

Université de Montréal

Évaluation des effets de *La classe enchantée*, un programme d'activités parascolaires
d'enrichissement musical non sélectif, sur l'adaptation d'élèves de niveau primaire issus de
familles immigrantes

par
Marilou Meilleur

sous la direction de Véronique Dupéré et d'Isabelle Archambault

École de psychoéducation, Faculté des arts et des sciences

Projet de mémoire de maîtrise en psychoéducation

Septembre 2022

© Marilou Meilleur, 2022

Université de Montréal
École de psychoéducation/Faculté des arts et des sciences

Ce mémoire intitulé

**Évaluation des effets de *La classe enchantée*, un programme d'activités parascolaires
d'enrichissement musical non sélectif, sur l'adaptation d'élèves de niveau primaire issus de
familles immigrantes**

Présenté par

Marilou Meilleur

Est soumis à un jury composé des personnes suivantes

Stéphane Cantin

Président-rapporteur

Véronique Dupéré

Directrice de recherche

Isabelle Archambault

Co-directrice de recherche

Anne-Sophie Deneault

Membre du jury

Résumé

Cette étude examine, à partir d'un devis quasi-expérimental mixte de type concomitant triangulé, les effets de *La classe enchantée*, un programme parascolaire d'enrichissement musical non sélectif, sur deux dimensions de l'adaptation retenues à la lumière des objectifs du programme et des études précédentes sur celui-ci, soit les expériences positives à l'école et les difficultés intériorisées. Selon les prémisses du modèle de développement positif de Lerner (2005), il était anticipé que ces indicateurs d'adaptation évolueraient plus favorablement chez les élèves participant à *La classe enchantée* que chez leurs pairs n'y participant pas. Ces hypothèses ont été examinées auprès d'un échantillon comprenant 50 élèves (30% participant au programme, 66% de sexe masculin) majoritairement issus de familles immigrantes (90%) et fréquentant une école primaire située dans un quartier montréalais défavorisé socioéconomiquement. Ces élèves ont été suivis pendant 7 mois à partir du début de la 4^e année ($M_{\text{âge}} = 9,74$). Les résultats quantitatifs montrent que la participation au programme est associée à une évolution favorable en matière de difficultés intériorisées, mais pas en ce qui a trait aux expériences positives à l'école. Les analyses qualitatives du discours des différents acteurs impliqués dans le programme (élèves inscrits et leurs parents, enseignants de musique et membres de la direction) suggèrent que l'atteinte partielle des effets attendus s'explique par une implantation inégale du programme, qui n'aurait pas permis l'avènement de tous ses bénéfices potentiels. Les résultats soutiennent l'idée que la participation à une activité parascolaire musicale de qualité a le potentiel de favoriser le bien-être chez les élèves issus de familles immigrantes.

Mots-clés : *activités parascolaires, musique, adaptation psychosociale, adaptation scolaire immigration, évaluation de programme, devis mixte*

Abstract

This study examines the effects of *La classe enchantée*, a non-selective after-school music enrichment program, on two dimensions of adjustment identified considering the program's goals and previous studies of the program: positive school experiences and internalized difficulties. Based on the premises of Lerner's (2005) positive development model, it was anticipated that these indicators of adjustment would change more favorably for students participating in *La classe enchantée* than for their peers not participating. These hypotheses were examined in a sample of 50 students (30% participating in the program, 66% male) from immigrant families (90%) attending an elementary school located in a socioeconomically disadvantaged Montreal neighborhood. These students were followed for 7 months from the beginning of grade 4 ($M_{\text{age}} = 9.74$). Quantitative results show that participation in the program is associated with positive changes in internalized difficulties, but not in positive experiences at school. Qualitative analyses of the discourse of the various actors involved in the program (participating students and their parents, music teachers and members of the administration) suggest that the partial achievement of the expected effects can be explained by the uneven implementation of the program, which did not allow for the realization of all its potential benefits. The results support the idea that participation in a quality musical extracurricular activity has the potential to promote well-being among students from immigrant families.

Keywords: *extracurricular activities, music, psychosocial adjustment, school adjustment immigration, program evaluation, mixed method*

Table des matières

Résumé	iii
Abstract.....	iv
Table des matières.....	v
Liste des tableaux.....	vii
Liste des figures.....	viii
Liste des sigles et des abréviations.....	ix
Remerciements	x
Énoncé de la problématique.....	12
Contexte théorique.....	15
<i>Activités parascolaires et développement positif.....</i>	<i>15</i>
<i>Conditions et processus liés aux bienfaits des AP.....</i>	<i>16</i>
<i>Connaissances sur les bénéfices associés aux activités parascolaires musicales.....</i>	<i>18</i>
<i>Limites des travaux antérieurs</i>	<i>21</i>
<i>La classe enchantée</i>	<i>23</i>
<i>Questions de recherche et hypothèses.....</i>	<i>26</i>
Portion quantitative.....	26
Portion qualitative.....	26
Méthode	27
<i>Devis</i>	<i>27</i>
<i>Procédures.....</i>	<i>28</i>
Programme.....	28
Collecte.....	29
Échantillon.....	32
<i>Mesures.....</i>	<i>34</i>

Volet quantitatif	34
Volet qualitatif	35
<i>Stratégie analytique</i>	36
Volet quantitatif	36
Volet qualitatif	37
<i>Intégration des volets quantitatifs et qualitatifs</i>	38
Résultats	38
<i>Volet quantitatif</i>	38
Analyses descriptives et bivariées	38
Analyses de régressions	42
<i>Volet qualitatif</i>	47
Défis liés au financement et impacts sur l’implantation du point de vue des gestionnaires..	47
Expériences des enseignants de musique : un mélange de défis et de réussites	49
Expérience du point de vue des élèves : positive avec bémols	50
Expérience du point de vue des parents : un potentiel partiellement actualisé.....	52
<i>Intégration des volets quantitatifs et qualitatifs</i>	53
Discussion	53
<i>Équivalence initiale des groupes intervention et témoin</i>	54
<i>Participation à La classe enchantée et adaptation : effets et processus</i>	58
Effets positifs apparent en matière de difficultés intériorisées	58
Absence d’effets liés aux expériences positives à l’école	60
<i>Forces et limites de l’étude</i>	63
<i>Implications pour la pratique psychoéducative et les politiques publiques</i>	64
Conclusion	66
Références	67

Liste des tableaux

Tableau I : Statistiques descriptives de la cohorte 2.....	40
Tableau II : Régression linéaire prédisant les expériences positives à l'école (T2).....	44
Tableau III : Régression linéaire prédisant les expériences positives à l'école (T3).....	44
Tableau IV : : Régression linéaire prédisant les difficultés intériorisées (T2).....	45
Tableau V : Régression linéaire prédisant les difficultés intériorisées (T3).....	45

Liste des figures

Figure 1 : Ligne du temps des collectes de données.....	30
Figure 2 : Résultats des régressions linéaires d'expériences positives à l'école par groupe.....	41
Figure 3 : Résultats des régressions linéaires de difficultés intériorisées par groupe.....	41

Liste des sigles et des abréviations

AP : activités parascolaires

Remerciements

Après deux années fort enrichissantes à la maîtrise, mon parcours au deuxième cycle se termine ici, alors que je dépose ce mémoire dans lequel j'ai investi tant de temps et d'énergie. Je tiens à remercier sincèrement tous ceux qui m'ont soutenue de près ou de loin dans mon cheminement qui fut particulièrement formateur.

Je tiens à remercier mes directrices de recherche, Véronique Dupéré et Isabelle Archambault, qui m'ont toutes les deux accompagnée depuis le début de mon cheminement en recherche, dès le baccalauréat. Véronique, ta disponibilité, ton implication et ton expertise m'ont grandement encouragée à persévérer même lors des moments plus difficiles. Tu m'as avant tout amenée à sortir de ma zone de confort à travers les expériences en recherche que tu m'as offertes. Ces expériences m'ont fait grandir tant sur le plan personnel que professionnel et je t'en serai toujours reconnaissante. Isabelle, c'est grâce à tes enseignements du cheminement *honor* que j'ai choisi de poursuivre à la maîtrise en recherche et stage, et, sans cela, je n'aurais pu acquérir autant de connaissances essentielles en recherche, qui me seront également précieuses dans ma pratique clinique. Je souhaite avoir la chance de côtoyer des personnes aussi passionnées que vous dans mes expériences professionnelles futures. Je tiens également à remercier mon comité aviseur, composé de Stéphane Cantin et d'Élizabeth Olivier, qui m'a offert de judicieux commentaires afin d'améliorer mon projet, et Éliane Thouin, qui a su se rendre disponible pour me soutenir et pour me prodiguer de précieux conseils afin d'améliorer mon travail.

Un merci tout spécial à ma partenaire de mémoire, Audrey, une amie en or avec qui j'ai la chance de poursuivre mon cheminement académique depuis maintenant 11 ans. À ma famille, mes proches et mes amis, votre support inestimable m'a permis de me rendre où je suis aujourd'hui et je vous en serai éternellement reconnaissante.

Enfin, je remercie les Fonds de recherche du Québec – Société et Culture, le Conseil de recherche en sciences humaines, la Faculté des études supérieures et postdoctorales, le Groupe de recherche en environnements scolaires et l'École de psychoéducation pour leur soutien financier exceptionnel.

Marilou Meilleur

Énoncé de la problématique

L'inadaptation à l'école primaire se manifeste de différentes façons et peut toucher à la fois le fonctionnement scolaire et psychosocial des élèves (Crosnoe & Benner, 2015). Il s'agit d'un phénomène préoccupant, puisque les difficultés scolaires et psychosociales au primaire, en plus d'affecter le bien-être immédiat des élèves, sont susceptibles de se perpétuer au secondaire (I. Archambault et al., 2019). Dans certains cas, ces difficultés peuvent même mener au décrochage avant l'obtention d'un diplôme d'études secondaires, un phénomène touchant une proportion non négligeable de jeunes (taux annuel de sortants sans diplôme ni qualification pour l'ensemble du Québec de 13,6% en 2017-2018; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec, 2020) et associé à diverses conséquences négatives individuelles et sociétales, tel que l'inactivité en emploi, les problèmes de santé physique et mentale et la criminalité (Aloise-Young, 2002; Bjerk, 2012; Coelli et al., 2007; Cutler & Lleras-Muney, 2006; Furnee et al., 2008). Certains sous-groupes d'élèves sont plus à risque de se retrouver en situation d'inadaptation scolaire, notamment les élèves demeurant dans des quartiers et au sein de familles défavorisées sur le plan socioéconomique (Desrosiers et al., 2016; Janosz et al., 2013). Dans les quartiers centraux des grandes villes comme Montréal, plusieurs de ces familles sont immigrantes et doivent donc également conjuguer avec la précarité et les défis d'adaptation à la société d'accueil (McAndrew & Balde, 2015). Cette concentration des difficultés au sein de certains sous-groupes contribue à la création d'inégalités sociales. À titre illustratif, chez les élèves issus de milieux défavorisés, le taux de sortants sans diplôme ni qualification montait à 20,3% en 2017-2018, un taux 1,5 fois plus élevé que celui de la population générale du même âge (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec, 2020). Bien que les élèves issus de l'immigration présentent généralement une adaptation relativement positive à l'école (I.

Archambault et al., 2017), la précarité de nombreuses familles limite la capacité de certains jeunes à s'investir et s'épanouir pleinement à l'école.

La prévention dès le primaire auprès des élèves issus de l'immigration en milieux défavorisés est donc une priorité, surtout à Montréal où la proportion d'élèves de niveau primaire dans cette situation y est élevée. En effet, alors que l'on retrouvait 41 % de plus d'élèves en milieux défavorisés à Montréal que dans l'ensemble du Québec en 2017 (Réseau réussite Montréal, 2019); dans les écoles publiques montréalaises, plus de 67% des élèves sont issus de l'immigration, c'est-à-dire qu'ils sont nés à l'extérieur du Canada (1^{re} génération) ou de parents nés à l'extérieur du pays (2^e génération) (Bakhshaei, 2015; Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal [CGTSIM], 2020). Plusieurs études suggèrent en effet qu'il est préférable d'intervenir tôt auprès de ces élèves, avant que les écarts ne se creusent, car les actions préventives implantées au cours des premières années du parcours scolaires auraient plus de chances de réussite que les actions curatives implantées plus tard (Bai et al., 2020). Afin de favoriser une meilleure équité et afin de permettre le développement du plein potentiel de tous les élèves, incluant ceux issus de l'immigration fréquentant des écoles situées en milieux défavorisés, plusieurs experts recommandent de prioriser les approches préventives axées sur la promotion du développement positif plutôt que celles cherchant à combler des déficits (Lerner et al., 2015). Ces approches ont aussi l'avantage d'être non stigmatisantes, puisqu'elles se déroulent typiquement dans les milieux de vie « ordinaires » et ne ciblent pas spécifiquement des personnes identifiées comme ayant un « problème » ou un déficit (Gaylord-Harden et al., 2018). Cet aspect non stigmatisant est particulièrement important lorsqu'il s'agit d'implanter des interventions auprès d'élèves issus de l'immigration et de minorités ethnoculturelles, afin de soutenir leur inclusion dans la société d'accueil et prévenir leur marginalisation.

La présente étude s'inscrit dans cette optique. Elle vise à évaluer les effets de *La classe enchantée*, un programme d'activités parascolaires d'enrichissement musical non sélectif offert aux élèves de la 4^e à la 5^e année du primaire fréquentant une école montréalaise située dans un quartier défavorisé sur le plan socioéconomique et servant presque exclusivement des élèves provenant de familles issues de l'immigration. Ce programme a notamment pour objectif de soutenir le développement positif et l'adaptation scolaire et psychosociale des élèves, plus précisément les expériences positives à l'école et les difficultés intériorisées, et ces dimensions de l'adaptation seront donc évaluées à partir d'un devis mixte quasi-expérimental. Avant de présenter *La classe enchantée*, un survol des écrits scientifiques sur le développement positif des enfants comme levier de prévention est proposé.

Contexte théorique

Au cours des dernières décennies, nous avons pu assister à l'essor d'un vaste champ de recherche dédié au développement positif des jeunes. Alors que, traditionnellement, les travaux en sciences développementales visaient surtout à comprendre et prévenir les comportements problématiques (p. ex., l'opposition, l'agressivité), plusieurs auteurs mettent désormais l'accent sur l'importance d'adopter des approches préventives axées sur les forces (Damon, 2004; Lerner, 2004; Roth & Brooks-Gunn, 2016). Ces avancées s'inscrivent dans la vision du modèle psychoéducatif qui mise sur le développement du potentiel adaptatif de l'individu (Gendreau, 2001). Plusieurs écrits empiriques s'attèlent à démontrer la pertinence de ces orientations positives, notamment en évaluant des approches préventives qui capitalisent sur les forces des jeunes pour soutenir l'adaptation et promouvoir les compétences et le bien-être psychologique de tous, incluant ceux qui présentent certaines vulnérabilités, plutôt que de rechercher en premier lieu à éviter les difficultés et les psychopathologies (McCabe et al., 2020; Tolan et al., 2016).

Activités parascolaires et développement positif

Ces travaux sont principalement guidés par le modèle du développement positif, tel que formulé par Lerner et al. (2015). Selon ce modèle, le développement positif des jeunes dépend de l'actualisation de leur potentiel dans différents domaines de l'adaptation, principalement au niveau du bien-être à l'école et du bien-être psychologique de manière générale. D'après cette perspective du modèle de développement positif, les activités parascolaires (AP) constitueraient un moyen privilégié de promouvoir l'adaptation des jeunes étant donné que celles-ci leur offrent des occasions de s'engager librement dans des activités qui correspondent à leurs intérêts et à leurs forces (Deutsch et al., 2017). Les AP sont en effet définies comme étant des activités structurées volontaires, habituellement de nature sportive, culturelle ou sociale, visant à favoriser

le développement des jeunes en leur permettant de vivre des expériences positives basées sur l'apprentissage et la coopération entre pairs (Parsad et Lewis, 2009; Roth et al., 2010; Vandell et al., 2005; Vandell et al., 2015). Lorsqu'elles sont bien arrimées aux goûts, intérêts et niveau de développement des jeunes, les ressources environnementales offertes par les AP créeraient un contexte favorable au développement de nouvelles habiletés, notamment au niveau de leurs compétences dans un domaine particulier, mais également en les menant à développer un plus grand sentiment de confiance en eux et des liens significatifs positifs avec les adultes et les pairs partageant leurs intérêts. En retour, ces gains permettraient également de réduire les difficultés d'adaptation courantes chez les jeunes, notamment les symptômes intériorisés (Lerner et al., 2015). Autrement dit, le fait de miser sur le développement positif permettrait en premier lieu d'accentuer les forces, puis, indirectement et en deuxième lieu, de diminuer les difficultés d'adaptation et les carences via une boucle de rétroaction positive. La participation à une AP soutiendrait ainsi plusieurs composantes de l'adaptation scolaire et psychosociale, telles que l'attachement à l'école, ainsi que le fonctionnement positif, notamment sur le plan émotionnel (Vandell et al., 2015).

Conditions et processus liés aux bienfaits des AP

Cependant, pour que la participation à une AP contribue positivement à l'adaptation, plusieurs conditions doivent en principe être réunies. Tout d'abord, les jeunes doivent participer à l'activité par intérêt et y avoir du plaisir (Fredricks et al., 2004). De plus, en matière d'implantation, certains critères liés à la qualité et au dosage doivent être respectés. Tel que décrit ci-haut dans la présentation du modèle de développement positif, la qualité de l'activité fait principalement référence à sa capacité à offrir des activités correspondant à une zone de développement proximal appropriée, et ce, dans un cadre permettant de tisser des liens

interpersonnels bienveillants avec des adultes et des pairs. Le dosage réfère quant à lui au temps passé dans l'activité, qui se décline selon deux composantes incluant l'intensité, c'est-à-dire le temps passé à pratiquer l'activité, qui se mesure en minutes par jour ou en jours par semaine, ainsi que la durée, soit la durée totale de participation à une activité, qui se mesure en mois ou en années de participation (Vandell et al., 2015). Selon le modèle du développement positif, pour qu'une activité soit efficace, il n'est pas suffisant qu'elle offre des expériences de qualité : elle doit aussi se tenir régulièrement, et ce, pour une période suffisamment longue (Vandell et al., 2015). En somme, une participation soutenue dans une AP de qualité serait liée à une meilleure adaptation scolaire et psychosociale.

Les bienfaits des AP varieraient également en fonction des profils individuels des jeunes, et certains sous-groupes en retireraient davantage de bénéfices. Les AP seraient particulièrement bénéfiques lorsqu'elles sont offertes malgré la présence de barrières à l'accès, par exemple à des enfants dont les familles n'ont pas suffisamment de ressources pour soutenir la participation, qui fréquentent une école ou vivent dans un quartier où l'offre est limitée, ou qui sont susceptibles de ne pas répondre aux critères d'inclusion des activités courantes, par exemple en raison de comportements problématiques ou de faibles résultats scolaires (Heath et al., 2018; Meier et al., 2018; Roth & Brooks-Gunn, 2003; Vandell et al., 2015). À titre illustratif, dans une étude quasi-expérimentale de Winsler et al. (2020) examinant le lien entre la participation à des AP de nature artistique et la réussite scolaire chez des élèves de fin primaire, la participation était bénéfique pour la réussite scolaire, mais seulement chez les élèves au faible statut socioéconomique et issus de groupes ethniques minoritaires. Une étude corrélationnelle longitudinale de Mahoney et al. (2003) s'est également penchée sur la contribution de la participation d'élèves du secondaire à des AP sur leur développement interpersonnel à long terme. Dans cette étude, la participation à

des AP était associée de façon réciproque au développement des compétences interpersonnelles, mais seulement pour ceux dont les compétences étaient plus faibles au départ.

Ainsi, paradoxalement, les jeunes qui font partie des groupes qui sont les plus susceptibles de tirer des bénéfices des AP sont aussi ceux qui y ont le moins accès (Holochwost et al., 2017; Roth & Brooks-Gunn, 2016; Salvador & Allegood, 2014; Vandell et al., 2015). Ceci souligne l'importance de faciliter la participation de tous les élèves à des AP de qualité dans les milieux où celles-ci tendent à être peu accessibles, notamment dans les écoles situées en milieux défavorisés socioéconomiquement ou servant majoritairement des élèves issus de groupes minoritaires (Eccles et al., 2002; Vandell et al., 2015).

Connaissances sur les bénéfices associés aux activités parascolaires musicales

En plus des distinctions apportées en fonction de la qualité, de l'implantation et des profils initiaux des participants, de nombreux auteurs ont tenté de départager les effets spécifiques des AP selon la nature de l'activité, soit sportive, artistique ou sociale. À ce jour, les résultats sont mitigés et suggèrent que ce serait possiblement davantage la correspondance entre les intérêts des jeunes et la nature de l'activité plutôt que cette dernière prise isolément qui serait déterminante (Fredricks et al., 2004; Hallam, 2010; Vandell et al., 2015). Il demeure néanmoins pertinent de se pencher sur les expériences et les bienfaits d'AP de nature spécifique, afin de mieux comprendre les rouages de ces correspondances, notamment quels élèves bénéficient d'un type d'AP en particulier et dans quel contexte, entre autres.

Pour les jeunes qui s'y intéressent, un engagement actif dans une activité de musique serait associé à de nombreux bénéfices développementaux, tant cognitifs que personnels et sociaux. Les bénéfices cognitifs des activités musicales ont été particulièrement souvent étudiés, car ils refléteraient la nature même de la tâche. Par exemple, les habiletés rythmiques

soutiendraient les apprentissages mathématiques, avec lesquelles elles partagent une structure commune (Vaughn, 2000). Certaines études suggèrent en effet que des bénéfices cognitifs sont associés à la participation à des activités de musique, qui renforceraient l'autocontrôle, la capacité de concentration et les compétences linguistiques et de littératie, ce qui en retour permettrait une meilleure réussite scolaire générale (Fasano et al., 2019; Hallam, 2010; Vandell et al., 2015). Cependant, certaines recensions et méta-analyses récentes jettent un doute sur l'existence de liens causaux entre la pratique musicale et le fonctionnement cognitif en relevant la présence de possibles d'effets de sélection dus au type de devis utilisé (Cooper, 2020; Sala & Gobet, 2020). Ces résultats n'excluent pas par ailleurs la possibilité que la pratique musicale puisse avoir des impacts sur d'autres sphères de l'adaptation, au-delà de la sphère cognitive.

La pratique musicale pourrait en effet générer des bénéfices sur d'autres aspects de l'adaptation, dont les expériences positives à l'école, se décrivant notamment par des attitudes positives des élèves envers l'école (p. ex., l'excitation, l'enthousiasme et l'énergie; Furlong et al., 2013), surtout lorsqu'elle se pratique en groupe. Ce type de pratique, qui demande synchronisation et harmonie, pourrait notamment favoriser le développement d'un climat positif dans la classe, d'un sentiment d'appartenance et d'attitudes plus positives envers son école. En effet, certains résultats associent une augmentation du temps passé à pratiquer la musique dans le curriculum scolaire à une amélioration de la cohésion sociale au sein du groupe (Eerola & Eerola, 2014). Dans le même ordre d'idées, diverses études montrent que les élèves qui participent à une AP de musique tendent à généralement présenter, comparativement à leurs pairs qui ne participent pas à ce type d'activités, davantage de comportements prosociaux et d'attitudes positives, incluant envers leur école (Hallam, 2010; Vandell et al., 2015). Toutefois, certaines études n'ont pas observé de lien entre la participation à des activités musicales et ce type de

bénéfices sociaux chez les enfants et les adolescents. Ceci pourrait s'expliquer par le fait qu'elles ont plutôt porté sur des activités de musique offertes en individuel ou sur des activités de musique de groupe où les interactions entre les élèves étaient minimales (Schellenberg et al., 2015).

En plus de renforcer le développement de sentiments positifs envers son milieu de vie, la pratique musicale pourrait aussi réduire certains marqueurs d'inadaptation. En général, la pratique artistique est perçue comme particulièrement susceptible de soulager les symptômes intériorisés chez les jeunes présentant certains risques sur le plan affectif (K. Archambault et al., 2019; Belski et al., 2021; Cain et al., 2016; Geipel et al., 2018; National Organization for Arts in Health, 2017). Les symptômes intériorisés sont des comportements, des pensées et des affects qui sont plutôt tournés vers l'enfant lui-même (Achenbach & Edelbrock, 1978). Ceux-ci se divisent généralement en symptômes dépressifs (tristesse, anhédonie) et anxieux (être inquiet, craintif, nerveux). Ainsi, ces activités correspondraient en effet particulièrement bien aux caractéristiques, besoins et préférences de ces jeunes en raison de leur caractère ludique et non compétitif (Denault et al., 2019). Un certain nombre d'études corrélationnelles établissent en effet les liens entre les AP musicales et des niveaux moindres de symptômes intériorisés d'anxiété ou de dépression (Belski et al., 2021; Dumont et al., 2017; Farb & Matjasko, 2012; Geipel et al., 2018).

Quelques études qualitatives permettent d'éclairer des processus potentiels sous-tendant les associations quantitatives entre la participation à des AP de musique et les expériences positives ou l'adaptation. Une étude qualitative de Barrett et Bond (2015) s'est penchée sur la contribution d'un programme de musique offert à des jeunes de 10 à 16 ans provenant de milieux défavorisés et pluriethniques. En général, les résultats correspondaient bien aux processus mis de l'avant dans le modèle théorique du développement positif de Lerner et al. (2005). En effet, les résultats suggèrent qu'en amenant les jeunes à travailler en équipe, le programme a permis le

développement d'habiletés diverses, incluant la capacité à prendre un rôle de leadership et d'accepter les autres dans ce rôle, en plus de développer des habiletés sociales et de communication. De plus, les élèves ont développé leur persistance ainsi que leur prise de risque dans les situations d'apprentissage. Les élèves ont rapporté que les habiletés développées dans l'activité s'étendaient également dans d'autres aspects de leur vie scolaire. En somme, la participation au programme aurait favorisé le développement positif, notamment à travers le renforcement de compétences dans les cinq domaines : la compétence (musicale, académique et sociale), la confiance, la connexion, le caractère et le souci des autres, et ce non seulement dans l'activité elle-même, mais aussi dans la vie scolaire en général (Barrett & Bond, 2015).

Limites des travaux antérieurs

Les écrits suggèrent donc que les activités parascolaires musicales ont le potentiel de soutenir non seulement le développement de compétences en musique, ce qui a une valeur en soi, mais aussi l'adaptation scolaire et psychosociale des élèves du primaire. Toutefois, les connaissances sur le sujet demeurent limitées pour deux principales raisons. D'une part, les bénéfices psychosociaux (c.-à-d. non-cognitifs) présumés des AP en général et des AP musicales en particulier ont très rarement été étudiés dans le cadre d'études expérimentales ou quasi-expérimentales, les études existantes sur les AP étant surtout corrélationnelles, ce qui limite grandement les connaissances quant aux effets réels de ces activités (Roth & Brooks-Gunn, 2016). En effet, le manque de rigueur des devis généralement utilisés dans le cadre de l'étude des AP limite la possibilité de départager si les effets sont dus aux activités en soi ou s'ils sont plutôt dus à un effet de sélection. Ce type d'effet est susceptible de survenir lorsque les enfants qui s'inscrivent à ces activités présentent des caractéristiques ou des aptitudes favorables comparativement à leurs pairs qui ne participent pas à ces activités, qui font en sorte qu'ils se

seraient probablement développés plus favorablement que leurs pairs n'y ayant pas participé, qu'ils aient participé aux AP ou pas (Vandell et al., 2015). De plus, les quelques études expérimentales ou quasi-expérimentales existantes n'ont typiquement pas évalué si les effets, le cas échéant, dépendaient de paramètres théoriquement importants, liés par exemple à la qualité des activités et de leur contexte d'implantation (Vandell et al., 2015).

D'autre part, les études sur les AP en général, incluant celles sur les AP musicales, se penchent principalement sur les jeunes favorisés socioéconomiquement et appartenant aux groupes majoritaires (Holochwost et al., 2017). Il s'agit là d'une limite significative, puisque, tel que mentionné plus tôt, l'accès à ces activités pose souvent problème pour les jeunes issus de milieux moins favorisés ou de groupes minoritaires, alors que ce sont ceux qui semblent en tirer les plus grands bénéfices (Holochwost et al., 2017; Vandell et al., 2015). En plus d'être dispendieuses, les AP musicales sont souvent sélectives et privilégient ceux qui ont déjà des compétences en musique, ce qui limite l'accès à ceux qui n'ont pas eu la chance d'y participer dès leur plus jeune âge. Ainsi, plusieurs des études sur les AP reposent sur des échantillons d'élèves sélectionnés car ils avaient déjà des habiletés et expériences musicales (Eerola & Eerola, 2014; Holochwost et al., 2017), ou encore parce qu'ils fréquentaient des écoles très bien pourvues en matière d'activités d'enrichissement (Rickard et al., 2013; Schellenberg et al., 2015). Ce projet de recherche offre une réponse à ces limites, en proposant l'évaluation, selon un devis quasi-expérimental longitudinal s'étendant sur sept mois, de *La classe enchantée*, un programme d'AP musical offert à des élèves du primaire fréquentant une école publique montréalaise multiethnique située dans un quartier où le revenu moyen des familles est relativement faible.

La classe enchantée

La classe enchantée est un programme destiné aux élèves du primaire conçu pour se déployer sur trois ans, du début de la 4^e année à la fin de la 6^e année du primaire. Dans la présente étude, le programme a été offert à une cohorte d'élèves d'une école publique située dans un quartier pluriethnique et défavorisé de Montréal (sur une échelle en 10 points où les scores plus élevés indiquent davantage de défavorisation, l'école présente un indice du seuil de faible revenu de 10 et un indice de milieu socio-économique de 7; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec, 2022). Le programme offre des AP d'enrichissement musical qui se déroulent principalement à l'extérieur de l'école. L'organisme qui a imaginé et qui gère le programme est l'École des jeunes de la Faculté de musique de l'Université de Montréal, un organisme sans but lucratif financé principalement par le biais de dons philanthropiques de fondations privées. *La classe enchantée* est un programme non sélectif, ce qui signifie que tous les élèves qui désirent y participer ont une chance égale d'y être admis, peu importe leurs compétences antérieures en musique, leurs comportements ou leurs résultats scolaires. Elle est également offerte gratuitement ou à très faible coût selon les revenus de chaque famille, ce qui en favorise l'accessibilité comparativement aux AP de musique habituelles qui tendent à être dispendieuses.

Dans le cadre du programme, les élèves inscrits participent à des activités d'enrichissement musical hebdomadaires à raison de trois heures par semaine, qui se tiennent dans les locaux de l'École des jeunes en dehors des heures de classe. Les enfants qui le souhaitent peuvent ainsi accéder à une formation musicale rigoureuse et diversifiée qui inclut des activités d'initiation à la pratique d'un instrument de musique classique en semi-privé, ainsi que des activités en grand groupe orchestrales, de chant choral et de formation auditive. De plus, des

prestations devant public, à l'école et plus largement dans la communauté, font partie des activités prévues au programme.

Les élèves qui participent à *La classe enchantée* ont ainsi l'occasion de développer leurs compétences dans un domaine qui les intéresse, tout en développant des liens avec des pairs et des adultes avec qui ils partagent des intérêts communs, et ce, pendant trois ans. Une telle durée a été choisie au moment de la conception du programme afin d'allouer suffisamment de temps pour le développement de compétences instrumentales et orchestrales d'ensemble. Il était également attendu que le développement graduel de ces compétences et de liens interpersonnels avec d'autres élèves de l'école et des adultes partageant un intérêt pour la musique favoriserait une meilleure adaptation scolaire et psychosociale au fil du temps.

Les effets sur l'adaptation de *La classe enchantée* ont été évalués auprès d'une première cohorte ayant été exposée au programme pendant deux ans. Cette étude ayant utilisé un devis quasi-expérimental comprenait un échantillon de 72 élèves, dont 18 ont été exposés à *La classe enchantée* et 54 faisaient partie du groupe témoin. Les élèves du groupe intervention ont participé au programme du début de la 4^e année à la fin de la 5^e année du primaire, totalisant quatre temps de mesure (octobre 2017, juin 2018, octobre 2018, juin 2019). L'étude avait pour objectif d'examiner les effets du programme chez les élèves au niveau de leur adaptation psychosociale à travers leurs comportements d'hyperactivité/inattention et leurs difficultés intériorisées, soit un construit captant un ensemble de symptômes associés aux troubles émotifs et à l'anxiété chez les enfants (Côté et al., 2017), et sur leurs expériences à l'école à travers leur engagement scolaire et leurs expériences positives à l'école, ce dernier captant les attitudes positives des élèves envers l'école, tel que l'excitation, l'enthousiasme et l'énergie (Furlong et al., 2013). Les résultats quantitatifs obtenus auprès de cette cohorte, rapportés par Olivier et al. (2022), ont montré que, comparativement à leurs pairs non exposés, les élèves ayant participé au programme

progressaient plus favorablement en matière d'expériences positives à l'école et de difficultés intériorisées. Une évaluation de la mise en œuvre du programme auprès de la même cohorte a également été effectuée (Milette, 2020). Celle-ci a permis de dégager certains obstacles et facilitants à la mise en œuvre, ainsi que quelques pratiques essentielles au plein engagement des élèves au sein du programme. Plus spécifiquement, les résultats ont montré que le déploiement du programme était tributaire, entre autres, de l'établissement de partenariats sensibles à la musique (p. ex., Centre de services scolaires encourageant le partenariat entre l'école primaire où a été implanté le programme et la Faculté de musique de l'Université de Montréal), de la modulation des coûts selon les capacités à payer de chaque famille et de la mise à disposition des enseignants de services de soutien en matière de gestion des comportements. Ce dernier aspect était particulièrement critique dans le contexte d'un programme non sélectif qui accepte tous les élèves sans égard à leur profil scolaire ou comportemental, car les enseignants de musique se retrouvaient à devoir gérer, souvent pour la première fois de leur carrière, des profils comportementaux plus exigeants, liés à l'hyperactivité notamment. La capacité des gestionnaires du programme à mettre en place les conditions facilitantes dépendait en retour de facteurs contextuels plus larges, dont les ressources financières disponibles.

Les résultats encourageants d'Olivier et al. (2022) et de Milette (2020) soulignent le potentiel de *La classe enchantée*. Cependant, les résultats de mise en œuvre et d'effets de *La classe enchantée* n'ont jamais été triangulés. Ainsi, puisque la réplique d'effets préliminaires prometteurs est fondamentale en évaluation de programme, d'autres études sont nécessaires afin de vérifier la robustesse des effets apparents initialement observés, et surtout afin de mieux cerner les processus derrière les effets, le cas échéant, ainsi que les conditions nécessaires à leur apparition (Tackett et al., 2019). Dans cette optique, la présente étude vise à revisiter, au sein d'une nouvelle cohorte d'élève exposés à *La classe enchantée*, les effets apparents et les

processus sous-jacents documentés dans les études quantitatives et qualitatives précédentes sur le programme.

Questions de recherche et hypothèses

Portion quantitative

Un premier objectif consiste à vérifier si les résultats quantitatifs prometteurs obtenus dans la récente étude d'Olivier et al. (2022), démontrant un lien entre la participation à *La classe enchantée* et l'évolution favorable des élèves en matière d'expériences positives à l'école et de symptômes intériorisés, se reproduisent dans une nouvelle cohorte d'élèves exposés au programme. Suivant la théorie du développement positif (Lerner et al., 2015) et les conclusions d'Olivier et al. (2022), il est anticipé que la nouvelle cohorte d'élèves participant à *La classe enchantée* présentera une évolution plus favorable en matière d'expériences positives vécues à l'école et en matière de difficultés intériorisées comparativement aux élèves d'un groupe témoin. Il est également attendu, toujours à l'instar des résultats d'Oliver et al. (2022), que le groupe intervention ne présentera pas, dès le départ, un profil d'adaptation plus favorable que le groupe témoin. En effet, l'une des principales missions de *La classe enchantée* est de rejoindre des jeunes aux profils socio-culturel, psychosocial et académique variés, ce qui devrait éliminer, ou à tout le moins réduire, la surreprésentation habituellement observée d'élèves socialement ou académiquement avantagés au sein des activités parascolaires.

Portion qualitative

Le second objectif vise à examiner, de manière qualitative, les processus sous-tendant d'éventuels effets apparents du programme (ou leur absence, le cas échéant), en considérant les expériences vécues par les élèves participant à *La classe enchantée*, selon la perspective de divers acteurs clés, incluant les élèves concernés, leurs parents, ainsi que le personnel chargé de

l'implantation de *La classe enchantée* (enseignants de musique, membres de la direction). Les éléments clés de la mise en œuvre du programme ont également été abordés lors des entrevues qualitatives afin de documenter les enjeux ayant pu créer des écarts entre la mise en œuvre prévue et la mise en œuvre réelle. Triangulées aux données quantitatives, ces éléments de la mise en œuvre ont permis de mieux comprendre les effets du programme et les conditions associées.

Méthode

Devis

Compte tenu des objectifs axés sur les effets potentiels d'un programme et les processus les sous-tendant, cette étude s'appuie sur un devis quasi-expérimental mixte de type concomitant triangulé (Fortin et al., 2022). Dans la portion quantitative de ce type de devis, des évaluations sont habituellement menées avant et après (et parfois pendant) l'exposition au programme sous examen, auprès de personnes réparties non-aléatoirement entre un groupe intervention exposé au programme (ici, les élèves de 4^e année d'une école primaire ayant choisi de participer à *La classe enchantée*) et un groupe témoin non exposé (ici, les élèves de 4^e année de la même école ne s'étant pas inscrit au programme). Dans la présente étude, une première prise de mesure a été faite avant le début du programme (en mars de la 4^e année), et deux en cours de programme (à la fin de la 4^e année et au début de la 5^e année du primaire). Il n'y a pas eu d'évaluation à la fin de la 5^e année du primaire, car le programme a été interrompu de manière inattendue et prématurée en raison de l'éclosion de la pandémie de COVID-19 au printemps 2020 (voir les Procédures).

La portion qualitative des devis quasi-expérimentaux mixtes vise typiquement à documenter les expériences vécues au sein du programme par les différentes parties prenantes, habituellement par le biais d'entrevues individuelles ou de groupe. Dans la présente étude, les

entrevues de groupe ont été utilisées afin de recueillir les propos des élèves ayant participé au programme et ceux d'autres acteurs clés impliqués, à la fin de la 4^e année (encore une fois, il n'y a pas eu de collecte à la fin de la 5^e année en raison de la pandémie, voir les Procédures). Ainsi, les données qualitatives ont été récoltées au même moment que les premières données quantitatives prises en cours de programme, soit en juin 2019. Les entrevues de groupe (ou groupes de discussion) représentent la mesure de choix afin de mettre en place une dynamique de groupe où les participants peuvent partager et échanger sur leur propre expérience, tout en réagissant aux propos des autres, rendant ainsi la discussion plus riche (Flick, 2006, dans Gaudet & Robert, 2018). Étant donné que les participants d'une même cohorte vivent généralement des expériences similaires, cette méthode de collecte de données favorise l'obtention d'informations de qualité (Krueger & Casey, 2014, dans Creswell & Poth, 2018).

Procédures

Les données ont été récoltées auprès des élèves d'une école montréalaise publique de Montréal située dans un quartier défavorisé et multiethnique, ainsi qu'auprès de leurs parents et des adultes encadrant leur cheminement au sein de *La classe enchantée* (enseignants de musique, membres de la direction). Le projet a au préalable été approuvé par deux comités d'éthiques, soit celui de l'institution universitaire des chercheuses principales (l'Université de Montréal), et celui du centre de service scolaire d'appartenance de l'école primaire participante.

Programme

Le programme *La classe enchantée* a été présenté à tous les élèves de 4^e année de l'école lors d'une présentation en classe de la directrice du programme accompagnée de quatre enseignants de musique en janvier 2019. Les élèves intéressés ont ensuite été invités à une journée d'accueil où ils ont pu visiter les locaux, rencontrer les membres du personnel et essayer

les instruments. Au total, 20 enfants se sont présentés à la journée d'accueil et 15 se sont ensuite inscrits. Tous les enfants qui se sont inscrits ont été admis au programme, suivant la mission d'inclusivité de ce dernier. Dans le cadre de cette étude, les élèves inscrits au programme *La classe enchantée* forment le groupe intervention, alors que tous les autres élèves de 4^e année forment le groupe témoin.

Les activités pour les élèves inscrits au programme ont débuté en mars 2019. Dans le cadre du programme, les élèves participaient tous les samedis à des séances de trois heures qui comprenaient des cours d'instrument, de chant choral, d'orchestre et de formation auditive, et qui se déroulaient au pavillon de la Faculté de musique de l'Université de Montréal. Il est important de mentionner qu'il y a eu un délai de quelques mois entre le début prévu des activités, qui devait avoir lieu en janvier 2019, et le début réel de celles-ci, qui a eu lieu en mars 2019. Ce délai est lié au retrait d'une importante source de financement du programme à l'automne 2018, juste au moment où le programme devait être lancé.

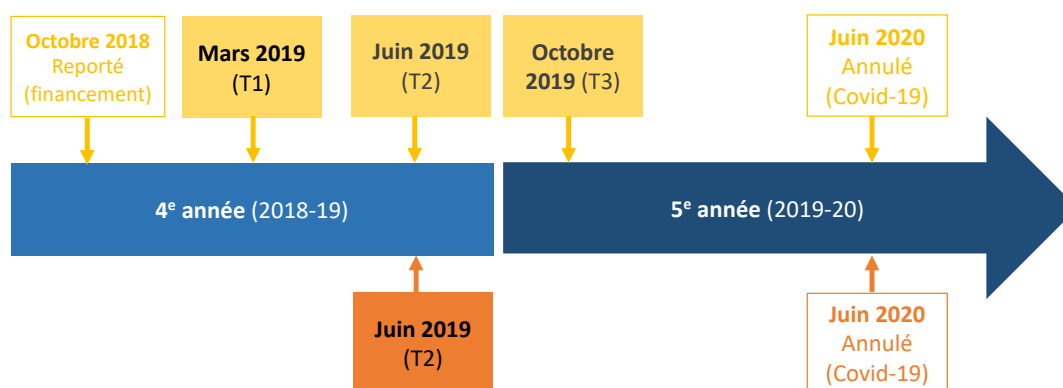
Collecte

Les différentes étapes de collectes de données quantitatives et qualitatives sont représentées à la Figure 1. Considérant que le programme devait commencer au cours de l'automne 2018, la collecte s'est amorcée quelques semaines avant la rentrée des classes en août 2018, moment où l'équipe de recherche est allée à la rencontre des trois enseignants et enseignantes des classes de quatrième année du primaire de l'école afin de leur présenter le projet d'évaluation du programme de *La classe enchantée*. Tous et toutes ont accepté de collaborer au projet. À la suite de la rencontre, les enseignants ont remis à leurs élèves des formulaires de consentement destinés aux parents. Pour chaque formulaire dûment rempli par les parents, les enseignants ont reçu une compensation sous forme de « budget classe », et ce, sans égard au

choix des parents quant à la participation de leur enfant à l'étude. Des relances téléphoniques ont également été effectuées par l'équipe de recherche auprès des parents n'ayant pas retourné le formulaire. En tout, 87% des parents ont accepté que leur enfant participe à l'étude.

Après obtention du consentement des parents à la suite de la présentation du projet en août, les assistants et assistantes de recherche ont procédé à une première collecte de données en classe en mars 2019 (T1), soit tout juste avant que les activités de *La classe enchantée* débutent. Le délai entre l'amorcement de la collecte de données en août 2018 et la première collecte de données en mars 2019 est dû au fait qu'il y a eu un désistement d'une importante source de financement du programme tout juste avant la date prévue de début des activités, tel que mentionné plus haut.

Figure 1. *Ligne du temps des collectes de données*



Note. Collecte de données quantitatives (questionnaires)

Collecte de données qualitatives (entrevues)

4^e année du primaire : année scolaire 2018-2019

5^e année du primaire : année scolaire 2019-2020

La collecte s'est déroulée durant les heures régulières de classes pour une durée d'environ 60 minutes. La passation des questionnaires a été réalisée sur des ordinateurs portables prêtés par l'école. Les assistants de recherche ont expliqué le déroulement de la collecte aux enfants, en prenant soin de bien vulgariser les notions de confidentialité. Ensuite, les élèves étaient invités à exprimer leur assentiment à participer à la recherche, puis à compléter les questionnaires, lorsque le consentement parental et l'assentiment des élèves étaient réunis. À la fin de la passation, une carte-cadeau de 20\$ était tirée au hasard parmi les élèves ayant participé à l'étude en guise de compensation. Cette procédure de collecte de données effectuée auprès des élèves en classe a été répétée en juin 2019 (T2), soit à la fin de la première session de participation à *La classe enchantée*, et en octobre 2019 (T3), soit peu après la reprise des activités pour la session d'automne à la suite des vacances d'été. Les activités de *La classe enchantée* ont ensuite subi une transition obligée vers des séances virtuelles en mars 2020 étant donné les restrictions sanitaires liées à la Covid-19, peu avant la fin de la session d'hiver qui a pris fin en juin 2020, limitant ainsi la possibilité de collecter ces données. Les élèves ont repris le programme à distance pour une dernière année à l'automne 2020 et ont complété celui-ci en juin 2021.

Pour le volet qualitatif, seuls les élèves du groupe intervention ayant participé à *La classe enchantée*, de même que leurs parents et leurs enseignants de musique, ont été invités à participer à des groupes de discussions afin d'échanger sur leurs perceptions et leurs expériences vécues au sein du programme. Ces groupes de discussion ont eu lieu à la fin de la 4^e année, soit en juin 2019 (T2), au Pavillon de Musique de l'Université de Montréal, là où se tenaient les activités musicales de *La classe enchantée*. Le 2/3 des enfants et parents approchés ont accepté de participer (n=10).

Pour les parents, deux groupes de cinq parents ont été créés, réunissant 10 parents en tout. Des formulaires de consentement leur ont été remis, demandant s'ils acceptaient que leur enfant et eux-mêmes participent à ce volet de la recherche, et si leur témoignage pouvaient être enregistrés sur support audio. Ensuite, la discussion, animée par deux assistants de recherche, était d'une durée d'environ 75 minutes. Pour les enfants, deux groupes de 5 enfants ont été formés, réunissant 10 des 15 enfants participant en tout, et rassemblant les enfants jouant d'un même instrument de musique, et donc participant aux cours d'instrument ensemble. Avant de commencer les groupes de discussion, les deux assistants de recherche menant chaque groupe se sont assurés d'obtenir l'assentiment des élèves à participer. La discussion était d'une durée moyenne de 45 minutes. Enfin, en ce qui concerne les enseignants de musique de *La classe enchantée* ainsi que les membres de la direction (trois enseignants d'instrument de musique, un enseignant de culture musicale, une assistante à l'enseignement, deux gestionnaires), une démarche similaire a été appliquée. L'un des enseignants de musique, ainsi que l'assistante à l'enseignement et les deux gestionnaires ont répondu à l'appel. La démarche a donc débuté par la signature des formulaires de consentement à participer à ce volet de la recherche et à ce que leur témoignage soit enregistré sur support audio. Se sont ensuivies des entrevues dirigées par deux assistantes de recherche d'une durée d'environ 75 minutes, soit des entrevues individuelles auprès de l'enseignant de musique et de l'assistante à l'enseignement, puis une entrevue regroupant les deux gestionnaires.

Échantillon

Volet quantitatif. L'échantillon initial (au T1) était composé au total de 50 élèves, dont 15 faisaient partie de *La classe enchantée* (groupe expérimental) et 35 n'y participaient pas (groupe témoin). Ils avaient entre 9 et 11 ans ($M=9,74$, $É.T.=0,69$) et une proportion importante

d'entre eux était issue de la diversité ethnoculturelle (46% sont des immigrants de première génération nés à l'extérieur du Canada et 44% de deuxième génération, nés au Canada de parents nés dans un autre pays). La plupart demeuraient avec leurs deux parents (86%) et le 2/3 étaient de sexe masculin (66%). Au dernier temps de mesure, 44 participants étaient toujours dans l'étude, correspondant à un taux de rétention de 88% (87% pour le groupe intervention). Les principaux motifs d'interruption de la participation à l'étude étaient dû à une absence lors d'une collecte de données ou à un changement d'école.

Volet qualitatif. Les caractéristiques sociodémographiques et individuelles des 15 élèves de *La classe enchantée* sont présentés au Tableau 1. Celles-ci sont très similaires à celle de l'échantillon quantitatif complet. Pour les parents, tant des mères que des pères ont accepté de participer aux entrevues, alors qu'environ la moitié des parents ont participé en couple. L'enseignant de musique est un étudiant de la Faculté de Musique de l'Université de Montréal engagé par l'École des Jeunes pour sa spécialisation dans un instrument de musique particulier qu'il enseignait aux jeunes de *La classe enchantée*, soit la trompette. Cet enseignant a suivi les élèves pendant les deux années couvrant les trois temps de mesure présentés dans ce mémoire. L'assistante d'enseignement est une étudiante de l'Université de Montréal ayant une formation antérieure en musique et employée par l'École des Jeunes depuis cinq ans. Elle y travaille comme apparitrice pour l'École des jeunes et comme assistante d'enseignement à *La classe enchantée*. Finalement, les membres de la direction sont composés de deux gestionnaires de *La classe enchantée*, soit la coordonnatrice et la directrice de l'École des jeunes, également responsable du secteur jeunesse et du programme *La classe enchantée*.

Mesures

Volet quantitatif

Variables dépendantes. Les variables dépendantes proviennent de mesures auto-rapportées par les élèves. Celles-ci ont été mesurées aux trois temps de collectes considérés dans ce mémoire (voir la Figure 1).

Expérience positives à l'école. L'expérience scolaire a été auto-rapportée et évaluée avec la sous-échelle du « *zest* » tirée du *Positive Experiences at School Scale for Elementary School Children* (PEASS), un instrument présentant une bonne validité de construit confirmée par des analyses factorielles, d'invariance et de structures latentes (Furlong et al., 2013). Cette sous-échelle capte les attitudes positives envers l'école, tel que l'excitation, l'enthousiasme et l'énergie, à partir de quatre items (p. ex., « Je me réveille le matin enthousiaste (content) et j'ai hâte d'aller à l'école ») assortis d'une échelle de réponse de type Likert (1 = presque jamais, 4 = très souvent). Le score final correspond à la moyenne des réponses aux quatre items composant cette sous-échelle (α = entre 0,85 et 0,89).

Difficultés intériorisées. Les difficultés intériorisées des élèves ont été auto-rapportées à l'aide de six items tirés des sous-échelles de troubles émotionnels (p. ex., « Tu es malheureux(se) ou triste ») et d'anxiété (p. ex., « Tu es très inquiet(ète) ») du *Mental Health and Social Inadaptation Assessment for Adolescents* (Côté et al., 2017), un outil permettant de déterminer la fréquence des problèmes de santé mentale et d'adaptation psychosociale au cours des 12 derniers mois en utilisant une approche dimensionnelle basée sur le DSM-5 (Fontaine et al., 2019). Les réponses à ces items sont rapportées sur une échelle de type Likert (1 = jamais ou pas vrai, 3 = souvent ou très vrai). Le score global correspond à la moyenne des réponses aux six items (α = entre 0,70 et 0,82).

Variable indépendante. La variable indépendante, soit la participation à *La classe enchantée*, a été codée à partir des données officielles d'inscription fournies par les responsables du programme (0 = ne participe pas, 1 = participe). Un élève ayant participé à au moins un moment est considéré comme ayant participé au programme, même s'il ou elle a interrompu sa participation au cours du programme. Les participants ont été exposés à une douzaine de séances (une séance par semaine du début mars à la mi-juin).

Variables de contrôle. Les variables de contrôle ont été auto-rapportées par les élèves avant le début du programme, soit au premier temps de mesure en mars 2019 (T1). Tout d'abord, le sexe (0=fille, 1=garçon) et l'âge des élèves (en années) ont été recueillies à l'aide de deux items (« De quel sexe es-tu? » et « Quel âge as-tu? »). Le statut d'immigration représente le pays d'origine de l'enfant, et distingue les élèves issus de l'immigration de première génération de ceux nés au Canada (0 = né au Canada; 1 = immigrant de 1^{re} génération). La structure familiale distingue quant à elle les élèves qui vivent avec leurs deux parents de ceux qui vivent dans une structure familiale autre (famille monoparentale, famille recomposée, etc.; 0 = structure familiale avec les deux parents biologiques; 1 = structure familiale autre). De plus, les mesures initiales des variables dépendantes, soit les mesures prises au T1, seront utilisées comme variables de contrôle.

Volet qualitatif

Les données utilisées dans le cadre du volet qualitatif sont tirées des groupes de discussion effectués auprès des élèves ayant participé à *La classe enchantée*, de leurs parents et des enseignants de musique de *La classe enchantée* (voir la section Procédures pour plus de détails au sujet de la passation des entrevues).

Un canevas d'entrevue distinct a été élaboré en amont pour chaque groupe de participants. Une série de questions ouvertes a été posée pour recueillir les expériences vécues par les élèves participant à *La classe enchantée*. Les assistantes ont guidé la discussion tout en laissant libre cours à l'élaboration. Les questions posées aux enfants concernaient leurs perceptions des activités du programme et de leur implication (p. ex., « Qu'est-ce que ce programme t'a apporté personnellement? », « Qu'est-ce qui te fait revenir à chaque semaine? »). Les enseignants de musique ont été interrogés sur leur implication et sur leurs perceptions des activités du programme (p. ex., « En quoi La classe enchantée est-il un projet pertinent ou utile à votre avis? »), en plus de leur perception du contexte de l'implantation (p. ex., « De manière générale, avez-vous exposé les participants au contenu prévu? »). Les questions adressées aux parents ont permis de recueillir leur perception des effets du programme sur le développement de leurs enfants (p. ex., « Qu'est-ce qui a changé chez votre enfant depuis le début du programme ? »). Finalement, les thèmes abordés comptaient également la relation entre l'élève et son enseignant de musique, l'encadrement offert, les apprentissages effectués et le soutien reçu. Les échanges entre les participants et les assistants de recherche ont été enregistrés sur un support audio, puis retranscrites en vue de l'analyse.

Stratégie analytique

Volet quantitatif

La stratégie analytique du volet quantitatif comporte deux étapes principales. Tout d'abord, des analyses descriptives (p. ex., fréquences, moyennes) ont été effectuées à l'aide de la version 26 du logiciel SPSS (IBM, 2022) afin de préciser les caractéristiques de l'échantillon (voir Tableau 1). Ensuite, des analyses bivariées comprenant des tests *t* de Student pour les variables continues et des tests de chi-carrés de Pearson pour les variables catégorielles ont été

réalisées afin de comparer les élèves participants à *La classe enchantée* (groupe expérimental) de ceux n'y participant pas (groupe témoin).

Deuxièmement, afin de tester les hypothèses, une série de régressions linéaires multiples a été effectuée. Afin de gérer les données manquantes, ces analyses ont été réalisées à l'aide du logiciel MPLUS 8.7 (Muthén & Muthén, 2021) en utilisant la méthode d'estimation FIML. Ce type d'analyse permet de déterminer si la variable indépendante, soit la participation à *La classe enchantée*, est associée aux variables dépendantes, soit les expériences positives à l'école et les difficultés intériorisées, après avoir pris en compte l'apport respectif des variables de contrôle (âge, sexe, structure familiale, statut d'immigration, niveau initial de la variable dépendante).

Volet qualitatif

Une analyse thématique en continu à la mitaine (Paillé & Mucchielli, 2016) a été réalisée afin de traiter les données qualitatives. Chaque groupe de participants impliqués directement ou indirectement dans le programme, soit les élèves inscrits, leurs parents et leurs enseignants de musique, a été confié à une assistante de recherche chargée de procéder à l'analyse de leur propos. L'analyse s'est déroulée en trois temps, en commençant par le repérage de thèmes pertinents relatifs aux effets perçus du programme et aux expériences au sein du programme pour un groupe d'acteur en particulier. Ensuite, les similitudes et les divergences entre les thèmes selon les différents acteurs ont été documentées. Finalement, les résultats de cette analyse réalisée au sein de la 2^e cohorte ont été comparés à ceux obtenus auprès des élèves de la 1^{re} cohorte, réalisés lors d'une analyse précédente (Milette, 2020).

Au fur et à mesure de l'avancement du travail de thématization, des rencontres entre les assistants ont été planifiées afin de confronter les points de vue analytiques. Les premières rencontres ont permis d'élaborer un arbre de code en précisant les définitions des thèmes

recueillis. Ainsi, l'arbre de code généré a permis de relever les tendances transversales et les particularités des discours à l'intérieur de chaque groupe de participants, mais aussi entre chaque groupe, concernant les effets du programme et l'expérience des différents acteurs en lien avec celui-ci.

Intégration des volets quantitatifs et qualitatifs

Les résultats qualitatifs ont ensuite été contrastés avec ceux du volet quantitatif, afin de faire ressortir les éventuelles convergences et divergences entre les deux méthodes utilisées. De cette manière, l'utilisation mixte de méthodes de collecte de données permet d'appuyer les conclusions par la convergence des résultats, ou, au contraire, d'apporter un contexte justificatif lorsque des résultats non anticipés se présentent (Aarons et al., 2012).

Résultats

Volet quantitatif

Analyses descriptives et bivariées

La première étape de la démarche analytique visait à comparer les caractéristiques initiales des élèves participant à *La classe enchantée* de ceux n'y participant pas, à l'aide de tests de chi carré et tests *t* selon le type de variable étudiée. Les résultats sont présentés au Tableau 1. Ils révèlent que les élèves participant à *La classe enchantée* ne se distinguaient pas des autres élèves, tant au niveau de leurs caractéristiques sociodémographiques (sexe, âge, et structure familiale), qu'au niveau des mesures de base au T1 des variables dépendantes (expériences positives à l'école et difficultés intériorisées), sauf pour une exception : il y avait une proportion

significativement moins grande d'élèves de 1^{re} génération dans *La classe enchantée* que dans le groupe témoin.

Les statistiques descriptives et bivariées permettent aussi une première appréciation de l'évolution des deux groupes au fil du temps en matière d'adaptation scolaire et psychosociale. Les Figure 2 et 3 représentent cette évolution visuellement. L'inspection du Tableau 1 montre qu'il n'y a aucune différence significative entre les groupes sur le plan de l'adaptation. Toutefois, le groupe intervention présente marginalement moins de symptômes intériorisés au T2 comparativement au groupe témoin, apparemment principalement en raison d'une augmentation des difficultés intériorisées au sein du groupe témoin, selon l'examen de la Figure 3.

De plus, l'échantillon de la cohorte initiale ayant fait l'objet des études précédentes sur *La classe enchantée* (Milette, 2020; Olivier et al., 2022), la présente cohorte ne se distinguait pas, au moment de la collecte initiale (T1), sur aucune des variables initiales sociodémographiques et d'adaptation, sauf pour l'âge. En effet, les élèves de la 2^e cohorte étaient en moyenne plus vieux d'environ trois mois, ce qui était attendu compte tenu du fait que le T1 dans cette cohorte s'est tenu plus tard au cours de l'année scolaire que dans la cohorte initiale, pour les raisons déjà évoquées.

Tableau I. *Statistiques descriptives de la cohorte 2*

	Tous les élèves			Selon la participation à <i>La classe enchantée</i>						<i>X²/test t</i>		
	N = 50			n = 15			n = 35			N = 50		
	<i>N</i>	<i>M/%</i>	<i>É.T.</i>	<i>n</i>	<i>M/%</i>	<i>É.T.</i>	<i>n</i>	<i>M/%</i>	<i>É.T.</i>	<i>X²/t</i>	<i>dl</i>	<i>p</i>
Données sociodémographiques (au pré-test)												
Sexe masculin	50	66,00		15	60,00		35	68,60		0,34	1	0,56
Immigrant de 1 ^{re} génération	50	46,00		15	20,00		35	57,10		5,83	1	0,02
Structure familiale autre	50	26,00		15	13,30		35	31,40		1,79	1	0,18
Âge	50	9,74	0,69	15	9,60	0,74	35	9,80	0,69	0,93	41	0,74
Adaptation scolaire et psychosociale												
Expériences positives à l'école (T1)	43	3,03	0,74	15	3,08	0,66	28	3,00	0,79	-0,33	41	0,74
Expériences positives à l'école (T2)	35	2,71	0,68	12	2,75	0,72	23	2,69	0,68	-0,26	33	0,80
Expériences positives à l'école (T3)	44	2,93	0,71	13	2,80	0,75	31	2,99	0,70	0,79	42	0,43
Difficultés intériorisées (T1)	43	1,50	0,41	15	1,46	0,33	28	1,52	0,44	0,52	41	0,60
Difficultés intériorisées (T2)	35	1,61	0,45	12	1,43	0,34	23	1,70	0,48	1,74	33	0,09
Difficultés intériorisées (T3)	44	1,52	0,41	13	1,40	0,38	31	1,57	0,42	1,28	42	0,21

Figure 2. Résultats des régressions linéaires d'expériences positives à l'école par groupe

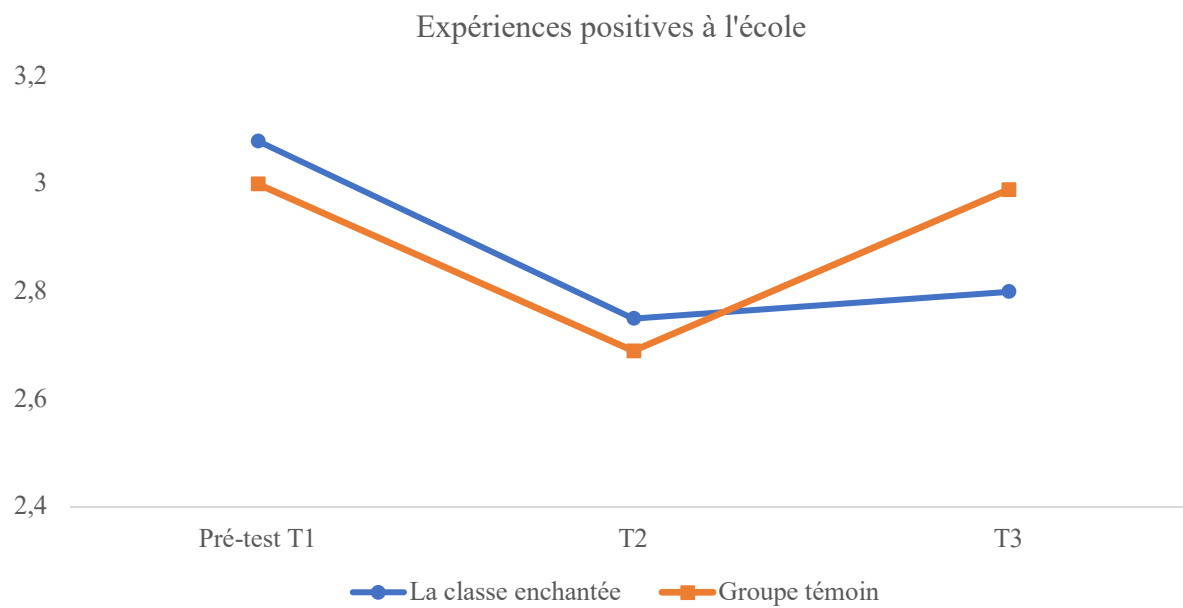
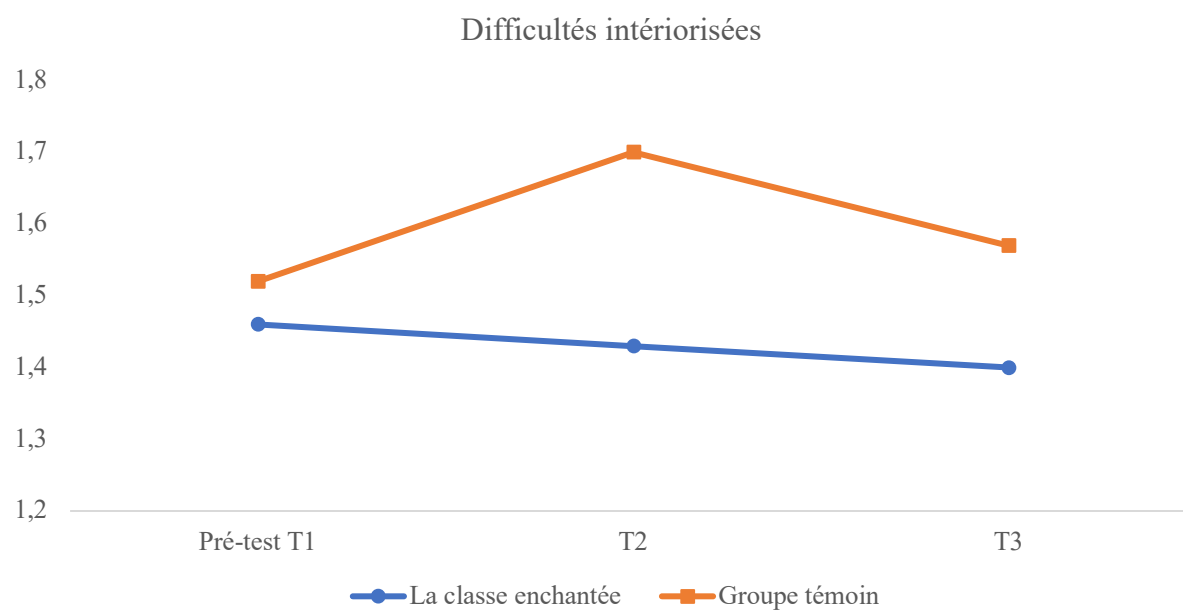


Figure 3. Résultats des régressions linéaires de difficultés intériorisées par groupe



Analyses de régressions

La deuxième et principale étape analytique visait ensuite à examiner, au-delà des variables de contrôle, si les élèves ayant participé à *La classe enchantée* présentaient une adaptation plus favorable comparativement à ceux n'y ayant pas participé, et ce, trois mois après de début du programme en juin 2019 (T2), puis au début de l'année scolaire suivante, au moment de la reprise des activités pour la 2^e année de *La classe enchantée*, en octobre 2019 (T3). Deux séries d'analyses de régression hiérarchiques ont été réalisées, une première pour prédire les expériences positives à l'école au T2 et au T3, puis une deuxième pour prédire les difficultés intériorisées au T2 et au T3. Ces deux séries d'analyses incluent chacune trois modèles : un premier incluant seulement les variables contrôle sociodémographiques, soit le sexe, l'âge, le statut d'immigration et la structure familiale; un deuxième ajoutant les niveaux initiaux des indicateurs d'adaptation (c.-à.-d. les expériences positives et les difficultés intériorisées au T1); puis, finalement, un troisième intégrant la variable indépendante d'intérêt premier, soit la participation à *La classe enchantée*. Ces trois modèles ont été réalisés à deux reprises pour chacune des variables dépendantes, mesurées au T2 et au T3.

Les prochains paragraphes présentent successivement les résultats obtenus, débutant par les expériences positives à l'école (voir Tableaux 2 et 3) puis terminant avec les difficultés d'ordre intériorisés (voir Tableaux 4 et 5). La présentation se centre sur les résultats obtenus dans les modèles finaux (bloc 3), puisque seulement ceux-ci changent substantivement en fonction des indicateurs d'adaptation considérés. En effet, parmi toutes les régressions du premier bloc regroupant uniquement les variables de contrôle, aucun modèle ne contribue à expliquer une proportion significative de la variance, et ce, tant au T2 qu'au T3. En ce qui a trait aux régressions du deuxième bloc, elles indiquent toutes que le niveau initial (T1) des indicateurs

d'adaptation est significativement et fortement (à $p \leq 0,001$) associé à la finalité sous examen, soit à ce même indicateur d'adaptation pris au T2 ou au T3, et que l'ajout de cette variable augmente significativement la proportion de variance expliquée, avec des augmentations substantielles variant entre 29% et 60%. De plus, il est possible de constater que, parmi les modèles prédisant l'adaptation au T3, être un immigrant de 1^{re} génération est associé à un meilleur fonctionnement, tant au niveau des expériences positives à l'école qu'au niveau des difficultés intériorisées.

Tableau II. Régression linéaire prédisant les expériences positives à l'école (T2)

	Bloc 1			Bloc 2			Bloc 3		
	B	E.S.	<i>p</i>	B	E.S.	<i>p</i>	B	E.S.	<i>p</i>
Sexe masculin	-0,01	0,13	0,94	0,02	0,11	0,83	0,04	0,10	0,69
Âge	-0,04	0,18	0,81	-0,04	0,10	0,66	-0,03	0,11	0,79
Immigrant de 1 ^{re} génération	0,24	0,16	0,14	0,16	0,10	0,09	0,22	0,11	0,04
Structure familiale autre	-0,14	0,33	0,68	-0,05	0,16	0,78	-0,04	0,15	0,81
Expériences positives à l'école (T1)				0,78	0,07	<0,001	0,77	0,07	<0,001
Participation à <i>La classe enchantée</i>							0,14	0,10	0,16
<i>R</i> ²	0,06	0,11	0,58	0,66	0,09	<0,001	0,69	0,09	<0,001

Tableau III. Régression linéaire prédisant les expériences positives à l'école (T3)

	Bloc 1			Bloc 2			Bloc 3		
	B	E.S.	<i>p</i>	B	E.S.	<i>p</i>	B	E.S.	<i>p</i>
Sexe masculin	-0,10	0,14	0,46	-0,04	0,13	0,77	-0,04	0,12	0,73
Âge	-0,03	0,17	0,88	0,01	0,13	0,92	0,01	0,12	0,93
Immigrant de 1 ^{re} génération	0,33	0,14	0,01	0,30	0,14	0,02	0,27	0,12	0,03
Structure familiale autre	-0,06	0,15	0,68	-0,04	0,13	0,77	-0,05	0,13	0,69
Expériences positives à l'école (T1)				0,58	0,10	<0,001	0,59	0,11	<0,001
Participation à <i>La classe enchantée</i>							-0,13	0,12	0,27
<i>R</i> ²	0,10	0,08	0,23	0,45	0,12	<0,001	0,48	0,13	<0,001

Tableau IV. Régression linéaire prédisant les difficultés intériorisées (T2)

	Bloc 1			Bloc 2			Bloc 3		
	B	E.S.	<i>p</i>	B	E.S.	<i>p</i>	B	E.S.	<i>p</i>
Sexe masculin	0,04	0,16	0,82	0,21	0,11	0,05	0,15	0,12	0,20
Âge	-0,14	0,17	0,42	-0,02	0,12	0,86	-0,07	0,12	0,57
Immigrant de 1 ^{re} génération	-0,25	0,15	0,10	-0,23	0,11	0,04	-0,37	0,12	0,002
Structure familiale autre	-0,10	0,13	0,44	-0,10	0,13	0,46	-0,12	0,16	0,44
Difficultés intériorisées (T1)				0,69	0,10	<0,001	0,62	0,10	<0,001
Participation à <i>La classe enchantée</i>							-0,34	0,12	<0,01
<i>R</i> ²	0,12	0,13	0,33	0,53	0,12	<0,001	0,61	0,10	<0,001

Tableau V. Régression linéaire prédisant les difficultés intériorisées (T3)

	Bloc 1			Bloc 2			Bloc 3		
	B	E.S.	<i>p</i>	B	E.S.	<i>p</i>	B	E.S.	<i>p</i>
Sexe masculin	0,01	0,16	0,94	0,11	0,13	0,41	0,09	0,13	0,47
Âge	0,18	0,15	0,23	0,14	0,12	0,23	0,13	0,11	0,24
Immigrant de 1 ^{re} génération	-0,30	0,13	0,02	-0,31	0,12	0,01	-0,36	0,13	0,004
Structure familiale autre	-0,09	0,13	0,50	-0,12	0,10	0,22	-0,18	0,10	0,08
Difficultés intériorisées (T1)				0,55	0,10	<0,001	0,53	0,10	<0,001
Participation à <i>La classe enchantée</i>							-0,25	0,13	0,05
<i>R</i> ²	0,10	0,07	0,17	0,39	0,11	<0,001	0,44	0,10	<0,001

Expériences positives à l'école. Les modèles prédisant les *expériences positives à l'école au T2* sont présentés au Tableau 2. L'ajout, au troisième bloc, de la participation à *La classe enchantée* a généré une augmentation de 3% par rapport au modèle précédent en matière de proportion de variance expliquée. Toutefois, cette variable n'était pas significativement associée à la variable dépendante. Autrement dit, la participation à *La classe enchantée* n'était pas associée à davantage d'expériences positives à l'école au T2, à la fin de la 4^e année. Pour ce qui est des *expériences positives à l'école au T3*, les résultats sont présentés au Tableau 3. Ceux-ci sont très similaires à ceux obtenus au T2. En effet, dans le troisième bloc, l'ajout de la variable indépendante, c'est-à-dire la participation à *La classe enchantée*, apporte une augmentation de 3% par rapport au bloc précédent, mais la participation à *La classe enchantée* n'est pas associée de manière significative à la variable dépendante.

Difficultés intériorisées. Pour ce qui est des *difficultés intériorisées au T2*, les résultats (présentés au Tableau 4) sont différents. Dans le troisième bloc, l'ajout de la participation à *La classe enchantée* résulte en une augmentation de la variance expliquée significative de 8% et la participation à *La classe enchantée* est associée de manière négative et significative ($B = -0,34$; E.S. = 0,12; $p < 0,01$) aux difficultés intériorisées rapportées par les élèves au T2, ce qui signifie que les élèves qui participent à *La classe enchantée* tendent à rapporter moins de difficultés intériorisées au T2 que leurs pairs du groupe témoin. En ce qui a trait aux *difficultés intériorisées au T3*, des tendances similaires ont émergé (voir le Tableau 5). En effet, dans le troisième modèle, l'ajout de la variable indépendante, c'est-à-dire la participation à *La classe enchantée*, apportait une augmentation de 5% de variance expliquée par rapport au bloc précédent, et la participation à *La classe enchantée*, était significativement associée à moins de difficultés intériorisées rapportées par les élèves au T3 ($B = -0,25$; E.S. = 0,13; $p = 0,05$).

En somme, les analyses révèlent quelques résultats positifs, mais qui ne concernent qu'un seul des deux marqueurs d'adaptation visés.

Volet qualitatif

Les analyses qualitatives des entrevues réalisées auprès des différents acteurs impliqués dans le programme *La classe enchantée* (élèves, parents, enseignants de musique, membres de la direction du programme) ont révélé des contrastes notables entre cette cohorte et la cohorte précédente étudiée par Milette (2020) et Olivier et al. (2022) en matière de contexte d'implantation et d'expérience dans le programme, dont l'origine découle du retrait inattendu et tardif d'une source importante de financement. Les résultats qualitatifs sont donc présentés en les contrastant à ceux rapportés dans les études précédentes sur le programme, qui notaient une mise en œuvre correspondant globalement à la vision des conceptrices du programme malgré certains défis, et un enthousiasme partagé par tous les acteurs en lien avec les effets perçus et l'expérience dans le programme (voir Milette, 2020). Cette approche en contraste semble en effet requise pour comprendre les effets quantitatifs qui sont moins marqués au sein de cette deuxième cohorte comparativement à la première. Le point de vue des membres de la direction du programme est d'abord présenté, car la description des problèmes de financement vécus en amont et de leurs conséquences multiples permet de mettre en contexte les expériences des autres acteurs, qui en sont teintées.

Défis liés au financement et impacts sur l'implantation du point de vue des gestionnaires

Les responsables du programme ont soulevé comme premier défi le désistement d'une organisation qui devait fournir une importante part du financement pour le programme, tout juste avant le début des activités prévu à l'automne 2018. Cette situation a créé une grande incertitude et a mis en péril le programme, car, pendant quelques mois, il n'était pas certain si les activités

allaient être annulées pour l'année ou si elles seraient seulement reportées, advenant qu'une autre source de financement puisse être trouvée. Finalement, les recherches d'un nouveau financement ont été fructueuses, mais le financement alternatif était moins important que celui attendu initialement, et son arrivée tardive a précipité les opérations de lancement du programme et retardé le début des activités de quelques mois, limitant l'exposition des élèves à celui-ci.

Cet imprévu a retardé l'embauche des enseignants de musique, qui a dû être faite très rapidement et peu de temps avant le début du programme, ce qui limitait fortement le temps dédié à la formation. De plus, en raison du financement insuffisant, le salaire offert aux enseignants de musique était un salaire « de compromis » selon l'une des membres de la direction du programme, selon qui « la masse salariale pourrait être carrément doublée ». Concrètement, le faible salaire offert était incompatible avec l'embauche d'enseignants de musique expérimentés. Ainsi, malgré le fait que les enseignant(e)s de musique qui se sont impliqué(e)s dans le programme étaient motivé(e)s et avaient confiance en la mission de ce dernier, ils et elles n'avaient pas nécessairement d'expérience avec la clientèle visée et avaient donc besoin de temps et de soutien afin de planifier leurs activités, ce que les limites du financement ne permettaient pas. Ce problème a été notamment décrit ainsi par l'une des membres de la direction : « ... je viens de rencontrer les professeurs [...] et ils revendiquent aussi du temps de préparation en dehors, mais là il y a le budget qui ne le permet pas... ». Les membres de la direction rencontrés estimaient que cette situation avait pu contribuer à amener une certaine démotivation chez certain(e)s enseignants(e) qui n'avaient pas toujours les ressources et le soutien pour répondre aux difficultés parfois importantes que certains élèves présentaient (p. ex., comportements hyperactifs).

Le manque de ressources financières a aussi empêché l'embauche d'une personne ressource chargée de soutenir l'équipe enseignante et d'assurer une certaine uniformité des pratiques. Alors que pour la cohorte précédente, l'équipe incluait une telle personne ressource qui assurait une certaine coordination en enseignant à la fois les cours d'orchestre, de chorale et de formation auditive, tout en étant la personne de référence des autres enseignants de musique, la cohorte suivante avait un enseignant différent pour chaque activité. Selon l'un des membres de la direction du programme, « ... c'est moins homogène entre les profs depuis... » et ce manque de cohérence entre les enseignants aurait amené un changement au niveau de l'énergie du groupe d'élèves, ainsi que des dynamiques plus difficiles à gérer pour les enseignants, ce qui aurait potentiellement pu limiter les apprentissages des élèves. Ceci s'ajoute au lancement plus tardif du programme qui a aussi limité les apprentissages possibles et le temps pour développer des liens au sein du programme.

Les responsables soulèvent que des défis significatifs étaient présents pour les deux cohortes, mais pour la cohorte précédente, ils auraient eu peu d'impact sur l'implantation, car il y avait de leur point de vue suffisamment de soutien pour les gérer. En revanche, pour la cohorte visée dans la présente étude, le manque de ressources a pu se traduire par une expérience offerte aux élèves qui correspondait de manière plus partielle et fragmentée à la vision initiale. Malgré cette expérience moins fidèle, les membres de la direction ont perçu des effets positifs du programme, mais d'ampleur moindre au sein de cette cohorte. Ce sentiment semblait partagé par les autres acteurs impliqués, tel qu'en feront foi les prochains paragraphes.

Expériences des enseignants de musique : un mélange de défis et de réussites

Les propos tenus par les gestionnaires trouvaient écho dans le discours des enseignants de musique de *La classe enchantée*. Les enseignants des deux cohortes rapportaient plusieurs défis,

notamment liés au fait que plusieurs élèves inscrits présentaient certains défis liés à l'apprentissage ou au comportement (« ...on avait vraiment identifié, y'avait vraiment deux personnes qui étaient très dérangeantes pour le groupe, pis essayé de discuter ensemble jusqu'à quel point on leur donne de l'attention. »). Cependant, dans le cas de la première cohorte, ces défis occupaient une place modeste dans le discours comparativement aux mentions des activités et des expériences positives liées par exemple aux prestations devant public, alors que les défis semblent avoir été à l'avant plan pour la cohorte focale de la présente étude. De plus, les enseignants de musique de cette dernière cohorte avaient comparativement davantage de critiques à exprimer envers le programme :

...parfois on attend, on attend de nous qu'on sache gérer n'importe quelle situation, pis, hum, ben non, pas tout le temps, faque je pense que d'avoir, de continuer de nous offrir de la formation, je trouve que c'est vraiment pertinent pis que c'est des, des *skills* qu'on va pouvoir transférer dans plein d'autres choses.

De plus, dans la deuxième cohorte, la proportion d'enseignant de musique qui a accepté de participer au groupe de discussion était plus faible, ce qui peut aussi refléter un moins grand engagement envers *La classe enchantée* et une expérience généralement moins enthousiasmante au sein du programme.

Expérience du point de vue des élèves : positive avec bémols

Les élèves ayant participé à *La classe enchantée* ont perçu un éventail d'impacts positifs. Des aspects liés au sentiment d'auto-efficacité ont été mentionnés le plus souvent :

...j'ai aussi découvert que j'étais, depuis que j'ai un nouvel instrument, il faut que je pratique à chaque jour pour être de plus en plus meilleur. Ça me fatigue un peu, des fois,

je n'ai pas trop envie, mais c'est parce que j'ai choisi ça et je ne peux pas reculer en arrière. J'aime cet instrument, c'est tout.

De nombreux autres aspects ont été évoqués par certains (sentiment de compétence, sentiment d'appartenance, capacité à exprimer et à réguler leurs émotions, gestion comportementale, amélioration de leurs capacités musicales, persévérance, valorisation personnelle). Plusieurs disaient se sentir fiers, compétents, et avoir davantage confiance en eux devant la nouveauté : « Moi, ça m'a appris à plus être déterminée. Comme quand j'arrive pas à faire une note, bin j'essaie de nouveau et de nouveau jusqu'à ce que je réussisse. », « Ça m'a appris à être plus persévérante. ». Les aspects appréciés de leur participation au programme incluent notamment le fait de participer avec des amis de leur école (« J'aime aussi pratiquer en groupe, hum, et aussi, parce que j'ai le fun avec mes amis et c'est fun d'apprendre dans *La classe enchantée*. ») et d'apprendre un nouvel instrument (« Ça m'a donné que j'ai appris un nouveau instrument et que ça aide mon oreille musicale. »).

Cependant, comparativement aux discours des participants de la cohorte précédente, trois principales différences ont été relevées à l'analyse : le discours des participants à la cohorte focale suggère que ceux-ci sont moins investis dans le programme, abordent leur expérience dans le programme de manière plus superficielle et moins sérieuse et perçoivent des effets plus mitigés. En effet, les enfants offraient des réponses plus courtes et moins élaborées et mettaient davantage l'accent sur des aspects secondaires ou immédiatement accessibles sans réelle réflexion. Par exemple, à une question sur les aspects qu'ils apprécient moins du programme, les enfants d'un groupe ont simplement évoqué le fait qu'ils n'aiment pas lorsque les activités commencent plus tôt, alors que c'est arrivé une seule fois, le jour même de l'entrevue, et c'était justement dû au projet de recherche qui avait lieu à ce moment. Les élèves avaient aussi de la

difficulté à élaborer sur ce que leur participation à *La classe enchantée* leur avait apporté et répondaient souvent en une courte phrase de quelques mots : « ... ça peut t'aider à te concentrer ou à être plus calme. » Bref, les élèves rapportent certains bénéfices, mais ceux-ci semblent plus minces que pour la cohorte précédente, où la variété, le caractère approfondi et l'enthousiasme des réponses était plus palpable (voir Milette, 2020).

Expérience du point de vue des parents : un potentiel partiellement actualisé

Selon les parents, *La classe enchantée* a contribué au fonctionnement de leur enfant. Plusieurs évoquent des effets liés de près aux efforts fournis pour apprendre la musique (« Bin au niveau de comment travailler, plus disciplinée, plus persévérante dans l'effort, des choses comme ça. »). Cependant, même s'ils reconnaissent le potentiel de *La classe enchantée*, l'appréciation des parents semble moins franche :

Puis, aussi, je pense que ça l'aide à l'école, mais c'est juste une impression, j'ai pas de ... Comme vous disiez, on sait pas si c'est à cause de A qu'on a B qu'on a C, mais en tout cas, de façon générale, ça va beaucoup mieux à l'école cette année que l'année passée. Ça va bien à l'école, mais c'est sûr, c'est de voir, t'sais, en tout cas, c'est sûr que ça fait pas de tort dans tout cet apprentissage de discipline. Puis, c'est difficile de dire qu'est-ce qui est en lien avec quoi, mais ça doit pas faire de tort, t'sais, d'avoir une responsabilité de plus, avec un instrument, c'est une nouvelle motivation.

De plus, leur discours est ponctué de recommandations et de propositions afin d'améliorer l'expérience, ce qui était beaucoup moins le cas dans la cohorte précédente :

Ça peut être très simple, t'sais, pas obligé d'être à chaque cours. Je dis ça de même, mais, à la mi session, j'aurais aimé savoir comment mon fils il s'enligne pour pouvoir, je sais

pas moi, corriger des petites choses. Je ne joue plus d'instrument depuis longtemps moi, mais quand même, je peux quand même peut-être corriger des petites choses [...].

Bref, les parents semblaient généralement moins enthousiastes face au programme et aux effets que celui-ci pouvait offrir à leurs enfants comparativement à ceux de la cohorte précédente.

Intégration des volets quantitatifs et qualitatifs

Les résultats des analyses qualitatives semblent venir appuyer les résultats quantitatifs obtenus lors des analyses statistiques, c'est-à-dire que dans les deux cas, les résultats ne sont que partiels. Effectivement, les analyses qualitatives ont fait ressortir certains effets du programme, tout en soulignant des différences entre les élèves des deux cohortes, possiblement dues aux différences dans l'implantation du programme auprès des deux cohortes (Milette, 2020).

D'ailleurs, certains résultats quantitatifs vont dans le même sens que ceux observés auprès de la cohorte précédente (Olivier et al., 2022), mais ils concernent un moins grand éventail d'aspects de l'adaptation, soit seulement les symptômes intériorisés.

Discussion

Ce mémoire visait à évaluer, selon un devis mixte quasi-expérimental longitudinal, les effets en matière d'adaptation scolaire et psychosociale associés à *La classe enchantée*, un programme d'activités parascolaires d'enrichissement musical offert gratuitement ou à faible coût aux élèves d'une école primaire publique située dans un quartier multiethnique et socioéconomiquement défavorisé. Plus précisément, la portion quantitative du mémoire visait à vérifier si les effets positifs apparents du programme sur les expériences positives à l'école et les difficultés intériorisées des élèves documentés dans une étude précédente sur le programme

(Olivier et al., 2022) étaient reproduits auprès d'une nouvelle cohorte d'élèves exposés à celui-ci. Afin de comprendre d'éventuelles convergences ou divergences en termes d'effets apparents entre la présente étude et la précédente sur le programme, la portion qualitative du mémoire visait à documenter le contexte d'implantation de *La classe enchantée* auprès de cette nouvelle cohorte, en le contrastant à celui observé auprès de l'autre cohorte exposée au programme dont l'expérience a aussi été évaluée qualitativement (Milette, 2020).

Avant d'examiner quantitativement d'éventuels effets du programme et qualitativement les processus sous-jacents, des analyses préliminaires ont été menées afin d'examiner le degré de similitude initial (c'est-à-dire avant le début du programme) des groupes intervention et témoin, sur les plans sociodémographique et des marqueurs d'adaptation psychosociale faisant l'objet de la présente analyse, soit les expériences positives à l'école et les difficultés intériorisées. Ces analyses préliminaires étaient indiquées d'un point de vue méthodologique, mais aussi d'un point de vue substantif, considérant que l'inclusivité est au cœur de la mission de *La classe enchantée*. En effet, le programme a été conçu de manière à rendre l'apprentissage de la musique classique plus accessible, en facilitant la participation de jeunes de tous horizons, et ce, peu importe leur profil socioéconomique, leurs caractéristiques individuelles ou leurs expériences passées en musique.

Équivalence initiale des groupes intervention et témoin

En conformité avec la mission d'inclusivité de *La classe enchantée* et avec les résultats obtenus par Olivier et al. (2022) auprès d'une autre cohorte exposée au programme, le groupe intervention ne présentait pas un profil initial d'adaptation plus favorable que le groupe témoin. En effet, les élèves des groupes intervention et témoin présentaient au départ des niveaux similaires d'expériences positives à l'école et de difficultés intériorisées. De plus, sur le plan

sociodémographique, il n’y avait pas de différences entre les groupes sur le plan de l’âge moyen des élèves ou de la proportion de filles et de garçons, ou en matière de structure familiale. Cependant, la proportion d’élèves nés à l’extérieur du Canada (immigrants de 1^{re} génération) était plus petite dans le groupe intervention que dans le groupe témoin, alors qu’inversement, les élèves nés au Canada (pour la plupart des immigrants de 2^e génération dont les parents sont nés à l’extérieur du pays) étaient surreprésentés dans le groupe intervention.

D’une part, le fait que le programme ait rejoint de nombreux élèves immigrants de 2^e génération est en soi un point très positif. Ce résultat est toutefois peu surprenant, étant donné que les familles immigrantes valorisent généralement fortement l’éducation et toutes formes d’enrichissement pour leurs enfants (Mc Andrew et al., 2015), l’apprentissage de la musique étant certainement l’une d’elles. Les résultats de ce mémoire soutiennent néanmoins que le programme a moins su rejoindre les élèves immigrants de 1^{re} génération. Bien que ces familles soient aussi connues pour valoriser l’apprentissage, pour beaucoup de nouveaux arrivants, de nombreuses barrières (p. ex., liées à la langue, au transport, etc.) peuvent limiter la participation des jeunes à des activités parascolaires (Archambault et al., 2020). Nos résultats soulignent pourtant que les élèves immigrants de 1^{re} génération étaient mieux adaptés que le reste des élèves après sept mois de participation au programme. Ces jeunes bénéficient donc clairement d’une intervention comme *La classe enchantée*, et ce, peut-être même davantage que les autres. Il serait donc souhaitable que le programme mette en place des moyens pour rejoindre davantage d’élèves immigrants, afin de permettre à ces jeunes de vivre des expériences d’enrichissement ludique en dehors de l’école et, ainsi, de mieux les soutenir face aux défis auxquels plusieurs sont confrontés (Lin & Harris, 2010).

En somme, les résultats suggèrent que *La classe enchantée* atteint en partie sa mission de rejoindre des jeunes aux profils socioculturel et psychosocial variés, afin de réduire la sous-représentation habituellement observée d'élèves socialement désavantagés au sein des AP en général et des AP musicales plus spécifiquement (Alegrado & Winsler, 2020; Vandell et al., 2015). À l'instar de McCabe et al. (2020) et de Olivier et al. (2022), ces résultats suggèrent qu'en adoptant une approche spécifiquement conçue pour favoriser l'inclusion, qui élimine certaines barrières à la participation liées notamment aux coûts et aux processus de recrutement et de sélection, il est possible de soutenir l'engagement d'élèves qui sont normalement portés à moins participer dans les AP et, ainsi, une participation plus équitable. Il s'agit là d'une démonstration importante, considérant que les élèves qui participent typiquement moins aux AP sont aussi ceux qui sont le plus susceptibles d'en tirer des bénéfices sur le plan de l'adaptation (Camacho & Fuligni, 2015; Vandell et al., 2015).

Cependant, il semble que des efforts supplémentaires soient nécessaires afin de favoriser davantage la participation des élèves de 1^{re} génération, c'est-à-dire ceux étant nés à l'extérieur du pays. Ceux-ci étaient en effet sous-représentés parmi les élèves participant au programme. Différentes barrières linguistiques, logistiques ou culturelles pourraient notamment contribuer à expliquer leur niveau de participation relativement faible (Camacho & Fuligni, 2015; Meier et al., 2018; Simpkins et al., 2013). Les familles nouvellement arrivées devant bien souvent conjuguer avec de nombreux défis, notamment une recherche d'emploi difficile liée à leur déqualification professionnelle, des horaires de travail moins conventionnels, des logements inadéquats, des conditions socioéconomiques précaires, l'isolement, etc. (McAndrew & Balde, 2015), la disponibilité des parents à reconduire leur enfant à une AP peut s'en trouver affectée. La barrière de la langue lors du recrutement peut également faire en sorte que certains parents sont plus

difficilement rejoints ou tout simplement, qu'ils ne parviennent pas à comprendre la plus-value et l'intérêt des activités parascolaires. Ainsi, afin de limiter les impacts de ces barrières, il apparaît essentiel de joindre le plus de parents possible, notamment en augmentant les communications visant à faire connaître le programme, et ce, idéalement dans plus d'une langue, soit la langue courante et celle joignant le plus d'élèves visés par le programme (Simpkins et al., 2013). De plus, il pourrait être intéressant d'offrir des moyens (p.ex. transport) afin d'accommoder les familles qui peuvent plus difficilement se déplacer ou de solliciter davantage l'implication des parents dans le programme, par exemple en leur donnant la possibilité d'occuper un rôle au sein de celui-ci ou en organisant davantage d'activités familiales pour faire connaître les activités proposées (Simpkins et al., 2013). Cela permettrait de favoriser davantage la participation de ces élèves dans le programme, tout en favorisant la rétention de ceux-ci à travers le temps.

D'un point de vue méthodologique, les résultats sur la comparabilité des groupes indiquent que les effets apparents du programme présentés dans les prochaines sections devront être interprétés avec prudence, puisque des différences initiales entre les groupes ont été détectées. En effet, la proportion moindre d'immigrants de 1^{ère} génération au sein du groupe intervention comparativement au groupe contrôle pourrait contribuer à expliquer pourquoi les élèves participant à *La classe enchantée* évoluent différemment de leurs pairs du groupe témoin. Dans un devis quasi-expérimental, ce type d'hypothèses alternatives ne peut être complètement écarté, même si des contrôles statistiques sont incorporés afin de tenir compte des différences initiales entre les groupes, notamment, car des différences entre les groupes peuvent exister pour des dimensions non mesurées (Shadish et al., 2002).

Participation à *La classe enchantée* et adaptation : effets et processus

En ce qui a trait aux effets apparents de *La classe enchantée* sur l'adaptation des élèves, les résultats obtenus sont partiellement consistants avec les attentes initiales, puisque des résultats en faveur du programme ont été observés, mais seulement pour un des deux indicateurs d'adaptation considérés. Les résultats consistants avec les hypothèses de départ suggérant des impacts positifs du programme sont d'abord discutés, suivi de ceux plus mitigés.

Effets positifs apparent en matière de difficultés intériorisées

Les résultats quantitatifs ont révélé que les élèves qui participaient à *La classe enchantée* tendaient à rapporter significativement moins de difficultés intériorisées quelques mois après le début du programme (T2, fin de la 4^e année du primaire) que leurs pairs du groupe témoin, un effet qui se maintenait apparemment quelques mois plus tard (T3, début de la 5^e année du primaire). Ces résultats s'accordent avec les prémisses de la théorie du développement positif de Lerner et al. (2015), stipulant que les AP de qualité en général peuvent contribuer à soutenir le bien-être des jeunes, et correspondent aux résultats rapportés par Olivier et al. (2022) dans le cadre d'une évaluation précédente de *La classe enchantée*. Ils sont aussi consistants avec ceux d'autres études suggérant que des activités musicales peuvent favoriser la régulation émotionnelle (K. Archambault et al., 2019; Belski et al., 2021; Van Goethem & Sloboda, 2011). Considérant la montée de la prévalence des troubles intériorisés chez les élèves, des impacts que peuvent avoir ceux-ci sur l'adaptation scolaire et psychosociale de ces derniers (Couture, 2019; Fiorilli et al., 2017; Garvik et al., 2014; Wang et al., 2015) et la surcharge persistante des services psychosociaux, dont l'accessibilité peut être d'autant plus complexe pour les jeunes issus de l'immigration (J. R. Cummings & Druss, 2011), il semble essentiel de prévenir le développement de ces difficultés par divers moyens.

Malgré des différences au niveau des proportions d'immigrants de 1^e génération entre le groupe intervention et le groupe témoin, les élèves participant à *La classe enchantée* étaient en grande majorité des élèves immigrants de 1^{re} ou de 2^e génération (80%; 20% de 1^{re} génération, 60% de 2^e génération). Ainsi, le programme semble avoir le potentiel d'aider les élèves provenant d'une famille immigrante à ressentir moins de détresse, et semble donc à même de soutenir la résilience de ces élèves par des moyens positifs et non-stigmatisants. Ce potentiel apparaît particulièrement important considérant que, tel qu'évoqué précédemment, les élèves issus de l'immigration et leurs familles tendent à faire face à davantage de défis, étant donné leur trajectoire familiale de migration et d'adaptation (Motti-Stefanidi, 2019). Bien que la recherche au Canada et au Québec suggère que les jeunes sont très résilients et présentent des profils d'adaptations majoritairement positifs (I. Archambault et al., 2017; McAndrew & Balde, 2015), ces tendances générales sont masquées par la grande hétérogénéité existant au sein de cette population chez qui la présence de stress peut, à plus long terme, mener à des difficultés d'adaptation (Motti-Stefanidi, 2019).

Par ailleurs, certaines caractéristiques du programme *La classe enchantée*, qui correspondent à celles considérées comme essentielles dans l'élaboration d'un programme de qualité, ont possiblement contribué à soutenir l'émergence de ces résultats positifs. Les élèves qui participaient à *La classe enchantée* le faisaient par choix et y prenaient apparemment suffisamment de plaisir pour y rester, ce qui représente deux conditions de base pour que la participation à une AP puisse influencer positivement l'adaptation (Fredricks et al., 2004). De plus, les activités du programme se tenaient régulièrement, et ce, pour une période significative (Vandell et al., 2015). Le fait que le programme soit non sélectif a aussi pu faciliter l'émergence d'effets positifs apparents. En effet, les études antérieures suggèrent que les AP ont des effets

positifs plus marqués chez les jeunes qui y participent typiquement moins, comme les jeunes provenant de milieux défavorisés ou issus de familles immigrantes (Camacho & Fuligni, 2015; Vandell et al., 2015). Les efforts pour rendre *La classe enchantée* accessible à tous et à toutes, sans égards aux moyens financiers des familles, aux compétences en musique ou aux profils psychosociaux des élèves, semble avoir facilité le recrutement d'un groupe généralement diversifié au sein du programme, et potentiellement à l'émergence d'effets positifs.

Finalement, les résultats qualitatifs suggèrent que le programme a pu contribuer au développement non seulement de compétences en musique, mais aussi d'atouts individuels chez les élèves. Le discours des différents acteurs interrogés suggère en effet que l'organisation, la discipline et la persévérance nécessaires à la pratique musicale a pu susciter de plus grands sentiments d'auto-efficacité et de compétence, ainsi que des habiletés d'autogestion comportementale chez les élèves, des éléments pouvant jouer un rôle protecteur quant aux difficultés intériorisées (Garnefski et al., 2005; Shaw et al., 1997).

Absence d'effets liés aux expériences positives à l'école

Néanmoins, contrairement à ce qui était attendu, la participation au programme ne semble pas avoir eu d'effet au niveau des expériences positives à l'école après trois et sept mois. Ces résultats vont à l'encontre des prémisses du modèle de développement positif suggérant que les AP de qualité soutiennent le développement d'attitudes plus positives envers des institutions plus larges, notamment l'école (Lerner et al., 2015). Ils vont aussi à l'encontre des résultats d'une étude évaluative précédente sur *La classe enchantée* (Olivier et al., 2022). La durée plus courte d'exposition au programme au sein de la cohorte faisant l'objet de la présente analyse est susceptible d'expliquer au moins en partie ces résultats divergents, les résultats précédents étant basés sur deux ans. Les résultats qualitatifs sur l'implantation du programme ont en effet mis en

lumière les nombreux défis d'implantation vécus avec cette cohorte, dont plusieurs découlent du financement des activités liées à l'intervention, qui ont réduit la durée du programme et altéré l'expérience vécue par les élèves dans le programme. Les prochains paragraphes présentent plus en détails certaines circonstances adverses ayant pu fragiliser l'implantation du programme et, en retour, la généralisation des bénéfices au-delà de l'activité vers des contextes plus distaux comme le milieu scolaire.

À l'instar des résultats d'une étude qualitative antérieure sur le programme (Milette, 2020), les entrevues qualitatives ont révélé que les élèves participant à *La classe enchantée*, leurs parents, ainsi que les enseignants de musique ont généralement apprécié leur expérience dans le programme. Cependant, dans la cohorte ayant fait l'objet de la présente étude, l'enthousiasme envers le programme était moins débordant comparativement aux résultats rapportés par Milette (2020). L'analyse des discours des différents acteurs impliqués a permis de dégager différentes pistes liées à l'implantation pouvant contribuer à expliquer cet enthousiasme plus modéré.

À la base, un manque au niveau du financement a perturbé l'implantation du programme. Après quelques mois d'incertitude, d'autres sources de financement de moindre ampleur ont pu être rassemblées, et le programme a démarré avec quelques mois de retard. Dans cette situation, le processus de sélection et de formation des enseignants a été accéléré. Les contraintes financières n'ont pas permis l'embauche d'effectif au niveau souhaité, ou de ressources enseignantes hautement expérimentées dédiées à la coordination et au soutien. Cette situation a réduit la cohésion au sein de l'équipe enseignante, un élément pourtant essentiel au bon déroulement du programme d'après l'évaluation de la mise en œuvre de Milette et al. (2020). En effet, les enseignants de musique ainsi que les membres de la direction ayant participé aux entrevues ont déploré les conséquences de ces conditions, notamment l'accès limité à de la

formation et à du soutien adéquat concernant l'enseignement de la musique à des jeunes n'ayant eu que très peu ou même aucune expérience musicale, d'autant plus que ceux-ci présentaient pour certains des comportements problématiques, complexifiant davantage la tâche des enseignants et augmentant leur sentiment de dépassement. Les élèves ont fort probablement perçu cette dynamique peu propice à la création de liens, ce qui a certainement eu un impact sur la relation entre ces derniers et leur enseignant. Lors des entrevues individuelles, les élèves semblaient en effet exprimer moins d'enthousiasme face à leur relation avec leur enseignant que ceux de la cohorte évaluée par Olivier et al. (2022), alors que le lien entre les jeunes et les enseignants représente une composante essentielle de la mise en œuvre de *La classe enchantée* selon Milette (2020) et un élément clé dans la mise en œuvre d'un programme de qualité (Vandell et al., 2015).

Des répercussions se sont aussi fait sentir au point de vue de la richesse des expériences vécues par les enseignants et les élèves au sein du programme. Notamment, la cohorte précédemment étudiée par Olivier (2022) et Milette (2020) avait présenté le fruit de leurs apprentissages musicaux lors de concerts présentés à l'école et dans le cadre d'événements publics d'envergure, ce qui avait contribué au grand enthousiasme des différents acteurs en regard du programme. En effet, les occasions de jouer devant public ont été plus restreintes au sein de la cohorte étudiée ici, puisque les élèves n'étaient pas nécessairement prêts à participer à ce type d'évènement à la fin de leur 4^e année du primaire après seulement quelques mois de pratique musicale, et n'ont pas pu y participer à la fin de la 5^e année en raison des restrictions sanitaires liées à l'écllosion de la pandémie de COVID-19. Bref, l'enchaînement d'événements liés au retard du financement, puis à la pandémie de COVID-19, a possiblement pu limiter les retombées de *La classe enchantée*.

Cette situation illustre les problèmes que peuvent apporter les modes de financement des organismes communautaires, qui sont souvent empreints d'incertitude et d'instabilité (Depelteau et al., 2013). Les aléas des financements et le temps consacré à la recherche de fonds peuvent significativement entraver le fonctionnement des organismes, ainsi que la qualité des services qu'ils sont en mesure d'offrir, et donc rendre les conditions de travail plus difficiles. La présente analyse montre que ces difficultés partagées par plusieurs organismes communautaires touchent également ceux dont la mission se centre sur le développement positif des jeunes.

Forces et limites de l'étude

Une première force de la présente étude réside dans les caractéristiques du programme évalué. *La classe enchantée* se distingue d'autres programmes parascolaires par son caractère inclusif. Les efforts investis pour rendre le programme accessible à ceux et celles qui souhaitent y participer, sans égards à leurs habiletés musicales initiales, comportements, résultats scolaires ou ressources socioéconomiques, ont permis de mener cette évaluation auprès de groupes généralement sous-représentés dans les études sur les activités parascolaires. En effet, l'échantillon était constitué d'élèves fréquentant une école située dans un quartier défavorisé de Montréal pour la plupart issus de l'immigration, que ce soit de première ou de seconde génération. Ensuite, dans un champ de recherche reposant principalement sur les devis non-évaluatifs, l'utilisation d'un devis mixte quasi-expérimental longitudinal s'étendant sur plusieurs mois représente une force non-négligeable (Holochwost et al., 2017; Roth & Brooks-Gunn, 2016). Finalement, les données ont été recueillies auprès de plusieurs informateurs (élèves, parents, enseignants de musique, membres de la direction), permettant d'obtenir un portrait relativement complet des expériences vécues.

Toutefois, il est important d'interpréter les résultats avec prudence, en tenant compte de certaines limites. Tout d'abord, les participants du groupe intervention n'ont pas été sélectionnés de manière aléatoire, et des processus d'auto-sélection sont visiblement entrés en jeu, puisque les groupes n'étaient pas équivalents quant à la proportion d'élèves nés hors du Canada (qui étaient plus faible dans le groupe intervention que dans le groupe témoin) et possiblement quant à d'autres caractéristiques non-mesurées. Les bienfaits apparents du programme pourraient ainsi potentiellement être tributaires de ces différences entre les groupes plutôt qu'attribuables au programme lui-même. Par ailleurs, bien que le type de devis et la durée de l'évaluation représentent des forces de l'évaluation, la durée d'évaluation a été moins longue que prévue étant donné certains facteurs externes (retard de financement, pandémie de COVID-19). Alors que l'évaluation devait se faire sur 3 ans, elle n'a pu se faire que sur 7 mois, limitant ainsi la portée des résultats.

Implications pour la pratique psychoéducative et les politiques publiques

Dans la présente étude, la participation à *La classe enchantée* était associée à certains gains en matière de difficultés intériorisées, mais d'autres effets positifs du programme rapportés dans une étude précédente (Olivier et al., 2022) n'ont pas été reproduits, apparemment en raison d'enjeux liés à des conditions d'implantation non optimales. Ces résultats font d'abord ressortir la pertinence des approches positives du développement des jeunes et des activités parascolaires pour favoriser l'adaptation et prévenir le développement de difficultés intériorisées chez les enfants du primaire, incluant ceux issus de l'immigration et évoluant au sein d'une école située en milieux socioéconomiquement défavorisés (Lerner, 2015; Roth & Brooks-Gunn, 2016; Vandell et al., 2015). Cela représente une piste d'intervention intéressante pour les psychoéducateurs travaillant auprès de cette clientèle, tant pour ceux œuvrant en milieu scolaire,

au communautaire, au privé, que ceux œuvrant au sein des centres intégrés de santé et de services sociaux.

Les résultats soulignent également le caractère essentiel de qualité de la mise en œuvre d'un programme afin d'en assurer le bon fonctionnement et le plein déploiement; surtout, une implantation fidèle semble nécessaire pour que tout l'éventail des bénéfices potentiels puisse se manifester (Bérubé et al., 2021; Durlak & DuPre, 2008). Ceci vient appuyer l'importance de l'une des normes de pratique principale du psychoéducateur, qui exige d'évaluer la qualité de ses interventions, notamment à travers l'évaluation de la mise en œuvre et l'évaluation des effets de ses interventions (Code de déontologie des psychoéducateurs et psychoéducatrices, 2021). Cependant, livrer un programme d'activités parascolaires de haute qualité auprès d'une clientèle diversifiée est une tâche exigeante dont le succès dépend des ressources disponibles, incluant les ressources financières. Ces dernières sont fondamentales, puisqu'elles déterminent la capacité à embaucher, former et soutenir les personnes chargées de l'animation d'un programme jeunesse, dont dépendent en retour la qualité des activités. Ces interdépendances entre les conditions externes et la qualité de l'activité mises en lumière dans la présente recherche illustrent des concepts fondamentaux des modèles écologiques et psychoéducatifs (E. M. Cummings et al., 2000; Gendreau, 2001; Renou, 2005). Le présent projet souligne ainsi l'importance d'assurer, en amont, la stabilité des financements dans le monde des services communautaires jeunesse, où il fait malheureusement souvent défaut (Depelteau et al., 2013).

Afin de développer davantage les connaissances sur les AP musicales, il serait pertinent d'évaluer, à l'aide d'un devis expérimental et sur une période plus significative, d'autres programmes similaires, dans le but de mieux comprendre les effets de la participation des jeunes

dans une AP de qualité réellement attribuables au programme, et ainsi, de mieux comprendre les processus sous-tendant ces effets (Roth & Brooks-Gunn, 2016; Vandell et al., 2015).

Conclusion

Ce mémoire s'ajoute à la littérature émergente portant sur le potentiel qu'ont les AP musicales afin de favoriser l'adaptation scolaire et psychosociale d'élèves de niveau primaire provenant de milieux ethniques, migratoires et socioéconomiques variés (Holochwest et al., 2017, 2021). Les résultats, qui viennent appuyer une étude précédente portant également sur l'évaluation de *La classe enchantée* auprès d'une autre cohorte (Olivier et al., 2022), suggèrent que la participation soutenue d'élèves issus de l'immigration à ce programme a le potentiel de favoriser leur adaptation psychosociale, notamment par une diminution des problèmes intériorisés. Les résultats suggèrent également qu'il est possible de susciter la participation d'élèves qui s'inscrivent typiquement moins à ce genre de programme en mettant les efforts nécessaires dans l'élaboration des caractéristiques du programme. Ils suggèrent finalement qu'une implantation fidèle est un élément essentiel afin de susciter les effets escomptés. Malgré leurs limites, ces résultats encourageants viennent supporter l'importance de présenter une offre d'AP musicales de qualité utilisant une approche inclusive afin de favoriser la participation d'élèves de milieux variés.

Références

- Aarons, G. A., Fettes, D. L., Sommerfeld, D. H., & Palinkas, L. A. (2012). Mixed Methods for Implementation Research : Application to Evidence-Based Practice Implementation and Staff Turnover in Community-Based Organizations Providing Child Welfare Services. *Child Maltreatment, 17*(1), 67-79.
<https://doi.org/10.1177/1077559511426908>
- Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. S. (1978). The classification of child psychopathology : A review and analysis of empirical efforts. *Psychological Bulletin, 85*(6), 1275-1301. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.85.6.1275>
- Alegrado, A., & Winsler, A. (2020). Predictors of Taking Elective Music Courses in Middle School Among Low-SES, Ethnically Diverse Students in Miami. *Journal of Research in Music Education, 68*(1), 5-30.
<https://doi.org/10.1177/0022429420908282>
- Aloise-Young, P. A. (2002). Cigarette Smoking and Perceived Health in School Dropouts : A Comparison of Mexican American and Non-Hispanic White Adolescents. *Journal of Pediatric Psychology, 27*(6), 497-507. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/27.6.497>
- Archambault, I., Janosz, M., Dupéré, V., Brault, M.-C., & Andrew, M. M. (2017). Individual, social, and family factors associated with high school dropout among low-SES youth : Differential effects as a function of immigrant status. *British Journal of Educational Psychology, 87*(3), 456-477.
<https://doi.org/10.1111/bjep.12159>
- Archambault, I., Janosz, M., Goulet, M., Dupéré, V., & Gilbert-Blanchard, O. (2019). Promoting Student Engagement From Childhood to Adolescence as a Way to Improve Positive Youth Development and School Completion. In *Handbook of Student Engagement Interventions* (p. 13-29). Elsevier.
<https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813413-9.00002-4>
- Archambault, I., Audet, G., Borri-Anadon, C., Hirsch, S., Mc Andrew, M., Tardif-Grenier, K., et al.,(2020). L'impact du climat interculturel des établissements sur la réussite éducative des élèves issus de l'immigration. Rapport soumis au Fonds de recherche société et culture (FRQSC). Repéré à [L'impact du climat interculturel des établissements sur la réussite éducative des élèves issus de l'immigration - Fonds de recherche du Québec - FRQ \(gouv.qc.ca\)](https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813413-9.00002-4)
- Archambault, K., Vaugon, K., Deumié, V., Brault, M., Perez, R. M., Peyrin, J., Vaillancourt, G., & Garel, P. (2019). MAP : A Personalized Receptive Music Therapy Intervention to Improve the Affective Well-being of Youths Hospitalized in a Mental Health Unit. *Journal of Music Therapy, 56*(4), 381-402.
<https://doi.org/10.1093/jmt/thz013>

- Bai, Y., Ladd, H. F., Muschkin, C. G., & Dodge, K. A. (2020). Long-term effects of early childhood programs through eighth grade : Do the effects fade out or grow? *Children and Youth Services Review*, *112*, 104890. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.104890>
- Bakhshaei, M. (2015). *La scolarisation des jeunes Québécois issus de l'immigration s: un diagnostic*. Rapport de recherche de la Fondation Lucie et André Chagnon. Montréal : Fondation Lucie et André Chagnon.
- Barrett, M. S., & Bond, N. (2015). Connecting through music : The contribution of a music programme to fostering positive youth development. *Research Studies in Music Education*, *37*(1), 37-54. <https://doi.org/10.1177/1321103X14560320>
- Belski, N., Abdul-Rahman, Z., Youn, E., Balasundaram, V., & Diep, D. (2021). Review : The effectiveness of musical therapy in improving depression and anxiety symptoms among children and adolescents – a systematic review. *Child and Adolescent Mental Health*, camh.12526. <https://doi.org/10.1111/camh.12526>
- Bjerk, D. (2012). Re-examining the impact of dropping out on criminal and labor outcomes in early adulthood. *Economics of Education Review*, *31*(1), 110-122. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2011.09.003>
- Cain, M., Lakhani, A., & Istvandy, L. (2016). Short and long term outcomes for culturally and linguistically diverse (CALD) and « at-risk » communities in participatory music programs : A systematic review. *Arts & Health*, *8*(2), 105-124. <https://doi.org/10.1080/17533015.2015.1027934>
- Camacho, D. E., & Fuligni, A. J. (2015). Extracurricular Participation Among Adolescents from Immigrant Families. *Journal of Youth and Adolescence*, *44*(6), 1251-1262. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0105-z>
- Code de déontologie des psychoéducateurs et psychoéducatrices. Éditeur officiel du Québec. (2021, 1^{er} décembre). <https://ordrepesd.qc.ca/wp-content/uploads/2022/03/Code-de-deontologie-des-psychoeducateurs-et-psychoeducatrices-du-Quebec.pdf>
- Coelli, M. B., Green, D. A., & Warburton, W. P. (2007). Breaking the cycle? The effect of education on welfare receipt among children of welfare recipients. *Journal of Public Economics*, *91*(7-8), 1369-1398. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2007.02.001>
- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal [CGTSIM]. (2020). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal - inscriptions au 8 novembre 2019*. CGTSIM.
- Cooper, P. K. (2020). It's all in your head: A meta-analysis on the effects of music training on cognitive measures in schoolchildren. *International Journal of Music Education*, *38*, 321-336. <https://doi.org/10.1177/0255761419881495>
- Côté, S. M., Orri, M., Brendgen, M., Vitaro, F., Boivin, M., Japel, C., Séguin, J. R., Geoffroy, M.-C.,

- Rouquette, A., Falissard, B., & Tremblay, R. E. (2017). Psychometric properties of the Mental Health and Social Inadaptation Assessment for Adolescents (MIA) in a population-based sample. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 26(4). <https://doi.org/10.1002/mpr.1566>
- Couture, H. (2019). *La santé mentale des enfants et des adolescents : Données statistiques et enquêtes recensées*. Études et recherches, Québec, Conseil supérieur de l'éducation. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/03/2019-03-la-sante-mentale-des-enfants-et-des-adolescents-1.pdf>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design Choosing Among Five Approaches* (4th Edition). SAGE Publications, Inc.
- Crosnoe, R., & Benner, A. D. (2015). Children at School. In R. M. Lerner (Éd.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* (p. 1-37). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy407>
- Cummings, E. M., Davies, P., & Campbell, S. B. (2000). *Developmental psychopathology and family process : Theory, research, and clinical implications*. Guilford Press.
- Cummings, J. R., & Druss, B. G. (2011). Racial/Ethnic Differences in Mental Health Service Use Among Adolescents With Major Depression. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 50(2), 160-170. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2010.11.004>
- Cutler, D., & Lleras-Muney, A. (2006). *Education and Health : Evaluating Theories and Evidence*. National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w12352>
- Damon, W. (2004). What is Positive Youth Development? *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 13-24. <https://doi.org/10.1177/0002716203260092>
- Denault, A.-S., Dupéré, V., Lapierre, S., Thouin, É. & Vil, F. (2019). Les meilleures pratiques en matière d'activités parascolaires : un guide préparé en partenariat université-communauté (8 p.). Montréal, QC: Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec.
- Depelteau, J., Fortier, F., Hébert, G., & Langlois, P. (2013). *Les organismes communautaires au Québec : Financement et évolution des pratiques*. IRIS, Institut de recherche et d'informations socio-économiques.
- Desrosiers, H., Nanhou, V., Belleau, L., & Québec, I. de la statistique du. (2016). *L'adaptation psychosociale et scolaire des jeunes lors du passage au secondaire*. <http://biblio.uqar.ca/archives/31183491-1.pdf>
- Deutsch, N. L., Blyth, D. A., Kelley, J., Tolan, P. H., & Lerner, R. M. (2017). Let's talk after-school: The promises and challenges of positive youth development for after-school research, policy, and practice. In N. L. Deutsch (Ed.), *After-School Programs to Promote Positive Youth Development: Integrating*

- Research into Practice and Policy, Volume 1* (pp. 45-68). Springer International Publishing.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-59132-2_4
- Dumont, E., Syurina, E. V., Feron, F. J. M., & van Hooren, S. (2017). Music Interventions and Child Development : A Critical Review and Further Directions. *Frontiers in Psychology, 8*, 1694.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01694>
- Eccles, J. S., Gootman, J. A., National Research Council (U.S.), National Research Council (U.S.), & Institute of Medicine (U.S.) (Éds.). (2002). *Community programs to promote youth development*. National Academy Press.
- Eerola, P.-S., & Eerola, T. (2014). Extended music education enhances the quality of school life. *Music Education Research, 16*(1), 88-104. <https://doi.org/10.1080/14613808.2013.829428>
- Farb, A. F., & Matjasko, J. L. (2012). Recent advances in research on school-based extracurricular activities and adolescent development. *Developmental Review, 32*(1), 1-48. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2011.10.001>
- Fasano, M. C., Semeraro, C., Cassibba, R., Kringelbach, M. L., Monacis, L., de Palo, V., Vuust, P., & Brattico, E. (2019). Short-Term Orchestral Music Training Modulates Hyperactivity and Inhibitory Control in School-Age Children : A Longitudinal Behavioural Study. *Frontiers in Psychology, 10*, 750.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00750>
- Fiorilli, C., De Stasio, S., Di Chiacchio, C., Pepe, A., & Salmela-Aro, K. (2017). School burnout, depressive symptoms and engagement : Their combined effect on student achievement. *International Journal of Educational Research, 84*, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.04.001>
- Fontaine, N. M. G., Brendgen, M., Vitaro, F., Boivin, M., Tremblay, R. E., & Côté, S. M. (2019). Longitudinal associations between delinquency, depression and anxiety symptoms in adolescence : Testing the moderating effect of sex and family socioeconomic status. *Journal of Criminal Justice, 62*, 58-65.
<https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2018.09.007>
- Fortin, M.-F., Gagnon, J., Bureau, J. S., Lauzier, M., & Poirier, M. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives*.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement : Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59-109.
<https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Furlong, M. J., You, S., Renshaw, T. L., O'Malley, M. D., & Rebelez, J. (2013). Preliminary Development of the Positive Experiences at School Scale for Elementary School Children. *Child Indicators Research, 6*(4), 753-775. <https://doi.org/10.1007/s12187-013-9193-7>

- Furnee, C. A., Groot, W., & van den Brink, H. M. (2008). The health effects of education : A meta-analysis. *The European Journal of Public Health, 18*(4), 417-421. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckn028>
- Garnefski, N., Kraaij, V., & van Etten, M. (2005). Specificity of relations between adolescents' cognitive emotion regulation and Internalizing and Externalizing psychopathology. *Journal of Adolescence, 28*(5), 619-631. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2004.12.009>
- Garvik, M., Idsoe, T., & Bru, E. (2014). Depression and School Engagement among Norwegian Upper Secondary Vocational School Students. *Scandinavian Journal of Educational Research, 58*(5), 592-608. <https://doi.org/10.1080/00313831.2013.798835>
- Gaudet, S., & Robert, D. (2018). *L'aventure de la recherche qualitative : Du questionnement à la rédaction scientifique*. University of Ottawa Press.
- Gaylord-Harden, N. K., Barbarin, O., Tolan, P. H., & Murry, V. M. (2018). Understanding development of African American boys and young men: Moving from risks to positive youth development. *American Psychologist, 73*(6), 753.
- Geipel, J., Koenig, J., Hillecke, T. K., Resch, F., & Kaess, M. (2018). Music-based interventions to reduce internalizing symptoms in children and adolescents : A meta-analysis. *Journal of Affective Disorders, 225*, 647-656. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.08.035>
- Gendreau, G. (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*. Éd. Sciences et cultures ; [Diff. Ambre communication].
- 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. <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>
- Heath, R. D., Anderson, C., Turner, A. C., & Payne, C. M. (2022). Extracurricular Activities and Disadvantaged Youth : A Complicated—But Promising—Story. *Urban Education, 57*(8), 1415-1449. <https://doi.org/10.1177/0042085918805797>
- Holochwost, S. J., Bose, J. H., Stuk, E., Brown, E. D., Anderson, K. E., & Wolf, D. P. (2021). Planting the Seeds : Orchestral Music Education as a Context for Fostering Growth Mindsets. *Frontiers in Psychology*.
- Holochwost, S. J., Propper, C. B., Wolf, D. P., Willoughby, M. T., Fisher, K. R., Kolacz, J., Volpe, V. V., & Jaffee, S. R. (2017). Music education, academic achievement, and executive functions. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 11*(2), 147-166. <https://doi.org/10.1037/aca0000112>
- Janosz, M., Pascal, S., Archambault, I., Parent, S., Pagani, L., & Québec, I. de la statistique du. (2013). *Les élèves du primaire à risque de décrocher au secondaire : Caractéristiques à 12 ans et prédicteurs à 7 ans*.

- Lerner, R. M. (2004). *Liberty : Thriving and Civic Engagement among America's Youth*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781452233581>
- Lerner, R. M. (2015). Promoting positive human development and social justice : Integrating theory, research and application in contemporary developmental science: HUMAN DEVELOPMENT AND SOCIAL JUSTICE. *International Journal of Psychology*, 50(3), 165-173. <https://doi.org/10.1002/ijop.12162>
- Lerner, R. M., Almerigi, J. B., Theokas, C., & Lerner, J. V. (2005). Positive Youth Development A View of the Issues. *The Journal of Early Adolescence*, 25(1), 10-16. <https://doi.org/10.1177/0272431604273211>
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., P. Bowers, E., & John Geldhof, G. (2015). Positive Youth Development and Relational-Developmental-Systems. In R. M. Lerner (Éd.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* (p. 1-45). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy116>
- Lin, A. C., & Harris, D. R. (Éds.). (2010). *The colors of poverty : Why racial and ethnic disparities exist* (First papercover edition). Russell Sage Foundation.
- Mahoney, J. L., Cairns, B. D., & Farmer, T. W. (2003). Promoting interpersonal competence and educational success through extracurricular activity participation. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 409-418. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.409>
- McAndrew, M., & Balde, A. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration : Dix ans de recherche et d'intervention au Québec*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- McCabe, J., Dupéré, V., Dion, E., Thouin, É., Archambault, I., Dufour, S., Denault, A.-S., Leventhal, T., & Crosnoe, R. (2020). Why do extracurricular activities prevent dropout more effectively in some high schools than in others? A mixed-method examination of organizational dynamics. *Applied Developmental Science*, 24(4), 323-338. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1484746>
- Meier, A., Hartmann, B. S., & Larson, R. (2018). A Quarter Century of Participation in School-Based Extracurricular Activities : Inequalities by Race, Class, Gender and Age? *Journal of Youth and Adolescence*, 47(6), 1299-1316. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0838-1>
- Milette, M.-C. (2020). Évaluation de la mise en œuvre du programme d'activités parascolaires musicales *La classe enchantée* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/25136>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec. (2020). Taux de sortie sans diplôme ni qualification parmi les sortants au secondaire. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/indicateurs/taux-de-sorties-sans-diplome-ni-qualification-parmi-les-sortants-au-secondaire/>

- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec. (2021). *Orientations pédagogiques : Les trois grands axes de la mission de l'école québécoise*.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec. (2022). Indices de défavorisation des écoles primaires et secondaires. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/indices-de-defavorisation/>
- Motti-Stefanidi, F. (2019). Resilience Among Immigrant Youths : Who Adapts Well, and Why? *Current Directions in Psychological Science*, 28(5), 510-517. <https://doi.org/10.1177/0963721419861412>
- National Organization for Arts in Health. (2017). *Arts, health, and well-being in America*. San Diego, CA : National Organization for Arts in Health.
- Olivier, E., Dupéré, V., Archambault, I., Meilleur, M., Thouin, É., & Denault, A.-S. (2022). Musical extracurricular activities and adjustment among children from immigrant families : A 2-year quasi-experimental study. *Frontiers in Education*, 7, 937983. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.937983>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^{éd.}). Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2016.01>
- Parsad, B., & Lewis, L. (2009). *After-school programs in public elementary schools* (NCES 2009-043). National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Renou, M. (2005). *Psychoéducation : Une conception, une méthode*. Sciences et culture.
- Réseau réussite Montréal. (2019). Près de 84% des élèves québécois du primaire qui vivent dans les pires conditions de défavorisation habitent à Montréal.
<https://www.reseautreussitemontreal.ca/defavorisation/?voirtout=o#documentation-bas-page>
- Rickard, N. S., Appelman, P., James, R., Murphy, F., Gill, A., & Bambrick, C. (2013). Orchestrating life skills : The effect of increased school-based music classes on children's social competence and self-esteem. *International Journal of Music Education*, 31(3), 292-309. <https://doi.org/10.1177/0255761411434824>
- Roth, J. L., & Brooks-Gunn, J. (2003). What Exactly Is a Youth Development Program? Answers From Research and Practice. *Applied Developmental Science*, 7(2), 94-111.
https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0702_6
- Roth, J. L., & Brooks-Gunn, J. (2016). Evaluating youth development programs : Progress and promise. *Applied Developmental Science*, 20(3), 188-202. <https://doi.org/10.1080/10888691.2015.1113879>
- Roth, J. L., Malone, L. M., & Brooks-Gunn, J. (2010). Does the Amount of Participation in Afterschool Programs Relate to Developmental Outcomes? A Review of the Literature. *American Journal of*

- Community Psychology*, 45(3-4), 310-324. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9303-3>
- Sala, G., & Gobet, F. (2020). Cognitive and academic benefits of music training with children: A multilevel meta-analysis. *Memory & Cognition*, 48, 1429-1441. <https://doi.org/10.3758/s13421-020-01060-2>
- Salvador, K., & Allegood, K. (2014). Access to Music Education with Regard to Race in Two Urban Areas. *Arts Education Policy Review*, 115(3), 82-92. <https://doi.org/10.1080/10632913.2014.914389>
- Schellenberg, E. G., Corrigan, K. A., Dys, S. P., & Malti, T. (2015). Group Music Training and Children's Prosocial Skills. *PLOS ONE*, 10(10), e0141449. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0141449>
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Houghton Mifflin.
- Shaw, D. S., Keenan, K., Vondra, J. I., Delliquardi, E., & Giovannelli, J. (1997). Antecedents of Preschool Children's Internalizing Problems : A Longitudinal Study of Low-Income Families. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 36(12). <https://doi.org/10.1097/00004583-199712000-00025>
- Simpkins, S. D., Delgado, M. Y., Price, C. D., Quach, A., & Starbuck, E. (2013). Socioeconomic status, ethnicity, culture, and immigration : Examining the potential mechanisms underlying Mexican-origin adolescents' organized activity participation. *Developmental Psychology*, 49(4), 706-721. <https://doi.org/10.1037/a0028399>
- Tackett, J. L., Brandes, C. M., King, K. M., & Markon, K. E. (2019). Psychology's Replication Crisis and Clinical Psychological Science. *Annual Review of Clinical Psychology*, 15(1), 579-604. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050718-095710>
- Tolan, P., Ross, K., Arkin, N., Godine, N., & Clark, E. (2016). Toward an integrated approach to positive development : Implications for intervention. *Applied Developmental Science*, 20(3), 214-236. <https://doi.org/10.1080/10888691.2016.1146080>
- Vandell, D. L., Larson, R. W., Mahoney, J. L., & Watts, T. W. (2015). Children's Organized Activities. In R. M. Lerner (Éd.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science*, 1-40. John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy408>
- Vandell, D. L., Pierce, K. M., & Dadisman, K. (2005). Out-of-school settings as a developmental context for children and youth. In *Advances in child development and behavior* (Vol. 33, p. 43-77). Elsevier. [https://doi.org/10.1016/S0065-2407\(05\)80004-7](https://doi.org/10.1016/S0065-2407(05)80004-7)
- Van Goethem, A., & Sloboda, J. (2011). The functions of music for affect regulation. *Musicae Scientiae*, 15(2), 208-228. <https://doi.org/10.1177/1029864911401174>

- Vaughn, K. (2000). Music and Mathematics : Modest Support for the Oft-Claimed Relationship. *Journal of Aesthetic Education*, 34(3/4), 149. <https://doi.org/10.2307/3333641>
- Wang, M.-T., Chow, A., Hofkens, T., & Salmela-Aro, K. (2015). The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development : Findings from Finnish adolescents. *Learning and Instruction*, 36, 57-65. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.11.004>
- Winsler, A., Gara, T. V., Alegredo, A., Castro, S., & Tavassolie, T. (2020). Selection into, and academic benefits from, arts-related courses in middle school among low-income, ethnically diverse youth. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 14(4), 415-432. <https://doi.org/10.1037/aca0000222>