

Évaluation de la mise en oeuvre du programme *La Classe Enchantée* auprès d'enfants du primaire en contexte pluriethnique et défavorisé

The Magic Classroom: Implementation evaluation in a multi-ethnic low-socioeconomic elementary school context

Isabelle Archambault, Marie-Catherine Milette, Véronique Dupéré, Sophie Pascal, Éliane Thouin and Kim Archambault

Volume 52, Number 2, 2023

Les activités parascolaires comme contexte de développement positif à l'enfance et à l'adolescence

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1107455ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1107455ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue de Psychoéducation

ISSN

1713-1782 (print)

2371-6053 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Archambault, I., Milette, M.-C., Dupéré, V., Pascal, S., Thouin, É. & Archambault, K. (2023). Évaluation de la mise en oeuvre du programme *La Classe Enchantée* auprès d'enfants du primaire en contexte pluriethnique et défavorisé. *Revue de psychoéducation*, 52(2), 487–518. <https://doi.org/10.7202/1107455ar>

Article abstract

In Quebec, many schools are dealing with students presenting different adaptation and integration challenges. This is particularly the case for schools located in disadvantaged areas serving a high proportion of immigrant background students, some of whom also presenting academic, emotional and/or behavioral difficulties. Although these students are recognized for their strong resilience and school successes, some of them are at risk of presenting long-term adaptation difficulties. In order to ensure these youth positive development and in addition to the resources already present in schools, musical extracurricular activities constitute a good avenue for prevention. Such activities are likely to reduce child maladjustment, promote the development of their personal and social skills and contribute to their sense of belonging to school. Nevertheless, to reach these benefits, it becomes crucial to understand the optimal conditions underlining the optimal implementation of extracurricular programs as to identify the essential elements and mechanisms associated with their effects. Following this line, the present qualitative study aimed to evaluate the implementation of The Magic Classroom, a musical extracurricular activities program addressed to some children who attended a low-SES and multi-ethnic elementary school in Montreal, some of whom presented academic, emotional and/or behavioral difficulties. Observations, interviews and focus groups were carried out with different actors involved in the program implementation (students, teachers, program management team). Based on Gendreau's (2001) Structure d'ensemble Model as well as on the Domitrovich et al.'s (2008) Multilevel Implementation Quality Framework, results highlight the essential elements and mechanisms of the Magic Classroom. They further underline factors that can possibly facilitate or hinder the implementation of this type of program.

Évaluation de la mise en œuvre du programme *La Classe Enchantée* auprès d'enfants du primaire en contexte pluriethnique et défavorisé

The Magic Classroom: Implementation evaluation in a multi-ethnic low-socioeconomic elementary school context

I. Archambault¹
M.-C. Milette¹
V. Dupéré¹
S. Pascal¹
É. Thouin¹
K. Archambault¹

¹ École de psychoéducation,
Université de Montréal

Résumé

*Au Québec, plusieurs écoles doivent composer avec les défis d'adaptation et d'intégration que présentent bon nombre de leurs élèves. C'est le cas notamment des écoles en milieux défavorisés desservant une forte proportion d'élèves issus de l'immigration, dont certains présentent des difficultés scolaires, émotionnelles et/ou comportementales. Bien que le parcours de ces élèves soit généralement marqué par une forte résilience et d'importantes réussites, certains jeunes sont plus à risque de maintenir des difficultés d'adaptation à plus long terme. Afin d'assurer le développement positif de ces jeunes, les activités parascolaires musicales constituent une intervention préventive de choix susceptible de s'ajouter aux ressources déjà présentes dans l'école. Elles permettent dans certains cas de limiter l'apparition des difficultés d'adaptation, encouragent le développement des compétences personnelles et sociales et contribuent au sentiment d'appartenance des élèves à l'école. Pour que ces bénéfiques s'actualisent, il est toutefois crucial de comprendre les conditions optimales selon lesquelles les activités parascolaires doivent être déployées, en plus d'identifier les éléments et mécanismes essentiels du programme qui en expliquent les effets. En réponse à ces objectifs, la présente étude qualitative s'intéresse à l'évaluation de la mise en œuvre du programme d'activités parascolaires musical *La Classe Enchantée*, implanté auprès d'élèves d'une école primaire en milieu défavorisé et pluriethnique, dont certains présentant des difficultés scolaires, émotionnelles et/ou comportementales. Des observations, des entrevues et des groupes de discussion ont été réalisés auprès de différents acteurs impliqués (élèves, enseignants et équipe de direction de la CE). Basés sur le modèle de la Structure d'ensemble de Gendreau (2001) ainsi que sur le Modèle systémique d'évaluation de la mise en œuvre de Domitrovich et al. (2008), les résultats mettent en lumière les éléments et les mécanismes essentiels du programme, ainsi que les*

Correspondance :

Isabelle Archambault
École de psychoéducation
Université de Montréal
C. P. 6128, succursale Centre-ville, Montréal (Québec) H3C 3J7
isabelle.archambault@umontreal.ca

facteurs qui facilitent ou qui, au contraire, font obstacle à la mise en œuvre de ce type d'initiative.

Mots-clés : évaluation de la mise en œuvre; parascolaire; intervention musicale; milieux défavorisés et pluriethniques; difficultés d'adaptation.

Abstract

In Quebec, many schools are dealing with students presenting different adaptation and integration challenges. This is particularly the case for schools located in disadvantaged areas serving a high proportion of immigrant background students, some of whom also presenting academic, emotional and/or behavioral difficulties. Although these students are recognized for their strong resilience and school successes, some of them are at risk of presenting long-term adaptation difficulties. In order to ensure these youth positive development and in addition to the resources already present in schools, musical extracurricular activities constitute a good avenue for prevention. Such activities are likely to reduce child maladjustment, promote the development of their personal and social skills and contribute to their sense of belonging to school. Nevertheless, to reach these benefits, it becomes crucial to understand the optimal conditions underlining the optimal implementation of extracurricular programs as to identify the essential elements and mechanisms associated with their effects. Following this line, the present qualitative study aimed to evaluate the implementation of The Magic Classroom, a musical extracurricular activities program addressed to some children who attended a low-SES and multi-ethnic elementary school in Montreal, some of whom presented academic, emotional and/or behavioral difficulties. Observations, interviews and focus groups were carried out with different actors involved in the program implementation (students, teachers, program management team). Based on Gendreau's (2001) Structure d'ensemble Model as well as on the Domitrovich et al.'s (2008) Multilevel Implementation Quality Framework, results highlight the essential elements and mechanisms of the Magic Classroom. They further underline factors that can possibly facilitate or hinder the implementation of this type of program.

Keywords: program implementation; extracurricular activities; musical intervention; low-SES and multiethnic communities; school maladjustment.

Au Québec, certaines écoles accueillent une proportion élevée d'élèves présentant des défis particuliers pouvant nuire à leur adaptation et à leur bien-être (Kalubi, 2015). Parmi celles-ci se trouvent les écoles en milieux pluriethniques et défavorisés. Ces écoles desservent un nombre important d'élèves issus de l'immigration ou provenant de familles à faibles revenus pour qui, dans certains cas, les problèmes d'adaptation et/ou les obstacles à l'inclusion et à la réussite éducative sont parfois nombreux (Mc Andrew, 2015; Schleifer et Ngo, 2005). La participation à des activités parascolaires représente une avenue intéressante pour soutenir cette réussite, l'inclusion ainsi que le bien-être de ces élèves (Denault et Guay, 2017; Kanouté et Lafortune, 2011; Olivier et al., 2022).

Les activités parascolaires comme occasions de développement positif

Depuis 1990, les découvertes sur la plasticité humaine suggèrent qu'il est possible de modifier les trajectoires des jeunes qui présentent des problèmes d'adaptation, comportementaux ou socioémotionnels, en leur offrant des

contextes de développement et d'apprentissage positifs (Lerner et al., 2015). Les activités parascolaires de différentes natures, organisées par l'école et le milieu communautaire, s'inscrivent dans ces contextes de développement positif en permettant aux élèves d'être en contact avec des pairs prosociaux dans un milieu où ils se sentent en sécurité, où ils peuvent renforcer leurs compétences et où ils sont guidés et encadrés par un adulte significatif (Beaulieu et al., 2015; Denault et Déry, 2015; Eccles et Gootman, 2002; Larson, 2000). Selon le Modèle du développement positif de Lerner (2015), les activités parascolaires offrant des occasions de développement positif sont celles permettant aux élèves de développer cinq aptitudes, soit la compétence, la confiance, le caractère, la sociabilité et l'empathie. Ce faisant, les élèves participant aux activités parascolaires seraient moins portés à adopter des comportements à risque et également plus susceptibles de s'épanouir et de s'engager positivement dans leur vie, dans celle de leur famille, et éventuellement dans leur communauté et dans la société (Denault et Poulin, 2018; Lerner, 2017; Vandell et al., 2015).

Sur le plan empirique, certaines études portent sur la contribution des activités parascolaires au bien-être, à l'adaptation et à la réussite éducative des élèves. Les auteurs rapportent notamment que ces activités sont associées au développement de l'estime de soi, de la persévérance, de la motivation, du sentiment d'auto-efficacité et de la confiance, ainsi qu'à l'amélioration des notes scolaires (Denault et Guay, 2017; Eccles et al., 2003; Larson, 2000; Metsäpelto et Pulkkinen, 2014; Vandell et al., 2015). Les activités parascolaires contribuent également au développement des compétences sociales en renforçant l'empathie, l'entraide, le leadership et l'autorégulation (Eccles et Goodman, 2002; Eime et al., 2013; Piché et al., 2015), en plus de favoriser le sentiment d'appartenance des jeunes à l'école, en développant leurs intérêts et en leur faisant vivre des réussites dans ce milieu (Eccles et Gootman, 2002; Mahoney et al., 2005; Zarobe et Bungay, 2017).

Vu la contribution considérable des activités parascolaires au développement et à la réussite éducative des jeunes, ces occasions de développement positif doivent être offertes tôt, soit dès le primaire, pour en améliorer la portée (Fredricks et Eccles, 2008; Mahoney, 2000). L'implantation de telles activités est d'autant plus importante dans les écoles de milieux défavorisés, et plus spécifiquement pour les élèves issus de l'immigration et/ou en difficultés scolaires, émotionnelles, comportementales qui les fréquentent (Heath et al., 2022). Pour ces jeunes dont certains présentant des défis d'adaptation ou d'intégration, ces activités sont souvent une façon de vivre des expériences auxquelles ils ont moins accès dans leur environnement familial (Vandell et al, 2015).

Néanmoins, pour constituer des occasions de développement positif, les activités parascolaires doivent être implantées sous certaines conditions et inclure un certain nombre d'éléments et de mécanismes essentiels qui en définissent la nature et en expliquent les effets (Durlak et DuPre, 2008; Lee et al., 2008; Rossi et al., 2004). Ainsi, tel que proposé par Eccles et Gootman (2002), les programmes qui favorisent le développement positif des élèves doivent être offerts dans un environnement assurant la sécurité des participants, leur offrir une structure adaptée en fonction de leurs expériences et de leurs repères culturels et être donnés par un

personnel soucieux de leurs besoins et capable d'y répondre adéquatement. Il faut également que ces programmes assurent la mise en place de normes positives soutenant les comportements prosociaux et qu'ils offrent des occasions pour les jeunes de participer activement, de vivre des défis et de développer leur autonomie et leurs compétences. Outre ces caractéristiques, l'accessibilité des programmes d'activités parascolaires, en termes de coûts ou de critères de sélection (McCabe et al., 2018; Xu et al., 2009), est un élément essentiel pour rejoindre les élèves de milieux défavorisés, issus de l'immigration ou présentant des difficultés d'adaptation. Ces jeunes sont en effet généralement moins susceptibles de participer aux activités parascolaires (McCabe et al., 2018; Meier et al., 2018), et plus particulièrement à certains types d'activités réputées plus coûteuses, comme les activités parascolaires musicales.

Les activités parascolaires musicales

L'apprentissage de la musique est associé à plusieurs bienfaits. Cet apprentissage fait appel à certains processus cognitifs qui sont similaires à ceux impliqués dans les apprentissages scolaires (Norton et al., 2005; Román-Caballero et al., 2022; Schellenberg, 2003). Il soutient ainsi l'acquisition de compétences langagières, en mathématiques et en littérature (Bilhartz et al., 2000; Overy, 2003). Il favorise également une meilleure écoute en classe (Hirt-Mannheimer, 1995) et ce, même chez les élèves présentant des difficultés d'adaptation (Humpal et Wolf, 2003). L'apprentissage de la musique permet aussi l'acquisition de compétences liées au développement positif, comme la confiance en soi, la créativité, la sensibilité émotionnelle, les aptitudes sociales, la coopération, l'autodiscipline, la patience et un engagement envers soi et envers les autres (Uy, 2012). Par ailleurs, comme les activités parascolaires musicales sont un des rares contextes où la musique peut être accessible à tous les jeunes, il s'agit d'une pratique ayant le potentiel de réduire les inégalités sociales en faisant la promotion de l'inclusion, du sentiment d'appartenance et de l'identité de groupe (Bates, 2012).

Les programmes permettant de démocratiser l'accès aux activités parascolaires musicales sont toutefois rares. Le programme *El Sistema*, implanté au Venezuela, est l'une des plus importantes références sur ce sujet (Miller, 2013). En utilisant l'apprentissage collectif de la musique comme un outil d'action sociale, ce programme vise spécifiquement à rejoindre les jeunes de milieux défavorisés par un accès ouvert à des activités musicales, indépendamment de leurs aptitudes (Uy, 2012). Repris un peu partout à l'international, l'analyse de 130 écrits sur *El Sistema* témoigne des effets positifs de ce programme, notamment sur le développement des habiletés sociales, le développement personnel et le bien-être des jeunes (Crech et al., 2013). À Montréal, une initiative similaire, le *Garage à musique*, a été mise en place dans un quartier défavorisé par un centre spécialisé de pédiatrie sociale affilié à la Fondation Dr Julien (Piché, 2016). Ce programme offert gratuitement à des jeunes en situation de grande vulnérabilité se différencie des autres par son processus de recrutement par référence clinique et par l'inclusion d'un volet d'accompagnement scolaire. L'évaluation de sa mise en œuvre met en valeur l'importance d'adapter ce type de programme aux besoins des participants pour soutenir leur engagement (Piché, 2016), rejoignant également les constats d'autres études (Simpkins, 2015).

Par ailleurs, outre ces constats, on connaît très peu les éléments et les mécanismes qui favorisent la mise en œuvre des programmes d'activités parascolaires musicales et qui soutiennent l'atteinte de leurs objectifs.

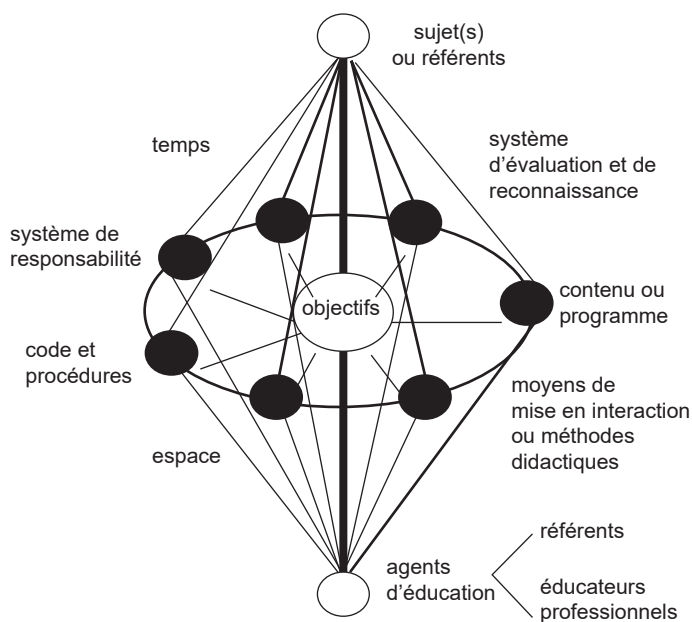
Évaluation de la mise en œuvre de programmes musicaux

Selon Ridde et Dagenais (2012), l'évaluation de la mise en œuvre d'un programme permet de décrire son implantation et ses composantes, mais aussi de documenter les facteurs et les processus ayant entravé ou favorisé l'implantation, de façon à comprendre les conditions susceptibles de contribuer à ses effets. Pour les programmes nouvellement implantés où la théorie du programme est dite « implicite » ou n'est pas encore bien connue, tels les programmes musicaux, l'évaluation de la mise en œuvre est de nature formative. Elle permet de décrire la théorie sous-jacente au programme et de proposer des modifications ou des améliorations (Chen et Chen, 2005; Rossi et al., 2004). Pour ce faire, différents cadres d'analyses peuvent être utilisés.

Le modèle de la Structure d'ensemble de Gendreau (2001), qui est au cœur de la psychoéducation, offre certainement un cadre pertinent pour décrire un programme d'intervention sous ses différents aspects ainsi que sa mise en œuvre. Développée initialement en 1978 et approfondie au début des années 2000 (Gendreau, 2001; Renou, 2005), la Structure d'ensemble est représentée comme une toupie (voir figure 1) et détaille dix composantes d'une intervention qui interagissent les unes avec les autres.

Figure 1

Représentation graphique de la Structure d'ensemble (Renou, 2005)



Au centre de la Structure d'ensemble, on retrouve d'abord les sujets, objectifs et agents d'intervention, qui constituent l'axe central de la structure. Il s'agit des composantes centrales du modèle, puisque c'est d'abord à partir des besoins et des caractéristiques des sujets que sont déterminés les objectifs de l'intervention ou du programme, soit les changements escomptés (Renou, 2005). Pour leur part, les agents d'éducation incluent les personnes qui travaillent directement ou indirectement avec les sujets. Lors de la mise en place d'un programme d'activités, l'atteinte des objectifs passe donc par les interactions entre les agents d'éducation et les sujets, d'où l'importance de les considérer dans l'évaluation de la mise en œuvre.

Ainsi, c'est à partir de la cohérence entre les trois composantes de l'axe central que se définissent les composantes satellites, dont le programme et son contenu, soit l'ensemble des activités qui contribueront à amener les changements souhaités chez les sujets. Ce contenu est alors abordé grâce à des moyens de mise en interaction ou méthodes didactiques permettant aux agents d'éducation d'interagir et de collaborer pour favoriser l'atteinte des objectifs. Ces moyens de mise en interaction ou méthodes didactiques constituent des outils privilégiés de l'animation avec lesquels les agents d'éducation accompagnent les sujets au cœur de l'activité. De façon à assurer un fonctionnement harmonieux, ces activités sont soutenues par un code et des procédures (règles à suivre, normes du milieu, etc.), un système de responsabilités (fonctions, rôles et tâches de chacun dans la réalisation du programme) et sont encadrées dans un espace et un temps délimités (lieu physique, moment et durée des activités; Gendreau, 2001). Enfin, un système d'évaluation et de reconnaissance permet d'évaluer l'atteinte des objectifs et de la communiquer aux sujets. En somme, à travers ses composantes, la Structure d'ensemble permet une description détaillée des éléments au cœur d'un programme. Elle s'applique même aux programmes d'activités parascolaires récemment implantés et dont la structure n'est pas encore formellement établie. Toutefois, comme la Structure d'ensemble n'a pas été développée spécifiquement pour l'évaluation de la mise en œuvre, des cadres complémentaires apparaissent également utiles pour comprendre la diversité de facteurs qui facilitent ou qui, au contraire, entravent l'implantation d'un programme (Fixsen et al., 2005). Pensons notamment aux facteurs qui dépassent le contexte immédiat de la mise en œuvre et qui ne sont pas intégrés explicitement à la Structure d'ensemble.

Le Modèle systémique de Domitrovich et al. (2008) est l'un de ces cadres développés spécifiquement pour l'évaluation de programmes d'intervention implantés en contextes scolaire et communautaire. Selon ce modèle, les facteurs qui facilitent ou qui font obstacle à l'implantation d'un programme interviennent à trois niveaux, du contexte plus distal de sa mise en œuvre au contexte plus proximal. D'abord, on retrouve les facteurs qui sont de premier niveau, dit macrosystémique, en référence aux politiques plus larges pouvant contribuer à l'implantation d'un programme. Ce niveau inclut aussi le financement potentiel disponible, les possibilités de partenariats qui existent dans les communautés ainsi que le leadership des promoteurs du programme qui peuvent soutenir son implantation. Au second niveau, on retrouve le milieu dans lequel le programme est implanté. Dans le cas d'un programme implanté en milieu scolaire, par exemple, on considère ici les caractéristiques de l'école, ses conditions organisationnelles, ses ressources, sa structure décisionnelle, sa culture,

le climat de travail qui y prévaut, l'expertise de ses intervenants et le leadership de sa direction. Enfin, le troisième niveau désigne les caractéristiques personnelles des acteurs-clés de la mise en œuvre du programme. On y retrouve les caractéristiques personnelles des promoteurs du programme et des intervenants impliqués, telles que leur formation, leur sentiment d'auto-efficacité, leurs attitudes et leurs perceptions à l'égard de l'efficacité du programme. Dans le cas d'un programme de musique, l'expérience des enseignants avec la clientèle ciblée (p. ex. jeunes en difficulté d'adaptation) a été identifiée comme un facteur susceptible d'affecter l'implantation (Piché, 2016). On retrouve aussi les caractéristiques des participants, telles que leur niveau de discipline, leur mobilisation, leur motivation et leur compréhension du programme (Pas et al., 2014; Piché, 2016). Enfin, le modèle de Domitrovich et al. (2008) souligne l'importance d'identifier les éléments et les mécanismes essentiels du programme qui non seulement le définissent, mais contribuent également à ses effets (Durlak et DuPre, 2008; Rossi et al., 2004).

Par ailleurs, en comparant le modèle de Domitrovich (2008) à celui de Gendreau (2001), on constate certains recoupements. En effet, bien que le modèle de Domitrovich mette davantage l'accent sur le contexte d'implantation d'une intervention, c'est-à-dire le milieu dans lequel le programme est implanté (deuxième niveau) ou les facteurs du macrosystème (premier niveau), les facteurs se situant au niveau individuel (troisième niveau) de ce modèle sont similaires à certaines composantes de la Structure d'ensemble de Gendreau (2001), notamment les composantes « sujets » et « agents d'éducation ». De plus, certains éléments et mécanismes essentiels du modèle de Domitrovich font écho aux composantes « programme et contenu » et « moyens de mise en interaction » de la Structure d'ensemble, qui offre en outre un cadre plus complet pour documenter le contexte proximal de la mise en œuvre d'un programme. En somme, une analyse exhaustive de la mise en œuvre d'un programme nécessite d'évaluer tant les facteurs présents aux trois niveaux (c'est-à-dire : facteurs macrosystémique, facteurs relevant du milieu où le programme est implanté et facteurs de niveau individuel) que les éléments et les mécanismes essentiels du programme. Or, ces aspects demeurent très peu documentés en général, et encore moins dans le cadre d'activités parascolaires musicales destinées à des enfants issus de l'immigration ou de milieux défavorisés, dont certains présentant des difficultés d'adaptation. Ces limites nuisent non seulement à l'implantation efficiente d'initiatives similaires dans d'autres milieux, mais également à la capacité des intervenants à assurer l'optimisation de leurs actions.

Objectifs de l'étude

Sur la base des cadres d'analyse proposés par la Structure d'ensemble de Gendreau (2001) et par le Modèle systémique de Domitrovich et al. (2008), la présente étude porte sur l'évaluation de la mise en œuvre d'un programme d'activités parascolaires musical, *La Classe Enchantée*, mis en place dans une école primaire située en milieu défavorisé et pluriethnique de Montréal. Le promoteur de ce programme est l'École des Jeunes (EDJ, maintenant École LUMI) de la Faculté de musique de l'Université de Montréal. *La Classe Enchantée* (CE) a pour but de permettre à des jeunes du primaire d'intégrer le monde de la musique et ce, peu

importe le statut socioéconomique de leur famille, leurs aptitudes musicales, leur profil scolaire ou leurs difficultés d'adaptation.

Selon une approche qualitative ancrée dans le paradigme constructiviste et avec pour cadre d'analyse les deux modèles ci-haut présentés, le but de la présente étude est ainsi d'abord de décrire la mise en œuvre de la CE. Pour ce faire, il s'agit de documenter les niveaux de facteurs qui ont contribué ou nuit à sa mise en œuvre optimale. En discussion, cette étude vise également à identifier les éléments et les processus essentiels de la CE, soit les éléments et les conditions incontournables qui contribuent à ses effets. Cette étude vise ainsi à inspirer d'autres initiatives similaires souhaitant répondre aux besoins d'enfants en milieux pluriethniques, défavorisés et présentant des difficultés d'adaptation, en tenant compte des besoins spécifiques de ces jeunes.

La Classe Enchantée

Implanté sur trois années scolaires par l'EDJ, l'objectif général de la CE est d'offrir à des enfants l'opportunité d'apprendre un instrument de musique (de l'une de ces trois familles d'instruments : les bois, les cuivres et les cordes) en participant à une activité parascolaire durant leurs 4e, 5e et 6e années du primaire. En offrant un accès plus universel à la musique, le programme vise à favoriser le développement positif, le bien-être, l'engagement et la persévérance de ces jeunes, à travers une expérience artistique valorisante et l'exposition à des instruments inusités ou moins communément utilisés par les enfants (p. ex. la harpe). À court terme, le programme souhaite favoriser chez les jeunes participants la persévérance dans l'apprentissage de la musique, la créativité, l'estime de soi, la rigueur et le développement d'habiletés sociales telles que la collaboration et l'écoute.

Ainsi, chaque année, 15 à 18 élèves de 4e année intègrent la CE et s'engagent dans une formation musicale à raison de trois heures offertes durant les fins de semaine. Les cours se déroulent dans les locaux de l'EDJ (Faculté de musique, Université de Montréal) de janvier à mai en 4e année, puis de septembre à mai en 5e et 6e années. Chaque semaine, les élèves assistent à quatre cours avec une approche d'enseignement collectif de la musique, soit les cours d'instrument, de chant choral, de formation auditive et d'orchestre. Ainsi, lors d'une journée typique à la CE, les élèves sont regroupés en fonction de leur instrument pour les cours d'instruments (environ 5 élèves) et par cohorte pour les cours de formation auditive (environ 15 élèves). Pour ce qui est des cours de chant choral et d'orchestre, ils incluent les élèves de l'ensemble des cohortes. Ces cours sont animés par des enseignants qui sont avant tout des musiciens recrutés en fonction de leurs compétences, mais surtout de leur intérêt à transmettre leur passion pour la musique à des enfants qui autrement, n'y aurait généralement pas accès. Ceux-ci sont soutenus par une assistant-enseignante, une aide à la gestion des comportements et une coordonnatrice pédagogique. Enfin, la direction de la CE est assurée par une équipe composée de la directrice de l'EDJ, qui possède une expertise en pédagogie et en musique, appuyée par une coordonnatrice administrative formée en sciences sociales. Au-delà de cette structure générale, le contenu et les activités de la CE évoluent et s'adaptent aux profils des élèves que le programme accueille.

L'évaluation de la CE s'est déroulée en deux volets concomitants. Le premier volet dans lequel s'inscrit l'étude actuelle portait sur la mise en œuvre du programme, alors que le second volet qui a fait l'objet d'une publication récente portait sur l'évaluation de ses effets (voir Olivier et al., 2022). Cette évaluation des effets a été réalisée à partir d'un devis quasi expérimental auprès d'un échantillon de 72 élèves du primaire. Ces élèves, dont 18 avaient participé au programme, ont été suivis pendant deux années scolaires. Les résultats de cette évaluation indiquent des effets positifs liés à la participation au programme, notamment une diminution des problèmes intériorisés et une amélioration de l'expérience scolaire des élèves. Des effets positifs sur les symptômes d'hyperactivité et d'inattention ont aussi été documentés chez les participants, mais seulement chez ceux qui présentaient des niveaux élevés de symptômes en début de programme.

MÉTHODE

Participants

Les participants de la présente étude sont des élèves qui fréquentaient une école montréalaise située en milieu défavorisé et pluriethnique où la CE est implantée annuellement. Au départ, 18 jeunes ont été recrutés dans cette école pour participer au programme à l'automne de l'an 1 de l'étude, alors qu'ils étaient en 4^e année. Deux jeunes ont quitté le programme quelques mois plus tard et ont donc été exclus de l'évaluation. Seize jeunes (quatre filles, 12 garçons) ont ainsi participé à la CE durant les trois années scolaires (ans 1 à 3) au cours desquelles le programme a été évalué. En raison d'absences lors des entrevues, 15 jeunes et 14 de leurs parents ont ainsi participé à l'évaluation de l'implantation. Presque tous ces jeunes (93%) présentaient un parcours d'immigration (48% étaient de première génération, donc nés à l'étranger, alors que 45% étaient de deuxième génération, donc nés au Canada de parents nés à l'étranger). La majorité (75%) vivait avec leurs deux parents, alors que 25% vivaient dans d'autres configurations familiales (p. ex. garde partagée). Ces enfants présentaient également davantage de difficultés d'adaptation que leurs camarades de classe, notamment de comportements extériorisés, de difficultés d'attention et des problèmes au niveau de leur engagement scolaire (Olivier et al., 2022). Certains des intervenants œuvrant auprès de cette cohorte de jeunes, soit sept enseignants de musique et une assistante enseignante, ainsi que l'équipe de direction de la CE, soit la directrice et la coordonnatrice administrative, ont également participé à l'étude. Enfin, lors de l'an 2 et de l'an 3 de l'évaluation, les élèves des deux nouvelles cohortes de 4^e année participant à la CE (18 élèves par cohorte) y ont également pris part. Toutefois, contrairement à la cohorte 1 qui a participé aux entrevues, seules des données d'observation ont été utilisées pour ces deux cohortes dans la présente étude.

Procédures et outils

La présente étude a été approuvée par un Comité d'éthique de l'université d'attache, puis par celui du centre de services scolaire impliqué (CSS). Durant les trois années de l'évaluation, le recrutement de chaque cohorte a été fait par les enseignants de la CE qui ont visité les classes de 4^e année pour expliquer le

programme aux élèves et leur présenter les instruments. Ils ont aussi fait parvenir un document explicatif aux parents les invitant à venir avec leur enfant pour essayer les instruments de musique. Les parents intéressés devaient ensuite confirmer l'inscription de leur enfant et consentir à la recherche à l'aide d'un formulaire remis aux élèves par leur enseignant en classe, puis retourné à l'école. Tous les parents concernés ont consenti à ce que leur enfant participe à la recherche, bien qu'il ne s'agissait pas d'une condition pour participer au programme. Pour solliciter la participation des parents, des enseignants de musique et de la direction de la CE, une lettre explicative ainsi qu'un formulaire de consentement ont été acheminés. Les collectes de données se sont échelonnées sur trois années scolaires, du printemps 2018 à l'hiver 2020. Tel qu'indiqué précédemment, la cohorte 1 a participé à toutes les étapes d'évaluation de la mise en œuvre, alors que les cohortes 2 et 3 ont uniquement participé aux phases d'observation.

Entrevues de groupe. Les données ont été recueillies d'abord au moyen d'entrevues de groupe réalisées en personne auprès des jeunes de la cohorte 1 (45 minutes; deux groupes par année), de leurs parents (60 minutes; deux groupes à l'an 1 et un groupe à l'an 2) et d'enseignants de la CE (60 minutes; un groupe par an). Ces entrevues semi-structurées portaient sur l'expérience des répondants, sur leur perception de la CE, ainsi que sur les facteurs qui auraient facilité ou, au contraire, entravé la mise en œuvre du programme.

Entrevues individuelles. Des entrevues individuelles semi-structurées, en personne et téléphoniques (60 minutes; une fois par an), ont été réalisées avec l'équipe de direction (directrice et coordonnatrice administrative) et avec l'assistante enseignante. Elles portaient sur les mêmes thèmes que les entrevues de groupes, en plus d'aborder le fonctionnement du programme, le rôle et l'implication des répondants et des membres du personnel, les défis rencontrés et les leçons apprises.

Observations. Deux séances d'observations ont également été réalisées auprès des cohortes 1, 2 et 3. La première séance à l'an 2 a eu lieu lors de la période d'essai des instruments de musique par la deuxième cohorte d'élèves de la CE. Elle visait à cerner l'ambiance dans laquelle cette cohorte était accueillie, l'attitude de la direction et ses interactions avec les parents et les élèves. La deuxième séance d'observation réalisée à l'an 3 a pris place lors d'une journée typique d'activités de la CE de manière à observer le déploiement du programme, son fonctionnement et son climat.

Documentation sur le programme. Enfin, la documentation sur le programme (tels : code de vie, carnet d'apprentissage de l'élève, évaluations de fin de rencontre, grilles horaires, méthodes d'enseignement de la musique, comptes-rendus de réunions d'équipe, etc.) a été finement analysée afin de mieux le comprendre, décrire ses objectifs et le déroulement de ses activités. Mentionnons que pour l'ensemble de la démarche, l'équipe de recherche a adopté une posture de sensibilité théorique et expérientielle qui a influencé la collecte de données et assuré une prise de mesures sensibles aux enjeux liés à la mise en œuvre (Paillé et Mucchielli, 2016).

Stratégie analytique

Les entrevues ont été transcrites sous forme de verbatim qui ont ensuite été traités par le biais d'une analyse thématique avec une démarche de thématisation continue. Ce type d'analyse permet de repérer et de regrouper les thèmes abordés afin d'offrir un panorama du matériau à l'étude (Paillé et Mucchielli, 2016). L'analyse a débuté par une lecture de l'ensemble du corpus, pour s'attarder successivement à la description du programme, puis à l'identification des obstacles et facilitateurs liés à sa mise en œuvre. Pour guider cette analyse, la Structure d'ensemble de Gendreau (2001) et le Modèle systémique de Domitrovich et al. (2008) ont été utilisés comme cadres d'analyse, en prenant soin d'intégrer également les thèmes qui ont émergé du discours des participants rencontrés. Les thèmes abordés ont ainsi été regroupés en fonction des trois niveaux d'analyse inspirés de ces deux modèles, en partant du plus individuel ou proximal (niveau 3) au plus distal (niveau 1). Pour le niveau individuel (niveau 3), nous avons choisi de nous baser sur la Structure d'ensemble de Gendreau (2001), qui est plus complète que le modèle de Domitrovich et al. (2008) pour documenter le contexte proximal à la mise en œuvre d'un programme. Nous avons ainsi centré notre analyse sur quatre composantes principales du modèle de Gendreau, soit les sujets, les agents d'éducation, le programme et son contenu et les moyens de mise en interaction. Les autres composantes (temps, espace, code et procédures, systèmes de responsabilité, d'évaluation et de reconnaissance) ont été intégrées dans l'examen de ces quatre composantes. Le modèle de Domitrovich et al. (2008) a toutefois été privilégié pour l'analyse du second niveau, soit l'école de musique où le programme est implanté (EDJ), et du troisième niveau, celui permettant de documenter les facteurs relatifs au macrosystème qui ont contribué à la mise en œuvre (tels que le financement ou le partenariat avec l'école que fréquentent les enfants, par exemple).

En guise de point de départ pour décrire le programme, l'entrevue auprès de l'équipe de direction a ainsi été analysée et son contenu classé selon les trois niveaux d'analyses à l'aide du logiciel Nvivo. Des informations tirées des autres entrevues, de la documentation et des notes d'observation ont ensuite été ajoutées pour compléter la description. L'analyse s'est ensuite poursuivie manuellement, à partir de l'ensemble des entrevues, de façon à faire émerger les obstacles et les facilitateurs rencontrés lors de la mise en œuvre. Selon Paillé (2011), à ce stade, une pratique artisanale (sans logiciel) est gage de réussite puisqu'elle ralentit le processus et permet ainsi de développer une analyse plus fine et attentive. Les autres sources d'informations (entretiens téléphoniques, observations, documentation) ont ainsi contribué à corroborer ou nuancer les thèmes relevés. Cette triangulation des données de sources variées favorise notamment l'exhaustivité des conclusions (Creswell et Plano Clark, 2011).

RESULTATS

Niveau individuel (niveau I) : les composantes de la Structure d'ensemble

L'analyse du niveau individuel repose sur les composantes de la Structure d'ensemble (Gendreau, 2001) et s'attarde plus spécifiquement aux sujets, aux agents d'éducation, au programme et son contenu, ainsi qu'aux moyens de mise en interaction de la CE, tout en portant un regard sur les autres composantes du modèle s'y rattachant.

Sujets

Comme l'exprime la direction, la CE cherche à « rendre la musique accessible à un plus grand nombre d'enfants » et ce, peu importe leur statut socio-économique, leurs aptitudes musicales ou leur profil scolaire. Pour y parvenir, la CE favorise le recrutement d'enfants aux profils et aux besoins contrastés. Selon la direction, les caractéristiques de ces enfants sont importantes à considérer dans la mise en œuvre de la CE puisqu'elles affectent le déroulement des activités. L'évolution des jeunes et le développement de leurs compétences au fil du programme influencent également sa mise en œuvre.

Les entrevues témoignent d'une grande diversité dans les habiletés socioémotionnelles et comportementales des jeunes qui participent au programme : « on a tellement de petits bonhommes qui ont des enjeux à l'école, je veux dire, c'est extraordinaire que la CE leur offre quelque chose à eux » (direction). La difficulté de certains jeunes à rester calmes et concentrés de même que les difficultés relationnelles que manifestent certains jeunes constituent des obstacles importants au climat de groupe, ce qui représente un défi pour l'enseignement : « c'est pas qu'il veut déranger, en fait, c'est juste qu'il est incapable, tu sais il bouge, il pense tout le temps, il a tout le temps besoin de toucher quelque chose [...] puis là, s'il y a un autre jeune qui voit ça, bien l'énergie monte puis c'est dur de se concentrer » (enseignant). En effet, les entrevues indiquent que la présence de jeunes plus actifs dans le groupe et les difficultés relationnelles peuvent facilement influencer négativement le comportement des autres, particulièrement dans les plus grands groupes. De plus, ces dynamiques évoluent rapidement pendant la semaine d'école, ce qui amène un climat de groupe imprévisible pour les enseignants de la CE la fin de semaine, qui doivent composer avec des situations conflictuelles : « une semaine ils sont super chums, puis la semaine d'après ils s'haïssent, puis tu te dis : mais qu'est-ce qui s'est passé? » (enseignant). Enfin, cela peut également nuire à l'engagement des jeunes : « Je pense que les jeunes qui veulent pas être là, veulent pas être là parce qu'ils sont pas confortables avec les autres » (enseignant).

Pour atténuer ces obstacles, l'importance de la proactivité et la philosophie inclusive de l'équipe de direction ont été évoquées en entrevue. En effet, cette équipe n'aborde pas les particularités des élèves comme un problème, mais davantage comme une occasion d'améliorer le programme de façon à ce que tous se sentent inclus. N'ayant jamais eu à gérer des élèves présentant de difficultés d'adaptation, la direction a d'abord cherché à comprendre les besoins de chacun

en communiquant avec les enseignants de la CE, les parents et les élèves. Elle rapporte qu'elle a ainsi établi une collaboration avec la psychoéducatrice de l'école qui suit plusieurs jeunes de la CE de façon à mieux comprendre les stratégies à mettre en place avec ces derniers. La direction rapporte également qu'elle a réalisé plusieurs autres ajustements pour offrir un programme plus adapté aux jeunes (voir *Moyens de mise en interaction*). Une amélioration du climat de groupe entre la première et la deuxième année de participation au programme est d'ailleurs décrite par les différents acteurs. Selon les enseignants, le développement des compétences relationnelles des jeunes à travers l'apprentissage en groupe à la CE a ainsi permis de moduler les dynamiques plus négatives observées au début entre les élèves en classe.

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

Les entrevues témoignent d'ailleurs de la solidarité, du respect et de l'entraide se développant au fil du temps entre les élèves. La direction parle du « sentiment de communauté » pour décrire cette évolution au niveau des relations et du sentiment d'appartenance qui se développent. La majorité des jeunes parle aussi de leur groupe comme d'un facteur ayant facilité la création de nouvelles amitiés : « avant qu'on avait commencé, bien on était pas vraiment amis, on préférait être plus dans nos coins, mais là comme on l'est plus, étant donné qu'on est dans la même classe, aussi on s'ouvre » (enfant). Les relations positives avec les autres jeunes et avec l'enseignant de la CE sont d'ailleurs nommées par plusieurs enfants comme un des facteurs principaux de motivation : « C'est principalement mes amis et le prof qui me poussent à revenir. Je pense à mes amis et au prof qui me pousse si j'ai des problèmes et tout » (enfant).

Agents d'éducation

Équipe de direction. En entrevue, la directrice mentionne assurer la gestion de la CE (embauche et formation du personnel) et le volet pédagogique (programmation), alors que la coordonnatrice administrative assure le volet finances. Au-delà de leurs responsabilités de direction et de coordination du programme, elles assurent une présence auprès des élèves, de leurs parents et des enseignants de la CE. Par exemple, les parents mentionnent que la directrice s'implique en allant reconduire un enfant au besoin pour faciliter sa participation. Du point de vue des enseignants de la CE et des parents, la disponibilité et la flexibilité de l'équipe de direction apparaissent d'ailleurs comme d'importants facilitateurs. La directrice et la coordonnatrice ajustent en effet à maintes reprises leur horaire de façon à répondre à un enjeu sur le terrain ou aller prêter main-forte lors des moments importants (rentrée, évènements spéciaux, concerts, etc.).

Enseignants de la CE. Selon la direction, l'implication des enseignants de musique est au cœur de la mise en œuvre de la CE auprès des élèves. Chaque

enseignant est responsable de la planification et l'animation de son cours, mais les enseignants instrumentistes sont également responsables de diriger leur groupe dans l'horaire des activités en plus d'être présents à titre d'enseignants de soutien dans les cours en grand groupe où plusieurs cohortes sont réunies (orchestre et chant choral). Dans le cas de plus grands groupes d'élèves (sept à neuf élèves) ou de groupes plus difficiles, la direction mentionne le rôle central de l'assistante-enseignante qui a aussi été ajoutée lors de mise en œuvre du programme en réponse aux difficultés rencontrées (voir *Moyens de mise en interaction*), pour seconder l'enseignant responsable du cours et permettre des contacts plus individualisés avec les élèves. La forte adhésion des enseignants à la mission du programme d'offrir un accès universel à la musique a clairement contribué à son déploiement : « [La CE] ça me rejoint vraiment dans mes valeurs de rendre la musique plus accessible au plus de gens possible » (enseignant). Cette adhésion semble faciliter l'engagement des enseignants : « ce dévouement-là en fait, je dirais que c'est l'essence du projet, c'est sa réussite. Ça amène les gens à s'investir » (direction). Les enseignants mentionnent d'ailleurs que bien que l'enseignement demande beaucoup d'énergie, ils sont heureux de le faire.

Je savais avant de m'embarquer dans cette aventure-là que ça allait prendre plus d'implication et d'énergie [...] mais je trouvais ça encore plus valorisant et je trouvais que ça m'obligeait à prendre tous les petits outils que j'ai eus dans ma vie pour essayer ça avec eux (enseignant).

Selon la direction, dans plusieurs cas, l'investissement des enseignants va au-delà de ce qui leur est demandé (offre de cours particuliers gratuits, sorties spéciales avec les jeunes, etc.). Cet investissement est d'ailleurs apprécié par les élèves et leurs parents. Ces derniers considèrent que la relation privilégiée entre l'enseignant et les enfants contribue à l'ambiance « familiale » du programme.

Outre leur implication dans la CE, la direction rapporte que le professionnalisme et la passion des enseignants pour leur instrument apparaissent comme facilitant l'enseignement et l'établissement du lien avec les enfants. Les enfants témoignent d'ailleurs de leur admiration face à leur enseignant, que certains décrivent comme « impressionnant » alors que d'autres en parlent comme d'un modèle, souhaitant aussi jouer un jour dans un vrai orchestre.

Enfin, la stabilité des enseignants est centrale puisqu'elle facilite la relation avec les jeunes et leurs apprentissages : « ils ont l'impression que c'est une routine les enfants, ils ont besoin de ça, ils ont besoin d'une figure stable pour pouvoir évoluer, se stabiliser, et avoir confiance, prendre confiance » (parent). La disponibilité des enseignants devient un critère prioritaire pour l'embauche, ce qui est un défi considérant le manque de budget qui oblige la directrice à offrir un salaire « de compromis » qui ne fait généralement pas concurrence avec les autres emplois.

Par ailleurs, le manque d'expérience en enseignement, fréquent chez les enseignants de la CE (plusieurs sont musiciens professionnels), est relevé par la direction comme un obstacle pour la mise en œuvre du programme. Selon cette dernière, celui-ci s'explique en partie par le choix de miser sur des instruments

inusités, ce qui restreint le bassin d'enseignants instrumentistes. Leur expérience limitée se traduit par un manque de leadership et de productivité ainsi que par des difficultés à travailler en équipe, nuisant à la coordination des activités. Il s'agit d'ailleurs d'un constat que les enseignants font eux-mêmes. L'arrivée d'une assistante-enseignante en cours de programme qui aidait à la préparation des cours et offrait un soutien dans les plus grands groupes a tout de même permis d'atténuer l'impact de ces difficultés.

Enfin, les enseignants rapportent également des difficultés importantes à faire respecter le code et les procédures nécessaires au bon déroulement des activités. Leur difficulté à gérer les comportements des élèves dans ces différents contextes apparaissent aussi comme un des obstacles les plus importants, bien que différentes solutions aient été mises en place (voir *Moyens de mise en interaction*).

Coordonnatrice pédagogique. Une coordonnatrice pédagogique a été engagée en cours de mise en œuvre du programme afin d'assurer la coordination des activités, trouver des solutions aux difficultés sur le terrain et offrir un soutien et un accompagnement pédagogique aux enseignants, soit une personne repère à l'interne, sur le terrain, pour le personnel, les jeunes et les parents. Les enseignants reconnaissent son apport tangible à la mise en œuvre du programme : « Bin la cohorte un, puisqu'il y avait [x] qui était comme le pilier et qui permettait la cohésion dans le cours d'orchestre puis aussi à travers les profs, je pense vraiment que la cohorte un avait une extrêmement bonne communication » (enseignant). Selon la direction et les enseignants, la coordonnatrice pédagogique vient ainsi compléter le rôle de coordination externe de la direction qui lui délègue la gestion quotidienne du terrain, assigne des tâches claires aux enseignants en fonction de leurs forces, et facilite la communication. Enfin, la coordonnatrice pédagogique de la CE agit de concert avec la psychoéducatrice de l'école pour mieux soutenir les enseignants dans leur travail auprès des jeunes présentant des difficultés émotionnelles ou comportementales.

Aide à la gestion des comportements. Pour pallier les difficultés rencontrées par les enseignants de la CE en matière de gestion des comportements de certains élèves, une personne-ressource, soit l'aide à la gestion des comportements, a été intégrée à l'équipe de la CE en cours de mise en œuvre du programme. Les difficultés de comportements de certains élèves sont en effet fréquemment mentionnées par l'équipe de direction et les enseignants comme problématiques, notamment en raison de leur impact négatif sur le climat d'apprentissage, mais également sur la motivation des enseignants et leur relation avec les élèves. L'aide à la gestion des comportements, qui a été identifiée comme facilitant beaucoup la tâche des enseignants, intervient lorsqu'un élève doit quitter le groupe en raison de son comportement, conformément au code de vie. Travaillant en collaboration avec la psychoéducatrice de l'école des enfants, son rôle est d'accompagner les jeunes présentant des difficultés d'adaptation et de faire un retour avec eux lors des sorties de classe pour faciliter leur réintégration dans le groupe sans nuire à l'enseignement.

Parents. Toujours selon l'équipe de direction, les parents jouent un rôle important dans la mise en œuvre de la CE et leur implication est un élément central du programme. D'abord, au niveau logistique, ils accompagnent les élèves dans le transport, et notamment dans le transport de leur instrument. Plusieurs parents parlent du réseau d'entraide qui s'est mis en place entre eux, impliquant même la directrice, et qui a facilité la participation. En effet, bien que cela ne concerne qu'une minorité de parents, le transport des gros instruments est un obstacle qui est nommé à plusieurs reprises, surtout pour les parents qui n'ont pas de voiture, mais ces derniers disent s'entraider, ce qui est facilitant. Ce réseau d'entraide a d'ailleurs été lui-même facilité par le fait que les parents se connaissaient pour la plupart déjà puisque leurs enfants fréquentent la même école. De plus, un sentiment d'appartenance semble se développer chez les parents, certains mentionnant même faire partie de la « famille » de la CE. Les parents sont aussi impliqués dans la mise en œuvre de la CE à travers leur implication bénévole, sur une base volontaire, lors d'évènements spéciaux.

Pour la réussite du projet, les parents doivent également soutenir les enfants dans la pratique de leur instrument à la maison, en les encourageant et en les aidant à instaurer une routine. Plusieurs parents mentionnent que, sans les rappels qu'ils font, les enfants ne pratiqueraient pas autant leur instrument. Certains enfants ont également besoin d'un accompagnement plus soutenu dans la pratique de leur instrument : « je sais que le jazz l'intéresse, donc parfois je lui fais écouter et j'essaie de lui faire piquer la partie. Il faut vraiment être à côté de lui » (parent). Les parents sentent le besoin d'être guidés dans ce rôle, ce qui a été facilité en réunissant enseignants et parents à l'arrivée et au départ des élèves, bien que certains parents auraient aimé l'instauration de rencontres individualisées.

Enfin, la présence des parents apparaît contribuer à la motivation des enfants, qui témoignent de leur plaisir à partager leurs apprentissages avec leurs parents. En retour, ceci facilite l'engagement des parents qui apparaissent stimulés par l'enthousiasme et le plaisir qu'ils observent chez leur enfant, mais également par la perception positive des effets du programme sur ce dernier : « c'est vraiment intéressant [...] les enfants dédient leur temps à faire quelque chose qui est créatif. Aussi pour la concentration. Mon enfant particulièrement est très actif, très inquiet, et ce type d'activité, c'est bon pour lui » (parent).

Programme et contenu

Activités de musique le samedi. Le programme de la CE prend essentiellement la forme de cours de musique (trois heures), incluant les cours d'instrument, d'orchestre, de chant choral et de formation auditive, lesquels sont séparés par une pause collation. Selon les parents, la durée des cours permet une réelle immersion et « un moment de partage avec les amis » qui va au-delà d'un simple cours de musique. Par ailleurs, les parents trouvent positif que les cours aient lieu la fin de semaine, favorisant ainsi l'énergie et la disponibilité des jeunes. Bien que de fréquents changements de locaux aient engendré des difficultés dans l'organisation des enseignants de la CE, les locaux universitaires dans lesquels se déroulent les cours sont spacieux, adaptés et équipés pour le programme (lutrins,

pianos, salles de spectacle, etc.). De plus, « la fierté de venir à l'université » est décrite par les parents comme une source de motivation pour les enfants. La direction insiste également sur l'effet positif de faire partie d'une école de musique pour l'engagement des jeunes : « ils voient plein d'enfants qui font de la musique la fin de semaine [...] tsé ils ont d'autres modèles, ils se sentent comme dans une communauté ». Enfin, la structure des cours offerts est nommée comme une plus-value du programme. L'équipe de direction a d'ailleurs fait preuve de flexibilité tout au long du programme dans l'organisation de ces cours, en effectuant sans délai différents ajustements de façon à mieux répondre aux besoins (p. ex. changements à l'agencement des cours ou à l'horaire).

Expériences de scène. Le programme inclut également des expériences de scène (p. ex. concert de Noël et de fin d'année) et la direction est toujours à l'affût d'occasions permettant aux jeunes de vivre de nouvelles expériences pour favoriser leur apprentissage et leur développement positif : « c'est un ingrédient essentiel, ça c'est sûr. Parce que ça donne la raison d'être à la musique, il faut la donner, la partager et c'est le regard des parents fiers de leur enfant... » (direction). Les expériences de scène « grandioses » sont effectivement décrites comme incontournables. Elles amènent les jeunes à développer leur esprit d'équipe et leur sérieux. Elles sont appréciées de tous en plus d'être source de fierté chez les élèves, ce qui favorise leur confiance : « je suis fier quand j'ai joué à l'orchestre tout seul, devant tout le monde, devant les parents et devant les enfants » (enfant). Toutefois, ces événements n'étant souvent pas prévus, ils exigent de la part des enseignants de rapides réajustements. Ces ajustements et la flexibilité qu'ils exigent sont primordiaux, car, comme l'explique un des parents, le manque de préparation au concert peut à l'inverse devenir un facteur de stress pour les jeunes.

Pratique d'instrument. Enfin, en s'engageant dans le programme, les jeunes s'engagent également à pratiquer leur instrument à la maison pour consolider les apprentissages du cours, mais également pour acquérir une discipline qui est essentielle en musique : « le fait d'avoir à relever les défis reliés à l'instrument, [la] pratique de l'instrument à la maison [...], tsé l'apprentissage de la discipline là, comment tu t'organises à la maison... c'est indéniable, ça porte fruit pour eux pour ça » (direction). Bien que cette routine de pratique prenne un certain temps à s'installer, les parents témoignent de l'apprentissage de la rigueur chez leurs enfants. Les élèves, eux, parlent avec fierté de l'apprentissage de la persévérance qu'ils ont acquise : « j'ai appris qu'il ne faut pas se décourager trop vite et qu'il faut toujours continuer ». Pour certains, il est toutefois difficile de jumeler les devoirs scolaires et les pratiques d'instrument, surtout en période d'examens. Certains jeunes suggèrent à cet effet d'instaurer des pratiques de groupe avant les cours pour se motiver mutuellement.

Au niveau du contenu des cours, la direction dit laisser beaucoup d'autonomie aux enseignants de musique, notamment car elle trouve important de leur démontrer qu'elle a confiance en eux. Cette liberté est appréciée des enseignants. La direction dit toutefois avoir réalisé que l'absence de balises pouvait nuire à la cohérence du contenu des différents cours. Grâce à une subvention, les enseignants ont formalisé une méthode de musique décrivant les objectifs et

le contenu théorique à aborder sur les trois années du programme. Cet outil sert dorénavant de guide à la planification aux enseignants.

Par ailleurs, la coordonnatrice administrative explique que la CE fonctionne beaucoup par projet, c'est-à-dire que son contenu est déterminé par les pièces jouées lors des concerts. À cet effet, le choix des pièces est mentionné par les élèves pour son impact sur leur motivation (p. ex. ils apprécient mieux les pièces qu'ils connaissent, comme les musiques de films, ou qui présentent des défis). Pour favoriser leur motivation, les jeunes ont ainsi été impliqués à travers un sondage dans le choix des pièces. Les parents suggèrent également de choisir les pièces de façon à s'assurer que chacun puisse se mettre en valeur.

Moyens de mise en interaction

Mise en interaction des sujets avec les objectifs. Notons que des formations pédagogiques ont été offertes aux enseignants en début de programme concernant les méthodes didactiques à privilégier, bien qu'un manque de budget et de temps ait mis fin à cette initiative. Par ailleurs, une diversité de méthodes didactiques est intégrée aux activités du programme pour favoriser l'apprentissage de la musique et le développement positif des jeunes.

Parmi les moyens de mise en interaction utilisés dans les activités, les entrevues témoignent en premier lieu de l'utilisation d'instruments inusités. D'abord issu d'un besoin du milieu musical de former de nouveaux instrumentistes, ce moyen est devenu central au programme, lui permettant de se démarquer des autres programmes de musique, mais contribuant aussi à susciter la participation des jeunes. L'équipe de direction a d'ailleurs misé sur l'apparence attrayante des instruments (différentes couleurs) de façon à mettre l'accent sur leur caractère unique. Selon l'ensemble des acteurs, la présentation de ces instruments par les enseignants de la CE est un élément-clé du recrutement des participants. Cette activité permet aux jeunes de s'identifier aux instruments et aux enseignants. Ils parlent de cette activité comme d'un élément déclencheur à leur participation : « moi [j'ai voulu m'inscrire] parce que quand [ils] sont venus dans la classe pour présenter les instruments, j'étais vraiment excité et je voulais choisir un instrument » (enfant). Toutefois, si le choix d'instruments inusités est grandement apprécié et perçu comme quelque chose de spécial par les parents et les enfants, certains jeunes auraient aimé avoir plus de trois choix d'instruments.

Le programme se veut « novateur » dans l'utilisation de « méthodes d'enseignement favorisant le jeu d'ensemble et la créativité des élèves » (EDJ, 2017). L'intégration de moments libres et ludiques est d'ailleurs décrite comme centrale pour favoriser le plaisir. Pour être bénéfiques, ces moments de plaisir doivent cependant être prévus, utilisés au bon moment (p. ex. : lorsque les enfants ont besoin d'être motivés) et contrôlés pour ensuite pouvoir ramener le groupe : « je trouve qu'avec [A], on avance plus vite [...], parfois il nous laisse dire des blagues en premier, et après on peut être concentrés et faire le travail ». De plus, la direction explique encourager et soutenir les enseignants de la CE en favorisant la mise en œuvre de leurs idées novatrices, de même que consulter les jeunes. Par exemple, en

début de programme, les enfants participent à une période d'essai afin de faire leur choix d'instrument. L'équipe de direction insiste sur l'importance de laisser l'enfant choisir son instrument, puisqu'il s'agit du point de départ pour son engagement.

Enfin, l'apprentissage en groupe constitue aussi un choix didactique intimement relié aux objectifs ciblés par le programme, tels la collaboration, l'entraide et l'engagement, comme le mentionne un parent : « Je crois aussi que c'est bon que ça se passe en groupe parce qu'ils s'encouragent [...] et je vois la dynamique entre eux. Même au concert, c'était bien de les voir, les enfants étaient tous sérieux, responsables et ils s'aidaient entre eux. Je crois que c'est une bonne idée de faire ça comme ça parce qu'ils apprennent à travailler en groupe ». Mentionnons aussi que la CE mise sur le pairage entre élèves et l'intégration d'une composante de mentorat (dans laquelle les anciens jeunes de la CE jouent le rôle de mentors pour les participants actuels) afin de favoriser la motivation des jeunes à s'investir et de se projeter dans l'avenir. Les répondants soulignent toutefois que comme les jeunes sont regroupés en fonction de leur choix d'instrument, cela peut créer des groupes très inégaux et engendrer des enjeux liés aux dynamiques de groupe.

Selon la direction, l'ajout d'une assistante-enseignante et l'instauration de contacts plus individualisés avec les élèves, au-delà des activités de groupe, a toutefois en partie permis de pallier ces difficultés. Cette flexibilité dans l'ajout d'agent d'éducation en cours de programme a favorisé l'atteinte d'objectifs individuels, en misant sur les forces, difficultés et intérêts des jeunes. Les ajustements réalisés ont en effet permis d'assurer que tous aient à la fois du plaisir et des défis mettant en valeur leurs compétences, ce qui a contribué à la motivation et à la confiance des jeunes, en plus de stimuler les interactions positives. La direction rapporte également que l'utilisation de feuilles de route a par ailleurs contribué à renforcer l'approche individualisée en permettant aux jeunes d'indiquer ce qu'ils ont trouvé difficile, ce qu'ils ont aimé et ce qui les pousse à s'investir dans leur cheminement, en plus d'aider l'enseignant à bien identifier les difficultés.

En ce qui concerne les méthodes d'intervention, le peu d'aisance des enseignants de musique avec la discipline et la gestion de groupe sont des obstacles importants se répercutant sur le climat d'apprentissage, la motivation des enseignants et la relation entre les jeunes et les enseignants. Pour favoriser une meilleure gestion de groupe, un code de vie a été instauré et une personne responsable d'aider à la gestion des comportements qui travaille en collaboration avec la psychoéducatrice de l'école des enfants a été embauchée. Malgré tout, certains enseignants rapportent avoir besoin du soutien direct de la coordonnatrice pédagogique pour mettre en place le code de vie et les techniques d'intervention proposées et ce, particulièrement dans les cours où toutes les cohortes sont réunies. Face à ces difficultés, tous s'entendent qu'une formation en gestion de groupe serait appropriée pour faciliter l'implantation du programme.

Mise en interaction des agents d'éducation. Les réunions d'équipe sont parmi les moyens prévus par la CE pour mettre en interaction les agents d'éducation de façon à favoriser la collaboration. Celles-ci ont lieu en début, au milieu et en fin d'année scolaire; elles sont l'occasion de discuter du programme et

des événements à venir, mais aussi de revoir les approches et les règles avec les jeunes afin d'assurer une cohérence entre les enseignants et une juste réponse aux besoins des jeunes. Au cours des premières années, ces réunions ont facilité le développement du programme, mais également la cohésion d'équipe : « je me rappelle qu'il y en a eu une à Noël [...] puis je me suis rendu compte qu'y avait pas juste moi qui avait des problèmes de motivation [...] et ça avait tellement fait du bien ». L'équipe de direction ajoute aussi des réunions au besoin, les enseignants manifestant le désir de se réunir pour partager des idées, s'entraider, collaborer et renforcer la cohésion d'équipe. Notons aussi que la direction communique de façon hebdomadaire avec les enseignants pour leur transmettre des informations d'ordre logistique (changement de locaux, événements à venir, etc.) et celles liées aux pièces musicales à travailler.

Niveau de l'école de musique (niveau II)

Notre deuxième niveau d'analyse renvoie aux caractéristiques du milieu où la CE est implantée, soit l'école de musique. Ce niveau porte notamment sur la gouvernance et les conditions organisationnelles qui prévalent dans le milieu.

Comme mentionné par la direction, celle-ci assure la gouvernance de la CE. Ensemble, la directrice et la coordonnatrice administrative rapportent ainsi gérer et coordonner les ressources matérielles et humaines pour assurer un fonctionnement optimal du programme et sa promotion (activités philanthropiques, de rayonnement, etc.). En fonction des besoins ou des difficultés rencontrées, elles mentionnent aussi assurer la communication et la collaboration entre les différents agents d'éducation. Toutes deux affirment toutefois se concerter pour toute décision importante et travailler ensemble pour le développement du programme. Elles témoignent également de leur collaboration harmonieuse, leurs compétences complémentaires et leur vision commune des valeurs de la CE qui constituent des forces importantes dans la gestion du programme. Toutefois, malgré leur disponibilité et leur flexibilité, la directrice et la coordonnatrice administrative expliquent avoir dû s'ajuster après avoir réalisé que leur présence n'était pas suffisante pour assurer la coordination et l'organisation au quotidien.

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

En effet, la direction rapporte que dans les premières années du programme, elle répondait aux urgences sans parvenir à mettre en place une organisation claire. Le rôle de coordination pédagogique a donc été intégré à celui d'une enseignante de la CE qui était connue pour sa grande capacité d'organisation et son leadership. Cette enseignante a toutefois dû quitter, et son départ a mis en valeur l'importance

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

Par ailleurs, autre facteur clé au niveau de l'école de musique, la direction dit instaurer un climat de confiance et d'ouverture avec les enseignants, qui se sentent à l'aise de la rencontrer pour demander de l'aide et du soutien. En ce sens, en cours de programme, des rencontres d'échanges entre la direction, l'assistante-enseignante et les enseignants ont été planifiées et mises à l'horaire de manière systématique pour permettre à l'équipe de discuter de ses besoins. Du point de vue des enseignants de la CE, ces moments d'échanges, cette écoute de la part de la direction et l'attitude positive de cette dernière facilitent la communication et l'entraide, ainsi que la mise en place de solutions en cas de difficultés.

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

Ce climat d'ouverture axé sur le travail d'équipe qui a permis aux enseignants de se sentir à l'aise d'échanger et de partager leurs besoins a également aidé l'équipe de direction à s'ajuster en cours de programme. La direction mentionne notamment que cela lui a permis de proposer diverses adaptations (p. ex. l'ajout d'une assistante-enseignante pour certains cours et certains groupes, d'une aide à la gestion des comportements et d'une coordonnatrice pédagogique) pour répondre aux défis rencontrés.

Niveau du macrosystème (niveau I)

Enfin, l'équipe de direction met en lumière l'importance des facteurs relevant du macrosystème, et plus spécifiquement l'importance du financement et de l'établissement de partenariats au sein de la communauté afin de soutenir la mise en œuvre du programme de la CE.

A cet effet, la direction témoigne que la recherche de financement et l'instabilité du budget représentent d'importants obstacles pour l'implantation du programme. Elle mentionne également que l'acquisition des ressources nécessaires pour offrir un soutien financier adéquat aux familles constitue un défi majeur dans la mise en œuvre de la CE. La direction est fréquemment limitée dans ses initiatives en raison de contraintes budgétaires et doit consacrer beaucoup d'énergie et de temps à la recherche de financement au détriment d'autres aspects du programme : « tsé il y a toujours des dossiers en cours qu'on va présenter, des demandes de financement vous savez que c'est très énergivore, donc on s'occupe moins du terrain de la CE au quotidien, c'est-à-dire une semaine à la fois » (équipe de direction). Elle ajoute également que le soutien financier est essentiel pour permettre un accès démocratique et universel à la musique et atteindre les objectifs du programme,

puisque les instruments sont prêtés gratuitement aux élèves et un programme de bourses est mis en place pour alléger les coûts (qui sont de 15\$/semaine). Selon l'équipe de direction, cette recherche de financement est donc prioritaire, car elle est nécessaire pour assurer la continuité du programme, qui, d'année en année, est incertaine. Plusieurs parents témoignent d'ailleurs de l'importance de ces mesures dans la décision d'inscrire leur enfant au programme. Le souci de s'assurer que l'argent ne soit pas un obstacle pour les familles est ainsi primordial pour l'équipe de direction. Néanmoins, bien que la collaboration au sein de l'équipe de direction, le soutien des partenaires et la force de l'équipe à jongler avec les contraintes aient contribué à atténuer les répercussions du temps passé à la recherche de financement, la directrice et la coordonnatrice administrative soulignent qu'il s'agit d'un obstacle à l'implantation de la CE. De leur point de vue, il serait préférable que ce temps et cette énergie soient plutôt investis dans le programme et son développement.

Toujours sur le plan du macrosystème, l'équipe de direction insiste sur l'importance d'impliquer des partenaires sensibles à la musique et à la mission de la CE pour assurer la qualité et la pérennité des collaborations, faciliter la recherche de financement et permettre d'offrir aux familles un programme à faible coût. En ce sens, elle mentionne l'apport important de ces partenaires pour assurer les ressources nécessaires à l'implantation du programme et son financement. Elle explique notamment comment les partenaires ont contribué à soutenir la mise en œuvre de la CE par le prêt de locaux, par l'appui dans l'achat des instruments et par le recrutement des enseignants de musique. La directrice ajoute que la notoriété du partenariat établi avec une université au sein de laquelle l'école de musique est implantée a également facilité la recherche de financement et a ainsi contribué à offrir un programme à faible coût en plus d'avoir eu un effet positif sur l'engagement des jeunes : « ils voient plein d'[autres] enfants qui font de la musique la fin de semaine à la Faculté [...] tsé ils ont d'autres modèles, ils se sentent comme dans une communauté » (direction).

Autre partenariat important au niveau macrosystémique, l'équipe de direction souligne aussi l'importance de la collaboration avec l'école primaire. Ce partenariat a favorisé la coordination du programme, notamment la gestion du recrutement des jeunes. À ce sujet, la directrice et la coordonnatrice pédagogique mentionnent le bon contact maintenu avec la direction de l'école primaire et la perception positive du programme véhiculée dans l'ensemble de l'établissement à titre d'importants facilitateurs. L'équipe de direction mentionne également l'apport important de l'enseignante de musique de l'école primaire qui prépare les élèves à la présentation des instruments par les enseignants de la CE aux élèves de 4e année. Il s'agit d'un élément-clé du recrutement des participants.

En somme, l'analyse a permis une description ainsi qu'une compréhension du programme la CE à partir de la Structure d'ensemble et du Modèle systémique de Domitrovich. En plus de décrire le programme, nous avons ainsi pu identifier d'importants facilitateurs à son déploiement, ainsi que certains obstacles ayant nui à la mise en œuvre de la CE.

DISCUSSION

La CE est un programme d'activités parascolaires musicales qui, par un apprentissage collectif et un accès démocratique à la musique, vise à promouvoir le développement positif de jeunes de milieux défavorisés et pluriethniques dont certains présentent des difficultés d'adaptation. L'utilisation complémentaire de la Structure d'ensemble de Gendreau (2001) et du Modèle systémique de Domitrovich et al. (2008) a permis de décrire en détail le programme en plus de comprendre de manière exhaustive les facteurs qui ont facilité ou nui à sa mise en œuvre, ainsi que leurs interactions. En guise de discussion, nous présenterons d'abord les éléments et les mécanismes essentiels de la CE sur la base de notre analyse des propos recueillis. Une description de ces éléments, ou ingrédients dit « actifs », permet de capturer les principes ou les éléments clés au cœur d'un programme. Nous proposons ensuite une synthèse des facilitateurs et des entraves à la mise en œuvre de la CE.

Éléments et mécanismes essentiels de la CE

À la CE, comme suggéré par la Structure d'ensemble de Gendreau (2001), les sujets sont au cœur des activités proposées. La présente analyse a cependant permis de mettre en lumière que comme le programme a la particularité de vouloir favoriser un accès plus universel à la musique, peu importe le revenu des familles, les aptitudes ou les comportements des enfants, le processus de recrutement des sujets au sein du programme est un élément essentiel sans lequel le programme ne serait pas le même. Ce processus de recrutement est d'abord marqué par les valeurs inclusives du programme, qui se veut ouvert à tous les profils de jeunes. Par ailleurs, un aspect particulièrement important du recrutement est évidemment l'ajustement des coûts d'inscription en fonction des revenus des familles, sans lequel le programme ne pourrait atteindre son objectif d'accessibilité. Il s'agit d'une mesure implantée par d'autres programmes souhaitant démocratiser la musique, bien que ces derniers visent généralement la gratuité pour tous les participants (Piché, 2016; Uy, 2012). Le fait que les instruments utilisés dans la CE soient inusités, qu'ils soient présentés à l'école et que des activités soient organisées pour permettre aux jeunes de les essayer apparaît ici aussi un moyen clé du processus de recrutement, sans oublier le rôle important que jouent les enseignants de l'école primaire dans la promotion du programme. Comme dans d'autres contextes parascolaires (Eccles et Gootman, 2002), de par leur forte adhésion aux principes et valeurs du programme, le rôle de ces enseignants est précieux afin de rejoindre les jeunes ciblés qui en ont le plus besoin.

Parmi les autres éléments et processus essentiels de la CE, mentionnons l'engagement des agents d'éducation et leur adhésion à la mission du programme. Ces aspects jouent un rôle clé en permettant de favoriser la création de liens avec les enfants, mais également dans la rétention des participants. L'ajout d'une aide à la gestion des comportements est un autre élément essentiel qui a notamment permis d'offrir le programme dans de meilleures conditions à des jeunes qui, en raison de leurs comportements, auraient autrement eu plus de difficultés à poursuivre les activités de groupes. La présence d'un système de collaboration entre les agents d'éducation

est également un élément clé de la CE. Il existe d'abord une forte collaboration entre la coordonnatrice pédagogique, l'aide à la gestion des comportements et la psychoéducatrice de l'école qui travaillent ensemble pour soutenir les enseignants de musique dans leur travail auprès des jeunes présentant des difficultés d'adaptation. Ce système de collaboration établi entre les agents d'éducation du programme est un aspect central permettant de bien répondre aux besoins des jeunes et de créer un climat propice à l'enseignement et à l'apprentissage (Gendreau, 2001). Vu les visées de la CE de favoriser un accès universel à la musique, cette initiative est importante et le programme pourrait même bénéficier d'un accès à sa propre équipe d'intervenants (Piché, 2016).

Au niveau du programme et contenu, au-delà des activités régulières et de la pratique de l'instrument, certains éléments et processus essentiels propres à la CE ont été identifiés. Mentionnons notamment les expériences de scène qui sont perçues comme des événements uniques facilitant l'engagement des jeunes et les motivant à participer et à pratiquer leur instrument. Cela rejoint tant la Structure d'ensemble que les écrits sur les activités parascolaires et le développement positif qui, tous, mettent en valeur l'importance d'offrir aux jeunes des occasions de vivre des défis significatifs pour soutenir leur motivation (Eccles et Gootman, 2002; Gendreau, 2001; Vandell et al., 2012). Parallèlement, les évaluations antérieures de programmes de musique sont également unanimes quant à l'importance pour les jeunes de partager le fruit de leurs efforts à leur famille et à leur entourage (Creech et al., 2013). Ce type de contenu favorise aussi l'engagement des parents, dont l'intérêt, les encouragements et l'encadrement dans la pratique de l'instrument contribuent à l'engagement des jeunes en musique (Creech, 2010; McPherson, 2009; Piché, 2016).

Enfin, au niveau des moyens de mise en relation, les résultats de l'analyse soulignent l'importance à la fois de l'utilisation de méthodes d'apprentissage en groupe favorisant la collaboration et la cocreativité, et de la mise en place d'un accompagnement individuel. Dans les deux cas, les méthodes d'apprentissage doivent être ludiques et stimulantes, tout en favorisant l'autonomie (p. ex. permettre aux jeunes de faire le choix de leur instrument, de pièces à pratiquer, etc.), la rigueur et la responsabilisation des jeunes. S'insérant dans les principes clés de la pédagogie musicale (Piché, 2016) et permettant le développement de compétences personnelles et sociales par l'apprentissage actif, ces moyens de mise en relation sont largement appuyés par la recherche pour favoriser le développement positif des jeunes (Lerner 2017; Gendreau, 2001; Vandell et al., 2012).

Facilitateurs et obstacles à la qualité de l'implantation de la CE

La présente étude a également permis d'identifier plusieurs facteurs relevant du macrosystème, des conditions organisationnelles du milieu dans lequel le programme est implanté et des personnes responsables de son implantation qui contribuent à la mise en œuvre de la CE. D'abord, comme mentionné auparavant (Uy, 2012), favoriser l'accès universel à un programme à moindre coût est en soi un défi, et encore davantage pour un programme de musique nécessitant l'utilisation d'instruments de qualité et le recours à des musiciens qualifiés. Ainsi, au niveau

macrosystémique, le financement de la CE ressort de notre analyse comme une condition clé à son implantation. Or, comme dans tous types de programmes où le financement n'est pas assuré et les demandes de subventions sont continuellement à refaire, un financement stable et à long terme pourrait agir comme un important facilitateur – et même une condition essentielle – à l'implantation. Il s'agit même d'un aspect primordial pour favoriser l'accès à des ressources humaines et financières stables à long terme et notamment parce que la pérennité de ce type de programme en dépend (Miller, 2013; Uy, 2012).

Au même titre que le financement, l'établissement et le maintien de divers partenariats au sein desquels tous développent une compréhension commune des objectifs et des valeurs du programme sont essentiels à l'implantation et la pérennité de programmes scolaires et parascolaires comme la CE. À la CE, le partenariat avec la Faculté de musique de l'université impliquée dans la mise en œuvre du programme a été central, en raison de l'expertise, de la structure et des ressources auxquelles ce partenariat donne accès. Ce type de partenariat avec des universités demeure cependant difficile à établir dans plusieurs cas, et surtout à maintenir sur le long terme. En ce sens, la mise en place d'un financement gouvernemental ou privé pérenne est susceptible de favoriser le maintien d'activités parascolaires de qualité, tout comme l'établissement et le maintien de partenariats entre les organisations qui offrent ce type de programmes et les écoles et/ou la communauté. Au chapitre des partenariats, l'expérience de la CE a aussi mis en lumière l'importance des parents. En effet, à travers la création d'un réseau d'entraide et de soutien bénévole, les parents contribuent à la mise en œuvre du programme (p. ex. pour le transport, le soutien aux enfants, etc.). Ils deviennent ainsi de précieux partenaires pour l'implantation d'activités à moindre coût (Piché, 2016; Uy, 2012).

Par ailleurs, un financement stable et des partenaires impliqués sont aussi essentiels parce qu'ils agissent sur les conditions organisationnelles du milieu dans lequel le programme est implanté. Plus précisément, ils sont garants des ressources matérielles et humaines permettant l'amorce et la gestion même du programme. Au sein de l'école de musique, la collaboration harmonieuse entre les membres de l'équipe de direction est ainsi apparue comme une condition organisationnelle essentielle. Le leadership de l'équipe de direction et la culture de collaboration qu'elle a permis d'instaurer ont en effet agi comme des aspects centraux du programme. Plus précisément, le partage de la coordination du programme entre la directrice et la coordonnatrice administratives de la CE qui ont été soutenues par la coordonnatrice pédagogique s'est avéré précieux pour faciliter l'implantation. Comme il est souligné dans la Structure d'ensemble (Gendreau, 2001), le soutien offert par ces agents d'éducation qui agissent comme « chefs d'orchestre » et cette structure de gouvernance à deux niveaux, incluant leadership partagé et des moments d'échanges mis à l'horaire pour discuter des besoins de l'équipe sont très importants. Ce mode de gestion incluant un leadership partagé, un soutien pédagogique et des moments d'échanges s'est d'ailleurs avéré essentiel dans d'autres programmes musicaux similaires (Piché, 2016). À la CE, ce fonctionnement a permis de favoriser l'établissement d'une culture collaborative axée sur le travail d'équipe, l'ouverture et la communication, en plus de permettre aux acteurs, dont les enseignants, de se sentir à leur place dans le programme et d'être à l'aise de

partager leurs besoins, nourrissant leur sentiment de communauté. Cette culture du milieu a aussi favorisé une meilleure évaluation des enjeux présents en cours de programme ainsi qu'une planification et une organisation de moyens réalistes et efficaces en lien avec les forces et limites des sujets et du milieu. Ce mode de gestion a enfin facilité la mise en place par l'équipe de direction de nombreuses adaptations en cours de programme pour répondre aux obstacles et aux besoins des différents acteurs. Une telle flexibilité est d'ailleurs considérée comme une condition gagnante pour assurer la faisabilité et l'adhésion des parties prenantes lors de l'implantation de programmes en contextes réels (Dariotis et al., 2008).

Enfin, les résultats soulignent également que les caractéristiques professionnelles des enseignants, tout comme leurs perceptions et leurs attitudes à l'égard des élèves, sont des éléments essentiels de la CE. De par leurs caractéristiques, les enseignants ont vraiment agi comme facilitateurs de l'implantation du programme, en plus de contribuer à engager les jeunes dans les activités proposées. Plus précisément, leurs expériences musicales, mais surtout leur adhésion à la mission de la CE de rejoindre des jeunes de milieux défavorisés, dont certains présentant des besoins particuliers, se sont avérés essentiels. Cet engagement a contribué à l'établissement d'une relation de confiance avec les jeunes, ce qui est primordial dans ce type de programme (Creech et al., 2014; Piché, 2016). Ces relations positives ont d'ailleurs permis de pallier en partie le manque d'expérience de certains enseignants à travailler avec la clientèle ciblée d'élèves en difficultés. D'ailleurs, Gendreau (2001) souligne que l'établissement de liens positifs entre les agents d'éducation et les jeunes peut agir comme levier pour amener ces derniers à développer les compétences visées par une intervention, d'où l'importance de miser sur l'embauche de personnes certes compétentes selon l'activité proposée, mais également passionnées et dévouées à la mission du programme et ouvertes à travailler avec des jeunes présentant des besoins particuliers. Toutefois, tel que souligné par les experts du domaine de la recherche évaluative (voir Durlak et DuPre, 2008), l'ajout de formations destinées aux agents d'éducation en début de programme (p. ex. sur la gestion des comportements ou sur les stratégies pour favoriser le développement positif) devrait aussi être priorisé avant l'implantation d'interventions comme la CE. La pérennisation des formations, offertes en début de programme puis abolies, aurait bénéficié à la mise en œuvre à plus long terme du programme.

En somme, les facteurs relevés comme facilitateurs ou faisant obstacle à la mise en œuvre de la CE rejoignent les conditions généralement identifiées dans le cadre de programmes de musique mis en place auprès de jeunes issus de milieux défavorisés (Creech et al., 2013; Piché, 2016), mais également de programmes plus récemment implantés dont la structure est encore à stabiliser (Chen et Chen, 2005; Rossi et al., 2004). Quant aux éléments et aux processus essentiels documentés dans la présente étude, ils permettent de préciser les conditions de mise en œuvre de la CE permettant d'assurer un environnement constructif aux jeunes, soit un environnement dans lequel, comme les enseignants qui les accompagnent, ils et elles se sentent soutenus. Ce type d'environnement favorise le développement des compétences personnelles et sociales, l'engagement des jeunes et leur développement positif (Blyth, 2006; Eccles et Gootman, 2002; Lerner, 2017). Notons

par ailleurs que certains éléments plus distaux, qui arrivent en amont de l'animation d'un programme et qui sont davantage explicités dans le modèle de Domitrovich et al. (2008), sont importants à considérer. Pensons notamment au financement et à l'implication de partenaires dans le programme ou encore au processus de recrutement et de rétention. Ces conditions ne doivent en aucun cas être négligées non seulement pour assurer la pérennité d'un programme, mais également pour s'assurer qu'il atteigne ses objectifs auprès de la population ciblée.

Forces et limites de l'étude

La présente étude comporte diverses forces et limites qu'il importe de relever. Parmi les limites, mentionnons que les données ont principalement été recueillies pendant une période restreinte de trois ans et seulement auprès de certains enseignants et de certaines cohortes de jeunes ayant participé à la CE. Comme le programme est en constante mouvance, les constats tirés ici pourraient évoluer ou varier selon les personnes rencontrées. En ce sens, la coordonnatrice pédagogique, qui s'est jointe à l'équipe de la CE en cours d'étude, n'a pas été rencontrée en entrevue. Sa posture privilégiée quant au déroulement des activités et à la collaboration entre les enseignants de musique nous aurait sans doute permis une compréhension plus nuancée des obstacles et des facilitateurs rencontrés sur le terrain. Ensuite, il a également pu être difficile pour certains enseignants ou enfants de parler des obstacles rencontrés lorsque ceux-ci concernaient des personnes présentes dans le groupe d'entrevue, nous privant peut-être de certains éléments. Enfin, si tous les thèmes centraux ont été abordés, certains éléments plus marginaux ont pu échapper à l'analyse.

Néanmoins, le recours à une approche qualitative basée sur des entrevues constitue une force de l'étude. Ces entrevues ont permis aux différents acteurs rencontrés de s'exprimer librement sur le programme et leur expérience, faisant ressortir toute la richesse de leurs points de vue. L'inclusion dans l'étude d'enfants, de parents, d'enseignants et de membres de l'équipe de direction de la CE qui ont été rencontrés à différents moments a aussi permis d'obtenir une vue d'ensemble de la mise en œuvre du programme sur plusieurs années.

Pistes de réflexion

Cette étude propose plusieurs réflexions pour la recherche future et l'intervention. Il serait d'abord intéressant que le programme la CE soit implanté et évalué dans d'autres écoles, de façon à mieux comprendre les enjeux et conditions qui contribuent à son implantation et à l'engagement des participants dans un contexte d'implantation plus large. Il serait également intéressant d'évaluer les effets qu'aurait l'ajout plus clair d'un volet psychosocial à la CE, volet qui pourrait inclure le travail d'un psychoéducateur œuvrant à même l'équipe de la CE. Enfin, l'implication des parents apparaît essentielle à la participation des élèves à la CE, bien que celle-ci puisse être un défi dans certaines familles : des moyens pour assurer que l'implication des parents ne constitue pas une entrave à la participation de certains élèves mériteraient d'être examinés. Au niveau méthodologique, il apparaît clairement que la Structure d'ensemble de Gendreau (2001) est un outil clé

pour décrire un programme récemment implanté ainsi que les facteurs contribuant à sa mise en œuvre. Cet outil est pourtant peu utilisé en recherche évaluative, et notamment pour l'analyse de la mise en œuvre. Dans le futur, il serait donc pertinent de le réutiliser et potentiellement de l'adapter, par exemple en y intégrant des éléments d'analyse plus macrosystémiques et distaux.

Pour conclure, la CE est un des rares programmes d'activités parascolaires visant à offrir à des jeunes en milieu défavorisé et pluriethnique présentant des difficultés d'adaptation un accès plus universel à la musique, de façon à agir positivement sur leur développement. Nos résultats mettent cependant en valeur que ce programme comporte des éléments et des processus clés nécessaires à son implantation. Que ce soit la réduction du coût d'accès selon les besoins des familles, l'utilisation de méthodes didactiques favorisant la collaboration et la créativité des jeunes, ou encore, une offre de soutien aux enseignants face à la gestion des comportements des jeunes, ces éléments dépendent toutefois bien souvent des ressources financières disponibles, dont l'instabilité influence l'ensemble du processus de mise en œuvre. L'implantation d'activités parascolaires soutenant le développement positif des jeunes doit s'inscrire dans la continuité en plus d'être l'affaire de tous. Au-delà du rôle clé des agents d'éducation et des décideurs impliqués, c'est aussi le rôle des gouvernements et des bailleurs de fonds d'assurer des financements qui sont pérennes, pour favoriser l'implantation d'activités de manière continue et optimale

Références

- Bates, V. C. (2012). Social class and school music. *Music Educators Journal*, 98(4), 33-37. <https://doi.org/10.1177/0027432112442944>
- Beaulieu, G., Denault, A.-S. et Verlaan, P. (2015). L'intimidation subie et l'adaptation scolaire et psychosociale chez les élèves du primaire : effet modérateur de la participation à des activités de loisir organisées. *Revue de Psychoéducation*, 44(2), 197-218. <https://doi.org/10.7202/1039253ar>
- Bilhartz, T. D., Bruhn, R. A. et Olson, J. E. (2000). The effect of early music training on child cognitive development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20(4), 615-636. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(99\)00033-7](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(99)00033-7)
- Blyth, D. A. (2006). Toward a new paradigm for youth development. *New Directions for Youth Development*, 112, 25-43. <https://doi.org/10.1002/yd.191>
- Chen, H. T. et Chen, H. T. (2005). *Practical program evaluation: Assessing and improving planning, implementation, and effectiveness*. Sage.
- Creech, A. (2010). Learning a musical instrument: The case of parental support. *Music Education Research*, 12(1), 13-32. <https://doi.org/10.1080/14613800903569237>
- Creech, A., González-Moreno, P., Lorenzino, L. et Waitman, G. (2013). *El Sistema and Sistema-inspired programmes: A literature review of research, evaluation and critical debates*. Sistema Global.
- Creech, A., González-Moreno, P., Lorenzino, L. et Waitman, G. (2014). *El Sistema and Sistema-inspired programmes: Principles and practices. Proceedings of the 25th International Seminar of the ISME Commission on Research* (pp. 77-97).

- Creswell, J. W. et Plano Clark, V. (2011). Choosing a mixed methods design. Dans J. W. Creswell et V. Plano Clark (dir.), *Designing and conducting mixed methods research* (2e éd.). Sage.
- Dariotis, J. K., Bumbarger, B. K., Duncan, L. G. et Greenberg, M. T. (2008). How do implementation efforts relate to program adherence? Examining the role of organizational, implementer, and program factors. *Journal of Community Psychology*, 36(6), 744-760. <https://doi.org/10.1002/jcop.20255>
- Denault, A.-S. et Déry, M. (2015). Participation in organized activities in elementary school and conduct problems: Looking at the mediating effect of social skills. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 23(3), 167-179. <https://doi.org/10.1177/1063426614543950>
- Denault, A.-S. et Guay, F. (2017). Motivation towards extracurricular activities and motivation at school: A test of the generalization effect hypothesis. *Journal of Adolescence*, 54, 94-103. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.11.013>
- Denault, A.-S. et Poulin, F. (2018). A detailed examination of the longitudinal associations between individual and team sports and alcohol use. *Addictive Behaviors*, 78, 15-21. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2017.10.019>
- Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., Poduska, J. M., Hoagwood, K., Buckley, J. A., Olin, S., ... Jalongo, N. S. (2008). Maximizing the implementation quality of evidence-based preventive interventions in schools: A conceptual framework. *Advances in School Mental Health Promotion*, 1(3), 6-28. <https://doi.org/10.1080/1754730X.2008.9715730>
- Durlak, J. A. et DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3-4), 327-350. <https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>
- Eccles, J. et Gootman, J. A. (2002). *Community programs to promote youth development*. National Academy Press.
- Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M. et Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of Social Issues*, 59(4), 865-889. <https://doi.org/10.1046/j.0022-4537.2003.00095.x>
- École des jeunes (2017). Communiqué de presse et invitation aux médias : lancement de La classe enchantée, pour donner accès à la musique! [Document inédit]. Faculté de musique, Université de Montréal.
- Eime, R. M., Young, J. A., Harvey, J. T., Charity, M. J. et Payne, W. R. (2013). A systematic review of the psychological and social benefits of participation in sport for children and adolescents: Informing development of a conceptual model of health through sport. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 10(1), 1-21. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-10-98>
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M. et Wallace, F. (2005). *Implementation Research: A Synthesis of the Literature*. University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network (FMHI Publication #231).
- Fredricks, J. A. et Eccles, J. S. (2008). Participation in extracurricular activities in the middle school years: Are there developmental benefits for African American and European American youth? *Journal of Youth and Adolescence*, 37(9), 1029-1043. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9309-4>
- Gendreau, G. (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*. Sciences et culture Inc.
- Heath, R. D., Anderson, C., Turner, A. C. et Payne, C. M. (2022). Extracurricular activities and disadvantaged youth: A complicated – but promising – story. *Urban Education*, 57(8), 1415-1449.

- Hirt-Mannheimer, J. (1995). Music big for little folks. *Teaching Music*, 3(2), 38-39. <https://doi.org/10.1177/0042085918805797>
- Humpal, M. E. et Wolf, J. (2003). Music in the inclusive environment. *Young Children*, 58(2), 103-107.
- Kanouté, F. et Lafortune, G. (2011). La réussite scolaire des élèves d'origine immigrée : réflexions sur quelques enjeux à Montréal. *Éducation et francophonie*, 39(1), 80-92. <https://doi.org/10.7202/1004331ar>
- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55(1), 170-183. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.170>
- Lee, S. J., Altschul, I., et Mowbray, C. T. (2008). Using planned adaptation to implement evidence-based programs with new populations. *American Journal of Community Psychology*, 41(3-4), 290-303. <https://doi.org/10.1007/s10464-008-9160-5>
- Lerner, R. M. (2015). Promoting positive human development and social justice: Integrating theory, research and application in contemporary developmental science. *International Journal of Psychology*, 50(3), 165-173. <https://doi.org/10.1002/ijop.12162>
- Lerner, R. M. (2017). Commentary: Studying and testing the positive youth development model: A tale of two approaches. *Child development*, 88(4), 1183-1185. <https://doi.org/10.1111/cdev.12875>
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Bowers, E. et Geldhof, G. J. (2015). Positive youth development and relational developmental systems. Dans W. F. Overton, P. C. Molenaar (dir.) et R. M. Lerner (dir. en chef), *Handbook of child psychology and developmental science* (7e éd., Vol. 1, p. 607-651). Wiley.
- Mahoney, J. L. (2000). School extracurricular activity participation as a moderator in the development of antisocial patterns. *Child Development*, 71(2), 502-516. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00160>
- Mahoney, J. L., Larson, R. W. et Eccles, J. S. (dir.) (2005). *Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after school and community programs*. Lawrence Erlbaum.
- McAndrew, M. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration : dix ans de recherche et d'intervention au Québec*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- McCabe, J., Dupéré, V., Dion, E., Thouin, É., Archambault, I., Dufour, S., Denault, A., Leventhal, T. et Crosnoe, R. (2018). Why do extracurricular activities prevent dropout more effectively in some high schools than in others? A mixed-method examination of organizational dynamics. *Applied Developmental Science*, 24, 323-338. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1484746>
- McPherson, G. E. (2009). The role of parents in children's musical development. *Psychology of Music*, 37(1), 91-110. <https://doi.org/10.1177/0305735607086049>
- Meier, A., Hartmann, B. S. et Larson, R. (2018). A quarter century of participation in school-based extracurricular activities: Inequalities by race, class, gender and age? *Journal of Youth and Adolescence*, 47, 1299-1316. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0838-1>
- Metsäpelto, R. L. et Pulkkinen, L. (2014). The benefits of extracurricular activities for socioemotional behavior and school achievement in middle childhood: An overview of the research. *Journal for Educational Research online*, 6(3), 10-33. <https://doi.org/10.25656/01:9685>
- Miller, J. (2013). Changing lives: Gustavo Dudamel, El Sistema, and the transformative power of music. *British Journal of Music Education*, 30(02), 303-304. <https://doi.org/10.1017/S0265051712000496>

- Norton, A., Winner, E., Cronin, K., Overy, K., Lee, D. J. et Schlaug, G. (2005). Are there pre-existing neural, cognitive, or motoric markers for musical ability? *Brain and Cognition*, 59(2), 124-134. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2005.05.009>
- Olivier, E., Dupéré, V., Archambault, I., Meilleur, M., Thouin, É. et Denault, A. S. (2022). Musical extracurricular activities and adjustment among children from immigrant families: A 2-year quasi-experimental study. *Frontiers in Education*, 7, 937983. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.937983>
- Overy, K. (2003). Dyslexia and music: From timing deficits to musical intervention. *Annals of the New York Academy of Science*, 999(1), 497-505. <https://doi.org/10.1196/annals.1284.060>
- Paillé, P. (2011). Les conditions de l'analyse qualitative. SociologieS. La recherche en actes. <http://journals.openedition.org/sociologies/3557>.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4e éd.). Armand Colin.
- Pas, E. T., Waasdorp, T. E. et Bradshaw, C. P. (2014). Examining contextual influences on classroom-based implementation of positive behavior support strategies: Findings from a randomized controlled effectiveness trial. *Prevention Science*, 16(8), 1096-1106. <https://doi.org/10.1007/s11121-014-0492-0>
- Piché, A.-M. (2016). *Rapport final de l'évaluation des processus de mise en œuvre du « Garage à musique »* (Fondation du Dr Julien). Université du Québec à Montréal.
- Piché, G., Fitzpatrick, C. et Pagani, L. S. (2015). Associations between extracurricular activity and self-regulation: A longitudinal study from 5 to 10 years of age. *American Journal of Health Promotion*, 30(1), e32-e40. <https://doi.org/10.4278/ajhp.131021-QUAN-537>
- Renou, M. (2005). *Psychoéducation : une conception, une méthode*. Béliveau éditeur.
- Ridde, V. et Dagenais, C. (2012). Introduction générale à l'évaluation de programmes. Dans V. Ridde et C. Dagenais (dir.), *Approches et pratiques en évaluation de programmes* (2e éd., p. 11-29). Presses de l'Université de Montréal.
- Román-Caballero, R., Vadillo, M. A., Trainor, L. J. et Lupiáñez, J. (2022). Please don't stop the music: A meta-analysis of the cognitive and academic benefits of instrumental musical training in childhood and adolescence. *Educational Research Review*, 100436. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100436>
- Rossi, P. H., Lipsey, M. W. et Freeman, H. E. (2004). An overview of program evaluation. Dans P. H. Rossi, M. W. Lipsey et H. E. Freeman (dir.), *Evaluation: A systematic approach* (7e éd., Vol. 7, p. 2-30). SAGE publications.
- Schellenberg, E. G. (2003). Does exposure to music have beneficial side effects? Dans R. Peretz et R. J. Zatorre (dir.), *The Cognitive Neuroscience of Music* (p. 430-448). New York: Nova Science Press.
- Simpkins, S. D. (2015). When and how does participating in an organized after-school activity matter? *Applied Developmental Science*, 19(3), 121-126. <https://doi.org/10.1080/10888691.2015.1056344>
- Uy, M. (2012). Venezuela's National Music education program El Sistema: Its interactions with society and its participants' engagement in praxis. *Music and arts in action*, 4(1), 5-21. <http://musicandartsinaction.net/index.php/maia/article/view/elsistema>
- Vandell, D. L., Larson, R. W., Mahoney, J. L. et Watts, T. W. (2015). Children's organized activities. Dans R. M. Lerner (dir.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* (Vol. 4, p. 305-344). Wiley

- Schleifer, B. et Ngo, H. (2005). Immigrant children and youth in focus. *Canadian Issues*, Spring, 29-33. <https://doi.org/10.1037/e637252011-001>
- Xu, L., Gauthier, A. H. et Strohschein, L. (2009). Why are some children left out? Factors barring Canadian children from participating in extracurricular activities. *Canadian Studies in Population*, 36(3-4), 325-345. <https://doi.org/10.25336/P6CW3H>
- Zarobe, L. et Bungay, H. (2017). The role of arts activities in developing resilience and mental wellbeing in children and young people a rapid review of the literature. *Perspectives in Public Health*, 137(6), 337-347. <https://doi.org/10.1177/1757913917712283>