

Université de Montréal

L'éducation musicale en contexte scolaire et la compétence sociale de l'enfant d'âge préscolaire  
en milieu défavorisé

*Par*

Amélie Guilmette

Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de M. A. en sciences de l'éducation, option  
psychopédagogie

Août 2023

© Amélie Guilmette, 2023

Université de Montréal

Unité académique : Département de psychopédagogie et andragogie, Faculté des sciences de  
l'éducation

---

*Ce mémoire intitulé*

**L'éducation musicale en contexte scolaire et la compétence sociale de l'enfant d'âge  
préscolaire en milieu défavorisé**

*Présenté par*

**Amélie Guilmette**

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

**François Bowen**

Président-rapporteur

**Serge J. Larivée**

Directeur de recherche

**Isabelle Montésinos-Gelet**

Membre du jury

## Résumé

En maternelle, tous les domaines de développement de l'enfant sont sollicités (moteur, cognitif, langagier, affectif et social). Plus particulièrement, l'enfant développe sa compétence sociale par ses diverses interactions avec les autres. En milieu défavorisé, plusieurs enjeux peuvent entraver le développement de l'enfant et la mise en place de mesures préventives est nécessaire. Les recherches des dernières années suggèrent que l'éducation musicale pourrait soutenir le développement global de l'enfant. L'objectif de cette recherche qualitative était d'explorer comment l'éducation musicale en contexte scolaire peut contribuer au développement de la compétence sociale de l'enfant d'âge préscolaire en milieu défavorisé. Dans ce but, des entretiens virtuels semi-dirigés ont été réalisés auprès d'enseignantes de maternelle (n = 2), d'enseignants de musique (n = 2) et de parents (n = 5) d'enfants qui ont participé à un projet d'éducation musicale intensif pendant deux ans (maternelle 4 ans et maternelle 5 ans). Une analyse thématique de contenu semi-inductive a permis de constater que des changements ont été observés dans les relations de l'enfant avec les autres à la suite de sa participation au programme, notamment avec ses enseignants de musique, ses parents et ses pairs. Selon les témoignages des participants, les enfants du programme ont développé leur ouverture aux autres et leur sentiment d'autoefficacité. Aucun mécanisme d'autorégulation des émotions et des comportements chez les enfants n'a été observé par les parents ou par les enseignants. L'instauration d'un programme d'éducation musicale à la maternelle a permis d'offrir un contexte favorable au développement d'un sentiment d'appartenance à l'école et au programme musical chez les enfants, les enseignants et les parents. Les modalités d'un programme musical intensif restent toutefois à définir afin d'être plus adaptés aux besoins de l'enfant d'âge préscolaire et au contexte scolaire.

**Mots-clés :** éducation musicale, compétence sociale, éducation préscolaire, relations, autorégulation, prosocialité, sentiment d'appartenance, sentiment d'autoefficacité, milieu défavorisé.

## Abstract

In kindergarten, every aspect of a child's development is stimulated (motor, cognitive, language, affective and social). More specifically, children develop their social competence through various interactions with others. In disadvantaged environments, several issues can hinder a child's development, and preventive measures must be put in place. Research in recent years suggests that music education can support a child's development. The aim of this qualitative research was to explore how music education in a school context can contribute to the development of social competence in preschool children from disadvantaged backgrounds. For this purpose, virtual semi-structured interviews were conducted with kindergarten teachers (n = 2), music teachers (n = 2) and parents (n = 5) of children who participated in an intensive two-year music education project (in pre-kindergarten and kindergarten). A semi-inductive thematic content analysis found that changes were observed in children's relationships with others following their participation in the program, particularly with their music teachers, parents, and peers. According to participant feedback, children in the program developed their openness to others and their sense of self-efficacy. No self-regulatory mechanisms for children's emotions and behaviors were observed by parents or teachers. A music education program in kindergarten provided a favorable context for the development of a sense of belonging to the school and the music program among children, teachers, and parents. However, the conditions of an intensive music program still need to be defined to be better adapted to the needs of the preschooler and the school context.

**Keywords:** music education, social competence, preschool education, relationships, self-regulation, prosocial skills, sense of belonging, sense of self-efficacy, disadvantaged environment.

# Table des matières

Résumé .....	3
Abstract .....	4
Table des matières .....	5
Liste des tableaux .....	9
Liste des figures .....	10
Liste des sigles et des abréviations.....	11
Remerciements .....	12
1. Problématique.....	13
1.1 Contexte général de notre recherche .....	14
1.1.1 Approche du développement global et intervention précoce .....	14
1.1.2 Éducation préscolaire en milieu défavorisé .....	16
1.1.3 Déploiement des maternelles 4 ans .....	17
1.1.4 Évolution des programmes québécois d'éducation préscolaire .....	18
1.1.5 Domaine social dans les programmes d'éducation préscolaire.....	19
1.2 Définition de l'éducation musicale .....	24
1.2.1 Portrait de l'éducation musicale dans les écoles primaires du Québec.....	24
1.2.2 Portrait de l'éducation musicale à l'éducation préscolaire au Québec.....	26
1.2.3 Éducation musicale et développement global .....	28
1.2.3.1 Éducation musicale et développement langagier .....	29
1.2.3.2 Éducation musicale et développement cognitif.....	29
1.2.3.3 Éducation musicale et développement socioaffectif.....	30
1.3 Synthèse et question générale de recherche .....	31
2. Cadre de référence.....	33
2.1 Différentes approches pour définir la compétence sociale.....	33
2.2 Modèle en prisme de la compétence sociale .....	35
2.2.1 Niveau théorique du modèle en prisme.....	37
2.2.2 Niveau des indicateurs du modèle en prisme .....	37
2.2.3 Niveau des habiletés du modèle en prisme .....	38
2.2.4 Choix des éléments du modèle en prisme .....	39
2.3 État de la question .....	41
2.3.1 Communication et interactions sociales.....	41
2.3.2 Empathie et compréhension des émotions .....	43

2.3.3	Prosocialité .....	43
2.3.4	Coopération .....	46
2.3.5	Autorégulation.....	47
2.4	Synthèse critique et questions spécifiques .....	49
3.	Méthodologie .....	54
3.1	Contexte et description du projet <i>La musique aux enfants</i> .....	55
3.2	Participants .....	56
3.2.1	Parents .....	56
3.2.2	Enseignants.....	58
3.3	Outils méthodologiques.....	59
3.3.1	Guide d’entretien pour les parents .....	60
3.3.2	Guide d’entretien pour les enseignants .....	61
3.4	Procédure des entretiens.....	62
3.5	Analyses effectuées .....	62
3.5.1	Choix du logiciel .....	63
3.5.2	Démarche de thématisation .....	63
3.5.3	Grille d’analyse .....	64
3.6	Limites méthodologiques de la recherche.....	66
4.	Présentation des résultats .....	69
4.1	Caractéristiques des participants .....	69
4.1.1	Parents .....	69
4.1.2	Enseignants.....	74
4.2	Thèmes prévus.....	76
4.2.1	Relations avec les autres .....	77
4.2.1.1	Relations enfant-adulte.....	77
4.2.1.2	Relations enfant-enfant .....	78
4.2.2	Autorégulation.....	79
4.2.2.1	Gestion des émotions .....	80
4.2.2.2	Gestion des comportements .....	81
4.2.3	Prosocialité .....	83
4.2.3.1	Résolution de conflits.....	84
4.2.3.2	Stratégies d’entraide .....	85
4.2.3.3	Conscience des autres.....	85
4.3	Thèmes émergents.....	87

4.3.1 Sentiment d'appartenance .....	87
4.3.1.1 Sentiment d'appartenance des enfants .....	87
4.3.1.2 Sentiment d'appartenance des parents .....	89
4.3.1.3 Sentiment d'appartenance des enseignants .....	91
4.3.2 Sentiment d'autoefficacité.....	93
4.3.3 Enjeux logistiques et contraintes reliés au programme d'éducation musicale.....	94
4.3.3.1 Structure du programme musical .....	94
4.3.3.2 Respect du rythme et du développement global de l'enfant d'âge préscolaire .....	96
4.3.3.3 Changements imposés par la pandémie de COVID-19.....	97
5. Discussion .....	99
5.1 Thèmes prévus.....	99
5.1.1 Relations avec les autres .....	100
5.1.1.1 Relations avec les adultes.....	100
5.1.1.2 Relations avec les enfants .....	101
5.1.2 Autorégulation.....	103
5.1.2.1 Gestion des émotions .....	103
5.1.2.2 Gestion des comportements .....	104
5.1.3 Prosocialité.....	107
5.1.3.1 Résolution de conflits.....	107
5.1.3.2 Stratégies d'entraide.....	107
5.1.3.3 Conscience des autres.....	108
5.2 Thèmes émergents.....	109
5.2.1 Sentiment d'appartenance .....	110
5.2.1.1 Sentiment d'appartenance des enfants .....	112
5.2.1.2 Sentiment d'appartenance des enseignants .....	112
5.2.1.3 Sentiment d'appartenance des parents .....	113
5.2.2 Sentiment d'autoefficacité.....	114
5.2.3 Enjeux logistiques et contraintes reliés au projet musical.....	115
5.2.3.1 Structure du programme intensif.....	115
5.2.3.2 Respect du rythme et du développement global de l'enfant d'âge préscolaire ....	116
5.2.3.3 Changements imposés par la pandémie de COVID-19.....	117
5.3 Limites de la recherche .....	117
5.4 Pistes futures .....	119
Conclusion.....	121

Références bibliographiques .....	125
Annexe A.....	135
Annexe B.....	145
Annexe C.....	147
Annexe D.....	151
Annexe E.....	155
Annexe F .....	157
Annexe G.....	158
Annexe H.....	161
Annexe I .....	165



## Liste des tableaux

[Tableau 1.](#) – Comparaison de la compétence du développement social entre le nouveau programme d'éducation préscolaire et les programmes antérieurs

[Tableau 2.](#) – Progression de la présence des mots associés au champ lexical de l'éducation musicale dans les programmes québécois de formation de l'éducation préscolaire

[Tableau 3.](#) – Études empiriques en lien avec l'éducation musicale, la communication et les interactions sociales

[Tableau 4.](#) – Études empiriques en lien avec l'éducation musicale, l'empathie et la compréhension des émotions

[Tableau 5.](#) – Études empiriques en lien avec l'éducation musicale et la coopération

[Tableau 6.](#) – Études empiriques en lien avec l'éducation musicale et la prosocialité

[Tableau 7.](#) – Études empiriques en lien avec l'éducation musicale et l'autorégulation

[Tableau 8.](#) – Caractéristiques sociodémographiques des familles

[Tableau 9.](#) – Caractéristiques des enfants et de leur parcours musical

[Tableau 10.](#) – Caractéristiques professionnelles des enseignants

## Liste des figures

[Figure 1.](#) – Événements importants au développement de l'éducation préscolaire au Québec

[Figure 2.](#) – Modèle théorique en prisme de la compétence sociale et de l'apprentissage socioémotionnel

[Figure 3.](#) – Choix des éléments du modèle théorique en prisme de la compétence sociale et de l'apprentissage socioémotionnel

[Figure 4.](#) – Classement des études de la recension en lien avec notre objet d'étude

[Figure 5.](#) – Sentiment d'appartenance à l'école et au programme musical vécu par les différents acteurs du milieu

## **Liste des sigles et des abréviations**

CSE : Conseil supérieur de l'Éducation

CSS : Centre de services scolaire

OSM : Orchestre symphonique de Montréal

PFEQ : Programme de formation de l'école québécoise

TPMD : Classes de maternelle à temps plein en milieu défavorisé

## Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont soutenue ces trois dernières années, plus particulièrement les membres de ma famille, mes amies et mon conjoint, dans ce parcours du combattant qu'est la rédaction d'un mémoire. Vos mots d'encouragement et votre patience m'ont permis de croire en mes capacités.

Je remercie également mon directeur de recherche, Serge J. Larivée, pour ses judicieux conseils, son écoute, sa bienveillance et sa disponibilité.

Je remercie les membres du jury pour leurs recommandations qui m'ont amenée à approfondir mes réflexions, ce qui a permis de bonifier mon mémoire.

Je remercie toutes les personnes qui m'ont permis de réaliser ma collecte de données : les parents, les enseignantes de maternelle, les enseignants de musique et les coordonnatrices du projet musical. Leur collaboration et leur générosité ont été essentielles à ce projet.

Je remercie les professeurs de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal qui, chacun à leur manière, m'ont inspirée et transmis leur passion de l'éducation.

Je remercie les membres de l'organisme *Théssez-vous vous ?* qui m'ont permis de me sentir moins seule dans la rédaction de mon mémoire.

Finalement, je remercie le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada pour la bourse de recherche qui m'a aidée à me concentrer entièrement sur mon projet.

# 1. Problématique

Au Québec, on retrouve à l'éducation préscolaire (4 à 6 ans) une tradition d'approche de développement global et d'intervention précoce où l'on considère le développement de l'enfant comme un processus « simultané, intégré, graduel et continu » (Bouchard, 2016, p. 12). En effet, le développement global de l'enfant est composé de différents domaines, soit physique et moteur, social, cognitif, langagier et affectif, qui sont interreliés et qui forment un tout. Cette approche est favorisée dans les programmes d'éducation préscolaire : chaque compétence à développer est reliée à un domaine de développement (ministère de l'Éducation, 2006 ; 2017 ; 2020).

Dans sa classe de maternelle, l'enfant développe sa compétence sociale, notamment par la réalisation de diverses activités dans lesquelles il est en contact avec ses pairs. Cette compétence, qui permet d'interagir efficacement avec les autres et de maintenir des interactions sociales positives, est l'une des compétences à développer à l'âge préscolaire (Denham et al., 2014 ; Rose-Krasnor, 1997 ; Rose-Krasnor et Denham, 2009). La rentrée à l'école en maternelle est une période importante pour les apprentissages socioémotionnels de l'enfant, car il est confronté pour l'une des premières fois de sa vie à de grands groupes de pairs non familiers avec qui il a un plus grand nombre d'interactions (Fabes et al., 2008). Ainsi, la façon dont l'enfant prend sa place dans son groupe et interagit avec les autres pourrait contribuer à son développement à long terme (Eisenberg et al., 2015). En effet, les expériences sociales vécues à l'enfance peuvent avoir un impact positif ou négatif sur la trajectoire développementale de l'enfant (Fabes et al., 2008). En milieu défavorisé, cette période est d'autant plus critique, puisque certaines familles doivent conjuguer avec plusieurs facteurs de risque au quotidien (pauvreté, monoparentalité, décrochage scolaire, stress, etc.) (Kanouté, 2006), ce qui peut compromettre le développement social de l'enfant. Un enfant avec une compétence sociale développée aurait tendance à aider davantage ses pairs et pourrait vivre moins de conflits avec les autres (Eisenberg et al., 2015).

Différentes interventions peuvent être mises en place dans un contexte d'éducation préscolaire pour soutenir le développement de la compétence sociale, dont l'éducation musicale. Bien que l'éducation musicale ne soit pas très courante dans les écoles primaires du Québec, et encore moins au préscolaire, des études ont permis de constater plusieurs bienfaits d'une éducation musicale sur

le développement social du jeune enfant, notamment au niveau de la prosocialité et de l'autorégulation (Kirschner et Tomasello, 2010 ; Frischen et al., 2019). C'est dans ce contexte que s'inscrit la présente problématique. Tout d'abord, il est question du contexte général de notre recherche. Puis, l'éducation musicale est définie et la place qu'elle occupe au primaire et au préscolaire est également explicitée. Finalement, nous posons la question générale de recherche et nous formulons l'objectif général.

## **1.1 Contexte général de notre recherche**

Pour contextualiser cette recherche, dans un premier temps, il est question de l'approche du développement global et de l'intervention précoce et comment cette approche se traduit dans les politiques et les milieux éducatifs du Québec. Puis, l'éducation préscolaire en milieu défavorisé est abordée. Nous nous penchons sur les divers facteurs de risque qui peuvent jouer un rôle dans le développement de l'enfant issu de ce milieu. Ensuite, nous brosons un portrait du déploiement des maternelles 4 ans au Québec. Puis, l'évolution des programmes d'éducation préscolaire est présentée et une attention particulière est accordée à la compétence reliée au domaine social dans ces programmes.

### **1.1.1 Approche du développement global et intervention précoce**

Les recherches des dernières années montrent et soulignent l'importance et l'efficacité d'intervenir dès la petite enfance (0-4 ans) et de continuer sur cette lancée à l'éducation préscolaire (4-6 ans) afin de prévenir les difficultés, de réduire les inégalités et d'offrir un milieu qui permet à l'enfant de développer son plein potentiel (Conseil supérieur de l'Éducation [CSE], 2012 ; Duncan et Magnuson, 2013 ; Simard et al., 2018). La visée de l'intervention précoce est d'« identifier le plus rapidement possible les indices de difficultés dans le développement d'un enfant afin de l'orienter vers les bons services rapidement » (gouvernement du Québec, 2023, paragr. 1).

En effet, les expériences vécues à la petite enfance et à l'âge préscolaire ainsi que le milieu de garde de l'enfant ont un fort impact sur la réussite éducative future de l'enfant (Irwin et al., 2007). Dans l'Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle menée par Simard et ses collaborateurs (2018) pour l'Institut de la Statistique du Québec, divers domaines de développement de l'enfant (la santé physique et le bien-être, les compétences sociales, la maturité

affective, le développement cognitif et langagier, les habiletés de communication et les connaissances générales) ont été étudiés. Cette enquête révèle que 25 % des enfants à la maternelle sont vulnérables dans au moins un domaine de développement et ce nombre s'élèverait à près de 29 % chez les enfants montréalais. Ces vulnérabilités peuvent être expliquées par des facteurs biologiques, mais elles peuvent également être reliées aux expériences vécues par l'enfant et à son milieu de développement (Simard et al., 2018). En effet, des « facteurs de vulnérabilité » peuvent créer des inégalités entre les enfants et jouer un rôle dans leur développement. Ces facteurs incluent les enfants qui vivent dans des familles monoparentales ou à faible revenu, les enfants nés à l'extérieur du Canada, les enfants n'ayant jamais fréquenté de milieu de garde ou ceux dont les parents sont sans diplôme (Simard et al., 2018).

Puisque le niveau de développement global exerce une influence sur les apprentissages, un jeune enfant qui a des vulnérabilités dans une ou plusieurs sphères développementales est moins susceptible de répondre aux exigences scolaires dans le futur (Irwin et al., 2007). En effet, certaines habiletés cognitives et comportementales d'un enfant à la maternelle permettent de prédire sa réussite et son engagement scolaires ainsi que sa participation en classe en 4<sup>e</sup> année du primaire (Pagani et al., 2010). Ainsi, l'un des éléments essentiels pour réduire les inégalités est d'instaurer un environnement de vie qui est stimulant et adapté aux besoins de l'enfant, non seulement dans son milieu familial, mais aussi dans son milieu éducatif (Poissant et Gamache, 2016). En ce sens, le Gouvernement du Québec a mis en place en 2019 le programme éducatif *Accueillir la petite enfance* qui met de l'avant l'importance du rôle d'un milieu éducatif qui répond aux besoins développementaux de l'enfant de 0 à 5 ans. Plus particulièrement pour les enfants d'âge préscolaire, le CSE (2012) a examiné l'éducation et l'accueil des enfants de 4 et 5 ans au Québec et a souligné trois enjeux majeurs concernant les milieux éducatifs des jeunes enfants : l'accès aux services, l'égalité des chances et la continuité des services. Selon ce rapport, en 2012, seulement 73 % des enfants de 4 ans fréquentaient un service de garde ou une maternelle 4 ans à demi-temps (offerte en milieu défavorisé seulement à cette époque). Le CSE (2012) proposait alors que 90 % des enfants de 4 ans devraient fréquenter un service éducatif d'ici cinq ans, surtout les enfants issus d'un milieu défavorisé. En effet, Poissant et Gamache (2016) exposent les liens qui existent entre les vulnérabilités chez les jeunes enfants et la défavorisation : 31 % des enfants issus d'un milieu défavorisé présentent une vulnérabilité dans au moins un domaine de développement. Les

difficultés rencontrées et les facteurs de risque chez les enfants en milieu défavorisé sont l'objet de la prochaine sous-section.

### **1.1.2 Éducation préscolaire en milieu défavorisé**

La rentrée à l'éducation préscolaire dans une classe de maternelle est une période de transition importante vécue par les enfants, car elle représente un passage entre le milieu de garde (centre de la petite enfance, garderie familiale, etc.) ou la maison et le milieu scolaire. L'entrée dans le monde scolaire peut être vécue de manière difficile par les familles (Pelletier et al., 2006 ; Ruel et al., 2018). En effet, c'est une période d'adaptation où les enfants et les parents vivent du stress et où s'opèrent plusieurs changements. Les familles sont confrontées aux exigences institutionnelles et organisationnelles des milieux scolaires (communication avec les différents intervenants, respect des horaires, fournitures scolaires, transport scolaire, service de garde, service de dîner, etc.) Au niveau social, l'enfant doit prendre sa place dans un groupe de plus grande taille et le ratio enfants-adulte est plus élevé que dans son milieu de garde (Jacques et Deslandes, 2001). Dans son groupe, l'enfant doit interagir avec un plus grand nombre de pairs, ce qui peut influencer sa perception de soi, son bien-être et sa capacité à apprendre (Ruel et al., 2018). Cette transition, lorsqu'elle est effectuée de manière favorable, soutient l'engagement des enfants et des parents et permet de développer un sentiment positif envers l'école, en plus d'établir un partenariat entre l'école et les familles (Pelletier et al., 2006 ; Ruel et al., 2018).

Cette transition peut être plus ardue dans les milieux défavorisés en raison des divers facteurs de risque qui peuvent affecter les enfants qui amorcent leur parcours scolaire. La défavorisation se définit comme :

[...] un état de désavantage relatif à des individus, à des familles ou à des groupes par rapport à un ensemble auquel ils appartiennent, soit une communauté locale, une région ou une nation. Elle est liée à une ou plusieurs conditions (personnelles, économiques, sociales ou culturelles) et peut avoir des conséquences déterminantes sur la famille et les individus. (gouvernement du Québec, 2019c, p. 7)

Au Québec, une école est considérée comme étant en milieu défavorisé lorsqu'elle appartient aux rangs déciles 6, 7, 8, 9 et 10 selon son indice de milieu socio-économique (ministère de l'Éducation,



2021b). Plusieurs facteurs de risque sont associés à la défavorisation tels que le manque de ressources matérielles et sociales, le stress familial, un faible réseau social, l'isolement et des problèmes de santé (Kanouté, 2006). Sur l'Île de Montréal, dans les quartiers les plus défavorisés, on retrouverait une plus grande concentration de problèmes sociaux tels que le chômage, la pauvreté, le décrochage scolaire, la monoparentalité et la criminalité (Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, 2018 ; Japel, 2008). C'est l'effet cumulatif de tous ces facteurs de risque présents dans l'environnement de l'enfant qui peut avoir un effet sur son développement (Japel, 2008).

En effet, les enfants issus de milieux défavorisés rencontreraient davantage de retards, de difficultés et d'échecs scolaires dans leur parcours, ce qui aurait un impact sur le décrochage scolaire au secondaire (Bissonnette et al., 2005). Par ailleurs, Duval et Bouchard (2013) soulignent que les enfants issus de milieux défavorisés accusent des retards de langage, un rendement scolaire plus bas ainsi qu'une moins bonne préparation à l'école que les enfants issus de milieux socioéconomiques moyens. Plusieurs habiletés développées avant l'entrée à l'école favoriseraient une bonne intégration comme les habiletés sociales et cognitives, la motricité, l'autonomie et la communication, entre autres (Pelletier et al., 2006). Le milieu familial dans lequel l'enfant évolue peut donc avoir un impact sur le développement de ces habiletés préalables qui contribuent à la préparation scolaire et à l'adaptation en maternelle. Le stress vécu par les parents et la situation précaire de la famille en milieu défavorisé peuvent diminuer les interactions entre le parent et l'enfant et ainsi réduire les opportunités de jeu (Pelletier et al., 2006) et d'apprentissage (Desrosiers et al., 2012).

Fréquenter un milieu éducatif stimulant peut être un facteur de protection pour l'enfant, car ce milieu peut offrir un environnement adapté avec des adultes signifiants, ce qui peut diminuer les effets des facteurs de risque d'un milieu défavorisé (Japel et al., 2008). C'est dans ce contexte que le déploiement des maternelles 4 ans au Québec vise à réduire les inégalités entre les jeunes enfants vulnérables, notamment en milieu défavorisé.

### **1.1.3 Déploiement des maternelles 4 ans**

L'adoption de la Loi 23 (Éditeur officiel du Québec, 2013) a permis d'amorcer la mise en place des maternelles 4 ans à temps plein en milieu défavorisé (TPMD). Ainsi, de 2013 à 2017, des

classes de maternelle à TPMD ont été créées dans tous les centres de services scolaires (CSS) de la province pour atteindre l'objectif d'offrir des maternelles 4 ans à temps plein en milieu défavorisé. Dans un rapport du ministère de l'Éducation publié en 2015 sur la mise en œuvre de ces classes, les statistiques montrent que de 2013 à 2015, 132 classes à TPMD ont été mises en place (gouvernement du Québec, 2015). Pour l'année scolaire 2018-2019, l'adoption du projet de Loi 5 (Éditeur officiel du Québec, 2019) a permis le déploiement de la maternelle 4 ans universelle, donc dans tous les milieux de la province et non seulement en milieu défavorisé. L'objectif gouvernemental pour l'année scolaire 2020-2021 était la création de 1010 classes de maternelle 4 ans dans la province (gouvernement du Québec, 2019b). Toutefois, des ressources humaines et matérielles limitées en milieu scolaire n'ont pas permis d'atteindre cette cible. Ainsi, pour l'année scolaire 2021-2022, on comptait seulement une proportion de 17,7% des enfants de 4 ans qui fréquentaient la maternelle 4 ans au Québec et les classes de maternelle 4 ans demeuraient plus concentrées en milieu défavorisé (gouvernement du Québec, 2022b).

La maternelle 4 ans à temps plein n'est pas obligatoire et d'autres services éducatifs sont disponibles : centres de la petite enfance, services de garde en milieu familial et garderies (gouvernement du Québec, 2015). Toutefois, l'une des visées des maternelles 4 ans est d'offrir aux enfants de 4 ans et à leur famille un milieu éducatif gratuit, universel et qui respecte les normes éducatives ministérielles (gouvernement du Québec, 2019b). En parallèle, en 2017, un premier *Programme d'éducation préscolaire 4 ans* est publié par le ministère de l'Éducation. Ce programme vise à « favoriser le développement global de l'enfant et [...] s'inscrit en amont du *Programme d'éducation préscolaire [...] 5 ans* et en continuité avec le programme éducatif des services de garde du Québec, *Accueillir la petite enfance* » (ministère de l'Éducation, 2017, p. 4). Il en est question dans la prochaine sous-section.

#### **1.1.4 Évolution des programmes québécois d'éducation préscolaire**

Avec la création du programme d'éducation préscolaire 4 ans (ministère de l'Éducation, 2017), les écoles québécoises doivent conjuguer avec un programme pour la maternelle 4 ans et un programme pour la maternelle 5 ans, celui issu du *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) (ministère de l'Éducation, 2006). Élaboré en 2001 et révisé en 2006, ce dernier incluait seulement les maternelles 5 ans et avait pour mandat de donner le goût à l'école, de favoriser le

développement global de l'enfant et de jeter les bases de la scolarisation (ministère de l'Éducation, 2006). En 2017, avec l'émergence des maternelles 4 ans, le mandat du programme spécialement conçu pour cette tranche d'âge différait légèrement. En effet, le programme promouvait l'égalité des chances, le développement de l'enfant dans tous les domaines et le plaisir d'apprendre (ministère de l'Éducation, 2017).

En 2020, le ministère de l'Éducation regroupe les deux programmes d'éducation préscolaire existants et les modifie afin de les intégrer dans un *Programme-cycle de l'éducation préscolaire 4 à 6 ans* qui est en vigueur pour l'année scolaire 2021-2022 (ministère de l'Éducation, 2020). Le nouveau mandat de ce programme-cycle est de « favoriser le développement global de tous les enfants et de mettre en œuvre des interventions préventives » (ministère de l'Éducation, 2020, p. 3). Ainsi, l'approche du développement global et l'importance d'agir tôt sont mises de l'avant. Ces événements importants qui ont contribué au développement de l'éducation préscolaire au Québec dans les 20 dernières années sont résumés dans la [figure 1](#) (p. 19).

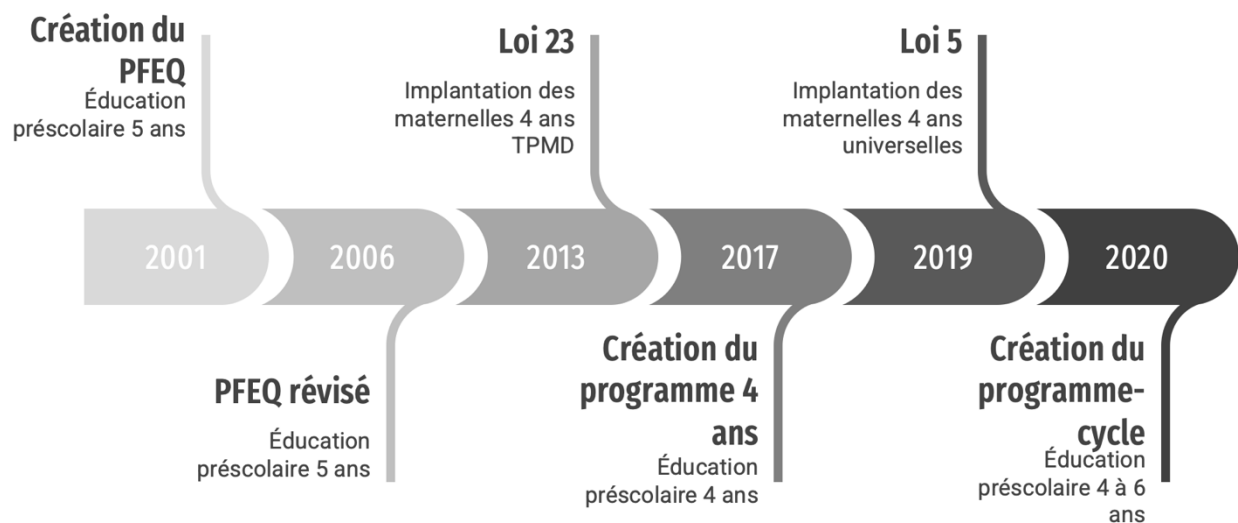


Figure 1. – Événements importants au développement de l'éducation préscolaire au Québec

### 1.1.5 Domaine social dans les programmes d'éducation préscolaire

Dans notre recherche, il est question de la compétence sociale de l'enfant d'âge préscolaire, qui permet d'interagir efficacement avec les autres et de maintenir des interactions sociales positives (Denham et al., 2014 ; Rose-Krasnor, 1997 ; Rose-Krasnor et Denham, 2009). Il importe donc de

comparer le domaine social des trois programmes d'éducation préscolaire. En effet, bien que le nouveau programme soit en vigueur à la rentrée de 2021, il serait judicieux de tenir compte des programmes précédents, car la mise en place, l'appropriation et l'utilisation du nouveau programme pourraient être graduelles dans les écoles. Les changements de pratique et les modifications du programme peuvent demander une certaine période d'adaptation pour les acteurs du milieu (enseignants, direction, intervenants, etc.). Ainsi, le contenu du domaine social des trois programmes est présenté dans le tableau 1 (p. 21) pour illustrer les ressemblances et les différences entre les programmes et l'évolution des composantes du domaine social à l'éducation préscolaire au Québec.

Tableau 1. – Comparaison de la compétence du développement social entre le nouveau programme d'éducation préscolaire et les programmes antérieurs

	<b>Programme d'éducation préscolaire 5 ans</b> (ministère de l'Éducation, 2006)	<b>Programme d'éducation préscolaire 4 ans</b> (ministère de l'Éducation, 2017)		<b>Nouveau programme-cycle d'éducation préscolaire 4 à 6 ans</b> (ministère de l'Éducation, 2020)		
NIVEAU	Éducation préscolaire 5 ans	Éducation préscolaire 4 ans		Éducation préscolaire 4 à 6 ans		
DOMAINE	Développement social	Social		Social		
COMPÉTENCE	Interagir de façon harmonieuse avec les autres	Vivre des <b>relations harmonieuses</b> avec les autres		Vivre des <b>relations harmonieuses</b> avec les autres		
AXES DE DÉVELOPPEMENT		Appartenance au groupe	Habiletés sociales	Appartenance au groupe	Habiletés sociales	
<b>COMPOSANTES</b>	<b>Participation à la vie de groupe</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participer à la vie de groupe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participer à la vie de groupe</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Participer à la vie de groupe</li> </ul>	
	<b>Résolution de conflits</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Appliquer une démarche de résolution de conflits</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Résoudre des différends</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Résoudre des différends</li> </ul>	
	<b>Régulation du comportement</b>			<ul style="list-style-type: none"> <li>Réguler son comportement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Réguler son comportement</li> </ul>	
	<b>Intégrer les règles de vie</b>			<ul style="list-style-type: none"> <li>Intégrer progressivement des règles de vie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Intégrer progressivement les règles de vie</li> </ul>	
	<b>Créer des liens avec les autres</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Créer des liens avec les autres enfants</li> <li>Créer des liens avec l'adulte</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Créer des liens avec les autres</li> </ul>	
	<b>Collaborer avec les autres</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Collaborer avec les autres</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>Collaborer avec les autres</li> </ul>	
	<b>Conscience des autres</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>S'intéresser aux autres</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Prendre contact avec les autres</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Démontrer de l'ouverture aux autres</li> </ul>	

Selon le PFEQ (ministère de l'Éducation, 2006, p. 59), la compétence ciblée pour le développement social à l'éducation préscolaire (5 ans) est « Interagir de façon harmonieuse avec les autres. » Cette compétence comporte quatre composantes (p. 59) : « s'intéresser aux autres », « participer à la vie de groupe », « appliquer une démarche de résolution de conflits » et « collaborer avec les autres. » Dans le programme d'éducation préscolaire 4 ans (ministère de l'Éducation, 2017, p. 24), la compétence concernant le développement social a été modifiée par « Vivre des relations harmonieuses avec les autres. » Une différence notable avec le programme de 2006 est que cette compétence a été divisée en deux axes de développement, soit « l'appartenance au groupe » et « les habiletés sociales. » Chacun de ces axes contient des composantes précises. Pour l'axe de développement de l'appartenance au groupe, on retrouve les composantes suivantes : « créer des liens avec les autres enfants », « créer des liens avec l'adulte » et « participer à la vie de groupe. » Pour l'axe des habiletés sociales, les composantes sont : « intégrer progressivement les règles de vie », « prendre contact avec les autres », « réguler son comportement » et « résoudre des différends. »

Dans le nouveau *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (ministère de l'Éducation, 2020, p. 16), en vigueur en 2021 et qui inclut les maternelles 4 et 5 ans, la compétence reliée au développement social est également intitulée « Vivre des relations harmonieuses avec les autres » et a deux axes de développement, soit « l'appartenance au groupe » et « les habiletés sociales », ce qui est identique au programme de l'éducation préscolaire 4 ans. Ces axes de développement sont toutefois détaillés différemment d'un programme à l'autre. En effet, dans le programme-cycle, on retrouve comme composantes de l'axe de développement d'appartenance au groupe : « démontrer de l'ouverture aux autres », « participer à la vie de groupe » et « collaborer avec les autres. » Pour l'axe de développement des habiletés sociales, on retrouve : « intégrer progressivement les règles de vie », « créer des liens avec les autres », « réguler son comportement » et « résoudre des différends. »

Le tableau 1 (p. 15) illustre les similarités et les différences entre les programmes et l'évolution des composantes du domaine social à l'éducation préscolaire au Québec. Les diverses composantes ont été regroupées par catégorie pour souligner les similarités d'un programme à l'autre. Ainsi, bien que les intitulés des composantes soient parfois différents d'un programme à l'autre, nous avons relevé sept catégories principales pour les composantes. Tout d'abord, on retrouve la

participation à la vie de groupe et la composante relative à la résolution de conflits dans les trois programmes. Ensuite, la régulation des comportements et l'intégration progressive des règles de vie sont des habiletés sociales dans les programmes de 2017 et de 2020. Créer des liens avec les autres, que ce soit avec les autres enfants ou avec les adultes, est présent dans le programme de 2017 sous l'axe de l'appartenance au groupe. En 2020, cette composante a été déplacée sous l'axe des habiletés sociales. Dans les programmes de 2006 et de 2020, on retrouve la collaboration avec les autres, mais pas en 2017. Finalement, trois composantes ont été regroupées comme étant des composantes qui exigent de l'enfant de développer sa conscience des autres, soit s'intéresser aux autres (2006), prendre contact avec les autres (2017) et démontrer de l'ouverture aux autres (2020).

Bref, les programmes d'éducation préscolaire ont évolué au fil des années et l'on peut constater que le domaine social est défini par des composantes de plus en plus nombreuses. En effet, « Vivre des relations harmonieuses avec les autres » demande à l'enfant de développer une multitude d'habiletés pour y arriver dans un contexte préscolaire. Dans une classe de maternelle, l'enseignante peut utiliser plusieurs moyens pour permettre aux enfants de développer des habiletés sociales : par l'aménagement de l'espace, par la sélection du matériel et des activités, en offrant du temps de jeu, en favorisant des interventions adaptées à chaque élève, en utilisant la littérature et par la promotion d'habiletés sociales en explicitant et en modelant les comportements à adopter (Lynch et Simpson, 2010). Pour ce faire, au Québec, plusieurs initiatives au préscolaire ont été mises en place dans les écoles dans le but de promouvoir les habiletés sociales et développer de saines relations avec les pairs. Parmi celles-ci, *Fluppy au préscolaire* et *Vers le pacifique* sont des programmes de promotion d'habiletés sociales qui visent la prévention de la violence et du décrochage scolaire, en développant des habiletés sociales, la résolution de conflits, la gestion des émotions et le contrôle de soi, etc. (Centre de psychoéducation du Québec, 2021 ; Institut Pacifique, 2021). Une autre initiative qui peut être mise en place est l'éducation musicale, une expérience ludique et peu coûteuse qui s'insère bien dans un contexte préscolaire (Evrard et Bolduc, 2018). En effet, l'éducation musicale pourrait contribuer à l'établissement d'un climat scolaire positif (Eerola et Eerola, 2014) et l'apprentissage de la musique en milieu scolaire permet, entre autres, le développement d'habiletés socioémotionnelles comme la conscience de soi et des autres, l'autorégulation et le sens de la communauté (Varner, 2020).

## 1.2 Définition de l'éducation musicale

L'une des interventions qui agissent sur le développement global de l'enfant est l'éducation musicale (Evrard et Bolduc, 2018). Dans la littérature, il n'y a pas de consensus et de définition claire de l'éducation musicale, car l'éducation musicale, la formation musicale et le contexte musical sont parfois confondus (Bouchard-Valentine, 2007). Par souci de clarté, dans le cadre de notre projet de recherche, l'utilisation du terme *éducation musicale* réfère à tous les apprentissages musicaux, qu'ils soient formels ou informels, et qui regroupent un ensemble d'activités telles que chanter, jouer d'un instrument, écouter de la musique, créer de la musique, danser sur de la musique, etc. qui permettent à l'enfant de développer ses potentialités. Selon les chercheurs québécois Evrard et Bolduc (2018), l'éducation musicale prend en compte le développement global de l'enfant et la situation d'enseignement et d'apprentissage est adaptée selon les particularités de l'apprenant. L'éducation musicale « propose des activités ludiques [...] tout en s'appuyant sur les forces musicales de l'enfant » (Evrard et Bolduc, 2018, p. 51). Enfin, Bouchard-Valentine (2007) a identifié différents contextes dans lesquels l'éducation musicale scolaire peut prendre place au Québec, par catégories : la discipline scolaire, le projet éducatif, les activités parascolaires, les projets particuliers, les projets spéciaux et les visites éducatives, les autres matières scolaires et l'animation musicale de l'école. C'est l'objet de la prochaine sous-section.

### 1.2.1 Portrait de l'éducation musicale dans les écoles primaires du Québec

Bien que notre projet s'intéresse à l'éducation musicale au niveau préscolaire, nous trouvons judicieux de présenter un aperçu de la présence de l'éducation musicale dans les écoles primaires, car les classes préscolaires font majoritairement partie de ces institutions. De plus, l'éducation musicale est davantage définie et documentée dans le PFEQ au niveau primaire. À ce niveau, la discipline de la musique fait partie du domaine des arts (ministère de l'Éducation, 2006). Elle est composée de trois compétences : « Inventer des pièces vocales ou instrumentales », « Interpréter des pièces musicales » et « Apprécier des œuvres musicales, ses réalisations et celles de ses camarades. » L'objectif principal du programme en ce qui concerne la musique est de permettre à l'élève de « développer [son] sens auditif, son potentiel créateur au regard du monde sonore et ses habiletés à s'exprimer et à communiquer par la musique » (ministère de l'Éducation, 2006, p. 238). Les savoirs essentiels comprennent les connaissances reliées à la musique, soit le langage musical, la représentation graphique, les moyens sonores, les techniques instrumentales, les règles de



musique d'ensemble, les procédés de composition et les structures (ministère de l'Éducation, 2006).

Dans la répartition des matières à enseigner à l'école primaire, les matières obligatoires et leur temps alloué par semaine sont décrits dans le chapitre sur le Règlement pédagogique dans la Loi sur l'instruction publique (gouvernement du Québec, 2020). Comme le fait remarquer Grenier (2016), l'éducation musicale au Québec est peu encadrée par les lois et les politiques éducatives provinciales. À l'école primaire, la musique n'est pas en soi obligatoire, puisque le Règlement pédagogique exige que deux des quatre disciplines du domaine des arts (art dramatique, arts plastiques, danse et musique) soient enseignées au 1<sup>er</sup> cycle (1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> année). L'une de ces deux disciplines prévues doit être enseignée aux 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles (3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année). Aucun temps n'est alloué au domaine des arts, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de temps obligatoire à prévoir par semaine pour ce domaine (gouvernement du Québec, 2020). En outre, sur plus de 2000 écoles primaires au Québec, seulement neuf écoles offrent un programme d'arts-études au primaire et huit écoles offrent des projets de musique reconnus de concentration en arts (ministère de l'Éducation, 2015 ; 2021a).

Il en vient à se questionner dans quelle mesure et de quelle façon l'éducation musicale est proposée dans les écoles québécoises. Une enquête quantitative réalisée par Peters et Lemieux (2012) dans l'ensemble des provinces canadiennes amène des pistes de réponses. Cette enquête avait pour objectif de comprendre la situation musicale dans les écoles du Canada et de comparer le portrait de l'éducation musicale du Québec avec celui des autres provinces canadiennes. Plus de 1200 enseignants de musique et gestionnaires d'école ont répondu aux questionnaires envoyés dans les écoles primaire et secondaire du pays. Les résultats ont montré que le Québec offrait les mêmes opportunités de faire de la musique que les autres provinces canadiennes, mais ces opportunités sont différentes. Au Québec, l'enseignement de la théorie et de l'histoire musicales prévaut dans le curriculum musical, comparativement au reste du pays. Dans les écoles des autres provinces canadiennes, les groupes de musique sont la forme la plus courante d'éducation musicale. En outre, selon Peters et Lemieux (2012), le Québec est la province canadienne où les personnes questionnées perçoivent le moins de bénéfices à l'éducation musicale. Cela pourrait être expliqué par les défis principaux associés à l'éducation musicale recensés par les auteurs qui sont le manque

de ressources et le manque de temps d'enseignement. Peters et Lemieux (2012) proposent de continuer la recherche pour approfondir la compréhension de l'éducation musicale en milieu scolaire.

### **1.2.2 Portrait de l'éducation musicale à l'éducation préscolaire au Québec**

Puisque le programme d'éducation préscolaire favorise l'approche par compétence et non par discipline, il n'y a pas de lignes directrices précises, contrairement au primaire, concernant l'éducation musicale. Ainsi, l'analyse et la comparaison des trois programmes d'éducation préscolaire du Québec ont été réalisées, soit le PFEQ (2006), celui de l'éducation préscolaire 4 ans (2017) et le nouveau *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*, publié en 2020 et en vigueur en septembre 2021 (ministère de l'Éducation, 2006 ; 2017 ; 2020). Considérant que la plupart des enseignants connaissent probablement davantage les programmes antérieurs et que le nouveau programme vient tout juste d'être en vigueur au moment de réaliser notre recherche, les trois programmes ont été comparés dans le but d'examiner s'il y a une évolution dans la prévalence de l'éducation musicale dans ceux-ci.

Afin d'observer l'importance qu'occupe l'éducation musicale dans les programmes d'éducation préscolaire, nous avons procédé à une analyse lexicométrique à partir de trois mots-clés mettant en évidence une dimension particulière de l'éducation musicale, soit les termes *musique*, *chansons* et *comptines*. Cette analyse visait d'abord à comptabiliser l'occurrence d'apparition de chacun de ces mots-clés dans chaque programme d'éducation préscolaire (ministère de l'Éducation, 2006 ; 2017 ; 2020), puis de réaliser une lecture des passages contenant ces termes afin de comprendre le sens et l'utilisation proposée dans les programmes. Les termes *chansons* et *comptines* ont été inclus, car ils sont reliés au terme *musique*. En effet, les chansons sont une façon simple et accessible d'utiliser la musique dans un cadre préscolaire (Gillespie et Glider, 2010). Ces mentions ont été regroupées par catégorie dans le tableau 2 (p. 27). On peut constater qu'il y a 8 mentions dans le programme de 2006, 10 mentions dans celui de 2017 et 18 mentions dans celui de 2020.

Tableau 2. – Progression de la présence des mots associés au champ lexical de l'éducation musicale dans les programmes québécois de formation de l'éducation préscolaire

	<b>Programme d'éducation préscolaire 5 ans</b> (ministère de l'Éducation, 2006)	<b>Programme d'éducation préscolaire 4 ans</b> (ministère de l'Éducation, 2017)	<b>Nouveau programme-cycle de l'éducation préscolaire 4 à 6 ans</b> (ministère de l'Éducation, 2020)
PHYSIQUE ET MOTEUR	<b>Musique</b> : façon de se détendre		<b>Musique</b> : moyen pour se détendre
AFFECTIF	<b>Musique</b> : mode d'expression de soi		
SOCIAL		<b>Chansons</b> : rappels des règles de vie de la classe	
LANGAGIER	<b>Chansons</b> : productions sonores pour développer la communication <b>Comptines</b> : productions sonores pour développer la communication	<b>Chansons</b> : mémoriser de courts textes <b>Comptines</b> : mémoriser de courts textes <b>Comptines</b> : interagir verbalement <b>Comptines</b> : conscience phonologique, rimes	<b>Chansons</b> : mémorisation <b>Chansons</b> : exposition au monde de l'écrit <b>Chansons</b> : interagir verbalement <b>Chansons</b> : mémoriser de courts textes <b>Comptines</b> : mémorisation <b>Comptines</b> : exposition au monde de l'écrit <b>Comptines</b> : interagir verbalement <b>Comptines</b> : mémoriser de courts textes <b>Comptines</b> : conscience phonologique, rimes
COGNITIF	<b>Musique</b> : connaissances en arts <b>Comptines</b> : connaissances en arts	<b>Musique</b> : écouter des musiques variées <b>Chansons</b> : développer la mémoire <b>Comptines</b> : développer la mémoire	<b>Musique</b> : découvrir et écouter des musiques variées <b>Musique</b> : titre du domaine des arts <b>Chansons</b> : créer, interpréter, inventer, réciter (domaine des arts) <b>Comptines</b> : créer, interpréter, inventer, réciter (domaine des arts)
DIMENSION CULTURELLE	<b>Chansons</b> : repères culturels <b>Comptines</b> : littérature enfantine	<b>Musique</b> : élément de la culture de l'enfant <b>Comptines</b> : élément de la culture de l'enfant	<b>Musique</b> : élément de la culture de l'enfant <b>Chansons</b> : élément de la culture de l'enfant <b>Comptines</b> : élément de la culture de l'enfant
ORGANISATION DE LA CLASSE			<b>Musique</b> : matériel dans la classe
<b>Total de mentions</b>	<b>8</b>	<b>10</b>	<b>18</b>

En analysant le tableau 2 (p. 27), les termes reliés à la musique sont principalement présents dans les domaines langagier et cognitif (conscience phonologique, mémorisation, etc.), dans tous les programmes. La musique est également un élément présent dans la dimension culturelle du vécu de l'élève. Dans le domaine physique et moteur, la musique est mentionnée seulement à deux reprises, soit dans les programmes de 2006 et de 2020 comme un moyen pour se détendre. Dans le domaine affectif, la musique comme moyen d'expression de soi a été mentionnée dans le programme de 2006, mais cette mention a été abandonnée dans les programmes ultérieurs. Dans le domaine social, seul le programme de 2017 contient une mention de la musique comme moyen de rappeler les règles de vie. Finalement, seul le programme de 2020 considère le matériel musical comme faisant partie de l'organisation de la classe.

Bref, bien qu'il y ait une évolution croissante de la présence des mots associés à la musique au fil des programmes préscolaires et une plus forte prépondérance dans le nouveau programme, il n'en demeure pas moins que l'éducation musicale n'est pas mise de l'avant dans les écoles du Québec, malgré tous les bienfaits recensés par la littérature dans divers domaines de développement. Par ailleurs, on peut percevoir qu'il y a davantage de propositions d'éducation musicale dans les domaines langagier et cognitif que dans les autres domaines. Ces constats semblent en concordance avec les recherches actuelles (Dumont et al., 2017), car on remarque une prévalence des études en lien avec ces domaines de développement de l'enfant dans un contexte musical. D'ailleurs, dans la prochaine section, les principales avancées de la recherche en éducation musicale sont présentées en fonction des domaines de développement de l'enfant qui ont été étudiés.

### **1.2.3 Éducation musicale et développement global**

Depuis les 40 dernières années, les recherches dans le domaine de l'éducation musicale se sont multipliées, mais elles demeurent assez récentes et variables. En effet, plusieurs auteurs recommandent d'effectuer davantage de recherche et soulignent les enjeux méthodologiques et les résultats parfois peu concluants : effets mitigés de l'éducation musicale selon les études, grande majorité d'études quantitatives, peu d'études longitudinales, éducation musicale très variable dans la durée, le contexte et le contenu et peu d'études en lien avec l'éducation musicale sont réalisées en milieu scolaire (Bolduc, 2009 ; Dumont et al., 2017 ; Eerola et Eerola, 2014 ; Hallam, 2010 ; Ilari, 2016).

Cependant, les principales avancées dans le domaine de l'éducation musicale sont présentées et regroupées selon le domaine de développement de l'enfant auxquelles les recherches sont consacrées, soit les domaines langagier, cognitif, social et affectif. Les domaines développementaux les plus largement étudiés chez les enfants en lien avec l'éducation musicale sont les domaines langagier et cognitif. Les domaines social et affectif sont souvent regroupés et sont présentés dans la même section. Finalement, les liens entre l'éducation musicale et le domaine physique et moteur sont les moins étudiés dans la littérature et ne sont pas présentés (Janzen et al., 2014).

#### 1.2.3.1 Éducation musicale et développement langagier

Tout d'abord, la musique est l'un des premiers modes de communication et permet à l'enfant de développer ses habiletés expressives, son langage auditif et sa prononciation (Young, 2006). Chanter des chansons permet en outre de développer la conscience phonologique (Escalda et al., 2011; Hallam, 2010). Puisque le rythme est au cœur de la musique, il permet de faire le lien avec la langue parlée, pour comprendre et entendre les séquences rythmiques à l'oral ainsi que les modulations sonores, comme la ponctuation et la lecture expressive (Gerry et al., 2012). En effet, Butzlaff (2000) propose l'existence de liens interdisciplinaires entre la musique et la langue, qui permettrait à l'enfant de développer les composantes essentielles à la conscience phonologique et à la reconnaissance des mots. Ainsi, la musique permettrait, entre autres, de développer la perception auditive et la mémoire phonologique, c'est-à-dire la mémoire des sons, ce qui favoriserait l'acquisition de la lecture (Moritz et al., 2013) et l'enrichissement du vocabulaire (Harris, 2011), principalement en ce qui concerne le volet réceptif du langage (Lessard et Bolduc, 2016). Par ailleurs, l'éducation musicale offrirait un contexte pour permettre aux enfants de différentes origines culturelles de communiquer par la musique (John et al., 2016).

#### 1.2.3.2 Éducation musicale et développement cognitif

Des études menées principalement dans le domaine de la psychologie ont exploré les effets de la musique sur différentes fonctions cognitives telles que la mémoire spatiale et les repères spatio-temporels (Rauscher et Zupan, 2000) ainsi que sur les performances en mathématiques (Vaughn, 2000). Au Québec, Bolduc (2009) a mené une étude quantitative qui a permis de constater que des programmes musicaux destinés à des enfants d'âge préscolaire contribuaient au développement de la mémoire séquentielle et au développement de la mémoire spatiale. En ce sens, Brodsky et Sulkin (2011) ont constaté dans une étude quantitative que participer à des activités musicales permettait d'améliorer la mémoire verbale des

enfants de 5 à 10 ans. Finalement, dans une étude longitudinale réalisée en Allemagne par Roden et ses collaborateurs (2012), des enfants d'âge primaire qui ont suivi des cours instrumentaux à l'école ont obtenu de meilleurs scores pour leur flexibilité cognitive et étaient plus rapides pour traiter des tâches.

### 1.2.3.3 Éducation musicale et développement socioaffectif

Par ailleurs, l'éducation musicale peut contribuer à améliorer l'estime de soi. L'étude canadienne quantitative de Costa-Giomi (2004) réalisée à Montréal en milieu défavorisé auprès d'enfants en 4<sup>e</sup> année a permis de constater que la pratique du piano pendant trois ans a permis d'augmenter les scores d'estime de soi de ces enfants. Rickard et ses collaborateurs (2012) ont constaté le même phénomène chez des enfants de 6 ans et de 10 ans issus de la classe moyenne qui avaient participé à des cours de musique en milieu scolaire pendant trois ans. L'éducation musicale pourrait également contribuer à la régulation des émotions. Dans une étude réalisée par Williams (2018) en laboratoire en Australie auprès d'enfants de 3 et 4 ans, des activités de synchronisme et de mouvements rythmiques pourraient jeter les bases neurologiques de l'autorégulation. Degé et ses collaborateurs (2014) ont observé un lien entre la participation à des leçons de musique et l'amélioration de la représentation de soi chez des enfants de 12 ans en Allemagne. En outre, une étude quantitative canadienne de Schellenberg et Mankarious (2012) a permis de constater une association positive entre les capacités émotionnelles (compréhension des émotions) et les enfants de 7 ans avec une formation musicale issus de la classe moyenne. Par ailleurs, l'éducation musicale permettrait d'acquérir différentes habiletés sociales, dont des comportements prosociaux (Ilari, 2016 ; Ritblatt et al., 2013 ; Schellenberg et al., 2015). Ritblatt et ses collaborateurs (2013) considèrent que des enfants issus de la classe moyenne qui avaient participé à un programme de musique en milieu scolaire aux États-Unis avaient renforcé leurs habiletés sociales et leur capacité d'autorégulation émotionnelle. Une hypothèse pour expliquer ce phénomène serait que la musique permettrait aux enfants d'interagir plus facilement avec les autres dans un cadre musical, surtout pour les enfants qui ont de la difficulté à s'exprimer et à s'ouvrir aux autres (Robinson, 2002). C'est ce que Kirschner et Tomasello (2010) ont observé chez des enfants de 4 ans issus de milieux variés en Allemagne qui ont participé à des activités d'éducation musicale en laboratoire (chansons, percussions, danse) et qui ont démontré davantage d'empathie immédiate dans une situation où ils devaient aider leur partenaire et ont utilisé des stratégies de communication. La musique serait alors un outil pour renforcer le lien social, puisque les enfants qui ont fait de la musique ensemble se verraient comme une unité, ayant vécu une expérience collective positive (Kirschner et Tomasello, 2010).

En résumé, ce bref portrait des études des dernières années a démontré que l'éducation musicale peut contribuer au développement global de l'enfant, plus particulièrement dans les domaines langagier, cognitif et socioaffectif. Les études sur le domaine socioaffectif sont discutées plus en profondeur dans la recension des écrits du cadre conceptuel. Cependant, nous pouvons remarquer d'entrée de jeu que peu d'études ont été réalisées au Québec et peu d'entre elles ont été effectuées auprès d'enfants d'âge préscolaire (4 à 6 ans). Par ailleurs, il est rare que les études qui se penchent sur l'éducation musicale et le développement social de l'enfant d'âge préscolaire soient réalisées en contexte scolaire. Finalement, plusieurs études se sont déroulées auprès de familles issues de la classe moyenne ou certains contextes concernant les caractéristiques socioéconomiques des familles sont omis.

### **1.3 Synthèse et question générale de recherche**

En bref, l'éducation préscolaire est une période clé dans le développement global de l'enfant. À cette période, le niveau de développement est un indicateur de la réussite éducative future et de l'inclusion sociale (Irwin et al., 2007). Des interventions qui agissent sur le développement global et qui sont adaptées aux besoins de l'enfant d'âge préscolaire permettent de réduire les inégalités et de prévenir les difficultés développementales, surtout dans un contexte défavorisé, où les enfants sont confrontés à plusieurs facteurs de risque (CSE, 2012 ; Duncan et Magnuson, 2013 ; Simard et al., 2018). L'une des interventions qui peuvent favoriser le développement harmonieux de plusieurs compétences de l'enfant est l'éducation musicale (Bolduc, 2009 ; Dumont et al., 2017 ; Ilari, 2016). Au Québec, la musique n'occupe pas une grande place dans les écoles primaires et encore moins dans les classes préscolaires. L'accès à de nouvelles recherches dans les écoles québécoises est restreint et peu d'études, notamment qualitatives, s'intéressent précisément à la compétence sociale de l'enfant d'âge préscolaire et à l'éducation musicale en contexte scolaire en milieu défavorisé.

Considérant les bienfaits de la musique sur le développement global de l'enfant, il est essentiel de comprendre comment l'éducation musicale peut contribuer au développement de la compétence sociale de l'enfant d'âge préscolaire dans un contexte éducatif authentique. Puisque le développement de la compétence sociale est essentiel à l'établissement de relations harmonieuses avec les autres, la question générale de recherche se pose ainsi :

**Comment l'éducation musicale en contexte scolaire contribue-t-elle au développement de la compétence sociale de l'enfant d'âge préscolaire en milieu défavorisé ?**

L'objectif général de notre recherche est d'explorer comment l'éducation musicale en contexte scolaire peut contribuer au développement de la compétence sociale de l'enfant d'âge préscolaire en milieu défavorisé.



## **2. Cadre de référence**

Puisqu'il est primordial d'intervenir tôt à l'âge préscolaire et que les recherches établissent des liens positifs entre l'éducation musicale et le développement global de l'enfant, nous tentons de comprendre comment l'éducation musicale peut contribuer au développement de la compétence sociale de l'enfant d'âge préscolaire en milieu défavorisé. Dans ce chapitre, nous présentons une définition de la compétence sociale en mettant en lumière les différentes approches pour définir ce concept dans la littérature et nous décrivons le modèle en prisme de la compétence sociale (Denham et al., 2014 ; Rose-Krasnor, 1997 ; Rose-Krasnor et Denham, 2009). Ce modèle est présenté selon les différents niveaux qu'il contient. Ensuite, les éléments du modèle sur lesquels nous appuyons notre projet sont explicités. Puis, nous faisons un état de la question en présentant des études empiriques qui s'intéressent à l'éducation musicale et à des aspects de la compétence sociale de l'enfant afin d'explorer ce qui a été réalisé dans les dernières années dans le domaine. Finalement, nous présentons une synthèse critique de ces études, ce qui nous permet de poser nos questions de recherche spécifiques et d'établir nos objectifs spécifiques.

### **2.1 Différentes approches pour définir la compétence sociale**

Dans la littérature, il n'y a pas de consensus sur la définition de la compétence sociale chez l'enfant d'âge préscolaire (Fabes et al., 2008). Ces difficultés à définir la compétence sociale peuvent être expliquées par les différentes approches qui sont adoptées par les chercheurs (Junge et al., 2020 ; Rose-Krasnor, 1997 ; Rose-Krasnor et Denham, 2009). Malgré cela, deux éléments sont généralement acceptés par les chercheurs pour définir la compétence sociale de l'enfant. Tout d'abord, le concept d'efficacité dans les interactions sociales est un élément central qui revient souvent dans les différentes recensions (Denham et al., 2014 ; Fabes et al., 2008 ; Rose-Krasnor, 1997). Ensuite, les recherches des dernières années mentionnent la capacité d'engager et de maintenir des relations positives comme étant l'une des fonctions principales de la compétence sociale (Bouchard et al., 2012 ; Denham et al., 2014 ; Fabes et al., 2008 ; Poulin et al., 2012 ; Rose-Krasnor, 1997). Toutefois, les éléments spécifiques qui composent la compétence sociale varient selon les différents angles possibles adoptés par les chercheurs : l'angle des habiletés spécifiques, du statut sociométrique, des relations avec les autres et de l'approche fonctionnelle. En effet, selon la revue de littérature de Rose-Krasnor (1997), lorsque l'approche des habiletés spécifiques est adoptée pour décrire la compétence sociale, cette dernière est alors définie par un ensemble de comportements désirables à adopter par l'enfant. Cette approche, bien qu'elle soit simple à utiliser et permette d'évaluer facilement la compétence sociale, est basée sur des valeurs sociales et place

la compétence comme étant une habileté et ne prend pas en compte l'aspect multidimensionnel et contextuel de la compétence sociale. De plus, il est difficile de déterminer quels comportements sont considérés comme étant désirables ou non. En effet, dans la recension de Junge et ses collaborateurs (2020), les auteurs ont répertorié des habiletés essentielles à la compétence sociale déterminées par une dizaine de chercheurs dans le domaine au cours des quinze dernières années. Dans cette recension, aucun auteur ne liste exactement les mêmes habiletés qui composent la compétence sociale. Par exemple, certains incluent la résolution de problème comme habileté essentielle à la compétence sociale (Junge et al., 2020 ; Rose-Krasnor, 1997 ; Rose-Krasnor et Denham, 2009) alors que d'autres auteurs considèrent l'empathie comme étant une habileté nécessaire au développement de cette compétence (Lynch et Simpson, 2010 ; Junge et al., 2020). Toutefois, tous les chercheurs mentionnés incluent l'autorégulation émotionnelle comme une habileté clé à la compétence sociale (Junge et al., 2020).

Dans l'approche du statut sociométrique, on définit et on évalue la compétence sociale en considérant le statut de l'enfant auprès de ses pairs : s'il est populaire, aimé ou rejeté. Bien que cette approche permette de refléter le jugement des pairs envers l'enfant, il est difficile de savoir si les comportements sociaux de l'enfant sont la cause ou le résultat de son statut sociométrique (Rose-Krasnor, 1997). Par ailleurs, cette approche ne permet pas de mesurer l'habileté de l'enfant à initier et à maintenir des relations avec les autres (Fabes et al., 2008).

En outre, l'approche relationnelle définit la compétence sociale comme la capacité de l'enfant à établir des relations positives avec les autres (Rose-Krasnor, 1997). La compétence peut alors être définie selon la qualité des relations d'un enfant avec les autres et inclut la nature transactionnelle de la compétence sociale. Toutefois, le concept de l'amitié est complexe à observer et à mesurer, car les amitiés à l'âge préscolaire sont souvent instables et varient dans le temps (Proulx et Poulin, 2013).

De plus, l'approche fonctionnelle est spécifique au contexte et définit la compétence sociale comme l'identification et l'atteinte de buts sociaux, la résolution de problèmes et met l'accent sur les résultats et les processus qui mènent à l'atteinte de buts sociaux (Rose-Krasnor, 1997). Cette approche permet de comprendre l'interaction entre l'enfant et son environnement, mais il est difficile d'identifier les buts sociaux d'un enfant et de déterminer si un but est atteint ou non avec un point de vue extérieur.

Finalement, dans les dernières années, plusieurs chercheurs abordent le développement social de l'enfant en parlant du concept des apprentissages socioémotionnels qui mettent l'accent sur les processus et la « fonction adaptative des conduites sociales dans une perspective d'ensemble et situationnelle » (Bowen et al., 2020, p. 321). Cette approche sociocognitive cible cinq catégories de comportements à développer chez l'enfant, à l'âge préscolaire et à l'âge primaire, pour favoriser les apprentissages socioémotionnels. Ces cinq catégories sont la conscience de soi (reconnaître ses émotions, ses forces, etc.), la conscience sociale (démontrer de l'empathie, se sensibiliser aux autres), la maîtrise de soi (contrôler ses émotions, ses comportements, son stress, etc.), les habiletés relationnelles (résolution de conflits, communication, jouer avec les autres) et la prise de décision responsable (faire des choix et anticiper les conséquences) (Bowen et al., 2020). Ainsi, les apprentissages socioémotionnels de l'enfant lui permettent de bâtir un répertoire de connaissances, d'habiletés et d'attitudes afin d'interagir de façon harmonieuse avec les autres.

Bref, ces différentes approches pour tenter de définir la compétence sociale comportent leurs avantages et leurs inconvénients, mais n'adopter qu'une seule de ces approches rendrait la définition de la compétence sociale trop restreinte, tandis que le modèle en prisme de la compétence sociale propose un modèle théorique qui inclut tous ces différents aspects (Denham et al., 2014 ; Rose-Krasnor, 1997 ; Rose-Krasnor et Denham, 2009). C'est pourquoi nous avons choisi d'adopter ce modèle, puisqu'il combine toutes ces approches. De plus, le modèle en prisme a été développé pour définir la compétence sociale de l'enfant d'âge préscolaire spécifiquement, ce qui est la période d'âge ciblée par notre recherche. Il a également été conçu afin de comprendre et d'observer la compétence sociale de l'enfant dans un contexte scolaire, entre autres (Denham et al., 2014). Ce modèle, créé en 1997 par Rose-Krasnor, a été revu et bonifié par Rose-Krasnor et Denham en 2009, pour ensuite être actualisé à nouveau par Denham et ses collaborateurs (2014), grâce aux avancements de la recherche, notamment concernant les apprentissages socioémotionnels. Nous nous appuyons sur une combinaison de tous ces ouvrages.

## **2.2 Modèle en prisme de la compétence sociale**

Selon ce modèle ([figure 2](#), p. 36), la compétence sociale est définie comme « l'efficacité dans les interactions sociales [...] et le résultat d'un système de comportements, organisés pour répondre à des besoins développementaux à court et à long terme » (Rose-Krasnor, 1997, p. 119). Tout d'abord, la notion d'efficacité peut être comprise comme étant la façon dont les autres répondent aux comportements

de l'individu (Rose-Krasnor, 1997 ; Rose-Krasnor et Denham, 2009). Ainsi, la compétence sociale est le reflet des capacités de l'enfant à former des relations sociales positives (Fabes et al., 2008). Cette perspective met l'accent sur l'atteinte des buts sociaux dans des interactions du quotidien. Ce modèle est composé de trois niveaux : le niveau théorique, le niveau des indicateurs et le niveau des habiletés.

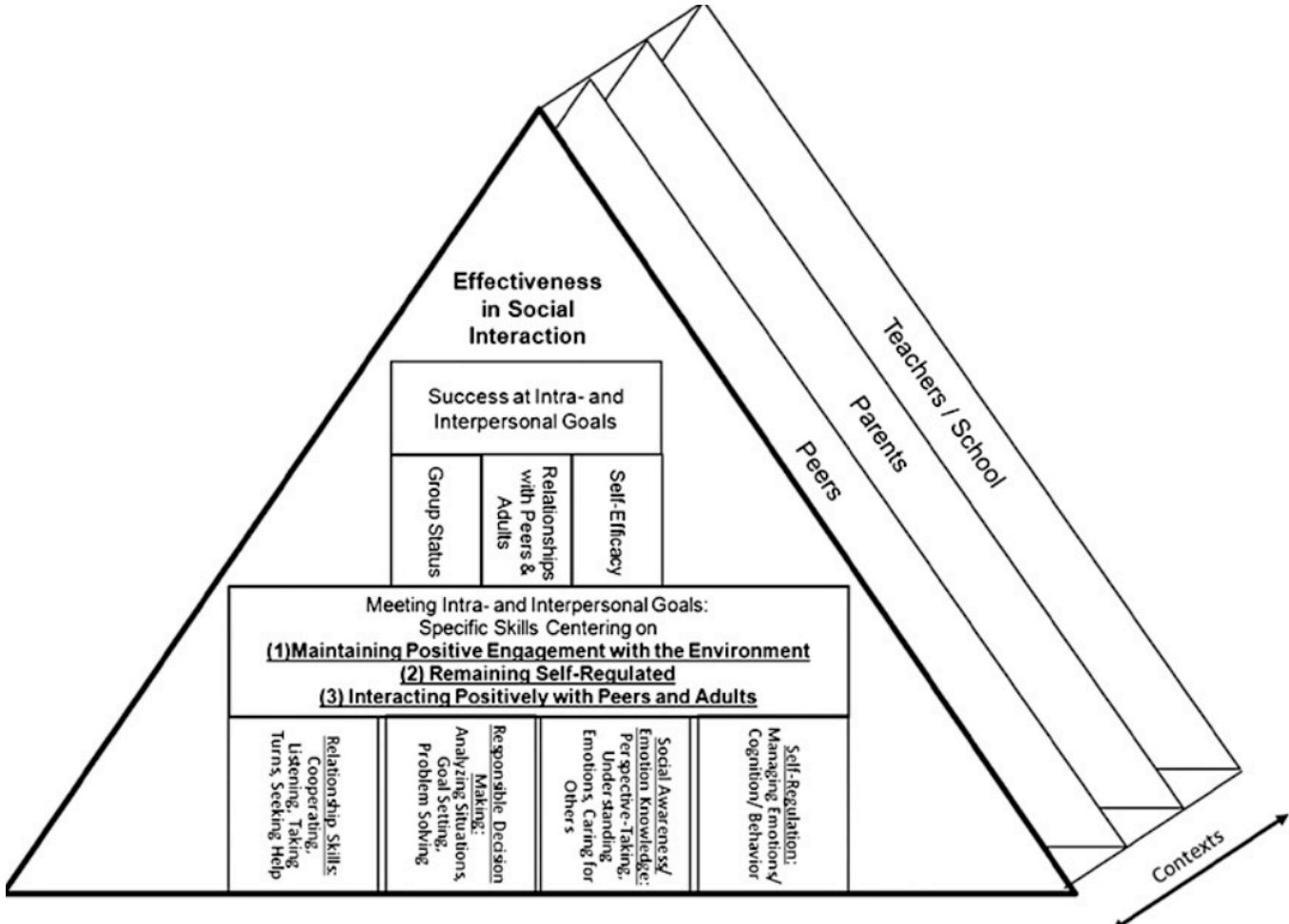


Figure 2. – Modèle théorique en prisme de la compétence sociale et de l'apprentissage socioémotionnel (Denham et al., 2014)

### **2.2.1 Niveau théorique du modèle en prisme**

Le sommet de la pyramide est le niveau théorique, où il y a le concept d'efficacité dans les interactions sociales. Le concept de la compétence sociale est organisé et relatif à des buts spécifiques plutôt qu'illustré par un ensemble d'habiletés prédéfinies (Rose-Krasnor, 1997). Ce niveau théorique présente la compétence sociale comme un concept développemental qui émerge des interactions avec les autres (nature transactionnelle), selon les différents contextes (Denham et al., 2014 ; Rose-Krasnor, 1997 ; Rose-Krasnor et Denham, 2009). Des comportements peuvent être efficaces dans une certaine situation et avec certains individus et ne pas l'être dans un autre contexte. En effet, la compétence sociale de l'enfant dépend du contexte dans lequel il est. C'est pourquoi les contextes sont représentés dans le modèle en prisme. Dans le cas de la [figure 2](#) (p. 36), les contextes concernent les personnes avec qui l'enfant a des interactions : avec les pairs, avec les parents ou avec les enseignantes et les adultes de l'école. Junge et ses collaborateurs (2020) proposent d'élargir ces contextes aux milieux de vie de l'enfant, en présentant des dichotomies de contextes que l'enfant rencontre le plus souvent pendant sa période développementale : la maison ou l'école, avec des amis ou avec des non-amis, avec des adultes ou avec des pairs, en ligne ou hors ligne.

### **2.2.2 Niveau des indicateurs du modèle en prisme**

Le deuxième niveau est celui des indicateurs et concerne les buts sociaux. Il se divise en deux catégories, du bas vers le haut : atteindre des buts intrapersonnels et interpersonnels et réussir des buts intrapersonnels et interpersonnels. Dans la catégorie « atteindre des buts intrapersonnels et interpersonnels », trois buts sont énoncés par Denham et ses collaborateurs (2014) : maintenir un engagement positif avec son environnement, maintenir son autorégulation et interagir positivement avec ses pairs et les adultes. Ce niveau inclut la perspective de l'enfant, mais aussi celle des autres, c'est-à-dire les personnes qui l'entourent. Lorsque l'enfant réussit à atteindre ses buts sociaux, il a alors un statut dans le groupe, des relations avec les autres et un sentiment d'autoefficacité. Ces trois éléments se retrouvent dans l'encadré « réussite des buts intrapersonnels et interpersonnels » (Denham et al., 2014 ; Rose-Krasnor, 1997 ; Rose-Krasnor et Denham, 2009). En effet, le statut dans le groupe concerne l'acceptation de l'enfant par les pairs, sa popularité (apprécié, rejeté, en retrait, neutre, etc.) (Denham et al., 2014). En outre, dans le cas du modèle, les auteurs incluent toute relation que l'enfant entretient avec les autres, soit avec ses pairs, mais aussi avec les adultes, puisque ce modèle de la compétence sociale met en lumière les relations de l'enfant dans divers contextes et avec diverses personnes. Finalement, le

sentiment d'autoefficacité de l'enfant englobe la perspective que l'enfant a de lui-même sur sa compétence sociale, son sentiment d'efficacité dans les interactions et notamment la vision de sa capacité à se faire des amis et à s'inclure dans un groupe (Rose-Krasnor, 1997).

### **2.2.3 Niveau des habiletés du modèle en prisme**

Le troisième niveau, celui à la base de la pyramide et que Junge et ses collaborateurs (2020) qualifient de « blocs fondateurs de la compétence sociale » (p. 1), représente les regroupements d'habiletés qui sont déterminantes à la compétence sociale, mais le choix de ces habiletés est encore sujet à débat. En effet, Denham et ses collaborateurs (2014) ont tenté d'identifier quatre catégories d'habiletés selon les avancées des dernières décennies (Eisenberg et Sulik, 2013 ; Fabes et al., 2008). Tout d'abord, la première catégorie concerne les habiletés relationnelles, soit « l'orientation prosociale » (traduction libre de Bouchard et al., 2012). Cela inclut les comportements prosociaux comme la coopération, l'écoute, le tour de rôle et la demande d'aide. Les comportements prosociaux sont « l'ensemble des comportements sociaux observables orientés vers le bénéfice d'autrui ou le partage de coûts et de bénéfices avec autrui » (Bouchard et al., 2006, p. 2). Par exemple, des comportements prosociaux pourraient être d'aider un pair, de réconforter un ami, de prêter un jouet, etc. Lorsque l'enfant adopte des comportements prosociaux, il améliore son statut dans le groupe, répond à ses besoins individuels et maintient des relations positives avec les autres (Denham et al., 2014 ; Fabes et al., 2008). En effet, un enfant d'âge préscolaire qui développe des habiletés prosociales pourrait vivre moins de conflits avec les autres, être populaire plutôt que rejeté auprès de ses pairs et aurait moins de risque d'être une victime (Eisenberg et al., 2006). De plus, les comportements prosociaux observés à l'intérieur d'un groupe d'enfants d'âge préscolaire pourraient prédire le niveau de prosocialité au début de l'âge adulte (Eisenberg et al., 2015).

La deuxième catégorie d'habiletés concerne la prise de décision responsable, soit l'analyse des situations, l'établissement d'objectifs et la résolution de problèmes. La résolution de problèmes est associée à la prise de décisions et à l'encodage des indices d'une situation sociale (Rose-Krasnor et Denham, 2009). Dans une situation sociale, l'enfant doit être en mesure d'analyser la situation, d'encoder les indices sociaux et d'interpréter la situation (Denham et al., 2014). L'encodage d'une situation demande à l'enfant de repérer les indices sociaux internes, les émotions, et les indices sociaux externes, soit les informations reliées au contexte social (Capuano, 2023). Selon son encodage de la situation, l'enfant sélectionnera dans son répertoire de stratégies comment il réagit : pleurer, aller chercher de l'aide, négocier, s'enfuir, etc. (Rose-Krasnor, 1997). Dans cette catégorie, l'enfant choisit une stratégie qui lui permet de répondre

à ses besoins et il pourra juger s'il a atteint ou non (succès ou échec) son but social grâce à la stratégie utilisée. Ainsi, dans cette catégorie, l'enfant réfléchit aux conséquences de ses actes, car il en évalue les résultats (Rose-Krasnor et Denham, 2009).

La troisième catégorie du niveau des habiletés concerne la conscience sociale de l'enfant : la connaissance des émotions, la compréhension des émotions, la prise de perspective et le fait de se soucier des autres (Rose-Krasnor, 1997). La conscience sociale peut être résumée par la capacité d'un enfant à se tourner vers les autres (Denham et al., 2014). La connaissance des émotions lui permet d'identifier les émotions que les autres vivent comme la colère, la peur, la joie, la tristesse. Comprendre les émotions permet de mieux encoder les situations (meilleur repérage des indices internes) et d'adapter ses comportements selon les émotions des autres (Fabes et al., 2008). La compréhension des émotions joue alors un rôle clé dans la résolution de problèmes sociaux. La prise de perspective permet à l'enfant de se décentrer de lui-même et de comprendre ce que l'autre vit (Eisenberg et Sulik, 2013). Certains auteurs utilisent le terme de l'empathie pour définir cette prise de perspective (Cross et al., 2012 ; Junge et al., 2020 ; Rabinowitch et al., 2013).

La quatrième catégorie du niveau des habiletés est l'autorégulation. En effet, l'une des habiletés à développer pour interagir de manière efficace avec les autres est la régulation des émotions et la régulation des comportements (Denham et al., 2014 ; Rose-Krasnor, 1997 ; Rose-Krasnor et Denham, 2009). L'autorégulation peut être définie comme un « système biocomportemental qui permet le contrôle principalement volontaire de l'attention et des émotions afin de réaliser une action réfléchie et orientée vers un but » (traduction libre de Blair et Raver, 2012, p. 647). L'enfant d'âge préscolaire développe de plus en plus son contrôle sur ses émotions et sur ses réactions. Ainsi, il est davantage en mesure d'inhiber certains comportements pour s'adapter aux situations sociales dans lesquelles il se retrouve. Un contrôle des émotions réduit le risque d'avoir des interactions sociales problématiques (Eisenberg et Sulik, 2013).

#### **2.2.4 Choix des éléments du modèle en prisme**

En bref, le modèle théorique en prisme de la compétence sociale (Denham et al., 2014 ; Rose-Krasnor, 1997 ; Rose-Krasnor et Denham, 2009) permet de modéliser et de définir la compétence sociale de l'enfant d'âge préscolaire et pose les grandes lignes des différentes dimensions qui la composent. Pour notre projet, puisqu'il est question d'explorer comment l'éducation musicale peut contribuer au développement de la compétence sociale de l'enfant d'âge préscolaire en milieu défavorisé, l'efficacité

des interactions sociales des enfants d'âge préscolaire qui ont participé à un programme d'éducation musicale est étudiée. Pour comprendre cette efficacité potentielle, le niveau de compétence sociale des enfants est rapporté selon le niveau des indicateurs et le niveau des habiletés. En effet, au niveau des indicateurs, les relations de l'enfant avec ses pairs et les adultes sont étudiées. Au niveau des habiletés, une attention particulière est apportée à l'autorégulation de l'enfant ainsi qu'à son orientation prosociale. Par ailleurs, les différents contextes dans lesquels l'enfant d'âge préscolaire évolue sont pris en compte comme l'école et la maison. L'accent est mis sur les interactions de l'enfant avec ses pairs, ses parents et ses enseignants. Ces choix sont mis en évidence à la figure 3 (p. 40).

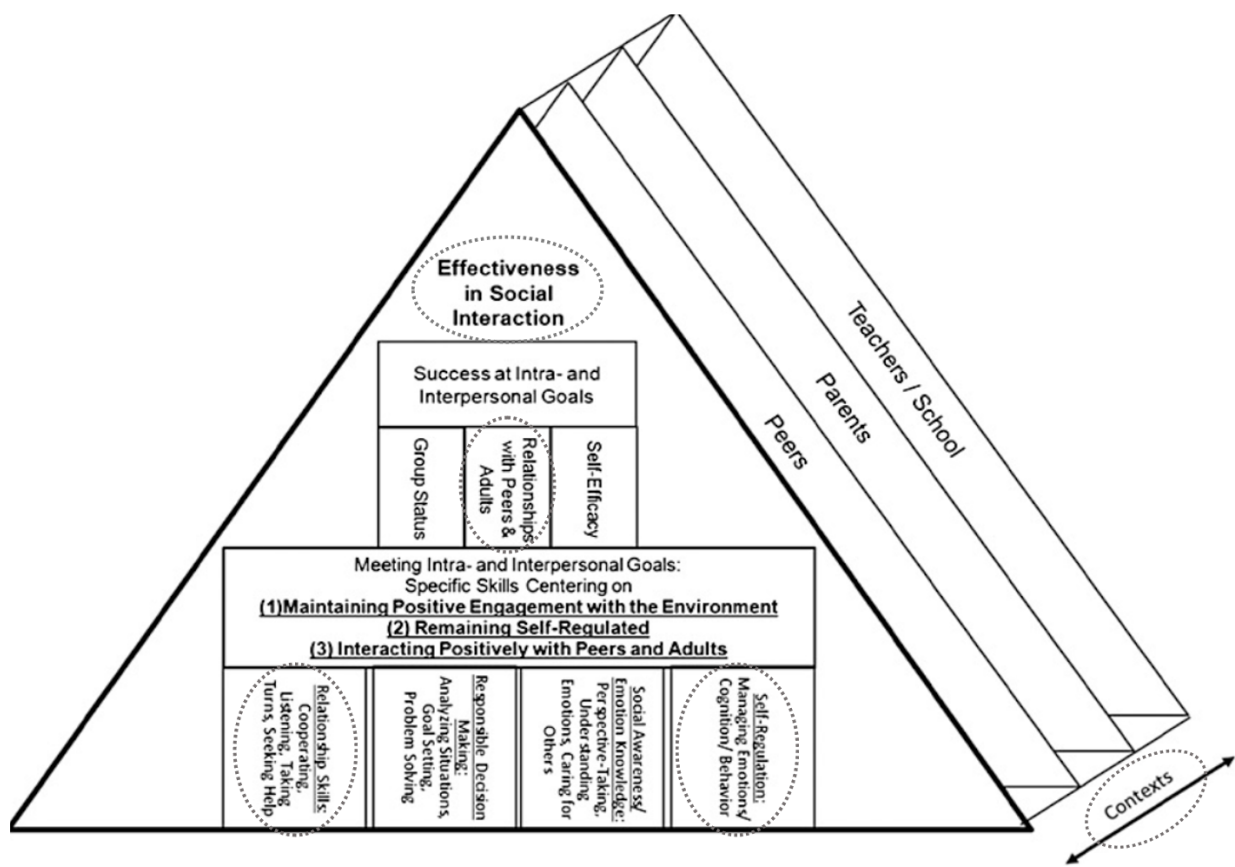


Figure 3. – Choix des éléments du modèle théorique en prisme de la compétence sociale et de l'apprentissage socioémotionnel (Denham et al., 2014)



## **2.3 État de la question**

Nous avons réalisé une recension des écrits en regroupant des études qui s'intéressent à la fois à la compétence sociale de l'enfant et à l'éducation musicale. Puisque l'éducation musicale est un domaine relativement nouveau dans la recherche empirique (Bouchard-Valentine, 2007 ; Evrard et Bolduc, 2018), les études présentées ont été recensées selon divers critères. Tout d'abord, une étude a été retenue si un élément de la compétence sociale (ex. : prosocialité) était étudié dans un contexte d'éducation musicale, même s'il était jumelé à d'autres éléments d'analyse (ex. : mémoire). Dans le cadre de notre projet, l'éducation musicale réfère à tous les apprentissages musicaux, qu'ils soient formels ou informels, et qui regroupent un ensemble d'activités telles que chanter, jouer d'un instrument, écouter de la musique, créer de la musique, danser sur de la musique, etc. qui permettent à l'enfant de développer ses potentialités. En outre, il est assez rare que les études concernant l'éducation musicale soient réalisées auprès d'enfants d'âge préscolaire. Ainsi, les critères de recension ont été élargis aux enfants de 0 à 12 ans. Par ailleurs, plusieurs études présentées n'ont pas été effectuées en milieu scolaire. Elles ont été incluses à cette recension, car elles permettent d'obtenir un portrait des principaux constats en lien avec l'éducation musicale et la compétence sociale de l'enfant. De plus, puisque peu d'études ont été réalisées au Québec et au Canada, les études ont été retenues si elles comportaient les éléments mentionnés précédemment, même si elles étaient réalisées ailleurs dans le monde. Toutefois, seuls les articles rédigés en français ou en anglais ont été retenus.

Dans les prochaines sous-sections, ces études ont été regroupées selon des thématiques qui sont en lien avec la compétence sociale, soit la communication et les interactions sociales, l'empathie et la compréhension des émotions, la prosocialité, la coopération et l'autorégulation. Selon notre recension, ces thématiques sont les plus fréquemment étudiées dans la littérature en lien avec l'éducation musicale et la compétence sociale. Bien que chaque étude ait été classée dans une section correspondant à sa thématique principale (ex. : prosocialité), certaines d'entre elles s'intéressent à plusieurs thématiques à la fois (ex. : prosocialité et autorégulation). Les thématiques servent donc à présenter les études selon leurs principaux résultats.

### **2.3.1 Communication et interactions sociales**

Quelques études permettent de constater qu'il pourrait exister des liens entre l'éducation musicale et le développement de la communication et des interactions sociales. En effet, Harris (2011) a réalisé une

étude mixte en Angleterre auprès de 17 enfants âgés de 9 mois à 4 ans. Cette étude a permis de constater qu'une séance d'éducation musicale (exploration d'instruments, chansons) par semaine, pendant 20 semaines, permettait d'enrichir le vocabulaire et d'améliorer la prononciation, ce qui, conséquemment, permettait d'améliorer les interactions sociales de ces enfants, selon la perception des parents. Selon ces derniers, les habiletés conversationnelles de leur enfant étaient enrichies après avoir participé aux séances musicales (Harris, 2011). En outre, une étude de cas réalisée au Québec par Evrard et Bolduc (2018) a permis d'utiliser la musique pour développer les interactions sociales d'un enfant autiste âgé de 4 ans. En effet, après avoir suivi un programme de musique deux fois par semaine pendant sept semaines, l'enfant était davantage capable de décrire sa journée et d'établir des liens, en plus de répondre aux questions qu'on lui posait sur sa journée. Par conséquent, Evrard et Bolduc (2018) supposent que le partage d'une expérience commune musicale permet de renforcer les liens sociaux. Par ailleurs, une étude quantitative canadienne de Gerry et ses collaborateurs (2012) réalisée dans un centre qui vient en aide aux familles vulnérables a permis de constater que la participation active à des cours de musique (chansons, comptines, etc.) pendant six mois influence positivement la communication et les interactions entre l'enfant âgé d'un an et ses parents, contrairement à une participation passive (musique d'ambiance lors de la réalisation d'activités). Aussi, Godeli et ses collaborateurs (1996) ont observé dans une étude quantitative les effets de la musique d'ambiance sur les interactions sociales des enfants âgés de 4 à 6 ans en milieu scolaire au Brésil. Pendant trois jours, de la musique d'ambiance jouait pendant 30 minutes en classe. Les auteurs ont constaté que pendant et après ce moment musical, un plus grand nombre d'interactions entre les enfants était observé. Ainsi, les interactions entre les enfants et l'enseignant diminuaient. Godeli et ses collaborateurs (1996) supposent que la musique d'ambiance pourrait favoriser le processus de socialisation entre les enfants.

En résumé, l'éducation musicale pourrait permettre de développer la communication (Harris, 2011) et accroître les interactions sociales de l'enfant, que ce soit par une participation active à des séances d'éducation musicale (Evrard et Bolduc, 2018 ; Gerry et al., 2012) ou par une participation passive (Godeli et al., 1996). Ces études sur la communication et les interactions sociales sont synthétisées dans le tableau 3 (Annexe A).

### **2.3.2 Empathie et compréhension des émotions**

L'éducation musicale pourrait contribuer au développement de l'empathie et de la compréhension des émotions. Dans une étude quantitative réalisée au Royaume-Uni par Rabinowitch et ses collaborateurs (2013), 52 enfants de 8 à 11 ans ont suivi des cours d'instrument pendant un an à même leur milieu scolaire. Les scores aux tests d'empathie des enfants qui avaient eu des cours de musique ont augmenté, comparativement au groupe contrôle. Ainsi, les auteurs suggèrent que la musique offrirait un contexte détendu et propice au développement de l'empathie. C'est ce qu'ont observé Cross et ses collaborateurs (2012) dans une étude qualitative où six enfants de 6 à 10 ans ont participé à des périodes de jeux d'improvisation et d'exploration musicale en milieu scolaire. Cette étude de cas réalisée en Angleterre a permis de constater que les séances de création musicale ont amené les enfants à révéler et à reconnaître leur potentiel empathique (Cross et al., 2012). En outre, dans une étude quantitative de Schellenberg et Mankarious (2012) réalisée au Canada, 30 enfants de 7 à 8 ans avec une formation musicale (apprentissage d'un instrument de musique en cours privé) ont été comparés sur divers aspects à un groupe d'enfants sans formation musicale. Les auteurs ont mesuré une association positive entre les capacités émotionnelles des enfants et le fait d'avoir bénéficié d'une formation musicale. Schellenberg et Mankarious (2012) posent l'hypothèse que les capacités émotionnelles de l'enfant sont sollicitées lors de l'établissement d'un lien affectif chaleureux avec le professeur de musique. Toutefois, ils soulignent que les capacités émotionnelles plus développées de ces enfants musiciens pourraient être reliées à leurs capacités cognitives.

En résumé, l'éducation musicale pourrait favoriser le développement de l'empathie chez les enfants grâce au contexte qu'offre l'éducation musicale (Cross et al., 2012 ; Rabinowitch et al., 2013). De plus, cette dernière pourrait être associée au développement des capacités émotionnelles de l'enfant (Schellenberg et Mankarious, 2012). Ces études sur l'empathie et la compréhension des émotions sont synthétisées dans le tableau 4 (Annexe A).

### **2.3.3 Prosocialité**

Des études permettent de constater que l'éducation musicale peut avoir des effets sur les habiletés prosociales des enfants dans certains contextes. Dans une étude quantitative de Schellenberg et ses collaborateurs (2015) réalisée en milieu scolaire au Canada qui visait à examiner les liens entre la formation musicale et les habiletés prosociales, des enfants de 3<sup>e</sup> année et de 4<sup>e</sup> année ont reçu une

éducation musicale pendant 10 mois, 40 minutes par semaine. Schellenberg et ses collaborateurs (2015) ont constaté qu'après la participation des enfants aux cours d'éducation musicale, les scores de sympathie avaient augmenté. Les auteurs supposent que l'éducation musicale offrirait un contexte social qui favorise un synchronisme (par les mouvements et la respiration), ce qui permet de développer la cohésion de groupe et qui augmenterait la connectivité avec les autres. Pour les scores de prosocialité, les enfants avec des habiletés prosociales faibles ont connu une amélioration. Ce changement n'a pas été observé chez les enfants qui avaient déjà de bonnes habiletés prosociales (Schellenberg et al., 2015). Une étude quantitative de Rickard et ses collaborateurs (2012) réalisée en Australie auprès d'enfants de 5 et 6 ans et d'enfants de 9 et 10 ans en milieu scolaire abonde dans ce sens. Les auteurs cherchaient à examiner si l'éducation musicale pouvait avoir des effets bénéfiques sur l'estime de soi et sur les habiletés sociales des enfants. Pendant trois ans, ces derniers ont participé à des séances d'éducation musicale de 30 minutes par semaine. Aucun effet n'a été remarqué sur les habiletés sociales et Rickard et ses collaborateurs (2012) émettent l'hypothèse que ces enfants avaient peut-être de bonnes habiletés sociales dès le début des séances. Ainsi, cela pourrait laisser sous-entendre, comme dans l'étude de Schellenberg et ses collaborateurs (2015), que l'éducation musicale pourrait permettre aux enfants d'améliorer leurs habiletés sociales s'ils rencontraient des difficultés dans ce domaine au départ.

En outre, Wan et Fu (2019) expliquent dans leur étude quantitative réalisée en Chine auprès d'enfants de 5 ans en milieu scolaire que les enfants qui ont joué des rythmes constants et prévisibles aux percussions démontreraient davantage de comportements prosociaux. En effet, le contexte musical favoriserait la coopération, car les enfants partageraient un but commun prévisible, soit celui de jouer le même rythme à l'aide de percussions, au bon moment. Le développement de comportements prosociaux dans un contexte musical a même été observé chez de très jeunes enfants, mais Cirelli et ses collaborateurs (2014) expliquent plutôt le développement de la prosocialité par le synchronisme partagé entre deux personnes et non en raison de la prévisibilité des rythmes. En effet, Cirelli et ses collaborateurs (2014) ont observé des enfants de 14 mois dans leur étude quantitative réalisée au Canada dans le but de déterminer si les enfants de 14 mois adapteraient leurs comportements prosociaux selon la synchronisation de mouvements avec un adulte dans un contexte musical. Les auteurs ont remarqué que le synchronisme (mouvements partagés) avec un adulte inconnu favoriserait des comportements prosociaux chez l'enfant, surtout l'aide spontanée, comparativement à des mouvements non synchronisés. Le même effet a été remarqué dans l'étude quantitative de Tunçgenç et Cohen (2016) réalisée en Angleterre auprès d'enfants

de 4 à 6 ans en laboratoire. En effet, les auteurs ont examiné les comportements prosociaux des enfants dans un contexte de jeu avec des mouvements synchronisés. Les enfants qui ont participé à des jeux rythmiques synchronisés ont eu tendance à aider spontanément leurs pairs, à conserver un contact visuel prolongé et à sourire à leurs partenaires, comparativement au groupe contrôle.

Une étude quantitative de Sussman (2009) réalisée aux États-Unis en milieu scolaire a permis d'observer ce phénomène d'augmentation de la conscience des autres. En effet, des enfants avec des difficultés comportementales âgés de 2 à 6 ans ont démontré une attention soutenue et alternée plus grande envers leurs pairs lors de la participation à des jeux musicaux. Selon Sussman (2009), l'utilisation d'objets musicaux pourrait davantage stimuler l'attention apportée aux pairs. Dans une étude mixte réalisée au Royaume-Uni par Lowry et ses collaborateurs (2019) en milieu scolaire, des enfants de 7 à 8 ans avec des difficultés comportementales et émotionnelles ont participé à des leçons de batterie en dyade pendant cinq semaines. Comparativement au groupe contrôle, les enfants qui ont fait partie du programme de musique ont développé des relations positives avec leurs pairs et leurs enseignants et ont vu leurs scores de prosocialité augmenter. Les cours de musique auraient créé un climat de confiance pour ces jeunes (Lowry et al., 2019).

Par ailleurs, une étude mixte réalisée en laboratoire par Kirschner et Ilari (2014) a permis de mesurer la prosocialité chez des enfants de 2 à 4 ans qui participaient à une séance de tâches rythmiques au tambour, en Allemagne et au Brésil. Par des tests de prosocialité et des entretiens avec les parents, les auteurs ont conclu que la séance unique n'avait eu aucun effet sur la prosocialité des enfants. Toutefois, les enfants brésiliens ont davantage synchronisé leurs mouvements que les enfants allemands, ce qui pourrait être expliqué par des différences culturelles et la présence de la musique dans la vie de l'enfant (Kirschner et Ilari, 2014).

En résumé, bien que des chercheurs aient conclu que l'éducation musicale n'avait aucun effet sur la prosocialité (Kirschner et Ilari, 2014) ou seulement un effet lorsque l'enfant avait des difficultés dans ce domaine (Rickard et al., 2012 ; Schellenberg et al., 2015), d'autres études ont permis de constater que des séances d'éducation musicale amènent l'enfant à se soucier des autres, que ce soit en raison du synchronisme partagé (Cirelli et al., 2014 ; Tunçgenç et Cohen, 2016), de la prévisibilité de la musique (Wan et Fu, 2019), du matériel utilisé (Sussman, 2009) ou du climat de confiance qui s'établit lors de ces

séances (Lowry et al., 2019). Bien qu'il n'y ait pas une raison unique pour expliquer le développement des habiletés prosociales grâce à l'éducation musicale, ces études illustrent que l'éducation musicale pourrait contribuer à la prosocialité de l'enfant. Ces études sur la prosocialité sont synthétisées dans le tableau 5 (Annexe A).

### **2.3.4 Coopération**

Plusieurs chercheurs se sont intéressés à l'éducation musicale et à la coopération. La coopération est souvent mentionnée comme une sous-catégorie de la prosocialité. Nous avons trouvé pertinent de présenter ces études dans une section définie, puisque cette thématique revient fréquemment. Dans une étude quantitative réalisée en laboratoire en Allemagne par Kirschner et Tomasello (2010), des enfants de 4 ans ont participé à une séance d'éducation musicale (percussions, chansons, danse, musique d'ambiance). L'objectif de cette étude était de mesurer la volonté des enfants de 4 ans d'aider un partenaire et de coopérer dans une tâche de résolution de problèmes. Les enfants qui ont participé à la séance musicale ont davantage aidé leur partenaire lorsqu'il avait besoin d'aide, comparativement au groupe contrôle. Les enfants du groupe expérimental ont démontré un plus grand engagement social après avoir fait de la musique et ont verbalisé davantage d'excuses. En effet, ils ont coopéré en utilisant des stratégies de communication pour déterminer le tour de rôle et guider leurs actions (Kirschner et Tomasello, 2010). Rabinowitch et Meltzoff (2017) ont remarqué le même effet coopératif entre des enfants de 4 ans qui, dans une séance unique dans un laboratoire américain, ont fait des mouvements synchronisés avec des pairs non familiers. Contrairement au groupe contrôle, les enfants qui avaient fait des mouvements synchronisés sur de la musique ont réalisé des tâches plus rapidement avec leur pair non familier, la musique ayant peut-être créé un sentiment d'affinité (Rabinowitch et Meltzoff, 2017). Aux Pays-Bas, Endedijk et ses collaborateurs (2015) ont remarqué un effet similaire de coopération chez des enfants de 2 à 4 ans en laboratoire qui ont participé à une séance unique où ils devaient jouer, en dyade, des rythmes synchronisés au tambour. Cette étude quantitative a permis de constater que la coordination (tâches rythmiques au tambour) avec les autres serait reliée à la coopération et à la prosocialité. Chaque membre de la dyade adapterait son comportement selon les actions de son pair (Endedijk et al., 2015). En outre, une étude qualitative de St-John aux États-Unis (2006) a permis d'observer 12 enfants d'âge préscolaire dans un centre privé de musique qui ont participé à des activités collaboratives musicales pendant 15 semaines. St-John (2006) constate avec cette étude que dans un contexte musical créatif et social, les enfants collaborent avec leurs pairs dans le but de générer des idées,

de la créativité et du plaisir. Aux États-Unis, Ritblatt et ses collaborateurs (2013) ont réalisé une étude quantitative en milieu scolaire où un groupe d'enfants de 3 ans et demi à 5 ans chantait des chansons pendant leur routine quotidienne avec leur enseignante, pendant six mois. Les enfants qui ont chanté régulièrement ont connu des augmentations dans leurs scores de coopération sociale, d'indépendance sociale et des interactions sociales, contrairement au groupe contrôle (Ritblatt et al., 2013).

En résumé, l'éducation musicale pourrait favoriser la coopération (Ritblatt et al., 2013) et l'aide spontanée, car la musique contribuerait à l'engagement social de l'enfant et à l'élaboration de stratégies communes (Kirschner et Tomasello, 2010). La coordination requise pour jouer de la musique créerait un sentiment d'affinité avec les pairs (Rabinowitch et Meltzoff, 2017) et l'enfant serait davantage enclin à adapter son comportement aux autres (Endedijk et al., 2015), afin d'atteindre des buts collectifs (St-John, 2006), ce qui favoriserait la coopération. Ces études sur la coopération sont synthétisées dans le tableau 6 (Annexe A).

### **2.3.5 Autorégulation**

Quelques études s'intéressent à l'éducation musicale et à l'autorégulation, que ce soit l'autorégulation des émotions ou des comportements. Au Venezuela, Alemán et ses collaborateurs (2017) ont évalué les effets d'un programme de musique à grande échelle (*El Sistema*) sur le développement de 2914 jeunes de 6 à 14 ans exposés à de la violence en milieu défavorisé. Dans cette recherche mixte, les auteurs ont soulevé que le programme de musique pourrait être un facteur de protection pour les garçons de milieu défavorisé exposés à la violence. En effet, Alemán et ses collaborateurs (2017) ont observé une augmentation de l'autocontrôle et une diminution des difficultés comportementales des enfants qui ont participé aux cours de musique, surtout pour ceux qui étaient exposés à de la violence. Faulkner et ses collaborateurs (2010) ont également réalisé une étude mixte en milieu scolaire défavorisé en Australie. Des enfants de 12 ans (n = 190) ont participé à des leçons de percussions pendant 10 semaines. Les effets constatés après ces 10 semaines ont été une augmentation de l'autorégulation et de l'attention en classe, une augmentation du respect des autres et du travail d'équipe. Ainsi, les intervenants scolaires ont témoigné que les enfants qui ont participé au programme entretenaient des relations plus positives et significatives avec les enseignants (Faulkner et al., 2010).

Une étude qualitative de Flores et ses collaborateurs (2016) réalisée en Afrique du Sud a permis d'observer ce phénomène d'amélioration de l'autorégulation dans un centre jeunesse auprès de 15 enfants de 7 à 12 ans en grande difficulté. Après avoir suivi des leçons de percussions en groupe pendant 4 mois, les auteurs ont observé des changements dans les mécanismes d'autorégulation des enfants. En effet, jouer du tambour a permis à certains enfants de réguler leurs émotions négatives et de les transformer en émotions positives lors des séances. Par ailleurs, les enfants qui ont joué de la musique étaient davantage capables d'exprimer leurs émotions positives comme le plaisir de jouer et démontraient moins d'émotions négatives comme la colère et la dépression, comparativement au début de l'étude (Flores et al., 2016). En outre, les enfants qui ont fait de la musique ensemble ont développé leur conscience des autres. Ils étaient davantage attentifs envers leurs pairs. La forme « appel-réponse » du jeu de percussions a permis de développer l'écoute, le partage et le tour de rôle. Flores et ses collaborateurs (2016) suggèrent que le fait de jouer en groupe favorise l'inclusion de chaque enfant.

Également en milieu défavorisé, John et ses collaborateurs (2016) ont réalisé une étude qualitative au Canada dans des centres de musique qui offraient des cours d'éducation musicale chaque semaine à 33 enfants de 4 à 6 ans. Dans un contexte de jeu musical créatif et libre, les enfants ont démontré davantage de comportements d'autorégulation, de régulation partagée (se réguler pour participer à un but commun) et d'émotions positives (John et al., 2016). En Allemagne, Frischen et ses collaborateurs (2019) ont examiné l'impact de l'éducation musicale pendant 20 semaines sur plusieurs aspects du développement de l'enfant de 5 à 6 ans. Comparativement aux groupes contrôles, les enfants qui ont fait de la musique avaient amélioré le contrôle de leurs mouvements et leur autorégulation. En effet, la synchronisation rythmique requise pour jouer des percussions (précision, arrêt) pourrait augmenter les capacités d'inhibition (Frischen et al., 2019). En ce sens, l'étude longitudinale australienne de Williams (2015) a permis de constater un développement de l'autorégulation chez des enfants qui ont fait de la musique à la maison. Comparativement à lorsqu'ils avaient 2 ou 3 ans, les enfants, rendus à 4 ou 5 ans, avaient davantage d'autorégulation. Williams (2015) propose l'hypothèse que les phrases musicales ont une structure claire, ce qui stimulerait la motivation et l'engagement de l'enfant, qui développerait des stratégies d'autorégulation pour rester engagé dans l'activité, puisqu'il peut anticiper le début, le milieu et la fin. Par ailleurs, les enfants qui ont fait de la musique avec leurs parents ont développé des habiletés prosociales. Williams (2015) suggère que ces moments musicaux pourraient favoriser le développement d'interactions avec les parents, de la coopération, de l'imitation et de la cohésion. L'étude quantitative



de Winsler et ses collaborateurs (2011) réalisée aux États-Unis permet de constater le même phénomène. Des enfants de 3 à 5 ans en milieu préscolaire favorisé ont participé à un programme de musique à durée variable et les enfants de 4 ans qui ont fait de la musique plus longtemps et en grande quantité avaient de meilleures habiletés d'autorégulation que les autres. Winsler et ses collaborateurs (2011) posent l'hypothèse que plusieurs éléments dans la musique demandent à l'enfant de contrôler ses comportements : le début et la fin d'une chanson, bouger lentement ou rapidement, chanter aigu ou grave, taper des mains au bon moment, etc. Ainsi, selon les auteurs, les enfants utiliseraient les chansons, la musique et les danses comme des outils culturels pour diriger leurs comportements.

En résumé, ces études montrent que l'éducation musicale permet de développer l'autorégulation des enfants dans des contextes précis. En effet, plusieurs études se penchent sur l'utilisation de l'éducation musicale comme un outil pour développer l'autorégulation des enfants qui présentent des difficultés et qui vivent dans des milieux défavorisés ou exposés à la violence (Alemán et al., 2017 ; Faulkner et al., 2010 ; Flores et al., 2016 ; John et al., 2016). D'autres études mettent l'accent sur la structure musicale et les différentes composantes de l'éducation musicale qui amènent l'enfant à développer des stratégies pour améliorer son inhibition et son autocontrôle (Frischen et al., 2019 ; Williams, 2015 ; Winsler et al., 2011). Ces études sur l'autorégulation sont synthétisées dans le tableau 7 (Annexe A).

## **2.4 Synthèse critique et questions spécifiques**

La compétence sociale peut être définie comme « l'efficacité dans les interactions sociales [...] et le résultat d'un système de comportements, organisés pour répondre à des besoins développementaux à court et à long terme » (Rose-Krasnor, 1997, p. 119). Selon cette définition, la compétence sociale comporte trois niveaux : la théorie (la définition), les indicateurs (atteinte de buts sociaux) et les habiletés. Bien que les habiletés essentielles à la compétence sociale ne fassent pas consensus dans la littérature (Denham et al., 2014 ; Fabes et al., 2008 ; Junge, 2020), nous avons choisi de mettre l'accent sur l'autorégulation et l'orientation prosociale de l'enfant d'âge préscolaire. Au niveau des indicateurs, nous avons choisi d'étudier particulièrement les relations de l'enfant avec les autres. À l'éducation préscolaire et surtout en milieu défavorisé, des interventions préventives sont essentielles pour assurer le développement global de tous les enfants et pour réduire les inégalités (CSE, 2012 ; Duncan et Magnuson, 2013 ; Simard et al., 2018). Comme constaté dans la recension des écrits, plusieurs bienfaits de l'éducation musicale ont été observés sur le développement des diverses composantes de la

compétence sociale. L'éducation musicale pourrait développer la communication et les interactions sociales, l'empathie, les capacités émotionnelles, la coopération, la prosocialité et l'autorégulation. Toutefois, il est préférable de rester prudent quant aux conclusions que l'on peut tirer avec cette recension.

En effet, dans la recension des écrits, sur les 27 études retenues, 17 sont des études quantitatives, six sont des études mixtes et seulement quatre d'entre elles sont qualitatives. Les études quantitatives permettent de brosser un portrait de diverses situations, la plupart du temps grâce à des comparaisons entre un groupe contrôle et un groupe expérimental. Ces études permettent également de constater des changements dans des scores à des questionnaires avant et après l'expérimentation. Toutefois, cette approche ne permet pas toujours d'expliquer les raisons derrière les changements observés. De plus, les différents aspects étudiés de la compétence sociale sont variables. Puisqu'il n'y a pas de consensus sur la définition de la compétence sociale et tout ce qu'elle contient (Junge, 2020), des termes comme « prosocialité », « altruisme », « sympathie » ou « empathie » sont utilisés sans nécessairement être définis, laissant sous-entendre une définition universelle de ces concepts (Eisenberg et al., 2015). Par ailleurs, les résultats en lien avec l'éducation musicale et la compétence sociale sont très variables selon le contexte, le type d'éducation musicale, la durée des séances et les intervenants impliqués. En effet, le type d'éducation musicale est souvent peu décrit dans les articles et le contenu des séances n'est pas toujours détaillé. En outre, les études se déroulent dans divers contextes (école, maison, centres privés, laboratoire) et avec des intervenants de plusieurs domaines (chercheurs, enseignants, travailleurs sociaux, éducateur musical, etc.). Ces intervenants n'ont pas tous la même formation et leur approche peut être différente. Il est donc difficile de déterminer, lorsque l'on compare les études entre elles, si les changements observés dans la compétence sociale des enfants sont attribuables aux intervenants ou à l'éducation musicale en elle-même.

Aussi, peu d'études combinent l'éducation musicale, la compétence sociale, les milieux défavorisés, le contexte scolaire et l'enfant d'âge préscolaire, soit l'objet de notre étude. La [figure 4](#) (p. 51) représente un classement des diverses études de la recension selon ces éléments.

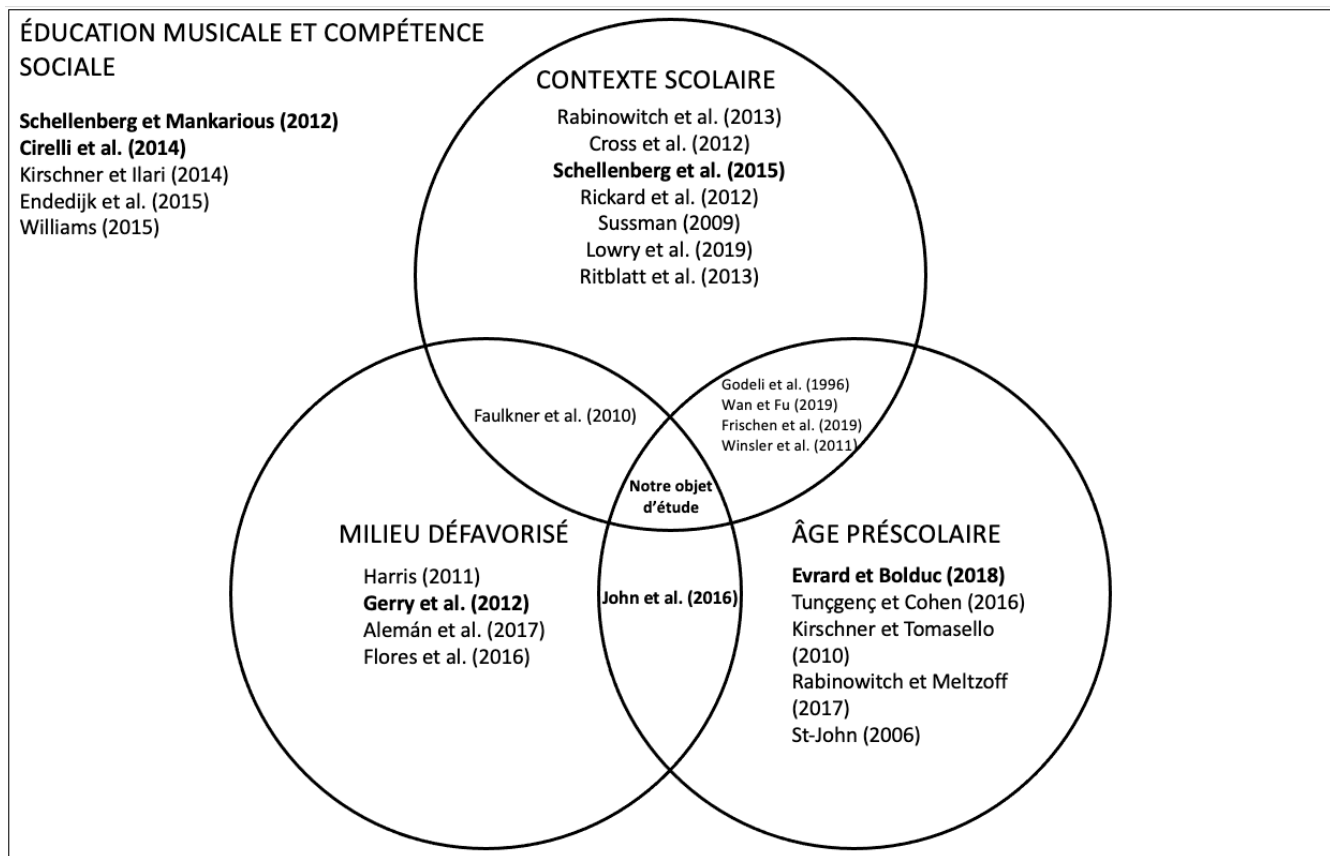


Figure 4. – Classement des études de la recension en lien avec notre objet d'étude

Comme nous pouvons le constater dans la [figure 4](#) (p. 51), moins de la moitié des études recensées se concentrent précisément sur les enfants âgés de 4 à 6 ans. Bien que des études impliquant des enfants de 0 à 12 ans permettent de constater des contributions de l'éducation musicale sur le développement social, il est important de considérer le niveau de développement global de l'enfant d'âge préscolaire (Bouchard, 2016). En effet, certains éléments non négligeables de différentes sphères de développement sont à prendre en compte lorsque l'on s'intéresse à la compétence sociale tels que les compétences langagières pour communiquer et les compétences cognitives essentielles à l'encodage, à la prise de perspective et à la résolution de problèmes (Fabes et al., 2008). Ces compétences ne sont pas autant développées chez l'enfant d'âge préscolaire lorsqu'on le compare à un enfant plus âgé qui a participé à une étude sur l'éducation musicale. Environ la moitié des études recensées ont été réalisées en contexte scolaire et les autres ont été réalisées soit en laboratoire, dans des centres de musique ou dans divers organismes. Les caractéristiques des milieux sont parfois mentionnées (indice socioéconomique, niveau d'éducation des parents, etc.), mais plusieurs sont omis. En effet, sur les 27 études recensées, douze ne mentionnent pas

le contexte socioéconomique, trois se déroulent en contexte favorisé, trois ont des participants issus de la classe moyenne, trois études se déroulent en contextes socioéconomiques variés et finalement, seulement six études ont été réalisées en milieu défavorisé dans la recension. Ainsi, il est difficile d'avoir une vision globale du contexte et des conditions dans lesquelles l'éducation musicale a pris place. D'ailleurs, comme le font remarquer Eerola et Eerola (2014), les enfants qui participent à des séances d'éducation musicale hors du contexte scolaire lorsqu'ils sont très jeunes sont la plupart du temps inscrits par leurs parents à ces activités. Leur participation pourrait donc être influencée par les intérêts de leurs parents. Par ailleurs, les frais et le temps reliés à de telles activités sont non-négligeables et cela pourrait faire en sorte que seules les familles plus nanties aient accès à des séances d'éducation musicale. Ainsi, rendre accessible l'éducation musicale en milieu scolaire est essentiel pour en comprendre ses bienfaits (Bolduc, 2009 ; Dumont et al., 2017 ; Eerola et Eerola, 2014 ; Hallam, 2010 ; Ilari, 2016), particulièrement pour les clientèles vulnérables (Alemán et al., 2017 ; Faulkner et al., 2010 ; Flores et al., 2016 ; John et al., 2016).

En outre, seulement six études se sont déroulées au Canada, dont une au Québec (en caractères gras dans la [figure 4](#), p. 51). Les études recensées ont été réalisées sur plusieurs continents, donc les définitions des concepts et les éléments de la compétence sociale qui ont été analysés peuvent être influencés par la culture des pays où ont eu lieu les recherches. Puisque la compétence sociale est contextuelle et reliée à la culture, certains comportements peuvent ne pas être perçus de la même façon d'un endroit à l'autre (Rose-Krasnor, 1997). Par exemple, dans les cultures occidentales, l'autonomie et l'indépendance sont considérées comme des comportements sociaux efficaces. Dans les cultures orientales, ce sont plutôt l'adaptation, la coopération et la connexion avec les autres qui sont des buts sociaux à atteindre (Chen et al., 1992 ; Fabes et al., 2008).

Au regard des éléments présentés dans ce chapitre et en continuité avec notre question générale de recherche, soit **Comment l'éducation musicale en contexte scolaire contribue-t-elle au développement de la compétence sociale de l'enfant d'âge préscolaire en milieu défavorisé ?**, trois questions spécifiques émergent :

**Q.1** : Comment l'éducation musicale en contexte scolaire favorise-t-elle l'établissement de relations harmonieuses entre l'enfant d'âge préscolaire et les autres (pairs et adultes) ?

**Q.2** : Comment l'éducation musicale en contexte scolaire favorise-t-elle l'autorégulation des émotions et des comportements de l'enfant d'âge préscolaire ?

**Q.3** : Comment l'éducation musicale en contexte scolaire favorise-t-elle le développement des habiletés prosociales de l'enfant d'âge préscolaire ?

Ainsi, pour répondre à ces questions, nous visons l'atteinte de l'objectif général et des objectifs spécifiques suivants :

#### Objectif général

Explorer comment l'éducation musicale en contexte scolaire peut contribuer au développement de la compétence sociale de l'enfant d'âge préscolaire en milieu défavorisé.

#### Objectifs spécifiques

1. Décrire les changements, perçus par les parents et les enseignants, dans les relations de l'enfant d'âge préscolaire avec les autres, soit les pairs et les adultes, depuis sa participation à un projet d'éducation musicale.
2. Identifier les mécanismes d'autorégulation développés par l'enfant d'âge préscolaire, notamment pour sa gestion des émotions et des comportements, depuis sa participation à un projet d'éducation musicale.
3. Documenter les habiletés prosociales développées par l'enfant d'âge préscolaire depuis sa participation à un projet d'éducation musicale, particulièrement concernant la résolution de conflits, l'entraide et la conscience des autres.

### 3. Méthodologie

Nous avons mentionné, dans la problématique, que peu d'écoles primaires au Québec offrent des programmes d'éducation musicale, encore moins dans les classes préscolaires. Bien que plusieurs écoles offrent des cours de musique (comme discipline enseignée), ces cours s'adressent majoritairement aux élèves du primaire. Toutefois, à Montréal, le projet *La musique aux enfants*, initié par l'Orchestre symphonique de Montréal (OSM), est offert en milieu défavorisé à Montréal-Nord, depuis 2016 (OSM, 2021). L'école primaire qui fait partie du projet appartenait, en 2021-2022, au rang décile 10, ce qui indique un indice de milieu socio-économique très défavorisé (gouvernement du Québec, 2022a). Ce projet particulier de maternelles à vocation musicale a permis à des enfants d'âge préscolaire de participer quotidiennement à des séances intensives d'éducation musicale, qui incluent du chant choral et rythmique, des cours de piano et de violon. Des enfants de maternelle 4 ans et de maternelle 5 ans ont participé à ces séances, à même leur école, en compagnie de professionnels de la musique. Cette école a également fait partie d'un projet de recherche longitudinale de l'Université de Montréal, où cinq chercheurs ont récolté des données concernant les habiletés en mathématiques, en langage et en motricité des enfants. Aussi, des données ont été récoltées pour analyser les habiletés psychologiques des enfants ainsi que les relations entre l'école, la famille et la communauté. Cette étude de l'Université de Montréal avait pour objectif général d'évaluer l'impact de l'apprentissage de la musique en bas âge sur le développement des enfants. Bien que la collecte de données longitudinale de ce groupe d'experts se soit terminée abruptement au printemps 2020 en raison de la pandémie de la COVID-19, le programme musical est toujours en place.

Dans ce chapitre, la méthodologie de notre étude qualitative est explicitée. Dans notre projet de recherche, une approche phénoménologique (Anadón, 2006 ; Meyor, 2011) est privilégiée lors d'entretiens semi-dirigés virtuels avec des parents et des enseignants d'enfants qui ont participé au projet d'éducation musicale *La musique aux enfants* à la maternelle dans le but d'explorer comment l'éducation musicale contribue au développement de la compétence sociale de l'enfant d'âge préscolaire en milieu défavorisé. Au moment d'établir la méthodologie de notre projet, il était impossible d'aller questionner les enfants à l'école, en raison du refus de la santé publique d'effectuer des collectes de données dans les écoles québécoises pendant la pandémie de la COVID-19. Bien qu'il aurait été pertinent d'avoir le point de vue des enfants sur leur expérience vécue dans le projet *La musique aux enfants* et d'en explorer les

retombées sur leur développement social, il était malheureusement impossible de questionner les enfants en présentiel. Nous croyons qu'il aurait été ardu de discuter en toute authenticité avec un enfant via une plateforme virtuelle pour plusieurs raisons : la difficulté à créer un lien et à établir un climat de confiance à distance, la supervision des parents de l'entrevue à distance qui aurait pu influencer les réponses de l'enfant, la difficulté de compréhension des enfants en raison d'une connexion instable et des délais dans le son et l'image, etc. Pour ces raisons pratiques, sanitaires et logistiques, nous avons choisi de réaliser des entrevues auprès d'adultes seulement, soit les enseignants et les parents, via une plateforme virtuelle.

Ces entretiens semi-dirigés réalisés avec les parents et les enseignants ont par la suite été étudiés à l'aide d'une analyse thématique de contenu des verbatims, en utilisant une approche semi-inductive (Blais et Martineau, 2006 ; Paillé et Mucchielli, 2008 ; 2021). Dans les prochaines sections, nous présentons une description détaillée du contexte scolaire où s'inscrit le projet musical, les caractéristiques des participants et les outils méthodologiques qui ont été utilisés. Puis, la procédure des entretiens est décrite et les analyses thématiques sont explicitées. Finalement, les limites méthodologiques de notre recherche sont discutées.

### **3.1 Contexte et description du projet *La musique aux enfants***

Le projet *La musique aux enfants* a vu le jour en 2016, grâce à une initiative de l'OSM. Le projet a été instauré dans une école primaire de Montréal-Nord, un quartier défavorisé, où les familles ont en moyenne des revenus plus faibles, et où le taux de chômage et de décrochage sont plus élevés chez les jeunes qu'ailleurs à Montréal (Ville de Montréal, 2017). Les enfants d'âge préscolaire de ce programme ont accès à des cours de violon, de piano, de chant choral et rythmique et de percussions. Les modalités ont changé au fil des années concernant le nombre d'heures attribuées par semaine à l'éducation musicale. Dans les deux premières cohortes (2016-2017 et 2017-2018), les enfants de 4 et 5 ans participaient à des programmes intensifs ou enrichis, soit respectivement intitulés « Musique + » ou « Musique au quotidien. » Ces deux premières cohortes comportaient 32 élèves chacune. Il est à noter que pour l'année scolaire 2018-2019, aucune cohorte n'a participé à des collectes de données de l'Université de Montréal, ce qui explique qu'il n'y a aucun ajout de cohorte durant cette période. Par ailleurs, ces programmes ont été modifiés à la rentrée scolaire 2019-2020 pour être davantage adaptés à la réalité des enfants de maternelle. Ainsi, le programme musical pour la troisième cohorte s'adresse aux enfants de maternelles 4 ans et 5 ans de toute l'école ( $n = 156$ ) et est bâti selon un horaire hebdomadaire

de cinq cours de musique, pour un total de 2 h 30 d'éducation musicale par semaine. Il existe quelques différences au niveau du contenu et de la répartition du temps entre les programmes pour les maternelles 4 ans et 5 ans. Tous ces programmes, qui sont composés de cours de violon, de piano, de percussions et de chant, sont détaillés à l'[Annexe B](#).

En plus des cours d'éducation musicale, les enfants impliqués dans ce projet participent à des concerts, assistent à des représentations musicales, participent à des sorties éducatives musicales et ont des mentors qui sont des professionnels de la musique qui viennent les visiter à leur école. Par ailleurs, 65 % des enfants des cohortes 1 et 2 continuent de faire des cours d'éducation musicale parascolaires grâce à une école de musique qui est associée au projet (La musique aux enfants, 2021).

## 3.2 Participants

En ce qui a trait au recrutement, il est important de spécifier que notre accès au projet *La musique aux enfants* a été possible grâce à la collaboration de l'équipe de recherche de l'Université de Montréal. En effet, notre projet s'intègre au projet de recherche longitudinale (2016-2020) de l'Université de Montréal (amendement au certificat éthique existant). Ainsi, grâce à la collaboration de la coordonnatrice du projet et de la direction de l'école primaire, nous avons eu accès à des listes de parents et d'enseignants qui avaient accepté dans le passé d'être contactés pour participer à d'autres collectes de données. En ce qui concerne les aspects éthiques, les participants qui ont accepté d'être contactés ont eu à lire et à signer le formulaire de consentement avant de participer à l'entretien (voir Annexes [C](#) et [D](#)). Lorsqu'ils avaient donné leur consentement libre et éclairé pour participer à notre recherche, les noms des participants ont été anonymisés et en aucun cas leurs données n'ont été partagées en dehors du cadre de notre projet. Les participants ont pu retirer leur consentement à tout moment. Dans les prochaines sous-sections, nous présentons les démarches de recrutement des parents et des enseignants.

### 3.2.1 Parents

Afin de comprendre si l'éducation musicale contribue aux relations, à l'autorégulation et à l'orientation prosociale des enfants d'âge préscolaire, des entretiens semi-dirigés ont été réalisés avec des parents (n = 5) d'enfants qui ont participé au projet *La musique aux enfants*. Dans ces entretiens semi-dirigés rétrospectifs, les parents ont été questionnés sur leur expérience globale par rapport au projet, sur la perception des relations de leur enfant à l'âge préscolaire avec les autres (pairs et adultes), de ses



capacités d'autorégulation des comportements et des émotions et de son orientation prosociale, depuis sa participation au projet musical. Ces entretiens ont permis de comprendre le point de vue des parents sur l'évolution de la compétence sociale de leur enfant qui a participé à un projet d'éducation musicale.

En raison de notre intégration à un projet de recherche déjà existant, nous avons eu des contraintes à respecter quant à la sollicitation des participants. Nous pouvions contacter seulement les parents qui avaient déjà donné leur consentement pour participer à la collecte de données précédente avec l'Université de Montréal et qui avaient également consenti à être contactés à nouveau dans le cas d'une nouvelle collecte de données. Nous avons donc eu accès aux parents de la cohorte 1, c'est-à-dire aux parents des enfants qui ont commencé le projet en 2016-2017 et aux parents de la cohorte 2 (commencement en 2017-2018). À cette époque, nous pouvions compter 32 élèves par cohorte qui participaient au projet musical. Au moment de la collecte de données en 2022, seulement 12 élèves de la cohorte 1 et 16 élèves de la cohorte 2 fréquentaient toujours l'école primaire associée au projet musical. En effet, une grande mobilité (déménagements) est présente dans ce quartier montréalais (Ville de Montréal, 2018). Au total, 28 élèves ont donc reçu une lettre de sollicitation pour leurs parents avec un coupon-réponse à retourner à l'école, méthode déjà instaurée par les chercheurs de l'Université de Montréal (voir [Annexe E](#)). Il était convenu que les parents qui acceptaient d'être contactés pour notre projet seraient alors rejoints par téléphone ou par courriel pour fixer une date d'entretien virtuel au printemps 2022. Les parents qui souhaitaient participer à l'entretien devaient être en mesure de comprendre le français et de s'exprimer dans cette langue, puisque l'entretien se déroulait en français. Sur les 28 familles sollicitées, huit parents ont accepté que nous les contactions pour fixer une date d'entrevue, dix ont refusé de participer et dix n'ont pas retourné le coupon-réponse. Parmi les huit parents qui avaient accepté d'être contactés, cinq parents ont entrepris les démarches pour fixer une date d'entrevue (réponse à un courriel). Ce sont ces cinq parents qui ont participé à nos entretiens. Ainsi, puisque c'était le nombre d'entrevues souhaité, nous n'avons pas eu à piger au sort pour choisir les participants ou à appliquer des critères de sélection. En effet, il était prévu que si plus de cinq parents acceptaient de participer aux entretiens, nous allions privilégier ceux qui avaient fait partie de la cohorte 2 (2017-2018), puisque leur enfant avait participé au projet depuis moins longtemps que la cohorte 1, ce qui faciliterait peut-être les témoignages (expérience plus récente, souvenirs moins lointains). Aussi, les enfants de la cohorte 2 avaient reçu deux années complètes (maternelles 4 ans et 5 ans) d'éducation musicale dans leur milieu scolaire comparativement à la cohorte 3.

En effet, il était prévu d'avoir accès aux parents des enfants de la cohorte 3 (n = 156) de 2019-2020, mais plusieurs d'entre eux avaient refusé de participer au projet de recherche initial et donc refusaient d'être sollicités à nouveau, puisqu'à ce moment, le projet avait changé et tous les enfants de l'école y participaient en version allégée (30 minutes de musique par jour). En outre, les enfants de la cohorte 3 (2019-2020) avaient participé au projet d'éducation musicale en présentiel jusqu'en mars 2020 en raison de la pandémie. Ils ont par la suite continué leur programme en ligne. Cela a peut-être affecté la participation de certains enfants aux activités musicales. En raison de cette situation, nous avons privilégié de questionner les parents dont les enfants avaient bénéficié d'éducation musicale en présentiel. Aussi, étant donné la trop grande quantité de parents de la cohorte 3 et notre besoin d'en questionner seulement cinq au total, nous avons choisi de ne pas contacter cette cohorte après discussions avec le comité éthique, afin d'éviter de susciter de faux espoirs de participation.

### **3.2.2 Enseignants**

Des enseignants titulaires de classe d'éducation préscolaire qui ont fait partie du projet à vocation musicale (n = 2) et des enseignants de musique (n = 2) ont également été questionnés afin de comprendre leur perception de la compétence sociale de leurs élèves qui ont participé au projet d'éducation musicale en milieu défavorisé. Les mêmes thèmes que ceux traités avec les parents ont été adaptés à la réalité des enseignants et explorés lors des entretiens : l'expérience globale, les relations des enfants avec les autres, l'autorégulation et l'orientation prosociale.

Au départ, il était prévu de recruter quatre enseignants titulaires de maternelle des cohortes 1, 2 et 3 et de les contacter par courriel afin de solliciter leur participation (voir [Annexe F](#)). S'ils acceptaient, nous devions fixer une date pour effectuer l'entretien individuel virtuel, selon les disponibilités des participants au printemps 2022. Toutefois, au moment du recrutement, en raison des départs à la retraite de certaines enseignantes et du mouvement de personnel dans d'autres écoles, nous n'avons eu accès qu'à deux enseignantes titulaires de maternelle qui avaient participé au projet *La musique aux enfants*. Nous avons donc complété le recrutement avec des enseignants de musique qui ont fait partie intégrante du projet à vocation musicale, en travaillant à temps plein pendant plusieurs années à l'école auprès des enfants de maternelle 4 ans et 5 ans. Sur quatre enseignants de musique sollicités par courriel, deux ont accepté de participer. Nous avons donc réalisé des entrevues avec deux enseignantes titulaires de maternelle, une enseignante de piano et un enseignant de chant choral et rythmique. Ces types

d'enseignants variés nous ont permis d'avoir accès à des perceptions différentes de la contribution de l'éducation musicale sur le développement social des enfants d'âge préscolaire en milieu scolaire. Les quatre intervenants questionnés côtoyaient les enfants quotidiennement lors de ce projet. Puisque les enseignantes titulaires questionnées ont enseigné à des cohortes qui ont participé au projet et à des cohortes qui n'ont pas bénéficié d'éducation musicale, il a été intéressant de comprendre leur point de vue sur la compétence sociale de leurs élèves et les différences potentielles observées entre les différentes cohortes. Par ailleurs, les enseignants de musique qui ont fait partie du projet ont pu comparer leur expérience d'enseignement de la musique dans un contexte scolaire à d'autres contextes d'enseignement qu'ils ont connus.

### **3.3 Outils méthodologiques**

Des entretiens semi-dirigés virtuels ont été réalisés avec les participants. Le principe de l'entretien semi-dirigé permet d'avoir une conversation avec les participants, afin d'obtenir une « compréhension riche du phénomène à l'étude » (Savoie-Zajc, 2009, p. 340). En effet, dans l'entretien semi-dirigé, la voix du participant est centrale et selon le contenu qui a émergé, des questions de relance, des sous-questions et des demandes de précision ont fait partie des échanges. Nous avons adopté une posture phénoménologique, c'est-à-dire que nous avons eu une orientation compréhensive et descriptive qui a mis l'accent sur les expériences vécues, telles que décrites par les participants (Anadón, 2006 ; Meyor, 2011). Ainsi, la subjectivité du participant a été mise de l'avant. Pour guider les échanges, deux guides d'entretien ont été élaborés : un pour les parents et un pour les enseignants (voir Annexes [G](#) et [H](#)). Ces guides ont servi à déterminer les grandes thématiques de la compétence sociale à explorer avec les participants : les relations de l'enfant avec les autres, l'autorégulation et l'orientation prosociale. Ces thématiques sont inspirées du modèle en prisme de la compétence sociale (Rose-Krasnor, 1997 ; Rose-Krasnor et Denham, 2009). Toutefois, comme discuté dans le cadre de référence, ce modèle est assez chargé et il n'est pas possible d'explorer tous les éléments qui le composent.

Ainsi, le choix de questionner les participants sur les trois thématiques retenues (relations avec les autres, autorégulation et orientation prosociale) s'explique par plusieurs éléments. Tout d'abord, étant donné l'accès impossible aux enfants d'âge préscolaire en contexte scolaire au moment de la collecte de données, plusieurs dimensions de la compétence sociale n'ont pas pu être étudiées. En effet, au niveau des indicateurs, le statut sociométrique défini par les pairs a été impossible à connaître, car un jugement

par les pairs est nécessaire pour le déterminer. Ensuite, puisque nous ne pouvions pas questionner les enfants directement, l'accès au sentiment d'auto-efficacité tel que perçu par l'enfant d'âge préscolaire étant impossible, les questions n'étaient pas orientées vers ce concept. C'est pourquoi l'élément étudié au niveau des indicateurs était les relations avec les autres, telles que perçues par les parents et les enseignants des enfants. Par ailleurs, au niveau des habiletés, puisque les catégories contiennent plusieurs éléments, une attention particulière a été apportée à l'orientation prosociale de l'enfant et à son autorégulation. Bien que ces éléments aient davantage été approfondis lors des entretiens, il est important de préciser que cela ne veut pas dire que les autres dimensions du modèle en prisme étaient inexistantes ou qu'elles n'ont pas été prises en considération lorsque les participants venaient à les évoquer durant les entretiens. La compétence sociale est multidimensionnelle, contextuelle, transactionnelle et relative à des buts spécifiques (Denham et al., 2014 ; Rose-Krasnor, 1997 ; Rose-Krasnor et Denham, 2009).

### **3.3.1 Guide d'entretien pour les parents**

Le guide d'entretien pour les parents comportait deux sections : l'identification et les caractéristiques des participants ainsi que les questions sur les trois thèmes retenus ([Annexe G](#)). Dans l'identification et les caractéristiques, nous avons identifié si c'était la mère, le père ou une autre personne qui s'occupait de l'enfant (ex. : tuteur) qui participait à l'entretien. L'origine ethnique ainsi que la ou les langues parlées à la maison ont été demandées afin d'obtenir un portrait des différences culturelles entre les participants. Puisque la compétence sociale est contextuelle, certains comportements adoptés par les enfants peuvent être perçus de manière différente d'une culture à l'autre (Chen et al., 1992). Étant donné l'importance accordée aux interventions en milieu défavorisé dans le cadre de notre recherche, le revenu annuel familial a été demandé afin de pouvoir situer les familles questionnées entre elles. Des informations ont ensuite été demandées pour situer l'expérience musicale vécue par l'enfant lorsqu'il était à l'éducation préscolaire : le type de participation au projet d'éducation musicale (Musique+ ou Musique au quotidien), l'âge de l'enfant lors de la participation au projet (4 à 6 ans), l'âge actuel de l'enfant ainsi que son genre. Bien que le genre ne soit pas l'objet central de notre recherche, nous avons demandé cette information en vue de contextualiser les réponses obtenues par les participants et cette information serait accessible s'il venait à y avoir des différences intéressantes à souligner entre les genres lors de l'analyse. Dans la section des questions, les trois thématiques explorées (relations avec les autres, autorégulation, orientation prosociale) contenaient chacune deux à trois questions afin de lancer la discussion sur ces thèmes. Ces questions se voulaient des déclencheurs de conversation et des sous-questions ont été posées

en cours de route, selon les réponses des participants. Grâce à ces questions, nous visions à identifier si des changements avaient été perçus par les parents dans le développement de la compétence sociale de leur enfant, depuis sa participation au projet d'éducation musicale. Dans la section des relations avec les autres, deux sous-thèmes ont été explorés : les relations de l'enfant avec ses pairs et les relations de l'enfant avec les adultes. Dans la section de l'autorégulation, trois questions ont été élaborées en vue d'explorer la gestion des émotions et la gestion des comportements de l'enfant. Finalement, dans la section de la prosocialité, les sous-thèmes étaient la résolution de conflits, les stratégies d'entraide et la conscience des autres. Finalement, une dernière question ouverte a été posée aux participants s'ils souhaitaient partager toute autre information en lien avec l'expérience de leur enfant avec le projet *La musique aux enfants*.

### **3.3.2 Guide d'entretien pour les enseignants**

Du côté du guide d'entretien semi-dirigé pour les enseignants, soit pour les enseignants titulaires ou les enseignants de musique ([Annexe H](#)), les deux mêmes sections s'y retrouvaient, soit l'identification et les caractéristiques des participants ainsi que les questions sur les trois thèmes. Toutefois, le contenu différait afin d'obtenir des témoignages sur le vécu des enseignants. Dans la section de l'identification et des caractéristiques du participant, plusieurs informations ont été demandées afin de connaître les caractéristiques professionnelles de l'enseignant : le nombre d'années de participation au projet musical, le niveau de maternelle enseigné lors de cette participation (4 ans ou 5 ans) ou le type de programme musical enseigné, le nombre d'années d'expérience d'enseignement à temps plein et le nombre d'années d'enseignement dans une classe de maternelle régulière (ou de musique) avant ou après la participation au projet. Ces deux dernières informations ont permis de situer les propos des divers enseignants au regard de leur expérience. Finalement, le genre de l'enseignant a été demandé et tout comme le genre de l'enfant, cette information n'a été utilisée que si elle apportait un élément d'analyse pertinent. Deux à trois questions ont également été formulées comme point de départ pour chaque thématique en lien avec la compétence sociale de l'enfant d'âge préscolaire. Pour la thématique des relations avec les autres, les relations avec les pairs et avec les adultes ont été explorées. Pour la thématique de l'autorégulation, nous avons questionné les enseignants pour connaître leurs perceptions de la gestion des émotions et des comportements des élèves. Ensuite, quatre questions pour la thématique de la prosocialité ont permis d'explorer trois sous-thématiques : la résolution de conflits, l'entraide et l'écoute des élèves. Finalement, tout comme dans le guide d'entretien des parents, une question ouverte a été posée pour permettre au

participant de partager des informations supplémentaires sur son expérience avec le projet *La musique aux enfants*.

### **3.4 Procédure des entretiens**

Une fois que les participants ont été recrutés et qu'ils ont signé le formulaire de consentement, les entretiens semi-dirigés se sont déroulés sur la plateforme Zoom en raison des restrictions qui étaient en vigueur au moment du dépôt du certificat éthique. Ainsi, ces entretiens sans contact étaient sécuritaires, pratiques et ont évité des déplacements. Le lien pour les entretiens a été envoyé aux participants par courriel quelques jours avant la date de l'entretien, avec des explications sur la façon de se connecter. Les séances, d'une durée d'environ 30 minutes, ont été enregistrées, avec l'accord des participants, grâce à une fonctionnalité sur Zoom. Cet enregistrement n'a été consulté que pour effectuer la transcription des entretiens. Lorsque le participant se connectait à la plateforme Zoom, nous nous sommes présentés et avons expliqué le déroulement de l'entretien. Le consentement a été vérifié à nouveau. Nous avons ensuite posé les premières questions, soit celles de la section de l'identification et des caractéristiques du participant, puis les questions en lien avec la compétence sociale. Lorsque toutes les questions avaient été posées et que les questions de relance spontanées avaient permis d'obtenir des détails sur le vécu du participant, l'entretien se terminait par des remerciements et un arrêt de l'enregistrement. Il avait été prévu que si des participants n'avaient pas accès à des outils technologiques adéquats et à une connexion assez stable pour effectuer un entretien à distance, nous pourrions effectuer l'entretien au téléphone ou en rencontre en présentiel, avec l'accord du participant. Toutefois, nous n'avons pas eu besoin d'utiliser ces alternatives, car toutes les entrevues se sont déroulées sans souci technologique sur la plateforme Zoom.

### **3.5 Analyses effectuées**

Comme mentionné, les entretiens semi-dirigés ont été enregistrés. Ainsi, les verbatims des entretiens ont été retranscrits. Une fois les retranscriptions complétées, une analyse thématique de contenu a été effectuée grâce à une approche semi-inductive (Paillé et Mucchielli, 2008 ; 2021). Bien qu'il y avait trois thématiques de départ (relations avec les autres, autorégulation, prosocialité) qui découlaient du modèle en prisme de la compétence sociale (Rose-Krasnor, 1997 ; Rose-Krasnor et Denham, 2009), l'approche semi-inductive a permis d'ajouter trois thématiques qui émergeaient du terrain, laissant ainsi la place à

des découvertes. Le modèle théorique a servi de base pour de comprendre l'état des connaissances sur la compétence sociale, mais il était important de laisser le vécu et la parole des participants prendre la place et ainsi partir de ce matériau pour en dégager le sens, même si cela ne cadrerait pas avec la théorie (Paillé et Mucchielli, 2008 ; 2021). En effet, il était essentiel de garder en tête l'approche du développement global de l'enfant d'âge préscolaire et de considérer que toutes les sphères développementales étaient interreliées (Bouchard, 2016). Pour l'analyse thématique de contenu, nous nous sommes inspirés de la méthode de Paillé et Mucchielli (2008, 2021) et de Blais et Martineau (2006) pour les différentes étapes de réalisation de l'analyse, qui sont présentées dans les prochaines sous-sections.

### **3.5.1 Choix du logiciel**

Tout d'abord, pour le choix de logiciel, il était prévu que l'analyse thématique de contenu soit réalisée à l'aide du logiciel *QDA Miner*. Toutefois, des lacunes technologiques nous ont empêchés d'utiliser ce logiciel. Des soucis techniques du logiciel à distance n'assuraient pas une méthode efficace et sécuritaire pour réaliser notre analyse. En effet, en raison d'une connexion instable et d'une incompatibilité de systèmes d'exploitation, les données n'étaient pas sauvegardées au fur et à mesure du travail d'analyse. Par ailleurs, la structure de ce logiciel était trop rigide pour nos besoins. De ce fait, pour des raisons d'aisance, nous avons procédé à l'analyse du contenu sur un logiciel de traitement de texte que nous connaissions (Google Docs), ce qui a permis plus d'efficacité (Paillé et Mucchielli, 2008 ; 2021).

### **3.5.2 Démarche de thématisation**

Nous nous sommes inspirés de la démarche de thématisation en continu, c'est-à-dire que nous avons lu l'ensemble des entretiens et avons inscrit des thèmes en marge du corpus au fur et à mesure de notre lecture. Paillé et Mucchielli (2021) définissent un thème comme étant « un ensemble de mots permettant de cerner ce qui est abordé dans l'extrait du corpus correspondant, tout en fournissant des indications sur la teneur du propos » (p. 280). Par souci de clarté dans notre grille d'analyse, nous avons eu recours à des rubriques et à des catégories afin de hiérarchiser le contenu des entretiens. (Blais et Martineau, 2006). Ainsi, les termes que nous définissons comme « thèmes » dans les chapitres précédents (relations avec les autres, autorégulation, prosocialité), sont plutôt placés sous la colonne « rubriques » dans notre grille d'analyse. Une gradation, du plus général au plus précis, a été utilisée dans la grille, soit rubrique, catégorie, thème.

Pour commencer notre démarche de thématisation, nous avons tout d'abord lu plusieurs fois l'ensemble des entretiens. Nous avons surligné les passages qui semblaient pertinents et qui se démarquaient en termes de signification en lien avec nos objectifs de recherche. Nous avons utilisé un code de couleurs pour segmenter les passages en lien avec les questions prévues, mais également en lien avec le contenu émergent. Par la suite, nous avons ajouté des thèmes page par page, selon le sens que dégagait le matériau. Une fois la première thématisation réalisée, nous avons collecté tous les thèmes que nous avons annotés dans le corpus et avons tenté de les regrouper, de les hiérarchiser, de les détailler, de les fusionner, etc. (Paillé et Mucchielli, 2021). Une fois cette première réorganisation de thèmes, nous avons procédé à une nouvelle lecture des entretiens en utilisant les nouveaux thèmes. Nous avons ainsi développé une grille d'analyse avec des rubriques, des catégories, leurs descriptions, les thèmes précis et des extraits témoins qui représentent l'essence du message transmis par les participants.

### **3.5.3 Grille d'analyse**

La grille d'analyse se retrouve en [Annexe I](#) et elle a permis d'inclure tous les éléments de contenu qui ont été pertinents en lien avec les objectifs de notre recherche. Ainsi, cette grille, conçue après plusieurs lectures du matériau, a été une balise pour repérer les segments pertinents et importants dans les témoignages des participants et pour les regrouper par la suite pour en faciliter l'analyse.

Dans la grille, six rubriques sont présentées. Nous retrouvons tout d'abord les relations avec les autres. Cette rubrique a été divisée en deux catégories, soit les relations de l'enfant avec l'adulte et les relations entre enfants. Pour chaque catégorie, nous avons élaboré une définition afin de situer l'analyse. Bien qu'elle ne soit pas exhaustive, elle a permis d'encadrer le classement des thèmes et des extraits témoins. Nous avons défini la catégorie des relations enfant-adulte par toutes les caractéristiques des diverses relations (parent-enfant, enseignant-élève) qu'entretient un enfant qui a participé au projet musical avec les adultes dans divers contextes (à l'école, à la maison). Pour repérer les passages qui abordaient la catégorie des relations enfant-enfant dans nos entretiens, nous avons intégré les caractéristiques des diverses relations (amitiés, pairs, fratrie) qu'entretient un enfant qui a participé au projet musical avec les autres enfants dans divers contextes (à l'école, à la maison). Pour la rubrique de l'autorégulation, la gestion des émotions (la capacité de l'enfant à reconnaître et à comprendre ses propres émotions, à adopter des mécanismes pour répondre à ses besoins émotifs) et la gestion des comportements (la capacité de l'enfant à avoir de l'autocontrôle, de l'inhibition, à être capable de respecter des consignes et



d'adapter ses actions selon le contexte) ont été des catégories qui ont guidé notre analyse. La rubrique de la prosocialité se décline en trois catégories : la résolution de conflits (la capacité de l'enfant à trouver des solutions en contexte de conflits, à exprimer son point de vue et à écouter celui des autres), les stratégies d'entraide (la capacité de l'enfant à aider les autres, à rendre service, à faire des actions dans un but d'altruisme) et la conscience des autres (la capacité de l'enfant à se mettre à la place des autres, à reconnaître et à comprendre les émotions des autres). Ces éléments de la grille sont ce que nous avons appelé les « thèmes prévus ».

La quatrième rubrique est le sentiment d'appartenance envers le programme musical et l'école. Elle est divisée en trois catégories : le sentiment d'appartenance des enfants (les perceptions et les attitudes de l'enfant vis-à-vis du programme musical, ses émotions ressenties, son attachement aux membres du personnel, etc.), le sentiment d'appartenance des parents (les perceptions et les attitudes des parents vis-à-vis l'école et le programme musical, leur appréciation, les actions posées pour s'investir dans le programme) et le sentiment d'appartenance des enseignants (les perceptions et les attitudes des enseignants vis-à-vis l'école et le programme de musique, leur appréciation, les actions posées pour s'investir dans le programme). La cinquième rubrique est le sentiment d'autoefficacité qui contient une catégorie, soit le sentiment de compétence et de confiance de l'enfant défini comme le sentiment développé par l'enfant sur sa capacité à entreprendre des actions, à se faire confiance, à développer son estime de soi et son autonomie. La sixième rubrique concerne les enjeux logistiques et les contraintes liés au projet musical et elle comporte trois catégories. La première est la structure du programme qui englobe tous les différents enjeux liés à la structure, à l'horaire et au rythme soutenu du programme musical intensif dans un contexte scolaire (ratio et division des groupes, adaptation du contenu, nombre de locaux, minutage des cours, programme préscolaire obligatoire, etc.). La catégorie suivante est le respect du rythme et du développement global de l'enfant défini comme la capacité des enfants d'âge préscolaire à réaliser toutes les tâches demandées par le programme et à continuer à progresser dans le monde musical. La troisième catégorie est la pandémie COVID-19 définie comme toutes les modifications des pratiques liées aux restrictions sanitaires imposées pour les années scolaires 2020-2021 et 2021-2022. Ces trois dernières rubriques sont ce que nous avons appelé les « thèmes émergents ». La grille n'analyse a permis de structurer l'analyse de contenu des entretiens et de présenter les résultats de manière cohérente.

### 3.6 Limites méthodologiques de la recherche

Plusieurs limites méthodologiques sont à considérer pour ce projet de recherche. Tout d'abord, plusieurs restrictions pour le recrutement et la sollicitation des participants ont été imposées par la structure déjà en place du projet de recherche de l'Université de Montréal. Ainsi, nous avons dû respecter les méthodes instaurées pour avoir accès à des participants. Par exemple, nous devions respecter les méthodes de sollicitation qui avaient déjà été établies par les gestionnaires de projet. Ces contraintes peuvent faire en sorte que seuls les parents des enfants qui sont encore dans le secteur ou les parents des enfants qui continuent encore à ce jour le programme de musique parascolaire souhaitent participer. En effet, plusieurs familles dont les enfants ont participé au programme musical intensif en maternelle avaient déménagé depuis leur participation au projet et leur enfant avait changé d'école. Puisque les parents ne pouvaient être sollicités que par le biais de l'école primaire associée au projet, nous n'avons pas eu accès aux points de vue de parents dont les enfants ne fréquenteraient plus les institutions associées à *La musique aux enfants*. Leur expérience est peut-être différente de celle des parents dont les enfants sont encore impliqués dans le projet musical.

En outre, puisque la collecte de données de l'étude longitudinale du projet *La musique aux enfants* s'est arrêtée abruptement au printemps 2020 en raison de la pandémie, il se pouvait qu'au moment de la collecte du présent projet (printemps 2022), les parents ne soient plus enclins à participer à des entretiens. Notre bassin de participants était donc restreint par cet enjeu. De plus, puisqu'il était prévu de solliciter des parents des trois cohortes, mais que nous n'avons eu accès qu'aux cohortes 1 et 2, il est important de considérer les différences de parcours des enfants selon la cohorte dans laquelle ils étaient, car les programmes musicaux étaient différents chaque année. Il se pouvait donc que l'éducation musicale ait contribué à la compétence sociale de manière variable d'une cohorte à l'autre.

Par ailleurs, la formule rétrospective des entretiens était moins évidente pour certains participants, qui ne se souvenaient pas nécessairement des événements qui ont eu lieu au cours des dernières années. En effet, depuis 2016, plusieurs années se sont écoulées et il peut être difficile pour les parents et les enseignants de partager en détail leur expérience vécue dans les dernières années. Cependant, divers moyens ont été proposés pour permettre aux parents de se rappeler les événements comme des bulletins, des photos, des vidéos et des portfolios. Nous savons que certains parents ont consulté des photos et des vidéos personnelles pour se remémorer la période de *La musique aux enfants* avant l'entrevue. Par

ailleurs, puisque nous n'avons eu accès qu'aux cohortes 1 (2016-2017) et 2 (2017-2018), il était encore plus difficile pour les familles de se rappeler les informations concernant les années en maternelle (4 à 6 ans) de leur enfant qui était âgé de 8 à 10 ans au moment des entretiens. Plusieurs parents ont partagé leur expérience en lien avec les activités musicales parascolaires auxquelles leur enfant participait en 2022. Bien que ces informations soient intéressantes et permettent de constater l'évolution de l'enfant dans son parcours musical, il est difficile de départager les perceptions des parents en lien avec le programme musical en contexte préscolaire et le programme musical parascolaire.

De plus, le format de l'entretien semi-dirigé virtuel peut être difficile à réaliser et l'approfondissement des réponses des participants dépendait aussi de notre capacité à guider l'échange, à questionner, à observer et à poser des questions pertinentes. Le format de l'entretien virtuel permettait difficilement une ambiance propice aux échanges spontanés. Pour le participant, le fait de se connecter et d'être enregistré pouvait créer une ambiance formelle, malgré nos intentions de créer un climat de confiance. Puisque plusieurs participants avaient déjà participé à des collectes de données dans le passé et que nous avons dû utiliser la même documentation (formulaire de consentement et lettre de sollicitation), quelques-uns semblaient croire que nous avions un lien avec l'organisation de *La musique aux enfants*. Même si nous avons mentionné qu'il n'y avait pas de « bonne réponse » par rapport à leur vécu, il se peut que quelques participants, surtout les parents, n'aient pas osé partager des facettes plus négatives de leur expérience par désirabilité sociale.

Aussi, plusieurs parents interpellés étaient issus de diverses communautés culturelles et le français n'était pas leur langue maternelle. Il se peut que la barrière de la langue les ait empêchés de pouvoir élaborer autant qu'ils le voulaient dans une formule d'entretien semi-dirigé. Ainsi, certains participants formulaient de courtes réponses, peut-être par manque d'aisance en français. Puisque la plupart des enfants qui ont participé au projet d'éducation musicale proviennent de milieux multiculturels et étant donné qu'il y a un aspect culturel à la compétence sociale, certains comportements peuvent ne pas être perçus de la même façon d'une culture à l'autre (Chen et al., 1992). Il est important d'avoir les biais culturels en tête lors de l'analyse du contenu. Aussi, la compétence sociale pouvant varier selon les contextes (Denham et al., 2014 ; Rose-Krasnor, 1997 ; Rose-Krasnor et Denham, 2009), des différences entre les perceptions des enseignants et des parents étaient attendues.

Par ailleurs, il est à noter que notre sensibilité théorique et expérientielle a teinté notre façon de mener les entrevues et notre analyse de contenu (Paillé et Mucchielli, 2021). En effet, lors du déroulement des entretiens et de l'analyse de ces derniers, nous avons eu recours aux notions théoriques apprises, à nos perceptions et à notre expérience afin de pouvoir rassembler les thèmes et faire des liens entre ceux-ci. Nous avons aussi une certaine sensibilité concernant l'éducation musicale, en lien avec nos expériences vécues dans l'enfance. Nous sommes d'avis qu'il est important de mentionner ces éléments, car ils viennent forcément influencer notre analyse thématique.

En outre, en questionnant les participants, plusieurs éléments associés aux autres domaines de développement ont été mentionnés (langagier, cognitif, moteur, affectif). Il a été important de faire des liens entre ces informations et la compétence sociale, pour conserver une approche de développement global de l'enfant (Bouchard, 2016). Plusieurs éléments des autres domaines de développement peuvent venir influencer le développement de la compétence sociale tels que le tempérament de l'enfant, les habiletés sociocognitives et les habiletés de communication (Fabes et al., 2008). De plus, il est à souligner que l'échantillon est petit, mais le but de notre recherche qualitative n'était pas de généraliser les résultats, mais bien de comprendre en profondeur le vécu des participants dans ce contexte précis d'éducation musicale intensive à la période préscolaire.

## 4. Présentation des résultats

Les entretiens semi-dirigés ont permis d'en apprendre davantage sur le vécu des participants et sur ce qu'ils ont constaté du développement de la compétence sociale des enfants qui ont participé à un programme d'éducation musicale en milieu préscolaire défavorisé. Dans ce chapitre, nous présentons les principaux éléments qui ont ressorti des entretiens réalisés auprès des participants. Dans un premier temps, les caractéristiques des participants, soit les caractéristiques démographiques des familles, les caractéristiques des enfants et de leur éducation musicale ainsi que les caractéristiques professionnelles des enseignants de maternelle et de musique sont présentées afin de situer le parcours de chacun. Ensuite, le contenu en lien avec les thèmes prévus, soit les relations avec les autres, l'autorégulation et la prosocialité, est présenté, afin d'explorer comment l'éducation musicale peut contribuer au développement de la compétence sociale de l'enfant d'âge préscolaire. Finalement, les thèmes émergents sont abordés afin de brosser un portrait de l'expérience vécue, telle que racontée par les participants, dans le programme d'éducation musicale en contexte scolaire.

### 4.1 Caractéristiques des participants

Lors des entretiens, plusieurs questions ont été posées afin de connaître les caractéristiques démographiques et professionnelles des participants. Nous avons questionné les parents afin de connaître leur origine culturelle, le(s) langue(s) parlée(s) à la maison et leur revenu annuel afin de situer les familles entre elles. En outre, nous avons questionné les enseignants quant à leur parcours professionnel et à leur implication dans le projet musical afin de connaître leurs expériences de travail. Dans les deux prochaines sous-sections, ces informations sont explicitées et rassemblées sous forme de tableaux.

#### 4.1.1 Parents

Nous avons réalisé des entretiens avec cinq familles. Dans le [tableau 8](#) (p. 70), les caractéristiques sociodémographiques des familles qui ont participé aux entretiens sont décrites.

Tableau 8. – Caractéristiques sociodémographiques des familles

	<b>Personne interviewée</b>	<b>Langue(s) parlée(s) à la maison</b>	<b>Origine ethnique des parents</b>	<b>Immigration de la famille au Québec</b>	<b>Lieu de naissance de l'enfant</b>	<b>Revenu familial estimé</b>	<b>Nombre de personnes dans la famille</b>	<b>Seuil de faible revenu selon Statistique Canada (2022)</b>	<b>Défavorisation</b>
<b>Famille 1</b>	Mère	Français	Haïti	Plus de 20 ans au QC	Québec	60 000\$	5	57 989\$	Non
<b>Famille 2</b>	Mère	Français	Québec	Aucune	Québec	25 000\$	3	42 111\$	Oui
<b>Famille 3</b>	Mère	Français	Haïti	Plus de 20 ans au QC	Québec	70 000 à 100 000\$	3	42 111\$	Non
<b>Famille 4</b>	Père	Espagnol	Salvador	Depuis 1987	Québec	70 000 à 100 000\$	4	51 128\$	Non
<b>Famille 5</b>	Mère	Français, kabyle	Algérie	Depuis 2014	Algérie	25 000 à 50 000\$	5	57 989\$	Oui

La mère de la famille 1 a participé à notre entretien. La langue parlée à la maison est le français et, bien que les parents soient d'origine haïtienne, ils sont installés depuis plus de 20 ans au Québec et leur enfant est né dans la province. Le revenu annuel de cette famille est estimé à 60 000\$. La mère de la famille 2 a participé à notre entretien. D'origine québécoise, les membres de la famille parlent français à la maison. Mère monoparentale, elle a un revenu estimé à 25 000\$. La mère de la famille 3 est d'origine haïtienne et est installée avec sa famille depuis longtemps au Québec, son enfant est d'ailleurs né dans la province. Les parents et les enfants s'expriment en français à la maison et leur revenu familial est estimé à 60 000\$. Le père originaire du Salvador de la famille 4 a immigré au Québec en 1987. À la maison, les parents et les enfants, qui sont nés au Québec, communiquent en espagnol. Leur revenu annuel familial est estimé entre 70 000 et 100 000\$. La mère de la famille 5 a participé à notre entretien. Les parents sont originaires d'Algérie et ont immigré au Québec en 2014. Leur enfant est né en Algérie. À la maison, ils parlent français et kabyle. Leur revenu annuel familial est estimé entre 25 000 et 50 000\$. Puisque nous nous intéressons à l'aspect de défavorisation en milieu familial, nous avons utilisé les paramètres de Statistique Canada (2023) pour déterminer les familles ayant des revenus considérés comme faibles ou en situation économique défavorisée. Tous les revenus mentionnés par les familles sont les revenus bruts, nous avons donc utilisé les données de Statistique Canada (2023) qui prennent en compte les revenus avant impôt. Statistiques Canada (2023) a développé des barèmes pour établir les seuils de faible revenu selon la taille de la famille et la taille de la communauté. Ainsi, dans une ville comme Montréal, seulement deux des familles interrogées seraient considérées comme des familles ayant de faibles revenus et une famille est très près du seuil établi. En effet, la famille 2, avec un revenu annuel de 25 000\$ pour trois membres, se retrouve en dessous du seuil de 42 111\$ calculé par Statistique Canada (2023). La famille 5, composée de cinq membres et avec un revenu entre 25 000 et 50 000\$, se retrouve également en situation de défavorisation économique, car Statistique Canada (2023) considère 57 989\$ comme étant le seuil de faible revenu pour une famille de cette taille. La famille 1, avec un revenu de 60 000\$, est très près du seuil de faible revenu estimé pour une famille de cinq membres, soit 57 989\$. Les familles 3 et 4 sont bien au-delà des seuils de faible revenu estimés et ne sont donc pas considérées comme étant en situation de défavorisation économique selon ces paramètres (Statistique Canada, 2023).

Dans le [tableau 9](#) (p. 73), les caractéristiques des enfants dont les parents ont été interrogés sont présentées. Nous avons attribué des prénoms fictifs pour chaque famille afin de respecter l'anonymat des enfants. Tous les enfants dont les parents ont été interrogés ont participé au projet

*La musique aux enfants* en maternelle 4 ans et en maternelle 5 ans. Ils ont donc tous bénéficié d'un programme de musique intensif ou enrichi pendant deux ans.



Tableau 9. – Caractéristiques des enfants et de leur parcours musical

	<b>Genre de l'enfant</b>	<b>Niveaux de maternelle complétés dans le programme</b>	<b>Cohorte en maternelle</b>	<b>Programme musical en maternelle</b>	<b>Âge de l'enfant (lors de l'entrevue en 2022)</b>	<b>Participation aux cours de musique parascolaires les samedis (2022)</b>
<b>Famille 1</b> Karl	Garçon	4 ans 5 ans	Cohorte 2 (2017-2018)	Musique au quotidien (1h30 par jour)	9 ans	Oui, piano et formation auditive
<b>Famille 2</b> Emma	Fille	4 ans 5 ans	Cohorte 2 (2017-2018)	Musique au quotidien (1h30 par jour)	9 ans	Oui, piano, chorale et formation auditive
<b>Famille 3</b> Leïla	Fille	4 ans 5 ans	Cohorte 2 (2017-2018)	Musique au quotidien (1h30 par jour)	8 ans	Oui, piano et formation auditive Abandon du violon lors de la pandémie
<b>Famille 4</b> Maria	Fille	4 ans 5 ans	Cohorte 1 (2016-2017)	Musique + (3h par jour)	10 ans	Oui, piano et formation auditive Abandon du violon lors de la pandémie
<b>Famille 5</b> Adam	Garçon	4 ans 5 ans	Cohorte 2 (2017-2018)	Musique + (3h par jour)	8 ans	Oui, piano et formation auditive Abandon du violon lors de la pandémie

*Les prénoms sont fictifs pour protéger l'anonymat des participants.*

Pour la famille 1, Karl est un garçon qui faisait partie de la cohorte 2 (2017-2018) et il était dans le programme enrichi *Musique au quotidien*, il faisait donc 1h30 de musique par jour. Au moment de l’entrevue, il avait 9 ans et continuait toujours ses cours de musique en parascolaire, soit des cours de piano et de formation auditive (solfège, dictée musicale, etc.). Pour la famille 2, Emma est une fille qui a également participé au programme enrichi *La musique au quotidien* (1h30 de musique par jour) dans la cohorte 2. Elle continue des cours de piano, de chant et de formation auditive les samedis en parascolaire, âgée de 9 ans lors de l’entretien. Leïla, de la famille 3, faisait partie de la même cohorte et du même programme de musique. Elle avait toutefois 8 ans lors de l’entretien et elle continue ses cours de piano et de formation auditive, mais a abandonné le violon lors de la pandémie. Maria, de la famille 4, est la seule enfant de la cohorte 1 (2016-2017). Elle a participé au programme le plus intensif *Musique+*, en faisant plus de 3h de musique par jour lorsqu’elle était en maternelle. À l’âge de 10 ans, elle continue ses cours de piano et de formation auditive, mais a abandonné le violon lors de la pandémie. Finalement, Adam est un garçon (famille 5) qui a fait partie du programme intensif de *Musique+* dans la deuxième cohorte. Âgé de 8 ans lors des entretiens, il continue ses cours de piano et de formation auditive, mais a aussi abandonné le violon lors de la pandémie.

#### **4.1.2 Enseignants**

Nous avons réalisé des entretiens avec deux enseignantes de maternelle et deux enseignants de musique. Dans le [tableau 10](#) (p. 75), nous avons réuni les caractéristiques professionnelles et les informations reliées à la participation au projet musical de chaque enseignant.

Tableau 10. – Caractéristiques professionnelles des enseignants

	<b>Champ ou discipline</b>	<b>Nombre d'années d'expérience au total</b>	<b>Années de participation au projet musical</b>	<b>Type de programme</b>
Enseignante 1 Maternelle A	Préscolaire 4 ans et 5 ans (looping)	21 ans 15 ans au moment de commencer le programme	2016-...	Musique + (intensif) pendant trois ans et ensuite 30 minutes par jour (programme allégé)
Enseignante 2 Maternelle B	Préscolaire 5 ans	10 ans 4 ans au moment de commencer le programme	2016-2019	Musique au quotidien (enrichi)
Enseignant 3 Musique	Chant choral et rythmique	16 ans 10 ans au moment de commencer le programme	2016-2021	Tous
Enseignante 4 Musique	Piano	18 ans 12 ans au moment de commencer le programme	2016-2021 (5 jours par semaine) 2021-... (3 jours par semaine)	Tous

L'enseignante 1 est une enseignante d'éducation préscolaire et fait du *looping* avec ses élèves, c'est-à-dire qu'elle enseigne à un groupe de maternelle 4 ans et conserve ce même groupe en maternelle 5 ans. Elle enseigne donc pendant deux ans à la même cohorte. Elle participe au projet *La musique aux enfants* depuis sa création en 2016 et a été la titulaire de maternelle pour le groupe de musique intensif *Musique+* pendant trois ans et elle participe actuellement au programme allégé, soit 30 minutes de musique par jour. Au moment de l'entrevue, elle cumulait 21 ans d'expérience comme enseignante et 15 ans au moment de commencer le projet musical. L'enseignante 2 est une enseignante d'éducation préscolaire qui a participé pendant trois ans au projet musical. Elle était titulaire du groupe enrichi *La musique au quotidien*, ses élèves faisaient donc 1h30 de musique par jour. Au moment de commencer le programme, elle cumulait 4 ans d'expérience et au moment de l'entrevue, elle avait 10 ans d'expérience dans la profession.

L'enseignant 3 était l'enseignant de chant choral et rythmique pendant cinq ans dans le projet *La musique aux enfants*, de sa création en 2016 à 2021. Il a enseigné à tous les enfants qui faisaient partie du projet, peu importe le type de programme (enrichi, intensif ou allégé). Il cumulait 16 ans d'expérience en enseignement de la musique et avait déjà 10 ans d'expérience en enseignement musical auprès de groupes de tout âge (enseignant de flûte, de chant et dirigeant d'orchestre) lorsqu'il a commencé dans le programme. L'enseignante 4 est une enseignante de piano depuis 2016 à *La musique aux enfants*. Depuis 2021, elle travaille à temps partiel dans le programme. Elle a enseigné à tous les enfants des divers programmes. Au moment de s'impliquer dans le programme, elle cumulait déjà 12 ans d'expérience en enseignement de la musique (enseignement du piano à l'université, au secondaire, au primaire). Au moment de l'entrevue, elle comptait 18 ans d'expérience en enseignement du piano.

## **4.2 Thèmes prévus**

Lors de la réalisation des entretiens semi-dirigés, plusieurs questions ont été posées en lien avec les thèmes qui étaient prévus, issus du cadre de référence en lien avec le modèle en prisme de la compétence sociale (Denham et al., 2014 ; Rose-Krasnor, 1997 ; Rose-Krasnor et Denham, 2009). Présentés dans les prochaines sous-sections, ces trois thèmes sont les relations avec les autres, l'autorégulation ainsi que la prosocialité. Nous présentons le vécu tel que partagé par les participants, soit les parents et les enseignants, en lien avec ces thèmes et les sous-thèmes qui y sont rattachés.

## 4.2.1 Relations avec les autres

Les questions posées lors des entretiens semi-dirigés ont permis d'en apprendre davantage sur les perceptions des parents et des enseignants sur les relations qu'entretiennent les enfants qui ont participé au programme d'éducation musicale *La Musique aux enfants*. Dans un premier temps, nous abordons les relations enfant-adulte et dans un deuxième temps, nous présentons les relations enfant-enfant.

### 4.2.1.1 Relations enfant-adulte

Tous les parents ont mentionné des changements dans leur relation avec leur enfant ou dans les relations de leur enfant avec leur enseignant(e) de musique. Les changements présentés ont été observés par les parents en lien avec la participation de leur enfant à un programme d'éducation musicale. En effet, pour les parents, la pratique de la musique donnait une occasion de tisser des liens, de se rapprocher de leur enfant. Le programme de musique proposait des activités où le parent pouvait s'impliquer et accorder du temps à son enfant. Pour la mère de Karl (parent 1), les moments où son fils joue du piano sont des occasions où elle peut le soutenir, le motiver, l'encourager et s'intéresser à lui : « Déjà, ça nous permet d'avoir un sujet de discussion parce qu'on peut parler de piano, puis ça me permet d'être là quand il a cette activité ». La mère de Leïla (parent 3) a également remarqué l'impact de la présence parentale aux activités musicales et le soutien qu'elle et son conjoint ont apporté à leur fille grâce à ces moments : « Je pense que ça a créé un lien quand même fort avec nous parce qu'elle voyait qu'on l'encourageait, on était toujours là pour elle [...]. On pouvait être présents aux concerts, l'accompagner dans les activités, lors des sorties à l'OSM ». Le parent 1 a également constaté que la relation que son fils a créée avec son enseignante de musique, depuis l'âge préscolaire, est une relation qui permet à Karl de s'ouvrir, d'accepter ses erreurs lorsqu'il se trompe et de se sentir valorisé. Le parent 2 a observé le même phénomène avec sa fille Emma, c'est-à-dire qu'elle trouve que sa fille a développé une belle complicité avec ses enseignants de piano, depuis l'âge préscolaire, ce qui l'encourage à continuer à faire de la musique, aujourd'hui à l'école primaire. Le parent 4 a aussi mentionné que sa fille Maria, malgré qu'elle soit réservée, était très proche de ses enseignants de musique, surtout son enseignante de piano et de violon, et qu'elle démontrait beaucoup d'enthousiasme lorsqu'elle les voit. Le parent 5 a remarqué que son fils Adam entretenait des relations respectueuses avec ses enseignants de musique.

Pour les enseignantes de maternelle, plusieurs ont également noté des changements dans les relations entre les enfants et les adultes, en contexte scolaire. L'enseignante de maternelle A a souligné que la mise

en place d'un programme d'éducation musicale intensif à l'école a permis aux enfants de maternelle d'être entourés par une diversité d'intervenants scolaires et d'avoir accès à des adultes de façon privilégiée, contrairement aux enfants qui fréquentent une maternelle régulière. L'enseignante de maternelle B a également observé que les enfants étaient très attachés à leurs enseignants de musique, avec qui ils faisaient des activités stimulantes et ludiques chaque jour, pendant deux ans. Elle mentionne que les cours où il y avait un petit ratio d'élèves étaient parmi les plus appréciés des élèves :

Je dirais que c'est encore plus une belle relation avec les profs de piano parce qu'ils étaient deux élèves seulement avec les profs, donc c'est sûr qu'ils avaient vraiment une proximité, ils se connaissaient plus. Ils avaient plus de temps pour vraiment créer des liens. Les enfants étaient tellement contents de voir leur prof de piano. En mettant des petits groupes comme ça, ça faisait vraiment une différence.

Les enseignants de musique ont également ressenti que leur relation avec les enfants était profonde, chaleureuse et sécurisante. L'enseignante de piano a constaté un climat familial dans le programme musical entre les adultes et les enfants. Elle avait parfois l'impression d'avoir un double rôle, soit celui d'enseignante, mais aussi celui de parent. En donnant des cours individuels aux enfants, elle développait une relation particulière avec eux, où elle apprenait à réellement les connaître et puisqu'ils étaient petits, son rôle allait au-delà d'enseigner le piano, elle sentait qu'elle prenait soin d'eux.

#### 4.2.1.2 Relations enfant-enfant

Du côté des parents, seulement deux d'entre eux, les parents 4 et 5, ont remarqué des changements dans les relations de leur enfant avec ses pairs suite à la participation au programme d'éducation musicale. Le père de Maria (parent 4) a remarqué que sa fille s'est liée d'amitié de façon extraordinaire avec une enfant du programme d'éducation musicale dès l'âge préscolaire. Sa fille est toutefois de nature peu sociable et il croit que c'est d'avoir partagé plusieurs moments musicaux qui a permis à sa fille de tisser un lien d'amitié avec cette enfant. La mère d'Adam (parent 5) a senti que l'éducation musicale reçue pendant les deux années de maternelle a permis à son fils de socialiser davantage avec ses pairs et d'établir de bonnes bases avec les autres enfants pour son parcours scolaire, contrairement à ses autres enfants qui n'ont pas participé au programme :

Il a de très bonnes relations avec les autres amis et depuis qu'il est sorti de la maternelle, au primaire, ça n'a pas changé. Je sais qu'il a des visages qu'il connaît aussi, et ça n'a pas changé sa confiance en lui, de socialiser avec les autres. Je remarquais que c'était plus facile [que son frère].

Du côté des enseignants, les enseignantes de maternelle ont remarqué que les enfants dans les programmes musicaux intensifs et enrichis étaient très unis et solidaires et que les relations entre les enfants étaient différentes de celles des cohortes qui n'avaient pas reçu d'éducation musicale. Les enfants ont passé deux années dans le même groupe, soit en maternelle 4 ans et en maternelle 5 ans, en raison de la structure du programme. Par ailleurs, le groupe de musique intensif, composé de 16 élèves, était souvent divisé en deux sous-groupes de huit élèves pour les différentes activités. Par exemple, l'enseignante de maternelle A pouvait parfois se retrouver avec huit élèves dans la classe alors que les huit autres allaient en cours de violon et de piano. Ce petit groupe de huit enfants jouait alors tous ensemble, ce qui a permis de tisser des liens serrés. Les enseignantes titulaires ont eu l'impression que ces enfants se connaissaient vraiment bien entre eux (ce que les autres aimaient, leurs intérêts, etc.). L'enseignante B a constaté le même phénomène, même si elle était dans le groupe de musique enrichi, mais a aussi soulevé certaines difficultés dans le fait d'être en proximité constante :

Il y avait une espèce de côté fusionnel, c'est un peu fort comme mot, mais c'était quand même un groupe qui était soudé, qui était uni parce que ça faisait deux ans qu'ils passaient ensemble, tout le temps, tous les jours. Donc il y avait vraiment des liens d'amitié très forts entre les élèves. Puis d'un autre côté, il y avait des élèves qui s'entendaient moins bien. Plus le temps passait, vers la fin de l'année, il y avait beaucoup de conflits, beaucoup de chicanes. Parce qu'il y en avait des fois qui étaient tannés d'être ensemble.

Selon elle, malgré le programme de musique, certains élèves auraient bénéficié d'être séparés. L'enseignante de piano a moins remarqué les dynamiques de groupe et les relations entre les élèves, car elle enseignait aux enfants individuellement. L'enseignant de chant choral, qui enseignait aux groupes entiers avec l'assistance de l'enseignante titulaire, n'a pas noté de changements dans les relations des enfants entre eux, comparativement à d'autres groupes auxquels il a enseigné.

#### **4.2.2 Autorégulation**

Comment mentionné dans le cadre de référence, l'autorégulation peut être définie comme un « système biocomportemental qui permet le contrôle principalement volontaire de l'attention et des émotions afin de réaliser une action réfléchie et orientée vers un but » (traduction libre de Blair et Raver, 2012, p. 647). Nous avons donc questionné les parents et les enseignants dans le but d'en apprendre davantage sur le contrôle des émotions et des réactions des enfants, sur leur capacité à respecter les consignes et à

s'adapter à diverses situations. Nous abordons tout d'abord la gestion des émotions et ensuite la gestion des comportements.

#### 4.2.2.1 Gestion des émotions

Au niveau de la gestion des émotions, peu de parents ont remarqué des mécanismes d'autorégulation développés par leur enfant à la suite de leur participation au programme d'éducation musicale. Plusieurs ont mentionné avoir constaté une évolution dans la gestion des émotions de leur enfant (moins de crises, davantage capable de s'exprimer avec des mots), mais ils ont tous précisé qu'ils ne savent pas si la musique a contribué à cette évolution. Par exemple, le parent 1 mentionne que c'est surtout grâce aux intervenants scolaires (enseignante, TES, psychoéducatrice) que son fils Karl a réussi à faire moins de crises lorsqu'il ressentait de la colère. Les parents 2 et 4 n'ont pas constaté de changements dans la gestion des émotions de leur enfant et ont tous les deux souligné que leur enfant s'était toujours bien développé dans cette sphère. Le parent 3 a partagé que Leïla avait plus de facilité à exprimer sa tristesse que sa colère, mais n'associait pas nécessairement cet aspect à sa participation au programme d'éducation musicale, car sa fille réagissait déjà de cette façon à la garderie. Contrairement aux autres, la mère d'Adam (parent 5) a souligné que la pratique de la musique avait amené son fils à être plus calme, à s'adapter plus facilement et à communiquer ce qu'il ressent aux autres.

Les enseignantes titulaires de maternelle ont constaté que la gestion des émotions des enfants qui ont participé au programme d'éducation musicale était semblable à celle des cohortes régulières auxquelles elles avaient enseigné. En effet, l'enseignante A qui cumule plus de 20 ans d'expérience a mentionné que les enfants qui ont été dans les groupes de musique avaient les mêmes capacités d'autorégulation que les enfants de 4 et 5 ans qu'elle a l'habitude de côtoyer. Elle croit que les enfants qui faisaient des crises et qui ont de la difficulté à gérer leurs émotions avaient évolué, mais que c'était habituellement ce qui se passait chaque année scolaire, programme intensif ou non. Elle avait même des craintes en début d'année lorsqu'elle a pris conscience des défis de gestion des émotions de certains élèves et elle se demandait si de les inclure dans un programme d'éducation musicale intensif n'était pas une surcharge pour eux. En effet, les groupes de musique ont été formés en fonction des parents qui souhaitaient participer à l'étude et non en fonction des capacités d'autorégulation des enfants. L'enseignante de maternelle A pense que c'est tout ce qui a été mis en place pour aider les enfants (intervenants, activités, jeu libre, plans d'intervention, etc.) qui leur a permis de se développer au niveau de la gestion des



émotions. L'enseignante de maternelle B a aussi constaté que les cohortes musicales auxquelles elle a enseigné n'étaient pas différentes au niveau de la gestion des émotions des cohortes de maternelle régulière.

En opposition, les enseignants de musique ont pour leur part identifié des mécanismes d'autorégulation développés par les enfants d'âge préscolaire auxquels ils ont enseigné dans le programme. L'enseignant de chant choral et rythmique a eu l'impression que de proposer des activités ludiques, créatives et adaptées aux enfants d'âge préscolaire a permis aux enfants en difficulté de démontrer davantage d'émotions positives :

Le cas d'un enfant âgé de 4 ans, il avait encore de gros problèmes de langage, de communication et de socialisation. Donc on nous avait averti : avec lui, ça va être difficile, ce ne sera pas facile avec lui... Et on a beaucoup travaillé dans les cas comme ça. Lui, au bout de 4 mois, c'était un enfant qui dégageait énormément de joie, qui a commencé à bien socialiser et surtout à bien communiquer. Et on a senti que c'était le fait de focaliser sur une activité créatrice, en piano ou en chant.

L'enseignante de piano a aussi senti que le fait de passer beaucoup de temps avec les enfants et de leur accorder de l'attention leur a permis d'apaiser leurs émotions. Malgré les difficultés des enfants à exprimer ce qu'ils ressentaient, les enseignants de musique ont tenté d'être inclusifs et de faire participer les enfants réticents en adaptant les cours de musique.

#### 4.2.2.2 Gestion des comportements

Au niveau de la gestion des comportements, tous les parents questionnés ont mentionné n'avoir rien remarqué de particulier quant à l'écoute et au respect des consignes de leur enfant suite à la participation au programme musical. Quelques-uns ont partagé devoir répéter la consigne à quelques reprises lorsqu'ils ont quelque chose à demander à leur enfant, ce qu'ils considèrent normal en raison de l'âge de leur enfant. En général, ils croient que leur enfant ne présente pas de difficulté dans l'autocontrôle, mais aucun parent n'a mentionné des progrès dans cette sphère depuis que leur enfant fait de la musique.

En contrepartie, les enseignantes de maternelle ont constaté que plusieurs éléments pouvaient venir contribuer à la gestion des comportements des enfants de maternelle qui ont fait partie des cohortes musicales. Tout d'abord, l'enseignante de maternelle A a remarqué que certains enfants devenaient plus agités et moins attentifs pendant les cours de musique de groupe, soit le chant choral et rythmique. Elle

observait davantage de désorganisation et devait faire plus d'interventions pour recadrer les enfants (elle assistait l'enseignant de chant choral). L'enseignante de maternelle B a également remarqué des défis comportementaux dans les cours où il y avait de plus grands ratios d'enfants et où ces derniers devaient effectuer des déplacements, des mouvements, des chants, etc. Cependant, les cours de musique se déroulaient bien aussi parfois. Dans ce cas, il arrivait que le groupe soit plus agité à la sortie du cours, selon l'enseignante de maternelle A :

Des fois, mes élèves se désorganisent pas du tout dans ce cours-là, ils ne disent pas un son pendant 30 minutes, ils font ce qu'on leur demande, mais après ça, quand je les sors de là, j'ai un peu plus de difficulté parce que là, ils ont besoin de lâcher leur fou un peu plus.

Les enseignantes de maternelle présentent plusieurs raisons pour lesquelles les cours de musique de groupe étaient plus difficiles au niveau de la gestion des comportements. Tout d'abord, selon elles, il se peut que le style de gestion de classe des enseignants de musique n'était pas le même que celui qu'elles avaient, ce qui aurait pu déstabiliser les élèves. De plus, dans certains cas, le cours de musique de groupe était l'après-midi. En raison de l'horaire chargé des programmes intensifs et enrichis, les enfants étaient plus fatigués en après-midi et ils devaient parfois sauter la sieste pour aller à leur cours de musique de groupe. L'enseignante de maternelle B a remarqué que lorsque les élèves étaient fatigués, les cours pouvaient davantage dégénérer : les enfants se mettaient à courir, à crier, à se chamailler, par exemple. Toutefois, les deux enseignantes de maternelle ont mentionné que les cours de musique individuels ou à groupe réduit (piano, violon) étaient les cours où les enfants respectaient le mieux les consignes et où ils étaient les plus attentifs et engagés. Lors de ces moments à groupe réduit, l'enseignante de maternelle A pouvait enseigner à huit enfants dans la classe (les huit autres sont en piano ou en violon) et elle s'est rendu compte qu'elle avait moins de gestion de comportements à faire auprès de ses élèves :

Quand ils sont huit élèves dans la classe, c'est sûr que notre discipline, surtout sur la période de jeux, va être un peu plus lousse parce que ça a moins d'impact sur le bruit, ça a moins d'impact sur les conflits. On est là plus présents, on entend tout ce qui se passe donc ils peuvent moins faire de bêtises, disons (*rires*). Mais quand ils sont 16, on ne peut pas y arriver à faire la même sorte de discipline.

L'enseignante de maternelle B a également remarqué que lorsque son groupe était divisé en deux (8 élèves en chant choral et 8 élèves en piano), le cours de chant choral se passait beaucoup mieux. Par ailleurs, l'enseignante de maternelle A, qui a enseigné au groupe intensif et qui enseigne maintenant à une cohorte qui fait le programme allégé, a constaté que les élèves du groupe intensif étaient différents

des autres cohortes au niveau des comportements. Ils étaient davantage à l'écoute et elle croit que c'est peut-être l'horaire chargé et le fait d'enseigner très souvent en sous-groupe qui a permis aux élèves d'améliorer leur gestion des comportements. Toutefois, elle croit que le programme allégé (30 minutes par jour) apporte seulement des connaissances musicales aux enfants, mais ne leur permet pas nécessairement de développer leurs capacités d'autorégulation.

Contrairement aux enseignantes de maternelle, les enseignants de musique ont en partie une perception différente des mécanismes d'autorégulation développés par les enfants d'âge préscolaire qui ont participé au programme musical. L'enseignant de chant choral et rythmique a remarqué que plusieurs enfants ont amélioré leur gestion des comportements dans ses cours. Au début de l'année, selon son expérience, plusieurs enfants n'écoutaient pas toujours les consignes, refusaient de participer, étaient très agités ou dérangeaient les autres. Il sentait que certains enfants pouvaient être en opposition. Il a donc adapté son contenu de cours pour aller chercher l'intérêt de ces enfants et les inciter à participer de manière adéquate. Il a intégré davantage de séquences de mouvements et de danse pour les enfants qui avaient un grand besoin de bouger et pour ceux pour qui l'autocontrôle et le maintien d'une posture d'écoute étaient plus difficiles. Il a également proposé des styles de musique variés (ex. : rap, chansons des pays d'origine des enfants, adaptation des paroles) pour captiver l'attention des élèves et diminuer les comportements problématiques. Selon ses observations, à la suite de ces adaptations, les enfants ont davantage été capables de faire preuve d'écoute et de respecter les consignes. Quant à l'enseignante de piano, elle n'a pas remarqué des mécanismes d'autorégulation particuliers auprès de ses élèves.

### **4.2.3 Prosocialité**

Dans le cadre de référence, nous avons défini les comportements prosociaux comme étant « l'ensemble des comportements sociaux observables orientés vers le bénéfice d'autrui ou le partage de coûts et de bénéfices avec autrui » (Bouchard et al., 2006, p. 2). Lors des entretiens, nous avons ciblé trois sous-thèmes afin d'amener les participants à partager ce qu'ils ont observé au sujet des habiletés prosociales des enfants qui ont participé au programme musical, soit la résolution de conflits, les stratégies d'entraide et la conscience des autres.

#### 4.2.3.1 Résolution de conflits

Au niveau de la résolution de conflits, certains parents ont pu commenter les conflits que vivait leur enfant au quotidien, surtout à la maison avec leur fratrie. Le père de Maria (famille 4) et la mère de Karl (parent 1) ont mentionné que leur enfant pouvait avoir des conflits avec les autres enfants de la famille, mais qu'à l'école, ils n'en ont pas. Karl a tendance à pleurer et à aller chercher l'aide de ses parents lorsqu'il est en conflit. Le père de Maria a mentionné qu'en cas de conflit, elle peut se refermer et refuser de s'exprimer. La mère d'Adam (parent 5) a observé que son fils peut bouder ou pleurer en cas de conflit. Les parents 2 et 3 ont mentionné que leur enfant ne se retrouve pas vraiment au milieu de conflits. Toutefois, tous les parents ont partagé n'avoir rien remarqué de particulier chez les capacités d'autorégulation de leur enfant après sa participation au programme d'éducation musicale.

En ce sens, les enseignantes de maternelle n'ont pas vraiment observé des habiletés prosociales particulières développées par les enfants des cohortes musicales en ce qui concerne la résolution de conflits. L'enseignante de maternelle A a toutefois noté que le groupe de musique intensif à qui elle a enseigné avait, en général, des habiletés prosociales plus développées, mais elle qualifie ce groupe de « différent », en raison de leur solidarité et de leur horaire particulier. Toutefois, elle ne remarque pas ce phénomène dans le groupe qui fait partie du programme allégé. L'enseignante de maternelle B a quant à elle constaté qu'il y avait énormément de conflits dans son groupe de musique enrichi :

Il y avait quand même beaucoup d'élèves qui avaient de bonnes difficultés au niveau des habiletés sociales et c'est quand même resté une difficulté dans l'année parce qu'il y a certains élèves qui vivaient beaucoup de conflits au quotidien. Ça a été quand même une lacune dans ce groupe-là, mais je pense pas que ça a été... Peut-être que ça aurait été pire s'il n'y avait pas eu les cours de musique, je ne sais pas. J'ai déjà eu des groupes qui étaient mieux au niveau des habiletés sociales, disons. C'était quand même plus difficile.

Les interventions utilisées par les enseignantes de maternelle pour la résolution de conflits étaient les mêmes qu'avec les autres cohortes, soit d'utiliser une séquence : dire ce qui ne va pas à l'autre, aller voir un adulte en cas de besoin, résolution du conflit avec l'aide de l'adulte. Par ailleurs, les enseignants de musique n'ont pas observé de particularités au niveau des habiletés de résolution de conflits des enfants à qui ils ont enseigné.

#### 4.2.3.2 Stratégies d'entraide

Lorsque questionnés sur la capacité de leur enfant à aider les autres et à demander de l'aide, deux parents ont mentionné avoir remarqué que leur enfant aime particulièrement aider, comparativement aux autres enfants qu'ils côtoient. La mère d'Emma (parent 2) a mentionné que sa fille aime vraiment aider les autres, autant à l'école qu'à la maison :

Oui parce qu'à l'école, elle est tellement intelligente puis elle comprend tellement bien, que c'est elle qui allait aider les élèves. C'est ça que je te dis, elle est vraiment bonne. Je ne sais pas si c'est à cause du piano, là. Mais elle est bonne. Elle aide beaucoup son frère. Au début, c'était raide un peu parce que lui aime être tout seul. Mais elle fait juste l'aider. C'est ça que je te dis, elle l'aide.

La mère de Leïla (parent 3) a aussi observé que sa fille aime aider les autres et elle semble vouloir réconforter ses amis lorsqu'ils ont de la peine. La mère de Leïla est étonnée par le « côté humain vraiment très développé » de sa fille pour son âge, depuis qu'elle a participé au programme d'éducation musicale. Les enseignantes de maternelle n'ont pour leur part noté aucune différence ou particularité au niveau des stratégies d'entraide des enfants qui ont fait partie des cohortes musicales. Quant aux enseignants de musique, l'enseignant de chant choral s'est aperçu que les stratégies d'écoute enseignées dans les activités musicales pouvaient être extrapolées dans les situations de la vie quotidienne. Par des ateliers musicaux qui demandaient des déplacements et de la coordination, il a remarqué que les enfants développaient leur communication, leur observation et leur écoute, ce qui facilitait, selon lui, la gestion des conflits.

#### 4.2.3.3 Conscience des autres

Nous avons questionné les parents sur la capacité de leur enfant à écouter les autres et à attendre son tour. La mère d'Emma (parent 2) a mentionné que sa fille avait une belle capacité d'écoute et qu'elle se souciait beaucoup de ce que vivaient les autres. Elle a remarqué qu'elle est particulièrement sensible aux événements que vivent ses amis avec qui elle était dans le programme de musique lorsqu'elle était en maternelle. Le père de Maria (parent 4) a également observé que sa fille, qui n'est pas de nature sociable, est plus ouverte aux gens qui font partie du programme de musique, soit sa meilleure amie qu'elle s'est faite à l'âge préscolaire dans le programme musical et ses enseignants de musique qu'elle côtoie encore à l'école de musique du samedi. La mère de Leïla (parent 3) a pour sa part constaté que sa fille est très sociable et que sa participation au projet *La musique aux enfants* lorsqu'elle était en maternelle l'a

amenée à aller vers les autres et à avoir une ouverture aux autres. Selon sa mère, Leïla démontre de l'empathie et aime être proche des gens, essaie de parler avec eux et de comprendre ce qu'ils vivent. Elle est très volontaire dans ses rapports avec les autres et veut toujours s'impliquer auprès des gens pour les aider. Bien que sa mère trouve que l'approche de Leïla avec les autres est bien développée, elle craint parfois que sa fille prenne trop de place dans le groupe à l'école.

Les enseignantes de maternelle n'ont pas observé des habiletés prosociales particulières pour les cohortes musicales auxquelles elles ont enseigné. Cependant, les enseignants de musique ont mentionné avoir remarqué que les enfants d'âge préscolaire à qui ils ont enseigné dans le programme avaient développé une conscience des autres. L'enseignant de chant choral a partagé que le principe de base de la musique, c'est d'écouter et d'attendre son tour. Ainsi, selon lui, les enfants développaient chaque jour leur conscience des autres, notamment par des exercices de chant :

C'est que le principe était, quand on va chanter ou quand on va jouer ensemble, il faut écouter ta voix, ton instrument, et la voix de ceux qui sont autour de toi. C'est ça le principe. Si on réussit ça, si je chante, je m'écoute seulement moi et je n'écoute pas les autres, c'est soit les autres chantent trop fort ou pas suffisamment, soit moi je chante trop fort. Si je ne m'entends pas et j'entends mes amis d'à côté ou le contraire, alors l'équilibre se trouvait avec chacun qui s'engageait à avoir l'intensité juste.

L'enseignant de chant choral a pu observer cette conscience des autres en enseignant à des groupes. L'enseignante de piano voyait plutôt les enfants de manière individuelle, mais a tout de même souligné que le programme de musique intensif a demandé aux enfants d'être à l'écoute des autres à plusieurs moments. Par exemple, lors des sorties à la Maison symphonique, les enfants assistaient à des répétitions de musiciens professionnels. Ils devaient être assis et en silence pendant des périodes de 30 à 45 minutes. L'enseignante de piano a constaté que les groupes de musique intensifs et enrichis avaient de la facilité à écouter les autres musiciens et qu'elle n'avait pas à intervenir pour le rappeler aux enfants. Selon ce qu'elle a observé, les enfants ont très vite compris que lorsque quelqu'un jouait de la musique, il fallait être en silence et écouter. Elle se demande si certains enfants ont pu transférer cette conscience des autres dans d'autres sphères de leur vie et pas seulement en contexte musical.

## 4.3 Thèmes émergents

Plusieurs thèmes ont émergé du terrain, c'est-à-dire que les participants nous ont partagé des éléments en lien avec leur expérience qui n'étaient pas prévus, qui dérogent des trois thèmes précédents issus du cadre de référence. Ces nouveaux thèmes sont toutefois pertinents pour comprendre en profondeur le vécu des participants en lien avec leur implication dans le programme d'éducation musicale. Nous avons regroupé par thème et sous-thèmes ce matériau émergent des entretiens. Les partages des participants nous ont amenés à relever trois grands thèmes qui semblaient fondamentaux dans l'expérience vécue par les participants, autant chez les parents que chez les divers enseignants. Ces trois thèmes, présentés dans les prochaines sous-sections, sont le sentiment d'appartenance, le sentiment d'autoefficacité et les enjeux logistiques et les contraintes reliées au programme musical.

### 4.3.1 Sentiment d'appartenance

Tous les participants questionnés nous ont fait part de leur sentiment d'appartenance à l'école préscolaire et au programme de musique. En effet, autant les parents que les enseignants ont mentionné ressentir un grand sentiment d'appartenance envers le projet de musique intensif et enrichi. Plusieurs ont également rapporté avoir témoigné du sentiment d'appartenance chez les enfants qui ont bénéficié du programme d'éducation musicale.

#### 4.3.1.1 Sentiment d'appartenance des enfants

Deux parents ont pris conscience de l'attachement de leur enfant au programme de musique, à ses pairs dans ce programme et aux enseignants de musique. La mère de Leïla (parent 3) a constaté qu'il y avait un climat familial entre les enfants qui faisaient partie du programme de musique. Aujourd'hui âgée de 8 ans, sa fille a toujours les mêmes amis avec qui elle a commencé *La musique aux enfants*. Elle croit que tout le temps qu'ils ont passé ensemble et toutes les expériences spéciales vécues ont permis de tisser un lien très fort entre les enfants. La mère d'Adam (parent 5) a vu que son fils a développé une très grande confiance envers ses camarades du programme et envers ses enseignants. Selon elle, cela lui a permis de se sentir en sécurité et de développer son estime de soi. Elle sent que c'est son groupe d'amis créé en maternelle dans le programme de musique qui lui a permis de socialiser et d'avoir une vision positive de l'école.

L'enseignante de maternelle A a constaté que les enfants qui fréquentaient sa classe étaient heureux, aimaient beaucoup venir à l'école et étaient très engagés. Plusieurs des activités proposées par l'école étaient de nouvelles expériences pour les enfants. Selon elle, plus précisément dans le groupe de musique intensif, les enfants étaient très impliqués dans les activités de musique et ces intérêts se transféraient dans les autres sphères de leur quotidien. Par exemple, lors des jeux libres, les enfants dessinaient des bonshommes qui jouaient de la musique, installaient une salle de spectacle, fabriquaient des instruments de musique, etc. Les enfants du programme allégé ne transfèrent toutefois pas leurs intérêts musicaux en contexte de jeux libres, selon ce qu'elle a remarqué. L'enseignante de maternelle B a noté le même phénomène chez les enfants à qui elle a enseigné dans le groupe de musique enrichi. Les enfants aimaient beaucoup les cours de musique et demandaient souvent à leur enseignante d'écouter de la musique classique comme du Beethoven ou du Chopin. Pendant les périodes de jeux libres, ils sortaient leurs partitions pour les consulter et ils semblaient très investis et contents de faire ces activités, surtout les cours de piano. Ils étaient fiers de faire partie de ce programme et de partager leurs nouvelles connaissances musicales. L'enseignante de maternelle B, qui enseigne depuis 10 ans, a été marquée par l'esprit de communauté qui était dans la classe lorsqu'elle a enseigné au groupe enrichi (Musique au quotidien). Elle croit que le fait qu'ils aient passé deux ans ensemble et qu'ils aient fait partie du programme de musique leur a permis de développer des intérêts diversifiés et un sentiment d'appartenance à la classe, au programme et à l'école. Les deux enseignantes de maternelle croient que le programme musical a permis aux élèves de vivre des expériences (cours de musique, sorties culturelles, etc.) auxquelles ils n'auraient pas eu accès autrement, en raison du milieu défavorisé dans lequel elles enseignaient. Elles ont constaté que plusieurs enfants ont continué à suivre des cours de musique après leur expérience positive vécue en maternelle et en raison de leur attachement profond auprès des enseignants de musique. L'enseignante de piano a aussi constaté que les enfants qui ont participé au programme de musique en maternelle se connaissent encore et ont tissé des liens très forts. Selon elle, ils sentent qu'ils ont fait partie d'un programme particulier et ont toujours l'attachement à ce programme et à la musique, des années plus tard :

Mais ils se connaissent encore. Moi j'en vois des plus vieux maintenant qui avaient 4 ans à ce moment-là. Je les avais à 4 ans et je les ai encore. Je sais qu'ils parlent encore de leurs camarades à Musique+, ils s'en rappellent, ils s'en rappellent vraiment. Moi j'en ai un qui est en 3<sup>e</sup> année. Il s'en rappelle quand il avait 4 ans, il avait Nathalie\* puis à 5

---

\* Prénom fictif



ans, il m'a eu. Il se rappelle ce qu'il a appris avec Nathalie. Il y a comme un sentiment d'appartenance ou un tissu de sécurité.

L'enseignant de chant choral a constaté que les enfants étaient très impliqués et fiers de leurs apprentissages musicaux. Plusieurs parents lui mentionnaient que leur enfant parlait toujours des cours de chant et qu'ils chantaient les chansons apprises à l'école à leurs parents à la maison.

#### 4.3.1.2 Sentiment d'appartenance des parents

L'enseignante de maternelle A a constaté que les parents voient que leur enfant est heureux de venir à l'école, ce qui, selon elle, améliore leur perception de l'école. Lorsqu'elle enseignait au groupe d'éducation musicale intensif, elle constatait que son lien avec les parents était différent. Ces derniers étaient davantage impliqués dans l'école, car ils venaient voir les spectacles et participaient aux sorties. Selon elle, les parents aimaient le programme de musique et sentaient que leur enfant avait un statut particulier. Elle a senti que le programme de musique créait un engouement dans la communauté, car plusieurs familles ont inscrit leurs enfants, soit leur enfant dans le programme ou la fratrie, à l'école de musique du samedi ou aux cours de musique du soir. Ces cours se retrouvent dans les mêmes locaux donc l'enseignante a senti que cela permettait aux familles d'être davantage dans l'école et de favoriser des contacts avec les enseignants. Selon elle, les parents sont très fiers de leurs enfants et les parents filment souvent les spectacles pour pouvoir les partager avec la famille élargie. Toutefois, l'enseignante de maternelle B, qui enseignait dans le programme enrichi, n'a pas remarqué cette participation active des parents dans son groupe. Elle croit que ce sont plutôt les enseignants de musique qui ont pu bénéficier du contact avec les parents des enfants, lors des spectacles et des sorties. Cependant, lorsque nous avons questionné les enseignants de musique sur la participation des parents au programme, l'enseignant de chant n'a rien noté de spécial et l'enseignante de musique sentait qu'elle n'avait pas vraiment accès aux parents dans la manière dont le programme était fait, ce qu'elle a trouvé dommage.

La perception des parents est différente de celle des enseignants de musique et de l'enseignante de maternelle B. En effet, tous les parents questionnés ont témoigné de leur fierté, de leur reconnaissance, de leur implication et de leur expérience positive et exceptionnelle en lien avec le programme *La musique aux enfants* vécu par leur enfant en maternelle. La mère de Karl (parent 1) a d'ailleurs inscrit son fils en maternelle 4 ans pour pouvoir participer expressément au programme d'éducation musicale. Selon elle, le fait que Karl fasse de la musique en maternelle a permis à tous les membres de la famille de s'investir

dans la pratique de la musique. Ils ont d'ailleurs acheté un piano pour permettre à Karl de jouer à la maison. Ce dernier continue ses cours de musique le samedi, maintenant âgé de 9 ans, et sa mère assiste à tous les cours avec lui. Elle remarque que sa petite sœur s'intéresse au piano et elle est très fière que son fils ait continué à jouer de la musique. La mère d'Emma (parent 2) ressent cette même fierté quant à la participation de sa fille au programme musical. Elle encourage sa fille à continuer ses cours de musique du samedi et aimerait qu'elle en fasse un métier plus tard, tellement elle trouve sa fille talentueuse. La mère d'Emma se sent privilégiée d'avoir fait partie du programme et elle mentionne avoir tout aimé du programme, particulièrement les spectacles qu'elle a trouvés formidables. La mère de Leïla (parent 3) était fière des succès de sa fille et aimait partager les performances musicales de sa fille avec le reste de la famille. Étant donné que les parents de Leïla avaient fait de la musique lorsqu'ils étaient jeunes, mais que leurs parents n'avaient pas les moyens de continuer à payer les cours de musique, ils étaient très heureux de pouvoir offrir une opportunité à leur fille Leïla de participer au programme *La musique aux enfants*, puisque ce programme était gratuit et disponible à son école. Ils ne croyaient pas que leur fille allait continuer aussi longtemps à pratiquer son piano. Ils ont senti qu'ils pouvaient davantage s'impliquer lorsque leur fille faisait partie du programme musical en maternelle. Il est à noter que le programme d'éducation musicale vécu en maternelles 4 et 5 ans était enseigné dans un bâtiment pour les maternelles seulement. Ainsi, les enfants ont fréquenté cet établissement pendant deux ans. Les classes de maternelle étaient sur les étages et les locaux de musique étaient au sous-sol. Lorsque les enfants sont rendus à l'âge primaire, ils fréquentent un bâtiment voisin (1<sup>re</sup> à 6<sup>e</sup> année). Ce contexte logistique permet de mieux comprendre certains témoignages des participants. En effet, la mère de Leïla partage les différences qu'elle a observées dans son lien avec les membres de l'école préscolaire et les membres de l'école primaire de sa fille :

Avant, on pouvait être plus présents, il y avait parfois des petites activités. Quand les enfants faisaient les concerts, on allait à l'école, on rencontrait les gens et tout. Quand c'était intensif justement, les profs de prématernelle-maternelle, ils étaient présents aux concerts aussi, ils venaient encourager leurs élèves donc c'était quand même différent. Alors que maintenant, il n'y a plus tout ça. Mais au niveau de la communication, c'est sûr qu'à la petite école, c'était beaucoup plus chaleureux. C'était vraiment comme tout le monde se connaissait, puis maintenant rendus à la grande école, bien c'est différent, mais en même temps, elle n'est plus dans la musique intensive aussi, je comprends tout à fait. Avant, il y avait les profs de musique et tout, chaque fois qu'on passait, tout le monde nous connaissait, tout le monde nous disait bonjour.

Le père de Maria (parent 4) est également très fier et reconnaissant que sa fille ait fait partie du programme musical en maternelle. Il s'implique d'ailleurs toujours dans les cours de musique parascolaires de sa fille et sa conjointe et lui tiennent à ce que leur fille fasse de la musique jusqu'en 6<sup>e</sup> année, minimalement. Son entourage lui mentionne souvent qu'il est chanceux que sa fille fasse de la musique et il se sent très choyé de pouvoir assister à des représentations musicales :

On va dans le studio où est-ce qu'ils font la musique. C'est très joli. C'est très très beau. C'est unique. C'est comme une expérience. Je n'ai jamais pensé que ma fille pourrait aller jouer de la musique dans une place comme ça. C'est un beau studio qui est grand. C'est très joli. Non, c'est sûr qu'on est très contents que notre enfant soit dans ce programme-là. C'est incroyable, c'est une expérience unique. Je vous répète, c'est unique.

Finalement, la mère d'Adam (parent 5), arrivée au Québec en 2014 avec sa famille, a perçu le programme musical comme une porte d'entrée vers le système de l'école québécoise. Cela a permis aux parents de connaître les autres familles du programme et de partager des expériences. Elle sent que son lien avec l'école est amical, voire familial. Elle a tissé des liens avec l'équipe du programme et elle pense que cela a facilité la relation qu'elle entretient avec l'école. Elle qualifie son expérience de positive et elle se sent très chanceuse que son fils ait pu faire des cours de musique dès la maternelle. Elle souligne que le fait que les cours de musique soient gratuits au préscolaire ou à tarif réduit en parascolaire, a été une réelle chance pour sa famille. Elle rapporte que grâce au programme de musique, sa famille a eu l'opportunité de faire des sorties, de rencontrer des célébrités et d'assister à des concerts. Elle est fière de son fils et elle est très contente que son fils plus jeune, maintenant dans le programme de musique allégé, puisse faire 30 minutes de musique par jour. Elle aurait toutefois préféré que son plus jeune fasse partie du programme intensif, comme Adam. Elle a également inscrit son fils aîné aux cours de musique parascolaires du samedi.

#### 4.3.1.3 Sentiment d'appartenance des enseignants

Les enseignants ont également mentionné ressentir un sentiment d'appartenance envers le programme de musique et ont aimé travailler en collaboration avec les autres intervenants scolaires. L'enseignante de maternelle B a partagé avoir réellement apprécié son expérience comme enseignante dans le groupe enrichi. Elle qualifie cette expérience d'unique. Ce que l'enseignante de maternelle A a le plus apprécié dans son enseignement au groupe de musique intensif, c'est de travailler en étroite collaboration avec l'équipe attitrée au programme musical, soit une éducatrice, les enseignants de piano, de violon et

l'enseignant de chant. Elle sentait qu'il y avait une réelle cohésion entre les membres de l'équipe afin de répondre aux besoins des enfants du programme. L'enseignant de chant choral et l'enseignante de piano ont aussi apprécié ce travail d'équipe et particulièrement leur travail au sein de l'équipe de musique intensive. Entre enseignants, ils avaient des échanges fréquents sur le contenu, le comportement des élèves, leurs besoins, etc. L'enseignant de chant a apprécié être secondé par une enseignante ou une éducatrice lors de ses enseignements de groupe, car il sentait qu'il avait du soutien dans la gestion de classe et qu'il avait un suivi clair avec les intervenants. Les deux enseignants de musique soulignent l'importance des relations positives et enrichissantes qu'ils ont développées avec leur équipe dans les années d'enseignement intensif. Le climat familial dans le programme intensif a souvent été mentionné par les participants et l'enseignant de chant en témoigne :

Une chose qui a énormément aidé, c'est l'équipe musicale, l'équipe des enseignants, c'est extraordinaire. Vraiment, c'était une petite famille. Depuis le début, c'est une belle chimie, une belle communication, très complices. Beaucoup de complicité dans les activités qu'on faisait, beaucoup de complicité dans les formations. Et ça a énormément aidé à ce que le projet soit fluide aussi.

En outre, les enseignants étaient très impliqués dans la création du contenu musical pour l'élaboration du programme. Les groupes intensifs et enrichis avaient un rythme d'apprentissage très rapide et les enseignants devaient créer du matériel, créer des exercices et du répertoire. Selon l'enseignant de chant, cette créativité constante lui a permis de se sentir stimulé, engagé et motivé. L'enseignante de piano partage son ressenti, car elle mentionne que malgré l'investissement de temps et d'énergie important que requière un tel enseignement, les enseignants croyaient réellement au projet et ils voulaient se dépasser et offrir le meilleur programme possible aux enfants. L'enseignant de chant mentionne que le but commun des enseignants qui ont fait partie du projet musical était de permettre aux enfants de s'épanouir :

Le but n'est pas de faire des petits virtuoses. Ça c'est clair pour tout le monde dès le début. C'est de véhiculer des valeurs. Parce que parfois aux yeux des gens qui ne connaissent pas comment ça marche la musique, qui parfois les voit faire des prises de vue ou des... Ils s'attendaient à voir au bout de trois mois des petits violonistes qui jouaient... On disait non, ce n'est pas comme ça. On sentait beaucoup cette attente parfois de voir des petits virtuoses alors que le but n'est pas celui-là. Le but, c'est d'aider les enfants à s'épanouir, à connaître la musique, chacun à son rythme, chacun avec ses difficultés.

### 4.3.2 Sentiment d'autoefficacité

Les parents ont témoigné du développement de l'autonomie et de l'estime de soi qu'ils ont perçu depuis que leur enfant a participé au projet d'éducation musicale. Les enseignants ont également constaté que leurs élèves étaient très confiants. La mère de Karl (parent 1) croit que son fils a développé une confiance en lui, car il a pu développer d'autres facettes de sa personnalité par la musique et pas seulement s'appuyer sur ses résultats scolaires pour vivre des réussites. Faire de la musique a permis à Karl de se sentir valorisé par les enseignants et par ses proches :

Il aime ça qu'on montre qu'il a bien fait. Il aime qu'on l'applaudisse, il est comme ça. Donc, sa prof de piano lui dit je suis fière de toi et elle est capable de lui dire : là tu as fait une erreur, c'est correct, mais regarde ce que tu as fait de bien. J'apprécie vraiment comment elle est cette éducatrice de musique. Puis il accepte les erreurs qu'il fait comparativement à avant parce qu'il sait que j'ai pu le réussir, on a été fiers de moi, c'est correct. Je vais être capable. Oui, ça joue beaucoup.

La mère d'Emma a aussi vu que sa fille a développé sa confiance en soi depuis qu'elle a participé au programme d'éducation musicale. Sa fille était plutôt timide et il était parfois difficile pour elle d'essayer de nouvelles choses. Depuis qu'elle fait du piano, sa mère sent qu'elle est confiante et qu'elle prend davantage d'initiatives. Par exemple, maintenant âgée de 9 ans, Emma apprend par elle-même des pièces au piano, en regardant des vidéos. Elle se sent fière et aime ce qu'elle fait. La mère de Leïla a aussi constaté l'évolution de sa fille au niveau de son estime de soi. Lorsqu'elle a débuté le programme, sa fille était gênée de faire les spectacles. Puis après quelques mois, elle a pris confiance et a développé une passion pour la scène. La mère d'Adam (parent 5) a aussi remarqué que lorsque son fils était dans le programme intensif, il s'amusait lors des spectacles et n'était pas stressé. Aujourd'hui, il se sent plus nerveux qu'auparavant lors des spectacles. Elle note toutefois son intérêt pour la musique et sa capacité à effectuer des recherches de manière autonome sur les chansons, les musiciens, l'histoire de la musique, etc. Elle croit qu'il a acquis cette autonomie et cette discipline grâce au programme intensif.

L'enseignante de maternelle A a remarqué que les enfants qui étaient dans le programme intensif ont pris beaucoup d'assurance et elle croit que c'est parce qu'ils faisaient des spectacles devant des gens à l'école ou à l'OSM. La confiance en soi développée par son groupe de musique intensif est ce qu'il y a de plus marquant pour elle. Par exemple, dans les visites mensuelles à l'OSM, les enfants semblaient à l'aise : ils parlaient avec les musiciens, essayaient les instruments, jouaient de la musique devant les gens. Elle pense que les adultes étaient parfois plus stressés que les enfants lors des prestations, comme les

spectacles et les enregistrements. Selon elle, les enfants avaient l'air sûrs d'eux et semblaient simplement s'amuser. L'enseignant de chant a aussi observé des changements chez certains enfants comme un enfant qui était très timide et qui avait de la difficulté à communiquer. Grâce au chant, elle a réussi à s'exprimer davantage. Il mentionne que les parents de l'enfant lui ont partagé que leur fille parlait de ses cours de chant et qu'elle chantait maintenant à la maison, alors qu'elle était plutôt silencieuse auparavant. L'enseignante de piano a aussi été témoin du sentiment de réussite vécu par les enfants. Elle croit que la musique leur a permis de se sentir bons, valorisés, en confiance. Elle a cependant partagé le fait que certains enfants semblaient avoir développé une « surconfiance » tellement ils ont eu d'attention par le biais des spectacles et des prestations à l'OSM.

### **4.3.3 Enjeux logistiques et contraintes reliés au programme d'éducation musicale**

Malgré l'expérience généralement positive vécue par les participants en lien avec le programme d'éducation musicale, des enjeux logistiques et des contraintes importantes ont été nommées par les participants. Lors des entretiens réalisés au printemps 2022, les principales contraintes mentionnées ont été la structure rigide du programme musical et l'aménagement de l'horaire chargé, le besoin de respecter le rythme de l'enfant d'âge préscolaire et les changements imposés par la pandémie de COVID-19.

#### **4.3.3.1 Structure du programme musical**

Les parents ont mentionné quelques contraintes quant à la structure du programme d'éducation musicale à l'âge préscolaire, mais également des contraintes reliées aux cours de musique parascolaires du samedi, auxquels tous les enfants des familles questionnées participent. La mère de Karl (parent 1) a mentionné qu'elle aurait souhaité qu'il y ait un plus grand choix d'instruments proposés à son enfant lorsqu'il était dans le programme de musique. Bien qu'elle ait apprécié que son enfant puisse découvrir le violon et le piano à l'éducation préscolaire, elle aurait souhaité qu'il puisse choisir un autre instrument qui correspond davantage à ses intérêts (ex. : batterie, guitare basse) rendu à l'âge primaire, dans les cours parascolaires. Puisque les cours de musique parascolaires sont offerts jusqu'à la 6<sup>e</sup> année à l'école primaire, la mère de Karl craint qu'il doive arrêter les cours par la suite, car les cours privés de musique sont trop dispendieux pour sa famille. Elle trouverait dommage qu'il oublie ses connaissances musicales et elle aimerait que le programme soit offert au secondaire. Par ailleurs, la mère d'Emma (parent 2) a souligné qu'il était difficile pour sa fille de changer d'enseignant de musique aussi souvent. Dans le

programme de maternelle et également dans les cours parascolaires, il y a eu un grand roulement de personnel et elle croit que cela a déstabilisé sa fille et a rendu l'expérience plus difficile. Les parents 4 et 5 ont parfois trouvé contraignant de devoir se déplacer pour les cours de musique. Avec le travail et les autres membres de la famille, il était parfois difficile pour ces parents de se déplacer dès la fin du travail pour aller chercher les enfants à l'école pour les cours de musique, puisque les cours des programmes intensif et enrichi se poursuivaient en dehors des heures de classe, soit jusqu'à 16h30. En outre, la mère d'Adam (famille 5) croit que la structure du programme allégé est moins stimulante et moins engageante pour son plus jeune enfant, comparativement au programme intensif vécu par Adam. Elle sent qu'il y a moins d'activités proposées et moins d'échanges avec les membres du personnel et les autres familles.

Les enseignantes de maternelle ont quant à elle partagé des contraintes reliées à l'aménagement de l'horaire du programme d'éducation musicale. En raison de l'horaire chargé en cours de musique, l'enseignante A enseignait à seulement huit élèves de son groupe pendant que les autres étaient en musique. Bien qu'elle appréciait les activités offertes par le programme intensif, elle trouvait parfois ennuyant d'enseigner à un petit groupe d'élèves, car elle trouvait qu'il manquait d'action dans sa classe. Le seul moment où elle était avec ses 16 élèves était pour l'accueil du groupe le matin, pendant 30 minutes. Elle appréciait le rythme soutenu qu'elle imposait à ses élèves pour réaliser les activités en classe puisqu'ils avaient plus de 3h de musique par jour. Elle devait maximiser le temps avec ses élèves et elle a apprécié la préparation et l'implication que le programme intensif lui a demandée. Toutefois, maintenant qu'elle enseigne dans le programme allégé (30 minutes de musique par jour), elle trouve que ce cours nuit parfois à la planification de sa journée avec ses élèves :

Parce que c'est à tous les jours, ils ont une demi-heure de musique, mais une demi-heure de musique dans le local dans le sous-sol en bas en musique, mais moi le temps de me déplacer, le temps de placer dans mon horaire, c'est ce qu'on a de la difficulté un peu maintenant. Parce que dans l'horaire du préscolaire, on a une demi-heure de placée, mais pas toujours au bon endroit. C'est sûr que quand c'est la fin du matin, la personne qui est chanceuse de 11h à 11h30, ça ne change pas trop sa routine, mais quand tu as le cours à 9h30, il faut que tu organises ta journée en fonction de la musique.

L'enseignante de maternelle B a quant à elle trouvé difficile d'aménager son horaire avec 1h30 de musique par jour lorsqu'elle faisait partie du programme enrichi. Elle sentait qu'elle n'avait pas toujours le temps de réaliser les activités qu'elle voulait avec ses élèves, par manque de temps. L'horaire chargé et exigeant des cours de musique a également été difficile parfois pour l'enseignante de piano, puisqu'elle

enseignait aux enfants de 8h30 à 16h30 et qu'elle devait toujours créer du nouveau matériel parce qu'elle voyait les mêmes élèves plusieurs fois par jour. L'enseignant de chant a cependant apprécié le rythme soutenu et exigeant des programmes intensif et enrichi, car il a pu approfondir les connaissances musicales auprès des enfants et développer des projets musicaux intéressants avec les jeunes grâce à la fréquence des cours.

#### 4.3.3.2 Respect du rythme et du développement global de l'enfant d'âge préscolaire

Puisque le programme de musique s'offrait à l'éducation préscolaire en maternelle 4 ans et en maternelle 5 ans, la mère d'Adam (parent 5) a partagé que lorsque son fils était dans *Musique+*, il était très fatigué quand il rentrait à la maison et elle trouvait que le programme était très demandant pour un enfant de 4 ans. Bien que son fils ait aimé son expérience, elle a constaté que lorsqu'il rentrait à la maison, il mangeait et ensuite il allait dormir. Le père de Maria a mentionné que sa fille lui disait parfois qu'elle n'avait pas envie de pratiquer son piano à la maison (en lien avec ses cours parascolaires) et il trouvait important de respecter les limites de sa fille, il ne voulait pas la forcer à jouer. La mère de Karl (parent 1) pense que son fils va peut-être prendre une pause de cours de musique parascolaires, car il semble plus démotivé. Elle le soutient dans ses choix.

Du côté des enseignants, l'enseignante de maternelle A a souligné l'importance de respecter le rythme et les besoins des enfants de maternelle. Le rythme soutenu du programme de musique intensif était très exigeant pour certains de ses élèves et elle leur permettait parfois de rester en classe et de ne pas aller à leurs cours de musique. Par exemple, certains avaient besoin de dormir l'après-midi. Elle sentait que les élèves étaient très fatigués, autant quand elle enseignait aux enfants de 4 ans qu'aux enfants de 5 ans. Elle a mentionné aussi les contraintes d'horaires où elle aurait parfois souhaité être plus spontanée pour répondre aux besoins et aux intérêts des enfants. Par exemple, elle aurait parfois aimé sortir dehors avec les élèves pour jouer à l'extérieur pour leur permettre de bouger, mais c'était impossible en raison des cours de musique à l'horaire. Aussi, puisque les cours de musique demandent aux enfants d'être attentifs, elle devait proposer des périodes de jeux libres au retour des cours. Elle essayait de maximiser ces périodes de jeux, elle a donc arrêté de faire certaines activités quand le programme de musique a commencé pour ne pas surcharger ses élèves. L'enseignante de maternelle B a aussi senti le besoin de réduire, de condenser ou de couper certaines activités qu'elle réalise habituellement avec ses groupes de maternelle. Elle croit toutefois que cela n'a pas nui au développement des enfants, car elle pense qu'ils



développaient autre chose dans les cours de musique. En outre, elle a constaté qu'à certains moments dans l'année, les élèves semblaient surchargés comme à l'approche de Noël et vers la fin de l'année où il y avait des répétitions intensives pour les spectacles. Elle sentait que les élèves avaient le goût de rester en classe pour jouer davantage. L'enseignante de piano a également ressenti la fatigue des enfants en raison de l'intensité du programme :

C'était systématique. À chaque vendredi, ils étaient tellement crevés. Ils étaient plus à fleur de peau, très émotifs. Pis s'ils étaient fatigués, ça dégénérait le vendredi. Oui, on finissait le vendredi à 4h30. Quand il était rendu 3h pour eux, ils avaient leur semaine. On leur demandait beaucoup. Le programme Musique+, oui, c'est sûr que c'était trop intense. Mettons, la dernière demi-heure était de trop. Je ne pense pas que c'est utile à l'apprentissage. Je ne suis pas sûre que ça pouvait aider l'enfant... 1h30, c'est trop de piano. 1h peut-être. Peut-être une demi-heure chaque jour, ça peut être intéressant. Là, on les voit deux fois une demi-heure par semaine. Mais le fait que ce soit tous les jours, il y a quelque chose d'intéressant là-dedans. J'aime la formule quotidienne, mais là c'était franchement trop, ça, c'est sûr.

Aussi, les enseignants de musique ont pour leur part senti qu'ils devaient s'adapter au rythme des enfants d'âge préscolaire, particulièrement concernant les contenus des cours qu'ils enseignaient. Ils ont adapté leur matériel afin que ce soit dynamique, ludique et à un niveau adapté pour la compréhension des enfants de 4 à 6 ans. Le défi a été de trouver l'équilibre entre les activités dirigées où l'enfant devait respecter une consigne claire et les activités plus libres où l'enfant pouvait s'exprimer plus spontanément. Les enseignants ont également varié les styles musicaux (musique classique et populaire, musique des pays d'origine des enfants) qu'ils ont proposés aux enfants afin d'aller capter leur intérêt. Ils ont, la plupart du temps, créé des jeux musicaux afin d'introduire les notions fondamentales musicales comme les accords, le rythme, l'harmonie, la mélodie.

#### 4.3.3.3 Changements imposés par la pandémie de COVID-19

Depuis l'année scolaire 2019-2020, le programme musical vécu par les enseignants et les enfants d'âge préscolaire est le programme allégé, soit 30 minutes de musique par jour. Au moment des entretiens au printemps 2022, plusieurs participants nous ont mentionné des changements quant au fonctionnement du programme d'éducation musicale qui sont liés à la pandémie. Tout d'abord, l'enseignante de maternelle A déplore le fait que les parents ne pouvaient plus participer aux activités à l'école, en raison des restrictions sanitaires. Ils ne pouvaient pas venir voir les spectacles, ces derniers étaient donc filmés et envoyés à la maison pour être visionnés par la famille. Les parents et leurs enfants ont senti que la

pandémie a modifié leur rapport à l'éducation musicale. La mère de Karl (parent 1) a vu son fils se démotiver quant à la pratique de son instrument dans ses cours parascolaires. Puisque les cours étaient en ligne, il était désintéressé et il a eu le goût d'abandonner. Adam (famille 5) a aussi abandonné le violon durant la pandémie, car les cours en ligne ne le stimulaient pas, selon sa mère. La mère de Leïla (parent 3) a aussi trouvé que sa fille appréciait moins ses cours de musique parascolaires lorsque c'était en ligne. Elle était pourtant très excitée, car elle commençait enfin le violon, mais c'était trop difficile pour elle de poursuivre ses apprentissages en ligne, n'avait pas le soutien nécessaire. Elle a donc arrêté la pratique de cet instrument. Sa mère est déçue des circonstances et elle sent que depuis que la pandémie a affecté son milieu familial (changement d'emploi, horaire différent), elle n'a plus le temps pour soutenir sa fille dans la pratique de son piano. La mère sent aussi que son rapport a changé avec l'école, puisqu'elle ne peut pas y aller aussi fréquemment que lorsque sa fille était en maternelle.

## 5. Discussion

Les entretiens semi-dirigés ont permis de comprendre le point de vue des parents et des enseignants quant au développement de la compétence sociale des enfants d'âge préscolaire impliqués dans le programme d'éducation musicale en contexte scolaire défavorisé, soit *La musique aux enfants*. Les entretiens ont également révélé les perceptions des participants quant à leur propre expérience dans le programme musical. L'objectif général de notre recherche était d'explorer comment l'éducation musicale en contexte scolaire peut contribuer au développement de la compétence sociale de l'enfant d'âge préscolaire en milieu défavorisé. Dans ce chapitre, nous expliquons pourquoi l'objectif général est partiellement atteint, car nous faisons un retour sur chaque objectif spécifique en rapport avec nos thématiques de départ. Par ailleurs, nous établissons des liens avec les études recensées et le modèle théorique présentés dans le cadre de référence afin de comparer nos résultats avec la littérature. Nous présentons également une analyse critique des contenus émergents qui ont été révélés lors des entretiens. Ensuite, nous présentons des limites quant à nos résultats afin de soulever les éléments qui ont pu influencer ou expliquer les propos partagés par les participants. Finalement, nous proposons des pistes de recherche à approfondir qui seraient bénéfiques pour le développement des connaissances dans le domaine.

### 5.1 Thèmes prévus

Les trois thèmes prévus étaient en lien avec le modèle en prisme de la compétence sociale (Denham et al., 2014 ; Rose-Krasnor, 1997 ; Rose-Krasnor et Denham, 2009), soit les relations de l'enfant avec les autres, que ce soit les adultes ou les enfants, l'autorégulation des émotions et des comportements et l'orientation prosociale de l'enfant. Ces trois thématiques ont été explorées auprès des parents des enfants et des enseignants de maternelle et de musique qui leur ont enseigné. Un objectif spécifique était associé à chaque thème et les questions posées lors des entretiens étaient orientées en ce sens. Dans les prochaines sous-sections, nous explicitons si et pourquoi un objectif a été atteint, partiellement atteint ou n'a pas été atteint en faisant des liens avec la littérature et en proposant une réflexion critique qui pourrait expliquer les résultats.

### 5.1.1 Relations avec les autres

L'objectif spécifique en lien avec le thème des relations avec les autres était de décrire les changements, perçus par les parents et par les enseignants, dans les relations de l'enfant d'âge préscolaire avec les autres, soit les pairs et les adultes, depuis sa participation à un projet d'éducation musicale.

#### 5.1.1.1 Relations avec les adultes

Concernant les relations des enfants avec les adultes, nous pouvons dire que cet objectif est atteint, car plusieurs participants ont partagé avoir perçu des changements. Tout d'abord, les parents ont remarqué un renforcement du lien avec leur enfant grâce aux diverses occasions de démontrer une présence active : assister à des spectacles, participer aux sorties, aller aux cours de musique parascolaires, etc. De plus, puisque tous les enfants des parents questionnés ont continué leurs cours de musique en parascolaire à l'âge primaire, la pratique de l'instrument à la maison offre des opportunités de partage, de discussion et d'échanges. Ces moments musicaux permettent aux parents de soutenir, de valoriser et d'accompagner leur enfant. Dans l'étude réalisée par Gerry et ses collaborateurs (2012) au Canada en milieu défavorisé, les auteurs avaient remarqué que la participation active à des cours de musique influence positivement la communication et les interactions entre l'enfant et le parent. Cette étude s'était cependant déroulée auprès d'enfants âgés d'un an et les parents participaient activement aux cours. Selon les auteurs, c'est l'implication exigée par les activités musicales (chanter, jouer des percussions) qui amènerait les parents à s'investir auprès de l'enfant pour le stimuler. L'étude de Williams (2015) en Australie a aussi permis d'observer que la pratique de la musique à la maison pourrait favoriser une cohésion familiale et le développement des interactions entre l'enfant âgé de 2 à 5 ans et le parent. Ainsi, les témoignages des parents sont similaires aux conclusions de ces études.

Par ailleurs, les parents, les enseignantes de maternelle et les enseignants de musique ont noté la relation chaleureuse et sécurisante que les enfants ont développée avec leurs enseignants de musique. Depuis leur participation au programme musical, les enfants ont tissé un lien de confiance solide avec ces derniers. Comme l'expliquaient les enseignantes, nous croyons que l'enseignement individualisé (piano, violon) ou la diminution du ratio enseignant-élève lors des enseignements en sous-groupe permettent de connaître en profondeur les enfants et d'observer les particularités de chacun. Dans un contexte de groupe, les enseignants n'ont pas autant de temps à accorder à chaque élève. Dans la recension de Lapointe (2008), plusieurs bienfaits ont été constatés relativement à la diminution du nombre d'élèves

par groupe. Dans ce contexte, les enseignantes ont plus de temps pour connaître leurs élèves, ce qui favorise une détection précoce des difficultés d'apprentissage, augmente les interventions liées aux apprentissages et réduit les interventions liées aux comportements (Lapointe, 2008). De plus, la structure de *La musique aux enfants* a permis aux enfants d'avoir plusieurs adultes de référence dans leur quotidien : leur enseignante titulaire, l'enseignant de chant, l'enseignante de piano, l'enseignante de violon et l'éducatrice du service de garde pour les diners et les transitions. Par exemple, les enfants du groupe intensif voyaient parfois leur enseignante de piano deux fois par jour, en cours individuel. Ces enfants bénéficiaient donc d'une attention particulière. Ainsi, le contexte et la structure du programme ont permis aux enfants de développer des liens privilégiés avec les adultes de l'école. Il est intéressant de constater que tous les parents nous ont mentionné que leur enfant continue les cours de musique parascolaires, quatre à cinq ans plus tard, certains avec la même enseignante de piano. Ce lien de confiance semble perdurer.

#### 5.1.1.2 Relations avec les enfants

L'objectif est également atteint quant aux changements observés dans les relations de l'enfant avec les autres enfants depuis sa participation au projet d'éducation musicale. Deux parents ont mentionné que la participation de leur enfant à *La musique aux enfants* leur avait permis de tisser des amitiés durables et que ce programme avait permis à leur enfant de socialiser d'une manière différente que dans une classe régulière, soit par le partage d'activités musicales. Aussi, plusieurs parents nous ont mentionné que leur enfant était toujours ami(e) avec les enfants du programme, des années plus tard. Comparativement aux cohortes régulières auxquelles elles avaient enseigné, les enseignantes de maternelle ont constaté que les enfants du programme étaient solidaires, connaissaient bien les goûts et les intérêts de chacun et qu'ils semblaient très unis. C'est ce qu'avaient observé Godeli et ses collaborateurs (1996) dans leur étude réalisée au Brésil auprès d'enfants d'âge préscolaire en milieu scolaire. Après l'écoute d'une musique d'ambiance en classe, les interactions entre enfants d'âge préscolaire avaient augmenté comparativement au groupe contrôle. Ritblatt et ses collaborateurs (2013) avaient aussi noté une augmentation des interactions sociales entre les enfants d'âge préscolaire après qu'ils aient chanté des chansons pour les routines pendant six mois. La musique pourrait alors favoriser le processus de socialisation, ce que certains parents ont partagé. Cependant, la durée du programme semble être un facteur important dans l'établissement de relations avec les autres. Il est difficile de comparer l'étude de Godeli et ses collaborateurs (1996) au contexte de *La musique aux enfants* puisque l'étude brésilienne avait une durée

de trois jours seulement. Selon les enseignantes de maternelle, c'était tout le temps passé à faire des cours de musique, à participer à des sorties, à des activités spéciales, etc. qui a permis aux enfants de tisser des liens. Bien que l'éducation musicale pourrait contribuer à construire des relations harmonieuses avec ses pairs, il ne faut pas négliger le fait que les groupes de musique intensif et enrichi ont passé deux années complètes ensemble, soit en maternelle 4 ans et en maternelle 5 ans, en raison du *looping*. Nous tenons à souligner qu'il est difficile de départager si ce sont les activités musicales ou le *looping* qui a permis aux enfants de tisser des liens profonds.

Par ailleurs, selon Lowry et ses collaborateurs (2019) et St-John (2006), un contexte musical favorise la collaboration et le développement de relations positives avec les autres. Toutefois, il semble que de passer deux années complètes avec les mêmes camarades comporte également son lot de défis, puisque l'enseignante de maternelle B a souligné les nombreux conflits qui étaient présents dans sa classe, malgré la participation au programme de musique enrichi. Ainsi, il est important de prendre en compte le contexte dans lequel l'éducation musicale est offerte. La durée et la fréquence de celle-ci jouent peut-être un rôle sur le développement de relations positives. En effet, dans l'étude de Lowry et ses collaborateurs (2019), des cours de batterie étaient offerts en milieu scolaire pendant cinq semaines, 1h par semaine. Pour l'étude de St-John (2006), les cours étaient offerts en centres privés pendant 15 semaines, 1h15 par semaine. La différence à considérer avec le contexte de *La musique aux enfants* est que les enfants participent à leurs cours de musique avec leurs pairs de la classe. De plus, ils sont avec les mêmes camarades pendant deux ans. Aussi, en raison de l'horaire particulier du programme, ces enfants dinaient ensemble et étaient dans le même groupe du service de garde avant et après l'école, car ils avaient une éducatrice attirée à leur groupe. Ils ne côtoyaient donc pas des enfants des autres classes pendant ces moments, ce que des enfants inscrits à une maternelle régulière feraient. Ainsi, le développement de relations positives observé par Lowry et ses collaborateurs (2019) et St-John (2006) se déroule dans un contexte différent, où les enfants qui se rendent dans un centre privé le soir ou le weekend rencontrent de nouveaux camarades et la dynamique de groupe est différente de celle de leur classe. Bien que l'étude de Lowry et ses collaborateurs (2019) ait été réalisée en milieu scolaire, le programme n'a duré que cinq semaines donc les enfants ont pu être plus motivés par l'aspect de nouveauté, ce qui a peut-être contribué au climat positif entre les enfants.

En résumé, l'objectif en lien avec les relations avec les autres est atteint, car plusieurs changements ont pu être décrits dans les relations de l'enfant avec les autres depuis sa participation à un projet d'éducation musicale, soit l'approfondissement du lien parental, l'établissement de relations chaleureuses et sécurisantes auprès des enseignants de musique, une cohésion de groupe malgré des conflits et, dans une certaine mesure, le développement d'amitiés durables et profondes avec les pairs.

### **5.1.2 Autorégulation**

L'objectif spécifique en lien avec le thème de l'autorégulation était d'identifier les mécanismes d'autorégulation développés par l'enfant d'âge préscolaire, notamment pour sa gestion des émotions et des comportements, depuis sa participation à un projet d'éducation musicale.

#### 5.1.2.1 Gestion des émotions

Pour la gestion des émotions, l'objectif spécifique n'est pas atteint, puisque les enfants qui ont participé au programme d'éducation musicale ne semblent pas avoir développé des mécanismes d'autorégulation particuliers selon les parents et les enseignants. Ainsi, nous ne pouvons en identifier. Seulement un parent avait constaté que son fils semblait plus calme depuis qu'il participait aux cours de musique. Les autres parents ont mentionné n'avoir rien remarqué de distinctif et ont partagé que leur enfant n'avait pas de difficulté en lien avec l'autorégulation. Nous avons constaté que toutes les familles qui ont accepté de prendre part à notre recherche ont des enfants qui participent encore à des cours de musique, par le programme parascolaire. Ces enfants sont peut-être disposés à avoir déjà des capacités d'autorégulation qui sont favorables à l'apprentissage de la musique et qui leur permettent de poursuivre des cours.

Les enseignantes de maternelle ont également constaté que la gestion des émotions des enfants qui ont fait partie des cohortes musicales était semblable aux autres cohortes. Ce serait plutôt la mise en place d'interventions et l'établissement de routines claires qui ont permis aux enfants de s'améliorer au niveau de la gestion des émotions. Par ailleurs, il est important de considérer la maturation et l'adaptation des enfants en cours d'année qui leur permettent généralement de développer des stratégies d'autorégulation, éducation musicale ou non.

Cependant, les enseignants de musique ont semblé voir des changements dans la gestion des émotions de certains enfants à qui ils ont enseigné. Comme dans l'étude de Flores et ses collaborateurs (2016), les

enseignants de musique ont constaté que les enfants qui démontraient des émotions négatives dans leur cours semblaient vivre davantage d'émotions positives au fil des semaines. Cette transition pourrait être expliquée par le plaisir de jouer, par les activités ludiques proposées, par la manipulation d'instruments (Flores et al., 2016 ; John et al., 2016). L'enfant pourrait canaliser ses émotions négatives sur les activités créatives proposées dans les cours. Par ailleurs, puisque le niveau d'activité était adapté par l'enseignant de musique, l'enfant était presque assuré de vivre des réussites dans le cours et de ressentir des émotions positives. Par exemple, l'enseignant de chant a mentionné permettre aux enfants d'improviser au piano, d'inventer des paroles, d'improviser des danses, etc. Son approche sensible et adaptée aux intérêts des enfants a peut-être contribué aux émotions positives ressenties par les enfants dans les cours.

#### 5.1.2.2 Gestion des comportements

L'objectif spécifique n'est pas atteint pour la gestion des comportements. Dans les cours de musique de groupe, les enseignantes titulaires ont mentionné qu'il était parfois difficile de gérer les comportements et que les enfants étaient désorganisés. Ces observations sont contraires à l'étude de John et ses collaborateurs (2016) réalisée au Canada, où les enfants d'âge préscolaire en milieu défavorisé avaient démontré davantage de comportements d'autorégulation, puisque le contexte de jeu musical leur permettait d'être attentifs et investis. Toutefois, nous croyons que le contexte de *La musique aux enfants* et la fréquence élevée des cours de musique ne permettent pas de comparer les résultats de cette étude. En effet, dans l'étude de John et ses collaborateurs (2016), les cours de musique avaient lieu dans un centre, donc nous pouvons supposer que les parents accompagnaient l'enfant et que ces derniers pouvaient le soutenir dans sa gestion des comportements. Aussi, ces cours avaient lieu chaque semaine. Le cours de musique peut alors être perçu par l'enfant comme un moment particulier dans sa semaine, car c'est une activité spéciale, qui est différente de l'école et où l'enfant sait qu'il vivra des expériences nouvelles. Dans le contexte de *La musique aux enfants*, les cours sont à même l'école et les enfants ont de la musique tous les jours, plusieurs fois par jour, avec les mêmes camarades. Ainsi, l'aspect d'unicité et de nouveauté s'estompe au fil des semaines et l'enfant pourrait être moins attentif et plus propice à adopter des comportements problématiques.

En outre, un autre élément qui pourrait expliquer les difficultés comportementales rencontrées dans les cours de groupe est l'horaire du programme. Les cours de groupe étaient plus difficiles en après-midi, car les enfants étaient plus fatigués et semblaient déjà surchargés de leur journée. Malgré les difficultés



rencontrées dans ce cours, les enseignantes de maternelle ont toutefois mentionné que les cours de groupe pouvaient bien se dérouler. La gestion des comportements semble donc variable.

Les enseignantes de maternelle ont remarqué que les enfants avaient parfois de la difficulté à respecter les consignes, surtout dans un contexte où ils devaient se déplacer dans l'espace, jouer des percussions, chanter, etc. Ces activités sollicitent les capacités d'autorégulation de l'enfant : gérer l'amplitude de ses mouvements, ajuster le volume de sa voix, calculer sa vitesse d'exécution, diriger son attention aux consignes, etc. Les enseignantes de maternelle ont vu ces activités comme difficiles à gérer, contrairement aux participants de l'étude de Winsler et ses collaborateurs (2011). En effet, ces chercheurs avaient plutôt identifié ces activités musicales comme des outils culturels pour diriger le comportement des enfants. Selon eux, puisque ces activités demandent à l'enfant de contrôler ses gestes (chanter aigu ou grave, bouger lentement ou rapidement, jouer d'un instrument au bon moment, etc.), la musique serait un moyen pour guider les comportements de l'enfant. Cette étude a également permis de constater que les enfants de 4 ans qui avaient fait partie du programme de musique le plus intensif étaient ceux qui avaient les meilleures habiletés d'autorégulation (Winsler et al., 2011). L'enseignante de maternelle A a observé que le groupe de musique intensif auquel elle avait enseigné pendant deux ans était un groupe « différent », car elle n'avait pas autant de gestion des comportements à faire. Il est toutefois difficile de savoir si cette cohorte avait déjà de meilleures habiletés sociales au départ ou si c'était le programme intensif qui a contribué à cela.

En opposition, l'enseignant de chant choral a noté une amélioration dans la gestion des comportements des enfants au fil du temps dans les cours de groupe. Il a perçu que la musique demandait aux enfants de se contrôler, en raison des notions musicales comme le rythme, le tempo, les arrêts, le synchronisme musical (jouer en même temps que les autres). Cette observation est semblable à quelques constats établis dans la littérature. Tout d'abord, Frischen et ses collaborateurs (2019) ont remarqué une augmentation des capacités d'inhibition auprès d'enfants d'âge préscolaire dans un programme musical d'une durée de 20 semaines. Ensuite, Williams et ses collaborateurs (2015) suggéraient que les phrases musicales stimulaient l'autorégulation de l'enfant de 2 à 5 ans afin de lui permettre de rester engagé dans l'activité musicale.

À *La musique aux enfants*, puisqu'il y a eu des comportements problématiques dans les cours de groupe, la gestion de classe est un enjeu important. En effet, il est intéressant de constater que la perception de l'enseignant de chant et celle des enseignantes de maternelle sont différentes. Cela pourrait être expliqué par la formation des enseignants. Une enseignante de maternelle passe la journée entière avec les enfants et est formée en gestion de classe, connaît bien le développement de l'enfant d'âge préscolaire et est sensible aux éléments à mettre en place afin de favoriser une cohésion de groupe et éviter les pertes de contrôle. L'enseignant de chant choral était plutôt formé en pédagogie musicale et en didactique de la musique et il voyait le groupe par période de 30 minutes. Cela pourrait expliquer que la gestion d'un groupe et que l'établissement de règles claires ont peut-être été plus difficiles, ce qui a causé davantage de débordement au niveau comportemental. Par ailleurs, les enseignantes étaient présentes lors des cours de groupe. Il se peut que leur seuil de tolérance quant aux comportements soit différent de celui de l'enseignant de musique. De plus, l'enseignant de chant choral possède un doctorat en musicologie et il a effectué plusieurs recherches en lien avec la musique et ses effets sur le développement de l'enfant. Grâce à ses connaissances théoriques et à son expérience, il est peut-être plus sensible ou plus enclin à observer des contributions de la musique sur le développement des enfants.

En contrepartie, les cours en sous-groupe ont permis aux enfants d'adopter moins de comportements problématiques. En effet, l'enseignante de piano n'a pas remarqué de mécanisme d'autorégulation des comportements dans ses cours individuels, car elle mentionnait qu'elle n'avait pas vraiment à intervenir à ce niveau. Les cours de violon individuels ou en groupe de deux élèves étaient également les cours où la gestion des comportements était plus facile. Cela pourrait être expliqué par la disponibilité de l'adulte et la capacité de ce dernier à répondre plus facilement aux besoins individuels des enfants et à adopter une approche préventive dans la gestion des comportements problématiques (Gaudreau et Hubert, 2017). Dans l'étude d'Alemán et ses collaborateurs (2017), les auteurs avaient remarqué une augmentation de l'autocontrôle auprès de garçons de 6 à 14 ans en milieu défavorisé qui avaient participé à un programme musical pendant un an. Toutefois, il est à considérer que les garçons étaient plus vieux et que les cours se déroulaient en centres de musique, mais l'élément commun à notre étude est que les groupes étaient de petite taille (huit ou neuf élèves).

En résumé, l'objectif spécifique qui était d'identifier les mécanismes d'autorégulation développés par l'enfant d'âge préscolaire, notamment pour sa gestion des émotions et des comportements, depuis sa

participation à un projet d'éducation musicale, n'est pas atteint, car malgré que quelques enfants aient démontré davantage d'émotions positives selon les enseignants de musique, nous n'avons pas pu identifier des mécanismes clairs d'autorégulation pour la gestion des émotions et des comportements. Toutefois, il est essentiel de souligner l'apport important de l'enseignement en sous-groupe (un à huit élèves) sur l'autorégulation de l'enfant d'âge préscolaire. Cet aménagement permet à l'adulte de répondre davantage aux besoins individuels des enfants et de s'adapter à chacun.

### **5.1.3 Prosocialité**

L'objectif spécifique en lien avec le thème de la prosocialité était de documenter les habiletés prosociales développées par l'enfant d'âge préscolaire depuis sa participation à un projet d'éducation musicale, particulièrement concernant la résolution de conflits, l'entraide et la conscience des autres.

#### **5.1.3.1 Résolution de conflits**

Concernant la résolution de conflits, l'objectif n'est pas atteint. En effet, les parents n'ont rien remarqué concernant les habiletés de résolution de conflits de leur enfant. Les enseignantes de maternelle sont du même avis. Comme mentionné dans la section des relations avec les autres, l'enseignante de maternelle B avait observé que son groupe vivait beaucoup de conflits et que les habiletés sociales de ses élèves étaient défaillantes toute l'année. Contrairement à l'étude canadienne de Schellenberg et ses collaborateurs (2015), où des enfants de 8 à 10 ans avec de faibles habiletés prosociales au début du programme de musique avaient vu une augmentation dans leurs scores de prosocialité après avoir participé à un programme de musique pendant 10 mois, elle n'a pas constaté d'évolution. Deux études recensées abondaient également dans ce sens, soit que l'éducation musicale n'avait pas d'effet sur la prosocialité (Kirschner et Ilari, 2014 ; Rickard et al., 2012). Toutefois, la fréquence des cours de musique a peut-être joué un rôle, car l'enseignante de maternelle A a constaté que son groupe de musique intensif était le groupe qui vivait le moins de conflits. Nous nous questionnons si le type de programme joue un rôle sur les stratégies d'entraide ou si ce groupe avait de meilleures habiletés prosociales dès le départ.

#### **5.1.3.2 Stratégies d'entraide**

Au niveau des stratégies d'entraide, l'objectif n'est pas atteint. Deux parents seulement ont noté que leur enfant aimait aider les autres et qu'il semblait particulièrement sensible aux enfants qui ont fait partie du programme. Il est difficile de savoir si ces enfants étaient déjà de nature aidante avant le programme.

Cependant, les enseignantes de maternelle n'ont rien mentionné quant à cet aspect. Seul l'enseignant de chant a constaté que les activités proposées en musique permettaient de travailler en collaboration et que les enfants pouvaient transférer ces capacités dans la vie de tous les jours et aider leurs camarades. Néanmoins, ces observations semblent minces et ne nous permettent pas de documenter en tant que tel des habiletés prosociales distinctes quant aux stratégies d'entraide. Ce constat est contraire aux études qui ont permis d'observer davantage d'aide spontanée auprès d'enfants d'âge préscolaire qui ont fait de la musique ensemble, comparativement à un groupe contrôle (Cirelli et al., 2014 ; Tunçgenç et Cohen, 2016 ; Wan et Fu, 2019). Dans ces études, les enfants n'avaient toutefois fait qu'une seule séance d'éducation musicale lorsque les mesures ont été prises. Il est donc difficile de les comparer avec le contexte de *La musique aux enfants* (durée de deux ans) et il serait intéressant que ce type de mesures quantitatives soient prises après une plus grande période auprès des enfants pour comprendre si la durée et la fréquence du programme musical contribuent au développement des stratégies d'entraide.

#### 5.1.3.3 Conscience des autres

L'objectif est atteint pour cette sous-section, car tous les parents nous ont partagé avoir remarqué que leur enfant avait développé une plus grande ouverture aux autres depuis sa participation au programme d'éducation musicale. Trois parents ont constaté que leur enfant allait vers les autres (enfants et adultes) et se souciait de ce que vivent les autres. Selon les parents, le programme musical a permis à leur enfant de faire plusieurs rencontres et de socialiser, ce qui les a amenés à s'intéresser aux gens. Les enseignants de musique ont observé que les enfants ont rapidement pris conscience des autres par les activités musicales, c'est-à-dire qu'ils étaient à l'écoute des autres lors des activités, des performances et des spectacles. Sussman (2009) avait observé le même phénomène en milieu scolaire auprès d'enfants en difficulté âgés de 2 à 6 ans. Puisque les activités musicales demandent d'attendre son tour et la collaboration de chacun, les enfants observés en contexte musical par Sussman (2009) étaient plus attentifs envers leurs pairs. Les jeux avec des instruments seraient ce qui captive le plus l'attention des enfants. L'enseignante de piano a aussi précisé que les enfants étaient très attentifs aux musiciens lors des sorties à la Maison symphonique. Cela pourrait être expliqué par les comportements de base qui doivent être adoptés en musique : être à l'écoute et en silence lorsqu'on est spectateurs, observer et se synchroniser aux autres. L'enfant serait donc amené à observer davantage ce que les autres vivent et ressentent. En effet, des recherches ont permis de faire des liens entre l'éducation musicale et l'empathie (Cross et al., 2012 ; Rabinowitch et al., 2013). Schellenberg et Mankarious (2012) avaient également

conclu que des enfants âgés de 7 à 8 ans avec une formation musicale étaient davantage en mesure de comprendre les émotions des autres enfants que des enfants sans formation musicale.

Bref, l'objectif en lien avec la prosocialité, soit de documenter les habiletés prosociales développées par l'enfant d'âge préscolaire depuis sa participation à un projet d'éducation musicale, particulièrement concernant la résolution de conflits, l'entraide et la conscience des autres, est partiellement atteint. Aucune habileté au niveau de la résolution de conflit et des stratégies d'entraide n'a été documentée. Cependant, nous pouvons conclure que l'enfant qui a participé au programme de musique développe sa conscience des autres, car il est plus enclin à s'ouvrir aux autres, à démontrer de l'empathie auprès de ses pairs dans le programme, et à être attentifs aux autres dans un contexte musical.

## **5.2 Thèmes émergents**

Plusieurs thèmes ont émergé des entretiens et nous croyons qu'il est important de partager ce que les participants ont observé et vécu en lien avec leur expérience dans le programme musical. Bien que les thèmes émergents ne soient pas nécessairement en lien direct avec le développement de la compétence sociale de l'enfant d'âge préscolaire, ils permettent tout de même de comprendre les enjeux reliés à un projet d'envergure dans un contexte scolaire. De plus, les thèmes émergents nous amènent à constater que ce type de projet permet de bonifier le parcours scolaire de l'enfant (activités spéciales, expériences uniques), ce qui pourrait ultimement contribuer à son développement. Ces thèmes émergents ont contribué à l'atteinte de l'objectif général de recherche, puisqu'ils apportent des nuances au contexte d'éducation musicale et permettent d'explorer comment l'éducation musicale en contexte scolaire peut contribuer au développement de plusieurs sphères reliées à la compétence sociale de l'enfant d'âge préscolaire. Dans une perspective de développement global, toutes les sphères de développement de l'enfant sont interreliées (Bouchard, 2016). Ainsi, une évolution dans les habiletés cognitive, motrice, langagière, ou affective peut stimuler le développement de la compétence sociale. Dans les prochaines sous-sections, nous discutons du sentiment d'appartenance développé par les enfants, par les parents et par les enseignants quant au projet musical, nous abordons le sentiment d'autoefficacité ressenti par l'enfant ainsi que les enjeux logistiques et les contraintes reliés au projet.

### **5.2.1 Sentiment d'appartenance**

Lors des entretiens, l'un des thèmes les plus récurrents était le sentiment d'appartenance développé par les enfants du programme, mais aussi par les parents et par les enseignants. Pour définir le sentiment d'appartenance, nous nous appuyons sur la définition conceptuelle du sentiment d'appartenance à l'école, élaborée par St-Amand, Bowen et Wan Jung Lin (2017). Cette définition prend en compte le contexte scolaire et réunit quatre attributs qui permettent le développement du sentiment d'appartenance chez l'enfant : développer des relations sociales positives, ressentir des émotions positives, participer activement aux activités de l'école et percevoir une harmonie avec les membres de son groupe et entre les intervenants. Bien que cette définition s'applique aux élèves d'une école, nous avons constaté que les enseignants et les parents qui ont fait partie du projet particulier d'éducation musicale mentionnaient les mêmes attributs quant à leur développement du sentiment d'appartenance. Pour illustrer et rassembler les propos des acteurs, nous avons intégré et mis en relation les éléments mentionnés en lien avec le sentiment d'appartenance vécu par les enfants, par les parents et par les enseignants dans la [figure 5](#) (p. 111).

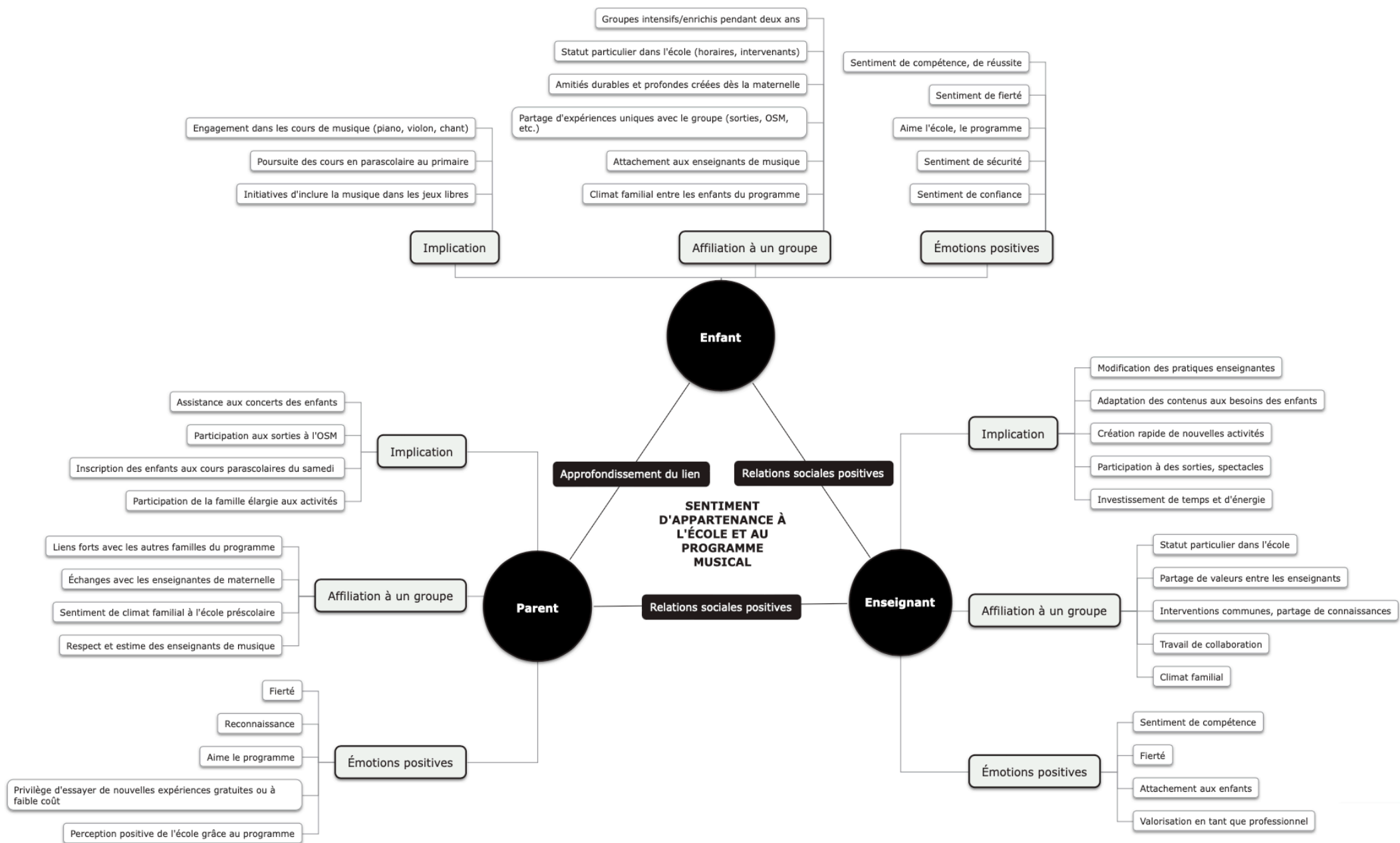


Figure 5. – Sentiment d'appartenance à l'école et au programme musical vécu par les différents acteurs du milieu

### 5.2.1.1 Sentiment d'appartenance des enfants

Tout d'abord, nous pouvons observer dans la [figure 5](#) (p. 111) que les enfants des familles questionnées ont démontré une implication active dans leur programme de musique. En effet, nous avons constaté que les enfants s'impliquaient activement dans les activités proposées par le programme lorsqu'ils étaient à l'éducation préscolaire. Ils intégraient même les connaissances musicales apprises dans des jeux libres en classe. Tous les enfants des familles questionnées continuent leurs cours de musique en parascolaire. Ils ont aussi développé une affiliation à un groupe, car la structure des groupes intensif et enrichi a permis aux enfants de s'identifier à leurs camarades, qui vivaient la même expérience unique qu'eux (sorties spéciales, spectacles, statut particulier dans l'école, etc.). Certains ont développé des amitiés durables et ont développé un sentiment d'attachement profond aux enseignants de musique. Un climat familial a aussi été ressenti. Un autre attribut du sentiment d'appartenance observé est les émotions positives ressenties par les enfants : sentiment de compétence, de fierté, de sécurité, de confiance et une appréciation du programme et de l'école. Finalement, nous avons mis en relation l'enfant et l'enseignant, qui ont développé des relations sociales positives. De plus, l'enfant a approfondi son lien avec ses parents, tel que mentionné dans la section des relations avec les autres. Le développement d'un sentiment d'appartenance à l'école semble être un élément important, car il peut favoriser la réussite scolaire et facilite l'adaptation des enfants (St-Amand, Bowen et Wan Jung Lin, 2017).

### 5.2.1.2 Sentiment d'appartenance des enseignants

Du côté des enseignants titulaires et de musique ([figure 5](#), p. 111), leur implication dans le programme a été importante : modification des pratiques enseignantes, adaptation du contenu aux besoins des enfants, création rapide de nouvelles activités, participation à des sorties et à des spectacles, investissement de temps et d'énergie. Ils ont partagé leurs émotions positives quant au projet : sentiment de compétence, fierté, attachement aux enfants et valorisation professionnelle en raison des défis rencontrés dans la mise en place du programme. Leur affiliation à un groupe a également été une source de motivation. Le travail de collaboration et le climat familial dans le programme ont amené les intervenants à partager leurs observations et leurs connaissances. Le sentiment de faire partie d'un nouveau projet particulier a aussi amené les enseignants à s'investir. Tous les intervenants scolaires ont mentionné partager des valeurs communes, soit le bien-être et l'épanouissement des enfants, la persévérance et l'engagement. Nous pouvons donc affirmer qu'un climat harmonieux régnait entre les intervenants et que les enfants ont dû



percevoir ce travail d'équipe, créant un climat de sécurité. Par ailleurs, les enfants et les enseignants entretenaient des relations sociales positives, ce qui favorise également le sentiment d'appartenance.

### 5.2.1.3 Sentiment d'appartenance des parents

Nous pouvons constater que les parents se sont impliqués de diverses façons dans le projet musical : assistance aux concerts des enfants, participation aux sorties de l'OSM, inscription des enfants aux cours parascolaires et implication de la famille élargie aux activités. En effet, il n'était pas rare que les familles dont les enfants ont participé au projet *La musique aux enfants* ont par la suite inscrit la fratrie aux cours de musique parascolaires. Les parents assistent encore aux cours parascolaires de leurs enfants. Aussi, les parents ont pu s'affilier à un groupe et s'identifier aux autres familles du projet. Ils ont mentionné avoir développé des liens forts avec les autres familles du programme préscolaire. Ils ont eu l'impression d'avoir un accès privilégié aux enseignantes de maternelle et cela a créé un sentiment familial à l'école préscolaire. En outre, les parents respectaient grandement le travail des enseignants de musique auprès des enfants. Les parents ont partagé plusieurs émotions positives en lien avec le projet : fierté, reconnaissance, appréciation du programme, sentiment d'être privilégiés d'essayer de nouvelles expériences gratuites ou à faible coût. Nous croyons que cela a contribué à développer une vision favorable de l'école. Les relations avec les enseignants étaient positives et les parents ont pu également approfondir leur lien avec leur enfant, ce que nous avons illustré dans la [figure 5](#) (p. 111).

Par ailleurs, l'enseignante de maternelle A avait constaté que le lien avec les parents en milieu défavorisé était plus difficile, car selon son expérience, les parents ont parfois d'autres enjeux qui les empêchent de s'impliquer activement à l'école (horaires de travail chargés, monoparentalité, ressentiment négatif vis-à-vis l'école), comme mentionné par Kanouté (2006). Or, elle a remarqué que lorsqu'elle enseignait au groupe de musique intensif, son lien avec les parents était différent. Elle les voyait davantage, que ce soit aux sorties ou aux spectacles, où ils pouvaient discuter. Le programme de musique a donc offert un cadre différent de celui de l'école régulière et a été un prétexte pour les parents pour rencontrer les intervenants scolaires. Cette formule a peut-être permis à certains parents de se sentir plus à l'aise de venir à l'école. En effet, plusieurs facteurs peuvent freiner une collaboration entre l'école et la famille : vécu scolaire difficile, sentiment d'incompétence face à l'école, conciliation travail-école, etc. (Larivée, Terrisse et Rickard, 2013). Nous croyons que le sentiment d'appartenance des parents pourrait être un élément favorable à la collaboration entre l'école, la famille et la communauté. En effet, un projet particulier

comme *La musique aux enfants* offert en milieu défavorisé offre la chance à certaines familles de vivre des expériences qui peuvent être difficiles d'accès. La pratique de la musique peut être dispendieuse et offrir des cours de musique à même l'école est une opportunité. Les cours parascolaires du samedi offerts à coût réduit permettent également de poursuivre l'implication des parents. Les enfants peuvent conserver leur lien affectif signifiant avec leur enseignant de musique, lorsque ce dernier demeure stable (roulement de personnel important mentionné dans les contraintes).

En résumé, l'offre d'un projet à vocation particulière semble donner une occasion de développer un sentiment d'appartenance envers l'école, autant pour les enfants, les enseignants que pour les parents. Ce projet pourrait faciliter la transition à l'école pour les familles, puisqu'elle semble stimuler l'implication des parents. Cela contribue à atteindre notre objectif général de recherche, puisque le développement du sentiment d'appartenance envers l'école semble être un facteur de protection et pourrait instaurer un climat favorable au développement de la compétence sociale de l'enfant d'âge préscolaire.

### **5.2.2 Sentiment d'autoefficacité**

Presque tous les participants ont mentionné avoir été témoin du développement de la confiance en soi, de l'estime de soi et de l'autonomie de l'enfant qui a participé au projet d'éducation musicale. Nous avons réuni ces témoignages sous le thème du sentiment d'autoefficacité. Le sentiment d'autoefficacité peut être défini comme « la croyance en sa propre capacité à organiser et à exécuter une série d'actions nécessaires pour parvenir à la situation visée » (Bandura, 1997, p. 3). Le projet musical a permis aux enfants de se sentir valorisés et de vivre des réussites dans un autre domaine que celui des apprentissages scolaires formels. Les participants nous ont témoigné de la confiance en soi développée par les enfants, surtout lors des prestations. Plusieurs enfants ont également développé une autonomie, notamment dans l'apprentissage de nouvelles pièces. Ainsi, nous croyons qu'ils ont développé leur sentiment d'autoefficacité. Dans le modèle en prisme de la compétence sociale (Denham et al., 2014 ; Rose-Krasnor, 1997 ; Rose-Krasnor et Denham, 2009), on retrouve le sentiment d'autoefficacité. Il est situé au niveau des indicateurs, dans l'encadré « réussite des buts intrapersonnels et interpersonnels ». Il réfère à la perspective que l'enfant a de lui-même sur sa compétence sociale, sur ses interactions et sur sa capacité à se faire des amis et à s'inclure dans un groupe (Rose-Krasnor, 1997). Bien que cet aspect doit être rapporté par l'enfant dans le modèle en prisme et qu'il prend en compte la perception de l'enfant, ce sentiment a été observé à plusieurs reprises par les parents et par les enseignants. Un sentiment

d'autoefficacité élevé pourrait permettre à l'enfant de se sentir davantage en confiance pour prendre sa place dans le groupe, interagir avec les autres, etc. En outre, le sentiment d'autoefficacité serait un indicateur de la réussite scolaire future d'un enfant (Bandura, 2003).

Nous croyons qu'une formule intensive d'éducation musicale pourrait permettre aux enfants de progresser rapidement en musique et de vivre des réussites tangibles (ex. : réussir à jouer une pièce de musique complète, participer à un spectacle). Ces accomplissements sont réalisés dans un contexte différent des apprentissages en classe. Par exemple, un enfant qui a de la difficulté dans les tâches scolaires (ex. au préscolaire : coller, découper, colorier, dénombrer, etc.) peut rapidement se comparer aux autres de son groupe. Dans ses cours de musique individuels, l'enfant n'a pas de comparatif, sauf sa propre évolution. Des études ont d'ailleurs démontré que l'éducation musicale en contexte scolaire pourrait être bénéfique pour l'estime de soi (Costa-Giomi, 2004), particulièrement la première année d'un programme (Rickard et al., 2012).

Bref, ces témoignages ont permis de contribuer à l'atteinte de notre objectif général de recherche, car ils permettent d'explorer comment l'éducation musicale en contexte scolaire contribue au développement de la compétence sociale de l'enfant d'âge préscolaire. En effet, les enfants du programme musical ont démontré un fort sentiment d'autoefficacité, ce qui pourrait favoriser le développement de la compétence sociale.

### **5.2.3 Enjeux logistiques et contraintes reliés au projet musical**

Plusieurs enjeux logistiques et contraintes ont été mentionnés en lien avec le projet musical. Les prochaines sous-sections permettent d'apporter un éclairage sur les défis organisationnels, structurels et pédagogiques que pose un programme d'éducation musicale intensif en contexte préscolaire. Nous discutons de la structure du programme intensif, du respect du rythme et du développement global de l'enfant d'âge préscolaire et de l'impact de la pandémie COVID-19 sur le projet.

#### **5.2.3.1 Structure du programme intensif**

Les ressources que demande un programme intensif ou enrichi en milieu scolaire sont importantes. Le nombre d'enseignants, l'aménagement des horaires, la disponibilité des locaux et des instruments ainsi que les budgets peuvent freiner la mise en place et la pérennité d'un tel projet. Ce programme nécessite

de grandes ressources matérielles, mais aussi humaines. Un roulement de personnel a été observé chez les enseignants de musique dans les cours parascolaires. Nous sommes d'avis que la stabilité d'enseignants permettrait de tisser des liens plus profonds avec les enfants.

Par ailleurs, un programme intensif ou enrichi est peut-être trop chargé en contexte scolaire. Il serait bénéfique de proposer des programmes où une certaine flexibilité est permise dans les horaires afin de répondre aux besoins des enfants et de s'adapter en fonction de leur disponibilité, de leur fatigue, de leur surcharge, etc. En effet, plusieurs contraintes d'horaire ont été partagées par les enseignantes titulaires qui ont fait partie du programme. Elles ne pouvaient pas toujours réaliser les activités qu'elles auraient souhaitées. Il est donc primordial de souligner le travail d'équipe et la communication entre professionnels que nécessite un tel projet, car chaque acteur doit adapter son cours et ses contenus afin que les enfants puissent développer leur plein potentiel. Aussi, plusieurs parents ont mentionné leurs inquiétudes quant à l'offre des cours de musique parascolaires offerts jusqu'à la 6<sup>e</sup> année seulement. Ils souhaiteraient avoir l'opportunité d'inscrire leurs enfants aux cours de musique à coût réduit au secondaire également. Nous sommes conscients des contraintes liées à l'organisation d'une école de musique parascolaire (budgets, horaires, personnel, etc.). Nous croyons qu'il serait gagnant d'offrir des cours de musique parascolaires au-delà de la 6<sup>e</sup> année afin de permettre aux familles issues de milieu défavorisé d'avoir accès à des cours de musique abordables et de poursuivre leur implication dans le projet.

#### 5.2.3.2 Respect du rythme et du développement global de l'enfant d'âge préscolaire

Malgré l'attrait d'un projet innovant en milieu scolaire, il nous apparaît essentiel de respecter les capacités d'un enfant d'âge préscolaire. Le programme intensif (3h par jour) semblait trop demandant pour les enfants, car ils étaient très fatigués et plusieurs crises étaient observées, particulièrement le vendredi à chaque semaine. Le programme enrichi (1h30 par jour) était peut-être mieux adapté, mais plusieurs conflits étaient présents dans le groupe et l'enseignante trouvait l'horaire trop contraignant. L'enseignante de maternelle A, qui a participé aux programmes intensif et allégé, n'appréciait pas vraiment le programme allégé (30 minutes par jour). La demi-heure à placer à l'horaire était perçue comme « dérangement » plutôt que bénéfique. Le parent (famille 5), qui a également vécu le programme intensif avec son fils et le programme allégé avec son plus jeune enfant, semblait déçu du programme

allégé, qui comportait moins d'activités et offrait moins d'occasions de s'impliquer, ce qui a diminué son sentiment d'appartenance envers le projet.

Plusieurs réflexions sont également à approfondir quant à l'offre d'un tel programme à l'éducation préscolaire. Les cours de musique proposés aux enfants sont généralement des activités dirigées, ce qui veut dire que l'enfant ne choisit pas les paramètres de son jeu et doit respecter un certain nombre de consignes. Or, les recherches des dernières années démontrent les bénéfices du jeu libre sur le développement global de l'enfant d'âge préscolaire (Lemay, Bouchard et Landry, 2019). Lorsque l'enfant joue, toutes les dimensions de son développement sont sollicitées (Bodrova et Lang, 2012). De plus, les prescriptions ministérielles exigent deux périodes de 45 à 60 minutes de jeux libres par jour à la maternelle (ministère de l'Éducation, 2020). Nous sommes d'avis qu'il faut demeurer prudents dans la proposition d'un projet particulier, afin de répondre réellement aux besoins des enfants d'âge préscolaire et d'éviter de les surcharger. Le défi est de trouver un horaire qui convient à leurs besoins, qui ne brime pas le temps accordé aux jeux libres et qui permet aux enseignantes titulaires de proposer des activités stimulantes et à leur image.

#### 5.2.3.3 Changements imposés par la pandémie de COVID-19

Plusieurs contraintes ont été mentionnées en lien avec la pandémie. Des modifications comme les cours en ligne et l'exclusion des parents des écoles ont contribué au désengagement de certaines familles. Des parents sentaient qu'ils n'avaient pas autant de contact avec l'école et plusieurs enfants ont abandonné un instrument de musique. Nous pouvons penser que cela a atténué leur sentiment d'appartenance. Bien que la pandémie soit un événement exceptionnel, elle a eu une incidence sur l'expérience des participants questionnés au printemps 2022. Nous croyons qu'il sera primordial d'impliquer les parents dans le projet musical lorsque ce sera possible afin de favoriser le sentiment d'appartenance et la collaboration entre l'école et la famille.

### **5.3 Limites de la recherche**

Plusieurs limites sont à considérer pour notre projet de recherche, en plus des limites méthodologiques mentionnées dans le troisième chapitre. Tout d'abord, les participants qui ont accepté de prendre part à nos entretiens sont ceux qui ont vécu une expérience positive avec l'éducation musicale et qui souhaitaient partager ce qu'ils ont vécu. Beaucoup de fierté a été ressentie et peu d'éléments négatifs en

lien avec l'expérience ont été mentionnés, malgré des questions à ce sujet. Tous les enfants des familles interrogées ont continué à participer aux cours de musique le samedi en activité parascolaire, ce qui montre un intérêt musical pour ces familles. D'ailleurs, il est important de souligner l'impact de tout le temps écoulé entre l'expérience vécue par les participants (2016 à 2018) et le moment de la collecte de données (2022). Cela a pu affecter la précision des réponses des participants (leurs souvenirs, leurs émotions ressenties, l'oubli de certains événements, etc.) et créer un biais dans les réponses obtenues lors des entrevues.

Il est difficile de tirer des conclusions claires quant à nos grandes thématiques, car les perceptions des parents, des enseignantes de maternelle et des enseignants de musique ont souvent été différentes dans leurs réponses à nos questions. Les enseignants de musique, par leur profession, ont un biais positif envers la musique et croient réellement en son potentiel pour amener les enfants à s'épanouir. Même s'ils avaient un sens critique par rapport au projet vécu, ils n'ont pas nécessairement en tête les mêmes considérations que les enseignantes de maternelle quant au développement de la compétence sociale, puisqu'ils sont davantage axés sur le développement des connaissances musicales. Les enseignantes de maternelle, par leur formation et par leur expérience, sont davantage orientées vers la gestion de classe, les transitions, les activités à réaliser et la cohésion de groupe. Par ailleurs, les intervenants questionnés enseignaient à des groupes de taille différente (grand groupe, sous-groupes, individuel). Les parents ont partagé leur expérience positive et ne possédaient pas nécessairement le vocabulaire (français comme langue seconde) pour exprimer avec précision les changements observés dans le développement social de leur enfant. Par ailleurs, comme mentionné dans la méthodologie, il était impossible de questionner directement les enfants ou d'aller dans les écoles lors de la collecte de données en 2022 en raison de la pandémie de la COVID-19. Cette contrainte est à considérer, puisque les témoignages des enfants auraient pu apporter un éclairage différent sur l'expérience globale vécue dans le programme musical. Ils étaient des acteurs centraux de ce projet. Il aurait été pertinent de questionner les enfants directement afin de connaître leur vécu internalisé (émotions, perceptions, préférences, etc.) par rapport au programme musical. Il peut être difficile pour les acteurs externes (parents, enseignants) de décrire exactement comment un enfant pouvait se sentir. De plus, il aurait été intéressant d'aller observer en classe les enfants afin d'en apprendre davantage sur leurs comportements externalisés et ainsi multiplier les points de vue.

En outre, les perceptions entre l'enseignante de maternelle A et l'enseignante de maternelle B sont parfois différentes, car l'enseignante de maternelle A fait du *looping*. Elle connaît en profondeur ses élèves et elle peut instaurer des pratiques auprès des mêmes élèves pendant deux ans alors que l'enseignante de maternelle B n'a eu les élèves qu'une année et est restée moins longtemps dans le programme. L'enseignante de maternelle A avait également plus d'années d'expérience en enseignement que l'enseignante de maternelle B.

Le contenu des divers programmes n'est pas à négliger, car des différences d'expériences ont été notées entre les programmes intensif, enrichi et allégé. L'intensité et la fréquence semblent avoir joué un rôle dans les réponses des participants. Il apparaît donc que l'éducation musicale peut être vécue d'une manière différente selon le programme et qu'il est difficile de tirer des conclusions claires quant au développement de la compétence sociale de l'enfant d'âge préscolaire et le type de programme.

Par ailleurs, puisque nous avons questionné que neuf participants, cette recherche a permis de comprendre en profondeur l'expérience vécue par ceux-ci dans le contexte précis de *La musique aux enfants*. Nous ne pouvons en faire un modèle généralisé pour l'instauration d'un tel projet dans les écoles en milieu défavorisé. L'objectif de cette recherche n'était pas d'établir des liens causaux entre l'éducation musicale et la compétence sociale de l'enfant d'âge préscolaire en milieu défavorisé. D'ailleurs, seulement trois des familles questionnées étaient considérées comme défavorisées ou près du seuil de faible revenu (Statistique Canada, 2023). Les entrevues ont permis de comprendre le vécu des participants, le contexte particulier du programme musical, mais en aucun cas nous ne pouvons faire des liens directs entre l'éducation musicale et la compétence sociale de l'enfant d'âge préscolaire. L'analyse thématique de contenu a permis d'explorer comment un contexte comme celui de *La musique aux enfants* peut créer des conditions favorables au développement socioaffectif de l'enfant d'âge préscolaire, mais d'autres recherches sont nécessaires pour approfondir nos connaissances.

## **5.4 Pistes futures**

Plusieurs pistes sont à explorer en lien avec notre recherche. Tout d'abord, un élément marquant du programme musical est le nombre élevé d'adultes qui travaillent auprès des enfants quotidiennement. Vivre des moments privilégiés avec les adultes serait peut-être favorable au développement de relations positives, peu importe le médium utilisé. En effet, plusieurs relations adulte-enfant ont été renforcées

grâce au contexte d'enseignement individuel, surtout chez les enseignants de musique et leurs élèves. Nous croyons que la structure mise en place par le programme (ratios diminués), où l'enfant d'âge préscolaire bénéficie de plusieurs intervenants, pourrait favoriser des liens sécurisants avec les adultes et établir un climat de confiance, ce qui permettrait de répondre aux besoins des enfants de 4 à 6 ans.

Les paramètres idéaux pour un programme d'éducation musicale en contexte scolaire restent à explorer. Plusieurs facteurs sont à tenir en compte : le respect du rythme de l'enfant, les contraintes d'horaires des enseignantes titulaires (périodes de jeux libres, activités, etc.), le temps accordé à l'éducation musicale pour permettre à l'enfant de bénéficier de ses bienfaits et de développer le sentiment d'appartenance chez les familles ainsi que tous les enjeux logistiques (locaux, enseignants disponibles, budgets, etc.). Tous les participants semblaient penser que 30 minutes par jour n'était pas suffisant ou du moins que les « effets » ressentis par les parents et par les enseignants n'étaient pas les mêmes. Toutefois, la durée de 1h30 à 3h semblait être trop exigeante pour les enfants de 4 à 6 ans. Il serait donc intéressant d'explorer le développement d'un enfant d'âge préscolaire qui bénéficierait de l'éducation musicale entre 30 minutes et 1h par jour sur une longue période.

Il demeure essentiel d'étudier l'impact du *looping* sur les enfants, soit le fait de passer deux années entières avec le même groupe d'enfants et la même enseignante (maternelle 4 ans et maternelle 5 ans). Cette formule permet aux enseignantes de connaître en profondeur leurs élèves et d'intervenir à long terme sur les difficultés. Elle procure également une stabilité à l'enfant. Ce contexte a peut-être joué un rôle dans le développement de la compétence sociale de l'enfant.

Finalement, il serait pertinent d'aller questionner les enfants quant à leurs perceptions de ce projet : ce qu'ils ont réellement aimé, ce qu'ils pensent de leur relation avec leurs enseignants, leur sentiment d'autoefficacité, etc. Même si l'accès aux adultes impliqués dans le projet a permis de comprendre leur expérience, il serait important de comprendre comment les enfants se sentent par rapport à ce projet et ce qui pourrait être amélioré dans une certaine mesure, selon leurs besoins et leurs intérêts.



## Conclusion

En conclusion, l'approche de développement global et les pratiques d'intervention précoce sont primordiales afin de répondre aux besoins des enfants d'âge préscolaire et de stimuler toutes les sphères de son développement (motrice, langagière, cognitive, affective et sociale). En milieu défavorisé, l'enfant peut être exposé à plusieurs facteurs de risque qui peuvent compromettre son développement tels que la pauvreté, la monoparentalité, le décrochage scolaire, etc. (Kanouté, 2006). La transition à la maternelle est un moment charnière, tant pour l'enfant que sa famille. Dans sa classe de maternelle, l'enfant apprend à prendre sa place dans un groupe et développe sa compétence sociale, qui peut être définie comme « l'efficacité dans ses interactions sociales [...] et le résultat d'un système de comportements, organisés pour répondre à des besoins développementaux à court et à long terme » (Rose-Krasnor, 1997, p. 119).

Une des interventions qui agissent sur le développement global de l'enfant est l'éducation musicale. Dans les dernières années, plusieurs études ont démontré les bienfaits de la musique sur les différentes sphères de développement de l'enfant (Bolduc, 2009 ; Ilari, 2016 ; Kirschner et Tomasello, 2010 ; Rabinowitch et Meltzoff, 2017 ; Schellenberg et al., 2015). Toutefois, peu d'études québécoises se penchent précisément sur l'éducation musicale en contexte scolaire et le développement de la compétence sociale des enfants âgés de 4 à 6 ans en milieu défavorisé.

Bien qu'il n'y ait pas de consensus dans la littérature pour définir la compétence sociale de l'enfant d'âge préscolaire, nous avons appuyé notre recherche sur le modèle en prisme de la compétence sociale, adapté pour les enfants d'âge préscolaire et qui tient en compte plusieurs contextes (Denham et al., 2014 ; Rose-Krasnor, 1997 ; Rose-Krasnor et Denham, 2009). Pour cette recherche, nous avons choisi de nous pencher plus particulièrement sur les relations de l'enfant avec les autres, sur son autorégulation et sur sa prosocialité.

Notre objectif principal pour cette recherche qualitative était d'explorer comment l'éducation musicale en contexte scolaire peut contribuer au développement de la compétence sociale de l'enfant d'âge préscolaire en milieu défavorisé. Plus spécifiquement, nous cherchions à **1)** décrire les changements, perçus par les parents et par les enseignants, dans les relations de l'enfant d'âge préscolaire avec les autres, soit les pairs et les adultes, à **2)** identifier les mécanismes d'autorégulation développés par l'enfant d'âge préscolaire, notamment pour sa gestion des émotions et des comportements, et à **3)** documenter les

habiletés prosociales développées par l'enfant d'âge préscolaire concernant la résolution de conflits, l'entraide et la conscience des autres.

Pour ce faire, des entretiens virtuels semi-dirigés réalisés auprès de parents (n = 5), d'enseignantes de maternelle (n = 2) et d'enseignants de musique (n = 2) ont permis d'en apprendre davantage sur leurs perceptions du développement de la compétence sociale de l'enfant d'âge préscolaire qui a participé à un programme d'éducation musicale en contexte scolaire, *La musique aux enfants*. Ce programme avait une durée de deux ans (maternelle 4 ans et maternelle 5 ans) et proposait des formules intensive et enrichie aux enfants (entre 1h30 à 3h de musique par jour). Deux des familles questionnées étaient issues de milieu défavorisé, une famille était issue de la classe moyenne basse et les deux autres familles étaient issues de la classe moyenne. Notre approche phénoménologique et notre analyse thématique de contenu semi-inductive ont permis de comprendre l'expérience vécue par les participants quant aux trois thèmes prévus, soit les relations de l'enfant avec les autres (pairs et adultes), l'autorégulation (gestion des émotions et des comportements) et la prosocialité (résolution de conflits, stratégies d'entraide et conscience des autres). Trois thèmes ont également émergé des entretiens, soit le sentiment d'appartenance développé par les enfants, par les parents et par les enseignants, le sentiment d'autoefficacité vécu par les enfants tel que perçu par les parents et les enseignants, et les contraintes logistiques et structurelles associées au programme en milieu scolaire.

En résumé, depuis leur participation à un programme d'éducation musicale à l'âge préscolaire, des changements ont été observés dans les relations des enfants avec les adultes. Les parents ont remarqué que les activités musicales offraient une occasion de soutenir et d'encourager leur enfant, ce qui a permis de renforcer leur lien. Les parents ont aussi observé que la relation de leur enfant avec leur enseignant de musique était une relation privilégiée, où l'enfant se sentait en confiance. Les enseignantes de maternelle ont relevé que les enfants étaient entourés par un grand nombre d'adultes (enseignants de musique, éducatrice, enseignants titulaires) et que les plus petits ratios ont permis d'apprendre à connaître les enfants en profondeur. Du côté des relations de l'enfant avec ses pairs, quelques parents ont noté que les activités musicales ont permis à leur enfant de socialiser et de se faire des amis. Les enseignants ont noté que les groupes de musique intensifs étaient très soudés en raison du temps passé ensemble (à l'école, en musique, aux sorties), mais que tout ce temps passé ensemble pouvait aussi mener à des conflits. Notre premier objectif spécifique est donc atteint.

Aucun mécanisme d'autorégulation des émotions développé par les enfants n'a été observé par les participants. Les enfants semblaient toutefois démontrer des émotions positives dans leurs cours, selon les enseignants de musique. Quelques comportements problématiques ont été remarqués par les enseignantes de maternelle dans les cours de musique de groupe. Cependant, les cours en sous-groupes ont favorisé l'adoption de comportements adéquats. Notre deuxième objectif spécifique n'est donc pas atteint.

Au niveau du développement de la prosocialité, aucune habileté relative à la résolution de conflits et aux stratégies d'entraide n'a été documentée. Toutefois, les enfants d'âge préscolaire qui avaient participé à un programme d'éducation musicale en maternelle semblaient davantage ouverts aux autres et avaient développé leur écoute et leur respect des autres en contexte musical. Notre troisième objectif spécifique est donc partiellement atteint.

Plusieurs thèmes émergents ont permis de comprendre en globalité l'expérience vécue par les participants. Ces thèmes ont également apporté des compléments quant au développement socioaffectif de l'enfant d'âge préscolaire. Le programme d'éducation musicale a permis de développer un fort sentiment d'appartenance auprès des enfants, des parents et des enseignants. En effet, les enfants ont démontré de l'engagement et de l'intérêt dans les activités musicales et ont établi des relations chaleureuses et profondes avec leurs enseignants de musique. Ils ont aussi développé une cohésion de groupe, en raison du temps passé ensemble. Tous les enfants des familles questionnées poursuivent encore leurs cours de musique, maintenant âgés de 8 à 10 ans. Les parents se sont impliqués grâce aux activités proposées (spectacles, sorties) et ont été reconnaissants et fiers de leur participation au programme de musique. Les enseignantes titulaires et les enseignants de musique ont travaillé en collaboration pour créer du matériel, assurer les suivis, et s'adapter aux besoins des enfants. Tous ont ressenti un climat familial dans le programme. En outre, les enfants qui ont participé au programme d'éducation musicale ont également démontré un fort sentiment d'autoefficacité. Autant leurs enseignants que leurs parents ont témoigné du développement de leur confiance en eux, de leur autonomie et de leur estime d'eux-mêmes. La musique leur a fait vivre des réussites. Finalement, plusieurs contraintes ont été mentionnées quant au projet musical intensif en contexte scolaire. Tout d'abord, la structure du programme était trop rigide et l'horaire chargé ne permettait pas toujours aux enseignantes de maternelle de proposer des activités adaptées aux enfants. Ces derniers étaient d'ailleurs

très fatigués et surchargés dans les programmes intensif et enrichi. De plus, la pandémie de COVID-19 a démotivé certains enfants à poursuivre leurs cours de musique parascolaires.

Plusieurs limites sont à souligner pour ce projet. En effet, les personnes qui ont accepté de participer à notre recherche ont vécu globalement une expérience positive en lien avec le projet musical. Elles sont, pour la plupart, encore associées au projet (enseignement ou cours parascolaires). Les différentes perceptions des participants sont également à prendre en considération, car elles ont pu être influencées par le type de programme auquel ils ont participé (intensité variable), par leur formation, par leurs expériences professionnelles et en raison du temps écoulé entre la participation au projet et les entretiens. De plus, l'impact du *looping* est à considérer dans ce projet. Par ailleurs, il serait pertinent de questionner les enfants sur leur expérience vécue.

Un projet de cette envergure, bien qu'il demande de l'adaptation des professionnels et une organisation importante, crée un contexte favorable pour développer un sentiment d'appartenance à l'école autant chez les acteurs du milieu scolaire, mais également auprès de l'enfant et de sa famille. Faire partie d'un projet particulier permet aux familles de se sentir privilégiées, de s'impliquer et de percevoir l'école de manière positive, puisque cette dernière offre un « plus » à leur enfant gratuitement. Le projet devient une porte d'entrée pour les parents, sans la pression potentielle associée à l'école. Un projet particulier impliquant plusieurs intervenants au préscolaire semble également faciliter la transition vers la maternelle, puisque plusieurs adultes répondent aux besoins des enfants et les soutiennent dans leur développement. Les modalités d'un tel programme sont encore à définir, notamment la durée, la fréquence et l'aménagement de l'horaire. Il est primordial de respecter le rythme de l'enfant d'âge préscolaire et de le questionner sur son appréciation de l'éducation musicale. Bref, un projet rassembleur dans une école a le potentiel de permettre à l'enfant d'âge préscolaire de stimuler son développement socioaffectif, de créer des opportunités de se rassembler, d'offrir des prétextes aux parents de s'impliquer et de permettre aux intervenants scolaires de se rallier autour d'un but commun.

## Références bibliographiques

- Alemán, X., Duryea, S., Guerra, N. G., McEwan, P. J., Muñoz, R., Stampini, M. et Williamson, A. A. (2017). The Effects of Musical Training on Child Development: a Randomized Trial of El Sistema in Venezuela. *Prevention Science*, 18(7), 865-878. <https://doi.org/10.1007/s11121-016-0727-3>
- Anadón, M. (2006). La recherche dite 'qualitative' : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents, *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bandura A. (2003). *Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck Université.
- Bissonnette, S., Richard, M. et Gauthier, C. (2005). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. *Revue française de pédagogie*, 150, 87-141. <https://doi.org/10.3406/rfp.2005.3229>
- Blair, C. et Raver, C. C. (2012). Individual development and evolution: Experiential canalization of self-regulation. *Developmental Psychology*, 48(3). 647-657. <https://doi.org/10.1037/a0026472>
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes, *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Bodrova, E. et Leong, D. L. (2012). *Les outils de la pensée. L'approche vygotskienne dans l'éducation à la petite enfance*. Presses de l'Université du Québec.
- Bolduc, J. (2009). Musique et habiletés cognitives au préscolaire. *Recherche en éducation musicale*, (27), 1-16.
- Bouchard, C., Gravel, F. et Cloutier, R. (2006). Prosocialité des enfants à la maternelle québécoise : une explication des différences liées au genre. *Bulletin de psychologie*, 4(484), 369-379. <https://doi.org/10.3917/bupsy.484.0369>
- Bouchard, C., Coutu, S. et Landry, S. (2012). Le développement de la prosocialité chez l'enfant. Dans J.-P. Lemelin, M.-A. Provost, G. M. Tarabulsky, A. Plamondon et C. Dufresne (dir.), *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent*. (Vol. 2, p. 385-427). Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C. (2016). Le développement global de l'enfant à l'éducation préscolaire. Dans C. Raby et A. Charron (dir.), *Intervenir à l'éducation préscolaire. Pour favoriser le développement global de l'enfant* (2e édition, p. 10-21). CEC.
- Bouchard-Valentine, V. (2007). *L'éducation musicale scolaire contemporaine : vers un modèle axiologique*. [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel.

<https://archipel.uqam.ca/4806/1/D1528.pdf>

- Bowen, F., Desbiens, N., Gendron, M., Morissette, E. et Bélanger, J. (2020). Les apprentissages socio-émotionnels. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris, *Les troubles de comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (p. 319-340). La Chenelière Éducation.
- Brodsky, W. et Sulkin, I. (2011). Handclapping songs: a spontaneous platform for child development among 5–10-year-old children. *Early Child Development and Care*, 181(8), 1111–1136. <https://doi.org/10.1080/03004430.2010.517837>
- Butzlaff, R. (2000). Can Music Be Used to Teach Reading? *Journal of Aesthetic Education*, 34(3-4), 167-178. <https://doi.org/10.2307/3333642>
- Capuano, F. (2023, 16 novembre). *Le programme Fluppy, Jour 1*. Formation du Centre de psychoéducation du Québec. Programme Fluppy. Saint-Jérôme. [cpeq.net](http://www.cpeq.net)
- Centre de psychoéducation. (2021). *Fluppy*. Centre de psychoéducation du Québec. <http://www.cpeq.net/offre/programmes/fluppy/>
- Chen, X., Rubin, K. H. et Sun, Y. (1992). Social reputation and peer relationships in Chinese and Canadian children: A cross-cultural study. *Child Development*, 63(6), 1336-1343. <https://doi.org/10.2307/1131559>
- Cirelli, L. K., Einarson, K. M. et Trainor, L. J. (2014). Interpersonal synchrony increases prosocial behavior in infants. *Developmental Science*, 17(6), 1003-1011.
- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal. (2018). *Guide d'accompagnement de la défavorisation des familles avec enfants de moins de 18 ans de l'île de Montréal*. [https://cgtsim.qc.ca/wp-content/uploads/2021/06/Guide\\_carte\\_defavorisation\\_2018\\_FR.pdf](https://cgtsim.qc.ca/wp-content/uploads/2021/06/Guide_carte_defavorisation_2018_FR.pdf)
- Conseil supérieur de l'Éducation. (2012). *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/accueillir-eduquer-prescolaire-50-0477>
- Costa-Giomi, E. (2004). Effects of Three Years of Piano Instruction on Children's Academic Achievement, School Performance and Self-Esteem. *Psychology of Music*, 32(2), 139-152.
- Cross, I., Laurence, F. et Rabinowitch, T.-C. (2012). Empathy and Creativity in Group Musical Practices: Towards a Concept of Empathic Creativity. *The Oxford Handbook of Music Education*, 2, 338-353. 10.1093/oxfordhb/9780199928019.013.0023
- Degé, F., Wehrum, S., Stark, R. et Schwarzer, G. (2014). Music lessons and academic self-concept in 12-to 14-year-old children. *Musicae Scientiae*. 18(2), 203–215. <https://doi.org/10.1177/1029864914523283>

- Denham, S. A., Bassett, H. H., Zinsser, K. et Wyatt, T. M. (2014). How Preschoolers' Social-Emotional Learning Predicts Their Early School Success: Developing Theory-Promoting, Competency-Based Assessments. *Infant and Child Development*, 23, 426-454. <https://doi.org/10.1002/icd.1840>
- Desrosiers, H., Tétrault, K. et Boivin, M. (2012). *Caractéristiques démographiques, socioéconomiques et résidentielles des enfants vulnérables à l'entrée à l'école* (publication no 14). Institut de la statistique du Québec. [https://bdso.gouv.qc.ca/docs-ken/multimedia/PB01670FR\\_demo\\_socio\\_enfant2012H00F00.pdf](https://bdso.gouv.qc.ca/docs-ken/multimedia/PB01670FR_demo_socio_enfant2012H00F00.pdf)
- Dumont, E., Syurina, E. V., Feron, F.J.M. et 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>
- Duncan, G. J. et Magnuson, K. (2013). Investing in Preschool Programs. *Journal of Economic Perspectives*, 27(2). 109-132.
- Duval, S. et Bouchard, C. (2013). *Soutenir la préparation à l'école et à la vie des enfants issus de milieux défavorisés et des enfants en difficulté*. Ministère de la famille. <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/preparation-ecole.pdf>
- Éditeur officiel du Québec. (2013, 14 juin). *Projet de loi no 23 : Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique concernant certains services éducatifs aux élèves vivant en milieu défavorisé et âgée de quatre ans*. <http://www.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/projets-loi/projet-loi-23-40-1.html?appelant=MC>
- Éditeur officiel du Québec. (2019, 7 novembre). *Projet de loi no 5 : Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions à l'égard des services de l'éducation préscolaire destinés aux élèves âgés de 4 ans*. <http://m.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/projets-loi/projet-loi-5-42-1.html>
- Eerola, P.-S. et T. Eerola (2014). Extended music education enhances the quality of school life. *Music Education Research*, 16(1), 88-104.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A. et Spinard, T. L. (2006). Prosocial Development. Dans N. Eisenberg, W. Damon et R. M. Lerner (dir.), *Handbook of Child Psychology* (vol. 3, p. 646-718). John Wiley & Sons Inc.
- Eisenberg, N. et Sulik, M. J. (2012). Emotion-Related Self-Regulation in Children. *Teaching of psychology*, 39(1), 77-83. <https://doi.org/10.1177/0098628311430172>
- Eisenberg, N., Spinard, T. L. et Knafo-Noam, A. (2015). Prosocial Development. Dans R. M. Lerner (dir.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* (7<sup>e</sup> éd., vol. 3, p. 1-47). John Wiley & Sons Inc.

- Endedijk, H. M., Ramenzoni, V. C. O., Cox, R. F. A., Cillessen, A. H. N., Bekkering, H., et Hunnius, S. (2015). Development of Interpersonal Coordination between Peers during a Drumming Task. *Developmental Psychology*, 51(5), 714-721. <http://dx.doi.org/10.1037/a0038980>
- Escalda, J., Lemos, S. M. A. et França, C. C. (2011). Auditory processing and phonological awareness skills of five-year-old children with and without musical experience. *Jornal de Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 23, 258–263. 10.1590/s2179-64912011000300012
- Evrard, M. et Bolduc, J. (2018). L'éducation musicale : un outil créatif pour soutenir les interactions sociales chez un enfant autiste d'âge préscolaire. *Canadian Journal of Education*, 41(1), 44-68.
- Fabes, R. A., Gaertner, B. M., et Popp, T. K. (2008). Getting Along with Others: Social Competence in Early Childhood. Dans K. McCartney et D. Phillips, *Blackwell handbooks of developmental psychology*. (p. 296-316). Blackwell Publishing.
- Faulkner, S., Ivery, P., Wood, L. et Donovan, R. (2010). Holyoake's Drumbeat Program: Music as a Tool for Social Learning and Improved Educational Outcomes. *Australian Journal of Indigenous Education*, 39, 98-109.
- Flores, K., van Niekerk, C. et le Roux, L. (2016). Drumming as a medium to promote emotional and social functioning of children in middle childhood in residential care. *Music Education Research*, 18(3), 254-268.
- Frischen, U., Schwarzer, G. et Degé, F. (2019). Comparing the Effects of Rhythm-Based Music Training and Pitch-Based Music Training on Executive Functions in Preschoolers. *Frontiers in integrative neuroscience*, 13, (41), 1-11.
- Gaudreau, N. et Hubert, B. (2017). *Développer une approche positive de la prévention des difficultés de comportement au primaire*. Réseau d'information pour la réussite éducative (RIRE), CTREQ.
- Gerry, D., Unrau, A. et Trainor, L. J. (2012). Active music classes in infancy enhance musical, communicative, and social development. *Developmental Science*, 15(3), 398-407.
- Gillespie, C. W. et Glider, K. R. (2010). Preschool Teachers' Use of Music to Scaffold Children's Learning and Behaviour. *Early Child Development and Care*. 180(6), 799-808.
- Godeli, M. R., Santana, P. R., Souza, V. H. et Marquetti, G. P. (1996). Influence of background music on preschoolers' behavior: a naturalistic approach. *Perceptual and motor skills*, 82(3-2), 1123–1129. <https://doi.org/10.2466/pms.1996.82.3c.1123>
- Gouvernement du Québec. (2015). *Mise en œuvre du service éducatif de la maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé*. Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/3214618>



- Gouvernement du Québec. (2019a). *Accueillir la petite enfance : programme éducatif pour les services de garde du Québec*. Ministère de la Famille. [https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/programme\\_educatif.pdf](https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/programme_educatif.pdf)
- Gouvernement du Québec. (2019b). *Maternelle 4 ans à temps plein : Objectifs, limites, conditions et modalités, Année scolaire 2020-2021*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/Maternelle-4ans-OLCM-2020-2021.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/Maternelle-4ans-OLCM-2020-2021.pdf)
- Gouvernement du Québec. (2019c). *Référentiel pour guider l'intervention en milieu défavorisé*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/Referentiel-milieu-defavorise.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/Referentiel-milieu-defavorise.pdf)
- Gouvernement du Québec. (2020). *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*. <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cr/I-13.3,%20R.%208.pdf>
- Gouvernement du Québec. (2022a). *Indices de défavorisation des écoles publiques 2021-2022*. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/Indices-defavorisations\\_2021-2022.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indices-defavorisations_2021-2022.pdf)
- Gouvernement du Québec (2022b). *Maternelle 4 ans à temps plein, bilan de la mise en œuvre, reddition de compte 2021-2022*. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/Bilan-maternelle-4ans-2021-2022.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Bilan-maternelle-4ans-2021-2022.pdf)
- Gouvernement du Québec. (2023). *Programme Agir tôt*. <https://www.quebec.ca/famille-et-soutien-aux-personnes/enfance/developpement-des-enfants/programme-agir-tot-depister-tot-pour-mieux-repondre-aux-besoins-des-enfants#:~:text=Il%20vise%20à%20identifier%20le,leur%20entrée%20à%20la%20maternelle>
- Grenier, C. (2016). Le paradigme de l'intégration scolaire et le champ de l'éducation musicale : Exposé de la situation du Québec. *The Canadian Music Educator*, 57(2), 24-28.
- 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.
- Harris, D. J. (2011). Shake, Rattle and Roll--Can Music Be Used by Parents and Practitioners to Support Communication, Language and Literacy within a Pre-School Setting? *Education*, 39(2), 139-151. <https://doi.org/10.1080/03004270903232691>
- Ilari, B. (2016). Music in the early years: Pathways into the social world. *Research Studies in Music Education*, 38(1), 23-39. <https://doi.org/10.1177/1321103X16642631>
- Institut Pacifique. (2021). Outils gratuits. Institut Pacifique. <https://institutpacifique.com/outils-gratuits/>

- Irwin, L., Siddiqi, A. et Hertzman, C. (2007). *Le développement de la petite enfance : un puissant égalisateur. Rapport final*, Commission des déterminants sociaux de la santé de l'Organisation mondiale de la Santé. [https://www.who.int/social\\_determinants/themes/earlychilddevelopment/early\\_child\\_dev\\_ecdk\\_n\\_fr.pdf](https://www.who.int/social_determinants/themes/earlychilddevelopment/early_child_dev_ecdk_n_fr.pdf)
- Jacques, M. et Deslandes, R. (2001). Transition à la maternelle et relations école-famille. Dans C. Lacharité et G. Pronovost (resp.), *Comprendre la famille* [symposium]. 6<sup>e</sup> symposium québécois de recherche sur la famille, Trois-Rivières, QC, Canada. <https://www.erudit.org/en/books/comprendre-la-famille/comprendre-famille-2001-actes-6e-symposium-quebecois-recherche-sur-famille/000183co.pdf>
- Janzen, T., Thompson, W.F. et Ranvaud, R. (2014). A developmental study of the effect of music training on timed movements. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8(801). <https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00801>
- Japel, C. (2008). Risques, vulnérabilité et adaptation : les enfants à risque au Québec. *Institut de recherche en politiques publiques*, 14(8), 1-46.
- John, B. A., Cameron, L. et Bartel, L. (2016). Creative Musical Play: An Innovative Approach to Early Childhood Music Education in an Urban Community School of Music. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 15(3), 21-36.
- Junge, C., Valkenburg P. M., Deković, M. et Branje, S. (2020). The building blocks of social competence: Contributions of the Consortium of Individual Development. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 45, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2020.100861>
- Kanouté, F. (2006). Point de vue de parents de milieux défavorisés sur leur implication dans le vécu scolaire de leur enfant. *Interactions*, 9(2), 17-38.
- Kirschner, S. et Ilari, B. (2014). Joint Drumming in Brazilian and German Preschool Children: Cultural Differences in Rhythmic Entrainment, but No Prosocial Effects. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 45(1), 137-166.
- Kirschner, S. et Tomasello, M. (2010). Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and human behavior*, 31(5), 354-364. <https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2010.04.004>
- Lapointe, C. (2008). Revue des recherches concernant les conditions d'implantation et les retombées relatives à la diminution du nombre d'élèves par classe. Université Laval. [https://crires.ulaval.ca/taille\\_classe\\_rapportfinal.pdf](https://crires.ulaval.ca/taille_classe_rapportfinal.pdf)
- La musique aux enfants. (2021). *Rapport d'activités 2020-2021*. [document inédit]. La musique aux enfants.

- Larivée, S. J., Terrisse, B. et Richard, D. (2013). La collaboration école-famille : quelles compétences les parents québécois jugent-ils nécessaires pour s'impliquer?. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 34, 105-131. <https://doi.org/10.3917/rief.034.0105>
- Lemay, L., Bouchard, C. et Landry, S. (2019). Apprendre et se développer en jouant. Dans C. Bouchard (dir.). *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs* (2<sup>e</sup> édition, p.57-96). Presses de l'Université du Québec.
- Lessard, A. et Bolduc, J. (2016). Les effets d'un programme d'entraînement lecture-musique sur le développement du vocabulaire et de la morphosyntaxe d'élèves francophones de 2<sup>e</sup> année. *McGill Journal of Education*, 51(2), 715-732.
- Lowry, R. G. et al. (2019). Rock drumming enhances motor and psychosocial skills of children with emotional and behavioral difficulties. *International Journal of Developmental Disabilities*, 65(3), 152-161.
- Lynch, S. A. et Simpson, C. G. (2010). Social Skills: Laying the Foundation for Success. *Dimensions of Early Childhood*, 38(2), 3-12.
- Meyor, C. (2011). L'entreprise phénoménologique : des vrais et faux problèmes... *Recherches qualitatives*, (10), 4-16.
- Ministère de l'Éducation. (2006) *Programme de formation de l'école québécoise*. <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/>
- Ministère de l'Éducation. (2015). *Statistiques de l'éducation, éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire (édition 2015)*. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/15-00503\\_statistiques\\_2015\\_edition\\_v25oct.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/15-00503_statistiques_2015_edition_v25oct.pdf)
- Ministère de l'Éducation. (2017). *Éducation préscolaire 4 ans*. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ\\_programme-prescolaire-4-ans\\_2017.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_programme-prescolaire-4-ans_2017.pdf)
- Ministère de l'Éducation. (2020). *Programme-cycle d'éducation préscolaire*. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/Programme-cycle-prescolaire.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Programme-cycle-prescolaire.pdf)
- Ministère de l'Éducation. (2021a). *Liste des projets reconnus*. <http://www.education.gouv.qc.ca/eleves/arts-et-culture/projets-pedagogiques-particuliers-en-arts/liste-des-projets-reconnus/projets-reconnus-de-concentration-en-arts/>
- Ministère de l'Éducation. (2021b). *Maternelle 4 ans à temps plein. Objectifs, limites, conditions et modalités. Année scolaire 2021-2022*. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/Maternelle-4ans-OLCM-2021-2022.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/Maternelle-4ans-OLCM-2021-2022.pdf)

- Moritz, C., Yampolsky, S., Papadelis, G., Thomson, J. et Wolf, M. (2013). Links between early rhythm skills, musical training, and phonological awareness. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 26(5), 739–769. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9389-0>
- Orchestre symphonique de Montréal. (2021). *Le projet*. La musique aux enfants. <http://www.lamusiqueauxenfants.org>
- Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., Belleau, L. et Janosz, M. (2010). School readiness and later achievement: a French Canadian replication and extension. *Developmental psychology*, 46(5), 984–994. <https://doi.org/10.1037/a0018881>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). Chapitre 12 : L'analyse thématique. Dans P. Paillé et A. Mucchielli (dir.), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (p. 269-357). Armand Colin.
- Pelletier, M., Tétreault, S., Turcotte, D. et Ferland, F. (2006). La préparation scolaire des enfants issus de familles ayant un faible revenu : Exploration de pistes d'action. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 20(2), 109-146.
- Peters, V. et Lemieux, J. (2012). The state of music education in Canadian and Quebec schools as reported by administrators and music teachers. Dans *Practising music education: Theory and practice of teaching music in schools and universities*, 19th International Seminar of the ISME Commission for Music in Schools and Teacher Education, Australie. <http://mistec2012.weebly.com/uploads/1/2/4/2/12429388/peters.pdf>
- Poissant, J. et Gamache, L. (2016). *Analyse contextualisée sur le développement des enfants à la maternelle* (publication no 2124). Institut national de santé publique du Québec. <https://www.inspq.qc.ca/publications/2124>
- Poulin, F., McGovern-Murphy, F., Chan, A. et Capuano, F. (2012). Participation in Organized Leisure Activities as a Context for the Development of Social Competence among Preschool Children. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 2(2), 32-41.
- Proulx, M.-F. et Poulin, F. (2012). Stability and Change in Kindergartners' Friendships: Examination of Links with Social Functioning. *Social Development*, 22(1), 111-125. <https://doi.org/10.1111/sode.12001>
- Rabinowitch, T.-C., Cross, I. et Burnard, P. (2013). Long-term musical group interaction has a positive influence on empathy in children. *Psychology of Music*, 41(4), 484-498.
- Rabinowitch, T.-C. et Meltzoff, A. N. (2017). Synchronized movement experience enhances peer cooperation in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology* 160, 21-32.

- Rauscher, F. H. et Zupan, M. A. (2000). Classroom keyboard instruction improves kindergarten children's spatial-temporal performance: A field experiment. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 215-228.
- Rickard, N. S., Appelman, P., James, R., Murphy, F., Gill, A. et Bambrick, C. (2012). 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.
- Ritblatt, S., Longstreth, S., Hokoda, A., Cannon B.-N. et Weston, J. (2013). Can Music Enhance School-Readiness Socioemotional Skills?, *Journal of Research in Childhood Education*, 27(3), 257-266. <https://doi.org/10.1080/02568543.2013.796333>
- Robinson, K. (2002). Teacher education for a new world of music. Dans *World music and music education: Facing the issues* (p. 219–238). National Association for Music Education.
- Roden, I., Kreutz, G. et Bongard, S. (2012). Effects of a school-based instrumental music program on verbal and visual memory in primary school children: a longitudinal study. *Frontiers in Neuroscience*, 6(572). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00572>
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: a theoretical review. *Social Development*, 6(1), 111-135.
- Rose-Krasnor, L. et Denham, S. (2009). Social-emotional competence in early childhood. Dans K. H. Rubin, W. M. Bukowski et B. Laursen (dir.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. (p. 162-179). The Guilford Press.
- Ruel, J., Bérubé, A., Moreau, A. C. et April, J. (2018). Pratiques déployées lors de la transition vers la maternelle des enfants vivant en milieu défavorisé. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 44(2), 109-129.
- Savoie-Zajc. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans *Recherche sociale de la problématique à la collecte de données*. (5<sup>e</sup> édition, p. 337-360). Presses de l'Université du Québec.
- Schellenberg, E. G., Corrigan, K. A., Dys, S. P. et Malti, T. (2015). Group music training and children's prosocial skills. *Public Library of Science*, 10. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0141449>
- Schellenberg, E. G. et Mankarious, M. (2012). Music training and emotion comprehension in childhood. *Emotion*, 12(5), 887–891. 10.1037/a0027971
- Simard, M. Lavoie, A. et Audet, N. (2018). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2017. Portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives*. Québec : Institut de la statistique du Québec.
- St. John, P. A. (2006). Finding and Making Meaning: Young Children as Musical Collaborators. *Psychology of Music*, 34(2), 238-261.

- Statistique Canada. (2023). *Seuils de faible revenu (SFR) avant et après impôt selon la taille de la communauté et la taille de la famille, en dollars courants*. <https://doi.org/10.25318/1110024101-fra>
- St-Amand, J., Bowen, F. et Wan Jung Lin, T. (2017). Le sentiment d'appartenance à l'école : une analyse conceptuelle. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(1), 1–32. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2308>
- Sussman, J. E. (2009). The effect of music on peer awareness in preschool age children with developmental disabilities. *Journal of Music Therapy*, 46(1), 53-68.
- Tunçgenç, B. et Cohen, E. (2018). Interpersonal movement synchrony facilitates pro-social behavior in children's peer-play. *Developmental Science*, 21(1), 1-9. <https://doi.org/10.1111/desc.12505>
- Vaughn, K. (2000). Music and Mathematics: Modest Support for the Oft-Claimed Relationship. *Journal of Aesthetic Education*, 34(3-4), 149-166. <https://doi.org/10.2307/3333641>
- Ville de Montréal. (2017). *Plan d'action collectif, Priorité jeunesse 2017-2027*. [http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/PAGE/ARROND\\_MNO\\_FR/MEDIA/DOCUMENTS/PLANDACTIONJEUNESSE\\_FINAL\\_WEB\\_2.PDF](http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/PAGE/ARROND_MNO_FR/MEDIA/DOCUMENTS/PLANDACTIONJEUNESSE_FINAL_WEB_2.PDF)
- Ville de Montréal. (2018). *Profil sociodémographique, Arrondissement de Montréal-Nord*. [http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/PAGE/MTL\\_STATS\\_FR/MEDIA/DOCUMENTS/PROFIL\\_SOCIOD%20MONTR%20AL-NORD%202016.PDF](http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/PAGE/MTL_STATS_FR/MEDIA/DOCUMENTS/PROFIL_SOCIOD%20MONTR%20AL-NORD%202016.PDF)
- Wan, Y. et Fu, H. (2019). Temporal predictability promotes prosocial behavior in 5-year-old children. *Public Library of Science*, 14(5). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0217470>
- Williams, K. E. (2015). Associations between early shared music activities in the home and later child outcomes: Findings from the Longitudinal Study of Australian Children. *Early Childhood Research Quarterly*, 31, 113-124.
- Williams, K. E. (2018). Moving to the Beat: Using Music, Rhythm, and Movement to Enhance Self-Regulation in Early Childhood Classrooms. *International Journal of Early Childhood*, 50(1), 85-10.
- Winsler, A., Ducenne, L. et Koury, A. J. (2011). Singing One's Way to Self-Regulation: The Role of Early Music and Movement Curricula and Private Speech. *Early Education and Development*, 22, 274-304.
- Young, S. (2006). Seen but Not Heard: Young Children, Improvised Singing and Educational Practice. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(3), 270-280.

## Annexe A

Tableau 3. – Études empiriques en lien avec l'éducation musicale, la communication et les interactions sociales

Auteurs et lieu de l'étude	Méthodologie	Contexte et âge des enfants	Type d'éducation musicale et durée	Éléments étudiés	Conclusions
Harris (2011) Angleterre	Mixte Étude de cas Entretiens dirigés, questionnaires, observations, analyse documentaire	9 mois à 4 ans (n = 17)  Activités hors école Milieu <b>défavorisé</b> et multiculturel	Explorations d'instruments, chansons 1 fois/semaine Pendant 20 semaines	<b>Interactions sociales</b> Langage Développement de la littératie	Développement des habiletés conversationnelles Développement de l'intérêt pour la musique Enrichissement du vocabulaire
Evrard et Bolduc (2018) Canada	Mixte Étude de cas Test standardisé, observations, entretiens avant et après le programme	Un enfant de 4 ans avec un TSA  Activités hors école Caractéristiques du milieu non mentionnées	Leçons d'éducation musicale : chansons sur les interactions sociales 2 fois/semaine Pendant 7 semaines	<b>Interactions sociales</b> Communication	L'enfant est davantage capable de décrire sa journée après avoir suivi les leçons et explicite davantage ses émotions. Il a plus d'interactions sociales avec d'autres enfants et on observe un enrichissement du lexique.
Gerry et al. (2012) Canada	Quantitative Questionnaires Groupe expérimental/Groupe contrôle	1 an (n = 52) Activités hors écoles : centres d'activités pour les familles vulnérables Milieu <b>défavorisé</b>	Cours de musique actif → Méthode Suzuki : chansons, comptines, écoute de musique, participation active des parents  Cours de musique passif → Musique de fond lors	<b>Développement des interactions</b> <b>Développement socioémotionnel</b> Sensibilité à la tonalité	La participation active à des cours de musique influence positivement la communication et les interactions entre l'enfant et le parent.

			d'activités (lecture, dessin, etc.)  1h/semaine Pendant 6 mois		
Godeli et al. (1996) Brésil	Quantitative Observations Groupe expérimental/Groupe contrôle	4-6 ans (n = 27) <b>Milieu scolaire</b> Caractéristiques du milieu non mentionnées	Musique de fond : folk ou rock and roll 30 min/jour 3 jours	<b>Interactions sociales</b> Posture Utilisation de l'espace	Pendant et après la musique d'ambiance, un plus grand nombre d'interactions entre les enfants était observé. Les interactions enfant-enseignant ont diminué. La musique d'ambiance pourrait favoriser le processus de socialisation entre les enfants.

Tableau 4. – Études empiriques en lien avec l'éducation musicale, l'empathie et la compréhension des émotions

Auteur(s) et lieu de l'étude	Méthodologie	Contexte et âge des enfants	Type d'éducation musicale et durée	Éléments étudiés	Conclusions
Rabinowitch et al. (2013) Royaume-Uni	Quantitative Groupe expérimental/Groupe contrôle Prétest/Posttest	8-11 ans (n = 52) <b>Milieu scolaire</b> Caractéristiques du milieu non mentionnées	Cours de musique (un instrument) Pendant 1 an	<b>Empathie</b> Vocabulaire	Augmentation des scores aux tests d'empathie pour le groupe de musique.
Cross et al. (2012) Angleterre	Qualitative Étude de cas Observations	6-10 ans (n = 6) <b>Milieu scolaire</b> Caractéristiques du milieu non mentionnées	Jeux d'improvisation et d'exploration musicale Durée non spécifiée	<b>Empathie</b>	Les séances de création musicale ont permis aux enfants de révéler et de reconnaître leur potentiel empathique.



Schellenberg et Mankarious (2012) Canada	Quantitative Questionnaire et test de QI	7-8 ans (n = 60) 30 avec formation musicale 30 sans formation musicale Activités hors école Milieu de la classe moyenne	Formation musicale dans la vie de l'enfant (cours privés) Durée non spécifiée	<b>Compréhension des émotions</b> QI Vocabulaire	Association positive entre les capacités émotionnelles et les enfants avec une formation musicale.
---	--	---	--	--	---

Tableau 5. – Études empiriques en lien avec l'éducation musicale et la prosocialité

<b>Auteurs et lieu de l'étude</b>	<b>Méthodologie</b>	<b>Contexte et âge des enfants</b>	<b>Type d'éducation musicale et durée</b>	<b>Éléments étudiés</b>	<b>Conclusions</b>
Schellenberg et al. (2015) Canada	Quantitative Questionnaires (chercheur, enfants) Prétest/Posttest	8-9 ans (n = 56) 9-10 ans (n = 28) <b>Milieu scolaire</b> Milieu de la classe moyenne	Méthode Kodaly : cours de ukulélé, chant, théorie musicale, formation auditive 40 min/semaine Pendant 10 mois	<b>Habilités prosociales</b> <b>Compréhension des émotions</b> <b>Sympathie</b> Vocabulaire	Augmentation des scores de prosocialité pour les enfants avec de faibles habiletés prosociales au départ. Les scores de sympathie ont augmenté.
Rickard et al. (2012) Australie	Quantitative Questionnaires (enfants, enseignants) Prétest/Posttest	5-6 ans (n = 210) 9-10 ans (n = 149) <b>Milieu scolaire</b> Milieu de la classe moyenne	Méthode Kodaly : rimes, chants traditionnels, solfège Cours de cordes (pour les plus vieux) 30 min/semaine Pendant 3 ans	<b>Habilités sociales</b> Estime de soi	Bénéfices pour l'estime de soi la première année. Aucun effet sur les habiletés sociales.

Wan et Fu (2019) Chine	Quantitative Analyses descriptives Enregistrement vidéo	5 ans (n = 140) <b>Milieu scolaire</b> Caractéristiques du milieu non mentionnées	Jeux de percussion Tâche de coopération Tâche d'aide 1 fois	<b>Prosocialité</b> Résolution de problèmes Aide spontanée	Les enfants qui ont joué des rythmes constants et prévisibles aux percussions démontraient davantage de comportements prosociaux.  Ce contexte musical favoriserait la coopération, car les enfants partagent un but commun prévisible.
Cirelli et al. (2014) Canada	Quantitative Groupe expérimental/Groupe contrôle Questionnaires (parents)	14 mois (n = 48) En laboratoire Caractéristiques du milieu non mentionnées	Musique d'ambiance Danse sur un rythme avec un adulte 1 fois	<b>Prosocialité</b> Aide spontanée	Le synchronisme (mouvements partagés) avec un adulte inconnu favorise des comportements prosociaux chez l'enfant, surtout l'aide spontanée, comparativement à des mouvements non synchronisés.
Tunçgenç et Cohen (2016) Angleterre	Quantitative Groupe expérimental/Groupe contrôle	4-6 ans (n = 76) En laboratoire Caractéristiques du milieu non mentionnées	Jeux musicaux et non-musicaux : jeu de faire semblant, jeux rythmiques. Durée non spécifiée 1 fois	<b>Prosocialité</b> <b>Connaissance des émotions</b> <b>Expression des émotions</b> Aide spontanée	Les enfants qui ont participé à des jeux rythmiques synchronisés ont eu tendance à davantage aider spontanément leurs pairs, à conserver un contact visuel prolongé et à sourire à leurs partenaires.
Sussman (2009) États-Unis	Quantitative Enregistrement vidéo Prétest/Posttest	2-6 ans (n = 9) Enfants avec difficultés développementales <b>Milieu scolaire</b> , mais animé par les chercheurs Caractéristiques du milieu non mentionnées	Instruments : guitare, bâton de pluie et autres objets non-musicaux 4 x 10 min (activités musicales et non-musicales)	<b>Conscience des autres</b> Attention soutenue et alternée envers les pairs	Lors des activités musicales, les enfants avaient une attention soutenue et alternée plus grande envers leurs pairs. L'utilisation d'objets musicaux pourrait davantage stimuler l'attention apportée aux pairs.

Lowry et al. (2019) Royaume-Uni	Mixte Exploratoire Groupe expérimental/Groupe contrôle Prétest/Posttest Entretien semi-dirigé Questionnaire	7-8 ans (n = 18) <b>Milieu scolaire</b> Caractéristiques du milieu non mentionnées	Leçons de batterie style rock en groupe 2 x 30 min/semaine Pendant 5 semaines	<b>Développement social</b> Développement moteur	Les enfants qui ont fait partie du programme de musique ont développé des relations positives avec leurs pairs et leurs enseignants.  Les scores de prosocialité du groupe musique ont augmenté.
Kirschner et Ilari (2014) Allemagne et Brésil	Mixte Tests de prosocialité Entretiens avec les parents	3-4 ans (n = 77, Allemagne) 2-4 ans (n = 41, Brésil) En laboratoire Classe moyenne et classe moyenne inférieure	Tâches rythmiques au tambour 1 fois	<b>Prosocialité</b>	Aucun effet mesuré sur la prosocialité.

Tableau 6. – Études empiriques en lien avec l'éducation musicale et la coopération

Auteurs et lieu de l'étude	Méthodologie	Contexte et âge des enfants	Type d'éducation musicale et durée	Éléments étudiés	Conclusions
Kirschner et Tomasello (2010) Allemagne	Quantitative Groupe expérimental/Groupe contrôle	4 ans (n = 96) En laboratoire Milieux socioéconomiques variés	Chanson, danse, percussions, musique de fond 1 fois	<b>Volonté d'aider un partenaire</b> <b>Coopération dans une tâche de résolution de problème</b>	Les enfants avec la condition musique ont davantage aidé leur partenaire et verbalisé des excuses. Il y avait une plus grande coopération du côté musique et davantage de stratégies pour communiquer.
Rabinowitch et Meltzoff (2017)	Quantitative	4 ans (n = 162) En laboratoire	Mouvements synchronisés au même rythme	<b>Coopération entre pairs non familiaux</b>	Augmentation de la coopération, réalisation conjointe de tâches plus rapidement.

États-Unis	Groupe expérimental/Groupe contrôle	Classe moyenne supérieure	1 fois		
Endedijk et al. (2015) Pays-Bas	Quantitative Analyses descriptives	2 ans (n = 100) 3 ans (n = 60) 4 ans (n = 66) En laboratoire Caractéristiques du milieu non mentionnées	Rythmiques synchronisées au tambour en dyade 1 fois	<b>Coopération</b> Coordination	La coordination (tâches rythmiques au tambour) avec les autres serait reliée à la coopération et à la prosocialité. Chaque membre de la dyade adapte son comportement selon les actions de son pair.
St-John (2006) États-Unis	Qualitative Enregistrement vidéo Notes de terrain Observation participante	4-5 ans (n = 12) Centre de musique privé Caractéristiques du milieu non mentionnées	10 activités collaboratives : chansons, exploration, mouvements. 75 minutes/semaine Pendant 15 semaines	<b>Coopération</b> <b>Conscience des autres</b> Apprentissage	Dans un contexte musical créatif et social, les enfants collaborent avec leurs pairs pour générer des idées, de la créativité et du plaisir.
Ritblatt et al. (2013) États-Unis	Quantitative Groupe expérimental/Groupe contrôle Prétest/posttest Questionnaires (parents et enseignants)	3 ans et demi à 5 ans (n = 102) <b>Milieu scolaire</b> Milieu multiculturel, caractéristiques économiques non mentionnées	Chansons dans les routines quotidiennes Pendant 6 mois	Habiletés sociales : <b>Coopération sociale</b> <b>Interactions sociales</b> <b>Indépendance sociale</b>  Préparation à l'école	Augmentation des scores du groupe musique pour : - Coopération sociale - Interactions sociales - Indépendance sociale *scores différents entre parents et enseignants.

Tableau 7. – Études empiriques en lien avec l'éducation musicale et l'autorégulation

Auteurs et lieu de l'étude	Méthodologie	Contexte et âge des enfants	Type d'éducation musicale et durée	Éléments étudiés	Conclusions
Alemán et al. (2017) Venezuela	Mixte Groupe expérimental/Groupe contrôle Questionnaires quantitatifs (enfants et parents) Sondages qualitatifs (direction du programme)	6-14 ans (n = 2914) Centres de musique en <b>milieu défavorisé</b> exposé à la violence Plusieurs fois/semaine Pendant 1 an	Programme El Sistema : cours instrumentaux individuels et de groupe, chorale, orchestre, musique classique et traditionnelle	<b>Autorégulation</b> <b>Habiletés prosociales</b> <b>Comportements</b> Habiletés cognitives	Augmentation de l'autocontrôle et diminution des difficultés comportementales, surtout pour les enfants exposés à la violence.  Le programme de musique pourrait être un facteur de protection pour les garçons de milieu défavorisé exposés à la violence.
Faulkner et al. (2010) Australie	Mixte Questionnaires (enfants, enseignants) Entretiens (intervenants)	12 ans (n = 190) <b>Milieu scolaire défavorisé</b> à risque 1h/semaine Pendant 10 semaines	Programme DRUMBEAT : leçons de percussions et discussions	<b>Autorégulation</b> <b>Comportements</b> Confiance en soi Absentéisme scolaire	Relations plus positives et significatives avec les enseignants après la participation au programme.  Augmentation du respect des autres et du travail d'équipe.  Augmentation de l'autorégulation et de l'attention en classe.
Flores et al. (2016) Afrique du Sud	Qualitative Étude de cas Enregistrement vidéo Groupes de discussion Entretiens semi-dirigés	7-12 ans (n = 15) En centre de soins (centre jeunesse : enfants en grandes <b>difficultés</b> socio-émotionnelles) <b>Milieu défavorisé</b>	Leçons de percussions en groupe 45 min/semaine Pendant 4 mois	<b>Autorégulation</b> <b>Interactions sociales positives</b> État émotionnel Estime de soi	Autorégulation : jouer du tambour a permis à certains enfants de réguler leurs émotions négatives et de transitionner vers des émotions positives lors des séances.  Expression des émotions : davantage d'émotions positives sont exprimées (plaisir de jouer), moins d'émotions

					<p>négatives démontrées (colère, dépression).</p> <p>Conscience des autres et interactions positives : en faisant de la musique ensemble, les enfants ont développé leur attention envers les autres. La forme « appel-réponse » du jeu de percussions a permis de développer l'écoute, le partage et le tour de rôle. Le groupe de percussions favorise l'inclusion des membres du groupe.</p>
<p>John et al. (2016) Canada</p>	<p>Qualitative Étude de cas Approche ethnographique Observations Entretiens</p>	<p>4-6 ans (n = 33) Centre de musique en <b>milieu défavorisé</b></p>	<p>Chansons, jeux de mouvements, improvisation musicale, composition, exploration. Trois types : rituels, jeux musicaux guidés, jeux musicaux créatifs. Chaque semaine Durée non spécifiée</p>	<p><b>Autorégulation</b> <b>Expression des émotions</b></p>	<p>Dans un contexte de jeu musical créatif, les enfants ont démontré davantage de comportements d'autorégulation, de régulation partagée et d'émotions positives.</p>

<p>Frischen et al. (2019) Allemagne</p>	<p>Quantitative Prétest/Posttest Groupe expérimental/Groupe contrôle</p>	<p>5-6 ans (n = 76) <b>En milieu scolaire</b> Milieux socioéconomiques variés</p>	<p>2 à 3 tâches par session : exercices rythmiques, instruments, danse, synchronisation des mouvements, chant, écoute de musique. 3 x 20 minutes /semaine Pendant 20 semaines</p>	<p><b>Inhibition</b> Mémoire visuospatiale Attention partagée (<i>Set-shifting</i>)</p>	<p>La synchronisation rythmique (précision, arrêt) demandée pour jouer des percussions pourrait augmenter les capacités d'inhibition (contrôle des mouvements et autorégulation).</p>
<p>Williams (2015) Australie</p>	<p>Quantitative Étude longitudinale Prétest/Posttest Questionnaires (parents)</p>	<p>T<sub>1</sub> : 2-3 ans T<sub>2</sub> : 4-5 ans (n = 3031) À la maison Milieu socioéconomique élevé</p>	<p>Activités musicales parent-enfant à la maison : chanter, danser, etc.</p>	<p><b>Autorégulation</b> <b>Habiletés prosociales</b> Problèmes comportementaux Fréquence de lecture à la maison Fréquence de musique à la maison Vocabulaire Numératie Préparation à l'école</p>	<p>Chez les enfants qui ont fait de la musique à la maison : Développent des habiletés prosociales : ces moments musicaux pourraient favoriser le développement des interactions <i>face-to-face</i>, de la coopération, de l'imitation, de la cohésion.</p> <p>Développement de l'autorégulation : les phrases musicales ont une structure claire (début, milieu, fin), ce qui stimulerait la motivation et l'engagement de l'enfant, qui développerait ses stratégies d'autorégulation pour rester engagé dans l'activité.</p>

<p>Winsler et al. (2011) États-Unis</p>	<p>Quantitative Questionnaires (parents) Enregistrement vidéo</p>	<p>3-5 ans (n = 89) <b>Milieu préscolaire</b> favorisé</p>	<p>Programme Kindermusik : exploration, chant, mouvement, instruments en groupe. Durée : variable selon les enfants</p>	<p><b>Autorégulation</b> Attention sélective Discours interne</p>	<p>Enfants de 4 ans avec musique : meilleures habiletés d'autorégulation, surtout ceux qui ont fait de la musique plus longtemps et en plus grande quantité.</p> <p>Plusieurs éléments dans la musique demandent à l'enfant de contrôler ses comportements : début et fin d'une chanson, bouger lentement ou rapidement, chanter aigu ou grave, taper des mains au bon moment, etc.</p> <p>Les enfants qui font de la musique utiliseraient les chansons, la musique et les danses comme outils culturels pour diriger leurs comportements.</p>
---	---	--	---	---	---



# Annexe B

## Description des programmes d'éducation musicale selon la cohorte<sup>1</sup>

### Cohorte 1 (2016-2017)

#### 1. *Musique + (intensif)*

- Cours de piano en privé (85 minutes par jour)
- Cours de chant choral en groupe (30 minutes par jour)
- Ensemble à cordes en groupe (55 minutes par jour)

#### 2. *Musique au quotidien (enrichi)*

- Cours de piano semi-privé (60 à 90 minutes par semaine)
- Cours de chant choral en groupe (45 minutes par jour)
- Petites percussions en groupe (60 à 90 minutes par semaine)

### Cohorte 2 (2017-2018)

Tous les jours, toute l'année

Pour les maternelles 4 ans et 5 ans

#### 1. *Musique + (intensif)*

6 cours de musique par jour

- 4 pendant les heures de classe (4x30 min)
  - 2 cours de piano en privé
  - 2 cours de violon en petit groupe
- 2 après l'école (2x20 min)
  - Cours de piano (en dyade avec un autre élève)
  - Cours de chant choral et rythmique (en petit groupe)

#### 2. *Musique au quotidien (enrichi)*

Seulement pendant les heures de classe

- Un matin sur deux : Cours de piano en dyade (30 minutes)
- Un matin sur deux : Cours de chant choral et rythmique en petit groupe (30 minutes)
- Après-midi : Chant choral et rythmique en groupe classe (1h)

### Cohorte 3 (2019-2020)

Maternelle 4 ans

5 cours par semaine

- Exploration du piano et du violon (30 minutes par semaine)

---

<sup>1</sup> Informations fournies par la coordonnatrice du projet *La musique aux enfants* (M. Tardif, communication par téléphone, 6 mai 2021).

- En groupe de quatre élèves avec un éducateur de musique
- Chant choral et petites percussions (3 x 30 minutes par semaine)
  - En groupe classe avec un éducateur, mais présence de l'enseignant titulaire
- Cours de rythmique (30 minutes par semaine)
  - En groupe classe avec un éducateur, mais présence de l'enseignant titulaire

*Maternelle 5 ans*

5 cours par semaine

- Activités musicales à l'instrument, piano ou violon (2 x 30 minutes par semaine)
  - En groupe de quatre élèves avec un éducateur de musique
- Chant choral et petites percussions (2 x 30 minutes)
  - En groupe classe avec un éducateur, mais présence de l'enseignant titulaire
- Cours de rythmique (30 minutes par semaine)
  - En groupe classe avec un éducateur, mais présence de l'enseignant titulaire

# Annexe C

## Formulaire de consentement pour les parents



### FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

#### « La musique aux enfants. Prématornelle et maternelle à vocation musicale. »

#### Qui dirige ce projet?

(1) Nathalie Fernando, doyenne et professeure titulaire à la Faculté de musique, est la coordonnatrice du projet de recherche. (2) Louise Poirier, professeure titulaire à la Faculté de sciences de l'éducation, est en charge du volet concernant la didactique des mathématiques. (3) Pascale Lefrançois, doyenne et professeure titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation, est en charge du volet concernant la didactique du français. (4) Serge J. Larivée, vice-doyen aux études supérieures et à la recherche et professeur titulaire au département de psychopédagogie et d'andragogie à la Faculté des sciences de l'éducation, est en charge des relations parents-école. (5) Marie-Noëlle Simard, professeure adjointe au programme d'ergothérapie de l'École de réadaptation de la Faculté de médecine, est en charge de la recherche portant sur les aspects moteurs. (6) Maxime Lataille, chef des projets spéciaux en éducation et directeur aux affaires gouvernementales de l'Orchestre Symphonique de Montréal (OSM), coordonne les activités en partenariat avec l'OSM. L'observation des enfants sera effectuée par les professeurs de Piano, Chant et Rythme engagés spécifiquement pour mener à bien le programme d'enseignement musical.

#### Décrivez-moi ce projet.

Un programme de prématornelle et de maternelle à vocation musicale intensive est implanté à l'école St-Rémi Annexe que votre enfant a fréquentée au début de sa scolarité dans le but de mesurer les effets de l'apprentissage intensif de la musique sur différents aspects du développement en milieu scolaire : mathématiques, français, développement moteur et comportements sociaux.

#### Si je participe, qu'est-ce que j'aurai à faire?

Vous avez déjà participé au projet en répondant périodiquement (une fois par semestre) à des questionnaires portant sur les comportements de votre enfant et sur votre participation aux activités de l'école. Pour approfondir les informations recueillies par ces questionnaires, vous participerez à une entrevue individuelle d'une durée approximative de 30 minutes à un moment et dans un lieu qui vous conviendront (étant donné la situation sanitaire actuelle, l'entrevue se fera par Zoom). Les questions posées au cours de cette entrevue ont pour but de nous aider à comprendre comment l'éducation musicale a contribué au développement social de votre enfant. L'entrevue nous permettra ainsi de connaître votre avis sur les relations de votre enfant avec les autres, sur ses comportements dans certaines situations et sur sa gestion des émotions. Avec votre consentement, l'entrevue sera enregistrée (si vous refusez, l'intervieweuse prendra vos réponses en note pendant l'entrevue).

**Y a-t-il des risques ou des désavantages à participer à cette recherche?**

Les risques associés à la participation à cette recherche sont minimes pour vous. Le temps que vous avez consacré dans les dernières années pour compléter les questionnaires et celui que vous allez consacrer à cette entrevue constitue l'inconvénient principal de votre participation à ce projet.

Pendant l'entrevue, vous pourrez refuser de répondre à une question qui vous sera posée ou décider de mettre fin à l'entrevue si vous ne souhaitez plus y participer.

**Y a-t-il des avantages ou des bénéfices à participer à cette recherche?**

Votre enfant a bénéficié du programme d'apprentissage de la musique et des activités offertes en partenariat avec l'Orchestre Symphonique de Montréal à l'école St-Rémi Annexe. Votre enfant bénéficiera aussi d'une évaluation détaillée de divers apprentissages et capacités (musicales et scolaires). À cet égard, cette étude pourrait à long terme permettre d'établir et/ou de confirmer les effets de l'apprentissage intensif de la musique à un niveau préscolaire et scolaire de premier cycle sur les aptitudes nécessaires aux autres apprentissages scolaires. À terme, cette étude pourrait servir de modèle pour implanter des programmes de musique dans d'autres établissements d'enseignement préscolaires et primaires.

Vous ne serez pas payé pour votre participation à l'entrevue et vous n'en retirerez aucun avantage personnel.

**Que ferez-vous avec nos réponses?**

L'ensemble des réponses que tous les participants fourniront tout au long de cette étude constituera la banque des données analysées afin de nous permettre d'évaluer les impacts du programme de prématernelle et de maternelle à vocation musicale intensive. L'analyse pourra ensuite faire l'objet de publications académiques.

**Est-ce que nos données personnelles seront protégées?**

Oui! Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée sans votre consentement. De plus, les renseignements recueillis seront conservés de manière confidentielle. Les enregistrements et les transcriptions seront gardés dans des bureaux fermés et seuls les membres de l'équipe de recherche et leurs auxiliaires de recherche en prendront connaissance. Les enregistrements et toute information permettant de vous identifier seront détruits 7 ans après la fin du projet. Ensuite, les transcriptions et les analyses pourront être conservées, mais sans aucune information concernant les personnes qui les auront données.

Les résultats généraux du projet pourraient être utilisés dans des publications ou des communications, mais toujours de façon anonyme, c'est-à-dire sans jamais nommer ni identifier les participants.

**Est-ce que je suis obligé de répondre à toutes les questions et d'aller jusqu'au bout?**

Non! Vous pourrez à tout moment décider que vous ne voulez plus participer au projet. Dans ce cas, vous pourrez même demander à ce que les enregistrements, analyses et données obtenues sur vous soient détruites et que nous n'en tenions pas compte dans notre étude. Cependant, une fois que le processus de publication des données sera mis en route, la destruction des analyses et des résultats portant sur votre participation ne sera plus possible. Aucune information permettant de vous identifier ne sera toutefois publiée.

**À qui puis-je parler si j'ai des questions durant l'étude?**

Pour toute question, vous pouvez contacter la coordonnatrice du volet Recherche de ce projet, Mme Nathalie Fernando, par téléphone au (514) 343-6111 poste 0249 ou par courriel à l'adresse [nathalie.fernando@umontreal.ca](mailto:nathalie.fernando@umontreal.ca). Plusieurs ressources sont à votre disposition.

Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche en arts et humanités de l'Université de Montréal. Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheur(e)s concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le comité par téléphone au (514) 343-6111 poste 1896 ou par courriel à l'adresse [cerah@umontreal.ca](mailto:cerah@umontreal.ca) ou encore consulter le site Web <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Si vous avez des plaintes concernant votre participation à cette recherche, vous pouvez communiquer avec l'ombudsman (c'est un « protecteur des citoyens ») de l'Université de Montréal par téléphone au (514) 343-2100 ou par courriel à l'adresse [ombudsman@umontreal.ca](mailto:ombudsman@umontreal.ca) (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

**Comment puis-je donner mon accord pour participer à l'entrevue?**

Vous pouvez donner votre accord en consentant oralement à votre participation au début de l'entrevue qui sera enregistrée. Une copie du formulaire vous sera alors remise par courriel; vous pourrez la conserver afin de vous y référer au besoin.

**CONSENTEMENT**

**Déclaration du participant**

- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon accord ou non à ma participation.
- Je peux poser des questions à l'équipe de recherche et exiger des réponses satisfaisantes.
- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage les chercheurs de leurs responsabilités.
- J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et j'accepte de participer au projet de recherche.

Je consens à ce que l'entrevue soit enregistrée afin d'en faciliter l'analyse :

Oui

Non

Signature du participant : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

Nom du participant : \_\_\_\_\_


Prénom du participant : \_\_\_\_\_

Nom de l'enfant : \_\_\_\_\_

Prénom de l'enfant : \_\_\_\_\_

**Engagement de l'étudiante-chercheuse**

J'ai expliqué les conditions de participation au projet de recherche au participant. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assurée de la compréhension du participant. Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.

Signature de l'étudiante-chercheuse : 

Date : 20/10/2021

Nom de l'étudiante-chercheuse : Guilmette

Prénom de l'étudiante-chercheuse : Amélie

Signature du directeur de recherche : 

Date : 18/10/2021

Nom du directeur de recherche : Larivée

Prénom du directeur de recherche : Serge J.

# Annexe D

## Formulaire de consentement pour les enseignant(e)s



### FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

« La musique aux enfants.  
Prématernelle et maternelle à vocation musicale. »

#### Qui dirige ce projet?

(1) Nathalie Fernando, doyenne et professeure titulaire à la Faculté de musique, est la coordonnatrice du projet de recherche. (2) Louise Poirier, professeure titulaire à la Faculté de sciences de l'éducation, est en charge du volet concernant la didactique des mathématiques. (3) Pascale Lefrançois, doyenne et professeure titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation, est en charge du volet concernant la didactique du français. (4) Serge J. Larivée, vice-doyen aux études supérieures et à la recherche et professeur titulaire au département de psychopédagogie et d'andragogie à la Faculté des sciences de l'éducation, est en charge des relations parents-école. (5) Marie-Noëlle Simard, professeure adjointe au programme d'ergothérapie de l'École de réadaptation de la Faculté de médecine, est en charge de la recherche portant sur les aspects moteurs. (6) Maxime Lataille, chef des projets spéciaux en éducation et directeur aux affaires gouvernementales de l'Orchestre Symphonique de Montréal (OSM), coordonne les activités en partenariat avec l'OSM. L'observation des enfants sera effectuée par les professeurs de Piano, Chant et Rythme engagés spécifiquement pour mener à bien le programme d'enseignement musical.

#### Décrivez-moi ce projet.

Un programme de prématernelle et de maternelle à vocation musicale intensive est implanté à l'école St-Rémi Annexe dans le but de mesurer les effets de l'apprentissage intensif de la musique sur différents aspects du développement en milieu scolaire : mathématiques, français, développement moteur et comportements sociaux.

#### Si je participe, qu'est-ce que j'aurai à faire?

Pour approfondir les informations recueillies auprès des élèves participant à ce projet, vous participerez à une entrevue individuelle d'une durée approximative de 30 minutes à un moment et dans un lieu qui vous conviendront (étant donné la situation sanitaire actuelle, l'entrevue se fera par Zoom). Les questions posées au cours de cette entrevue ont pour but de nous aider à comprendre comment l'éducation musicale a contribué au développement social de vos élèves. L'entrevue nous permettra ainsi de connaître votre avis sur les relations de vos élèves avec les autres, sur leurs comportements dans certaines situations et sur leur gestion des émotions. Avec votre consentement, l'entrevue sera enregistrée (si vous refusez, l'intervieweuse prendra vos réponses en note pendant l'entrevue).

**Y a-t-il des risques ou des désavantages à participer à cette recherche?**

Les risques associés à la participation à cette recherche sont minimes pour vous. Le temps que vous allez consacrer à cette entrevue constituera l'inconvénient principal de votre participation à ce projet.

Pendant l'entrevue, vous pourrez refuser de répondre à une question qui vous sera posée ou décider de mettre fin à l'entrevue si vous ne souhaitez plus y participer.

**Y a-t-il des avantages ou des bénéfices à participer à cette recherche?**

Cette étude pourrait à long terme permettre d'établir et/ou de confirmer les effets de l'apprentissage intensif de la musique à un niveau préscolaire et scolaire de premier cycle sur les aptitudes nécessaires aux autres apprentissages scolaires. À terme, cette étude pourrait servir de modèle pour implanter des programmes de musique dans d'autres établissements d'enseignement préscolaires et primaires.

Vous ne serez pas payé pour votre participation à l'entrevue et vous n'en retirerez aucun avantage personnel.

**Que ferez-vous avec nos réponses?**

L'ensemble des réponses que tous les participants fourniront tout au long de cette étude constituera la banque des données analysées afin de nous permettre d'évaluer les impacts du programme de prématernelle et de maternelle à vocation musicale intensive. L'analyse pourra ensuite faire l'objet de publications académiques.

**Est-ce que nos données personnelles seront protégées?**

Oui! Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée sans votre consentement. De plus, les renseignements recueillis seront conservés de manière confidentielle. Les enregistrements et les transcriptions seront gardés dans des bureaux fermés et seuls les membres de l'équipe de recherche et leurs auxiliaires de recherche en prendront connaissance. Les enregistrements et toute information permettant de vous identifier seront détruits 7 ans après la fin du projet. Ensuite, les transcriptions et les analyses pourront être conservées, mais sans aucune information concernant les personnes qui les auront données.

Les résultats généraux du projet pourraient être utilisés dans des publications ou des communications, mais toujours de façon anonyme, c'est-à-dire sans jamais nommer ni identifier les participants.



**Est-ce que je suis obligé de répondre à toutes les questions et d'aller jusqu'au bout?**

Non! Vous pourrez à tout moment décider que vous ne voulez plus participer au projet. Dans ce cas, vous pourrez même demander à ce que les enregistrements, analyses et données obtenues sur vous soient détruites et que nous n'en tenions pas compte dans notre étude. Cependant, une fois que le processus de publication des données sera mis en route, la destruction des analyses et des résultats portant sur votre participation ne sera plus possible. Aucune information permettant de vous identifier ne sera toutefois publiée.

**À qui puis-je parler si j'ai des questions durant l'étude?**

Pour toute question, vous pouvez contacter la coordonnatrice du volet Recherche de ce projet, Mme Nathalie Fernando, par téléphone au (514) 343-6111 poste 0249 ou par courriel à l'adresse [nathalie.fernando@umontreal.ca](mailto:nathalie.fernando@umontreal.ca). Plusieurs ressources sont à votre disposition.

Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche en arts et humanités de l'Université de Montréal. Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheur(e)s concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le comité par téléphone au (514) 343-6111 poste 1896 ou par courriel à l'adresse [cerah@umontreal.ca](mailto:cerah@umontreal.ca) ou encore consulter le site Web <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Si vous avez des plaintes concernant votre participation à cette recherche, vous pouvez communiquer avec l'ombudsman (c'est un « protecteur des citoyens ») de l'Université de Montréal par téléphone au (514) 343-2100 ou par courriel à l'adresse [ombudsman@umontreal.ca](mailto:ombudsman@umontreal.ca) (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

**Comment puis-je donner mon accord pour participer à l'entrevue?**

Vous pouvez donner votre accord en consentant oralement à votre participation au début de l'entrevue qui sera enregistrée. Une copie du formulaire vous sera alors remise par courriel; vous pourrez la conserver afin de vous y référer au besoin.

## CONSENTEMENT

### Déclaration du participant

- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon accord ou non à ma participation.
- Je peux poser des questions à l'équipe de recherche et exiger des réponses satisfaisantes.
- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage les chercheurs de leurs responsabilités.
- J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et j'accepte de participer au projet de recherche.

Je consens à ce que l'entrevue soit enregistrée afin d'en faciliter l'analyse :

Oui

Non

Signature du participant : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

Nom du participant : \_\_\_\_\_

Prénom du participant : \_\_\_\_\_

### Engagement de l'étudiante-chercheuse

J'ai expliqué les conditions de participation au projet de recherche au participant. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assurée de la compréhension du participant. Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.

Signature de l'étudiante-chercheuse :  \_\_\_\_\_

Date : 20/10/2021 \_\_\_\_\_

Nom de l'étudiante-chercheuse : Guilmette \_\_\_\_\_

Prénom de l'étudiante-chercheuse : Amélie \_\_\_\_\_

Signature du directeur de recherche :  \_\_\_\_\_

Date : 18/10/2021 \_\_\_\_\_

Nom du directeur de recherche : Larivée \_\_\_\_\_

Prénom du directeur de recherche : Serge J. \_\_\_\_\_

# Annexe E

## Lettre de sollicitation envoyée à l'école pour les parents

*Il est à noter que le contenu de la lettre originale envoyée aux parents contenait une seule page.*

28 mars 2022

**Objet : Participation au projet de recherche *L'éducation musicale et la compétence sociale de l'enfant d'âge préscolaire***

Bonjour,

Je suis étudiante à la maîtrise de recherche en sciences de l'éducation à l'Université de Montréal. Mon projet de maîtrise a pour objectif d'explorer comment l'éducation musicale peut contribuer au développement de la compétence sociale de l'enfant d'âge préscolaire. Puisque votre enfant a participé en maternelle au projet ***La musique aux enfants***, je sollicite votre participation à une courte **entrevue de 30 minutes** sur la plateforme virtuelle Zoom.

Les questions posées au cours de cette entrevue ont pour but de nous aider à **comprendre comment l'éducation musicale a contribué au développement social de votre enfant** qui a participé au programme de musique intensif. L'entrevue nous permettra ainsi de connaître votre avis sur les relations de votre enfant avec les autres, sur ses comportements dans certaines situations et sur sa gestion des émotions.

Si vous avez de l'intérêt pour participer, veuillez retourner ce coupon-réponse avec vos informations. Nous vous contacterons pour fixer une date et une heure d'entrevue, selon vos disponibilités, au printemps 2022. Si vous participez à cette entrevue, vos données resteront confidentielles et seront utilisées de manière anonyme. De plus amples informations sur la confidentialité seront fournies dans le formulaire de consentement. Si vous ne souhaitez pas participer, merci de retourner le coupon-réponse en cochant non et en inscrivant le nom et le groupe de votre enfant.

Votre participation nous aidera à comprendre, grâce à votre point de vue de parent, comment le projet *La musique aux enfants* a influencé le développement social des enfants qui y ont participé.

Nous vous remercions à l'avance de considérer ce projet et n'hésitez pas à me contacter si vous avez besoin de précisions.

Cordialement,

Amélie Guilmette  
Étudiante à la maîtrise en sciences de l'éducation  
amelie.guilmette@umontreal.ca

✂

Nom et prénom de votre enfant : \_\_\_\_\_

Numéro de groupe de votre enfant : \_\_\_\_\_

**Je souhaite être contacté(e) pour participer à une entrevue de 30 minutes sur Zoom.**

Oui :

Non :

Si vous avez répondu **oui**, veuillez nous fournir les informations ci-dessous pour que nous puissions vous contacter.

Votre nom et prénom : \_\_\_\_\_

Courriel : \_\_\_\_\_

Numéro de téléphone : \_\_\_\_\_

**Merci de retourner le coupon-réponse au secrétariat avant le 29 avril 2022**

Si un nombre élevé de parents souhaite participer, nous pigerons au sort ceux que nous contacterons pour l'entrevue.

*Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche en arts et humanités de l'Université de Montréal.  
Projet n°CPER-16-058-P(4).*

# Annexe F

## Lettre de sollicitation envoyée par courriel pour les enseignant(e)s

Mars 2022

Bonjour,

Je vous remercie d'avoir manifesté votre intérêt auprès de M\*\*\* pour participer à mon projet de maîtrise. Comme M\*\*\* vous en a peut-être parlé, je suis étudiante à la maîtrise de recherche en sciences de l'éducation à l'Université de Montréal. Mon projet de maîtrise a pour objectif d'explorer comment l'éducation musicale peut contribuer au développement de la compétence sociale de l'enfant d'âge préscolaire. Puisque vous avez été enseignante de [à indiquer] dans le cadre du projet *La musique aux enfants*, je sollicite votre participation à une courte **entrevue de 30 minutes** sur Zoom.

Les questions posées au cours de cette entrevue ont pour but de nous aider à comprendre comment l'éducation musicale a contribué au développement social de vos élèves qui ont bénéficié du programme de musique intensif. L'entrevue nous permettra ainsi de connaître votre avis, en tant que professionnelle de l'enseignement de la musique, sur les relations de vos élèves avec les autres, sur leurs habiletés sociales, sur leurs comportements dans certaines situations et sur leur gestion des émotions.

Si vous participez à cette entrevue, vos données resteront confidentielles et seront utilisées de manière anonyme. De plus amples informations sur la confidentialité seront fournies dans le formulaire de consentement. Votre participation nous aidera à comprendre, grâce à votre point de vue d'enseignante de [à indiquer], comment le projet *La musique aux enfants* a influencé le développement social des enfants qui y ont participé.

Quel serait le **meilleur moment** pour vous pour participer à cette entrevue en vidéoconférence ?  
Serait-il possible de me donner vos disponibilités :

- **Dans la semaine du 4 avril au 8 avril**
- **Dans la semaine du 11 au 14 avril**
- **Dans la semaine du 19 au 22 avril**

Je vous remercie à l'avance de considérer ce projet et n'hésitez pas à me contacter si vous avez besoin de précisions.

Au plaisir d'échanger avec vous.

Bonne journée !

Amélie Guilmette  
**Étudiante à la maîtrise en sciences de l'éducation**  
amelie.guilmette@umontreal.ca

*Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche en arts et humanités de l'Université de Montréal. Projet n°CPER-16-058-P(4).*

# Annexe G

## Guide d'entretien semi-dirigé

### POUR LES PARENTS

Introduction et présentation : Explications du déroulement de l'entretien et vérification du consentement.

Durée : environ 30 minutes

#### Identification et caractéristiques

1. Mère :  Père :  Autre :  \_\_\_\_\_ (spécifier)
2. Langue(s) parlée(s) à la maison : \_\_\_\_\_
3. Origine ethnique : \_\_\_\_\_
4. Depuis combien de temps habitez-vous au Québec? : \_\_\_\_\_
5. Revenu annuel familial<sup>1</sup> :
  - 24 999\$ et moins
  - 25 000\$ à 49 999\$
  - 50 000\$ à 69 999\$
  - 70 000\$ à 99 999\$
  - 100 000\$ et plus
6. Nombres d'année(s) de participation au projet d'éducation musicale de l'enfant (cohorte):  
\_\_\_\_\_
7. Type d'éducation musicale reçue dans le cadre de *La musique aux enfants* (type de programme, s'il y a lieu) : \_\_\_\_\_
8. Âge de l'enfant lors de sa première participation au projet d'éducation musicale (4, 5, 6 ans) : \_\_\_\_\_
9. Âge actuel de l'enfant : \_\_\_\_\_
10. Genre de l'enfant : \_\_\_\_\_

---

<sup>1</sup> Tranches de revenu utilisées par Revenu Québec (2017).

## Questions

### **Expérience globale du parent**

1. Comment avez-vous vécu le projet *La musique aux enfants* ? Pouvez-vous me parler globalement de votre expérience en tant que parent ? Ce que vous avez apprécié, ce que vous n'avez pas apprécié, ce qui a été plus facile ou plus difficile ?
2. Comment cette expérience a-t-elle influencé ou modifié votre rapport et votre vision par rapport à l'école et à l'entrée à la maternelle de votre enfant ?
  - a. La transition a-t-elle été facilitée ou le projet a rendu ce moment plus difficile ? Votre enfant a-t-il/elle fréquenté la garderie ?
  - b. Comment cette expérience a-t-elle modifié votre relation avec les enseignants, la direction ou d'autres personnes ou intervenants ?
3. Comment cette expérience a-t-elle influencé ou modifié votre relation avec votre enfant ?
  - a. Ce projet a-t-il eu un impact dans la famille ? Lequel et pour quel(s) membre(s) de la famille ?

### **Point de vue du parent sur les relations de son enfant avec les autres**

1. Pouvez-vous me parler des relations de votre enfant avec ses pairs (ses amis, ses frères et sœurs, etc.) avant et depuis qu'il/elle a participé au projet musical ? Selon vous, est-ce que ses relations se sont améliorées, sont restées les mêmes ou se sont dégradées ?
  - a. Comment étaient ses relations avant ? Pouvez-vous me donner des exemples ?
  - b. Comment sont ses relations depuis sa participation au projet ? Pouvez-vous me donner des exemples ?
2. Pouvez-vous me parler des relations de votre enfant avec les adultes avant et depuis que votre enfant a participé au projet musical ? Avez-vous remarqué des changements dans ses relations avec les adultes ?
  - a. Dans un premier temps, ses relations avec vous, ses parents ? Pouvez-vous me donner des exemples ?
  - b. Dans un deuxième temps, ses relations avec les adultes de l'école (enseignante titulaire, enseignants de musique, direction, intervenants, éducatrices de service de garde, etc.) ? Pouvez-vous me donner des exemples ?

### **Point de vue du parent sur l'autorégulation de son enfant**

1. Pouvez-vous me parler de la façon dont votre enfant gère ses émotions en général ? Pouvez-vous me donner des exemples ?
2. Depuis sa participation au projet musical, comment trouvez-vous que votre enfant réagit lorsqu'il/elle ressent une émotion forte (colère, joie, tristesse, etc.) ? Est-ce que ses réactions ont changé ?
3. Depuis sa participation au projet musical, est-ce que vous sentez que votre enfant peut s'adapter devant certaines exigences, comme lorsque vous lui demandez de faire quelque chose (ex. : terminer le temps d'écran, ranger ses jouets, modifier un comportement inadéquat, etc.) ? Comparativement à avant sa participation au projet musical, en est-il/elle davantage capable, moins capable ou il n'y a aucune différence ? Pouvez-vous me donner des exemples ?

### **Point de vue du parent sur la prosocialité de son enfant**

1. Depuis que votre enfant a participé au projet musical, comment décririez-vous son comportement lorsqu'il/elle est en conflit avec les autres, lorsqu'il y a un problème avec des amis, par exemple ? Arrive-t-il/elle habituellement à résoudre ses conflits et, si oui, comment ?
2. Pouvez-vous me parler de la capacité de votre enfant à aider les autres et à demander de l'aide avant et depuis sa participation au projet musical ? Pouvez-vous me donner des exemples ?
3. Lorsque vous avez une conversation avec votre enfant, comment décririez-vous sa capacité à vous écouter et à attendre son tour pour partager ce qu'il/elle a à dire ? Est-ce que cette capacité a changé depuis sa participation au projet musical ?

### **Autres informations**

1. Avant de terminer, avez-vous d'autres informations que vous aimeriez me partager sur l'expérience de votre enfant en lien avec le projet *La musique aux enfants* ?

Merci de votre participation!



# Annexe H

## Guide d'entretien semi-dirigé

### POUR LES ENSEIGNANT(E)S

Introduction et présentation : Explications du déroulement de l'entretien et vérification du consentement.

Durée : environ 30 minutes

#### Identification et caractéristiques

1. Nombres d'année(s) de participation au projet d'éducation musicale *La musique aux enfants* (cohorte) : \_\_\_\_\_
2. a) Enseignant(e) titulaire : Niveau de maternelle enseigné lors de la participation au projet d'éducation musicale (4 ans ou 5 ans) : \_\_\_\_\_ et type de programme musical intensif associé à la classe : \_\_\_\_\_  
**ou**  
b) Enseignant(e) de musique : Pouvez-vous me décrire votre rôle dans le projet *La musique aux enfants* et le contenu global de vos cours avec les enfants ?
3. Pouvez-vous me parler de votre parcours, de votre formation professionnelle ?
4. Nombre d'année(s) d'expérience à temps plein : \_\_\_\_\_
5. Avez-vous enseigné à des enfants qui ne participaient pas à un programme intensif (sans vocation musicale) avant ou après votre participation au projet *La musique aux enfants* ? Si oui, nombre d'années : \_\_\_\_\_
6. Genre de l'enseignant(e) : \_\_\_\_\_

#### Questions

##### **Expérience globale de l'enseignant(e)**

1. Comment avez-vous vécu le projet *La musique aux enfants* ? Pouvez-vous me parler globalement de votre expérience ? Ce que vous avez apprécié ou pas apprécié, ce qui a été plus facile ou plus difficile ?
2. En tant qu'enseignant(e) [de maternelle **ou** de musique], de quelle manière ce projet d'éducation musicale a-t-il influencé ou modifié vos pratiques enseignantes ?

- a. Quelle(s) différence(s) avez-vous remarqué entre votre enseignement dans le cadre de ce projet et votre enseignement dans des classes antérieures ?
3. Selon vous, quels sont les impacts d'un tel projet en milieu défavorisé ?
  - a. Quels sont les avantages et les inconvénients pour les enseignant(e)s et les élèves ? Pour les parents et les familles ? Pour d'autres personnes ou intervenants ?

### **Point de vue de l'enseignant(e) sur les relations des élèves avec les autres**

1. Lorsque vous enseigniez aux élèves faisant partie du projet *La musique aux enfants*, comment avez-vous trouvé les relations des enfants avec leurs pairs ?
2. Lorsque vous enseigniez aux enfants de maternelle faisant partie du projet *La musique aux enfants*, avez-vous remarqué des changements dans leurs relations avec les adultes ?
  - a. Dans un premier temps, leur relation avec vous, leur enseignant(e) [de maternelle **ou** de musique] ?
  - b. Dans un deuxième temps, leurs relations avec les autres adultes de l'école (enseignants, direction, intervenants, éducatrices de service de garde, etc.) ?
3. a) Enseignant titulaire de maternelle : Si vous avez enseigné à d'autres classes de maternelle régulière (sans éducation musicale), quelles sont les principales différences que vous avez remarquées entre les relations entretenues par vos élèves qui ont fait de la musique et ceux qui n'en ont pas fait ?
 

**ou**

- b) Enseignant de musique : Selon votre expérience, quels sont les impacts de l'apprentissage de la musique sur les enfants en bas âge ?

### **Point de vue de l'enseignant(e) sur l'autorégulation des élèves**

1. Lorsque vous enseigniez aux enfants faisant partie du projet *La musique aux enfants*, pouvez-vous me parler de vos impressions sur la gestion des émotions de vos élèves ? Pouvez-vous me donner des exemples ?
2. Lorsque vous enseigniez aux enfants faisant partie du projet *La musique aux enfants*, pouvez-vous me parler des réactions des enfants lorsqu'ils ressentaient une émotion forte (colère, joie, tristesse, etc.) ? Est-ce que ces réactions ont changé entre le début et la fin du projet musical ?

3. Lorsque vous enseigniez aux enfants faisant partie du projet *La musique aux enfants*, qu'avez-vous remarqué dans les comportements des élèves lorsque vous tentiez de recentrer ou de recadrer l'attention des élèves ? Comment décririez-vous l'autocontrôle des élèves qui ont participé au projet d'éducation musicale ?
4. Si vous avez enseigné à d'autres classes (sans projet d'éducation musicale intensif), quelles sont les principales différences que vous avez remarquées entre le niveau d'autorégulation de vos élèves qui ont fait de la musique et ceux qui n'en ont pas fait ?

### **Point de vue de l'enseignant(e) sur la prosocialité des élèves**

1. Lorsque vous enseigniez aux enfants de maternelle qui ont participé au projet musical *La musique aux enfants*, avez-vous remarqué des changements dans la résolution de conflits entre les enfants ?
  - a. Dans les stratégies utilisées lors de ces situations ?
  - b. Dans les réactions des enfants ?
2. Dans le cadre du projet musical *La musique aux enfants*, comment décririez-vous l'aptitude des enfants à aider les autres ou à demander de l'aide ? Était-elle plus élevée, semblable ou moins élevée que celle des cohortes régulières auxquelles vous avez enseigné (si applicable) ?
3. Lorsque vous enseigniez aux enfants de maternelle qui ont participé au projet musical *La musique aux enfants*, qu'avez-vous remarqué quant à l'écoute des élèves ? Étaient-ils davantage enclins, moins enclins ou semblables aux autres cohortes à attendre leur tour et à écouter les autres (si applicable) ? Avez-vous remarqué des changements entre le début et la fin du projet ?
4. Si vous avez enseigné à d'autres enfants de maternelle régulière (sans éducation musicale), quelles sont les principales différences que vous avez remarquées entre les habiletés sociales des élèves qui ont fait de la musique et ceux qui n'en ont pas fait ?

### **Autres informations**

1. Avant de terminer, avez-vous d'autres informations que vous aimeriez me partager sur votre expérience en tant qu'enseignante titulaire de maternelle dans le projet *La musique aux enfants* ?

2. Qu'est-ce qui est le plus marquant de votre expérience par rapport à l'influence de la musique sur les enfants ?

Merci de votre participation !

# Annexe I

## Grille d'analyse

Rubriques	Catégories	Description	Thèmes	Extraits témoins
<b>Relations avec les autres</b>	Relations enfant-adulte	Les caractéristiques des diverses relations (parent-enfant, enseignant-élève) qu'entretient un enfant qui a participé au projet musical avec les adultes dans divers contextes (à l'école, à la maison).	<p>Activités musicales : Occasion de tisser des liens</p> <p>Présence des parents aux activités, sorties</p> <p>Relation de confiance entre les enfants et les enseignants de musique</p> <p>Relation familiale et chaleureuse en contexte d'enseignement individuel</p> <p>Accès à un grand nombre d'adultes dans le programme</p> <p>Ratio enseignant-élèves diminué lors des cours</p>	<p>« Déjà, ça nous permet d'avoir un sujet de discussion parce qu'on peut parler de piano, puis ça me permet d'être là quand il a cette activité. » (parent 1)</p> <p>« Je pense que ça a créé un lien quand même fort avec nous parce qu'elle voyait qu'on l'encourageait, on était toujours là pour elle [...]. On pouvait être présents aux concerts, l'accompagner dans les activités, lors des sorties à l'OSM. » (parent 3)</p> <p>« Je dirais que c'est encore plus une belle relation avec les profs de piano parce qu'ils étaient deux élèves seulement avec les profs, donc c'est sûr qu'ils avaient vraiment une proximité, ils se connaissaient plus. Ils avaient plus de temps pour vraiment créer des liens. Les enfants étaient tellement contents de voir leur prof de piano. En mettant des petits groupes comme ça, ça faisait vraiment une différence. » (enseignante de maternelle B)</p> <p>« Il y a beaucoup de figures parentales peut-être pour eux, qui se sont occupés d'eux. Ça fait des références pour eux, peut-être comme adultes qui sont là. Il y a une sécurité, c'est l'impression que j'ai. Ce n'est</p>

				peut-être pas la musique, j'ai l'impression que c'est vraiment la présence d'être avec eux en individuel. Qu'il y ait beaucoup d'adultes. Il y avait combien d'adultes pour combien d'enfants, ça aussi c'est extraordinaire. Ça jamais un enfant au Québec dans un système scolaire peut vivre ça. C'est vrai. Autant d'adultes... Le ratio adulte-enfant, c'était ... Ils sont ultra entourés. » (enseignante de piano)
	Relations enfant-enfant	Les caractéristiques des diverses relations (amitiés, pairs, fratrie) qu'entretient un enfant qui a participé au projet musical avec les autres enfants dans divers contextes (à l'école, à la maison).	<p>Amitiés profondes et durables</p> <p>Bonnes bases de socialisation pour le primaire</p> <p>Groupes intensifs et enrichis unis et solidaires</p> <p>Structure de deux ans favorable à l'approfondissement des liens entre enfants</p> <p>Enseignement à des sous-groupes d'élèves favorise le climat de classe</p> <p>Structure intensive peut générer des conflits</p>	<p>« Il a de très bonnes relations avec les autres amis et depuis qu'il est sorti de la maternelle, au primaire, ça n'a pas changé. Je sais qu'il a des visages qu'il connaît aussi, et ça n'a pas changé sa confiance en lui, de socialiser avec les autres. Je remarquais que c'était plus facile [que son frère]. » (parent 5)</p> <p>« Il y avait une espèce de côté fusionnel, c'est un peu fort comme mot, mais c'était quand même un groupe qui était soudé, qui était uni parce que ça faisait deux ans qu'ils passaient ensemble, tout le temps, tous les jours. Donc il y avait vraiment des liens d'amitié très forts entre les élèves. Puis d'un autre côté, il y avait des élèves qui s'entendaient moins bien. Plus le temps passait, vers la fin de l'année, il y avait beaucoup de conflits, beaucoup de chicanes. Parce qu'il y en avait des fois qui étaient tannés d'être ensemble. » (enseignante de maternelle B)</p>
<b>Autorégulation</b>	Gestion des émotions	La capacité de l'enfant à reconnaître et à comprendre ses	Diminution des crises	« Le cas d'un enfant qu'à l'âge de 4 ans, il avait encore de gros problèmes de langage,

		propres émotions, à adopter des mécanismes pour répondre à ses besoins émotifs.	<p>Capacité d'exprimer les émotions de tristesse, mais pas de colère</p> <p>Interventions mises en place par l'école sont bénéfiques</p> <p>Aucune différence remarquée par les enseignantes avec les programmes réguliers</p> <p>Activité créatrice permet d'évacuer les émotions négatives</p>	<p>de communication et de sociabilisation. Donc on nous avait avertis : avec lui, ça va être difficile, ce ne sera pas facile avec lui... Et on a beaucoup travaillé dans les cas comme ça. Lui, au bout de 4 mois, c'était un enfant qui dégageait énormément de joie, qui a commencé à bien socialiser et surtout à bien communiquer. Et on a senti que c'était le fait de focaliser sur une activité créatrice, en piano ou en chant. » (enseignant de chant)</p>
	Gestion des comportements	La capacité de l'enfant à avoir de l'autocontrôle, de l'inhibition, à être capable de respecter des consignes et d'adapter ses actions selon le contexte.	<p>Aucun changement remarqué</p> <p>Répétition de la consigne (parents)</p> <p>Agitation dans les cours de musique de groupe</p> <p>Gestion de classe différente d'un enseignant à l'autre Adaptation des activités par les titulaires pour varier les moments d'attention</p> <p>Gestion de classe plus facile en groupe réduit</p> <p>Adaptation des contenus par l'enseignant de chant pour répondre au besoin de bouger des enfants</p>	<p>« Des fois, mes élèves se désorganisent pas du tout dans ce cours-là, ils ne disent pas un son pendant 30 minutes, ils font ce qu'on leur demande, mais après ça, quand je les sors de là, là j'ai un peu plus de difficulté parce que là, ils ont besoin de lâcher leur fou un peu plus. » (enseignante de maternelle A)</p> <p>« Quand ils sont huit élèves dans la classe, c'est sûr que notre discipline, surtout sur la période de jeux, va être un peu plus lousse parce que ça a moins d'impact sur le bruit, ça a moins d'impact sur les conflits. On est là plus présents, on entend tout ce qui se passe donc ils peuvent moins faire de bêtises, disons (rires). Mais quand ils sont 16, on ne peut pas y arriver à faire la même sorte de discipline. » (enseignante de maternelle A)</p>

<b>Prosocialité</b>	Résolution de conflits	La capacité de l'enfant à trouver des solutions en contexte de conflits, à exprimer son point de vue et à écouter celui des autres.	<p>Conflits avec la fratrie, mais pas à l'école</p> <p>Groupe intensif particulièrement solidaire, moins de conflits</p> <p>Conflits récurrents dans le groupe enrichi</p>	« Il y avait quand même beaucoup d'élèves qui avaient de bonnes difficultés au niveau des habiletés sociales et c'est quand même resté une difficulté dans l'année parce qu'il y a certains élèves qui vivaient beaucoup de conflits au quotidien. Ça a été quand même une lacune dans ce groupe-là, mais je ne pense pas que ça a été... Peut-être que ça aurait été pire s'il n'y avait pas eu les cours de musique, je ne sais pas. J'ai déjà eu des groupes qui étaient mieux au niveau des habiletés sociales, disons. C'était quand même plus difficile. » (enseignante de maternelle B)
	Stratégies d'entraide	La capacité de l'enfant à aider les autres, à rendre service, à faire des actions dans un but d'altruisme.	<p>L'enfant aime aider selon le parent</p> <p>Aucune stratégie d'entraide développée particulière</p> <p>Stratégies d'écoute développées en musique contribuent à l'entraide</p>	« Oui parce qu'à l'école, elle est tellement intelligente puis elle comprend tellement bien, que c'est elle qui allait aider les élèves. C'est ça que je te dis, elle est vraiment bonne. Je ne sais pas si c'est à cause du piano, là. Mais elle est bonne. Elle aide beaucoup son frère. Au début, c'était raide un peu parce que lui aime être tout seul. Mais elle fait juste l'aider. C'est ça que je te dis, elle l'aide. » (parent 2)
	Conscience des autres	La capacité de l'enfant à se mettre à la place des autres, à reconnaître et à comprendre les émotions des autres.	<p>Empathie développée chez l'enfant selon le parent</p> <p>Lien particulier envers les amis du programme de musique</p> <p>Ouverture aux autres</p> <p>Principe de base de la musique : écouter les autres</p>	« C'est que le principe était, quand on va chanter ou quand on va jouer ensemble, il faut écouter ta voix, ton instrument, et la voix de ceux qui sont autour de toi. C'est ça le principe. Si on réussit ça, si je chante, je m'écoute seulement moi et je n'écoute pas les autres, c'est soit les autres chantent trop fort ou pas suffisamment, soit moi je chante trop fort. Si je ne m'entends pas et j'entends mes amis d'à côté ou le contraire, alors l'équilibre se trouvait que chacun



				s'engageait à avoir l'intensité juste. » (enseignant de chant)
<b>Sentiment d'appartenance envers le programme musical et l'école</b>	Des enfants	Les perceptions et les attitudes de l'enfant vis-à-vis du programme musical, ses émotions ressenties, son attachement aux membres du personnel, etc.	<p>Attachement des enfants au programme de musique et aux enseignants de musique</p> <p>Sentiment d'avoir un statut particulier dans l'école</p> <p>Climat familial entre les enfants du programme</p> <p>Amitiés durables et profondes développées dans le programme</p> <p>Enfants très engagés dans les activités du programme</p> <p>Transfert des intérêts musicaux dans les jeux libres</p> <p>Émotions positives : joie, fierté, confiance</p> <p>Expériences uniques : sorties, spectacles</p> <p>Poursuite des cours de musique au primaire</p>	« Mais ils se connaissent encore. Moi j'en vois des plus vieux maintenant qui avaient 4 ans à ce moment-là. Je les avais à 4 ans et je les ai encore. Je sais qu'ils parlent encore de leurs camarades à Musique+, ils s'en rappellent, ils s'en rappellent vraiment. Moi j'en ai un qui est en 3e année. Il s'en rappelle quand il avait 4 ans, il avait Nathalie puis à 5 ans, il m'a eu. Il se rappelle ce qu'il a appris avec Nathalie. Il y a comme un sentiment d'appartenance ou un tissu de sécurité. » (enseignante de piano)
	Des parents	Les perceptions et les attitudes des parents vis-à-vis l'école et le programme de musique, leur appréciation, les actions posées pour s'investir dans le programme.	<p>Perception positive de l'école grâce au programme de musique</p> <p>Implication plus grande dans l'école (spectacles, sorties)</p>	« Avant, on pouvait être plus présents, il y avait parfois des petites activités. Quand les enfants faisaient les concerts, on allait à l'école, on rencontrait les gens et tout. Quand c'était intensif justement, les profs de prématernelle-maternelle, ils étaient

			<p>Implication de la famille (fratrie, famille élargie)</p> <p>Poursuite des cours en parascolaire</p> <p>Émotions positives : fierté, reconnaissance</p> <p>Opportunité de participer à une activité peu dispendieuse</p> <p>Climat familial à l'école préscolaire</p> <p>Différences dans l'accueil des parents entre l'école préscolaire et l'école primaire</p> <p>Programme : facilitateur pour la transition en maternelle</p>	<p>présents aux concerts aussi, ils venaient encourager leurs élèves donc c'était quand même différent. Alors que maintenant, il n'y a plus tout ça. Mais au niveau de la communication, c'est sûr qu'à la petite école, c'était beaucoup plus chaleureux. C'était vraiment comme tout le monde se connaissait, puis maintenant rendus à la grande école, ben c'est différent, mais en même temps, elle n'est plus dans la musique intensive aussi, je comprends tout à fait. Avant, il y avait les profs de musique et tout, chaque fois qu'on passait, tout le monde nous connaissait, tout le monde nous disait bonjour. » (parent 3)</p> <p>« On va dans le studio où est-ce qu'ils font la musique. C'est très joli. C'est très très beau. C'est unique. C'est comme une expérience. Je n'ai jamais pensé que ma fille pourrait aller jouer de la musique dans une place comme ça. C'est un beau studio qui est grand. C'est très joli. Non, c'est sûr qu'on est très contents que notre enfant soit dans ce programme-là. C'est incroyable, c'est une expérience unique. Je vous répète, c'est unique. » (parent 4)</p>
	Des enseignants	Les perceptions et les attitudes des enseignants vis-à-vis l'école et le programme de musique, leur appréciation, les actions posées pour s'investir dans le programme	<p>Travail de collaboration entre enseignants (titulaires et musique)</p> <p>Émotions positives : valorisation, sentiment de compétence, joie</p>	« Une chose qui a énormément aidé, c'est l'équipe musicale, l'équipe des enseignants, c'est extraordinaire. Vraiment, c'était une petite famille. Depuis le début, c'est une belle chimie, une belle communication, très complices. Beaucoup de complicité dans les activités qu'on faisait, beaucoup de complicité dans les formations. Et ça a

			<p>Sentiment de faire partie d'un projet particulier, unique</p> <p>Partage de valeurs entre les membres de l'équipe (bien-être des enfants et épanouissement des enfants, persévérance, engagement)</p> <p>Implication dans l'adaptation et la création de contenu adapté au rythme des enfants</p> <p>Soutien entre enseignants, partage d'informations</p> <p>Climat familial et chaleureux entre les intervenants scolaires</p> <p>Investissement de temps et d'énergie important en raison du rythme soutenu</p>	<p>énormément aidé à ce que le projet soit fluide aussi. » (enseignant de chant)</p> <p>« Le but n'est pas de faire des petits virtuoses. Ça c'est clair pour tout le monde dès le début. C'est de véhiculer des valeurs. Parce que parfois aux yeux des gens qui ne connaissent pas comment ça marche la musique, qui parfois les voit faire des prises de vue ou des... Ils s'attendaient à voir au bout de trois mois des petits violonistes qui jouaient... On disait non ce n'est pas comme ça. On sentait beaucoup cette attente parfois de voir des petits virtuoses alors que le but n'est pas celui-là. Le but, c'est d'aider les enfants à s'épanouir, à connaître la musique, chacun à son rythme, chacun avec ses difficultés. » (enseignant de chant)</p>
<b>Sentiment d'autoefficacité</b>	Sentiment de compétence, de confiance en soi de l'enfant	Le sentiment développé par l'enfant sur sa capacité à entreprendre des actions, à se faire confiance, à développer son estime de soi et son autonomie.	<p>Développement de l'autonomie de l'enfant</p> <p>Développement de la confiance en soi des enfants perçue par les enseignants grâce aux activités musicales proposées (spectacles, enregistrements)</p>	<p>« Il aime ça qu'on montre qu'il a bien fait. Il aime qu'on l'applaudisse, il est comme ça. Donc, sa prof lui dit je suis fière de toi et elle est capable de lui dire : là tu as fait une erreur, c'est correct, mais regarde ce que tu as fait de bien. J'apprécie vraiment comment elle est cette éducatrice de musique. Puis il accepte les erreurs qu'il fait comparativement à avant parce qu'il sait que j'ai pu le réussir, on a été fiers de moi,</p>

			<p>Prise d'initiatives par l'enfant pour apprendre de nouvelles pièces au piano</p> <p>Confiance pour socialiser avec les autres dans le programme (enfants, adultes, musiciens)</p> <p>Musique : opportunité pour vivre des réussites en dehors du contenu scolaire</p>	<p>c'est correct. Je vais être capable. Oui, ça joue beaucoup. » (parent 1)</p>
<p><b>Enjeux logistiques et contraintes reliées au projet d'éducation musicale</b></p>	<p>Structure du programme musical</p>	<p>Les différents enjeux reliés à la structure, à l'horaire et au rythme soutenu du programme musical intensif dans un contexte scolaire (ratio et division des groupes, adaptation du contenu, nombre de locaux, minutage des cours, programme préscolaire obligatoire, etc.)</p>	<p>Offre d'une plus grande variété d'instruments souhaitée</p> <p>Programme parascolaire à coût réduit offert jusqu'en 6e année seulement</p> <p>Roulement dans les enseignants de musique</p> <p>Déplacements difficiles pour les parents en raison de l'horaire des cours du soir ou du samedi</p> <p>Déception vécue quant au programme de musique allégé</p> <p>Aménagement de l'horaire difficile pour les enseignantes titulaires</p>	<p>« Parce que c'est à tous les jours, ils ont une demi-heure de musique, mais une demi-heure de musique dans le local dans le sous-sol en bas en musique, mais moi le temps de me déplacer, le temps de placer dans mon horaire, c'est ce qu'on a de la difficulté un peu maintenant. Parce que dans l'horaire du préscolaire, on a une demi-heure de placée, mais pas toujours au bon endroit. C'est sûr que quand c'est la fin du matin, la personne qui est chanceuse de 11h à 11h30, ça ne change pas trop sa routine, mais quand tu as le cours à 9h30, il faut que tu organises ta journée en fonction de la musique. » (enseignante de maternelle A)</p>

			<p>Cours de 30 minutes par jour difficile à placer à l'horaire préscolaire (programme allégé)</p> <p>Rythme soutenu apprécié en musique pour l'approfondissement des connaissances</p>	
Respect du rythme et du développement global de l'enfant	La capacité des enfants d'âge préscolaire à réaliser toutes les tâches demandées par le programme et à continuer à progresser dans le monde musical.	<p>Fatigue ressentie par les enfants de 4 et 5 ans dans les programmes enrichi et intensif</p> <p>Respecter les volontés de l'enfant lorsqu'il n'a pas envie de jouer de la musique</p> <p>Peu de flexibilité dans l'horaire qui ne permet pas toujours de s'adapter aux besoins de l'enfant</p> <p>Risque de surcharge cognitive pour les enfants</p> <p>Adaptation des activités proposées par les enseignants pour répondre aux besoins des enfants</p>	<p>« C'était systématique. À chaque vendredi, ils étaient tellement crevés. Ils étaient plus à fleur de peau, très émotifs. Pis s'ils étaient fatigués, ça dégénérait le vendredi. Oui, on finissait le vendredi à 4h30. Quand il était rendu 3h pour eux, ils avaient leur semaine. On leur demandait beaucoup. Le programme Musique+, oui c'est sûr que c'était trop intense. Mettons, la dernière demi-heure était de trop. Je ne pense pas que c'est utile à l'apprentissage. Je ne suis pas sûre que ça pouvait aider l'enfant... 1h30, c'est trop de piano. 1h peut-être. Peut-être une demi-heure chaque jour, ça peut être intéressant. Là, on les voit deux fois une demi-heure par semaine. Mais le fait que ce soit à tous les jours, il y a quelque chose d'intéressant là-dedans. J'aime la formule quotidienne, mais là c'était franchement trop, ça c'est sûr. » (enseignante de piano)</p>	
Pandémie COVID	Modifications des pratiques reliées aux restrictions sanitaires imposées pour les années scolaires 2020-2021 et 2021-2022.	Les parents ne peuvent plus participer aux activités à l'école (spectacles, sorties)	« Quand la pandémie est arrivée, dans le fond, elle a commencé à faire deux instruments. Le fait que c'était à distance, c'était un petit peu moins plaisant pour elle. Elle a même laissé tomber le violon. Puis au	

			<p>Démotivation des enfants quant à leurs cours parascolaires</p> <p>Cours de musique parascolaires donnés en ligne</p> <p>Abandon d'un instrument de musique durant la pandémie</p> <p>Moins de temps pour soutenir l'enfant dans la pratique de son instrument</p>	<p>départ, elle était comme tout excitée de pouvoir faire le cours de violon également, mais on a dû abandonner parce que ça devenait trop difficile. C'était trop lourd à distance puis elle n'était pas en mesure d'avoir le soutien nécessaire. » (parent 3)</p> <p>« C'est juste à cause de COVID qu'on a arrêté ça. C'est rendu des cours en ligne, ça intéressait moins mon fils. » (parent 5)</p>
--	--	--	--	--