

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

CRÉATION MUSICALE ET DÉVELOPPEMENT POSITIF DES JEUNES : INCURSION ARTISTIQUE DANS  
L'ADAPTATION SCOLAIRE ET PSYCHOSOCIALE DES ADOLESCENTS EN DIFFICULTÉ

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

MARIANNE BEAUPRÉ LAPERRIÈRE

JUILLET 2022

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.04-2020). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## REMERCIEMENTS

Si j'ai attendu d'avoir complété mon mémoire dans ses moindres détails avant de rédiger mes remerciements, c'est bien pour avoir la tête complètement libre, mais le cœur en parfaite adéquation avec mes doigts sur le clavier. Parce que si ce n'est du soutien que j'ai reçu de chacun d'entre vous, j'aurais probablement abandonné dès qu'il fut question de régressions multiples.

Mes codirectrices, Kim et Mélissa – merci de ne pas prêter attention à l'ordre dans lequel je vous nomme puisque je vous aime ÉGAL –, si un jour quelqu'un m'appelle *maître* – n'est-ce pas ainsi qu'on s'adresse aux diplômés à la maîtrise? –, je devrai lui dire que c'est parce que vous m'avez créée. Kim, je n'aurais jamais entamé ma maîtrise sans toi. La première fois où je suis entrée tout bonnement dans ton bureau pour te convaincre avec toutes mes miettes de courage de dédier ton temps et ton énergie à l'évaluation de Speech, j'étais loin de me douter que tu allais m'entraîner avec toi dans cette aventure et que j'en ressortirais diplômée. Je te remercie bien sûr pour la fougue, la passion et l'énergie avec lesquelles tu as ponctué mon parcours de petites fiertés et de grandes remises en question : celles qui font avancer et qui nous poussent à devenir meilleures. Mais ce pour quoi je te remercie le plus, c'est pour ton amitié et pour l'extrême résilience dont tu m'as fait cadeau, en étant toujours là malgré tous les aléas de la vie, même lorsqu'ils chamboulent le quotidien dans le silence ou dans les grands bruits (lire : pleurs de bébé). Tu seras toujours un modèle pour moi et j'espère que nos échanges scientifiques feront dorénavant place à la musique. Mélissa, je n'aurais jamais terminé ma maîtrise sans toi. En plus d'avoir d'innombrables qualités, la constance avec laquelle tu les incarnes m'a subjuguée. Je me suis toujours sentie accueillie d'une bienveillance et d'une écoute que seule toi sais faire transcender à travers l'écran. Grâce à toi, chacun de nos échanges fut marqué par l'humour et par la douceur, si bien que tu as réussi à insuffler une dose de légèreté à mon expérience. Une bouffée d'air qui permet chaque fois de reprendre son souffle. Je tiens aussi à souligner l'immense disponibilité que tu m'as offerte tout au long de mon parcours : je n'ai jamais senti qu'une question était de trop, jamais eu l'impression que tes pensées divaguaient lors de nos entretiens. Tu t'es lancée dans ce projet le cœur grand ouvert et je t'en serai toujours reconnaissante. Merci pour les GIF, pour les commentaires hors sujet, pour les fautes de frappe (Mkussa), pour l'intérêt commun (et un peu exagéré) pour nos amis canins. Tu feras une mère extraordinaire.

Finalement, merci aux personnes les plus importantes de ma vie, sans qui je n'aurais pas réussi à me dévouer à un mémoire et à un bébé. Mon parrain Guy qui m'a inculqué sa passion d'apprendre, d'étudier et de transmettre. Ma marraine Anne (et Joseph), qui en plus de m'offrir un toit, m'est d'un soutien incommensurable dans toutes les sphères de ma vie. Merci d'avoir toujours été là, d'avoir écouté mes plus banales histoires d'université avec le plus grand intérêt, de m'avoir relue avec de la lumière dans les yeux. Ta présence dans ma vie est un cadeau. Maman, papa, vous êtes les piliers de ma vie et je vous dois à peu près tout (tant au sens propre qu'au sens figuré). Merci d'endurer le trop-plein qui bouillonne dans ma tête et de m'encourager dans chacune de mes décisions, même lorsqu'elles reposent sur de drôles de conceptions du réalisme (par exemple, faire une maîtrise et un bébé en même temps). Merci d'aimer ma fille presque autant que moi. Jo, merci pour ton soutien, pour toutes les fois où je t'ai dit « juste 5 minutes encore », alors qu'il m'en restait en vérité 3 871 687. Merci d'avoir géré les poules, d'avoir promené Yuri et d'avoir attendu très longtemps avant que je fasse le ménage de l'entrée. À chacun d'entre vous, pour toutes ces raisons et bien d'autres, je vous ouvre la porte de ma reconnaissance éternelle.

## DÉDICACE

À Shane, Edwin, Elroy, L'Or, Tievorn, Juan Talo, Evin  
à qui je dois absolument tout.

Et surtout, à toi,

Shefique Emmanuel Merchant  
1998-2022.

## AVANT-PROPOS

*« Admettons : vous avez la rage, vous avez un problème, vous vous sentez mal avec vous-même ou vous vous sentez mal avec une personne et vous ne savez pas comment lui dire et vous ne voulez pas garder ça pour vous, vous prenez une feuille, vous écrivez une chanson. »*  
(Entrevue\_1025)

*« J'écris des chansons, et ces chansons me permettent de sortir de chez moi d'une certaine façon, sans devoir sortir. C'est comme, t'écris un poème et tu imagines le poème. Tu te fais des images là-dessus et les images font des chansons. »* (Entrevue\_1025)

## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ii
DÉDICACE.....	iii
AVANT-PROPOS.....	iv
LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	x
RÉSUMÉ.....	xi
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE.....	2
1.1 L'inadaptation scolaire et psychosociale.....	2
1.1.1 Prévalence et manifestations.....	4
1.1.2 Conséquences potentielles.....	5
1.1.3 Étiologie.....	6
1.1.3.1 Facteurs de risque.....	7
1.1.3.2 Facteurs de protection.....	8
1.2 Favoriser l'adaptation scolaire et psychosociale des jeunes à l'école.....	10
1.3 La création musicale comme avenue inclusive à l'école.....	11
CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL.....	12
2.1 Les approches positives et le modèle du développement positif des jeunes.....	13
2.1.1 Les mécanismes du PYD : relation individu-environnement.....	14
2.1.2 Les objectifs du PYD et les conditions pour en promouvoir l'atteinte.....	15
2.1.3 Les retombées potentielles du PYD.....	18
2.2 La musique et le développement positif des jeunes.....	19
2.2.1 Les retombées de la musique.....	20
2.2.1.1 Retombées de la musique sur l'expérience scolaire.....	21
2.2.1.2 Retombées de la musique sur l'autorégulation émotionnelle.....	22
2.2.1.3 Retombées de la musique sur la connexion avec les autres.....	24
2.2.2 Intégration : la musique comme contexte de développement positif des jeunes.....	25
2.3 La création musicale.....	27
2.3.1 La création musicale : modèles théoriques.....	28
2.3.2 La représentation de la dynamique de création.....	28
2.3.2.1 La pensée créative en musique.....	30
2.3.3 L'utilisation de la création musicale auprès des adolescents.....	31

2.3.4	La création musicale et le modèle du développement positif des jeunes .....	33
2.4	La présente étude.....	34
2.4.1	Objectifs et hypothèses de recherche.....	35
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE .....		36
3.1	Description du programme d'ateliers de création musicale .....	36
3.1.1	Recrutement des participants du programme <i>Speech en résidence</i> .....	37
3.1.2	Portrait des participants du programme <i>Speech en résidence</i> .....	39
3.2	Approche et devis.....	39
3.3	Participants du projet de recherche et procédure de recrutement.....	40
3.4	Procédure .....	42
3.4.1	Stratégies de collecte des données quantitatives .....	43
3.4.1.1	Affect.....	43
3.4.1.2	Relations avec les pairs et avec l'adulte.....	44
3.4.2	Stratégie de collecte des données qualitatives .....	45
3.5	Analyses.....	45
3.6	Considérations éthiques.....	46
CHAPITRE 4 RÉSULTATS .....		48
4.1	Résultats quantitatifs.....	48
4.1.1	Vérification des postulats d'analyse.....	48
4.1.2	Changement au niveau de l'affect.....	49
4.1.3	Relations avec les pairs et l'adulte .....	50
4.2	Résultats qualitatifs .....	51
4.2.1	Amélioration de l'affect.....	52
4.2.2	Connexion.....	57
4.2.2.1	Connexion avec l'adulte .....	57
4.2.2.2	Connexion avec les pairs .....	60
4.2.2.3	La connexion avec les autres en général.....	63
CHAPITRE 5 DISCUSSION.....		65
5.1	Synthèse intégrative des résultats.....	65
5.1.1	Synthèse intégrative des résultats sur l'affect .....	65
5.1.2	Synthèse intégrative des résultats sur les relations .....	66
5.2	Liens avec les écrits antérieurs.....	68
5.2.1	Convergences empiriques .....	68
5.2.2	Convergences avec le modèle du PYD.....	71
5.2.3	Convergences avec la littérature sur la création musicale .....	73
5.3	Synthèse intégrative de deuxième niveau.....	75
5.4	Limites et implications de l'étude.....	77
5.4.1	Limites de l'étude .....	77

5.4.2 Implications .....	79
ANNEXE A QUESTIONNAIRES.....	81
ANNEXE B GRILLE D'ENTREVUE .....	84
ANNEXE C FORMULAIRE DE CONSENTEMENT .....	85
BIBLIOGRAPHIE .....	89



## LISTE DES FIGURES

Figure 3.1. <i>Stratégies de collecte de données en lien avec les construits évalués</i> .....	43
Figure 4.1. <i>Scores d'affects positifs avant et après les ateliers de création musicale (N=17)</i> .....	49
Figure 4.2. <i>Scores aux questionnaires d'évaluation des relations avec l'adulte et de relations avec les pairs à chaque temps de mesure</i> .....	51
Figure 4.3. <i>Schéma représentant les résultats qualitatifs relatifs à l'amélioration de l'affect</i> .....	56
Figure 4.4. <i>Schéma représentant les résultats qualitatifs relatifs à la connexion avec l'adulte.</i> .....	60
Figure 4.5. <i>Schéma représentant les résultats relatifs à la connexion avec les pairs</i> .....	63

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 3.1 <i>Caractéristiques académiques et démographiques des participants (N=17)</i> .....	41
Tableau 4.1 <i>Résultats des tests de sphéricité de Mauchly (N=17)</i> .....	49
Tableau 4.2. <i>Résultats des tests t pour échantillons appariés comparant les scores d'affects positifs entre pré et post ateliers (N=17)</i> .....	50
Tableau 4.3 <i>Résultats des ANOVA à mesures répétées comparant les indicateurs de relations avec</i> .....	51

## LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

PYD	Positive Youth Development
ESO	El Sistema Oklahoma
IMSE	Indice de milieu socioéconomique
HDAA	Handicapé ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation
PANAS	Positive Affect and Negative Affect Scale

## RÉSUMÉ

Au secondaire, la proportion d'élèves présentant un ou plusieurs facteurs de risque à l'inadaptation scolaire et psychosociale est préoccupante. La responsabilité de répondre aux besoins variés de tous les élèves de niveau secondaire incombe certes au milieu scolaire, mais également à tous les agents éducatifs qui gravitent autour d'eux. Pourtant, un fossé important entre les besoins et les services est observé dans divers milieux, entre autres dans les établissements scolaires présentant un indice de défavorisation important. Avec ce constat s'accroît donc l'importance de multiplier les ressources favorisant la réussite éducative des élèves. Pour ce faire, de nombreuses approches et de nombreux modèles éprouvés par la science ont le potentiel d'être opérationnalisés sur le terrain, tout en s'harmonisant avec les intérêts de chaque milieu. C'est le cas du Positive Youth Development, un modèle développé par Lerner (2007), qui vise à favoriser l'épanouissement des jeunes en arrimant leurs forces aux ressources présentes dans leur environnement. Cette approche, qui vise la compétence, la confiance, la connexion, le caractère et la compassion, s'arrime de manière particulièrement efficace avec les projets de nature musicale. Pourtant, les initiatives qui se concentrent sur une approche créative de la musique (*songwriting*, composition, etc.) sont peu représentées dans la littérature scientifique, cela malgré leur fort potentiel de favoriser positivement le développement positif des jeunes. Pour contribuer aux connaissances sur le sujet, l'étude qui suit se penche sur un programme de création musicale, *Speech en résidence*. D'une durée de 30 semaines, ce programme en 3 volets (individuel sur les heures de classe; de groupe en parascolaire; médiation culturelle) permet à des jeunes issus de milieux défavorisés et dont le parcours scolaire est particulier, de prendre part à une démarche créative au terme de laquelle leurs œuvres sont enregistrées, produites et diffusées professionnellement.

La présente étude a pour objectifs d'évaluer si la participation à un programme de création musicale est associée à une amélioration de l'affect et à la connexion avec les pairs et avec l'adulte. La passation de 6 questionnaires pré et post ateliers en 3 différents temps de mesure, ainsi que des entrevues semi-dirigées réalisées auprès des 17 participants de l'étude, ont permis de déceler certains résultats. En effet, la présence d'indices d'affect et d'indices de connexion appuie l'idée selon laquelle la création musicale pourrait être associée à une amélioration du bien-être et des relations des participants avec l'adulte et avec les pairs. Si les résultats obtenus tendent vers des niveaux élevés et stables d'affect positif et de connexion au cours du programme, toute conclusion se doit d'être nuancée par les limites méthodologiques du projet, induites notamment par des contraintes logistiques et des irrégularités au niveau des analyses. Tout compte fait, tant les résultats quantitatifs et qualitatifs pointent vers une tendance favorable à l'implantation de programmes créatifs et musicaux en milieu scolaire, auprès des élèves en difficulté. Des changements rapportés par les participants sur leur bien-être ainsi que sur leur capacité à gérer et à libérer certaines émotions indiquent des indices d'amélioration de l'affect. Les changements rapportés quant à leur capacité à créer des liens sur la base d'un sentiment de proximité, d'une perception positive de la relation et d'un lien d'attachement pointent vers des indices de connexion avec l'adulte. Finalement, la connaissance et la compréhension de l'autre, le soutien, la socialisation et la création d'amitié caractérisent la connexion avec les pairs dont les participants font état. La présente étude permet donc de conclure qu'il est prometteur d'investir la sphère musicale et créative, tant à l'école qu'en recherche, afin de poursuivre la réflexion quant à l'impact potentiel de programmes périscolaires sur le bien-être et le fonctionnement d'élèves en difficulté d'adaptation scolaire et psychosociale au secondaire.

Mots clés : création musicale, difficulté d'adaptation, programme, secondaire.

## INTRODUCTION

L'école est un témoin privilégié du développement global des élèves qui passent entre ses murs et qui en ressortiront diplômés, ou non. Tant dans sa nature intrinsèque que dans les visées qu'elle poursuit, elle constitue une expérience scolaire, mais également une expérience sociale (Corrigan et al., 2013) qui forme ses élèves bien au-delà des aspects académiques dont elle est responsable. Ces derniers y développent leur motivation, leur sens de l'engagement (Skinner et Belmont, 1993; Goulet, 2016) et leur perception d'eux-mêmes (Bandura, 2006). Ils y découvrent leurs intérêts et y développent un ensemble de compétences et d'attitudes qui en feront les citoyens de demain (MEES, 2017). En son sein, la diversité des trajectoires scolaires et des besoins particuliers des élèves est mise en lumière. Répondre à ces besoins est une responsabilité partagée qui relève notamment de la mission de l'école, soit d'instruire, de socialiser et de qualifier (MELS, 2007b). Malgré les nombreuses initiatives visant à soutenir les élèves dits « en difficulté », leur nombre ne cesse d'augmenter dans les écoles québécoises (MEES, 2017). Par ailleurs, l'hétérogénéité des jeunes considérés à risque demande aux milieux de développer des approches variées afin de les soutenir (Dupéré et al., 2015). Dans ce contexte, la nécessité de considérer le développement global des élèves s'impose. À cet effet, plusieurs auteurs se sont penchés sur le modèle du développement global positif, qui mise sur les forces de l'adolescent et sur les ressources présentes dans son environnement pour favoriser son bien-être et son adaptation optimale (Benson et al., 2006; Bowers et al., 2010; Lerner, 2002). Par ailleurs, des contextes éducatifs variés en milieu scolaire ont en commun de fournir des ressources qui favorisent l'engagement, le sentiment d'appartenance et le bien-être des élèves (Fréchette et Rousseau, 2015 ; Thouin, 2017). De plus en plus étudiée par les chercheurs pour ses bienfaits potentiels sur la réussite scolaire, la musique occupe une place importante au sein de ces contextes (Armstrong et Shanice, 2016; Benitez et al., 2017; Bonnery et Fenard, 2013; Huguet, 2008). Toutefois, sa dimension créative en lien avec le développement des jeunes demeure très peu explorée au sein des écrits scientifiques. Ce projet de recherche vise donc à explorer le potentiel de la création musicale pour favoriser le développement global positif des élèves vivant des situations d'inadaptation scolaire et/ou psychosociale.

# CHAPITRE 1

## PROBLÉMATIQUE

L'école est un agent de socialisation important dans le développement psychosocial des élèves qui la fréquentent (Walgrave, 1992). En effet, elle constitue un milieu de vie où les adolescents expérimentent divers rôles sociaux au sein de contextes variés (Eccles et Roeser, 2009; Sameroff, 2009). Toutefois, c'est près d'un élève sur trois qui, pendant son parcours scolaire, vivra une situation d'inadaptation scolaire et/ou psychosociale découlant d'un manque d'appariement entre ses besoins et les ressources dont il dispose (Mahatmya et al., 2012). En plus de mettre en péril leur fonctionnement adaptatif et leur capacité de traverser les méandres de l'adolescence, l'inadaptation scolaire et psychosociale peut être présage de conséquences importantes, dont les impacts irradient même à l'âge adulte : le décrochage scolaire, les troubles de santé mentale, les problèmes d'insertion sociale et professionnelle ainsi que la détresse psychologique sont autant de conséquences potentielles résultant du maintien ou de l'aggravation de difficultés déjà présentes chez l'adolescent (Letarte et Lapalme, 2018). Par ailleurs, plusieurs auteurs attirent l'attention sur le manque d'appariement entre les services offerts et les besoins divers des élèves qui vivent une forme d'inadaptation à l'école, soulignant de surcroît la très forte prévalence du phénomène par rapport à l'accessibilité des services destinés à les amoindrir (Forness et al., 2011). De ce fait, s'il importe de se préoccuper du fossé entre les besoins des élèves et les ressources que l'école met à leur disposition, il s'avère d'autant plus pertinent de considérer toutes les avenues possibles afin de répondre aux besoins du plus grand nombre. En ce sens, une compréhension approfondie des besoins différentiels des élèves vivant des difficultés d'adaptation est nécessaire.

### 1.1 L'inadaptation scolaire et psychosociale

L'adaptation suggère qu'un individu est en mesure de s'ajuster aux défis de son milieu (Schunk et al., 2008). On entend par fonctionnement adaptatif le processus par lequel l'individu réagit aux mécanismes d'influence qui jalonnent chaque stade de son développement, cela dans le but de créer un équilibre entre ses besoins et les exigences de son environnement. Ses cognitions, ses émotions, ses stratégies adaptatives et ses réactions physiologiques sont autant de manifestations

qui nous renseignent sur le processus d'adaptation interne qu'il traverse (Cicchetti, 2016). Lorsque l'équilibre entre ses propres caractéristiques et celles de son milieu est fragilisé, on dira que l'individu vit des difficultés d'adaptation (Cicchetti, 2016). Celles-ci comportent plusieurs paramètres (durée, intensité, constance, complexité (MEESR, 2015)) et peuvent être de nature socioaffective et comportementale. Ces difficultés génèrent alors des situations d'inadaptation. Tel que le rapporte Goupil (2014), le concept d'inadaptation est difficile à définir tant en raison des nombreuses formes qu'il revêt qu'en raison des nombreux facteurs qui l'influencent. En outre, puisque les contraintes de l'environnement varient d'un contexte à l'autre, il s'avère d'autant plus difficile de fixer des critères standardisés qui puissent en préciser les contours. Somme toute, les auteurs s'entendent sur des types de difficultés d'adaptation qui peuvent s'interinfluencer et s'accumuler au fil du développement de l'individu, dont certains seront survolés dans les sections subséquentes.

Si le concept d'inadaptation renvoie d'une part à la capacité qu'a la personne de s'ajuster aux normes exigées par le contexte dans lequel elle se trouve, il renvoie également à la capacité qu'a le milieu de répondre à ses besoins. L'adaptation ou l'inadaptation est donc le produit de *l'interaction* entre l'individu et son environnement. Issue de processus dynamiques qui interagissent, l'inadaptation ne pourrait donc s'expliquer que par des caractéristiques individuelles, dépourvues de l'influence que les dynamiques sociales ou culturelles exerceraient sur elles (Bronfenbrenner, 1979; Cicchetti, 2016). Ainsi, c'est l'amalgame des particularités de l'individu et de celles de son milieu qui sont à l'origine de l'inadaptation.

Sans surprise, ce phénomène s'observe également en contexte scolaire. De fait, l'école constitue un milieu de vie important pour l'élève, qui y réalise plusieurs tâches développementales et psychosociales (Archambault et al., 2019; Bloom, 1990; Claes, 1983; Janosz, 1998). Alors que certains auteurs avancent que l'inadaptation psychosociale prédit l'échec scolaire (Schunk et al., 2008), d'autres insistent sur le rôle prépondérant des difficultés d'adaptation à l'école dans le cycle de l'inadaptation psychosociale et des difficultés socioaffectives (Kokko et Pulkkinen, 2000). Ces phénomènes seraient donc intimement liés, mettant en relief l'importance de reconnaître leur caractère bidirectionnel en milieu scolaire.

### 1.1.1 Prévalence et manifestations

L'adolescence est une période développementale requérant de grandes capacités d'adaptation (Phillip et Powers, 2011). Près d'un tiers des adolescents, au cours de cette période, rencontrent des difficultés d'ordre relationnel, émotionnel ou comportemental, qui compromettent leur capacité à s'adapter aux exigences de leur milieu (Forness et al., 2011; Hornby et Evans, 2014). Forness et ses collègues (2011) montrent qu'une majorité des adolescents vivra une ou plusieurs situations d'inadaptation scolaire ou psychosociale pendant son parcours scolaire. À ce titre, leurs travaux ont montré que 80 % de la prévalence de l'inadaptation psychosociale s'observe avant la fin des études secondaires.

À l'école, les élèves qui vivent avec d'importantes difficultés d'adaptation scolaire ou psychosociale peuvent être identifiés par l'étiquette HDAA, qui signifie : « handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage ». De ce fait, ces élèves bénéficient de certains services en vue de favoriser leur réussite éducative, et ce, dans la considération des besoins particuliers qu'ils présentent (Borri-Anadon, 2016; MEQ, 1999a). Ces derniers représentent actuellement près de 25 % de l'effectif scolaire et leur nombre ne cesse de croître dans les écoles québécoises (MEES, 2019). Bien que l'on ne puisse savoir si cette augmentation est due à une hausse réelle des cas ou à un changement dans les pratiques ou les contextes éducatifs au sein desquels les élèves évoluent, cette statistique montre qu'il y a là des raisons de se pencher sur le phénomène de l'inadaptation en milieu scolaire, cela dans sa globalité.

Toutefois, comme les difficultés d'adaptation prennent de multiples formes, sont difficiles à cerner et parfois passagères (Goupil, 2014), la catégorie HDAA ne suffit pas pour identifier tous les élèves qui, à un moment ou à un autre de leur scolarité, vivront des situations d'inadaptation. En effet, l'inadaptation scolaire et psychosociale se décline en de nombreuses manifestations, qui varient grandement d'un élève et d'un contexte scolaire à l'autre. Les critères qui permettent aux acteurs du milieu scolaire d'identifier les élèves vivant des situations d'inadaptation scolaire ou psychosociale diffèrent d'un milieu à l'autre puisqu'ils se rapportent aux normes de chaque établissement. Certes, « *un comportement n'est pas déviant ou inapproprié en soi, il l'est par rapport aux normes établies par le milieu* » (Goupil, 2014, p.140).



En milieu scolaire, les difficultés d'adaptation sont notamment décrites en termes de comportements surréactifs ou sous-réactifs. En effet, le Ministère définit l'élève ayant un trouble de comportement comme celui qui « présente un déficit important de la capacité d'adaptation se manifestant par des difficultés significatives d'interaction avec un ou plusieurs éléments de l'environnement scolaire, social ou familial » (MELS, 2007, p. 24). On considère que les comportements surréactifs, ou extériorisés (ex. : agressivité réactive, opposition, trouble déficitaire de l'attention, etc.), ainsi que les comportements sous-réactifs, généralement mais pas exclusivement intériorisés (ex. : retrait social, symptômes anxio-dépressifs, etc.), qui émergent en réponse à des stimuli de l'environnement, peuvent compliquer le développement de l'élève ou celui des autres (MELS, 2007).

Bien que les troubles de l'adaptation ne s'y limitent pas, la distinction entre la dimension extériorisée et la dimension intériorisée des troubles du comportement constitue une première catégorisation du phénomène (Kauffman et Landrum, 2018). C'est pourquoi les manifestations de ces dimensions sont largement représentées dans les écrits ayant trait à l'identification des élèves vivant des difficultés d'adaptation, notamment dans le milieu scolaire (MELS, 2007). Toutefois, il s'avère que certaines difficultés comportementales extériorisées s'accompagnent par ailleurs de difficultés intériorisées, ce qui intime d'appréhender les difficultés d'adaptation comme un phénomène complexe qui appelle à la nuance (Aimé et al., 2016; Goupil, 2014).

### 1.1.2 Conséquences potentielles

Puisque l'individu faisant face à des difficultés d'adaptation lors d'un stade de développement est susceptible de rencontrer des difficultés plus importantes au fil du temps (Cicchetti, 2016), l'inadaptation peut s'aggraver et avoir des répercussions dans plusieurs sphères de sa vie.

À l'école, l'inadaptation scolaire et psychosociale peut entraver la capacité qu'a l'élève d'apprendre (Meldrum et al., 2009). En effet, une relation négative lie les difficultés d'adaptation au rendement scolaire des élèves qui en sont touchés (Meldrum et al., 2009). L'expérience socioscolaire des élèves peut également être altérée par l'inadaptation scolaire et psychosociale, et ce, à plusieurs égards (Tessier et Schmidt, 2007). D'une part, les élèves qui présentent des difficultés d'adaptation verront

leur bien-être compromis (Meldrum et al., 2009) et bénéficieront d'un faible soutien social (Naicker et al., 2013), exacerbant leur sentiment d'exclusion et d'ostracisation (Meldrum et al., 2009). D'autre part, la motivation, le sentiment d'appartenance et l'engagement de l'élève peuvent également être compromis (Archambault et al., 2009). Les difficultés d'adaptation peuvent aussi entraîner des conséquences majeures telles que le décrochage scolaire, qui touche près de 13 % de l'effectif scolaire (MEES, 2019). Les difficultés d'adaptation scolaires et psychosociales peuvent par ailleurs s'accompagner de problématiques qui, dans certains cas, affectent l'individu jusqu'à l'âge adulte (Lanctôt, 2005). À ce propos, près de 80 % de ceux qui vivent avec des difficultés d'adaptation à l'âge adulte rapportent en avoir également rencontré à l'adolescence (Forness et al., 2011). Bien que ces données n'illustrent pas l'importante proportion des difficultés d'adaptation qui finissent par se résorber avant l'âge adulte, elles mettent en relief l'importance de s'y attarder à l'adolescence afin d'éviter les conséquences plus importantes qu'elles entraînent à long terme. Sur le plan personnel, les troubles de santé mentale, les problèmes de santé divers ainsi que la détresse émotive et psychologique peuvent découler de difficultés d'adaptation qui n'auraient pas été prises en charge à l'adolescence (Forness et al., 2011; Poirier, 2017; Tessier et Schmidt, 2007). Il en va de même pour la sphère sociale de la vie de l'individu, plus à risque de vivre de l'exclusion (Tessier et Schmidt, 2007). Enfin, la vie professionnelle de l'adulte peut également être influencée par ces difficultés, dont les contrecoups pourraient influencer sa capacité à se trouver et à conserver un emploi, le plaçant dans une certaine précarité (Lanctôt, 2005; Tessier et Schmidt, 2007).

### 1.1.3 Étiologie

La trajectoire développementale de la personne est marquée par de nombreux facteurs d'influence qui concernent tous les aspects de sa vie et qui interagissent (Letarte et Lapalme, 2018). Ces facteurs peuvent influencer positivement ou négativement sa capacité de s'adapter aux contraintes de son environnement (Dumas, 2013; Letarte et Lapalme, 2018). En interaction, ils peuvent impacter la capacité d'un individu à mettre en œuvre des processus adaptatifs (Cicchetti, 2016).

### 1.1.3.1 Facteurs de risque

Vu la complexité de l'inadaptation scolaire et psychosociale, les facteurs de risque qui y sont associés sont nombreux, hétérogènes et diversifiés; liés tant aux caractéristiques de l'individu, de sa famille, de son environnement, de ses pairs et de son école (Tessier et Schmidt, 2007). Si des facteurs biologiques et psychologiques peuvent prédisposer l'élève à rencontrer des difficultés d'adaptation (Gatt et al., 2015; Kauffman et Landrum, 2018), des variables liées à la famille et aux pairs peuvent par ailleurs influencer sa trajectoire développementale (ISQ 2019; Kauffman et Landrum, 2018; McCurdy et al., 2015; Pauzé et al., 2017; Sattler et Schaffer, 2014). À ce titre, ces facteurs peuvent influencer le style d'attachement et exacerber la présence de certains troubles de comportement (Kauffman et Landrum, 2018), ce qui peut notamment compromettre la capacité qu'a l'individu de réguler ses émotions et ses comportements (Steege et al., 2019). Mais l'individu n'est pas le seul porteur du risque. Les caractéristiques de l'environnement socioéducatif et des agents éducatifs sont autant de facteurs scolaires ou institutionnels qui peuvent compromettre la réussite de l'élève (Tessier et Schmidt, 2007). En effet, l'attitude des enseignants peut favoriser, ou mettre en péril l'inclusion des élèves en difficulté (Lindsay, 2007), de la même manière que les relations qu'ils entretiennent avec leurs élèves ont un effet certain sur la capacité de ces derniers à réguler leurs comportements et leurs émotions (Bergin et Bergin, 2009; O'Connor et al., 2011; Roorda et al., 2011). Quant aux facteurs liés à l'environnement socioéducatif, les différentes dimensions du climat scolaire apparaissent comme des éléments clés dans le parcours adaptatif des élèves (Poulin et al., 2015). L'appartenance à son milieu, les valeurs du milieu scolaire ainsi que le sentiment de confiance des élèves à l'égard de leur école en sont quelques exemples (Janosz et al., 1998). Enfin, certains facteurs sociaux ou environnementaux distaux influencent également l'adaptation scolaire et psychosociale des élèves. C'est le cas notamment des inégalités sociales, engendrées entre autres par l'expérience migratoire et le faible statut socioéconomique, qui peuvent compromettre la réussite éducative de certaines catégories d'élèves (Feyfant, 2014; Glassman, 2007).

En effet, les élèves ayant traversé un processus migratoire s'inscrivent généralement dans une trajectoire scolaire particulière (Borri-Anadon, 2016). Bien qu'ils ne soient pas particulièrement à risque d'échec académique (MEES, 2020), les élèves issus de l'immigration voient leur réussite et leur intégration largement influencée par des facteurs migratoires, socioculturels et linguistiques

(Mc Andrew et al., 2015). Par exemple, les caractéristiques qu'ils présentent et les circonstances de leur arrivée peuvent possiblement impacter leur expérience socioéducative. Cette dernière peut également être influencée par des facteurs systémiques, qui relèvent du manque d'adaptation de l'école à leurs besoins spécifiques, de la perception négative et des attentes moindres du personnel à leur égard, ainsi que des enjeux liés à la discrimination et au racisme (MEES, 2020). Considérant qu'en 2013, 54,9 % des élèves résidant dans une zone défavorisée avaient immigré avec leurs parents (CGTSIM, 2014), le faible statut économique de certaines familles peut également amener des facteurs de risque supplémentaires (Kauffman et Landrum, 2018).

Par ailleurs, les élèves inscrits dans des écoles issues de milieux défavorisés présentent également des particularités pouvant s'additionner à des facteurs de risque déjà présents (Kauffman et Landrum, 2018). Selon Patterson et ses collègues (1998), la défavorisation constituerait un facteur associé à des difficultés d'inadaptation scolaire et psychosociale. Les élèves issus de milieux défavorisés étaient d'ailleurs deux fois plus nombreux à décrocher que leurs confrères issus de milieux aisés en 2012 (MEES, 2015), augmentant ainsi les probabilités qu'ils en subissent les conséquences à plus long terme (Fortin et al., 2005).

En terminant, il importe d'insister sur le fait que les facteurs biologiques, psychologiques, familiaux, relationnels, scolaires et sociaux interagissent (Cicchetti, 2016). Si certains prédisposent la personne à toute forme de vulnérabilité, d'autres précipitent ou catalysent le développement d'un problème, le déclenchent, l'aggravent ou le maintiennent (Letarte et Lapalme, 2018). À l'inverse, d'autres facteurs propres à l'individu ou à son environnement peuvent atténuer ces risques et favoriser la création d'un équilibre (Gatt et al., 2015; Kauffman et Landrum, 2018). Conformément, des facteurs de protection peuvent s'additionner aux facteurs de risque, favorisant une trajectoire développementale positive (Cicchetti, 2016).

### 1.1.3.2 Facteurs de protection

L'équilibre ou la résilience, soit la capacité de s'adapter positivement en dépit des risques et de l'adversité auxquels l'individu fait face, serait le produit de l'interaction entre les facteurs de risque et les facteurs de protection (Tessier et Schmidt, 2007). Ces derniers agissent positivement sur le

processus adaptatif de l'élève en simplifiant un problème déjà présent, en amenuisant son effet ou en prévenant son apparition (Letarte et Lapalme, 2018). À l'image des facteurs de risque, les facteurs de protection peuvent être présents dans plusieurs sphères de la vie de l'individu. À titre d'exemples, certaines caractéristiques des parents, comme la diplomation, auront une influence positive sur le profil adaptatif de l'élève (Kauffman et Landrum, 2018). Il en va de même pour de multiples dimensions de la pratique enseignante, telles que les attitudes positives du personnel scolaire, des relations enseignant-élève marquées par la disponibilité, la bienveillance et l'attachement, ou encore des pratiques éducatives inclusives, sécurisantes et proactives (Rousseau et al., 2015).

Au plan individuel, les habiletés sociales auraient un impact marqué sur la capacité d'adaptation des adolescents (Backman et al., 2018; Laursen et al., 2007), en plus de favoriser leur persévérance (OCDE, 2015). Sans surprise, les habiletés sociales facilitent la création et l'entretien de relations significatives avec les autres (Bagdwell et Bukowski, 2018). Les relations amicales représentent d'ailleurs un important facteur de protection, que Bagdwell et Bukowski (2018) lient à des bénéfices notoires : le sentiment de sécurité émotionnelle, la validation de l'identité, le sentiment d'appartenance et l'estime de soi seraient en partie tributaires des amitiés de qualité. Les pairs peuvent également contribuer au soutien émotionnel, ce qui facilitera la régulation des émotions (Taylor et al., 2016). Les bonnes aptitudes et habitudes de régulation émotionnelle et comportementale peuvent également constituer des facteurs de protection importants. L'adolescent qui reconnaît et exprime ses émotions avec aisance ou qui retrouve son calme après avoir vécu de grandes émotions sera en effet plus outillé pour faire face à certaines situations (Steege et al., 2019). En somme, c'est l'interaction entre divers éléments, propres à divers systèmes, qui permettra à l'élève de faire preuve de résilience.

En milieu scolaire, cette constatation intime aux divers agents éducatifs de mobiliser des ressources variées afin de créer un milieu socioéducatif favorisant l'adaptation des élèves. Comme l'avancent Trudel et Puentes-Newman (2000), si le risque est mouvant et transactionnel, des principes d'actions pérennes et concertées devraient orienter les facteurs de protection mis en place par l'école au service de tous les élèves. En effet, certains estiment qu'il est peu probable qu'une initiative ayant pour cible un seul facteur de risque ou de protection puisse avoir un effet bénéfique sur le bien-être des adolescents (Ayotte et al., 2009). Miser sur différents domaines d'influence (pas

seulement l'école, mais également la communauté, les pairs, la famille et le jeune lui-même) serait donc la clé des interventions efficaces en la matière. De ce fait, les approches concertées, globales, positives et créatives constituent des avenues particulièrement prometteuses dans la prévention ou la prise en charge des difficultés d'adaptation.

## 1.2 Favoriser l'adaptation scolaire et psychosociale des jeunes à l'école

Nombreux sont les auteurs qui privilégient une approche concertée et systémique de l'éducation (Potvin et Pinard, 2010 ; Feyfant, 2014). Ces principes intiment à tous les agents éducatifs qui gravitent autour de l'élève de participer à son développement. La mission de l'école (qualifier, instruire, socialiser) épouse d'ailleurs cette perspective, qui renvoie au caractère global du développement de l'individu et qui sous-tend une vision élargie des processus qui favorisent l'épanouissement de l'élève. Cette perspective n'est pas étrangère aux assises de la théorie du développement global positif des jeunes (Lerner, 2002), qui considèrent l'adolescence comme une occasion à saisir. Selon ce modèle théorique, c'est l'union de ses forces et des ressources de son environnement qui permet à l'adolescent de s'inscrire dans une trajectoire développementale positive (Lerner, 2011). Plusieurs initiatives abondent en ce sens et bonifient les ressources présentes dans l'environnement scolaire des élèves de multiples façons. À cet effet, Potvin et Pinard (2010) mettent en lumière les bénéfices de l'approche périscolaire, qui consiste en la collaboration de diverses instances pour valoriser l'éducation, comme le monde politique, les institutions économiques, les médias, les organismes communautaires, les organismes de la santé et les écoles appartenant à un même milieu de vie. Pour leur part, Chouinard et ses collaborateurs (2010) encouragent la mise en place de projets particuliers accessibles à tous dans les écoles publiques et divers auteurs, dont Thouin (2018), avancent les bénéfices potentiels des activités parascolaires pour l'adaptation des élèves. C'est dans ce contexte qu'émergent de nombreux projets visant l'épanouissement des élèves, dont certains sont à caractère artistique. De ce lot, ceux qui se penchent sur la relation entre la musique et le développement global positif représentent une piste innovante en raison de ses associations prometteuses avec la réussite éducative, et ce, surtout chez les élèves en situation d'inadaptation (Elpus, 2013; Guhn et al., 2020).

### 1.3 La création musicale comme avenue inclusive à l'école

Les interventions artistiques et plus particulièrement musicales qui cherchent à promouvoir ou à favoriser le développement global positif des adolescents sont de plus en plus nombreuses (Kaufman, 2019). La musique constitue un contexte éminemment pertinent pour naviguer à travers les méandres de l'adolescence, en plus de permettre le foisonnement de relations significatives (Elpus, 2013). Des données recueillies auprès de ceux qui prennent part à une éducation musicale ont en effet appuyé l'hypothèse selon laquelle la musique est associée à une réduction des facteurs de risque de l'inadaptation scolaire et psychosociale, ainsi qu'à une augmentation du développement global positif (Edgar, 2013; Elpus, 2013; Getz et al., 2012; Hallam, 2010; Pellitteri, 2006; Sachs et al., 2017). Plus précisément, la pratique de la musique aurait des retombées positives sur l'estime de soi, la motivation et le bien-être (Benitez et al., 2017; Guhn et al., 2020; Réseau réussite, 2019), quoi que les liens de causalité qui l'associent au développement cognitif ou au rendement scolaire, sont par ailleurs contestés (Sala et Gobet, 2020).

De leur côté, les recherches portant sur la dimension créative de la musique – comme de l'art en général – sont plutôt marginales et surtout campées dans le champ de la musicothérapie (Baker et al., 2008). Or, la création musicale (*songwriting*), qui regroupe la composition musicale et la rédaction des paroles d'une chanson (Baker et al., 2008), revêt un intérêt particulier du point de vue de l'adaptation des jeunes en contexte scolaire, en raison notamment de sa grande compatibilité avec les principes du modèle de développement positif des jeunes et de son attrait particulier pour les élèves, incluant ceux présentant des difficultés d'adaptation scolaire et psychosociale. Ainsi, accroître les connaissances sur l'utilisation de la création musicale en milieu scolaire pourrait contribuer à enrichir la compréhension des processus d'adaptation et de réussite éducative des jeunes, ainsi qu'à bonifier et à diversifier l'offre de services périscolaires destinée à soutenir et à inclure les élèves en difficulté. Le présent mémoire a donc pour but d'explorer **en quoi la création musicale en contexte périscolaire peut favoriser le bien-être et l'adaptation d'élèves du secondaire en difficulté**. Les deux prochaines sections présentent les assises théoriques et la méthode de recherche proposée.

## CHAPITRE 2

### CADRE CONCEPTUEL

Plusieurs courants cherchent à comprendre les difficultés d'adaptation scolaires et psychosociales à l'aide d'assises théoriques. C'est le cas de l'approche psychodéveloppementale, qui conçoit le développement comme le produit de l'interaction entre divers processus dynamiques (Cicchetti, 2016). Influencés à la négative ou à la positive par une multitude de facteurs exerçant leur influence réciproque, ces processus peuvent contribuer à inscrire l'adolescent dans un développement dit normal, à risque ou psychopathologique (Cummings et al., 2000). En somme, ce modèle suppose qu'à chaque stade de son développement, l'individu fait face à des facteurs de risque et de protection, qui peuvent influencer négativement ou positivement sa capacité à s'adapter à son environnement.

En milieu scolaire, le fait d'identifier des *élèves à risque* n'est pas étranger aux fondements du modèle psychodéveloppemental. Le système scolaire définit l'élève à risque comme étant celui qui est moins à même de répondre efficacement aux demandes d'adaptation que les contraintes de son milieu lui imposent, augmentant ainsi les probabilités qu'il rencontre des difficultés pouvant mener à des retards, à des problèmes de santé mentale, à des troubles émotifs ou au décrochage scolaire (Tessier et Schmidt, 2007). Cette définition plutôt large laisse place à la coexistence de plusieurs approches qui influencent les contours du concept même du risque, ainsi que les interventions mises en place pour le prévenir. Bien qu'elles diffèrent à plusieurs égards, ces approches ont en commun d'évaluer la notion de risque aux *problèmes* que manifestent les élèves (Tessier et Schmidt, 2007). Dans un même ordre d'idées, une étude de Johnson (2000) a permis de montrer que, selon la perception d'administrateurs scolaires, « l'élève serait le principal porteur du risque » et l'institution serait « bonne dernière » dans la hiérarchisation des facteurs influençant à la négative leur parcours scolaire, balayant toute responsabilité institutionnelle (Tessier et Schmidt, 2007, p. 570). Pourtant, le processus d'adaptation incombe aussi à l'École, qui doit modeler ses services afin d'en assurer l'adéquation aux besoins des élèves (Tessier et Schmidt, 2007). C'est donc en réponse à la perspective dominante du risque et de ses ramifications (problèmes, déficits, retards, etc.) qu'ont émergé de nouvelles approches qui dépasseraient l'absence de risque (Tolan, 2016) et qui misent plutôt sur la promotion d'habiletés et d'attitudes qui concourent, notamment, au bien-



être de l'individu. Ainsi, les facteurs ou les comportements qui prédisent ou expliquent la réussite sont au cœur des approches du développement dites positives (Tolan, 2016).

## 2.1 Les approches positives et le modèle du développement positif des jeunes

À l'image de l'approche psychodéveloppementale, les courants positifs (par exemple l'apprentissage socioémotionnel, approche des compétences sociales, développement positif des jeunes, psychologie positive) tentent d'expliquer le développement au moyen de facteurs et d'indicateurs à même de placer l'individu dans une trajectoire positive (Elias et al., 1997; Lerner et al., 2002; Tolan, 2016; Seligman et Csikszentmihalyi, 2000; Waters et Sroufe, 1983).

Si chaque construit offre un éclairage nouveau sur les interventions à l'origine d'un développement réussi, le modèle du développement positif des jeunes (Positive Youth Development; Lerner, 2011), ci-après désigné par son sigle anglo-saxon PYD, s'avère particulièrement intéressant pour se pencher sur l'adolescence de manière spécifique, et pour comprendre la valeur ajoutée des activités parascolaires, du mentorat et des programmes issus de la communauté (Tolan, 2016). À ce titre, il importe de préciser que l'intérêt du modèle face aux forces et à l'adaptabilité des adolescents en fait, pour certains, un processus développemental abordé par l'intermédiaire d'un modèle théorique, mais pour d'autres, une philosophie qui oriente les programmes offerts aux adolescents (Lerner et al., 2011). D'une part, on pourrait donc définir le PYD comme l'issue d'un processus développemental qui repose sur la régulation adaptative entre l'individu et son environnement (Brandtstadter, 1998, 1999). D'autre part, il constituerait une assise à la conception d'interventions et de programmes visant à favoriser un développement sain et positif (Hamilton, 1999). Dans tous les cas, le modèle du développement positif des jeunes stipule que l'adolescence représente une occasion à saisir (Aletraris et al., 2013; Steinberg, 2014). En effet, chaque individu porterait en lui des forces qui, lorsqu'alignées avec les ressources de son environnement, lui permettraient de s'épanouir (*thrive*) (Lerner et al., 2011). Au bénéfice d'une compréhension bonifiée du modèle du développement positif des jeunes, ses mécanismes, ses composantes ainsi que ses potentielles retombées seront explorés plus en détail.

### 2.1.1 Les mécanismes du PYD : relation individu-environnement

Les auteurs qui se sont penchés sur le PYD tentent de comprendre les relations individu-environnement qui favorisent l'épanouissement tout au long de son adolescence, et qui sont susceptibles de prévenir l'apparition de facteurs de risque liés à l'inadaptation scolaire et/ou psychosociale (Lerner et al., 2011). Une première hypothèse avance que les ressources de l'environnement du jeune, lorsqu'harmonisées avec ses forces, lui permettent de développer des compétences et attitudes qui concourent à un développement sain et optimal (Lerner et al., 2011). Ces ressources sont multiples (Lerner et al., 2010). Parmi celles-ci, les relations avec des adultes significatifs s'avèrent particulièrement importantes. En effet, le PYD prévoit que des programmes éducatifs et ludiques, centrés sur les intérêts des participants, leur permettront de créer naturellement une relation positive et empreinte de soutien avec un mentor, généralement chargé de guider l'activité. Cette relation deviendra un moteur au développement de diverses habiletés chez les participants (Roth et Brooks-Gun, 2003).

Au sein du modèle, les principales forces à développer chez l'adolescent sont l'autorégulation émotionnelle, l'engagement scolaire ainsi que l'appréhension positive du futur. Premièrement, c'est au moyen de l'*autorégulation émotionnelle* que l'individu se fixe des objectifs, déploie des moyens de les atteindre et les ajuste au besoin (Brandtstädter, 2006). Cette force serait particulièrement importante à l'adolescence (Geldhof et al., 2010), une période caractérisée par de multiples changements d'ordre cognitifs (Kuhn, 2009). Deuxièmement, l'*engagement scolaire* se manifeste, au sein du modèle, autant par la participation à des activités académiques qu'à des activités parascolaires. C'est par l'engagement que l'élève accorde de l'importance à son éducation et développe un sentiment d'appartenance envers son milieu scolaire (Glanville et Wildhagen, 2007; Li et Lerner, 2013). Le travail de nombreux auteurs a permis de décliner l'engagement de l'élève en trois dimensions principales, qui illustrent les différentes facettes du développement de l'individu que sont l'affect, les cognitions et les comportements (Appleton et al., 2006; Archambault et al., 2009; Fredricks et al., 2004; Jimerson et al., 2003). D'abord, la dimension affective relève des sentiments, des perceptions et des émotions du jeune face à son environnement. Le sentiment d'appartenance de l'élève face à l'école, additionné à l'importance qu'il accorde à son éducation fournissent des renseignements sur son affect par rapport à son milieu scolaire (Goodenow, 1993; Eccles et al., 1993). Ensuite, l'engagement cognitif est intimement lié aux stratégies que déploie

l'élève pour s'autoréguler, ainsi qu'à son niveau d'implication dans ses apprentissages (Archambault, 2009). La capacité de l'élève à mémoriser, à planifier et à s'autoévaluer l'aideront à faire preuve d'autorégulation (Ablard et Lipschultz, 1998), alors que son sentiment de compétence, son engagement en tant qu'apprenant et l'élaboration d'objectifs spécifiques liés à la tâche favoriseront son engagement cognitif face à ses apprentissages (DeBacker et Nelson, 2000). Finalement, l'engagement comportemental regroupe les attitudes et les comportements dont fait preuve l'élève pour s'adapter à son milieu et réussir à l'école (Archambault et al., 2009). Cette dimension de l'engagement se dénote par la présence de comportements positifs, comme l'adhésion aux normes du milieu scolaire, l'assiduité et la présence en classe; la participation à des activités parascolaires, surtout lorsqu'elles sont de longue durée (Thouin, 2018); ainsi que l'implication scolaire (Fredricks et al., 2004 ; Janosz et al., 2008). Selon Lerner (2005), le fait d'avoir un engagement positif face à son école est associé à l'épanouissement (*thriving*) et à la prévention de certains comportements considérés à risque.

Troisièmement, *l'appréhension positive du futur* est centrale au PYD. Pour appréhender son avenir de manière optimiste, l'espoir est considéré comme un actif majeur sur le plan des émotions, des cognitions et de la motivation (Schmidt et Lopez, 2011). Il faciliterait la régulation des émotions (Irving et al., 2004), en plus d'avoir un rôle prépondérant dans les décisions que prennent les individus à l'adolescence. En effet, leurs aspirations futures influenceraient leurs décisions, en plus de motiver certains comportements (Yowell, 2000). En ce sens, l'espoir se définit comme la perception qu'a l'individu de sa capacité à trouver des moyens d'atteindre ses buts (Rand et Cheavens, 2009; Snyder et al., 2002), ce qui renvoie également à l'autorégulation émotionnelle au regard du PYD (Roth et Brooks-Gunn, 2003).

### 2.1.2 Les objectifs du PYD et les conditions pour en promouvoir l'atteinte

Le modèle du développement positif des jeunes est considéré comme un exemple d'adaptation développementale (Bowers et al., 2014), qui postule que l'épanouissement et le développement positif (objectifs ultimes) se manifestent par l'optimisation de cinq aspects du fonctionnement (objectifs intermédiaires), typiquement appelés les 6Cs, soient la compétence, la confiance, la connexion, le caractère, la compassion et la contribution (Lerner et al., 2010; Bowers et al., 2010).

La **compétence** est l'habileté d'accomplir les demandes générées par divers contextes dans le but d'avoir des relations efficaces avec les autres et avec son environnement (Lerner, 2007). Selon Lerner (2007), elle se manifeste au sein de cinq dimensions. Académique, émotionnelle, professionnelle, cognitive et sociale, la compétence permet notamment à l'élève de s'adapter à son milieu, de réguler ses émotions, de prendre ses responsabilités et de comprendre les attentes des différentes situations sociales dans lesquelles il se trouve (Bowers et al., 2010). Selon le modèle, la compétence peut s'améliorer et se développer lorsque trois principes sont respectés. Premièrement, elle doit émerger d'une relation positive, dans un contexte d'apprentissage que l'adolescent aime et valorise. Deuxièmement, il importe de miser sur les forces de ce dernier afin que la compétence soit mobilisée. Troisièmement, le jeune doit être en mesure de prendre un certain leadership à travers la prise de décisions, ainsi qu'en apprenant de ses erreurs (Jackson-Mclain, 2007).

Au sein du PYD, la **confiance** relève de la perception qu'a l'adolescent de ses capacités (Bowers et al., 2010). C'est grâce à la confiance que peut être mobilisée la compétence, de la même manière que la compétence contribue à la confiance. Lerner (2007) la définit comme le sentiment que nos actions peuvent mener à l'atteinte de nos objectifs. Elle concerne la détermination, la capacité de réflexion ainsi que l'estime de soi, des qualités qui selon l'auteur, permettent aux adolescents d'être confiants face à leur capacité d'accéder au succès. Intrinsèquement liés à la perception de soi (Harter, 2006), les éléments qui constituent le sentiment de compétence perçue varient d'un stade de l'adolescence à l'autre. Toujours selon Lerner (2007), le partage et la valorisation, l'identification des forces de l'adolescent ainsi que la capacité d'extraire des réussites de ses échecs sont des moyens concrets de stimuler le sentiment de confiance, qui varie d'un contexte et d'une situation à l'autre.

La **connexion** met en lumière le caractère social de l'humain et l'importance d'entretenir des relations significatives et édifiantes (Bowers et al., 2010). Au sein du modèle du développement positif des jeunes, le fait d'entretenir des relations positives avec les autres constitue l'un des éléments clés d'une trajectoire développementale réussie (Hamilton et Hamilton, 2004). Elle survient lorsqu'un individu contribue au bien-être d'un autre individu, et vice versa (Lerner, 2007). Elle repose sur la reconnaissance du fait social : pour avancer, il faut communiquer les uns avec les

autres, échanger des idées, s'offrir notre soutien et bénéficier mutuellement de nos expériences respectives (Lerner, 2007). Le fait de participer à des activités, de jouer un rôle actif dans sa communauté et de collaborer avec les autres favorise la connexion (Jackson-McClain, 2007). De manière plus globale, entretenir des relations positives, adopter des comportements prosociaux et créer des occasions qui permettent aux adolescents de développer leur leadership sont autant de manières de valoriser la connexion (Lerner, 2007).

Le **caractère** dérive de la relation entre l'individu et la société dans laquelle il évolue. Il relève de son sens moral et civique, et peut se manifester par une certaine force de caractère ou par l'intégrité (Jackson-McClain, 2007). Un adolescent qui comprend l'équilibre fragile entre le fait d'agir pour son propre bien ou pour celui de la collectivité fait bonne figure quant au caractère. Plus concrètement, cette notion est intimement liée à la distinction entre le bien et le mal et se manifeste par le respect d'un sens moral, appliqué avec intégrité et constance, dans la considération de tous. Donner des responsabilités aux jeunes, aborder leurs émotions et leur sens moral et bâtir une relation de confiance avec eux peut favoriser le caractère (Lerner, 2007).

La **compassion** regroupe deux sentiments qualifiés de moraux : l'empathie et la sympathie. Selon Lerner (2007), la première caractérise l'émotion de celui qui ressent la douleur de l'autre alors que la deuxième concerne la capacité qu'a l'individu de se sentir mal à l'idée que quelqu'un d'autre puisse ressentir de la douleur. En effet, l'individu qui fait preuve de sympathie aura une conscience accrue des émotions d'autrui et tentera d'y réagir en offrant son réconfort (Black, 2004; Wispe, 1986; Clark, 2010). Celui qui fait preuve d'empathie sera plus à même de ressentir les émotions de l'autre, ce qui le fera sentir compris (Decety et Moriguchi, 2007; Gallese, 2007; Siegel, 2010). Encourager le leadership, faire soi-même preuve de compassion et entretenir des relations saines et positives avec les jeunes sont des avenues pour favoriser la compassion.

Enfin, la **contribution** se manifeste dans le fait de redonner à la communauté qui a accompagné l'individu. Présentée comme étant le point culminant du processus développemental dans lequel l'adolescent est engagé, elle survient notamment lorsque celui-ci grandit en soutenant l'autre à son tour. La connexion avec les autres y est centrale, puisque la contribution repose sur la notion même d'interdépendance (Lerner, 2007). Concrètement, la participation à des activités scolaires ou communautaires, ainsi que le bénévolat, sont autant de façons de faire montre de la contribution

(Lerner, 2007). Ceux qui participent à l'éducation des adolescents peuvent d'ailleurs les encourager à incarner une telle posture, notamment en donnant l'exemple. Parallèlement, le fait de trouver une activité stimulante, d'identifier des moyens d'atteindre des objectifs précis et de s'adapter aux défis qui surviennent favorisent la contribution (Lerner, 2007).

### 2.1.3 Les retombées potentielles du PYD

Au sein du PYD, l'épanouissement est conçu comme le déploiement d'attributs qui mènent au développement global positif de l'adolescent. Concrètement, être épanoui (*thriving*) implique de bien fonctionner et de se sentir bien dans toutes les sphères de sa vie (Tirell et al., 2020). Les retombées de cet état – marqué par la compétence, la confiance, le caractère, la connexion, la compassion et la contribution (Lerner, 2007) – sont principalement associées à une réduction des comportements à risque ou des problématiques que rencontre l'adolescent, ainsi qu'à une augmentation de sa propre contribution à sa famille, à sa communauté, à la société civile dans laquelle il évolue ainsi qu'à lui-même. En effet, la contribution de l'adolescent fait référence à ses idéologies, incarnées par des comportements et des engagements qui y sont cohérents (Dowling et al., 2004). Aider ses parents à la maison, faire du bénévolat dans sa communauté ou promouvoir des enjeux qui lui tiennent à cœur sont autant d'exemples de la contribution potentielle d'un adolescent épanoui (Flanagan et Christens, 2011).

La faible prévalence des études qui se penchent sur les activités parascolaires et périscolaires chez les jeunes en difficulté d'adaptation scolaire et psychosociale appuie la pertinence de s'attarder aux retombées que les projets inspirés du PYD peuvent avoir sur ces derniers. Certaines particularités du modèle laissent croire qu'il peut engendrer des retombées considérables sur les élèves en difficulté d'adaptation scolaire et psychosociale. Tout d'abord, le PYD est conçu pour répondre à la diversité des besoins des adolescents et pour s'arrimer à l'étendue des caractéristiques qu'ils présentent (Lerner, 2008). Ce principe central au modèle s'arrime avec une vision bidirectionnelle de l'adaptation, qui n'intime pas qu'à l'individu de répondre aux contraintes du milieu, mais aussi au milieu (l'école, la communauté, la société) de répondre aux besoins de l'individu. Comme décrit précédemment, la complexité des difficultés d'adaptation relève notamment de ses nombreuses manifestations et de ses différentes formes (Goupil, 2014). Les initiatives qui s'articulent autour

d'un modèle capable de proposer une solution globale qui ne se limite pas à l'intervention sur un seul facteur de risque ou de protection constituent donc une avenue intéressante auprès de cette catégorie de jeunes (Ayotte, 2009). Les initiatives, inspirées du PYD, qui engendrent des retombées en arrimant les forces des adolescents aux ressources de son environnement, épousent ce principe (Lerner, 2011). Par ailleurs, la compréhension du modèle fournit certaines balises à l'élaboration de programmes et d'activités parascolaires et périscolaires diversifiés, ce qui constitue également un avantage (Tolan, 2016) pour rejoindre ces jeunes, dont les intérêts peuvent être variés.

Depuis quelque temps, plusieurs s'intéressent au potentiel de l'éducation informelle comme contexte favorable au développement de compétences et d'attitudes qui soutiennent l'épanouissement de l'adolescent. Parmi ces occasions informelles, les activités parascolaires ou communautaires permettent aux jeunes de s'adonner à des loisirs, dont diverses formes de pratique musicale (Kaufman et Scripp, 2019).

## 2.2 La musique et le développement positif des jeunes

La musique est associée à de nombreux bénéfices sur moult dimensions du développement humain (Biasutti et Concina, 2013), et ce, tout au long de la vie. En effet, elle laisse entrevoir des effets positifs chez celui qui la pratique, depuis l'enfance jusqu'à l'âge adulte (Gerry et al., 2012; Lindblad et de Boise, 2020; Linnavalli et al., 2018; Williams et al., 2015). Même si certains sont mitigés face aux méthodes et aux conclusions de certaines études qui abondent en ce sens (Kempert et al., 2016; Rickard et al., 2012; Sala et Gobet, 2020; Schellenberg, 2019), tous accordent une valeur en soi à l'éducation musicale formelle ou informelle chez les adolescents (Aleman et al., 2017; Folkestad, 2006; Green, 2002; McFerran et al., 2018; Saether, 2016; Welch and McPherson, 2018). Afin d'en retirer les plus grands bénéfices, les initiatives musicales sont de plus en plus nombreuses à s'arrimer aux mécanismes et aux objectifs du modèle du développement positif des jeunes (Kaufman et Scripp, 2019), qui prône l'union des forces de l'adolescent et de ses contextes de vie pour lui fournir les ressources nécessaires à son épanouissement.

Selon Elpus (2013), la musique constitue un contexte tout indiqué pour accompagner les jeunes dans les défis qui parsèment l'adolescence. Son étude sur les retombées cognitives, comportementales et sociales de l'éducation artistique sur les jeunes montre d'ailleurs que ceux qui se vouent à une pratique musicale à l'école présentent un plus grand nombre d'indicateurs du développement positif que leurs pairs, qui ne pratiquent pas la musique. Cette conclusion laisse entrevoir que l'apprentissage de la musique sous toutes ses formes (interprétation, improvisation, création) peut faire l'objet d'initiatives qui épousent d'autre part les assises du modèle du développement positif des jeunes (Kaufmann et Scripp, 2019).

Afin de saisir les avantages et les particularités de ce genre de programmes, les retombées potentielles de la musique sur divers aspects du fonctionnement seront d'abord explorées. Un survol des différents modèles théoriques qui allient musique et développement positif des jeunes permettra par ailleurs d'illustrer l'intégration de ces deux concepts.

### 2.2.1 Les retombées de la musique

Les retombées de la musique sont multiples et les prochaines sections en présentent un survol sélectif. Chez les adolescents, la pratique musicale est associée à plusieurs bénéfices, dont la motivation et l'engagement envers leur parcours scolaire, la cohésion et l'inclusion sociale, l'empathie, le bien-être, la confiance en soi et la santé en général (Hallam, 2015). Bien que plusieurs auteurs remettent en question les prétendus liens de causalité entre la pratique musicale et le développement de certaines aptitudes psychosociales, cognitives ou académiques (Rickard et al., 2012; Sala et Gobet, 2020; Schellenberg, 2019), il n'en demeure pas moins que tous s'entendent sur son caractère ludique et rassembleur (Rickard et al., 2012). Afin d'en cerner les potentiels bénéfices particuliers pour les adolescents en difficulté d'adaptation scolaire et psychosociale, un survol des associations entre la musique et l'expérience scolaire, la régulation émotionnelle ainsi que la connexion avec les autres sera présenté.



### 2.2.1.1 Retombées de la musique sur l'expérience scolaire

Les interventions par l'art en général sont associées à des gains sur la motivation, le sentiment d'auto-efficacité, le sentiment d'appartenance et l'engagement de tous les élèves, incluant les élèves à risque (Bowen et Kisida, 2019; Fancourt et Finn, 2019; Guhn et al., 2020; Medina et Barraza, 2019). La musique sème l'intérêt des chercheurs pour ses nombreux bienfaits, notamment sur les compétences et les attitudes qui concourent au rendement scolaire et au bien-être à l'école ; autrement dit, sur la réussite éducative (Réseau Réussite, 2019; Glasman, 2007). L'éducation musicale pourrait d'abord améliorer la concentration et l'attention (Degé et al., 2011), ainsi que la persévérance face à une tâche malgré la difficulté (Hallberg et al., 2017). Le rôle spécifique de la musique dans l'apprentissage phonologique contribuerait également aux capacités de lecture des élèves (Kraus et Chandrasekaran, 2010). Si certains auteurs lui attribuent des bienfaits neurologiques, qui, en facilitant la compréhension de concepts, amélioreraient le rendement scolaire de ceux qui la pratiquent (Scripp et Gilbert, 2019), d'autres sont particulièrement sceptiques quant à ces liens de causalités (Rickard et al., 2012; Sala et Gobet, 2020; Schellenberg, 2019). Selon Sala et Gobet (2020), il apparaît que la musique n'aurait pas d'effet positif ni sur les aptitudes cognitives, ni sur les performances académiques des élèves. En effet, le transfert d'aptitudes d'un domaine à un autre serait extrêmement rare (Melby-Lervåg et al., 2016; Sala et al., 2019a), ce qui apporte certaines nuances aux résultats des recherches précédentes.

Au-delà des remises en question face à ses effets neurologiques (Sala et Gobet, 2020; Schellenberg, 2019), la musique pourrait jouer un rôle clé dans le développement socioémotionnel des jeunes, influençant ainsi leur expérience *socioscolaire* (Wolf et al., 2019). En effet, en se penchant sur les pratiques sectionnelles d'un groupe d'élèves inscrits dans une école de musique communautaire, Wolf et ses collègues (2019) ont démontré que la participation à des activités musicales permettrait de renforcer les relations avec les autres, d'engager les élèves envers leurs apprentissages, de développer leur perception de soi en tant qu'apprenant et de favoriser la persévérance. Premièrement, la synchronicité qui se crée lorsque plusieurs personnes jouent une même pièce augmenterait l'affiliation et créerait une forme de cohésion sociale (Hove et Risen, 2009). Selon Kirschner et Tomasello (2010), des comportements prosociaux seraient observés de manière plus prononcée chez les élèves qui pratiquent ensemble de la musique. Deuxièmement, l'engagement envers les apprentissages, plus marqué chez élèves qui participent à des activités musicales,

s'observe entre autres par une participation plus soutenue en classe et par un moins grand nombre d'absences, même chez les élèves à risque de décrochage (Barry et al., 1990; Baum et al., 1997; Csikszentmihalyi et Schneider, 2000; Heath et al., 1998; Walker et al., 2011). Troisièmement, plusieurs études associent l'éducation musicale à des effets positifs sur la perception de soi en tant qu'apprenant (Wolf et al., 2019). À ce titre, des chercheurs ont observé un maintien de la perception de soi chez les élèves inscrits dans un programme de musique, contrairement à leurs homologues non participants, chez qui la perception de soi tendait à se dégrader à travers le temps (Gill et Rickard, 2012; Rickard et al., 2013).

#### 2.2.1.2 Retombées de la musique sur l'autorégulation émotionnelle

Si les études qui associent des bénéfices psychosociaux à la musique sont nuancées par certains auteurs (Rickard et al., 2012; Sala et Gobet, 2020), les contextes éducatifs qui se construisent dans le cadre d'une pratique musicale pourraient être particulièrement propices au développement de certaines aptitudes clés du PYD (Raiber, 2019), dont l'autorégulation émotionnelle.

L'autorégulation émotionnelle relève d'un ensemble de processus interactifs qui permettent à l'individu de maintenir son équilibre, et ce, en contrôlant ses émotions (Gross, 2007; Sena-Moore et Hanson-Abromeit, 2015). Centrale au développement cognitif et social du fonctionnement humain, l'autorégulation émotionnelle favorise le bien-être de l'individu puisqu'elle contribue à prévenir notamment l'apparition de symptômes liés à plusieurs problèmes de santé mentale et difficultés d'adaptation (Aldao et al., 2010; Sena Moore et Hanson-Abromeit, 2015).

En effet, les émotions ont une valeur adaptative sur le développement et la capacité d'apprendre des jeunes (Izard, 1971). Selon la théorie des émotions différenciées, toutes les émotions ont une fonction adaptative, qui permet à l'individu de répondre aux différentes expériences inhérentes à chaque stade de son développement (Abe et Izard, 1999b). Ainsi, valoriser les émotions positives et développer des aptitudes qui amènent les élèves à réguler leurs émotions s'avère d'une importance cruciale dans les considérations des différentes initiatives en milieu scolaire, qui plus est, chez les élèves en difficulté d'apprentissage et/ou d'adaptation (Brown et Sax, 2013). Pour Izard (2002),

valoriser les émotions positives implique nécessairement que les émotions négatives des jeunes soient considérées et qu'elles puissent s'exprimer librement, cela, dans un environnement où ces derniers peuvent apprendre à les réguler. C'est exactement ce que peuvent permettre les contextes éducatifs où la musique sous toutes ses formes est centrale, puisqu'ils s'avèrent souvent favorables à l'autorégulation émotionnelle (Raiber, 2019). L'intérêt des jeunes envers la musique les placerait également en bonne posture pour expérimenter des émotions positives (Brown et Sax, 2013). D'abord, elle fournit un espace protégé où les jeunes (Darby et Catteral, 1994; Eisner, 1998) de divers horizons peuvent vivre leurs différences et ainsi développer un sentiment d'appartenance et de fierté (Allen et Boykin, 1992; Allison et Rehm, 2007; Griffin et Miller, 2008; Hall, 2007; Young 1990). D'autre part, la musique favorise le recours à un vaste éventail de stratégies adaptatives, dans le but de contrôler l'apparition de certains comportements (Winsler et al., 2011). Les arts permettent également d'exprimer et d'accepter les émotions négatives (De Petrillo et Winner, 2005), ce qui en facilite notamment l'exploration, la compréhension et la régulation (Brown et Sax, 2013). En effet, la musique permettrait aux uns de démontrer, de qualifier et de comparer l'intensité de certaines émotions; et aux autres d'identifier ce qui en est la cause et l'issue (Izard et al., 2004; 2008). Le fait que plusieurs d'entre elles soient explicitement évoquées dans bon nombre d'œuvres musicales permet, avec un accompagnement, de lier les émotions à des cognitions et à des actions qui interviendront dans la régulation des émotions (Izard et al., 2004).

Dans un autre ordre d'idée, l'écoute de la musique peut générer des réponses affectives et physiologiques qui interviennent dans l'autorégulation émotionnelle (Chin et Rickard, 2014; Habibi et Damasio, 2014; McFerran et al., 2016; Mogos et al., 2013; Saarikallio, 2012; Saarikallio et Erkkilä, 2007; Sena Moore et Hanson-Abromeit, 2015). Associée à une réduction des symptômes du stress et de l'anxiété (Pelletier, 2004; Scheufele, 2000), elle serait utilisée par plusieurs pour modifier leur état affectif (Schäfer et al., 2013; van Goethem et Sloboda, 2011). Les adolescents rapportent d'ailleurs que c'est d'abord pour s'autoréguler (se calmer, se distraire, changer d'affect) qu'ils écoutent de la musique (Van Goethem & Sloboda, 2011). De surcroît, un élève qui apprend la musique ou l'exécute peut également observer des gains sur sa régulation émotionnelle (Wolf et al., 2019).

### 2.2.1.3 Retombées de la musique sur la connexion avec les autres

Selon Peretz et Lidji (2006), le pouvoir de la musique tiendrait de sa capacité à créer une interaction entre les individus. C'est en effet pour créer une connexion avec la musique elle-même, avec les autres et avec les endroits où elle émerge que les humains se tournent vers cette forme d'art (Frierson-Campbell, 2019).

De fait, les bienfaits de l'éducation musicale sur les habiletés sociales et personnelles des jeunes ont été, à certaines reprises, appuyés empiriquement (Kokotsaki et Hallam, 2007). Selon Campbell et ses collègues (2007), la musique rassemble des individus de tous horizons et suscite l'émergence de relations avec les autres, mais également avec soi. Elle favorise la coopération, l'expression d'une mutualité et d'un sentiment de confiance (Freeman, 1998), en plus de stimuler l'empathie (Rabinowitch, 2013; Heath, 2016). Certes, l'apprentissage d'un instrument et de la musique en général fournit de nombreuses occasions qui permettent de favoriser la connexion des uns envers les autres : la collaboration est inhérente au fait de jouer une pièce en petits ensembles, de travailler certains passages en équipe ou de pratiquer en vue d'atteindre un objectif commun (Wolf et al., 2019). Dans un autre ordre d'idées, le fait d'interpréter la musique en groupe contribue considérablement à l'inclusion sociale, en raison des liens solides qui s'y créent et qui sont difficiles à recréer dans un autre contexte (Halla, 2015). Cette conclusion est également partagée par Rinta et ses collègues (2011), qui ont trouvé une relation positive entre l'expérience d'une activité musicale et le sentiment d'inclusion sociale ressenti par les participants. Celle-ci s'expliquerait par le climat d'apprentissage qui prévaut en contexte musical, caractérisé par la tolérance et l'acceptation de la différence (Humpal et Wolf, 2007). Conformément, une étude portant sur un programme musical qui permet aux jeunes d'apprendre un instrument et de le pratiquer au sein d'un orchestre, le National Orchestra For All, a montré comment les programmes musicaux encouragent le développement de relations interpersonnelles positives (Creech et Tsaklagkanou, 2019). Selon ces travaux, si les approches différenciées, la création d'un espace protégé et la valorisation de l'écoute des autres en sont caractéristiques, l'atmosphère familiale des activités musicales et les amitiés reposant sur l'amour de la musique contribuent également au foisonnement de relations marquées par le soutien et le respect (Creech et Tsaklagkanou, 2019).

L'apprentissage et la pratique de la musique en contexte informel favorisent, certes, les relations avec les pairs, mais aussi celles avec les adultes (Currie et Higgins, 2019). C'est ce que les auteurs ont découvert en étudiant le programme Friday Night Music, qui permet à des jeunes de former des groupes musicaux, de créer des pièces et d'explorer l'enregistrement studio (Currie et Higgins, 2019). Puisque l'éducation musicale informelle permet d'apprendre dans l'action, auprès d'un adulte qui joue le rôle de mentor, elle peut être transformée en un ensemble de connaissances, d'aptitudes, de valeurs et de convictions qui dépassent l'objectif musical initial (Colardyn, 2001; Rogers, 2004). Dans ce contexte, l'apprentissage par coconstruction est possible, ce qui constitue une occasion significative pour les adolescents (Higgins, 2016; Deane et Mullen, 2018). Les initiatives de nature musicale permettraient également aux jeunes d'avoir une voix au sein d'une démarche artistique partagée, ce qui améliorerait la qualité des relations que ces derniers entretiennent avec les adultes (Hirsch, 2006).

#### 2.2.2 Intégration : la musique comme contexte de développement positif des jeunes.

Si les bénéfices cognitifs, académiques et neurologiques associés à la musique ne font pas consensus (Rickard et al., 2012; Sala et Gobet, 2020, Schellenberg, 2019), les auteurs s'entendent sur son potentiel d'impacter positivement l'estime de soi et les aptitudes interpersonnelles de ceux qui la pratiquent (Aleman et al., 2017; Sala et Gobet, 2020). C'est d'ailleurs ce qui laisse entrevoir comment l'éducation musicale formelle ou informelle constitue un contexte tout indiqué pour le développement positif des jeunes (Kaufman et Scripp, 2019; Elpus, 2013).

Pour expliciter les rapprochements potentiels d'une initiative d'éducation musicale avec le modèle du PYD, plusieurs se sont intéressés aux objectifs intermédiaires de ce dernier, que constituent les « six c » (compétence, confiance, connexion, compassion, caractère, contribution), présentés précédemment. Ce cadre théorique, fortement adapté au terrain, rend effectivement possibles l'opérationnalisation du modèle du développement positif des jeunes et l'étude des programmes musicaux qui s'en inspirent (Lerner et al., 2000; Lerner et al., 2002; Lerner, 2006). Selon des auteurs qui ont étudié les programmes musicaux sous l'angle de ce modèle, la présence de certains facteurs relevant de l'approche pédagogique et de l'environnement favoriserait le développement de compétences positives, notamment le développement de la littératie musicale, l'apprentissage par

les pairs, le renforcement positif et le développement d'aptitudes extramusicales à travers une démarche artistique (Barrett et Bond, 2015). Les auteurs soulignent également que l'atteinte de ces objectifs peut être favorisée lorsque les enseignants ou mentors utilisent la musique en vue de fournir aux jeunes un modèle de comportements prosociaux, intimement lié aux « six c ».

El Sistema Oklahoma (ESO), qui propose une approche d'apprentissage de la musique à travers la performance en ensembles, est un exemple de programme musical destiné aux enfants et aux adolescents issus de milieux défavorisés. S'étant largement inspiré du modèle du développement positif, ESO s'est efforcé d'aligner ses valeurs à celles du PYD, ce qui offre une fenêtre particulièrement intéressante sur l'intégration du modèle à des programmes musicaux (Raiber, 2019). Hallam et Creech (2019) ont également documenté divers aspects du programme Musical Future, qui initie des jeunes à la musique populaire en les amenant à jouer d'un instrument et en performant une pièce par oreille, cela afin d'éventuellement créer leurs propres pièces musicales. Dans le cadre de ce programme, les auteurs ont exploré comment, au sein de ce programme destiné aux adolescents, s'exprimaient certaines composantes clés du modèle du PYD. En voici quelques exemples :

La *compétence* est traduite en termes de capacité et relève de l'acquisition d'aptitudes musicales. L'impact de l'apprentissage informel de la musique sur la compétence des participants s'illustre d'ailleurs de différentes façons. Ces derniers rapportent avoir vécu des accomplissements, en plus d'avoir élargi et amélioré leurs aptitudes musicales ainsi que leur capacité à persévérer (El Sistema Oklahoma, 2018; Evans et al., 2014; Hallam et al., 2018; Hallam et al., 2017a ; Jeanneret, 2010).

La *confiance* passe par l'affirmation et se traduit par l'importance de croire en son potentiel musical. En effet, l'éducation musicale informelle aurait un impact positif sur la perception de soi, et ce particulièrement en ce qui a trait aux compétences musicales (Hallam et Creech, 2018). Le sentiment d'auto-efficacité est par ailleurs relevé par les chercheurs, au même titre qu'une perception de soi améliorée. Toujours en lien avec la confiance telle que décrite par le modèle du PYD, des bénéfices sur le climat scolaire ont par ailleurs été démontrés (Jeanneret, 2010).

La *connexion* relèverait de la communauté et serait intimement liée au sentiment d'appartenance (El Sistema Oklahoma, 2018). C'est notamment par le travail d'équipe qu'elle s'exprimerait, en fournissant une occasion d'apprendre les uns des autres (Hallam et Creech, 2019). Les travaux de

Hallam et de ses collègues (2018) ont d'ailleurs montré que le fait de s'engager dans une démarche artistique au sein d'un groupe aurait permis aux participants d'acquérir des stratégies nouvelles pour gérer les conflits et pour arriver à des compromis. Au sein d'une démarche musicale dont l'issue relève de l'atteinte d'un objectif commun, l'importance de collaborer, de pouvoir compter les uns sur les autres et d'être en mesure de résoudre des problèmes revêt certes une importance particulière (Hallam et al., 2018).

Le *caractère* serait quant à lui déployé lorsque l'apprentissage autonome est possible. Le fait d'être en mesure d'apprendre à son propre rythme et de travailler de manière autonome dans la poursuite de ses propres objectifs musicaux constituerait l'assise principale de l'acquisition du caractère en contexte d'éducation musicale informelle. Poursuivre ses propres objectifs tout en étant à l'origine d'une œuvre contribuerait à l'*empowerment* des participants. De ce fait, leur motivation s'en verrait bonifiée, améliorant par le fait même leur pratique musicale (Hallam et al., 2018). En somme, le contrôle que peut exercer l'élève sur la poursuite d'un objectif artistique (son interprétation, sa création, sa pratique, etc.) contribuerait à parfaire son sens de l'initiative et sa détermination, des qualités centrales au modèle du développement positif de l'adolescent (Larson, 2000). Enfin, pour s'aligner avec la *compassion*, *El Sistema Oklahoma* (2018) parle de *becoming*, une valeur au sein de laquelle le progrès serait mesuré en termes de respect des autres et de relations significatives, plutôt qu'en termes de performance (Raiber, 2019).

À la lumière de ce qui précède, plusieurs programmes musicaux s'alignent avec les grandes lignes du PYD pour orienter leurs approches auprès des jeunes. Toutefois, la création musicale, au sein de ces programmes, est très peu documentée, voire inexistante (Baker et Wigram, 2008; Hospital et al., 2015), malgré les rapprochements évidents qui lient les tenants et aboutissants de la création à ceux du PYD.

### 2.3 La création musicale

La pertinence de la musique en lien avec le développement des jeunes est de mieux en mieux appuyée empiriquement, même si plusieurs lacunes méthodologiques (absence de randomisation ou de contrôle actif) demeurent (Sala et Gobet, 2019). Qui plus est, les écrits portant spécifiquement

sur la création musicale sont assez marginaux. Pourtant, l'art et sa dimension créative captivent les chercheurs depuis toujours (Arieti, 1976; Csikszentmihalyi, 1996; Kris, 1952; Noy, 1979; Valéry, 1957-1961, 1960; Vargiu, 1977; Wallas, 1926). Théoriquement parlant, quelques auteurs se sont intéressés au processus créatif inhérent à toute pièce musicale (Wallas, 1926; Webster, 2000). Afin d'en comprendre les rouages, le cadre conceptuel fait état de la création musicale au regard de deux modèles théoriques, soit celui de Gosselin (1998) et de Webster (1990), puis fait état de son utilisation auprès de la clientèle adolescente. Les retombées et les bienfaits potentiels de la dimension spécifiquement créative de la musique seront finalement relevés.

### 2.3.1 La création musicale : modèles théoriques

La création musicale est un processus qui se déroule dans le temps, comportant un début, un développement et une résultante (Gosselin, 1998). Si la plupart des auteurs qui en proposent une représentation en plusieurs phases s'entendent sur cette définition de base, les mécanismes par lesquels transige celui qui crée diffèrent d'un modèle à l'autre. Issus des champs de l'éducation musicale, les modèles de Webster (1990, 2000) et de Gosselin (1998) proposent une perspective tout à fait conceptuelle des mécanismes de la création.

### 2.3.2 La représentation de la dynamique de création

Conçue dans le but de doter les enseignants d'une représentation articulée de la création en général, la représentation de la dynamique de création élaborée par Gosselin et ses collègues (1998) offre une perspective éclairante sur les mécanismes inhérents à la création musicale. Aux yeux de ces auteurs, le processus complexe qui mène à la production d'une œuvre comporte des phases qui se succèdent et qui interagissent simultanément. Dans une perspective linéaire, trois phases se succèdent dans le temps, soit la phase d'ouverture, la phase d'action productive ainsi que la phase de séparation. Trois mouvements dynamisent chacune de ces phases, soit le mouvement d'inspiration, le mouvement d'élaboration et le mouvement de distanciation. Le caractère dynamique de la création fait en sorte que chaque mouvement intervient dans chacune des phases, ce qui en fait un processus récursif où se suivent et s'entremêlent des étapes distinctes en série.



Pour être en mesure de situer le créateur dans chaque phase de sa démarche, Gosselin et ses collègues (1998) ont recours à un ensemble d'aptitudes et d'émotions propres à chacune d'elles. Ainsi, la *phase d'ouverture*, qui fait référence à l'émergence d'une ou de plusieurs idées, place le créateur dans une posture tant réceptive que passive. Quant à elle, la *phase d'action productive* lui demande de faire un travail conscient afin de matérialiser l'émotion initiale. L'idée première doit se préciser par une focalisation, qui permettra aux émergences de la phase d'ouverture d'être canalisées et éventuellement, organisées. Selon Gingras (1979), c'est à travers cette phase que le créateur construira, peu à peu, une pièce. Finalement, la *phase de séparation* entre en jeu lorsque l'œuvre est considérée comme achevée. Elle intime au créateur de prendre un pas de recul pour éventuellement se séparer de son œuvre (Gosselin et al., 1998). Autrement dit, la phase de séparation permet au créateur de constater son travail et de s'approprier les unités de sens qui auraient échappé à son contrôle. Quant à eux, les mouvements qui interviennent dans chacune des phases dynamisent le processus créatif et en constituent le caractère récuratif. Le *mouvement d'inspiration* insuffle d'abord des idées et amène le créateur à passer à l'action. Le mouvement *d'élaboration* relève du développement, de l'articulation et de la construction d'une idée et enfin, le mouvement de *distanciation* intime l'éloignement et l'appréciation du créateur au regard de son œuvre.

Certes, ces phases et mouvements nous renseignent sur les différentes étapes qui caractérisent la démarche créative conçue par Gosselin et ses collègues (1998). Toutefois, c'est à la compréhension des jeux entre les mouvements et les phases que la singularité et la complexité de leur modèle culminent. En effet, les auteurs décrivent chacune des interactions liées aux points de rencontre entre phases et mouvements. Lors de la phase d'ouverture, l'inspiration prend la forme d'idées, d'images, de sentiments ou de sensations. Le mouvement d'élaboration permet au créateur d'explorer chaque inspiration (ou émergence) de manière spontanée alors que la distanciation se manifeste par sa capacité de choisir les idées qui lui permettront d'entamer une démarche créative. Au sein de la phase d'action productive, l'inspiration prend la forme de nouvelles idées ou d'un déclic qui lui permet de résoudre un problème. L'élaboration constitue le cœur de l'articulation conceptuelle et matérielle de l'œuvre. La distanciation demande au créateur de prendre plusieurs décisions qui lui permettront de faire des choix et de préciser son œuvre. C'est au sein de ce mouvement qu'il peut laisser à une idée le temps de mûrir (incubation) ou tenter de l'améliorer en prenant un pas de recul. Pendant la phase de séparation, le mouvement d'inspiration relève des

idées relatives à de nouveaux projets ou encore de l'émergence des significations qui se révèlent au créateur. L'élaboration lui intime de constater le travail accompli et la distanciation consiste en l'appréciation de l'œuvre. Plus précisément, c'est à travers ce mouvement que le créateur pourra déterminer le niveau d'adéquation entre son inspiration initiale et l'œuvre qu'il a créée. En somme, Gosselin et ses collègues (1998) représentent le processus créatif comme la succession linéaire de trois phases marquées par des mouvements récursifs qui interagissent et qui précisent chaque étape de la création d'une pièce.

### 2.3.2.1 La pensée créative en musique

Le modèle de la pensée créative en musique (Webster, 1990) a lui aussi été conçu à des fins d'apprentissage et d'enseignement de la musique. Relevant du champ de l'éducation musicale, l'auteur propose un point de vue théorique sur la créativité en musique, qui prévaut tant pour les enfants que pour les adultes, mais qui peut varier en fonction du stade de développement auquel se trouve l'individu. Centrales à son modèle sont les aptitudes habilitantes que présente l'élève d'un point de vue musical ainsi que les conditions habilitantes qui constituent des influences notoires sur sa capacité de créer. Selon Webster (1990), tout part d'une intention, soit celle de créer une œuvre à travers la composition, la performance, l'improvisation et l'analyse. Interviennent alors les aptitudes habilitantes de l'élève, qui composent son intelligence musicale et qui interagissent avec le processus réflexif qui le mènera éventuellement à l'écriture d'une pièce. Pour Webster (1990), ces aptitudes se déclinent en trois catégories. Premièrement, certaines relèvent de la pensée convergente, comme les habiletés musicales (la capacité de reconnaître des rythmes, de reproduire des mélodies, etc.). Deuxièmement, d'autres relèvent de la pensée divergente, qui mobilise l'imagination et qui se traduit par la flexibilité, l'originalité et la diversité des idées. Finalement, les aptitudes de compréhension conceptuelles sont également mobilisées, telles que la maîtrise de certaines notions (*knowledge of facts*), l'habileté d'appliquer ces notions dans un contexte musical complexe (*craftsmanship*) et celle de créer une adéquation entre un produit musical et les émotions dont il émerge. Quant à elles, les conditions habilitantes ne relèvent pas du domaine musical. Elles permettent plutôt à l'individu d'amorcer et de maintenir le processus créatif en mouvance. La motivation, l'imagerie inconsciente ou l'activité mentale, la personnalité ainsi que l'environnement sont autant de conditions habilitantes qui permettent respectivement de s'affairer à la tâche,

d'alimenter le processus créatif, de prendre des risques et d'encourager ou de faciliter l'immersion de l'individu dans une démarche créative. De manière plus spécifique, l'environnement inclut l'aspect financier, l'accès à des instruments, le soutien de la famille, les attentes de diverses parties prenantes ainsi que le regard des pairs. En somme, au sein du modèle de Webster (2000), le processus réflexif inhérent à toute démarche créative est possible grâce aux interactions entre deux mécanismes, la pensée divergente et la pensée convergente. Des aptitudes habilitantes ainsi que des conditions habilitantes agissent à titre de facilitateurs pour permettre un mouvement constant entre l'imagination et l'analyse.

### 2.3.3 L'utilisation de la création musicale auprès des adolescents

Bien que sa pertinence soit de plus en plus reconnue, la création musicale est moins bien représentée dans la littérature que ne le sont les autres dimensions de la pratique musicale, telles que l'interprétation, l'écoute ou l'improvisation (Baker et Wigram, 2008). Pourtant, l'utilisation de la création musicale, ou *songwriting*, est fréquente dans de nombreux domaines et à des fins variées auprès de la clientèle adolescente (Baker et Wigram, 2008). Au sein de diverses approches thérapeutiques, elle est définie comme un processus qui mène à la création de paroles et de musique, cela à des fins psychosociales, émotionnelles et cognitives (Baker et Wigram, 2005). En effet, on y a de plus en plus recours pour accompagner les individus dans l'exploration et l'expression de leurs pensées et de leurs émotions, dans le développement de leurs habiletés sociales et de leur estime d'eux-mêmes. Elle permet aussi à ces derniers de raconter leur histoire, de partager leurs messages et de faire des choix plus éclairés (Baker et Wigram, 2008). Malgré l'étendue et la fréquence du recours à la création musicale sur le terrain, une vaste étude a permis de montrer que la littérature scientifique n'en fait pas proportionnellement état (Baker et Wigram, 2008).

Si les écrits portant sur la création musicale sont limités, cette pratique est effectivement utilisée de manière fréquente sur le terrain, par des professionnels issus de champs d'expertises variés et ce, partout à travers le monde (quoique surtout dans les pays anglo-saxons) (Baker et Wigram, 2008). Un large sondage diffusé dans plusieurs pays a d'ailleurs permis de documenter les pratiques des professionnels qui y ont recours et d'en montrer la diversité (Baker et Wigram, 2008).

Cette étude a d'abord permis de montrer que la création musicale est largement utilisée afin de favoriser le développement d'habiletés sociales. Selon Derrington (2005), l'écriture de chansons revêt une pertinence certaine pour les adolescents, qui accordent une importance particulière à leur statut social et à l'opinion des autres. Elle met également en avant la portée émotionnelle et psychosociale de la création musicale, qui permet aux enfants et aux adolescents de partager, au moyen de paroles et de musiques, des émotions et des pensées qui n'auraient pas été exprimées par le moyen d'un autre médium (Davies, 2005). Certes, cette approche offrirait un contexte tout indiqué pour canaliser les émotions ou les expériences négatives, cela parce qu'elle demande inévitablement au créateur de s'impliquer émotionnellement dans le processus créatif (Davies, 2005; Rolvsjord, 2005). Finalement, le fait de créer ses propres pièces musicales permet aux individus de raconter leur histoire, ce qui s'avère particulièrement pertinent pour ceux qui ont vécu diverses expériences difficiles. Selon Day (2005), se raconter en articulant des paroles serait potentiellement moins menaçant et plus adéquat pour aborder des sujets délicats. En plus de documenter de manière empirique les diverses pratiques sous-jacentes à la création musicale, l'étude de Baker et Wigram (2008) montre également l'ampleur du phénomène dans l'accompagnement des individus qui vivent des difficultés d'adaptation. Cette réalité se refléterait d'ailleurs à même les créations musicales à l'étude, au sein desquelles les problèmes d'adaptation constituent un thème récurrent.

Dans un autre ordre d'idées, certaines études empiriques se sont intéressées aux mécanismes et aux effets sous-jacents à la création musicale dans divers contextes qui impliquent des adolescents. C'est le cas de Haddox (2019), dont l'intervention destinée à favoriser l'*empowerment* des jeunes a misé sur l'engagement social à travers l'écriture d'une chanson inspirée d'un lieu. L'auteur défend qu'en s'adonnant à un processus créatif inspiré d'un lieu, il est possible d'en explorer la signification, de la partager et éventuellement d'informer l'individu à propos de sa propre identité. En effet, la description qui émane de ce type d'écriture de paroles relève de l'exploration et de la compréhension de ses propres croyances et de ses propres valeurs. Une étude réalisée par Hess (2018), qui s'inscrit dans le même genre de pratique musicale et créative, montre que le fait de se questionner sur un lieu, d'en relever les aspects positifs et négatifs peut amener les adolescents à s'engager dans l'expression et le partage de leurs propres expériences et perspectives, cela sans craindre d'être en contraste avec le discours dominant. En somme, la création musicale est

largement utilisée sur le terrain auprès des adolescents, et ce, même si sa prévalence dans la littérature n'en fait pas suffisamment état (Baker et Wigram, 2008).

#### 2.3.4 La création musicale et le modèle du développement positif des jeunes

Les connaissances actuelles attribuent à la création de nombreuses vertus (Guhn et al., 2020). Elle serait utile au développement de l'identité (Barbot, 2008), favoriserait des retombées sur la santé mentale des adolescents (Travis et al., 2019) en plus de diminuer l'effet de certains facteurs de risque liés à l'inadaptation scolaire et psychosociale (Elpus, 2013). Bien que les études qui portent sur la création musicale et sur le modèle du développement positif des jeunes sont rares (Kaufman, 2019), leurs assises théoriques partagent certains points communs. D'une part, le PYD et le modèle de la pensée créative en musique cherchent à favoriser l'atteinte d'objectifs ou à générer des retombées chez un protagoniste, au moyen de mécanismes précis. À cet effet, des rapprochements existent entre les dimensions du fonctionnement théorisées par le modèle du développement positif des jeunes et les dimensions qui semblent pouvoir être impactées positivement par la création musicale (Kaufman et Scripp, 2019). Leur portée potentielle respective ne constitue pas le seul point de rencontre des modèles. En effet, l'examen de leurs assises logiques permet de cerner certains éléments qu'ils partagent. Le PYD repose sur l'idée selon laquelle les adolescents ont des forces qui, lorsqu'elles sont arrimées aux ressources de leur environnement, peuvent favoriser le développement positif et la réduction des facteurs de risque (Lerner et al., 2009). Quant à elle, la pensée créative en musique repose « sur un problème à la recherche d'une solution » (Webster, 2000, p. 13). Le problème est représenté par la force qui réside en chaque créateur; cette force même étant à l'origine de toute démarche créative. Parallèlement, c'est l'œuvre elle-même qui incarne la réponse à cette force ou autrement dit, la solution au problème (Webster, 2000). Malgré tout, les connaissances sont limitées quant à l'intégration du PYD aux initiatives en milieux scolaires qui se servent de la création musicale, proprement dite, comme moteur d'épanouissement.

## 2.4 La présente étude

L'intérêt que vouent les chercheurs à la portée de la musique sur le développement global de l'adolescent est grandissant, malgré les lacunes méthodologiques du champ qui doivent être considérées (Benitez et al., 2017; Huguet, 2008; Sala et Gobet, 2020). Toutefois, les études qui s'intéressent aux rapprochements entre le modèle du PYD et la musique demeurent marginales (Hospital et al., 2015). Celles qui s'intéressent à la création musicale et à l'adaptation des jeunes en milieu scolaire le sont d'autant plus.

La présente étude vise à explorer la relation entre la création musicale et le développement global positif d'adolescents ayant des difficultés d'adaptation scolaire ou psychosociale. Plus précisément, elle a pour objectifs d'explorer les effets perçus de la participation à des ateliers de création musicale périscolaires sur le bien-être et le fonctionnement d'élèves du secondaire présentant des difficultés d'adaptation. Nous étudierons plus spécifiquement deux cibles intermédiaires centrales au modèle du développement positif des jeunes, dont l'atteinte est susceptible d'être favorisée par la création musicale, soit la régulation des émotions (l'amélioration de l'affect des participants) et la connexion, à travers la création de liens significatifs avec des adultes et des pairs. Le projet de recherche revêt une pertinence certaine. D'abord, il contribuera à l'état des connaissances non seulement sur la dimension créative de la musique en contexte d'éducation informelle et périscolaire, mais également sur les effets potentiels de cette dernière sur deux aspects centraux de l'adaptation scolaire et psychosociale des adolescents en difficulté. Ce champ ayant très peu été étudié, de nouvelles connaissances pourront par ailleurs contribuer à la pertinence sociale du projet. En effet, la mise en lumière de la valeur ajoutée d'une composante créative aux ressources offertes à l'école, la démocratisation de la création musicale comme outil pédagogique et l'implantation de pratiques artistiques nouvelles pour soutenir les élèves en difficulté sont autant d'avenues potentielles auxquelles pourra contribuer le présent projet de recherche.

#### 2.4.1 Objectifs et hypothèses de recherche

Conformément à ce qui précède, le présent projet poursuit les trois objectifs suivants, selon une logique hypothéticodéductive (1,2) et de manière inductive (3) :

1. Évaluer si la participation ponctuelle à des ateliers de création musicale périscolaires est associée à l'amélioration de l'affect autorapporté à court terme chez des élèves du secondaire présentant des difficultés d'adaptation.

Hypothèse : Les participants rapporteront des scores indiquant une augmentation d'affects positifs et une diminution d'affects négatifs entre le début et la fin d'ateliers de création musicale sélectionnés.

2. Évaluer si la participation à un programme périscolaire d'ateliers de création musicale est associée à une augmentation de la connexion aux pairs et à l'adulte chez des élèves du secondaire présentant des difficultés d'adaptation.

Hypothèse : Au fil de la progression des ateliers, les participants rapporteront des scores indiquant une augmentation des relations positives avec les pairs et l'adulte.

3. Explorer les autres effets perçus relativement aux sphères affective et relationnelle de la participation à un programme d'ateliers hebdomadaires de création musicale chez des élèves du secondaire présentant des difficultés d'adaptation.

## CHAPITRE 3

### MÉTHODOLOGIE

La réalisation de ce mémoire s'inscrit dans une plus vaste étude, soit l'évaluation des effets, de l'implantation et des processus d'un programme périscolaire de création musicale, *Speech en résidence*. Dirigé par les professeures Goulet (UQAM) et Archambault (ÉPÉ, UdeM), ce projet fournit un ensemble de données dans lesquelles puise le présent projet de mémoire. Bien que dans le cadre de cette étude, le programme soit offert dans quatre écoles à Montréal et en Mauricie, ce mémoire se limite aux données provenant d'une seule école, à Trois-Rivières. Suivant une approche naturaliste, le présent projet a été implanté dans un cadre de pratique courante, sans manipulation des paramètres de prestation du programme, cela dans le but d'interférer le moins possible avec le déroulement normal des ateliers de *Speech en résidence* et de maximiser la pertinence écologique de l'étude.

#### 3.1 Description du programme d'ateliers de création musicale

Le programme *Speech en résidence* constitue un contexte tout indiqué pour étudier la relation entre la création musicale et l'adaptation scolaire et psychosociale. Offert à des élèves avec un parcours scolaire particulier et inscrits dans une école dont l'indice de défavorisation (IMSE) est élevé sur l'échelle décile du ministère de l'Éducation, *Speech en résidence* propose 30 ateliers semi-individuels et 30 ateliers de groupe où les participants sont initiés à une démarche créative au terme de laquelle ils enregistrent professionnellement leurs œuvres originales. Accompagnés par des intervenant·e·s musicaux, soit des artistes et créateurs formés pour les soutenir dans leur progression, ils s'adonnent à l'écriture de texte, à la composition, à l'arrangement ainsi qu'à l'apprentissage d'un instrument en contexte créatif. D'une durée d'une heure quinze par semaine, ces ateliers semi-individuels (1, 2 ou 3 élèves par atelier) où la cocreation musicale est mise de l'avant, permettent aux participants de se familiariser avec diverses techniques créatives qui les amènent notamment à jongler avec plusieurs paramètres de chacune des composantes d'une pièce musicale. Les participants n'ont pas nécessairement d'aptitudes musicales *a priori*.



### 3.1.1 Recrutement des participants du programme *Speech en résidence*

Le recrutement au sein du programme *Speech en résidence* se fait en quatre étapes distinctes. Puisque celui-ci s'adresse aux jeunes issus de milieux dits défavorisés, dont le parcours scolaire est particulier selon une multitude de facteurs, la première étape du recrutement se fait auprès des *directions scolaires*. Elle consiste en la sélection d'une école dont l'indice de milieu socio-économique (IMSE) est de 8 ou plus, ce qui l'inscrit dans un milieu dit défavorisé sur la base de divers facteurs, dont la scolarité de la mère et le statut d'emploi des parents (MEES, 2021). Les partenariats sont maintenus avec les écoles dont l'indice de défavorisation diminue d'une année à l'autre, à condition que *Speech en résidence* y soit déjà implanté. La direction, en collaboration avec l'équipe-école, sélectionne ensuite de 10 à 12 groupes dont le parcours scolaire est particulier. Les classes d'accueil, les groupes inscrits dans des programmes préparatoires au travail ainsi que les groupes d'adaptation scolaire sont généralement ciblés. Puisque les difficultés d'adaptation ne se limitent pas aux parcours scolaires particuliers et que l'objectif de *Speech* est de s'adresser aux élèves dont l'expérience socioscolaire peut être altérée de multiples façons, des groupes du cheminement régulier sont parfois ciblés, en fonction de leurs particularités. Dans ce cas spécifique, ce sont généralement les techniciens en éducation spécialisée qui sonnent l'alarme et avertissent les directions que plusieurs élèves inscrits au cheminement régulier rencontrent diverses difficultés d'adaptation et qu'un soutien de *Speech en résidence* serait le bienvenu. La deuxième étape consiste en la tournée des classes. Dans les groupes sélectionnés au préalable, les intervenants présentent le programme *Speech en résidence* aux élèves et recueillent les noms de ceux et celles qui souhaitent y prendre part, en leur demandant également de qualifier leur intérêt (« *Je veux absolument participer* », « *Ça m'intéresse vraiment* », « *Ça m'intéresse un peu* »). La troisième étape demande aux intervenants de recueillir les recommandations des enseignants et des professionnels qui côtoient les élèves intéressés (psychoéducateurs, techniciens en éducation spécialisée, etc.). Un tableau qui contient les noms des élèves intéressés leur est présenté, auquel on leur demande d'apposer un chiffre (1= beaucoup, 2 = moyennement, 3 = peu) en réfléchissant à la question suivante : « *À quel point l'élève peut, selon vous, bénéficier du programme?* » À la suite de la réception de ces tableaux, des discussions sont amorcées avec les répondants pour connaître les raisons qui justifient leurs réponses. Par exemple, un élève qui a de très grandes difficultés d'adaptation pourrait, selon le psychoéducateur, bénéficier grandement d'un tel programme alors qu'aux yeux d'un autre enseignant, ce même élève ne « mériterait pas » d'y participer. Cette étape

permet également de recruter des élèves qui n'ont pas montré d'intérêt envers le programme pour une foule de raisons, mais qui, selon le personnel, pourraient en bénéficier grandement. Les discussions qui précèdent l'utilisation du tableau sont donc primordiales dans le processus de recrutement. Une fois que les trois premières étapes sont complétées, les données sont compilées puis croisées. Puisque *Speech en résidence* reçoit toujours au moins 3 fois plus d'inscriptions qu'il n'y a de places, ce sont les élèves qui ont montré le plus grand intérêt ET qui ont obtenu une recommandation justifiée d'un ou de plusieurs membres du personnel qui sont d'abord rencontrés. La dernière étape consiste en la rencontre préparatoire. Cette rencontre permet à l'intervenant de rencontrer individuellement chaque élève et poursuit 3 objectifs : 1) évaluer si l'élève a réellement un intérêt pour le programme et s'il est prêt à s'y engager pour un an; 2) voir avec qui il aimerait être jumelé ou si, à l'inverse, il préfère travailler seul; et 3) évaluer ses aptitudes musicales. À cet effet, de simples exercices qui permettent de constater les aptitudes rythmiques et mélodiques des élèves sont utilisés. L'issue de ces exercices n'est pas éliminatoire, mais nous permet de former des équipes équilibrées qui progresseront dans le plaisir et dans le respect du rythme de chacun.

Le processus de sélection étant complété, des équipes sont formées en fonction des informations recueillies précédemment, puis une première rencontre est organisée afin de remplir et de signer un contrat. Ce dernier demande aux participants de se fixer 5 objectifs pour l'année (qu'ils soient musicaux – ex. : composer au moins trois chansons; techniques – ex. : jouer du piano à deux mains; ou même personnels – ex. : surmonter ma gêne et chanter en public) ainsi que 5 conditions qu'ils s'engagent à respecter pour faire partie du programme (ex. : être présent à toutes les rencontres parascolaires, maintenir ma moyenne scolaire, pratiquer à la maison). Parmi celles-ci, ils doivent fixer deux conditions à leur intervenant, ce qui permet de réduire les rapports de pouvoir (ex. : l'intervenant doit toujours être honnête avec moi, l'intervenant doit respecter mon rythme, l'intervenant doit m'amener à me dépasser, etc.). Des autorisations parentales relatives à la participation des jeunes au programme sont finalement remises aux participants, ce qui clôt le processus de sélection.

### 3.1.2 Portrait des participants du programme *Speech en résidence*

De manière générale, les participants de *Speech en résidence* ont entre 13 et 17 ans et sont inscrits en secondaire 2, 3 ou 4 ou dans un programme particulier, tel qu'en adaptation scolaire, en classe d'accueil ou dans un programme préparatoire au travail. D'une année à l'autre, une certaine proportion d'élèves du régulier font également partie des cohortes de *Speech*. Une majorité des participants présente, de manière générale, des facteurs de risque ou des difficultés d'adaptation et/ou d'apprentissage importantes. Conformément, la majorité est catégorisée handicapée ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA) par le milieu scolaire. Certains fréquentent également des classes particulières en raison de certains diagnostics qu'ils présentent, telles des classes qui rassemblent des élèves dysphasiques ou présentant une déficience intellectuelle légère. La plupart des participants de *Speech en résidence* appartiennent à un groupe minoritaire, ont immigré pendant leur enfance ou sont immigrants de deuxième génération et n'ont pas le français pour langue maternelle. Finalement, puisqu'ils sont inscrits dans une école dont l'indice de défavorisation est important, on peut supposer qu'une proportion des participants vit dans une famille à faibles revenus.

### 3.2 Approche et devis

Compte tenu du petit échantillon et de l'absence d'une condition de comparaison, une posture exploratoire est adoptée. Une telle posture se justifie d'autant plus que la création musicale fut très peu étudiée en lien avec les construits d'intérêt du présent projet. Ces choix méthodologiques visent à maximiser la validité et l'utilité des résultats (Chen, 2015; Patton, 2008). Un devis longitudinal mixte comprenant un volet quantitatif reposant sur un devis à mesures répétées pré et post ateliers (6 temps de mesure) et interateliers (3 temps de mesure), ainsi qu'un volet qualitatif post-programme, a été choisi.

### 3.3 Participants du projet de recherche et procédure de recrutement

Les participants au projet de recherche ont été recrutés parmi les jeunes de la cohorte 2020-2021 du programme *Speech en résidence*, à Trois-Rivières. Tous furent invités à participer au projet. Ceux qui démontraient un intérêt ont préalablement été rencontrés pour obtenir de plus amples informations, et ont dû signer un formulaire de consentement, approuvé par les comités d'éthique de la recherche de l'UQAM, cela dans le cadre de l'évaluation de la convenance éthique et institutionnelle de l'étude de Goulet et Archambault (certificat CIEREH numéro 4395\_e\_2020).

L'échantillon retenu pour la présente étude ( $n = 17$ ) est composé de tous les participants au programme *Speech en résidence* à Trois-Rivières, qui ont rempli les questionnaires aux 3 temps de mesure et participé à l'entrevue finale. Il s'agit d'élèves du secondaire, qui ont entre 14 et 20 ans et présentent un cheminement scolaire particulier et/ou catégorisés handicapés ou en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA). On y retrouve une majorité de garçons, la moyenne d'âge est de 16 ans et la plupart d'entre eux étaient inscrits dans un programme particulier pendant le projet de recherche. Plus précisément, la plupart fréquentaient un programme d'insertion à l'emploi (12 participants), alors que l'on comptait deux participants dans des classes d'accueil et dans des groupes d'élèves dysphasiques, ainsi qu'un participant dans un groupe d'élèves présentant une déficience intellectuelle légère. Finalement, 7 participants sont nés au Québec, dont l'un appartient à la Nation Atikamekw, 8 sont des immigrants de première génération, nés en Afrique ou en Amérique latine, et 2 sont des immigrants de deuxième génération. Le tableau 3.1 présente les caractéristiques des participants.

Considérant l'indice de milieu socioéconomique de l'école participante (IMSE de 8) et la composition fortement multiculturelle de sa population, il est par ailleurs possible d'avancer que, nonobstant leur classification officielle, une importante proportion des participants composant l'échantillon présente également divers facteurs de risque liés à des difficultés d'adaptation scolaire et psychosociale, soit par exemple un statut socioéconomique faible et un statut migratoire de première ou de seconde génération.

**Tableau 3.1 Caractéristiques académiques et démographiques des participants (N=17)**

Caractéristiques	
Âge	
Quatorze ans (14)	2 (11,8 %)
Quinze ans (15)	5 (29,4 %)
Seize ans (16)	4 (23,5 %)
Dix-sept ans (17)	4 (23,5 %)
Dix-huit ans (18)	1 (5,9 %)
Vingt ans (20)	1 (5,9 %)
Genre	
Fille	6 (35,3 %)
Garçon	11 (64,7 %)
Programme scolaire	
Cheminement continu adapté (CCA)	1 (5,9 %)
Diplôme d'études professionnel (DEP)	2 (11,8 %)
Formation à un métier semi-spécialisé (FMS)	8 (47 %)
Formation préparatoire au travail (FPT)	2 (11,8 %)
Intégration linguistique scolaire et sociale (Classe d'accueil)	2 (11,8 %)
Trouble développemental du langage	2 (11,8 %)
Statut migratoire	
Né·e au Québec	7 (41,2 %)
Première génération (né dans un autre pays)	8 (47 %)
Deuxième génération (parents nés dans un autre pays)	2 (11,8 %)

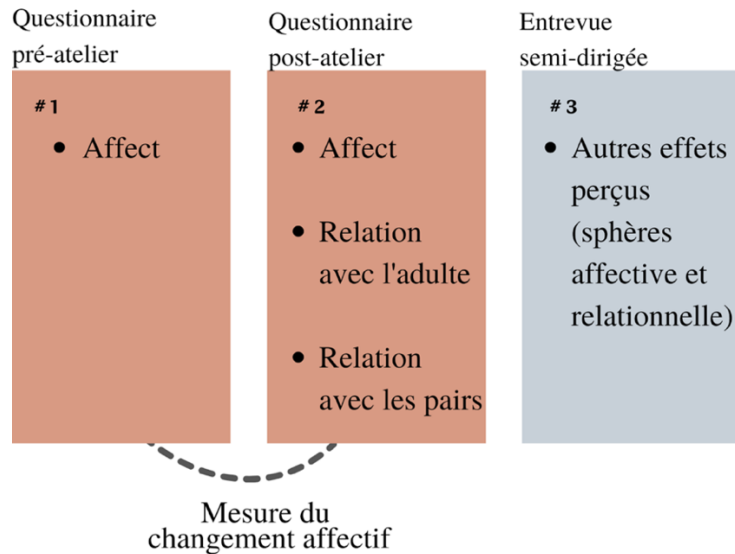
### 3.4 Procédure

Comme synthétisé dans la figure 3.1, les stratégies de collecte de données consistaient à remplir des questionnaires pré et post atelier, ainsi qu'en la participation à une entrevue à la fin du programme.

Les données quantitatives ont été collectées au moyen de questionnaires standardisés et validés portant sur l'affect, la relation avec l'adulte responsable du programme et la relation avec les pairs au sein du programme. Pour chacune des trois passations prévues, environ dix minutes furent allouées avant le début de l'atelier (n° 1 dans la figure) et à la fin de l'atelier (n° 2 dans la figure). La première passation eut lieu un mois après le début du programme (novembre; atelier 1), la deuxième à la mi-programme (février; atelier 2) et la dernière, un mois et demi avant la fin du programme (mars; atelier 3). Les participants ont rempli électroniquement et de manière confidentielle ces questionnaires, à l'aide d'une tablette iPad. L'intervenante du programme était disponible pour répondre aux questions et a présenté préalablement une vidéo réalisée par la chercheuse principale (Mélissa Goulet), donnant des indications aux répondants avant qu'ils ne remplissent le questionnaire (ex. : « les données seront confidentielles », « personne dans le programme n'aura accès à tes réponses », « réponds le plus sincèrement possible », etc.).

Par ailleurs, des entrevues individuelles (n° 3 dans la figure) ont été réalisées auprès des participants, à la suite de la complétion du programme *Speech en résidence*. Dirigées par deux auxiliaires de recherche à la maîtrise en éducation, les entrevues ont eu lieu par visioconférence en raison des règles de distanciation en vigueur. Les différentes stratégies de collectes de données sont décrites plus en détail dans la section qui suit.

**Figure 3.1. Stratégies de collecte de données en lien avec les construits évalués**



### 3.4.1 Stratégies de collecte des données quantitatives

#### 3.4.1.1 Affect

Le questionnaire *Positive Affect and Negative Affect Scales* (PANAS) (Gaudreau et al., 2006; Watson et al., 1988) a été utilisé afin de mesurer l'état affectif des participants, avant et après chaque atelier de création musicale ciblé par l'étude, ce qui a permis d'évaluer la régulation émotionnelle. Le PANAS comprend deux échelles, soit l'affect positif et l'affect négatif, ce qui en fait un questionnaire de 20 questions. Il est conçu pour mesurer l'humeur et les sensations des participants, qui ont été invités à le remplir en fonction de la façon dont ils se sentaient au moment d'y répondre. Le questionnaire invite aux répondants d'évaluer à quel point, sur une échelle de Likert en 5 points (jamais, un peu, modérément, assez souvent, toujours) leur humeur est conforme à l'émotion suggérée (ex. : enthousiaste, fort, coupable, vigilant, etc.). Largement utilisé, le PANAS présente

communément de bons indices de validité et de fidélité, tout en étant suffisamment sensible aux fluctuations rapides de l'humeur (Watson et Tellegen, 1988).

Le calcul des coefficients de cohérence interne ( $\alpha$  de Cronbach) au sein de notre échantillon de recherche a confirmé le niveau élevé de celle de l'échelle d'affects positifs ( $\alpha$  oscillant entre 0,82 et 0,91 selon les temps de mesure), mais a indiqué une cohérence interne trop faible de l'échelle d'affects négatifs pour permettre son utilisation ( $\alpha$  entre 0,34 et 0,79; moyenne de 0,53). Les analyses visant à étudier le changement d'affect pré et post ateliers ont donc été conduites à partir de l'échelle d'affects positifs seulement.

#### 3.4.1.2 Relations avec les pairs et avec l'adulte

Afin de mesurer les relations avec les pairs qui participent au programme ainsi qu'avec l'adulte responsable, soit l'intervenante musicale, deux instruments furent utilisés. D'une part, le questionnaire *Implication de l'animateur auprès des élèves*, conçu par Mahoney et Sattinn (2000) et validé par Mahoney et ses collègues (2002) ainsi que Barber (2008), fut utilisé. Ce questionnaire contient 9 items qui s'attardent tout particulièrement à la relation du répondant avec un adulte. Pour chaque énoncé lié à ce thème (ex. : « si j'ai un problème, je n'hésite pas à en parler à un adulte du programme »), les participants devaient choisir dans quelle mesure il s'avérait vrai en utilisant une échelle de Likert en 5 points (pas du tout vrai (=1), un peu vrai, moyennement vrai, assez vrai, tout à fait vrai (=5)). La cohérence interne de ce questionnaire s'est avérée très bonne au sein de l'échantillon étudié, les  $\alpha$  de Cronbach oscillant entre 0,85 et 0,93 aux différents temps de mesure. D'autre part, le questionnaire *Intégration sociale des Élèves dans le Groupe de Pairs de l'Activité* (Denault et Poulin, 2008) fut utilisé pour documenter quantitativement les relations des participants avec les pairs. Ce questionnaire contient 3 questions ( $\alpha$  de Cronbach au sein de l'échantillon étudié oscillant entre 0,84 et 0,90), auxquelles les participants ont dû répondre en utilisant une échelle de Likert en 5 points. Celles-ci portaient sur la confiance du participant envers les membres du groupe, la perception de leur appréciation ainsi que les amitiés (ex. : « je considère les autres élèves du groupe comme des amis »). La validité de ce questionnaire conçu spécifiquement pour évaluer les relations entre pairs au sein d'une activité parascolaire a été bien démontrée par ses auteurs (Denault & Poulin, 2008).



### 3.4.2 Stratégie de collecte des données qualitatives

Afin de préciser, de nuancer et d'enrichir les effets perçus de la participation au programme quant aux sphères affective et relationnelle, l'entrevue semi-dirigée fut utilisée au terme du programme *Speech en résidence*. Cette méthode est favorable à l'émergence d'informations nouvelles (Poupart, 1997) puisqu'elle permet aux répondants de parcourir des questions relativement ouvertes à leur guise, tout en étant orientés vers des thèmes centraux préalablement choisis (Mucchielli, 2009). D'une durée approximative de 30 minutes, l'entrevue débutait avec une question ouverte, à laquelle les participants étaient invités à répondre oralement. Inspirée de la technique des associations libres (Abric, 1994b), cette question se voulait un point de départ pour les amener à écrire ou à nommer tout ce qui leur venait à l'esprit en lien avec un thème inducteur, soit la création musicale. Si cette technique, au sein du présent projet de recherche, sert d'introduction ou de prémisse à l'entrevue semi-dirigée, elle a généralement l'avantage de permettre aux participants de s'exprimer librement, et de manière spontanée, s'ils le souhaitent (Bonardi et Roussiau, 1999; Carassus et Dosquet, 2010; Vidal et al., 2006). Par la suite, des questions plus précises, toujours relatives à la création musicale, furent proposées aux participants. Celles-ci étaient particulièrement orientées vers les effets perçus de la création musicale, notamment sur soi, sur les relations avec les autres ainsi que sur les mécanismes sous-jacents. Bien que la grille d'entrevue n'ait fait l'objet d'aucun pré-test auprès des participants du programme *Speech en résidence*, la plupart des questions qu'elle contenait ont été utilisées dans le cadre d'autres projets de recherche, réalisés auprès d'une population semblable (Archambault et al., 2020). Les entrevues furent audioenregistrées et transcrites par la suite.

### 3.5 Analyses

Suite à la collecte des données quantitatives, ces dernières ont été saisies dans le logiciel SPSS (version 26, IBM Corp, 26) puis analysées afin d'en extraire certaines informations descriptives telles que des moyennes et des écarts types. Les changements d'affect pré et post ateliers, ainsi que l'évolution des relations avec les pairs et les adultes du programme ont été respectivement évalués à l'aide de tests-T pour échantillons appariés et d'analyses de variance à mesures répétées.

Parallèlement, le contenu des entrevues a été transcrit en verbatims et consigné via le logiciel Nvivo12 (QSR, 2018), puis soumis à une analyse thématique transversale (Denzin, 2000). Les réponses aux questions d'association libre furent thématiques de manière purement inductive, alors que la classification du matériel découlant des questions plus spécifiques fut partiellement orientée par les catégories préexistantes dictées par le canevas d'entrevue (inductive modérée), cela dans le souci de favoriser par ailleurs l'émergence de l'ensemble des idées des répondants (Miles et Huberman, 1994). Une approche horizontale (c.-à-d. le repérage de thèmes dans l'ensemble du corpus) a été privilégiée afin de dégager des constats généraux sur les effets perçus en lien avec la création musicale. Finalement, les résultats quantitatifs et qualitatifs ont été intégrés au moment de l'interprétation selon une approche mixte de type « parallèle-convergent », cela dans le but d'enrichir et de nuancer les conclusions de chaque type d'analyse (Creswell et Plano Clark, 2017; Rallis et Rossman, 2003).

### 3.6 Considérations éthiques

Plusieurs considérations éthiques ont été prises en compte dans le déploiement du présent projet de recherche. Puisque ce mémoire s'inscrit dans un projet de recherche à plus large échelle, les enjeux éthiques ci-dessous décrits ont été soigneusement considérés dans l'élaboration et la mise en œuvre de chacune des étapes du projet. Afin que les participants prennent part au projet de recherche de manière éclairée, ce dernier a été présenté par les intervenants qui avaient préalablement reçu une formation à cet effet. Celle-ci les sensibilisait entre autres à l'importance de mettre en avant son caractère facultatif ainsi que les avantages et inconvénients découlant d'une éventuelle participation. De ce fait, il était clair dans la présentation du projet de recherche qu'un refus d'y prendre part n'aurait aucune incidence sur la poursuite du programme *Speech en résidence*. Des formulaires de consentement ont été remis aux élèves intéressés puis authentifiés. Tout au long du processus, il fut précisé de manière claire et explicite que les participants pouvaient se retirer du projet à tout moment. Aucune compensation n'a été offerte. Afin d'assurer la confidentialité des participants au moment où ils remplissent un questionnaire, plusieurs mesures ont été déployées. Premièrement, une vidéo réalisée par la chercheuse principale du projet d'évaluation de *Speech en résidence*, Mélissa Goulet, était présentée aux participants juste avant

qu'ils remplissent leur questionnaire. Les mesures assurant la confidentialité y étaient également décrites. En effet, il fut précisé qu'aucun membre de l'équipe de *Speech en résidence* n'avait accès aux données et, qu'aussitôt rempli, le questionnaire serait classifié au moyen d'un code nominal qui empêcherait toute identification du répondant. En ce sens, tant dans la cueillette que dans le traitement des données et dans la présentation des résultats, le souci de garantir la confidentialité des répondants fut omniprésent.

Enfin, il importe de mentionner que *Speech en résidence* est le programme phare des ateliers Speech, une organisation à but non lucratif fondée en 2015 et dirigée depuis par Marianne Beaupré Laperrière, candidate à la maîtrise et autrice de ce mémoire. Bien que cette dernière assure la gestion de l'organisme et ne soit pas en contact étroit avec les élèves inscrits au programme, plusieurs moyens décrits dans les limites de l'étude ont été pris afin d'amoindrir les biais de recherche potentiels que pourrait lui amener sa posture bien particulière.

## CHAPITRE 4

### RÉSULTATS

Le présent mémoire a pour objectif d'explorer les effets perçus de la participation à des ateliers périscolaires de création musicale sur le bien-être et le fonctionnement d'élèves du secondaire présentant des difficultés d'adaptation. Il poursuit les trois objectifs spécifiques suivants :

1. Évaluer si la participation ponctuelle à des ateliers de création musicale périscolaires est associée à l'amélioration de l'affect autorapporté à court terme chez des élèves du secondaire présentant des difficultés d'adaptation;
2. Évaluer si la participation à un programme périscolaire d'ateliers de création musicale est associée à une augmentation de la connexion aux pairs et à l'adulte chez des élèves du secondaire présentant des difficultés d'adaptation;
3. Explorer les autres effets perçus relativement aux sphères affective et relationnelle de la participation à un programme d'ateliers hebdomadaires de création musicale chez des élèves du secondaire présentant des difficultés d'adaptation.

#### 4.1 Résultats quantitatifs<sup>1</sup>

##### 4.1.1 Vérification des postulats d'analyse

Les analyses de variance commandent au préalable la vérification d'une série de postulats. Dans le cadre de ce mémoire, les trois variables d'intérêt (affect, relation avec l'adulte, relation avec les pairs) sont continues, indépendantes, et leur variance est homogène. Globalement, elles sont assez normalement distribuées, sauf dans le cas de la relation avec les adultes et la relation avec les pairs au temps 1, dont les coefficients d'asymétrie et d'aplatissement dépassent les seuils convenus (Brown, 2006; George et Mallery, 2010). Par ailleurs, les résultats des tests de sphéricité de Mauchly

---

<sup>1</sup> L'emploi occasionnel du mot *effet* dans le présent chapitre ne suggère pas de lien de causalité, et fait plutôt référence à des changements rapportés par les participants. L'absence d'un devis expérimental et les multiples sources de variance non explorées commandent la modestie dans les inférences causales.

réalisés à partir des distributions de scores aux questionnaires portant sur la relation avec l'adulte et la relation avec les pairs révèlent que l'hypothèse de sphéricité de la matrice de variance-covariance, sous-jacente aux analyses de variance à mesures répétées, a été violée dans le premier cas (voir tableau 4.1). De ce fait, les résultats d'ANOVA à mesures répétées réalisées à partir des scores de relation avec l'adulte ont été ajustés au moyen du coefficient Greenhouse-Geisser, comme recommandé dans les cas de violation de ce postulat (Brown, 2006).

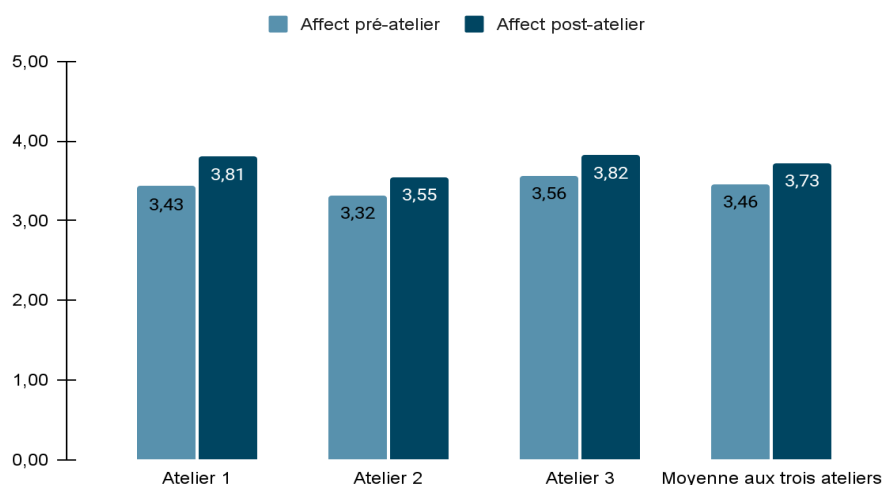
**Tableau 4.1 Résultats des tests de sphéricité de Mauchly (N=17)**

Dimensions d'intérêt	$\chi^2$ (df)	Sig. (bilat.)
Relations avec les adultes	7,46 (2)	0,024
Relations avec les pairs	0,37 (2)	0,830

#### 4.1.2 Changement au niveau de l'affect

Les changements d'affect pré et post ateliers sont analysés à l'aide de tests-T pour échantillons appariés. Des analyses distinctes ont été réalisées à partir des données recueillies immédiatement avant et après trois ateliers répartis tout au long de la session du programme (environ au début, au milieu et à la fin). La figure 4.1 présente les scores moyens d'affect positif avant et après ces trois ateliers, ainsi que la moyenne agrégée des scores aux trois ateliers.

**Figure 4.1. Scores d'affects positifs avant et après les ateliers de création musicale (N=17).**



L'examen visuel du graphique permet de constater d'emblée une tendance à l'amélioration de l'affect autorapporté entre le début et la fin de chacun des ateliers évalués. Le tableau 4.2 présente quant à lui les résultats de la comparaison statistique des moyennes pré et post atelier, pour chacun d'eux, ainsi que les indices de taille d'effet associés. On y constate que l'augmentation de l'affect positif est statistiquement significative aux ateliers 1 et 3, et d'ampleur modeste à moyenne à chacun des trois ateliers, si l'on se fie aux balises indicatives de Cohen (1988).

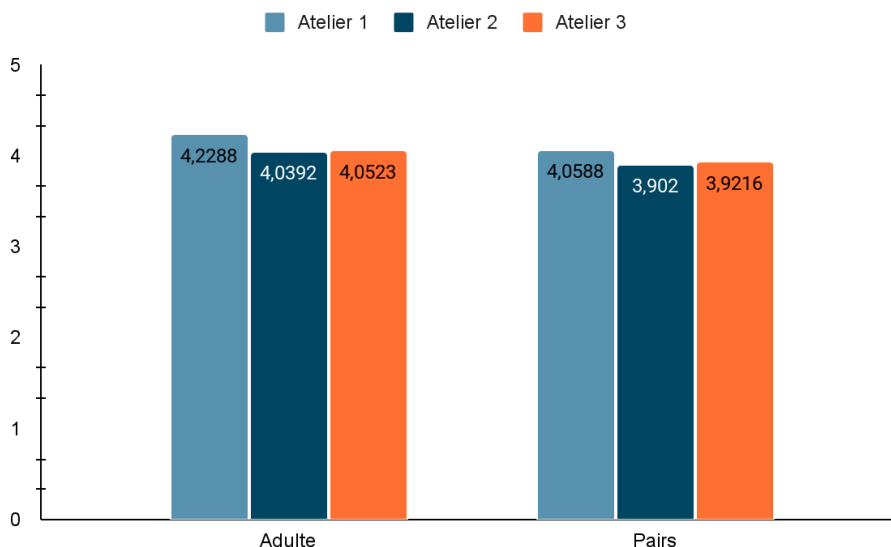
**Tableau 4.2. Résultats des tests *t* pour échantillons appariés comparant les scores d'affects positifs entre pré et post ateliers (N=17)**

Atelier	T (df/ES)	Sig. (bilat.)	d
Atelier 1 (novembre)	-2,64 (16/0,14)	0,018	0,52
Atelier 2 (février)	-1,40 (16/0,11)	0,182	0,20
Atelier 3 (mars)	-3,35 (16/0,77)	0,004	0,36

#### 4.1.3 Relations avec les pairs et l'adulte

Les relations avec les pairs, ainsi que les relations avec l'adulte au sein du programme, ont été mesurées à l'aide de questionnaires autorapportés à la fin de trois ateliers répartis tout au long du programme. Les scores ont été comparés à l'aide d'ANOVA à mesures répétées, cela afin de mesurer les effets potentiels à travers le temps. La figure 4.2 montre les scores moyens par atelier obtenus pour chaque dimension d'intérêt. On y constate que, dans tous les cas, les scores sont élevés et relativement stables dans le temps. Cette stabilité est confirmée statistiquement par les résultats d'analyses de variance à mesures répétées, qui comparent les scores moyens aux trois temps de mesure, et ce, pour chaque dimension. Le tableau 4.3 présente les résultats de ces analyses, qui ne suggèrent aucune évolution significative des indicateurs dans le temps.

**Figure 4.2. Scores aux questionnaires d'évaluation des relations avec l'adulte et de relations avec les pairs à chaque temps de mesure**



**Tableau 4.3 Résultats des ANOVA à mesures répétées comparant les indicateurs de relations avec l'adulte et de relations avec les pairs entre les trois temps de mesure (N=17)<sup>a</sup>**

Dimensions d'intérêt	F (df/error)	Sig. (bilat.)
Relations avec l'adulte	1,15 (1,44/22,99)	0,318
Relations avec les pairs	0,49 (2/32)	0,618

<sup>a</sup> Les résultats de la correction Greenhouse-Geisser sont rapportés lorsque l'hypothèse de variances égales est violée (voir tableau 4.1).

## 4.2 Résultats qualitatifs

Comme décrit dans la section méthodologie, des entrevues semi-dirigées ont été réalisées auprès des participants du programme, cela afin de recueillir des données qualitatives relatives à chacun des objectifs de ce mémoire. De ce fait, les propos recueillis de la part des 17 participants sont présentés dans un souci d'approfondir notre compréhension des effets d'un programme de création musicale sur l'amélioration de l'affect et sur la connexion avec les pairs et les adultes. La thématization inductive de la première question ouverte (inspirée de la technique d'association

libre) a permis de déceler différents thèmes transversaux par ailleurs abordés de manière plus approfondie au cours de l'entrevue.

Ces thèmes, liés aux sphères affective et relationnelle de l'expérience des participants, sont ici explicités, puis illustrés à l'aide d'une figure intégratrice présentée à la fin de chaque section thématique. Les références en caractères gras énoncées dans les sections qui la précèdent sont par ailleurs numérotées dans la figure, afin de faciliter son utilisation. Chaque figure présente les résultats tels que rapportés par les participants : les effets associés au programme sur l'affect et les relations y sont représentés par des cercles, tandis que les mécanismes sous-jacents sont représentés par des flèches. Lorsque ces dernières prennent origine à même un cercle, cela signifie que les participants ont parlé d'un seul et même thème parfois en tant qu'effet, parfois en tant que mécanisme. Finalement, les rectangles représentent des « effets collatéraux », soit des changements précisément induits par un thème en particulier, mais pas par la création musicale en soi.

#### 4.2.1 Amélioration de l'affect

Plusieurs références aux émotions ont été repérées dans les discours des participants, lorsqu'ils abordent le processus créatif expérimenté dans le cadre du programme. Ces références servent de point d'ancrage pour évaluer si la participation ponctuelle à des ateliers de création musicale est associée à une amélioration de l'affect à court terme.

##### ***Ayoye, ça fait du bien! (... ou l'amélioration de l'affect)***

Les participants ont rapporté divers changements qui établissent un lien entre leurs émotions et les pièces qu'ils composent. Premièrement, l'amélioration de l'affect apparaît comme l'un des principaux impacts des ateliers de création musicale. Pour certains, elle prend la forme d'une **augmentation des émotions positives...**

« Ben, créer de la musique c'est vraiment un truc que... ben... qui me rend heureux. »  
(Entrevue\_1007)

« Q. Et comment tu te sens quand tu écris tes chansons? R. Je suis heureux. » (Entrevue\_1007)



... pour d'autres, elle favorise une **réduction des émotions négatives**.

*« Seulement, je sens que quelque chose a changé. [...] Je dirais que c'est plus de gérer mes émotions. Euh, comme, la nervosité. Après ça, moi je suis moins nerveux. »* (Entrevue\_1028)

*« Pis des fois, juste la musique, ça m'aide à me... dépresser, pas dépresser (rires). Ouais, à décompresser. »* (Entrevue\_1020)

En outre, le passage suivant suggère que les ateliers de création musicale de *Speech en résidence* semblent offrir un espace encadré où le participant est en mesure de **canaliser** cesdites émotions négatives, ce qui s'avère parfois plus complexe dans une salle de classe :

*« Dans l'fond, si je suis motivé maintenant à aller à l'école, ben, c'est parce que je savais qu'un jour j'allais justement pouvoir me défouler dans un des cours de Speech pis s'dire : "Ah, là j'ai défoulé toute ma frustration, j'ai tout sorti, alors le reste de la semaine va bien se passer et c'est cool". »* (Entrevue\_1005)

### ***Un poids de moins sur mes épaules (... ou la libération des émotions)***

La libération est au cœur du discours des participants qui abordent la régulation émotionnelle. Lorsqu'elle leur permet de se libérer de certaines émotions négatives, certains y réfèrent comme à un changement bénéfique induit par la création.

*« Mais ça m'a aidé à me libérer. Ça m'a aussi aidé à me sentir souple, comme on peut dire. »* (Entrevue\_1012)

*« Parce que moi, des fois dans la vie, j'ai de petits problèmes qui se passent. Ça fait que, admettons, j'écris des chansons et j'oublie tous mes problèmes. »* (Entrevue\_1029)

*« Avant je me sentais plus seule. Mais quand je chante mes chansons, c'est comme si ça sortait petit à petit comme... donc, ça m'aide. »* (Entrevue\_1009)

Pour d'autres, la création musicale est plutôt un processus libérateur qui conduit à une amélioration de l'affect, autrement qualifiée :

*« Les paroles dedans, c'est comme les mots dedans qui peuvent... circuler et après ils peuvent partir. Comme à un moment donné, tout ce que j'ai vécu, tout ça, ils vont partir, grâce à ces mots et tout ça. J'aime beaucoup mes paroles et chanter. »* (Entrevue\_1009)

*« Q. Et pourquoi ça te rend joyeuse? R. Parce que je me sens libérée. Même si c'est une journée super cool, des fois, j'ai toujours de quoi sur le cœur. »* (Entrevue\_1012)

Pour illustrer à juste titre les différentes manières dont les répondants abordent la libération, elle est représentée dans la figure 4.3 comme un changement à la suite des ateliers de création musicale (cercle n° 2), mais également comme un mécanisme à l'amélioration de l'affect (flèche pointillée).

***On dirait que je ressens des choses (... ou les processus en lien avec les émotions)***

L'exploration des émotions est un thème central des entretiens. Déclinée en diverses facettes, elle apparaît ainsi comme un processus induit par la création musicale, qui a le potentiel de favoriser l'amélioration de l'affect. L'induction, l'ouverture, la reconnaissance et la compréhension des émotions sont parfois rapportées par les participants comme des effets liés aux activités de création musicale, parfois comme des mécanismes. Cette double fonction est représentée dans la figure 4.6 par un cercle (effet) et par une flèche pointillée (mécanisme). Certes, l'écriture de chansons, tout particulièrement l'écriture de textes, semble **induire** des émotions à certains participants :

*« Q. Comment tu te sens quand tu écris tes propres chansons? R. Ça dépend bien sûr si c'est une chanson triste, je me sens un peu triste après. Mais sinon, par rapport aux autres, je suis quand même correct. Q. Ok, de ce que je comprends, ça dépend de quel type de chanson c'est? R. Ouais. Q. Donc quand c'est plus triste, évidemment, tu te sens plus triste. Et quand c'est plus joyeux comme chanson, comment tu te sens? R. Joyeux. » (Entrevue\_1020)*

L'**ouverture** face à ses émotions est également favorisée dans ce contexte, comme en témoigne l'extrait qui suit :

*« Q. Qu'est-ce que t'as appris, qu'est-ce que tu penses que tu vas garder avec toi? R. Ah! Bien sûr, la fierté, les émotions genre, je vais dire ça comme ça, que les émotions c'est pas gay (rires). J'aimais pas ça avant, j'étais moins "réceptible" à mes propres émotions. » (Entrevue\_1020)*

En effet, ce dernier passage suggère que la posture du participant a changé par rapport à ses émotions : il y est plus réceptif et montre une plus grande ouverture face à ce qu'il ressent.

Finalement, plusieurs extraits montrent en quoi une plus grande **reconnaissance** additionnée d'une meilleure **compréhension** des émotions découle de la démarche créative dans laquelle s'engagent les participants au sein du programme *Speech en résidence*. À titre d'exemple, l'un d'eux observe que l'écriture lui permet de réaliser l'amplitude de ses émotions, en plus d'être potentiellement en mesure de les identifier :

*« Ouais, ça m'a aidé vraiment à connaître, à savoir un petit peu quels sentiments je ressentais... et au lieu de toujours parler comme ça, sur papier, quand tu écris, des fois tu te dis "ah bien, j'en avais gros sur le cœur". Donc, c'est ça. » (Entrevue\_1022)*

Bien que certains répondants n'aient observé aucun changement à ce niveau, d'autres participants parlent carrément et explicitement d'une plus grande compréhension de leurs émotions:

*« Bien c'est sûr, dans les musiques que t'écris normalement, tu vas mettre tes émotions et genre, quand t'en parles beaucoup, forcément, à un moment, tu vas commencer à comprendre de quoi tu parles. » (Entrevue\_1020)*

*« Mais oui, ça a apporté du changement. Je me comprenais plus moi-même et mes émotions. » (Entrevue\_1020)*

À ce titre, l'**introspection** que demande l'écriture d'une pièce est présentée comme un mécanisme sous-jacent à la compréhension de ses émotions. Pour ce répondant, le fait de se questionner sur son ressenti afin de le coucher sur papier facilite ce processus :

*« À cause pour écrire de la musique, faut aussi que tu écrives pourquoi tu es comme ça et peut-être toi, tu dis je suis triste à cause de ça et tu écris un petit peu pourquoi. Tu écris qu'est-ce que ça t'a fait et où ça peut aller, le problème. Donc, dans les musiques tristes, tu vas commencer à comprendre. Je veux pas te dire tout comment t'écris pour les autres musiques là, mais c'est un petit peu comme ça quand on est triste. Forcément, à un moment, tu vas comprendre pourquoi tu es triste et comment... tu vas comprendre pourquoi. » (Entrevue\_1020)*

### **Et maintenant, je fais quoi avec ça? (... ou la gestion des émotions)**

De manière plus générale, le recours à la création musicale ou à l'interprétation d'une pièce pourrait, pour plusieurs, conduire à la « gestion » des émotions, comme en témoigne l'extrait qui suit :

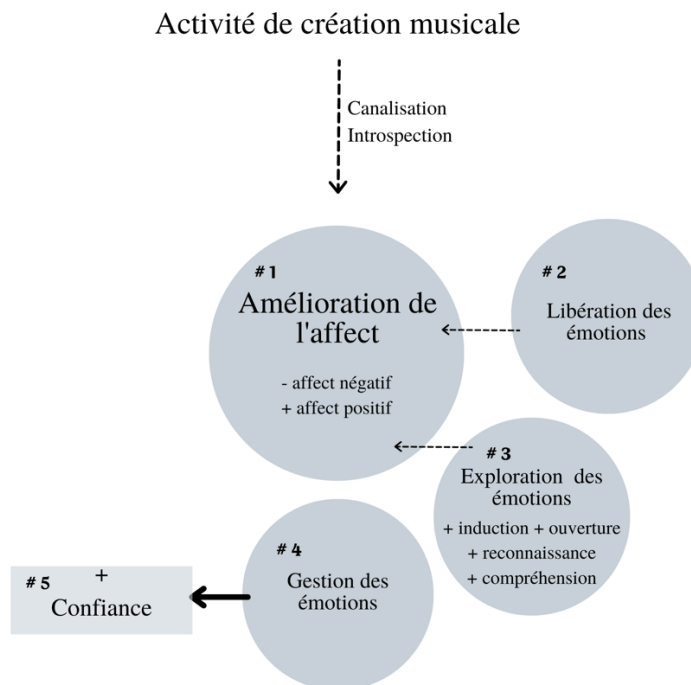
*« Moi, par exemple, je gère mes émotions justement... Si par exemple, j'me sens vraiment en colère pis j'ai envie de chanter, j'vais chanter beaucoup plus de façon... j'vais chanter pas de façon violente, mais beaucoup plus... J'vais ressortir ce que j'ai vraiment envie de sortir et je ne vais pas chanter comme Elvis Presley qui chante vraiment calmement un peu comme... un ton posé. Ben, je ne vais pas chanter comme ça. Je vais vraiment me défouler et même crier des fois. » (Entrevue\_1005)*

En outre, le fait de se défouler à travers la musique permet à ce répondant d'accroître sa confiance. Il identifie par le fait même un « effet collatéral » de la gestion des émotions en contexte de création musicale (encadré n° 5 de la figure 4.3) :

« J'ai pu sortir tout ce que je voulais dire de ma tête et tout ce qui m'énervait et j'ai pu me défouler sur ça en chantant. Ben, ça m'a vraiment rendu plus confiant dans ma vie. »  
 (Entrevue\_1005)

En somme, telle que schématisée par la figure 4.3, l'analyse thématique des données d'entrevues suggère que les activités de création musicale ont le potentiel d'augmenter l'affect positif et de réduire l'affect négatif chez certains jeunes (n° 1), en plus d'amener un certain effet libérateur (n° 2). La quasi absence de discours divergents semble appuyer cette hypothèse. De plus, les participants ont répertorié des effets de la création musicale sur des processus d'exploration des émotions (induction, ouverture, reconnaissance, compréhension), qui – on le suppose – peuvent également constituer des précurseurs à l'amélioration de l'affect (n° 3). La gestion des émotions (n° 4) est également nommée par les participants comme un bénéfice, qui à son tour, a pour « effet collatéral » d'impacter la confiance de certains participants (n° 5). Finalement, les mécanismes relatifs à la régulation émotionnelle (flèche pointillée) formulés par les répondants concernent la libération d'un « trop plein » à travers l'écriture, la canalisation des émotions ainsi que l'introspection, pour le moins inhérente au processus créatif.

**Figure 4.3. Schéma représentant les résultats qualitatifs relatifs à l'amélioration de l'affect**



#### 4.2.2 Connexion

Le deuxième objectif de ce mémoire vise à évaluer si la participation à un programme de création musicale est associée à une augmentation de la connexion avec l'adulte et avec les pairs.

##### 4.2.2.1 Connexion avec l'adulte

Au sein du corpus de données, la connexion avec l'adulte est surtout relatée en termes de liens significatifs. L'absence de discours divergents laisse entendre que l'expérience des participants a été relativement uniforme quant à la connexion avec les autres.

#### ***Avec toi, c'est pas pareil (... ou une relation privilégiée)***

Comme le laissait présager l'abondance de données d'appréciation sur la relation que les jeunes ont développée avec leur intervenante musicale, plusieurs extraits illustrent en quoi le programme semble avoir eu pour effet de favoriser le développement d'un lien privilégié avec elle. Certains nomment la **perception positive** de leur relation comme étant à l'essence du lien privilégié qu'ils ont développé avec l'intervenante musicale. Ce lien privilégié est également évoqué par certains répondants comme un **sentiment de proximité** :

*« J'me sens plus proche avec elle que par exemple, avec mes profs qui sont très gentils, d'ailleurs, mais vu que c'est des profs, t'sais l'école pis toute, vu que la plupart des élèves aiment pas vraiment ça, les profs c'est un peu comme : "ahhh, euhhh" (fait des grimaces). Elle [l'intervenante musicale], c'est plus : "Yes, c'est l'fun", t'sais. J'suis heureux quand je la vois. » (Entrevue\_1005)*

D'autres en parlent comme d'une mère, d'une amie ou d'une sœur, ce qui traduit une **figure d'attachement** importante dans leur vie :

*« Ben, j'dirais que... ben que c'est... c'est comme une mère, mais pas une mère... une mère dans le domaine de la musique. (Entrevue\_1005)*

*« Au début, je ne la connaissais pas, mais ensuite, c'est comme devenu une amie là comme... quasiment, une meilleure amie maintenant pour moi (rires). » (Entrevue\_1009)*

Notons que lorsqu'il est question de cette figure significative dans leur vie, les répondants amènent une notion de **temporalité** à l'évolution de leur lien avec l'intervenante musicale. Il semble qu'avec le temps, son rôle ne se limite plus à la sphère scolaire et irradie dans la vie personnelle de ces participants. L'extrait précédent suggère que c'est le fait d'apprendre à connaître l'intervenante qui permet à la relation de passer à un autre stade. L'évolution du lien d'attachement est également évoquée par un autre répondant, qui a le sentiment de grandir conjointement avec l'intervenante musicale, à force d'apprendre auprès d'elle :

*« Genre, j'étais tout petit quand je suis arrivé dans ça. J'étais vraiment, je ne connaissais rien, rien, rien dans tout et à force de... ben de venir à ses cours, à elle, ben j'ai comme grandi dans la chanson avec elle. Voilà, je la considère un peu comme ma mère de musique (rires). »*  
(Entrevue\_1005)

#### ***Avec toi, je me sens mieux (... ou une relation avec l'adulte qui irradie sur le bien-être)***

Certains jeunes ont rapporté que cette relation proche et positive avec les adultes du programme (principalement avec l'intervenante principale) avait eu, en soi, des « effets collatéraux » sur leur bien-être, et leur perception de soi. À ce titre, l'augmentation de l'**estime de soi**, la **perception de soi à long terme** ainsi que le **sentiment d'être aimé** ont été identifiés par les participants comme des exemples d'effets qui ne relèvent pas de l'activité de création en tant que telle, mais bien du lien qui s'y est développé avec l'intervenante :

*« Q. Et est-ce que le fait de créer de la musique avec [l'intervenante musicale], ça amène quelque chose de différent à ta relation avec elle? R. Bien... je trouve que... quand que je parle ou de quoi comme ça, je me sens un peu plus aimé. »* (Entrevue\_1009)

*« Q. Est-ce que tu trouves que vu que tu les as connues dans le contexte de Speech, ça a aidé, ça veut dire? (Mmmm). R. Ça m'a beaucoup aidée et depuis quelque temps ça va mieux aussi (ok). Parce que avant j'avais tout le temps les cheveux dans la face comme ça et je ne m'assumais pas comme j'étais et maintenant, depuis qu'elles [les intervenantes musicales] sont entrées dans ma vie, bien je me sens mieux et je suis plus positive qu'avant là. »*  
(Entrevue\_1029)

#### ***Est-ce que ça te plaît? (... ou une adulte à qui l'on veut plaire)***

Un autre « effet collatéral », précisément lié à la relation avec l'adulte, apparaît en contexte de création musicale pour l'un des participants du projet de recherche. L'extrait suivant relate

effectivement l'émergence d'un stress, qui semble induit par le désir de plaire à l'intervenante musicale :

*« Sinon, je me sens stressée de ne pas savoir si celle-là va lui [l'intervenante musicale] plaire, cette phrase, donc je me sens un peu gênée ou sinon, parfois, je dis "Oh non, j'ai pas une bonne imagination et tout ça". » (Entrevue\_1009)*

### ***C'est un peu grâce à toi (... une relation avec l'adulte qui sert de moteur)***

Dans un autre ordre d'idées, le matériel présente plusieurs cas de figure où différents aspects du lien participant/intervenante agissent à titre de vecteur de changement. Parfois, les mécanismes qui émergent de ce contexte relationnel entraînent une motivation accrue (n° 4), que l'on suppose favorable au vécu d'une expérience optimale au sein du programme. C'est le cas du sentiment de confiance qui s'installe entre les participants et l'intervenante :

*« Q. Qu'est-ce qui te donne envie d'aller aux ateliers à chaque semaine? R. Parce que j'ai confiance en l'adulte. Parce que c'est elle vraiment qui nous a aidés. » (Entrevue\_1012)*

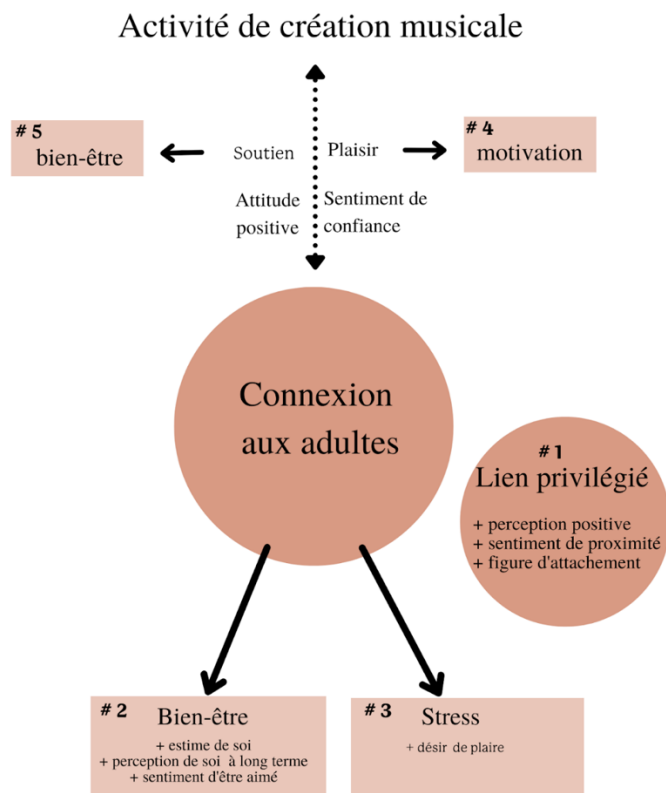
Dans un autre ordre d'idées, l'attitude positive de l'intervenante et le soutien qu'elle prodigue ont pour effet, chez certains d'entre eux, d'accroître le bien-être (n° 5), soit par « contagion positive », soit en favorisant des processus inhérents à la création musicale (ex. : la libération des émotions) :

*« Donc, quand j'écris, des fois, j'ai l'impression que ça libère parce que, aussi, nos intervenantes, eux qui étaient à côté de nous, ils nous aident » (Entrevue\_1012)*

*« Elle m'a beaucoup aidé dans ma vie personnelle. Ben, pas "elle est venue pis elle m'a donné des conseils dans l'amour" là, mais elle m'a plus comme... sa joie m'a impacté. Genre, le fait qu'elle soit heureuse, ça m'a fait que j'étais heureux aussi » (Entrevue\_1005)*

Notons que l'extrait qui précède illustre par ailleurs comment la composante relationnelle du programme, dans ce cas-ci, celle avec l'adulte, peut à son tour permettre un changement d'affect. Comme l'explique l'élève, la joie de l'intervenante musicale irradie sur son propre bien-être, favorisant ainsi une amélioration de l'affect.

Figure 4.4. Schéma représentant les résultats qualitatifs relatifs à la connexion avec l'adulte.



#### 4.2.2.2 Connexion avec les pairs

Les participants évoquent également les changements qui, à la suite des ateliers de création musicale, ont marqué les relations qu'ils entretiennent maintenant avec leurs coéquipiers et coéquipières.

#### *J'ai le goût qu'on soit amis (... ou les assises de nouvelles amitiés)*

Le programme *Speech en résidence* semble avoir permis à plusieurs participants de se faire de nouveaux amis. Alors que certains y vont d'affirmations explicites quant au rôle du programme *Speech en résidence* dans le développement de nouvelles amitiés, d'autres parlent plus de ses balbutiements et des occasions de socialisation que le programme leur a offertes. Voici respectivement ces deux cas de figure :



*« On n'était pas vraiment amis et là, quand j'arrive le matin, on s'fait "salut, comment ça va?" On est devenus beaucoup plus proches. On est devenus.... On est devenus potes, dans l'fond, grâce au projet Speech. » (Entrevue\_1005)*

*« Et pour moi, m'approcher de quelqu'un que je connais pas, c'est un petit peu difficile. Speech m'a un petit peu aidé à m'approcher des gens que je ne connais pas et je ne vais pas les juger, mais je vais y aller faire un pas aussi. » (Entrevue\_1012)*

À ce titre, certains participants placent d'ailleurs la socialisation et la création d'amitié sur un continuum, ce qui appuie une certaine évolution de la connexion au fil du programme. L'extrait qui suit soutient l'idée selon laquelle des amitiés se sont développées petit à petit pendant les 30 semaines du programme.

*« Au début, quand je suis arrivé à Speech, j'avais pas beaucoup d'amis. Maintenant, j'en ai pas énormément, mais... c'est mieux d'avoir pas beaucoup d'amis, mais de bons amis que plein d'amis qui ne sont pas vraiment tes amis, quoi. Faque, ouais, ça m'a aidé dans ça. » (Entrevue\_1005)*

Pour cet autre participant, il semble que le fait d'aller vers une nouvelle personne (« aller voir quelque chose de nouveau ») et celui de constater une certaine compatibilité (« c'est une bonne personne ») sont présentés comme des étapes préalables à la création d'une certaine connexion (« c'est comme si on se connaissait depuis longtemps ») :

*« Du coup, je n'aurai plus peur d'aller voir quelque chose de nouveau ni d'aller voir d'autres personnes parce qu'au début, je ne connaissais pas très bien [Prénom 1] et finalement, c'est une bonne personne. Et, tous les trois là, c'est comme si on se connaissait depuis longtemps. Donc, ça m'aide un petit peu dans beaucoup d'autres choses que la musique. » (Entrevue\_1012)*

### ***Et si tu me parlais de toi? (... ou des échanges qui permettent d'apprendre à se connaître)***

Au sein du corpus, l'occasion d'apprendre à connaître l'autre (et parfois même à se dévoiler) est un thème régulièrement relevé par les participants. Bien sûr, les activités de création musicale demandent aux jeunes de parler d'eux-mêmes, ce qui leur permet d'apprendre à connaître leurs comparses sous un autre jour et parfois de manière plus approfondie. Certains y trouvent là une occasion de créer des liens sur la base d'un point commun :

*« [...] je ne connaissais vraiment pas [Prénom 1] et par exemple, je connais pas aussi les autres personnes, mais avec la musique, on a remarqué qu'on avait un point en commun. Oui, on a découvert qu'on a quelque chose en commun, la musique. C'est vraiment le gros point*

*commun et on a d'autres choses aussi de similaire. Mais c'est vraiment la musique qui est au-dessus. » (Entrevue\_1012)*

À l'inverse, cet espace où l'échange est encouragé a permis à un participant non seulement d'en apprendre sur le vécu de ses coéquipiers, mais également de leur dévoiler le sien :

*« Ça nous a appris vraiment à se connaître plus parce que, genre admettons, mon passé... genre il y a pas beaucoup de personnes qui connaissent mon passé, mais genre... d'avoir fait... écrire de la musique et écrire dans mes textes des trucs... pis là ils ont su genre qu'est-ce que j'ai vécu et je vois dans leurs textes ce qu'ils ont vécu et tout. » (Entrevue\_1023)*

### ***Juge-moi pas, ok? (...ou le soutien des pairs)***

Certains participants ont remarqué que la création conjointe d'une pièce a changé quelque chose sur le soutien qu'ils recevaient de leurs pairs. De fait, le non-jugement et l'engagement tacite des pairs apparaissent comme essentiels à la démarche artistique commune. L'extrait montre également que le soutien agit comme un mécanisme, qui permet à l'interlocutrice d'être à l'aise avec les autres :

*« Je peux compter sur mes coéquipiers et coéquipières parce qu'ils sont toujours là. Et si, par exemple on fait quelque chose qui n'est pas correct, on va pas genre se moquer. On va essayer d'aider la personne. Donc, je sais que je suis à l'aise. » (Entrevue\_1012)*

Pour un participant, le soutien des pairs passe par le sentiment de faire partie d'une équipe et de s'y investir en se libérant de la pression d'être parfait :

*« (J'ai appris)... que je devais arrêter de toujours me demander si c'est pas correct parce que ça sert à rien d'essayer d'être parfait dans la vie là. Faut juste essayer de mettre du sien. Et on est une équipe et on va faire ça, même si ça va pas, on va s'arranger pis toute. Pis c'est quelque chose de grand un petit peu parce que je dis comme ça, mais avant, j'aurais jamais pensé ça là. Ça m'a vraiment aidé, je sais pas. » (Entrevue\_1012)*

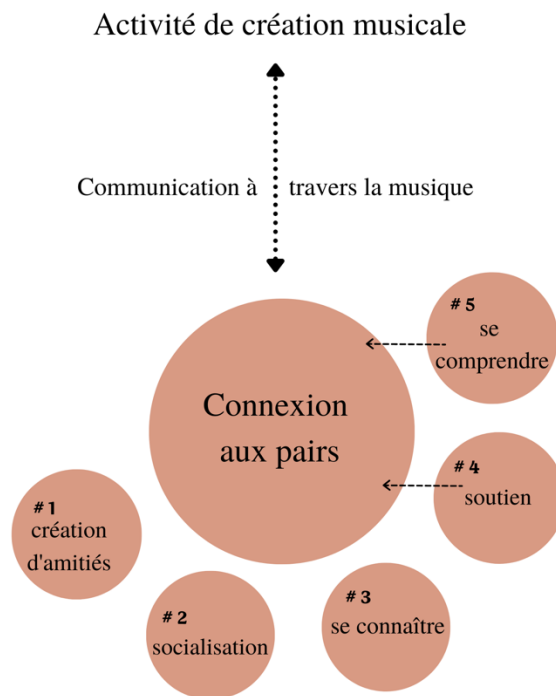
La double fonction du soutien rapportée par les participants est représentée dans la figure 4.5 par un cercle (effet) et une flèche pointillée (mécanisme).

### ***Parler en chanson (... ou se comprendre à travers la musique)***

Le fait de se comprendre est également rapporté par un participant comme l'un des changements associés aux activités de création musicale. À même cet extrait, ce dernier identifie d'ailleurs une piste mécanistique, par ailleurs représentée dans la figure 4.5. Selon lui, le fait de communiquer à travers la musique permet de se comprendre sans parler :

« Sur la catégorie, mettons, celui qui est au top c'est le fait de pouvoir se comprendre à travers la musique. Même pas besoin de parler genre on écoute un beat, on est là « est-ce que t'aimes ce beat? », on est là en silence, personne ne parle, là y'a un qui se lance : « C'est vrai, je l'aime ». Tout le monde est d'accord, on est là, on se comprend, on l'applique. La partie dans laquelle, même pas besoin de se parler, juste se regarder et on comprend ce que l'autre veut. On sait ce que l'autre veut et on y participe, alors c'est ça genre, c'est spécial. Donc ouais, je pense que c'est ça. La communication par la musique, c'est vraiment quelque chose. » (Entrevue\_1025)

Figure 4.5. Schéma représentant les résultats relatifs à la connexion avec les pairs



#### 4.2.2.3 La connexion avec les autres en général

L'analyse du discours des participants a en outre permis de mettre en lumière en quoi les différents aspects de la création musicale contribuent aux relations des jeunes avec les adultes et avec leurs pairs, mais ne s'y limitent pas. Certains répondants parlent d'une connexion à l'autre, avec un grand « A » ; d'une connexion à plus grand que soi. Concrètement, le partage de ses émotions à travers la musique permettrait de se connecter à autrui en général, voire d'être plus à même d'aimer les autres. Pour l'un d'eux, l'écriture de paroles agit comme une barrière à la solitude :

*« Les paroles font en sorte que tu ne te sens pas tout seul. Genre si tu te sens seul, c'est parce que c'est toi qui décides de l'être. Les paroles te permettent d'avancer, te permettent de vivre des trucs et aussi de te faire accompagner par des personnes qui ne sont pas nécessairement là, mais que tu sens. » (Entrevue\_1025)*

Il est par ailleurs explicité par plusieurs participants que cette expérience leur a permis de surmonter leur timidité. L'extrait suivant suggère que la confiance en soi qui découle de la participation au programme amène une réduction de la méfiance face aux autres :

*« [...] au début, j'étais vraiment timide, très anxieux, tout le temps peur du regard des autres. J'avais tout le temps l'impression que les gens me regardaient bizarrement et depuis que je suis là, j'ai repris confiance justement en moi. » (Entrevue\_1005)*

Finalement, le fait d'exercer sa passion favoriserait également une plus grande connexion aux autres, ci-dessous décrite par un amour plus grand pour soi et pour autrui :

*« Comme j'ai déjà dit, la musique c'est une passion. Donc, quand on aime chanter, ça nous aide en même temps et on commence à s'aimer nous-mêmes comme. On commence à s'aimer, on commence à aimer les autres... et à comprendre mieux les autres aussi ainsi que nous». (Entrevue\_1009)*

En somme, les entrevues mettent en lumière que la participation aux ateliers de création musicale a été l'occasion pour les jeunes de créer une connexion avec les autres participants et avec l'intervenante musicale. Plus précisément, la connexion avec l'adulte se matérialise à travers la construction d'un lien privilégié, qui repose notamment sur une perception positive de la relation, sur un sentiment de proximité et sur l'émergence d'un lien d'attachement. Ce lien privilégié en soi a par ailleurs généré des « effets collatéraux » sur le bien-être et la perception de soi, quoiqu'il puisse aussi induire un stress chez les élèves qui ont le désir de plaire à l'intervenante. Le soutien, l'attitude positive et le plaisir que partage l'intervenante avec les participants, ainsi que le sentiment de confiance qui règne dans la relation sont représentés comme des mécanismes à une connexion améliorée, mais pas seulement : les participants rapportent en outre que le plaisir augmente leur motivation et que le soutien augmente leur bien-être. Ce constat suggère la possibilité que la création musicale soit un contexte propice à ce que l'adulte mobilise certaines attitudes, qui à leur tour, amènent des changements potentiellement positifs sur divers aspects du parcours des élèves. Quant à la relation avec les autres participants, la communication par la musique apparaît comme un mécanisme sous-jacent à une connexion améliorée, qui se traduit par le fait de mieux créer des amitiés, de socialiser, d'apprendre à se connaître, de se soutenir et de se comprendre.

## CHAPITRE 5

### DISCUSSION

#### 5.1 Synthèse intégrative des résultats

Ce mémoire poursuit trois objectifs, soit d'évaluer si la participation à des activités de création musicale est associée à une amélioration de l'affect et à une amélioration de la connexion avec les pairs et avec l'adulte, en plus d'explorer les autres effets perçus quant aux sphères émotionnelle et relationnelle. Les résultats de l'analyse de données issues de questionnaires autorapportés et d'entrevues nous permettent de dresser un portrait de l'expérience des participants quant à ces deux dimensions, tant d'un point de vue quantitatif que qualitatif. Une synthèse intégrative de ces résultats est présentée ci-dessous, par thème.

##### 5.1.1 Synthèse intégrative des résultats sur l'affect

Dans un premier temps, il importe de rappeler les résultats obtenus quant à l'évolution de l'affect des participants. D'un point de vue quantitatif, la comparaison des moyennes agrégées obtenues à la suite de la passation du questionnaire PANAS à trois moments du programme indique des améliorations d'ampleur modeste à moyenne et statistiquement significatives dans deux cas sur trois, entre le début et la fin des ateliers. Par ailleurs, lorsque l'on compare visuellement les niveaux d'affect moyens présentés à chacun des trois ateliers où ils ont été mesurés (environ au début, au milieu et avant la fin), on constate que ceux-ci ne semblent pas se distinguer significativement d'une fois à l'autre, indiquant une relative stabilité tout au long de la session.

D'un point de vue qualitatif, les participants rapportent certains effets des activités de création musicale, soit l'augmentation de l'affect positif et la diminution de l'affect négatif; le sentiment de libération ainsi que la gestion des émotions. Un ensemble de processus sous-jacents à l'exploration des émotions (induction, reconnaissance, compréhension, ouverture) a par ailleurs été soulevé à titre d'effet et/ou de mécanisme par certains participants.

Ces résultats confirment donc partiellement notre hypothèse de départ, soit que la participation aux activités de création musicale peut favoriser l'amélioration de l'affect. Malheureusement, nous n'avons pu analyser que les données quantitatives relatives aux affects positifs étant donné la trop piètre cohérence interne de l'échelle d'affects négatifs. Les résultats qualitatifs appuient néanmoins la perception d'effets positifs de la participation au programme sur la façon dont les jeunes se sentent, tant en termes d'augmentation des affects positifs que de diminution des affects négatifs. Les analyses qualitatives ont par ailleurs permis de relever d'autres thèmes indicateurs d'une amélioration de l'affect, et plus particulièrement de la régulation affective – pouvant être facilitée par la participation au programme –, tels que la libération et la gestion des émotions qu'entraînent le chant et la création musicale.

D'autre part, le matériel qualitatif a permis d'extraire une foule de thèmes relatifs à l'amélioration de l'affect en soi, mais sans nécessairement l'inscrire dans une temporalité précise (pré ou post atelier, en l'occurrence). Ainsi, l'augmentation de l'affect positif, la diminution de l'affect négatif, la libération et la gestion des émotions sont abordées par les participants comme des effets de la création musicale ou du chant en général, plus que comme les effets d'un atelier d'une heure de création musicale.

Enfin, la stabilité des données quantitatives entre les différents moments de collecte à travers la session suggère que les effets bénéfiques de la participation aux ateliers de création musicale sur l'affect des participants sont d'emblée ressentis et ne reposent donc pas sur des aspects du programme qui prennent du temps à bâtir, mais plutôt sur une expérience significative dès le début de *Speech en résidence*, ou propre à chacun des ateliers.

### 5.1.2 Synthèse intégrative des résultats sur les relations

D'un point de vue quantitatif, rappelons que les scores moyens aux échelles sur les relations avec les pairs et sur les relations avec l'adulte sont élevés (supérieurs à 4,3/5 pour les adultes, et supérieurs à 3,9/5 pour les pairs) à chaque passation et relativement constants d'un temps de mesure à l'autre (environ début, milieu et fin du programme). Conformément, les analyses de variance à mesures répétées n'ont révélé aucune différence significative entre les moyennes aux

trois temps de mesure. Ces résultats vont à l'encontre de l'hypothèse de départ stipulant qu'au fil de la progression des ateliers, les participants rapporteraient des scores indiquant une augmentation des relations positives avec les pairs et avec l'adulte.

D'un point de vue qualitatif, d'autres indices portent toutefois à croire que le temps amène une certaine progression de la qualité des relations avec l'adulte et les pairs, ce qui nuance l'idée selon laquelle des relations significatives seraient créées de facto au début du programme. En effet, des participants ont suggéré des précisions relatives à l'évolution de leurs liens, notamment en introduisant certaines étapes préalables, comme le fait d'aller soi-même vers une nouvelle personne et de s'assurer d'une potentielle compatibilité avant de créer une nouvelle amitié. En outre, il apparaît également que le fait d'apprendre à connaître les autres plus intimement favorise le lien avec les pairs, alors que celui avec l'intervenante grandit au fil du temps, jusqu'à devenir très significatif dans la vie personnelle de certains.

De manière plus générale, l'analyse thématique du discours des participants a en outre permis de déceler de nombreux indices de relations positives avec l'adulte et les pairs dans le cadre du programme, ce qui converge fortement avec les résultats quantitatifs indiquant des niveaux élevés de connexion avec ces derniers. Dans les discours des jeunes, la connexion à l'adulte se traduit par une augmentation du sentiment de proximité, par une relation positive et par la présence d'une importante figure d'attachement. La connexion avec les pairs se traduit quant à elle par la capacité de mieux se connaître, se comprendre et se soutenir, ainsi que par la socialisation et la création de nouvelles amitiés.

Ces indicateurs de connexion semblent, aux yeux des participants, être attribuables à certains mécanismes qui se déploient au sein des ateliers de création musicale. En ce qui concerne la relation avec les pairs, la connexion passerait par la communication à travers la musique. La capacité de se comprendre et celle de se soutenir ont également été relevées comme des mécanismes. Quant aux relations avec l'adulte, on parle du plaisir, du sentiment de confiance, de l'attitude positive de l'intervenante et du soutien prodigué.

Enfin, on observe que les relations avec les autres (en particulier celle avec l'adulte) induisent en soi des changements sur divers aspects de l'expérience socioscolaire des participants, et ce,

indépendamment du contexte musical et créatif dans lequel ils émergent. À titre d'exemple, la répondante qui affirmait, dans la section résultats, « aller mieux » depuis que les intervenantes « sont entrées dans sa vie » met en relief un niveau de connexion important dès le début du programme.

## 5.2 Liens avec les écrits antérieurs

### 5.2.1 Convergences empiriques

Les résultats de la présente étude, qui suggèrent que la création musicale est associée à des gains sur la connexion et sur l'affect convergent avec les données de moult auteurs s'étant penchés sur les bénéfices de la musique. À l'instar de l'étude menée par Elpus (2013), nos résultats illustrent par ailleurs des gains sur des indicateurs du développement positif des jeunes, en l'occurrence sur les relations significatives avec les pairs et avec l'adulte, ainsi que sur l'affect. En s'intéressant à la création musicale plus particulièrement, ces résultats sont complémentaires à ceux actuellement disponibles dans la littérature, qui portent essentiellement sur les bénéfices de la pratique musicale en général. Voici un survol des convergences empiriques.

#### ***L'amélioration de l'affect dans la littérature***

Dans un premier temps, l'augmentation de l'affect positif observée dans le cadre des ateliers de création musicale pourrait appuyer les idées de Brown et Sax (2013), qui avancent que les activités musicales en contexte scolaire ont le potentiel de valoriser les émotions positives et de développer les aptitudes qui amènent les élèves en difficulté à les réguler. Ces chercheurs, qui proposent par ailleurs que les élèves portant un intérêt particulier à la musique sont d'autant plus enclins à vivre une expérience positive, apportent de surcroît une explication possible à l'amélioration de l'affect observée chez les participants des activités de création musicale. Selon cette idée, le fait que ces derniers adhèrent à *Speech en résidence* de manière volontaire, sur la base de leur intérêt pour la musique, les place dans une bonne posture pour jouir d'une expérience positive.



Dans un deuxième temps, nos résultats qualitatifs avancent l'idée selon laquelle la création musicale constitue un vecteur à l'exploration des émotions, plus précisément à l'induction, la reconnaissance, la compréhension et l'ouverture à celles-ci. La littérature sur le sujet abonde en ce sens, la musique y étant maintes fois dépeinte comme étant clé au développement socioémotionnel des jeunes (Wolf et al., 2019). Les effets notés sur la compréhension et la reconnaissance des émotions sont particulièrement appuyés par divers chercheurs (Brown et Sax, 2013; Izard et al. 2004; 2008), qui expliquent comment la musique facilite les processus de qualification, de comparaison et de partage des émotions, inhérents à la pratique d'une activité musicale. De nombreux extraits au sein de notre corpus montrent que les participants ont délibérément abordé leurs émotions de manière explicite dans leur démarche créative. Pour Izard et ses collègues (2004), la musique permet en effet de lier des émotions à des cognitions et à des actions qui jouent un rôle important dans la régulation des émotions, cela puisque la musique permet d'en parler explicitement.

Finalement, plusieurs études, dont la nôtre, suggèrent que la musique a le potentiel de modifier favorablement l'état affectif de celui qui la pratique (Schäfer et al., 2013; Van Goethem et Sloboda, 2011). En outre, la musique serait associée à une réduction de l'anxiété et du stress (Pelletier, 2004; Scheufele, 2000). Bien que nous n'ayons pas été en mesure de vérifier quantitativement l'évolution de ce type d'affects négatifs chez nos participants, certains indices relevés dans les résultats qualitatifs suggèrent qu'ils diminuent.

### ***La connexion avec les autres***

La présente étude avance que les activités de création musicale constituent un contexte tout indiqué pour favoriser la connexion avec les autres. Plusieurs travaux antérieurs abondent en ce sens. C'est le cas de l'évaluation du programme *Friday Night Music* (Currie et Higgins, 2019), qui souligne l'importance du contexte musical informel dans le développement de relations significatives avec les pairs et avec les adultes. Selon ses auteurs, l'éducation musicale informelle permettrait d'apprendre dans l'action, grâce à un mentor capable de transférer un ensemble de connaissances et de compétences qui vont au-delà de l'objectif initial (Colardyn, 2001; Rogers, 2004). Les « effets collatéraux » de la relation significative avec un adulte (augmentation de l'estime de soi, du bien-être et de la motivation) de même que certains mécanismes sous-jacents (soutien, plaisir) observés dans le cadre de la présente étude appuient cette idée selon laquelle le fait de

cocréer alimente la qualité de la relation avec l'adulte, en plus d'irradier dans d'autres aspects de la vie des participants (Deane et Mullen, 2018; Higgins, 2016; Hirsch, 2006).

En outre, tout comme la nôtre, quelques études antérieures avancent que la participation à des activités musicales favorise la connexion avec les pairs. Wolf et ses collègues (2019) ainsi que Kirschner et Tomasello (2010) font partie de ceux qui ont observé des liens renforcés avec les autres, ainsi que la présence de comportements prosociaux chez les élèves pratiquant des activités musicales. D'autres suggèrent que l'expérience commune d'une activité musicale favorise la coopération, le sentiment de confiance, le soutien et l'empathie (Creech et Tsaklagkanou, 2019; Freeman, 1998; Heath, 2016; Rabinowitch, 2013). Conformément, des propositions similaires se retrouvent dans nos données. En effet, les activités de création musicale auraient permis à certains participants de mieux se connaître mutuellement et de mieux se comprendre, en plus de se soutenir les uns les autres. Si Wolf et ses collègues (2019) suggèrent que c'est la collaboration inhérente à la création ou à la pratique d'une pièce qui le permet, nos données proposent plutôt que c'est la communication qui, facilitée par le processus créatif, mène à une connexion plus profonde. Lorsqu'abordé par certains participants de *Speech en résidence*, le terme *communication* est d'ailleurs parfois utilisé pour traduire la synchronicité qui se crée lorsque les pairs interprètent ensemble leur création. Selon Hove et Risen (2009), un sentiment d'affiliation et de cohésion sociale résulterait en effet des interactions propres à l'interprétation conjointe d'une œuvre musicale.

Finalement, le climat qui prévaut en contexte musical est en outre abordé dans la littérature comme porteur d'effets positifs sur la connexion avec les autres (Humpal et Wolf, 2007). L'espace protégé et l'atmosphère familiale qui en sont responsables (Creech et Tsaklagkanou, 2019) ont également été observés dans le cadre des ateliers de création musicale de *Speech en résidence*, quoiqu'ils se traduisent surtout par une posture nouvelle face à l'autre (apprendre à connaître, à comprendre et à soutenir) ainsi que par la figure d'attachement qu'est devenue l'intervenante.

## 5.2.2 Convergences avec le modèle du PYD

Divers rapprochements entre les résultats de la présente étude et le modèle du développement positif des jeunes (PYD) permettent d'imaginer comment la création musicale peut favoriser l'épanouissement et le bien-être des adolescents (« *thrive* »).

### ***L'autorégulation : une force***

Bien que le modèle des «6Cs» ne présente pas l'autorégulation comme l'un des ingrédients essentiels au développement positif des adolescents, il n'en demeure pas moins qu'elle soit au cœur des étapes préalables à ce dernier. En effet, le PYD prévoit que l'adolescent doit notamment, être en mesure de s'autoréguler pour qu'il tire profit des ressources de son milieu et qu'il développe éventuellement confiance, connexion, compétence, caractère et compassion. C'est également lorsque ses forces sont alignées avec les ressources de son milieu que l'adolescent peut faire montre de contribution et rendre à son tour, la monnaie de sa pièce. Dans la présente étude, l'amélioration de l'affect observée à la suite d'un atelier de création musicale correspond à l'une des forces individuelles listées par le PYD, soit l'autorégulation. La création musicale aurait donc le potentiel de placer les adolescents en meilleure posture pour développer les «6Cs» et ainsi s'épanouir.

### ***La connexion par le soutien et les échanges avec l'Autre***

D'emblée, notre étude appuie les idées proposées par Lerner (2008) quant à la connexion. De fait, il apparaît relativement clair que la création musicale a le potentiel de favoriser la contribution mutuelle des participants au bien-être d'autrui et d'ainsi constater l'importance de la communication et du soutien pour avancer (Lerner, 2008). Les participants à notre étude ont en effet rapporté ces effets de manière assez limpide à la suite de leur expérience au sein du programme *Speech en résidence*. Qui plus est, certains projets d'évaluation s'étaient déjà penchés sur des projets musicaux arrimés aux grandes lignes du modèle du développement positif. Les programmes *El Sistema Oklahoma* (ESO) et *Musical Future* (El Sistema Oklahoma, 2018; Hallam et Creech, 2018) avaient déjà abordé l'impact potentiel des activités musicales sur la connexion. Dans le but d'arrimer les activités musicales à l'angle du PYD, les chercheurs avaient notamment soulevé la pertinence de ce contexte éducatif pour favoriser le travail d'équipe et la capacité d'apprendre les uns des autres (Hallam et Creech, 2018). Cela coïncide avec les propos recueillis dans le cadre de *Speech en résidence*, qui parlent de la création musicale comme d'une occasion d'apprendre à se

connaître et à se dévoiler aux autres. Même son de cloche quant au soutien mutuel (ou soutien par les pairs), qui semble foisonner au sein de tous les programmes musicaux évalués (Hallam et Creech, 2018), y compris celui évalué dans le cadre de la présente étude.

De surcroît, les écrits sur le modèle du développement positif des jeunes suggèrent comment certains éléments clés du programme *Speech en résidence* auraient à leur tour le potentiel de stimuler les 5Cs. À ce titre, les relations positives créées dans le cadre du programme pourraient favoriser le développement de la compétence, de la connexion et de la compassion (Hamilton et Hamilton, 2004; Jackson-McLain, 2007; Lerner, 2007). L'exploration des émotions, inhérente à la démarche créative, pourrait quant à elle favoriser le caractère, puisqu'elle constitue un moyen tout indiqué pour éveiller le sens moral et civique des jeunes Lerner (2008).

### ***L'importance du mentor***

D'un point de vue opérationnel, la littérature souligne l'importance des mentors œuvrant auprès des jeunes, qui, en alignant leurs pratiques aux cibles du PYD, pourraient favoriser le développement positif de ces derniers (Barrett et Bond, 2015). Nos résultats ont également mis en relief l'importance de l'intervenante musicale (le mentor de *Speech en résidence*) dans l'expérience des participants.

Selon le PYD, le mentor qui œuvre en contexte d'éducation informelle, offre aux participants l'occasion de jouer un rôle actif dans leurs apprentissages, en plus d'être à l'origine d'un vaste transfert de connaissances qui ne se limitent pas à l'objectif initial, soit la musique dans le cas qui nous concerne (Colardyn, 2001; Rogers, 2004). Selon le modèle, cette vision du rôle de mentor dépasse largement la transmission d'un savoir théorique, une perspective qui semble partagée par les participants de notre étude. En effet, ces derniers attribuent explicitement à leur intervenante musicale l'acquisition de plusieurs compétences et d'aptitudes nouvelles, qui relèvent plus de la sphère socioaffective que du savoir-faire musical. La confiance, le sentiment d'être aimé, la perception de soi, la motivation et le bien-être, conceptualisés par nos analyses qualitatives comme des « effets collatéraux », en sont quelques exemples. Si le modèle du PYD stipule que la relation avec un adulte constitue une des ressources importantes de l'environnement (Lerner, 2008), l'abondance des témoignages concernant des changements positifs spécifiquement attribuables à la relation avec l'intervenante musicale appuie ce constat.

En conclusion, les résultats de la présente étude ne permettent pas d'établir un lien direct entre le développement des «6Cs» et la création musicale chez les jeunes en difficulté d'adaptation scolaire ou psychosociale, excepté en ce qui concerne la connexion. Nous ne pouvons donc pas conclure que le programme *Speech en résidence* mène directement à l'épanouissement des participants, au regard du PYD. Toutefois, chaque effet positif recensé s'inscrit dans l'une ou l'autre des étapes que le modèle présente comme préalables au développement positif des jeunes. Certes, le modèle avance que c'est l'adéquation entre les forces (dont l'autorégulation) d'un adolescent et les ressources de son milieu (dont le mentor) qui lui permet d'atteindre son plein potentiel. Nos résultats, suggérant une amélioration de l'affect et de la connexion avec l'adulte, soutiennent donc l'idée selon laquelle l'adaptation, au sein du programme de création musicale, passe par le développement d'une force individuelle ainsi que par le développement d'une force du milieu. De cette réciprocité émane par ailleurs l'idée que l'adaptation incombe à l'individu, mais aussi à son environnement.

### 5.2.3 Convergences avec la littérature sur la création musicale

C'est principalement dans le rapport aux émotions que s'amalgament nos données aux modèles qui portent sur la création. À ce titre, la représentation dynamique de la création (Gosselin, 1997) jette une lumière nouvelle sur le concept d'ouverture, par ailleurs rapporté par les participants de la présente étude. Si, au sein de cette dernière, l'exploration des émotions est apparue comme l'un des effets des ateliers de création musicale, elle s'avère également être au centre des 3 phases de la démarche créative selon le modèle de Gosselin (1997), bien que celui-ci en parle en d'autres termes.

#### ***Phase 1 : Les émotions, au cœur de la phase d'inspiration***

D'abord, l'ouverture est caractéristique de la première des trois phases de la création, soit l'inspiration. Elle place le créateur dans une posture passive, où il est à l'écoute de son ressenti, cela dans le but qu'en émergent des idées. Ce point de vue rejoint deux notions abordées par les participants : premièrement, les ateliers semblaient avoir permis à certains d'adopter une posture nouvelle d'ouverture face à leurs émotions, cela en se permettant de les vivre pleinement. On pense par exemple au participant qui s'avouait plus réceptif à ses émotions en contexte de création

musicale. Deuxièmement, certains participants évoquaient l'induction des émotions comme un processus à travers lequel une musique triste ou gaie pouvait induire chez eux une émotion similaire. Conformément au modèle de Gosselin, cette posture d'accueil d'une émotion s'inscrit dans la phase d'ouverture, caractérisée par une réceptibilité certaine (Gosselin, 1997).

### ***Phase 2 : Matérialiser ses émotions pour créer***

Ensuite, la phase d'action productive demande au créateur de matérialiser ses émotions et de les transformer en paroles ou en musiques, ce qui passe par la canalisation. Conformément, la reconnaissance et la compréhension des émotions relatées par les participants de la présente étude recourent l'idée à travers laquelle le ressenti s'articule à travers la démarche créative. Il en va de même en ce qui concerne la canalisation des émotions, carrément nommée par les participants comme l'un des mécanismes sous-jacents à l'amélioration de l'affect en contexte de création musicale.

### ***Phase 3 : Un pas de recul pour comprendre ses émotions***

Finalement, la phase de séparation intime au créateur de prendre un pas de recul devant son œuvre pour en tirer des unités de sens. Encore une fois, la reconnaissance et la compréhension des émotions telles qu'évoquées par les participants semblent parfois survenir au terme de la démarche créative. Celui qui constatait à la lecture de ses paroles qu'il « en avait gros sur le cœur », ou encore celui qui disait « comprendre sa chanson » après l'avoir écrite, en sont quelques exemples. C'est également à ce stade que le créateur peut observer le niveau d'adéquation entre son inspiration primaire et son œuvre finale. À l'image du participant qui parle de l'introspection comme d'un moteur à la création, l'analyse postérieure de ses propres paroles permet de dégager certaines significations qui lui auraient auparavant échappé. L'extrait qui suit, déjà présenté dans la section résultats, illustre bien ce principe :

*« Pour écrire de la musique, faut aussi que tu écrives pourquoi tu es comme ça et peut-être toi, tu dis "je suis triste à cause de ça" et tu écris un petit peu pourquoi. Tu écris qu'est-ce que ça t'a fait et où ça peut aller, le problème. Donc, dans les musiques tristes, tu vas commencer à comprendre. [...] Forcément, à un moment, tu vas comprendre pourquoi tu es triste et comment... tu vas comprendre pourquoi. » (Entrevue\_1020)*

En somme, bien que le modèle de Gosselin (1997) marie des phases et des mouvements en un processus récursif complexe, il n'en demeure pas moins que la constante repose sur l'émotion :

l'ouverture à son ressenti, l'articulation de ses émotions et la distanciation, porteuse de significations nouvelles. La présente étude permet de situer chacune de ces phases dans la démarche créative des participants, notamment à travers les processus inhérents à l'exploration des émotions dont ils font état, soit l'induction, l'ouverture, la reconnaissance et la compréhension.

### 5.3 Synthèse intégrative de deuxième niveau

Un pas de recul sur l'ensemble des résultats permet de constater l'interrelation de certains d'entre eux. La section qui suit présente de potentielles dynamiques propres à la création musicale qui semblent émerger en adoptant un point de vue plus macro de l'ensemble des données.

#### ***Tout est dans tout***

Un premier survol permet de constater une certaine symétrie dans les données qui relèvent de l'affect et dans celles qui relèvent de la connexion. Malgré toutes les nuances nécessaires, les données soutiennent la plausibilité que l'affect et la connexion soient interreliées et évoluent conjointement, cela dans un vaste spectre de nuances. De manière plus précise, il semble qu'au sein de cette étude, les émotions constituent le matériel brut de toutes les étapes de la démarche créative commune dans laquelle s'engagent les participants : plonger dans ses émotions et les partager y est encouragé. Cette disposition met en relief les infinies possibilités d'échange sur la base des émotions, qui peuvent émerger entre les membres d'une même équipe. En effet, les processus d'exploration des émotions mis en branle en contexte de groupe intiment une certaine posture d'ouverture face à l'autre, qui semble notamment se traduire par l'accueil mutuel, une condition propice à ce que s'enclenchent divers effets et mécanismes propres à la connexion. Un deuxième survol des effets collatéraux nommés par les participants suggère ensuite qu'à certains égards, la connexion avec les autres favorise à son tour le bien-être des participants. Ainsi, il apparaît plausible que la création musicale soit un terreau fertile à l'émergence d'un cycle : l'exploration des émotions, lorsque vécue avec d'autres personnes, enclenche les mécanismes et les effets de la connexion aux autres, dont les impacts irradient à leur tour sur l'affect des participants. Au sein des ateliers de création musicale, l'affect positif est peut-être donc l'une des assises de la connexion avec les autres. La connexion avec les autres est peut-être, inversement, l'une des assises de l'affect positif.

### ***Des risques calculés... et partagés***

Une seconde perspective sur l'ensemble des données révèle deux notions centrales aux témoignages des jeunes : celle du risque et celle de l'espace protégé. Tant dans ce qui relève de l'affect que de la connexion, il semble que la création musicale demande aux participants de prendre un risque émotionnel et/ou relationnel, plus ou moins grand pour chacun. Certes, il est sans doute vertigineux d'explorer à toute vitesse les chemins des émotions sans phares ni GPS, la voiture pleine de gens que l'on embarque pour la première fois sur le pouce.

Premièrement, les risques émotionnels semblent inhérents à la démarche créative. En soi, l'exploration des émotions peut en effet constituer un défi substantiel pour celui qui a l'habitude d'être peu réceptif à son ressenti. Le partage des émotions avec autrui peut aussi constituer un défi de taille, surtout lorsque la confiance en l'autre est à bâtir. En outre, un examen des paroles écrites par les participants (analyses non présentées dans le présent mémoire) montre que l'éventail des sujets abordés relève souvent de la confiance. De ce fait, les étapes qui mènent à l'écriture de textes très personnels en groupe demandent également une prise de risque sur le plan relationnel. Quant au contenu, se livrer aux autres, partager son vécu ou ses expériences difficiles peut être accompagné par la peur du jugement, comme l'ont dit plusieurs dans les entrevues. Au niveau de l'activité en soi, proposer des idées dans un contexte où la subjectivité règne confronte également les participants au jugement des autres.

Certains constats entourant les notions de risque et d'espace protégé s'articulent différemment selon le type de relation, soit avec l'adulte ou avec les pairs. Au près de l'adulte, l'exploration des émotions comporte un risque particulier, puisque l'émotion originelle du participant (l'émotion sur laquelle repose sa création musicale) est confiée à l'intervenante afin de bâtir sur ses assises. En ayant pour objectif de matérialiser l'émotion du participant (la transformer en musique ou en paroles), l'adulte devient comme un canal à travers lequel l'émotion se transforme pour devenir une entité à part entière. En contexte de création musicale, l'adulte apparaît donc comme un vecteur à travers lequel le participant se voit remettre le pouvoir de façonner son émotion comme bon lui semble et de la faire reluire sous la lumière qui lui convient. Il semble de surcroît que l'espace protégé qui existe entre les participants et l'adulte s'appuie sur un sentiment d'égalité au sein du processus créatif. Dans l'élaboration d'une œuvre, cela se traduit concrètement par l'écriture



conjointe de certaines phrases ou de certaines propositions musicales qui reposent directement sur les idées personnelles de chacun, l'adulte y compris. Le risque y est donc partagé puisque, même pour l'intervenante, les idées qui fusent relèvent de sa propre expérience de la vie.

Après des autres participants, l'espace protégé s'observe à l'analyse plus globale des effets relatifs à la connexion avec les pairs, où la présence de divers continuums semble pointer vers un constat plutôt souriant : en contexte de création musicale, un pas vers l'autre mène le plus souvent à une relation plus profonde. À titre d'exemple, la socialisation et la création d'amitié semblent se succéder dans le discours des jeunes, de la même manière qu'apprendre à connaître l'autre permet ensuite de mieux le comprendre, puis de le soutenir.

#### 5.4 Limites et implications de l'étude

##### 5.4.1 Limites de l'étude

En terminant, il importe de faire la lumière sur les limites méthodologiques de l'étude et d'en aborder les implications possibles. Celles-ci concernent l'échantillon, les processus de passation des questionnaires, les analyses ainsi que la posture de la chercheuse principale.

En lien avec l'échantillon, il importe d'abord de mentionner que les participants qui prennent part à *Speech en résidence* le font de manière volontaire, suite à un processus de sélection lors duquel ils manifestent leur intérêt pour le programme à plusieurs reprises. Cela peut sans doute contribuer à leur forte appréciation de l'activité et ainsi impacter positivement leur affect. Ensuite, il va sans dire que l'échantillon de petite taille ( $n = 17$ ) utilisé limite la puissance statistique des analyses quantitatives réalisées, ainsi que la capacité de généraliser les résultats obtenus à une population plus large d'élèves du secondaire présentant des difficultés d'adaptation, voire à l'échantillon complet de participants initialement recrutés dans le programme. Par ailleurs, l'absence de groupe contrôle nous empêche de comparer les résultats recueillis chez les participants au programme *Speech en résidence* à ceux d'un groupe d'élèves similaire qui n'aurait pas vécu pareille expérience, ce qui limite grandement la possibilité d'inférer avec confiance les changements quantitatifs

attribués à la participation au programme. Toutefois, le fait que des changements similaires aient été explicitement associés à l'expérience du programme par les participants dans le cadre des entrevues accroît la plausibilité de réels « effets » de la participation au programme sur l'affect et la connexion des jeunes. Ceci met d'ailleurs en relief l'une des principales forces de l'étude, soit la triangulation de données quantitatives provenant de questionnaires validés et de données qualitatives issues d'entretiens.

D'autre part, les procédures de collecte des données quantitatives ont comporté certains écueils qui ont peut-être altéré leur fiabilité et leur validité. En contexte de pandémie, il fut impossible de déployer sur le terrain des personnes externes attirées aux activités du projet de recherche. Les directives quant à la passation des questionnaires étaient donc présentées par vidéo, puis supervisées par l'intervenante musicale, disponible pour répondre aux questions des participants. Cette approche s'est avérée être un terrain glissant puisque les nombreux enjeux de compréhension du français des participants (difficultés langagières; apprentissage du français, langue seconde, etc.) ont généré de multiples questions relatives aux questionnaires, auxquelles l'intervenante musicale n'était pas adéquatement préparée. Il a par ailleurs été observé que les participants étaient parfois pressés de terminer les questionnaires, soit pour commencer plus rapidement l'atelier, soit pour partir pour la pause. Ensuite, le calendrier souhaité de passation des questionnaires n'a pu être respecté en raison d'une multitude de facteurs hors de notre contrôle. L'affect et la connexion au temps 1 ont donc été mesurés pour la première fois environ un mois après le début des ateliers et pour la dernière fois environ un mois avant la fin du programme, ce qui nous empêche de tirer un portrait complet de l'évolution de ces construits dans le temps, faute de données reflétant leurs niveaux initial et final. Par ailleurs, comme les scores de relations avec adulte et pairs étaient élevés dès la première passation, il est possible qu'un « effet plafond » nous ait empêchés d'observer une évolution dans le temps.

Finalement, la posture de la chercheuse principale, qui s'avère également directrice de l'organisme *Les ateliers Speech*, est une limite de l'étude en soi, bien que plusieurs moyens aient été déployés pour la contourner et limiter les biais potentiellement associés. Premièrement, cette dernière n'était pas impliquée dans la collecte des données et n'en a par ailleurs colligé aucune. Le matériel lui a été fourni une fois organisé, de manière à ce que l'identification des répondants soit impossible. Ses analyses ont également subi une révision par les pairs : quatre collaboratrices ont soumis ses

analyses, tant quantitatives que qualitatives, à un examen rigoureux afin d'en assurer une validation interjuges. Consciente de sa posture particulière, la chercheuse principale s'est également fait un devoir de bien identifier ses *a priori* et d'aborder le corpus avec la plus grande distance possible. Il importe de mentionner que son rôle de directrice ne l'amène pas à intervenir directement auprès des jeunes et qu'en ce sens, elle n'est pas liée à eux de la même façon que l'est l'intervenante musicale. Finalement, son expérience en création musicale et sa fine compréhension du contexte et des processus qui s'y rattachent constituent des forces certaines, lui permettant d'approfondir ses réflexions et de leur apporter une autre lumière.

Pour terminer, alors que cette étude s'intéressait spécifiquement aux effets de la création musicale, nos données et méthodes de recherche n'ont pas permis de les isoler de ceux engendrés par d'autres aspects du programme. Bien que les conclusions de cette étude laissent entrevoir des bénéfices potentiels de l'écriture de paroles et de la composition sur le développement positif des jeunes en difficulté, il n'en demeure pas moins qu'un ensemble de facteurs autres peuvent avoir soutenu les améliorations affectives et la mise en place de relations positives observées et rapportées (ex. : la personnalité de l'adulte en question, la scission marquée avec l'ambiance scolaire habituelle, l'absence de stress et de pression d'évaluation, les modalités de recrutement, etc.). Des études subséquentes pourraient préciser les effets attribuables aux différents facteurs qui interviennent au sein du programme *Speech en résidence*.

#### 5.4.2 Implications

Les résultats de cette étude, malgré leurs limites, permettent d'envisager des bénéfices potentiels associés à une l'une des dimensions phares de la musique, bien qu'elle soit moins étudiée, soit la création. Si les ouvrages sur l'apprentissage et l'interprétation d'un instrument de musique abondent, les pratiques qui relèvent d'une démarche créative sont plus rares, qui plus est en milieu scolaire auprès des jeunes en difficulté d'adaptation. Les résultats qui précèdent laissent donc entrevoir le potentiel particulier de la création auprès des jeunes en difficulté et pavent la voie à des études ultérieures qui pourraient approfondir l'état des lieux à ce sujet.

Mais puisqu'il est permis de rêver...

L'amélioration de l'affect et les relations positives, associées dans cette étude à la participation à des ateliers périscolaires de création musicale, pourraient constituer un autre argument à l'implantation de projets musicaux et artistiques dans les milieux scolaires, auprès des élèves en difficulté d'adaptation. Nos résultats semblent suggérer qu'à travers la création musicale, les participants arrivent à prendre des risques contrôlés au sein d'un espace protégé. À la fois, cela constitue une occasion pour eux d'explorer leur potentiel sans avoir peur de se tromper, en plus de laisser libre cours à ce qu'ils ressentent pour en faire le moteur à l'atteinte d'un objectif concret. Dans l'optique de favoriser la réussite éducative des élèves, soit la persévérance scolaire, mais surtout le bien-être et l'épanouissement de chacun, le potentiel de ces programmes hors normes d'éducation informelle apparaît comme une avenue prometteuse qui s'inscrit certainement dans une perspective plus inclusive de l'éducation. En effet, de telles initiatives semblent épouser une vision globale de l'adaptation, qui repose tant sur le développement de forces individuelles que sur le développement de forces du milieu. La création musicale apparaîtrait donc comme un moyen de favoriser le développement d'aptitudes qui facilitent une expérience socio-scolaire positive. Elle apparaîtrait également comme un espace que le milieu scolaire met à la disposition de ses élèves afin de répondre plus adéquatement à leurs besoins.

Pour des élèves en difficulté d'adaptation qui sont parfois susceptibles de se heurter aux limites du milieu scolaire, la création est une occasion d'abaisser toutes les barrières au succès. Comme le dit si bien Webster (1990), la création est un ensemble de problèmes auxquels on cherche des solutions. Seulement, dans ce contexte, il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Comme semblent le suggérer les participants à cette étude, la solution peut se trouver dans les émotions qui viennent et qu'on laisse repartir, quelque part entre soi et l'autre, là où les tensions du quotidien peuvent être transformées en quelque chose de beau.

**ANNEXE A**  
**QUESTIONNAIRES**

**Questionnaire pré et post ateliers**

*(Note. Seul le questionnaire A sera administré en préatelier, alors que le questionnaire postatelier sera composé de tous les instruments présentés ci-dessous, c.-à-d. de A à C)*

**Questionnaire A**

SVP, indique à quel point chacun des adjectifs suivants décrit comment tu te sens présentement en encerclant le chiffre approprié.

	Très peu ou pas du tout	Peu	Modérément	Beaucoup	Énormément
Intéressé·e	1	2	3	4	5
Angoissé·e	1	2	3	4	5
Excité·e	1	2	3	4	5
Fâché·e	1	2	3	4	5
Fort·e	1	2	3	4	5
Coupable	1	2	3	4	5
Effrayé·e	1	2	3	4	5
Hostile (agressif·sive)	1	2	3	4	5
Enthousiaste	1	2	3	4	5
Fier·ère	1	2	3	4	5
Irrité·e	1	2	3	4	5
Alerte (éveillé·e)	1	2	3	4	5
Honteux·euse	1	2	3	4	5
Inspiré·e	1	2	3	4	5
Nerveux·euse	1	2	3	4	5
Déterminé·e	1	2	3	4	5
Attentif·tive	1	2	3	4	5
Agité·e	1	2	3	4	5
Actif·tive	1	2	3	4	5
Craintif·tive	1	2	3	4	5

## Questionnaire B

Ce questionnaire porte sur ta relation avec les adultes présents dans Les Ateliers Speech (*animateurs, artistes invités*). En te basant sur ta participation actuelle, indique à quel point tu es en accord avec chacun des énoncés suivants. Encerle un seul chiffre qui correspond à ton choix de réponse.

	Pas du tout vrai	Un peu vrai	Moyennement vrai	Assez vrai	Tout à fait vrai
1. Si j'ai un problème, je n'hésite pas à aller en parler aux adultes du programme.	1	2	3	4	5
2. J'ai développé un lien de confiance avec les adultes du programme.	1	2	3	4	5
3. Les adultes du programme se soucient de mon bien-être et me considèrent comme quelqu'un d'important.	1	2	3	4	5
4. Les adultes du programme soulignent les efforts que je fais dans l'activité.	1	2	3	4	5
5. Les adultes du programme m'encouragent à faire de mon mieux.	1	2	3	4	5
6. Les adultes du programme me poussent à me dépasser.	1	2	3	4	5
7. Les adultes du programme me donnent du <i>feedback</i> constructif.	1	2	3	4	5
8. J'ai du plaisir en compagnie des adultes du programme.	1	2	3	4	5
9. Les adultes du programme me soutiennent quand j'ai des difficultés.	1	2	3	4	5

## Questionnaire C

Ce questionnaire porte sur ta relation avec les autres élèves dans Les Ateliers Speech. Indique jusqu'à quel point ce qui est dit est vrai pour toi lorsque tu participes à cette activité. Encerle un seul chiffre qui correspond à ton choix de réponse.

	Pas du tout vrai	Un peu vrai	Moyennement vrai	Assez vrai	Tout à fait vrai
1. Je me sens apprécié par les autres élèves du groupe.	1	2	3	4	5
2. Je peux compter sur les autres élèves du groupe.	1	2	3	4	5
3. Je considère les autres élèves du groupe comme des amis.	1	2	3	4	5

**ANNEXE B**  
**GRILLE D'ENTREVUE**

**QUESTIONS GÉNÉRALES**

- 1) Question d'association libre : quand tu penses à tes ateliers de création musicale avec Speech, quels sont les mots qui te viennent spontanément en tête? (*Possibilité de répondre par écrit dans le chat*)
- 2) Peux-tu me décrire ton expérience dans les ateliers de création musicale de Speech?

**QUESTIONS SUR LA CRÉATION MUSICALE**

- 3) Qu'est-ce que tu aimes le plus et qu'est-ce que tu aimes le moins pendant tes ateliers de création musicale avec Speech? Pourquoi? (*Ex. : aimes-tu mieux le moment où vous avez de l'inspiration et créez le plan de votre chanson / celui où vous élaborez votre chanson / celui où vous l'enregistrez et où vous l'écoutez finalement*)
- 4) Comment te sens-tu quand tu écris tes propres chansons?
- 5) Pourquoi aimes-tu écrire et composer tes propres chansons? Ou pourquoi te sens-tu ainsi quand tu écris et composes tes propres chansons? (*Suggestions : exprimer tes émotions, te distraire, s'amuser, réfléchir, apprendre, etc.*)
- 6) Comment ça se passe avec ton/ta/tes coéquipier·ère·s pendant les ateliers? Quelle est ta relation avec eux?
- 7) Est-ce que le fait de créer de la musique et des textes avec eux change quelque chose dans ta relation avec eux? (*Dans le sens de : amène quelque chose de spécial/particulier*)
- 8) Comment décrirais-tu ta relation (*ou tes interactions / ou comment perçois-tu ta relation*) avec l'intervenante de Speech (Véronique)?
- 9) Est-ce que le fait de créer de la musique et des textes avec des adultes change quelque chose dans ta relation avec eux? (*Dans le sens de : amène quelque chose de spécial/particulier*)
- 10) Qu'est-ce que tu as appris sur toi-même en écrivant tes propres chansons?
- 11) As-tu l'impression que le fait d'écrire tes propres chansons t'a amené quelque chose? Si oui, peux-tu me donner quelques exemples de ce que ça t'a apporté? / Si oui ou non, peux-tu me dire comment tu expliques/qu'est-ce qui a entraîné cela à ton avis?
- 12) As-tu l'impression que le fait d'écrire tes propres chansons a changé quelque chose dans :
  - a) Ta compréhension de tes émotions et la façon dont tu les gères;\*\*\*
  - b) Ta confiance en toi; \*\*\*
  - c) Ta créativité;\*\* (ta capacité à avoir des idées originales, nombreuses, différentes de celles des autres)
- 14) Selon toi, pourquoi le fait d'écrire et de composer tes propres chansons a-t-il occasionné ces changements? *Faire référence de manière explicite à ce qu'ils ont évoqué à la question précédente.*
- 15) Qu'est-ce qui te rend le plus fier·ère quand tu penses à ta participation aux ateliers?
- 16) Qu'est-ce que tu as appris, qu'est-ce que tu retiens de ta participation?



## ANNEXE C

### FORMULAIRE DE CONSENTEMENT



### FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

**Titre du projet de recherche :** Évaluation de l'implantation, des effets et des processus des Ateliers Speech, une initiative de création musicale.

**Chercheur responsable :** Mélissa Goulet, Ph. D., Université du Québec à Montréal

**Membres de l'équipe :** Kim Archambault, Ph. D., Université de Montréal, Jonathan Bluteau, Ph. D., Université du Québec à Montréal, Marianne Beaupré Laperrière, Les Ateliers Speech

**Partenaire de recherche :** Les Ateliers Speech

**Organismes de financement :** UQAM

**Préambule :** Nous invitons votre enfant à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter qu'il participe à ce projet et de signer ce formulaire, il est important de prendre le temps de lire et de bien comprendre les renseignements ci-dessous. S'il y a des mots ou des sections que vous ne comprenez pas ou qui ne semblent pas clairs, n'hésitez pas à nous à poser des questions ou à communiquer avec le responsable du projet ou le coordonnateur de recherche.

**Objectifs du projet :** Cette étude constitue l'étape initiale d'un programme de recherche visant à examiner l'implantation, les effets et les processus de l'initiative *Les Ateliers Speech* dans divers environnements scolaires au Québec.

**Nature de la participation :** Afin d'évaluer les changements entraînés des suites de la mise en œuvre des *Ateliers Speech* dans l'école de votre enfant, nous désirons obtenir un portrait de l'évolution des élèves participants. Pour ce faire, différentes actions sont requises de la part de votre enfant, comme présenté dans le tableau ci-dessous et expliqué dans la section qui suit :

Nature de la participation	Octobre 2020	Décembre 2020	Février 2021	Mai 2021	Juin 2021
Remplir un questionnaire d'une durée de 30 minutes	X			X	
Remplir un questionnaire d'une durée de 5 minutes	X	X	X	X	
Participer à une entrevue individuelle d'une durée d'une heure					X

Concrètement, la participation de votre enfant à ce projet consiste à :

- 1) Remplir, à deux reprises, un questionnaire d'une durée d'environ 30 minutes. Le questionnaire, disponible sur la plateforme LimeSurvey, sera rempli sur Internet.
- 2) Remplir, à quatre reprises lors d'ateliers ciblés, une grille d'autoévaluation d'une durée d'environ 5 minutes.
- 3) Prendre part à une entrevue individuelle d'une durée d'environ 30 minutes au cours de laquelle son expérience à titre de participant aux *Ateliers Speech* et ses effets perçus seront explorés. Cette entrevue sera enregistrée avec votre consentement. Le lieu et l'heure de l'entrevue sont à convenir (ou ont été convenus) avec l'intervieweur. La transcription que l'on fera de l'entrevue ne permettra pas de vous identifier.
- 4) En acceptant que votre enfant prenne part au projet, vous consentez également à ce que l'animateur des ateliers *Speech* consigne des informations sur sa participation aux ateliers (présences, implication dans le processus créatif) et vous acceptez qu'un membre de l'équipe de recherche vienne observer 4 ateliers au cours de l'année, dans l'objectif d'en constater le déroulement.

### **Avantages**

- L'étude permettra d'obtenir un portrait des effets des *Ateliers Speech* au sein de votre école.
- Ces informations permettront à l'équipe de recherche de valider la pertinence des *Ateliers Speech* et son efficacité auprès d'enfants semblables au vôtre.

### **Risques et inconvénients**

- La complétion du questionnaire et la réalisation des entrevues individuelles demanderont du temps (30 minutes pour le questionnaire, 5 minutes pour la grille et 30 minutes pour l'entrevue, et ce, à quelques reprises).
- Comme le questionnaire et les entrevues abordent une multitude de sujets relatifs aux comportements, aux émotions et à la vie scolaire de votre enfant, il est possible que certaines questions provoquent un inconfort chez ce dernier. Sachez toutefois que ses réponses sont confidentielles.
- En cas de besoin, votre enfant aura accès de l'assistance immédiate de la part de l'intervenant psychosocial de son école. Concrètement, un des deux animateurs des *Ateliers Speech* l'accompagnera au local de l'intervenant et restera en sa compagnie jusqu'à ce que l'intervenant de l'école le prenne en charge. Par ailleurs, une liste de ressources de soutien psychologique figurera au questionnaire, dont les intervenants de l'école et le service de soutien Tel-Jeunes.
- Il est possible qu'un léger inconfort soit ressenti lors de la visite du membre de l'équipe de recherche. Sachez que nous ferons tout en notre possible pour que sa présence affecte le moins possible le déroulement de l'atelier.

**Compensation** : Aucune rémunération ni compensation n'est offerte au terme de la participation de votre enfant à ce projet de recherche.

**Confidentialité** : Seuls les renseignements nécessaires pour répondre aux objectifs scientifiques de ce projet seront recueillis. Seuls les élèves pour lesquels le consentement aura été obtenu pourront prendre part au projet de recherche. L'information recueillie sera confidentielle : toute information colligée au sujet de votre enfant le sera sous un code d'identification. Son nom n'apparaîtra nulle part. Tout le matériel qui ne sera plus nécessaire pour la conduite d'autres projets sera détruit de façon sécuritaire. L'ensemble des résultats sera gardé en sécurité et détruit 5 ans après la fin de votre participation.

**Participation volontaire et droit de retrait** : La participation de votre enfant à ce projet est volontaire. Cela signifie que même si vous consentez aujourd'hui à ce que votre enfant participe au projet, il demeure entièrement libre de ne pas participer ou de mettre fin à sa participation, en tout temps, sans justification ni pénalité. Vous pouvez également retirer votre enfant du projet en tout temps. Dans ce cas, cette décision n'aura aucune incidence sur la qualité des services qu'il reçoit à l'école.

**Recherches ultérieures** : Les données de recherche de votre enfant seront confidentielles et conservées pendant 5 ans au terme du projet. Nous souhaitons les utiliser dans d'autres projets de recherche similaires. Vous êtes libre de refuser cette utilisation secondaire.

- J'accepte que ces données puissent être utilisées dans d'autres projets de recherche.
- Je refuse que ces données puissent être utilisées dans d'autres projets de recherche.

Acceptez-vous que le responsable du projet ou son délégué prenne contact avec vous pour inviter votre enfant à participer à d'autres projets de recherche? Oui  Non

**Responsabilité** : En acceptant que votre enfant participe à ce projet, vous ne renoncez pas pour lui à aucun de ses droits ni ne libérez les chercheurs ou les institutions impliquées de leurs obligations civiles et professionnelles.

**Personnes-ressources** : Vous pouvez contacter le responsable du projet au numéro 514 987-3000, poste 8323 pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez discuter avec lui, ou le coordonnateur du projet au numéro 514 987-3000, poste 8323 des conditions dans lesquelles se déroule la participation de votre enfant.

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIEREH) a approuvé ce projet et en assure le suivi. Pour toute information vous pouvez communiquer avec le coordonnateur du Comité au numéro 514 987-3000, poste 7753, ou par courriel à l'adresse [ciereh@uqam.ca](mailto:ciereh@uqam.ca).

Pour toute question concernant les droits de votre enfant en tant que participant à ce projet de recherche ou si vous avez des plaintes à formuler, vous pouvez communiquer avec le bureau de l'ombudsman de l'UQAM, Courriel : [ombudsman@uqam.ca](mailto:ombudsman@uqam.ca). Téléphone : 514 987-3151.

**Remerciements** : La collaboration de votre enfant est importante à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier. Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, veuillez ajouter vos coordonnées ci-dessous.

**Signature's :** En tant que parent ou tuteur légal de [prénom et nom de l'enfant], je reconnais avoir lu le présent formulaire d'information et de consentement. Je comprends les objectifs du projet et ce que la participation de mon enfant implique. Je confirme avoir disposé du temps nécessaire pour discuter avec mon enfant de la nature de son implication. Je reconnais avoir eu la possibilité de contacter le responsable du projet (ou son délégué) afin de poser toutes les questions concernant sa participation et que l'on m'a répondu de manière satisfaisante. Je comprends que sa participation à ce projet est volontaire et que je peux ou qu'il peut y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme ni justification à donner. Je consens volontairement à ce que mon enfant participe à ce projet de recherche.

Je désire recevoir un résumé des résultats du projet : Oui  Non

J'accepte que mon enfant soit enregistré (entrevue) : Oui  Non

Nom (lettres moulées de l'enfant) :

Signature du parent/tuteur légal :

Date :

Nom (lettres moulées) :

Signature de l'enfant (facultative) :

Coordonnées et adresse courriel :

**Déclaration de la chercheuse principale :** Je soussignée déclare avoir expliqué les objectifs, la nature, les avantages, les risques du projet et les autres dispositions du formulaire d'information et de consentement et avoir répondu du mieux que je le peux aux questions posées.

Signature :

Mélissa Goulet : 514 987-3000, poste 8323, [goulet.melissa@uqam.ca](mailto:goulet.melissa@uqam.ca)

**Un exemplaire de ce document signé doit être remis au représentant légal de l'enfant**

## BIBLIOGRAPHIE

Abe, J. A. et Izard, C. E. (1999b). A longitudinal study of emotion expression and personality relations in early development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 566–577.

Ablard, K. E. et Lipschultz, R. E. (1998). Self-regulated learning in high-achieving students: Relations to advanced reasoning, achievement goals, and gender. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 94-101.

Abric, J.-C. (1994b). Méthodologie de recueil des représentations sociales. Dans J.-C. Abric, *Pratiques sociales et représentations* (p.59-82). Paris, France: Presses universitaires de France.

Aimé, C., Déry, M., Verlaan, P. et Paquette, D. (2016). Une approche évolutionniste de la relation entre l'environnement de l'enfant, les stratégies d'histoire de vie et le développement des troubles du comportement chez les garçons et les filles. Dans P. Plusquellec, D. Paquette, F. Thomas et M. Raymond (dir.), *Les troubles psy expliqués par la théorie de l'évolution. Comprendre les troubles de la santé mentale grâce à Darwin* (p.1-25). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., et Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 30(2), 217–237.  
doi:10.1016/j.cpr.2009.11.004

Aleman, X., Duryea, S., Guerra, N. G., McEwan, P. J., Muñoz, R., Stampini, M. et Williamson, A. A. (2017). The effects of musical training on child development: A randomized trial of El Sistema in Venezuela. *Prevention Science*, 18, 865-878. <https://doi.org/10.1007/s11121-016-0727-3>

Aletraris, L., Paino, M., Edmond, M.B., Roman, P.M. et Bride, B.E. (2014) The use of art and music therapy in substance abuse treatment programs. *Journal of Addiction Nursing*, 25(4), 190-196.  
doi:10.1097/JAN.0000000000000048

Allen, B. A., et Boykin, A. W. (1992). African-American children and the educational process: Alleviating cultural discontinuity through prescriptive pedagogy. *School Psychology Review*, 21, 586–596.

Allison, B. N., et Rehm, M. L. (2007). Effective teaching strategies for middle school learners in multicultural, multilingual classrooms. *Middle School Journal*, 39, 12–18.

Andrew, M. 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.

Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D. et Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427-445.

- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.-S. et Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3), 651-670. doi: 10.1016/j.adolescence.2008.06.007
- Archambault, I., Janosz, M., Goulet, M., Dupéré, V. et Gilbert-Blanchard, O. (2019). Chapter 2- Promoting Student Engagement From Childhood to Adolescence as a Way to Improve Positive Youth Development and School Completion. Dans J. A. Fredricks, A. L. Reschly et S. L. Christenson (dir.), *Handbook of Student Engagement Interventions* (p. 13-29). Academic Press. doi: 10.1016/B978-0-12-813413-9.00002-4
- Archambault, K., Porter-Vignola, E., Lajeunesse, M., Debroux-Leduc, V., Macabena Perez, R., Gareil, P. (2020). Transition Space at the Museum: A Community Arts-Based Group Program to Foster the Psychosocial Rehabilitation of Youths with Mental Health Problems. *Canadian Journal of Community Mental Health*. 39(1), 65-83. <https://doi.org/10.7870/cjcmh-2020-005>
- Arieti, S. (1976). *Creativity: The magic synthesis*. New York, NY: Basic Books.
- Armstrong, S. N. et Ricard, R. J. (2016). Integrating Rap Music Into Counseling With Adolescents in a Disciplinary Alternative Education Program. *Journal of Creativity in Mental Health*, 11(3-4), 423-435. doi: 10.1080/15401383.2016.1214656
- Ayotte, V., Fournier, M. et Riberdy, H. (2009). La détresse psychologique des enfants et des adolescents montréalais... l'expression de différentes réalités. *Enquête sur le bien-être des jeunes Montréalais, Rapport thématique No 2*. Agence de la santé et des services sociaux de Montréal, Direction de santé publique. Récupéré de [https://santemontreal.qc.ca/fileadmin/user\\_upload/Uploads/tx\\_asssmpublications/pdf/publications/978-2-89494-858-3.pdf](https://santemontreal.qc.ca/fileadmin/user_upload/Uploads/tx_asssmpublications/pdf/publications/978-2-89494-858-3.pdf)
- Backman, G., Laajasalo, T., Jokela, M. et Aronen, E.T. (2018). Interpersonal relationships as protective and risk factors for psychopathy: A follow-up study in adolescent offenders. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(5), 1022-1036. doi: 10.1007/s10964-017-0745-x
- Bagwell, C.L. et Bukowski, W.M. (2018). Friendship in childhood and adolescence: Features, effects and processes. Dans W.M. Bukowski, B. Laursen et K.H. Rubin (dir.), *Handbook of peer interactions, relationships and groups* (2e éd., p.371-390). New York, NY: Guilford Press.
- Baker, F., Wigram, T. (2005). *Songwriting: Methods, techniques and clinical applications for music therapy clinicians, educators and students*. London: Jessica Kinsley.
- Baker, F., Wigram, T., Stott, D. et McFerran, K. (2008). Therapeutic Songwriting in Music Therapy: Part I: Who are the Therapists, Who are the Clients, and Why is Songwriting Used? *Nordic Journal of Music Therapy*, 17(2), 105-123. doi: 10.1080/08098130809478203
- Baltes, P. B., Lindenberger, U. et Staudinger, U. M. (2006). Lifespan Theory in Developmental Psychology. Dans W. Damon et R. M. Lerner (dir.), *Theoretical models of human development. Handbook of child psychology (Vol. 1)*, Hoboken, NJ: Wiley.
- Bandura, A. (2006). Chapitre 14- Guide for constructing self-efficacy scales. Dans T. Urdan et F. Pajares, *SelfEfficacy Beliefs of Adolescents*. (p.307-338): IAP.

- Barber, B. L. (2008). *Youth Activity Participation Survey—Western Australia (YAPS-WA)*. Queensland, Australie: Griffith University.
- Barbot, B. (2008). Structures identitaires et expression créative à l'adolescence. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (37/4), 483-507. doi: 10.4000/osp.1772
- Barrett, M.S. et Bond, N. (2015). Connecting through music: The contribution of a music programme to fostering Positive Youth Development. *Research Studies in Music Education*, 37(1), 37-54.
- Barry, N., Taylor, J., Walls, K. et Wood, J. (1990). *The role of the fine and performing arts in high school dropout prevention*. Tallahassee, FL: Center for Music Research, Florida State University, Tallahassee.
- Baum, S., Owen, S. et Oreack, B. (1997). Transferring individual self-regulation processes from arts to academics. *Arts Education Policy Review*, 98(4), 32-39.
- Benítez, M. A., Abraham, V. M. D. et Justel, N. R. (2017). Benefits of Music Training in Child Development: A Systematic Review. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5(1), 61-69. doi: 10.12967/RIEM-2017-5-p061-069
- Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F. et Sesma, A. (2007). Positive Youth Development: Theory, Research, and Applications. Dans *Handbook of Child Psychology*. American Cancer Society. doi: 10.1002/9780470147658.chpsy0116
- Bergin, C. et Bergin, D. (2009). Attachment in the Classroom. *Educational Psychology Review*, 21, 141-170. doi: 10.1007/s10648-009-9104-0
- Biasutti, M. et Concina, E. (2013). Music education and transfer of learning. Dans P. Simon et T. Szabo (dir.), *Music: Social Impacts, Health Benefits and Perspectives*, (149–166). New York, NY: Nova Science Publishers.
- Black, D. M. (2004). Sympathy reconfigured: Some reflections on sympathy, empathy, and the discovery of values. *International Journal of Psychoanalysis*, 85, 579–596.
- Bloch, H., Chemana, R., Gallo, A., Leconte, P., LeNy, J.-F., Postel, J., Moscovic, S., Reuchlin, M., et Vurpillot, E. (1991). *Grand dictionnaire de la psychologie*. Paris: Larousse.
- Bloom, M. (1990). The psychosocial constructs of social competency. Dans T. Gullotta, G. Adams, et R. Montemayor (dir.), *Developping social competency in adolescence* (p.11-27). Newbury Park, CA: Sage.
- Bonardi, C. et N. Roussiau. (1999). *Les représentations sociales*. Paris, France: Dunod
- Bonnéry, S. et Fenard, M. (2013). La scolarisation de la musique dans l'enseignement secondaire au travers de projets partenariaux. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (185), 35-47. doi: 10.4000/rfp.4334

- Borri-Anadon, C. (2016). Les enjeux de l'évaluation des besoins des élèves en contexte de diversité. Dans M. Potvin, M-O. Magnan, J. Larochelle-Audet, J. (dir), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation: théorie et pratique* (p. 215-224). Québec, QC: Fides Éducation.
- Bowen, D. H. et Kisida, B. (2019). *Investigating Causal Effects of Arts Education Experiences: Experimental Evidence from Houston's Arts Access Initiative. Research Report for the Houston Independent School District. 7(4)*. Houston Education Research Consortium. Récupéré de <https://eric.ed.gov/?id=ED598203>
- Bowers, A. J. et Sprott, R. (2012). Examining the multiple trajectories associated with dropping out of high school: A growth mixture model analysis. *The Journal of Educational Research, 105*(3), 176-195.
- Bowers, E. P., Li, Y., Kiely, M. K., Brittan, A., Lerner, J. V., et Lerner, R. M. (2010). The five Cs model of positive youth development: A longitudinal analysis of confirmatory factor structure and measurement invariance. *Journal of Youth and Adolescence, 39* (7), 720 – 735.  
<https://doi.org/10.1007/s10964-010-9530-9>
- Brandtstädter, J. (2006). Action perspectives on human development. Dans W. Damon et R. M. Lerner et R. M. Lerner (dir.), *Theoretical models of human development. Handbook of child psychology* (6e éd., Vol. 1). Hoboken, NJ: Wiley.
- Brière, F., Pascal, S., Dupéré, V. et Janosz, M. (2013). School Environment and Adolescent Depressive Symptoms: A Multilevel Longitudinal Study. *Pediatrics, 131*, e702-8. doi: 10.1542/peds.2012-2172
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press
- Brown, E. D. et Sax, K. L. (2013). Arts enrichment and preschool emotions for low-income children at risk. *Early Childhood Research Quarterly, 28*(2), 337-346. doi: 10.1016/j.ecresq.2012.08.002
- Brown, T.A (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford Press.
- Campbell, P.S., Connell, C., et Beegle, A. (2007). Adolescents' expressed meanings of music in and out of school. *Journal of Research in Music Education, 55*(3), 220-236.
- Carassus, D. et Dosquet, F. (2010). Comment mieux connaître les membres de sa communauté virtuelle pour un parti politique. L'utilisation du concept de représentations sociales. *Revue de littérature des méthodologies applicables*. Colloque IBIMA.
- Chen, H. T. (2015). Practical program evaluation: *Theory-driven evaluation and the integrated evaluation perspective* (2e éd.). Los Angeles, CA: SAGE.
- Chin, T., et Rickard, N. S. (2014). Emotion regulation strategy mediates both positive and negative relationships between music uses and well-being. *Psychology of Music, 42*(5), 692–713.



- Chouinard, R., Bergeron, J., Vezeau, C. et Janosz, M. (2010). Motivation et adaptation psychosociale des élèves du secondaire selon la localisation socioéconomique de leur école. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(2), 321-342. doi: 10.7202/044480ar
- Cicchetti, D. (2016). *Developmental psychopathology. Theory and method*. 3. Vol.1. John Wiley et Sons.
- Claes, M. (1983). *L'expérience adolescente*. Bruxelles: Pierre Mardaga.
- Clark, A. J. (2010). Empathy and sympathy: Therapeutic distinctions in counseling. *Journal of Mental Health Counseling*, 32(2), 95–101.
- Colardyn, D (2001). *Lifelong learning: Which ways forward?* Utrecht: Lemma.
- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (CGTSIM) (2014). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal. Inscriptions au 14 novembre 2013*. Montréal, QC: CGTSIM.
- Corrigan, M.W., Higgins-D'Alessandro, A. et Brown, P. (2013). The case for adding prosocial education to current education policy: Preparing students for the tests of life, not just a life of test. *Kedi Journal of Educational Policy*. 37-50.
- Creech, A. et Tsaklagkanou, L. (2019). A National Orchestra for All. Dans B. Kaufman et L. Scripp (dir.), *Music Learning as Youth Development* (1e éd. p. 72-94). New York, NY: Routledge.
- Creswell, J. W. et Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (3e éd.). Los Angeles, CA: Sage.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York, NY: Harper Collins.
- Csikszentmihalyi, M. et Schneider, B. (2000). *Becoming adult: How teenagers prepare for the world of work*. New York: Basic Books.
- Cummings, R. , Maddux, C. et Casey, J. (2000). Individualized transition planning for students with learning disabilities. *The Career Development Quarterly*, 49, 60-72.
- Currie, R., et Higgins, L. (2019). From problem to progression. Dans B. Kaufman et L. Scripp (dir.), *Music Learning as Youth Development* (1e éd. p. 129-147). New York, NY: Routledge.
- Damon, W. (2004). What is positive youth development? *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 13-24
- Darby, J. T. et Catterall, J. S. (1994). The fourth r: The arts and learning. *Teachers College Record*, 96, 299–328.
- Davies, E. (2005). You ask me why I'm singing: Song-creating with children and parents in child and family psychiatry. Dans F. Baker et T. Wigram (dir.), *Songwriting: Methods, techniques and clinical applications for music therapy clinicians, educators and students*. London: Jessica Kingsley.

- Day, T. (2005). Giving voice to childhood trauma through therapeutic songwriting. Dans F. Baker et T. Wigram (dir.), *Songwriting: Methods, techniques and clinical applications for music therapy clinicians, educators and students*. London: Jessica Kingsley.
- Dean, K. et Mullen, P. (2018). Strategic working with children and young people in challenging circumstances. Dans B-L. Bartleet et L. Higgins (dir.), *The Oxford handbook of community music* (p. 177-194). New York: Oxford University Press.
- DeBacker, T. K., et Nelson, R. (2000). Motivation to learn science: differences related to gender, class type, and ability. *Journal of Educational Research*, 93(4), 245e254.
- Decety, J. et Moriguchi, Y. (2007). The empathic brain and its dysfunction in psychiatric populations: Implications for interventions across clinical conditions. *BioPsychoSocial Medicine*, 1(22), 1–21.
- Degé, F., Wehrum, S., Stark, R., et Schwarzer, G. (2009) Music training, cognitive abilities and self-concept of ability in children. Dans ESCOM: *7th Triennial conference of european society for the cognitive sciences of music*. Jyväskylä, Finland, August 12-16.
- Denault, A. S. et Poulin, F. (2008). Associations between interpersonal relationships in organized leisure activities and youth adjustment. *The Journal of Early Adolescence*, 28(4), 477-502.
- Denzin, N.K.(2000). Aesthetics and the Practices of Qualitative Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 6(2), 256-265. doi:10.1177/107780040000600208
- De Petrillo, L. et Winner, E. (2005). Does art improve mood? A test of a key assumption underlying art therapy. *Journal of American Art Therapy Association*, 22, 205–212.
- Derrington, P. (2005). Teenagers and songwriting: supporting students in a mainstream secondary school. Dans F. Baker et T. Wigram (dir.), *Songwriting: Methods, techniques and clinical applications for music therapy clinicians, educators and students*. London: Jessica Kingsley.
- Dillon, S. (2006). Assessing the positive influence of music activities in community development programs. *Music Education Research*, 8(2), 26-71.
- Dowling, M., Gestsdottir, S., Anderson, P., Von Eye, A., Almerigi J., et Lerner, M. (2004). Structural Relations Among Spirituality, Religiosity, and Thriving in Adolescence, *Applied Developmental Science*, 8(1), 7-16. doi: 10.1207/S1532480XADS0801\_2
- Dumas, J.E. (2013). *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent* (4e éd.). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Dupéré, V., Leventhal, T., Dion, E., Crosnoe, R., Archambault, I. et Janosz, M. (2015). Stressors and Turning Points in High School and Dropout: A Stress Process, Life Course Framework. *Review of Educational Research*, 85(4), 591-629. doi: 10.3102/0034654314559845
- Eccles, J. S. et Roeser, R. W. (2009). Schools, Academic Motivation, and Stage-Environment Fit. Dans Lerner, R. M., et Steinberg, L. (dir.). *Handbook of Adolescent Psychology*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons;

- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R. D. et Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64(3), 830-847.
- Edgar, S. (2017) *Music education and social emotional learning, the heart of teaching music*. Gia publications inc.
- Edgar, S.N. (2013) Introducing Social Emotional Learning to Music Education Professional Development. *Update: Applications of Research in Music Education*, 31(2), 28-36. doi:10.1177/8755123313480508
- Eisner, E. (1998). Does experience in the arts boost academic achievement? *Arts Education Policy Review*, 100, 32–39.
- El Sistema Oklahoma (2018). *Faculty handbook and curriculum guide*. Oklahoma City: El Sistema Oklahoma.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E. et Shiver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Elpus, K. (2013). *Arts education and positive youth development: Cognitive, behavioral, and social outcomes of adolescents who study the arts*. National Endowment for the Arts.
- Evans, S-E., Beauchamp, G. et John, V. (2015). Learners' experience and perceptions of informal learning in Key Stage 3 music: A collective case study, exploring the implementation of Musical Futures in three secondary schools in Wales. *Music Education Research*, 17(1), 1-161
- Fancourt, D. et Finn, S. (2019). *What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being?: A scoping review*. Copenhagen: Organisation Mondiale de la Santé (OMS).
- Feyfant, A. (2014). Réussite éducative, réussite scolaire? *Revue de littérature de recherche*. IFÉ-ENS de Lyon.
- Flanagan, C. A. et Christens, B. D. (2011). Youth civic development: Historical context and emerging issues. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2011(134), 1-9. doi: <https://doi.org/10.1002/cd.307>
- Folkestad, G. (1998). Musical learning as cultural practice: As exemplified in computer-based creative music-making. Dans B. Sundril, G. E. McPherson et G. Folkestad (dir.), *Children Composing* (p. 97-135). Malmo : Lund University Press.
- Forness, S. R., Freeman, S. F. N., Paparella, T., Kauffman, J. M. et Walker, H. M. (2011). Special Education Implications of Point and Cumulative Prevalence for Children With Emotional or Behavioral Disorders: *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, Sage CA: Los Angeles, CA. doi: 10.1177/1063426611401624
- Fortin, L. et Bigras, M. (1996). *Les facteurs de risque et les programmes de prévention auprès d'enfants en troubles de comportement*. Brossard : Behavior

- Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É. et Potvin, P. (2005). Facteurs personnels, scolaires et familiaux différenciant les garçons en problèmes de comportement du secondaire qui ont décroché ou non de l'école. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(2), 79-88. doi: 10.7202/1017531ar
- Fortin, L. et Strayer, F.F. (2000). Caractéristiques de l'élève en troubles du comportement et contraintes sociales du contexte. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVI (1), 3-16.
- Fréchette, S. et Rousseau, N. (2015). Les services éducatifs complémentaires mobilisés au Parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE) : perceptions des principaux acteurs. *Enfance en difficulté*, 4, 27. doi: 10.7202/1036837ar
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. et Paris, A. H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Freeman, W.J. (1998). A neurobiological role of music in social bonding. Dans N.L. Wallin, B. Merker, et S. Brown (dir.), *The origins of music*, (p.411- 424). Cambridge, MA: MIT Press.
- Freund, A. M. et Baltes, P. B. (2002). Life-management strategies of selection, optimization and compensation: Measurement by self-report and construct validity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 642-662.
- Frierson-Campbell, C. (2014). Misicking in a third place: Reflections after visiting a Palestinian community conservatory. *Proceedings of the Community Music Action Commission Meeting*. International Society for Music Education.
- Gallese, V. (2007). Commentary on "Toward a neuro- science of empathy: Integrating affective and cogni- tive perspectives." *Neuro-Psychoanalysis*, 9(2), 146– 151.
- Gatt, J.M., Burton, K.L.O., Williams, L.M. et Schofield, P.R. (2015). Specific and common genes implicated across major mental disorders: A review of meta-analysis studies. *Journal of Psychiatric Research*, 60, 1-13.
- Gaudreau, P., Sanchez, X. et Blondin, J. P. (2006). Positive and negative affective states in a performance-related setting: Testing the factorial structure of the PANAS across two samples of French-Canadian participants. *European Journal of Psychological Assessment*, 22(4), 240-249.
- Geldhof, G. J., Little, T. D. et Colombo, J. (2010). Self-regulation across the life span. Dans M. E. Lamb, A. M. Freud et R. M. Lerner (dir.), *The handbook of life-span development: Vol. 2. Social and emotional development*. (p. 116 – 157). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.
- Geller, B., Zimmerman, B., Williams, M., Bolhofner, K. et Craney, J. L. (2001). Adult Psychosocial Outcome of Prepubertal Major Depressive Disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(6), 673-677. doi: 10.1097/00004583-200106000-00012
- Gendlin, E. T. (1982). *Focusing*. Bantam Books.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson.

- Gerry, D., Unrau, A. et Trainor, L. J. (2012). Active music classes in infancy enhance musical, communicative and social development. *Developmental Science*, 15(3), 398-407. doi: 10.1111/j.1467-7687.2012.01142.x
- Gestsdóttir, S. et Lerner, R. M. (2008). Positive development in adolescence: The development and role of intentional self-regulation. *Human Development*, 51, 202-224.
- Gestsdóttir, S., Bowers, E., Von Eye, A., Napolitano, C. M. et Lerner, R. M. (2010). Intentional self-regulation in middle adolescence: The emerging role of loss-based selection in positive youth development. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(7), 764-782.
- Getz L.M., Chamorro-Premuzic T., Roy M., et Devroop K. (2012) The relationship between affect, uses of music, and music preferences in a sample of South African adolescents. *Psychology of Music*, 40(2),164-178. doi:10.1177/0305735610381818
- Gill, A., Rickard, N. (2012). Non-musical benefits of school-based music education and training. Dans N.S. Rickard et K. McFerran (dir.), *Lifelong engagement with music: Benefits for mental health and well-being* (p.57-72). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.
- Gingras, J.M. (1979). Note sur l'art de s'inventer comme professeur. *Prospectives*, 4, 193-204.
- Glanville J.L., Wildhagen T. (2007). The Measurement of School Engagement: Assessing Dimensionality and Measurement Invariance Across Race and Ethnicity. *Educational and Psychological Measurement*, 67(6),1019-1041. doi:10.1177/0013164406299126
- Glasman, D. (2007). Il n'y a pas que la réussite scolaire!. *Informations sociales*, 141(5), 74-85. Récupéré de <https://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2007-5-page-74.htm>
- Gobet, F., et Simon, H. A. (1996). Recall of random and distorted positions. Implications for the theory of expertise. *Memory & Cognition*, 24, 493-503. <https://doi.org/10.3758/BF03200937>
- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21-43.
- Gosselin, P., Potvin, G., Gingras, J.-M. et Murphy, S. (1997). Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 647-666. doi: 10.7202/031976ar
- Goulet, M. (2016). *Évaluation de l'implantation, des processus et des effets différentiels de Check & Connect: un programme de prévention de l'abandon scolaire*. (Thèse de doctorat, Université de Montréal). Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/18484202>.
- Goupil, G. (2014). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (4e éd)*. Éditions Gaëtan Morin.
- Green, L. (2002). *How Popular Musicians Learn*. Aldershot: Ashgate Press.

- Griffin, J. P., et Miller, E. (2008). A research practitioner's perspective on culturally relevant prevention: Scientific and practical considerations for community-based programs. *The Counseling Psychologist*, 35, 850–859.
- Gross, J. J. (2007). *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford Press.
- Gruber, J., Kogan, A., Quoidbach, J. et Mauss, I.B. (2013). Happiness is best kept stable: Positive emotion variability is associated with poorer psychological health. *Emotion*, 13(1), 1–6. doi: <https://doi.org/10.1037/a0030262>
- Guhn, M., Emerson, S. D. et Gouzouasis, P. (2020). A population-level analysis of associations between school music participation and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 112(2), 308-328.
- Habibi, A. et Damasio, A. (2014). Music, feelings, and the human brain. *Psychomusicology: Music, Mind, and Brain*, 24(1), 92-102. doi: 10.1037/pmu0000033
- Haddox, J.C. (2019). Empowering Youth to Engage in Social Discourse Through Place-Based Songwriting. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*. 19(6), 421-428. doi:10.1177/1532708619829786
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289. doi: 10.1177/0255761410370658
- Hallam, S. (2015). *The power of music: A research synthesis on the impact of actively making music on the intellectual, social and personal development of children and young people*. London: International Music Education Research Centre.
- Hallam, S. (2015). *The power of music*. London: UCL Institute of Education for the Music Education Council.
- Hallam, S., Creech, A. (2019). Musical Futures. Dans B. Kaufman et L. Scripp (dir.), *Music Learning as Youth Development* (1e éd. p. 56-71). New York, NY: Routledge.
- Hallam, S., Creech, A. et McQueen, H. (2017). Teachers' perceptions of the impact on students of the Musical Futures approach. *Music Education Research*, 19(3), 263-275.
- Hallam, S., Creech, A., Varvarigou, M. et Papageorgi, I. (2020). Gender differences in musical motivation at different levels of expertise. *Psychology of Music*, 48(5), 657-673. doi: 10.1177/0305735618815955
- Hallam, S., Cross, I. et Thaut, M. (2011). *Oxford Handbook of Music Psychology*. Oxford University Press.
- Hallam S., Papageorgi I., Varvarigou M., Creech A. (2018) Relationships between practice, motivation, and examination outcomes. *Psychology of Music*, 49(1), 3-20. doi:10.1177/0305735618816168

- Hallberg, K.A., Martin, W.E. et McClure, J.R. (2017). The impact of music instruction on attention in kindergarten children. *Psychomusicology: Music, Mind and Brain*, 27(2), 11-31.
- Hamilton, S.F., Hamilton, M.A. (2004). *The youth development handbook: Coming of age in American communities*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Harter, S. (2006). Developmental and Individual Difference Perspectives on Self-Esteem. Dans *Handbook of personality development* (p. 311-334). Mahwah, NJ, US : Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Heath, S.B. (2016). The benefits of ensemble music experience (and why these benefits matter so much in underserved communities). Dans C., Witkowski (dir.). *El Sistema: Music for social change: An inspirational collection of essays* (p. 73-93). London: Omnibus Press.
- Heath, S.B., Soep, E., Roach, A. (1998). *Living the arts through language + learning: A report on community-based youth organizations*. Americans for the Arts Monographs.
- Hess, J. (2018). Detroit youth speak back: rewriting deficit perspective through songwriting. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 216, 7–30.  
<https://doi.org/10.5406/bulcouresmusedu.216.0007>
- Higgins, L. (2016). My voice is important too: Non-formal music experiences and young people. Dans G. McPherson (dir.), *The child as musician* (2e éd., p. 594-605).
- Hirsch, B. (2006). *A place to call home: after school programs for urban youth*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Hornby, G. et Evans, W. (2014). Including students with significant social, emotional and behavioral difficulties in mainstream school settings. Dans P. Garner, J., Kauffman et J., Elliot. *The Sage handbook of Emotional and Behavioral Difficulties*, (p.335-347). Sage publications.
- Hospital, M. M., Morris, S. L., Wagner, E. F. et Wales, E. (2018). Music Education as a Path to Positive Youth Development: An El Sistema-Inspired Program. *Journal of Youth Development*, 13(4), 149-163. doi: 10.5195/jyd.2018.572
- Hove, M.J., Risen, J.L. (2009). It's all in the timing: Interpersonal synchrony increases affiliation. *Social Cognition*, 27(6), 949-960.
- Huguet, M.-C. (2008). Capital culturel et inégalités sociales de réussite scolaire : les effets des pratiques musicales. *Revue française de pédagogie*, 162, 45-57. doi: 10.4000/rfp.774
- Humpal, M.E. et Wolf, J. (2007). Music in the inclusive classroom. *Young Children*, 58(2), 103-107.
- IBMCorp. Released 2019. IBM SPSS Statistics for Windows, Version26. Armonk (NY): IBMCorp.
- Institut de la statistique du Québec (ISQ) (2019). *Effectif scolaire handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) et effectif scolaire ordinaire de la formation générale des jeunes, selon les handicaps et difficultés et la fréquentation ou non d'une classe ordinaire, Québec, de 2012-2013 2017-2018*. Récupéré de

[https://www.bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213\\_afich\\_tabl.page\\_tabl?p\\_iden\\_tran=REPER71PQTK351201713669320KDMI&p\\_lang=1&p\\_m\\_o=MEEES&p\\_id\\_ss\\_domn=825&p\\_id\\_raprt=3606](https://www.bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPER71PQTK351201713669320KDMI&p_lang=1&p_m_o=MEEES&p_id_ss_domn=825&p_id_raprt=3606)

Irving, L. M., Snyder, C. R., Cheavens, J., Gravel, L., Hanke, J., Hilberg, P. et Nelson, N. (2004). The Relationships Between Hope and Outcomes at the Pretreatment, Beginning, and Later Phases of Psychotherapy. *Journal of Psychotherapy Integration, 14*(4), 419-443. doi: 10.1037/1053-0479.14.4.419

Izard, C. E. (1971). *The face of emotion*. New York, NY: Appleton-Century-Crofts.

Izard, C. E. (2002). Translating emotion theory and research into preventive interventions. *Psychological Bulletin, 128*(5), 796–824.

Izard, C. E., King, K. A., Trentacosta, C. J., Morgan, J. K., Laurenceau, J., Krauthamer-Ewing, S. E. (2008). Accelerating the development of emotion competence in Head Start children: Effects on adaptive and maladaptive behavior. *Development and Psychopathology, 20*, 369–397.

Izard, C. E., Trentacosta, C. J., King, K. A. et Mostow, A. J. (2004). An emotion-based prevention program for Head Start children. *Early Education and Development, 15*, 407–422.

Jackson-Mclain, J. (2010). Richard Lerner: The Good Teen: Rescuing Adolescence from the myths of the storm and stress years. *Journal of Youth Adolescence, 39*, 843-846. doi 10.1007/s10964-010-9504-y

Janosz, M. (1998). Éditorial : la prévention de l'inadaptation sociale : approche développementale. *Criminologie, 31*(1), 3. doi: 10.7202/017408ar

Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J. et Pagani, L. S. (2008). School Engagement Trajectories and Their Differential Predictive Relations to Dropout. *Journal of Social Issues, 64* (1), 21-40. Doi : 10.1111/j.1540-4560.2008.00546.x

Janosz, M., Georges, P. et Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue canadienne de psychoéducation, 27* (2), 285-306.

Jeanneret, N. (2010). Musical Futures in Victoria. *Australian Journal of Music Education, 2*, 148-164.

Jimerson, S. R., Campos, E., et Greif, J. L. (2003). Towards an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist, 8*, 7-28.

Johnson, G. M. (2000). The impact of risk factors : a survey of inner-city school principals. *Child Study Journal, 30* (3), 187-204.

Kauffman, J.M. et Landrum, T-J. (2018). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth* (11e éd.). New York, NY: Pearson.

Kaufman, B. et Scripp L., (2019). *Music Learning as Youth Development*. (1e éd). New York, NY: Routledge.



Kempert, S., Götz, R., Blatter, K., Tibken, C., Artelt, C., Schneider, W. et Stanat, P. (2016). Training early literacy related skills: To which degree does a musical training contribute to phonological awareness development? *Frontiers in Psychology*, 7:1803.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01803>

Kirschner, S. et Tomasello, M. (2010). Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and Human Behavior*, 31 (5), 354-364.

Kokko, K. et Pulkkinen L. (2000). Aggression in childhood and long-term unemployment in adulthood: A cycle of maladaptation and some protective factors. *Prevention & Treatment*, 3(1), doi: 10.1037/1522-3736.3.1.332a

Kokotsaki, D. et Hallam S.(2007). Higher education music students' perceptions of the benefits of participative music making. *Music Education Research*, 9(1), 93-109. doi: 10.1080/14613800601127577

Kraus, N., Chandrasekaran, B. (2010). Music training for the development of auditory skills. *Nature Reviews Neuroscience*, 11, 599–605. <https://doi.org/10.1038/nrn2882>

Kris, E. (1952). *Psychoanalytic explorations in art*. Londres: George Allen and Unwin.

Kuhn, D. (2009). Adolescent thinking. Dans R. M. Lerner et L. Steinberg (dir.), *Handbook of adolescent psychology*, (3e éd., p.152-186). New York: John Wiley & Sons.

Lanctôt, N. (2005). Liens entre l'inadaptation scolaire des adolescents et des adolescentes judiciarisés et leur adaptation sociale et personnelle à l'âge adulte. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(2), 89-100. doi: <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.7202/1017532ar>

Lapalme, M., Picarou, K., Letarte, M.-J., Paquette, G., Déry, M. et Verlaan, P. (2018). Les problèmes de comportement à l'enfance et les problèmes dépressifs : rôle médiateur du rejet social, des interactions parent-enfant et des difficultés scolaires. *Revue de psychoéducation*, 47(1), 87-110. doi: <https://doi.org/10.7202/1046773ar>

Larson, R. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55(1), 170-183.

Laursen, B., Bukowski, W.M., Aunola, K. et Nurmi, J.KK. (2007). Friendship moderates prospective associations between social isolation and adjustment problems in young children. *Child Development*, 78(4), 1395-1404. doi: 10.1111/j.1467-8624.2007.01072.x

Lerner, J. V., Phelps, E., Forman, Y. et Bowers, E. P. (2009). Positive youth development. Dans *Handbook of adolescent psychology: Individual bases of adolescent development*, Vol. 1, 3e éd (p. 524-558). Hoboken, NJ, US : John Wiley & Sons Inc. doi: 10.1002/9780470479193.adlpsy001016

Lerner, R., Lerner, J., Almerigi, J., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., Naudeau, S., Jelicic, H., Alberts, A., Ma, L., Smith, L., Bobek, D. (2005). Positive Youth Development, Participation in Community Youth Development Programs, and Community Contributions of Fifth-Grade

Adolescents, Findings From the First Wave Of the 4-H Study of Positive Youth Development. *Journal of Early Adolescence*, 25, 17-71. doi:10.1177/0272431604272461.

Lerner, R., Lerner, J., Benson, J. B. et Lerner, J. (2011). *Positive Youth Development*. San Diego, United States : Elsevier Science & Technology. Récupéré de <http://ebookcentral.proquest.com/lib/uqam/detail.action?docID=858690>

Lerner, R.M. (2006). Theoretical models of human development. Dans W. Damon et R. M. Lerner (dir.), *Handbook of child psychology* (6e éd., Vol. 1, p. 793-828).

Lerner, R. M. (2008). *The Good Teen: Rescuing Adolescence from the Myths of the Storm and Stress Years*. Three Rivers Press.

Lerner, R.M., Brentano, C., Dowling, E. M. et Anderson, P. M. (2002). Positive youth development: Thriving as the basis of personhood and civil society. *New Directions for Youth Development*, 95, 11–34. doi:10.1002/yd.14

Lerner, R.M., Fisher, C.B. et Weinberg, R.A. (2000). Toward a science for the people: Promoting civil society through the application of developmental science. *Child Development*, 71(1), 11-20.

Lewin-Bizan, S., Bowers, E. et Lerner, R. M. (2010). One good thing leads to another: Cascades of positive youth development among American adolescents. *Development and Psychopathology*, 22, 759-770.

Li, J., et Julian, M. M. (2012). Developmental relationships as the active ingredient: A unifying working hypothesis of “what works” across intervention settings. *American Journal of Orthopsychiatry*, 82(2), 157–166. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2012.01151.x>

Li, Y. et Lerner R.M. (2013). Interrelations of behavioral, emotional, and cognitive school engagement in high school students. *Journal of Youth Adolescence*, 42(1), 20-32. doi: 10.1007/s10964-012-9857-5.

Lindblad, K. et de Boise, S. (2020). Musical engagement and subjective wellbeing amongst men in the third age. *Nordic Journal Music Therapy*, 29, 20–38. doi: 10.1080/08098131.2019.1646791

Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1-24. doi: 10.1348/000709906x156881

Linnavalli, T., Putkinen, V., Lipsanen, J., Huotilainen, M. et Tervaniemi, M. (2018). Music playschool enhances children’s linguistic skills. *Scientific Reports*, 8(1), 8767. doi: 10.1038/s41598-018-27126-5

Lopez, A. D., Mathers, C. D., Ezzati, M., Jamison, D. T. et Murray, C. J. (2006). Global and regional burden of disease and risk factors, 2001: systematic analysis of population health data. *The Lancet*, 367(9524), 1747-1757. doi: 10.1016/S0140-6736(06)68770-9

Mahatmya, D., Lohman, B. J., Matjasko, J. L. et Feldman Farb, A. (2012). Engagement across developmental periods. Dans S. Christenson, A. L. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement* (p. 45-63). New York: Springer.

Mahoney, J. L., Cairns, B. D. et Farmer, T. W. (2003). Promoting interpersonal competence and educational success through extracurricular activity participation. *Journal of Educational Psychology, 95*(2), 409-418. doi: 10.1037/0022-0663.95.2.409

Mahoney, J. L. et Stattin, H. (2000). Leisure activities and adolescent antisocial behavior: The role of structure and social context. *Journal of Adolescence, 23*(2), 113-127.

Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (2020). *Les troubles du comportement à l'école : Prévention, évaluation et intervention*. (3e éd.). Chenelière Éducation.

McClelland, M. M., Ponitz, C. C., Messersmith, E. E., et Tominey, S. (2010). Self-regulation: Integration of cognition and emotion. Dans W. F. Overton et R. M. Lerner (dir.), *The handbook of life-span development: Vol. 1. Cognition, biology, and methods*. (p. 509 – 553). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.

McCurdy, M., Coutts, M.J., Sheridan, S.M. et Campbell, L.M. (2015). Ecological variables in school-based assessment and intervention planning. Dans R. Brown-Chidsey et K.J. Andren (dir.), *Assessment for intervention: A problem-solving approach* (2e éd., p.39-60). New York, NY: Guilford Press.

McFerran, K. S., Garrido, S., et Saarikallio, S. (2016). A critical interpretive synthesis of the literature linking music and adolescent mental health. *Youth & Society, 48*(4), 521–538.

McGorry, P. D., Edwards, J., Mihalopoulos, C., Harrigan, S. M., et Jackson, H. J. (1996). EPPIC: An evolving system of early detection and optimal management. *Schizophrenia Bulletin, 22*(2), 305–326. doi:10.1093/schbul/22.2.305

Medina, D. et Barraza, P. (2019). Efficiency of attentional networks in musicians and non-musicians. *Heliyon, 5*(3), 1-17. doi: 10.1016/j.heliyon.2019.e01315

Melby-Lervåg, M., Redick, T. S., et Hulme, C. (2016). Working memory training does not improve performance on measures of intelligence or other measures of far-transfer: Evidence from a meta-analytic review. *Perspective on Psychological Science, 11*, 512-534.  
<https://doi.org/10.1177/1745691616635612>

Meldrum, L., Venn, D. et Kutcher, S. (2009). La santé mentale à l'école: le personnel enseignant peut agir concrètement. Récupéré de  
[https://psyaanalyse.com/pdf/SANTE%20MENTALE%20Issue8\\_Article1\\_FR.pdf](https://psyaanalyse.com/pdf/SANTE%20MENTALE%20Issue8_Article1_FR.pdf)

Miles, M. B. et Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. SAGE.

Ministère de l'Éducation et des Études supérieures (MEES) (2015). *Statistiques de l'éducation, éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec. MEES

Ministère de l'Éducation et des Études supérieures (MEES) (2019). *Taux de sorties sans diplôme ni qualification (décrochage annuel) parmi les sortants, en formation générale des jeunes, selon le sexe, par réseau d'enseignement et par commission scolaire, 2016-2017*. Québec : MEES.

Ministère de l'Éducation et des Études supérieures (MEES) (2020). *Le taux de sorties sans diplôme ni qualification en formation générale des jeunes. Méthodologie*. Québec: MEES.

Ministère de l'Éducation et des Études supérieures (MEES) (2020). *Soutien au milieu scolaire 2019-2020: Intégration et réussite des élèves issus de l'immigration et éducation interculturelle*. Québec: MEES, Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire.

Ministère de l'Éducation et des Études supérieures (MEES) (2021). *Taux de diplomation et qualification par cohorte au secondaire*. Récupéré de <https://statistique.quebec.ca/fr/produit/publication/indicateurs-progres-ecart-diplomation>

Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR) (2015). *Diplomation et qualification par commission scolaire au secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2007a). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2007b). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Québec: Gouvernement du Québec. MELS, Direction de l'adaptation scolaire.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2017). *Politique de la réussite éducative*. Québec: Gouvernement du Québec. Récupéré de <https://securise.education.gouv.qc.ca/politique-de-la-reussite-educative/>

Ministère de l'Éducation du Québec (1999a). Une école adaptée à tous ses élèves. *Politique de l'adaptation scolaire*. Québec, QC.

Mogos, M. F., Angard, N., Goldstein, L. et Beckstead, J. W. (2013). The effects of live therapeutic music on patient's affect and perceptions of care: a randomized field study. *Complementary Therapies in Clinical Practice*, 19(4), 188–192. doi:10.1016/j.ctcp.2013.07.003

Mucchielli, A. (2009) *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Naicker, K., Galambos, N. L., Zeng, Y., Senthilselvan, A. et Colman, I. (2013). Social, demographic, and health outcomes in the 10 years following adolescent depression. *Journal of Adolescent Health*, 52(5), 533-538.

Noy, P. (1979). The psychoanalytic theory of cognitive development. *Psychoanalytic Study of the Child*, 34, 169-216.

O'Connor, E.E., Dearing, E. et Collins, B.A. (2011). Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 48(1), 120-162.

O'Neill, S.A. (2014). Transformative music engagement and musical flourishing. Dans G. McPherson (dir.), *The child as musician: A handbook of musical development*. (2e éd., p.606-625). Oxford: Oxford University Press.

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. Paris : OECD Publishing. Récupéré de [www.oecd.org](http://www.oecd.org)

Patterson, G.R., Forgatch, M.S., Yoerger, K.L. et Stoolmiller, M. (1998). Variables that initiate and maintain an early-onset trajectory for juvenile offending. *Development and psychopathology*, 10(3), 531-547

Patton, M.Q. (2008). *Utilization-Focused Evaluation* (4 e éd.). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Pauzé, R., Touchette, L., et Desautels, J. (2017). *Intervenir en situation de crise familiale: selon une approche écosystémique*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Pelletier, C. L. (2004). The effect of music on decreasing arousal due to stress: A meta-analysis. *Journal of Music Therapy*, 41(3), 192–214.

Pellitteri, J., Stern, R., Shelton, C. et Muller-Ackerman, B. (2006). *Emotionally intelligent school counseling*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Peretz, I. et Lidji, P. (2006). Une perspective biologique sur la nature de la musique. *Revue de Neuropsychologie*, 16(4), 335-386.

Phillips, K., et Power, M. (2011). Emotion regulation. Dans R. J. R. Levesque (dir.), *Encyclopedia of adolescence* (p. 825–832). New York: Springer

Poirier, M., Marcotte, D., Joly, J. et Fortin, L. (2017). Évaluation de la qualité de l'implantation du programme Pare-Chocs à l'école secondaire. *Santé mentale au Québec*, 42(1), 355-377. doi: <https://doi.org/10.7202/1040259ar>

Potvin, P. et Pinard, R. (2010). *L'alliance nécessaire entre deux approches en prévention du décrochage scolaire au Québec: l'approche scolaire et l'approche périscolaire*. Colloque Alliances éducatives. 16e Congrès de l'AMSE. Monterrey, Mexique.

Poulin, R., Beaumont, C., Blaya, C. et Frenette, E. (2015). Le climat scolaire: un point central pour expliquer la victimisation et la réussite scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 28(1), 2-23.

Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart, L.-H.Groulx, J.-P. Deslauriers, A. Laperrière, R. Mayer, et A.P. Pires, *La recherche qualitative—Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. (p.173-209). Boucherville, Canada : Gaëtan Morin.

QSR. (2018). NVivo Qualitative data analysis Software (Version 12): QSR International Pty Ltd.

Rabinowitch, T.C., Cross, I. et Burnard, P. (2013). Long-term musical group interaction has a positive influence on empathy in children. *Psychology of Music*, 41(4), 484-498.

- Raiber, M. (2019). The leader of the band. Dans B. Kaufman et L. Scripp (dir.), *Music Learning as Youth Development* (1e éd. p. 129-147). New York, NY: Routledge.
- Rand, K., Cheavens, J. (2009) Hope Theory. Dans Lopez, S. J. et Snyder, C. R. *The Oxford Handbook of Positive Psychology*. Oxford University Press.
- Rao, U. et Chen, L.A. (2006). Characteristics, correlates, and outcomes of childhood and adolescent depressive disorders. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 11(1), 45–622.
- Réseau Réussite Montréal. (2019). *Dossier thématique: les arts et la persévérance scolaire*. Récupéré de <https://www.reseautreussitemontreal.ca/dossiers-thematiques/arts-et-perseverance-scolaire/>
- Rickard, N.S., Appelman, P., James, R., Murphy, F., Gill, A. et Bambrick, C. (2013). Orchestrating life skills: The effect of increased school-based music classes on children’s social competence and self-esteem. *International Journal of Music Education*, 31(3), 292-309.
- Rickard, N. S., Bambrick, C. J., et Gill, A. (2012). Absence of widespread psychosocial and cognitive effects of school-based music instruction in 10-13-year-old students. *International Journal of Music Education*, 30, 57-78. <https://doi.org/10.1177/0255761411431399>
- Rinta, T., Purves, R., Welch, G., Stadler Elmer, S. et Bissig, R. (2011). Connections between children’s feelings of social inclusion and their musical backgrounds. *Journal of Social Inclusion*, 2(2), 35-57.
- Rogers, A. (2004). *Non-formal education: Flexible schooling of participatory education?* Hong Kong: Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong.
- Rolvjord, R. (2005). Collaborations on songwriting with clients with mental health problems. Dans F. Baker et T. Wigram (dir.), *Songwriting: Methods, techniques and clinical applications for music therapy clinicians, educators and students*. London: Jessica Kingsley.
- Roorda, D.L., Koomen, H.M., Spilt, J.L. et Oort, F.J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students’ school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529.
- Rossmann, G.B. et Rallis, S.F. (2010). Everyday ethics: reflections on practice. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(4), 379-391. doi: 10.1080/09518398.2010.492813
- Roth, J. L. et Brooks-Gunn, J. (2003). What Exactly Is a Youth Development Program? Answers From Research and Practice. *Applied Developmental Science*, 7(2), 94-111. doi: 10.1207/S1532480XADS0702\_6
- Roth, J. L. et Brooks-Gunn, J. (2016). Evaluating youth development programs: Progress and promise. *Applied Developmental Science*, 20(3), 188-202. doi: 10.1080/10888691.2015.1113879
- Rousseau, N., Point, M., Vienneau, R., Blais, S., Desmarais, K., Maunier S. et Tétreault, K. (2015). *Les enjeux de l’intégration et de l’inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire: méta-analyse et méta-synthèse*. Récupéré de [www.frqsc.gouv.qc.ca](http://www.frqsc.gouv.qc.ca)

- Saarikallio, S. (2012). Development and validation of the Brief Music in Mood Regulation Scale (B-MMR). *Music Perception*, *30*, 97–105.
- Saarikallio, S., et Erkkilä, J. (2007). The role of music in adolescent's mood regulation. *Psychology of Music*, *35*, 88–109.
- Sachs, M., Kaplan, J., Der Sarkissian, A. et Habibi, A. (2017). Increased engagement of the cognitive control network associated with music training in children during an fmri Stroop task. *Plos one*, *12*(10). doi: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0187254>
- Saether, M. (2016). Music in informal and formal learning situations in ECEC. *Nordic Early Childhood Education Research Journal*, *13*, 1–13. doi: [10.7577/nbf.1656](https://doi.org/10.7577/nbf.1656)
- Sala, G., Aksayli, N. D., Tatlidil, K. S., Tatsumi, T., Gondo, Y., et Gobet, F. (2019a). Near and far transfer in cognitive training: A secondorder meta-analysis. *Collabra: Psychology*, *5*, 18. <https://doi.org/10.1525/collabra.203>
- Sala, G., et Gobet, F. (2019). Cognitive training does not enhance general cognition. *Trends in Cognitive Sciences*, *23*, 9-20. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2018.10.004>
- Sameroff, A. J. (2009). *The transactional model of development: how children and contexts shape each other*. American Psychological Association.
- Sattler, J.M. et Schaffer, J.B. (2014). Introduction to behavioral, social and clinical assessment of children. Dans J.M. Sattler (dir.), *Foundations of behavioral, social and clinical assessment of children* (6e éd., p.1-46). San Diego, CA: J.M. Sattler.
- Schäfer, T., Sedlmeier, P., Städtler, C. et Huron, D. (2013). The psychological functions of music listening. *Frontiers in Psychology*, *4*, 511. doi:[10.3389/fpsyg.2013.00511](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00511)
- Schellenberg, E. G. (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychological Science*, *15*, 511-514. <https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2004.00711.x>
- Schellenberg, E. G. (2019). Correlation = causation? Music training, psychology, and neuroscience. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. Advance onlinepublication. <https://doi.org/10.1037/aca0000263>.
- Scheufele, P. M. (2000). Effects of progressive relaxation and classical music on measurements of attention, relaxation, and stress responses. *Journal of Behavioral Medicine*, *23*(2), 207–228.
- Schmid, K. L. et J. Lopez, S. (2011). Chapter 4 - Positive pathways to adulthood: The role of hope in adolescents' constructions of their futures. Dans R. M. Lerner, J. V. Lerner et J. B. Benson (dir.), *Advances in Child Development and Behavior* (vol. 41, p. 69-88). doi: [10.1016/B978-0-12-386492-5.00004-X](https://doi.org/10.1016/B978-0-12-386492-5.00004-X)
- Scripp, L. et Gilbert J. (2019). Human development through music. Dans B. Kaufman et L. Scripp (dir.), *Music Learning as Youth Development* (1e éd. p. 8-38). New York, NY: Routledge.

- Seligman, M.E. et Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14.
- Sena Moore, K. et Hanson-Abromeit, D. (2015). Theory-guided therapeutic function of music to facilitate emotion regulation development in preschool-aged children. *Frontiers in Human Neuroscience*, 9, 572. doi:10.3389/fnhum.2015.00572
- Shonkoff, P. et Phillips D. (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. National Academies Press.
- Shunk, D. H., Pintrich, P. R., Meece, J. L. et Pintrich, P. R. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Upper Saddle River, N.J: Pearson/Merrill Prentice Hall
- Siegel, D. J. (2010). *Mindsight: The new science of personal transformation*. New York, NY: Bantam Books.
- Skinner, E. et Belmont, M. (1993). Motivation in classroom: Reciprocal effects of teachers behaviour and students engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581.
- Snyder, C. R., Rand, K. L. et Sigmon, D. R. (2002). Hope theory: A member of the positive psychology family. Dans *Handbook of positive psychology*, (p. 257-276). New York, NY, US : Oxford University Press.
- Steege, M.W., Pratt, J.L., Wickerd, G, Guare, R. et Watson, T.S. (2019). *Conducting school-based functional behavioral assessments: A practitioner's guide* (3e éd.). New York, NY: Guilford Press.
- Steinberg, L. (2014). *Age of Opportunity: Lessons from the New Science of Adolescence*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Stewart, J., Garrido, S., Hense, C. et McFerran, K. (2019). Music Use for Mood Regulation: Self-Awareness and Conscious Listening Choices in Young People With Tendencies to Depression. *Frontiers in Psychology*, 10. doi: 10.3389/fpsyg.2019.01199
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A. et Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171. doi: <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Tessier, O. et Schmidt, S. (2007). Élèves à risque : origine, nature du concept et son utilisation en contexte scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 559-578. doi: doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.7202/018958ar
- Thouin, É. (2017). *Activités parascolaires et décrochage scolaire au secondaire: liens en fonction des dimensions de la participation*. (Mémoire de maîtrise). Université de Montréal.
- Tirrell, J.M., Dowling, E.M. et Gansert, P. (2020). Toward a Measure for Assessing Features of Effective Youth Development Programs: Contextual Safety and the “Big Three” Components of



- Positive Youth Development Programs in Rwanda. *Child Youth Care Forum*, 49, 201–222. <https://doi.org/10.1007/s10566-019-09524>
- Tolan, P., Ross, K., Arkin, N., Godine, N. et Clark, E. (2016). Toward an integrated approach to positive development: Implications for intervention. *Applied Developmental Science*, 20(3), 214-236. doi: 10.1080/10888691.2016.1146080
- Travis, R., Gann, E., Crooke, A. H. D. et Jenkins, S. M. (2019). Hip Hop, empowerment, and therapeutic beat-making: Potential solutions for summer learning loss, depression, and anxiety in youth. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 29(6), 744-765. doi: 10.1080/10911359.2019.1607646
- Trudel, M. et Puentes-Neuman, G. (2000). *Les conceptions contemporaines de l'enfant à risque: modèles théoriques et approches préventives auprès de la jeune enfance*. Texte présenté au colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation tenu à Ottawa.
- Valéry, P. (1957-1961). *Cahiers*. Paris: Centre national de recherche scientifique
- Valéry, P. (1960). *Œuvres* (tome II). Paris: Gallimard.
- Van den Elzen, N., Daman, V., Duijkers, M., Otte, K., Wijnhoven, E., Timmerman, H. (2019). The power of music: enhancing muscle strength in older people. *Healthcare*, 7, 82. doi: 10.3390/healthcare7030082
- Van Goethem, A., et Sloboda, J. (2011). The functions of music for affect regulation. *Musicae Scientiae*, 15(2), 208–228.
- Vargiu, J. (1977). Creativity. *Synthesis*, 3(4), 17-53.
- Vidal, J., Rateau, P. et Moliner, P. (2006). Les représentations en psychologie sociale. Dans N. Blanc. *Le concept de représentation en psychologie* (p.11-42). Paris, France. In-Press Editions.
- Walgrave, L. (1992). *Délinquance systématisée et vulnérabilité sociale*. Genève: Méridiens Klincksieck.
- Walker, E., Tabone, C. et Weltsek, G. (2011). When achievement data meet drama and arts integration. *Language Arts*, 88(5), 365.
- Wallas, G. (1926). *The art of thought*. New York, NY: Harcourt-Brace
- Waters, E., et Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3(1), 79–97. doi:10.1016/0273-2297(83)90010-2
- Watson, D., Clark, L. A. et Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070.
- Webster, P. R. (1990). Creativity as Creative Thinking. *Music Educators Journal*, 76(9), 22-28. doi: 10.2307/3401073

- Webster, P. R. (1992). Research on creative thinking in music: The assessment literature. *Handbook of research on Music Teaching and Learning*. New York : Schirmer.
- Webster, P. R. (2006). *Refining a model of creative thinking in music: A basis for encouraging students to make aesthetic decisions*. 9th International Conference on Music Perception and Cognition. European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM). Université de Bologne.
- Welch, G. F., Biasutti, M., MacRitchie, J., McPherson, G. E. et Himonides, E. (2020). Editorial: The Impact of Music on Human Development and Well-Being. *Frontiers in Psychology, 11*. doi: 10.3389/fpsyg.2020.01246
- Williams, K. E., Barrett, M. S., Welch, G. F., Abad, V. et Broughton, M. (2015). Associations between early shared music activities in the home and later child outcomes: findings from the longitudinal study of Australian Children. *Early Childhood Research Quarterly, 31*, 113–124. doi: 10.1016/j.ecresq.2015.01.004
- Winsler, A., Ducenne, L., et Koury, A. (2011). Singing one’s way to self-regulation: The role of early music and movement curricula and private speech. *Early Education and Development, 22*, 274–30
- Wispe, L. (1986). The distinction between sympathy and empathy: To call forth a concept, a word is needed. *Journal of Personality and Social Psychology, 50*, 314– 321.
- Wolf, D., Holochwost, S. et Bose, J. (2019). Making music, promoting development. Dans B. Kaufman et L. Scripp (dir.), *Music Learning as Youth Development* (1e éd., p.40-56). New York, NY: Routledge.
- Young, B. (1990). *Art, culture, and ethnicity*. Reston, VA: National Art Education Association.
- Yowell, C.M. (2000). Possible Selves and Future Orientation: Exploring Hopes and Fears of Latino Boys and Girls. *The Journal of Early Adolescence, 20*(3), 245-280. doi:10.1177/0272431600020003001