

Université de Montréal

Évaluation de la mise en œuvre du programme d'activités parascolaires musicales La classe  
enchantée

*Par*

Marie-Catherine Milette

École de psychoéducation, Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de maîtrise  
en psychoéducation ès sciences (M. Sc.)

Juillet 2020

© Marie-Catherine Milette, 2020

Université de Montréal

École de Psychoéducation, Faculté des arts et des sciences

---

*Ce mémoire intitulé*

**Évaluation de la mise en œuvre du programme d'activités parascolaires musicales La classe enchantée**

*Présenté par*

**Marie-Catherine Milette**

*A été évalué par un jury composé des personnes suivantes*

**Sarah Dufour**

Président-rapporteur

**Isabelle Archambault**

Directrice de recherche

**Sonia Daigle**

Membre du jury

## Résumé

Les activités parascolaires sont de plus en plus reconnues comme un contexte favorisant le développement positif des jeunes, et ce, particulièrement pour les jeunes en milieu défavorisé. Toutefois, l'efficacité de ces interventions varie selon les programmes, leur contexte d'implantation, ainsi que les caractéristiques et l'engagement des jeunes. La présente étude se situe dans l'évaluation du programme *La classe enchantée (CE)*, un programme d'activités parascolaires musicales offert depuis 2017 aux élèves de 4<sup>e</sup> année d'une école primaire montréalaise pluriethnique en milieu défavorisé. La CE vise spécifiquement à influencer positivement l'épanouissement des jeunes par l'apprentissage collectif de la musique ainsi que par un accès démocratique à ce programme. De façon à mieux comprendre le fonctionnement et les conditions optimales d'implantation de cette initiative novatrice, la présente étude a comme objectif général d'évaluer la mise en œuvre du programme. De façon plus précise, le premier objectif est de décrire le programme et d'identifier les obstacles et facilitateurs en lien avec son implantation. Le deuxième objectif vise ensuite à relever les composantes essentielles de la mise en œuvre favorisant l'engagement des jeunes, et plus largement, leur développement positif.

Les données ont été recueillies sur un peu plus de deux ans auprès de quatre groupes d'acteurs, soit les participants, leurs parents, les enseignants de musique ainsi que l'équipe de direction du programme, et ce, principalement à partir d'entrevues. Dans une visée formative, les analyses descriptives et thématiques ont permis de dresser un portrait détaillé de la mise en œuvre de la CE et de ses facteurs d'influence à partir de la structure d'ensemble du modèle psychoéducatif. Parmi ceux-ci, l'instabilité du financement est ressortie comme étant un obstacle constant avec lequel la direction doit composer. Les résultats mettent également en valeur l'importance des enseignants, de la relation qu'ils créent avec les jeunes, mais également de leur expérience avec la clientèle qui est déterminante pour l'instauration d'un climat propice aux apprentissages. Enfin, certaines aptitudes de la direction ainsi que l'ajout d'une coordination à l'interne ressortent comme étant particulièrement importants au sein du programme pour que les acteurs de sa mise en œuvre s'ajustent efficacement aux obstacles rencontrés et répondent aux besoins des jeunes. L'étude dégage également des réflexions quant à l'utilisation de la structure d'ensemble du modèle psychoéducatif comme outil d'évaluation de la mise en œuvre.

**Mots-clés :** programme d'activités parascolaires; développement positif; évaluation de la mise en œuvre; psychoéducation; musique.

## Abstract

Extracurricular activities are increasingly recognized as a context that promotes youth positive development, especially for those living in disadvantaged areas. However, the effectiveness of these interventions varies from one program to another, based on their implementation context, and according to youth characteristics and commitment. This study is part of the evaluation of the *La classe enchantée* (EC), an extracurricular music program offered since 2017 to 4th graders attending a multi-ethnic Montreal school located in a disadvantaged area. The EC specifically aims to positively influence youth development through collective music learning as well as through a democratic access to the program. In order to better understand the functioning and optimal conditions for implementing this innovative initiative, the present study aimed as a general objective to evaluate the implementation of the program. More specifically, our objectives were to describe the program and identify the obstacles and facilitators related to its implementation, as to identify the essential implementation components promoting youth engagement and positive development.

Data were collected over two years among four groups of actors, namely the participants, their parents, the music teachers, and the program management team. Data were mainly collected from interviews. We relied on the psychoeducational model to draw a detailed portrait of the implementation of EC using descriptive and thematic analysis. Among the main factors associated with the program implementation, funding instability has emerged as a constant barrier for the management team. Our results also highlight the importance of the teachers and the relationship they create with their students, but also their experience with the clientele, which was decisive for the creation of an efficient learning climate. Finally, the management team skills as well as the addition of internal coordination stand out as being particularly important to allow program promoter to effectively adjust to obstacles and better meet student needs. The study also highlights important insight regarding the relevance of the psychoeducation model as an implementation tool as well as broader recommendations on the implementation of extracurricular activity programs.

**Keywords :** extracurricular activity program; positive youth development; implementation assessment; psychoeducation; music.

# Table des matières

Résumé .....	ii
Abstract.....	iii
Table des matières .....	iv
Liste des tableaux .....	vi
Liste des figures.....	vii
Liste des sigles et abréviations .....	viii
Remerciements .....	ix
Introduction.....	1
Chapitre 1 – Contexte théorique .....	2
Les activités parascolaires .....	2
Un contexte de développement positif .....	2
Pertinence des activités parascolaires musicales .....	3
Composantes essentielles des programmes d’activités parascolaires.....	4
L’évaluation de programme.....	6
Évaluation de la mise œuvre.....	7
Cadres d’analyse pour l’évaluation de la mise en œuvre .....	8
Le modèle psychoéducatif comme cadre d’analyse de la mise en œuvre .....	9
La classe enchantée.....	12
Devis et objectifs .....	13
Chapitre 2 – Méthode .....	14
Participants et procédures .....	14
Participants .....	14
Procédures.....	14
Outils de collecte .....	15
Documentation sur le programme .....	17
Entretiens qualitatifs .....	17

Observations .....	18
Stratégie analytique .....	18
Chapitre 3 – Résultats .....	20
Objectif 1 : description du programme et identification des obstacles et facilitateurs en lien avec sa mise en œuvre.....	20
Objectifs.....	20
Sujets.....	23
Agents d’éducation .....	25
Programme et contenu .....	32
Moyens de mise en interaction .....	36
Objectif 2 : identifier les composantes essentielles de la mise en œuvre favorisant l’engagement des jeunes .....	41
Composantes essentielles et moments clés.....	42
Composantes essentielles et facteurs transversaux.....	46
Chapitre 4 – Discussion .....	48
Résumé des résultats et liens avec les écrits scientifiques.....	48
Importance des enseignants .....	52
Importance de la gestion du programme .....	54
Implication pour les réflexions sur le modèle psychoéducatif .....	55
Forces et limites.....	57
Recherches futures.....	58
Conclusion .....	59
Références bibliographiques.....	60
Annexe I.....	65

## Liste des tableaux

Tableau 1. –	Descriptions des sources de données.....	16
--------------	--	----

## Liste des figures

- Figure 1. – Représentation graphique de la structure d'ensemble (Renou, 2005) .....10
- Figure 2. – Composantes essentielles de la mise en œuvre de la CE en lien avec l'engagement des jeunes ..42

## Liste des sigles et abréviations

CE: Classe enchantée

UdeM : Université de Montréal

ÉDJ : École des jeunes

P. ex. : Par exemple

## Remerciements

Le dépôt de ce mémoire est le fruit de deux années de défis, d'apprentissages et d'efforts constants. D'abord, un merci tout spécial à ma directrice de recherche, Isabelle Archambault, qui m'a offert un support si précieux. Tu as su te rendre disponible pour me rassurer, m'encourager et me motiver lorsque j'en ai eu besoin. Tu as su trouver l'équilibre entre douceur et rigueur. Merci pour ta confiance constante en moi qui m'a permis de m'épanouir et de me dépasser depuis maintenant plus de trois ans.

Je tiens aussi à remercier tous les acteurs impliqués dans l'évaluation de La classe enchantée, en commençant par l'équipe de recherche, et plus particulièrement, Isabelle Archambault, Véronique Dupéré et Éliane Thouin. Vous m'avez accueillie et guidée dans le monde de la recherche en m'offrant des opportunités absolument enrichissantes et à la hauteur de mes compétences. Je suis très choyée d'avoir pu travailler avec vous et de vous avoir eu comme modèles. Merci également à toute l'équipe de La classe enchantée. Sophie et Maude, merci pour votre engagement et votre passion pour ce magnifique projet. Votre bonne humeur et vos efforts acharnés pour permettre à ces jeunes d'intégrer le monde de la musique ont été, et resteront, une inspiration certaine.

Merci également à mon comité aviseur, Frédéric N. Brière et Sarah Dufour, dont la richesse et la générosité des commentaires ont contribué à l'amélioration du projet. Merci à Valérie Parent, pour ton soutien et tes précieux conseils. Merci à mes collègues de maîtrise, et tout spécialement aux filles du Honor, dont le soutien, les cafés et les week-ends de rédaction me rendront nostalgique de ces dernières années.

Ce travail fut une montagne russe d'émotions lors desquelles le soutien de ma famille et de mes proches a tout simplement été nécessaire. Merci à tous ceux qui m'ont permis de rire, de décrocher (et de rédiger à l'air climatisé lors des journées caniculaires). Vous avez rendu tout ce processus plus facile et je suis extrêmement choyée d'être si bien entourée. Charlotte, Kay, merci tellement de si bien me comprendre et d'être là pour guider mes pas. Lau, merci d'être toi, de toujours être là, ta présence est tout simplement irremplaçable. Maman, merci pour tes encouragements constants et ta fierté inconditionnelle qui me motivent. Grand-maman Réjeanne, tu as affronté les défis technologiques avec tant de patience pour pouvoir me corriger, merci pour ta rigueur et ta grande générosité. Grand-maman Cécile, merci pour ton écoute, tes conseils et pour tous nos apéros qui me font toujours tellement de bien. Vous êtes toutes des femmes incroyables. Et Charlo, je n'ai pas de mots pour décrire toute la reconnaissance que j'ai pour toi. Merci d'être là, dans les hauts comme dans les bas, et pour cette complicité magnifique qui me fait grandir.

Finalement, je remercie le CRSH, le FRQSC, le GRES, la FESP et l'école de Psychoéducation pour leur précieux soutien financier.

## Introduction

Au Québec, certaines écoles accueillent une plus grande quantité d'élèves à risque de présenter des défis particuliers. C'est le cas notamment des écoles en milieu pluriethnique situées dans des quartiers défavorisés qui desservent une forte proportion d'élèves issus de l'immigration (VanNgo et Schleifer, 2005). Bien que ces élèves soient généralement résilients, certains d'entre eux sont plus à risque de vivre des difficultés d'intégration scolaire et sociale (Kanouté, 2000; Kanouté et Lafortune, 2011; Tyler et al., 2008). Afin d'assurer le développement positif de ces jeunes, les activités parascolaires sont donc une intervention préventive de choix, puisqu'elles permettent de limiter l'apparition de difficultés précises, mais sont aussi des interventions promotionnelles, puisqu'elles encouragent le développement des compétences personnelles et sociales (Eccles et Gootman, 2002; Eccles, Barber, Stone et Hunt, 2003; Larson, 2000; Vandell, Larson, Mahoney et Watts, 2015) et contribuent au sentiment d'appartenance des jeunes envers l'école (Eccles et Gootman, 2002; Mahoney, Cairns et Farmer, 2003 ; Mahoney, Larson et Eccles, 2005). Dans les écoles où la proportion d'élèves présentant des défis particuliers est plus importante, ce type d'activités est donc susceptible de s'ajouter aux ressources et aux services déjà présents dans l'environnement. Pour que les bénéfices de ces activités s'actualisent, il est toutefois crucial qu'elles soient mises en œuvre dans les meilleures conditions, notamment de façon à en faciliter l'accès (Lerner, 2015; Lerner, 2017; Vandell et al., 2015; Simpkins, 2015). Le but de la présente étude est donc précisément de décrire et d'établir les conditions de mise en œuvre optimales du programme *La classe enchantée*, un programme d'activités parascolaires musicales implanté dans une école primaire en milieu défavorisé et pluriethnique.

# Chapitre 1 – Contexte théorique

## Les activités parascolaires

### Un contexte de développement positif

Les activités parascolaires sont des activités structurées et supervisées qui sont organisées par l'école et le milieu communautaire. Elles peuvent être de différentes natures (sportives, culturelles, artistiques, etc.) et sont offertes à des groupes de jeunes sur une base régulière (Mahoney, Vandell, Simpkins et Zarrett, 2009; Vandell, Pierce et Dadisman, 2005). Depuis plusieurs années, les recherches démontrent que ces activités offrent un contexte de développement positif pour les jeunes, notamment en leur permettant d'être en contact avec des pairs prosociaux dans un milieu où ils se sentent physiquement et psychologiquement en sécurité, où ils peuvent renforcer leurs compétences et où ils sont guidés et encadrés par un adulte significatif (Eccles et Gootman, 2002; Larson, 2000). En effet, depuis 1990, les découvertes biologiques sur la plasticité humaine ont permis de voir qu'il était possible de changer les trajectoires des jeunes à risque en leur offrant des contextes de développement et d'apprentissage favorisant leur développement positif (Lerner, Lerner, Bowers et Geldhof, 2015; Woese, 2004). Plusieurs modèles développementaux ont donc été élaborés mettant en valeur l'importance des relations entre le jeune et les ressources de son environnement en général, mais également dans un contexte d'activités parascolaires (Baltes, Reese et Nesselroade 1997; Bronfenbrenner et Morris, 2006; Ford et Lerner, 1992). Parmi ces modèles, le plus utilisé, notamment pour comprendre le rôle joué par les activités parascolaires, est celui du développement positif de Lerner (2015). Selon ce modèle misant sur les facteurs environnementaux favorisant le développement des compétences des jeunes, il est possible d'accroître et de renforcer le potentiel des enfants en leur offrant des opportunités de développement positif dans leur environnement en général (à la maison, à l'école, dans la communauté, etc.), ainsi qu'au sein d'activités parascolaires de manière plus spécifique (Lerner, 2015; 2017). D'après l'auteur de cette théorie, les activités parascolaires offrant des occasions de développement positif sont celles permettant aux jeunes de développer cinq aptitudes, soit la compétence, la confiance, le caractère, la sociabilité et l'empathie. Ce faisant, les jeunes participant aux activités parascolaires seraient moins portés à adopter des comportements à risque et également plus susceptibles de s'épanouir et de s'engager positivement dans leur vie, dans celle de leur famille, et éventuellement, dans leur communauté et dans leur société (Lerner, 2015; Lerner, 2017; Vandell et al., 2015).

Au niveau empirique, la contribution des activités parascolaires sur la réussite éducative des élèves est également bien démontrée. En effet, les recherches démontrent que ces activités sont associées positivement au développement de compétences personnelles telles que l'estime de soi, la persévérance, la motivation intrinsèque, le sentiment d'auto-efficacité, la confiance et la réussite scolaire, soit tous des éléments associés à leur réussite éducative (Eccles et al., 2003; Larson, 2000; Vandell et al., 2015). Les

activités parascolaires contribuent également au développement des compétences sociales en renforçant l'empathie, l'entraide, le leadership et en offrant un contexte propice au développement de relations significatives avec des adultes ou des pairs significatifs (Eccles et Goodman, 2002). Enfin, elles contribuent au sentiment d'appartenance envers l'école, notamment en permettant aux jeunes de développer leurs intérêts et de vivre des réussites dans ce milieu (Eccles et Gootman, 2002; Mahoney et al., 2003 ; Mahoney et al., 2005).

Étant donné l'influence particulièrement importante des activités parascolaires sur le développement futur des jeunes et sur leur réussite éducative en particulier (Jacquet et Masinda, 2014 ; McAndrew, Potvin et Triki-Yamini 2011), il est important que des opportunités de développement positif soient offertes tôt dans la trajectoire scolaire des jeunes. Cela est d'autant plus vrai pour les milieux accueillant des élèves à risque, notamment dans les écoles en milieu défavorisé où l'on retrouve une forte proportion d'élèves immigrants et/ou dont les familles ont de faibles revenus. En effets, ces élèves sont confrontés à un grand nombre de défis socioculturels (Kanouté et Lafortune, 2011; Tyler et al, 2008) institutionnels (Ghosh et Abdi, 2004; Sefa Dei, 2008) et économiques (VanNgo et Schleifer, 2005) pouvant faire obstacle à leur intégration scolaire, leur bien-être et leur intégration professionnelle future. Dans ce contexte, les opportunités de développement positif sont vues comme un facteur de protection crucial, et ce, particulièrement vers la fin de l'enfance afin de favoriser l'adaptation psychosociale des jeunes à l'adolescence (Fredricks et Eccles, 2008; Mahoney, 2000). Cela concorde avec les recherches mentionnant que les bénéfices des activités parascolaires ne touchent pas tous les jeunes de la même manière. Certaines études ont en effet démontré les effets bénéfiques plus marqués de la participation à ces activités chez les jeunes ayant un faible statut socioéconomique (Blomfield et Barber, 2011; Covay et Carbonaro, 2010). Ces résultats soutiennent d'ailleurs l'hypothèse du rôle compensatoire selon laquelle les avantages liés à la participation aux activités parascolaires seraient plus importants pour les jeunes défavorisés et les jeunes à risque, car elles viennent compenser certains défis présents dans leur environnement (Vandell et al, 2015).

### **Pertinence des activités parascolaires musicales**

Les bénéfices des activités diffèrent également selon le type d'activité (Vandell et al., 2015). Dans leur étude comparative, Larson, Hansen et Moneta (2006) concluent, par exemple, que les activités sportives sont davantage liées au développement de l'initiative alors que les activités de services (p. ex. : bénévolat) favoriseraient le développement du travail d'équipe et des relations prosociales. De leur côté, les activités parascolaires musicales où les enfants apprennent à jouer de la musique se distinguent notamment parce que certains processus cognitifs impliqués dans l'apprentissage de la musique sont similaires à ceux impliqués dans les apprentissages scolaires, ce qui facilite le transfert des aptitudes d'un domaine à l'autre

(Norton et al., 2005; Schellenberg, 2003). En effet, les études démontrent que la musique offre des expériences favorisant le développement d'une meilleure écoute chez les jeunes à l'école (Hirt-Mannheimer, 1995), et ce, même pour ceux ayant des difficultés d'apprentissage (Humpal et Wolf, 2007). Dans sa recension des écrits scientifiques, Hallam (2010) explique comment l'amélioration du raisonnement spatial qu'amène la musique est liée à certaines compétences requises en mathématiques (Bilhartz, Bruhn et Olson, 2000). Il suggère également que les opportunités de développer la coordination rythmique semblent importantes pour l'acquisition de compétences langagières et de compétences plus larges en littératie (Overy 2003).

En dehors des aptitudes scolaires, la musique est également reliée au développement d'autres compétences qui rejoignent celles ciblées par le modèle sur le développement positif de Lerner (2015). Cela est particulièrement vrai dans un contexte d'apprentissage collectif musical (apprentissage en groupe, p. ex. : ensembles musicaux, orchestre, etc.), étant donné que l'accomplissement d'une œuvre musicale collective demande de la patience et un engagement envers soi, mais également envers les autres (Uy, 2012). En ce sens, la recension des écrits scientifiques d'Halam (2012) relève des liens entre l'engagement en musique des jeunes et la créativité, la confiance en soi, la sensibilité émotionnelle, les aptitudes sociales, le travail d'équipe, la coopération, la coordination, le développement de la personnalité et l'autodiscipline. Une récente étude a également montré avec un échantillon de 735 enfants de 9 à 12 ans que les élèves en musique avaient un plus grand sentiment de satisfaction par rapport à l'école et qu'ils percevaient davantage l'école comme un lieu leur permettant de se réaliser et de vivre des succès (Erola et Erola, 2014). Comme les activités parascolaires musicales sont un des rares contextes où la musique peut être accessible à tous les enfants, elles sont alors perçues comme une pratique sociale ayant le potentiel de réduire l'écart des classes sociales en promouvant la citoyenneté, l'inclusion sociale, le sentiment d'appartenance et l'identité de groupe (Bates, 2012), d'où l'importance de mettre en place ce type d'activités auprès d'enfants qui n'y ont généralement pas accès. Néanmoins, comme pour tout autre type d'activités, pour que les activités musicales puissent avoir les effets escomptés, elles doivent être implantées sous certaines conditions et comporter certaines composantes essentielles qui favorisent son efficacité.

### **Composantes essentielles des programmes d'activités parascolaires**

Indépendamment du type d'activités parascolaires, qu'elles soient musicales ou non, les recherches indiquent que leurs bénéfices sur le développement positif des jeunes diffèrent selon divers éléments propres au programme d'activités et à ses composantes. Plusieurs auteurs, dont Blyth (2006), ont tenté d'identifier les composantes des programmes dites essentielles, soit les éléments centraux des programmes favorisant le développement positif des jeunes. D'après Blyth (2006), les composantes essentielles des programmes

d'activités parascolaires réfèrent d'une part à la qualité du programme, et d'autre part, à l'engagement des jeunes. L'auteur définit ainsi un programme d'activités parascolaires de qualité comme un programme offrant un environnement constructif permettant aux jeunes de se dépasser en présence d'adultes leur offrant du soutien. Mais bien que la qualité d'un programme d'activités soit essentielle à l'obtention d'effets bénéfiques chez les jeunes (Vandell et al., 2015), si ces derniers n'y sont pas engagés, même un programme de qualité n'aura pas les effets escomptés. Plusieurs chercheurs se sont donc attardés à identifier les éléments permettant de favoriser l'engagement des participants, et donc, les composantes essentielles qui engendrent les bénéfices attendus. D'après Lerner (2004), les relations positives et durables avec un adulte attentionné et compétent et les activités de renforcement des compétences sont des éléments essentiels à l'engagement des jeunes. Dans leur méta-analyse, Eccles et Gootman (2002) ont quant à eux conclu que les programmes susceptibles de favoriser le développement positif des jeunes étaient ceux ayant les 8 caractéristiques suivantes : 1) un environnement assurant la sécurité physique et psychologique des participants, 2) une structure appropriée et adaptée en fonction des expériences et des repères culturels des participants, soit des activités ni désorganisées ni trop rigides ou autocratiques, 3) un personnel soucieux des besoins des jeunes et capable d'y répondre adéquatement, 4) des opportunités d'inclusion permettant aux jeunes de développer un sentiment d'appartenance au programme, 5) des normes sociales positives soutenant les comportements prosociaux, 6) des opportunités pour les jeunes de participer activement aux activités, de vivre des défis significatifs et de développer leur autonomie, 7) des opportunités pour les jeunes de développer des compétences physiques, intellectuelles, psychologiques et sociales et 8) l'intégration au programme de personnes liées aux différentes sphères de la vie des jeunes (famille, école, communauté). Dans l'ensemble, plusieurs de ces composantes décrites comme des éléments centraux à la réussite des programmes d'activités parascolaires sont similaires aux résultats de recherches plus récents, notamment le rapport-jeunesse sur la qualité de l'expérience des jeunes dans les programmes d'activités (Vandell, Hall, O'Cadiz et Karsh, 2012), et sont cohérentes avec l'approche du développement positif décrite plus tôt (Lerner, 2015).

Par ailleurs, les ressources disponibles, l'accessibilité et les coûts associés aux activités parascolaires doivent également être pris en compte quand vient le temps de réfléchir aux conditions gagnantes associées à l'implantation d'un programme d'activités. Dans le domaine de la musique, les initiatives permettant un accès plus universel à des activités parascolaires musicales demeurent cependant relativement rares. Le programme El Sistema implanté au Venezuela depuis les années 1970 est toutefois une des plus grandes références sur ce sujet (Miller, 2013). En utilisant l'apprentissage collectif de la musique comme un outil d'action social, ce programme vise spécifiquement à rejoindre les élèves des familles plus pauvres par un accès ouvert et démocratique à des activités musicales offertes aux jeunes de toutes les classes de la société, et ce, indépendamment de leurs aptitudes musicales (Uy, 2012). Repris maintenant un peu partout à l'international, l'analyse de 130 écrits sur El Sistema et l'ensemble de ses

applications témoigne des bénéfices de ce type de programme, notamment pour le développement des habiletés sociales, le développement personnel et le bien-être des jeunes (Creech, Moreno-Gonzalez, Korenzino et Waitman, 2013). À Montréal, une initiative similaire a été mise en place dans un quartier défavorisé par le centre de pédiatrie sociale de la clinique du Dr Julien : le Garage à musique (Piché, 2016). Le programme offre gratuitement aux jeunes de 0 à 20 ans du quartier considéré en état de grande vulnérabilité d'intégrer un programme de musique basé sur l'apprentissage collectif musical. Le Garage à musique se différencie des autres programmes par son processus de recrutement qui se fait par référence clinique et par l'inclusion d'un volet d'accompagnement scolaire adapté avec des ressources professionnelles d'intégration et d'accompagnement. L'évaluation de la mise en œuvre de ce programme met d'ailleurs en valeur l'importance de son adaptation aux besoins des participants, sans quoi cela peut créer des problématiques individuelles, sociales ou d'apprentissage (Piché, 2016).

En somme, bien que les études donnent une idée générale des éléments devant être présents dans un programme d'activités parascolaires bénéfique, les composantes essentielles spécifiques permettant d'offrir un environnement constructif et d'inciter l'engagement des jeunes varient selon chaque programme d'activités, en fonction du contexte de mise en œuvre, du contenu et de la clientèle (Simpkins, 2015). Lorsqu'un programme est implanté, il est donc important de l'évaluer, c'est-à-dire de recueillir, d'analyser et de communiquer les informations relatives à la mise en œuvre du programme ainsi qu'à ses éléments centraux favorisant plus largement l'atteinte des objectifs (Rossi, Lipsey et Freeman, 2004a).

## **L'évaluation de programme**

En sciences humaines, l'évaluation de programme est une discipline en plein essor (Ridde et Dagenais, 2012). Ayant principalement trouvé son origine dans le domaine de l'éducation, elle s'est ensuite développée et élargie aux autres disciplines depuis une trentaine d'années (Ridde et Dagenais, 2012). De façon générale, on la définit comme un « processus appliqué d'appréciation par la collecte et la synthèse de données dans l'objectif d'obtenir des conclusions à propos de l'état des forces, de la valeur, du mérite, de la signification ou de la qualité d'un programme » (citation de Fournier, 2005; p. 139-140). Toutefois, le caractère interdisciplinaire de l'évaluation de programme a mené à l'émergence d'une multitude de concepts et de définitions encadrant ce champ de pratique (Ridde et Dagenais, 2012). Ces différents courants de pensée viennent d'ailleurs influencer le choix des stratégies et des méthodes d'évaluation (Bégin, Joubert et Turgeon 1999). Ainsi, la posture épistémologique de l'évaluateur qui est défini à travers différents paradigmes est d'une grande importance puisque c'est ce qui vient mettre les premières balises à sa pratique évaluative (Denzin et Lincoln, 2000; Ridde et Dagenais, 2012).

Un paradigme peut être défini par « un système de croyances que partagent les membres d'un groupe vis-à-vis l'interprétation de la réalité » (citation de Kuhn, 1972; p. 207). Selon cet auteur, il s'agit donc d'une vision du monde qui, pour un temps, est le cadre de référence qui fait autorité. De façon générale, on retrouve deux grands paradigmes encadrant la pratique évaluative. Pour les positivistes, l'objectivité est centrale et les évaluateurs cherchent à mesurer l'efficacité du programme en faisant abstraction du contexte social (Ridde et Dagenais, 2012). Les participants du programme sont donc comparés à un groupe contrôle dans des conditions dites « laboratoires » et les données recueillies sont principalement quantitatives. Les constructivistes pensent quant à eux que la réalité se construit dans un contexte social et la proximité avec les acteurs impliqués est donc vue comme un contexte d'évaluation privilégié (Ridde et Dagenais, 2012). Souhaitant recueillir le point de vue des acteurs, la subjectivité est pleinement assumée et les données recueillies sont généralement qualitatives. Bien que les deux approches aient leurs forces et leurs limites respectives (voir Ridde et Dagenais (2012) pour des détails à ce niveau), les auteurs préconisent généralement le recours à une approche ancrée dans le paradigme constructiviste pour évaluer les interactions entre le contexte d'ensemble du programme et les acteurs impliqués, et notamment le contexte de mise en œuvre. L'évaluateur utilise alors généralement des données qualitatives puisqu'il s'intéresse au point de vue des différents acteurs (Mertens et Wilson, 2012).

### **Évaluation de la mise œuvre**

En fonction de la posture de l'évaluateur, de l'objectif de l'évaluation et du niveau d'implantation du programme, il est possible de faire différents types d'évaluation (Ridde et Dagenais, 2012). De façon générale, on entend souvent parler des évaluations de nature sommative, soit celles visant à juger la finalité d'un programme (Rossi, Lipsey et Freeman, 2004b). La plus répandue est sans doute l'évaluation d'efficacité qui cherche à évaluer les effets du programme à court terme, mais il y a également l'évaluation de l'impact qui mesure les effets à long terme, et l'évaluation d'efficience qui évalue le rapport coûts/bénéfices du programme dans son milieu d'intervention (Ridde et Dagenais, 2012). Toutefois, les évaluations fournissant de l'information sur les effets du programme sont incomplètes si on ne connaît pas les composantes et les éléments centraux du programme qui ont permis ces résultats (Rossi et al., 2004b). Afin de bien comprendre pourquoi le programme a obtenu, ou non, des effets sur ses participants, il est donc essentiel de faire une évaluation de la mise en œuvre (Durlak, 1998; Durlak et DuPre, 2008).

L'évaluation de la mise en œuvre est définie de différentes façons selon les auteurs. Dans le cadre de ce mémoire, nous nous inspirerons de la définition de Ridde et Dagenais (2012) qui voient l'évaluation de la mise en œuvre comme étant la description de l'implantation du programme et de ses composantes ainsi que la documentation des processus ayant influencé l'expérience d'implantation des différents acteurs. Il

s'agit donc d'évaluer les éléments ayant entravé ou favorisé la mise en place du programme, ou autrement dit, d'évaluer les obstacles et les facilitateurs de façon à comprendre les conditions optimales de son implantation. De façon générale, que les programmes soient orientés sur la musique ou non, ce type d'évaluation permet ainsi de comprendre le programme et les diverses composantes pouvant avoir un impact sur ses effets. Pour les programmes stables où la théorie est bien articulée, cette évaluation est généralement de nature sommative puisqu'elle permet de récapituler sur les caractéristiques et le fonctionnement du programme et qu'elle génère ainsi de nouvelles connaissances (Rossi et al., 2004b). Pour les programmes nouvellement implantés où la théorie du programme est dite « implicite » et donc pas complètement expliquée, l'évaluation de la mise en œuvre est alors plutôt de nature formative et offre de la rétroaction aux responsables du programme afin d'anticiper des modifications ou améliorations (Chen, 2005 ; Rossi et al., 2004b). Dans un contexte où la structure du programme est en constante évolution, les modifications proposées sur la base des facilitateurs et obstacles identifiés sont donc relativement faciles à effectuer (Chen, 2005). Les responsables du programme peuvent alors, grâce à l'évaluation de la mise en œuvre, ajuster l'implantation en fonction des nouvelles informations, contribuant du même coup à l'articulation de la théorie du programme, ou autrement dit, à l'identification de ses composantes essentielles (Chen, 2005; Rossi et al., 2004b). Bien que cette analyse des obstacles et facilitateurs puisse être faite de façon à les faire émerger des promoteurs et des participants au programme, divers cadres théoriques peuvent être utilisés pour guider cette analyse.

### **Cadres d'analyse pour l'évaluation de la mise en œuvre**

Une multitude de facteurs contextuels ont été documentés par la recherche évaluative comme pouvant agir comme obstacles ou facilitateurs lors de l'implantation de programmes de manière plus large (Fixsen, Naoom, Blase, Friedman et Wallace, 2005). Afin de les regrouper, Domitrovich et al. (2008) ont ainsi conçu un modèle multiniveau représentant les types de facteurs pouvant influencer la mise en œuvre. Selon eux, outre les facteurs liés au programme en soi (son fonctionnement, ses composantes centrales, sa flexibilité, etc.), les obstacles et facilitateurs peuvent être au niveau social, au niveau du milieu ou au niveau individuel (Domitrovich et al., 2008). Au niveau social, les politiques, le financement et les partenariats sont notamment des exemples de facteurs pouvant influencer l'expérience d'implantation des promoteurs du programme. Pour ce qui est des facteurs relatifs au milieu, on retrouve notamment la structure organisationnelle, les ressources disponibles, le leadership administratif, le climat de travail des employés ainsi que le climat de groupe des participants. Dans un contexte de programme de musique, l'incapacité à assurer la fourniture des instruments et leur entretien peut être un exemple d'obstacle à l'implantation (Piché, 2016). Au niveau individuel, plusieurs caractéristiques personnelles des promoteurs du programme

et des employés peuvent aussi avoir un impact sur la mise en œuvre du programme telles que leur formation professionnelle, leur sentiment d'auto-efficacité, leur attitude et leur perception à l'égard de l'efficacité du programme. Par exemple, l'expérience d'enseignement avec la clientèle ciblée par le programme (p. ex. : jeunes en difficulté) a notamment été démontrée comme étant un facteur pouvant être associé à l'implantation d'un programme de musique (Piché, 2016). Enfin, les facteurs individuels peuvent également être liés aux caractéristiques personnelles des participants telles que leur discipline, leur mobilisation, leur motivation et leur compréhension du programme (Domitrovich et al., 2008; Pas, Waasdorp et Bradshaw, 2014 ; Piché, 2016).

En somme, le modèle de Domitrovich et al. (2008) est utile pour nous guider vers l'identification des facteurs pouvant influencer la mise en œuvre d'un programme de façon à comprendre ses conditions d'implantation optimale. Ce modèle est également complémentaire à celui de Lerner (2015) sur le développement positif et aux écrits scientifiques sur les activités parascolaires qui suggèrent que pour être bénéfiques, les programmes d'activités parascolaires doivent avoir certaines composantes essentielles liées à leur qualité ainsi qu'à l'engagement des participants (Blyth, 2006; Domitrovich et al. 2008; Eccles et Gootman, 2002; Vandell et al., 2012). Toutefois, malgré sa pertinence, le modèle de Domitrovich présente certaines limites, la principale étant que ce modèle permet difficilement de décrire les composantes d'un programme et son implantation lorsqu'il s'agit d'une intervention peu standardisée. Pour pallier à cette limite, le modèle psychoéducatif apparaît comme un autre outil d'évaluation qui pourrait être complémentaire et intéressant pour décrire les composantes d'un programme ainsi que les obstacles et facilitateurs qui y sont liés. D'autant plus que, comme nous le verrons ci-dessous, le modèle psychoéducatif se centre sur la réponse aux besoins des participants, soit un angle d'analyse particulièrement pertinent pour identifier les composantes liées à l'engagement des jeunes à besoins particuliers (Gendreau, Capouano, Duvauchel, Gascon-Girard et Gendreau, 2001; Piché, 2016).

### **Le modèle psychoéducatif comme cadre d'analyse de la mise en œuvre**

Le modèle psychoéducatif est un autre cadre d'analyse pouvant s'avérer fort utile pour documenter la mise en œuvre d'un programme d'activités parascolaires basé sur le développement positif des jeunes. En effet, la psychoéducation est une discipline dont l'expertise s'oriente dans la prévention et l'intervention auprès des personnes en difficulté de façon à favoriser leur adaptation (Université de Montréal, 2020). Elle repose sur la conception que l'humain se développe par l'interaction entre ses capacités personnelles et les possibilités d'expérimentation offertes par son environnement, ce qui rejoint tout à fait l'approche de développement positif (Gendreau, 2001). De plus, l'intervention psychoéducative consiste spécifiquement à favoriser des interactions appropriées entre la personne et son milieu, que ce soit un milieu d'intervention

spécialisé ou un milieu naturel (p. ex. : maison, école, activité de loisir). Pour ce faire, la psychoéducation se distingue des autres disciplines sociales par l'utilisation d'une méthodologie pratique qui repose principalement sur l'utilisation de la structure d'ensemble (Gendreau, 2001). Développée initialement par Gilles Gendreau en 1978 et approfondie au début des années 2000 (Gendreau, 2001 ; Renou, 2005), la structure d'ensemble est un modèle systémique détaillant les dix composantes d'une intervention ou d'un programme qui interagissent les uns avec les autres, ce pourquoi elle est représentée comme une toupie (voir figure 1). Ces composantes représentent ainsi les différents aspects d'un programme auxquels peuvent être associés différents facteurs favorisant ou faisant entrave à son implantation.

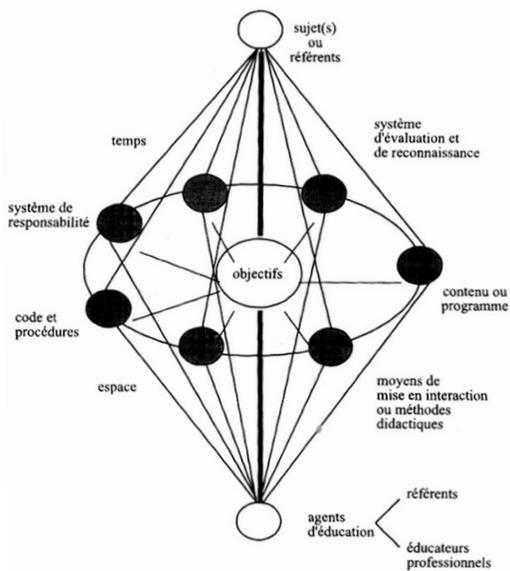


Figure 1. – Représentation graphique de la structure d'ensemble (Renou, 2005)

L'illustration de la structure d'ensemble présentée ci-dessus est celle de Renou (2005), soit une adaptation de la figure initiale créée par Gendreau (1978). Elle permet de voir que les composantes de la structure d'ensemble qui peuvent guider l'évaluation de la mise en œuvre ne sont pas toutes de la même nature. En effet, il y a d'abord les composantes **sujets**, **objectifs** et **agents d'intervention** qui constituent l'axe central de la structure. Elles sont les composantes principales puisque c'est d'abord à partir des besoins et des caractéristiques des sujets que sont déterminés les objectifs de l'intervention ou du programme, soit les compétences à acquérir chez ces derniers (Renou, 2005). Les agents d'éducation incluent quant à eux les personnes qui travaillent directement ou indirectement avec les jeunes. Lors de la mise en place d'un programme d'activités, l'atteinte des objectifs passe donc d'abord par les interactions entre les agents d'éducation et les sujets, d'où l'importance de les comprendre et de les considérer dans l'analyse des facilitateurs et des obstacles à l'intervention.

La cohérence entre les trois composantes de l'axe central est également essentielle puisque c'est à partir de celui-ci que se déterminent les autres composantes ; les composantes satellites. En effet, une fois les objectifs identifiés, ceux-ci se mettent en place en fonction d'un **programme et de son contenu**, soit l'ensemble des activités qui contribueront à provoquer les changements souhaités chez les sujets. Ce contenu est alors abordé grâce à des **moyens de mise en interaction** qui permettent de mettre en interaction les agents d'éducation entre eux de façon à faciliter leur collaboration (système de communication entre les différents acteurs), mais surtout de mettre en interaction les sujets avec leurs objectifs (méthodes didactiques et techniques d'intervention utilisées). Il s'agit des outils privilégiés de l'animation avec lesquels les éducateurs peuvent accompagner les sujets au cœur de l'activité. De façon à assurer un fonctionnement harmonieux, ces activités sont soutenues par un **code et des procédures** (règles à suivre, normes du milieu, etc.) ainsi que par un **système de responsabilité** (fonctions, rôles et tâches de chacun dans la réalisation du programme). Elles sont également encadrées par un **espace** et un **temps** délimités (lieu physique, moment et durée des activités). Enfin, le **système d'évaluation et de reconnaissance** est ensuite utilisé pour évaluer l'atteinte des objectifs et la communiquer aux sujets. Encore une fois, les interactions entre ces composantes ainsi qu'avec celles de l'axe central peuvent être pertinentes à considérer dans l'évaluation de la mise en œuvre d'une intervention et des obstacles et facilitateurs qui y sont associés. En effet, si par exemple les méthodes d'apprentissage utilisées (moyens de mise en interaction) ne concordent pas avec les intérêts des jeunes (sujets), ceux-ci seront probablement moins enclins à participer (Gendreau, 2001).

En somme, l'utilisation de la structure d'ensemble peut être un outil complémentaire à d'autres modèles utilisés plus largement en évaluation de programme. Elle peut permettre notamment de décrire et de bien comprendre un programme et ses différentes composantes, et ce, même pour les programmes d'activités parascolaires récemment implantés et dont la structure n'est pas encore élaborée. En lien avec l'évaluation de la mise en œuvre, la structure d'ensemble est également un bon guide pour identifier les facteurs pouvant faciliter ou faire obstacle à l'implantation de ce type de programme, ainsi que pour étudier les interactions entre ces derniers. Ayant initialement été développée pour l'intervention avec des sujets en difficulté d'adaptation, ceux-ci sont le point focal du modèle (Gendreau, 2001). La structure d'ensemble permet alors de s'assurer que les différents éléments du programme répondent aux besoins des sujets, ce qui est particulièrement pertinent pour la mise en œuvre de programmes s'adressant à une clientèle à besoins particuliers. Dans le cadre de ce mémoire, nous nous intéresserons plus particulièrement à l'évaluation de la mise en œuvre du programme La classe enchantée. Ce programme d'activités parascolaires musicales vise précisément à rejoindre des enfants de milieux défavorisés dont certains présentent des besoins particuliers, et qui, autrement, n'auraient pas accès à la musique.

## La classe enchantée

La classe enchantée (CE) est un programme de musique qui a été lancé en janvier 2017 par l'École des jeunes (ÉDJ) de la Faculté de musique de l'Université de Montréal (UdeM) en partenariat avec une commission scolaire de Montréal<sup>1</sup>. Le but premier du programme est que tous les enfants puissent avoir la même opportunité d'intégrer la grande famille des musiciens, et ce, peu importe le statut socioéconomique des parents ou les compétences musicales de l'enfant. Le programme vise donc à recruter une clientèle plus large que celle fréquentant généralement les programmes de musique en s'adressant également à des jeunes présentant plus de difficultés. S'étalant sur trois ans, il offre donc aux élèves de 4<sup>e</sup> année d'une école primaire montréalaise pluriethnique accueillant une clientèle de milieux défavorisés d'apprendre à jouer de la musique en participant à des activités parascolaires musicales durant leur 4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année. La 4<sup>e</sup> année a été ciblée pour le début du programme afin de permettre aux enfants qui n'ont pas d'expérience musicale de développer les habiletés nécessaires leur permettant d'entrer dans un programme de musique au secondaire s'ils le souhaitent.

Chaque année, environ 15 à 18 élèves de 4<sup>e</sup> année intègrent donc la CE. Ceux-ci s'engagent alors dans une formation musicale complète impliquant 3h de cours de musique par semaine. Les cours se donnent le samedi, de 13h45 à 17h, à la Faculté de musique de l'UdeM. Lorsque les élèves de 4<sup>e</sup> année débudent le programme, les cours sont généralement offerts de janvier à mai. Toutefois, pour leur deuxième et troisième année, les cours le sont de septembre à mai. À l'intérieur de ces 3h, les élèves assistent à 4 cours avec une approche d'enseignement collectif de la musique : le cours d'instrument, le cours de chant-choral, le cours de formation auditive et le cours d'orchestre. En effet, la CE a comme objectif d'aller au-delà de l'apprentissage de l'instrument en offrant une formation musicale complète et de qualité aux jeunes. Ainsi, lors d'une journée typique à la CE, les élèves sont regroupés en fonction de leur instrument pour les cours d'instruments (environ 5 élèves) et sont regroupés par cohorte pour les cours de formation auditive (environ 15 élèves), alors que les cours de chant-choral et d'orchestre incluent généralement les élèves de l'ensemble des cohortes (entre 32 et 48 élèves approximativement). Une modalité d'enseignement semi-privé a également été mise en place pour les cours d'instruments.

La CE vise également à promouvoir des instruments inusités. Les instruments offerts aux jeunes ne sont donc pas les instruments qu'on retrouve habituellement dans les écoles de musique. Ces derniers peuvent être regroupés en trois familles d'instruments, soit la famille des bois (hautbois, basson et clarinette), la famille des cuivres (trompette, trombone et cor) et la famille des cordes (contrebasse, harpe et

---

<sup>1</sup> Maintenant devenu un Centre de services scolaires (Éducation et enseignement supérieur du Québec, 2020).

alto), pour un total de neuf instruments. Chaque famille d'instruments est associée et jouée par une cohorte de jeunes, et ensemble, les trois cohortes peuvent ainsi former un orchestre. En fonction de la famille d'instruments offerte, chaque jeune choisit un instrument qu'il gardera tout au long des trois années du programme (lors de leur 4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année), et chaque année, les instruments joués par les finissants de 6<sup>e</sup> année sont alors de nouveau offerts à la future cohorte de 4<sup>e</sup> année débutant l'année suivante.

Enfin, la CE a d'abord et avant tout été mise sur pied en pensant que les activités musicales proposées permettraient d'avoir un impact positif sur le développement des enfants. À la suite des commentaires encourageants reçus des enseignants, des élèves et des parents lors de la première année du projet, un second partenariat avec l'École de psychoéducation de l'UdeM a donc été initié dans le but d'évaluer et de documenter plus largement l'impact du projet sur l'ajustement scolaire et psychosocial des élèves. Pour l'instant, une seule école participe au projet, mais l'équipe de la Faculté de musique aimerait éventuellement introduire le programme dans d'autres écoles du réseau des écoles publiques de Montréal, d'où l'intérêt de l'équipe pour son évaluation et notamment pour l'évaluation de la mise en œuvre du programme. Une telle évaluation doit toutefois obligatoirement tenir compte de l'évolution constante qui a cours à la CE. Il ne s'agit en effet pas d'un programme dont le contenu et les activités sont fixes et stabilisés. À la base même du programme repose l'idée que ce dernier doit évoluer et s'adapter aux profils des élèves qu'il accueille, un aspect important à considérer pour son évaluation.

## **Devis et objectifs**

La présente étude se situe dans le cadre plus large de l'évaluation de la CE réalisée par notre équipe de recherche (Dupéré, Archambault, Frohlich et Denault, 2018). Cette évaluation est basée sur un devis mixte et comparatif et comporte un volet d'évaluation des effets réalisé auprès de deux cohortes d'élèves de l'école primaire suivis de la 4<sup>e</sup> année à la 6<sup>e</sup> année entre 2017 et 2021. Il comporte également un volet d'évaluation de la mise en œuvre dont fera objet la présente étude. Étant donné la récente implantation du programme et qu'aucune étude ne s'y est encore penchée, nous adopterons une approche qualitative, ancrée dans le paradigme constructiviste. Cette évaluation de la mise en œuvre de la CE comportera deux principaux objectifs. Le premier objectif comprend deux objets, soit 1.1) la description du programme et 1.2) l'identification des obstacles et facilitateurs liés à sa mise en œuvre. Le deuxième objectif vise ensuite à 2) l'identification des composantes essentielles de la mise en œuvre favorisant l'engagement des jeunes.

## Chapitre 2 – Méthode

### Participants et procédures

#### Participants

Les participants du programme viennent d'une même école montréalaise et pluriethnique accueillant 459 élèves. Sur une échelle de 1 à 10, où 10 représente le plus défavorisé, l'indice de milieu socioéconomique de l'école est de 7 et l'indice du seuil de faible revenu est de 10 (Éducation et enseignement supérieur du Québec, 2019). Pour participer au programme, le seul critère était que les enfants devaient être en 4<sup>e</sup> année au début du projet. Ces jeunes participent généralement à la CE jusqu'à leur entrée au secondaire.

La cohorte faisant l'objet de la présente étude a été recrutée en octobre 2017 et a commencé le programme en janvier 2018. Dix-huit places étaient disponibles et ont été comblées, mais deux jeunes ont quitté le programme vers la fin de la première année et ne font pas partie de cette étude. Sur les 16 participants, l'échantillon comprend donc 4 filles et 12 garçons, et parmi ceux-ci, 3 sont à la contrebasse, 5 à la flûte traversière et 8 à l'alto. Les données nécessaires à l'évaluation de la mise en œuvre ont également été collectées auprès de l'ensemble des acteurs entourant cette cohorte. En plus des 16 jeunes, 6 enseignants de musique, une assistante enseignante, les parents des jeunes, ainsi que l'équipe de direction de la CE ont participé à la collecte de données.

#### Procédures

D'abord, le recrutement de participants de la CE a été réalisé par l'École des jeunes de la Faculté de musique de l'UdeM. Dans un premier temps, les enseignants de la CE sont venus en classe pour expliquer le programme aux élèves et pour leur présenter les instruments. Ils ont ensuite fait parvenir un document aux parents leur expliquant l'opportunité qu'avait leur enfant d'intégrer le programme. Ce document invitait également les enfants intéressés à venir à la CE avec leurs parents pour essayer les instruments de musique. Ensuite, les parents devaient se rendre sur le site internet de la CE pour confirmer l'inscription de l'enfant.

Ensuite, le recrutement des participants au projet de recherche s'est fait en différentes étapes lors desquelles l'étudiante-chercheuse a été impliquée. Dans un premier temps, le projet a été approuvé par le comité d'éthique de la recherche en arts et en sciences et ensuite par le comité éthique de la commission scolaire. À la suite de ces démarches, l'équipe de recherche a fourni les formulaires de consentement aux

enseignants de l'école primaire qui les ont ensuite distribués en classe en demandant à chaque enfant de le faire signer par leurs parents et de le retourner par la suite. L'équipe de recherche s'est également engagée à remettre à chaque classe un montant de 5\$ par formulaire retourné, indépendamment de l'adhésion au projet par le parent. Pour s'assurer de rejoindre tous les parents, deux assistantes de recherche sont également allées à l'école pour expliquer de vive voix le projet de recherche lors d'une rencontre à l'automne 2017. Au final, tous les parents des enfants participant à la CE ont consenti à ce que leur enfant participe à la recherche. Au moment de solliciter la participation des autres acteurs (parents des participants du programme, enseignants de la CE et direction de la CE), une lettre d'explication ainsi qu'un formulaire de consentement ont été envoyés et le consentement libre et éclairé de tous les participants a été obtenu. Une fois les consentements reçus, nous avons procédé à la collecte de données. Pour le projet plus large, cette collecte de données s'est échelonnée la première année du moins d'octobre 2017 à mai 2018. Cette procédure a été répétée lors des années scolaires 2018-2019 et 2019-2020. Toutefois, les données utilisées précisément pour cette étude sont celles recueillies entre le printemps 2018 et l'hiver 2020 uniquement (voir détails dans la section outils).

## **Outils de collecte**

Des entrevues de groupe et individuelles, des entretiens téléphoniques, de la documentation sur le programme ainsi que des données d'observation ont été utilisés dans le cadre de cette étude. Vu le caractère instable du programme et les ajustements qui se produisent d'une année à l'autre dans son fonctionnement, les données ont été prises sur un peu plus de deux ans. Ces données ont été majoritairement collectées lors des entrevues de groupe faits à la fin des deux premières années du programme (printemps 2018 et 2019), mais deux journées d'observation (automne 2018 et 2019) et des entretiens téléphoniques avec l'équipe de direction ont également été réalisés (automne 2019 et hiver 2020) pour aller chercher davantage d'informations. Le Tableau 1 présente les différents outils utilisés pour la collecte de données en précisant la(les) source(s) et les moments où les acteurs ont été rencontrés. La procédure détaillant le déroulement des différentes étapes de la collecte de données est également présentée ci-dessous.

Tableau 1. – Descriptions des sources de données

<b>Sources</b>	
Documentation sur le programme	<p><b>Nature et quantité d'informations</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Documents de deux pages sur le code de vie</li> <li>• Un <i>carnet d'apprentissage</i> - autoévaluation remplie par un jeune (3 pages)</li> <li>• Une évaluation de fin de session remplie par le jeune et l'enseignant (1 page)</li> <li>• Deux exemples de l'outil <i>Feuille de route</i> (1 page)</li> <li>• Grilles horaires 2018-2019 et 2019-2020 (2 pages)</li> <li>• Deux exemples de méthodes de musique (programmation sur 3 ans) (8 pages).</li> <li>• Deux résumés de réunion d'équipe (3 pages et 1 page).</li> <li>• Communications hebdomadaires envoyées à l'équipe à l'automne 2018 et à l'hiver 2019 (32 semaines)</li> <li>• Communiqué de lancement de la CE</li> </ul>
Entretiens qualitatifs	<p><b>Types, nombres de répondants et temps de mesure</b></p>
Entrevues de groupe	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jeunes : printemps 2018 (N = 2 groupes ; 15 participants)</li> <li>• Jeunes : printemps 2019 (N = 2 groupes ; 14 participants)</li> <li>• Parents : printemps 2018 (N = 2 groupes ; 14 participants)</li> <li>• Parents : printemps 2019 (N = 2 groupes ; 8 participants)</li> <li>• Enseignants : printemps 2018 (N = 1 groupe ; 4 participants)</li> <li>• Enseignants : printemps 2019 (N = 1 groupe ; 3 participants)</li> </ul>
Entrevues individuelles	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Équipe de direction : printemps 2019 (N = 1)</li> <li>• Assistante enseignante : printemps 2019 (N = 1)</li> </ul>
Entretiens téléphoniques	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordonnatrice : automne 2019 (N = 1)</li> <li>• Directrice : automne 2019 (N = 1)</li> <li>• Directrice : hiver 2020 (N = 1)</li> </ul>
Observations	<p><b>Contexte et nombre d'observations</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Période d'essai des instruments : automne 2018 (N = 1)</li> <li>• Séance d'activités du samedi : automne 2019 (N = 1)</li> </ul>

## **Documentation sur le programme**

Au printemps 2019, la direction a fourni à l'étudiante-chercheuse une copie de l'ensemble de la documentation sur la CE. Cette documentation visait à mieux comprendre, d'une part, le programme de façon générale et ses objectifs, et d'autre part, le fonctionnement spécifique des activités.

## **Entretiens qualitatifs**

**Entrevues de groupe.** Au printemps 2018 et au printemps 2019, soit à la fin des deux premières années du projet, quatre assistants de recherche sont allés à la Faculté de musique de L'UdeM pour animer les entrevues de groupe semi-structurés d'une durée approximative de 60 minutes pour celles avec les adultes et de 45 minutes pour celles avec les enfants. Ainsi, chaque année, une entrevue de groupe a été réalisée avec les enseignants de la CE, deux avec les parents (groupe d'environ 6 parents) et deux avec les enfants (groupe d'environ 7 enfants). L'ensemble de ces entrevues ont entre autres porté sur les éléments ayant facilité ou, au contraire, entravé la mise en œuvre du programme (p. ex. : est-ce qu'il y a des choses qui pourraient faciliter la vie des parents?), ainsi que plus largement sur l'expérience et la perception des différents acteurs (p. ex. : qu'est-ce que tu as le plus aimé de ton expérience à la CE?) (voir Annexe I). Encore une fois, l'étudiante-chercheuse a été impliquée pour chacune de ces procédures.

**Entrevues individuelles.** Deux entrevues individuelles semi-structurées ont aussi été ajoutées au printemps 2019. Ainsi, deux assistantes de recherche se sont d'abord rendues à la Faculté de musique de l'UdeM afin de rencontrer l'équipe de direction, soit la directrice et la coordonnatrice administrative du programme. Une entrevue semi-structurée de près de 1h30 a permis de récolter des informations sur le fonctionnement du programme et son implantation depuis les deux dernières années. Les thèmes abordés étaient alors la description du programme (p. ex. : quels sont les buts et objectifs du programme ?), le rôle et implication des membres du personnel (p. ex. : le personnel est-il suffisant et adéquat pour les fonctions qu'il doit remplir ?) et les défis rencontrés/leçons apprises (p. ex. : quels éléments ont plutôt nui à la mise en œuvre du projet ou à l'atteinte de ses objectifs?) (voir Annexe I). Les deux assistantes de recherche ont ensuite réalisé une seconde entrevue de près de 1h30 auprès de l'assistante enseignante engagée au cours de l'année 2019. Étant donné son implication significative au sein du programme dans l'accompagnement des enseignants, nous avons voulu aborder son rôle dans l'équipe et connaître sa perception du programme. Pour ce faire, la grille des entrevues de groupe avec les enseignants a été reprise et légèrement adaptée (voir annexe I).

**Entretiens téléphoniques.** Enfin, des entretiens téléphoniques ont été faits par l'étudiante-chercheuse à l'automne 2019 et à l'hiver 2020 pour vérifier certaines informations auprès de l'équipe de direction. Ces entrevues ont également été l'occasion pour l'équipe de direction de dresser un portrait des changements

survenus depuis les entrevues faites au printemps, nous permettant de faire un suivi des obstacles rencontrés ainsi que des stratégies mises en place et leur impact.

L'ensemble des entrevues a ensuite été retranscrit verbatim. Près de la moitié de ces transcriptions ont été faites par des personnes externes au projet de recherche. Les autres entrevues ont été transcrites par l'étudiante-chercheure, et une d'entre elles a également été révisée par une autre chercheure externe au projet.

## **Observations**

Enfin, deux séances d'observation ont été effectuées à l'automne 2018 et 2019 par l'étudiante-chercheure. La première a été réalisée lors de la période d'essai des instruments avec la cohorte 2018-2019. Cette séance visait davantage à mieux comprendre l'ambiance du programme dans laquelle la nouvelle cohorte était accueillie et des notes d'observation ont donc été prises concernant l'attitude de la direction ainsi que son rapport avec les parents et les élèves à qui elle présentait le programme. La deuxième séance a eu lieu à l'automne 2019, lors d'une journée typique d'activités de la CE. L'étudiante-chercheure était alors en retrait pour observer. Ses observations ont ainsi été recueillies sous forme de notes manuscrites. Ces notes portaient sur les observations liées aux différentes composantes de la structure d'ensemble de façon à aller chercher une 2<sup>e</sup> source d'informations. Cette séance d'observation visait également à mieux comprendre le fonctionnement du programme et son climat.

## **Stratégie analytique**

D'abord, l'implication de l'étudiante-chercheure depuis le tout début du projet de recherche (printemps 2017) et son travail collaboratif avec l'équipe de direction du programme lors duquel ont eu lieu différentes rencontres lui ont permis de bien se familiariser avec le programme et son élaboration. L'étudiante-chercheure a également pris en charge les données d'observation, participé à la majorité des entrevues utilisées en tant qu'interviewer ou assistante-interviewer ainsi que retranscrit plusieurs d'entre elles. Cette posture privilégiée a permis à l'étudiante-chercheure de développer une sensibilité théorique et expérientielle qui a influencé la collecte de données de façon à assurer une prise de mesures sensibles aux différents enjeux de la mise en œuvre (Paillé et Mucchielli, 2016). En effet, les auteurs définissent cette sensibilité par la capacité à déceler finement un phénomène ainsi qu'à mettre en œuvre les éléments pertinents de façon à faire avancer sa compréhension. C'est ainsi que des séances d'observation ou des entrevues avec des acteurs clés ont été ajoutées au fur et à mesure, en fonction des besoins.

Les données qualitatives ont été traitées par le biais d'une analyse thématique avec une démarche de thématization continue. Ce type d'analyse a pour objectif de repérer et de regrouper les thèmes abordés afin d'offrir un panorama du matériau à l'étude (Paillé et Mucchielli, 2016). Cette stratégie a notamment été choisie dans le but de rester près des propos des participants. Une fois les entrevues retranscrites, l'analyse a donc débuté plus formellement par une lecture de l'ensemble du corpus, incluant les notes d'observation, celles prises lors des entretiens téléphoniques ainsi que la documentation sur le programme. Un premier exercice a alors été de décrire le programme selon les composantes de la structure d'ensemble, de façon à bien cerner la structure du programme et la méthodologie des pratiques utilisées (objectif 1 de l'étude) (Gendreau, 2001). Cela a d'abord été fait lors de l'entrevue auprès de l'équipe de direction, dont le contenu a été classé selon les différentes composantes du modèle à l'aide du logiciel Nvivo, puis des informations tirées des autres entrevues, de la documentation et des notes d'observation ont ensuite été ajoutées pour compléter la description au besoin. Une fois cette phase terminée, l'analyse s'est poursuivie à la main, à partir de l'ensemble des entrevues de façon à faire émerger les obstacles et facilitateurs rencontrés lors de la mise en œuvre. Selon Paillé (2011), une pratique artisanale (sans logiciel) est gage de réussite puisqu'elle ralentit le processus et permet ainsi de développer un sens d'analyse plus fin et attentif. L'ensemble des énoncés a ensuite été classé selon chaque composante de la structure d'ensemble, et c'est à partir de regroupements que les thèmes ont été créés. Les autres sources d'informations ont alors permis de venir corroborer ou nuancer les thèmes relevés. En effet, cette triangulation des données provenant de plusieurs sources et recueillies selon diverses méthodes favorise l'exhaustivité des conclusions de la recherche (Creswell et Plano Clark, 2001). Enfin, un deuxième niveau d'analyse a permis de porter un regard sur l'ensemble des facilitateurs et obstacles relevés de façon à identifier les composantes essentielles de la mise en œuvre favorisant l'engagement des jeunes dans la CE et plus largement leur développement positif (objectif 2). Cette dernière étape a été faite dans une approche davantage inductive, de façon à faire émerger les conclusions plus larges, sans se restreindre par un cadre théorique. Tout au long de l'analyse, les thèmes ont été relevés en fonction de leur importance selon les différents acteurs. Ainsi, la récurrence des thèmes et la concordance entre les différents acteurs et les différentes sources ont été considérées, sans toutefois être une condition à l'analyse. L'analyse a pris fin lors de la saturation des principaux thèmes qui ont ensuite été présentés à l'équipe de recherche ainsi qu'à l'équipe de direction de la CE de façon à s'assurer qu'aucun élément important n'ait été omis.

## **Chapitre 3 – Résultats**

Les résultats des analyses seront présentés en deux temps, selon les objectifs de recherche. En lien avec le premier objectif de l'étude, la description du programme et de ses composantes avec la structure d'ensemble ainsi qu'une analyse permettant d'identifier les obstacles et facilitateurs qui y sont liés seront d'abord présentées. À partir de ces données, et en réponse à l'objectif 2, nous présenterons les résultats d'un deuxième niveau d'analyse permettant de faire émerger les composantes essentielles de la mise en œuvre du programme liées à l'engagement et au développement positif des jeunes.

### **Objectif 1 : description du programme et identification des obstacles et facilitateurs en lien avec sa mise en œuvre**

Bien que la description du programme la CE et l'analyse des obstacles et des facilitateurs à son implantation ont été effectuées avec le modèle de la structure d'ensemble, toutes les composantes du modèle de Gendreau ne seront pas présentées distinctement. À des fins de synthèse, nous avons axé notre analyse sur les composantes suivantes : objectifs, sujets, agents d'éducation, programme et contenu ainsi que moyens de mise en interaction. Les autres composantes seront présentées de manière intégrée avec ces composantes principales du programme. La section qui suit présente les résultats de ce premier niveau d'analyse. Par ailleurs, bien que la CE ait de nombreux objectifs en lien avec l'apprentissage de la musique, nous nous concentrerons ici sur les objectifs visant à favoriser l'accès universel à la musique, à promouvoir le développement positif des jeunes ainsi qu'à favoriser l'engagement de ces derniers par l'exposition à des instruments inusités, puisqu'il s'agit d'objectifs permettant une compréhension du programme sous un angle psychoéducatif.

#### **Objectifs**

##### **Offrir un accès plus universel à la musique**

Le but premier de la CE est de « rendre la musique accessible à un plus grand nombre d'enfants », et ce, peu importe leurs caractéristiques individuelles ou celles de leur milieu de vie (équipe direction, printemps 2019). Cette initiative provient d'abord de la directrice de l'ÉDJ, soit l'école de musique pour les jeunes fondée par la Faculté de musique de l'UdeM. La directrice explique en effet comment le désir d'offrir des cours de musique à une clientèle plus diversifiée l'a amenée à intégrer le programme de la CE dans l'ÉDJ.

Depuis bien des années à l'ÉDJ on offre des programmes qui sont onéreux [...] donc on a une clientèle bien confortable financièrement qui vient ici, puis moi personnellement, j'ai toujours eu cette espèce de sentiment de ne pas faire mon travail de façon complète parce qu'on s'adressait à une niche spécifique (équipe direction, printemps 2019).

De façon plus précise, le but du programme est de permettre à plus de jeunes d'intégrer le monde de la musique, et ce, peu importe le statut socio-économique, les aptitudes musicales ou le profil scolaire des enfants. Les processus mis en place lors du recrutement pour rejoindre les élèves de milieux socioéconomiques plus défavorisés sont donc particulièrement importants, puisqu'ils sont directement liés au type de clientèle rejointe. La CE cible d'abord principalement les jeunes des écoles publiques, et plus spécifiquement, les écoles accueillant des jeunes de milieux plus défavorisés et dont les besoins sont plus grands (équipe direction, printemps 2020). Afin de faciliter l'accès au programme à tous les jeunes intéressés, les instruments sont prêtés gratuitement et un programme de bourses a été mis en place pour réduire les coûts des cours pour les parents qui en font la demande. L'équipe de direction explique que toutes les demandes de bourses sont acceptées, ce qui représente environ la moitié des parents de la CE qui bénéficie alors d'un rabais de 30, 50 ou 100% du coût par semaine demandé (15\$) selon leurs besoins, montrant l'importance de cette procédure (équipe direction, printemps 2020). En effet, plusieurs parents témoignent de la différence que cela a fait dans la décision d'inscrire leur enfant au programme comme on peut le voir dans cet extrait : « quand j'ai su pour la CE, j'étais vraiment très contente parce que ce n'est pas cher [...] je pense que c'est vraiment une bonne opportunité pour les enfants et je pense que ceux qui en profitent ont vraiment de la chance » (parent, printemps 2018). Si le programme de bourses aide bien sûr à offrir un accès universel à la musique, le souci de la direction et des enseignants de s'assurer que l'argent ne soit pas un obstacle pour les familles semble également essentiel (équipe enseignants, printemps 2019). Il a en effet été observé que l'attitude d'ouverture et l'écoute de la directrice vis-à-vis des parents incitent ces derniers à lui communiquer avec transparence leurs craintes et leurs besoins (Observation, printemps 2018).

Dans l'ensemble, le but d'offrir un accès plus universel à la musique semble donc être atteint par le programme, mais certains parents davantage dans le besoin s'inquiètent néanmoins de ne pas pouvoir offrir la suite de la formation musicale à leur enfant après la CE. Certains suggèrent d'ailleurs de poursuivre la formule de la CE au secondaire, ou du moins, de faire un arrangement permettant de réduire les coûts sur l'achat de l'instrument : « pour nous, je pense que ça aiderait beaucoup. C'est que là, en plus, tu vas avoir l'instrument à acheter, puis les cours à payer à plein prix. Ça n'a rien à voir avec le tarif qu'on paie en ce moment » (parent, printemps 2018).

## **Agir sur l'épanouissement et le développement positif des jeunes**

Comme l'explique la coordonnatrice de la CE, le programme a aussi été réfléchi dans une visée plus large d'influencer positivement le développement des jeunes : « dès le début, on est parties avec la prémisse que cette expérience artistique-là a un impact sur les enfants qui est au-delà de l'apprentissage d'un instrument » (équipe direction, printemps 2019). Le communiqué de lancement de la CE en fait d'ailleurs mention en disant qu'à travers cette expérience artistique valorisante, le projet vise à agir positivement sur l'épanouissement des jeunes et leur persévérance à l'école (École des jeunes, 2017). Si cela fait référence à des objectifs atteignables à plus long terme, des apprentissages au niveau psychosocial sont également prévus à court terme. Les objectifs spécifiques à ce niveau ne sont pas précisément définis, mais l'équipe de la CE parle surtout de persévérance dans l'apprentissage de la musique, de créativité, d'estime de soi, de rigueur et d'habiletés sociales telles que la collaboration et l'écoute (équipe direction, printemps 2019). L'équipe de la CE explique que ces objectifs se font par l'apprentissage de la musique et par les méthodes d'enseignement (voir moyens de mise en interaction), mais aussi beaucoup par l'apprentissage en groupe, ce qui est nommé par l'ensemble des acteurs:

Travailler en équipe, écouter, s'entraider, c'est toutes des choses qu'on apprend au travers de la musique (équipe enseignants, printemps 2019).

Je crois aussi que c'est bon que ça se passe en groupe parce qu'ils s'encouragent [...] et je vois la dynamique entre eux. Même au concert, c'était bien de les voir, les enfants étaient tous sérieux, responsables et ils s'aidaient entre eux. Je crois que c'est une bonne idée de faire ça comme ça parce qu'ils apprennent à travailler en groupe. [...] C'est intéressant (parent, printemps 2018).

## **Favoriser l'engagement à travers l'exposition à des instruments inusités**

L'un des grands objectifs de la CE est aussi de promouvoir les instruments inusités auprès des jeunes. Cet objectif est d'abord venu d'un besoin du milieu musical d'amener les jeunes à connaître et s'intéresser à d'autres instruments que ceux plus connus et typiquement choisis (p. ex. : piano, guitare) de façon à former de nouveaux instrumentistes. Toutefois, cela est également devenu une façon de se démarquer des autres programmes de musique pour susciter la participation des jeunes. L'équipe de direction a d'ailleurs misé sur l'apparence attrayante des instruments (différentes couleurs) de façon à mettre l'accent sur leur caractère unique (équipe direction, printemps 2019).

Selon l'ensemble des acteurs, un des grands facilitateurs au recrutement des participants est d'ailleurs la présentation de ces instruments. À chaque début d'année, les enseignants de la CE viennent présenter les

instruments dans les classes de 4<sup>e</sup> année de l'école en leur faisant une petite prestation. La direction insiste sur l'importance de cette activité qui permet aux jeunes de s'identifier aux instruments et aux enseignants (équipe direction, printemps 2019). En effet, une grande majorité d'enfants en parlent comme étant un élément déclencheur à leur participation, certains ayant été attirés par la personnalité de l'enseignant, mais la plupart par le désir de jouer d'un instrument : « moi [j'ai voulu m'inscrire] parce que quand [ils] sont venus dans la classe pour présenter les instruments, j'étais vraiment excité et je voulais choisir un instrument » (enfant, printemps 2018). L'équipe de direction mentionne également l'apport important de l'enseignante de musique de l'école qui prépare les élèves à cette activité en leur parlant positivement de l'opportunité qu'ils ont de participer à la CE et d'apprendre à jouer de ces instruments inusités (équipe direction, printemps 2019). De façon générale, le choix d'instruments inusités est d'ailleurs grandement apprécié des parents et des enfants qui en parlent comme quelque chose de spécial et d'unique, bien que certains jeunes auraient aimé avoir plus de trois choix d'instruments (enfants, printemps 2019).

À la suite de cette présentation, les enfants volontaires participent à une période d'essai des instruments qui se fait à la CE. Pour les enfants, cette activité leur permet de confirmer leur intérêt, mais surtout, de faire leur choix d'instrument. L'équipe de direction insiste alors sur l'importance de laisser l'enfant choisir lui-même son instrument, puisque selon elle, il s'agit du point de départ pour l'engagement des jeunes : « les enfants veulent faire cet instrument-là, puis ça part de là, c'est la première clé, le choix de l'instrument » (équipe direction, printemps 2019). Comme les jeunes sont regroupés en fonction de leur choix d'instrument, cela peut créer des groupes très inégaux, ce qui crée des enjeux (voir moyen de mise en interaction). Malgré tout, la direction préfère ajuster le fonctionnement des groupes plus nombreux de façon à donner à chaque enfant l'instrument choisi (équipe direction, printemps 2019).

## **Sujets**

En favorisant un accès plus universel à la musique, la CE favorise aussi le recrutement d'enfants aux profils contrastés et présentant différents besoins. Leurs caractéristiques sont donc importantes à considérer dans la mise en œuvre de la CE puisqu'elles influencent nécessairement, à titre de facilitateurs ou d'obstacles, le fonctionnement des activités. L'évolution des jeunes et de leurs compétences au fil du programme est également un élément qui contribue à l'implantation.

Les entrevues témoignent en effet d'une grande diversité dans les habiletés socio-émotionnelles et comportementales des jeunes qui participent au programme : « on a tellement de petits bonhommes qui ont des enjeux à l'école, je veux dire, c'est extraordinaire que la CE leur offre quelque chose à eux » (équipe direction, printemps 2019). Une tendance lourde émerge toutefois concernant la difficulté de certains jeunes

à rester calmes et concentrés. Cet obstacle influence le climat de groupe, ce qui représente un défi pour l'enseignement, comme le nomme un des enseignants : «c'est pas qu'il veut déranger en fait, c'est juste qu'il est incapable, tu sais il bouge, il pense tout le temps, il a tout le temps besoin de toucher quelque chose [...] puis là, s'il y a un autre jeune qui voit ça, bien l'énergie monte puis c'est dur de se concentrer» (équipe enseignants, printemps 2019). En effet, cet enseignant explique comment la présence de plusieurs jeunes plus actifs dans le groupe peut facilement déclencher une contamination négative, et ce, de façon plus amplifiée dans les groupes plus nombreux. Cette contamination négative est également influencée par une autre tendance majeure qui émerge des entrevues, soit les difficultés relationnelles éprouvées par certains jeunes. En effet, les enseignants expliquent que les jeunes arrivent à la CE avec un historique relationnel qui n'est pas toujours positif, ce qui peut constituer un obstacle à l'implantation: « y avait beaucoup de jeunes qui s'aimaient pas, tu sais, à cause de l'école » (équipe enseignants, printemps 2019). De plus, ces dynamiques évoluent rapidement pendant la semaine d'école, ce qui amène un climat de groupe imprévisible pour les enseignants la fin de semaine : « une semaine ils sont super chums, puis la semaine d'après ils s'haïssent, puis tu te dis : mais qu'est-ce qui s'est passé ? » (équipe enseignants, printemps 2019). Ce climat nuit également à l'enseignant qui doit alors composer avec des situations conflictuelles : « c'est rendu à un point que les parents sont venus me demander de pas mettre tel jeune avec tel jeune » (équipe enseignants, printemps 2019). Enfin, cela peut également nuire à l'engagement des jeunes, comme le démontrent les extraits suivants :

Je pense que les jeunes qui veulent pas être là, veulent pas être là parce qu'ils sont pas confortables avec les autres» (équipe enseignants, printemps 2019).

Il y avait des choses auxquelles je n'étais pas très confortable. Par exemple, des problèmes ou des copains que j'ai ici. Mais sinon, ça allait bien (enfant, printemps 2019).

Pour répondre à ces obstacles, les différentes solutions abordées dans les entrevues ont permis de dégager une tendance prédominante, soit la proactivité et la philosophie inclusive de l'équipe de direction. En effet, celle-ci n'aborde pas les particularités des jeunes comme un problème, mais davantage comme une opportunité d'améliorer le programme de façon à ce que tous se sentent inclus. N'ayant jamais eu une clientèle avec ce type de difficultés, la direction a d'abord cherché à comprendre les besoins de chacun en communiquant avec les enseignants, les parents, les jeunes puis avec l'école des enfants. Elle a ainsi établi une collaboration avec la psychoéducatrice de l'école qui suit plusieurs jeunes de la CE de façon à mieux comprendre les stratégies à mettre en place avec ces derniers. Plusieurs autres ajustements ont aussi été faits pour offrir un programme plus adapté aux jeunes (voir moyens de mise en interaction). Lors des entrevues, une amélioration du climat de groupe entre la première et la deuxième année des jeunes dans le programme

est d'ailleurs décrite par les différents acteurs. Si les enfants sont moins à même d'expliquer leur évolution au sein du programme, les enseignants suggèrent qu'il s'agit d'une conséquence du développement de compétences relationnelles des jeunes fait à travers l'apprentissage en groupe à la CE. Selon les enseignants, le développement de ces compétences permet de moduler les dynamiques scolaires plus négatives observées au début, comme l'indique cet échange entre deux enseignants :

Ça c'est un changement que j'ai vu [...] je n'ai plus l'impression que c'est vraiment une extension de l'école primaire, là c'est rendu vraiment [la CE], c'est de la musique (enseignant 1, printemps 2019)

C'est vrai, y a une différence là-dedans entre l'année passée puis cette année. Ils se sont vraiment connus au travers de la musique je trouve, puis il y a un certain respect qu'il n'y avait peut-être pas, ou moins l'année passée [...] ils réalisent qu'ils ont beau ne pas s'aimer, on va jouer ensemble puis ça va fonctionner (enseignant 2, printemps 2019).

L'ensemble des entrevues témoigne d'ailleurs beaucoup de la solidarité, du respect et de l'entraide qui se développent au fil du temps entre les jeunes. La directrice et la coordonnatrice de la CE parlent d'ailleurs du « sentiment de communauté » pour décrire cette évolution au niveau des relations positives et du sentiment d'appartenance qui se développent. Selon elles, il s'agit du changement principal observé chez les jeunes, mais également chez l'ensemble des acteurs, et qui caractérise l'essence même du projet qu'elles décrivent comme quelque chose « de presque communautaire » (équipe direction, printemps 2019). La grande majorité des jeunes parle aussi de leur groupe d'instrument comme d'un élément ayant facilité la création de nouvelles amitiés, comme l'explique un des enfants : « avant qu'on avait commencé, bien on était pas vraiment amis, on préférait être plus dans nos coins, mais là comme on l'est plus, étant donné qu'on est dans la même classe, aussi on s'ouvre » (enfants, printemps 2019). Les relations positives avec les autres jeunes et avec l'enseignant sont d'ailleurs nommées par plusieurs enfants comme étant un des facteurs principaux de motivation : « C'est principalement mes amis et le prof qui me poussent à revenir. Je pense à mes amis et au prof qui me pousse si j'ai des problèmes et tout » (enfant, printemps 2019). D'après les enseignants, le fait de se sentir bien avec les autres dans le cours amène les jeunes à s'ouvrir (équipe enseignants, printemps 2019).

### **Agents d'éducation**

D'autres facilitateurs et obstacles de la CE sont liés davantage aux agents d'éducation, c'est-à-dire aux personnes impliquées dans la réalisation du programme. D'abord, on retrouve, bien sûr, l'équipe de direction qui se charge notamment des ressources et du développement du programme, ainsi que leurs partenaires, dont la contribution est essentielle. Il y a ensuite les enseignants, soit les personnes intervenant

directement sur le terrain avec les enfants. Enfin, il y a les parents, jouant un rôle actif dans l'accompagnement des jeunes. Cette composante intègre également des éléments du système de responsabilités de chacun de ces acteurs du programme.

### **Équipe de direction**

L'équipe de direction est particulièrement importante dans la CE puisque qu'elle a le pouvoir de décision et gère les difficultés rencontrées dans la mise en place du programme. À la CE, cette équipe comprend d'abord la directrice, qui est également directrice de l'ÉDJ depuis plusieurs années et qui a une expertise en pédagogie et en musique. Elle est appuyée par la coordonnatrice administrative de l'ÉDJ qui a quant à elle une formation en sciences sociales. Si la directrice assure davantage le volet pédagogique (embauche et formation du personnel, réunions d'équipe, programmation, etc.) et la coordonnatrice administrative le volet finance (paies, financement, etc.), elles disent se concerter devant toutes décisions importantes et travailler ensemble pour tout ce qui touche au développement du programme (équipe direction, printemps 2019). À elles deux, elles s'assurent donc d'avoir l'ensemble des ressources matérielles et humaines nécessaires (financement, instruments, partenaires, personnel, etc.), de les coordonner de façon à assurer un fonctionnement optimal du programme ainsi que de le promouvoir (activité philanthropique, activité de rayonnement, etc.). Dans l'ensemble, leur collaboration harmonieuse, leurs compétences complémentaires et leur vision commune des valeurs du programme sont nommées comme un grand facilitateur à la gestion du programme (équipe direction, printemps 2019).

Ensuite, pour la coordination des activités de musique à la CE, la disponibilité et la flexibilité de l'équipe de direction apparaissent aussi comme des facilitateurs. La directrice et la coordonnatrice ajustent en effet à maintes reprises leur horaire de façon à répondre à un enjeu sur le terrain ou aller prêter main forte lors des moments importants (rentrée, événements spéciaux, concerts, etc.). Toutefois, l'équipe de direction explique avoir rapidement réalisé que leur présence n'était pas suffisante pour assurer la coordination et l'organisation au quotidien :

Le travail de coordination, on n'a pas le choix d'en faire, mais on ne le fait pas de façon optimale parce que c'est intégré à toute la coordination de l'ÉDJ, donc il y a une incidence sur la qualité de la communication aussi et c'est le temps qui nous manque. Donc on identifie ça nous autres comme quelque chose d'impératif d'avoir quelqu'un sur le terrain et en dehors du terrain qui permet cette coordination-là [...] et qui est aussi une figure rassurante pour l'équipe, une figure un peu d'autorité aussi (équipe direction, printemps 2019).

En effet, dans les premières années du programme, l'équipe de direction répondait aux urgences sans toutefois arriver à mettre en place des stratégies préventives assurant une organisation claire au quotidien.

Les difficultés d'organisation ont d'ailleurs été décrites par l'ensemble du personnel comme un obstacle au fonctionnement des activités: « côté organisation, on n'a pas le temps de bien faire les choses pour que justement ce soit bien structuré et qu'on ait un plan de match. J'ai toujours l'impression qu'on travaille à la volée » (enseignant, printemps 2019). Pour pallier à cet obstacle, la directrice a donc décidé d'engager en cours de programme une coordonnatrice pédagogique dont le rôle est d'assurer l'organisation et de la coordination des différentes activités, de trouver des solutions aux difficultés rencontrées sur le terrain, d'offrir un soutien pédagogique aux enseignants... bref, une personne repère à l'interne, sur le terrain, pour le personnel, les jeunes et les parents. Elle vient ainsi compléter le rôle de coordination externe de la direction qui, bien qu'elle continue de venir sur le terrain de temps à autre, peut maintenant déléguer la gestion quotidienne du terrain. Dû au manque de budget, ce rôle a d'abord été intégré à celui d'une enseignante de la CE qui était connue pour sa grande capacité d'organisation et son bon leadership. Celle-ci a toutefois dû quitter, et son départ a mis en valeur l'importance de son rôle, et ce, du point de vue de l'ensemble de l'équipe de personnel :

[Quand elle est partie], j'ai voulu répartir cette tâche-là entre tout le monde en me disant « on va faire ça collégial », mais quand tu nommes personne, il n'y a personne qui prend le lead. On réalise que ce rôle pilier-là est manquant (équipe direction, printemps 2019).

Bin la cohorte un, puisqu'il y avait [x] qui était comme le pilier et qui permettait la cohésion dans le cours d'orchestre puis aussi à travers les profs, je pense vraiment que la cohorte un avait une extrêmement bonne communication (équipe enseignants, printemps 2019).

[C'était plus facile] dans l'organisation de... du planning de l'année. Elle, tout aurait été marqué (équipe enseignants, printemps 2019).

En effet, l'ajout d'une coordonnatrice pédagogique permet d'assigner des tâches claires aux enseignants en fonction de leurs forces, et facilite la communication.

Enfin, si l'importance de la présence d'une coordonnatrice pédagogique ressort de façon prépondérante des entrevues comme étant un grand facilitateur, un autre aspect qui ressort, celui-ci agissant comme un obstacle important, est lié au financement. En effet, la recherche constante de financement et l'instabilité du budget nuisent à l'ensemble des responsabilités de l'équipe de direction (équipe direction, printemps 2019). Par exemple, la directrice explique ne pas avoir eu assez de budget pour acheter tous les instruments plus grands dont avaient besoin les jeunes altistes, ou encore, ne pas avoir eu assez d'argent pour payer le temps de planification demandé par les enseignants. En contrepartie, la capacité de l'équipe de direction de négocier avec les contraintes vient répondre à cet obstacle. Devant le manque d'instruments, l'équipe a par exemple organisé des auditions pour donner les nouveaux altos aux jeunes montrant le plus de volonté et d'efforts dans leur cheminement, transformant ainsi la problématique en une expérience

incitant les jeunes à s'engager et à réfléchir sur leur parcours. Toutefois, le temps alloué à la recherche de financement est un obstacle à la mise en œuvre du programme sur lequel elle a peu de pouvoir: « tsé il y a toujours des dossiers en cours qu'on va présenter, des demandes de financement vous savez que c'est très énergivore, donc on s'occupe moins du terrain de la CE au quotidien, c'est-à-dire une semaine à la fois » (équipe direction, printemps 2019). Cette recherche de financement est en effet prioritaire, car elle est nécessaire pour assurer la continuité du programme, qui, d'année en année, est incertaine. Comme l'explique l'équipe de direction, si elle n'avait pas à se soucier du financement, leur énergie serait investie dans le programme et son développement, ce qui serait beaucoup plus optimal.

### **Les partenaires de la CE**

L'équipe de direction parle aussi de l'apport important des partenaires de la CE, et ce, notamment pour l'acquisition du financement et des ressources nécessaires à l'implantation du programme (équipe direction, printemps 2019). En effet, elle explique comment la Faculté de musique de l'UdeM a contribué par le prêt de ses locaux ainsi que par l'appui dans l'achat des instruments et le recrutement des enseignants, dont plusieurs sont des étudiants de la Faculté de musique. Du côté de la commission scolaire, la conseillère pédagogique en musique a entre autres beaucoup facilité la création du partenariat avec l'école dans laquelle le programme a été implanté. La directrice ajoute que la notoriété de ces partenariats a également aidé à la recherche de financement, ce qui a contribué à offrir un programme à faible coût.

Une fois le programme mis en place, la coordination de ce dernier a aussi été facilitée par le partenariat avec l'école primaire, et ce, notamment dans la gestion que demande le processus de recrutement des jeunes (équipe direction, printemps 2019). Deux thèmes ressortent d'ailleurs particulièrement du discours de l'équipe de direction à ce sujet, soit le bon contact maintenu avec la direction de l'école, et la perception positive du programme véhiculée dans l'ensemble de l'établissement. De façon plus générale, l'équipe de direction insiste sur l'importance d'avoir des partenaires sensibles à la musique et à la mission de la CE pour avoir de bonnes collaborations.

### **Enseignants**

Tout comme les jeunes, les caractéristiques des enseignants influencent aussi la mise en œuvre du programme. Parmi les thèmes qui reviennent le plus fréquemment dans les entrevues, on retrouve d'abord l'importance d'avoir des enseignants qui adhèrent à la mission du programme :

Bin moi je suis super contente et super fière de participer à ce projet-là.[...] d'abord il y a le fait que c'est original parce qu'il y a des instruments inusités [...] Et le fait que ce soit pour des enfants dans

des milieux sociaux un peu plus défavorisés et qu'on essaie de les aider à être des adultes plus heureux, c'est une mission à laquelle je tiens beaucoup et ça donne un sens à mon enseignement (équipe enseignants, printemps 2018).

[La CE] ça me rejoint vraiment dans mes valeurs de rendre la musique plus accessible aux plus de gens possible. Puis je trouve aussi que pour moi, la formation musicale c'est quelque chose qui aide vraiment dans le développement de l'enfant. Moi ça m'a aidée dans tous les aspects de ma vie là, pas juste au niveau académique, mais aussi au niveau social, etc. Donc moi j'étais très très contente quand ils m'ont parlé du projet (équipe enseignants, printemps 2019).

Selon la direction, il s'agit d'un facteur de réussite du programme : « ce dévouement-là en fait, je dirais que c'est l'essence du projet, c'est sa réussite. Ça amène les gens à s'investir » (équipe direction, printemps 2019). Cela semble effectivement faciliter l'engagement des enseignants, car, s'ils s'entendent pour dire que l'enseignement demande beaucoup d'énergie, ils sont heureux de le faire pour la cause :

Je savais avant de m'embarquer dans cette aventure-là que ça allait prendre plus d'implication et d'énergie [...] mais je trouvais ça encore plus valorisant et je trouvais que ça m'obligeait à prendre tous les petits outils que j'ai eus dans ma vie pour essayer ça avec eux. C'est un laboratoire autant pour eux que pour moi et j'apprends énormément là-dedans. Je trouve ça super enrichissant. Ce sont des enfants super attachants, on voit qu'ils ont des besoins à combler (équipe enseignants, printemps 2018).

Dans plusieurs cas, un investissement naturel s'observe d'ailleurs chez les enseignants, allant au-delà de ce qui leur est demandé (offre de cours particuliers gratuits, sorties spéciales avec les jeunes, etc.). Les entrevues montrent que cet investissement est grandement apprécié par les élèves et les parents qui considèrent la relation entre l'enseignant et les enfants comme un rapport privilégié qui contribue à l'ambiance « familiale » du programme (parent, printemps 2019).

Ensuite, le fait d'avoir des musiciens professionnels et passionnés par leur instrument apparaît aussi comme une caractéristique facilitateur l'enseignement et l'établissement du lien avec les enfants :

Je pense qu'ils ont tous cette espèce de grande curiosité pour l'enseignement à leur instrument qui est leur passion. Eux autres, ils sont contents de partager ça, c'est leur passion, donc il y a quelque chose qui se fait naturellement aussi (équipe direction, printemps 2019).

On a vraiment le sentiment que les enseignants aiment ce qu'ils font et qu'ils veulent vraiment que les enfants réussissent (parents, printemps 2018).

Les enfants témoignent en effet de leur admiration quant à leur enseignant que certains décrivent comme « impressionnant » alors que d'autres en parlent comme d'un modèle, souhaitant eux aussi jouer un jour dans un vrai orchestre (enfants, printemps 2019).

Un autre thème récurrent est en lien avec la disponibilité des enseignants. D'après l'équipe de direction, il est considérablement avantageux pour les élèves d'avoir le même enseignant tout au long du programme. De plus, comme il est difficile de retenir un musicien tous les samedis, la disponibilité devient un critère prioritaire pour l'embauche. En effet, ceux-ci travaillent généralement dans les orchestres la fin de semaine et le manque de budget oblige la directrice à offrir un salaire « de compromis » qui ne fait généralement pas concurrence avec les autres emplois (direction, printemps 2019). Le fait d'avoir une figure stable est également souligné par les enfants et les parents comme facilitateur la relation avec les jeunes ainsi que leurs apprentissages, comme l'explique un des parents : « ils ont l'impression que c'est une routine les enfants, ils ont besoin de ça, ils ont besoin d'une figure stable pour pouvoir évoluer, se stabiliser, et avoir confiance, prendre confiance » (parent, printemps 2019). Le départ d'un professeur est d'ailleurs vécu difficilement pour certains jeunes et la transition est décrite comme pouvant être un obstacle au fonctionnement du programme et au climat de groupe par l'ensemble des acteurs, comme en témoigne ce jeune : « Au début, on avait une prof X très gentille. Cette année, on a appris qu'elle est partie. Ça, ça nous a fait un changement parce que là, [la nouvelle] est venue et on commence à s'adapter » (enfant, printemps 2019).

Enfin, au niveau des obstacles, une tendance claire émerge des entrevues concernant le manque d'expérience en enseignement. Comme l'indique l'équipe de direction, cela est fréquent chez les enseignants de la CE, et ce, entre autres dû au type d'instrument enseigné :

Ce n'est pas évident dans ces instruments-là parce que ce sont tellement des niches spécialisées [...] on a beaucoup moins de choix que quand il vient le temps d'engager un pianiste ou un violoniste. L'alto, le basson, la contrebasse, ça c'est une particularité du programme que les élèves commencent en quatrième année, parce que normalement tu commences ça plus vieux, à l'adolescence, donc les profs n'ont pas l'expérience d'enseigner à des si jeunes aussi (équipe direction, printemps 2019)

La directrice explique que le manque d'expérience en enseignement se traduit souvent par un manque de leadership et de productivité qui nuit à la coordination des activités, ce qui est également nommé des enseignants (équipe direction; équipe enseignants, printemps 2019). Chaque enseignant est responsable de la planification et l'animation de son cours, mais les enseignants instrumentistes sont également responsables de diriger leur groupe dans l'horaire des activités en plus d'être présents à titre d'enseignants-soutien dans les cours en grand groupe où plusieurs cohortes sont réunies (orchestre et chant-choral), ce qui nécessite un travail d'équipe. La difficulté à gérer les comportements des jeunes revient aussi comme un des obstacles les plus importants, et ce, dans l'ensemble des entrevues. Ces enjeux ont été grandement facilités par le soutien de la coordonnatrice pédagogique, mais comme il sera discuté ultérieurement,

différentes solutions ont aussi été mises en place par la directrice pour aider les enseignants (voir moyens de mise en interaction).

## **Parents**

Les parents jouent enfin également un rôle très important dans la mise en œuvre de la CE. D'ailleurs, selon l'équipe de direction, leur implication est un des principaux éléments du programme (équipe direction, printemps 2019). D'abord, au niveau logistique, ils doivent accompagner les enfants dans le transport de l'instrument, et ce, particulièrement pour les jeunes qui ont de trop gros instruments pour pouvoir les transporter eux-mêmes (p. ex. : contrebasse). Bien que cela ne concerne qu'une minorité de parents, le transport des gros instruments est un obstacle qui est nommé à plusieurs reprises, surtout pour les parents qui n'ont pas de voiture, mais ces derniers disent s'entraider, ce qui est facilitateur (parents, printemps 2019). Ce réseau d'entraide a d'ailleurs été lui-même facilité par le fait que les parents se connaissent pour la plupart déjà puisque leurs enfants fréquentent la même école, mais aussi parce que la directrice s'y implique elle-même en allant reconduire un enfant au besoin (parents, printemps 2018; 2019). Ensuite, les parents doivent également soutenir les enfants dans la pratique de leur instrument à la maison, et ce, notamment en les encourageant et en les aidant à instaurer une routine. En effet, plusieurs parents mentionnent que, sans leurs rappels, les enfants ne pratiqueraient pas autant leur instrument (parents, printemps 2019). Certains ont également besoin d'un accompagnement soutenu : « je sais que le jazz l'intéresse, donc parfois je lui fais écouter et j'essaie de lui faire piquer la partie. Il faut vraiment être à côté de lui » (parent, printemps 2019). Les entrevues avec les enfants témoignent également d'une motivation à partager leurs apprentissages avec les membres de leur famille, ramenant l'importance de l'implication et de l'intérêt des parents (enfants, printemps 2019). Afin de mieux pouvoir soutenir leurs enfants, les parents ont d'ailleurs demandé à avoir davantage de contacts avec les enseignants, ce que la directrice a instauré en réunissant ces derniers à l'arrivée et au départ des élèves. Certains parents suggèrent malgré tout d'instaurer des rencontres de parents lors desquelles ils pourraient avoir un contact plus individualisé avec chaque enseignant (parents, printemps 2019). Enfin, cette fois sur une base volontaire, les parents sont aussi sollicités pour être bénévoles lors de certains événements spéciaux, ce qui facilite grandement le déroulement (équipe direction, printemps 2019).

En somme, les entrevues témoignent d'un fort engagement des parents qui semble être facilité par l'enthousiasme et le plaisir qu'ils observent chez leur enfant, mais également par la perception positive des effets du programme sur ces derniers : « c'est vraiment intéressant [...] les enfants dédient leur temps à faire quelque chose qui est créatif. Aussi pour la concentration. Mon enfant particulièrement est très actif, très

inquiet, et ce type d'activité, c'est bon pour lui » (parent, printemps 2019). De plus, un sentiment d'appartenance semble également se développer chez les parents dont certains disent faire partie de la « famille » de la CE (parent, printemps 2019). Selon l'équipe de direction, le fait que les parents se croisent à la CE et que plusieurs attendent ensemble pendant les cours contribuent significativement au sentiment de communauté décrit plus haut. L'équipe de direction dit d'ailleurs vouloir avoir un impact sur ces derniers en leur permettant de se créer eux aussi un réseau social à travers la CE et en développant leur culture musicale, ce qu'elle fait notamment en les invitant à assister à certains cours de musique et en leur offrant des billets de concert musicaux gratuits (équipe direction, printemps 2019).

## **Programme et contenu**

La composante programme et contenu permet d'évaluer comment les différentes activités, leur agencement et leur contenu peuvent être mis en œuvre de façon optimale pour susciter l'engagement des différents acteurs. Des éléments des composantes temps et espace sont également inclus ici.

### **Le programme**

*Activités de musique le samedi.* En dehors des activités liées au recrutement des participants abordées plus haut, le programme se fait essentiellement à travers les cours de musique le samedi, soit 3h d'activités incluant les cours d'instrument, d'orchestre, de chant-choral et de formation-auditive, lesquels sont séparés par une pause collation. Selon les parents, la durée des cours ajoute à l'expérience, leur permettant une plus grande immersion et devenant ainsi « un moment de partage avec les amis » qui va au-delà d'un simple cours de musique (parent, printemps 2019). Par ailleurs, les parents trouvent positif que cela soit la fin de semaine, favorisant ainsi l'énergie et la disponibilité des jeunes (parents, printemps 2019). Si l'horaire de la CE vient limiter certaines activités (fêtes d'amis, sorties familiales), les parents en parlent comme d'un compromis qu'ils sont prêts à faire en voyant l'engouement que cela crée chez leur enfant : « [L'enfant] ne se sent pas mal de passer trois heures de son samedi après-midi là-bas plutôt que de courir, de jouer avec ses amis ou d'aller à des fêtes. Non, il est content de venir et il attend le samedi avec impatience » (parent, printemps 2018). À l'intérieur de ces 3h, les enfants reçoivent leurs cours dans différents locaux de la Faculté de musique de l'UdeM. Ceux-ci n'étant pas toujours les mêmes d'une semaine à l'autre, cela peut engendrer des difficultés dans l'installation et la communication des locaux aux enseignants, ce qui nuit à son tour à l'organisation des enseignants, notamment dans la gestion des déplacements des groupes, et leur fait perdre du temps (équipe direction; équipe enseignants, printemps 2019). Toutefois, les locaux sont spacieux, adaptés et équipés pour le programme (lutrins, pianos, salles de spectacle, etc.), ce qui est grandement facilitateur pour la mise en œuvre des activités. De plus, « la fierté de venir à l'université » est décrite comme

quelque chose de spécial et de motivant pour les enfants (parents, printemps 2018). La direction insiste également sur l'effet positif de faire partie d'une école de musique pour l'engagement des jeunes : « ils voient plein d'enfants qui font de la musique la fin de semaine à Faculté [...] tsé ils ont d'autres modèles, ils se sentent comme dans une communauté » (équipe direction, printemps 2019).

Ensuite, si l'ensemble des cours offerts est nommé comme une plus-value du programme par l'ensemble des acteurs, l'équipe de direction a depuis le début effectué différents ajustements de façon à répondre aux besoins des jeunes et des enseignants (équipe direction, printemps 2019). Ces changements peuvent concerner l'agencement des cours, ou encore, l'horaire (p. ex. : augmentation du temps consacré aux déplacements des groupes). En effet, le manque de temps revient fréquemment comme un obstacle dans les entrevues avec les enseignants (équipe enseignants, printemps 2018 ; 2019). La flexibilité de la direction représente alors un grand facilitateur, car dans l'ensemble, nos données montrent que la majorité des solutions suggérées par les enseignants dans les entrevues sont ensuite mises en œuvre quelques mois plus tard (observation, automne 2019 ; équipe direction, automne 2019 ; hiver 2020). Toutefois, ces ajustements sont mis en place de façon plus rapide et efficace avec le soutien de la coordonnatrice pédagogique qui a un regard direct sur le fonctionnement des activités.

Du côté des jeunes, si certains ont des préférences pour certains cours, ils disent comprendre l'utilité de chacun d'eux et en être satisfaits (enfants, printemps 2018 ; 2019). Toutefois, lorsqu'on leur demande ce qu'ils aiment le plus de la CE, deux éléments ressortent particulièrement en lien avec les activités offertes, soit l'apprentissage de l'instrument et le jeu d'ensemble (en groupe) :

Moi à chaque semaine, j'ai envie d'aller à la CE parce que moi j'aime beaucoup jouer de [mon instrument] (enfant, printemps 2019).

Bin moi, ce que j'aimais dans les cours, c'est que ce n'était pas des cours individuels et qu'il y avait d'autres personnes (enfant, printemps 2019).

*Expériences de scène.* Le programme inclut également des expériences de scène qui s'organisent notamment lors du concert de Noël et celui de fin d'année. Toutefois, la directrice explique être constamment à l'affût des opportunités extérieures permettant aux jeunes de vivre des expériences de scène supplémentaires. Bien qu'imprévisibles et différents d'une année à l'autre, ces événements externes sont essentiels à l'apprentissage et au développement positif des jeunes selon la direction : « c'est un ingrédient essentiel, ça c'est sûr. Parce que ça donne la raison d'être à la musique, il faut la donner, la partager et c'est le regard des parents fiers de leur enfant, ça j'veux dire... » (équipe direction, printemps 2019).

Les expériences de scène sont effectivement décrites comme un incontournable dans l'ensemble des entrevues. D'après les enseignants, ces expériences « grandioses » permettent aux jeunes de jouer sur une grande scène avec d'autres musiciens, et parfois des musiciens extérieurs à la CE, ce qui amène les jeunes à développer leur esprit d'équipe ainsi qu'une attitude plus sérieuse :

La Maison Symphonique ça c'était super pour beaucoup de jeunes. C'était comme une expérience qui leur a donné plein d'inspiration et de motivation pour pratiquer. Quand on est revenus en orchestre, c'était comme beaucoup plus sérieux. Ils ont compris (équipe enseignants, printemps 2019).

L'ensemble des acteurs s'entend pour dire que cela influence positivement la confiance des jeunes qui ressortent de ces événements avec une grande fierté : « je suis fier quand j'ai joué à l'orchestre tout seul, devant tout le monde, devant les parents et devant les enfants » (enfant, printemps 2018). Enfin, cela ressort également comme un des thèmes récurrents quant à ce que les jeunes préfèrent de leur expérience à la CE : « j'ai aimé quand on est allés à l'Orchestre Symphonique. C'était éblouissant quand on a joué *Phantom of the Opera* » ; « Moi ce que j'ai préféré c'est [...] qu'on a fait plus de concerts » (enfants, printemps 2019).

Toutefois, tel que mentionné plus haut, la participation à ces événements n'est souvent pas prévue d'avance, ce qui entraîne certains obstacles dans la planification. En effet, la directrice explique que cela peut faire réagir les enseignants qui doivent alors se réajuster rapidement. Bien qu'elle soit consciente que ce n'est pas l'idéal, elle considère prioritaire de permettre aux jeunes de vivre ces expériences et fait les ajustements nécessaires pour faciliter du mieux qu'elle peut leur préparation. Ces ajustements et cette flexibilité sont importants, car, comme l'explique un des parents, le manque de préparation au concert peut à l'inverse devenir un facteur de stress pour les jeunes (parents, printemps 2019).

*Pratique d'instrument.* Enfin, en s'engageant dans le programme, les jeunes s'engagent également à pratiquer leur instrument à la maison. Comme l'indique la direction lors de l'entrevue, la pratique est indéniable, non seulement pour consolider les apprentissages du cours, mais également pour acquérir une discipline qui est essentielle en musique : « le fait d'avoir à relever les défis reliés à l'instrument [la] pratique de l'instrument à la maison [...] tsé l'apprentissage de la discipline là, comment tu t'organises à la maison... c'est indéniable, ça porte fruit pour eux pour ça » (équipe direction, printemps 2019). Bien que cette routine de pratique prenne un certain temps à s'installer, les parents témoignent de la rigueur que cela procure chez leurs enfants (parents, printemps 2019). D'ailleurs, si certains ont eu des baisses de motivation en s'apercevant de la difficulté que cela représente, ils parlent avec fierté de l'apprentissage de la persévérance qu'ils ont ainsi pu acquérir : « j'ai appris qu'il ne faut pas se décourager trop vite et qu'il faut toujours continuer » (enfant, printemps 2018). Pour certains, il est toutefois difficile de jumeler les devoirs scolaires et les pratiques d'instrument, surtout en période d'examens (enfants, printemps 2019). Certains jeunes

suggèrent d'ailleurs d'instaurer des pratiques de groupe avant les cours pour permettre à ceux qui le souhaitent de venir jouer avec leurs amis et se motiver mutuellement (enfant, printemps 2019).

### **Le contenu**

Dans l'ensemble, la direction dit laisser beaucoup d'autonomie aux enseignants quant au contenu des cours, notamment car elle trouve important de leur démontrer qu'elle a confiance en eux :

Moi j'ai complètement confiance en leur bon jugement et ils ont une façon de faire qui colle à leurs habitudes de musiciens aussi. L'important c'est que les élèves arrivent à des résultats X et ce n'est pas à moi à dire que les flûtistes devraient arriver là. Ils ont besoin de cette autonomie-là, les profs, parce que de leur dicter comment enseigner, ce serait une erreur (équipe direction, automne 2019).

Cette attitude est appréciée des enseignants qui sont contents d'avoir une liberté dans leur enseignement (équipe enseignants, printemps 2018). La direction dit toutefois avoir réalisé que l'absence de balises pouvait nuire à la cohérence du contenu des différents cours. Elle a donc utilisé une subvention en développement de programme pour aider les enseignants à monter une méthode de musique décrivant plus systématiquement les objectifs et le contenu théorique à aborder lors des trois années. Cet outil sert du même coup de guide pour la planification des nouveaux enseignants qui arrivent à la CE (équipe direction, printemps 2019).

Par ailleurs, la coordonnatrice administrative explique que la CE fonctionne beaucoup par projet, c'est-à-dire que le contenu abordé est grandement influencé par les pièces jouées lors des concerts (équipe direction, automne 2019). Lors des entrevues, le type de pièces jouées et l'importance pour les jeunes d'être stimulés par celles-ci sont des facteurs fréquemment abordés quant à la motivation des jeunes. En effet, un des thèmes particulièrement récurrents est l'importance pour les jeunes de se sentir interpellés par la pièce jouée ou chantée. Ces derniers disent par exemple trouver moins motivant de chanter dans une langue qu'ils ne comprennent pas, ou encore, qu'ils apprécient particulièrement jouer des pièces qu'ils connaissent (p. ex. : musique d'un film) (enfants, printemps 2018 ; 2019). Ensuite, les enfants disent également être particulièrement motivés par les défis qui leur permettent d'observer leur avancement avec l'instrument (enfant, printemps 2019). Ainsi, comme l'explique une des mères, les jeunes qui jouent l'accompagnement dans les pièces d'orchestre (p. ex. : contrebassistes) finissent par être démotivés puisque la partie jouée comporte souvent un moins grand défi et elle est moins amusante à jouer seule à la maison : « il commence à s'ennuyer, même à la maison, pratiquer tout seul à faire du boum boum boum [...] il aurait voulu avoir des morceaux plus harmonieux » (parent, printemps 2019). Pour répondre à ces obstacles, un des facilitateurs a été d'intégrer plus formellement les jeunes dans le choix des pièces à jouer en leur faisant

remplir un sondage (équipe direction, automne 2019). Les parents suggèrent également de donner à tous une ou deux pièces dans lesquelles les jeunes peuvent jouer la mélodie (parents, printemps 2019). Les enseignants vont dans le même sens en insistant sur l'importance de l'équilibre entre les gros projets d'orchestre et les petits projets où ils peuvent personnaliser les pièces (équipe enseignants, printemps 2019).

## **Moyens de mise en interaction**

Tel que mentionné plus haut, les moyens de mise en interaction visent d'une part à mettre en interaction les agents d'éducation, et d'autre part, à mettre en interaction les jeunes avec leurs objectifs au sein de l'activité. Des éléments des composantes système de responsabilité, code et procédures ainsi que système d'évaluation et de reconnaissance sont également inclus ici.

### **Mise en interaction des agents d'éducation**

*Système de communication.* Parmi les moyens prévus par le milieu pour mettre en interaction les agents d'éducation entre eux de façon à favoriser un climat de collaboration, il y a d'abord les réunions d'équipe. Ces réunions ont lieu au début, au milieu et à la fin de l'année et sont l'occasion de discuter du programme et des événements à venir à travers un processus de co-création d'équipe (équipe direction, printemps 2019). C'est également le moment de revoir les approches, les règles et les façons de faire avec les jeunes afin de s'assurer qu'il y ait une cohérence entre les enseignants et que ceux-ci répondent aux besoins des jeunes. Au cours des premières années d'implantation, ces réunions d'équipe se sont donc avérées être un facilitateur pour le développement du programme, mais également pour la cohésion d'équipe : « je me rappelle qu'il y en a eu une à Noël [...] puis je me suis rendu compte qu'y avait pas juste moi qui avait des problèmes de motivation avec les pièces d'orchestre et ça avait tellement fait du bien » (équipe enseignants, printemps 2019). Depuis, l'équipe de direction ajoute donc des réunions au besoin, afin de solliciter l'entraide de l'équipe lorsque des enjeux doivent être adressés (équipe direction, printemps 2019). Malgré tout, les enseignants manifestent leur désir d'avoir encore plus d'occasions de se réunir pour se partager des idées, s'entraider, collaborer et renforcer la cohésion dans l'équipe (équipe enseignants, printemps 2019).

En plus des réunions d'équipe, la direction dit instaurer rapidement un climat de confiance et d'ouverture dans lequel les professeurs sentent qu'ils peuvent venir chercher de l'aide et du soutien au besoin. Ainsi, dès qu'un problème est récurrent, celle-ci rencontre les personnes concernées pour mettre en place une solution adaptée (équipe direction, printemps 2019). Comme en témoigne un des enseignants par

rapport à une difficulté vécue, l'écoute et l'attitude positive de l'équipe facilitent la communication et l'entraide :

J'ai parlé pendant une heure et la réunion durait une heure et quart (rires). J'avais besoin de parler parce que je me disais que c'était un échec pour moi [...]. Mais du coup, l'équipe s'est bien occupée de moi. Le positiviste de [la directrice] et des collègues bin... [C'est-ce qui a aidé à surmonter cette difficulté-là (interviewer)]. Bin ouais (équipe enseignants, printemps 2018).

Enfin, un système de communication hebdomadaire est également mis en place pour transmettre aux enseignants les informations d'ordre logistique (changement de locaux, événements à venir, etc.) et celles liées aux pièces à travailler. Faite au départ par la directrice, la communication s'est avérée plus efficace lorsque partagée avec la coordonnatrice pédagogique, notamment pour les informations reliées au contenu des activités. L'ajout d'un outil de communication centralisant l'ensemble des informations est également venu simplifier la communication initialement faite par courriels (équipe direction, printemps 2019).

### **Mise en interaction des sujets avec leurs objectifs**

Les moyens de mise en interaction utilisés dans les activités pour mettre en relation les sujets avec les objectifs se traduisent essentiellement par les méthodes didactiques (pour l'apprentissage) et les méthodes d'intervention (pour la gestion des comportements).

*Méthodes didactiques.* Au niveau des méthodes didactiques, le programme se veut « novateur » dans l'utilisation de « méthodes d'enseignement favorisant le jeu d'ensemble et la créativité des élèves » (École des jeunes, 2017). La direction explique en effet laisser beaucoup d'autonomie aux enseignants pour favoriser et encourager les initiatives originales et les soutenir là-dedans:

On va vers les idées novatrices, par exemple l'an passé, tous les cuivres ont fabriqué une histoire et c'est ce qui a été présenté au spectacle final [...], mais c'était les idées des jeunes, p. ex. : pour telle partie de l'histoire, on pourrait faire tel son. C'est eux qui l'inventaient, donc c'était une création collective dans le fond (équipe direction, automne 2019).

La directrice offrait tout de même des formations pédagogiques aux enseignants, mais un manque de budget et de temps a nui à la poursuite de cette initiative qu'elle souhaiterait réintégrer. Toutefois, avec l'arrivée de la coordonnatrice pédagogique, davantage d'accompagnement pédagogique est offert au quotidien et celle-ci peut observer et soutenir les enseignants sur-le-champ, ce qui est grandement facilitateur.

Ensuite, la directrice explique que les contacts individualisés apparaissaient souvent comme étant un besoin des enseignants, ce qui était très difficile à obtenir dans le contexte de groupe, surtout pour les

groupes plus nombreux (7 à 9 élèves). Pour contrer cet obstacle, les cours d'instrument sont alors passés en mode semi-privé, diminuant le ratio d'élèves de moitié, et une assistante enseignante a été ajoutée pour les groupes plus nombreux. Ces mesures ont permis d'apporter une attention plus individualisée aux jeunes à l'intérieur de l'enseignement musical collectif, ce qui est nommé par ces derniers comme un des changements qu'ils ont préférés entre la première et la deuxième année du programme, disant qu'ils ont ainsi pu se faire davantage aider (enfants, printemps 2019). En effet, tous s'entendent pour dire que le fait d'avoir un contact individuel avec les élèves, ne serait-ce que quelques minutes, fait toute la différence, permettant d'utiliser les avantages de l'enseignement de groupe nommés plus haut, tout en ayant en tête les objectifs individuels de chaque jeune. Les enseignants ont ainsi pu développer des techniques permettant d'actualiser le potentiel de chacun (système de responsabilité). Comme on peut le voir, ils ajustent notamment les activités (partition, type d'activités, etc.) selon les forces, difficultés et intérêts des enfants :

Y a des partitions que j'enlevais plein de notes [...] je leur disais : « je veux juste que vous ayez du plaisir [...], enlève-en, ça me dérange pas, je veux que tu sois capable de jouer ta partie ». Certains faisaient toutes les notes, [mais j'en ai une qui] avait plein de ratures sur sa partition, mais elle avait bien plus confiance, puis elle avait du plaisir. C'est ça mon objectif (équipe enseignants, printemps 2019).

Selon les enseignants, en s'assurant que tous aient du plaisir avec des défis mettant en valeur leurs compétences, les jeunes sont plus motivés et développent davantage leur confiance (équipe enseignants, printemps 2019). L'attention particulière donnée à chaque enfant, la patience et le temps consacré à bien comprendre leurs besoins reviennent d'ailleurs souvent comme des éléments appréciés des parents et des jeunes (parents; enfants, printemps 2019). Les enseignants utilisent également les forces et difficultés de chacun de façon à stimuler les interactions positives. Par exemple, une enseignante explique comment elle jumèle un élève ayant plus de difficultés avec un élève plus fort de façon à lui offrir un modèle et lui permettre de suivre l'exercice alors qu'un autre fait des exercices de groupe de façon à travailler la communication respectueuse entre élèves (équipe enseignants, printemps 2019).

Une autre méthode d'enseignement facilitateur l'approche individualisée et la responsabilisation des élèves dans leur pratique est la feuille de route (équipe direction, automne 2019). Cet outil est rempli chaque semaine pour indiquer les éléments à pratiquer. Les enseignants l'utilisent de façon personnalisée avec chaque enfant, ce qui leur permet d'ajuster les choses à pratiquer en fonction des forces et difficultés de chacun (observation, automne 2019). Il s'agit également d'un moment privilégié entre le jeune et l'enseignant où ce dernier peut en profiter pour encourager et renforcer les efforts des enfants. De plus, une section de l'outil permet aux jeunes d'indiquer ce qu'ils ont trouvé difficile et ce qu'ils ont aimé dans leur pratique, ce qui les pousse à s'investir dans leur cheminement en plus d'aider l'enseignant à voir où se

situent les difficultés et pourquoi (observation, automne 2019). Comme le décrit l'équipe de direction, cela rejoint la philosophie du système d'évaluation et de reconnaissance du programme qui se fait également sous forme d'auto-évaluation dans un journal de bord :

Toute la question de l'évaluation des élèves en musique, [...] pour moi, c'est vraiment un beau terrain de développement d'expertise pour faire les choses autrement et non pas faire des examens comme on le fait à l'ÉDJ de façon très traditionnelle. Une auto-évaluation ce n'est pas juste de donner une feuille d'auto-évaluation, c'est : comment tu prépares l'élève à ça, comment tu l'impliques dans ses décisions. [...] C'est la prise en charge de l'élève par l'élève de son projet. Idéalement, c'est qu'ils ne soient pas dans une situation de : « je reçois un enseignement et ça donne quelque chose », c'est « je suis participant actif de mon projet » (équipe direction, printemps 2019).

En effet, la direction est constamment à la recherche de modalités d'enseignement novatrices pour favoriser l'apprentissage et l'engagement des jeunes : « une fois que la CE est installée et que tant mieux on a les sous et les instruments sont là, comment en faire un joyau pédagogique ? » (équipe direction, printemps 2019). Elle a par exemple tout récemment intégré une composante de mentorat dans laquelle les anciens jeunes de la CE ont l'opportunité de venir jouer le rôle de mentors pour les participants actuels (équipe direction, hiver 2020). Elle explique qu'en leur montrant des modèles de jeunes qui sont passés par le programme et qui ont poursuivi en musique au secondaire, cette méthode d'enseignement pousse les jeunes à s'investir et leur permet de se projeter dans l'avenir. Si un manque de temps l'empêche de mettre toutes ses idées en œuvre, cela est tout de même facilité par la collaboration avec la coordonnatrice pédagogique.

Enfin, l'intégration de moments ludiques est également décrite comme une méthode didactique incontournable. Plusieurs enseignants font, par exemple, l'apprentissage des notes sous forme de concours (p. ex. : le premier qui fait un do), ce qui motive les jeunes en leur lançant un défi (équipe enseignants, printemps 2018; 2019). D'autres se tournent plus largement vers un système de renforcement ludique pour favoriser l'engagement des jeunes dans les cours (p. ex. : système de points avec des prix à gagner), ce qui est nommé comme amusant et motivant par l'ensemble des jeunes (enfants, printemps 2018 ; 2019). Toutefois, ce qui est le plus abordé quant à l'appréciation des jeunes, c'est plus largement le temps « libre » où ils s'amuse entre eux, avec leur instrument et avec leur enseignant, ce que certains souhaiteraient avoir davantage (enfant, printemps 2019). Les entrevues avec les parents témoignent aussi de cette approche comme une des plus-values du programme, contribuant à l'ambiance « familiale et conviviale » du programme :

[À l'autre école] c'est pas convivial ou familial comme ici. Parce que là ils sont contents de venir aussi parce qu'ils retrouvent leurs amis. [...] C'est fait comme de manière ludique. Ils peuvent partager entre eux, et c'est ça qu'il faut pas changer justement. Pas transformer en cours pur théorique et puis hop, t'as fait trente minutes, tu rentres chez toi et puis au suivant (parent, printemps 2019).

Les entrevues indiquent toutefois que, pour faciliter le climat d'apprentissage, ces moments de plaisir doivent être prévus et contrôlés par l'enseignant. Comme l'indique une enseignante, cela implique d'une part de les utiliser au bon moment (p. ex. : lorsque les enfants ont besoin d'être motivés), et d'autre part, d'avoir une certaine discipline et d'être capable de ramener le groupe au sérieux par la suite (équipe enseignants, printemps 2019). Cela est également abordé par les jeunes:

Moi, je trouve qu'avec [A], on avance plus vite, on apprend plus de choses, parce qu'avec [B], quand on faisait des blagues, on n'était pas concentrés, il criait [...] et là on essayait tout le temps de trouver un moyen de faire des blagues et on n'était pas concentrés. Mais avec [A], parfois il nous laisse dire des blagues en premier, et après on peut être concentrés et faire le travail (enfant, printemps 2019).

*Méthodes d'intervention.* Si l'ensemble des acteurs décrit de façon positive le dynamisme des enseignants, tous n'ont pas autant d'aisance avec la discipline et la gestion de groupe. Parmi ceux qui ont plus de facilité, plusieurs disent d'ailleurs se servir de leurs compétences en animation de camp de jour (équipe enseignants, printemps 2019). Ainsi, le manque d'expérience de certains enseignants en animation, en intervention et en enseignement à des groupes d'enfants vient faire obstacle à l'utilisation adéquate de méthodes d'intervention, et donc, à la discipline du groupe. Dans les entrevues avec l'équipe de direction et les enseignants, cet obstacle est d'ailleurs un des plus fréquemment abordés, notamment dû à l'impact négatif sur le climat d'apprentissage des jeunes, mais également sur la motivation des enseignants et la relation entre ces derniers (équipe direction, printemps 2019 ; enseignants, printemps 2018 ; 2019). De plus, les acteurs expliquent que lorsqu'un enseignant perd le contrôle du groupe, cela a une répercussion sur le cours suivant où l'enseignant doit alors travailler plus fort pour ramener les jeunes au calme (équipe enseignants, printemps 2019). Pour répondre à cet obstacle, un code de vie a été instauré et une personne ressource a été embauchée, ici appelée l'aide à la gestion des comportements. En lien avec le code et procédures, le code de vie offre un système de gradation aux enseignants allant de l'avertissement à la sortie de classe, là où l'aide à la gestion des comportements rentre en jeu. Travaillant en collaboration avec la psychoéducatrice de l'école des enfants, son rôle est d'accompagner les jeunes en difficulté et de faire un retour avec eux lors des sorties de classe pour faciliter leur réintégration dans le groupe sans nuire à l'enseignement. Malgré tout, certains enseignants ont besoin du soutien direct de la coordonnatrice pédagogique pour mettre en place le code de vie et les techniques d'intervention proposées, et ce, particulièrement dans les cours où toutes les cohortes sont réunies (équipe direction, hiver 2020). Enfin, la directrice et les enseignants s'entendent également pour dire qu'une formation en gestion de classe serait appropriée.

## **Objectif 2 : identifier les composantes essentielles de la mise en œuvre favorisant l'engagement des jeunes**

À partir des résultats de l'objectif 1, un deuxième niveau d'analyse a ainsi permis de dégager les composantes essentielles de la mise en œuvre de la CE permettant de favoriser l'engagement des jeunes. Il est en effet important de comprendre ce qui motive les jeunes à participer au programme puisque leur engagement est essentiel pour atteindre les objectifs visés. Comme l'indique la figure 2, cette analyse a permis de dégager quatre moments clés de la mise en œuvre auxquels les composantes essentielles étaient liées et qui, ensemble, favorisent l'engagement des jeunes à la CE: 1) l'acquisition des ressources adéquates, 2) le recrutement des participants, 3) l'organisation du fonctionnement de la CE et 4) l'animation des activités. Ces quatre moments clés peuvent être externes au déroulement des activités du programme, comme c'est le cas de l'acquisition des ressources et du recrutement, ou encore, référer au déroulement même des activités et ainsi être internes au programme, comme c'est le cas de l'animation des activités. Pour sa part, l'organisation du fonctionnement chevauche les deux niveaux puisque les prises de décisions et la planification liées à l'organisation du fonctionnement sont de niveau externe alors que sa mise en place concrète dans les activités est de niveau interne. Mentionnons également qu'en plus de leur hiérarchie, les moments clés ci-dessus mentionnés agissent également de manière plus distale (moment 1 et 2) ou proximale (moment 3 et 4) et s'influencent pour favoriser l'engagement des jeunes à la CE. Comme l'indique la figure 2, cela signifie que la mise en œuvre d'un moment clé influence les étapes subséquentes, et ultimement, l'engagement des jeunes ainsi que l'atteinte des objectifs du programme. Enfin, les analyses ont également mis en valeur des facteurs transversaux influençant l'ensemble du processus de mise en œuvre et ses quatre moments clés. Afin de mieux comprendre les conditions optimales de la mise en œuvre de la CE, l'ensemble des éléments de la figure 2 sera décrit.

## Composantes essentielles de la mise en oeuvre de la CE

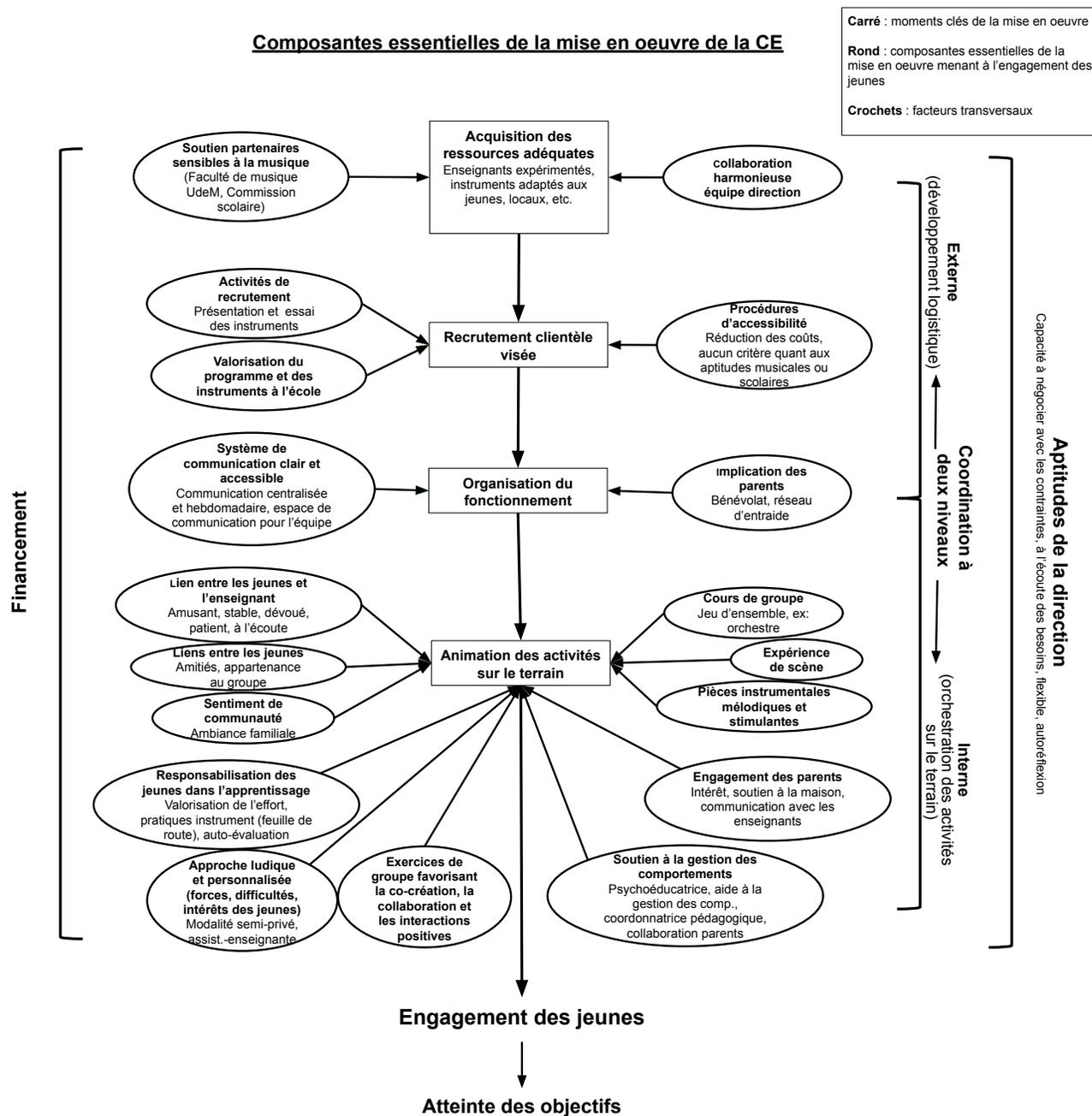


Figure 2. – Composantes essentielles de la mise en œuvre de la CE en lien avec l’engagement des jeunes

### Composantes essentielles et moments clés

De façon plus précise, l’acquisition des ressources adéquates est le premier moment clé du programme. Il inclut plusieurs éléments tels que l’acquisition des ressources matérielles (p. ex. : matériel de musique (instruments, lutrins, etc.)) et des locaux (salles de cours et de spectacle), ainsi que le recrutement

des ressources humaines, notamment celui du personnel enseignant. En effet, tel que mentionné plus haut, ces éléments sont nécessaires à l'amorce et au fonctionnement du programme et le type de ressources acquises influence également la suite de sa mise en œuvre (p. ex. : instruments de qualité vs instruments fragiles devant être fréquemment réparés). Afin de favoriser l'acquisition de ressources adéquates et répondant aux besoins des différents acteurs, les résultats de notre analyse suggèrent que la collaboration harmonieuse de l'équipe de direction et le soutien des partenaires sont alors des composantes essentielles. En effet, l'implication constante et commune de la directrice et de la coordonnatrice administrative du programme ainsi que leur compréhension commune de ses objectifs et ses valeurs favorisent un partage de tâches et des prises de décisions efficaces. Cela favorise également l'établissement de partenariats solides avec des partenaires sensibles à la musique qui sont nécessaires autant pour le financement que pour la création d'un réseau de contacts lié à l'acquisition des ressources adéquates, soit la première étape pour assurer l'engagement des jeunes et l'atteinte des objectifs du programme. En effet, plusieurs jeunes témoignent par exemple de l'acquisition d'un instrument adapté à leur grandeur comme d'un élément ayant facilité leur apprentissage et leur motivation (enfants, printemps 2019), ou encore, comment l'utilisation de locaux spécifiquement adaptés pour l'enseignement de musique permet un environnement plus immersif pour les jeunes et contribue à leur sentiment d'appartenance (équipe direction, printemps 2019 ; enseignants, printemps 2018).

Le recrutement de la clientèle visée est le deuxième moment clé important puisqu'il influence le cours du programme, mais également l'atteinte de certains de ses objectifs. Ce moment clé comprend l'ensemble des processus de présentation du programme jusqu'à l'inscription des jeunes à ce dernier. Afin d'aller chercher la clientèle visée, une première composante essentielle concerne les procédures d'accessibilité du programme. Cela inclut l'ouverture à tous les jeunes, peu importe leurs aptitudes musicales et scolaires, ainsi que la réduction des coûts obtenue par le prêt gratuit des instruments et l'adaptation du prix des cours (entre 0 et 15\$) selon les besoins des familles. En effet, cela permet à plusieurs familles d'intégrer le programme et facilite ainsi grandement l'atteinte de l'objectif d'universalité de la musique. Pour susciter l'intérêt des jeunes, ce sont ensuite les activités de recrutement (présentation et essai des instruments) ainsi que la valorisation du programme et des instruments dans l'école qui ressortent des entrevues comme étant des composantes essentielles. Tel que mentionné précédemment, pour la majorité des jeunes, la visite des enseignants de la CE à leur école primaire pour présenter le programme et les instruments s'est avérée être un élément déclencheur à leur participation qu'ils ont ensuite confirmée à la suite de la période d'essai des instruments. Le succès de ces activités sont également en lien avec le travail de valorisation du programme effectué par le personnel de l'école primaire auprès des jeunes, et notamment par l'enseignante de musique qui met en valeur l'opportunité que représente la CE et l'apprentissage des instruments inusités dans ses cours (équipe direction, printemps 2019). Ces éléments sont essentiels pour l'objectif de promotion des

instruments inusités visant à mettre en valeur le caractère unique des instruments, mais également pour favoriser l'engagement des jeunes en s'assurant que ceux-ci s'inscrivent réellement par intérêt pour la musique et pour l'instrument qu'ils ont préalablement essayé et choisi.

L'organisation du fonctionnement est le troisième moment important qui ressort des analyses. Il fait référence à la planification et à l'orchestration du fonctionnement des activités sur le terrain. De façon plus précise, il s'agit de la répartition et de l'exécution des tâches pour permettre une structure et un agencement des cours (moment, durée, emplacement, matériel nécessaire, enseignant attribué pour chaque cours) qui soient clairs, cohérents et fluides. En effet, même avec des ressources adéquates, une mauvaise organisation du fonctionnement peut influencer négativement la mise en œuvre du programme. Tel que mentionné en première partie des résultats, les pertes de temps occasionnées par un manque de clarté dans la répartition des tâches des enseignants ou la mauvaise gestion des locaux sont des exemples d'éléments ayant nuit à l'enseignement des jeunes (équipe direction; équipe enseignants, printemps 2019). À ce niveau, la présence d'un système de communication clair et accessible ressort comme une composante essentielle (réunions d'équipe, supervisions avec la direction et communication hebdomadaire et centralisée). En effet, la direction comme les enseignants s'entendent pour dire que l'importance accordée à l'utilisation d'un outil de communication efficace ainsi qu'à l'instauration d'un espace de communication accessible pour permettre à l'équipe d'échanger, de s'organiser et de nommer leurs besoins est particulièrement favorable à l'organisation du fonctionnement. Cela permet un climat de travail plus agréable et efficace pour les enseignants, favorisant à son tour un climat d'apprentissage optimal pour les jeunes, et donc, leur engagement ainsi que l'atteinte des objectifs (équipe enseignants ; équipe direction, printemps 2019). D'autre part, les entrevues témoignent également de l'importance du réseau d'entraide créé entre les parents et leur implication comme bénévoles, ce qui représente une deuxième composante essentielle liée à l'organisation du fonctionnement. En effet, au-delà de l'aide au niveau logistique (p. ex. : transport des jeunes, accompagnement dans les sorties), la présence des parents et les relations qui se créent entre eux contribuent à l'esprit d'entraide du programme (équipe direction, printemps 2019).

Le dernier moment clé concerne l'animation des activités. Cela inclut tout ce qui influence l'expérience des jeunes dans le vécu partagé, soit l'enseignant, les méthodes pédagogiques et disciplinaires utilisées, le contenu des activités, le climat de groupe, etc. Il s'agit du dernier moment clé à mettre en œuvre pour favoriser l'engagement des jeunes et l'atteinte des objectifs du programme. Les composantes essentielles ciblées à ce niveau favorisent donc plus directement cet engagement et incluent la majorité des éléments de motivations nommée par ces derniers. Parmi celles-ci, certaines composantes essentielles réfèrent à l'aspect relationnel présent au sein du programme, notamment le lien entre les jeunes et les enseignants. Tel que mentionné précédemment, l'ensemble des acteurs de la CE met en valeur l'importance

de l'enseignant et de la relation qui se crée avec les jeunes, devenant en quelque sorte leur modèle de persévérance et une source de motivation. D'une part, la stabilité et le dévouement de l'enseignant et, d'autre part, sa capacité à avoir du plaisir avec les jeunes et à être à l'écoute des besoins et du rythme de chacun ont pour conséquence de mettre les jeunes en confiance et d'ainsi les amener à se dépasser (enfants, printemps 2019). Les liens entre les enfants ressortent également comme une composante essentielle. En effet, plusieurs parlent des relations d'amitié qui se sont développées comme étant un élément de motivation principal leur procurant un sentiment d'appartenance à un groupe d'amis avec qui ils font de la musique chaque semaine (équipe direction ; enfants, printemps 2019). De façon plus large, le sentiment de communauté présent au sein du programme apparaît également comme une composante essentielle favorisant l'engagement des jeunes, mais également celui des enseignants, des parents et de la direction. Cela se crée par les relations de confiance, l'adhérence commune aux valeurs du programme et la collaboration entre eux qui amènent une ambiance familiale particulièrement appréciée des différents acteurs (direction ; enfants ; parents ; enseignants, printemps 2019). Ensuite, certaines composantes essentielles concernent plus spécifiquement les activités du programme en soi et leur contenu, telles que l'apprentissage de pièces instrumentales mélodiques et stimulantes, les expériences de scène et le jeu d'ensemble (p. ex. : en orchestre). En effet, ces éléments nommés par les jeunes sont généralement appuyés par l'ensemble des acteurs comme étant positifs pour leur motivation, leur permettant de se dépasser et de vivre des succès individuels et en groupe, de les apprécier, ainsi que de les partager avec leur entourage. Par ailleurs, comme l'indique la figure 2, certaines composantes essentielles concernent davantage les méthodes d'enseignement. Les résultats mentionnés plus haut font ressortir l'importance d'une approche ludique et personnalisée comme étant particulièrement favorable à l'apprentissage de la musique qui nécessite une attention particulière pour chaque enfant. En ce sens, l'ajout de la modalité semi-privée dans les cours d'instruments ainsi que d'une assistante enseignante dans les groupes nombreux a permis aux enseignants de créer des exercices s'adaptant aux forces, difficultés et intérêts de chaque jeune. Toutefois, cela n'enlève pas la place aux exercices de groupe qui sont également une composante essentielle favorisant la co-créativité, la collaboration et les interactions positives des jeunes dans un apprentissage actif. Enfin, l'intérêt accordé à la responsabilisation des jeunes dans leur apprentissage ressort également comme une composante clé. Cette responsabilisation qui est permise grâce à la valorisation de l'effort, l'acceptation des forces et limites de chacun et les différents outils amenant le jeune à réfléchir sur son propre cheminement (feuille de route, auto-évaluation) amène le jeune à développer son autonomie et à s'engager davantage. Finalement, pour optimiser l'enseignement, deux dernières composantes essentielles concernent l'implication de ressources externes. D'une part, il y a le soutien à la gestion des comportements des jeunes fourni par une ressource interne du programme ainsi que plus indirectement par la collaboration avec les parents et la psychoéducatrice de l'école qui contribue à optimiser les interventions à mettre en place avec les jeunes.

D'autre part, il y a l'engagement des parents qui communiquent avec les enseignants et s'intéressent à l'enfant de façon à le soutenir dans la pratique de l'instrument. Cela permet un soutien plus constant pour les jeunes tout au long de la semaine favorisant le développement de la rigueur et de la persévérance dans une routine de pratique structurée qui facilite ensuite l'apprentissage lors des activités.

### **Composantes essentielles et facteurs transversaux**

Toutefois, la présence des composantes essentielles à elle seule ne semble pas suffisante pour favoriser l'engagement à la CE. En effet, les analyses ont fait ressortir trois facteurs transversaux influençant de façon générale l'ensemble du processus de mise en œuvre. Ces facteurs ont en effet une influence majeure et se distinguent également par leur propension à limiter ou, au contraire, à alimenter l'effet positif des composantes essentielles. Parmi ceux-ci, on retrouve premièrement le financement. En effet, cet aspect est récurrent dans le discours de l'équipe de direction puisque chacune des actions posées en dépend. Il est également lié directement à certaines composantes essentielles telles que la mise en place du programme de bourse ou l'embauche de personnel en soutien aux enseignants. Dans un programme comme la CE où le financement n'est pas assuré sur le long terme et que des demandes de subvention sont continuellement à refaire, ce facteur devient d'autant plus important et prioritaire puisque la continuité même du programme en dépend.

Le deuxième facteur transversal ressortant des entrevues relève des aptitudes de l'équipe de direction, soit sa flexibilité, sa capacité à négocier avec les contraintes, son autoréflexion, et son écoute des besoins des différents acteurs. Ces aptitudes sont primordiales puisqu'elles permettent de pallier au caractère peu stable d'un programme nouvellement implanté. Tel que mentionné en première partie des résultats, depuis le début de l'implantation de la CE, l'équipe de direction a fait de nombreuses adaptations pour répondre aux obstacles et aux besoins des différents acteurs desquelles sont nées certaines des composantes essentielles (ajout de réunions d'équipe, modification dans l'horaire et les modalités d'enseignement, collaboration avec la psychoéducatrice, etc.). De plus, cette attitude flexible engendre un climat d'ouverture et d'inclusion qui amènent les différents acteurs à se sentir à leur place dans le programme et à l'aise à partager leurs besoins, ce qui favorise la communication, le travail collaboratif et contribue au sentiment de communauté du programme.

Enfin, les analyses ont mis en valeur un troisième facteur transversal qui est la coordination à deux niveaux. La coordination à deux niveaux signifie que la CE bénéficie d'une coordination externe, c'est-à-dire à l'extérieur des activités du samedi, et une coordination interne, c'est-à-dire sur le terrain. Tel qu'illustré dans la figure 2, la coordination externe se charge donc des responsabilités liées aux premiers moments clés de la mise en œuvre qui peuvent se résumer par le développement logistique du programme (activités philanthropiques, développement partenarial, recrutement, organisation des sorties avec les

jeunes, etc.). La coordination interne se charge quant à elle de l'orchestration des activités sur le terrain de façon à assurer un fonctionnement optimal et agir à titre de personne ressource pour les enseignants sur le terrain. Bien que l'équipe de direction soit présente de façon ponctuelle sur le terrain de façon à rester à l'affût de ce qui se passe et à créer des liens avec les différents acteurs, celle-ci se veut surtout en charge de la coordination externe alors qu'une coordonnatrice pédagogique a été engagée pour l'interne. Tel que mentionné plus haut, ce partage de tâches au niveau de la coordination s'est avéré plus efficace pour l'ensemble des quatre moments clés de la mise en œuvre puisqu'il permet d'optimiser ses composantes essentielles. Par exemple, la coordination externe peut davantage se concentrer sur le développement de partenariats ou sur les activités de recrutement alors que la présence de la coordonnatrice pédagogique sur le terrain optimise l'efficacité du système de communication ou le soutien aux enseignants.

## Chapitre 4 – Discussion

La CE est un programme d'activités parascolaires musicales qui, par un apprentissage collectif musical et un accès démocratique à la musique, vise à avoir un impact positif sur le développement de jeunes issus de milieux plus défavorisés. À la suite des commentaires positifs reçus peu après le début de son implantation, un partenariat a été conclu avec l'École de Psychoéducation de l'UdeM pour évaluer le programme. La présente étude s'inscrit donc dans cette évaluation, et visait plus particulièrement à évaluer la mise en œuvre de la CE de façon à mieux comprendre le programme, son fonctionnement et son contexte d'implantation optimal. De façon plus précise, le premier objectif de ce mémoire était de décrire le programme et d'identifier les obstacles et facilitateurs quant à sa mise en œuvre. Pour ce faire, le modèle structural de Gendreau (2001) a été utilisé en lien avec les écrits sur l'évaluation de la mise en œuvre (Domitrovich et al., 2008; Fixsen et al., 2005; Ridde et Dagenais, 2012) et ceux sur les composantes essentielles des activités parascolaires favorisant le développement positif des jeunes (Blyth, 2006; Lerner, 2015; Miller, 2013; Vandell et al., 2012). Bien que le modèle psychoéducatif ait été spécifiquement créé pour la conception et l'analyse d'interventions auprès de jeunes en difficulté, nos résultats suggèrent qu'il est possible d'utiliser ce modèle pour analyser différents milieux d'intervention plus large, ce qui était tout à fait approprié pour l'évaluation de la CE qui travaille avec une clientèle plus défavorisée. À partir de ces résultats, le deuxième objectif du mémoire était d'identifier les composantes essentielles de la mise en œuvre du programme favorisant l'engagement des jeunes (voir figure 2). Dans les sections qui suivent, nous présenterons d'abord une synthèse intégrative des résultats liés aux deux objectifs. Suivront deux grands constats qui ressortent des résultats ainsi qu'une réflexion quant à l'utilisation du modèle psychoéducatif pour l'évaluation de la mise en œuvre. Avant de conclure, les forces et limites de l'étude ainsi que des recommandations pour les recherches futures seront abordées.

### Résumé des résultats et liens avec les écrits scientifiques

Dans l'ensemble, nos résultats ont permis de mettre en valeur les composantes essentielles liées aux conditions de mise en œuvre optimales de la CE ainsi qu'à l'engagement des jeunes. Ces composantes essentielles, identifiées grâce aux obstacles et facilitateurs préalablement relevés à partir du modèle psychoéducatif, sont associées de façon plus spécifique à quatre moments clés de la mise en œuvre du programme, soit : 1) l'acquisition des ressources adéquates, 2) le recrutement de la clientèle visée, 3) l'organisation du fonctionnement et 4) l'animation des activités. Nos résultats ont également fait ressortir trois facteurs qui interagissent de façon plus globale avec l'ensemble de ces moments clés et dont l'influence

est plutôt transversale, soit : 1) le financement, 2) la coordination à deux niveaux et 3) les aptitudes de la direction (voir figure 2). La présentation de ces éléments essentiels liés aux quatre moments clés de la mise en œuvre fait donc également ressortir les principaux obstacles et facilitateurs identifiés à partir des composantes de la structure d'ensemble et permet notamment d'illustrer jusqu'à quel point les composantes interagissent entre elles. Dans l'ensemble, ces différents éléments et leurs interactions permettent ainsi d'entrevoir les facteurs qui soutiennent l'engagement des jeunes au sein du programme de la CE. On peut d'ailleurs présumer, bien que cela n'ait pas été testé, que ces éléments essentiels sont également susceptibles de favoriser l'atteinte des objectifs du programme, et ce, dans la mesure où plus les jeunes sont engagés, plus ils auront l'occasion de se dépasser, de vivre des réussites et de développer les compétences visées (Blyth, 2006 ; Vandell et al., 2015).

Parmi les facteurs les plus importants associés au premier moment clé, soit l'acquisition des ressources adéquates, le financement, dont l'instabilité fait constamment obstacle aux responsabilités de l'équipe de direction, est ressorti comme un enjeu majeur. En effet, la direction est fréquemment bloquée dans ses initiatives dû au manque de budget et, étant une ressource prioritaire, l'énergie et le temps dans la recherche de financement sont trop souvent investis au détriment des autres responsabilités souvent liées au développement du programme (p. ex. : instauration tardive d'un code de vie ou d'un système d'auto-évaluation). En contrepartie, la collaboration de l'équipe de direction et le soutien des partenaires semblent permettre de pallier cette instabilité de financement et ressortent comme des composantes essentielles de l'implantation de la CE. Favoriser l'accès à un programme à moindres coûts est en soi un défi de taille, et plus particulièrement pour un programme de musique demandant des ressources telles que des instruments de qualité, des musiciens professionnels, etc. Les subventions gouvernementales et les partenariats, tant sur le plan privé, communautaire que politique, sont d'ailleurs reconnus comme étant particulièrement aidants, voir nécessaires pour mettre en œuvre ce type de programme (Uy, 2012). En lien avec les résultats de cette étude et de celle de Piché (2016), il apparaît d'ailleurs clairement que cela favorise l'accès aux ressources en permettant notamment l'utilisation de locaux adaptés, ce qui facilite de façon plus large l'organisation des activités, mais également l'enseignement, et démontre ainsi comment les différentes composantes sont interreliées. De plus, si la présence d'un financement récurrent était assurée, ces efforts pourraient pourtant certainement être mieux investis ailleurs, notamment auprès des jeunes, pour soutenir leur bien-être et leur développement positif. Ce type de financement récurrent est d'ailleurs ce qui permet à des programmes comme El Sistema de continuer à se développer et à s'élargir d'année en année, les amenant même à rejoindre plus de quelques centaines de milliers de jeunes (Miller, 2013).

En lien avec le deuxième moment clé de la mise en œuvre, soit le recrutement de la clientèle visée, un des facteurs les plus importants est certainement la réduction des coûts d'inscription selon les besoins

des familles. Cette composante essentielle du programme rejoint d'ailleurs celles d'autres programmes souhaitant démocratiser la musique, bien que ces derniers visent généralement la gratuité pour tous les participants (Piché, 2016 ; Uy, 2012). Nos résultats ont en effet permis d'établir que sans cette condition, plusieurs enfants n'auraient pas eu accès au programme, lequel n'aurait alors pas pu atteindre son objectif d'accessibilité. Nos résultats concordent également avec ceux du programme El Sistema quant à l'importance d'offrir un accès aux jeunes peu importe leurs aptitudes musicales, permettant ainsi de solliciter et recruter une clientèle plus large (Uy, 2012). Se distinguant toutefois des autres programmes, le recours à des instruments inusités et attrayants est une particularité des plus intéressantes de la CE. De plus, le fait que ces instruments soient présentés à l'école et que des activités soient organisées pour permettre aux jeunes de les essayer ressort ici comme une composante essentielle au recrutement de participants engagés. Toutefois, l'importance de cette collaboration entre la CE et l'école primaire et l'implication de celle-ci dans la promotion du programme auprès des jeunes sont vues ici, comme dans d'autres contextes, comme des aspects essentiels pour l'implantation d'activités parascolaires (Eccles et Gootman, 2002).

Par ailleurs, au niveau du troisième moment clé de la mise en œuvre lié à l'organisation du fonctionnement, l'interaction des obstacles associés aux différentes composantes du programme est aussi à la source de plusieurs difficultés rencontrées. En effet, l'horaire chargé, le manque de clarté dans les tâches des enseignants ainsi que le manque de leadership de ces derniers font partie des facteurs contribuant au sentiment de surcharge pouvant nuire à l'enseignement (p. ex. : manque de structure dans les activités) ainsi qu'à la difficulté de certains à se réorganiser sur-le-champ lors d'imprévus. À ce sujet, les analyses mettent en valeur l'important apport de la coordonnatrice à l'interne qui, arrivée en cours de route, a pu clarifier les rôles de chacun et instaurer un leadership dans l'équipe. L'importance de ce rôle est d'ailleurs un élément important documenté par Gendreau (2001), permettant d'offrir un cadre clair aux agents d'éducation dans le cadre de la mise en œuvre d'interventions. En lien avec la collaboration et l'organisation efficace de l'équipe, Gendreau aborde également l'importance de créer des moments où le partage des besoins de chacun est favorisé. Cela rejoint les composantes essentielles relevées dans notre analyse de la CE quant à l'importance de l'attitude de la direction et des réunions d'équipe dans l'établissement d'un climat d'ouverture et d'une communication efficace nécessaires pour réorganiser le fonctionnement des activités au besoin. De plus, les parents bénévoles et le réseau qui se crée entre eux grâce aux valeurs d'entraide véhiculées dans le programme ressortent comme une composante essentielle à la mise en œuvre du programme, notamment dans les sorties. Cela rejoint d'ailleurs les éléments centraux généralement relevés dans ce type de programme de musique qui doivent, pour la plupart, compter sur l'aide cruciale de bénévoles pour réaliser certaines de leurs activités en les maintenant à moindre coût (Piché, 2016; Uy, 2012).

Enfin, pour ce qui est de l'animation des activités, le dernier moment clé de la mise en œuvre, plusieurs facteurs d'influence dans les différentes composantes de la CE sont également ressortis des résultats. C'est le cas notamment des difficultés socio-émotionnelles et comportementales des jeunes qui ont parfois fait obstacle au climat d'apprentissage du groupe, notamment en raison des conflits engendrés entre les jeunes et la difficulté de certains à écouter calmement les enseignants. En ce sens, les ressources ajoutées pour soutenir la gestion des comportements des jeunes ressortent comme une composante essentielle de la CE. Cette source de soutien permet en effet d'offrir un meilleur suivi aux jeunes en difficulté, ce qui est reconnu comme étant efficace pour répondre aux besoins de ces derniers, mais également à ceux des autres jeunes du groupe ainsi qu'à ceux des enseignants qui peuvent alors bénéficier d'un climat davantage propice à l'enseignement et l'apprentissage (Gendreau, 2001). Vu les visées de la CE de favoriser un accès universel à la musique, cette initiative est importante et le programme pourrait même bénéficier d'un accès à sa propre équipe d'intervenants (Piché, 2016). Une autre composante essentielle à ce sujet est la relation entre l'enseignant et les jeunes qui les pousse à s'investir sérieusement. Cela rejoint tout à fait les écrits de Gendreau (2001) qui décrit cette relation comme étant le levier premier pour amener les jeunes à développer les compétences visées. Par ailleurs, les expériences de scène ressortent comme un facilitateur à l'engagement des jeunes qui sont alors plus motivés à participer et pratiquer. Cela rejoint les écrits sur les activités parascolaires et le développement positif qui mettent en valeur l'importance d'avoir des opportunités de vivre des défis significatifs (Eccles et Gootman, 2002; Vandell et al., 2012), mais également les études sur les programmes de musique qui sont unanimes quant à l'importance pour les jeunes de montrer le fruit de leurs efforts à leur famille (Creech et al., 2013). Cela favorise l'engagement des parents, dont l'intérêt, les encouragements et l'encadrement dans la pratique ressortent comme une composante essentielle à l'engagement des jeunes en musique (Creech, 2010; McPherson, 2009; Piché, 2016). Notre analyse suggère aussi que le fait que l'équipe de direction travaille en proximité avec l'équipe sur le terrain ainsi qu'avec les parents de façon à comprendre les besoins de chacun favorise l'engagement des participants, mais également celui des enseignants et des parents, ce qui est reconnu comme étant un élément important des programmes souhaitant agir plus largement sur les jeunes et leur famille (Gendreau, 2001; Piché, 2016; Uy, 2012). Enfin, au niveau des moyens de mise en interaction, les résultats de notre analyse soulignent l'importance de l'utilisation des méthodes d'apprentissage en groupe favorisant la collaboration et la co-créativité tout en ayant des opportunités de contact individuel avec les jeunes. Ils mettent également en valeurs l'importance de méthodes d'apprentissage ludiques, mais stimulant également la persévérance et la rigueur de façon à responsabiliser les jeunes. S'insérant dans les principes clés de la pédagogie musicale (Piché, 2016) et permettant le développement de compétences personnelles et sociales par l'apprentissage actif dans lequel on retrouve des objectifs individuels comme de groupe, ces méthodes

sont largement appuyées par différents domaines de recherche dont tous ont en commun le développement et l'adaptation des jeunes (Lerner 2017; Gendreau, 2001; Vandell et al., 2012).

En somme, les obstacles relevés dans la mise en œuvre de la CE rejoignent les défis généralement relevés par les programmes de musique mis en place auprès de jeunes issus de milieux défavorisés (Creech et al., 2013; Piché, 2016), mais également plus largement pour les programmes récemment implantés dont la structure est encore à stabiliser (Chen, 2005 ; Rossi et al., 2004b). Les enjeux rencontrés témoignent également des interactions entre les facteurs liés aux différentes composantes de la structure d'ensemble, tel qu'indiqué par le modèle psychoéducatif. Dans l'ensemble, les composantes essentielles relevées permettent de voir comment la CE peut offrir un environnement constructif aux jeunes dans lequel ils sont soutenus et où ils peuvent développer des compétences personnelles et sociales, mais où ils sont également motivés à s'engager, comme c'est le cas dans les programmes d'activités parascolaires favorisant le développement positif des jeunes (Blyth, 2006 ; Eccles et Gootman, 2002 ; Lerner, 2017 ). Toutefois, tels que suggérés par Vandell et al., 2015, les aspects plus distaux à l'animation d'un programme, comme les résultats liés au financement, à l'acquisition des ressources ou à l'implication des partenaires, sont beaucoup plus rarement mentionnés dans ces théories comme étant des éléments importants. Ces aspects peuvent alors prendre appui sur les modèles d'évaluation de la mise en œuvre comme celui proposé par Domitrovich et al. (2008). Cependant, contrairement au modèle de Domitrovich et al. (2008) qui voit l'engagement des jeunes comme un facteur pouvant influencer la mise en œuvre au même titre que d'autres, nos résultats suggèrent plutôt que cet engagement est central à la mise en œuvre d'un programme. Cela rejoint davantage le modèle de Gendreau (2001) selon lequel les jeunes sont, certes, une composante de l'intervention qui aura une influence sur sa mise en œuvre, mais également un élément central auquel les autres composantes doivent inévitablement s'ajuster pour favoriser l'atteinte des objectifs. Nos résultats trouvent donc appui dans les différents modèles théoriques, mais témoignent également du fait qu'aucun modèle actuel n'intègre clairement tous les éléments centraux incluant à la fois ceux ayant favorisé la mise en œuvre optimale du programme et ceux ayant favorisé l'engagement des jeunes dans ce dernier. Enfin, à la lumière de l'ensemble des éléments abordés, deux constats semblent plus particulièrement importants à retenir lorsqu'il est question de la mise en œuvre d'un programme d'activités parascolaires musicales dans un milieu défavorisé. Ils ont trait à : 1) l'importance des enseignants et 2) l'importance de la gestion du programme.

## **Importance des enseignants**

De façon générale, notre analyse met en valeur le rôle central des enseignants dans l'implantation de la CE. En effet, apparaissant parmi les acteurs principaux du fonctionnement et de l'animation du

programme sur le terrain, ils contribuent ainsi de façon significative à l'engagement des jeunes. Pour ce faire, l'expérience musicale des enseignants, leur dévouement pour la musique, mais également pour la mission du programme semblent particulièrement importants. En effet, ce désir des enseignants de transmettre leur passion aux jeunes les incite à vouloir comprendre les enfants et à adapter leur enseignement aux besoins de chacun. Ces attitudes, jumelées à la stabilité des enseignants dans le programme, contribuent à l'établissement d'une relation de confiance qui, selon tous les acteurs, est nécessaire à l'engagement des jeunes. Notre analyse démontre que ces éléments viennent d'ailleurs en partie pallier le manque d'expérience de certains enseignants avec la clientèle issue de milieu défavorisé et aux difficultés qu'ils peuvent alors éprouver pour répondre aux besoins particuliers de certains jeunes. En effet, les résultats montrent que ces obstacles créent des enjeux au niveau de la gestion de classe dont l'influence peut s'étendre à l'ensemble des composantes du programme, pouvant notamment avoir un impact négatif sur l'évolution musicale des jeunes ou la motivation des enseignants, bien que la bienveillance de ces derniers permet en partie de l'atténuer.

L'importance de l'expérience des enseignants revient également dans les recommandations des autres programmes de musique implantés en milieu défavorisé, et ce, tant au niveau musical que de l'enseignement avec la clientèle (Creech, Gonzalez-Moreno, Lorenzino et Waitman, 2014; Piché, 2016). Ces conclusions font aussi écho au modèle structural de Gendreau (2001) qui aborde l'importance de la cohérence entre les agents d'éducation (enseignants) et les sujets (jeunes), puisqu'ils sont des composantes de l'axe central et qu'une difficulté à ce niveau déséquilibre alors l'ensemble de la structure. Afin de mieux comprendre cette incohérence, le modèle psychoéducatif met ici en valeur l'importance du savoir, savoir-être et savoir-faire des enseignants. Bien que les résultats n'aient pas été analysés sous cet angle, la contribution des trois savoirs peut permettre d'alimenter la réflexion. En effet, au moment de l'embauche, la directrice cherche des musiciens talentueux, passionnés et dévoués à la cause, misant sur ces caractéristiques pour faciliter la création du lien entre l'enseignant et ses élèves. Ces critères réfèrent alors à un **savoir** musical ainsi qu'à un certain **savoir-être** qui, tel que décrit plus haut, favorise l'établissement de la relation avec le jeune. Toutefois, les possibilités d'embauche étant déjà très limitées, en raison entre autres de l'enseignement d'instruments inusités, les enseignants ont souvent peu d'expérience d'enseignement avec des jeunes, et ce, particulièrement avec des groupes de jeunes dont certains ont des besoins particuliers. L'incohérence pourrait donc d'une part être liée à un manque de **savoir** quant aux besoins des jeunes, et d'autre part à un manque de **savoir-faire** pour appliquer les méthodes d'intervention et de gestion de groupe, ce qui influence les autres composantes. En ce sens, l'ajout de réunions d'équipe, d'une aide à la gestion des comportements et d'une coordonnatrice interne a certainement été bénéfique, permettant de favoriser un partage des connaissances (savoirs) et leur application (savoir-faire) en ayant des modèles et une personne ressource à qui se référer sur-le-champ (Gendreau, 2001). Toutefois, tel que

proposé par les différents acteurs, l'ajout de formations d'équipe à chaque début d'année serait certainement bénéfique.

## **Importance de la gestion du programme**

Les analyses mettent également en valeur l'importance de la gestion de la CE dans l'ensemble du processus de mise en œuvre de la CE, un programme qui nécessite des ajustements constants dus à son implantation récente et à l'instabilité des ressources disponibles. Pour ce faire, certaines aptitudes de l'équipe de direction ressortent d'abord comme étant centrales dans la gestion de la CE. De façon générale, l'attitude de l'équipe de direction, et notamment son leadership, est largement documentée dans les écrits scientifiques sur l'évaluation de programme comme étant un facteur d'influence à la mise en œuvre (Domitrovich et al., 2008; Fixsen et al., 2005). Toutefois, plusieurs autres aptitudes de l'équipe de direction de la CE ont été relevées comme étant nécessaires pour leur permettre de gérer les imprévus et devenir une ressource de confiance pour les différents acteurs du programme. Plusieurs de ces aptitudes sont d'ailleurs en lien avec le modèle psychoéducatif et rejoignent le concept des schèmes relationnels (Gendreau, 2001). Par exemple, parmi les aptitudes relevées, il y a notamment la flexibilité et la capacité de l'équipe de direction à être à l'écoute des besoins qui réfèrent, entre autres, au schème relationnel de la **considération**. En effet, l'objectif même de la CE implique une certaine considération, soit d'accepter de s'engager avec des jeunes en dépit de leurs difficultés. Cette considération se traduit également dans le rapport de la direction avec les enseignants puisque celle-ci s'ajuste à leurs difficultés sans jugement et valorise leurs forces. Pour s'ajuster, la direction doit constamment faire preuve d'autoréflexion, une aptitude qui implique de l'**empathie** pour s'objectiver et se mettre à la place des autres, ainsi que de la **disponibilité** de façon à accepter d'être utilisée pour répondre d'abord aux besoins de ces derniers (Gendreau, 2001). La direction fait également preuve de **confiance** envers ses propres ressources intérieures et envers les enseignants eux-mêmes, ce qui les incite à se mobiliser. De son côté, l'aptitude de l'équipe de direction à négocier avec les contraintes réfère entre autres au schème de la **congruence** puisqu'elle implique d'accepter les défis qui se présentent et d'y répondre en respectant les contraintes du programme et en restant cohérente avec ses propres valeurs et celles du milieu (Gendreau, 2001). Cela réfère aussi au schème de la **sécurité**, soit la capacité à se fier à son expérience et à ses ressources pour affronter une situation sans être paralysé. Les schèmes relationnels aident donc à comprendre l'importance de ces aptitudes dans la création de liens entre l'équipe de direction et les différents acteurs, notamment lorsque vient le temps de prendre certaines décisions plus difficiles.

Toutefois, les résultats montrent que seules les aptitudes de la direction ne sont pas suffisantes pour bien répondre aux besoins des différents acteurs et que la présence d'une coordination à deux niveaux, via l'embauche d'une coordonnatrice sur le terrain, est également nécessaire. Cela rejoint très exactement les conclusions de Piché (2016) qui suggèrent que l'ajout d'une coordination interne qui comprend bien la musique en cours de mise en œuvre peut faire une grande différence dans le fonctionnement général d'un programme musical. Cela est également appuyé par Gendreau (2001) qui parle étrangement de ce rôle comme d'un « chef d'orchestre des activités » :

[...] il peut être utile que le milieu puisse compter sur les conseils d'une personne ressource qui veillera essentiellement à coordonner les programmes d'activités pour l'ensemble du milieu et à apporter un soutien plus technique à la préparation des contenus. Une sorte de chef d'orchestre des activités du milieu (p.48).

Si la coordonnatrice pédagogique est la chef d'orchestre des activités du milieu, la direction pourrait alors être vue comme le chef d'orchestre du programme lui-même. Cela permet à la coordination interne de rester à l'affût des enjeux sur le terrain, alors que la coordination externe est quant à elle à l'affût des ressources et contraintes du milieu. En somme, la coordination à deux niveaux permet donc un partage de tâches qui, mis en œuvre avec les aptitudes ciblées, favorise une meilleure évaluation des enjeux ainsi qu'une planification et une organisation des moyens qui sont réalistes et efficaces quant aux forces et limites des sujets comme du milieu.

## **Implication pour les réflexions sur le modèle psychoéducatif**

À notre connaissance, aucune étude n'avait jusqu'ici utilisé le modèle psychoéducatif pour évaluer la mise en œuvre d'un programme d'activités parascolaires. Afin de mieux comprendre son apport, les forces et limites du modèle dans l'évaluation de la mise en œuvre et de ses retombées pratiques seront discutées. Dans l'ensemble, nos résultats suggèrent que l'utilisation de la structure d'ensemble pour l'évaluation de la mise en œuvre de la CE est tout à fait pertinente. Elle a d'abord permis une compréhension nuancée de chaque composante du programme, ce qui a ensuite facilité l'identification des obstacles et des facilitateurs liés à son implantation. Cet exercice vient répondre à l'objectif généralement ciblé par l'évaluation de la mise en œuvre, car il nous amène à comprendre le fonctionnement du programme ainsi que ce qui a favorisé ou entravé sa mise en place. L'utilisation d'un tel modèle peut toutefois être aussi perçue comme difficulté, puisque nous devons alors réfléchir aux composantes du programme de façon isolée alors qu'elles interagissent pourtant constamment les unes avec les autres. Cet exercice descriptif est tout de même une première étape d'analyse nécessaire à partir de laquelle il est ensuite possible de réfléchir de façon globale à la structure et d'analyser les interactions entre chaque composante, obstacle et facilitateur, tel que présenté

plus haut. C'est avec cette vue d'ensemble que l'on peut alors profiter de toute la richesse du modèle psychoéducatif, notamment en ciblant les incohérences entre les composantes à la source des obstacles. Cela permet de voir clairement comment les composantes d'un programme agissent les unes sur les autres et comment seule l'analyse de ces interactions permet de mieux comprendre les enjeux rencontrés. L'utilisation du savoir, savoir-être (schèmes relationnels) et savoir-faire que nous avons ensuite proposée pour appuyer nos résultats montre aussi comment le modèle psychoéducatif et la méthodologie de pratique sur laquelle il repose peuvent guider la réflexion de son utilisateur quant à l'application pratique des ajustements à faire. En effet, nous avons par exemple vu comment les schèmes relationnels offrent des repères uniques quant aux attitudes à adopter et aux actions à entreprendre pour répondre aux obstacles rencontrés. En ce sens, la structure d'ensemble pourrait être utilisée au quotidien dans l'analyse des obstacles rencontrés ou pour planifier de nouvelles activités, et ce, tant du côté de la direction que des enseignants.

La structure d'ensemble permet également d'aller plus loin dans l'évaluation de la mise en œuvre, car elle nous amène constamment à réfléchir aux différentes composantes en fonction de la réponse aux besoins des sujets, ce qui teinte l'ensemble du processus d'analyse. Ce faisant, la structure favorise donc l'identification des composantes essentielles de la mise en œuvre liée à l'engagement des jeunes, et ce, tout en considérant des éléments plus spécifiques qui sont rarement documentés dans les écrits scientifiques en évaluation de programmes tels que le temps, l'espace, le système de responsabilités, les techniques d'intervention, etc. Elle permettrait donc particulièrement de guider les gestionnaires dans la mise en place des programmes auprès de jeunes à besoins particuliers. En effet, pour l'équipe de la CE qui n'avait jamais travaillé avec la clientèle et qui n'y était pas préparée, l'utilisation de la structure d'ensemble leur aurait sans doute offert un angle d'analyse bénéfique. Si la direction a su s'adapter rapidement notamment en raison des aptitudes décrites plus haut, elle aurait alors probablement pu agir davantage en prévention plutôt qu'en réaction aux obstacles rencontrés.

Toutefois, si la méthodologie de pratique psychoéducative est particulièrement riche pour analyser et planifier les différents éléments liés à l'animation des activités sur le terrain ainsi que leur organisation, elle semble moins adaptée pour analyser les obstacles ou facilitateurs en lien avec les premiers moments clés de mise en œuvre. En effet, elle est moins élaborée pour soutenir une réflexion sur, par exemple, le recrutement des participants, l'embauche des intervenants ou le développement de partenariats. Elle réfère également très peu à toute la question du financement, ce qui ressort ici comme un aspect central dans l'implantation d'un programme plus large, contrairement à une activité implantée à plus petite échelle. L'ensemble de ces éléments, ainsi que les deux autres facteurs transversaux, soit les aptitudes de la direction et la coordination à deux niveaux, peuvent présentement être intégrés à travers les composantes agent d'éducation et système de responsabilités du modèle psychoéducatif, mais cela ne semble pas représenter le rôle de ces conditions

essentielles à leur juste valeur. Peut-être qu'une version adaptée de la structure d'ensemble dans le contexte de l'évaluation de mise en œuvre de programmes plus vastes serait pertinente pour représenter de façon plus cohérente les enjeux rencontrés et ainsi permettre de les éviter.

## **Forces et limites**

Plusieurs forces et limites peuvent être relevées dans ce mémoire. Parmi les limites, il y a notamment le fait que les données ont principalement été recueillies auprès d'une seule cohorte de jeunes. L'inclusion d'une deuxième cohorte de participants à la CE aurait sans doute permis un portrait plus nuancé de la situation, permettant de corroborer certaines informations, ou au contraire, déceler des contradictions. Quant à la participation aux entrevues, un des trois enseignants instrumentistes n'a pas pu se libérer lors du premier temps de mesure alors que l'enseignante qui faisait l'enseignement de la formation auditive et du chant choral n'était pas présente au deuxième temps de mesure. Toutefois, le fait d'avoir deux temps de mesure a malgré tout permis d'avoir le point de vue de l'ensemble des enseignants à au moins une reprise. De plus, étant donné l'ajout plus tardif de certains membres de l'équipe de la CE, nous n'avons pas pu les inclure dans les entrevues, nous privant ainsi de l'apport d'individus ayant un rôle plus systémique au niveau de l'ensemble de l'organisation de la CE. Leurs postures privilégiées quant au déroulement des activités et la collaboration entre les enseignants nous auraient sans doute permis une compréhension plus nuancée des obstacles et facilitateurs rencontrés sur le terrain. Ensuite, il a également pu être difficile pour certains enseignants ou enfants de parler des obstacles rencontrés lorsque ceux-ci concernaient d'autres personnes présentes dans le groupe d'entrevue, ce qui a pu nous priver de certains commentaires plus négatifs. Enfin, si tous les thèmes centraux ont été abordés, certains éléments plus marginaux ont pu être échappés.

Dans l'ensemble, le recours à une approche qualitative fait toutefois partie des forces de cette étude. En effet, les entrevues ont permis aux différents acteurs de s'exprimer avec liberté sur le programme et leur expérience. Considérant qu'il s'agit de la première implantation du programme qui est encore instable et que nous avons donc peu d'hypothèses quant aux enjeux rencontrés, cette approche a été particulièrement riche pour faire ressortir les thèmes centraux du discours des différents acteurs. L'inclusion de l'ensemble des groupes d'acteurs dans la collecte de données, c'est-à-dire les enfants, leurs parents, les enseignants de musique et l'équipe de direction, est également une force, nous permettant d'avoir une vue d'ensemble complète de la mise en œuvre du programme. Il est également très intéressant d'avoir recueilli les données sur plusieurs années, permettant de comprendre les processus d'évaluation et de mise en place des changements plutôt qu'un portrait statique de la situation. À la suite des deux principaux temps de mesure, l'observation dans le milieu et les discussions avec l'équipe de direction ont permis de venir

confirmer les données recueillies et leur compréhension. Enfin, la posture de l'étudiante-chercheuse est également une force de ce mémoire. Le fait d'avoir participé à toutes les étapes du projet incluant la collecte de données, d'avoir elle-même un parcours musical, et d'étudier en psychoéducation lui a permis de guider la collecte de façon à s'assurer d'avoir l'ensemble des informations nécessaires et de saisir avec beaucoup de nuances les données recueillies.

## **Recherches futures**

Cette étude propose plusieurs réflexions pour la recherche et la théorie. Dans les recherches futures, il serait d'abord particulièrement intéressant d'évaluer les effets de la CE. Cela permettrait de mettre en lien les résultats de cette étude avec les bénéfices obtenus chez les jeunes de façon à appuyer, ou encore, nuancer les composantes essentielles de la mise en œuvre relevées. Il serait également prioritaire de développer le modèle logique du programme et de vérifier sa plausibilité. Dans le même sens, il serait pertinent d'implanter la CE dans d'autres écoles de façon à mieux comprendre les enjeux liés à son implantation et à l'engagement des participants. Il serait également intéressant d'évaluer les effets qu'aurait l'ajout plus clair d'un volet psychosocial à la CE, incluant davantage la psychoéducatrice de l'école ainsi que la présence d'intervenant(s) à même l'équipe de la CE, comme c'est le cas dans le Garage à Musique, un programme de musique montréalais accueillant une clientèle défavorisée (Piché, 2016). Au niveau méthodologique, il apparaît clairement que le modèle de Gendreau (2001) est un outil utile pour décrire un programme récemment implanté ainsi que les facteurs influençant sa mise en œuvre, mais également ceux influençant l'engagement des jeunes. Nos résultats suggèrent néanmoins qu'il serait intéressant dans le futur d'utiliser la structure d'ensemble pour évaluer la mise en œuvre d'autres programmes de façon à mieux comprendre sa plus-value et de réfléchir à son adaptation pour l'évaluation de la mise en œuvre d'un programme.

## Conclusion

La CE est un des rares programmes d'activités parascolaires musicales offrant un accès aux jeunes venant d'un milieu défavorisé de façon à agir positivement sur leur développement. Les recherches sur les activités parascolaires, et plus spécifiquement les activités musicales, reconnaissent depuis maintenant plusieurs années leur impact sur le développement de compétences personnelles et sociales des jeunes. Pour ce faire, la littérature met en lumière l'importance de certaines composantes essentielles devant être incluses dans le programme de façon à favoriser l'engagement des jeunes, et plus largement, leur développement positif. Celles-ci dépendent toutefois de chaque programme et de leur contexte de mise en œuvre, d'où l'importance d'en faire l'évaluation. Bien qu'il ne soit pas conçu spécifiquement pour évaluer la mise en œuvre d'un programme d'activité parascolaire, le modèle psychoéducatif offre une structure d'analyse détaillée permettant d'analyser les différentes composantes du programme en se centrant sur les besoins des sujets. Cette distinction est particulièrement riche dans un contexte de mise en œuvre d'un programme comme la CE qui est offert à des jeunes plus défavorisés.

L'évaluation de la mise en œuvre de la CE a permis de dresser un portrait du programme et des obstacles et facilitateurs rencontrés lors de son implantation. Cette vue d'ensemble des différents facteurs d'influence a mené à l'identification des composantes essentielles en lien avec quatre moments clés de la mise en œuvre qui, ensemble, favorisent les conditions d'implantation optimales du programme ainsi que l'engagement des jeunes à ce dernier. Les résultats mettent notamment en valeur l'importance de l'établissement de partenariats sensibles à la musique, de la réduction du coût d'accès selon les besoins des familles, ou encore, de l'utilisation de méthodes didactiques favorisant la collaboration et la créativité des jeunes, ou encore, du soutien offert aux enseignants quant à la gestion des comportements. Ces éléments dépendent toutefois de certains facteurs d'influence plus large tels que les ressources financières du programme dont l'instabilité influence l'ensemble du processus de mise en œuvre. En contrepartie, les aptitudes de la direction et l'ajout d'une coordonnatrice pédagogique à l'interne favorisent une gestion flexible et à l'écoute des besoins des différents acteurs qui pallie à l'instabilité du programme. Par ailleurs, afin de pouvoir pousser davantage la réflexion, il serait maintenant pertinent d'évaluer les effets de la CE ainsi que de reproduire l'implantation du programme en tenant compte des résultats de cette évaluation. Il s'agit très certainement de pistes de recherche auxquelles nous nous attarderons prochainement.

## Références bibliographiques

- Baltes, P. B., Reese, H. W. et Nesselroade, J. R. (1977). *Life-span developmental psychology: Introduction to research methods*. Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Bates, V. C. (2012). Social class and school music. *Music Educators Journal*, 98(4), 33-37.
- Bégin, C., Joubert, P et Turgeon, J. (1999). L'évaluation dans le domaine de la santé : conception, courants de pensée et mise en œuvre. Dans C. Bégin et al. (dir.), *Le système de santé québécois : un modèle en transformation* (p.265-281). Canada, Montréal : Les Presses de l'Université du Québec.
- Bilhartz, T. D., Bruhn, R.A. et Olson, J.E. (2000). The effect of early music training on child cognitive development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20(4), 615–636
- Blomfield, C. J. et Barber, B. L. (2011). Developmental experiences during extracurricular activities and Australian adolescents' self-concept: Particularly important for youth from disadvantaged schools. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(5), 582–594.
- Blyth, D. A. (2006). Toward a new paradigm for youth development. *New Directions for Youth Development*, 112, 25–43.
- Bronfenbrenner, U. et Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. Dans R. M. Lerner (dir.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (6e éd., p.993–1028). Hoboken, NJ: Wiley.
- Chen, H.-T. (2005). Development-Oriented Evaluation Tailored for the Initial Implementation. Dans H.-T. Chen (dir.), *Practical program evaluation : Assessing and improving planing, implementation, and effectiveness* (p. 15-43). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Covay, E. et Carbonaro, W. (2010). After the bell participation in extracurricular activities, classroom behavior, and academic achievement. *Sociology of Education*, 83(1), 20–45.
- Creech, A. (2010). Learning a musical instrument: The case of parental support. *Music Education Research*, 12(1), 13-32.
- Creech, A., González-Moreno, P., Lorenzino, L. et Waitman, G. (2013). El Sistema and Sistema-inspired programmes: A literature review of research, evaluation and critical debates. *San Diego, CA: Sistema Global*.
- Creech, A., González-Moreno, P., Lorenzino, L. et Waitman, G. (2014). El Sistema and Sistema-inspired programmes: Principles and practices. *ISME Commission on Research*, 77.
- Creswell, J. W. et Plano Clark, V. (2011). Choosing a mixed methods design. Dans J. W. Creswell et V. Plano Clark (dir.), *Designing and conducting mixed methods research* (2e éd.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Denzin, N. K. et Lincoln, Y. S. (2000). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of qualitative research* (2e éd., p. 1–28). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., Poduska, J. M., Hoagwood, K., Buckley, J. A., Olin, S., ... Ialongo, N. S. (2008). Maximizing the implementation quality of evidence-based preventive interventions in schools: A conceptual framework. *Advances in School Mental Health Promotion, 1*(3), 6-28.
- Dupéré, V., Archambault, I., Frohlich, K. et Denault, A-S. (2018-2021). La classe enchantée : évaluation des impacts sur l'ajustement scolaire et psychosocial (95 490\$). Subventions de développement de partenariat du CRSH. Collaboratrices. E. Thouin, M-C Milette, N. Fernando, S., Beaupré. Partenaires. Commission scolaire de Montréal, École Notre-Dame-des-Neiges, Université de Montréal.
- Durlak, J. A. (1998). Why program implementation is important. *Journal of Prevention & Intervention in the Community, 17*(2), 5-18.
- Durlak, J. A. et DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology, 41*(3-4), 327-350.
- Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M. et Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of Social Issues, 59*(4), 865-889.
- Eccles, J. et Gootman, J. A. (2002). *Community programs to promote youth development*. Washington, DC: National Academy Press.
- École des jeunes. (Mars, 2017). *Communiqué de presse et invitation aux médias : lancement de La classe enchantée, pour donner accès à la musique !* [Document inédit]. Faculté de musique, Université de Montréal.
- Éducation et enseignement supérieur du Québec. (2019). Indices de défavorisation : documents. Repéré à : <http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/article/indices-de-defavorisation/>
- Éducation et enseignement supérieur du Québec. (2020). Mise en place des centres de services scolaires. Repéré à : <http://www.education.gouv.qc.ca/mise-en-place-des-centres-de-services-scolaires/?fbclid=IwAR2zUagBDtg3UVmmluEnN80SJv0yeyDztohJ4eA20V5eUhqVIjr1TBNw>
- Eerola, P.S. et Eerola, T. (2014). Extended music education enhances the quality of school life. *Music Education Research, 16*(1), 88-104
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M. et Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature*. Tampa, FL: University of South
- Ford, D. H. et Lerner, R. M. (1992). *Developmental systems theory: An integrative approach*. Newbury Park, CA: Sage.
- Fournier, D. M. (2005). Evaluation. Dans S. Mathison (dir.), *Encyclopedia of evaluation* (p. 139-140). Thousand Oaks, CA.: Sage.
- Fredricks, J. A. et Eccles, J. S. (2008). Participation in extracurricular activities in the middle school years: Are there developmental benefits for African American and European American youth? *Journal of Youth and Adolescence, 37*(9), 1029–1043.

- Gendreau, G. (1978). *L'intervention psychoéducative : solution ou défi ?* Paris, France : Fleurus.
- Gendreau, G. (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*. Montréal, QC : Sciences et culture Inc.
- Ghosh, Ratna et Ali Abdi. (2004). *Education and the Politics of Difference: Canadian Perspectives*. Toronto: Canadian Press.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289.
- Hirt-Mannheimer, J. (1995). Music big for little folks. *Teaching Music*, 3(2), 38–39.
- Humpal, M. E. et Wolf, J. (2007). Music in the inclusive classroom. *Young Children*, 58(2), 103–107.
- Jacquet, M. et Masinda, M. T. (2014). Réflexions sur la notion d'intégration scolaire des jeunes immigrants. *International Journal of Canadian Studies*, 50, 277-296.
- Kanouté, F. (2000). *Les statuts sociométriques et les profils d'acculturation d'élèves d'origine immigrante à Montréal*. (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Dissertations & Theses. (304669350)
- Kanouté, F. et Lafortune, G. (2011). La réussite scolaire des élèves d'origine immigrée : réflexions sur quelques enjeux à Montréal. *Éducation et francophonie*, 39(1), 80-92.
- Kuhn, T.S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago, EU: University of Chicago Press
- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55(1), 170-183.
- Kuhn, T.S. (1972). *La Structure des révolutions scientifiques*. Paris, France : Flammarion.
- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55(1), 170-183.
- Larson, R. W., Hansen, D. M. et Moneta, G. (2006). Differing profiles of developmental experiences across types of organized youth activities. *Developmental psychology*, 42(5), 849-863.
- Lerner, R. M. (2004). *Liberty: Thriving and civic engagement among American youth*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lerner, R. M. (2015). Promoting positive human development and social justice: Integrating theory, research and application in contemporary developmental science. *International Journal of Psychology*, 50(3), 165-173.
- Lerner, R. M. (2017). Studying and testing the positive youth development model: A tale of two approaches. *Child Development*, 88(4), 1183-1185.10.1111/1467-8624.12510

- Lerner, R.M., Lerner, J.V., Bowers, E. et Geldhof, G.J. (2015). Positive youth development and relational developmental systems. Dans W.F. Overton, P.C. Molenaar (dir.) et R.M. Lerner (Éditeur en chef), *Handbook of child psychology and developmental science* (7e éd., Vol. 1, p. 607-651). Hoboken, NJ: Wiley.
- Mahoney, J. L. (2000). School extracurricular activity participation as a moderator in the development of antisocial patterns. *Child Development*, 71(2), 502–516.
- Mahoney, J. L., Cairns, B. D. et Farmer, T. W. (2003). Promoting interpersonal competence and educational success through extracurricular activity participation. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 409-418.
- Mahoney, J. L., Larson, R. W. et Eccles, J. S. (dir.). (2005). *Organized activities as contexts of development : Extracurricular activities, after school and community programs*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Mahoney, J. L., Vandell, D. L., Simpkins, S. D. et Zarrett, N. R. (2009). Adolescent out-of-school activities. Dans R. M. Lerner et L. Steinberg (dir.), *Handbook of adolescent psychology : Vol. 2. Contextual influences on adolescent development* (3<sup>e</sup> éd., p. 228–267). Hoboken, NJ: Wiley..
- McAndrew, M., Ledent, J. et Ait-Said, R. (2006). L'école québécoise assure-t-elle l'égalité des chances? Le cheminement scolaire des jeunes noirs au secondaire . *Cahier québécois de démographie*, 35(1), 123–48.
- McPherson, G.E. (2009). The role of parents in children's musical development. *Psychology of Music*, 37(1), 91-110.
- Mertens, D. M. et Wilson, A. T. (2012). *Program evaluation theory and practice : A comprehensive guide* (1ère éd.). New York, NY: Guilford Press.
- Miller, J. (2013). Changing Lives : Gustavo Dudamel, El Sistema, and the Transformative Power of Music. *British Journal of Music Education*, 30(02), 303-304.
- Norton, A., Winner, E., Cronin, K., Overy, K., Lee, D.J. et Schlaug, G. (2005) Are there pre-existing neural, cognitive, or motoric markers for musical ability? *Brain and Cognition*, 59(2), 124 –134.
- Overy, K. (2003). Dyslexia and music: From timing deficits to musical intervention. *Annals of the New York Academy of Science*, 999(1), 497–505.
- Paillé, P. (2011). Les conditions de l'analyse qualitative. *SociologieS*, 11.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4e éd.). Paris: Armand Colin.
- Pas, E. T., Waasdorp, T. E. et Bradshaw, C. P. (2014). Examining contextual influences on classroom-based implementation of positive behavior support strategies: Findings from a randomized controlled effectiveness trial. *Prevention Science*, 16(8), 1096-1106.
- Piché, A.-M. (2016). *Rapport final de l'évaluation des processus de mise en oeuvre du « Garage à musique »* (Fondation du Dr Julien). Montréal, QC : Université du Québec à Montréal.

- Ridde, V. et Dagenais, C. (2012). Introduction générale à l'évaluation de programmes. Dans V. Ridde et C. Dagenais (dir.), *Approches et pratiques en évaluation de programmes* (2e éd., p. 471). Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Rossi, P. H., Lipsey, M. W. et Freeman, H. E. (2004a). Assessing and monitoring program process. Dans P. H. Rossi, M. W. Lipsey et H. E. Freeman (dir.), *Evaluation: A systematic approach* (7e éd., Vol. 7, p. 169-201). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Rossi, P. H., Lipsey, M. W. et Freeman, H. E. (2004b). An overview of program evaluation. Dans P. H. Rossi, M. W. Lipsey et H. E. Freeman (dir.), *Evaluation: A systematic approach* (7e éd., Vol. 7, p. 2-30). Thousand Oaks, CA: SAGE publications.
- Schellenberg, E. G. (2003). Does exposure to music have beneficial side effects? Dans R. Peretz et R. J. Zatorre (dir.), *The cognitive neuroscience of music* (p. 430–448). New York: Nova Science Press.
- Sefa Dei, G.J. (2008). Schooling as Community: Race, Schooling, and the Education of African Youth. *Journal of Black Studies* 38(3), 346–66.
- Simpkins, S. D. (2015). When and how does participating in an organized after-school activity matter? *Applied Developmental Science*, 19(3), 121-126.
- Tyler, K. M., Uqdah, A. L., Dillihunt, M. L., Beatty-Hazelbaker, R., Conner, T., Gadson, N., ... Roan-Belle, C. (2008). Cultural discontinuity: Toward a quantitative investigation of a major hypothesis in education. *Educational researcher*, 37(5), 280-297.
- Université de Montréal. (2020, 06 juillet). *Qu'est-ce que la psychoéducation ?* <https://psyced.umontreal.ca/departement/quest-ce-que-la-psychoeducation/>
- Uy, M. (2012). Venezuela's National Music education program El Sistema: its interactions with society and its participants' engagement in praxis. *Music and arts in action*, 4(1), 5-21.
- Vandell, D. L., Hall, V., O'Cadiz, P. et Karsch, A. (2012). *Power of discovery: STEM 2 Year 1 (2011–12) Report findings*. California: Department of Education. [http://faculty.sites.uci.edu/childcare/files/2013/07/stem\\_in\\_ost\\_pilot\\_evaluation\\_report\\_oct2012\\_0.pdf](http://faculty.sites.uci.edu/childcare/files/2013/07/stem_in_ost_pilot_evaluation_report_oct2012_0.pdf)
- Vandell, D. L., Larson, R. W., Mahoney, J. L. et Watts, T. W. (2015). Children's organized activities. Dans R. M. Lerner (dir.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* (Vol. 4, p. 305-344). Hoboken, NJ: Wiley
- Vandell, D. L., Pierce, K. M. et Dadisman, K. (2005). Out-of-school settings as a developmental context for children and youth. Dans R. V. Kail (dir.), *Advances in child development and behavior* (Vol. 33, p. 43–77). New York, NY: Academic Press.
- Woese, C. R. (2004). A new biology for a new century. *Microbiology and Molecular Biology Reviews*, 68(2), 173– 186. <https://doi.org/10.1128/MMBR.68.2.173-186.2004>

# Annexe I

## Grilles d'entrevues

### PARTICIPANTS DE LA CLASSE ENCHANTÉE

#### Accueil des participants et mise en contexte (5 minutes)

- a) Pourquoi as-tu choisi de t'inscrire à La classe enchantée?
  - a. Pourquoi voulais-tu participer à cette activité le samedi?
  
- b) Qu'est-ce que ce programme t'a apporté personnellement?
  - a. Qu'est-ce que ça a changé dans ta vie?
  - b. Qu'est-ce que tu as appris sur toi-même?
  - c. Qu'est-ce que tu as découvert sur toi-même avec La classe enchantée?
  
- c) Qu'est-ce que tu as le plus aimé de ton expérience à La classe enchantée?
  - a. Qu'est-ce qui te faisait revenir à chaque semaine?
  - b. De quoi es-tu fier?
  - c. Recommanderais-tu cette activité à un ami?
  
- d) Qu'est-ce que tu as le moins aimé de ton expérience?
  - a. Qu'est-ce que tu trouves difficile?
  - b. Parfois, est-ce que tu as envie d'arrêter de participer à La classe enchantée? Pour quelles raisons?
  - c. Qu'est-ce qui t'a aidé à continuer?
  
- e) Pratique de l'instrument
  - a. Est-ce que tu pratiquais de toi-même ton instrument de musique ou s'il fallait que tes parents te poussent un peu à le faire ?
  - b. Qu'est-ce que t'aidait à pratiquer ton instrument ?
  
- f) Relation avec ton enseignant de La classe enchantée (activités du samedi)
  - a. Comment c'était avec ton enseignant de La classe enchantée?
  - b. Comment était-il avec le groupe? Est-ce qu'il demandait l'opinion des élèves ou est-ce qu'il vous demandait de choisir entre différents types d'activités/thèmes/musique, etc.?
  - c. Qu'est-ce que tu as aimé de lui? Qu'est-ce que tu as moins aimé de ta relation avec lui?
  - d. As-tu l'impression que ton enseignant a appris à bien te connaître dans les cours du samedi?
  
- g) Qu'est-ce que tu suggérerais aux enseignants de La classe enchantée pour améliorer ton expérience?
  - a. Qu'est-ce qui pourrait aider d'autres élèves à vouloir s'inscrire à La classe enchantée?

## PARENTS DES PARTICIPANTS DE LA CLASSE ENCHANTÉE

### Accueil des participants et mise en contexte (5 minutes)

- a) Que pensez-vous du projet La classe enchantée
  - a. En quoi est-il pertinent ou utile à votre avis?
  
- a) En lien avec la sélection des participants
  - a. Jusqu'à quel point votre enfant était-il intéressé à participer aux activités du samedi de La classe enchantée? Est-ce qu'il vous en a beaucoup parlé?
  - b. Pourquoi avez-vous choisi d'inscrire votre enfant à la C.E. ?
  
- b) En lien avec l'expérience dans l'activité
  - a. Est-ce que votre enfant discutait avec vous de son expérience dans La classe enchantée? De quoi vous a-t-il parlé?
  - b. Votre enfant a-t-il fait face à des défis ou des difficultés au courant de l'année en lien avec sa participation à La classe enchantée?
  - c. Deviez-vous motiver votre enfant pour qu'il maintienne sa participation?
  - d. Comment décririez-vous votre relation avec les enseignants de l'activité musique?
  
- c) En lien avec la pratique de l'instrument
  - a. Est-ce que votre enfant pratiquait de lui-même son instrument de musique ou s'il fallait le pousser à le faire ?
  - b. Que faisiez-vous lorsque votre enfant ne voulait pas pratiquer ?
  
- d) En lien avec la fin de l'activité
  - a. Jusqu'à quel point votre enfant a-t-il aimé son expérience dans La classe enchantée ?
  - b. Pensez-vous qu'il souhaitera continuer l'année prochaine? Pour quelles raisons?
  
- e) De manière générale, qu'avez-vous le plus apprécié de La classe enchantée?
  
- f) Qu'avez-vous moins apprécié de ce projet?
  - a. Si c'était à refaire, quels aspects souhaiteriez-vous changer?
  
- g) Y'a-t-il d'autres points que vous aimeriez partager à propos de La classe enchantée ?
  - a. Est-ce que vous avez des suggestions pour améliorer le programme? Est-ce qu'il y a des choses qui pourraient faciliter la vie des parents? Pour que plus d'enfants veuillent participer ?

## ENSEIGNANTS DE LA CLASSE ENCHANTÉE

### Accueil des participants et mise en contexte (5 minutes)

- a) Que pensez-vous du projet La classe enchantée ? (En quoi est-il pertinent ou utile)
- b) En lien avec la sélection des participants
  - a. De quelle manière les élèves percevaient-ils l'opportunité de faire partie de La classe enchantée? Comment étaient-ils quand ils ont commencé l'activité?
  - b. Pensez-vous que l'activité a rejoint des élèves de tout horizon et de tout type de famille ou si les élèves qui participent ont des caractéristiques particulières? Lesquelles?
- c) En lien avec le déroulement (mise en œuvre de l'activité)
  - a. Comment avez-vous trouvé la planification des activités du samedi? Est-ce que c'était facile ou difficile à planifier? Pourquoi? Avez-vous eu des imprévus en cours de route?
  - b. Comment ces activités se passaient avec les élèves? Comment était le climat de groupe?
  - c. Avez-vous été confronté à des élèves moins motivés? Qu'avez-vous tenté de faire ?
  - d. Qu'avez-vous aimé lors des activités du samedi?
  - e. Qu'avez-vous moins aimé ou trouvé plus difficile lors de ces activités?
  - f. De manière générale, avez-vous exposé les participants au contenu prévu? Avez-vous fait plusieurs modifications à votre enseignement en cours de route à votre enseignement?
- d) En lien avec la fin de l'activité
  - a. Quelles ont été les réactions des participants à la fin de l'activité?
  - b. Pensez-vous que les élèves souhaitent continuer l'an prochain? Pour quelles raisons?
- e) Quels sont les facteurs qui aident/nuisent à la motivation des participants? Au développement des compétences?
- f) Avez-vous fait face à des défis au courant de l'année dans la réalisation du projet?
- g) De manière générale, qu'avez-vous le plus apprécié de La classe enchantée?
  - a. Recommanderiez-vous l'implantation de ce projet dans d'autres écoles?
  - b. Quels sont les « ingrédients actifs » selon vous de La classe enchantée? Quels sont les facteurs qui soutiennent les jeunes dans leur développement?
- h) Qu'avez-vous moins apprécié de ce projet?
  - a. Si c'était à refaire, quels aspects souhaiteriez-vous changer?
- i) Y'a-t-il d'autres points que vous aimeriez partager à propos de La classe enchantée?
  - a. Suggestions générales pour améliorer le fonctionnement, la participation ?

## DIRECTRICE ET COORDONNATRICE DE LA CLASSE ENCHANTÉE

### Accueil des participants et mise en contexte (5 minutes)

### Description de la CE (avant l'implantation du projet)

- a) Comment est venue l'idée de la CE ?
  - a. À quels besoins le programme répond-il ?
- b) Quels-sont les buts et objectifs du programme ?
  - a. Le programme a-t-il des objectifs extérieurs à la musique en lien avec l'adaptation des jeunes? (ex : favoriser l'adaptation psychosociale ou scolaire)
  - b. Quels changements ou différences le programme fait-il en regard des participants? (les changements perçus s'il y en a, sinon les changements souhaités)
- c) Aviez-vous ciblé des « composantes essentielles », ou types d'activités, permettant d'assurer les bénéfices du programme ? Quels sont les ingrédients « actifs », c'est-à-dire qui sont au cœur de la réussite des objectifs du programme?  
*\*Des éléments qui devaient absolument faire partie du programme pour assurer sa réussite Ex: activités de groupe, faire un spectacle, avoir un type d'enseignement particulier, etc.*

### Rôle et implication dans la CE

- d) Pourriez-vous identifier vos rôles dans la CE ?
  - a. A-t-il eu des changements dans vos responsabilités depuis le début de la CE ?
- e) Avec qui travaillez-vous le plus souvent pour le bon déroulement des activités ?
- f) Selon vous, le personnel est-il suffisant et adéquat (en termes de nombre et de compétences, de stabilité) pour les fonctions qu'il doit remplir ?
- g) Le programme est-il bien organisé?
- j) Comment les enseignants travaillent-ils les uns avec les autres ?
  - a. Comment se passe la communication au sein de l'équipe ?
  - b. Si une situation doit être réglée, comment cela se passe-t-il ? (Réunions d'équipe)
- h) Y a-t-il eu des changements dans la composition de votre équipe depuis le début de l'implantation? (*\*Plus particulièrement dans l'équipe qui touche la cohorte 2*).
  - a. Comment l'équipe s'est-elle ajustée si ça a été le cas ?

### Réalisation des activités prévues et réponse aux besoins perçus

- i) Quelles sont les interventions et activités les plus courantes qui sont réalisées actuellement pour les cohortes 2 et 3 ? (fonctions, composantes, activités du programme)
  - a. Diriez-vous que le déroulement du programme de l'an passé et de cette année est semblable? Qu'est-ce qui a changé ou qui n'a pas changé par rapport à ce qui était prévu initialement ? (*Les aspects restés stables et ceux qui ont été modifiés*)

- b. En termes de contenu des activités (composantes essentielles) , calendrier des activités, clientèle du programme , objectifs visés
- j) Depuis le commencement de la cohorte 2, avez-vous observé des changements dans l'offre ou l'intensité des activités offertes ?
  - a. À votre sens, les participants de la 2e cohorte ont-ils reçu le nombre, la qualité et le type de services appropriés par rapport aux besoins que vous perceviez ?
  - b. Y a-t-il des groupes de jeunes qui ont reçu plus ou moins de services?
  - c. Si c'est le cas, qu'est-ce qui les caractérise, quels sont leurs besoins ?
- k) Depuis le commencement de la cohorte 2, avez-vous observé des changements dans la manière d'organiser ou de livrer les activités ? Est-ce qu'il y a eu des évolutions dans les façons de faire?
  - a. Si oui, quels sont-ils et pourquoi sont-ils survenus ?
- l) Les contributions et ressources allouées aux activités pour le projet sont-elles suffisantes ?
  - a. Sinon, lesquelles seraient les plus importantes à ajouter ?
  - b. Si des ressources (humaines, matérielles) ont été utiles, lesquelles sont les plus utiles au bon fonctionnement du volet ?
- m) Dans quelle mesure diriez-vous que les différents volets du programme sont importants et intégrés les uns aux autres ? (Cours théoriques, cours d'instruments, orchestre, etc.).
  - a. Quelle est la logique de progression des activités ? Leur ordre ?
- n) La coordination avec les partenaires associés au programme est-elle efficace pour permettre au projet d'avancer, aux activités d'être mises en œuvre ? (Ex: bailleurs de fonds, etc.).
  - a. Dans quelle mesure ? Qu'est-ce qui pourrait la faciliter? Quels sont les défis ou les problèmes?

### **Défis liés au projet/leçons apprises**

- o) D'après vous, quelles-sont les sources de succès du programme ? (*À quoi est dû le bon déroulement du programme ?*) Qu'est-ce qui a vraiment aidé/été gagnant dans la mise en place du programme ? Quels seraient les aspects du projet à maintenir?
- p) D'après vous, quels éléments ont plutôt nui à la mise en œuvre du projet ou à l'atteinte de ses objectifs?
- q) Qu'est-ce qui pourrait être modifié ou amélioré pour :
  - a. que ça fonctionne mieux?
  - b. pour mieux atteindre vos objectifs?

## ASSISTANTE ENSEIGNANTE

### Accueil des participants et mise en contexte

- a) Que penses-tu du projet La classe enchantée ? En quoi est-il pertinent à ton avis ?
- b) Peux-tu identifier ton rôle dans la CE ?
  - a. A-t-il eu des changements dans tes responsabilités depuis le début de la CE ?
  - b. Avec qui travailles-tu le plus souvent pour le bon déroulement des activités ?
- c) Selon toi, le personnel est-il suffisant et adéquat (en termes de nombre, de compétence, de stabilité) pour les fonctions qu'il doit remplir ?
- d) Le programme est-il bien organisé?
  - a. Comment les enseignants travaillent-ils les uns avec les autres ?
  - b. Comment se passe la communication au sein de l'équipe ?
  - c. Si une situation doit être réglée, comment cela se passe-t-il ? (Aborder les réunions d'équipe) Qu'est-ce qui permettrait de faciliter la collaboration entre les enseignants? Quels sont les défis ou les problèmes?
- e) Y a-t-il eu des changements dans la composition de l'équipe depuis ton arrivée ?
  - a. Comment as-tu vécu ce changement ?
  - b. À ton avis, quel impact cela a-t-il eu dans le programme de façon générale ?

### Nous allons maintenant parlé du déroulement des activités du samedi

- f) Peux-tu me décrire une séance type de la CE?
- g) Diriez-vous que le déroulement du programme de l'an passé et de cette année est semblable? Qu'est-ce qui a changé ou qui n'a pas changé par rapport à ce qui était prévu initialement (les aspects restés stables et ceux qui ont été modifiés) en termes de :
  - a. Contenu des activités (composantes essentielles)
  - b. Calendrier des activités
  - c. Clientèle du programme
  - d. Objectifs visés
- h) Depuis ton arrivée, as-tu observé des changements dans la manière d'organiser ou de livrer les activités ? Est-ce qu'il y a eu des évolutions dans les façons de faire?
  - a. Si oui, quels sont-ils et pourquoi sont-ils survenus ?
  - b. As-tu observé des différences dans le type d'enseignement et la réponse des enfants suite au changement de professeur ?
- i) Les contributions et ressources allouées aux activités pour le projet sont-elles suffisantes ?
  - a. Si non, lesquelles seraient les plus importantes à ajouter ?
  - b. Si des ressources (humaines, matérielles, formations) ont été utiles, lesquelles sont les plus utiles au bon fonctionnement du volet ?

- j) Dans quelle mesure diriez-vous que les différents volets du programme sont importants et intégrés les uns aux autres ? (Cours théorique, cours d'instruments, orchestre, etc.).
- a. Quelle est la logique de progression des activités ? Leur ordre ?

#### **Au niveau des changements observés chez les élèves...**

- k) Qu'avez-vous perçu comme changement chez les élèves depuis votre arrivée ?
- a. Avez-vous l'impression que leur participation au projet a changé leur perception de la musique?
  - b. Avez-vous l'impression que leur participation au projet influencera la suite de leur parcours scolaire?
- l) De façon générale, quels sont les facteurs qui aident ou qui nuisent à la motivation de vos élèves? Au développement des compétences?
- m) Avez-vous fait face à des défis au courant de l'année dans la réalisation du projet?

#### **Défis liés au projet/leçons apprises**

- n) D'après-vous, quelles-sont les sources de succès du programme ? (À quoi est dû le bon déroulement du programme ?) Qu'est-ce qui a vraiment aidé/été gagnant dans la mise en place du programme ? Quels seraient les aspects du projet à maintenir ?
- o) D'après-vous, quels éléments ont plutôt nuit à la mise en œuvre du projet ou à l'atteinte de ses objectifs?
- p) Qu'est-ce qui pourrait être modifié ou amélioré pour :
- a. que ça fonctionne mieux ?
  - b. pour mieux atteindre vos objectifs ?