des éventuels programmes de formation et de nourrir des réflexions pédagogiques dans ce domaine en plein essor.

## Remarques conclusives

Les orchestres en classe de Genève sont sans conteste une réussite. La satisfaction de toutes les personnes qui y sont impliquées le démontre clairement. Ce projet repose sur une volonté de rendre le monde de la musique – et particulièrement la pratique instrumentale – accessible à de nombreux enfants qui n'auraient pas *a priori* la chance de le faire.

La présente étude documente l'expérience des orchestres en classe à Genève et apporte des éléments à sa compréhension et son évaluation. Elle n'est pas sans limites et les questionnaires utilisés ainsi que les quelques entretiens conduits ne sauraient rendre compte de tout ce qui fait les orchestres en classe. Elle apporte des éclairages complémentaires notamment à la documentation déjà existante sous forme de compte rendu journalistique ou de films - reportages.

# Annexes



« Moi, ça me fait plaisir de montrer ce que je sais à ma maman »



## **Annexes**

Les annexes sont accessibles à partir du site internet de cette recherche à l'adresse suivante : <http://www.sr-hepfr.ch/orclage>

1. Questionnaire pour les élèves
2. Questionnaire pour les parents
3. Questionnaire pour les titulaires de classes
4. Questionnaire pour les MDAS
5. Questionnaire pour les professeurs d'instrument
6. Code book
7. Données complètes du questionnaire