

RAPPORT FINAL DE RECHERCHE, HEP-BEJUNE

Un projet pilote “Travail autonome encadré” (TAE) sous la loupe

Évaluation de l’expérience pédagogique TAE dans le Cercle scolaire
du Locle (CSLL)

Prof. Dre Françoise Pasche Gossin et Eléonore Simon,
HEP-BEJUNE
01/09/2020

Table des matières

Partie I	6
Rapport de synthèse	6
1.1. Origine du projet	6
1.2. Mandat et objectifs de recherche	7
1.3. Principaux résultats et discussion	7
1.4. Ouverture et recommandations	12
Conclusion	15
Partie II	17
Rapport de recherche	17
1. Contexte et origine du projet pilote	17
2. Mandat et axes de recherche	18
3. Approche théorique	18
4. Méthodologie	24
5. Présentation des résultats	26
5.1. Données générales	27
5.2. Résultats issus des données d'observation	27
5.2.1. Observation en classe durant les leçons TAE	28
5.2.2. Observation de la musique scolaire	35
5.3. Résultats issus des données d'enquête par entretien	40
5.3.1. Enquête par entretien avec les responsables de la conception et/ou mise en œuvre du projet	40
5.3.2. Enquête par entretien du corps enseignant du cycle 2 concerné par le projet	49
5.4. Résultats issus des données d'enquête par questionnaire 2019-2020	52
5.4.1. Questionnaire adressé au corps enseignant du cycle 2 concerné par le projet	52
5.4.2. Questionnaire adressé aux familles concernées par la musique ou par une mesure pédago-thérapeutique	62
5.4.3. Questionnaire adressé aux élèves qui restent en classe durant le TAE	67

6.	Résultats principaux et discussion	70
7.	Limites de la démarche	75
	Conclusion	76
	Références bibliographiques	77
	ANNEXE 1 : Grille d'observation en classe	79
	ANNEXE 2 : Guide d'entretien auprès du personnel enseignant	80
	ANNEXE 3 : Grille d'observation des cours de Musique scolaire Le Locle	81
	ANNEXE 4 : Guide d'entretien direction d'école, musique scolaire et conservatoire	85
	ANNEXE 5 : Questionnaire adressé au corps enseignant	87
	ANNEXE 6 : Questionnaire adressé aux élèves ne participant pas aux cours de musique (Musique scolaire et Conservatoire) ou à une mesure pédago-thérapeutique durant les périodes TAE	92
	ANNEXE 7 : Questionnaire adressé aux familles concernées par les cours de musique (Musique scolaire et Conservatoire) et par une mesure pédago-thérapeutique	93

Remerciements

Nous tenons tout d'abord à remercier toutes les personnes qui nous ont accordé du temps et nous ont fourni les informations nécessaires à la mise en œuvre de ce suivi scientifique.

Nous remercions notamment Mme Françoise Casciotta, directrice du Cercle scolaire Le Locle et M. Thierry Hild, directeur adjoint du cycle 2 du Cercle scolaire Le Locle, ainsi que Mme Sandy Favre du secrétariat, pour leur collaboration dans la constitution du corpus de données.

Nous remercions Mme Christiane Droz Giglio, inspectrice de l'enseignement obligatoire du SEO, M. Sylvain Jaccard, directeur du Conservatoire de musique neuchâtelois, M. Valentin Faivre, directeur de la Musique scolaire du Locle, Mmes Frédérique Billod et Nicole Wüthrich, enseignantes au cycle 2, pour leurs conseils avisés au sein du groupe de pilotage et pour leur collaboration dans la définition de l'objet de recherche.

Nous remercions vivement le personnel enseignant, les élèves et les familles qui ont pris le temps de répondre à nos questions, soit en nous accueillant dans leur classe et en nous accordant un entretien, soit en répondant à nos questionnaires.

Nos remerciements vont également à M. Romain Boissonnade, ancien chercheur de la HEP-BEJUNE qui a mené le suivi scientifique durant une année et demie (d'août 2016 à février 2018) et à M. Francesco Arcidiacono, responsable du Département de la recherche qui a assuré l'intérim jusqu'en juillet 2018.

Enfin, nous remercions le Département de l'éducation et de la famille de la République et canton de Neuchâtel pour la confiance accordée.

Complément d'informations :

Françoise Pasche Gossin

+41/ 0 32 886 98 11

Francoise.pasche-gossin@hep-bejune.ch

Eléonore Simon

+41/ 0 32 886 97 39

Eleonore.Simon@hep-bejune.ch

Résumé exécutif

Le présent rapport de recherche répond à un mandat attribué par le Département de l'éducation et de la famille de la République et canton de Neuchâtel, via le Cercle scolaire du Locle, à la Haute école pédagogique des cantons de Berne francophone, Jura et Neuchâtel (HEP-BEJUNE). Ce mandat a pour but d'assurer un suivi scientifique de l'expérience pédagogique *Travail autonome encadré* (TAE), projet visant à l'amélioration de la gestion des activités scolaires et extra-scolaires des élèves musicien-ne-s et des élèves bénéficiant d'une mesure pédago-thérapeutique, par un aménagement spécifique de la grille horaire des classes du cycle 2.

Le présent document, composé d'une synthèse et d'un rapport détaillé, se donne pour objectifs de présenter les effets induits par le projet TAE ainsi que de nourrir la réflexion quant à la possibilité de généraliser l'expérience à l'ensemble des cercles scolaires du canton.

Le projet TAE a permis une mise en valeur de l'offre musicale présente dans le contexte du Locle et représente un levier potentiel pour promouvoir ce type d'activité auprès non seulement des élèves, mais également de leurs familles. Notons que l'implication de l'ensemble des actrices et acteurs dans et autour du projet est essentielle pour que ce dernier soit efficace à long terme.

Structure du rapport

Par souci de clarté, le rapport de recherche comprend deux parties bien distinctes :

La **première partie** (pp.6-16) est composée du rapport de synthèse du suivi scientifique. Cette partie résume l'intégralité des travaux réalisés, en commençant par l'origine du projet pilote, les objectifs du mandat, les résultats saillants de l'étude, et enfin les recommandations émises à l'intention du Département de l'éducation et de la famille à des fins décisionnelles.

La **seconde partie** (pp.17-78), plus conséquente, détaille la démarche de recherche. Le contexte de l'étude est à nouveau décrit, ainsi que la méthodologie utilisée pour analyser et évaluer qualitativement et quantitativement les effets induits par le projet. Sont présentés ensuite en détails les résultats issus des données d'observation, d'enquête par entretiens et de questionnaires. Une discussion des résultats vient clore cette seconde partie du rapport. Les limites de la recherche sont également exposées.

Rapport de synthèse

Au cours de cette étude, tant sur la base des observations que des enquêtes par entretien et par questionnaire, nous avons tenté d'évaluer les effets que le projet TAE a eu sur l'ensemble des actrices et acteurs concernés, de mesurer le taux de satisfaction de ces derniers et de connaître leur avis quant à la poursuite du projet.

L'analyse a porté sur la gestion des activités scolaires et extra-scolaires des élèves musicien·ne·s et des élèves bénéficiant d'une mesure pédago-thérapeutique, selon l'aménagement de la grille horaire des classes du cycle 2, mais également sur les objectifs d'apprentissages par les élèves ne participant pas aux cours de travail autonome encadré.

Dans ce rapport de synthèse, nous rappelons tout d'abord l'origine du projet pilote et les objectifs du suivi scientifique. Puis, nous résumons et discutons des résultats les plus saillants de cette recherche. Il s'agit notamment de mettre en évidence leurs implications sur le plan de la pratique. Dans un dernier temps, nous formulons quelques recommandations qui fournissent des indications au Département de l'éducation et de la famille et alimente ainsi leur réflexion quant aux actions à mener en vue d'une éventuelle pérennisation, voire d'une généralisation du projet.

1.1. Origine du projet

Le 30 octobre 2015, le Cercle scolaire Le Locle (CSLL), en partenariat avec le Conservatoire de musique neuchâtelois (CMNE) et la Musique scolaire du Locle, déposait, auprès du Département de l'éducation et de la famille (DEF), un nouveau projet pédagogique nommé *Travail autonome encadré (TAE)*. Ce dernier fait suite à la présentation du CMNE, lors de la Conférence des directeurs du 28 octobre 2014, du concept des *Poolstunden* en vigueur depuis plusieurs années dans certaines écoles publiques, notamment dans les cantons d'Argovie et de Soleure.

L'objectif du projet pilote est de tester le modèle TAE pendant quatre ans dans le cadre des classes du cycle II, à partir d'août 2016 et jusqu'en juillet 2020. Le projet propose une mesure d'aménagement du temps scolaire durant laquelle les élèves peuvent quitter la classe pour participer aux cours de musique du Conservatoire de musique neuchâtelois ou à la musique scolaire du Locle, ou pour bénéficier de mesures particulières (rendez-vous pour des thérapies diverses telles qu'orthophonie, psychomotricité, ergothérapie, etc. ou des rendez-vous ponctuels d'ordre médical tels que médecin, dentiste, etc.). Les autres élèves restent dans leur classe et réalisent des approfondissements en mathématiques ou en français.

Le TAE est placé à la grille-horaire de l'ensemble des classes concernées sur les disciplines suivantes : une période de français et une période de mathématiques (FRAtae et MATtae). Sa visée est de rassembler les absences des élèves sur des périodes précises. Durant les périodes de TAE, il est convenu qu'aucun nouvel apprentissage ne soit abordé. Ces périodes devraient permettre une approche différente de l'enseignement.

L'équipe de recherche dans le domaine « Évaluation et apprentissage » (DEA) de la HEP-BEJUNE a été mandatée pour accompagner la mise en œuvre du projet TAE et en évaluer les effets, afin d'émettre des recommandations en vue d'une éventuelle pérennisation du projet au sein du Cercle scolaire du Locle, voire son introduction dans d'autres écoles du canton de Neuchâtel.

1.2. Mandat et objectifs de recherche

Le mandat consiste à évaluer la mise en œuvre d'un projet « *Travail autonome encadré* » (TAE) dont l'expérience proposée vise à l'amélioration de la gestion des activités scolaires et extrascolaires des élèves musicien·ne·s et des élèves au bénéfice d'une mesure pédagogique par l'aménagement de la grille-horaire des classes du cycle 2, selon le modèle des « Poolstunden ». Cet aménagement de la grille horaire nécessite des collaborations étroites avec le Conservatoire de musique neuchâtelois et la Musique scolaire du Locle ainsi qu'avec les intervenant·e·s des services spécialisés.

Plus précisément, le suivi scientifique a pour buts de :

- mesurer l'atteinte ou non des objectifs d'apprentissage par les élèves ne participant pas aux cours de travail autonome encadré ;
- mesurer les effets induits par la réorganisation de la grille horaire du cycle 2 ;
- mesurer le taux de satisfaction de toutes les actrices et tous les acteurs concernés.

1.3. Principaux résultats et discussion

Dans ce rapport de synthèse, nous mettons en évidence quelques résultats saillants et leurs interprétations :

- D'une manière générale, le projet TAE a été accueilli avec satisfaction par les parties prenantes, soit les responsables de la conception et/ou de la mise en œuvre du projet, les enseignant·e·s, les familles et les élèves concernés par le projet et qui ont répondu à l'enquête par questionnaire.
- Sur les 37 enseignant·e·s interrogés par questionnaire, seuls 11 ont répondu (30%). Nous relevons un écart conséquent entre l'appréciation de ceux-ci et celle des 9 enseignant·e·s interrogés oralement suite à nos observations en classe d'une leçon TAE.
 - En effet, lors des entretiens qui ont suivi les observations faites en classe, les 9 enseignant·e·s se sont dit très mitigés dans leur appréciation du projet.

Tous sont positifs quant aux intentions du projet et aux valeurs portées par celui-ci, mais plusieurs font état d'une contrainte supplémentaire sur l'emploi du temps et la pédagogie, en raison d'une gestion de classe rendue compliquée par les absences continues de quelques élèves. S'ajoute à cette question de la gestion de classe des appréciations diverses : certain-e-s soulignent quelques inconvénients ou formulent quelques craintes face à l'évolution de l'école en général, telles que par exemple la tendance à privatiser l'école, à autonomiser les établissements scolaires au sein desquels il serait de plus en plus demandé d'innover et de se responsabiliser, à l'image d'un monde de plus en plus basé sur des valeurs individualistes et d'une marchandisation de l'éducation. Ces craintes ont également été recensées dans les travaux scientifiques de Careil (2002), de Laval (2003) ou de Sarfati (2007). La crainte d'accroître par ce projet partenarial les inégalités entre les établissements scolaires est évoquée, ainsi que la question des services que l'école devrait pourvoir. Ce dernier élément rejoint les travaux de Laval (2003) lorsqu'il dit que « la question de la politique partenariale ligoterait de plus en plus les enseignants qui se transformeraient ainsi en pourvoyeurs de service destinés à « satisfaire une demande de consommateurs avertis » (p.35). Rappelons que l'ensemble des enseignant-e-s ne partagent pas cette vision relativement pessimiste de l'école.

- Ainsi, les 11 enseignantes qui ont répondu à l'enquête par questionnaire font état d'un degré élevé d'appréciation du projet. Huit répondantes (73%) ont une appréciation positive du projet et 3 répondantes (27%) ont plutôt une appréciation négative du projet. Le TAE et ce qu'il représente (ouverture de l'école aux institutions musicales, sensibilisation des élèves à la musique) est valorisé. Ces enseignantes relèvent toutefois une organisation compliquée du travail en classe en raison des absences des élèves. Bien que globalement positives, ces enseignantes restent relativement « passives » et ne s'impliquent pas ou très peu dans la mise en œuvre du projet (extrêmement peu de contacts avec les institutions musicales, très peu de valorisation du travail réalisé durant le TAE en classe, pas de valorisation du projet auprès des parents par ex.). Ce peu d'investissement semble contradictoire avec le souhait émis par ces enseignantes d'une plus grande collaboration et d'un partenariat renforcé avec les institutions musicales. Bien que peu impliquées, les 11 enseignantes qui ont répondu à l'enquête par questionnaire, dans leur grande majorité (82% des répondantes), souhaitent la pérennisation du projet TAE.
 - Nous pouvons faire l'hypothèse que les enseignant-e-s plutôt défavorables au projet n'ont pas pris la peine de répondre au questionnaire, alors que les classes sélectionnées pour les observations (et donc les enseignant-e-s interrogés oralement) l'ont été par nous-mêmes, sur la base de la proportion d'élèves inscrits à la musique.
- Les élèves participant aux cours de musique et ayant répondu au questionnaire sont particulièrement positifs quant au projet. 30 élèves sur 38 se disent très contents de

pouvoir suivre des cours de musique et 8 se disent partiellement contents, aucun ne dit être mécontent.

- Les familles concernées sont très positives quant au projet TAE. Une large majorité des familles se dit satisfaite de la formation musicale proposée à leur enfant, ainsi que de l'aménagement du temps scolaire. 97 % des familles relèvent que l'absence de leur enfant durant les périodes TAE ne préterite pas ses apprentissages. Les parents disent apprécier à 95% (36 sur 38 répondants) le fait que les leçons de la musique scolaire ou du conservatoire se déroulent sur temps scolaire. Deux familles répondent par la négative (5%). 87% des familles souhaitent la pérennisation du projet. Ces résultats confirment l'importance d'une réelle et meilleure conciliation des activités scolaires et extrascolaires. Si cet aménagement de la grille horaire a l'avantage de limiter un emploi du temps surchargé pour les élèves, comme le préconise les travaux de Testu (2006, 2008) dans le domaine de la chronobiologie et chronopsychologie, il permet également de simplifier pour les parents la mise sur pied de projets extrascolaires pour leurs enfants. Dans le cadre de cette expérience pédagogique, tous les parents sont logés à la même enseigne puisque les horaires sont conçus de telle sorte que les élèves puissent pratiquer, si souhaité, une activité extrascolaire, en l'occurrence dans le domaine musical, ou bénéficier de mesures pédago-thérapeutiques, avec le soutien de l'institution scolaire. En ce sens, l'école favorise ces activités reconnues comme bénéfiques pour le développement global de l'enfant et en les mettant à portée du plus grand nombre d'enfants les considère comme des outils d'intégration sociale pouvant être envisagés comme complémentaires avec le temps consacré à l'école et aux apprentissages fondamentaux.
- Les responsables de la conception et/ou mise en œuvre du projet jugent très positivement l'idée d'un projet de collaboration école-institutions musicales. Ce partenariat est perçu comme dynamisant et obligerait à une certaine remise en question. Cela rejoint les propos de Sarfati (2007), lorsqu'il évoque comme avantage du partenariat que celui-ci « obligerait à se remettre en question et à découvrir d'autres visions du monde qui ne pourraient qu'enrichir la pratique et la pédagogie de l'enseignant. Pour s'entendre avec des partenaires extérieurs, l'équipe pédagogique doit parfois, en effet, accepter de revoir certains de ses points de vue et de ses certitudes ». Les responsables relèvent également à l'unanimité les compétences intéressantes développées par la pratique musicale, ce pour d'autres disciplines également. Ils relèvent le bien-fondé du TAE qui permet une plus importante « démocratisation » de la musique, et la « chance » pour les élèves de pouvoir bénéficier de cette offre. Ici encore c'est le projet et ce qu'il représente en termes de valeurs qui est décrit positivement. Cela rejoint les propos de Sarfati (2007) qui insiste sur l'idée que le partenariat « pourrait permettre d'inciter les enfants à découvrir de nouveaux horizons » et, de ce fait, « il autoriserait l'innovation » et inciterait les enfants « à avoir un nouveau regard sur la culture ». Cependant, d'un point de vue « opérationnalisation », l'ensemble des responsables relèvent, selon leur conception, que des améliorations devraient être consenties. L'une des personnes interrogées se montre particulièrement déçu du décalage conséquent entre les intentions initiales et la mise en œuvre concrète du projet.

Tous souhaitent la poursuite du projet, mais accompagnée des améliorations jugées nécessaires. Ces améliorations sont différentes selon la fonction occupée. Ces améliorations seront exposées dans la section 1.4 « ouverture et recommandations ».

- Le pourcentage d'élèves participant au projet TAE (musique scolaire + conservatoire + mesure pédago-thérapeutique) est faible : 92 élèves sur les 521 élèves du second cycle pour l'année 2019-2020 (81/536 pour 2016-17, 80/510 pour 2017-2018, 94/504 pour 2018-19). Cette faible participation interpelle et pose clairement la question de l'efficacité du projet. Nous pouvons émettre l'hypothèse que le corps enseignant, peu engagé dans le projet, encourage peu les élèves à s'inscrire aux cours de musique. Si les enseignant·e·s, en contact direct avec les enfants, démontrent peu d'enthousiasme, il est probable que leurs élèves ne disposent pas des incitations suffisantes pour s'engager dans le projet.
- En 2019-2020, sur les 521 élèves du cycle 2, 12 sont au bénéfice d'une mesure pédago-thérapeutique¹ sur les plages TAE (8 pour 2016-17, 5 pour 2017-18, 17 pour 2018-19). Au regard de la prévalence des troubles spécifiques du langage (TSL) estimée à 3 à 7% (Tomblin & al., 1997), à laquelle il s'agit d'ajouter celle du trouble spécifique du développement moteur (CIM-10, F82), tout laisse à croire que beaucoup d'élèves du Cercle scolaire du Locle suivent leur thérapie logopédique ou psychomotrice en dehors des plages TAE (sur temps scolaire ou hors temps scolaire).
De manière générale, il semble que le TAE n'ait pas permis de concentrer et donc de limiter les sorties de classe des élèves. Celles-ci concernent certes la logopédie et la psychomotricité, mais également plusieurs autres suivis (ergothérapie, psychologie, etc.) ou rendez-vous (médicaux par ex.). Sur les 11 enseignantes ayant répondu au questionnaire, 73% est d'avis que la mesure d'aménagement du temps scolaire proposée par le projet TAE ne permet pas de réduire les absences des élèves durant les autres leçons ; 18% est d'avis contraire.
- Les élèves inscrits participant au TAE suivent principalement les cours dispensés par la musique scolaire (entre 62 et 66 pour les 4 dernières années scolaires, 63 élèves pour l'année scolaire 2019-2020). Très peu d'élèves suivent les cours dans le cadre du conservatoire de musique (pour les 4 dernières années scolaires : 9/11/11/17 élèves).
- De nos observations et analyses nous pouvons relever que les cours de musique dispensés aux élèves du projet TAE sont réellement de qualité et appréciés des élèves participants, de leur famille et de la direction d'école. Tous relèvent l'importance des compétences construites, telles que le respect des règles, la valorisation de l'effort, l'esprit d'équipe ou encore le plaisir d'apprendre au travers d'activités musicales. Ces résultats rejoignent les travaux de recherche de Paugam (2016) et de Kindelberger & Le Floc'h (2007) qui se sont intéressés pour les

¹ sont considérées comme mesures pédago-thérapeutiques la logopédie et la psychomotricité, au sens de l'offre de base définie par l'Accord intercantonal sur la pédagogie spécialisée.

premiers aux bienfaits des activités extrascolaires et à leur incidence sur les trajectoires scolaires des élèves et pour les seconds à leur effet sur l'adaptation scolaire. Selon Paugam (2016), « les enfants privés d'activités extrascolaires ont près de quatre fois plus de risque d'être angoissés de ne pas réussir à l'école ». Ces activités extrascolaires joueraient selon ce sociologue un rôle essentiel dans l'épanouissement personnel et la confiance en soi. Les compétences, autres que celles purement scolaires, construites au travers d'activités extrascolaires contribueraient, selon cet auteur, à améliorer la relation à soi, aux autres et à l'école. Selon Kindelberger & Le Floc'h (2007), les activités extrascolaires « constituent un réel milieu de développement » (p.165) et « seraient susceptibles de contribuer à la réussite scolaire de manière directe, en affectant les processus cognitifs en jeu dans les apprentissages et/ou de manière indirecte, en étant médiatisées par des aspects plus conatifs » (p. 165).

- Le projet TAE ne peut être mené qu'avec la certitude qu'aucune nouvelle notion n'est abordée en classe durant les plages TAE et l'absence d'une partie des élèves. De nos observations et entretiens nous pouvons confirmer que cette consigne est respectée par le corps enseignant, dans sa grande majorité. Le travail durant ces périodes est souvent organisé sous forme d'ateliers ou de tâches de consolidation. Dans les commentaires, un élève se plaint toutefois du « rattrapage » à effectuer à la maison, et un-e enseignant-e avoue ne pas modifier « grand-chose » à son enseignement si seul un ou deux élèves sont absents.
- Concernant les apprentissages scolaires, les élèves participant au projet TAE ne semblent pas pénalisés par leur absence en classe. La très grande majorité des familles concernées (97%) déclarent que la participation de leur enfant au TAE ne prétérite pas ses apprentissages. D'une manière générale, la majorité des enseignantes ayant répondu au questionnaire considèrent le projet TAE comme ayant des retombées positives sur l'ensemble des élèves (élèves qui restent en classe, qui participent à un cours de musique et qui bénéficient d'une mesure pédago-thérapeutique).
- D'un point de vue organisationnel, il semble compliqué de mettre en place le projet (horaires-déplacements) en début d'année, mais une fois cet important travail réalisé l'ensemble des parties prenantes semble s'y accommoder. L'organisation pratique paraît plus compliquée pour les enseignant-e-s situés hors ville du Locle (Les Brenets par ex).
- Alors que le personnel enseignant de la musique scolaire semble retirer beaucoup d'avantages du projet concernant ses conditions de travail, il n'en est pas de même pour les professeur-e-s du conservatoire pour qui le projet diminue la liberté dans l'aménagement de leurs horaires de travail et qui ont parfois plusieurs « heures blanches » entre deux élèves.
- La question de la justice, ainsi que de l'égalité et de l'équité a été soulevée. Plusieurs actrices et acteurs relèvent certains points pouvant être considérés comme « injustes », notamment le fait que le projet ne privilégie qu'une discipline

ou que seulement une partie des élèves des classes bénéficie du projet. D'autres personnes interrogées considèrent à l'inverse le projet comme porteur d'une plus grande démocratisation de l'accès à la musique. 55% des enseignant·e·s ayant répondu au questionnaire relève que le projet fait obstacle au principe d'égalité encadrant la mission de l'école. Ainsi, le thème de la justice peut se comprendre à la fois comme un abandon de l'idéal de l'égalité ou comme une tentative de prendre en compte non seulement l'individu mais également son contexte social et ses origines. Dans le cadre de cette expérience pédagogique, plusieurs personnes semblent considérer que le projet offre la possibilité d'ouvrir aux élèves des espaces qui leur permettent de développer leur potentiel et leurs ressources. Ceci corrobore avec les théories de Sen (2000) qui concilient les principes d'égalité (importance d'un accès équitable aux ressources) et de liberté des individus de choisir certaines ressources de manière à répondre à leurs aspirations. Notons que le questionnement au sujet de ces valeurs ne remet cependant pas en question leur degré élevé d'appréciation du projet, ni leur souhait de voir ce dernier se pérenniser. Quant aux élèves ne participant pas aux cours de musique et ayant répondu au questionnaire, seuls 24% relèvent que le TAE crée des disparités/des différences entre élèves.

1.4. Ouverture et recommandations

Le bilan global que nous pouvons faire est positif dans la mesure où la plupart des actrices et acteurs ayant répondu à nos sollicitations ont reconnu les apports du projet. L'existence de celui-ci a permis à des élèves musicien·ne·s de bénéficier de cours de musique (musique scolaire et conservatoire) pendant le temps d'école, sans que cela prétérite leurs apprentissages scolaires. Quelques élèves bénéficiant d'une mesure pédagogique ont également pu sortir de la classe sans que cela ait une incidence sur leurs apprentissages. Le projet est soutenu par la majorité des parties prenantes interrogées. Les valeurs sous-tendues par le TAE sont portées par tous et les élèves du cercle scolaire du Locle sont considérés comme « chanceux » de pouvoir bénéficier de l'offre musicale de qualité proposée.

Dans une perspective de pérennisation du projet dans le cadre du cercle scolaire du Locle et/ou dans la perspective d'une extension du projet à d'autres cercles scolaires, il nous paraît important de réfléchir aux aspects suivants :

1. Mobiliser le personnel enseignant et l'impliquer dans la conception, la mise en œuvre et le suivi du projet

Le personnel enseignant ne s'est pas senti totalement impliqué dans le projet. Il a été suffisamment informé, mais la conception et la mise en œuvre du projet ont été portées par la direction et par le groupe de pilotage. L'aspect gestion administrative a primé sur une gestion plus pédagogique du projet. Il s'agirait dès lors d'informer de façon continue le personnel enseignant pour mieux l'impliquer : des séances d'informations, d'échanges de pratiques et de compréhensions mutuelles du vécu de chaque actrice et acteur seraient nécessaires pour réguler en cours de route le projet, non seulement du point de vue administratif mais aussi pédagogique. Une autre mesure d'amélioration pourrait être de

présenter chaque année le projet au personnel enseignant avec comme perspective de préciser le contexte, les objectifs et les ajustements mis en place.

2. Favoriser le partenariat et la collaboration inter-institutions

Pour accompagner le suivi du projet et pour répondre aux demandes formulées par plusieurs actrices et acteurs, il serait souhaitable de favoriser des collaborations entre les institutions scolaires et les institutions de musique. Cette collaboration enseignant·e·s - enseignant·e·s de musique est à présent quasi inexistante. Il s'agirait de développer et veiller à soigner ces liens, afin qu'ils débouchent sur de véritables partenariats. Les quelques conseils suivants du CNDP et cités par Sarfati (2007) pourraient être repris pour favoriser la réussite d'un partenariat :

- identifier les partenaires, les objectifs, les connaissances ;
- associer en amont les actrices et acteurs concernés ;
- faire un diagnostic partagé ;
- s'accorder sur le sens des mots ;
- prendre en compte les besoins et les attentes des bénéficiaires ;
- déterminer les objectifs du projet commun ;
- prendre le temps pour l'élaboration du projet et sa mise en œuvre ;
- mettre en place un dispositif d'évaluation ;
- penser le partenariat sur le long terme en intégrant la réalité du *turn over* des partenaires ;
- avoir un lieu de coordination et une coordinatrice ou coordinateur légitime ;
- s'accorder sur les territoires et les rôles de chacun ;
- prendre en compte les intérêts de chacun...

Le travail réalisé lors des cours de musique devrait pouvoir être valorisé en classe, par exemple lors de la préparation de spectacles, d'histoires musicales, etc. Nous pourrions également imaginer que les élèves ne participant pas au projet ainsi que leur enseignant·e·s puissent observer quelques périodes d'enseignement de la musique. L'échange de savoirs pratiques entre les enseignant·e·s et les professeur·e·s de musique serait également à valoriser à travers cette collaboration renforcée.

Bien que le bâtiment de l'Ancienne Poste soit très accueillant et permette aux élèves participant à la musique scolaire de bénéficier des infrastructures et services du CLAAP, nous pensons que, dans l'idéal, la dispense des cours de musique devrait être proposée dans le bâtiment scolaire (du moins pour ce qui est du bâtiment principal), afin de favoriser les liens et échanges entre personnel enseignant et enseignant·e·s de musique. Cet aménagement « in situ » renforcerait également la vision d'un projet à et pour l'école.

3. Proposer un accompagnement pour le personnel enseignant dans la perspective de développer de nouvelles pratiques pédagogiques durant les leçons TAE en classe

Pour répondre au point de vue des enseignant·e·s qui considèrent ne pas avoir reçu suffisamment d'accompagnement pour organiser et gérer les leçons TAE en classe, il serait certainement intéressant de proposer un accompagnement au personnel enseignant qui le souhaite. Une formation continue pourrait être bienvenue, afin de permettre aux membres du personnel enseignant de développer des idées d'activités à mener en classe avec les élèves ne participant pas aux cours de musique. Des séances d'échanges de pratique ou d'analyse des pratiques professionnelles pourraient avoir du sens pour permettre au corps enseignant de développer de nouvelles pratiques pédagogiques durant ces périodes TAE.

À noter cependant que la majorité des enseignant·e·s ayant répondu au questionnaire ne souhaite pas bénéficier d'un accompagnement pour conduire les leçons TAE.

4. Renforcer l'inscription pédagogique des cours de musique

Afin de s'inscrire véritablement dans un projet scolaire, les cours de musique devraient s'inspirer du Plan d'études romand. La référence aux compétences développées dans le PER permettrait de donner une assise forte à l'enseignement de la musique. Ici encore il s'agit de penser les objectifs de la musique scolaire à l'aune des objectifs poursuivis en classe durant les périodes d'éducation musicale et en collaboration avec l'enseignant·e de classe. L'enseignement de l'éducation musicale à l'école doit absolument être dispensé par l'enseignant·e généraliste et il n'est nullement question de professionnaliser davantage la musique, mais une collaboration accrue permettrait de valoriser au mieux les différents apports, de renforcer la complémentarité et les objectifs respectifs poursuivis.

5. Veiller à proposer un accueil à la musique pour tous, garantir l'absence de conséquence sur le travail scolaire pour les élèves participant

La participation au projet TAE et aux cours de musique devrait être inconditionnelle pour les élèves du cycle 2. Même si peu mise en pratique, la clause permettant aux instances scolaires de conditionner la participation aux cours musicaux en fonction des résultats scolaires ne paraît absolument pas pertinente, voire totalement inéquitable. Plusieurs des actrices et acteurs interrogés relèvent également ce phénomène de « double-peine » pour les élèves en difficulté scolaire susceptibles de se voir privés d'une discipline pour laquelle elles et ils pourraient peut-être démontrer des compétences, certainement en développer. Il semble également important de veiller à ce que les élèves participant au projet (cours de musique et mesures pédago-thérapeutiques) n'aient aucun travail scolaire à rattraper à la maison. Rappelons que, selon les résultats de notre enquête, la grande majorité des enseignant·e·s respectent le principe qui veut qu'aucune nouvelle notion ne soit abordée durant les périodes TAE. Cette injonction doit être respectée par toutes et tous, sans exception. Il est peut-être là du devoir de la Direction de rappeler et veiller à faire respecter ce principe.

6. Promouvoir le projet TAE afin que davantage d'élèves y participent

Nous l'avons vu, la participation au projet TAE est faible puisque moins de cent élèves du second cycle poursuivent un cours de musique sur les plages dédiées à cet effet. Nous pouvons dès lors questionner l'efficacité d'un tel projet. La pérennisation du TAE ne peut s'envisager sans une réflexion plus conséquente et la recherche de pistes pour permettre une plus grande adhésion de toutes les parties prenantes au projet.

Les différentes propositions d'amélioration ci-dessus devraient toutes avoir un effet sur l'inscription des élèves au projet. Une mobilisation plus importante du corps enseignant, accompagné dans ses démarches, la mise sur pied de projets nécessitant la participation conjointe des élèves musicien·ne·s et de leurs camarades restant en classe devraient notamment avoir un impact sur le nombre d'élèves participant au TAE. Nous pouvons ajouter à ces propositions de mesures une information plus importante aux parents. Ces derniers devraient ne plus avoir de doutes sur le fait que les apprentissages « scolaires » de leur enfant ne seront pas préterités en cas de suivi des cours de musique.

7. Renforcer la démocratisation de l'accès à la musique

Ces démarches d'information et d'incitation générales, voire ciblées, sont également susceptibles de renforcer la démocratisation de l'accès aux cours de musique, valeur sous-tendue par le projet TAE. La question pertinente de l'équité dans le projet TAE ne peut être éludée, mais une information plus conséquente, une incitation et des contacts différents en fonction des élèves permettraient une meilleure compréhension des enjeux par l'ensemble des parties prenantes, et une équité plus conséquente dans le choix des familles concernant l'inscription de leur enfant aux cours de musique.

8. Repenser l'adhésion du conservatoire au projet

Très peu d'élèves participant au TAE suivent les cours dans le cadre du conservatoire de musique, ce pour des raisons culturelles et/ou sociales que nous n'avons pas analysées. La grande majorité des élèves profitant du projet pour pratiquer la musique le font dans le cadre de l'école de musique, institution bien implémentée dans le tissu culturel local.

Dans ses intentions initiales, le projet aurait dû permettre une amélioration des conditions de travail des enseignant·e·s de musique. Après plusieurs années, nous pouvons à présent affirmer que cet objectif est atteint pour les enseignant·e·s de la musique scolaire mais pas pour les enseignant·e·s du conservatoire, qui disent perdre une forme de liberté dans l'aménagement de leur emploi du temps et ne se sentent pas impliqués dans cette « identité collective » nécessaire à la poursuite du projet institutionnel qu'est le TAE.

L'amélioration des horaires de travail est liée au nombre de cours à dispenser, et donc au nombre d'élèves inscrits. Imaginer un projet-pilote TAE « option conservatoire » dans une zone davantage urbaine permettrait, nous semble-t-il, de proposer une offre de qualité et les avantages du TAE tout en poursuivant une amélioration des conditions-horaire des enseignant·e·s de musique. Ici encore il s'agirait de repenser le projet à l'aune des pistes d'amélioration ci-dessus, afin notamment que ce TAE s'inscrive réellement dans un cadre scolaire. Considérer les institutions locales par une valorisation de leurs prestations et une collaboration forte est un souhait partagé par la grande majorité des personnes interrogées dans le cadre de cette recherche. Maintenir un projet TAE « option école de musique » dans le cercle scolaire du Locle répondrait à cette intention.

Pour ce qui est des élèves au bénéfice de mesures péda-go-thérapeutiques, le projet TAE n'a pas permis de restreindre leurs absences en les concentrant sur les périodes TAE prévues à cet effet. Veiller à ce que les thérapeutes « jouent le jeu » et les inciter fortement à placer leurs thérapies sur ces plages - tout en connaissant les contraintes et les difficultés opérationnelles à une telle injonction- semble la seule action à envisager.

Conclusion

Le projet « Travail autonome encadré » est une chance pour les élèves du cercle scolaire du Locle qui peuvent bénéficier de cours de musique de qualité, sur temps scolaire, sans que leurs apprentissages dans les autres disciplines ne soient préjudiciés. Les valeurs et intentions sous-tendues par le projet sont portées par la grande majorité des actrices et

acteurs interrogés, et en ce sens le projet mérite à notre sens d'être pérennisé. Cependant, afin que ces intentions ne soient pas perverties par une opérationnalisation insuffisamment réfléchie, plusieurs améliorations doivent être menées, notamment un renforcement de la collaboration entre les institutions scolaires et musicales et une implication plus conséquente du corps enseignant et de l'école en général dans le suivi de ce projet commun.

Rapport de recherche

1. Contexte et origine du projet pilote

Le 30 octobre 2015, le Cercle scolaire Le Locle (CSLL) en partenariat avec le Conservatoire de musique neuchâtelois (CMNE) et la Musique scolaire du Locle, déposait, auprès du Département de l'Éducation et de la Famille (DEF), un nouveau projet pédagogique nommé *Travail autonome encadré (TAE)*. Ce dernier fait suite à la présentation du CMNE, lors de la Conférence des directeurs du 28 octobre 2014, du concept des *Poolstunden* en vigueur depuis plusieurs années dans certaines écoles publiques, notamment dans les cantons d'Argovie et de Soleure.

L'objectif du projet pilote est de tester le modèle TAE pendant quatre ans dans le cadre des classes du cycle II, à partir d'août 2016 et jusqu'en juillet 2020. Le projet propose une mesure d'aménagement du temps scolaire durant laquelle les élèves peuvent quitter la classe pour participer aux cours de musique du Conservatoire de musique neuchâtelois ou à la musique scolaire du Locle ou pour bénéficier de mesures particulières (rendez-vous pour des thérapies diverses telles qu'orthophonie, psychomotricité, ergothérapie, etc. ou des rendez-vous ponctuels d'ordre médical (médecin, dentiste, etc.). Les autres élèves restent dans leur classe et réalisent des approfondissements en mathématiques ou en français.

Le TAE est placé à la grille-horaire de l'ensemble des classes concernées sur les disciplines suivantes : une période de français et une période de mathématiques (FRAtae et MATtae). Sa visée est de rassembler les absences des élèves sur des périodes précises. Durant les périodes de TAE, il est convenu qu'aucun nouvel apprentissage ne soit abordé. Ces périodes devraient permettre une approche différente de l'enseignement.

L'équipe de recherche dans le domaine « Évaluation et apprentissage » (DEA) de la HEP-BEJUNE a été mandatée pour accompagner la mise en œuvre du projet TAE et en évaluer les effets, afin d'émettre des recommandations en vue d'une éventuelle pérennisation du projet au sein du Cercle scolaire du Locle, voire son introduction dans d'autres écoles du canton de Neuchâtel.

2. Mandat et axes de recherche

Le mandat consiste à évaluer la mise en œuvre d'un projet « *Travail autonome encadré* » (TAE) dont l'expérience proposée vise à l'amélioration de la gestion des activités scolaires et extrascolaires des élèves musicien·ne·s et des élèves au bénéfice d'une mesure pédagogique par l'aménagement de la grille-horaire des classes du cycle 2, selon le modèle des « Poolstunden ». Cet aménagement de la grille horaire nécessite des collaborations étroites avec le Conservatoire de musique neuchâtelois et la Musique scolaire du Locle ainsi qu'avec les intervenant·e·s des services spécialisés.

Plus précisément, le suivi scientifique a pour buts de :

- mesurer l'atteinte ou non des objectifs d'apprentissage par les élèves ne participant pas aux cours de travail autonome encadré ;
- mesurer les effets induits par la réorganisation de la grille horaire du cycle 2 ;
- mesurer le taux de satisfaction de toutes les actrices et tous les acteurs concernés.

3. Approche théorique

Dans cette section, il est question de poser quelques balises théoriques afin de mieux comprendre ce qui est entendu par aménagement des temps scolaire et extrascolaire, par partenariat en milieu scolaire et par justice éducative.

Aménagement et gestion des temps scolaire et extrascolaire

La question de l'aménagement et de la gestion des temps scolaire et extrascolaire est une préoccupation récurrente qui suscite de nombreux débats entre les actrices et acteurs de la scène pédagogique et politique. Avant de s'intéresser plus spécifiquement à la conciliation de ces deux temps, il est intéressant de considérer qu'en un siècle, le temps occupé par l'école s'est vu réduire de près de 40% selon Sue & Rondel (2002), cité par Kindelberger & Le Floch (2007), ce qui, inversement, permet de mieux évaluer ce que représente aujourd'hui le temps extrascolaire qui, par définition, est un temps hors école. Dans une année, le temps extrascolaire représente donc environ 60% de la vie d'un enfant. Il est défini selon ces auteures comme un temps « libéré des obligations scolaires » qui rend possible « diverses activités sujettes à variations selon l'âge, le sexe, les catégories socioprofessionnelles des parents et la personnalité » (2007, p. 165). Ces auteures, citant Langouët (2004) relèvent que les activités extrascolaires se révèlent plus propices à l'adolescence qu'à l'enfance, soit à partir de l'âge de 14 ans, et qu'au niveau des différences de sexe, les garçons auraient plus d'activités extrascolaires que les filles. Quant aux choix des activités, il semble que les garçons choisissent davantage des activités sportives et que les filles se tourneraient davantage vers des activités artistiques. En dernier lieu, le choix du type d'activité extrascolaire serait également largement influencé par les catégories socioprofessionnelles des parents.

Dans la littérature, il n'est pas rare de distinguer le temps extrascolaire qui est un temps durant lequel un encadrement est proposé aux enfants hors temps d'école, du temps périscolaire qui est constitué des heures qui précèdent et suivent la classe durant lesquelles un encadrement est proposé aux élèves.

Dans le cadre de cette étude se pose la question de la conciliation du temps scolaire dans l'enseignement et de son articulation avec des activités extrascolaires destinées aux élèves, notamment aux élèves musicien-ne-s et aux élèves au bénéfice d'une mesure péda-go-thérapeutique (orthophonie, soutien pédagogique, etc.). Cette harmonisation des activités scolaires et extrascolaires passe par un aménagement de la grille horaire des classes du cycle 2. Ainsi, il est prévu chaque semaine deux périodes à la grille horaire consacrées au français ainsi qu'aux mathématiques. Ces deux périodes sont dédiées à du travail autonome encadré durant lequel aucun nouvel apprentissage n'est abordé. Il s'agit de rappeler que dans le cadre de cette expérience pédagogique, ces périodes d'enseignement sont strictement réservées aux services spécialisés, au Conservatoire de musique neuchâtelois et à la Musique scolaire du Locle.

La revue de la littérature dans les champs de la chronobiologie et de la chronopsychologie fournit quelques faits et recommandations quant à l'impact de différents types d'aménagement du temps scolaire sur les rythmes biologiques et psychologiques des élèves ainsi que sur la qualité des apprentissages. Les travaux de Testu (2010) et de ses équipes font référence dans le domaine. Dans une de ces publications, Testu et al. (2008) propose d'aménager la semaine et l'horaire selon les indications suivantes.

Age (en années)	Jours	Horaire journalier	Horaire hebdomadaire
6-7 (CP) 7-8 (CE1) 8-9 (CE2)	Lundi, mardi, jeudi, vendredi, samedi matin	9h-12h et 14h30-16h	21 heures
9-10 (CM1) 10-11 (CM2) 11-12 (sixième) 12-13(cinquième)	Lundi, mardi, jeudi, vendredi, samedi matin	8h30-12h et 14h30-16h	25 heures et 30 minutes
13-14 (quatrième) 14-15 (troisième) 15-16 (seconde)	Lundi, mardi, jeudi, vendredi, samedi matin Mercredi matin	8h30-12h et 14h30-16h30 9h30-12h	28 heures
16-17 (première) 17-18 (terminale)	Lundi, mardi, jeudi, vendredi Mercredi matin, samedi matin Après-midi	8h30-12h30 9h30-12h 14h30-16h30 (2 fois) et 14h30-17h30 (2 fois)	31 heures

Source : Testu, 2008, p. 138

Si les indications dans ce tableau peuvent paraître intéressantes dans un contexte français, notons que celles-ci sont assez éloignées de la réalité du contexte scolaire suisse, notamment en ce qui concerne la semaine de cinq jours avec une non-présence en classe le mercredi matin jusqu'à l'âge de 12 ans. Toutefois, il s'agit de retenir des travaux de Testu (2008, 2010) que la semaine à quatre jours est à rejeter, sauf prise en charge extrascolaire des élèves le mercredi matin et/ou le samedi matin. Retenons également que les plages horaires indiquées dans ce tableau devraient se limiter à une durée journalière de présence en classe de 6 heures au maximum pour des élèves de 9 à 12 ans.

Selon ces indications, il semble légitime de se poser la question du bon aménagement des horaires et de leur compatibilité avec les activités extrascolaires. L'école, aussi importante soit-elle, ne constitue pas le seul lieu d'apprentissage. L'école pourrait, dans l'intérêt de l'enfant, mieux intégrer la question de la prise en compte de ces activités extrascolaires, notamment lorsqu'il est question de respecter les rythmes biologiques et les temps de repos, de solitude et de rêverie nécessaires à chaque enfant. Il est reconnu qu'un nombre trop important d'activités extrascolaires peut entraîner une accumulation de fatigue chez l'enfant, notamment lorsque celles-ci sont dispensées en fin de journée. Une réelle et meilleure conciliation des activités scolaires et extrascolaires a l'avantage de limiter un emploi du temps surchargé pour les élèves, mais également de simplifier pour les parents la mise sur pied de projets extrascolaires pour leurs enfants. Pour les parents, il n'est pas toujours évident de choisir la ou les activités extrascolaires pour leurs enfants. Dans le cadre de cette expérience pédagogique, tous les parents sont logés à la même enseigne puisque que les horaires sont conçus de telle sorte que les élèves puissent pratiquer, si souhaité, une activité extrascolaire, en l'occurrence dans le domaine musical ou bénéficier de mesures péda-gog-thérapeutiques, avec le soutien de l'institution scolaire.

Les bienfaits des activités extrascolaires

Quelques travaux de recherche se sont intéressés aux bienfaits des activités extrascolaires et à leur incidence sur les trajectoires scolaires des élèves (Paugam, 2016) ou à leur effet sur l'adaptation scolaire (Kindelberger & Le Floch, 2007). Selon Paugam (2016), « les enfants privés d'activités extrascolaires ont près de quatre fois plus de risque d'être angoissés de ne pas réussir à l'école ». C'est une des conclusions d'une vaste étude de l'Unicef réalisée par ce sociologue, sur les conditions de vie auprès de 22'000 enfants entre octobre 2015 et juin 2016 sur le territoire français. Ces activités extrascolaires joueraient selon ce sociologue un rôle essentiel dans l'épanouissement personnel et la confiance en soi. Les compétences, autres que celles purement scolaires, construites au travers d'activités extrascolaires telles que le respect des règles, la valorisation de l'effort, l'esprit d'équipe ou encore le plaisir d'apprendre contribueraient, selon cet auteur, à améliorer la relation à soi, aux autres et à l'école. Or, ces activités extrascolaires sont pratiquées de façon inégale selon le milieu familial, ce qui contribuerait à accroître, toujours selon cet auteur, les inégalités sociales et scolaires. Outre des barrières d'ordre financier, culturel ou géographique bien réelles, ces activités extrascolaires ne sont pas toujours accessibles pour certaines familles. L'école pourrait ainsi avoir un rôle à jouer pour lutter contre les inégalités. Ainsi, elle pourrait favoriser ces activités reconnues comme bénéfiques pour le développement global de l'enfant et les mettre à portée du plus grand nombre d'enfants

tout en les considérant comme des outils d'intégration sociale pouvant être pensés comme complémentaires avec le temps consacré à l'école et aux apprentissages fondamentaux. Par ailleurs, il semble que les activités extrascolaires peuvent se révéler bénéfiques en cas de difficultés scolaires. Selon Kindelberger & Le Floc'h (2007), les activités extrascolaires « constituent un réel milieu de développement » (p.165) et « seraient susceptibles de contribuer à la réussite scolaire de manière directe, en affectant les processus cognitifs en jeu dans les apprentissages et/ou de manière indirecte, en étant médiatisées par des aspects plus conatifs » (p. 165). En effet, selon ces auteures, cinq mécanismes peuvent être repérés :

- 1) L'affiliation à des pairs eux-mêmes motivés par la scolarité, 2) le support émotionnel et l'encouragement fourni par « l'entraîneur », 3) l'exposition à des valeurs académiques (les activités de loisirs ayant des exigences comparables aux activités scolaires), 4) la généralisation d'un sentiment d'efficacité personnelle, 5) l'amélioration de l'estime de soi – qui semble devoir être modérée par la prise en compte du niveau d'investissement et du sexe. (p.168)

Ainsi, elles auraient comme vertu de stimuler la confiance en soi, de renforcer l'estime de soi, notamment dans des situations de difficulté ou d'échec scolaire, d'aider à la socialisation de l'enfant et de stabiliser les enfants turbulents en leur imposant une certaine forme de rigueur et de conduite à adopter. L'expérience pédagogique telle que prévue durant ces quatre années scolaires pourrait être un moyen de développer des activités en dehors de celles de l'école et surtout de les rendre accessibles à l'ensemble des élèves, ce qui contribuerait à renforcer d'autres compétences que celles purement scolaires.

La contribution familiale dans la mobilisation scolaire de leurs enfants

Les travaux de Merle (2005) sur l'importance de la contribution de la famille dans la diversité des trajectoires scolaires apportent quelques éléments intéressants à notre réflexion. Cet auteur s'intéresse dans une de ces recherches à la variété des pratiques parentales pouvant susciter la mobilisation scolaire de leurs enfants. Pour ce faire, ce chercheur s'est intéressé à 474 fiches rédigées par des étudiant-e-s inscrits en septembre 2002 en première année de l'IUFM de Bretagne. Il leur était demandé de raconter deux événements marquants de leur scolarité qui les ont soit incités à travailler une matière, soit à ne pas travailler une matière. Dans les fiches recueillies, l'auteur relève que les explications extrascolaires de la mobilisation occupent une place importante dans les trajectoires scolaires. Les résultats font apparaître que l'inculcation des valeurs attribuées au système d'enseignement par les parents, l'aide des parents ou le « soutien distant » donnant le goût au travail et à l'effort, l'intérêt pour des activités extrascolaires et les renforcements positifs constitués d'une récompense de divers ordres (financière, le droit de continuer une activité extrascolaire, sortie, accès à des jeux, des biens de consommation, des loisirs, etc.) en cas de bonnes notes ont une influence sur les trajectoires scolaires et la réussite scolaire. Il s'agit de considérer que les activités extrascolaires perçues comme une motivation extrinsèque peuvent finir par créer une motivation intrinsèque, et se révéler comme une mise au travail et, de ce fait, une mobilisation scolaire de l'élève. Les activités extrascolaires constituent un milieu réel de développement et seraient donc, parmi d'autres facteurs, susceptibles de contribuer à la réussite scolaire en affectant les processus cognitifs en jeu.

La question des partenariats en milieu scolaire

Le partenariat entre l'institution scolaire et diverses autres institutions est constitutif de l'enseignement. C'est le cas pour le projet *Travail automne encadré* dont l'objectif est d'améliorer la gestion des activités scolaires et extrascolaires des élèves musicien-ne-s et des élèves au bénéfice d'une mesure pédago-thérapeutique. Pour ce faire, l'aménagement de la grille horaire nécessite des collaborations étroites avec le Conservatoire de musique neuchâtelois et la Musique scolaire du Locle ainsi qu'avec les intervenant-e-s des services spécialisés. Comment peut-on définir dans le monde scolaire un partenariat ? Sarfati (2013), en donne l'explication suivante :

- En premier lieu, ce terme renvoie à une relation avec différents acteurs extérieurs à l'école que sont les parents mais aussi les collectivités territoriales, d'autres instances éducatives, des associations publiques ou privées et même des entreprises.
- En deuxième lieu, le partenariat est également un « esprit ». Les indices d'un véritable travail de partenariat sont pour certains auteurs : la diversité des statuts des membres du groupe et une relative égalité entre des partenaires.
- En troisième lieu, le partenariat désigne matériellement l'accord juridique qui officialise des rapports entre l'école et les partenaires extérieurs.
- Enfin, en dernier lieu, ce terme désigne une politique prônée par les instances de l'éducation nationale en France, afin d'inciter les enseignants français à développer d'autres pratiques, d'autres types de relation avec les autres membres de la communauté locale, nationale et internationale. Cette politique dénote une évolution dans le métier d'enseignant dans notre pays et il conviendra de la penser. Il semble cependant que celui-ci ne soit désormais plus seulement envisagé comme un « sachant » qui transmet un savoir aux enseignés. Il paraît également désormais pensé comme un coordinateur qui travaille au sein d'une équipe pédagogique et qui (se doit) de tisser (au moins en théorie) des réseaux et des liens avec d'autres acteurs dans et en dehors de l'école.

Considérant que cette définition est fortement ancrée dans un contexte scolaire français, elle prend cependant pleinement sens dans le contexte de l'expérience pédagogique dont il est question dans cette étude. Rappelons que, dans le cadre du projet, le partenariat avec les actrices et acteurs locaux culturels et les services pédago-thérapeutiques est fortement souhaité par l'institution scolaire. Ce partenariat noué avec les actrices et acteurs a pour cause une recherche de coopération nécessaire pour soutenir la réussite scolaire et aider au développement de chaque enfant. Ce partenariat ouvre non seulement à une meilleure connaissance de chacun-e, mais facilite les rapports et les liens que le corps enseignant crée avec l'extérieur. D'autre part, les modes de fonctionnement en réseau sont de plus en plus privilégiés pour aider à l'intégration et viser à une égalité des chances. Partant de l'idée que les inégalités entre les familles sont réelles, le travail en réseau est un bon moyen de prendre en compte la forte hétérogénéité des élèves et des familles.

À titre d'exemple, les travaux de Leininger & Morisseau (2013) sont intéressants car ils présentent une démarche similaire de projet culturel préconisant des partenariats entre le Conservatoire de Toulouse et l'Éducation nationale. Ce projet se décline selon ces auteures en deux volets : tout d'abord, un projet de sensibilisation et d'éveil à la musique à destination des élèves des écoles élémentaires et un projet d'Orchestre à l'école qui vise à apporter dans les écoles une expérience collective de la pratique instrumentale. Mis en place dans le cadre du Parcours culturel, ce projet se fonde sur le constat que « trop peu d'enfants ont accès aujourd'hui à une pratique musicale vocale ou instrumentale » (p. 65). C'est sur cette base que ce projet a été élaboré en faveur des écoles toulousaines « participant ainsi à la démocratisation de la culture et garantissant l'accès à la Musique pour tous » (p. 66). Ce

projet intitulé « Musique à l'école » comprend des enseignements dispensés dans le cadre scolaire et complétés par des actions éducatives hors de l'école. Ce projet se construit selon ces auteurs dans la complémentarité des temps scolaire, périscolaire et extrascolaire » (p. 65). L'expérience pédagogique « Travail autonome encadré » est un dispositif de partenariat visant à aménager l'emploi du temps des élèves afin de leur permettre de suivre les cours de musique.

Le critère de justice en contexte scolaire

Dans le cadre de notre recherche, nous nous sommes intéressées au critère de justice dans le système scolaire ainsi qu'aux termes d'égalité et d'équité, lesquels apparaissent dans la littérature scientifique comme synonyme pour les un-e-s ou comme différents pour d'autres auteur-e-s tels que Hutmacher (2001) ou plus récemment Emmerrich & Hormel, (2013). La question de savoir si le projet, en termes de justice, mise davantage sur l'égalité par la compensation ou sur la reconnaissance d'une différence égalitaire et donc, de ce fait, d'un accès équitable aux ressources, mérite une attention. La théorie de la justice et de l'égalitarisme libéral défendue dans l'œuvre de Rawls vise à concilier l'accès égal aux libertés fondamentales et aux ressources avec un principe de compensation au bénéfice des personnes les plus désavantagées. Dans ce contexte, il s'agit de mettre en place une action de redistribution des ressources pour améliorer les conditions de l'égalité des chances et pour œuvrer, de ce fait, à une forme de justice sociale. Or, en raison d'une forte persistance d'inégalités dans le système scolaire (mises en évidence par les résultats PISA notamment), il ressort que l'égalité des droits et l'accès équitable à des ressources éducatives se voient de plus en plus concurrencées par les notions de liberté, de capital humain et de compétences ou, dit autrement, par la capacité des individus à choisir, à valoriser et à faire bon usage des ressources de manière à atteindre des cours de vie qu'elles et ils aspirent. Cette vision est davantage partagée par Sen (2000) qui accorde une importance particulière à la liberté des actrices et acteurs (familles et élèves) de choisir les ressources en fonction du concept de capacité. Si l'école a l'obligation d'établir l'accès équitable aux ressources de base commune, il est pertinent de se demander si elle n'a pas également un rôle à jouer sur le type d'offre scolaire à mettre à la portée de l'ensemble des élèves. Avec le risque que la mise en place diversifiée d'offres scolaires puisse conduire à la formation de « niches éducatives » (Verhoeven, 2016), c'est-à-dire à une différenciation forte entre établissements. À contrario, il s'agit de reconnaître qu'une offre de diverses ressources en lien avec les capacités et aspirations scolaires des jeunes pourrait trouver sens pour ces derniers et pour leurs familles.

L'équity selon Levin (2003, p.5, cit. par Kappus, 2015, p.14) « ne désigne pas l'égalité dans le sens que chacun est semblable ou obtient les mêmes résultats (trad. libre), sachant que les deux idées représentent dans une société pluraliste un but aussi inaccessible qu'indésiré ». L'équité consiste à s'assurer de traiter de manière juste tous les individus qui sont de fait différents. De ce fait, l'équité peut ainsi être comprise selon Castelli et al. (2012, p.11, cit. par Kappus, 2015, p.14) « comme la tentative de conceptualiser et d'appliquer l'égalité et la justice dans le contexte d'une diversité fondamentale ».

Cette notion d'équité dans l'enseignement est définie par Coradi Vellacott & Wolter, 2005, cit. in CSRE, 2014, p.19) selon ces termes :

L'équité dans l'enseignement correspond à un environnement d'apprentissage dans lequel des individus peuvent, durant toute leur vie, soupeser des options et prendre des décisions qui reposent sur leurs facultés et leurs talents, et non sur des stéréotypes, des attentes faussées ou des discriminations. Cet environnement d'apprentissage permet aux femmes et aux hommes, quels que soient leur nationalité et leur milieu socio-économique, de développer des capacités qui leur permettent de prendre part à la vie publique en citoyens majeurs et productifs. Il offre des chances économiques et sociales à l'individu, indépendamment de son sexe, de sa nationalité ou de son statut social.

Notons que la recherche d'équité occupe une place cruciale dans notre système éducatif et vise à garantir à tous les enfants scolarisés dans notre pays l'égalité des chances tout en prenant en compte la diversité de la population scolaire.

4. Méthodologie

La démarche méthodologique s'inscrit dans une *recherche évaluative* (Van der Maren, 1996) tout en empruntant à la *méthodologie d'évaluation par la référentialisation* (Figari & Remaud, 2014). Le but consiste à fournir des arguments de faits aux commanditaires afin qu'ils puissent faire reposer leur décision sur une expertise scientifique.

Nous distinguons deux phases de collecte et d'analyse de données :

- **Phase 1 : années scolaires 2016-2017 et 2017-2018**

Des entretiens exploratoires auprès des membres du groupe de pilotage ont été réalisés afin de mieux prendre en compte les rôles et attentes de chacun·e, mais aussi de soutenir la réflexion sur le TAE et les conditions de mise en place du dispositif (semestre 1).

Sur cette base ont été construites des enquêtes par questionnaire en ligne et proposées :

- a. aux familles et enfants,
- b. aux enseignant·e·s du CSLL concernés par le TAE
- c. aux enseignant·e·s du Conservatoire de musique neuchâtelois et de la musique scolaire du Locle (semestre 2).

Le travail d'analyse s'est déroulé durant l'année scolaire 2017-2018 (se référer aux rapports intermédiaires 2016-2017 et 2017-2018 réalisés par M. Romain Boissonnade).

- **Phase 2 : années scolaires 2018-2019 et 2019-2020**

Les axes à évaluer sont désignés par les objectifs précédemment construits. Les axes sont reliés avec les critères et indicateurs nécessaires à toute évaluation. Dans le cadre de notre procédure, la notion d'indicateur est utilisée dans le sens d'un élément concret et observable qui renvoie à un critère. Celui-ci est défini comme un « étalon de valeur fondant le jugement » (Ardoino & Berger, 1989).

Tableau 1 : Axes prioritaires, critères et indicateurs identifiés

Axes	Critères	Indicateurs
Objectifs pédagogiques (enseignement, apprentissage) <i>*Les objectifs d'enseignement et d'apprentissage correspondent à ceux définis pour les périodes TAE</i>	Pertinence Qualité Efficience Conformité	Orientation et types de pratiques mis en place dans les classes durant les TAE (activités, jeux, méthodes, etc.). Participation des élèves Effets d'autonomie Objectifs d'apprentissage visés Efficacité d'apprentissage Effets de renforcement des apprentissages Climat de classe Emploi du temps
Organisation et fonctionnement de la grille horaire	Pertinence Cohérence	Types d'aménagement de grille horaire (grilles horaire des différents degrés) Organisation du TAE (disciplines) Organisation pratique du TAE (organisation, gestion des absences, gestion des déplacements, etc.)
Attentes, perception et degré de satisfaction des actrices et acteurs (corps enseignant en milieu scolaire ; corps enseignant de musique ; direction ; parents *) <i>*Seuls quelques indicateurs seront retenus pour cette population</i>	Correspondance entre projet et attentes des actrices et acteurs Cohérence Conformité	Adhésion aux valeurs du projet (perception éthique, finalités, enjeux pédagogiques) Implication au sein du projet Cohérence du projet (contexte école, contexte classe) Perception du soutien (à l'innovation, soutien pédagogique et/ou institutionnel, etc.) Perception de l'impact du projet (effets personnel et professionnel, élève, famille, etc.) Perception de l'intérêt du projet (sur le plan pédagogique, relationnel, etc.)

Les méthodes et instruments de collecte de données s'inscrivent dans une approche de recherche qualitative. Les tableaux (ci-dessous) illustrent les méthodes et instruments de collecte de données qui ont été utilisés durant l'année scolaire 2018-2019 et durant l'année scolaire 2019-2020.

Tableau 2 : Méthodes et instruments de collecte de données (2018-2019)

Les méthodes et instruments de collecte de données	
Observation directe en classe (but : documenter les pratiques)	Grille d'observation (annexe 1) Notes Analyse de documents
Entretiens semi-directifs et individuels auprès de plusieurs enseignant-e-s (but : identifier les stratégies, déceler les impacts et les besoins en termes de ressources)	Guide d'entretien (annexe 2) Notes

Tableau 3 : Méthodes et instruments de collecte de données (2019-2020)

Les méthodes et instruments de collecte de données	
Observation directe des cours de musique scolaire (but : documenter les pratiques)	Grille d'observation (annexe 3) Notes Analyse de documents
Entretiens semi-directifs et individuels auprès de plusieurs actrices et acteurs responsables de la conception ou de la mise en œuvre du projet (but : recueillir des informations d'ordre général sur le projet)	Guide d'entretien (annexe 4) Notes

Tableau 4 : Méthodes et instruments de collecte de données (2019-2020)

Les méthodes et instruments de collecte de données	
Questionnaire adressé au corps enseignant du cycle 2 concerné par le TAE But : évaluer les perceptions du corps enseignant à propos du projet TAE	Questionnaire (annexe 5)
Questionnaire adressé aux élèves ne participant pas à la musique ou à une mesure pédago-thérapeutique durant les périodes TAE But : évaluer les perceptions des élèves sur les périodes TAE	Questionnaire (annexe 6)
Questionnaire adressé aux familles dont les enfants participent à un cours de musique But : évaluer les perceptions des familles qui participent à la musique	Questionnaire (annexe 7)

5. Présentation des résultats

Les résultats présentés dans ce chapitre sont organisés en fonction des données collectées sur le projet tout au long des quatre années d'expérimentation marquée par des améliorations progressives. Dans un premier temps, nous exposons des données générales recueillies auprès de la direction du Cercle scolaire Le Locle (CSLL). Puis, nous présentons les résultats issus des données d'observation sur le terrain et, dans un troisième temps, les résultats organisés en fonction de différents groupes-cibles qui se sont exprimés dans le cadre d'enquêtes par entretien ou par questionnaire sur leur expérience, leur appréciation de diverses composantes du projet TAE.

5.1. Données générales

Le tableau ci-dessous recense les données générales sur les quatre années scolaires de 2016 à 2020. À la lecture de ce tableau, on constate peu de mouvance depuis 2016. On remarque qu'en 2016-2017, 26 enseignant·e·s sont concernés par le projet. En 2019-2020, les chiffres augmentent légèrement, puisque 37 enseignant·e·s sont concernés par le projet, ce qui représente 56% du corps enseignant du cycle 2.

Du côté des élèves, en 2016-2017, sur 536 élèves on recense 62 élèves (12%) qui suivent les cours de la Musique scolaire et 11 élèves qui suivent des cours de musique au Conservatoire (2% des élèves du cycle 2) pendant les périodes TAE. On constate que les chiffres sont presque semblables en 2019-2020 (63 élèves pour la Musique scolaire et 17 élèves au Conservatoire, ce qui représente 12% et 3%).

Quant aux mesures pédago-thérapeutiques, en 2016-2017, on comptabilise 8 élèves sur 536 qui bénéficient d'une mesure pendant les leçons TAE (1,5% du total des élèves) et 12 sur 521 élèves en 2019-2020 (2,5% du total des élèves).

Tableau 5 : Données générales 2016 à 2020

Descriptif	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020
Classes du cycle 2	29	27	27	29
Enseignant·e·s concernés	26	34	36	37
Total élèves du cycle 2	536	510	504	521
Élèves suivant des cours de la musique scolaire pendant les leçons TAE	62	66	66	63
Élèves suivant des cours de la musique scolaire hors TAE	Pas de données		7	5
Élèves suivant des cours du conservatoire pendant les leçons TAE	11	9	11	17
Élèves suivant les cours du conservatoire hors TAE	Pas de données		7	3
Élèves au bénéfice d'une mesure pédago-thérapeutique pendant les leçons TAE	8	5	17	12

5.2. Résultats issus des données d'observation

Dans cette section, nous présentons les résultats issus des données d'observation, soit l'observation sur le terrain en classe durant les leçons de TAE (données collectées en 2018-2019), et l'observation sur le terrain de la musique scolaire (données collectées en 2019-2020).

5.2.1. Observation en classe durant les leçons TAE

Durant l'année scolaire 2018-2019, des observations dans un certain nombre de classes et de courts entretiens avec le personnel enseignant ont été réalisés. Le choix des classes à observer a été effectué en fonction du nombre d'élèves participant aux activités de musique (musique scolaire et conservatoire) et/ou bénéficiant d'une mesure pédago-thérapeutique au sens prévu par le projet. Sur les 27 classes du cycle II, 7 classes n'ont pas été considérées en raison d'un nombre insuffisant ou inexistant d'élèves participant aux prestations mentionnées ci-dessus. Des contacts ont été pris avec le personnel enseignant des 20 classes restantes afin de fixer des dates d'observation/d'entretien. 11 enseignant-e-s ont répondu favorablement à la demande de l'équipe de recherche. 9 classes ont donné lieu à un suivi. Ces observations se sont déroulées durant les mois de novembre à décembre 2018 (grille d'observation, annexe 1). Les observations, d'une durée de 45 minutes (une période TAE) effectuées dans les classes ont été consignées selon une grille d'observation et des indicateurs précis (annexe 1). S'ajoute à cet outil un court guide d'entretien (annexe 2) permettant de recueillir quelques informations et appréciations du personnel enseignant.

Le tableau ci-dessous présente les classes et le nombre d'élèves concernés par les activités prévues par le projet TAE (extraction des données : 01.10.2018). Le cycle II comprend un effectif de 504 élèves.

Tableau 6 : Nombre d'élèves inscrits dans chaque classe du cycle 2

	Mesures pédago-thérapeutiques TAE	Mesures pédago-thérapeutiques hors TAE	Musique scolaire TAE	Musique scolaire hors TAE	Conservatoire TAE	Conservatoire hors TAE
1	2	-	1	-	-	-
2	3	2	3	-	-	-
3	2	2	4	-	1	-
4	-	-	2	1	-	-
5	1	-	5	-	-	-
6	1	-	1	-	-	-
7	-	-	-	1	2	1
8	-	-	9	-	-	1
9	-	-	-	-	4	-
10	-	-	-	-	-	-
11	1	-	-	-	-	-
12	1	-	4	-	1	-
13	-	-	-	-	-	-

14	-	-	-	-	1	1
15	1	-	-	-	-	-
16	1	-	-	-	-	-
17	-	-	1	-	-	1
18	1	-	7	-	-	1
19	-	-	4	-	1	1
20	-	-	6	-	-	-
21	1	-	2	1	-	-
22	-	-	2	-	1	-
23	-	-	3	1	-	-
24	-	-	-	3	-	-
25	-	-	7	-	-	1
26	2	-	2	-	-	-
27	-	-	3	-	-	-
T o t a l	17	4	66	7	11	7

Musique scolaire

66 élèves suivent un cours de musique scolaire sur l'une des plages TAE à l'horaire, dont 15 en 5-6H, 15 en 5H, 10 en 6H, 19 en 7H et 7 en 8H, ce qui représente 13% de l'effectif total des élèves du cycle II. Sur les 66 enfants, 33 sont des garçons et 33 sont des filles.

7 élèves suivent un cours de musique scolaire « hors plages TAE » : 2 en 6H, 1 en 7-8H et 4 en 7H. On dénombre 6 garçons et une seule fille. On constate donc qu'un nombre important d'élèves « profitent » d'une des périodes TAE pour suivre un cours de musique scolaire. La différence de fréquentation de la musique scolaire entre la 7H et la 8H est interpellant : 7 élèves suivent la musique scolaire en 8H (sur périodes TAE) alors qu'ils étaient encore 19 en 7H ; nous pouvons peut-être y voir la conséquence d'intérêts différents ou recentrés sur des activités davantage « scolaires » en cette dernière année avant le passage au secondaire ?

Conservatoire

11 élèves suivent un cours de musique dans le cadre du conservatoire sur les plages TAE à l'horaire : 1 en 5-6H, 2 en 5H, 4 en 6-7H, 2 en 7-8H et 2 en 7H. Ce qui représente 2% de

l'effectif total des élèves du cycle II. 5 sont des garçons et 6 sont des filles. Sur ces 11 élèves, 7 proviennent de villages avoisinants.

7 élèves bénéficient d'un cours de musique au conservatoire « hors plages TAE » : 2 en 5-6H, 2 en 5H, 1 en 7-8H, 1 en 7H et 1 en 8H. 3 sont des garçons et 4 sont des filles. 2 élèves proviennent de villages avoisinants. De manière générale davantage d'élèves suivent un cours de musique dans le cadre de la musique scolaire (73 élèves) que dans le cadre du conservatoire (18 élèves). Cette disparité peut-elle s'expliquer « culturellement » ? Le Locle étant culturellement « proche » des sociétés locales et/ou de la musique de fanfare ?

Ici encore il s'agit d'être prudent avec les chiffres ci-dessus qui ne concernent que les élèves annoncés à l'école. On peut imaginer que la fréquentation de cours de musique par certains élèves ne soit pas portée à la connaissance de l'école.

On imagine que le fait d'aménager les périodes de musique (musique scolaire et conservatoire) sur les périodes TAE démocratise la musique et favorise l'inscription aux cours (ex : 11 élèves suivent un cours au conservatoire sur les périodes TAE et 7 « hors TAE », 66 et 7 pour la musique scolaire).

En ce qui concerne le conservatoire, il serait intéressant de savoir si les 7 élèves suivant un cours hors périodes TAE avaient-ou non- la possibilité de suivre leur cours sur une période TAE ou si, pour des questions organisationnelles, le conservatoire n'a pas pu proposer le suivi du cours sur l'une de ces deux plages.

La variable « sexe » n'est pas significative, car on observe une quasi parité de fréquentation des garçons et des filles, tant pour la musique que pour les mesures pédagogico-thérapeutiques.

Mesures pédagogico-thérapeutiques

21 élèves sont au bénéfice d'une mesure pédagogico-thérapeutique, ce qui représente 4% de l'effectif total des élèves du cycle II. Ces chiffres varient considérablement au cours de l'année scolaire en raison des places à disposition et de la durée des suivis. La prudence est donc de mise avec ces chiffres. Sur les 17 élèves au bénéfice d'une mesure pédagogico-thérapeutique dispensée sur l'une des deux périodes TAE, 3 sont en 5H, 4 en 6H, 5 en 7H, 4 en 8H et 1 est en 7-8H. Il faut cependant noter que ces chiffres ne concernent que les suivis connus de l'école. Il n'est pas à exclure que certains élèves soient au bénéfice d'une mesure pédagogico-thérapeutique « privée » et donc non connue de l'enseignant-e et de la Direction. 17 mesures pédagogico-thérapeutiques sont dispensées sur les plages TAE. Nous supposons donc que, pour l'année 2018-19, les thérapeutes ont « joué le jeu » et tenté de répondre aux objectifs fixés par le projet TAE en privilégiant ces plages horaires pour recevoir les élèves du cycle II. Selon ces données, il paraît donc réaliste de placer ces mesures sur les périodes définies à cet effet, puisque seuls quatre suivis sont dispensés « hors TAE ». Notons cependant que les chiffres ci-dessus ne concernent que la logopédie et la psychomotricité (mesures pédagogico-thérapeutiques), les autres thérapies ou rendez-vous (ergothérapie, psychologie, consultations médicales) n'étant ici pas considérées. Ces résultats ne permettent donc pas de répondre à la question de la réduction générale des absences des élèves sur temps scolaire.

Nous faisons également l'hypothèse que le fait de placer les mesures pédagogico-thérapeutiques sur le temps scolaire comme c'est le cas pour le cercle scolaire du Locle

peut démystifier ou dédramatiser la thérapie, celle-ci étant davantage perçue comme une prestation scolaire. L'enfant suivi est peut-être moins sujet à stigmatisation. On peut également percevoir par là une forme de reconnaissance de ces mesures par l'école. Parmi les élèves suivis en thérapie sur les plages TAE, on dénombre 9 garçons et 8 filles. Parmi les élèves suivis en thérapie « hors plages TAE » on dénombre 3 garçons et une fille.

Présentation des résultats

Les résultats présentés dans cette section visent à répondre à deux de nos axes de recherche : 1) objectifs pédagogiques (enseignement, apprentissage) et 2) organisation et fonctionnement de la grille horaire, selon les critères et indicateurs correspondants (tableau 1). Dans un premier temps, nous avons cherché à travers nos observations à obtenir des données au sujet du processus d'enseignement-apprentissage et notamment des objectifs pédagogiques. Un premier résultat permet de constater la ou les disciplines convoquées durant la période TAE à la grille horaire ainsi que les durées consacrées aux activités. Le tableau 7 met en regard les disciplines et « objectifs d'apprentissage » poursuivis.

Tableau 7 : Organisation structurelle

Classes	Durée des activités	Discipline(s)
1	15'	Formation générale
	20'	
	7'	
	3'	
2	10'	A/Anglais/F
	35'	
3	5'	F (français)
	40'	F
4	10'	F
	35'	F
5	10'	F/A (allemand)
	35'	
6	15'	F
	30'	F
7	35'	F/M (math)/A
	10'	Géographie
8	45'	A (5H)

	45'	F (6H)
9	23'	M

Tableau 8 : Objectifs pédagogiques

Classes	Disciplines	Objectifs pédagogiques
1	Formation générale	Explications/Consignes
		Représenter une émotion par le dessin
		Restituer par écrit une situation de gestion de la colère
		Explication orale de leur situation
2	A/Anglais/F	Explications/Consignes
	A/Anglais/F	Répétition du vocabulaire d'allemand Évaluation d'allemand Orthographe Répétition du vocabulaire d'anglais Travail sur la diction → Individualisation du travail
3	F	Explications/Consignes
	F	Invention/Réalisation d'un mot croisé
4	F	Travail sur les homophones
	F	(Jeux/Ateliers en petits groupes)
5	F/A	Explications/Consignes
	F/A	Apprentissage des heures à l'ordinateur Exercices d'allemand sur fiches
6	F	Poursuite des activités de français
	F	Poursuite des activités de français/Devoirs pour ceux qui ont terminé
7	F/M/A	(Jeux/Ateliers à choix, en petits groupes)
	Géographie	Trouver un pays dont le nom commence par une lettre donnée
8	A (5H)	Lecture de questions, réponses orales puis écrites dans le livre

	F (6H)	Lecture d'un texte puis réponses écrites sur questionnaire papier (compréhension de texte)
9	M	Approcher un nombre-cible par des calculs
		Correction de l'exercice (Approcher un nombre-cible par des calculs)

Concernant l'organisation structurelle (durée des activités, disciplines), il est constaté que les disciplines dispensées durant les périodes observées sont conformes à la grille horaire ; dans le cas de nos visites majoritairement le français. Néanmoins d'autres disciplines sont convoquées lors de cette période TAE (anglais, géographie, formation générale), certainement du fait que, pour deux des trois classes proposant d'autres disciplines, les enseignant·e-s travaillent sous forme d'ateliers ou de groupes, ce qui permet un choix plus important de notions et disciplines à proposer. Souvent la leçon est organisée selon un temps d'explication en commun et un temps d'investissement dans la/les tâches prévues par l'enseignant·e.

Tableau 9 : Apprentissage, Gestion du groupe classe et types de supports

Classes	Apprentissage						Gestion du groupe classe				Type de supports			
	Discipline (M, F, A)	Apprentissage d'une nouvelle notion (oui/non)	Consolidation d'une notion acquise	Renforcement/soutien à l'apprentissage	Devoirs	Poursuite du travail scolaire	collective	groupes	ateliers	individuelle	Travail sur fiche/MER	Jeux /MER	Jeux "libres"	MITIC
1	Formation générale	✓				✓	✓			✓	*			
2	A-Anglais-F		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓		✓		
3	F		✓	✓		✓	✓	✓		*	✓			
4	F		✓	✓		✓	✓	✓			✓		✓	
5	F-A		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	
6	F		✓	✓		✓	✓		✓	✓				
7	F-M-A-Géographie			✓		✓		✓	✓			✓**		
8	A	✓ avec les 5H qui sont tous présents				✓	✓				✓			
	F		✓ avec les 6H dont 3 sont absents			✓		✓			*			
9	M		✓	✓		✓	✓		✓		✓			

*dossier de travail ou documents réalisés par l'enseignant-e, hors MER.

**les jeux sont imposés, en soutien aux apprentissages scolaires mais hors MER.

La grande majorité du corps enseignant (7 classes auxquelles s'ajoutent une demi-classe/1seul degré) prévoit durant les périodes TAE observées des activités de renforcement/soutien à l'apprentissage ou consolidation d'une notion acquise. En ce sens, elle respecte ce qui est préconisé par le « Projet TAE », à savoir ne pas proposer aux élèves l'apprentissage d'une nouvelle notion. Aborder un nouvel apprentissage prêterait en effet les élèves absents, participant à la musique ou suivis par un spécialiste. Les enseignant-e-s qui abordent une nouvelle notion durant les périodes TAE observées ont, durant cette période, peu d'élèves absents (aucun élève absent dans une classe et un seul absent dans la seconde). Dans toutes les classes observées, les enseignant-e-s prévoient durant la période TAE une poursuite du travail scolaire. Ils prévoient en effet des activités de renforcement/consolidation d'une notion déjà travaillée, soutien à l'acquisition des objectifs d'apprentissage relevant de leur planification. Dans aucune des classes observées les élèves effectuent leurs devoirs (à l'exception de quelques élèves qui ont terminé les tâches demandées par l'enseignant-e). Les enseignant-e-s ont recours à des formes sociales d'organisation du travail variées. Durant la leçon TAE observée, la plupart des enseignant-e-s prévoient des moments collectifs (notamment en début de périodes, pour les consignes et explications) et des moments en groupes (activités de groupes ou ateliers). Dans trois classes le travail est dispensé sous forme commune (toute la classe) et individuelle uniquement. Une classe n'a pas de moment collectif, mais uniquement du travail sous forme d'ateliers ou en petits groupes (jeux hors MER), à laquelle on peut ajouter les élèves d'un des deux degrés de la classe n°8 qui effectuent en groupes des activités de compréhension de lecture, sans moment collectif.

Tableau 10 : Gestion de groupe

Classes	Effet d'autonomie		Climat de classe à propice l'apprentissage		Coopération entre élèves	
	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
1		√	√			√
2	√		√		√	
3	√		√		√	
4	√		√		√	
5	√		√		√	
6	√		√			√
7	√		√		√	
8		√		√		√
9		√	√			√

De manière générale, on constate que, durant les périodes TAE observées, le climat de classe est serein et propice aux apprentissages, cette allégation relevant bien entendu de notre propre appréciation. Dans une classe, au moment de l'observation, les élèves sont davantage agités et dispersés. Cependant, cette classe comprend deux degrés et plusieurs élèves d'un des degrés sont absents, ce qui complexifie l'organisation et l'enseignement. Dans la majorité des classes observées, un « effet d'autonomie » est perçu, les élèves s'adonnant aux activités proposées sans le soutien nécessaire de l'enseignant-e. Enfin, une coopération entre élèves est observée durant les activités proposées, ceci relevant certainement du type d'activités à effectuer et surtout de la forme sociale. En effet, les classes dans lesquelles une forme de coopération entre élèves n'est pas observée sont également celles dans lesquelles les activités sont menées de façon individuelle ou en section de classe.

5.2.2. Observation de la musique scolaire

La musique scolaire se déroule le mardi dans le bâtiment de l'ancienne poste du Locle. Les élèves de 5H bénéficient d'une initiation en musique. Quant aux élèves de 6 à 10H, elles et ils suivent le cursus de musique scolaire (enseignement instrumental collectif, instruments à vent et percussions). La musique scolaire se compose de dix cours collectifs et d'un cours spécifique Jam's (orchestre) pour les élèves de 9,10,11H, élargi aux jeunes de 18 à 20 ans.

Nos observations se basent sur une grille (annexe 3) et se sont focalisées sur les cours dispensés aux élèves du cycle 2 (5-8H). Le tableau donne des informations plus précises quant au nombre d'observations réalisées, les horaires et la population concernée. Elles sont basées notamment sur les objectifs et composantes du PER du domaine « art – musique » pour le cycle 2. Nos observations reposent sur les attitudes et les comportements du groupe-classe et non de chaque élève.

Tableau 11 : Nombre d'observations, horaire et population

	1.	2.	3.	4.	5.
Date	22.10.19	idem	idem	idem	idem
Lieu	Ancienne poste au Locle	idem	idem	idem	idem
Période :	9h15-10h00	10h20-11h05	11h10-11h55	13h00 -13h45	13h45-14h30
Nombre d'élèves	16 élèves de 8H (12 garçons et 4 filles), 2 enseignants	7 élèves de 5H (4 garçons et 3 filles)	3 élèves de 5H (3 filles)	1 élève de 6H (fille) Cours instrumental : flûte traversière	2 élèves de 6H (un garçon et une fille) Cours instrumental : saxophone

	6.	7.	8.
Date	22.10.19	idem	idem
Lieu	Ecole de musique	idem	idem
Période :	11h10-11h55	13h-13h45	13h45-14h30
Nombre d'élèves	12 élèves de 7H 2 enseignants	16 élèves de 6H 2 enseignants	3 élèves de 6H Cours instrumental : flûte traversière

Déroulement des leçons, types d'activités et objectifs d'apprentissage

Nos observations font émerger un déroulement des leçons et des types d'activités relativement homogènes. Le déroulement des leçons est constitué de deux phases :

- 1) Phase d'amorce ou de mise en projet : activités collectives principalement axées sur des exercices de coordination, d'écoute, de reproduction de rythmes, activités faisant appel au mouvement ; etc.
- 2) Phase de développement : activités par ateliers ou par groupes et/ou pratiques de l'instrument, activités d'alphabétisation musicale (solfège), activités de reproduction (rythme, mélodie), d'interprétation et d'expression.

Ces activités visent les objectifs d'apprentissage et les composantes du PER pour le cycle 2. Le tableau 2, ci-dessous, répertorie les objectifs mobilisés durant les huit leçons observées.

Tableau 12 : Objectifs d'apprentissage et composantes

A21 - Représenter et exprimer une idée, un imaginaire, une émotion en s'appuyant sur les particularités du langage musical...	
en inventant et produisant des ambiances sonores, librement ou à partir de consignes	8
en exploitant les sons, les rythmes	8
en exploitant les possibilités des différents supports, techniques, instruments et objets sonores	8
en recherchant un caractère à travers l'interprétation et l'invention d'une pièce vocale ou instrumentale ou d'une séquence sonore	8
en inventant et reproduisant des mouvements	5
A22 - Développer et enrichir ses perceptions sensorielles...	

en développant et en communiquant sa perception du monde	0
en prenant conscience et en exprimant des impressions ressenties	2
en comparant des œuvres	0
en écoutant et en reproduisant des sons, des mélodies, des rythmes	8
en découvrant des instruments de musique	0
en identifiant et en comparant les hauteurs, les rythmes, les durées, les timbres (objets sonores, voix, instruments)	8
A23 - Expérimenter diverses techniques musicales...	
en développant des habiletés de motricité globale et fine (souplesse, précision, coordination, rapidité du geste,...)	8
en expérimentant et en utilisant divers instruments et objets sonores ou supports	8
en variant les usages de sa voix	1
en utilisant divers codages musicaux en lecture et/ou en écriture	7
en reproduisant vocalement et/ou instrumentalement un motif musical pour développer le sens tonal et rythmique	8
en accompagnant rythmiquement une chanson ou une musique	5
A24 - S'imprégner de divers domaines et cultures artistiques...	
en écoutant et en identifiant des œuvres de différentes périodes et provenances	0
en découvrant et en comparant différentes œuvres	0
en identifiant le sujet d'une œuvre, sa forme, sa technique	0
en se familiarisant avec un vocabulaire spécifique aux différents domaines et cultures artistiques	2
en assistant à des concerts et des spectacles, en y recueillant des informations	0
en appréciant quelques éléments du patrimoine culturel de son environnement local	0
en intégrant la diversité culturelle des élèves	0

en participant, en tant qu'organisateur ou acteur à une exposition, un concert d'école, un spectacle	0
--	---

Ces résultats montrent que les modes d'expression, de représentation, de perception et d'acquisition de technique sont des axes thématiques bien identifiés lors de nos observations. L'axe « culture » est peu présent. Toutefois, ce mode apparaît à d'autres moments, notamment lors de camps organisés par la musique scolaire. Cet axe est peut-être davantage abordé en classe lors des leçons d'éducation musicale.

Attitudes et comportement

Nos observations se sont intéressées à mieux comprendre les interactions entre les divers aspects des attitudes des élèves à l'égard de la musique scolaire (motivation et intérêt) et leur comportement (attention et participation active).

La motivation et l'intérêt des élèves à l'égard de la musique : cette analyse porte sur le plaisir et l'intérêt des élèves. La motivation des élèves est souvent considérée comme le moteur de l'apprentissage. Le tableau 13 recense l'indice de la motivation et de l'intérêt des élèves perçus lors des observations sur une échelle d'appréciation se situant de - - à ++. Il est question d'estimer selon une échelle métrique la motivation et l'intérêt des élèves à l'égard des leçons de musique. Ce qui est observé, c'est l'engagement des élèves dans les activités. L'idée de quantifier par l'observation, la motivation et l'intérêt au travers de l'engagement est relativement subjective, mais notre volonté était d'indiquer sur une échelle de mesure un degré d'engagement perçu. Si les élèves s'engageaient sans rechigner dans les tâches demandées, nous choisissons les cases + ou ++. Si les élèves n'écoutaient pas, bavardaient, s'agitaient, se plaignaient ou ne formulaient pas d'émotions positives, nous choisissons les cases – ou - -. C'est l'intensité globale qui orientait notre choix aux termes de chaque leçon. L'intérêt et le plaisir à l'égard de la musique sont corrélés avec la motivation des élèves à s'engager dans ce domaine.

Il ressort que sur les huit leçons observées, les élèves sont motivés (3) ou très motivés (5) pour les activités qui leur sont présentées. Il est constaté que les élèves portent de l'intérêt aux leçons de musique et y prennent du plaisir (2 et 6). Ils s'adonnent sans rechigner à des activités rythmiques, vocales et instrumentales.

Tableau 13 : Motivation et intérêt des élèves à l'égard de la musique

	- -	-	+	++
Motivation			3	5
Intérêt			2	6

L'attention et la participation active des élèves à l'égard de la musique ont été évaluées sur le même principe que précédemment. Pour mesurer le degré d'attention des élèves, nous choisissons les cases + ou ++ si les élèves réalisaient les activités demandées

correctement. Pour ce faire, nous nous approchions des élèves pour vérifier le degré de compréhension. Pour mesurer la participation active ou passive des élèves, nous choissions les cases + ou ++ si les élèves étaient actives ou actifs lors des activités en ateliers, sans la présence continue de l'enseignant. Pour ce faire, nous observions les comportements des élèves. Si nous constatons un état de relâchement, de repli ou de lassitude des élèves au cours de la leçon, nous choissions les cases – ou - -.

Il ressort que sur les huit leçons observées, la majorité des élèves réalisent les activités correctement et participent activement aux activités en ateliers. Il est constaté que les élèves d'une classe ne réalisent pas correctement les activités demandées et font preuve de passivité lors des ateliers.

Tableau 14 : Attention et actif/passif des élèves à l'égard de la musique

	--	-	+	++
Attention		1	1	6
Actif/passif		1		7

Climat de classe et attitudes des élèves vis-à-vis des pairs

Nous nous sommes également intéressées au climat de classe et aux interactions entre les élèves. Pour mesurer le climat de classe, nous avons porté une attention à l'ambiance et l'atmosphère de chaque leçon qui influencent l'apprentissage. Si nous constatons que la classe était calme et attentive avec une bonne participation, que les relations entre l'enseignant et les élèves étaient bonnes et que les élèves étaient à l'aise, en sécurité, nous choissions les cases + ou ++. Le choix s'opérait à la fin de chaque leçon selon l'intensité globale constatée. Quant aux attitudes des élèves vis-à-vis des pairs, nous choissions les cases + ou ++ si nous constatons des gestes d'aide, d'amitié et de solidarité.

Il ressort que sur les huit leçons observées, les caractéristiques d'un bon climat de classe propices aux apprentissages telles que définies ci-dessus sont évaluées positivement (3), voire très positivement (5). Les interactions entre pairs semblent également jugées satisfaisantes (2 et 6).

Tableau 15 : Climat de classe et attitudes des élèves vis-à-vis des pairs

	--	-	+	++
Climat de classe			3	5
Attitudes des élèves vis-à-vis des pairs			2	6

Les résultats de ces observations montrent que les attitudes et comportements des élèves, le climat de classe et les attitudes des élèves vis-à-vis des pairs sont positifs. Les élèves sont impliqués et motivés, elles et ils évoluent dans une ambiance détendue, un espace de liberté et d'apprentissage.

5.3. Résultats issus des données d'enquête par entretien

Nos résultats sont organisés en fonction des différents groupes-cibles qui se sont exprimés dans le cadre d'enquêtes par entretien ou par questionnaire sur leur expérience, leur appréciation de diverses composantes du projet TAE.

Les groupes-cibles concernés sont :

- les responsables de la conception et/ou de la mise en œuvre du projet (données d'enquête par entretien collectées en 2019-2020).
- le corps enseignant du cycle 2 concerné par le projet (données d'enquêtes par entretien collectées en 2018-2019 et données d'enquête par questionnaire collectées en 2019-2020).
- les familles dont les enfants participent à un cours de musique durant les périodes TAE (données d'enquête par questionnaire collectées en 2019-2020),
- les élèves qui ne participent pas à la musique ou à une mesure pédagogique durant les périodes TAE (données d'enquête par questionnaire collectées en 2019-2020).

Dans cette section 5.3, nous présentons les résultats issus des enquêtes par entretiens.

5.3.1. Enquête par entretien avec les responsables de la conception et/ou mise en œuvre du projet

Quatre entretiens d'une durée de 45 minutes se sont déroulés dans le courant des mois d'octobre et de novembre 2019. Ces entretiens avaient pour but de recueillir des informations d'ordre général sur le projet TAE auprès des actrices et acteurs responsables de la conception et/ou de sa mise en œuvre.

Actrices et acteurs	Dates
M. Thierry Hild, directeur-adjoint du cercle scolaire du Locle	4 octobre 2019
M. Valentin Faivre, directeur de la Musique scolaire du Locle	22 octobre 2019
Mme Françoise Casciotta, directrice du cercle scolaire du Locle	22 octobre 2019
M. Sylvain Jacquard, directeur du Conservatoire de musique neuchâtelois	8 novembre 2019

Les entretiens semi-directifs ont été réalisés sur la base d'un guide d'entretien (annexe 4). Les réponses aux entretiens ont été consignées selon des thématiques qui ont émergé durant les phases de transcription et d'analyse.

○ **Un projet de sensibilisation et d'éveil à la musique**

La question de la sensibilisation à la musique n'est pas développée à part égale selon les personnes interrogées. Nous présentons dans le tableau ci-dessous les intérêts relevés par les actrices/acteurs interrogés pour un projet de sensibilisation à la musique.

Tableau 16 : Intérêts relevés concernant le projet de sensibilisation à la musique

Ouverture d'esprit, développement de compétences générales et transversales.
Développement de compétences davantage « scolaires »
Accès à une pratique musicale instrumentale
Discipline « valorisante » et enthousiasmante
Éveil de vocations musicales

Toutes les personnes interrogées semblent d'accord sur la nécessité pour les élèves d'avoir un accès à la musique et sur l'importance de cette discipline pour l'élève et son développement. À ce titre, l'éducation musicale a toute sa place dans le plan d'études et doit faire partie du curriculum de l'école publique.

Les actrices et acteurs de l'institution scolaire relèvent l'apport d'un éveil à la musique sur l'enfant et son développement général, en termes principalement « d'ouverture d'esprit ».

Les actrices et acteurs des institutions musicales vont plus loin et identifient la musique comme positive en termes de plus-value pour les élèves dans leur développement scolaire et sur leurs apprentissages.

L'un des acteurs fait part de son souhait de voir l'éducation musicale proposée à tous les niveaux de la scolarité obligatoire, comme sensibilisation à tous les élèves de l'école obligatoire. Le TAE, comme pratique complémentaire, ne devrait en aucun cas remplacer l'éducation musicale générale, dispensée par un·e enseignant·e généraliste.

« Ce qui me paraît important c'est que l'école permet d'éveiller les élèves à la musique. Cela contribue à la construction de la personne ».

Une personne interrogée relève que la musique « ouvre » l'esprit. Pour la personne citée ci-dessus, la musique « contribue à la construction de la personne ». Pour les quatre personnes impliquées dans la « gestion » du projet TAE et interrogées, la musique est à valoriser dans le parcours scolaire des élèves, et les élèves participant aux cours de musique durant le TAE développeraient de nombreuses compétences. Pour l'un des acteurs, la musique a un impact sur les apprentissages plus « scolaires » et c'est l'un des défis d'explicitier et de défendre cet apport.

Je pense que c'est à nous d'avoir un enseignement qui soit performant, qui soit global, musicalement parlant. Les bienfaits de la musique pour le cerveau (...) c'est quand tous les mécanismes du cerveau

sont mis en place. On ne va pas faire uniquement de la lecture de note, jouer de son instrument, de l'écriture, on va faire tout ça, on va faire du global, de l'improvisation, jouer des morceaux, chanter, travailler la pulsation et c'est tout ça qui va amener une plus-value à l'élève dans son développement global et scolaire. Il faut que nous, on doit être hyper attentif à ça, on doit être bon. Si on n'arrive pas à défendre cela ce n'est pas un projet viable.

Un autre acteur du projet relève les apports de la musique pour les élèves en difficulté scolaire, tout en précisant que scientifiquement les études démontrent la nécessité d'une pratique intensive pour pouvoir mesurer des effets cognitifs réels. Mais une sensibilisation à la musique et à la pratique d'un instrument développe selon lui des compétences transversales indéniables, compétences à valoriser chez les enfants démontrant des difficultés d'ordre scolaire.

« Le jour où ce sera clair pour tout le monde que ce n'est pas la quantité qui fait la qualité, que les compétences transversales ont des effets réels, il y a des effets collatéraux de la pratique musicale pour un élève en difficulté scolaire, ce jour-là les choses vont changer ».

« Comment réussir à défendre le fait que l'apprentissage musical va leur faire du bien aussi dans les apprentissages scolaires. Je pense que c'est à nous d'avoir un enseignement qui soit performant, qui soit global, musicalement parlant ».

La question de la pratique musicale pour les élèves en difficulté scolaire renvoie bien entendu au projet TAE tel que défini, notamment à la possibilité pour le personnel enseignant ou la direction d'obliger un élève à rester en classe durant les périodes TAE pour renforcer le travail « scolaire ». Ce point sera traité plus largement ci-dessous.

Enfin, l'un des acteurs relate l'idée des vocations qu'un tel projet pourrait susciter chez les élèves participants.

○ **Une démarche de projet en partenariat**

La démarche de projet en partenariat est évoquée par l'ensemble des personnes interviewées. Nous présentons dans le tableau ci-dessous les motivations et les raisons à initier une telle démarche.

Tableau 17 : Motivations et raisons à initier une démarche de projet en partenariat

Institution scolaire	Institutions musicales
Favoriser l'ouverture de l'école	Développer la pratique musicale (vocale et instrumentale) pour toutes et tous
Collaborer avec les institutions locales	Offrir de meilleures conditions de travail aux professeur·e-s de musique en termes d'horaire
Démocratiser la musique	Créer des « synergies d'école »
	Initier un modèle de collaboration étroite avec l'institution scolaire

Du côté des institutions musicales (école de musique et conservatoire), le premier argument d'une démarche de projet en partenariat concerne le développement de la pratique musicale pour toutes et tous. Cet élément sera développé ci-dessous (Un projet de démocratisation de la musique).

Le deuxième argument se traduit par une revendication de meilleures conditions de travail des professeur·e·s de musique, notamment pour ce qui a trait à leurs horaires de travail. En effet, « *les professeur·e·s appartiennent à la fonction publique mais leurs horaires sont tout sauf ceux de la fonction publique* ». Contrairement aux horaires du personnel enseignant des écoles qui se déroulent de manière uniforme et continue sur la semaine, les horaires de la plupart des professeur·e·s de musique ont tendance à se concentrer en fin de journée ou le mercredi après-midi. Ces horaires de travail sont répandus dans le monde du personnel des institutions musicales, mais ils sont perçus comme contraignants. Dans le cadre du projet, la planification de l'horaire est plus confortable et répond à l'aspiration d'un rapport plus équilibré entre travail et vie familiale. Ce point de vue se confirme dans les propos d'un second interviewé

« En termes de confort pour les enseignants de musique, le projet est une plus-value. Je commence les cours le matin à 9h15, j'ai des pauses durant lesquelles je peux rencontrer mes collègues. Au niveau du confort de l'horaire, c'est important. Ça permet de mettre davantage de périodes sur la même journée ».

Du côté de l'institution scolaire, la motivation première est l'ouverture de l'école sur l'environnement et les institutions locales, sur « *ce qu'il y a autour, ce qui se trouve près des élèves* ». L'école se rapproche ainsi des familles et montre de ce fait une forme d'ouverture. C'est l'image de l'école qui est ici en jeu. Le projet TAE permet, selon une personne interrogée, la création et le maintien de liens. Ces liens sont particulièrement importants à tisser dans un contexte parfois complexe comme au Locle. Tout en relevant que « *ce n'est pas toujours les élèves qui en auraient le plus besoin qui font partie de la musique scolaire* », cette personne explique l'importance pour l'école de valoriser une forme de culture locale.

« Ce qui est important c'est que ces élèves qui n'ont pas forcément de lien avec la vie sociale parce qu'il y en a, qu'ils puissent être mis en communication avec tout ce qui se passe. Je pense clairement que les élèves qui n'ont rien d'autre que l'école, la maison, les jeux vidéo c'est peut-être les enfants qui posent un peu plus de soucis. Pour moi c'est important de pouvoir créer du lien ».

La même personne explique que la collaboration avec la musique scolaire fait partie de l'histoire locloise, ce qui prouve le bien-fondé et l'existence du projet TAE avec les institutions musicales. Elle rappelle comment la population s'est battue pour maintenir cette musique scolaire.

« On montre que l'école est là aussi avec les partenaires qui sont sur la place, et ça c'est important pour moi. Participer à la vie sociale. Dans ma vision de l'école c'est aussi extrêmement important ; ça fait partie des valeurs que je voudrais encre au sein de l'école ».

« Le point positif c'est de pouvoir élargir l'école à autre chose et puis l'ouvrir à ce qui existe autour de nous. On voit les élèves qui font partie de la musique scolaire ils se battent pour la maintenir, ils sont là, enthousiastes. Il y a quelque chose de positif. »

Un-e autre acteur/actrice confirme l'attachement de la population locale à la musique scolaire. Par ce projet l'école offre une assise à cette institution, elle permet de mieux faire connaître le conservatoire et la musique scolaire, ce qui constitue un « bon message » : « *il n'y a pas que le foot, mais aussi la musique* ». Le TAE pourrait être la porte d'entrée pour ouvrir l'école à autre chose. « *Ouvrir non pas à l'élite mais à celles et ceux qui veulent faire de la musique* », précise la personne interrogée qui poursuit en relevant que l'école publique dispose de cette possibilité d'ouverture, pour autant qu'elle offre à tous un tronc commun et reste dans le cadre commun défini par le plan d'études.

La création de synergies et le « développement de passerelles » constitue une motivation à cette démarche de projet en partenariat. Créer des ponts entre les institutions de musique est l'école est une véritable plus-value en terme institutionnel, comme l'explique une autre personne lors de l'entretien qui mentionne en exemple la mise sur pied d'un spectacle avec les élèves d'une école, en relation avec ce que ces derniers ont expérimenté durant les cours de musique scolaire.

Une autre passerelle école-institution, ou « synergie d'école » est la collaboration avec le CLAAP (Centre de Loisirs et d'Animation de l'Ancienne Poste). Les élèves qui ont des cours de musique durant la journée (dans le bâtiment de l'Ancienne Poste) ont la possibilité de passer des moments au CLAAP, d'y manger, se détendre, de faire une partie babyfoot par exemple, et ainsi se mettre en lien avec d'autres élèves.

Ces collaborations à développer et ces ponts « inter-institutions » nécessitent bien entendu des adaptations dans le fonctionnement et les tâches professionnelles de chacun-e. Une personne interrogée l'exprime en ces termes

« C'est des tâches, oui, plus de collaborations avec les services partenaires (...) mais ça peut apporter d'autres choses. On a pu mettre en place d'autres activités qui ne concernent pas du tout les TAE, donc ça crée quand-même des liens qui sont importants ».

En terme de collaboration, un-e acteur/actrice explique que la collaboration avec les enseignant-e-s mériterait d'être développée. Il s'agirait de faire comprendre au personnel enseignant que lorsque leurs élèves se rendent à la musique cela leur permet de « développer autre chose ». Et de conclure en affirmant qu' « *il faudrait que l'on tire tous à la même corde* ». Cette idée est reprise dans les propos d'une autre personne interviewée qui explique que le projet TAE doit être co-porté. Peu de rencontres entre enseignants ont été menées. Or, cette collaboration nécessite des rencontres permettant de

« Donner du plaisir en créant quelque chose ensemble (...) donner sens à tout cela (...) ce n'est pas juste l'élève qui quitte la classe pour aller on ne sait où, c'est l'élève qui quitte la classe pour faire de la musique parce qu'à un moment donné ça va se réaliser dans la classe ».

Pour cette même personne, permettre davantage de liens entre intervenants pourrait se voir améliorer si les leçons de musique (musique scolaire et conservatoire) étaient

dispensées sur le même lieu, soit le bâtiment scolaire. « In situ » semble « plus important que ce que l'on croit » pour développer une collaboration étroite entre les institutions musicales et l'école.

Dans le modèle des Poolstunden, en effet, l'école de musique est intégrée à l'école obligatoire. Cette notion de proximité semble obligatoire, et c'est peut-être là une des erreurs du projet TAE.

- **Un projet de démocratisation de la musique**

La thématique de la démocratisation du projet TAE, et l'idée de « justice » ou d'équité/égalité sous-jacente est abordée différemment selon les personnes interrogées.

Tableau 18 : Éléments de discussion abordés par les personnes interrogées

Le TAE comme projet de démocratisation de la musique ; un accès à la musique pour tous ou pour une partie des élèves uniquement
Le TAE comme favorable ou pénalisant les élèves à besoins éducatifs particuliers
TAE vs Éducation musicale (EM)
Le TAE comme promoteur d'une unique discipline

Le TAE prend place hebdomadairement sur une leçon de français et une leçon de mathématiques. Il fait donc partie intégrante de l'horaire des classes du 2^{ème} cycle. Cette particularité locale soulève la question de la marge de manœuvre des autorités pour aménager différemment l'horaire et modifier le pensum alloué aux différentes disciplines. Rappelons ici que ce pensum est décidé par les départements cantonaux de l'instruction publique qui disposent d'une marge de manœuvre conséquente, le seul critère étant le respect des attentes fondamentales du Plan d'études pour chaque discipline y figurant. L'un des acteurs interrogés explique que le choix de proposer le TAE sur une période de français et une période de math évitait de « prendre sur » d'autres disciplines moins dotées en heures ; c'était selon lui le seul critère présidant à ce choix.

Une telle pratique soulève également la question des disciplines à même de potentiellement prendre place dans l'horaire des classes. Et que répondre à des acteurs qui pourraient revendiquer un projet de cirque ou de danse durant les périodes d'école obligatoire ? Cette question est posée en fin d'entretien à l'une des personnes interrogées qui répond « c'est une question à laquelle j'aurais de la peine à répondre ».

Les questions de la « démocratisation » du projet et de l'égalité/équité ont été discutées dans tous les entretiens. Le fait qu'une partie seulement des élèves suit des cours de musique sur le temps scolaire de l'école obligatoire soulève des interrogations. Trois personnes évoquent elles-mêmes cette question, alors qu'une n'en fait pas état mais répond à nos interrogations d'approfondissement de fin d'entretien :

« ...qu'en est-il de l'égalité, puisqu'on devrait offrir la même chose à tous les élèves ? »
« Idéalement oui, d'une manière idéale oui bien sûr. Ma vision de l'école est humaniste et équitable, c'est clair ».

Une seconde personne l'évoque en ces termes, d'elle-même durant l'entretien :

« La musique pour tout le monde serait à mon sens un idéal ».

Le projet TAE peut être lu sous l'angle peu égalitaire d'un projet ne visant qu'une partie des élèves de chaque classe, ou au contraire sous l'angle d'une plus grande démocratisation de la musique. Le projet TAE permet à tous les élèves de participer à la musique scolaire ou de suivre un cours dans le cadre du conservatoire, puisque tous les élèves du cycle 2 ont la possibilité de s'y inscrire. Sauf pour les élèves en difficultés scolaire, (nous y reviendrons ci-après) le choix revient donc aux familles. Le principe d'égalité est ainsi respecté et c'est dans l'optique d'un projet réellement démocratique que ce TAE est perçu par deux actrices et acteurs, ce bien que tous les élèves ne participent pas aux cours de musique. Une personne interrogée n'évoque pas cette problématique. Par contre cette problématique fait l'objet de la réponse d'une personne à la question des limites au projet TAE :

« Pour les élèves on crée une séparation entre ceux qui font de la musique et ceux qui n'en font pas ».

Dans cette visée égalitaire, le projet TAE va plus loin que les Poolstunden, puisqu'il est clairement stipulé qu'aucune nouvelle notion ne devrait être abordée durant ces deux périodes hebdomadaires, ce afin de ne pas pénaliser les élèves se rendant à la musique ou chez un thérapeute. De nos résultats de recherche il ressort que cette injonction est respectée dans la très grande majorité des classes. Cette obligation faite aux enseignant·e·s de ne pas aborder de nouvelles notions durant les leçons TAE a comme intérêt d'éviter aux élèves en difficultés la « double peine » bien connue lors de l'octroi d'une mesure péda-go-thérapeutique ou d'une mesure de soutien pédagogique dispensée en individuel par exemple : l'élève à besoins éducatifs particuliers bénéficie d'une heure de soutien pour l'aider, mais prend du retard durant cette heure de soutien, puisqu'il n'est pas présent en classe et donc manque un certain nombre d'explications ou actes d'apprentissage.

« Il y avait quelque chose d'extrêmement intéressant dans le modèle des Poolstunden dès le moment où on l'élargit pour ne pas défavoriser les élèves à besoins particuliers (...) on imagine un modèle où tous ont les mêmes privilèges. (...) Ça (le TAE) devenait un projet très intéressant où on plaçait les besoins spécifiques des enfants au centre ».

Le projet TAE prévoyant que les mesures péda-go-thérapeutiques doivent, dans la mesure du possible, être dispensées sur les heures TAE, peut être considéré comme un avantage pour les élèves au bénéfice d'une telle mesure. Cependant aucune des personnes interrogées n'évoque cette question des mesures péda-go-thérapeutiques durant les entretiens.

Par contre, l'un des acteurs relève que le fait de proposer une mesure d'aide ou l'exercice de la musique sur le temps scolaire permet également de ne pas rajouter une heure supplémentaire hors temps scolaire, à des enfants souvent « sur-occupés ».

Un questionnement concerne encore la possibilité laissée à l'école d'exiger qu'un élève en difficulté scolaire reste en classe durant les périodes TAE. Dans ce cas, l'école décide à la place des parents. Un élève en difficulté scolaire pourrait donc ne pas avoir accès à la musique, afin de privilégier des activités de math et de français avec son enseignant.e. Sur les quatre personnes interrogées, trois font état de cette problématique et semblent regretter cette possibilité, cette condition entravant un accès pour tous aux cours de musique. La quatrième personne n'aborde pas la question des enfants en difficulté scolaire.

« Je ne suis pas sûr du fait de relier la décision aux difficultés scolaires. Si un enfant manque une leçon de français, prend-il pour autant du retard ? (...) Poser les difficultés scolaires comme argument pour ne pas faire de la musique pendant le TAE est, à mon sens, une condition qui devrait être revue. En principe ceux qui font de la musique ce sont des élèves qui n'ont pas de difficultés scolaires, or ce n'est pas tout à fait juste (...) j'ai de la difficulté à l'école et je ne peux pas faire de musique, je trouve cela un peu injuste. Le bénéfice pour l'élève compense peut-être son retard à l'école ».

« Le jour où ce sera clair pour tout le monde que ce n'est pas la quantité qui fait la qualité, que les compétences transversales ont des effets réels, il y a des effets collatéraux de la pratique musicale pour un élève en difficulté scolaire, ce jour-là les choses vont changer.

« Ce sont (les limites du projet TAE) les élèves qui ont vraiment des difficultés scolaires. Je ne pense pas qu'on peut parler de limites mais comment on gère ces élèves qui ont des difficultés scolaires, ont-ils le droit d'être ici ? Est-ce qu'ils sont reconnus quand ils sont ici ? »

Cette même personne interroge la question de justice et de l'accompagnement qui, selon elle, devrait être proposé aux élèves en difficultés scolaires durant les cours de musique. Elle explique que l'apprentissage de la musique n'est pas évident pour les « non-scolaires ». Davantage de cours de musique hebdomadaires permettrait un meilleur accompagnement, davantage d'autonomie pour les élèves en difficultés et ainsi une meilleure intégration de la musique dans la société. Selon elle,

« Le TAE devrait permettre une démocratisation de l'accès à la musique ».

Tous les actrices et acteurs interrogé.e.s sont conscients des apports positifs d'un éveil et d'une sensibilisation à la musique pour tous les enfants. De plus, et comme le suggère l'un des acteurs interrogés, des notions relevant d'autres disciplines peuvent être travaillées en musique :

« La musique pour tout le monde serait à mon sens un idéal. On peut faire du français en musique » puis : « Ce n'est pas anodin une heure de moins de français ou de math., mais n'apprend-t-il pas d'autres choses par la musique qui pourraient lui servir pour autant ? »

D'un point de vue éthique, tous semblent promouvoir « la musique pour tous ». Cependant une seule personne remet quelque peu en question le projet en soi, quant au fait que certains élèves participent aux cours de musique pendant que d'autres restent en classe. Une personne n'aborde pas cette problématique dans ses réponses et l'une met l'accent sur la nécessité de promouvoir un accès plus important de tous à la musique dans le cadre du projet. La dernière personne interrogée précise que le TAE ne doit surtout pas être dispensé sur l'éducation musicale prévue à l'horaire. Le fait que les élèves musiciens quittent la classe durant les leçons de musique participerait selon elle à la création d'une

école à deux vitesses. De même, il serait tout à fait dommageable que le TAE soit proposé au détriment de l'enseignement obligatoire collectif de la musique dispensée par l'enseignant·e généraliste.

« On détruirait l'un des objectifs premiers de la musique à l'école qui est de réunir les enfants autour d'un projet musical ».

Selon elle le projet TAE a du sens car l'intervention de spécialistes permet d'augmenter « le sens même de l'enseignement de la musique par le généraliste ». L'intervention de spécialistes doit donc être complémentaire à la dispense d'une éducation musicale en classe.

- **Gestion du projet et conditions de mise en œuvre**

La problématique des conditions de mise en œuvre du projet est celle qui fait l'objet du plus grand nombre de commentaires chez les personnes interrogées.

Du point de vue des institutions musicales, l'élément « phare » semble être l'horaire des enseignant·e·s de musique. En effet, et comme nous l'avons vu ci-dessus (Une démarche de projet en partenariat), les horaires de travail des professeurs de musique sont peu confortables. Le projet TAE devait ainsi permettre un rapprochement avec l'école et la dispense de cours sur le temps scolaire, améliorant ainsi les conditions de travail des enseignants de musique. Sur cette question les résultats, et donc les réponses des personnes interrogées, sont très différents. Pour une personne interviewée, le conservatoire n'a pas vu d'amélioration dans les conditions de travail de ses enseignant·e·s. Au contraire, en comparaison cantonale, Le Locle compte une sous-représentation d'élèves inscrits au conservatoire de musique. Peu d'élèves participent au projet TAE pour le conservatoire. Les professeurs de musique doivent donc être là pour les cours TAE en journée, et attendre la fin de l'école pour dispenser leurs cours aux autres élèves. Ils ont donc davantage d'heures blanches et voient ainsi leurs conditions-horaire péjorées. De plus, et toujours selon la personne interrogée, les professeurs du conservatoire ont l'impression de perdre une forme de liberté dans l'aménagement de leur horaire de travail, Cette perte de flexibilité peut être mal vécue et le projet TAE peut être considéré comme une contrainte. L'acteur interrogé explique encore que le succès du projet dépend du nombre d'enfants inscrits et qu'il est « *fondamentalement tributaire d'un élan institutionnel* ». Il demande de la flexibilité et une « identité collective ».

Selon la même personne toujours, le projet TAE aurait davantage d'impact s'il était développé dans un milieu plus urbain, à la population plus importante, et donc avec un nombre plus conséquent d'élèves concernés.

Parallèlement, l'introduction du projet TAE va de pair avec une amélioration du confort pour les enseignant·e·s de la musique scolaire, selon la seconde personne interrogée. Les périodes-horaires de ces derniers sont davantage regroupées sur la même journée. Tous les enseignant·e·s sont donc présents durant cette journée, ce qui permet à chacun de rencontrer ses collègues.

Paradoxalement, et selon l'un des acteurs, les spécialistes dispensant les mesures pédagogiques ont également vécu ce projet comme contraignant pour leur propre organisation.

Concernant la confection des horaires pour la musique (école de musique et conservatoire), la personne interrogée relève la complexité pour aménager les cours dispensés par les professeurs du conservatoire « peu flexibles ». De plus, ces professeurs ne peuvent pas transmettre leur horaire suffisamment tôt, ce qui crée souvent un stress et des tensions.

Du côté de l'école, la réalisation des horaires constitue une limite et une charge de travail supplémentaire. Une personne relève que l'organisation des classes prend un peu plus de temps. Pour les facteurs horaires

« Il s'agit de se coordonner afin de répartir les élèves dans les classes et fixer les horaires afin d'éviter les collisions. C'est davantage un paramètre supplémentaire à prendre en compte qu'une contrainte ».

L'acteur interrogé explique encore que les cours de musique individuels sont plus compliqués à organiser. Il s'agit en effet d'organiser les classes en veillant à ne pas mettre, par exemple, deux pianistes dans la même classe. La souplesse des enseignant-e-s du conservatoire n'est, selon lui, « pas la même ».

Selon une personne interrogée, le déplacement des élèves reste également une limite. Les élèves perdent du temps pour se rendre à la leçon suivante. L'emplacement des établissements complexifie l'organisation. Concernant cette question du déplacement des élèves, un seul autre acteur en fait mention durant l'entretien, mais relève pour sa part que cela ne constitue pas un problème, si ce n'est parfois pour les élèves de l'école des Monts qui est un peu éloignée.

Sur les quatre personnes ayant participé à un entretien, une seule relève la complexité pour le personnel enseignant.

C'est comme pour tout, le changement est un changement. L'école est toujours en changement. Par contre je pense qu'on ne prépare pas forcément les gens au changement général, et ça (le projet TAE) s'en est un parce qu'on organise les choses différemment, on est en classe avec d'autres groupes d'élèves, d'autres dynamiques »

Cette personne précise cependant que les difficultés étaient particulièrement vives lors de l'introduction du TAE, mais qu'à présent les enseignant-e-s se sont habitués au projet et ne font plus état de difficultés particulières.

5.3.2. Enquête par entretien du corps enseignant du cycle 2 concerné par le projet

Le recueil de l'avis du corps enseignant concerné par le projet s'est réalisé à travers des enquêtes par entretien (données collectées en 2018-2019) et par questionnaire (données collectées en 2016-2017 et en 2019-2020). Nous livrons ici les résultats issus des entretiens (annexe 2).

Faisant suite aux observations en classe, un bref entretien individuel a permis de collecter les perceptions de chaque enseignant-e concernant le projet TAE, selon le troisième axe de recherche : attentes, perception et degrés de satisfaction du corps enseignant. L'objectif visait à appréhender l'impact du projet sur la réalité du travail de l'enseignant-e. Globalement, les commentaires du corps enseignant interrogé sur le projet sont mitigés : un-e enseignant-e considère le projet comme pertinent et cohérent, six enseignant-e-s sont mitigés et deux ont un point de vue très négatif. Les commentaires font ressortir différents aspects que nous aimerions discuter. Le projet, quant à ses intentions, est décrit comme intéressant par l'ensemble du corps enseignant interrogé. En effet, tous commencent l'entretien par souligner que « c'est un projet intéressant ». Cependant, la majorité des enseignant-e-s entendus relèvent très vite un certain nombre d'éléments moins positifs, notamment les complications engendrées au niveau de la gestion de classe. Nous tenterons, ci-dessous, de résumer ces éléments de discussion.

La gestion de classe est décrite comme compliquée par plusieurs enseignant-e-s interrogés. Il semble que ce soit plus compliqué pour un double degré en termes d'organisation. Quant au nombre d'élèves absents, cela influence le travail en classe. Les commentaires suivants expriment ce point de vue :

« Le projet TAE rompt le rythme scolaire. Les élèves sont moins concentrés. 15 minutes avant de partir, ils commencent à s'agiter. Les élèves pour arriver partent avant la fin de la leçon, ils manquent 10 minutes de la leçon précédente. Parfois, j'aimerais poursuivre le travail commencé et je ne peux pas ! L'horaire est déjà contraignant et le projet l'accentue. Le projet contraint mon emploi du temps et ma pédagogie ».

« Ça me complique le travail. Je voudrais conserver la liberté de faire des activités de consolidation ou autres quand je le souhaite ».

« Un petit nombre d'élèves est absent et toute la classe est touchée. Cela complique le travail de la classe ».

« Pour moi, ça complique les horaires et le travail d'organisation en classe. Ça dépend des élèves, du genre d'élèves et du nombre d'élèves qui s'absentent ».

Parmi les enseignant-e-s interrogé-e-s un certain nombre de questions est soulevé. Entre autres, celle qui touche à la pertinence du projet en lien avec le nombre d'élèves concernés. Comment se fait-il que seuls 18% d'élèves participe à la musique et aux mesures pédagogiques sur les plages TAE ?

La question du choix de la musique est également évoquée par quelques enseignant-e-s

« Mais pourquoi la musique ? Pourquoi privilégier la musique et pas le sport ou le théâtre. Ce n'est pas très juste le choix. Cela devrait rester de l'ordre du privé ».

Si quelques enseignant-e-s estiment que le projet a incité des élèves à débiter la musique, d'autres pensent le contraire.

Quant aux absences des élèves durant les leçons, le projet ne les réduit pas, selon le point de vue de quelques enseignant-e-s. Durant la semaine, il y a presque aucun moment où

les élèves se retrouvent tous ensemble, selon ces mêmes enseignant·e·s. Quelques propos vont dans ce sens :

« C'est une leçon, donc les élèves vont manquer de toute façon quelque chose, même si on n'introduit rien de nouveau ».

« Les absences des élèves ne se font pas en même temps que le TAE. Une élève s'absente pour l'ortho le lundi par exemple. Pour d'autres rendez-vous, c'est la même chose. Les absences les autres jours ne diminuent pas ».

De manière générale, les déplacements sont perçus comme aisés, sauf pour l'école des Brenets. À noter que pour l'école des Monts les parents sont mis à contribution pour les déplacements.

Quelques enseignant·e·s considèrent que le projet pourrait faire obstacle au principe d'égalité qui encadre la mission de l'école. Les propos ci-dessous illustrent ce point de vue :

« Toutes et tous devraient faire de la musique ou aucun ».

« La musique est profitable pour les élèves. J'ai une seule élève qui s'absente à la musique scolaire. Elle a de la facilité donc cela ne péjore pas ces apprentissages. Elle a de la chance de pouvoir y aller. Mais c'est une mesure inégale ».

Par ailleurs, ce sentiment d'injustice est relevé par les élèves d'une classe, interrogés lors de notre visite, et dans les propos de deux autres enseignant·e·s. Ceux-ci relèvent le climat inégalitaire et la dépréciation de la place de l'école dans la société. Quelques enseignant·e·s disent regretter que les élèves considèrent les leçons TAE comme moins importantes que d'autres leçons. Ceci se confirme dans les propos de quelques élèves interrogés :

« C'est une leçon de français un peu plus cool ».

« Ce n'est pas juste, car nous on doit aller à l'école ».

« Nous, on apprend et Julie (nom d'emprunt) va à la musique, ce n'est pas juste ! ».

« Pourquoi on ne peut pas faire de l'équitation ou du foot ? ».

Une minorité d'enseignant·e·s relève que les parents sont insuffisamment informés sur le projet, qu'ils ne reçoivent pas assez d'explications en début d'année.

Un·e enseignant·e estime que c'est une contrainte supplémentaire, une ingérence dans le travail quotidien de l'enseignant. Ce type de projet est perçu comme « une atteinte au côté sacré de l'école, une perte de crédibilité de l'école ».

Plusieurs enseignant·e·s font remarquer que laisser le choix aux parents quant à la participation ou non de leur enfant à la musique renforce l'idée de l'école à la carte. L'idée d'option serait plus pertinente. Les parents ne devraient en effet pas avoir à choisir une discipline au détriment d'une autre. Selon les enseignant·e·s les plus réticents au projet, on crée dans la tête des élèves l'idée que la classe est mouvante, que la leçon manque de

sens puisqu'on peut partir si les parents le décident. Ces enseignant-e-s relèvent une perte d'identité de l'école, la pénibilité due aux entrées et sorties qui ont une incidence sur la pédagogie.

5.4. Résultats issus des données d'enquête par questionnaire 2019-2020

5.4.1. Questionnaire adressé au corps enseignant du cycle 2 concerné par le projet

Les résultats présentés ci-dessous sont issus de données collectées lors d'une enquête par questionnaire (annexe 5) qui a été adressée au corps enseignant dans le courant du mois de mars 2020. Dans cette section sont présentées les opinions et appréciations du corps enseignant sur l'organisation et le fonctionnement du projet TAE ; les effets, les incidences et retombées du projet sur divers aspects ainsi que les propositions d'amélioration à envisager pour une pérennisation du projet.

Les premières sections du questionnaire comportaient des questions ayant pour but de saisir les profils des personnes qui ont répondu au questionnaire. Le taux de participation, pour l'année scolaire 2019-2020, est de près de 30%. Ce sont 11 sur 37 personnes concernées, 11 femmes et 0 homme, qui ont répondu au questionnaire. Les classes et disciplines sont décrites dans le tableau ci-dessous.

Tableau 19 : Taux de participation, classes et disciplines concernées

Degrés scolaires	Français	Mathématiques	Français et mathématiques
5H			
6H		1	1
5-6H		1	3
6-7H			1
5-8H			1
7H			1
8H			1
7-8H			1

Les écoles qui ont participé à l'enquête sont les suivantes : écoles des Monts, des Brenets, Jehann-Droz, Beau-Site, de la Brévine.

Une question permettait de saisir le nombre d'années scolaires de participation au projet TAE. Les résultats indiquent que la majorité des répondantes (63%, ce qui représente 7 sur 11 personnes) ont une expérience du projet depuis son entrée en vigueur.

1 an	0
2 ans	3
3 ans	1
4 ans	7

B2.1. Organisation et fonctionnement du projet TAE

Quatre questions permettaient au corps enseignant d'apporter une appréciation globale sur l'organisation et le fonctionnement du projet TAE. Le tableau 20 croise l'appréciation globale et l'appréciation au cours des quatre années d'expérimentation. Sur une échelle de 1 (appréciation positive) à 4 (appréciation négative), il est constaté un degré élevé d'appréciation du projet TAE. Huit répondantes (73%) ont une appréciation positive du projet et 3 répondantes (27%) ont plutôt une appréciation négative du projet. Cela signifie que la majorité des répondantes apprécie le projet tel que proposé. Au cours des quatre années, cette appréciation est constante pour 8 répondantes. Une personne dont l'appréciation globale est plutôt négative relève que son appréciation a diminué au cours des quatre années. Deux personnes dont l'appréciation est positive, voire plutôt positive mentionne que leur appréciation a augmenté au cours des quatre années. Cela signifie que le corps enseignant fait part d'une appréciation constante du projet sur les quatre années d'expérimentation qu'elles aient une appréciation positive ou négative du projet.

Tableau 20 : Appréciation globale au cours des quatre années d'expérimentation

Appréciation au cours des quatre années ...	Appréciation positive (1) vers appréciation négative (4)			
	1	2	3	4
...a fortement diminué				
...a diminué			9% (1)	
...a été constante	37% (4)	18% (2)	18% (2)	
...a augmenté	9% (1)	9% (1)		
...a fortement augmenté				

Le corps enseignant considère avoir reçu suffisamment d'information sur le projet TAE. 76% des répondantes sont d'accord et plutôt d'accord alors que 24% des répondantes ne sont pas d'accord ou plutôt pas d'accord. Deux personnes (18%) considèrent ne pas avoir reçu d'information suffisante sur le projet malgré le fait qu'elles disent apprécier le projet (1 personne plutôt pas d'accord et 1 personne pas d'accord).

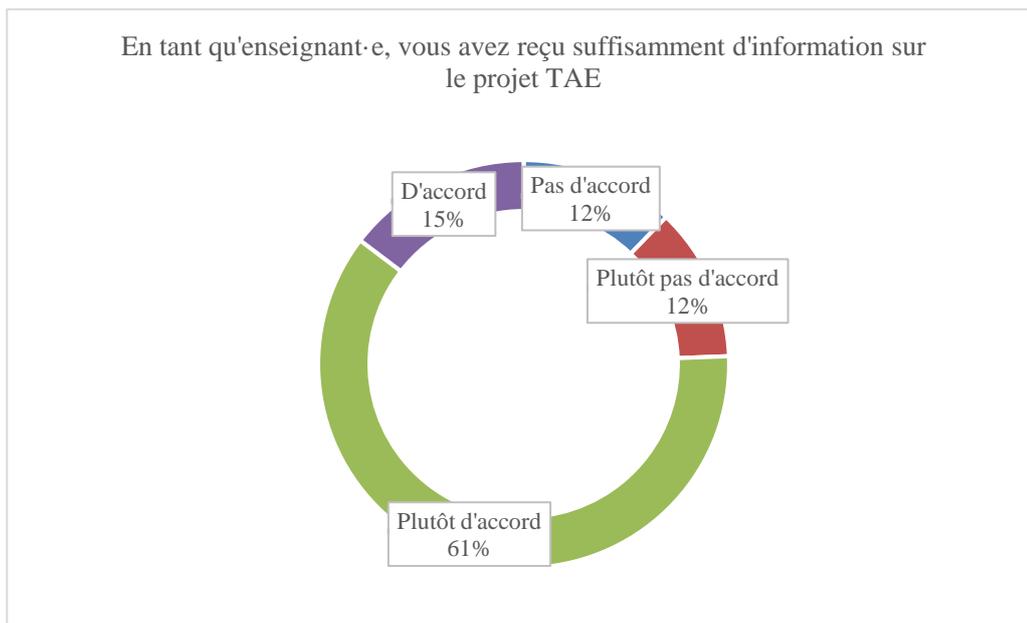


Figure 1 : Information sur le projet TAE

Ce résultat peut s'expliquer du fait qu'une répondante participe au projet depuis deux ans et l'autre depuis trois ans.

Quant à la dernière question de cette section, elle permettait au corps enseignant de se positionner sur l'accompagnement qu'il a reçu pour organiser et gérer les périodes TAE en classe. La majorité des répondantes (82%) ne souhaite pas bénéficier d'un accompagnement pour conduire les leçons TAE en classe et une minorité a un avis positif (18%). Ce résultat signifie que la majorité du corps enseignant ne souhaite pas bénéficier d'un accompagnement spécifique pour conduire les leçons TAE en classe.

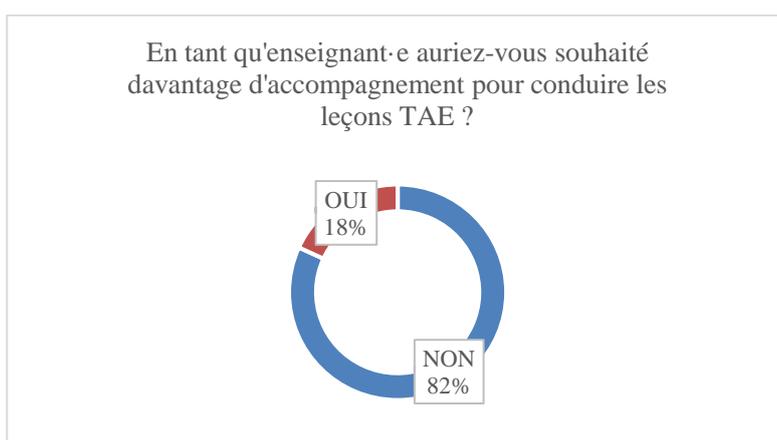


Figure 2 : Accompagnement pour conduire les leçons TAE

B2.2. Effets, incidences et retombées du projet TAE

Plusieurs questions invitaient le corps enseignant à manifester son degré d'accord ou de désaccord quant à divers aspects du projet TAE en lien à l'enseignement, l'apprentissage, le climat de classe, la grille horaire, les élèves, l'égalité, etc.

- **Incidences du projet TAE sur l'enseignement, l'apprentissage et l'autonomie**

Le tableau 21 ci-dessous présente les nombres et pourcentages de choix portant sur chacune des catégories relatives aux incidences accordées à sept aspects propres à l'environnement scolaire.

Une majorité des enseignantes estime que le projet TAE a une incidence positive sur l'enseignement (73%), sur les apprentissages des élèves qui restent en classe (91%) et sur l'autonomie des élèves qui restent ou quittent la classe (73%). Une majorité des enseignantes jugent que le projet TAE n'a aucune incidence sur la classe et son climat (64%), sur la grille horaire (64%) et sur les apprentissages des élèves qui quittent la classe pour se rendre aux leçons de musique (55%).

Enfin, une minorité de répondantes (2 personnes sur 11) considèrent que le projet TAE a une incidence négative sur les apprentissages des élèves qui quittent la classe ou n'a pas répondu à certaines rubriques (deux personnes sur 11).

Tableau 21 : Incidences du projet TAE sur divers aspects

	Incidence positive	Incidence négative	Aucune incidence	Pas de réponse
Mon enseignement	73% (8)		18% (2)	9% (1)
La classe et son climat	36% (4)		64% (7)	
La grille horaire	27% (3)	9% (1)	64% (7)	
Les apprentissages des élèves qui restent en classe	91% (10)		9% (1)	
Les apprentissages des élèves qui quittent la classe	18% (2)	18% (2)	55% (6)	9% (1)
L'autonomie des élèves qui restent en classe	73% (8)		18% (2)	9% (1)
L'autonomie des élèves qui quittent la classe	73% (8)		18% (2)	9% (1)

Ces enseignantes relèvent dans les commentaires que les incidences du projet TAE sur les élèves dépendent du type d'élèves.

« En fait, cela dépend de la « sorte » d'élève qui quitte la classe. Pour certains, il serait bien utile d'avoir un moment de répétition. »

Ainsi, le projet peut avoir une incidence positive ou négative sur les apprentissages ou sur l'autonomie selon le type d'élèves.

« L'incidence pourrait être négative sur un élève qui a de réelles difficultés car il a tout de même moins de leçons en classe. Bien que je n'instaure aucune nouvelle notion lors du TAE, les leçons pourraient tout de même l'amener à mieux comprendre certains éléments étudiés. »

L'incidence sur l'enseignement peut également varier en fonction du nombre d'élèves qui quittent la classe.

« Cela dépend de combien d'élèves partent. S'ils sont un ou deux, ça ne change pas grand-chose. »

- **Incidences du projet TAE sur la grille-horaire**

Une autre question permettait au corps enseignant de se positionner quant à la place des périodes TAE dans la grille horaire. Actuellement, les leçons de TAE sont placées à la grille horaire sur le français et/ou les mathématiques.

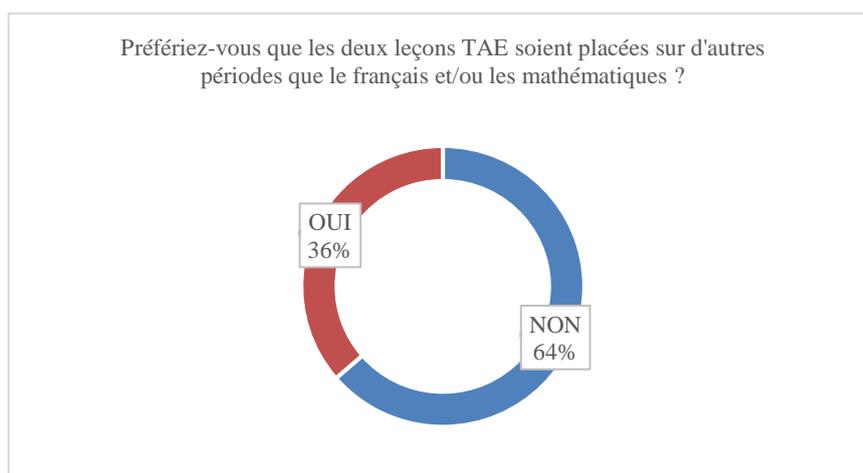


Figure 3 : Place du TAE dans la grille-horaire

Les points de vue sont divisés sur cette question. Ainsi, 64% des répondantes considèrent que le TAE doit rester tel qu'il est actuellement, alors que 36% des répondantes proposent de placer les périodes de TAE sur les leçons de musique, de dessin ou sur le REX, notamment en 7-8H, sans pour autant rendre cette période d'enseignement obligatoire.

- **Type d'enseignement pendant la leçon TAE en classe**

Une autre question permettait de savoir si le corps enseignant mobilise d'autres formes d'enseignement durant les leçons TAE que celles pratiquées habituellement.

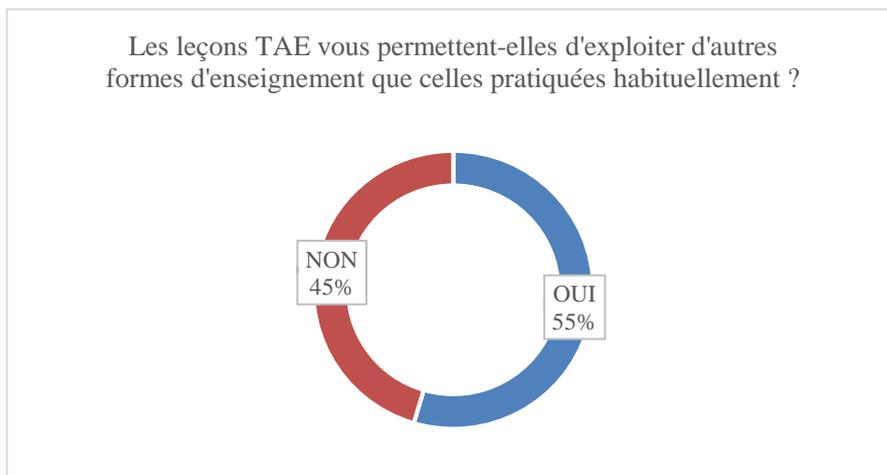


Figure 4 : Formes d'enseignement durant les leçons TAE

Un peu plus de la moitié des répondantes disent exploiter d'autres formes d'enseignement que celles pratiquées habituellement en classe. Quelques témoignages vont dans ce sens :

« Nous travaillons par atelier et jeux sur une période de plusieurs semaines. Les élèves ont un carnet de route à suivre et doivent faire au moins une fois chaque activité. »

« Cela dépend fortement du nombre d'élèves qui quittent la classe. Mais en général, je fais du travail en atelier en ciblant les besoins de chaque élève ou groupe d'élèves. »

Ce résultat et les témoignages laissent supposer que les leçons TAE offrent une place prépondérante à d'autres formes d'enseignement, ainsi qu'à la mise en place de techniques de différenciation pédagogique. Il serait intéressant d'échanger avec le corps enseignant sur les manières de travailler durant les périodes de TAE.

- **Effets des leçons TAE sur les élèves**

Par rapport à trois items, présentés dans le tableau 22, le corps enseignant devait répondre à la question « selon vous, les périodes TAE sont profitables aux élèves ... » et manifester leur degré d'accord ou de désaccord allant de « pas d'accord » à « d'accord. » Le résultat est de constater un degré élevé d'approbation dans les réponses du corps enseignant. Celui-ci s'exprime de manière favorable par rapport aux trois items qui leur ont été soumis. Ainsi, 82% des répondantes disent être d'accord ou plutôt d'accord sur les effets bénéfiques des périodes TAE sur les élèves qui restent en classe et sur les élèves qui sortent de la classe soit pour suivre un cours de musique. 73% des répondantes s'expriment positivement quant aux effets bénéfiques des périodes TAE sur les élèves qui sortent de la classe pour bénéficier d'une mesure de soutien pédago-thérapeutique. Cela signifie que le corps enseignant considère le projet TAE comme ayant des retombées positives sur l'ensemble des élèves.

Tableau 22 : Effets bénéfiques des périodes TAE sur les élèves

	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Pas de réponses
Aux élèves qui restent en classe		9% (1)	36% (4)	46% (5)	9% (1)
Aux élèves qui sortent de la classe pour suivre un cours de musique		9% (1)	18% (2)	64% (7)	9% (1)
Aux élèves qui sortent de la classe pour bénéficier d'une mesure pédagogique		18% (2)	18% (2)	55% (6)	9% (1)

- **Réduction des absences des élèves**

Une autre question permettait de savoir si la mesure d'aménagement du temps scolaire proposée par le projet TAE permet une réduction des absences des élèves sur les autres leçons. Le corps enseignant répond par la négative à cette question. 73% des répondantes considèrent que le projet TAE ne permet pas de réduire les absences des élèves durant les autres leçons, 18% des répondantes sont d'avis contraire et 9% n'ont pas d'avis.

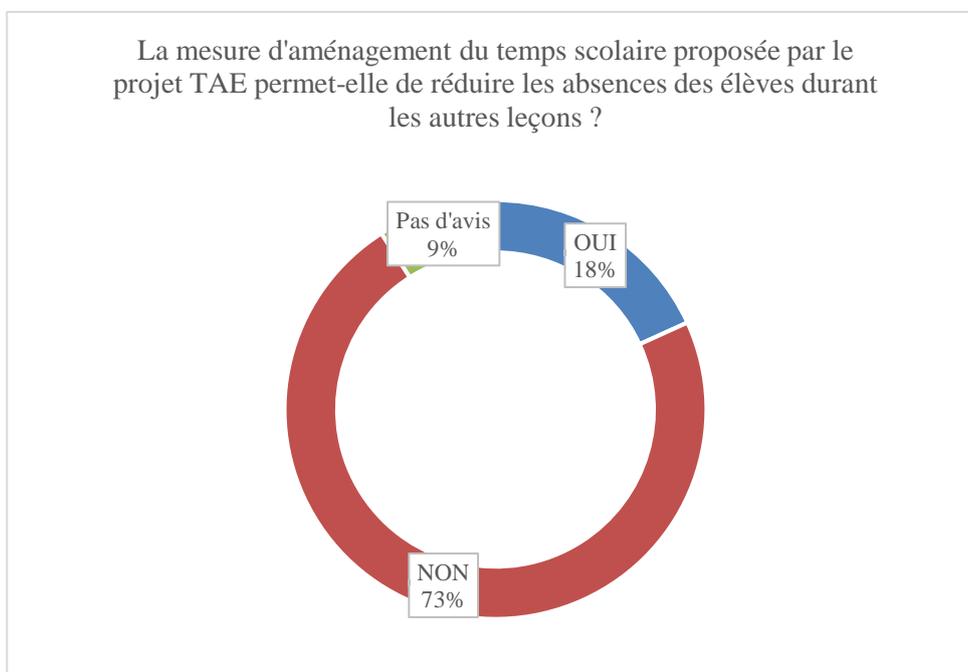


Figure 5 : Réduction des absences des élèves

Les commentaires des enseignantes apportent les clarifications suivantes à ce résultat.

« Un élève a pu placer l'orthophonie sur le TAE. Mais il a fallu rappeler aux parents de faire au mieux pour placer ce soutien sur les périodes TAE. »

« Plutôt oui, mais encore beaucoup d'élèves ne peuvent pas prendre rendez-vous chez un spécialiste durant ces périodes. »

« Tous les élèves concernés par des mesures pédago-thérapeutiques ne peuvent pas être pris durant ces deux périodes, donc ils partent à d'autres moments. »

« La majorité des élèves se rendent chez des spécialistes en dehors des leçons TAE. »

« Oui et non, car certains élèves ne trouvent pas de place chez un spécialiste aux heures de TAE car il y a déjà d'autres élèves inscrits. »

« À part les élèves qui partent à la musique, aucun élève n'a de rendez-vous avec un spécialiste à ce moment-là. »

« C'est justement le problème. Tous les enfants qui suivent de l'orthophonie, psychomotricité, ergothérapie ne peuvent pas forcément sortir à ce moment-là. En plus, ces deux périodes sont placées uniquement en début de semaine. Quand on travaille à temps partiel, c'est difficile de faire certaines introductions avec tout le monde. Car en début de semaine, il y a les leçons de soutien pédagogique et les leçons en ½ groupe (gym-ACT) ».

- **Point de vue du corps enseignant sur les modalités d'admission des élèves aux leçons de musique**

Une question portait sur la prise en compte de l'avis du corps enseignant quant aux modalités d'admission des élèves aux leçons de musique. Les enseignantes répondent par la négative à cette question. Le 91% du corps enseignant dit ne pas être consulté sur la participation éventuelle de leurs élèves aux leçons de musique.

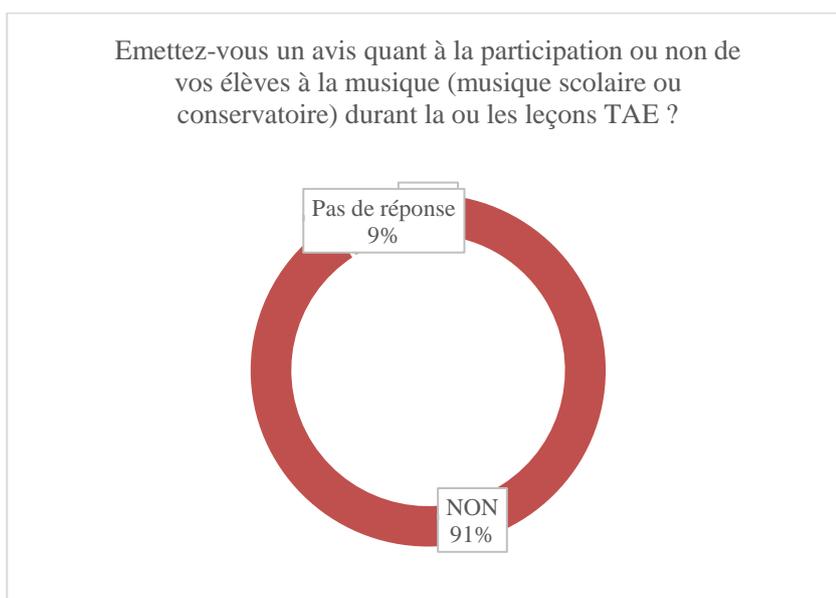


Figure 6 : Prise en compte de l'avis du corps enseignant

- **Retombées du projet TAE sur le principe d'égalité**

L'égalité apparaît comme un principe clé qui vise à proposer une égalité d'accès à l'école, une égalité de traitement et une égalité de résultat à l'ensemble des élèves. Le corps enseignant avait été nombreux à discuter dans les entretiens de la question de l'égalité, d'où l'intérêt de formuler dans le questionnaire une question sur ce principe. En effet, plusieurs avis insistaient sur le fait que l'école doit reposer sur une formation commune à l'ensemble des élèves, sur une politique de compensation pour les élèves qui ont moins de ressources et sur des acquis de base (tronc commun des savoirs acquis). Il est considéré qu'une école juste se doit de répartir les ressources de manière équitable, communes à l'ensemble des élèves et se doit d'assurer les apprentissages afin de viser à une égalité des acquis de base. Les avis chez les répondantes sont divisés sur cette question.

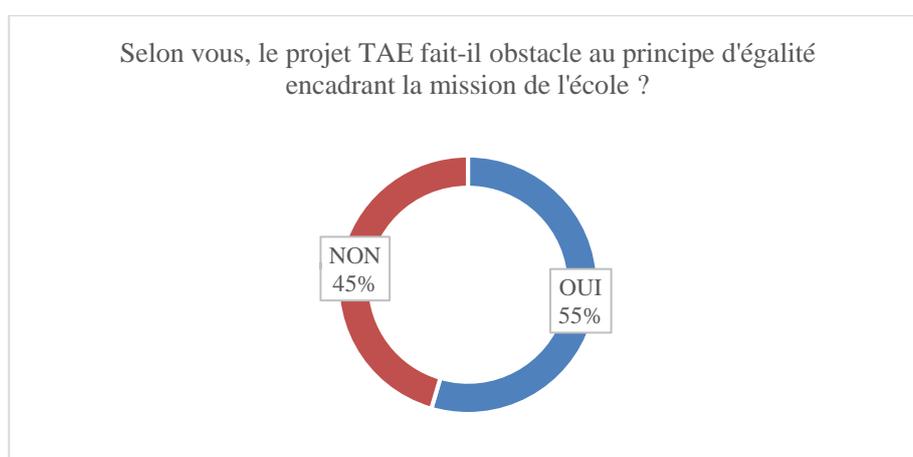


Figure 7 : Conceptions de la justice chez les enseignant-e-s

55% des répondantes répondent par l'affirmative alors que 45% par la négative. Ce qui ressort principalement c'est le principe de l'égalité d'accès et de traitement et, plus indirectement, l'égalité de résultat. Les points de vue s'expriment ainsi :

« Il devrait être possible, pour ceux qui ne font pas la musique scolaire, d'avoir quand même la possibilité de faire une activité (sport par exemple). Cela serait plus juste. »

« Oui, il ne s'agit là que de la pratique d'un instrument. Qu'en est-il des autres activités (sport, cours divers...) ? de plus, certains élèves ne sont ni à la musique scolaire, ni au conservatoire, mais ils ont un enseignant privé et donc ne bénéficie pas de cette possibilité. »

« Finalement pourquoi favorise-t-on les enfants qui font de la musique et pas une autre langue, un sport, etc. »

« Je pense qu'on devrait étendre le TAE à d'autres activités telles que le théâtre, le sport. »

« Pourquoi les leçons de musique et pas celles de sport, de langue, etc. »

Une répondante formule un point de vue négatif en argumentant sur l'égalité d'accès :

« Non, nous mettons énormément de choses en place sur temps scolaire pour les élèves en difficulté sans que cela ne pose problème et bien heureusement. Pour une fois, c'est quelque chose qui peut toucher tous les enfants, les bons élèves et ceux en difficulté. »

- **Partenariat entre l'école et les institutions locales**

Une dernière question était focalisée sur la collaboration entre l'école et les institutions locales. La majorité (91%) approuve l'idée que l'école collabore avec les institutions locales. Une seule répondante répond par la négative.

« Aujourd'hui, nous prônons une ouverture à la culture, la musique me semble en faire partie. Peut-être devrait-on ouvrir plus largement et ne pas rester cantonner à la musique. »

« Oui, mais en dehors du temps scolaire. »

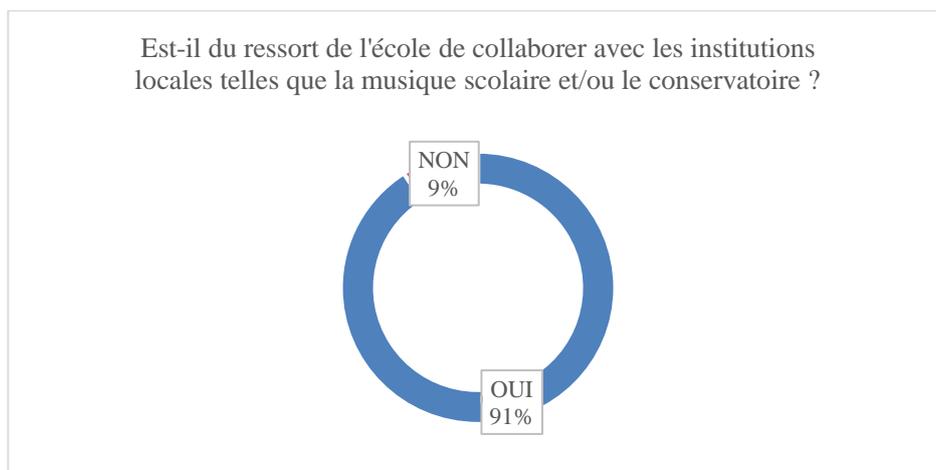


Figure 8 : Partenariat entre l'école et les institutions locales

B2.3. La poursuite du projet et améliorations à envisager pour une pérennisation du projet TAE

Dans cette troisième section, le corps enseignant était invité à se positionner sur la poursuite du projet, ainsi qu'à définir les améliorations à apporter au projet s'il devait se pérenniser.

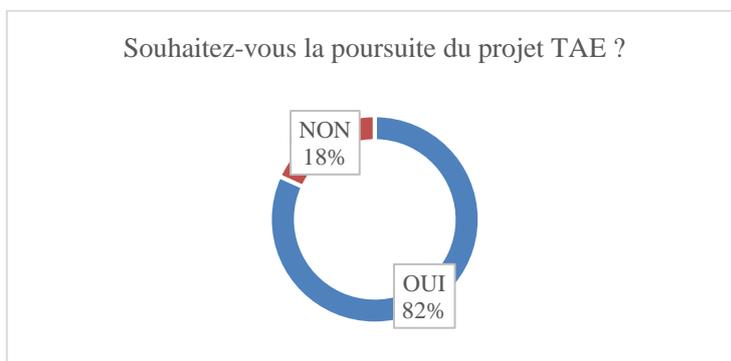


Figure 9 : Poursuite du projet TAE

82% des répondantes souhaitent la poursuite du projet alors que 18% des répondantes ont un avis opposé.

En ce qui concerne les améliorations à apporter au projet TAE, les idées exprimées sont les suivantes :

« Des moments de partage sur nos pratiques me semblent importants. »

« Que les enfants qui prennent des cours privés de musique aient également la possibilité de profiter de ces leçons. »

« Peut-être plus d'explications sur ce qu'est le TAE. En discutant avec différents collègues, je n'ai pas l'impression que cela soit clair puisqu'aucun n'a pu m'expliquer clairement ce qui est attendu. »

« Pour les classes à l'extérieur, il est important de mettre ces périodes en périphérie dans l'horaire en raison des transports. »

« Il serait plus intéressant que tous les élèves (également ceux qui ont des rendez-vous chez les spécialistes) s'y rendent durant le TAE, bien que cela risque d'être compliqué. »

5.4.2. Questionnaire adressé aux familles concernées par la musique ou par une mesure pédago-thérapeutique

L'enquête par questionnaire destinée aux familles (parents et enfants) (annexe 7) constitue la base de cette section. Au terme de cette quatrième année d'expérimentation, il a semblé important de recueillir des informations auprès des familles dont les enfants participent à un cours de musique (A) ou auprès des familles dont les enfants bénéficient d'une mesure pédago-thérapeutique (B). Le taux de participation, pour l'année scolaire 2019-2020 est de près de 48% de participation des familles dont l'enfant (ou les enfants) participe(nt) à un cours de musique (musique scolaire ou conservatoire). Les premières sections du questionnaire comportaient des questions ayant pour but de saisir les profils des personnes qui ont répondu au questionnaire.

A. Résultats des familles dont les enfants participent à un cours de musique (musique scolaire ou conservatoire)

38 familles dont les enfants suivent un cours de Musique scolaire ou au Conservatoire sur les périodes TAE ont répondu à l'enquête par questionnaire. Cela représente 38 sur 80 enfants concernés par la musique (63 enfants suivent des cours de Musique scolaire et 17 élèves suivent des cours au Conservatoire durant l'année scolaire 2019-2020). Sur l'ensemble des élèves du cycle 2 du cercle scolaire, il s'agit d'un 15% d'élèves (effectif total : 521 élèves).

Les principales questions ont permis de recueillir des informations sur le projet TAE, notamment sur les aspects suivants : A1) la participation des enfants à un cours de musique sur temps scolaire et les effets sur les apprentissages scolaires, A2) la satisfaction des familles à propos des horaires, des déplacements et de la formation musicale, A3) la pérennisation du projet TAE et A4) le point de vue des enfants.

A1. Participation des enfants à un cours de musique sur temps scolaire et effets sur les apprentissages scolaires

Les parents étaient invités à se positionner sur la participation de leur(s) enfant(s) à un cours de musique sur le temps scolaire. À cette question, les parents disent apprécier à 95% (36 sur 38 répondants) le fait que les leçons de la musique scolaire ou du conservatoire se déroulent sur temps scolaire. Deux familles ont répondu par la négative (5%).

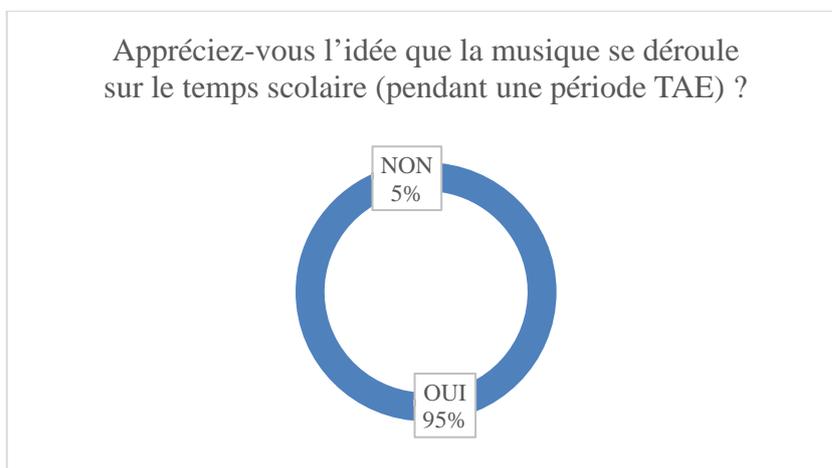


Figure 10: Musique (scolaire et conservatoire) sur temps scolaire

Quant à l'effet éventuel d'une absence en classe, les parents considèrent à 97% (37 sur 38 répondants) que l'absence de l'enfant durant le temps scolaire ne préteinte pas les apprentissages de leur(s) enfant(s).

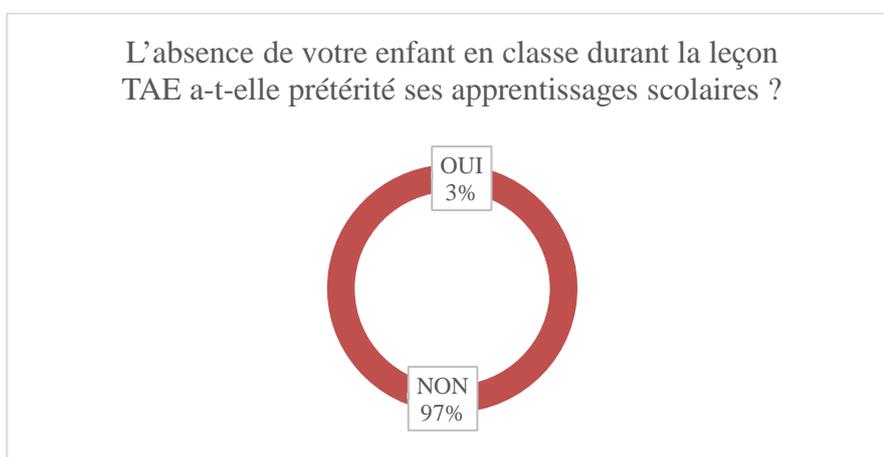


Figure 11 : Effets sur les apprentissages

Ainsi, une très large majorité des familles souhaitent que leur(s) enfant(s) puissent participer à la musique sur temps scolaire et disent que cela n'a pas d'incidence sur les apprentissages de leur(s) enfant(s). Une seule famille considère que cela a eu un impact sur les mathématiques et le français.

A2. La satisfaction des familles à propos des horaires, des déplacements et de la formation musicale

Une deuxième série de questions consistait à demander aux parents de se prononcer quant à leur degré de satisfaction concernant divers aspects en lien avec l'organisation des leçons de musique (musique scolaire et conservatoire). Les résultats sont majoritairement positifs. Ceux-ci sont détaillés dans le tableau 23 ci-dessous.

Tableau 23 : Degré de satisfaction à propos des horaires de musique, des déplacements et de la formation musicale dispensée

Êtes-vous satisfait ...	OUI	NON	Pas de réponse
... de l'horaire des cours de musique	81% (31)	16% (6)	3% (1)
...du déplacement de l'école jusqu'à la leçon de musique et le retour en classe	79% (30)	16% (6)	5% (2)
...de la formation musicale proposée	85% (32)	5% (2)	10% (4)

Dans l'ensemble, il semble que les familles apprécient les horaires des cours de musique et la formation musicale dispensée. Une famille regrette que le choix de la musique scolaire ne soit pas plus diversifié et une autre famille souhaiterait que la musique se déroule hors temps scolaire :

« Nous sommes insatisfait de la musique scolaire car nous voulions le piano ou la guitare. »

« Je réponds par la négative, car j'aurais préféré la musique en dehors des horaires scolaires. »

Une autre famille dit apprécier la présence du CLAAP dans le bâtiment de l'école de musique, car cela facilite l'organisation :

« Ma fille dîne au CLAAP avec ses amis, elle gagne en autonomie tout en restant dans un cadre sécurisant. L'organisation est parfaite. »

Il semble que les déplacements suscitent quelques insatisfactions du côté des familles, surtout pour les familles qui habitent dans les villages avoisinants du Locle :

« C'est quand même chaque année un casse-tête pour tout mettre en place. Le fait d'habiter en dehors du Locle complique aussi par rapport aux déplacements ».

« Cette année, mon enfant manque deux périodes pour se rendre aux cours de musique. 1 heure le mardi matin et 1 heure l'après-midi. Je trouve que c'est beaucoup. »

« Il est dommage de devoir retourner en classe après le cours de musique. Il serait mieux que celui-ci ait lieu à la fin des cours. »

« Ma fille étant à l'école au Corbusier, les trajets n'ont pas toujours été évidents. Mais elle s'y est faite avec le temps. »

« La pause de midi est raccourcie. L'école est près de la musique scolaire, mais loin du domicile. »

Les absences devraient également être suivies du côté de la musique scolaire.

« Deux semaines de suite, mon fils ne s'est pas rendu au cours de musique et je l'ai su par hasard car un enfant a dit à la maîtresse que mon fils ne venait plus à la musique. Mon fils était livré à lui-même dans la rue et les professeurs de musique ne se sont pas inquiétés de son absence. »

Un autre commentaire d'une famille concerne les activités scolaires réalisées durant la leçon TAE qui sont à rattraper sous forme de travail à domicile :

« Notre enfant doit faire (et c'est normal) ce que les autres ont fait à l'école pendant qu'elle était à la musique (devoirs supplémentaires). Le fait que la musique se passe pendant les cours est pratique, mais entraîne du travail supplémentaire à la maison. C'est pourquoi, je trouve très adapté le TAE jusqu'en 8H, mais je ne souhaite pas qu'il se poursuive dès la 9H. Je pense aussi qu'il satisfait mieux les enfants sans difficulté scolaire. Il est aussi pratique pour les parents qui travaillent en fin d'après-midi. »

A3. La pérennisation du projet TAE

Par rapport à la pérennisation du projet TAE, les familles sont favorables à la poursuite du projet. 87% des familles souhaitent que les cours de musique se déroulent sur temps scolaire et 13 % souhaitent que ceux-ci se déroulent hors temps scolaire. Deux familles sont favorables sur le principe mais disent attendre les horaires scolaires de l'année prochaine.

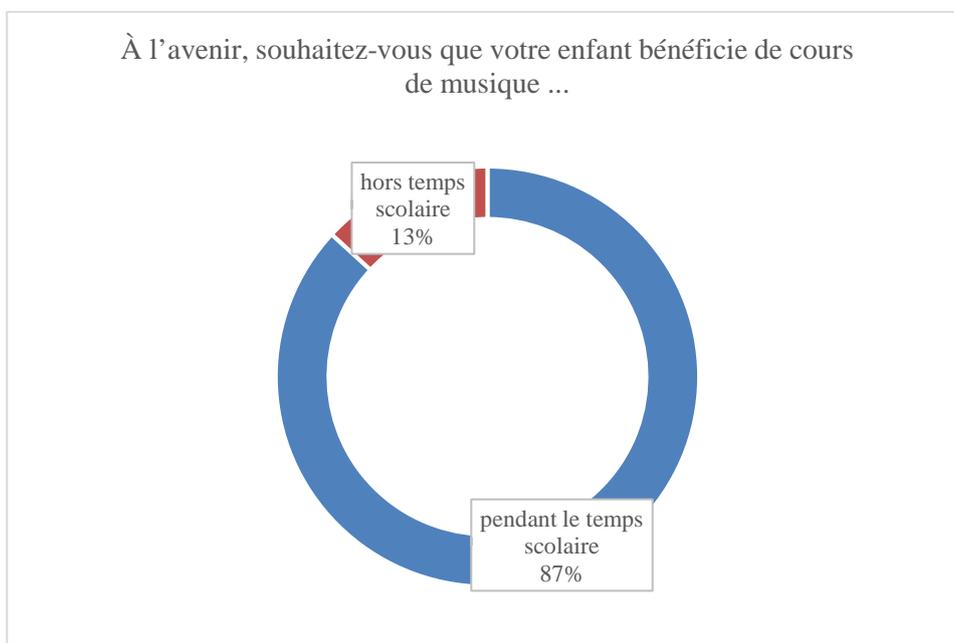


Figure 12 : Cours de musique et temps scolaire

Les familles qui ont répondu à l'enquête souhaitent à 95% (36 sur 38 répondants) que le projet puisse se poursuivre et se pérenniser.

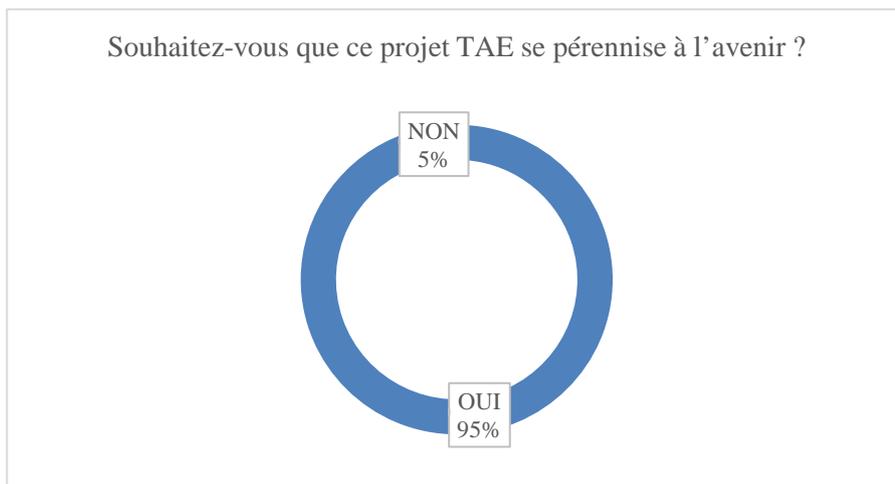
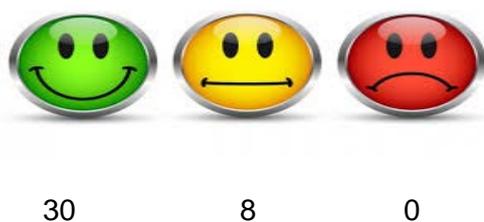


Figure 13 : Pérennisation du projet TAE

Une famille souhaite que le projet se pérennise mais si possible en dehors des horaires scolaires. Deux familles se prononcent par la négative à cette question.

A.4. Le point de vue des enfants

En dernier lieu, les parents étaient invités à répondre à une question en compagnie de leur enfant. Sur une échelle d'icônes en trois points, composée de visages exprimant des attitudes, les parents devaient indiquer si leur enfant était content, partiellement content ou mécontent de fréquenter la musique scolaire ou la musique au conservatoire.



Les résultats sont réjouissants puisque 38 élèves sont contents, voire partiellement contents et aucun dit être mécontent.

Quelques enfants ont fait des commentaires :

« Je préférerais que ce soit en dehors de l'école, car j'adore l'école. »

« Je suis contente de participer à la musique scolaire, car j'adore jouer de la flûte traversière et rencontrer des enfants des autres collèges de la ville. »

« C'est parfois énervant de faire tout le chemin. »

« C'est cool et on n'est jamais en retard car j'aime ça ! »

« Je trouve bien qu'à l'école, la maîtresse ne commence pas de nouveau thème. Par contre, je n'aime pas rattraper à la maison. »

B. Résultats des familles dont les enfants bénéficient d'une mesure pédagogo-thérapeutique sur les périodes TAE

Douze familles dont les enfants bénéficient d'une mesure pédagogo-thérapeutique sur les périodes TAE ont répondu à l'enquête par questionnaire. La direction du cercle scolaire en recense 12 sur 521 élèves au cycle 2 ; la totalité des familles a donc répondu.

Les principales questions ont permis de recueillir des informations sur le projet TAE, notamment sur les aspects suivants : effet de l'absence de l'élève durant le TAE sur les apprentissages scolaires et pérennisation du projet TAE.

Les familles concernées, à l'unanimité, considèrent que l'absence de leur enfant durant la leçon TAE ne préteinte pas ses apprentissages scolaires. Toutes les familles concernées disent souhaiter que ce projet se pérennise à l'avenir. Ces résultats laissent à penser que les familles apprécient que leur enfant puisse bénéficier d'une mesure pédagogo-thérapeutique pendant la leçon TAE.

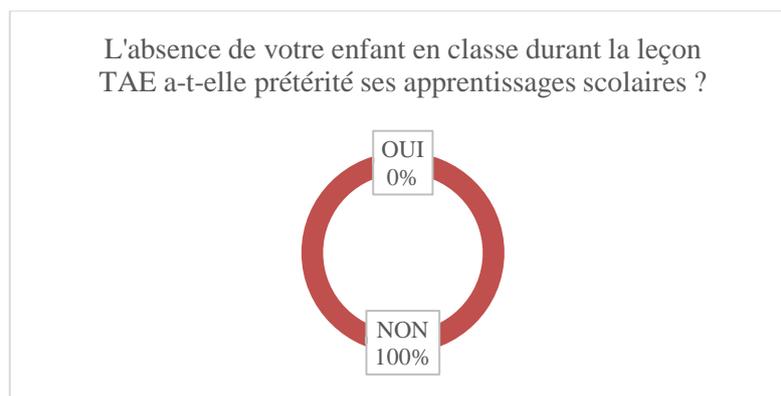


Figure 14 : Effets sur les apprentissages

Ce nombre relativement faible d'élèves bénéficiant d'une mesure pédagogo-thérapeutique (12 sur 521 élèves) incite à la plus grande prudence. En effet, il s'agit que d'un 2% de l'effectif total des élèves du cycle 2. Tout laisse à penser qu'une majorité des mesures pédagogo-thérapeutiques se déroule hors temps d'enseignement TAE ou hors temps scolaire.

5.4.3. Questionnaire adressé aux élèves qui restent en classe durant le TAE

L'enquête par questionnaire destinée aux élèves qui restent en classe durant les leçons TAE (annexe 6) constitue la base de cette section. Au terme de cette quatrième année d'expérimentation, il a semblé important de recueillir des informations auprès des élèves qui ne participent ni à la musique (musique scolaire ou conservatoire), ni à une mesure pédagogo-thérapeutique. Il s'agit du 82% de l'effectif total des élèves du cycle 2. 149 élèves ont répondu à l'enquête par questionnaire.

À la question de savoir si les activités réalisées en classe durant les leçons TAE sont différentes que celles réalisées durant les autres leçons de la semaine, les élèves ont des avis partagés sur cette question. Environ la moitié des élèves considère que les leçons sont différentes que les autres leçons, l'autre moitié affirme le contraire. Ceci corrobore avec les réponses du corps enseignant, dont la moitié affirme exploiter d'autres formes d'enseignement que celles pratiquées habituellement en classe.

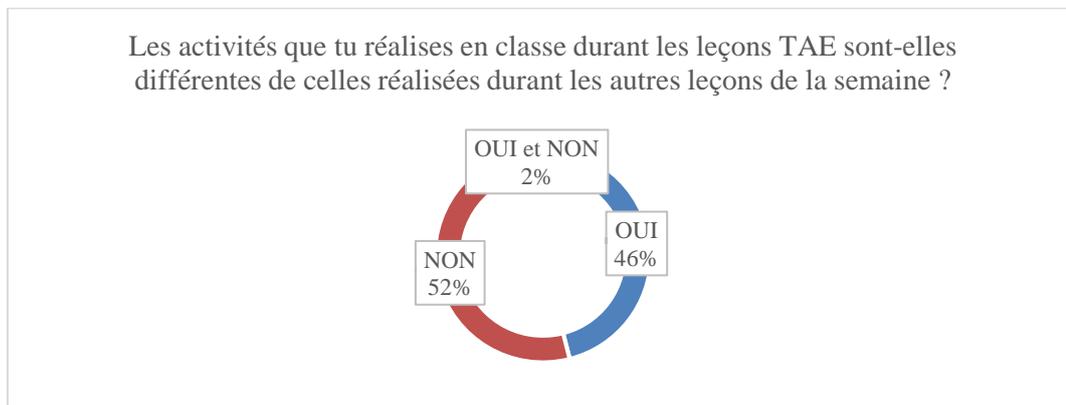


Figure 15 : Différence entre TAE et autres leçons

Dans l'affirmative, les élèves pouvaient faire un commentaire. En voici quelques-uns:

- « Parce qu'il y a moins de bruit ».
- « Parce qu'on fait des jeux ».
- « Ben, on fait les préfixes, les suffixes... »
- « C'est plus cool »
- « En TAE, on travaille seul ».
- « C'est plus des jeux ».
- « Ça dépend du plan de travail ».
- « On s'amuse moyennement ».
- « On fait des activités qui ne sont pas grave si on les rate ».
- « Oui, parce que d'habitude on fait du plan et pendant la leçon de TAE on fait des jeux, des activités, etc. ».
- « En TAE, nous faisons des jeux ».
- « Les leçons TAE sont plus amusantes ».
- « Les leçons sont moins grave que le travail normal ».
- « Elles sont différentes parce qu'on fait plus de jeux ».
- « Parce qu'il y a moins de monde »
- « Nous faisons des problèmes et nous coupons »
- « La maitresse est plus disponible pour les élèves »

Il semble que les élèves apprécient les périodes TAE qui se déroulent en classe, à raison de 59%. Ce qui représente 89 élèves. 39% (57 élèves) disent apprécier moyennement et 2% se prononce par la négative (3 élèves).

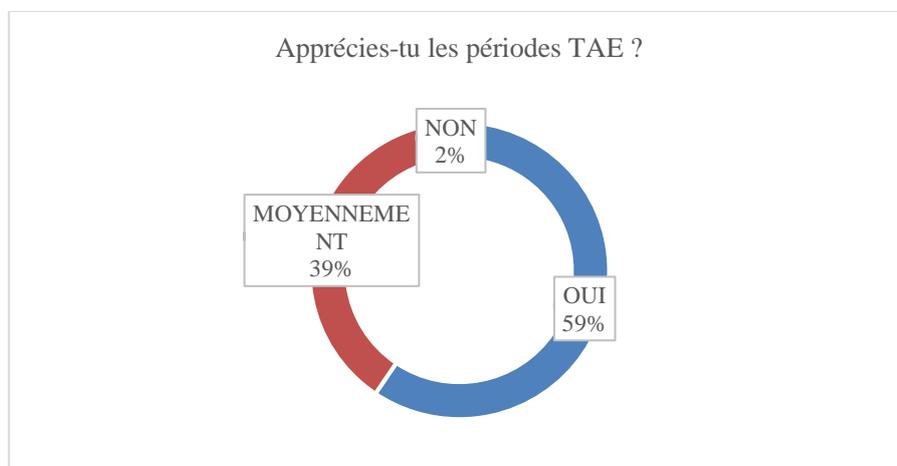


Figure 16 : Appréciation du TAE

Une autre question permettait d'appréhender le choix des élèves quant à la décision de suivre un cours de musique. 57% des élèves (85) disent avoir fait ce choix contre 43% (64).

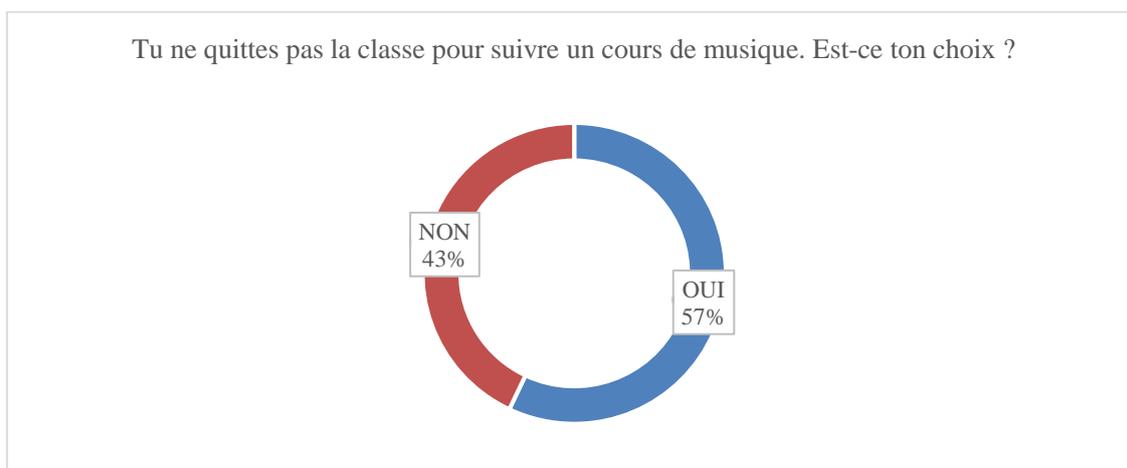


Figure 17 : Choix des élèves

Dans la négative, les élèves pouvaient faire des commentaires. En voici quelques-uns :

- « Parce que ça coûte cher »
- « Les profs ne pouvaient pas me prendre ».
- « Parce que j'ai beaucoup d'activités »
- « À cause des cours à l'école et de l'argent ».

En dernier lieu, une question permettait de connaître leur avis sur d'éventuelles inégalités de traitement entre les élèves. Ceux-ci ont répondu largement par la négative, à raison de 76% (113 sur 149 élèves).

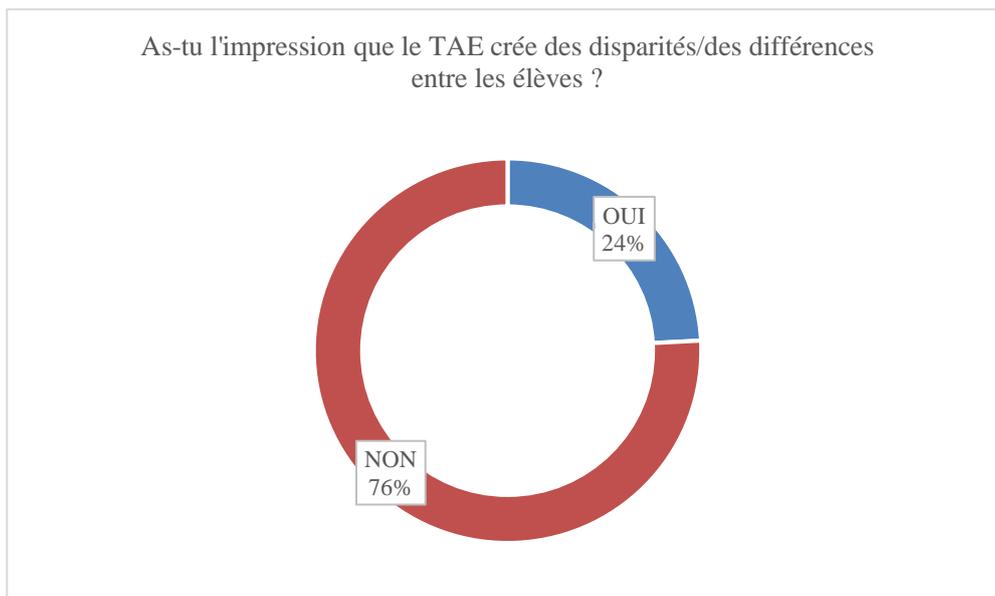


Figure 18 : Disparités ou différences entre les élèves

Dans l'affirmative, les élèves pouvaient faire des commentaires. Ceux-ci sont particulièrement intéressants et rejoignent les avis du personnel enseignant.

- « Les élèves sont plus lâchés que les autres »
- « Les élèves qui partent sont plus libres »
- « Nous on fait plus de math qu'eux »
- « Oui, car ils font de la musique »
- « Oui, les enfants qui ne sont pas au TAE ne font pas la même chose »
- « Parce que ce n'est pas pareil la musique et le français »
- « On travaille plus à l'école qu'à la musique scolaire »
- « Ça change d'aller à la musique, nous ça change pas et on fait des math2 »
- « Nous faisons plus de math qu'eux et ils font des loisirs »
- « Ceux du Locle ont pu faire de la musique et pas ceux de la vallée ».

6. Résultats principaux et discussion

Dans cette section, nous mettons en évidence quelques résultats saillants et leurs interprétations :

- D'une manière générale, le projet TAE a été accueilli avec satisfaction par les parties prenantes, soit les responsables de la conception et/ou de la mise en œuvre

du projet, les enseignant·e·s, les familles et les élèves concernés par le projet et qui ont répondu à l'enquête par questionnaire.

- Sur les 37 enseignant·e·s interrogés par questionnaire, seuls 11 ont répondu (30%). Nous relevons un écart conséquent entre l'appréciation de ceux-ci et celle des 9 enseignant·e·s interrogés oralement suite à nos observations en classe d'une leçon TAE.
 - En effet, lors des entretiens qui ont suivi les observations faites en classe, les 9 enseignant·e·s se sont dit très mitigés dans leur appréciation du projet. Tous sont positifs quant aux intentions du projet et aux valeurs portées par celui-ci, mais plusieurs font état d'une contrainte supplémentaire sur l'emploi du temps et la pédagogie, en raison d'une gestion de classe rendue compliquée par les absences continues de quelques élèves. S'ajoute à cette question de la gestion de classe des appréciations diverses : certain·e·s soulignent quelques inconvénients ou formulent quelques craintes face à l'évolution de l'école en général, telles que par exemple la tendance à privatiser l'école, à autonomiser les établissements scolaires au sein desquels il serait de plus en plus demandé d'innover et de se responsabiliser, à l'image d'un monde de plus en plus basé sur des valeurs individualistes et d'une marchandisation de l'éducation. Ces craintes ont également été recensées dans les travaux scientifiques de Careil (2002), de Laval (2003) ou de Sarfati (2007). La crainte d'accroître par ce projet partenarial les inégalités entre les établissements scolaires est évoquée, ainsi que la question des services que l'école devrait pourvoir. Ce dernier élément rejoint les travaux de Laval (2003) lorsqu'il dit que « la question de la politique partenariale ligoterait de plus en plus les enseignants qui se transformeraient ainsi en pourvoyeurs de service destinés à « satisfaire une demande de consommateurs avertis » (p.35). Rappelons que l'ensemble des enseignant·e·s ne partagent pas cette vision relativement pessimiste de l'école.
 - Ainsi, les 11 enseignantes qui ont répondu à l'enquête par questionnaire font état d'un degré élevé d'appréciation du projet. Huit répondantes (73%) ont une appréciation positive du projet et 3 répondantes (27%) ont plutôt une appréciation négative du projet. Le TAE et ce qu'il représente (ouverture de l'école aux institutions musicales, sensibilisation des élèves à la musique) est valorisé. Elles relèvent toutefois une organisation compliquée du travail en classe en raison des absences des élèves. Bien que globalement positives, ces enseignantes restent relativement « passives » et ne s'impliquent pas ou très peu dans la mise en œuvre du projet (extrêmement peu de contacts avec les institutions musicales, très peu de valorisation du travail réalisé durant le TAE en classe, pas de valorisation du projet auprès des parents par ex.). Ce peu d'investissement semble contradictoire avec le souhait émis par ces enseignantes d'une plus grande collaboration et d'un partenariat renforcé avec les institutions musicales. Bien que peu impliquées, les 11 enseignantes qui ont répondu à l'enquête par questionnaire, dans leur grande majorité (82% des répondantes), souhaitent la pérennisation du projet TAE.

- Nous pouvons faire l'hypothèse que les enseignant-e-s plutôt défavorables au projet n'ont pas pris la peine de répondre au questionnaire, alors que les classes sélectionnées pour les observations (et donc les enseignant-e-s interrogés oralement) l'ont été par nous-mêmes, sur la base de la proportion d'élèves inscrits à la musique.
- Les élèves participant aux cours de musique et ayant répondu au questionnaire sont particulièrement positifs quant au projet. 30 élèves sur 38 se disent très contents de pouvoir suivre des cours de musique et 8 se disent partiellement contents, aucun ne dit être mécontent.
- Les familles concernées sont très positives quant au projet TAE. Une large majorité des familles se dit satisfaite de la formation musicale proposée à leur enfant, ainsi que de l'aménagement du temps scolaire. 97 % des familles relèvent que l'absence de leur enfant durant les périodes TAE ne prétérite pas ses apprentissages. Les parents disent apprécier à 95% (36 sur 38 répondants) le fait que les leçons de la musique scolaire ou du conservatoire se déroulent sur temps scolaire. Deux familles répondent par la négative (5%). 87% des familles souhaitent la pérennisation du projet. Ces résultats confirment l'importance d'une réelle et meilleure conciliation des activités scolaires et extrascolaires. Si cet aménagement de la grille horaire a l'avantage de limiter un emploi du temps surchargé pour les élèves, comme le préconise les travaux de Testu (2006, 2008) dans le domaine de la chronobiologie et chronopsychologie, il permet également de simplifier pour les parents la mise sur pied de projets extrascolaires pour leurs enfants. Dans le cadre de cette expérience pédagogique, tous les parents sont logés à la même enseigne puisque les horaires sont conçus de telle sorte que les élèves puissent pratiquer, si souhaité, une activité extrascolaire, en l'occurrence dans le domaine musical, ou bénéficier de mesures pédago-thérapeutiques, avec le soutien de l'institution scolaire. En ce sens, l'école favorise ces activités reconnues comme bénéfiques pour le développement global de l'enfant et en les mettant à portée du plus grand nombre d'enfants les considère comme des outils d'intégration sociale pouvant être envisagés comme complémentaires avec le temps consacré à l'école et aux apprentissages fondamentaux.
- Les responsables de la conception et/ou mise en œuvre du projet jugent très positivement l'idée d'un projet de collaboration école-institutions musicales. Ce partenariat est perçu comme dynamisant et obligerait à une certaine remise en question. Cela rejoint les propos de Sarfati (2007), lorsqu'il évoque comme avantage du partenariat que celui-ci « obligerait à se remettre en question et à découvrir d'autres visions du monde qui ne pourraient qu'enrichir la pratique et la pédagogie de l'enseignant. Pour s'entendre avec des partenaires extérieurs, l'équipe pédagogique doit parfois, en effet, accepter de revoir certains de ses points de vue et de ses certitudes ». Les responsables relèvent également à l'unanimité les compétences intéressantes développées par la pratique musicale, ce pour d'autres disciplines également. Ils relèvent le bien-fondé du TAE qui permet une plus importante « démocratisation » de la musique, et la « chance » pour les élèves de pouvoir bénéficier de cette offre. Ici encore c'est le projet et ce qu'il représente

en termes de valeurs qui est décrit positivement. Cela rejoint les propos de Sarfati (2007) qui insiste sur l'idée que le partenariat « pourrait permettre d'inciter les enfants à découvrir de nouveaux horizons » et, de ce fait, « il autoriserait l'innovation » et inciterait les enfants « à avoir un nouveau regard sur la culture ». Cependant, d'un point de vue « opérationnalisation », l'ensemble des responsables relèvent, selon leur conception, que des améliorations devraient être consenties. L'une des personnes interrogées se montre particulièrement déçu du décalage conséquent entre les intentions initiales et la mise en œuvre concrète du projet. Tous souhaitent la poursuite du projet, mais accompagnée des améliorations jugées nécessaires. Ces améliorations sont différentes selon la fonction occupée. Ces améliorations seront exposées dans la section 1.4 (partie 1) « ouverture et recommandations ».

- Le pourcentage d'élèves participant au projet TAE (musique scolaire + conservatoire + mesure pédago-thérapeutique) est faible : 92 élèves sur les 521 élèves du second cycle pour l'année 2019-2020 (81/536 pour 2016-17, 80/510 pour 2017-2018, 94/504 pour 2018-19). Cette faible participation interpelle et pose clairement la question de l'efficacité du projet. Nous pouvons émettre l'hypothèse que le corps enseignant, peu engagé dans le projet, encourage peu les élèves à s'inscrire aux cours de musique. Si les enseignant·e·s, en contact direct avec les enfants, démontrent peu d'enthousiasme, il est probable que leurs élèves ne disposent pas des incitations suffisantes pour s'engager dans le projet.
- En 2019-2020, sur les 521 élèves du cycle 2, 12 sont au bénéfice d'une mesure pédago-thérapeutique² sur les plages TAE (8 pour 2016-17, 5 pour 2017-18, 17 pour 2018-19). Au regard de la prévalence des troubles spécifiques du langage (TSL) estimée à 3 à 7% (Tomblin & al., 1997), à laquelle il s'agit d'ajouter celle du trouble spécifique du développement moteur (CIM-10, F82), tout laisse à croire que beaucoup d'élèves du Cercle scolaire du Locle suivent leur thérapie logopédique ou psychomotrice en dehors des plages TAE (sur temps scolaire ou hors temps scolaire).
De manière générale, il semble que le TAE n'ait pas permis de concentrer et donc de limiter les sorties de classe des élèves. Celles-ci concernent certes la logopédie et la psychomotricité, mais également plusieurs autres suivis (ergothérapie, psychologie, etc.) ou rendez-vous (médicaux par ex.). Sur les 11 enseignantes ayant répondu au questionnaire, 73% est d'avis que la mesure d'aménagement du temps scolaire proposée par le projet TAE ne permet pas de réduire les absences des élèves durant les autres leçons ; 18% est d'avis contraire.
- Les élèves inscrits participant au TAE suivent principalement les cours dispensés par la musique scolaire (entre 62 et 66 pour les 4 dernières années scolaires, 63 élèves pour l'année scolaire 2019-2020). Très peu d'élèves suivent les cours dans le cadre du conservatoire de musique (pour les 4 dernières années scolaires : 9/11/11/17 élèves).

² sont considérées comme mesures pédago-thérapeutiques la logopédie et la psychomotricité, au sens de l'offre de base définie par l'Accord intercantonal sur la pédagogie spécialisée.

- De nos observations et analyses nous pouvons relever que les cours de musique dispensés aux élèves du projet TAE sont réellement de qualité et appréciés des élèves participants, de leur famille et de la direction d'école. Tous relèvent l'importance des compétences construites, telles que le respect des règles, la valorisation de l'effort, l'esprit d'équipe ou encore le plaisir d'apprendre au travers d'activités musicales. Ces résultats rejoignent les travaux de recherche de Paugam (2016) et de Kindelberger & Le Floc'h (2007) qui se sont intéressés pour les premiers aux bienfaits des activités extrascolaires et à leur incidence sur les trajectoires scolaires des élèves et pour les seconds à leur effet sur l'adaptation scolaire. Selon Paugam (2016), « les enfants privés d'activités extrascolaires ont près de quatre fois plus de risque d'être angoissés de ne pas réussir à l'école ». Ces activités extrascolaires joueraient selon ce sociologue un rôle essentiel dans l'épanouissement personnel et la confiance en soi. Les compétences, autres que celles purement scolaires, construites au travers d'activités extrascolaires contribueraient, selon cet auteur, à améliorer la relation à soi, aux autres et à l'école. Selon Kindelberger & Le Floc'h (2007), les activités extrascolaires « constituent un réel milieu de développement » (p.165) et « seraient susceptibles de contribuer à la réussite scolaire de manière directe, en affectant les processus cognitifs en jeu dans les apprentissages et/ou de manière indirecte, en étant médiatisées par des aspects plus conatifs » (p. 165).
- Le projet TAE ne peut être mené qu'avec la certitude qu'aucune nouvelle notion n'est abordée en classe durant les plages TAE et l'absence d'une partie des élèves. De nos observations et entretiens nous pouvons confirmer que cette consigne est respectée par le corps enseignant, dans sa grande majorité. Le travail durant ces périodes est souvent organisé sous forme d'ateliers ou de tâches de consolidation. Dans les commentaires, un élève se plaint toutefois du « rattrapage » à effectuer à la maison, et un·e enseignant·e avoue ne pas modifier « grand-chose » à son enseignement si seul un ou deux élèves sont absents.
- Concernant les apprentissages scolaires, les élèves participant au projet TAE ne semblent pas pénalisés par leur absence en classe. La très grande majorité des familles concernées (97%) déclarent que la participation de leur enfant au TAE ne prétérite pas ses apprentissages. D'une manière générale, la majorité des enseignantes ayant répondu au questionnaire considèrent le projet TAE comme ayant des retombées positives sur l'ensemble des élèves (élèves qui restent en classe, qui participent à un cours de musique et qui bénéficient d'une mesure pédago-thérapeutique).
- D'un point de vue organisationnel, il semble compliqué de mettre en place le projet (horaires-déplacements) en début d'année, mais une fois cet important travail réalisé l'ensemble des parties prenantes semble s'y accommoder. L'organisation pratique paraît plus compliquée pour les collèges situés hors ville du Locle (Les Brenets par ex).

- Alors que le personnel enseignant de la musique scolaire semble retirer beaucoup d'avantages du projet concernant ses conditions de travail, il n'en est pas de même pour les professeur·e·s du conservatoire pour qui le projet diminue la liberté dans l'aménagement de leurs horaires de travail et qui ont parfois plusieurs « heures blanches » entre deux élèves.
- La question de la justice, ainsi que de l'égalité et de l'équité a été soulevée. Plusieurs actrices et acteurs relèvent certains points pouvant être considérés comme « injustes », notamment le fait que le projet ne privilégie qu'une discipline ou que seulement une partie des élèves des classes bénéficie du projet. D'autres personnes interrogées considèrent à l'inverse le projet comme porteur d'une plus grande démocratisation de l'accès à la musique. 55% des enseignants ayant répondu au questionnaire relève que le projet fait obstacle au principe d'égalité encadrant la mission de l'école. Ainsi, le thème de la justice peut se comprendre à la fois comme un abandon de l'idéal de l'égalité ou comme une tentative de prendre en compte non seulement l'individu mais également son contexte social et ses origines. Dans le cadre de cette expérience pédagogique, plusieurs personnes semblent considérer que le projet offre la possibilité d'ouvrir aux élèves des espaces qui leur permettent de développer leur potentiel et leurs ressources. Ceci corrobore avec les théories de Sen (2000) qui concilient les principes d'égalité (importance d'un accès équitable aux ressources) et de liberté des individus de choisir certaines ressources de manière à répondre à leurs aspirations. Notons que le questionnement au sujet de ces valeurs ne remet cependant pas en question leur degré élevé d'appréciation du projet, ni leur souhait de voir ce dernier se pérenniser. Quant aux élèves ne participant pas aux cours de musique et ayant répondu au questionnaire, seuls 24% relèvent que le TAE crée des disparités/des différences entre élèves.

7. Limites de la démarche

Il est néanmoins important de préciser que les résultats de notre recherche sont à considérer avec prudence puisque plusieurs facteurs ont pu limiter notre analyse. Tout d'abord, nous pouvons remettre en question la pertinence des observations en classe, des entretiens avec le corps enseignant et des questionnaires qui leur ont été adressés pour évaluer l'effet du projet TAE pour les raisons suivantes : toutes les classes n'ont pas fait l'objet d'observation de notre part et les enseignant·e·s impliqué·e·s dans le projet n'ont pas tous répondu au questionnaire qui leur a été envoyé. Ils ne sont donc pas représentatifs de la population enseignante du cycle 2. Deuxièmement, les enseignant·e·s de musique n'ont pas été interrogés individuellement (ou que brièvement) puisque les entretiens ont été menés avec leur responsable respectif. Troisièmement, le questionnaire adressé aux familles ne permettait pas de recueillir suffisamment de données sur les élèves au bénéfice

d'une mesure pédago-thérapeutique. Pour ce qui est de l'impact du projet sur les objectifs d'apprentissage, nos données relèvent des appréciations des différents acteurs. Notons, enfin qu'une démarche quantitative aurait pu fournir des résultats plus précis, combien même il semble compliqué de mesurer l'effet d'un projet sur les apprentissages scolaires, ceux-ci étant dépendant de multiples facteurs difficile à isoler et à objectiver.

Conclusion

Le projet « Travail autonome encadré » est une chance pour les élèves du cercle scolaire du Locle qui peuvent bénéficier de cours de musique de qualité, sur temps scolaire, sans que leurs apprentissages dans les autres disciplines ne soient préjudiciés. Les valeurs et intentions sous-tendues par le projet sont portées par la grande majorité des actrices et acteurs interrogés, et en ce sens le projet mérite à notre sens d'être pérennisé. Cependant, afin que ces intentions ne soient pas perverties par une opérationnalisation insuffisamment réfléchie, plusieurs améliorations doivent être menées, notamment un renforcement de la collaboration entre les institutions scolaires et musicales et une implication plus conséquente du corps enseignant et de l'école en général dans le suivi de ce projet commun.

Références bibliographiques

Accord intercantonal du 25 octobre 2007 sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée, CDIP.

Careil, Y. (2002). *École libérale, École inégale*, éditions Nouveaux Regards.

CSRE [Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation] (2014). *L'éducation en Suisse – rapport 2014*. Aarau: CSRE. <http://www.skbf-csre.ch/fr/monitorage-de-education/rapport-2014/> (état 10.6.2015).

Demange, E., Hahn, K., Lartigot, J-C. (2006). *Apprendre la musique ensemble : les pratiques collectives de la musique, base des apprentissages instrumentaux*. Lyon : Symétrie.

Emmerich, M. & Hormel, U. (2013). Equity oder die Individualisierung der Bildungsberechtigung. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, Themenheft, 1, 8–15.

Hutmacher, W. (2001). Introduction. In Hutmacher, W., Cochrane, D. & Bottani, N. (Eds), *In Pursuit of Equity in Education. Using international indicators to compare equity policies*. Dordrecht u. a.: Kluwer Academic Publishers, 1–22.

Kappus, E-N. (2015). La définition de l'équité et ses enjeux fondamentaux pour l'école et l'éducation. In Haenni Hoti A. (éd.), *Équité – Discrimination et égalité des chances au sein du système éducatif. Migration et origine sociale* (pp.9-26). CDIP: Berne.

Kindelberger, C. & Le Floc'h (2007). Les activités extrascolaires, un facteur négligé de l'adaptation scolaire des enfants et des adolescents. In A. Florin et P. Vrignaud. *Réussir à l'école. Les effets des dimensions conatives en éducation* (pp.165-182). Presses universitaires de Rennes.

Laval, C. (2003). *L'école n'est pas une entreprise. Le néolibéralisme à l'assaut de l'enseignement public*, La découverte.

Paugam, S. (2016). Grandir en France : le lieu de vie comme marqueur social, Consultation nationale des 6 -18 ans 2016, Unicef-France.

Sarfati, J.-J. (2013). Réflexions générales sur la politique de partenariat à l'école, *Éducation et socialisation*, 34, DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.412>.

Sen, A. (2000). *Repenser l'inégalité*, Paris, Seuil, coll. "L'histoire immédiate".

Sue, R. & Rondel, Y. (2002). Rythmes de vie et éducation, *Les cahiers millénaires*, 2, p.25-52.

Testu, F. et al. (2008). *Rythmes de vie et rythmes scolaires. Aspects chronobiologiques et chronopsychologiques*. Paris : Masson.

Testu, F. (2000). *Chronopsychologie et rythmes scolaires*. 4e éd. Paris : Masson.

Tomblin, J.B. et al. (1997). Prevalence of specific language impairment in kindergarten children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 40, 1245-1260.

Verhoeven, M. (2016). Justice éducative et approche par les capacités. Quelques balises méthodologiques pour appréhender l'égalité des capacités en éducation », *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 47(2), 15-35. DOI : <https://doi.org/10.4000/rso.1703>

World Health Organization. (1994). CIM-10/ICD-10 : Classification internationale des maladies. Dixième révision. Chapitre V(F), Troubles mentaux et troubles du comportement : critères diagnostiques pour la recherche / traduction de l'anglais coordonnée par C. B. Pull. Genève : Organisation mondiale de la Santé.



ANNEXE 1 : Grille d'observation en classe

Grille d'observation systématique

Il s'agit d'une grille systématique. C'est un système d'observation fermé. Les dimensions ou éléments du phénomène à observer permettent d'organiser le programme d'observation. La grille centre le regard de la chercheuse et évite de se sentir envahi par une trop vaste gamme de faits à observer. Elle restreint le regard mais permet d'être ouvert à la nouveauté, à l'inattendu et à l'inhabituel au travers d'une section "Commentaires" plus ouverte.

Date:	Classe:	Degré.s:
Nombre d'élèves:	Nombre d'élèves TAE-classe:	Nombre d'élèves absents pour mesures autres:
	Nombre d'élève TAE-conservatoire:	Type de mesure:
	Nombre d'élèves TAE - musique scolaire:	

Axe 1: Objectifs pédagogiques (enseignement, apprentissage)

Durée	Elève.s	Apprentissage							Gestion du groupe classe				Type de supports			
		Discipline (M, F, A)	Objectifs ou compétences visées	Apprentissage c une nouvelle notion (ou/non)	Consolidation c une notion acquise	Renforcement/soutien à l'apprentissage	Devoirs	Poursuite du travail scolaire	collective	groupes	ateliers	individuelle	Travail sur fiche/MER	Jeux /MER	Jeux libres	MITIC

Commentaires (effets d'autonomie, climat de classe, coopération, etc.)

Axe 2: Organisation et fonctionnement de la grille horaire

Organisation pratique du TAE

Gestion des absences

Gestion des déplacements

Commentaires (perceptions, impressions, ressentis, etc.)

ANNEXE 2 : Guide d'entretien auprès du personnel enseignant

Le projet TAE vous semble-t-il pertinent ?
En quoi le projet TAE est-il pertinent ? Pour les élèves/pour vous ?
Le projet TAE est-il en cohérence avec les intentions initiales ?
Le projet TAE est-il en cohérence avec votre contexte classe/élèves et vos besoins ?

ANNEXE 3 : Grille d'observation des cours de Musique scolaire Le Locle

Date

.....

Lieu

.....

Période :

.....

Nombre
d'élèves

Observations

L'observation repose sur les attitudes et comportement du groupe-classe et non de chaque élève.

Tableaux des observations des cours de musique scolaire

Déroulement de la leçon	
Types d'activités	
Activités visant à : Représenter et exprimer une idée, un imaginaire, une émotion en s'appuyant sur les particularités du langage musical...	
en inventant et produisant des ambiances sonores, librement ou à partir de consignes	
en exploitant les sons, les rythmes	
en exploitant les possibilités des différents supports, techniques, instruments et objets sonores	
en recherchant un caractère à travers l'interprétation et l'invention d'une pièce vocale ou instrumentale ou d'une séquence sonore	
en inventant et reproduisant des mouvements	
Développer et enrichir ses perceptions sensorielles...	

en développant et en communiquant sa perception du monde	
en prenant conscience et en exprimant des impressions ressenties	
en comparant des œuvres	
en écoutant et en reproduisant des sons, des mélodies, des rythmes	
en découvrant des instruments de musique	
en identifiant et en comparant les hauteurs, les rythmes, les durées, les timbres (objets sonores, voix, instruments)	
Expérimenter diverses techniques musicales...	
en développant des habiletés de motricité globale et fine (souplesse, précision, coordination, rapidité du geste,...)	
en expérimentant et en utilisant divers instruments et objets sonores ou supports	
en variant les usages de sa voix	
en utilisant divers codages musicaux en lecture et/ou en écriture	
en reproduisant vocalement et/ou instrumentalement un motif musical pour développer le sens tonal et rythmique	
en accompagnant rythmiquement une chanson ou une musique	
S'imprégner de divers domaines et cultures artistiques...	
en écoutant et en identifiant des œuvres de différentes périodes et provenances	
en découvrant et en comparant différentes œuvres	
en identifiant le sujet d'une œuvre, sa forme, sa technique	
en se familiarisant avec un vocabulaire spécifique aux différents domaines et cultures artistiques	

en assistant à des concerts et des spectacles, en y recueillant des informations									
en appréciant quelques éléments du patrimoine culturel de son environnement local									
en intégrant la diversité culturelle des élèves									
en participant, en tant qu'organisateur ou acteur à une exposition, un concert d'école, un spectacle									
<p>Attitudes et comportement : motivation</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>--</th> <th>-</th> <th>+</th> <th>++</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>Remarques :</p>	--	-	+	++					
--	-	+	++						
<p>Attitudes et comportement : intérêt</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>--</th> <th>-</th> <th>+</th> <th>++</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>Remarques :</p>	--	-	+	++					
--	-	+	++						
<p>Attitudes et comportement : attention</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>--</th> <th>-</th> <th>+</th> <th>++</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td>X</td> </tr> </tbody> </table> <p>Remarques :</p>	--	-	+	++				X	
--	-	+	++						
			X						
<p>Attitudes et comportement : actif/passif</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>--</th> <th>-</th> <th>+</th> <th>++</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>Remarques :</p>	--	-	+	++					
--	-	+	++						

Climat de classe

--	-	+	++

Remarques :

**Attitudes des élèves vis-à-vis
des pairs**

--	-	+	++

Remarques :

ANNEXE 4 : Guide d'entretien direction d'école, musique scolaire et conservatoire

Date

Lieu

Personne interrogée

Fonction

Questions

1. Quels points positifs percevez-vous à la mise en œuvre du projet TAE tout au long de ces quatre années ?
(pour les élèves / pour l'institution scolaire / pour le conservatoire ou la musique scolaire)

2. Quelles limites percevez-vous à la mise en œuvre du projet TAE tout au long de ces quatre années ?
(pour les élèves / pour l'institution scolaire / pour le conservatoire ou la musique scolaire)

3. Le projet a-t-il engendré des adaptations ou des aménagements particuliers dans vos tâches professionnelles ?

4. Pensez-vous que ce projet sous sa forme actuelle puisse se pérenniser ?

- Oui
- Non

Si non, quelles améliorations ou ajustements pourraient être apportés au projet ?

5. Souhaitez-vous la poursuite du projet TAE dès 2021 ?

- Oui
- Non

6. Avez-vous des souhaits ou remarques particulières à formuler au terme de cet entretien par rapport au projet TAE ?

Questionnaire

À l'attention des enseignant·e·s du cycle 2 concerné·e·s par le TAE

Madame, Monsieur,

Depuis la rentrée 2016, les élèves du Cycle 2 du Centre scolaire du Locle profitent de la mise en place du « Travail Autonome Encadré » (TAE): deux heures par semaine sont dévolues au projet TAE qui permet à vos élèves de poursuivre le travail en classe ou de s'absenter pour des visites auprès de spécialistes ou encore à participer à un cours de musique. Ce dispositif a été conçu par les directions du CSSL, du Conservatoire et de la Musique Scolaire. Le Département de l'Éducation et de la Famille du canton de Neuchâtel a demandé qu'un suivi scientifique indépendant soit réalisé par la Haute École Pédagogique BEJUNE.

Vous êtes donc bien placé·e pour faire part d'observations importantes. Votre avis est donc essentiel.

Par ce message, nous vous invitons à répondre à un questionnaire portant sur vos expériences en lien avec le TAE. L'anonymat des données et le traitement scientifique sont garantis. Nous vous serions reconnaissantes de bien vouloir compléter le questionnaire **d'ici au mercredi 18 mars 2020 et de nous le retourner à l'adresse suivante : francoise.pasche-gossin@hep-bejune.ch ou de le déposer, en format papier dans une enveloppe fermée, auprès du secrétariat de l'école.** Il est important que vous remplissiez ce questionnaire qui permettra de faire un état final du suivi scientifique auprès du Département d'ici la fin de cette année scolaire.

Par avance, nous vous remercions de votre précieuse participation et restons à votre disposition pour tout complément d'information.

Veuillez agréer, Madame, Monsieur, nos cordiales salutations.

Prof. Dr Françoise Pasche Gossin
Eléonore Simon



Route de Moutier 14
2800 Delémont

032 886 98 11
www.hep-bejune.ch

Données personnelles	
Nombre d'années d'expérience professionnelle en enseignement :	ans
<input type="checkbox"/> Femme	
<input type="checkbox"/> Homme	
Classe (s) concernée(s) par le projet TAE dans laquelle /lesquelles vous enseignez au cycle 2 : <i>Plusieurs réponses possibles. Veuillez préciser, pour chaque classe, la discipline concernée.</i>	
<input type="checkbox"/> 5H	<input type="checkbox"/> Français <input type="checkbox"/> Mathématiques
<input type="checkbox"/> 6H	<input type="checkbox"/> Français <input type="checkbox"/> Mathématiques
<input type="checkbox"/> 7H	<input type="checkbox"/> Français <input type="checkbox"/> Mathématiques
<input type="checkbox"/> 8H	<input type="checkbox"/> Français <input type="checkbox"/> Mathématiques
Nom de l'école au CSLL:	

1. Depuis combien d'années scolaires participez-vous au projet TAE ?

(Cocher la case)

1 an

2 ans

3 ans

4 ans

2. Quelle est votre appréciation actuelle du projet TAE ?

(Cocher la case en fonction de votre degré d'estimation)

Appréciation positive

1

2

3

Appréciation négative

4

3. Au cours des années, votre appréciation de ce projet :

(Cocher la case, une seule réponse possible)

a fortement diminué

a diminué

a été constante

a augmenté

a fortement augmenté

4. En tant qu'enseignant-e, vous avez reçu suffisamment d'information sur le projet TAE :

(Cocher la case en fonction de votre degré d'estimation)

Pas d'accord

Plutôt pas d'accord

Plutôt d'accord

D'accord

5. En tant qu'enseignant-e auriez-vous souhaité davantage d'accompagnement pour conduire les leçons TAE ?

(Cocher la case)

OUI

NON

Commentaire éventuel :

6. Le projet TAE a une incidence sur ...

(Cocher la case en fonction de votre degré d'estimation, une seule réponse par ligne)

	Incidence positive	Incidence négative	Aucune incidence
mon enseignement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
la classe et son climat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
la grille horaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
les apprentissages des élèves qui restent en classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
les apprentissages des élèves qui quittent la classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l'autonomie des élèves qui restent en classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l'autonomie des élèves qui quittent la classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Commentaire éventuel :

7. Préférez-vous que les deux leçons soient placées sur d'autres périodes que le français et/ou les mathématiques ?

(Cocher la case)

OUI

NON

Si oui, sur quelle(s) leçon(s) le TAE devrait trouver place ?

Réponse :

8. Les leçons TAE vous permettent-elles d'exploiter d'autres formes d'enseignement que celles pratiquées habituellement ?

(Cocher la case)

OUI

NON

Si oui, quelles formes d'enseignement pratiquez-vous spécifiquement durant ces leçons ?

Réponse :

9. Selon vous, les périodes TAE sont profitables ...

(Cocher la case en fonction de votre degré d'appréciation, une seule réponse par ligne)

	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord
aux élèves qui restent en classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
aux élèves qui sortent de la classe pour suivre un cours de musique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
aux élèves qui sortent de la classe pour bénéficier d'une mesure pédagogique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. La mesure d'aménagement du temps scolaire proposée par le projet TAE permet-elle de réduire les absences des élèves durant les autres leçons ?

(Cocher la case)

OUI

NON

Commentaire éventuel :

11. Émettez-vous un avis quant à la participation ou non de vos élèves à la musique (musique scolaire ou conservatoire) durant la/les leçon/s TAE ?

(Cocher la case)

OUI

NON

Si oui, sur quels critères votre avis se fonde-t-il ?

Réponse :

Commentaire éventuel :

12. Selon vous, le projet TAE fait-il obstacle au principe d'égalité encadrant la mission de l'école ?

(Cocher la case)

OUI

NON

Si oui, en quoi fait-il obstacle ?

Réponse :

13. Est-il du ressort de l'école de collaborer avec les institutions locales telles que la musique scolaire et/ou le conservatoire ?

(Cocher la case)

OUI

NON

Commentaire éventuel :

14. Souhaitez-vous la poursuite du projet TAE ?

(Cocher la case)

OUI

NON

Commentaire éventuel :

15. Quelles améliorations souhaiteriez-vous apporter au TAE s'il devait se pérenniser ?

Réponse :

16. Commentaire libre

Merci pour votre participation !

ANNEXE 6 : Questionnaire adressé aux élèves ne participant pas aux cours de musique (Musique scolaire et Conservatoire) ou à une mesure pédagogique durant les périodes TAE

Date

École

Degré scolaire

Les activités que tu réalises en classe durant les leçons TAE sont-elles différentes de celles réalisées durant les autres leçons de la semaine ?

Oui

Non

Si oui, en quoi sont-elles différentes ?

Apprécies-tu les périodes TAE en classe ?

Oui

Moyennement

Non

Tu ne quittes pas la classe pour suivre un cours de musique. Est-ce ton choix ?

Oui

Non

Si non, sais-tu pourquoi tu ne participes pas au cours de musique ?

Qui a pris cette décision ?

As-tu l'impression que le TAE crée des disparités/des différences entre les élèves ?

Oui

Non

Si oui, peux-tu décrire ces disparités ?

Merci pour ta participation !

ANNEXE 7 : Questionnaire adressé aux familles concernées par les cours de musique (Musique scolaire et Conservatoire) et par une mesure pédagogique

Questionnaire adressé aux familles

(Si vous avez plusieurs enfants scolarisés au cycle 2 du CSLL, nous vous demandons de remplir le questionnaire pour chaque enfant séparément, afin de bien prendre en compte le point de vue de chacun d'eux)

Mesdames, Messieurs,

Depuis la rentrée 2016, les élèves du Cycle 2 du Centre scolaire du Locle profitent de la mise en place du « Travail Autonome Encadré » (TAE): deux heures par semaine sont dévolues au projet TAE qui permet à votre ou vos enfant(s) de poursuivre le travail en classe ou de s'absenter pour des visites auprès de spécialistes ou encore à participer à un cours de musique. Ce dispositif a été conçu par les directions du CSLL, du Conservatoire et de la Musique Scolaire.

Le Département de l'Éducation et de la Famille du canton de Neuchâtel a demandé qu'un suivi scientifique indépendant soit réalisé. La Haute École Pédagogique BEJUNE, étudie donc les effets du TAE. Les élèves et les familles sont bien placés pour faire part d'observations importantes. Votre participation est donc essentielle.

Par ce message, nous vous invitons à répondre à un questionnaire portant sur vos expériences en lien avec le TAE. L'anonymat des données et le traitement scientifique sont garantis. Nous vous serions reconnaissantes de bien vouloir compléter le questionnaire **d'ici le mercredi 18 mars 2020 et de nous le retourner à l'adresse suivante : francoise.pasche-gossin@hep-bejune.ch ou de le déposer dans une enveloppe fermée auprès de la direction d'école.** Par avance, nous vous remercions de votre précieuse participation et restons à votre disposition pour tout complément d'information.

Veillez agréer, Mesdames, Messieurs, nos cordiales salutations.
Prof. Dr Françoise Pasche Gossin
Eléonore Simon



Route de Moutier 14
2800 Delémont

032 886 98 11
www.hep-bejune.ch

Données personnelles
Nom et prénom de votre enfant :
Sexe :
Âge :
Degré scolaire actuel :
Nom de l'enseignant-e titulaire :
Nom de l'école :

**1. Cette année 2019-2020, mon enfant est inscrit sur temps scolaire :
(plusieurs réponses possibles)**

à la musique scolaire

au conservatoire de musique

Mon enfant est suivi sur temps scolaire

par une orthophoniste, ou autre mesure pédago-thérapeutique

**2. Mon enfant a déjà bénéficié de cours de musique sur temps scolaire les années précédentes
(Cocher la case)**

Oui

Non

Si oui, veuillez cocher une ou plusieurs cases dans le tableau ci-dessous

	2016-2017	2017-2018	2018-2019
Mon enfant est inscrit à la musique scolaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mon enfant est inscrit au conservatoire de musique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**3. Appréciez-vous l'idée que la musique se déroule sur le temps scolaire
(pendant une période TAE) ?
(Cocher la case)**

Oui

Non

4. L'absence de votre enfant en classe durant la leçon TAE a-t-elle préterité ses apprentissages scolaires ?

(Cocher la case)

Oui

Non

Si oui, veuillez préciser ...

5. Êtes-vous satisfait ...

(cocher, à chaque ligne, la case correspondante)

	OUI	NON
de l'horaire des cours de musique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
du déplacement de l'école jusqu'à la leçon de musique et le retour en classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
de la formation musicale proposée	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Commentaire éventuel :

6. À l'avenir, souhaitez-vous que votre enfant bénéficie de cours de musique :

(Cocher la case)

Pendant le temps scolaire

Hors temps scolaire

7. Souhaitez-vous que ce projet TAE se pérennise à l'avenir ?

(Cocher la case)

Oui

Non

Question à adresser à votre enfant

8. Es-tu content de participer à la musique scolaire ou au conservatoire durant le temps scolaire ?
(Cocher la case du personnage qui correspond)



Commentaire éventuel :

Avec nos remerciements !

