

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Influence des pratiques d'enseignement de la musique sur l'anxiété de performance musicale et  
le bien-être en classe des élèves du primaire inscrits à un programme en Arts-études

par

Catherine Tardif

Mémoire présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maître

Sciences de l'éducation

Octobre 2021

© Catherine Tardif, 2021

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Influence des pratiques d'enseignement de la musique sur l'anxiété de performance musicale et  
le bien-être en classe des élèves du primaire inscrits à un programme en Arts-études

par

Catherine Tardif

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Julie Lane Université de Sherbrooke	Directrice ou directeur de la recherche
Hélène Boucher Université du Québec à Montréal	Codirectrice ou codirecteur de la recherche
Angélique St-Laurent Université de Sherbrooke	Membre du jury
Audrey-Kristel Barbeau Université du Québec à Montréal	Membre externe du jury

Mémoire accepté le 15 octobre 2021

## SOMMAIRE

Le bien-être de l'élève est partie intégrante du *Programme de formation de l'école québécoise* (PFÉQ) (Gouvernement du Québec, 2006). Toutefois, le contexte particulier des programmes pédagogiques particuliers (PPP) en Arts-études semble exposer les élèves à plusieurs situations de stress et d'anxiété. Or, l'anxiété occasionnée pourrait nuire au bien-être des musiciens (Kenny, 2016). Si certaines pratiques d'enseignement de la musique peuvent contribuer à une expérience positive en classe (Creech et Hallam, 2011; Patston et Waters, 2015; Roberts, 2015), d'autres pourraient cependant favoriser les manifestations d'anxiété de performance musicale (APM) chez les élèves (Kenny, 2016; Patston, 2014; Persson, 1996; Ryan et Andrews, 2009). Ainsi, l'objectif général de ce mémoire est d'analyser les pratiques d'enseignement de la musique et leur influence sur l'APM et le bien-être en classe des élèves du primaire inscrits à un PPP en Arts-études. Les objectifs spécifiques sont de 1) décrire les pratiques d'enseignement observées dans les PPP en Arts-études en musique au primaire; 2) décrire l'APM et le bien-être en classe des élèves et 3) d'examiner l'influence des pratiques observées sur l'APM et le bien-être en classe des élèves.

Ce mémoire s'appuie sur la théorie du bien-être de Seligman (2011) et la conception du bien-être de l'enfant à l'école proposée dans l'avis du Conseil Supérieur de l'Éducation (CSÉ, 2020). Afin de répondre à notre objectif général de recherche, nous avons tout d'abord observé les pratiques d'enseignement de quatre enseignantes spécialistes en musique au primaire dans une école offrant un PPP en Arts-études. Nous avons ensuite mesuré l'APM et le bien-être en classe des 170 élèves de la 3e à la 6e année du primaire présents lors des observations.

Les pratiques d'enseignement ont été analysées à l'aide de deux grilles d'observations (MCOF, Madsen et Yarbrough, 1985; MTRA, Moore, 1976). L'analyse a permis de mettre en lumière certaines particularités. Notamment, les enseignantes maintiennent un contact visuel avec les élèves et les accompagnent en jouant un instrument la plupart du temps. Elles rétroagissent plus fréquemment auprès des élèves du deuxième cycle que du 3e cycle et elles privilégient l'utilisation de marques de désapprobation au regard des comportements sociaux, mais utilisent équitablement les marques d'approbation et de désapprobation pour les comportements pédagogiques.

L'APM et le bien-être en classe des élèves ont été mesurés par un questionnaire autorapporté constitué d'échelles préexistantes (MPAI-A, Osborne et Kenny, 2002; MLSS, Creech et Hallam, 2011; QESPP, Carpentier et al., sous presse). En ce qui a trait au questionnaire des élèves, la majorité d'entre eux rapportent expérimenter des symptômes d'APM (nervosité, crainte de commettre des erreurs, évitement des performances solos devant public et difficulté de concentration) indépendamment de leur niveau de bien-être en classe. On observe que les filles rapportent significativement plus d'APM, de plaisir et de motivation que les garçons. Dans l'ensemble, l'APM tend à être plus élevé chez les élèves plus âgés. On constate également que les élèves de 6e année indiquent éprouver significativement moins de plaisir, de satisfaction, de motivation, d'estime de soi et d'appartenance à la classe que ceux des élèves de 3e et de 4e année du primaire.

L'origine de la participation au programme (suggestion des parents ou demande de l'enfant) semble influencer différemment l'APM et le bien-être des élèves en fonction du genre et du niveau scolaire. Lorsque la demande de participer au programme vient des enfants, les élèves

---

du 3e cycle rapportent une APM plus élevée que ceux du deuxième cycle. De plus, les garçons rapportent plus de plaisir et de motivation que lorsqu'ils répondent à une suggestion de leurs parents; aucune différence n'est observée chez les filles. Or, lorsque la suggestion de participer au PPP est initiée par les parents, l'APM des élèves du deuxième cycle est plus élevée que celle des élèves du 3e cycle. Les niveaux de plaisir, de satisfaction et de motivation des garçons sont aussi significativement plus bas que ceux des filles.

En dépit des variations observées chez les élèves, l'analyse n'a révélé aucune influence significative des pratiques d'enseignement de la musique sur l'APM et le bien-être en classe des élèves.

Ce mémoire met en lumière certaines considérations méthodologiques et conceptuelles qui mériteraient d'être réinvesties dans le cadre de l'analyse de l'influence des pratiques d'enseignement sur l'APM et le bien-être en classe des élèves. Notamment, il appert pertinent de reconnaître l'influence de plusieurs types de variables afin de reconnaître justement l'influence qui relève des pratiques d'enseignement. Finalement, plusieurs recommandations sont formulées concernant les pratiques d'enseignement constatées en contexte d'enseignement-apprentissage musical. Une attention particulière doit être portée quant à la motivation des élèves et aux différences observées selon le genre et le niveau scolaire. Promouvoir la participation active des élèves et l'utilisation de marques d'approbation pourrait s'avérer des pistes d'actions intéressantes.

Mots-clés : pratiques d'enseignement, musique, anxiété de performance musicale, bien-être, classe de musique, élèves du primaire, enseignant de musique, projet pédagogique particulier, satisfaction

## TABLE DES MATIÈRES

<b>REMERCIEMENTS</b> .....	XIII
<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>14</b>
<b>PREMIER CHAPITRE. PROBLÉMATIQUE</b> .....	<b>17</b>
1. LE CONTEXTE ÉDUCATIF QUÉBÉCOIS .....	17
1.1 Le Programme de formation de l'école québécoise et le bien-être de l'élève .....	17
1.2 Les projets pédagogiques particuliers en arts .....	19
2. L'ÉDUCATION MUSICALE ET L'APM .....	22
2.1 L'influence des caractéristiques de l'élève sur l'APM .....	23
2.2 L'influence des circonstances contextuelles sur l'APM .....	23
2.3 L'influence de l'enseignant de musique sur l'APM .....	25
3. L'ÉDUCATION MUSICALE ET LE BIEN-ÊTRE DES ÉLÈVES .....	27
3.1 L'influence des programmes musicaux sur le bien-être des élèves .....	28
3.2 L'influence de l'enseignant de musique sur le bien-être des élèves .....	31
3.2.1 L'influence des relations enseignant-élève .....	33
3.2.2 L'influence de certaines pratiques .....	35
4. PROBLÈME DE RECHERCHE .....	38
5. QUESTION DE RECHERCHE .....	40
<b>DEUXIÈME CHAPITRE. CADRE DE RÉFÉRENCE</b> .....	<b>41</b>
1. L'APM.....	41
2. LE BIEN-ÊTRE .....	43
3. LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT .....	47
4. LA THÉORIE DU BIEN-ÊTRE (SELIGMAN, 2011) .....	48
4.1 Les émotions positives .....	50
4.2 L'engagement.....	50
4.3 Les relations sociales positives .....	51
4.4 Les expériences signifiantes.....	52
4.5 L'accomplissement .....	52
5. OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	53

---

<b>TROISIÈME CHAPITRE. MÉTHODOLOGIE</b> .....	<b>54</b>
1. APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE .....	54
2. POPULATION ET RECRUTEMENT .....	55
2.1 Critères de sélection.....	56
2.2 La population .....	57
2.3 L'échantillon .....	57
3. COLLECTE DES DONNÉES .....	58
3.1 Les instruments de collecte .....	59
3.1.1 Questionnaires sociodémographiques .....	59
3.1.2 Observation des pratiques d'enseignement .....	60
3.1.3 Mesures d'APM et de bien-être des élèves .....	63
3.2 Déroulement de la collecte de données .....	66
3.3 Considérations éthiques .....	68
<b>QUATRIÈME CHAPITRE. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS</b> .....	<b>69</b>
1. DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON .....	69
2. LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT OBSERVÉES .....	72
3. L'APM ET LE BIEN-ÊTRE EN CLASSE DES ÉLÈVES .....	77
3.1 Respect des postulats d'analyse .....	78
3.1.1 Distribution des échelles .....	78
3.1.2 Corrélations entre les échelles.....	80
3.2 L'APM des élèves.....	81
3.2.1 Statistiques descriptives .....	82
3.2.2 Comparaisons de moyennes .....	83
3.3 Le bien-être des élèves.....	88
3.3.1 Statistiques descriptives .....	88
3.3.2 Comparaisons de moyennes .....	92
4. L'INFLUENCE DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT .....	101
<b>CINQUIÈME CHAPITRE. DISCUSSION</b> .....	<b>107</b>
1. PRINCIPAUX CONSTATS .....	107
1.1 Les pratiques d'enseignement.....	107

---

1.2	L'APM et le bien-être en classe des élèves.....	110
1.2.1	Différences selon le genre.....	113
1.2.2	Différences selon le niveau scolaire.....	114
1.3	L'effet modérateur de l'intérêt.....	116
1.4	L'influence des pratiques d'enseignement observées.....	117
2.	FORCES ET LIMITES DE LA RECHERCHE.....	119
3.	APPORT ET RECOMMANDATIONS.....	121
3.1	Pour les milieux de la recherche scientifique.....	121
3.2	Pour les milieux de la pratique.....	124
	<b>CONCLUSION.....</b>	<b>127</b>
	<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>129</b>
	<b>ANNEXE A. CERTIFICAT ÉTHIQUE.....</b>	<b>149</b>
	<b>ANNEXE B. FORMULAIRE DE CONSENTEMENT – ENSEIGNANTES.....</b>	<b>151</b>
	<b>ANNEXE C. QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE AUX ENSEIGNANTS.....</b>	<b>154</b>
	<b>ANNEXE D. FORMULAIRE DE CONSENTEMENT – PERSONNE MINEURE.....</b>	<b>155</b>
	<b>ANNEXE E. QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE AUX TUTEURS.....</b>	<b>159</b>
	<b>ANNEXE F. MUSIC LESSON SATISFACTION SCALE (RIFE ET AL., 2001; CREECH ET HALLAM, 2011).....</b>	<b>161</b>
	<b>ANNEXE G. ÉCHELLE DU CLIMAT D'APPARTENANCE (QESPP, CARPENTIER ET AL., SOUS PRESSE).....</b>	<b>163</b>
	<b>ANNEXE H. INVENTAIRE D'ANXIÉTÉ DE PERFORMANCE MUSICALE (MPAI-A-A, RYAN ET AL., 2021; OSBORNE ET KENNY, 2005).....</b>	<b>164</b>

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.	Composition de l'échantillon par groupes-classes .....	58
Tableau 2.	Liste des indicateurs pour l'observation des pratiques .....	62
Tableau 3.	Outils de mesure de l'APM et du bien-être des élèves et cohérence interne respective.....	66
Tableau 4.	Statistiques descriptives : portrait des élèves participants .....	71
Tableau 5.	Statistiques descriptives, portrait des familles .....	72
Tableau 6.	Sommaire des pratiques observées à l'aide de la grille MCOF .....	74
Tableau 7.	Fréquences et catégories des rétroactions selon le niveau scolaire.....	77
Tableau 8.	Moyennes, écart type, consistance interne, coefficient d'asymétrie et d'aplatissement pour chaque échelle et sous-échelle du questionnaire aux élèves	79
Tableau 9.	Résultats du test de corrélation de Pearson entre les échelles du MLSS, MPAI-A et Climat d'appartenance.....	80
Tableau 10.	Statistiques descriptives du MPAI-A .....	82
Tableau 11.	Comparaison des moyennes du MPAI-A selon le genre et selon l'intérêt.....	83
Tableau 12.	Résultats de l'ANOVA au MPAI-A par niveau scolaire .....	83
Tableau 13.	Comparaison de l'APM selon le genre et le cycle.....	85
Tableau 14.	Comparaison de l'APM selon le genre et l'intérêt.....	86
Tableau 15.	Résultats significatifs des ANOVA factorielles pour l'APM .....	86
Tableau 16.	Résultats des test-t selon le cycle et l'intérêt.....	88
Tableau 17.	Statistiques descriptives de l'échelle du plaisir -MLSS ( $N=164$ ) .....	89
Tableau 18.	Statistiques descriptives de l'échelle de la satisfaction -MLSS ( $N=164$ ).....	89
Tableau 19.	Statistiques descriptives de l'échelle de la motivation-MLSS ( $N=164$ ) .....	90
Tableau 20.	Statistiques descriptives de l'échelle du sentiment d'efficacité personnelle - MLSS ( $N=164$ ) .....	91
Tableau 21.	Statistiques descriptives de l'échelle de l'estime de soi - MLSS ( $N=164$ ).....	91
Tableau 22.	Statistiques descriptives de l'échelle du climat d'appartenance - QESPP ( $N=164$ ) .....	92
Tableau 23.	Comparaison des échelles selon les genres .....	93
Tableau 24.	Comparaison des échelles selon les niveaux scolaires.....	94

---

Tableau 25.	Effet de l'interaction des variables Genre et Intérêt sur le Plaisir, la Satisfaction et la Motivation .....	97
Tableau 26.	Comparaison des échelles Plaisir, Satisfaction et Motivation selon l'Intérêt et le Genre .....	98
Tableau 27.	Comparaisons des échelles Plaisir et Motivation selon l'intérêt et le genre .....	99
Tableau 28.	Statistiques descriptives de l'échantillon ( $N = 151$ ) par niveau scolaire.....	102
Tableau 29.	Comparaison de la Motivation selon le genre et le niveau scolaire ( $N = 151$ ) ...	104
Tableau 30.	Analyse de la covariance ANCOVA selon le genre .....	105
Tableau 31.	Analyse de la covariance ANCOVA selon le niveau scolaire .....	105
Tableau 32.	Calcul de l'accord interjuge pour l'analyse des observations .....	165
Tableau 33.	Statistiques descriptives des observations des pratiques d'enseignement .....	166
Tableau 34.	ANOVA factorielles des échelles Plaisir, Satisfaction, Motivation, Estime de soi et Climat d'appartenance selon le Cycle et le Genre .....	167
Tableau 35.	Résultats de l'analyse factorielle (ANOVA) pour les échelles du MLSS et Climat d'appartenance selon le Cycle et l'Intérêt.....	168

## LISTE DES FIGURES

Figure 1.	Schéma de l'articulation globale du PFÉQ (Gouvernement du Québec, 2006, p.8) .....	19
Figure 2.	Le bien-être de l'enfant à l'école (CSÉ, 2020, p. 32).....	46
Figure 3.	Moyennes du MPAI par genre et niveaux scolaire .....	84
Figure 4.	Effet de l'interaction des variables Cycle et Intérêt sur l'APM.....	87
Figure 5.	Effet de l'interaction des variables Genre et Intérêt sur l'échelle Plaisir .....	99
Figure 6.	Effet de l'interaction des variables Genre et Intérêt sur l'échelle Satisfaction....	100
Figure 7.	Effet de l'interaction des variables Genre et Intérêt sur l'échelle Motivation.....	100
Figure 8.	Courbes de distribution des échelles MPAI-A, MLSS et Climat d'appartenance .....	169

## **LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES**

APM	Anxiété de performance musicale
CSÉ	Conseil supérieur de l'éducation
FMP	Functional Music Pedagogy
INSPQ	Institut national de la santé publique du Québec
MEQ	ministère de l'Éducation du Québec
MLSS	Music Lesson Satisfaction Scale
MMP	Miami Music Project
MPAI-A	Music Performance Anxiety Inventory - Adolescents
OMS	Organisation mondiale de la santé
PFÉQ	Programme de formation de l'école québécoise
PIMS	Positive Instruction in Music Studio
PPP	Projet pédagogique particulier

## REMERCIEMENTS

J'aimerais tout d'abord adresser mes plus sincères remerciements à deux femmes extraordinaires qui ont su m'accompagner avec beaucoup de bienveillance, mesdames Julie Lane et Hélène Boucher. Grâce à votre générosité, votre disponibilité et votre grande expertise, vous avez su me rassurer, me donner confiance, m'outiller et m'offrir tout le support nécessaire pour mener à terme ce projet.

Merci à ma famille. Particulièrement à mon mari et mes enfants pour leur flexibilité et leur inconditionnelle compréhension. Ils ont communément accepté mes innombrables heures de travail (jours, soirs et fin de semaine). Sans le support de mon conjoint, ce projet n'aurait pu se concrétiser. Il a pris sous son aile une grande charge de nos responsabilités parentales. Carl, je t'en suis éternellement reconnaissante!

Merci à tous ceux et celles qui m'ont fait confiance, qui m'ont ouvert leur porte dans les moments de doutes et qui m'ont sagement conseillé. Merci aux enseignantes participantes de ce projet de m'avoir accueilli dans leurs classes. Finalement, merci à mes merveilleux élèves du primaire qui ont soulevé en moi ce désir de contribuer à l'avancement des connaissances.

## INTRODUCTION

Si les associations entre la musique et le bien-être sont de plus en plus reconnues et source d'intérêts, différents apports sont mis en évidence dans la documentation scientifique. Cette relation entre la musique et l'individu prend de multiples formes. Il est parfois question des bienfaits de l'écoute musicale, de la musicothérapie, des programmes communautaires, de l'apprentissage de la musique de façon récréative et de l'apprentissage en contexte scolaire et extrascolaire (MacDonald, Kreutz et Mitchell, 2012). Ainsi, les effets positifs de la musique peuvent être associés à diverses situations et influences.

Bien que l'apprentissage de la musique puisse être bénéfique au développement de l'enfant (Dumont et al., 2017), le contexte spécifique d'apprentissage de la musique peut impliquer des situations stressantes propices au développement de l'anxiété de performance musicale (APM), indépendamment du niveau des musiciens (Kenny, 2011). L'APM est d'ailleurs une condition complexe qui pourrait affecter le bien-être du musicien ainsi qu'occasionner une perte de plaisir menant à un désengagement et nuire à la qualité de ses performances (Kenny, 2016). Or, le Plan stratégique du ministère de l'Éducation 2019-2023 rappelle l'importance de soutenir le bien-être de l'élève, notamment en lui offrant « des milieux de vie et d'apprentissage innovants, stimulants, accueillants, sains et sécuritaires » (Gouvernement du Québec, 2019, p. 24). De fait, le bien-être des élèves à l'école, qui « renvoie à un degré de satisfaction individuel, des élèves [...] dans différents aspects de la vie scolaire » (Murat et Simonis-Sueur, 2015, p. 3), peut varier considérablement, entre autres, en fonction des écoles, du niveau scolaire et d'un élève à l'autre (Rousseau et Espinosa, 2018). Par ailleurs, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) offre la

---

possibilité de créer des projets pédagogiques particuliers (PPP) afin de bonifier l'enseignement artistique dans les écoles primaires et secondaires. Actuellement, selon le site internet du MEQ, sept écoles primaires offrent un PPP reconnu de concentration en arts et 9 écoles primaires bénéficient d'un programme Arts-études. Ces 16 écoles primaires sont toutes spécialisées en musique (MEQ, 2020a). Or, si la vie scolaire des enfants les expose à plusieurs facteurs de stress (Conseil Supérieur de l'éducation, CSÉ, 2020), les PPP en Arts-études apparaissent, par leurs caractéristiques, particulièrement axés sur la performance et exposent ainsi les élèves à plusieurs situations pouvant générer stress et anxiété. Toutefois, indépendamment du contexte, il semblerait que le rôle de l'enseignant, entre autres par ses pratiques d'enseignement, pourrait avoir une incidence sur ces situations stressantes (Parent et St-Louis, 2020). Ainsi, étant donné la popularité de ces programmes, il appert particulièrement nécessaire de s'intéresser à l'APM et au bien-être des élèves y prenant part ainsi qu'aux pratiques d'enseignement de la musique s'y opérant afin de pouvoir répondre aux attentes ministérielles de promotion d'un environnement d'apprentissage sain pour l'élève.

Dans ce projet de recherche, nous prenons appui sur la théorie du bien-être de Seligman (2011) et la conception du bien-être de l'enfant à l'école (CSÉ, 2020) afin d'analyser l'influence de certaines pratiques d'enseignement de la musique sur l'APM et le bien-être en classe des enfants du primaire inscrits dans des PPP en Arts-études en musique. Pour ce faire, nous avons privilégié une analyse quantitative comparative à devis transversal afin de décrire les pratiques d'enseignement de la musique constatées à l'aide d'outils d'observations systématiques ainsi que l'APM et le bien-être des élèves mesurés à l'aide d'un questionnaire autorapporté. Finalement, nous avons utilisé des analyses de la covariance (ANCOVA) pour examiner l'effet des pratiques

d'enseignement observées sur les mesures autorapportées des élèves. Cette recherche se limite donc exclusivement aux enseignantes de musique des PPP en Arts-études et aux élèves y étant inscrits. Les résultats ne peuvent être généralisés à l'ensemble des enfants du primaire en classe de musique régulière. Néanmoins, les constats de ce projet fournissent des données empiriques supportant la sensibilisation de l'ensemble des enseignants spécialistes en musique.

Le premier chapitre de ce mémoire expose la problématique de l'étude qui porte sur le contexte scolaire québécois et l'éducation musicale au sein des PPP. Puis, nous présentons les études portant sur l'APM et le bien-être des élèves du primaire en contexte d'apprentissage de la musique afin de circonscrire le problème et la question de recherche. Le second chapitre présente le cadre de référence utilisé. Nous y définissons les concepts clefs de notre étude (l'APM, le bien-être et les pratiques d'enseignement) ainsi que la théorie du bien-être de Seligman (2011). Dans le 3e chapitre, nous abordons les questions d'ordre méthodologique et éthique se rattachant au projet. Les résultats des analyses sont présentés dans le 4e chapitre. Finalement, nous discutons des principaux constats, limites, apports et recommandations dans le cinquième.

## **PREMIER CHAPITRE. PROBLÉMATIQUE**

Dans ce chapitre, nous situons l'objet de notre recherche et son adéquation à la mission éducative québécoise. Pour ce faire, nous posons tout d'abord le contexte de la recherche afin de bien appréhender les particularités de l'école québécoise. Par la suite, nous caractérisons et spécifions notre problème de recherche à l'aide des écrits empiriques. Finalement, nous énonçons la question de recherche.

### **1. LE CONTEXTE ÉDUCATIF QUÉBÉCOIS**

Au Québec, la Loi de l'instruction publique (LIP) et le Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ) (Gouvernement du Québec, 2006) balisent et définissent l'ensemble des services éducatifs publics offerts à la population. Ces documents statuent, entre autres, des droits et obligations de l'élève et de l'enseignant ainsi que de la constitution, du fonctionnement et de l'organisation des établissements d'enseignement (RLRQ, c. I, art. 13.3). Le PFÉQ, quant à lui, présente une organisation des savoirs et des compétences à développer tout au long du parcours scolaire de l'élève. Dans la section suivante, nous présentons tout d'abord les lignes directrices du PFÉQ et par la suite les particularités des PPP québécois.

#### **1.1 Le Programme de formation de l'école québécoise et le bien-être de l'élève**

Le PFÉQ (Gouvernement du Québec, 2006) est élaboré autour de trois composantes curriculaires interdépendantes : les compétences transversales, les domaines d'apprentissage et les domaines généraux de formation. Plus spécifiquement, les compétences transversales identifient

---

les apprentissages devant s'opérer indépendamment des domaines d'apprentissage ou des disciplines et sont regroupées en quatre ordres, dont les compétences d'ordre personnel et social (Gouvernement du Québec, 2006). Les grands domaines d'apprentissages au primaire, quant à eux, regroupent les divers apprentissages disciplinaires et incluent les langues, les mathématiques, sciences et technologies, l'univers social, les arts et le développement personnel (Gouvernement du Québec, 2006). Finalement, les domaines généraux de formation regroupent les enjeux du quotidien des différentes sphères de la vie des enfants (santé et bien-être, orientation et entrepreneuriat, environnement et consommation, médias, vivre-ensemble et citoyenneté) (Gouvernement du Québec, 2006). Ils sont porteurs d'intentions d'apprentissage complémentaires aux compétences disciplinaires et transversales et doivent être inclus dans toutes les sphères de l'enseignement (Gouvernement du Québec, 2006). Ainsi, l'intention éducative du domaine Santé et bien-être vise spécifiquement le développement harmonieux de l'élève (valorisation de soi, bien-être et sentiment de sécurité) tout en l'amenant à adopter une posture réflexive sur ses choix de vie (Gouvernement du Québec, 2006). L'école a donc la responsabilité d'offrir un environnement favorable à l'épanouissement personnel des élèves. La figure 1 illustre l'interdépendance des trois composantes présentées.

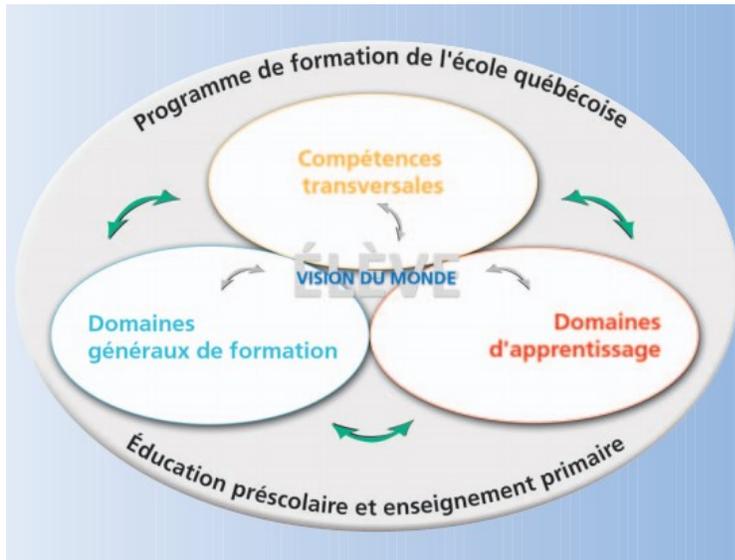


Figure 1. Schéma de l'articulation globale du PFÉQ (Gouvernement du Québec, 2006, p.8)

Le bien-être des enfants à l'école est donc non seulement partie constituante du PFÉQ, mais doit aussi être une préoccupation pour l'ensemble des acteurs de l'environnement scolaire de l'élève. Des recommandations à leur attention respective sont d'ailleurs formulées par l'Institut National de la Santé publique du Québec (INSPQ). L'objectif de ce plan d'action est d'agir d'emblée sur les facteurs clefs du développement tels que l'estime de soi, les compétences sociales, les saines habitudes de vie, les comportements sains et sécuritaires, les environnements et les services préventifs afin de favoriser la santé et le bien-être des élèves (INSPQ, 2006).

## 1.2 Les projets pédagogiques particuliers en arts

Au Québec, l'enseignement artistique est obligatoire de la première année du primaire à la deuxième année du secondaire (Gouvernement du Québec, 1997) dans toutes les écoles. Le MEQ offre de plus la possibilité aux écoles qui le souhaitent de bonifier la formation de base de l'élève à l'aide de PPP en arts (MEQ, 2020a). Selon le site internet du MEQ, ces projets se subdivisent en

deux modèles : les concentrations reconnues en arts (monodisciplinaires ou multidisciplinaires) et les programmes d'Arts-études (monodisciplinaires). Les concentrations reconnues en arts sont inclusives et offertes afin de favoriser le développement global de l'enfant. Les programmes d'Arts-études, quant à eux, favorisent l'accès aux études supérieures en arts. De ce fait, les élèves doivent se soumettre à des tests d'admission démontrant leurs aptitudes artistiques. Une formation artistique préalable peut également être exigée (MEQ, 2020b).

Il faut noter que l'appellation Arts-études est protégée. Les écoles doivent donc avoir fait approuver leur offre par le MEQ et s'être engagées à respecter un certain nombre de balises pour pouvoir présenter un programme sous ce nom (MEQ, 2020b). Notamment, un remaniement de la grille-matière est autorisé afin que toutes les matières prescrites selon le régime pédagogique soient enseignées (MEQ, 2020c). Au primaire, entre 60 et 80 % du temps d'enseignement doit être réservé aux matières obligatoires; conséquemment, 20 à 40 % du temps d'enseignement est dédié à l'enseignement des arts (MEQ, 2020c). Néanmoins, selon ces règles, l'ajustement de la grille-matière doit permettre un encadrement artistique quotidien. Il est ainsi possible d'ajouter des plages horaires fixes à l'horaire régulier (plages Arts-études) (MEQ, 2020c). De ce fait, les écoles à PPP artistiques offrent entre 5 à 10 périodes de 60 minutes d'arts par semaine.

Selon les *Règles de reconnaissances des projets Arts-études* (MEQ, 2020c), l'établissement d'enseignement offrant un programme d'Arts-études doit pouvoir démontrer la portée de la bonification offerte. L'enrichissement au cœur du programme doit « être présenté dans la planification annuelle des apprentissages. » (MEQ, 2020c, p. 3). En outre, ces programmes impliquent la participation à des événements artistiques tels des concours, concerts, spectacles ou

---

expositions. Reconnaissant la particularité de ces projets, le MEQ exige que des moyens soient mis en œuvre afin de pallier les possibles absences en classe. L'école devra donc assurer un suivi des absences et offrir des stratégies de rattrapage (travaux complémentaires, tutorat, suivi des résultats scolaires) (MEQ, 2020c.). Ce remaniement de la grille-matière, incluant le temps d'enseignement supplémentaire et les exigences complémentaires, constitue une particularité de ces programmes qui s'ajoute aux exigences de réussite et de performance implicites à la participation des élèves.

Par ailleurs, le fait que la participation aux PPP Arts-études soit conditionnelle à des tests d'admission nous amène à penser que l'homogénéité de la clientèle puisse avoir un impact sur le niveau d'anxiété des élèves. En effet, il a été démontré que les élèves doués prenant part à un programme enrichi vivraient plus d'anxiété que les élèves doués inscrits dans des programmes réguliers (Zeidner et Schleyer, 1999). Bien que le contexte ne soit pas exactement le même, ce constat serait l'effet d'un phénomène appelé *Big Fish Little Pond* (Marsh et Parker, 1984) qui suggère qu'il serait préférable d'être un gros poisson (élève doué) dans un petit étang (programme régulier) plutôt que l'inverse. Les élèves doués des milieux homogènes ayant tendance à comparer leur réussite à celle de leurs comparses évalueraient alors plus faiblement leur compétence et verraient ainsi leur anxiété augmenter (Zeidner et Schleyer, 1999).

En définitive, le contexte particulier des PPP en Arts-études attire notre attention puisqu'il cible une clientèle scolaire nous apparaissant exposée à des situations stressantes et anxiogènes (évaluations, exigences de réussite, horaire chargé, homogénéité du milieu) et pouvant ainsi faire entrave à leur bien-être. Qui plus est, le domaine des arts de la scène, dont fait partie la musique,

comporte des facteurs de stress pouvant exercer une influence majeure sur le cheminement de l'artiste. Les recommandations ministérielles suggèrent des stratégies préventives et identifient des pratiques favorables au développement du bien-être des élèves (Arcan et al., 2010; CSÉ, 2020; INSPQ, 2006), mais compte tenu des particularités des PPP, nous nous interrogeons quant à la façon dont elles se déploient dans ces milieux.

## 2. L'ÉDUCATION MUSICALE ET L'APM

Le phénomène d'APM est de plus en plus connu du monde scientifique. D'ailleurs, sa présence a été démontrée autant chez les amateurs que chez les professionnels, en leçons individuelles et en pratique d'ensemble (Fehm et Schmidt, 2006; Ryan et Andrews, 2009; Ryan et al., 2021). Selon Kenny (2016), l'anxiété de performance se caractérise par l'appréhension d'une performance musicale et se manifeste par une combinaison de symptômes affectifs, cognitifs, physiologiques et comportementaux. Elle peut se manifester indépendamment du nombre d'années d'expérience et dans certains cas, affecter la performance des musiciens (Kenny, 2016; Patston, 2014). Une présentation plus exhaustive de ce concept est présentée dans le chapitre deux de ce mémoire.

Bien qu'un état d'alerte et de concentration élevé soit l'effet activateur ou mobilisateur du stress et de l'anxiété, et donc des manifestations d'un bon niveau de stress, un trop grand degré de stress et d'APM peut aussi avoir des conséquences négatives pour l'artiste (Kenny, 2011; Papageorgi et al., 2007; Patston, 2014). Ces répercussions s'observent notamment sur son désir de participation à des événements devant public (Ryan, 2005; Ryan et al., 2021) et sur son bien-être général (Kenny, 2016). Il est à noter que plusieurs facteurs susceptibles d'exacerber le niveau

---

d'APM chez les enfants sont identifiés (Fehm et Schmidt, 2006; Kenny, 2016; Ryan, 2005). Nous regroupons ces facteurs sous trois catégories 1) les caractéristiques de l'élève, 2) les circonstances contextuelles et 3) l'enseignant de musique.

## **2.1 L'influence des caractéristiques de l'élève sur l'APM**

Les écrits scientifiques rapportent l'influence du genre et de l'âge sur le développement de l'APM, mais également celle de certains traits de caractère. Il semble que l'APM affecterait davantage les filles que les garçons (Kenny et Osborne, 2006; Osborne et al., 2005; Patston et Osborne, 2016) et serait plus marquée chez les adolescents et les jeunes adultes (Patston, 2014). Des chercheurs ont également identifié sa présence chez les enfants d'âge scolaire (Ryan, 2005). La présence de manifestations de stress de performance a même été identifiée dès l'âge de 3 ans (Boucher et Ryan, 2011). De plus, les manifestations d'APM seraient également associées à certains traits de personnalités des musiciens, dont le perfectionnisme. Patston et Osborne (2016), ayant mesuré le niveau de perfectionnisme et d'anxiété chez des élèves âgés de 10 à 17 ans ( $n = 526$ ), rapportent une forte association entre l'APM et les sept dimensions du perfectionnisme mesurées. L'inquiétude des musiciens à commettre des erreurs (*Concern over Mistakes*) étant la dimension du perfectionnisme la plus fortement corrélée à l'APM (Patston et Osborne, 2016).

## **2.2 L'influence des circonstances contextuelles sur l'APM**

L'éducation musicale inclut la possibilité d'être exposé à une vaste possibilité de contextes. On retrouve, notamment, les contextes scolaires, extra-scolaires et récréatifs. Dans tous les cas, ces contextes peuvent exposer les participants à diverses situations (pratiques, évaluations,

---

enregistrements, concerts) et différents formats de pratique et de performance (solo/individuel, en petit et grand groupe).

Cela dit, les prestations devant public exacerberaient l'APM des musiciens. À cet effet, l'étude de Ryan (2005) conduite auprès de 173 élèves du primaire âgés de 8 à 13 ans a permis de constater une augmentation significative du niveau d'anxiété chez les jeunes musiciens lors des journées de concerts, et ce indépendamment du niveau scolaire et du format d'enseignement (harmonie ou classe régulière). Plus encore, chez des adolescents ( $n = 74$ ) inscrits dans un programme musical au secondaire, le niveau d'anxiété rapporté augmenterait significativement lorsque les prestations sont devant les professeurs ou un public musicalement qualifié (Fehm et Schmidt, 2006). Toutefois, en mesurant le niveau d'anxiété de performance des élèves à l'aide d'un questionnaire autorapporté, Fehm et Schmidt (2006) ont également constaté que la participation aux répétitions et aux cours serait faiblement, mais tout de même significativement associée à l'anxiété.

Les différents contextes de pratique instrumentale pourraient, quant à eux, être classés selon un continuum allant du plus anxiogène au moins anxiogène (Kenny, 2016). En plus de corroborer les propos précédents, Kenny (2016) présente, dans son livre, les performances en solo comme la situation la plus susceptible d'être stressante pour le musicien, suivie des performances en petits ensembles et des prestations en grands ensembles; les contextes d'apprentissage seraient les moins stressants pour l'artiste. Néanmoins, il semble que certains adolescents puissent tout de même éprouver de l'APM en contexte d'apprentissage (Ryan et al., 2021). En effet, plus de la moitié (67 %) des adolescents participants ( $n = 62$ ) à cette étude disent éprouver de l'anxiété de

façon occasionnelle durant leur leçon de piano individuelle. De même, 48 % rapportent se sentir parfois nerveux durant leur leçon individuelle de piano (Ryan et al., 2021).

Somme toute, la convergence des constats issus des écrits recensés supporte le fait que les contextes de performance et d'évaluation exacerbent le stress et l'APM des musiciens (Fehm et Schmidt, 2006; Kenny, 2016; Ryan, 2005). De même, la présence du public et sa constitution (public expert ou amateur) joueraient un rôle significatif dans les variations observées (Kenny, 2016). En dépit de la gradation suggérée par Kenny (2016), il est vraisemblable de penser que certains contextes d'apprentissage, bien que faiblement corrélés à l'APM (Fehm et Schmidt, 2006), pourraient eux-aussi influencer le stress et l'APM (Ryan et al., 2021). D'ailleurs, dans une réflexion théorique, Kenny (2016) recommande que l'enseignant soit sensible à l'état émotionnel de chaque élève, qu'il soit à l'écoute de la réaction de ceux-ci face à la rétroaction qui leur sera offerte afin de respecter les limites cognitives et psychologiques de chacun (fragilité émotionnelle, réceptivité). Qui plus est, l'auteure recommande de mettre en place des routines de préparation aux concerts, de porter une attention particulière au répertoire et d'établir des objectifs précis quant aux performances à venir. Toutes ces pratiques préventives et de préparation relèvent spécifiquement du travail de l'enseignant.

### **2.3 L'influence de l'enseignant de musique sur l'APM**

L'hypothèse selon laquelle les enseignants de musiques joueraient un rôle crucial dans le développement de l'APM chez leurs élèves est largement répandue (Patston, 2014; Kenny, 2016). Toutefois, peu d'études ont investigué l'influence réelle de l'enseignant de musique sur le développement et les manifestations d'APM des apprenants. Néanmoins, il est reconnu que l'APM

aurait tendance à augmenter avec le nombre d'années d'expérience musicale des élèves indépendamment de la fréquence des cours par semaine (Patston et Osborne, 2016).

Nous avons identifié deux articles scientifiques dénotant des tendances qui laissent croire que cette hypothèse pourrait être avérée. D'une part, Persson (1996) constate que les professeurs d'instruments auraient plutôt tendance à contribuer au développement du stress que de prévenir l'apparition des troubles d'anxiété associés à la performance instrumentale. Le chercheur a observé et interviewé sept enseignants de leçons instrumentales individuelles extrascolaires chevronnés et 40 étudiants (jeunes adultes) afin de collecter des informations quant aux caractéristiques personnelles des participants et le contenu des leçons. L'analyse qualitative du chercheur lui a permis d'identifier trois catégories de stressseurs potentiels : 1) la surcharge d'informations offertes par l'enseignant à l'élève, 2) l'enseignement centré sur la performance plutôt que sur l'élève et 3) l'absence de différenciation et de flexibilité pédagogique. Persson (1996) en conclut qu'une relation se rapprochant d'une dynamique parentale ayant recours à des pratiques flexibles semble favorable à une expérience positive d'apprentissage de la musique et pourrait prévenir ou réduire l'apparition des symptômes d'APM.

D'autre part, les pratiques d'enseignement pourraient également avoir une influence sur le stress et l'anxiété de performance en contexte d'enseignement collectif. À défaut d'études conduites en contexte scolaire, nous présentons ici les travaux de Ryan et Andrews (2009) qui identifient le chef de chœur comme un des principaux facteurs associés à l'anxiété de performance chez les choristes professionnels et semi-professionnels. Au sein des ensembles vocaux, le chef de chœur joue un rôle comparable à celui d'un enseignant de musique. Tous deux sont amenés à

diriger les pratiques musicales en groupe et à accompagner les musiciens dans l'acquisition du répertoire de concert. Dans cette étude de Ryan et Andrews (2009), 201 choristes ont été sondés quant à leur expérience de prestation devant public, la relation avec le chef de chœur et la présence de facteurs associés à l'augmentation ou à la gestion de l'anxiété. Les résultats de l'analyse quantitative démontrent notamment que 84 % des participants affirment que le chef de chœur peut significativement faire augmenter leur anxiété. Parmi les raisons évoquées, le niveau de préparation, l'attitude et le respect du chef envers les choristes sont le plus fréquemment relevés.

Pour conclure, il semble que l'enseignant (ou le chef de chœur) pourrait agir à titre de facteur d'activation (Persson, 1996; Ryan et Andrews, 2009). La participation à des leçons individuelles peut parfois même être perçue comme une situation stressante chez les adolescents (Ryan et al., 2021). En dépit de l'âge des participants et des formats d'apprentissage, les conclusions laissent à penser que certaines pratiques d'enseignement pourraient avoir un impact significatif sur l'anxiété de performance musicale éprouvée chez les enfants d'âge primaire en leçons individuelles et en groupe. Cependant, à notre connaissance, cette hypothèse n'a pas été vérifiée en contexte scolaire. Aucune étude considérant l'influence des pratiques d'enseignement sur l'APM des élèves n'y a été menée. Qui plus est, dans les études ci-présentées, il n'est pas possible de distinguer l'apport respectif des multiples influences (les caractéristiques de l'élève, le contexte, l'enseignant).

### 3. L'ÉDUCATION MUSICALE ET LE BIEN-ÊTRE DES ÉLÈVES

Alors que les effets de l'éducation musicale sur les performances académiques et sur le développement cognitif et social sont largement documentés (Dumont et al., 2017), peu de

---

recherches mettent en évidence leurs effets sur le bien-être des élèves. Qui plus est, les études distinguent rarement l'apport respectif de la pratique instrumentale (les programmes musicaux en soi) et de l'intervention enseignante. Ainsi, dans cette section, nous dressons tout d'abord un portrait de l'effet de la participation à des programmes musicaux scolaires ou extrascolaires sur le bien-être des élèves d'âge primaire. Nous présentons, par la suite, les travaux concernant l'influence potentielle de l'enseignant de musique sur le bien-être de l'élève.

### **3.1 L'influence des programmes musicaux sur le bien-être des élèves**

Peu d'études réalisées en contexte d'apprentissage de la musique en groupe (scolaire et extrascolaire) ont mis en évidence l'influence de la participation à des programmes musicaux sur le bien-être des élèves y prenant part. Cependant, des chercheurs rapportent l'apport de ces programmes sur le développement de certaines compétences sociales. Or, les compétences sociales des élèves du primaire, notamment la conscience sociale (empathie, respect), les habiletés relationnelles (coopération, saines relations) et le sentiment d'efficacité personnelle (évaluation de l'individu de sa capacité à atteindre un objectif) constituent d'importants facteurs de protection de leur bien-être (CSÉ, 2020). Ainsi, en plus de présenter les études ayant mesuré l'influence de la participation à des programmes sur le bien-être des élèves du primaire, nous exposons également les études ayant documenté l'apport de ces programmes sur le développement des compétences sociales qui pourraient contribuer à leur bien-être.

Les trois études ci décrites ont été conduites en contextes inspirés du programme El Sistema. Ce programme, donnant accès à une éducation musicale, met de l'avant la pratique instrumentale en groupe, dont la participation à un orchestre. Les objectifs du programme visent

---

le développement personnel et social des jeunes issus des milieux défavorisés. El Sistema se veut un environnement immersif, intense et positif. Le programme a largement été repris à travers le globe et a fait l'objet de multiples évaluations notamment au regard de ses retombées positives sur le bien-être des élèves participants (Hospital, 2018; Morin, 2014; Osborne et al., 2015).

Selon Morin (2014), les enfants ( $n = 30$ ) qui prennent part à la version canadienne du programme El Sistema développent, après un an de participation, un fort sentiment d'appartenance et d'engagement. Ils rapportent notamment apprécier l'aspect social du programme. À la suite de la passation d'un sondage aux parents des élèves participants ( $n = 12$ ), Morin (2014) relève que ces derniers remarquent, entre autres, une amélioration de la confiance en soi, de la fierté, de l'attitude générale, des interactions avec les pairs et les adultes, de la joie de vivre, du niveau d'énergie, de motivation et d'engagement chez leurs enfants.

La participation à des programmes musicaux semblerait effectivement un environnement favorable au développement social positif des enfants pouvant ainsi contribuer à leur bien-être. En effet, Hospital et al. (2018) ont évalué l'impact de la participation au Miami Music Project (MMP, programme calqué sur El Sistema), cette fois-ci sur le développement social de 180 enfants de 8 à 17 ans en mesurant cinq dimensions du développement social de l'enfant (*Character, Competence, Compassion, Confidence, Connection*), au début et à la fin d'une même année scolaire. En comparant les effets de la participation au programme MMP à ceux de la participation à une activité extrascolaire autre que musicale (ex. : sport, danse, *Big Brother/Sisters club*), les chercheurs ont constaté que seuls les élèves participants au programme de musique démontrent une amélioration significative pour les cinq dimensions du développement social. Une forte

---

majorité des élèves (95 %) apprécient la participation aux concerts. Ils mentionnent aimer jouer en groupe, jouer pour les parents et se sentir aimés et heureux. Les élèves du groupe comparatif n'ont présenté aucun gain significatif, dans aucun des domaines, après un an de participation.

Dans cet ordre d'idées, le bien-être des élèves qui participent à un programme musical semble croître avec les années de participation (Osborne et al., 2015). Afin d'en arriver à cette conclusion, les auteurs ont mesuré les effets de la participation au MMP sur le bien-être de 92 enfants de 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> année du primaire issus de deux écoles (A et B) offrant des activités musicales extrascolaires en milieux socioéconomiques défavorisés. Ainsi, les élèves de musique rapportent un plus grand niveau de bien-être que les élèves du groupe contrôle après un an de participation. Ils semblent significativement plus heureux et motivés par un objectif de vie que les élèves du groupe comparatif. Ils rapportent également un sentiment d'appartenance à l'école plus élevé que leurs vis-à-vis non musiciens. De plus, Osborne et al. (2015) indiquent que les élèves musiciens de l'école A démontrent une meilleure estime de soi, une plus grande motivation et une attitude plus positive face à l'école et aux apprentissages scolaires que les élèves musiciens de l'école B. Les élèves de l'école A participaient depuis 30 à 40 mois au programme. Par opposition, le programme avait été implanté depuis seulement 25 mois dans l'école B. Conséquemment, les auteurs concluent que la durée de participation semble avoir une plus grande influence sur les bienfaits reliés à l'apprentissage de la musique.

En résumé, la participation à des programmes musicaux de type El Sistema semble avoir des effets positifs sur divers éléments pouvant contribuer au bien-être des participants (plaisir, sentiment d'appartenance, motivation, estime de soi et compétences sociales). Plus encore, des

---

parents rapportent plusieurs bienfaits chez leur enfant (Morin, 2014). Les conclusions des travaux d'Osborne et al. (2015) démontrent un effet significatif du MMP sur le bien-être général des enfants de 3<sup>e</sup> à 5<sup>e</sup> année du primaire. Compte tenu des différences observées dans le temps, les bénéfices encourus semblent également croître avec le temps de participation (Hospital et al., 2018; Morin 2014; Osborne et al., 2015). Ainsi, la participation à des programmes musicaux pourrait favoriser le bien-être des élèves. Cependant, en dépit des résultats obtenus, on ne peut établir de causalité entre l'apprentissage de la musique et les retombées observées. La sélection non aléatoire des participants, les orientations particulières des programmes étudiés et le milieu socioéconomique défavorisé dans lesquels ils sont implantés rendent la généralisation impossible. Finalement, notons qu'aucune étude présentée ne permet d'identifier des facteurs associés aux changements observés autres que la participation au programme musical. Il est donc impossible de distinguer l'influence respective du contexte, des caractéristiques des élèves ou de l'enseignant.

### **3.2 L'influence de l'enseignant de musique sur le bien-être des élèves**

En contexte scolaire général, les relations positives, l'enseignement non directif, la capacité d'empathie et la bienveillance ont été identifiés comme les variables les plus fortement associées aux expériences positives pour l'élève (Cornelius White, 2007). D'ailleurs, les relations scolaires positives sont cruciales à la création d'un environnement favorisant le bien-être des élèves (OCDE, 2015). Les relations enseignant-élève positives peuvent, entre autres, influencer l'engagement, la réussite scolaire et le bien-être de l'élève (Parent et St-Louis, 2020).

Néanmoins, la dynamique propre qui caractérise les interactions entre un enseignant de musique et ses élèves est difficilement comparable à celle d'un titulaire de classe. Alors qu'un

---

titulaire passera en moyenne vingt heures par semaine en présence de ses élèves, les enseignants spécialistes ont entre 30 et 120 minutes d'enseignement avec chacun de leur groupe. Malgré l'augmentation du temps d'enseignement artistique dans les PPP en Arts-études (MEQ, 2020c), le temps d'enseignement des spécialistes est réparti sur plusieurs groupes-classes et parfois même parmi plusieurs écoles. Qui plus est, les particularités de leur contexte disciplinaire (espace, manipulation du matériel, fréquences des transitions) les contraignent à recourir à des pratiques y étant spécifiquement adaptées (Bevans et al., 2010; Johnson et Matthews, 2017). En leçons individuelles et au sein des PPP en Arts-études, l'enseignant et l'élève partagent souvent une motivation intrinsèque pour cet art qui les unit (Wheeler, 2006). De plus, cette relation s'échelonne dans de nombreux cas, sur plusieurs années (Creech et Hallam, 2011). Les relations enseignant-élève sont le résultat d'une dynamique relationnelle prenant place au sein d'une situation d'enseignement-apprentissage (CSÉ, 2020) et peuvent être influencées par plusieurs facteurs, dont les contenus disciplinaires (Rousseau et Espinosa, 2018). Le nouveau *Référentiel de compétences professionnelles* décrit d'ailleurs les relations enseignant-élève comme étant « le travail enseignant fait avec et pour les élèves » (Gouvernement du Québec, 2020a, p. 22). Or, les pratiques d'enseignement, lesquelles sont définies comme « les pratiques que déploie un enseignant [...] lorsqu'il est directement confronté à ses élèves in situ » (Clanet et Talbot, 2012, p. 5) peuvent influencer les relations enseignant-élèves (Parent et St-Louis, 2020). Une présentation plus exhaustive de ce construit est présentée dans le chapitre deux de ce mémoire.

Ainsi, étant donné l'absence de travaux ayant porté leur attention au regard des effets des pratiques d'enseignement de la musique spécifiquement sur le bien-être de l'élève, nous présentons, dans un premier temps, les études nous permettant d'identifier des dynamiques

---

relationnelles spécifiques au contexte d'éducation musicale favorisant une expérience positive d'apprentissage (favorable au plaisir, à l'engagement, à la motivation, à l'estime de soi) et contribuant ainsi potentiellement au bien-être des élèves. Puisque les PPP sont réputés pour offrir des cours de musique collective en petit et grand groupe, de l'enseignement théorique et parfois des leçons individuelles, nous présentons également les recherches ayant été conduites en contexte d'apprentissage individuel ou extrascolaire. Ainsi, les constats de ces recherches pourraient servir d'assise pour nos réflexions. Dans un deuxième temps, nous présentons les études ciblant des pratiques d'enseignement de la musique favorables à une expérience d'apprentissage positive pour l'élève pouvant ainsi potentiellement contribuer à son bien-être.

### *3.2.1 L'influence des relations enseignant-élève*

Il semble tout d'abord que l'autorité et la bienveillance aient toutes deux leur place dans les relations enseignant-élève en musique (Creech et Hallam, 2011). Afin d'en arriver à cette conclusion, les chercheuses ont sondé 337 élèves âgés de 8 à 18 ans quant à leur niveau de plaisir musical, le niveau de satisfaction par rapport aux leçons instrumentales, leur motivation, leur sentiment d'efficacité personnelle, leur estime personnelle, leur niveau de performance et les relations qu'ils entretenaient avec leurs parents et enseignant de musique. Les résultats de l'analyse quantitative démontrent que les relations bienveillantes sont positivement corrélées au niveau de plaisir, de satisfaction, de motivation et d'estime personnelle. Par ailleurs, les relations autoritaires seraient, elles aussi, positivement corrélées à la motivation et à l'estime personnelle, mais également au sentiment d'auto-efficacité. Les relations démocratiques seraient, quant à elles, positivement corrélées au niveau de satisfaction et au niveau de performance musicale.

---

Finalement, les relations où l'élève émet une réticence face à son enseignant sont négativement corrélées à la satisfaction, à la motivation, à l'estime personnelle et au sentiment d'efficacité des élèves. Cela dit, il semblerait pertinent de comparer ces conclusions auprès d'un échantillon comprenant également des élèves ayant abandonné la pratique instrumentale afin d'obtenir un portrait plus complet de la situation et de nuancer les constats en fonction de l'âge des élèves. Qui plus est, l'étude ne permet pas de cerner les pratiques mises de l'avant qui alimenteraient les dynamiques relationnelles.

Dans cette optique, Ferm (2006) a observé trois enseignants de musique du primaire de trois différentes écoles régulières suédoises à raison d'une heure par semaine pendant un semestre afin de rendre visibles les mécanismes interactifs opérant au sein d'une classe de musique. L'analyse qualitative phénoménologique a permis d'identifier trois grands thèmes : 1) l'ouverture de l'enseignant, 2) la réaction de l'enseignant face aux actions des élèves de la classe et 3) l'utilisation commune de symboles musicaux verbaux et non verbaux. En définitive, l'auteure constate que les actions de l'enseignant sont influencées par l'interaction en classe. La contribution de l'élève, par ses interactions, témoigne de ses besoins pédagogiques et affectifs agissant ainsi à titre d'indicateurs permettant à l'enseignant de réguler sa pratique (Ferm, 2006). Si les enseignants considèrent l'élève comme un partenaire dans la relation d'apprentissage, ils doivent cependant trouver l'équilibre entre l'ouverture face aux interventions des élèves et leur rôle de leader pédagogique (Ferm, 2006).

Somme toute, il semble possible d'identifier des dynamiques relationnelles favorables à une expérience positive d'apprentissage de la musique. La considération du point de vue de l'élève

---

et la flexibilité pédagogique de l'enseignant apparaissent d'ailleurs être deux éléments cruciaux (Creech et Hallam, 2011; Ferm, 2006). Or, les travaux de Creech et Hallam (2011) ne permettent pas de circonscrire précisément les pratiques d'enseignement au cœur de ces constats. Si Ferm (2006) décrit les pratiques de trois enseignants de musique auprès de classes de 4<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année, les conclusions de la chercheuse ne laissent pas percevoir si des différences ont été observées en fonction des niveaux scolaires. Ainsi, ces études ne permettent pas de vérifier si ces constats fluctuent en fonction des caractéristiques des élèves (le genre, le niveau scolaire des élèves) et des contextes.

### 3.2.2 *L'influence de certaines pratiques*

En contexte scolaire général, « la sensibilité de l'enseignante ou de l'enseignant, la gestion positive des situations de classe, la conception de l'erreur véhiculée dans la classe et les pratiques évaluatives sont les facteurs » (Parent et S-Louis, 2020, p. 37) qui peuvent influencer le bien-être de l'élève. En dépit de ces constats, peu d'études mettent de l'avant l'influence potentielle des pratiques d'enseignement de la musique sur l'expérience d'apprentissage des élèves. Ainsi, nous présentons dans cette section deux recherches présentant des pistes d'action quant aux pratiques d'enseignement à mettre en place afin de promouvoir le bien-être des élèves en éducation musicale.

La recherche menée par Roberts (2015) identifie des moyens susceptibles de stimuler l'intérêt à prendre part aux activités en classe de musique au primaire et ainsi favoriser l'engagement dans les apprentissages. La démarche qualitative du chercheur, incluant des questionnaires et des entrevues auprès de 24 élèves de musique de 4<sup>e</sup> année du primaire, l'a mené à l'identification de quatre grands thèmes : la nouveauté (surprise et humour), l'aspect

kinesthésique et visuel, le sentiment de compétence (défis et succès anticipés) et la créativité. La classification qu'il présente met en exergue la possibilité d'engager les élèves dans leurs apprentissages en s'assurant que les activités conduites sont plaisantes et stimulantes pour eux en fonction de la planification et de l'organisation du contenu de la période. Les observations du chercheur indiquent que les enfants démontrent un plus grand engagement dans les apprentissages lorsqu'ils sont en action et qu'ils vivent des succès. Que le succès soit initial ou anticipé, celui-ci semble favoriser le sentiment de compétence des élèves, leur engagement et leur désir de participation.

L'engagement des élèves et la relation instaurée entre l'enseignant et l'apprenant auraient le potentiel d'influencer la motivation de l'élève et son désir de poursuivre ses apprentissages musicaux (Patston et Waters, 2015). En effet, ces chercheurs proposent un modèle d'intervention pédagogique pour l'enseignement instrumental individuel. Le Positive Instruction in Music Studio (PIMS), fondé sur les principes de l'éducation positive laquelle met l'accent autant sur la réussite académique que sur le bien-être des élèves, regroupe quatre pistes d'action. La première, renforcer positivement les apprentissages, vise à instaurer un climat de confiance et de positivisme face aux habiletés de l'élève de sorte à augmenter sa confiance personnelle et à diminuer son niveau de stress. La seconde, cibler les forces de l'élève, consiste en la reconnaissance des qualités naturelles de l'élève non associées à son talent musical (la curiosité, la créativité ou la persévérance) comme point de départ des activités pédagogiques. La 3e, pauser les apprentissages positivement, correspond à prendre le temps d'intégrer des moments de reconnaissance des exécutions techniques ou des interprétations bien réussies. Cette pratique pourrait favoriser le développement de la confiance personnelle de l'élève et centrerait les apprentissages sur l'appréciation du

---

processus plutôt que sur l'obtention d'un résultat (par exemple, répéter un passage bien exécuté). Finalement, Patston et Waters (2015) affirment que les musiciens auraient tendance à se définir selon deux types de talent : naturel ou développé. Ainsi, la 4<sup>e</sup> et dernière piste d'action, l'encouragement de l'utilisation de stratégies d'apprentissage, permettrait à l'élève de mieux percevoir qu'il peut être le moteur de sa progression et qu'il détient un pouvoir d'action pouvant influencer son développement musical. En définitive, Patston et Waters (2015) suggèrent que l'enseignant soit un modèle de rétroaction positive en renforçant les habiletés des élèves quant à leur capacité de rétrospection et en mettant l'accent sur leurs micro-objectifs et l'atteinte de ceux-ci plutôt que sur les erreurs d'exécution. En somme, ce modèle a été élaboré à partir d'orientations théoriques sur l'enseignement-apprentissage de la musique, mais n'a pas été validé par une recherche. Son efficacité n'a donc pas été démontrée scientifiquement. Toutefois, le PIMS attire notre attention puisqu'il fait écho aux recommandations émises par Kenny (2016).

Ces travaux au regard des pratiques d'enseignement pouvant contribuer à une expérience d'apprentissage positive présentent quelques pistes d'actions prometteuses. Nous disposons ainsi de quelques indications quant aux pratiques d'enseignement qui pourraient promouvoir une expérience d'apprentissage de la musique agréable et stimulante. Cela dit, l'étude de Roberts (2015) a été conduite auprès d'un petit échantillon ( $n = 24$ ) d'élèves d'un seul niveau scolaire; une généralisation serait inappropriée. De plus, nous n'avons trouvé aucune recherche ayant mesuré spécifiquement les effets de la mise en œuvre des pratiques identifiées sur le bien-être des élèves. Ainsi, à notre connaissance, dans les mondes francophones et anglophones, aucune étude considérant l'influence des pratiques d'enseignement de la musique sur le bien-être des élèves n'a été menée en contexte scolaire.

#### 4. PROBLÈME DE RECHERCHE

Le bien-être des élèves du primaire en contexte d'apprentissage de la musique est très peu documenté, en particulier au Québec. Toutefois, deux enquêtes québécoises se sont intéressées au bien-être général des élèves montréalais du primaire (Riberdy et al., 2009; Springmann et al., 2018). Ainsi, il semble que 65% des élèves de 6e année du primaire ( $N = 13\ 380$ ) aient un niveau très élevé de satisfaction par rapport à leur vie (Springmann et al., 2018). Si les filles de 4e année sont identifiées comme deux fois plus à risques que les garçons du même âge de présenter des symptômes de troubles émotifs (anxiété, dépression) (Riberdy et al., 2009) et que les milieux socioéconomiques défavorisés sont identifiés comme favorables au cumul de facteurs de risque (Springmann et al., 2018), aucune distinction en fonction des programmes scolaires n'est présentée en dépit de la pluralité des programmes offerts au Québec. Nous n'avons donc aucune donnée quant à la prévalence des troubles anxieux ou de l'état de bien-être des élèves fréquentant des PPP. Or, le contexte spécifique des PPP en Arts-études, par leurs particularités, apparaît plus susceptible d'exposer les élèves à des situations stressantes pouvant nuire au bien-être des élèves. Ainsi, bien que l'APM semble reconnue comme partie intégrante du parcours des musiciens (Patston, 2014), que sa présence ait été démontrée en contexte d'apprentissage (Ryan et Andrews, 2009; Ryan, et al. 2021) et que l'on reconnaisse son potentiel à nuire au bien-être général des musiciens (Kenny, 2011; Kenny, 2016; Papageorgi, Hallam et Welch, 2007), nous n'avons trouvé aucune information quant à sa prévalence chez les jeunes Québécois du primaire inscrits à un PPP en Arts-études.

Par ailleurs, les bienfaits associés à la participation à des programmes musicaux (sentiment d'appartenance, plaisir et bien-être) (Hospital et al., 2018; Osborne et al., 2015; Patston et Osborne,

---

2016) ne sont pas généralisables compte tenu des limites méthodologiques identifiées précédemment. Qui plus est, plusieurs travaux (Hospital et al., 2018; Morin 2014; Osborne et al., 2016) ne considèrent pas de variables explicatives autres que la participation en soi aux programmes musicaux. Il semble d'ailleurs que le bien-être de l'élève puisse être influencé par plusieurs dimensions de l'expérience scolaire, dont certaines pratiques d'enseignement (CSÉ, 2020), entre autres, parce qu'elles favorisent le plaisir, l'intérêt et l'engagement (Creech et Hallam, 2011; Ferm, 2006 ; Roberts, 2015) ou parce qu'elles pourraient supporter le sentiment d'accomplissement des élèves (Patston et Waters, 2015). Or, les travaux de Creech et Hallam (2011) sont les seuls qui mettent en relation l'influence de l'enseignant et les éléments pouvant contribuer au bien-être de l'élève. En revanche, l'étude se limite à l'influence des dynamiques relationnelles telles que perçues par les élèves et ne considère pas l'influence des caractéristiques de l'élève.

Les études recensées ne permettent donc pas de constater l'influence spécifique des pratiques d'enseignement de la musique ni sur l'APM des élèves du primaire ni sur leur bien-être en classe. De plus, il n'est souvent pas possible de percevoir si l'APM et le bien-être des élèves fluctuent selon les caractéristiques des élèves (âge, genre, intérêt). Par conséquent, les enseignants de musique œuvrant dans les PPP en Arts-étude en musique disposent actuellement de très peu d'informations spécifiques à leur domaine disciplinaire afin de répondre aux objectifs ministériels de promotion d'un environnement sain pour l'enfant.

Étant donné l'état des connaissances spécifiques au contexte d'éducation musicale, notre étude permettra de sensibiliser les praticiens à l'influence potentielle des pratiques d'enseignement

sur le niveau d'APM et de bien-être des élèves du primaire inscrit à des programmes Arts-études et de promouvoir efficacement le bien-être des élèves. Cette recherche est donc en droite ligne avec les intentions éducatives du PFEQ visant le développement d'un environnement sain pour l'élève.

## 5. QUESTION DE RECHERCHE

En fonction de ce qui vient d'être présenté ci-haut, nous chercherons à répondre à la question suivante : Dans quelle mesure les pratiques d'enseignement de la musique peuvent-elles influencer l'APM et le bien-être en classe des élèves du primaire inscrits dans les PPP en Arts-études ?

## DEUXIÈME CHAPITRE. CADRE DE RÉFÉRENCE

Dans ce chapitre, nous définissons les concepts au cœur de nos travaux : l'APM, le bien-être de l'élève et les pratiques d'enseignement. Par la suite, nous explicitons les fondements de la théorie du bien-être de Seligman (2011) afin de démontrer comment ils influenceront notre étude.

### 1. L'APM

Dans le Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM-IV et DSM-V), l'anxiété de performance côtoie l'anxiété sociale (American Psychiatric Association 2000; 2013). De fait, ces deux phénomènes entretiennent des réciprocitys (crainte exagérée d'être embarrassé devant autrui, comportements d'évitement), mais le DSM-V (2013) les distingue par une condition : l'anxiété de performance est restreinte aux performances devant public. L'anxiété de performance y figure ainsi comme une sous-catégorie de l'anxiété sociale. Cela dit, l'anxiété sociale et l'anxiété de performance se manifestent dans différents contextes sociaux. En revanche, l'APM est propre aux performances musicales (Kenny, 2006). En outre, les individus qui vivent de l'APM sont davantage inquiets de ne pas pouvoir répondre aux attentes particulièrement élevées qu'ils se fixent envers eux-mêmes (Kenny, 2011). Contrairement, les gens souffrant d'anxiété sociale sont plutôt soucieux du regard et du jugement des autres envers leur performance (Kenny, 2011).

Par ailleurs, en éducation musicale, les expressions stress, trac et APM sont fréquemment confondues (Papageorgi et al., 2007; Salmon, 1990). Selon Lupien (2020), le stress est une réponse biologique que tous peuvent éprouver lorsqu'ils sont confrontés à une situation que le cerveau

interprète comme une menace (faible contrôle, imprévisibilité, nouveauté ou menace pour l'ego). Les prestations musicales peuvent présenter plusieurs de ces caractéristiques (Mes collègues assureront-ils leur partie respective? Qui sera dans la salle? Serais-je à la hauteur?). Le trac appert ainsi être une manifestation de stress. Par ailleurs, il existe plusieurs stratégies pour apprivoiser son stress et en retirer les avantages (Lupien, 2020). L'APM, quant à elle, aurait plutôt tendance à mener à des comportements d'évitement (de répétition ou de performance) ou, inversement, à des comportements compulsifs (sur-répétitions ou routines pré-concert excessives) (Kirchner, 2003; Patston, 2014). De plus, contrairement au stress, ce sont les habiletés musicales du musicien qui sont remises en doute. Kenny (2009) propose une définition de l'APM à la lumière des connaissances scientifiques acquises au cours des dernières années et qui décrit justement cette particularité :

*Music performance anxiety is the experience of marked and persistent anxious apprehension related to musical performance that has arisen through specific anxiety-conditioning experiences. It is manifested through combinations of affective, cognitive, somatic and behavioural symptoms and may occur in a range of performance settings, but is usually more severe in settings involving high ego investment and evaluative threat. [...] It affects musicians across the lifespan and is at least partially independent of years of training, practice, and level of musical accomplishment. It may or may not impair the quality of the musical performance.*

[L'anxiété de performance musicale est l'expérience d'une appréhension anxieuse marquée et persistante liée à la performance musicale qui surgit dans des conditions spécifiquement anxiogènes. Elle se manifeste par des combinaisons de

symptômes affectifs, cognitifs, somatiques et comportementaux et peut survenir dans différents contextes de performance, mais est généralement plus marquée lors des évaluations ou lorsque les contextes représentent une menace pour l'ego. Elle affecte les musiciens tout au long de leur vie et est partiellement indépendante des années de formation, de pratique et du niveau musical. Cela peut ou non nuire à la qualité de la performance musicale.] (Kenny, 2009, p. 433)

Ainsi, conformément à cette définition, l'APM peut être présente non seulement en situation de concert, mais également en contexte d'apprentissage ou d'évaluation. Par ailleurs, Kenny (2009) suggère que les manifestations symptomatiques de l'APM pourraient être regroupées en trois catégories : 1) affectives (tension, panique), cognitives (perte de concentration, pertes de mémoire, distractibilité), 2) somatiques ou physiologiques (mains moites, malaises gastriques, palpitations cardiaques) et 3) comportementales (tremblements, difficulté à bouger) (Kenny, 2011; Kirchner, 2002; Patston, 2014; Steptoe, 2001).

Pour terminer, rappelons que l'APM peut avoir des effets positifs (effet activateur ou mobilisateur), mais également des conséquences négatives (perte d'intérêt, d'engagement et de motivation) pouvant faire entrave au bien-être du musicien (Kenny, 2011; Kenny, 2016; Papageorgi et al., 2007; Patston, 2014, Ryan, 2005; Ryan et al., 2021).

## 2. LE BIEN-ÊTRE

L'Organisation mondiale de la Santé (OMS, 2012) définit le bien-être comme étant l'évaluation de ses expériences individuelles en comparaison aux circonstances, normes et valeurs

sociales. Or, la mesure du bien-être est certes associée au ressenti que ce dernier procure, mais s'étend également bien au-delà de la réponse à de simples besoins (OMS, 2012). En effet, plusieurs auteurs considèrent deux dimensions comme étant complémentaires et nécessaires à la mesure du bien-être : 1) la satisfaction des besoins (le ressenti qu'il procure) et 2) la capacité de réalisation de son plein potentiel (CSÉ, 2020).

De fait, Jayawickreme et al. (2012) classent les différents indicateurs de ces dimensions à l'aide de deux grandes catégories : les indicateurs hédoniques et eudémoniques. Les indicateurs de nature hédoniques consistent en la mesure subjective de l'aspect affectif (émotions positives et négatives) et cognitif (satisfaction générale de la vie) (Jayawickreme et al., 2012). Les indicateurs eudémoniques, pour leur part, sont objectifs et centrés sur le fonctionnement psychologique ou la capacité de réalisation de son plein potentiel (perception de soi, sentiment de compétence, engagement, autodétermination) (Jayawickreme et al., 2012). Ils font également référence à l'aspect social du bien-être (CSÉ, 2020).

Pour Jayawickreme et al. (2012), l'ensemble des indicateurs du bien-être se regroupent en trois types de variables : 1) les variables contributives, 2) de processus et 3) résultantes. Cette classification permettrait notamment d'identifier les causes et de cibler des interventions nécessaires à l'amélioration du niveau de bien-être. Les variables contributives regroupent des éléments externes à l'individu sur lesquels il n'a pas de contrôle, l'héritage génétique, le genre, l'âge et la situation socioéconomique familiale ainsi que les éléments individuels notamment, les traits de personnalités. Les variables de processus, quant à elles, représentent les facteurs qui influenceront les choix de la personne : ses valeurs personnelles, son humeur ou son état

---

psychologique. Finalement, les variables résultantes se constatent par l'entremise des actions volontaires qui sont intrinsèques à l'individu et libres de l'influence des facteurs précédents : le niveau d'engagement, le désir d'accomplissement et la qualité des relations sociales (Jayawickreme et al., 2012).

Selon Bacro et al. (2017), le bien-être de l'enfant correspond au niveau de satisfaction qu'il éprouve face à ses expériences vécues dans différentes sphères de sa vie, incluant les expériences scolaires. Plus encore, Murat et Simonis-Sueur (2015) distinguent le bien-être de l'enfant et le bien-être à l'école. Ce dernier renvoie à l'évaluation de la satisfaction de l'enfant spécifiquement envers les « différents aspects de la vie scolaire (activités pédagogiques, relations amicales, etc.) » (Murat et Simonis-Sueur 2015, p. 5). D'ailleurs, la représentation écosystémique du bien-être scolaire qui est utilisée dans le récent avis du Conseil supérieur de l'éducation (2020) met de l'avant « le caractère multifactoriel, multidimensionnel et systémique du bien-être [de l'enfant à l'école] » (CSÉ, 2020, p. 31) en situant l'élève au cœur de son bien-être scolaire tout en considérant l'influence des environnements familial, communautaire, professionnel, scolaire et pédagogique. Les caractéristiques individuelles de l'élève (compétences sociales, émotionnelles, relationnelles, sentiment d'efficacité, état de santé, capacité d'adaptation) sont également considérées comme des éléments contributifs de son bien-être (CSÉ, 2020).

Par ailleurs, Parent et St-Louis (2020) se concentrent principalement sur les composantes du bien-être scolaire évoquées dans le schéma de la figure 2 et documentent de façon détaillée les facteurs de protection et de risque relatifs au bien-être des enfants du primaire spécifiquement liés à son environnement scolaire, à son environnement pédagogique et à ses caractéristiques

individuelles. Dans ce document, elles mettent en exergue le rôle de l'enseignant dans l'environnement pédagogique en reconnaissant la part d'influence qu'il peut avoir sur le bien-être de l'élève en classe. Entre autres, il est question de la gestion de la performance, de la relation enseignant-élève, de la sensibilité de l'enseignant, d'une gestion positive de la classe, de la conception de l'erreur et du sentiment d'appartenance.

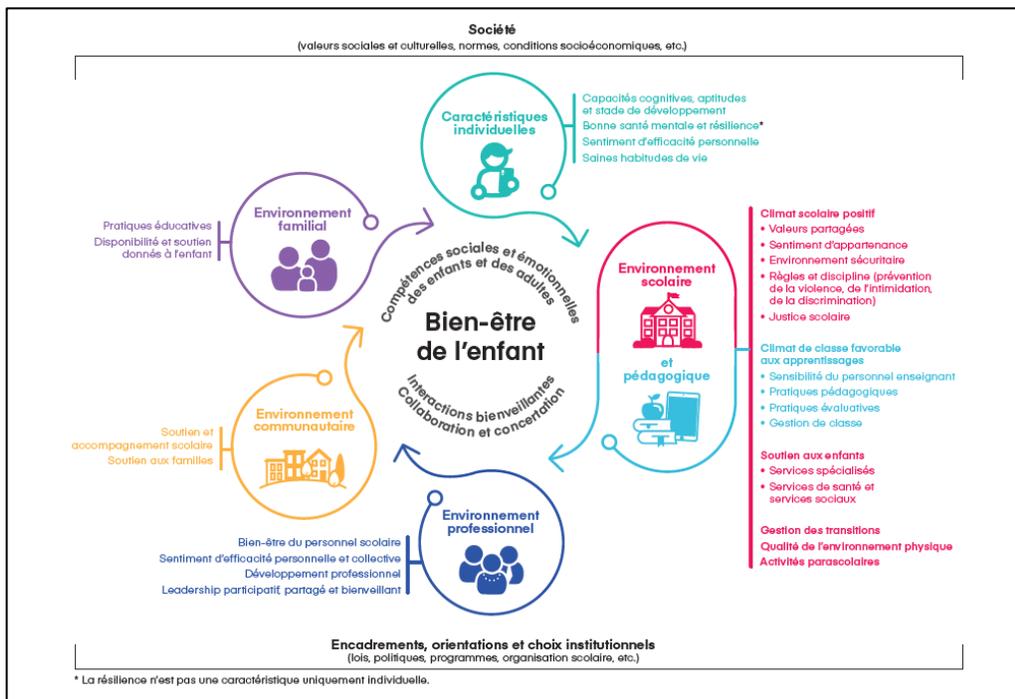


Figure 2. Le bien-être de l'enfant à l'école (CSÉ, 2020, p. 32)

Les écrits scientifiques spécifiques au contexte d'enseignement de la musique indique par ailleurs que certaines pratiques d'enseignements pourraient influencer le niveau de stress de l'élève (émotion négative Persson, 1996 ; Ryan et Andrews, 2009; Ryan et al., 2021) et certaines émotions positives (plaisir, intérêt, participation, appréciation) (Crech et Hallam, 2011; Ferm, 2006 ; Roberts, 2015). Pour cette raison, notre attention est portée spécifiquement sur le facteur pédagogique et en particulier sur les pratiques d'enseignement des spécialistes en musique.

### 3. LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

Afin de mieux s'approprier le concept de « pratique d'enseignement », il convient tout d'abord d'établir une distinction entre « pratiques enseignantes » et « pratiques d'enseignement ». Maubant et al. (2005) proposent une subdivision des pratiques enseignantes en trois phases temporelles qui permet une analyse ciblée d'une dimension spécifique : préactive, interactive et postactive. Les pratiques enseignantes regroupent ainsi l'ensemble des actions professionnelles de l'enseignant (évaluations, rencontres de parents, préparation de cours, rencontres d'équipe) (Clanet et Talbot (2012). Au Québec, le *Référentiel de compétences professionnelles : Profession enseignante* (Gouvernement du Québec, 2020a), associe six compétences professionnelles à l'acte d'enseigner. Elles sont d'ailleurs identifiées comme des « compétences spécialisées au cœur du travail fait avec et pour les élèves » (p. 43). Ainsi, l'enseignant doit être en mesure 1) de planifier et 2) de « mettre en œuvre les situations d'enseignement-apprentissage », 3) d'« évaluer les apprentissages », 4) de « gérer le fonctionnement du groupe-classe », 5) de « tenir compte de l'hétérogénéité des élèves » et 6) de « soutenir le plaisir d'apprendre » (Gouvernement du Québec, 2020a, p. 43).

Les pratiques d'enseignement, quant à elles, sont spécifiques aux actions de l'enseignant dans un contexte de classe ; elles correspondent ainsi à la phase interactive identifiée par Maubant et al. (2005). Elles résultent des processus d'interaction pédagogique se déroulant entre les deux parties (Develay, 2007) au moyen de la communication (Barbier, 2008). Elles sont initiées par le désir de transmission d'une connaissance, structurées en fonction d'un contenu didactique disciplinaire et mises en œuvre à l'aide de moyens pédagogiques tout en s'inscrivant dans une

dimension relationnelle avec l'élève (Clanet et Talbot, 2012; Gouvernement du Québec, 2020a). Les pratiques d'enseignement incluent les gestes de l'enseignant qui lui permettent de piloter l'enseignement en classe tout en gérant le fonctionnement du groupe-classe et en soutenant le plaisir d'apprendre de ses élèves (Gouvernement du Québec, 2020a).

En contexte d'enseignement de la musique, les interactions entre l'enseignant et ses élèves relèvent, entre autres, de la communication verbale et non verbale et de la réaction de l'enseignant face aux actions des élèves (Ferm, 2006). De ce fait, la description des pratiques d'enseignement de la musique doit considérer l'ensemble des interactions entre l'enseignant et ses élèves lui permettant de conduire et de réguler le fonctionnement des activités en classe. Ainsi, nous centrons nos travaux sur la considération du facteur « environnement pédagogique » et spécifiquement les pratiques d'enseignement en classe de musique (le débit, la hauteur et le volume de la voix, les déplacements, le type d'activités en classe, le contact visuel, les gestes de direction, le type de rétroactions, dont les marques d'approbation ou de désapprobation comportementales et pédagogiques, et l'expressivité de l'enseignant).

#### 4. LA THÉORIE DU BIEN-ÊTRE (SELIGMAN, 2011)

La théorie du bien-être de Seligman (2011) est constituée de cinq éléments interreliés pouvant être mesurés de façon indépendante. Selon l'auteur, l'individu n'est pas tributaire de son bien-être, mais y collabore également. Cette théorie attire notre attention puisqu'elle permet de faire des liens avec plusieurs constats émanant des écrits scientifiques en ce qui a trait aux bienfaits de l'éducation musicale (plaisir, engagement, inclusion sociale, sentiment d'efficacité personnel) et les éléments constitutifs du bien-être. De plus, sa conception permet de distinguer l'influence

de facteurs sur chaque élément individuellement plutôt que sur une mesure globale du bien-être. Cette articulation théorique offre ainsi la possibilité de cerner les éléments qui mériteraient particulièrement d'être supportés et ainsi d'identifier des avenues plus spécifiques pour favoriser le bien-être des élèves.

En 2002, Seligman élabore une première théorie : celle du bonheur authentique (*Authentic Happiness*). Selon l'auteur, le bonheur se mesure selon la satisfaction qu'éprouve l'individu suite à ses choix et à ses actions. Sa mesure découle donc uniquement de trois éléments: les émotions positives, l'engagement et les expériences significatives. De fait, la théorie du bonheur permet de mesurer de façon subjective le niveau de satisfaction de vie de l'individu. La théorie du bien-être (Seligman, 2011), quant à elle, se prolonge dans la capacité de l'individu à entrevoir son bien-être potentiel. Pour ce faire, deux éléments de nature eudémonique sont ajoutés : les relations sociales et l'accomplissement (Seligman, 2011). En somme, sa construction théorique repose sur cinq éléments auxquels est attribué l'acronyme PERMA : les émotions positives (*positive emotion*), l'engagement, les relations sociales, les expériences significatives (*meaning*) et l'accomplissement. Chacun des cinq éléments du bien-être respecte trois critères : 1) il contribue de façon individuelle et significative au bien-être global, 2) il est le résultat de choix volontaires relevant de la motivation intrinsèque et libre de l'influence des autres éléments et 3) il peut être mesuré de façon indépendante (Seligman, 2011).

Afin de mettre en lumière la pertinence de cette théorie pour notre projet de recherche et la façon dont elle guidera notre analyse, nous présentons chacun des éléments constitutifs du bien-être (PERMA) en faisant des liens avec notre problématique de recherche.

#### 4.1 Les émotions positives

Les émotions positives reflètent les émotions *in situ* (joie, plaisir, confort). Elles sont représentatives de l'état émotionnel du moment présent. Un individu ayant un objectif de vie centré sur les émotions positives serait qualifié d'épicurien (Seligman, 2011). Or, la pratique musicale semble favorable au plaisir et aux moments de joie (Auerbach et Delpont, 2018; Hospital et al., 2018; Morin, 2014). Qui plus est, l'action enseignante pourrait influencer et possiblement même induire ces émotions positives chez l'élève (Creech et Hallam, 2011; Roberts, 2015). Plus encore, « soutenir le plaisir d'apprendre » (Gouvernement du Québec, 2020a, p. 43) est maintenant une compétence professionnelle identifiée dans le nouveau référentiel de la profession enseignante et donc exigée chez les praticiens.

#### 4.2 L'engagement

L'engagement peut être comportemental, psychologique ou émotionnel selon différents auteurs (Olivier et al., 2019). Cependant, la définition de l'engagement par Seligman (2011) est de nature psychologique et est associée au phénomène du *flow*. Cet élément représente donc le niveau d'absorption de l'individu dans ses activités. Le *flow* implique un haut niveau de concentration, de plaisir et de motivation intrinsèque. L'expérience se manifeste lorsque certains critères sont présents, notamment lorsqu'il y a adéquation entre le niveau de difficulté et les habiletés de la personne à accomplir cette tâche induisant entre autres, un sentiment de contrôle de la situation (Csikszentmihalyi et Bouffard, 2017). Bien que l'expérience de ce phénomène procure un haut niveau de satisfaction et de plaisir, ces émotions positives ne sont ressenties que rétrospectivement. Cependant, cet état extatique ne peut être permanent. La mesure de l'engagement au sein des

---

indicateurs du bien-être correspondrait ainsi davantage au sentiment d'être absorbé de façon générale par de multiples éléments de son quotidien ou par des projets de vie stimulants. En contexte d'enseignement-apprentissage de la musique, l'expérience du *flow* serait un phénomène contagieux et pourrait être transmise de l'enseignant à l'élève (Bakker, 2005). Des pratiques d'enseignement susceptibles de stimuler l'engagement des élèves dans leur apprentissage musical ont d'ailleurs été identifiées, notamment, l'utilisation de renforcements positifs, la valorisation de la progression et la qualité des rétroactions offertes (Patston et Waters, 2015; Sichvitsa, 2007).

### **4.3 Les relations sociales positives**

Chez les enfants, les relations sociales positives se situent à plusieurs niveaux (avec les pairs, l'enseignant, la communauté et la famille). Selon Seligman (2011), les moments de rencontre avec d'autres individus seraient des occasions privilégiées d'éprouver des émotions positives et de ressentir une connexion avec les autres. Elles sont exprimées, entre autres, par le sentiment d'être aimé et d'aimer en retour. À cet effet, les programmes musicaux offrant l'occasion de pratiquer la musique d'ensemble semblent favorables au sentiment d'inclusion et au développement de nouvelles amitiés (Morin, 2004; Welch et al., 2014). Qui plus est, les relations sociales en contexte d'apprentissage de la musique seraient influencées par la perception qu'ont les élèves de leurs habiletés musicales, laquelle serait sujette à l'influence de l'enseignant (Fehm et Schmidt, 2006; Sichvitsa, 2007).

#### 4.4 Les expériences significantes

Cet élément peut être traduit comme le sentiment d'être connecté à quelque chose de plus grand que soi; le sentiment d'avoir une raison de vivre qui dépasse la réponse à ses besoins personnels. Il résulte d'expériences significantes et peut être exprimé par le sentiment d'appartenance (familiale, organisationnel, religieux ou politique). La participation à moyen et long terme à des programmes musicaux semble avoir une incidence sur le sentiment d'appartenance (Hospital et al., 2018; Morin, 2014; Osborne et al., 2015). Certaines caractéristiques de l'enseignant pourraient, quant à elles, favoriser l'appréciation et la valorisation des programmes musicaux (Sichvitsa, 2007).

#### 4.5 L'accomplissement

L'accomplissement implique un sentiment de travailler dans l'atteinte d'un but et d'accomplir une tâche dans l'optique de la réaliser avec succès. Les motivations à l'égard de cet objectif doivent être intrinsèques. Il ne peut donc pas être motivé par le désir de plaire à autrui ou de se conformer aux demandes d'un autre. Il peut être mesuré à l'aide du sentiment d'efficacité personnelle et du sentiment de compétence. Le modèle PIMS de Patston et Waters (2015) suggère des stratégies à mettre en place par l'enseignant de façon à conscientiser les élèves quant au pouvoir qu'ils peuvent avoir sur leur réussite. De même, des apprentissages structurés et adaptés aux capacités des élèves pourraient favoriser le succès de ceux-ci (Morin, 2014; Roberts, 2015). Finalement, une relation enseignant-élève négative aurait un impact néfaste sur le sentiment d'efficacité des élèves, en contrepartie, les relations positives seraient associées à la motivation des musiciens (Creech et Hallam, 2011).

---

## 5. OBJECTIFS DE RECHERCHE

L'objectif général de ce projet de recherche est d'analyser les pratiques d'enseignement de la musique et leur influence sur l'APM et le bien-être en classe des élèves du primaire inscrits à un PPP en Arts-études.

Plus spécifiquement, quatre objectifs spécifiques sont visés :

- 1) décrire les pratiques d'enseignement observées dans les PPP en Arts-études en musique au primaire;
- 2) décrire l'APM et le bien-être en classe des élèves;
- 3) explorer l'effet modérateur des variables de processus sur les liens entre les variables contributives (caractéristiques de l'élève) et les variables résultantes (l'APM et le bien-être de l'élève);
- 4) examiner l'influence des pratiques observées sur l'APM et le bien-être en classe des élèves.

## **TROISIÈME CHAPITRE. MÉTHODOLOGIE**

Ce chapitre aborde tout d'abord l'approche méthodologique et les outils de mesures qui ont été utilisés pour répondre à nos objectifs de recherche. Par la suite, nous présentons le processus de recrutement, l'échantillon et le déroulement de la collecte de données.

### **1. APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE**

Cette recherche vise l'analyse des pratiques d'enseignement de la musique et de leur influence sur l'APM et le bien-être en classe des élèves. L'approche méthodologique préconisée a pour but d'examiner l'influence de ces pratiques constatées grâce à des observations directes réalisées à l'aide d'une liste d'indicateurs. Sur le continuum des postures paradigmatiques, nous nous inscrivons dans le paradigme post-positiviste. Nous adoptons donc un rôle d'observateur externe, objectif et désintéressé (Santiago Delefosse et del Rio Carral, 2017). Pour ce faire, une approche méthodologique quantitative est privilégiée et des instruments systématiques, fiables et existants sont utilisés.

Puisque notre question de recherche est de nature relationnelle, nous avons privilégié l'utilisation de preuves comparatives comme recommandé dans Gauthier (2016) et donc une analyse quantitative. Qui plus est, puisque notre objet de recherche est jusqu'à présent peu documenté scientifiquement, nous avons opté pour un devis transversal de nature exploratoire afin de décrire l'interaction des variables à l'aide de mesures comparatives et d'association. Conformément à notre cadre conceptuel, une attention particulière a été portée quant au pourcentage de variance attribuable aux caractéristiques des élèves. Finalement, des analyses

---

statistiques nous ont permis d'évaluer l'influence de certaines pratiques d'enseignement de la musique sur le bien-être en classe et l'APM des élèves participants à des PPP au primaire.

## 2. POPULATION ET RECRUTEMENT

La population étudiée est composée d'enseignants légalement qualifiés travaillant dans une école offrant un PPP en Arts-études à vocation musicale et d'élèves du primaire inscrits au sein de ces mêmes écoles. Nous avons choisi de cibler plus spécifiquement les élèves de la 3<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année du primaire afin de nous assurer de leur capacité à répondre adéquatement aux questionnaires. Le projet a tout d'abord été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche - Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke le 12 avril 2021 (voir Annexe A). Nous avons ensuite contacté la direction de l'école primaire sélectionnée. Cette école a été retenue puisqu'en plus de correspondre à nos critères de sélection, elle collabore déjà avec une équipe de chercheurs de l'Université de Sherbrooke dans le cadre du projet HORS-PISTE (dirigée par la directrice de ce mémoire). Ce programme de prévention des troubles anxieux vise le développement des compétences psychosociales et d'un environnement scolaire bienveillant. L'équipe-école démontre ainsi une belle ouverture et un intérêt pour les collaborations entre le milieu de la pratique et de la recherche. À ce jour, l'implication des membres de l'équipe-école s'est limitée à partager leurs besoins et leur contexte de pratique à l'équipe de chercheurs afin que cette dernière puisse arrimer le programme au milieu preneur. Les activités de formation et d'accompagnement n'ont pas encore été mises en place. Aucune donnée secondaire n'a été utilisée : ce projet de recherche comporte un échantillon et une collecte de données qui lui sont propres.

Le projet a été présenté aux enseignants au mois d'avril 2021 lors d'une rencontre en visioconférence. Les enseignants souhaitant prendre part au projet ont contacté l'étudiante-chercheuse directement par courriel. Quatre enseignantes ont indiqué leur intérêt à participer à la recherche. Le recrutement des élèves participants a été fait subséquemment. Un courriel a été transmis par les enseignantes participantes aux parents ou tuteurs de leurs élèves afin de les inviter à prendre part au projet. Le courriel incluait un lien URL vers une lettre de présentation du projet, un formulaire de consentement et un questionnaire sociodémographique à compléter. Au total, 222 familles ont été contactées. Les parents sollicités ont eu dix jours ouvrables pour compléter les informations. Un courriel de rappel annonçant les dates et périodes précises d'observation a été envoyé aux parents la veille du début des observations. Finalement, 181 parents ont répondu aux formulaires en ligne. Parmi les autorisations parentales reçues, 2 ont refusé que leur enfant réponde au questionnaire en classe, mais ont accepté que leur enfant soit filmé et 2 ont demandé que leur enfant ne figure pas sur les enregistrements vidéo.

## **2.1 Critères de sélection**

Nous avons établi des critères de sélection afin de cibler un échantillon représentatif de la population. Ainsi, les enseignants spécialistes en musique devaient : 1) détenir une formation en éducation musicale (baccalauréat) et une autorisation légale d'enseigner, 2) enseigner dans une école primaire Arts-études en contexte d'enseignement collectif et 3) s'être portés volontaires. Aucun critère d'expérience n'a été retenu, toutefois, cette variable sera prise en considération lors de l'interprétation des résultats. Les élèves du primaire recrutés devaient : 1) être minimalement en 3e année du primaire et 2) appartenir à un groupe associé à l'une des enseignantes participantes.

## 2.2 La population

Les groupes-classes de l'école sont constitués de 34 élèves par classe et comptent 10 enseignants spécialistes en musique. L'école se situe au 6<sup>e</sup> rang décile du seuil de faible revenu indiquant ainsi un indice de revenu moyen, lorsque comparé à l'ensemble des familles québécoises considérant la taille de la famille et le milieu de résidence (Gouvernement du Québec, 2020b). Les périodes d'enseignement de la musique sont de 30 ou 60 minutes. Au total, l'école accueille 600 élèves de la première à la 6<sup>e</sup> année du primaire. Les élèves de première à la 6<sup>e</sup> année disposent de 150 minutes d'enseignement des instruments à cordes, de 60 minutes de danse et de 150 minutes de cours d'expression musicale (théorie, chant et instruments Orff) par cycle de 10 jours. À partir de la deuxième année du primaire, s'ajoutent 150 minutes de cours de piano. Pour les élèves de 3<sup>e</sup> année et plus, cela représente donc 510 minutes de cours de musique par cycle de 10 jours. L'enseignement musical correspond à 20% du temps d'enseignement.

## 2.3 L'échantillon

Notre échantillon est de type non probabiliste et constitué de 4 enseignantes volontaires spécialistes en musique du primaire offrant un PPP en Arts-études à vocation musicale. Au total, 170 élèves de la 3<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année du primaire ont complété le questionnaire, six d'entre eux ont omis de répondre à un ou plusieurs items. Compte tenu des objectifs de recherche et de la taille de l'échantillon, nous avons choisi de retirer les questionnaires incomplets plutôt que d'avoir recours à un procédé d'imputation multiple. Notre échantillon final est donc constitué de 164 élèves. Les questionnaires sociodémographiques incomplets ont, quant à eux, été considérés lors des analyses, ce qui explique que certains résultats affichent des données manquantes.

Pour des raisons de confidentialité, nous utilisons un code alphabétique pour distinguer les enseignantes participantes (enseignantes A, B, C et D). Ainsi, un code alphanumérique a été attribué à chacun des groupes-classes ( $n=9$ ). Le numéro qui suit la lettre associée à l'enseignante marque les temps d'observations (1, 2 ou 3) et le chiffre suivant le tiret indique le niveau scolaire (3, 4, 5, ou 6). La répartition par groupes-classes est détaillée dans le tableau 1. L'enseignante C n'a pas été observée en présence du groupe B2-6. La lettre qui lui est associée ne figure donc pas dans le code alphanumérique. Plus de détail à cet égard figure dans la section *Déroulement de la collecte de données*.

Tableau 1. Composition de l'échantillon par groupes-classes

	A1-5	A2-4	A3-6	BC1-5	B2-6	BC3-4	D1-3	D2-3	D3-3	TOTAL
Troisième année	0	0	0	0	0	0	23	27	22	72
Quatrième année	0	29	0	0	0	9	0	0	0	38
Cinquième année	16	0	0	11	0	0	0	0	0	27
Sixième année	0	0	14	0	13	0	0	0	0	27
										<b>164</b>

### 3. COLLECTE DES DONNÉES

Dans cette section, nous présentons les instruments de collecte qui ont été utilisés afin de créer notre corpus et nous détaillons la procédure et le déroulement de la collecte.

### 3.1 Les instruments de collecte

Nous avons utilisé trois instruments de collecte : 1) des questionnaires sociodémographiques (enseignantes et tuteurs), 2) des observations en classe et 3) un questionnaire aux élèves. Les informations recueillies à l'aide des questionnaires sociodémographiques nous ont permis de décrire notre échantillon et ses particularités. Les données issues des observations en classe ont été traitées comme les variables indépendantes de l'étude. Finalement, le questionnaire aux élèves a été utilisé afin de mesurer et de décrire l'APM et le bien-être des élèves. Ces données ont été traitées comme des variables dépendantes. Les instruments détaillés dans la section suivante sont disponibles en annexe du présent mémoire.

#### 3.1.1 *Questionnaires sociodémographiques*

Le questionnaire sociodémographique aux enseignantes (Annexe D) a permis de collecter des informations sur leur statut d'emploi, le milieu d'appartenance et leur expérience, comme recommandé par Larose et al. (2013). Nous distinguons expérience professionnelle d'enseignement et expérience de pratique instrumentale puisque l'expérience musicale pourrait avoir un impact sur la performance musicale des élèves (Doane et al., 1990; Wingging et Bodoïn, 1998). Le formulaire de consentement et le questionnaire sociodémographique à l'attention des enseignantes ont été complétés de façon électronique.

Tel que démontré par Jayawickreme et al. (2012), les caractéristiques sociodémographiques de l'échantillon peuvent être considérées comme des variables contributives du bien-être. De plus, la motivation intrinsèque et l'engagement des élèves, éléments constitutifs

du bien-être (Seligman, 2011), pourraient être influencés par les caractéristiques de l'élève (Costa-Giomi, 2012; Jones-Lewis, 2016). Ainsi, les renseignements collectés au sujet des élèves auprès des tuteurs (Annexe E) nous informent sur les caractéristiques de l'enfant : l'âge, le genre, l'instrument principal pratiqué, le nombre d'années de participation au PPP, l'état de santé général, l'origine de la demande d'inscription (intérêt parental ou de l'enfant), le revenu familial et le niveau de scolarité des parents. Le questionnaire sociodémographique des élèves a été complété de façon électronique par le tuteur au même moment que le formulaire de consentement.

### *3.1.2 Observation des pratiques d'enseignement*

Selon notre définition, les pratiques d'enseignement sont circonscrites aux actions de l'enseignant en contexte d'enseignement-apprentissage. Selon Maubant, et al. (2005), l'utilisation de questionnaires et d'entrevues comme principal moyen de collecte de données ne nous informe que sur le discours des enseignants au sujet de leur pratique. Or, les pratiques déclarées et effectives diffèrent largement (Larose et al., 2013 ; Maubant et al., 2005). Comme nous nous intéressons à l'effet des pratiques réelles, nous avons privilégié une collecte de données issues d'observations directes à l'aide de la vidéoscopie (Maubant et al., 2005).

Si l'enseignement en classe passe tout d'abord par la communication entre les intervenants (Barbier, 2008), la communication en classe de musique s'opère, notamment, à l'aide de symboles musicaux écrits, verbaux et non verbaux (Ferm, 2006). L'enseignement de la musique implique, de ce fait, des pratiques d'enseignement liées à son contenu disciplinaire. L'utilisation d'un outil décrivant des pratiques d'enseignement génériques limiterait forcément les observations ou

---

demanderait des adaptations significatives pouvant mettre en péril la réplicabilité de l'étude et la validité de l'instrument.

Nous avons donc utilisé deux grilles d'observation afin d'observer les pratiques d'enseignement de la musique. Les deux grilles permettent de décrire les variations dans l'enseignement et d'observer la fréquence des rétroactions offertes, voire les marques d'approbation ou de désapprobation comportementales et pédagogiques, par l'enseignant. Ces deux grilles ont d'ailleurs été utilisées pour décrire les pratiques des spécialistes et leurs effets sur la perception des élèves de leur expérience d'apprentissage de la musique (Hendel, 1995; Whitaker, 2011).

La première grille, le Music Conductor Observation Form (MCOF, Madsen et Yarbrought, 1985) permet de classifier des manifestations de communication verbales et non verbales de l'enseignant de musique. Elle vise à décrire les comportements de l'enseignant associés à la conduite d'activités d'enseignement en interaction avec les élèves. Les résultats sont énoncés en pourcentage, lesquels sont représentatifs d'un indice de fréquence et de prépondérance.

La seconde grille, le Music Teaching Reinforcement-Activities Form (MTRA, Moore, 1976) permet de recenser et de caractériser les rétroactions de l'enseignant. Elles se déclinent en quatre catégories exclusives : les marques d'approbation des comportements pédagogiques, les marques d'approbation des comportements sociaux, les marques de désapprobation des comportements pédagogiques et les marques de désapprobation des comportements sociaux. Les résultats sont exprimés en fréquence de manifestation. Le tableau 2 présente une liste des indicateurs pour chacun des outils et un descripteur.

Tableau 2. Liste des indicateurs pour l'observation des pratiques

<b>MUSIC CONDUCTOR OBSERVATION FORM (MADSEN ET YARBROUGH, 1985)</b>		
<b>Classe d'indicateur</b>	<b>Comportements et description</b>	
Type d'activité	Arrêt de la pratique instrumentale pour démontrer ou expliquer (magistral).	
	L'enseignant chante pendant que les élèves jouent.	
	L'enseignant parle ou explique pendant que les élèves jouent.	
Déplacements	L'enseignant s'approche du groupe.	
	L'enseignant s'éloigne du groupe.	
	L'enseignant est stationnaire pour la totalité du segment (10 secondes).	
Gestes de directions	Stricts	L'enseignant dirige le groupe avec des gestes de direction stricts.
	Expressifs	L'enseignant dirige le groupe à l'aide de mouvements expressifs selon l'œuvre.
	Absents	L'enseignant ne dirige pas l'ensemble.
Contact visuel	D'ensemble	L'enseignant pose son regard sur l'ensemble du groupe pour plus de 3 secondes consécutives.
	Individuel	L'enseignant regarde un élève spécifique pour plus de 3 secondes consécutives.
	Partition	L'enseignant regarde sa partition pour plus de 3 secondes consécutives.
	Autres	L'enseignant regarde autre chose que les élèves ou la partition pour plus de 3 secondes consécutives.
Expressions faciales	Approbaton	Hochement de tête approuvateur, sourire.
	Désapprobaton	Hochement de tête désapprouvateur, froncement des sourcils, geste d'arrêt ferme de la main.
	Neutre	Il est impossible de distinguer si l'enseignant démontre de l'approbaton ou du mécontentement.
Débit verbal	Constant	L'enseignant parle avec un débit fluide.
	Hésitant	L'enseignant marque des hésitations dans la voix ( <i>heuu...</i> ).
	Répétitif	L'enseignant répète certains mots au terme d'une même prise de parole.
Hauteur de la voix	Grave	L'enseignant utilise une voix grave pour la totalité du segment (10 secondes)
	Aiguë	L'enseignant utilise une voix aiguë pour la totalité du segment (10 secondes)
	Variable	Fluctuation entre grave et aigu au cours d'un même segment d'observation de 10 secondes.
Volume de la voix	Doux	L'enseignant utilise une voix douce pour la totalité du segment (10 secondes)
	Normal	L'enseignant utilise des fluctuations dans le volume de la voix.
	Fort	L'enseignant utilise une voix forte pour la totalité du segment (10 secondes)
<b>MUSIC TEACHING REINFORCEMENT - ACTIVITES FORM (Moore, 1976)</b>		
Marques d'approbaton	Comportements pédagogiques	L'enseignant indique que le travail (lié aux apprentissages) est correct de façon verbale ou corporelle ( <i>Bien!, Bonne réponse!, Bravo!</i> , répète une bonne réponse nommée par l'élève, pousse en l'air).
	Comportements sociaux	L'enseignant félicite un élève ou la classe concernant un ou des comportements de façon verbale ou corporelle ( <i>Bravo, tu as posé ton archet lorsque je parlais., Je vais choisir Éric puisqu'il a la main levée.,</i> pousse en l'air).
Marques de désapprobaton	Comportements pédagogiques	L'enseignant indique que le travail (lié aux apprentissages) est incorrect de façon verbale ou corporelle. ( <i>Non, ce n'est pas ça. On reprend cette section, les phrasés n'étaient pas respectés. Attention, les nuances!</i> )
	Comportements sociaux	L'enseignant souligne un ou des comportements dérangeants/insatisfaisants de façon verbale ou corporelle (demande le silence/ <i>Chut, Ne joue pas en même temps que moi, Pose ton archet, pointe un élève.</i> )

Comme recommandé par Madsen et Yarbrough (1985), nous avons privilégié un codage par intervalles. Or, les auteurs proposent d'insérer des pauses de 5 secondes entre chaque tranche de 10 secondes d'observation pour faciliter la prise de notes. Puisque le codage a été réalisé à l'aide du logiciel NVivo et de captations vidéo, nous avons codé les pratiques en sélectionnant des segments de 10 secondes pour la durée de chaque enregistrement (16 minutes), mais sans y insérer de pause. Une portion (20%) des observations ont ensuite été codés de façon indépendante et selon la même procédure par une professionnelle de recherche afin de mesurer l'accord interjuge. L'intersubjectivité a été calculée selon la méthode proposée par les auteurs des grilles (total d'accord divisé par la somme des accords et désaccords). Pour l'ensemble des indicateurs, l'intersubjectivité a été calculée à 87% variant entre 55% et 100% en fonction des indicateurs (le tableau 30 présente le détail, voir Annexe I). Un seuil de 85 % et plus est suffisant pour démontrer la rigueur de l'utilisation attendue des outils (Martineau, 2016).

### *3.1.3 Mesures d'APM et de bien-être des élèves*

Les mesures globales de bien-être offrent très peu d'indications quant aux actions à mettre en place afin d'améliorer le niveau de bien-être (Kern et al., 2015). L'évaluation du bien-être en classe des élèves apparaît comme devant être mesurée à l'aide d'un outil multidimensionnel considérant à la fois des indicateurs hédoniques et eudémoniques. À notre connaissance, il n'existe pas d'outil préalablement validé et adapté au contexte spécifique de la classe de musique au primaire en complète adéquation avec le PERMA. Ainsi, nous avons fait une sélection d'outils validés en fonction de leur représentativité du construit.

---

Nous avons utilisé la version du Music Performance Anxiety Inventory for Adolescents (MPAI-A, Osborne et Kenny, 2005) traduite en français par Ryan et al. (2021) pour mesurer l'APM des élèves. Le questionnaire original a été développé et validé auprès de 84 musiciens de 11 à 13 ans d'une harmonie scolaire (Osborne et Kenny, 2005). Le MPAI-A a également été utilisé auprès de 62 pianistes de 11 à 17 ans (Ryan et al., 2021) cette fois-ci conjointement à un questionnaire sur l'estime de soi et sur l'expérience d'apprentissage rapportée des élèves afin d'identifier des facteurs de l'APM. Le questionnaire comporte 15 items (voir Annexe C). Les élèves sont invités à répondre à chacun des items selon des modalités de fréquence en six points (jamais = 0 à tout le temps = 6). Seul le pointage total de l'échelle a été utilisé. Celui-ci est calculé en divisant la somme des pointages par le nombre d'items constitutifs. La cohérence interne est de 0,91 (Osborne et Kenny, 2005).

Nous avons également utilisé la version modifiée par Creech et Hallam (2011) du questionnaire Music Lesson Satisfaction Scale (MLSS, Rife et al., 2001) afin de mesurer les émotions positives, l'engagement et l'accomplissement (voir Annexe A). Le questionnaire n'étant pas disponible en français, nous en avons fait la traduction selon la technique de traduction renversée parallèle. Nous avons tout d'abord traduit le questionnaire de l'anglais au français. Cette version francophone a, à son tour, été traduite en anglais par une professionnelle de recherche et a finalement été comparée à la version originale afin de s'assurer de la justesse de la traduction. L'instrument permet de rapporter l'évaluation subjective des élèves entre 9 et 12 ans concernant leur expérience musicale organisée en cinq échelles : le plaisir, la satisfaction, la motivation, le sentiment d'efficacité personnelle et l'estime de soi. Rife et al. (2001) avaient, tout d'abord, développé cet outil dans le but d'identifier les facteurs associés à la satisfaction des élèves en

contexte d'enseignement individuel et d'ainsi pouvoir identifier des pistes d'interventions pédagogiques pouvant soutenir la satisfaction des élèves. Le MLSS a été utilisé pour la première fois auprès de 568 enfants de 9 à 12 ans (Rife et al., 2001) et a été réutilisé par Creech et Hallam (2011) afin de mesurer la satisfaction de 337 violonistes de 8 à 18 ans. Bien que conçu spécifiquement pour l'évaluation des cours individuels, il nous semble également adapté au contexte des PPP en Arts-études. En effet, les questions telles que formulées peuvent s'appliquer au contexte des PPP puisqu'elles font référence au contexte d'apprentissage instrumental (appréciation des cours de musique, du répertoire vu en classe et de la pratique instrumentale) tel qu'il en est le cas dans les PPP. Les élèves sont invités à répondre à 25 items selon des modalités d'accord en cinq points (1=complètement en désaccord à 5=tout à fait d'accord). Le pointage total des échelles correspond à la somme des pointages par item (entre 1 et 5), divisée par le nombre d'items constituant l'échelle. La consistance interne de l'instrument a été démontrée ( $\alpha = 0,94$  Creech et Hallam, 2011). Nous utiliserons les pointages de chaque échelle afin de mesurer les éléments constitutifs du bien-être de façon individuelle.

Finalement, afin d'obtenir une mesure du sentiment d'appartenance de l'élève, correspondant ici aux expériences significatives (PERMA), nous avons inclus dans notre questionnaire l'Échelle du climat d'appartenance extraite du Questionnaire sur l'environnement sociopédagogique des élèves du primaire (QESPP, Carpentier et al., sous presse) (voir Annexe B). L'échelle récemment validée, conçue pour les élèves du primaire, comprend trois items auxquels le participant est invité à répondre à l'aide de modalités d'accord en quatre points (1 = tout en fait en désaccord à 4 = tout à fait en accord). Nous utiliserons la version pour les enfants de dix ans et

plus ( $\alpha = 0,82$ , Carpentier et al., sous presse). Le pointage total représente l'addition des pointages des trois items (entre 3 à 12).

L'ensemble des items issus des trois outils (43 items) a été regroupé sous un même questionnaire. Le temps de complétion est évalué à 15 minutes. Un sommaire des échelles utilisées est présenté dans le tableau 3.

Tableau 3. Outils de mesure de l'APM et du bien-être des élèves et cohérence interne respective

Échelles - questionnaire	Nbre d'items	$\alpha$	Modalités de réponse
Music Performance Anxiety Inventory (MPAI-A, Osborne et Kenny, 2005)	15	0,91	7 points
MLSS (Creech et Hallam, 2011)	25	0,94	5 points
Climat d'appartenance (QESPP, Carpentier et al., sous presse)	3	0,82	4 points

### 3.2 Déroutement de la collecte de données

Une liste des élèves autorisés à participer au projet par groupe-classe a été fournie à chacune des enseignantes afin de s'assurer que les élèves dont les parents n'avaient pas autorisé la participation ne figurent pas sur les enregistrements vidéo. Lors des observations, ces élèves ont été placés hors champ et ont joué à une activité numérique sur tablette alors que les autres élèves complétaient le questionnaire en ligne. Chaque enseignant a été observé trois fois comme recommandé par Larose et al. (2013) lors de trois périodes d'enseignement distinctes en présence de différents groupes-classes et pour une durée de 16 minutes chacune. Exceptionnellement, une enseignante n'a été observée qu'à deux reprises. Cette dernière a dû s'absenter pour des raisons de santé lors des journées initialement planifiées pour la collecte de données. Pour les trois groupes-

---

classes associés à cette enseignante, le questionnaire a été administré aux élèves en présence de l'enseignante suppléante (également membre du personnel enseignant régulier de l'école et donc connue des élèves). Puisque l'enseignante suppléante avait soumis son intérêt pour le projet et que nous détenions déjà les autorisations parentales, nous avons saisi l'occasion pour observer ses pratiques d'enseignement lors de ces trois périodes de suppléance. Nous étions présentes en classe lors des captations à l'exception de périodes avec l'enseignante C. Ses captations vidéo ont été réalisées de façon autonome la semaine suivant l'administration du questionnaire aux élèves. Toutefois, la fin des classes a rendu impossible la reprise d'un des temps d'observation initialement prévus.

Les périodes d'enseignement de l'école étant d'une durée de 60 minutes, les observations des pratiques ont été réalisées lors de la première partie de la période et une fois l'entrée (avec routine de désinfection et autre) terminée. Ainsi, nous avons pu centrer nos observations sur le temps d'enseignement plutôt que sur le démarrage de l'activité. Le questionnaire aux élèves a été administré une seule fois par groupe et complété de façon numérique à l'aide du logiciel Simple Sondage dans la même période, soit une fois le temps d'observation écoulé. Les observations ont été réalisées du : 1<sup>er</sup> juin au 11 juin 2021. Au moment où nous avons collecté les données, les élèves venaient tout juste de terminer un projet d'enregistrement vidéo. Étant donné les restrictions sanitaires en vigueur, ce projet substituait l'habituel concert de fin d'année.

Les élèves ont été invités à répondre aux questions en se référant aux périodes de musique s'étant déroulées spécifiquement avec l'enseignante observée au cours des quatre dernières semaines. Dans le cas de l'enseignante absente, nous avons particulièrement insisté sur ce point

auprès des élèves pour éviter toute confusion. Nous étions présentes en classe pour administrer le questionnaire, donner les explications et répondre aux questions des participants afin de nous assurer d'une présentation uniforme du questionnaire entre les groupes. Le matériel électronique a été fourni par l'école. Les élèves ont bénéficié de 30 minutes pour compléter le questionnaire.

### **3.3 Considérations éthiques**

Le consentement d'un tuteur légal a été exigé pour chaque participant mineur. La participation des enseignants et des élèves était volontaire. Ils avaient également la possibilité de se retirer à tout moment du processus. Les élèves qui ont signalé leur inconfort lors des captations ont été placés hors champ indépendamment du fait que l'autorisation parentale ait été obtenue. Les données recueillies par cette étude ont été traitées de manière entièrement confidentielle grâce à l'attribution d'un code alphanumérique et sont conservées sur l'ordinateur de la chercheuse, protégées par un mot de passe. Les seules personnes y ayant accès sont les membres de l'équipe de direction. Les données recueillies seront conservées pendant 7 ans à la suite de la publication des résultats et elles ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document. Les résultats de la recherche ne permettent pas d'identifier les personnes participantes. Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche - Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke le 12 avril 2021 (voir annexe A).

## QUATRIÈME CHAPITRE. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats de l'analyse. Dans un premier temps, nous décrivons l'échantillon. Dans un deuxième temps, afin de répondre à nos objectifs de recherche, nous décrivons les pratiques d'enseignement de la musique à l'aide de grilles d'observations systématiques et nous présentons les tests qui démontrent le respect des postulats d'analyse. Nous décrivons ensuite l'APM et le bien-être en classe des élèves à l'aide de comparaisons de moyennes (test-t et ANOVA) et explorons l'effet modérateur des variables de processus sur les liens entre les variables contributives (caractéristiques de l'élève) et les variables résultantes (l'APM et le bien-être de l'élève). Finalement, nous examinons l'influence des pratiques d'enseignement observées sur l'APM et le bien-être en classe des élèves avec des analyses de la covariance (ANCOVA).

### 1. DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON

Les quatre enseignantes participantes enseignent depuis plus de 10 ans, sont âgées de 50 à 56 ans et détiennent une formation en pédagogie musicale et un brevet d'enseignement. Deux d'entre elles ont déjà travaillé à titre de musiciennes professionnelles au cours de leur carrière.

Au total, 164 élèves de 3<sup>e</sup> à 6<sup>e</sup> année du primaire ont répondu aux questionnaires (9 groupes-classes). L'échantillon comprend 72 élèves de 3<sup>e</sup> année, 38 élèves de 4<sup>e</sup> année, 27 élèves de 5<sup>e</sup> année et 27 élèves de 6<sup>e</sup> année. La moyenne d'âge est de 9,8 ans ( $ET = 1,2$ ). L'échantillon est constitué de 93 filles (57%) et de 71 garçons (43%). Seulement trois élèves en étaient à leur première année de participation au programme et trois en étaient à leur deuxième année. La

majorité y participe depuis trois ans et plus. Le violon est l'instrument principal le plus fortement représenté (46%), suivi du piano (30%) et du violoncelle (24%). 79% des parents indiquent avoir suggéré à leur enfant de participer au PPP alors que 21% mentionnent que la demande et l'intérêt venaient de l'enfant. Dans tous les groupes, la majorité des parents (73%) estime que leur enfant est en bonne ou excellente santé. Les détails statistiques de l'échantillon sont présentés dans le tableau 4 ci-dessous.

Tableau 4. Statistiques descriptives : portrait des élèves participants

<i>(N)=164</i>	Fréquences	Pourcentages
<b>GENRE</b>		
Filles	93	57%
Garçons	71	43%
<b>NIVEAU SCOLAIRE</b>		
Troisième année	72	43%
Quatrième année	38	23%
Cinquième année	27	17%
Sixième année	27	17%
<b>NOMBRE D'ANNÉES DE PARTICIPATION</b>		
1	3	2%
2	3	2%
3	69	42%
4	36	22%
5	28	17%
6	21	13%
<i>Données manquantes</i>	4	2,4%
<b>INSTRUMENT</b>		
Piano	49	30%
Violon	76	46%
Violoncelle	39	24%
<i>Données manquantes</i>	0	0%
<b>SOURCE D'INTÉRÊT À S'INSCRIRE AU PPP</b>		
Demande de mon enfant	35	21%
Suggestion des parents	129	79%
<i>Données manquantes</i>	0	0%
<b>ÉTAT DE SANTÉ DE L'ENFANT</b>		
Moyen	5	3%
Bon	37	23%
Très bon ou excellent	119	73%
<i>Données manquantes</i>	3	1,8%

Concernant les informations socioéconomiques familiales, les parents ayant des études supérieures sont fortement représentés (moyenne des deux parents : 41%). De plus, la majorité des familles (64%) estime avoir un revenu familial de 101 000\$ et plus. Le tableau 5 présente les

détails statistiques des informations collectées. Le niveau de scolarité est indiqué pour les deux parents (parent 1 et parent 2).

Tableau 5. Statistiques descriptives, portrait des familles

	Fréquences	Pourcentages	Fréquences	Pourcentages
<b>NIVEAU DE SCOLARITÉ</b>	<b>PARENT 1 (N = 164)</b>		<b>PARENT 2 (N = 164)</b>	
Diplôme d'études secondaires	5	3%	23	14%
Diplôme d'études collégiales	32	20%	31	19%
Baccalauréat	54	33%	39	24%
Diplôme d'études supérieures	70	43%	66	40%
Aucune de ces réponses	0	0%	2	1%
<i>Données manquantes</i>	3	2%	3	2%
<b>REVENU FAMILIAL (N = 164)</b>				
24 000\$ et moins	2	1%		
Entre 25 000\$ et 50 000\$	6	4%		
Entre 51 000\$ et 75 000\$	16	10%		
Entre 76 000\$ et 100 000\$	29	18%		
101 000\$ et plus	105	64%		
<i>Données manquantes</i>	6	4%		

## 2. LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT OBSERVÉES

Afin de répondre à notre premier objectif de recherche visant à décrire les pratiques d'enseignement de la musique observées dans les PPP en Arts-études au primaire, nous avons tout d'abord codé les pratiques d'enseignement à l'aide des grilles MCOF (Madsen et Yarbrough, 1985) et MTRA (Moore, 1976).

Comme nous avons constatons peu de fluctuations chez une même enseignante au regard des indicateurs du MCOF lors des différents temps d'observation, nous présentons les résultats par moyennes pour chaque indicateur et enseignante. Les résultats de l'analyse du MTRA sont toutefois détaillés pour chaque temps d'observation. Le détail par temps d'observation pour chaque

enseignante est disponible en annexe (voir Annexe I, tableau 31). Les indicateurs suivants sont analysés : le type d'activités d'enseignement, les déplacements, les gestes de directions, le contact visuel, les expressions faciales, le débit, la hauteur et le volume de la voix ainsi que la fréquence des rétroactions offertes (approbation ou désapprobation des comportements sociaux ou pédagogiques).

Les quatre enseignantes utilisent leur temps d'enseignement de façon principalement magistrale (entre 58% et 77%). Les enseignantes A, B et C passent entre 14% et 22% du temps à accompagner leurs élèves soit en chantant ou avec leur instrument. L'enseignante D ne chante ou n'accompagne ses élèves que 3% du temps. Finalement, toutes parlent ou commentent le jeu instrumental des élèves alors qu'ils jouent, entre 10% et 20% du temps.

Dans tous les cas, les enseignants adoptent majoritairement une position stationnaire (entre 52% et 93%). Les enseignantes A, B et D approchent le groupe entre 19% et 34% du temps et s'éloignent du groupe entre 14% et 21% du temps. L'enseignante C, toutefois, est particulièrement stationnaire et approche ou s'éloigne du groupe moins de 4% du temps.

Les enseignantes A, B et C utilisent très rarement des gestes de direction lors de leur période d'enseignement (moins de 6% du temps). Lorsqu'elles dirigent les élèves, elles utilisent principalement des gestes stricts, c'est-à-dire une battue très carrée et peu expressive, (moins de 5% du temps) et quelques fois des gestes plus expressifs (moins de 1% du temps). L'enseignante D utilise des gestes de direction plus fréquemment. En comparaison, elle dirige 20% du temps de façon stricte, 7% du temps de façon expressive.

Les quatre enseignantes établissent majoritairement un contact visuel avec l'ensemble de la classe (entre 42% et 56% du temps). Entre 26% et 30% du temps, elles ont un des contacts visuels individuels et elles regardent leur partition moins de 19% du temps. Finalement, elles regardent dans une autre direction entre 9% et 23% du temps.

Les enseignantes adoptent majoritairement une expression neutre (entre 58 et 78% du temps). Elles expriment leur désapprobation entre 9 et 18% du temps et leur approbation entre 9 et 23% du temps.

Entre 70% et 85% du temps, les enseignants parlent avec un débit constant. Elles laissent percevoir des hésitations dans leur voix moins de 14% du temps et elles répètent des consignes ou des explications moins de 16% du temps.

Lors des observations, les enseignantes utilisent une hauteur de voix majoritairement variable (entre 70% et 94% du temps). Les enseignantes A et D utilisent une voix grave dans 18% et 24% des observations; les enseignantes B et C moins de 5% du temps. Toutes utilisent une voix aiguë moins de 5% du temps.

Les enseignantes utilisent principalement un volume de voix normal (entre 63% et 82% du temps). Les enseignantes A et B parlent fort entre 26% et 35% du temps; les enseignantes D et C entre 11% et 13% du temps. L'enseignant A et D parlent doucement entre 11% et 13% du temps; les enseignantes B et C moins de 5% du temps. Le tableau 6 résume l'ensemble des observations décrites.

Tableau 6. Sommaire des pratiques observées à l'aide de la grille MCOF

INDICATEURS		MOYENNE A	MOYENNE B	MOYENNE C	MOYENNE D
TYPE D'ACTIVITÉS	Magistral	71%	75%	58%	77%
	Chante/joue alors que les élèves jouent	17%	14%	22%	3%
	Parle alors que les élèves jouent	12%	10%	20%	20%
DÉPLACEMENTS	Approche	25%	19%	4%	34%
	Éloigne	21%	14%	3%	14%
	Stationnaire	54%	67%	93%	52%
DIRECTIONS	Strictes	5%	5%	0%	20%
	Expressifs	1%	0%	1%	7%
	Aucun	94%	95%	99%	73%
CONTACT VISUEL	Ensemble	46%	56%	49%	42%
	Individuel	29%	26%	28%	30%
	Partition	8%	6%	0%	19%
	Autres	17%	12%	23%	9%
EXPRESSIONS FACIALES	Approbation	23%	11%	13%	9%
	Désapprobation	18%	18%	9%	17%
	Neutre	58%	72%	78%	74%
DÉBIT DE LA VOIX	Constant	85%	84%	81%	70%
	Hésitant	8%	7%	8%	14%
	Répétitif	7%	9%	10%	16%
HAUTEUR DE LA VOIX	Grave	18%	5%	4%	24%
	Aigu	2%	1%	2%	5%
	Variable	80%	94%	94%	70%
VOLUME DE LA VOIX	Doux	11%	0%	5%	13%
	Normal	63%	65%	82%	76%
	Fort	26%	35%	13%	11%

De façon générale, on observe peu de variation (environ 10%) pour une même enseignante d'un groupe à l'autre concernant l'ensemble des indicateurs du MCOF. Les enseignantes sont très stables dans leurs pratiques.

---

Concernant les rétroactions des enseignantes (approbation et désapprobation des comportements pédagogiques ou sociaux), nous observons des fluctuations principalement en fonction du niveau scolaire. Le tableau 7 présente la fréquence des rétroactions observée en classe selon les niveaux scolaires. Contrairement aux indicateurs du MCOF, des différences plus prononcées sont présentes chez une même enseignante d'un temps d'observation à l'autre. De plus, ces différences semblent fluctuer de façon similaire chez toutes les enseignantes, soit selon les niveaux scolaires. Ainsi, nous avons choisi de présenter les moyennes des fréquences par niveaux scolaires selon les catégories (marques d'approbation des comportements pédagogiques, marques d'approbation des comportements sociaux, marques de désapprobation des comportements pédagogiques et marques de désapprobation des comportements sociaux). L'utilisation de marques d'approbation et de désapprobation y sont détaillées en fréquence afin de faciliter la lecture et les comparaisons entre les différentes catégories, la somme des sous-catégories et celle de l'ensemble des rétroactions observées.

Tableau 7. Fréquences et catégories des rétroactions selon le niveau scolaire

Fréquences d'utilisation		Moyenne 3 <sup>e</sup> année	Moyenne 4 <sup>e</sup> année	Moyenne 5 <sup>e</sup> année	Moyenne 6 <sup>e</sup> année
Marques d'approbation	Comportements pédagogiques	10,7	17,0	9,6	7,0
	Comportements sociaux	1,0	0,7	0,8	2,0
Total approbation		11,7	17,7	10,4	9,0
Marques de désapprobation	Comportements pédagogiques	18,3	11,7	8,4	9,0
	Comportements sociaux	19,3	13,0	8,2	10,0
Total désapprobation		37,6	24,7	16,6	19,0
<b>Somme de toutes les rétroactions</b>		<b>49,3</b>	<b>42,4</b>	<b>27,0</b>	<b>28,0</b>

On remarque tout d'abord que les enseignantes utilisent plus fréquemment les marques de désapprobation (entre 17 et 38 par période) que d'approbation (entre 9 et 18 par période). Plus encore, elles utilisent les marques d'approbation principalement au regard des comportements pédagogiques (entre 10 et 17 sur un total de 18). En revanche, elles utilisent les marques de désapprobation autant pour les comportements sociaux (entre 8 et 19) que pédagogiques (entre 9 et 18). Finalement, la fréquence des rétroactions, toutes catégories confondues, tend à être plus grande auprès des élèves de 3<sup>e</sup> (49) et de 4<sup>e</sup> année (42) que chez les élèves de 5<sup>e</sup> (27) et de 6<sup>e</sup> année (28).

### 3. L'APM ET LE BIEN-ÊTRE EN CLASSE DES ÉLÈVES

Afin de répondre à notre deuxième objectif spécifique soit de décrire l'APM et le bien-être en classe des élèves inscrits à un PPP en Arts-études en musique, nous avons réalisé des tests univariés de comparaison de moyennes (test-t de Student et analyse de la variance, ANOVA). Dans un premier temps, nous avons considéré les variables contributives (Jayawickreme et al., 2012) afin de décrire l'APM et le bien-être selon : 1) le genre (fille ou garçon), 2) l'intérêt à

participer au programme (suggestion des parents ou demande de l'enfant) et 3) le niveau scolaire des élèves (3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, ou 6<sup>e</sup> année du primaire) pour chaque échelle du questionnaire aux élèves. Dans un deuxième temps, nous avons vérifié l'effet de l'interaction de ces variables sur l'APM et le bien-être en classe des élèves à l'aide d'analyses de la variance factorielles (ANOVA factorielle). Toutes les manipulations statistiques ont été réalisées à l'aide du logiciel SPSS version 25.

### 3.1 Respect des postulats d'analyse

Afin de nous assurer de respecter les postulats d'analyse, nous avons tout d'abord vérifié les courbes de distribution de chacune des échelles à l'aide du coefficient d'aplatissement (Kurtosis) et du coefficient d'asymétrie. Nous avons ensuite mesuré la force et la direction des corrélations entre les échelles utilisées afin de déterminer les manipulations statistiques appropriées pour notre analyse. Finalement, pour chaque manipulation statistique, le test de Levene a été considéré et a déterminé le choix des tests t (selon variances égales ou non) ou des tests Post Hoc dans le cas des ANOVA.

#### 3.1.1 *Distribution des échelles*

Le pointage du MPAI-A varie entre 0 et 6. Un pointage élevé traduit un haut niveau d'anxiété. Dans le cas présent, la moyenne se situe au milieu de l'échelle ( $M = 3,06$ ,  $ET = 1,25$ ). La consistance interne a été calculée et est jugée excellente ( $\alpha = 0,90$ ).

Le pointage des items et échelle du MLSS varie entre 1 et 5. Rappelons qu'un pointage élevé traduit un haut niveau de satisfaction. La moyenne se situe au-dessus de 3,00 pour l'ensemble

des échelles. L'échelle Estime de soi est celle avec la plus haute moyenne ( $M = 3,85$ ,  $ET = 0,60$ ). L'échelle du Sentiment d'efficacité personnelle est celle avec la moyenne la plus basse ( $M = 3,05$ ,  $ET = 0,75$ ). Seule l'échelle du Sentiment d'efficacité personnelle présente un indice de fiabilité en dessous du seuil d'acceptabilité ( $\alpha = 0,54$ ). Pour cette raison elle ne sera pas utilisée comme variable dépendante dans les analyses paramétriques suivantes.

Le pointage pour l'échelle du Climat d'appartenance varie entre 3 et 12. La moyenne de l'échelle est le résultat de l'addition du pointage des trois items ( $M = 9,98$ ,  $ET = 2,42$ ). L'échelle est constituée de trois items en quatre points. La consistance interne des trois items est acceptable ( $\alpha = 0,84$ ).

Pour l'ensemble des échelles, l'asymétrie se situe entre 0,05 et 0,74 et le Kurtosis entre 0,00 et 0,86. Toutefois, pour un échantillon supérieur à 100, il est préférable de se référer aux diagrammes à bandes plutôt qu'aux coefficients d'asymétrie et d'aplatissement pour estimer la normalité d'une distribution (Tabachnick et Fidell, 2007). Ainsi, tel que le présente la figure 9 (Annexe I), toutes les courbes démontrent une normalité acceptable. Les statistiques descriptives incluant les moyennes, l'écart type, la consistance interne (Alpha de Cronbach), le coefficient d'asymétrie, le coefficient d'aplatissement (Kurtosis) et la moyenne d'intercorrélation pour chacune des échelles sont détaillées dans le tableau 8. Pour l'Alpha de Cronbach, un seuil de 0,70 et plus est acceptable et un indice de 0,85 et plus est considéré comme excellent (Durand et Blais, 2016).

Tableau 8. Moyennes, écart type, consistance interne, coefficient d'asymétrie et d'aplatissement pour chaque échelle et sous-échelle du questionnaire aux élèves

<i>N</i> = 164	<b>Moyenne (ET)</b>	<b><i>a</i></b>	<b>Asymétrie</b>	<b>Kurtosis</b>
<b>TOTAL MPAI-A</b> Moyenne intercorrélation = 0,38	3,06 (1,25)	0,90	-0,15	-0,86
<b>Plaisir</b> Moyenne intercorrélation = 0,58	3,88 (0,85)	0,80	-0,74	-0,03
<b>Satisfaction</b> Moyenne intercorrélation = 0,47	3,81 (0,83)	0,78	-0,71	0,00
<b>Motivation</b> Moyenne intercorrélation = 0,30	3,71 (0,72)	0,76	-0,71	0,14
<b>Sentiment d'efficacité personnelle</b> Moyenne intercorrélation = 0,18	3,30 (0,81)	0,54	0,05	-0,69
<b>Estime de soi</b> Moyenne intercorrélation = 0,32	3,95 (0,75)	0,70	-0,57	-0,28
<b>TOTAL MLSS</b> Moyenne intercorrélation = 0,26	3,66 (0,61)	0,89	-0,54	-0,18
<b>Échelle du climat d'appartenance</b> Moyenne intercorrélation = 0,64	9,38 (2,42)	0,84	-0,81	-0,25

### 3.1.2 *Corrélations entre les échelles*

Afin de répondre à nos objectifs de recherche, nous avons comparé les résultats de plusieurs échelles. Il pourrait être recommandé d'opter pour des tests multivariés d'analyse de la variance. Cela dit, en plus des postulats d'ANOVA, les variables dépendantes des MANOVA doivent être significativement corrélées entre elles. Toutefois, lorsque deux variables ont une corrélation supérieure à 0,70, il est préférable de ne pas les utiliser conjointement dans une analyse (Tabachnick et Fidell, 2007; Russell, 2018). Nous avons donc utilisé le coefficient de Pearson pour vérifier les forces de corrélation entre les échelles du questionnaire aux élèves (MPAI-A, Plaisir, Satisfaction, Motivation et Estime de soi et Climat d'appartenance). Le tableau 9 présente les résultats du test de Pearson.

Tableau 9. Résultats du test de corrélation de Pearson entre les échelles du MLSS, MPAI-A et Climat d'appartenance

	1	2	3	4	5	6
<b>1. Plaisir</b>	---					
<b>2. Satisfaction</b>	0,77**	---				
<b>3. Motivation</b>	0,67**	0,82**	---			
<b>4. Estime de soi</b>	0,63**	0,64**	0,71**	---		
<b>5. Climat d'appartenance</b>	0,75**	0,76**	0,70**	0,70**	---	
<b>6. MPAI-A</b>	0,01	0,06	0,06	0,02	0,14	---

\*\* La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

On constate que toutes les échelles sont fortement corrélées entre elles à l'exception de l'APM. Les échelles Motivation et Satisfaction sont les plus fortement corrélées ( $r = 0,82$ ,  $p < 0,001$ ), suivi du Climat d'appartenance et les quatre échelles du MLSS ( $r > 0,70$ ,  $p < 0,001$ ). Les échelles les plus faiblement corrélées sont Plaisir et Estime de soi ( $r = 0,63$ ,  $p < 0,001$ ).

Étant donné ces résultats, nous avons choisi de réaliser des tests univariés de comparaison de moyennes (t de Student et ANOVA) pour l'ensemble de nos analyses plutôt que des analyses multivariées de comparaison de moyennes (MANOVA) afin d'éviter toute interférence entre les variables et causer ainsi de la multicollinéarité.

### 3.2 L'APM des élèves

L'APM des élèves a été mesurée avec la version traduite en français par Ryan et al. (2021) du MPAI-A (Osborne et Kenny, 2005). Le pointage varie entre 0 et 6. Un pointage élevé indique un plus haut niveau d'anxiété. L'item 10 est inversé, son pointage a donc été calculé en conséquence lors des analyses, mais apparaît tel que rapporté par les élèves (avant recodage) dans la description qui suit. Nous présentons tout d'abord les statistiques descriptives pour l'ensemble des items et les résultats des tests de comparaison de moyennes par la suite.

### 3.2.1 Statistiques descriptives

L'APM des élèves de notre échantillon est jugée moyenne ( $M = 3,06$ ,  $ET = 1,25$ ). Les élèves rapportent préférer jouer dans un groupe que seul ( $M = 4,55$ ,  $ET = 1,86$ ), se sentir nerveux avant un concert ( $M = 4,13$ ,  $ET = 2,06$ ) et préfèrent jouer seul que devant les autres ( $M = 4,12$ ,  $ET = 2,06$ ). Avant un concert, ils indiquent avoir plutôt souvent des papillons dans le ventre ( $M = 3,40$ ,  $ET = 2,20$ ) et avoir le cœur qui bat vite ( $M = 3,72$ ,  $ET = 2,04$ ), mais moins communément avoir les mains moites ( $M = 2,62$ ,  $ET = 2,19$ ), trembler ( $M = 2,71$ ,  $ET = 2,32$ ) ou être tendus ( $M = 2,82$ ,  $ET = 1,98$ ). Lorsqu'ils jouent devant public, ils craignent couramment de mal jouer ( $M = 3,70$ ,  $ET = 2,01$ ) ou de faire des erreurs ( $M = 4,07$ ,  $ET = 1,99$ ) toutefois, ils ne semblent pas paniquer lorsque cela se produit ( $M = 2,51$ ,  $ET = 2,14$ ). Les élèves rapportent généralement être heureux après une performance en concert ( $M = 4,66$ ,  $ET = 1,56$ ). Le tableau 10 détaille les moyennes de l'ensemble des participants ( $N = 164$ ) pour chaque item du questionnaire.

Tableau 10. Statistiques descriptives du MPAI-A

$N = 164$	Moyenne (ET)
<b>TOTAL MPAI-A</b>	<b>3,06 (1,25)</b>
1. Avant de jouer devant public, j'ai des papillons dans l'estomac.	3,40 (2,20)
2. J'ai souvent peur de mal jouer.	3,70 (2,01)
3. Je préfère jouer seul que devant les autres.	4,12 (2,06)
4. Avant de jouer en public, je tremble.	2,71 (2,32)
5. Quand je joue devant public, j'ai peur de faire des erreurs.	4,07 (1,99)
6. Quand je joue devant public, mon cœur bat très vite.	3,72 (2,04)
7. Quand je joue devant public, j'ai du mal à me concentrer sur la musique.	2,55 (2,04)
8. Si je fais une erreur en récital, je panique habituellement.	2,51 (2,14)
9. Quand je joue devant public, mes mains sont moites.	2,62 (2,19)
10. Après un récital, je suis habituellement heureux.euse de mon jeu.*	4,66 (1,56)
11. J'essaie d'éviter de jouer seul.e en concert.	4,09 (2,10)
12. Avant un concert, je suis nerveux.euse.	4,13 (2,06)
13. J'ai peur que mes parents ou mon professeur n'aient pas mon jeu.	2,66 (2,27)
14. Je préfère jouer dans un groupe ou un ensemble que seul.	4,55 (1,86)
15. Mes muscles sont tendus quand je donne un récital.	2,82 (1,98)

\* Cet item a été inversé lors de la construction de l'échelle.

### 3.2.2 Comparaisons de moyennes

Lorsque l'on compare les résultats du MPAI-A selon le genre (tableau 11) pour l'ensemble des répondants ( $N = 164$ ), les filles ( $M = 3,32$ ,  $ET = 1,28$ ) ont un pointage total significativement plus élevé que les garçons ( $M = 2,73$ ,  $ET = 1,14$ ). Le test-t de Student s'est révélé significatif (Levene :  $F = 1,37$ ;  $p = 0,244$ ; test-t :  $t(162) = 3,05$ ,  $p = 0,003$ ,  $r = 0,23$ ). Aucune différence significative n'a été observée selon l'intérêt envers la participation au programme (Levene :  $F = 0,81$ ;  $p = 0,367$ ; test-t :  $t(162) = 0,17$ ,  $p = 0,866$ ,  $r = 0,1$ ). Bien que le niveau d'APM soit plus élevé chez les élèves de 5<sup>e</sup> et de 6<sup>e</sup> année (tableau 12), aucune différence significative n'a été trouvée ( $F(3,160) = 0,72$ ,  $p = 0,545$ ).

Tableau 11. Comparaison des moyennes du MPAI-A selon le genre et selon l'intérêt

Échantillon total $N = 164$	Filles $n = 93$	Garçons $n = 71$	Levene		test-t		
	Moyenne (ET)	Moyenne (ET)	F	$p$	t	ddl	$p$
<b>MPAI-A</b>	3,32 (1,28)	2,73 (1,14)	1,37	0,244	3,05	162	0,003
	Suggestion des parents $n = 129$	Demande de l'enfant $n = 35$	Levene		test-t		
	Moyenne (ET)	Moyenne (ET)	F	$p$	t	ddl	$p$
<b>MPAI-A</b>	3,07 (1,23)	3,03 (1,34)	0,81	0,367	0,17	162	0,866

Tableau 12. Résultats de l'ANOVA au MPAI-A par niveau scolaire

	Troisième année $n = 72$		Quatrième année $n = 38$		Cinquième année $n = 27$		Sixième année $n = 27$		ANOVA		
	Moyenne	(ET)	Moyenne	(ET)	Moyenne	(ET)	Moyenne	(ET)	F	ddl	$p$
<b>MPAI-A</b>	2,90	1,34	3,16	1,08	3,21	0,99	3,21	1,43	0,72	3,160	0,545

Bref, le niveau d'anxiété des élèves de 3<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année du primaire semble modéré ( $M = 3,06$  sur une possibilité de 6,00,  $ET = 1,25$ ), la seule différence significative constatée étant en fonction des genres. Néanmoins, comme le démontre la figure 3, l'APM tend à être plus élevée chez les élèves de 5<sup>e</sup> et de 6<sup>e</sup> année du primaire et particulièrement chez les jeunes filles.

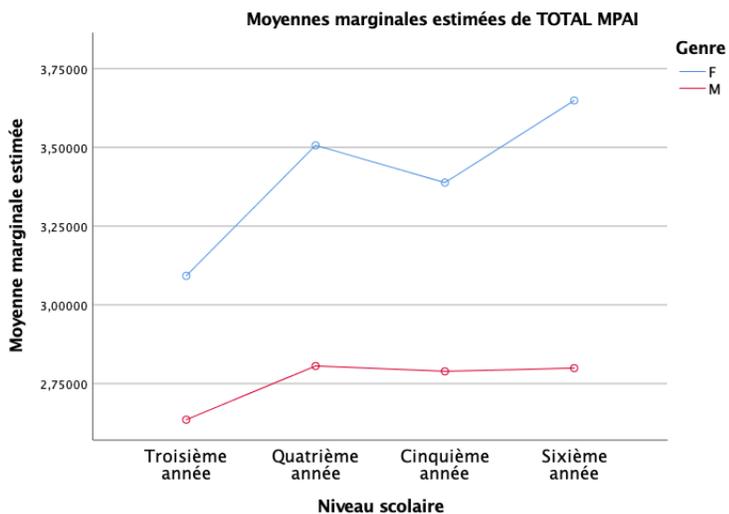


Figure 3. Moyennes du MPAI par genre et niveaux scolaire

Afin d'explorer l'effet modérateur des variables de processus sur les liens entre les variables contributives (caractéristiques de l'élève) et les variables résultantes (l'APM et le bien-être de l'élève) nous avons vérifié l'effet possible de l'interaction entre les variables Genre, Niveau scolaire et Intérêt sur l'APM à l'aide d'ANOVA factorielles. Étant donné la taille de notre échantillon, nous avons choisi de regrouper les élèves par cycle (deuxième cycle = 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> année et 3<sup>e</sup> cycle = 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année du primaire) plutôt que par niveau scolaire et de conduire plusieurs ANOVA factorielles (2 x 2). Ainsi, nous nous sommes assurés d'avoir des fréquences supérieures à 5 par cellules et ainsi d'avoir une puissance statistique satisfaisante. Les variables Genre (fille, garçon), Cycle (deuxième cycle, 3<sup>e</sup> cycle) et Intérêt (demande de l'enfant, suggestion des parents)

ont été utilisées comme variables indépendantes. Avant les analyses, nous avons établi l'homogénéité de la variance en utilisant le test de Levene ( $p > 0,05$ ). Nous avons systématiquement utilisé les croisements de variables suivants : 1) Cycle et Genre, 2) Genre et Intérêt et 3) Cycle et Intérêt.

En comparant l'APM selon le cycle et le genre, on remarque un effet principal de taille moyenne du Genre sur l'APM ( $F(3,160) = 8,78, p = 0,004, \eta^2 = 0,052$ ), aucun effet principal du Cycle ( $F(3,160) = 0,795, p = 0,374, \eta^2 = 0,005$ ) et aucune interaction significative ( $F(3,160) = 0,19, p = 0,664, \eta^2 = 0,001$ ) (voir tableau 13).

Tableau 13. Comparaison de l'APM selon le genre et le cycle

<i>N</i> = 164	2e cycle <i>n</i> = 110		3e cycle <i>n</i> = 54		ANOVA			
	Filles <i>n</i> = 61	Garçons <i>n</i> = 49	Filles <i>n</i> = 32	Garçons <i>n</i> = 22				
	Moyenne ( <i>ET</i> )	Moyenne ( <i>ET</i> )	Moyenne ( <i>ET</i> )	Moyenne ( <i>ET</i> )	F	ddl	<i>p</i>	$\eta^2$
<b>Cycle</b>	3,22 (1,27)	2,70 (1,20)	3,50 (1,30)	3,80 (0,99)	0,795	3,160	0,374	0,005
<b>Genre</b>					8,78	3,160	0,004	0,052
<b>Cycle*</b>					0,19	3,160	0,664	0,001
<b>Genre</b>								

Lorsque l'on répète l'opération selon le Genre et l'Intérêt, on remarque un effet principal de taille moyenne du Genre sur l'APM ( $F(3,160) = 8,27, p = 0,005, \eta^2 = 0,049$ ), aucun effet principal de l'Intérêt ( $F(3,160) = 0,16, p = 0,689, \eta^2 = 0,001$ ) et aucune interaction significative ( $F(3,160) = 0,48, p = 0,489, \eta^2 = 0,003$ ) (voir tableau 14).



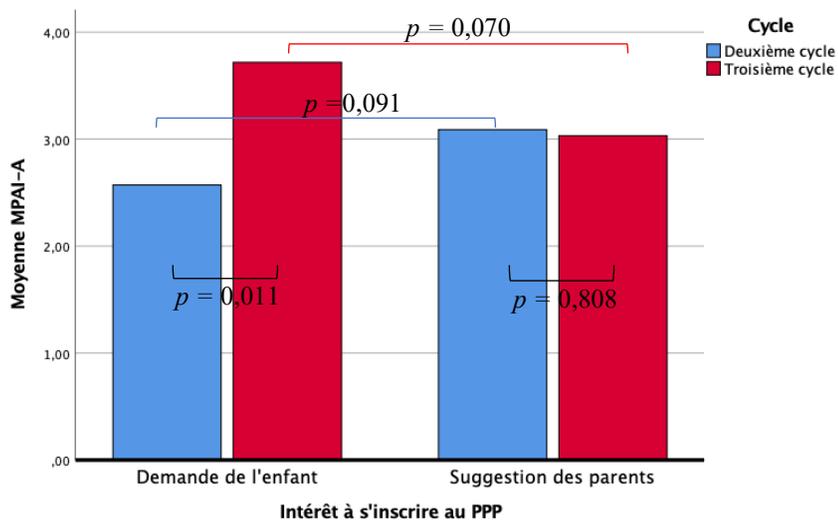


Figure 4. Effet de l'interaction des variables Cycle et Intérêt sur l'APM

Lorsque l'intérêt de participer au programme est issu d'une demande de l'enfant, on remarque un écart significatif entre l'APM des élèves de 3e cycle ( $M = 3,72$ ,  $ET = 1,22$ ) et celui des élèves de deuxième cycle ( $M = 2,57$ ,  $ET = 1,24$ ). À l'opposé, lorsque la suggestion de participer au PPP vient des parents, cette différence n'est pas significative (deuxième cycle :  $M = 3,09$ ,  $ET = 1,25$ ; 3e cycle :  $M = 3,03$ ,  $ET = 1,19$ ). Le tableau 16 présente les détails statistiques des test-t.

Tableau 16. Résultats des test-t selon le cycle et l'intérêt.

Demande de l'enfant <i>N</i> = 35	2 <sup>e</sup> cycle <i>n</i> = 21		3 <sup>e</sup> cycle <i>n</i> = 14		Levene		test-t		
	Moyenne ( <i>ET</i> )		Moyenne ( <i>ET</i> )		F	<i>p</i>	t	ddl	
MPAI-A	2,57 (1,24)		3,72 (1,22)		0,11	0,747	-2,70	34	0,011
Suggestion du parent <i>N</i> = 129	2 <sup>e</sup> cycle <i>n</i> = 89		3 <sup>e</sup> cycle <i>n</i> = 40		Levene		test-t		
	Moyenne ( <i>ET</i> )		Moyenne ( <i>ET</i> )		F	<i>p</i>	t	ddl	
MPAI-A	3,09 (1,25)		3,03 (1,19)		0,15	0,705	0,244	127	0,808
Test-t	t	ddl	<i>p</i>	t	ddl	<i>p</i>			
	-1,71	109	0,091	153	53	0,070			

### 3.3 Le bien-être des élèves

Le bien-être des élèves a été mesuré à l'aide des échelles Plaisir, Satisfaction, Motivation, Efficacité personnelle et Estime de soi de la version de Creech et Hallam (2011) du MLSS (Rife et al., 2001) et de l'échelle du Climat d'appartenance extraite du QESPP (Carpentier et al., sous presse). Les pointages varient entre 1 et 5 pour les items et échelles du MLSS. Pour l'échelle du Climat d'appartenance, le pointage varie entre 1 et 4 par item et entre 4 et 12 pour l'ensemble de l'échelle. Nous présentons tout d'abord les statistiques descriptives pour l'ensemble des items et les résultats des tests de comparaison de moyennes pour chaque échelle par la suite.

#### 3.3.1 Statistiques descriptives

L'ensemble des élèves semblent évaluer leur niveau de plaisir à l'instrument en cohérence avec l'appréciation qu'ils font du répertoire. Cela dit, ils évaluent leur appréciation de leur cours de musique ( $M = 3,65$ ) moins hautement que leur plaisir à l'instrument ( $M = 4,03$ ). La moyenne

pour l'échelle du Plaisir est de 3,88 ( $ET = 0,85$ ) indiquant ainsi que les participants éprouvent du plaisir à pratiquer la musique (voir tableau 17).

Tableau 17. Statistiques descriptives de l'échelle du plaisir -MLSS ( $N=164$ )

$N = 164$	Moyenne ( $ET$ )
<b>Plaisir</b>	<b>3,88 (0,85)</b>
1. J'ai du plaisir à jouer de mon instrument.	4,03 (0,94)
2. J'apprécie mes cours de musique.	3,65 (0,96)
3. J'aime la musique que je joue à mon instrument.	3,96 (1,13)

La satisfaction des élèves envers leur participation au cours de musique est élevée ( $M = 3,81$ ,  $ET = 0,83$ ) (voir tableau 18). Le pointage le plus haut concerne la satisfaction des élèves envers le désir des parents à ce qu'ils prennent des cours de musique ( $M = 4,35$ ). Le pointage le plus bas est au regard du choix du répertoire fait par l'enseignante ( $M = 3,51$ ).

Tableau 18. Statistiques descriptives de l'échelle de la satisfaction -MLSS ( $N=164$ )

$N = 164$	Moyenne ( $ET$ )
<b>Satisfaction</b>	<b>3,81 (0,83)</b>
4. Je suis content.e que mes parents veuillent que je prenne des cours de musique.	4,35 (0,95)
5. La meilleure partie de mes cours est lorsque je joue de mon instrument.	3,73 (1,07)
6. J'aime les pièces que mon enseignant.e me donne.	3,51 (1,11)
7. J'aime mes cours d'instrument puisque j'apprends plus à chaque fois.	3,66 (1,15)

Le niveau de motivation des élèves est élevé ( $M = 3,71$ ,  $ET = 0,72$ ). Ils indiquent vouloir perfectionner leur jeu instrumental ( $M = 4,07$ ,  $ET = 1,04$ ) et apprécier leur progression ( $M = 4,32$ ,  $ET = 1,00$ ) et évaluent que les pièces apprissent en classe correspondent adéquatement à leur niveau musical ( $M = 2,78$ ,  $ET = 1,26$ ). Les élèves rapportent apprécier jouer des pièces qu'ils

connaissent déjà ( $M = 3,88$ ,  $ET = 1,19$ ) et apprécier pratiquer ( $M = 3,71$ ,  $ET = 1,17$ ). En revanche, ils valorisent moins la pratique d'exercices techniques ( $M = 3,63$ ,  $ET = 1,29$ ), l'apprentissage de nouveaux rythmes ( $M = 3,66$ ,  $ET = 1,18$ ) et la pratique des pièces en classe ( $M = 3,64$ ,  $ET = 1,24$ ) (voir tableau 19).

Tableau 19. Statistiques descriptives de l'échelle de la motivation-MLSS ( $N = 164$ )

$N = 164$	Moyenne (ET)
<b>Motivation</b>	<b>3,71 (0,72)</b>
8. J'aimerais perfectionner mon jeu instrumental.	4,07 (1,04)
9. J'aime quand je m'améliore puisque ça me permet de jouer des pièces plus difficiles.	4,32 (1,00)
10. J'aime jouer des pièces que je connais déjà.	3,88 (1,19)
11. J'aime pratiquer parce que je sais que ça m'aide à m'améliorer.	3,71 (1,17)
12. Je pense qu'il est important de pratiquer des gammes et des exercices pour mes cours d'instrument.	3,63 (1,29)
13. J'aime apprendre de nouveaux rythmes.	3,66 (1,18)
14. J'aime pratiquer des pièces pour mes cours de musique.	3,64 (1,24)
15. Les pièces que mon enseignant.e me donne ne sont pas assez difficiles.	2,78 (1,26)

Le pointage moyen de l'échelle du sentiment d'efficacité personnelle ( $M = 3,30$ ,  $ET = 0,81$ ) est le plus bas des cinq échelles du MLSS. Les items 17, 18, 19 et 20 sont inversés, leur pointage respectif et pour l'ensemble de l'échelle a donc été calculé en conséquence lors des analyses. Dans le tableau 20, ils apparaissent tels que rapportés par les élèves (avant le recodage). Si les élèves indiquent apprécier leur cours de musique puisque ceux-ci les aident à s'améliorer ( $M = 3,85$ ,  $ET = 1,14$ ) et évaluer leur amélioration comme étant suffisante ( $M = 2,45$ ,  $ET = 1,37$ ), ils sont plus ou moins d'accord avec le fait qu'ils seraient plus heureux s'ils étaient meilleurs à leur instrument ( $M = 3,62$ ,  $ET = 1,38$ ). Selon ce qu'ils rapportent, leur désir de s'améliorer n'apparaît pas être en

réponse aux attentes de leur enseignante ( $M = 2,67$ ,  $ET = 1,40$ ) ou pour plaire à leurs parents ( $M = 2,65$ ,  $ET = 1,48$ ).

Tableau 20. Statistiques descriptives de l'échelle du sentiment d'efficacité personnelle - MLSS  
( $N=164$ )

$N = 164$	Moyenne (ET)
<b>Sentiment d'efficacité personnelle</b>	<b>3,30 (0,81)</b>
16. J'aime mes cours de musique parce qu'ils m'aident à m'améliorer à mon instrument.	3,85 (1,14)
17. Je serais plus heureux.se si j'étais meilleur.e à mon instrument.*	3,62 (1,38)
18. Mes parents aimeraient que je sois meilleur.e à mon instrument.*	2,65 (1,48)
19. J'ai besoin de devenir meilleur.e pour satisfaire mon enseignant.e.*	2,67 (1,40)
20. Je ne m'améliore pas assez à mon instrument.*	2,45 (1,37)

\* Ces items ont été inversés lors de la construction de l'échelle.

Les participants de notre étude semblent avoir une estime de soi généralement élevée ( $M = 3,95$ ,  $ET = 0,75$ ) (voir tableau 21). Ils aiment particulièrement lorsqu'ils jouent une pièce vraiment bien ( $M = 4,62$ ,  $ET = 0,79$ ) et lorsque leurs amis les complimentent sur leur jeu instrumental ( $M = 4,30$ ,  $ET = 1,02$ ). Ils disent se sentir bien lorsqu'ils s'améliorent à leur instrument ( $M = 4,42$ ,  $ET = 0,93$ ), apprécient jouer pour les autres ( $M = 3,27$ ,  $ET = 1,40$ ) et l'effet que leur procurent leurs cours de musique sur leur estime ( $M = 3,12$ ,  $ET = 1,34$ ).

Tableau 21. Statistiques descriptives de l'échelle de l'estime de soi - MLSS ( $N=164$ )

$N = 164$	Moyenne (ET)
<b>Estime de soi</b>	<b>3,95 (0,75)</b>
21. J'aime lorsque je joue une pièce vraiment bien.	4,62 (0,79)
22. Je me sens bien lorsque je m'améliore à mon instrument.	4,42 (0,93)
23. J'aime quand mes amis.es me complimentent sur ma façon de jouer.	4,30 (1,02)
24. J'aime jouer pour les autres.	3,27 (1,40)
25. J'aime mes cours d'instrument parce qu'ils me font sentir mieux dans ma peau.	3,12 (1,34)

La perception du climat d'appartenance est élevée ( $M = 9,38/12$ ,  $ET = 2,42$ ) (voir tableau 22). Les élèves rapportent être particulièrement fiers ( $M = 3,32/4$ ,  $ET = 0,83$ ) et contents d'être dans leur classe de musique ( $M = 3,26/4$ ,  $ET = 0,89$ ).

Tableau 22. Statistiques descriptives de l'échelle du climat d'appartenance - QESPP ( $N = 164$ )

$N = 164$	Moyenne (ET)
<b>Échelle du climat d'appartenance</b>	<b>9,38 (2,42)</b>
1. Est-ce que tu es content.e d'être dans ta classe de musique ?	3,26 (0,89)
2. Est-ce que tu es content.e de revenir dans ta classe après un long congé?	2,81 (1,05)
3. Est-ce que tu es fier.ère d'être dans ta classe?	3,32 (0,83)

### 3.3.2 Comparaisons de moyennes

En comparant les moyennes des élèves participants ( $N = 164$ ) selon le genre à l'aide du test-t de Student, on constate une différence significative entre les groupes au regard des sous-échelles Plaisir (Levene :  $F = 0,54$ ;  $p = 0,462$ ; test-t :  $t(163) = 2,02$ ,  $p = 0,045$ ,  $r = 0,16$ ) et Motivation (Levene :  $F = 0,46$ ;  $p = 0,498$ ; test-t :  $t(163) = 2,30$ ,  $p = 0,022$ ,  $r = 0,18$ ). En effet, les filles rapportent un taux significativement plus élevé de Plaisir ( $M = 3,99$ ,  $ET = 0,82$ ) que les garçons ( $M = 3,73$ ,  $ET = 0,88$ ). Il en est de même pour la Motivation. Les filles semblent plus motivées ( $M = 3,82$ ,  $ET = 0,68$ ) que les garçons ( $M = 3,57$ ,  $ET = 0,75$ ). Le tableau 23 présente le détail des résultats du test-t de Student. Aucune différence significative n'a été observé pour l'échelle de la satisfaction (Levene :  $F = 0,15$ ;  $p = 0,695$ ; test-t :  $t(163) = -0,08$ ,  $p = 0,940$ ,  $r = 0,18$ ) et de l'estime de soi (Levene :  $F = 0,46$ ;  $p = 0,498$ ; test-t :  $t(163) = 2,30$ ,  $p = 0,022$ ,  $r = 0,18$ ). Aucune différence significative n'a été observée quant à l'intérêt initial à participer au programme selon le test-t de Student.

Tableau 23. Comparaison des échelles selon les genres

<i>N</i> = 164	Filles <i>n</i> = 93	Garçons <i>n</i> = 71	Levene		test-t		
	Moyenne ( <i>ET</i> )	Moyenne ( <i>ET</i> )	<b>F</b>	<i>p</i>	<b>t</b>	<b>ddl</b>	<i>p</i>
<b>Plaisir</b>	3,99 (0,82)	3,73 (0,88)	0,54	0,462	2,02	163	0,045
<b>Satisfaction</b>	3,90 (0,77)	3,68 (0,89)	2,30	0,131	1,72	163	0,088
<b>Motivation</b>	3,82 (0,68)	3,57 (0,75)	0,46	0,498	2,30	163	0,022
<b>Estime de soi</b>	3,96 (0,74)	3,94 (0,77)	0,25	0,617	0,18	163	0,855

Nous avons ensuite effectué une analyse de variance unidimensionnelle (ANOVA) afin de déterminer s'il existe des différences en fonction des niveaux scolaires. En comparant les moyennes des échelles selon le niveau scolaire, on remarque des différences significatives pour les quatre échelles du MLSS et le Climat d'appartenance ( $p < 0,007$ ). Puisque les variables ont été jugées homogènes ( $p < 0,05$  pour chaque échelle), mais que les groupes ne sont pas égaux en nombre ( $n$  entre 27 et 72), nous avons réalisé des comparaisons multiples avec le test Post Hoc de Scheffé. Une différence significative a été observé pour l'échelle du Plaisir en fonction du niveau scolaire ( $F(3,160) = 4,20$ ,  $p < 0,01$ ,  $\eta^2 = 0,073$ ). Les analyses Post Hoc ont démontré que les élèves de 4e ( $M = 4,06$ ,  $ET = 0,84$ ) et de 5e année ( $M = 4,04$ ,  $ET = 0,84$ ) rapportent une expérience significativement plus plaisante que les élèves de 6e année ( $M = 3,38$ ,  $ET = 0,89$ ). On observe également une différence significative entre le niveau de satisfaction des élèves en fonction du niveau scolaire ( $F(3,160) = 9,43$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2 = 0,150$ ). Pour l'échelle de la Satisfaction, les analyses Post Hoc ont indiqué que les élèves de 6e se démarquent ( $M = 3,11$ ,  $ET = 0,90$ ) avec une moyenne significativement plus basse que les élèves de tous les autres niveaux. Une différence

significative a été observé entre le niveau de motivation des élèves selon le degré scolaire ( $F(3,160) = 13,26, p < 0,001, \eta^2 = 0,199$ ). Les analyses Post Hoc ont révélé que les élèves de 6e année ( $M = 3,02, ET = 0,83$ ) rapportent également un taux de motivation significativement plus bas que les élèves des autres niveaux scolaires. Une différence significative en ce qui a trait à l'Estime de soi a aussi été constaté. Les analyses Post Hoc ont indiqué que les élèves de 6e année ( $M = 3,41, ET = 0,79$ ) ont une estime de soi plus basse que celle des élèves des autres niveaux scolaires. Finalement, pour l'échelle du Climat d'appartenance ( $F(3,160) = 4,56, p = 0,004, \eta^2 = 0,079$ ), les élèves de 6e année ( $M = 7,89, ET = 2,42$ ) ont un moins fort sentiment d'appartenance que ceux de 4e ( $M = 9,82, ET = 1,96, p = 0,016$ ) et 3e année ( $M = 9,71, ET = 2,45, p = 0,009$ ). Le tableau 24 présente le pointage moyen par niveau scolaire et le résultat de l'ANOVA et les résultats du test Post Hoc de Scheffé.

Tableau 24. Comparaison des échelles selon les niveaux scolaires

	3e année	4e année	5e année	6e année	ANOVA				
	Moyenne (ET)	Moyenne (ET)	Moyenne (ET)	Moyenne (ET)	F	ddl	p	Post Hoc	
	<i>N</i> = 164	<i>n</i> = 72	<i>n</i> = 38	<i>n</i> = 27	<i>n</i> = 27				
<b>Plaisir</b>		3,91 (0,79)	4,06 (0,84)	4,04 (0,84)	3,38 (0,89)	4,20	3,160	0,007	6e < 3e, 4e, 5e
<b>Satisfaction</b>		3,98 (0,69)	4,01 (0,79)	3,77 (0,82)	3,11 (0,90)	9,43	3,160	0,000	6e < 3e, 4e, 5e
<b>Motivation</b>		3,92 (0,56)	3,85 (0,65)	3,66 (0,69)	3,02 (0,83)	13,26	3,160	0,000	6e < 3e, 4e, 5e
<b>Estime de soi</b>		4,11 (0,69)	3,98 (0,67)	4,01 (0,76)	3,41 (0,79)	6,40	3,160	0,000	6e < 3e, 4e, 5e
<b>Climat d'appartenance</b>		9,71 (2,45)	9,82 (1,96)	9,41 (2,47)	7,89 (2,42)	4,56	3,160	0,004	6e < 3e, 4e

En somme, les analyses de comparaison de moyennes mettent en lumière des tendances qui montrent une distinction entre les genres pour toutes les échelles du MLSS. Les filles rapportent un niveau de plaisir et de motivation significativement plus élevé que les garçons. Les différences significatives constatées en fonction des niveaux scolaires démontrent que les élèves de 6e année ont obtenu des moyennes significativement plus basses pour chaque échelle du MLSS et pour le Climat d'appartenance.

Afin de vérifier si le bien-être en classe des élèves peut être influencé par l'interaction entre les variables Genre, Niveau scolaire et Intérêt, nous avons réalisé des ANOVA factorielles. Nous avons choisi de regrouper les élèves par cycle plutôt que par niveau scolaire et de conduire plusieurs ANOVA factorielles (2 x 2) en regroupant deux variables à la fois pour nous assurer une puissance statistique discriminante. Les variables Genre (fille, garçon), Cycle (deuxième cycle, 3e cycle) et Intérêt (demande de l'enfant, suggestion des parents) ont été utilisées comme variables indépendantes. Les échelles Plaisir, Satisfaction, Motivation, Estime de soi et Climat d'appartenance ont été utilisés comme variables dépendantes. Avant les analyses, nous avons établi l'homogénéité de la variance en utilisant le test de Levene ( $p > 0,05$ ). Nous avons systématiquement utilisé les croisements suivants : 1) Cycle et Genre, 2) Genre et Intérêt et 3) Cycle et Intérêt.

En examinant l'effet des variables Cycle et Genre, aucune interaction significative n'a été trouvée (Plaisir :  $F(3,160) = 4,45, p = 0,506, \eta^2 = 0,003$ ; Satisfaction :  $F(3,160) = 0,30, p = 0,586, \eta^2 = 0,002$ ; Motivation :  $F(3,160) = 0,63, p = 0,430, \eta^2 = 0,004$ ; Estime de soi :  $F(3,160) = 0,48, p = 0,490, \eta^2 = 0,003$ ; Climat d'appartenance :  $F(3,160) = 1,40, p = 0,238, \eta^2 = 0,009$ ). Cependant,

comme déjà démontré par les analyses précédentes, nous avons trouvé plusieurs effets principaux. Un effet principal de petite taille du Genre a été trouvé sur l'échelle du Plaisir ( $F(3,160) = 4,83, p = 0,029, \eta^2 = 0,029$ ), de la Satisfaction ( $F(3,160) = 4,09, p = 0,045, \eta^2 = 0,025$ ) et du Climat d'appartenance ( $F(3,160) = 4,680, p = 0,035, \eta^2 = 0,028$ ) ainsi qu'un effet de taille moyenne sur l'échelle de la Motivation ( $F(3,160) = 7,67, p = 0,006, \eta^2 = 0,046$ ). Un effet principal de grande taille du Cycle a été trouvé pour l'échelle de la Satisfaction ( $F(3,160) = 18,71, p < 0,001, \eta^2 = 0,105$ ) et de la Motivation ( $F(3,160) = 27,19, p < 0,001, \eta^2 = 0,145$ ) et un effet principal de taille modéré sur le Climat d'appartenance ( $F(3,160) = 9,18, p = 0,003, \eta^2 = 0,054$ ) et sur l'Estime de soi ( $F(3,160) = 8,99, p = 0,003, \eta^2 = 0,053$ ). Les détails statistiques de ces ANOVA factorielles sont disponibles en annexe (voir Annexe I, tableau 34).

Lorsque l'on examine l'effet du Genre et de l'Intérêt, on ne constate aucun effet principal du Genre sur les échelles Plaisir, Satisfaction, Motivation, Estime de soi et Climat d'appartenance (Plaisir :  $F(3,160) = 0,02, p = 0,908, \eta^2 = 0,021$ ; Satisfaction :  $F(3,160) = 0,002, p = 0,962, \eta^2 < 0,001$ ; Motivation :  $F(3,160) = 0,40, p = 0,527, \eta^2 = 0,003$ ; Estime de soi :  $F(3,160) = 0,19, p = 0,662, \eta^2 = 0,001$ ; Climat d'appartenance :  $F(3,160) = 0,07, p = 0,798, \eta^2 < 0,001$ ) et aucun effet principal de l'intérêt sur les échelles Plaisir, Satisfaction, Motivation, Estime de soi et Climat d'appartenance (Plaisir :  $F(3,160) = 0,45, p = 0,623, \eta^2 = 0,312$ ; Satisfaction :  $F(3,160) = 0,09, p = 0,770, \eta^2 = 0,001$ ; Motivation :  $F(3,160) = 1,85, p = 0,176, \eta^2 = 0,011$ ; Estime de soi :  $F(3,160) = 1,37, p = 0,243, \eta^2 = 0,009$ ; Climat d'appartenance :  $F(3,160) = 0,79, p = 0,374, \eta^2 = 0,005$ ). Toutefois, nous avons trouvé une interaction significative de petite taille sur les échelles Plaisir, ( $F(3,160) = 5,011, p = 0,027, \eta^2 = 0,030$ ), Satisfaction ( $F(3,160) = 5,409, p = 0,020, \eta^2 = 0,033$ )

et Motivation ( $F(3,160) = 4,467$ ,  $p = 0,036$ ,  $\eta^2 = 0,027$ ). Le tableau 25 présente les résultats significatifs des ANOVA factorielles.

Tableau 25. Effet de l'interaction des variables Genre et Intérêt sur le Plaisir, la Satisfaction et la Motivation

	Demande de l'enfant		Suggestion du parent		ANOVA			
	Filles <i>n</i> = 21	Garçons <i>n</i> = 14	Filles <i>n</i> = 72	Garçons <i>n</i> = 57	F	ddl	<i>p</i>	$\eta^2$
	Moyenne (ET)	Moyenne (ET)	Moyenne (ET)	Moyenne (ET)				
<b>Plaisir</b>								
Intérêt					2,27	3,160	0,134	0,014
Genre					0,11	3,160	0,745	0,001
Genre *								
Intérêt	3,90 (0,91)	4,21 (0,58)	4,02 (0,79)	3,61 (0,91)	5,01	3,160	0,027	0,030
<b>Satisfaction</b>								
Intérêt					0,09	3,160	0,770	0,001
Genre					0,002	3,160	0,962	0,000
Genre *						3,160		
Intérêt	3,65 (0,90)	4,02 (0,68)	3,98 (0,72)	3,60 (0,92)	5,49		0,020	0,033
<b>Motivation</b>								
Intérêt					1,85	3,160	0,176	0,011
Genre					0,40	3,160	0,527	0,003
Genre *								
Intérêt	3,74 (0,83)	3,95 (0,61)	3,85 (0,64)	3,47 (0,76)	4,47	3,160	0,036	0,027

Lorsque la suggestion vient des parents, on remarque une différence significative entre les garçons et les filles pour les échelles Plaisir (Levene :  $F = 1,49$ ;  $p = 0,224$ ; test-t :  $t(128) = 2,78$ ,  $p = 0,006$ ,  $r = 0,20$ ), Satisfaction (Levene :  $F = 5,23$ ;  $p = 0,024$ ; test-t :  $t(104,13) = 2,55$ ,  $p = 0,012$ .  $r = 0,24$ ) et Motivation (Levene :  $F = 1,311$ ;  $p = 0,254$ ; test-t :  $t(128) = 3,06$   $p = 0,003$ ,  $r = 0,26$ ). Dans tous les cas, les filles ont obtenu des pointages significativement plus haut que les garçons.

Lorsque la demande vient de l'enfant, nous n'observons aucune différence significative entre les genres pour ces trois échelles (voir tableau 26).

Tableau 26. Comparaison des échelles Plaisir, Satisfaction et Motivation selon l'Intérêt et le Genre

Suggestion des parents <i>N</i> = 129	Filles <i>n</i> = 72		Garçons <i>n</i> = 57		Levene		test t		
	Moyenne	( <i>ET</i> )	Moyenne	( <i>ET</i> )	<b>F</b>	<b><i>p</i></b>	<b>t</b>	<b>ddl</b>	<b><i>p</i></b>
<b>Plaisir</b>	4,02	(0,79)	3,61	(0,91)	1,49	0,224	2,78	128	0,006
<b>Satisfaction</b>	3,98	(0,72)	3,60	(0,92)	5,23	0,024	2,55	104,13	0,012
<b>Motivation</b>	3,95	(0,61)	3,47	(0,76)	1,31	0,254	3,06	128	0,003
Demande de l'enfant <i>N</i> = 35	Filles <i>n</i> = 21		Garçons <i>n</i> = 14		Levene		test t		
	Moyenne	( <i>ET</i> )	Moyenne	( <i>ET</i> )	<b>F</b>	<b><i>p</i></b>	<b>t</b>	<b>ddl</b>	<b><i>p</i></b>
<b>Plaisir</b>	3,90	(0,91)	4,21	(0,58)	1,81	0,188	-1,13	34	0,270
<b>Satisfaction</b>	3,65	(0,90)	4,02	(0,68)	1,28	0,266	-1,29	34	0,208
<b>Motivation</b>	3,74	(0,83)	3,95	(0,61)	0,73	0,399	-0,78	34	0,439

Chez les garçons, lorsque la suggestion vient des parents, on remarque qu'ils rapportent significativement moins de plaisir (Levene :  $F = 3,49$   $p = 0,066$ ; test-t :  $t(70) = 2,38$ ,  $p = 0,020$ ,  $r = 0,28$ ) et de motivation (Levene :  $F = 0,319$ ;  $p = 0,434$ ; test-t :  $t(70) = 2,17$ ,  $p = 0,033$ ,  $r = 0,25$ ) que lorsque la demande vient de l'enfant. En revanche, chez les filles les différences ne sont pas significatives ( $p > 0,090$ ) (voir tableau 27). Les figures 5, 6 et 7 illustrent l'interaction entre les variables.

Tableau 27. Comparaisons des échelles Plaisir et Motivation selon l'intérêt et le genre

Garçons	Demande de l'enfant	Suggestion du parent	Levene		Test t		
	<i>n</i> = 14	<i>n</i> = 57	F	<i>p</i>	t	ddl	
<i>N</i> = 71	Moyenne (ET)	Moyenne (ET)					
<b>Plaisir</b>	4,21 (0,58)	3,61 (0,91)	3,49	0,066	2,38	70	0,020
<b>Motivation</b>	3,95 (0,61)	3,47 (0,76)	0,32	0,434	2,17	70	0,033

Filles	Demande de l'enfant	Suggestion du parent	Levene		Test t		
	<i>n</i> = 21	<i>n</i> = 72	F	<i>p</i>	t	ddl	
<i>N</i> = 93	Moyenne (ET)	Moyenne (ET)					
<b>Plaisir</b>	3,90 (0,91)	4,02 (0,79)	0,55	0,614	-0,58	92	0,561
<b>Motivation</b>	3,74 (0,83)	3,95 (0,61)	1,30	0,258	-0,61	92	0,544

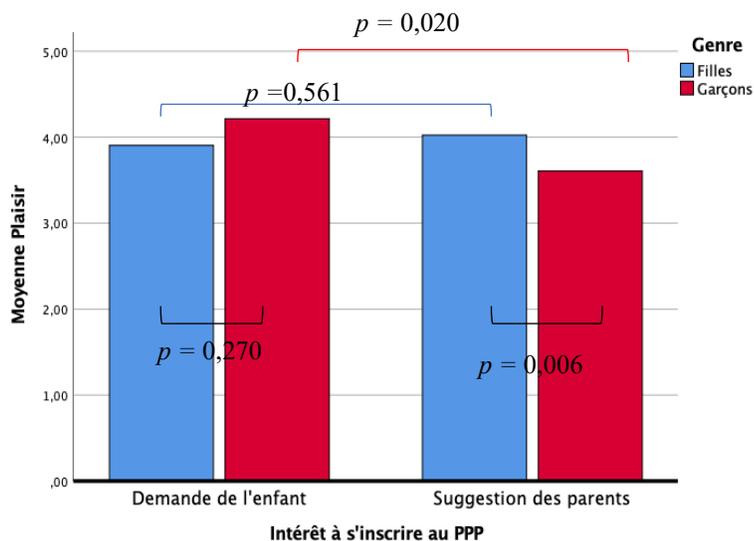


Figure 5. Effet de l'interaction des variables Genre et Intérêt sur l'échelle Plaisir

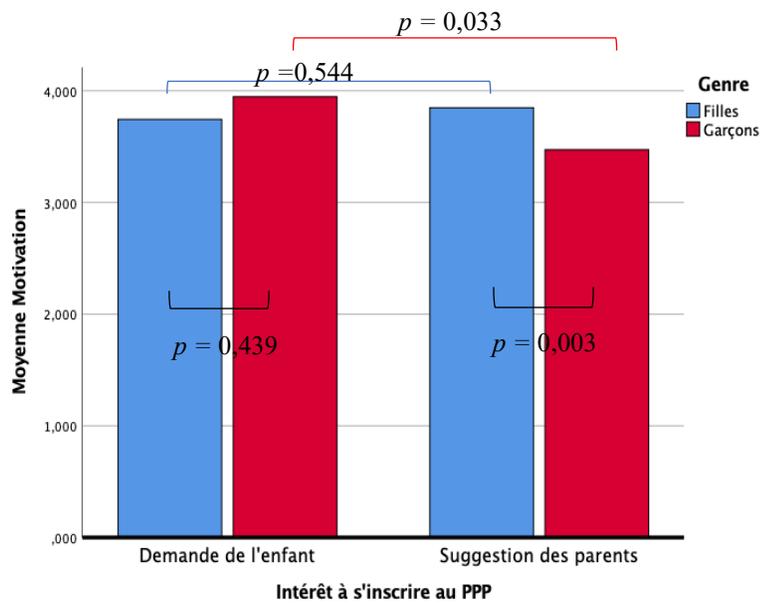


Figure 7. Effet de l'interaction des variables Genre et Intérêt sur l'échelle Motivation

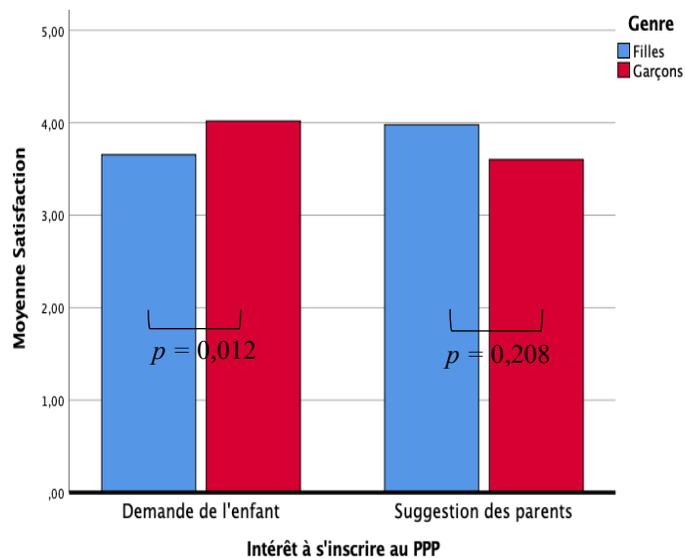


Figure 6. Effet de l'interaction des variables Genre et Intérêt sur l'échelle Satisfaction

Finalement, en examinant l'effet des variables Cycle et Intérêt, nous n'avons trouvé aucune interaction significative (voir Annexe I, tableau 35). Cela dit, comme démontré dans les

analyses précédentes, nous remarquons un effet principal de grande taille du cycle sur l'échelle Motivation ( $F = 15,646, p < 0,001, \eta^2 = 0,089$ ) et des effets de taille moyenne sur les échelles Satisfaction ( $F = 10,38, p = 0,002, \eta^2 = 0,061$ ), Estime de soi ( $F = 6,469, p = 0,012, \eta^2 = 0,039$ ) et Climat d'appartenance ( $F = 4,916, p = 0,028, \eta^2 = 0,030$ ).

Pour conclure, les analyses de comparaison de moyennes factorielles appuient d'une part les distinctions selon le genre et le niveau scolaire précédemment constatés. D'autre part, elles mettent en évidence l'effet préalablement non détecté de la variable Intérêt sur les mesures de bien-être en classe des élèves selon le genre et le cycle.

#### 4. L'INFLUENCE DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

Pour répondre à notre 3e objectif spécifique de recherche soit d'évaluer l'influence des pratiques observées sur l'APM et le bien-être en classe des élèves, nous avons choisi de réaliser des analyses de la covariance (ANCOVA) univariée. En effet, lorsqu'une différence est au sein d'une ou plusieurs mesures, les ANCOVA permettent de vérifier si cette différence existe toujours lorsque les covariables initialement corrélées à la variable dépendante sont contrôlées. Cette méthode d'analyse permet ainsi de vérifier de façon robuste l'effet d'une covariable (Russell, 2018).

Puisque l'enseignante C n'a pas été observée en présence des élèves du groupe B2-6 ( $n = 13$ ), les données collectées auprès de ces derniers ont été exclues des analyses de cette section. Nous avons donc utilisé un échantillon total de 151 élèves de la 3e à la 6e année du primaire ( $N =$

151). Le tableau 28 présente la répartition des participants selon le niveau scolaire et l'enseignante associée.

Tableau 28. Statistiques descriptives de l'échantillon ( $N = 151$ ) par niveau scolaire

	A1-5	A2-4	A3-6	BC1-5	BC3-4	D1-3	D2-3	D3-3	TOTAL
Troisième année	0	0	0	0	0	23	27	22	72
Quatrième année	0	29	0	0	9	0	0	0	38
Cinquième année	16	0	0	11	0	0	0	0	27
Sixième année	0	0	14	0	0	0	0	0	14
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>29</b>	<b>14</b>	<b>11</b>	<b>9</b>	<b>23</b>	<b>27</b>	<b>22</b>	<b>151</b>

Nous nous sommes tout d'abord questionnés sur l'influence que pourraient exercer la fréquence et le caractère des rétroactions sur les mesures d'APM et de bien-être des élèves. Ces indicateurs des pratiques d'enseignement sont les seuls ayant démontré des variations chez une même enseignante. Or, ces différences sont mises en exergue lorsqu'on les examine selon les niveaux scolaires. Ainsi, nous avons vérifié si la fréquence des rétroactions pouvait expliquer une part de variance des mesures issues du questionnaire aux élèves.

Puisque les covariables considérées lors d'une ANCOVA doivent être significativement corrélées à la variable dépendante (Russell, 2018), nous avons mesuré la corrélation à l'aide du test de Pearson entre les types de rétroactions (fréquence des marques d'approbation des comportements sociaux, des marques d'approbation des comportements pédagogiques, des marques de désapprobation des comportements sociaux, des marques de désapprobation des comportements pédagogiques, fréquences totales des marques d'approbation et fréquences totales

des marques de désapprobation) et les échelles du questionnaire aux élèves (Plaisir, Satisfaction, Motivation, Estime de soi, Climat d'appartenance et MPAI-A). Nous n'avons trouvé qu'une seule corrélation significative soit entre l'échelle de la Motivation et la fréquence des marques de désapprobation des comportements pédagogiques ( $r = 0,22$ ,  $p = 0,007$ ) ce qui indique que la motivation augmente de manière notable lorsque les marques de désapprobation augmentent.

Nous nous sommes ensuite assuré que le changement d'échantillon n'interfererait pas avec les différences observées lors de notre première analyse au regard de la Motivation. Pour ce faire nous avons fait un test-t selon le genre. Les filles ( $M = 3,91$ ,  $ET = 0,58$ ) semblent significativement plus motivées que les garçons ( $M = 3,59$ ,  $ET = 0,75$ ) (Levene  $F : 2,23$ ,  $p = 0,138$  : test-t :  $t(150) = 2,91$ ,  $p = 0,004$ ,  $r = 0,23$ ). En deuxième lieu, nous avons réalisé une ANOVA selon le niveau scolaire qui a relevé une différence significative ( $F(3,147) = 7,63$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2 = 0,135$ ). Indépendamment de l'échantillon, les tests Post Hoc ont indiqué que les élèves de 6e année ( $M = 3,06$ ,  $ET = 0,84$ ) rapportent être significativement moins motivés que les élèves de 3e ( $M = 3,92$ ,  $ET = 0,56$ ), 4e ( $M = 3,85$ ,  $ET = 0,65$ ) et 5e année ( $M = 3,66$ ,  $ET = 0,69$ ). Le tableau 29 présente les différences significatives constatées.

Tableau 29. Comparaison de la Motivation selon le genre et le niveau scolaire ( $N = 151$ )

	<b>Filles</b> Moyenne (ET) <i>n</i> = 87	<b>Garçons</b> Moyenne (ET) <i>n</i> = 64	<b>Levene</b>		<b>Test t</b>		
			F	<i>p</i>	t	ddl	<i>p</i>
Motivation	3,91 (0,58)	3,59 (0,75)	2,227	0,138	2,91	150	0,004

	<b>3e année</b> Moyenne (ET) <i>n</i> = 72	<b>4e année</b> Moyenne (ET) <i>n</i> = 38	<b>5e année</b> Moyenne (ET) <i>n</i> = 27	<b>6e année</b> Moyenne (ET) <i>n</i> = 14	<b>ANOVA</b>		
					F	<i>p</i>	Post Hoc
Motivation	3,92 (0,56)	3,85 (0,65)	3,66 (0,69)	3,06 (0,84)	7,63	0,000	6e < 3e, 4e, 5e

Deux ANCOVA ont ensuite été conduites afin de percevoir si les différences observées en fonction 1) du Genre et 2) du Niveau scolaire sont toujours présentes lorsque l'on contrôle la fréquence des marques de désapprobation des comportements pédagogiques.

Nous avons utilisé la Motivation comme variable dépendante, le Genre comme variable indépendante et la fréquence des marques de désapprobation des comportements pédagogiques comme covariable. L'analyse révèle que l'effet significatif du genre sur la motivation est toujours présent lorsque l'on contrôle la fréquence des marques de désapprobation des comportements pédagogiques (Levene  $F = 1,959$ ,  $p = 0,164$ ; ANCOVA :  $F(1,148) = 8,70$ ,  $p = 0,004$ ,  $\eta^2 = 0,055$ ). Les filles ( $M = 3,91$ ,  $ET = 0,58$ ) étant significativement plus motivées que les garçons ( $M = 3,59$ ,  $ET = 0,75$ ). La covariable fréquence des marques de désapprobation des comportements pédagogiques est significativement associée à la motivation ( $F(1,148) = 7,69$ ,  $p = 0,006$ ,  $\eta^2 = 0,049$ ).

Nous avons ensuite utilisé la Motivation comme variable dépendante, le Niveau scolaire comme variable indépendante et la fréquence des marques de désapprobation des comportements

pédagogiques comme covariable. L'analyse révèle que l'effet du niveau scolaire est toujours présent lorsque l'on contrôle la fréquence des marques de désapprobation des comportements pédagogiques (Levene  $F = 1,01, p = 0,390$ ; ANCOVA :  $F(3,146) = 5,02, p = 0,002, \eta^2 = 0,093$ ). Cette fois encore ce sont les élèves de 6e année ( $M = 3,06, ET = 0,84$ ) qui rapportent être significativement moins motivés que les élèves de 3e ( $M = 3,92, ET = 0,56$ ), de 4e, ( $M = 3,85, ET = 0,65$ ) et de 5e années ( $M = 3,66, ET = 0,69$ ). Aucune association significative n'a été trouvée entre la covariable fréquence des marques de désapprobation des comportements pédagogiques et la motivation rapportée des élèves ( $F(1,146) = 0,30, p = 0,583, \eta^2 = 0,002$ ). Les résultats détaillés figurent dans les tableaux 30 et 31.

Tableau 30. Analyse de la covariance ANCOVA selon le genre

	Filles	Garçons	ANCOVA				
	Moyenne (ET) <i>n</i> = 87	Moyenne (ET) <i>n</i> = 64	F	ddl	<i>p</i>	$\eta^2$	Post Hoc
<b>Genre</b>	3,91 (0,58)	3,59 (0,75)	8,70	1,148	0,004	0,055	F > G
<b>Fréquence désapprobations pédagogiques</b>			7,70	1,148	0,006	0,049	

Tableau 31. Analyse de la covariance ANCOVA selon le niveau scolaire

	3e année	4e année	5e année	6e année	ANCOVA				
	Moyenne (ET) <i>n</i> = 72	Moyenne (ET) <i>n</i> = 38	Moyenne (ET) <i>n</i> = 27	Moyenne (ET) <i>n</i> = 14	F	ddl	<i>p</i>	$\eta^2$	Post Hoc
<b>Niveau scolaire</b>	3,92 (0,56)	3,85 (0,65)	3,66 (0,69)	3,06 (0,84)	5,02	3,146	0,002	0,093	6 <sup>e</sup> < 3 <sup>e</sup> , 4 <sup>e</sup> , 5 <sup>e</sup>
<b>Fréquence désapprobations pédagogiques</b>					0,30	3,146	0,583	0,002	

En dépit des différences observées au regard de la fréquence des marques de désapprobation des comportements pédagogiques, il semble que les principales différences observées entre les groupes (niveaux scolaires et genre) concernant l'APM et le bien-être en classe des élèves s'expliquent davantage par leurs caractéristiques personnelles que par les pratiques d'enseignement constatées auprès de leur enseignante spécialiste.

## CINQUIÈME CHAPITRE. DISCUSSION

Dans ce chapitre, nous discutons des principaux constats issus de notre analyse. Nous soulignons ensuite l'apport, les forces et les limites du projet de recherche. Finalement, nous formulons des recommandations à l'intention des milieux scientifique et pratique.

### 1. PRINCIPAUX CONSTATS

Cette étude avait pour but d'analyser les pratiques d'enseignement de la musique et leur influence sur l'APM et le bien-être en classe des élèves du primaire inscrits à un PPP en Arts-études. Quelques faits saillants ressortent de notre étude. En premier lieu, nous constatons que les filles rapportent plus de manifestations d'APM que les garçons. En second lieu, le bien-être des élèves de 6e année semble significativement plus bas que ceux des élèves des autres niveaux scolaires. Nos analyses révèlent également que l'intérêt des élèves envers la participation au programme agit comme modérateur de l'effet du genre et du niveau scolaire sur l'APM et le bien-être en classe. Finalement, nous n'avons trouvé aucune influence significative des pratiques d'enseignement de la musique observées sur l'APM et le bien-être en classe des élèves inscrits à un PPP en Arts-études. Dans cette section, nous interprétons les résultats de notre analyse, dont ces faits saillants, en lien avec nos quatre objectifs spécifiques de recherche.

#### 1.1 Les pratiques d'enseignement

Notre premier objectif spécifique de recherche visait à décrire les pratiques d'enseignement dans les PPP en Arts-études en musique au primaire. Conformément à ce qui a été constaté auprès

d'enseignants québécois au secondaire, les pratiques apparaissent similaires d'un enseignant à l'autre (Vezeau et al., 2010). De plus, le peu de variation observée entre les enseignants au regard des indicateurs du MCOF suggère une certaine convergence au sein de notre échantillon. Cela dit, puisque les mesures sont issues d'un seul milieu, ce constat doit être nuancé. Ces observations pourraient être attribuables au contexte des PPP, tout comme ils pourraient être spécifiques à la culture pédagogique propre à l'établissement. Ainsi, ces constats ne peuvent être généralisés à l'ensemble des écoles offrant un PPP en Arts-études.

Par ailleurs, les enseignantes utilisent leur temps d'enseignement de façon principalement magistrale (entre 58% et 77%). Ce résultat peut apparaître surprenant compte tenu l'expérience professionnelle de plus de 10 ans des enseignantes observées. En effet, en cohérence avec les travaux de Moore et Bonney (1987), nous anticipions que les enseignantes expérimentées privilégient la participation active de leurs élèves plutôt que l'enseignement magistral. À ce sujet, ces pourcentages de notre étude sont supérieurs à ceux rapportés dans l'étude de Moore et al. (2002) menée auprès d'enseignants spécialistes en musique dans les écoles régulières espagnoles ( $n = 12$ ) et américaines ( $n = 12$ ). Ces derniers utilisent respectivement en moyenne 40% et 46% de leur temps d'enseignement pour les activités magistrales (Moore et al., 2002). Il est possible que cette pratique soit induite par le contexte pédagogique des PPP. Contrairement aux classes régulières de musique qui visent à familiariser l'élève à la pratique artistique (Gouvernement du Québec, 2006), les PPP en Arts-études ont des objectifs davantage comparables aux orientations des conservatoires soit le développement des habiletés musicales (MEQ, 2020b). En effet, les objectifs initiaux des conservatoires visaient à former des instrumentistes capables de lire la musique (Joubert, 1996). En ce sens, l'enseignement magistral pourrait ainsi être un lègue des

---

traditions disciplinaires privilégiant des méthodes d'enseignement plus traditionnelles, dans le but de développer des musiciens compétents.

Les enseignantes de notre étude offrent davantage de marques d'approbation au regard des comportements pédagogiques que sociaux. Cependant, les marques d'approbation et de désapprobation sont plutôt équitablement réparties entre les apprentissages et les comportements sociaux. Ce constat avait également été mis en évidence dans l'étude de Moore et al. (2002) citée précédemment. Toutefois, contrairement à cette étude dans laquelle les participants privilégiaient les marques d'approbation, les enseignantes observées dans le cadre de notre projet ont recours aux désapprobations deux à trois fois plus souvent qu'aux approbations. L'expérience professionnelle de nos participantes (plus de 10 ans) pourrait expliquer en partie ce constat. En effet, Yarbrough et Price (1989) rapportent que les enseignants expérimentés de son étude ( $n = 30$ ) utilisaient jusqu'à quatre fois plus de marques de désapprobation que de marques d'approbation. En comparaison, les étudiants en éducation musicale ( $n = 49$ ) utilisaient jusqu'à huit fois plus d'approbation que de désapprobation. Finalement, les enseignantes tendent à rétroagir plus fréquemment auprès des élèves de 3<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup> années que ceux de 5<sup>e</sup> et de 6<sup>e</sup> année. Ces différences observées en fonction des niveaux scolaires documentent une particularité qui n'avait pas été explorée dans les études précédentes (Moore et al., 2002; Yarbrough et Price, 1989). Il nous est donc impossible de comparer ces résultats. Cela dit, la stabilité du personnel enseignant et des élèves indiquent que ceux-ci se côtoient sur plusieurs années. On peut donc imaginer que les élèves de 6<sup>e</sup> année se conforment plus facilement aux attentes de l'enseignantes ayant possiblement pour effet de réduire la nécessité d'avoir recours à la rétroaction concernant les comportements pédagogiques et sociaux des élèves.

## 1.2 L'APM et le bien-être en classe des élèves

Notre second objectif spécifique de recherche était de décrire l'APM et le bien-être des élèves du primaire inscrits dans les PPP en musique. Dans cette section, nous présentons tout d'abord les principaux constats concernant les statistiques descriptives de nos données, puis nous discutons des différences observées en fonction du genre, du niveau scolaire et de l'effet modérateur de l'intérêt.

Nos analyses confirment les différences constatées selon le genre par de nombreux chercheurs (Kenny et Osborne, 2006; Osborne et al., 2005; Patston et Osborne, 2016) et démontrent une tendance à être plus élevée chez les élèves plus vieux de notre échantillon. Les élèves rapportent la présence de manifestations somatiques, comportementales et cognitives indiquant une APM modérée.

La majorité rapporte éprouver des manifestations affectives (nervosité pré concert, craintes de mal jouer et de commettre des erreurs) et des manifestations somatiques (papillons dans le ventre, palpitations cardiaques) assez fréquemment. Presque tous rapportent expérimenter des manifestations comportementales (tremblements) et cognitives (difficulté à se concentrer) à l'occasion, mais indiquent être la plupart du temps heureux après une prestation. Contrairement à ce qui a été rapporté par des pianistes adolescents (Ryan et al., 2021), les participants de notre étude ont une plus grande tendance à vouloir éviter les performances individuelles devant public. Ceci pourrait s'expliquer par le fait qu'au sein des PPP, l'emphase est mise sur la pratique de la musique d'ensemble. Les élèves ont ainsi probablement moins d'expérience de concert individuel que les pianistes pour qui cette pratique est courante.

---

Concernant le bien-être des élèves, les participants de notre étude indiquent éprouver du plaisir et être satisfaits de leur cours de musique. Ils semblent particulièrement apprécier le fait que leurs parents consentent à ce qu'ils prennent part à cette activité et démontrent une motivation assez élevée. Ils évaluent leur climat d'appartenance en classe de façon généralement élevée. Selon leurs réponses au questionnaire, leur désir de s'améliorer n'apparaît pas pour autant être motivé par un désir de répondre aux attentes de leur enseignante ou de leurs parents. Lorsque l'on considère l'ensemble des réponses issues des 44 items, il est surprenant de constater que les élèves indiquent préférer jouer en groupe ou sans la présence du public, mais qu'ils apprécient jouer pour les autres. Cela pourrait s'expliquer par le fait qu'ils rapportent également apprécier se faire complimenter sur leur jeu instrumental. Puisque c'est la première fois que le MLSS et le MPAI-A sont utilisés conjointement, il n'est donc pas possible de vérifier si ce constat est spécifique à notre échantillon.

Enfin, le présent travail ne visait pas à valider ou invalider l'articulation théorique du bien-être de Seligman (2011). Toutefois, conformément à cette théorie nous avons mesuré les émotions positives (plaisir, satisfaction), l'engagement (motivation), les expériences signifiantes et les relations positives (climat d'appartenance) et l'accomplissement (sentiment d'efficacité personnelle et estime de soi) des élèves afin de décrire le bien-être en classe de musique. Selon Seligman (2011), chacun des éléments du bien-être contribue significativement au bien-être global de l'individu. Dans le cadre de nos travaux, la matrice de corrélation entre les différentes échelles démontre d'une part des associations positives et significatives entre toutes les échelles du MLSS et celle du climat d'appartenance, indiquant ainsi une certaine validité convergente et discriminante. D'autre part, il est étonnant de constater qu'aucune corrélation significative n'a été

---

trouvée entre le MPAI-A et les mesures de bien-être (Plaisir, Satisfaction, Motivation, Estime de soi et Climat d'appartenance). En effet, contrairement à Ryan et al. (2021) qui avaient identifié l'estime de soi comme un prédicteur de l'APM, nous n'avons décelé aucune corrélation significative entre ces deux mesures. Ceci pourrait être dû au fait que Ryan et al. (2021) ont utilisé un questionnaire beaucoup plus exhaustif (Coopersmith Self-Esteem Inventory, 25 items) que l'échelle de l'estime de soi du MLSS (5 items). L'absence de corrélation porte aussi à croire que l'APM pourrait ne pas avoir d'effet significatif sur le bien-être en classe des élèves du primaire. Ce constat fait d'ailleurs écho aux résultats de Barbeau et Mantie (2019) qui, auprès d'une population de personnes âgées, ont constaté que les bienfaits de la pratique instrumentale dépassaient largement les effets sporadiques de l'APM. En dépit des trajectoires inversées de l'APM et du bien-être en classe des élèves en fonction des niveaux scolaires (APM plus haute et mesures de bien-être plus basses chez les 6<sup>e</sup> année comparativement aux autres niveaux scolaires), la seule corrélation significative entre les échelles du MLSS et le MPAI-A se situe avec celle du sentiment d'efficacité personnelle; l'un étant négativement corrélé à l'autre ( $r = -0,30, p < 0,001$ ). Malheureusement, la consistance interne de cette échelle ne permet pas de tirer de franches conclusions au regard de ce résultat. Néanmoins, cette tendance serait attendue puisque le sentiment d'efficacité personnelle a été identifié comme un prédicteur de l'APM chez les jeunes musiciens de 9 à 18 ans (McCormick et McPherson, 2003). En contexte non musical, les personnes avec un faible sentiment d'efficacité personnelle seraient plus sujettes à souffrir d'anxiété de performance (Lecomte, 2004).

### 1.2.1 *Différences selon le genre*

Conformément à ce qui est rapporté dans les écrits scientifiques, nous constatons que les élèves participantes de notre étude rapportent un niveau d'APM significativement plus élevé que les garçons (Kenny et Osborne, 2006; Osborne et al., 2005; Patston et Osborne, 2016). Cela pourrait s'expliquer, entre autres, par le fait qu'elles entretiennent « un moins bon concept de soi scolaire (perception de leurs compétences scolaires, plaisir et intérêt à apprendre à l'école) » (Riberdy et al., 2009, p. 20) et une perception d'efficacité personnelle plus faible que les garçons (Springmann et al., 2018). En outre, il est possible que les filles soient plus ouvertes ou sensibles aux symptômes d'APM. De fait, Abel et Larkin (1990) ont démontré que, chez les hommes et les femmes expérimentant tous deux des manifestations somatiques d'APM, les femmes rapporteraient un plus haut niveau d'APM que les hommes.

Contrairement aux résultats des auteurs originaux du MLSS (Rife et al., 2001), les filles de notre échantillon rapportent éprouver plus de plaisir et être plus motivées par leur cours de musique que les garçons. À cet effet, plusieurs auteurs soulignent que les filles auraient une attitude significativement plus favorable que les garçons face à leur cours de musique au primaire (Croucher et Reid, 1981; Nolin, 1979; Pogonowski, 1985). Cela pourrait s'expliquer du fait que les garçons auraient plus de difficultés que les filles à se conformer aux exigences scolaires (Samdal et al., 1999).

### 1.2.2 *Différences selon le niveau scolaire*

Comme dans l'étude de Ryan (2005), aucune différence significative n'a été constatée selon les niveaux scolaires. Néanmoins, nous remarquons que les élèves ont tendance à rapporter des manifestations plus fréquentes d'APM en 6<sup>e</sup> année, particulièrement les filles. Plusieurs auteurs (Kenny, 2011; Patston, 2014; Patston et Waters, 2015) soutiennent que l'influence de l'enseignant et la qualité de l'expérience d'apprentissage seraient des pistes explicatives. D'une part, chez les adolescents, les expériences de concert négatives seraient positivement associées et prédictives du niveau d'APM (Osborne et Kenny, 2008). D'autre part, les tendances au perfectionnisme, souvent présentes et acceptées dans le monde de la performance musicale (Mor et al., 1995), pourraient se refléter dans l'enseignement et entraîner l'apparition au fil du temps de ces mêmes traits chez leurs élèves (Patston, 2014; Stornelli et al., 2009). Les élèves qui avancent en âge accordent également généralement plus d'importance au jugement des autres (Damian et al., 2017), ce qui pourrait exacerber la crainte de jouer en public et donc les manifestations d'APM. Or, puisque peu d'élèves se joignent au programme en milieu de parcours, il est difficile de distinguer si cette croissance est davantage associée à l'âge des participants ou à leur expérience de participation au programme.

Il semble que, conformément aux écrits scientifiques (Croucher et Reid, 1981; Nolin, 1979; Pogonowski, 1985; Rife et al., 2001), plus le niveau scolaire est élevé, plus le plaisir, la satisfaction, la motivation et l'estime de soi diminuent. Dans le cas présent, les élèves de 6<sup>e</sup> année ont obtenu des pointages significativement plus bas pour toutes les échelles du MLSS que tous les autres niveaux scolaires. De fait, bien que contraires à ceux des auteurs originaux du MLSS (Rife

et al., 2001) et d'autres auteurs (Hospital et al., 2018; Morin, 2014; Osborne et al., 2015), ces résultats étaient attendus puisque le niveau de bien-être général des élèves du primaire tend à décroître lorsque les enfants avancent en âge selon plusieurs études (Andolfi et al., 2017; Buzaud et al., 2019; Gregory et al., 2018; Konu, 2006; Liddle et Carter, 2015; Tobia et al., 2019). Cette dévaluation est d'ailleurs habituellement marquée pour les mesures de satisfaction et d'appartenance (Andolfi et al., 2017; Gregory et al., 2018). Cette baisse de satisfaction fréquemment observée pourrait s'expliquer par l'augmentation des exigences scolaires et la diminution de l'intérêt des élèves envers l'école habituellement marquées à la préadolescence (Florin et Guimard, 2017). Cette étape transitoire vers l'adolescence est également une période de vulnérabilité et d'insécurité amenant les jeunes à se redéfinir et à choisir de nouveaux intérêts (Guillon et Crocq, 2004). Ces changements naturels pourraient influencer la perception qu'ils ont de leur bien-être et de ses indicateurs.

Par ailleurs, Hospital et al. (2018), Morin (2014) et Osborne et al. (2015) rapportent que le sentiment d'appartenance des élèves augmenterait avec le temps de participation aux programmes musicaux inspirés d'El Sistema. Bien que nous n'ayons pas mesuré l'évolution du sentiment d'appartenance dans le temps, nous constatons que les élèves de 6e année de notre étude rapportent un sentiment d'appartenance significativement inférieur à celui des élèves de 3e et de 4e année. Puisque peu d'élèves se joignent au programme à mi-parcours, ces différences pourraient indiquer la présence d'une tendance à décroître avec le nombre d'années de participation. Les particularités des programmes inspirés d'El Sistema, dont la situation socioéconomique défavorisée des participants et les objectifs pédagogiques visant la promotion du développement social de l'enfant, pourraient expliquer ces résultats. En effet, les participants de notre étude sont plutôt issus de

---

milieux socioéconomiques favorisés et les orientations pédagogiques des PPP visent à enrichir la formation musicale des élèves de sorte à favoriser l'accessibilité aux études supérieures en arts (MEQ, 2020b). L'effet de la participation à des programmes musicaux sur le sentiment d'appartenance, voire les relations sociales, pourrait ainsi différer en fonction des orientations pédagogiques préconisées et du milieu socioéconomique des participants.

### **1.3 L'effet modérateur de l'intérêt**

Notre troisième objectif spécifique visait à explorer l'effet modérateur des variables de processus sur les liens entre les variables contributives (caractéristiques de l'élève) et les variables résultantes (l'APM et le bien-être de l'élève). L'origine de l'intérêt envers la participation au PPP a été collectée auprès des parents par l'entremise du questionnaire sociodémographique. Bien qu'aucun effet principal de cette variable n'ait été constaté sur l'APM et le bien-être des élèves, l'intérêt semble influencer différemment l'APM et le bien-être des élèves en fonction du genre et du niveau scolaire.

Chez les élèves du 3<sup>e</sup> cycle, l'APM apparaît plus élevée lorsque l'intérêt vient de l'enfant. Inversement, chez ceux du deuxième cycle, l'APM est plus élevée lorsque la suggestion vient des parents. Sachant que l'anxiété peut être influencée par le désir de répondre à des attentes de compétences (intrinsèque ou extrinsèque) (Stornelli et al., 2009), ce constat pourrait être expliqué par l'importance que les enfants accordent aux idéaux des parents en fonction de leur âge. En effet, Creech et Hallam (2003) rapportent qu'en avançant en âges les enfants sont moins sensibles à l'influence des parents.

---

Il semble que l'intérêt interfère également avec le plaisir, la satisfaction et la motivation des enfants en fonction du genre. Lorsque l'intérêt à participer au PPP relève des parents, les garçons rapportent significativement moins de plaisir, de satisfaction et de motivation que les filles. Cependant, lorsque ce sont les enfants qui ont fait la demande de participer au programme, les garçons rapportent des pointages significativement plus haut que les filles. Toutefois, seuls le plaisir et la motivation des garçons semblent significativement impactés par l'origine de l'intérêt. L'absence de différence significative chez les filles au regard de la motivation et de la satisfaction en fonction de l'origine de l'intérêt pourrait peut-être s'expliquer par la socialisation de genre; le conditionnement social des filles les portant à se conformer plus « naturellement » aux attentes des adultes (Mieyaa et al., 2012).

#### **1.4 L'influence des pratiques d'enseignement observées**

Concernant notre dernier objectif de recherche, l'analyse n'a révélé aucune influence des pratiques d'enseignement sur l'APM et le bien-être en classe des élèves. Les faibles variations pour un même indicateur ont limité l'analyse de l'influence des pratiques d'enseignement sur l'APM et le bien-être en classe des élèves. En effet, seule l'influence de la fréquence d'utilisation des marques de désapprobation envers les comportements pédagogiques sur la motivation des élèves a pu être examinée statistiquement. Or, lorsque l'on considère les caractéristiques des élèves (genre et niveau scolaire), les résultats démontrent que la fréquence de l'utilisation des marques de désapprobation au regard des comportements pédagogiques n'aurait pas d'influence significative sur la motivation des élèves.

Néanmoins, des études antérieures rapportent que les élèves de musique apprécieraient généralement les contacts visuels, les variations dans la voix, l'utilisation équitable de marques d'approbation et de désapprobation (Whitaker, 2011; Yarbrough, 1975) et participer activement en cours de musique (Roberts, 2015). Plusieurs de ces caractéristiques ont été observées chez les enseignantes spécialistes de notre étude. En effet, elles maintiennent un contact visuel avec leurs élèves la majorité du temps et elles varient la hauteur de leur voix plus de 70% du temps. En revanche, elles privilégient un mode d'enseignement magistral, limitant ainsi la participation active des élèves. Malgré qu'elles utilisent sommairement une plus grande quantité de marques de désapprobation, les rétroactions liées aux comportements pédagogiques sont réparties de façon plutôt équilibrée entre approbation et désapprobation. D'ailleurs, cette proportion est constante pour tous les niveaux scolaires. Le peu de marques d'approbation utilisé quant aux comportements sociaux des élèves est assez surprenant étant donné que cette pratique est reconnue efficace non seulement concernant l'adoption des comportements attendus, mais également sur le développement de l'estime de soi et des relations positives en classe (Wolfgang, 2005).

Les enseignantes de notre étude jouent régulièrement en même temps que les élèves, ce qui explique qu'elles dirigent ou battent la mesure peu fréquemment en classe. Cet aspect de leur pratique attire notre attention puisqu'il a été démontré que frapper ou bouger sur une même pulsation favoriserait le sentiment d'affiliation (Rabinowitch et Knafo-Noam, 2015; Tunçgenç et Cohen, 2016). Par conséquent, cela pourrait possiblement contribuer au développement de relations sociales positives (élément du bien-être selon Seligman, 2011) et ainsi soutenir le bien-être en classe des élèves.

En somme, en dépit des contraintes méthodologiques rencontrées, la description des pratiques d'enseignement permet tout de même de souligner les pratiques constatées qui pourraient supporter le bien-être des élèves et celles qui pourraient être bonifiées, voire améliorées. Nos résultats n'indiquent donc pas que les pratiques d'enseignement n'ont pas d'effet sur l'APM et le bien-être en classe des élèves. Ils mettent plutôt en lumière les limites méthodologiques du devis proposé, lesquelles sont exposées dans la section suivante.

## 2. FORCES ET LIMITES DE LA RECHERCHE

Au terme de ce mémoire, nous devons soulever quelques forces et limites méthodologiques ayant contraint nos analyses. En premier lieu, une limite s'impose concernant notre échantillon. En plus des spécificités sociodémographiques (programme Arts-études, milieu socioéconomique plutôt favorisé) de nos participants, lorsqu'un échantillon est composé de participants volontaires et non probabiliste, la généralisation des résultats n'est pas possible (Beaud, 2016). Qui plus est, les enseignants recrutés sont déjà engagés dans un programme de sensibilisation (HORS-PISTE, voir Troisième chapitre – Population et recrutement). En dépit de l'état d'avancement du programme, il se peut que leurs pratiques soient déjà influencées par celui-ci ou qu'elles aient influencé le niveau d'APM des élèves. De plus, les enseignantes participantes sont toutes expérimentées (10 ans et plus d'expérience d'enseignement). L'échantillon n'est donc pas représentatif de l'ensemble des enseignants spécialistes en musique. Finalement, compte tenu du nombre d'enseignantes participantes de notre étude ( $n = 4$ ), il serait nécessaire d'observer les pratiques d'enseignement de la musique d'un plus vaste échantillon afin de broser un portrait représentatif de l'ensemble des écoles offrant un PPP en Arts-études.

En second lieu, nous reconnaissons également que les dispositifs systématiques d'observation imposent certaines limites universelles associées à leur utilisation, notamment, celle de restreindre le chercheur à l'observation de comportements précédemment identifiés. De plus, elles sont circonscrites par les conditions d'observation et se limitent aux pratiques constatées selon un contexte et un délai prescrit (Maubant et al., 2005). À cet effet, les indicateurs du MTRA ne permettent pas de distinguer si les rétroactions observées étaient spécifiques (relatif à un objectif, un contenu pédagogique ou un comportement précis) ou générales (Oui, Non, Bravo!, Continue, Arrête) et s'ils étaient adressés à l'ensemble de la classe ou à un élève en particulier. Par ailleurs, le contexte sanitaire actuel (COVID-19) contraint les enseignants à porter un masque de procédure en classe ce qui rend plus difficile d'identifier leurs expressions faciales. En plus d'avoir limité nos observations, il est possible que les pratiques d'enseignement en aient été affectées. Cela dit, les enseignantes semblaient confortables et ne pas restreindre leurs interactions (déplacements et contacts) avec les élèves. Les gestes barrières mis en place ne semblent donc pas avoir impacté les pratiques d'enseignement au moment où nous avons réalisé nos observations.

En troisième lieu, les échelles utilisées pour la construction du questionnaire aux élèves étaient toutes préalablement validées. Toutefois, le MLSS a été traduit de l'anglais spécifiquement pour ce projet. En dépit de la technique de traduction utilisée assurant la qualité et la rigueur de la démarche, la validité de l'instrument pourrait être affectée. L'instrument ayant été créé pour des élèves de 9 à 12 ans, les items à traduire ne présentaient pas de vocabulaire ou de concept complexe pouvant laisser place à interprétation. Par ailleurs, la consistance interne de chaque échelle a été mesurée. Toutes ont satisfait les critères ( $\alpha > 0,70$ ) à l'exception de l'échelle du sentiment d'efficacité. Pour cette raison, nous avons choisi de ne pas utiliser cette mesure pour l'analyse

---

statistique des données. Or, le sentiment d'efficacité personnelle est un concept clef en ce qui a trait à l'anxiété de performance et le bien-être qui peut être soutenu par l'action pédagogique (Parent et St-Louis, 2019; Rousseau et Espinosa, 2018). L'utilisation du MLSS mériterait donc d'être complétée d'une mesure supplémentaire palliant cette limite. Finalement, puisque l'intérêt a été uniquement rapporté par le parent, l'information gagnerait à être comparée à l'opinion des enfants, par exemple, en intégrant un item à cet égard dans le questionnaire aux élèves.

En dépit des limites identifiées, il vaut aussi de souligner les forces de ce projet de mémoire. Notons d'abord la rigueur scientifique du projet. En effet, la sélection d'outils existants, la démarche de traduction employée et le calcul de la validité interjuge assurent une certaine validité et une possibilité de répliquer la méthodologie. Comme souligné précédemment, le fait d'avoir combiné plusieurs outils existants a permis de faire dialoguer les échelles employées et de nuancer la discussion des résultats soulignant la pertinence de ce choix et l'intérêt à poursuivre une telle démarche. Par ailleurs, la problématique ancrée dans un contexte scolaire souligne la pertinence à la fois sociale et scientifique du mémoire. Les apports et recommandations sont d'ailleurs présentés dans la section qui suit.

### 3. APPORT ET RECOMMANDATIONS

#### 3.1 Pour les milieux de la recherche scientifique

La présente étude est, à notre connaissance, la première conduite au Québec visant à décrire les pratiques d'enseignement de la musique au sein d'un PPP en Arts-études, l'APM et le bien-être en classe des élèves y participant. Qui plus est, contrairement aux études recensées rapportant

---

l'effet de la participation à des programmes musicaux, nous avons inclus certaines caractéristiques des élèves (genre, intérêt envers la participation au programme et niveau scolaire) afin d'examiner l'influence des pratiques d'enseignement sur l'APM et le bien-être en classe des élèves. Les différences observées en fonction des caractéristiques des élèves confirment la pertinence de considérer ces variables. En effet, un des constats majeurs de ce projet est certainement le fait que l'influence du genre et du niveau scolaire prédominerait sur celle des rétroactions de l'enseignant et possiblement celle des pratiques d'enseignement. Des résultats similaires avaient d'ailleurs été mis en évidence dans les travaux de Vezeau et al. (2010) concernant la motivation scolaire des élèves du secondaire en contexte régulier. Il est donc crucial de considérer les caractéristiques des élèves, minimalement le genre et le niveau scolaire ou l'âge des élèves, afin d'appréhender justement l'effet des pratiques d'enseignement sur leur APM et leur bien-être en classe.

Nos résultats révèlent également l'effet modérateur de l'intérêt sur l'APM, le plaisir, la satisfaction et la motivation en fonction du genre et du niveau scolaire. Dans l'optique de pouvoir déceler adéquatement l'effet de l'expérience d'apprentissage musicale sur l'APM et le bien-être des élèves, l'effet modérateur observé indique la pertinence de considérer non seulement des variables contributives (genre et niveau scolaire) et résultantes (indicateurs et mesures), mais également des variables de processus (l'intérêt et autre valeur) (Jayawickreme et al., 2012). La fonction modératrice de l'orientation des buts d'accomplissement (Elliot et McGregor, 2001) a été mise en évidence concernant l'anxiété (Goetz et al., 2015) et le bien-être des élèves (Masson et Fenouillet, 2019). La poursuite de buts de maîtrise serait favorable aux expériences positives, alors que les buts de performance seraient associés à l'anxiété (Goetz et al., 2015; Masson et Fenouillet,

2019). L'ajout de cette variable de processus pourrait être riche puisque l'orientation des buts subirait l'influence des croyances pédagogique et des pratiques des enseignants (Ames, 1992).

L'APM des élèves d'âge scolaire est peu documentée au Québec. Toutefois, les différences observées auprès de 173 élèves de la 3<sup>e</sup> année du primaire à la première année secondaire d'une école régulière (Ryan, 2005) sont similaires à celles de la présente recherche. Nos résultats suggèrent ainsi que l'APM des élèves du primaire inscrits dans un PPP pourrait être sujette aux mêmes fluctuations que celle des élèves du même âge inscrits à un programme régulier. D'ailleurs, compte tenu de l'écart significatif entre les pointages des élèves de 6<sup>e</sup> année et de ceux des autres niveaux scolaires, le bien-être en classe de musique serait, tout comme le bien-être général des enfants du même âge, lui aussi sujet à l'influence du niveau scolaire.

Finalement, la théorie du bien-être de Seligman (2011) appert être une avenue théorique prometteuse afin de rendre compte du bien-être des élèves en classe et elle mériterait d'être investiguée davantage. Entre autres, il serait intéressant de mesurer la contribution respective de chacune des échelles à l'aide de régressions hiérarchiques. Par ailleurs, nous observons que les filles rapportent à la fois un niveau d'APM, de plaisir et de motivation plus hauts que les garçons. Il est vraisemblable de penser que les individus éprouvant plus de plaisir en pratiquant une activité seraient alors plus motivés et y accorderaient davantage d'importance, expliquant ainsi la hausse d'APM. Toutefois l'absence de corrélation significative observée entre ces mesures suggère l'intérêt d'explorer davantage la présence d'une possible relation entre ces variables.

### 3.2 Pour les milieux de la pratique

Malgré le fait que nos résultats soient limités à la population de notre étude, nous émettons, dans cette section, quelques recommandations qui pourraient s'appliquer à différents contextes d'apprentissage musical. Nous revenons sur trois observations majeures soit : le temps d'enseignement magistral, la prévalence des marques de désapprobation et les différences selon le genre et le niveau scolaire.

D'une part, il semble que les interactions (Ferm, 2006) et la participation active des élèves (Roberts, 2015) favoriseraient une expérience d'apprentissage musicale positive pour les élèves. D'autre part, la prévalence des marques de désapprobation associées aux comportements sociaux des élèves est surprenante et appelle à la vigilance. Or, il pourrait exister un lien entre ces deux observations. La participation active des élèves en cours de musique diminuerait la présence de comportements indésirables (Forsythe, 1977) et pourrait ainsi réduire la fréquence des rétroactions à cet égard. Ainsi, les résultats de notre analyse soulignent la nécessité de sensibiliser les praticiens en poste quant à l'importance de garder leurs élèves actifs lors des apprentissages en classe. Une attention particulière devrait également être portée concernant l'utilisation des marques d'approbations associées aux comportements sociaux des élèves, cette pratique apparaissant peu fréquente chez les enseignantes de notre échantillon en dépit de son efficacité (Wolfgang, 2005).

Nous constatons que toutes les mesures de bien-être des élèves sont significativement plus basses chez les élèves de 6<sup>e</sup> année du primaire. D'ailleurs, les enseignantes de l'étude nous ont mentionné qu'elles estiment qu'un faible pourcentage de leurs élèves poursuivront leurs études musicales au secondaire. La baisse de motivation semble particulièrement marquée chez les

garçons qui répondent à une demande des parents. Cela pourrait signifier que la motivation des garçons n'est pas intrinsèque, mais qu'elle soit plutôt une réponse à une « exigence » de l'adulte. Ainsi, en dépit du fait que la motivation semble élevée chez les plus jeunes, il appert crucial de mettre en place des stratégies qui supporteraient le développement d'un intérêt et d'une motivation intrinsèque dès l'entrée dans le programme afin, notamment, de répondre aux objectifs des PPP en Arts-études visant à favoriser l'accès aux études supérieures en arts. À cet effet, nous devons reconnaître que la répétition d'erreurs et le travail de correction qu'implique l'acquisition de compétences musicales (Bamberger, 2006) influencent la perception des apprenants de leur compétence ainsi que leur motivation à poursuivre cet apprentissage (Wigfield et al., 1997). D'ailleurs, l'échelle du sentiment d'efficacité personnelle est celle pour laquelle les participants de notre étude ont obtenu le plus bas pointage ( $M = 3,30, ET = 0,81$ ), suivi de celle de la motivation ( $M = 3,71, ET = 0,72$ ). Puisque la qualité des rétroactions de l'enseignant influence, quant à elle, « le sens que les élèves donnent aux erreurs commises dans diverses situations d'apprentissage ainsi que les émotions qui y sont liées » (Brunette, 2013, p. 69) (Parent et St-Louis, 2020), cet aspect des pratiques d'enseignement constitue une piste d'action intéressante. La séquence de rétroaction en trois étapes (présentation de la tâche, réponse de l'élève et rétroaction immédiate) proposée par Yarbrough et Price (1989) s'est d'ailleurs démontrée très efficace pour stimuler l'attention et la participation des élèves. L'approche du PIMS (Patston et Waters, 2015) apparaît également une avenue prometteuse puisqu'elle supporterait le désir de poursuivre les apprentissages à l'aide d'une approche valorisant les compétences des élèves.

Finalement, outre l'enseignement centré sur la performance plutôt que sur l'élève, le manque de différenciation et de flexibilité pédagogique pourrait représenter un stresser pour

---

l'élève (Persson, 1996). Les observations réalisées dans le cadre de cette étude ne rendent pas compte de cet aspect des pratiques d'enseignement. Toutefois, compte tenu de la stabilité des pratiques d'enseignement observées indépendamment des niveaux et des instruments enseignés, nous recommandons d'être sensible à cet égard. D'ailleurs, les différences observées quant à l'APM et le bien-être en classe des élèves selon le genre et l'origine de l'intérêt à participer au programme mettent en exergue l'importance d'avoir recours à des pratiques différenciées au sein d'un même groupe-classe.

Les pratiques d'enseignement de la musique peuvent certes influencer la perception des élèves liée à l'apprentissage musical. Toutefois, il est important de souligner que cette dimension n'est qu'une part d'explication d'un plus vaste phénomène. Rappelons qu'en dépit des recommandations spécifiquement adressées à l'égard des enseignants, le bien-être de l'élève est sensible à l'influence de plusieurs dimensions de sa vie courante (CSÉ, 2020). Comme le suggère l'influence de l'origine de l'intérêt de la demande, l'APM et le bien-être en classe des élèves ne relèvent pas de l'unique responsabilité des praticiens.

## CONCLUSION

En définitive, les conclusions de ce mémoire révèlent que les élèves des PPP en Arts-études rapportent la présence de plusieurs symptômes d'APM (nervosité, crainte de commettre des erreurs, évitement des performances individuelles, difficultés de concentration). Toutefois, ils rapportent également éprouver du plaisir, être satisfaits, motivés et avoir un haut sentiment d'estime de soi.

L'APM et le bien-être en classe des élèves inscrits à un PPP en Arts-études sont principalement influencés par le genre et le niveau scolaire des élèves. L'origine de l'intérêt à prendre part au PPP (demande de l'enfant ou suggestion du parent) serait un modérateur de ces effets permettant de nuancer les différences observées selon le genre le niveau scolaire de l'élève. L'analyse n'a cependant relevé aucune influence des pratiques d'enseignement sur l'APM et le bien-être en classe des élèves. La stabilité des pratiques d'enseignement observées ayant limité l'analyse, nous soulignons que l'absence d'effets statistiquement significatifs n'infirme pas la présence d'influence. Néanmoins, la description des pratiques d'enseignement observées met en lumière certaines particularités du contexte qui pourraient être associées à l'APM et au bien-être des élèves.

Finalement, à la lumière de ces constats, il appert que l'influence spécifique des pratiques d'enseignement sur l'APM et le bien-être des élèves, conformément à ce qui est proposé par Jayawickreme et al. (2012), gagnerait à être étudié en considération non seulement des variables contributives (caractéristiques des élèves) et des variables résultantes (indicateurs/mesures), mais

en tenant compte également de l'influence des variables de processus (intérêt et autre valeur) à titre de modérateurs. Cet apport méthodologique pourrait permettre d'explorer la présence de trajectoires et de profils d'apprenants distincts pouvant ainsi contribuer au développement de pratiques adaptées aux besoins spécifiques de l'élève.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

American Psychiatric Association. (2003). *DSM-IV-TR : Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (J. D. Guelfi et M.-A. Crocq, trad.). Masson. (Ouvrage original publié en 2000)

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5e éd.). American Psychiatric Publishing.

Andolfi, V. R., Tay, L., Confalonieri, E. et Traficante, D. (2017). Assessing well-being in children: Italian adaptation of the comprehensive inventory of thriving for children (CIT-Child). *V. R.*, 24(1), 127-145. <https://doi.org/10.4473/TPM24.1.8>

Arcand, L., Côté, D., Martin, C., Choinière, C., Roberge, M.-C., Lévesque, S., Laverdure, J., Palluy, J. (2010). *Réussite éducative, santé, bien-être agir efficacement en contexte scolaire-Synthèse de recommandations*. Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles, Institut national de santé publique du Québec et Direction du développement des individus et des communautés. [https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/1065\\_reussiteeducativesantebienetre.pdf](https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/1065_reussiteeducativesantebienetre.pdf)

Auerbach, C. et Delport, A. C. (2018). Developing mindfulness in children through participation in music activities. *South African Journal of Childhood Education (SAJCE)*; Little Rock, 8(1). 1-7. <https://doi.org/10.4102/sajce.v8i1.519>

- Bacro, F., Guimard, P., Florin, A., Ferrière, S. et Gaudonville, T. (2017). Bien-être perçu, performances scolaires et qualité de vie des enfants à l'école et au collège : Étude longitudinale. *Enfance*, (01), 61-80. <https://doi.org/10.4074/S0013754517001057>
- Bamberger, J. (2006). What develops in musical development? A view of development as learning. Dans G. MacPherson (dir.), *The child as musician: Musical development from conception to adolescence*. 69-92. Oxford University Press. <http://web.mit.edu/jbamb/www/papers/musicdev.Oct1.pdf>
- Bakker, A. B. (2005). Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 66(1), 26-44. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2003.11.001>
- Balistreri, K. (2015). Adverse Childhood Experiences, the Medical Home, and Child Well-Being. *Maternal & Child Health Journal*, 19(11), 2492-2500. <https://doi.org/10.1007/s10995-015-1770-6>
- Barbeau, A.-K. et Mantie, R. (2019). Music performance anxiety and perceived benefits of musical participation among older adults in community band. *Journal of Research in Music Education*, 66(4), 408-427. <https://doi.org/10.1177/0022429418799362>
- Barbier, J.-M. (2008). Les rapports entre recherche, action et formation : distinctions et articulations. *Éducation permanente*, 177(4), 49-66

- 
- Beaud, J.-P. (2016). L'échantillonnage. Dans B. Gauthier et I. Bougeois (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (6e éd., p. 251-286). Presses de l'Université du Québec. (Ouvrage original publié en 1984)
- Bevans, K. B., Fitzpatrick, L.-A., Sanchez, B. M., Riley, A. W. et Forrest, C. (2010). Physical Education Resources, Class Management, and Student Physical Activity Levels: A Structure-Process-Outcome Approach to Evaluating Physical Education Effectiveness. *Journal of School Health*, 80(12), 573-580. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2010.00544.x>
- Brunette, M. M. (2013). *Les émotions liées à la production d'erreurs en contexte scolaire chez les élèves du primaire* [mémoire inédit]. Université du Québec à Montréal. <https://archipel.uqam.ca/5871/1/M13145.pdf>
- Buzaud, J., Perron, Z., Diter, K. et Martin, C. (2019). Les mesures du bien-être des enfants. Revue de littérature sur les grandes enquêtes internationales. *Revue des politiques sociales et familiales*, 131(1), 127-135. <https://doi.org/10.3406/caf.2019.3350>
- Carpentier, G., Roy, N., et Sauvageau, C. (sous presse). Validation d'un questionnaire destiné à documenter la perception de l'environnement sociopédagogique des élèves du primaire. *Canadian Journal of Behaviour Science*.
- Clanet, J. et Talbot, L. (2012). Analyse des pratiques d'enseignement : Éléments de cadrages théoriques et méthodologiques. *Phronesis*, 1(3), 4-18. <https://doi.org/10.7202/1012560ar>

Conseil supérieur de l'éducation. (2020). *Le bien-être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs*.

Conseil supérieur de l'éducation. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/06/50-0524-AV-bien-etre-enfant-4.pdf>

Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143.

<https://doi.org/10.3102/003465430298563>

Costa-Giomi, E. (2012). Music instruction and children's intellectual development: The educational context of music participation. dans R. A. R. MacDonald, G. Kreutz et L. Mitchell (dir.), *Music, health, and wellbeing* (p. 339–355). Oxford, University press.

Creech, A. et Hallam, S. (2011). Learning a musical instrument: The influence of interpersonal interaction on outcomes for school-aged pupils. *Psychology of Music*, 39(1), 102-122.

<https://doi.org/10.1177/0305735610370222>

Csikszentmihalyi, M. et Bouffard, L. (2017). Le point sur le flow. *Revue québécoise de psychologie*, 38(1), 65-81. <https://doi.org/10.7202/1040070ar>

Damian, L. E., Negru-Subtirica, O., Stoeber, J. et Băban, A. (2017). Perfectionistic concerns predict increases in adolescents' anxiety symptoms: a three-wave longitudinal study.

*Anxiety, Stress & Coping*, 30(5), 551-561.

<https://doi.org/10.1080/10615806.2016.1271877>

- 
- Develay, M. (2007). *Donner du sens à l'école* (6e éd.) Collection pratiques et enjeux pédagogiques). ESF éditeur. (Ouvrage original publié en 1996).
- Doane, C., Davidsen, C. et Hartman, J. (1990). A validation of music teacher behaviors based on music achievement in elementary general music students. *Research Perspectives in Music Education*, 44(1), 24-41.  
<https://www.ingentaconnect.com/content/fmea/rpme/1990/00000001/00000001/art00007?crawler=true&mimetype=application/pdf>
- Dumont, E., Syurina, E. V., Feron, F. J. M. et van Hooren, S. (2017). Music interventions and child development: A critical review and further directions. *Frontiers in Psychology*, 8(1694), 1-20. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01694>
- Durand, C. et Blais, A. (2016). La mesure. Dans B. Gauthier et I. Bougeois (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (6e éd., p. 223-248). Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec (Ouvrage original publié en 1984).
- Elliot, A. J. et McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501>
- Fehm, L. et Schmidt, K. (2006). Performance anxiety in gifted adolescent musicians. *Journal of Anxiety Disorders*, 20(1), 98-109. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2004.11.011>

- Ferm, C. (2006). Openness and awareness—Roles and demands of music teachers. *Music Education Research*, 8(2), 237-250. <https://doi.org/10.1080/14613800600779550>
- Florin, A. et Guimard, P. (2017). *La qualité de vie à l'école : comment l'école peut-elle proposer un cadre de vie favorable à la réussite et au bien-être des élèves ?* Cnesco. [http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/10/170929\\_QDV\\_FLorin\\_Guimard.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/10/170929_QDV_FLorin_Guimard.pdf)
- Forsythe, J. L. (1977). Elementary student attending behavior as a function of classroom activities. *Journal of Research in Music Education*, 25(3), 228-239. <https://doi.org/10.2307/3345307>
- Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe : les cinq ingrédients essentiels*. Presses de l'Université du Québec.
- Gauthier, B. (2016). La structure de la preuve. Dans B. Gauthier et I. Bougeois (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (6e éd., p. 161-192). Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec (Ouvrage original publié en 1984).
- Guillon, M. (2004). Estime de soi à l'adolescence : revue de la littérature. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 52(1), 30-36. [https://doi.org/10.1016/S0222-9617\(03\)00179-X](https://doi.org/10.1016/S0222-9617(03)00179-X)
- Goetz, T., Ranellucci, J. et Hall, N. C. (2015). Achievement goals, emotions, learning, and performance: A process model. *Motivation Science*, 1(2), 98-120. <https://doi.org/10.1037/mot0000014>

- Gouvernement du Québec. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. <http://www4.banq.qc.ca/pgq/2006/3127968.pdf>
- Gouvernement du Québec. (2015). *Statistiques de l'éducation—Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire—Édition 2015*. Québec, Canada: Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, direction des indicateurs et des statistiques. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/15-00503\\_statistiques\\_2015\\_edition\\_v25oct.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/15-00503_statistiques_2015_edition_v25oct.pdf)
- Gouvernement du Québec. (2019). *Plan stratégique 2019-2023*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/plan-strategique/plan-strategique-2019-2023.PDF?1575660315>
- Gouvernement du Québec. (2020a). *Référentiel de compétences professionnelles – Profession enseignante*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel\\_competchances\\_professionnelles\\_profession\\_enseignante.pdf?1606816068](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competchances_professionnelles_profession_enseignante.pdf?1606816068)
- Gouvernement du Québec. (2020b). *Indices de défavorisation des écoles publiques, 2019-2020*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.

---

[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/Indices-defavorisation-2019-2020.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indices-defavorisation-2019-2020.pdf)

Gregory, T., Lewkowicz, A., Guhn, M., Engelhardt, D., Luddy, S., Gadermann, A., Schonert-Reinchl, K. et Brinkman, S. (2018). Validity of the middle years development instrument for population monitoring of student wellbeing in Australian school children, *Part of Springer Nature*, 12, 873–899. <https://doi.org/10.1007/s12187-018-9562-3>

Hendel, C. (1995). Behavioral characteristics and instructional patterns of selected music teachers. *Journal of Research in Music Education*, 43(3), 182-203. <https://doi.org/10.2307/3345635>

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; Pittsburgh*, 13(4), 149-163. <https://doi.org/10.5195/jyd.2018.572>

Institut National de santé publique du Québec. (2006). *Réussite éducative, santé, bien-être : agir efficacement en contexte scolaire. Synthèse de recommandations*. Québec, Canada : gouvernement du Québec. [https://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/1065\\_ReussiteEducativeSanteBienEtre.pdf](https://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/1065_ReussiteEducativeSanteBienEtre.pdf)

Jayawickreme, E., Forgeard, M. J. C. et Seligman, M. E. P. (2012). The engine of well-being. *Review of General Psychology*, 16(4), 327-342. <https://doi.org/10.1037/a0027990>

- 
- Jones-Lewis, S. D. (2015). *The impact of non-band music participation on the academic achievement of 6th grade mathematics students*. (Publication N° 3704729) [thèse de doctorat, Liberty University]. ProQuest Dissertation and Theses.
- Johnson, D. C. et Matthews, W. K. (2017). Experienced general music teachers' instructional decision making. *International Journal of Music Education*, 35(2), 189-201.  
<https://doi.org/10.1177/0255761415620531>
- Jouber, C-H. (1996). *Enseigner la musique : l'état, l'élan, l'écho, l'éternité*. Édition Van de Velde.
- Kenny, D. T. (2011). *The psychology of music performance anxiety*. Oxford University Press.
- Kenny, D. T. (2016). *Music Performance Anxiety: Theory, Assesement and Treatment*. Lambert Academic Pubilishing.
- Kern, M. L., Waters, L. E., Adler, A. et White, M. A. (2015). A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. *The Journal of Positive Psychology*, 10(3), 262-271. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.936962>
- Kirchner, J. M. (2002). Performance anxiety in solo piano playing (Publication N° 3067110). [thèse de doctorat, University of Oklahoma]. ProQuest Dissertations et Theses Global.
- Konu, A. (2006). School well-being in Grades 4-12. *Health Education Research*, 21(5), 633-642.  
<https://doi.org/10.1093/her/cyl032>

- Larose, F., Grenon, V., Bédard, J. et Bourque, J. (2013). Analyse des pratiques enseignantes et la construction d'un référentiel de compétences : Perspectives et contraintes méthodologiques. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), 65-82. <https://doi.org/10.7202/1017488ar>
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs*, 5, 59-90. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0059>
- Liddle, I. et Carter, G. F. A. (2015). Emotional and psychological well-being in children: The development and validation of the Stirling Children's Well-being Scale. *Educational Psychology in Practice*, 31(2), 174-185. <https://doi.org/10.1080/02667363.2015.1008409>
- Loi sur l'instruction publique, RLRQ, c. I-13.3. <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cs/I-13.3.pdf>
- Lupien, S. (2020). *Par amour du stress*. Éditions Va Savoir.
- MacDonald, R., Kreutz, G. et Mitchell, L. (2013). *Music, Health, and Wellbeing*. Oxford University Press.
- Madsen, K. C., et Yarbrough, C. (1985). *Competency-based Music Education*. (2e éd.). États-Unis: Contemporary publishing company. (Ouvrage original publié en 1980)
- Marsh, H. W. et Parker, J. W. (1984). Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of*

- 
- Personality and Social Psychology*, 47(1), 213–231. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.47.1.213>
- Martineau, S. (2016). L'observation directe. Dans B. Gauthier et I. Bougeois (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (6e éd., p. 161-192). Presses de l'Université du Québec. (Ouvrage original publié en 1984).
- Masson, J. et Fenouillet, F. (2019). Étude des déterminants motivationnels du bien-être scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 45(3), 26-46. <https://doi.org/10.7202/1069639ar>
- Maubant, P., Routhier, S., Oliveira Araújo, A., Lenoir, Y., Lisée, V. et Hassani, N. (2005). L'analyse des pratiques d'enseignement au primaire : Le recours à la vidéoscopie. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 14(1), 61-75. [www.persee.fr/doc/dsedu\\_1296-2104\\_2005\\_num\\_14\\_1\\_1209](http://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2005_num_14_1_1209)
- McCormick, J., et McPherson, G. (2003). The role of self-efficacy in a musical performance examination: An exploratory structural equation analysis. *Psychology of Music*, 31(1), 37-51. <https://doi.org/10.1177/0305735603031001322>
- Mieyaa, Y., Rouyer, V. et Blanc, A. L. (2012). La socialisation de genre et l'émergence des inégalités à l'école maternelle : le rôle de l'identité sexuée dans l'expérience scolaire des filles et des garçons. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 41(1), 1-16. <https://doi.org/10.4000/osp.3680>

Ministère de l'Éducation du Québec. (2020a). *Projets reconnus de concentration en arts.*

<http://www.education.gouv.qc.ca/eleves/arts-et-culture/projets-pedagogiques-particuliers-en-arts/liste-des-projets-reconnus/projets-reconnus-de-concentration-en-arts/>

Ministère de l'Éducation du Québec. (2020b). *Projets pédagogiques particuliers en arts.*

<http://www.education.gouv.qc.ca/eleves/arts-et-culture/projets-pedagogiques-particuliers-en-arts/>

Ministère de l'Éducation du Québec. (2020c). *Règles de reconnaissances des projets arts-études.*

[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/formation\\_jeunes/Projet-arts-etudes-regles-reconnaissance.PDF](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/Projet-arts-etudes-regles-reconnaissance.PDF)

Moore, R. S. (1976). Effect of differential teaching techniques on achievement, attitude, and teaching skills. *Journal of Research in Music Education*, 24(3), 129-141.

<https://doi.org/10.2307/3345156>

Moore, R. S. et Bonney, J. T. (1987). Comparative analysis of teaching time between student teachers and experienced teachers in general music. *Contributions to Music Education*, (14), 52-58.

Moore, R. S, Brotons, M., Jacobi-Karna, K et. (2002). Observational analysis of instructional time in general music: Comparison of U.S.A. and Spanish teachers in grades k-5. *Bulletin of the*

*Council for Research in Music Education*, 153(4), 48-54.

<http://www.jstor.org/stable/40319140>

- 
- Mor, S., Day, H. I., Flett, G. L. et Hewitt, P. L. (1995). Perfectionism, control, and components of performance anxiety in professional artists. *Cognitive Therapy and Research*, 19(2), 207-225. <https://doi.org/10.1007/BF02229695>
- Morin, F. (2014). From Caracas to the Canadian Prairies: Executive summary of the pilot evaluation of an El-sistema-inspired after-school orchestral program. *Canadian Music Educator*, 56(1), 20-26. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/caracas-canadian-prairies-executive-summary-pilot/docview/1622636644/se-2?accountid=12543>
- Murat, F. et Simonis-Sueur, C. (2015). Climat scolaire et bien-être à l'école. *Éducation et formations*. 88-89
- Organisation de coopération et de développement économiques (2015). Relations enseignants-élèves : quelle incidence sur le bien-être des élèves à l'école?, <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PIF-50%28FR%29-FINAL.pdf>
- Olivier, E., Archambault, I., De Clercq, M. et Galand, B. (2019). Student self-efficacy, classroom engagement, and academic achievement: comparing three theoretical frameworks. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(2), 326-340. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0952-0>
- OMS. (2012). *Measurement of and target-setting for well-being: An initiative by the WHO Regional Office for Europe*. 15. [https://www.euro.who.int/\\_data/assets/pdf\\_file/0009/181449/e96732.pdf](https://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0009/181449/e96732.pdf)

- Osborne, M. S. et Kenny, D. T. (2008). The role of sensitizing experiences in music performance anxiety in adolescent musicians. *Psychology of Music*, 36(4), 447-462. <https://doi.org/10.1177/0305735607086051>
- Osborne, M. S., McPherson, G. E., Faulkner, R., Davidson, J. W. et Barrett, M. S. (2015). Exploring the academic and psychosocial impact of El Sistema-inspired music programs within two low socio-economic schools. *Music Education Research*, 18(2), 1-20. <https://doi.org/10.1080/14613808.2015.1056130>
- Papageorgi, I., Hallam, S. et Welch, G. F. (2007). A conceptual framework for understanding musical performance anxiety. *Research Studies in Music Education*, 28(1), 83-107. <https://doi.org/10.1177/1321103X070280010207>
- Parent, J. et St-Louis, M. (2020). *Le bien-être de l'enfant à l'école primaire : un regard sur certains facteurs de risque et de protection. document préparatoire pour l'avis du Conseil intitulé « Le bien-être de l'enfant à l'école: faisons nos devoirs »*, Études et recherches, Québec, Conseil supérieur de l'éducation. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/05/50-2107-ER-Bien-etre-enfant-facteurs-risque-protection.pdf>
- Patston, T. (2014). Teaching stage fright? – Implications for music educators. *British Journal of Music Education*, 31(1), 85-98. <https://doi.org/10.1017/S0265051713000144>
- Patston, T. et Osborne, M. S. (2016). The developmental features of music performance anxiety and perfectionism in school age music students. *Performance Enhancement & Health*, 4(1-2), 42-49. <https://doi.org/10.1016/j.peh.2015.09.003>

- 
- Patston, T. et Waters, L. (2015). Positive instruction in music studios: introducing a new model for teaching studio music in schools based upon positive psychology. *Psychology of Well-Being*, 5(1), 10. <https://doi.org/10.1186/s13612-015-0036-9>
- Persson, R. S. (1996). The maestro music teacher and musicians' mental health. Dans R. S. Persson (dir.), *Therapeutic relationships with creative people the psychotherapist, teacher, performing artist*. Actes du 104e congrès annuel du American Psychological Association in Toronto, Canada. ERIC.
- Rabinowitch, T.-C. et Knafo-Noam, A. (2015). Synchronous rhythmic interaction enhances children's perceived similarity and closeness towards each other. *PLoS ONE* 10(4). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0120878>
- Riberdy, H., Lavoie, S. et Fournier, M. (2009). *Enquête sur le bien-être des jeunes montréalais : Rapport thématique*. Agence de la santé et des services sociaux de Montréal, Direction de santé publique. <http://www4.banq.qc.ca/pgq/2007/3323097.pdf>
- Rife, N. A., Shnek, Z. M., Lauby, J. L. et Lapidus, L. B. (2001). Children's Satisfaction with Private Music Lessons. *Journal of Research in Music Education*, 49(1), 21-32. <https://doi.org/10.2307/3345807>
- Roberts, J. C. (2015). Situational Interest of Fourth-Grade Children in Music at School. *Journal of Research in Music Education*, 63(2), 180-197. <https://doi.org/10.1177/0022429415585955>

Rousseau, N. et Espinosa, G. (2018). *Le bien-être à l'école : Enjeux et stratégies gagnantes*. Presses de l'Université du Québec.

Russell, J. (2018). *Statistics in Music Education Research*. Oxford University Press.

Ryan, C. (2005). Experience of musical performance anxiety in elementary school children. *International Journal of Stress Management*, 12(4), 331-342.  
<https://doi.org/10.1037/1072-5245.12.4.331>

Ryan, C. et Andrews, N. (2009). An investigation into the choral singer's experience of music performance anxiety. *Journal of Research in Music Education*, 57(2), 108-126.  
<https://doi.org/10.1177/0022429409336132>

Ryan, C., Boucher, H. et Ryan, G. (2021). Performance preparation, anxiety, and the teacher: Experiences of adolescent pianists. *Revue musicale OICRM*, 8(1), 53-77.  
<https://revuemusicaleoicrm.org/rmo-vol8-n1/performance-adolescent-pianists/>

Salmon, P.G. (1990). A psychological perspective on musical performance anxiety: A review of the literature. *Medical Problems of Performing Artists*, 5(1), 2-11.

Samdal, O., Wold, B. et Bronis, M. (1999). Relationship between students' perceptions of school environment, their satisfaction with school and perceived academic achievement: An international study. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(3), 296-320.  
<https://doi.org/10.1076/sesi.10.3.296.3502>

- 
- Santiago Delefosse, M. et del Rio Carral, M. (2017). Recherche qualitative, sciences sociales et humaines, et psychologie : des paradigmes en concurrence. Dans M. Santiago Delefosse et M. del Rio Carral (dir.), *Les méthodes qualitatives en psychologie et sciences humaines de la santé* (p. 7-32). Dunod.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Simon and Schuster.
- Seligman, M. E. P., Ernst R. M., Gillham, J., Reivich, K. et Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions, *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311, <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>
- Sichivitsa, V. O. (2007). The influences of parents, teachers, peers and other factors on students' motivation in music. *Research Studies in Music Education*, 29(1), 55-68. <https://doi.org/10.1177/1321103X07087568>
- Springmann, V., Markon, M.-P. et Frigault, L.-R. (2018). *Portrait des jeunes montréalais de 6e année : Résultats de l'enquête TOPO 2017 de la Direction régionale de santé publique*. Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux du Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal, Direction régionale de santé publique.
- Stephoe, A. (2001). Negative emotions in music making: The problem of performance anxiety. Dans P. N. Juslin et J. A. Sloboda (dir.). *Music and emotion: Theory and research* (p. 291-307). Oxford University Press.

- Stornelli, D., Flett, G. L. et Hewitt, P. L. (2009). Perfectionism, achievement, and affect in children: A comparison of students from gifted, arts, and regular programs. *Canadian Journal of School Psychology*, 24(4), 267-283. <https://doi.org/10.1177/0829573509342392>
- Tabachnick, B. G. et Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistic* (5<sup>e</sup> éd.). Pearson/A & B.
- Tobia, V., Greco, A., Steca, P. et Marzocchi, G. M. (2019). Children's wellbeing at school: A multi-dimensional and multi-informant approach. *Journal of Happiness Studies*, 20(3), 841-861. <https://doi.org/10.1007/s10902-018-9974-2>
- Tunçgenç, B. et Cohen, E. (2016). Movement synchrony forges social bonds across group divides. *Frontiers in Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00782>
- Vezeau, C., Chouinard, R., Bouffard, T., Janosz, M., Bergeron, J. et Bouthillier, C. (2010). Estimation de l'effet-école et de l'effet-classe sur la motivation des élèves du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(2), 445-468. <https://doi.org/10.7202/044485ar>
- Welch, G. F., Himonides, E., Saunders, J., Papageorgi, I. et Sarazin, M. (2014). Singing and social inclusion. *Frontiers in Psychology*, 5(803), 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00803>
- Wheeler, T. R. (2006). *Toward a framework for a new philosophy of music education: Løgstrup as synergy between the platonic and aristotelian perspectives in the music education philosophies of Bennett Reimer and David Elliott* [Thèse de doctorat inédite]. University

- of North Texas.  
[https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc5425/m2/1/high\\_res\\_d/dissertation.pdf](https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc5425/m2/1/high_res_d/dissertation.pdf)
- Whitaker, J. A. (2011). High school band students' and directors' perceptions of verbal and nonverbal teaching behaviors. *Journal of Research in Music Education*, 59(3), 290-309.  
<https://doi.org/10.1177/0022429411414910>
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Harold, R. D., Arbretton, A. J. A., Freedman-Doan, C. et Blumenfeld, P. C. (1997). Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A 3-year study. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 451–469. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.451>
- Wolfgang, C. H. (2005). *Solving discipline problems: Strategies for classroom teachers*, (6e éd.). Allyn and Bacon. (Ouvrage original publié en 1980)
- Yarbrough, C. (1975). Effect of magnitude of conductor behavior on students in selected mixed choruses. *Journal of Research in Music Education*, 23(2), 134-146.  
<https://doi.org/10.2307/3345286>
- Yarbrough, C. et Price, H. E. (1989). Sequential patterns of instruction in music. *Journal of Research in Music Education*, 37(3), 179-187. <https://doi.org/10.2307/3344668>
- Zeidner, M. et Schleyer, E. J. (1999). The big-fish–little-pond effect for academic self-concept, test anxiety, and school grades in gifted children. *Contemporary Educational Psychology*, 24(4), 305-329. <https://doi.org/10.1006/ceps.1998.0985>



## ANNEXE A. CERTIFICAT ÉTHIQUE



Sherbrooke, le 12 avril 2021

Mme Catherine Tardif  
Syndicat des auxiliaires de recherche et d'enseignement  
FACULTÉ D'ÉDUCATION  
Université de Sherbrooke

**N/Réf. 2021-2847/Tardif**

**Objet : Approbation finale de votre projet de recherche**

Madame,

Le Comité d'éthique de la recherche – Éducation et sciences sociales a reçu les clarifications ou les modifications demandées concernant votre projet de recherche intitulé « **Influence des pratiques d'enseignement de la musique sur le bien-être en classe des élèves du primaire inscrits à un programme en Arts-études** » financé par Bourse de recherche de l'Observatoire interdisciplinaire de création et de recherche en musique (OICRM) et Bourse de la Fondation de l'Université de Sherbrooke, bourse La Personnelle.

Les documents suivants ont été analysés :

- Formulaire de réponse aux conditions (F20-8718)
- Projet de recherche (Tardif.C\_Projet de rechercheV3.pdf) [date : 07 avril 2021, version : V3]
- Outil de collecte des données (Questionnaires V3.pdf) [date : 07 avril 2021, version : V3]
- Formulaire d'information et de consentement (Consentement\_enseignants\_C.TardifV3.pdf) [date : 07 avril 2021, version : V3]
- Formulaire d'information et de consentement (Consentement\_personnes\_mineures\_C.TardifV3.pdf) [date : 07 avril 2021, version : V3]
- Recrutement (Courriels de recrutement V3.pdf) [date : 07 avril 2021, version : V3]

Le comité a le plaisir de vous informer que votre projet de recherche a été **approuvé**.

Cette approbation étant **valide jusqu'au 12 avril 2022**, il est de votre responsabilité de remplir le formulaire de suivi (formulaire F5-ESS) que nous vous ferons parvenir annuellement. Il est également de votre responsabilité d'aviser le comité de toute modification au projet de recherche (formulaire F4-ESS) ou de la fin de votre projet (formulaire F6-ESS). Ces deux derniers formulaires sont disponibles dans Nagano.

Le comité vous remercie d'avoir soumis votre demande d'approbation à son attention et vous souhaite, Madame, le plus grand succès dans la réalisation de cette recherche.

Mme Ariane Tessier  
Coordonnatrice à l'éthique de la recherche

pour Éric Yergeau, président  
Comité d'éthique de la recherche – Éducation et sciences sociales  
Université de Sherbrooke

## ANNEXE B. FORMULAIRE DE CONSENTEMENT – ENSEIGNANTES

### Invitation à participer et formulaire de consentement pour le projet de recherche

#### **Influence des pratiques d’enseignement de la musique sur le bien-être en classe des élèves du primaire inscrit à un programme en Arts-études**

Catherine Tardif, faculté des sciences de l’éducation

Étudiante à la maîtrise sous la direction de Mme Julie Lane (UdS) et de Mme Hélène Boucher (UQÀM) projet financé par l’Observatoire interdisciplinaire de recherche et de création en musique (OICRM) et les bourses La Personnelle de la Fondation de l’Université de Sherbrooke

Madame,  
Monsieur,

Nous vous invitons à participer à la recherche en titre. Les objectifs de ce projet de recherche sont de décrire les pratiques d’enseignement de la musique et de vérifier leur influence sur le bien-être en classe des élèves du primaire inscrits à un programme en Arts-études.

#### **En quoi consiste la participation au projet?**

Votre participation à ce projet de recherche consiste à autoriser des captations vidéo qui nous permettront de réaliser des observations afin de décrire les pratiques d’enseignement de la musique au primaire. Concrètement, vous serez filmé à trois reprises pour une durée de 20 minutes lors d’une période d’enseignement habituelle. La chercheuse sera présente en classe lors de ces périodes d’observation. Aucune préparation particulière n’est nécessaire. Vous serez aussi invité à compléter un questionnaire sociodémographique avant les captations vidéo (durée 10 minutes).

De plus, un questionnaire sera administré aux élèves des groupes participants concernant leur bien-être en classe de musique. Ce questionnaire sera rempli durant les heures de classe à la suite des observations. Nous prévoyons un temps de 30 minutes (incluant l’installation et le temps de réponse) pour le compléter. La chercheuse s’engage à être présente lors de cette période si nécessaire et possible. Le seul inconvénient lié à votre participation est le temps consacré à l’installation technique pour l’enregistrement vidéo et le temps réservé à l’administration du questionnaire aux élèves.

#### **Qu’est-ce que la chercheuse fera avec les données recueillies?**

Pour éviter votre identification comme personne participante à cette recherche, les données recueillies par cette étude seront traitées de manière **entièrement confidentielle**. La confidentialité sera assurée grâce à l’attribution d’un code numérique. Les résultats de la recherche ne permettront pas d’identifier les personnes participantes. Les données seront sauvegardées sur le disque dur de l’étudiante. Ce disque dur est protégé par un mot de passe et elle seule y a accès. De plus, une copie de sauvegardes des données sera téléchargée sur le SharePoint de l’Université de Sherbrooke

lequel est également protégé par un mot de passe. En cas d'utilisation de documents en format papier, ils seront conservés au lieu de travail de l'étudiante, et dans un classeur fermant à clef. Les résultats seront diffusés dans un ou plusieurs articles scientifiques ou professionnels ainsi que dans le mémoire de la chercheuse. Les résultats pourraient également être présentés lors de congrès professionnels (Fédération des associations des musiciens éducateurs du Québec, FAMEQ) et lors d'une journée d'étude organisée par l'organisme subventionnaire (Observatoire interdisciplinaire de recherche et de création en musique, OICRM), en tel cas, les participants en seront avisés et invités. Les données recueillies seront conservées sur l'ordinateur de la chercheuse et protégées par un mot de passe. Les seules personnes qui y auront accès sont les membres de l'équipe de direction et un professionnel de recherche. Les données recueillies seront conservées pendant 7 ans à la suite de la publication des résultats et elles ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

**Est-il obligatoire de participer?**

**Non.** Votre participation à ce projet de recherche est volontaire. Vous êtes donc libre de refuser d'y participer. Vous pouvez aussi vous retirer de ce projet à n'importe quel moment de la recherche sur simple avis verbal et sans avoir à donner de raisons, sans conséquence pour vous.

**Y a-t-il des risques, inconvénients ou bénéfices?**

Au-delà des risques et inconvénients de temps mentionnés jusqu'ici, les chercheuses et chercheurs considèrent que les risques possibles sont minimaux. La vidéoscopie pourrait cependant engendrer du stress ou de la nervosité chez certains enseignants. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet des pratiques d'enseignement de la musique favorables au bien-être des élèves est le bénéfice prévu. Aucune compensation financière n'est accordée.

**Que faire si j'ai des questions concernant le projet?**

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec moi aux coordonnées indiquées ci-dessous.

*1er mars 2021*

Catherine Tardif,  
Étudiante-chercheuse responsable du projet de recherche  
Catherine.tardif4@Usherbrooke.ca

---

*J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet Influence des pratiques d'enseignement de la musique sur le bien-être en classe des élèves du primaire inscrit à un programme en Arts-études. J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.*

- 
- J'accepte de remplir le questionnaire sociodémographique.*
  - J'accepte d'être filmé lors de mon enseignement en classe.*
  - J'accepte que la passation du questionnaire destiné aux élèves se déroule en classe de musique.*

---

Participante ou participant :

Signature :

---

Nom :

---

Date :

---

**S.V.P., signez les deux copies.  
Conservez une copie et remettez l'autre à la chercheure.**

Le Comité d'éthique de la recherche - Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke a approuvé ce projet de recherche et en assurera le suivi. Pour toute question concernant vos droits en tant que participant à ce projet de recherche ou si vous avez des commentaires à formuler, vous pouvez communiquer avec ce comité au numéro de téléphone 819-821-8000 poste 62644 (ou sans frais au 1 800 267-8337) ou à l'adresse courriel [ethique.ess@usherbrooke.ca](mailto:ethique.ess@usherbrooke.ca).

## ANNEXE C. QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE AUX ENSEIGNANTS

Nom et prénom : \_\_\_\_\_

À quel genre vous identifiez-vous ? \_\_\_\_\_

Âge : \_\_\_\_\_

### **Expérience musicale professionnelle :**

Nombre d'années d'expérience en enseignement : \_\_\_\_\_

Performez-vous à titre de musicienne professionnelle actuellement ?

- Oui
- Non

Si oui, à combien d'heures par semaine estimeriez-vous (avant la pandémie)? \_\_\_\_\_

Avez-vous déjà performé à titre de musicienne professionnelle ?

- Oui
- Non

Si oui, combien d'années ? \_\_\_\_\_

Quel est votre instrument principal : \_\_\_\_\_

Quel est votre niveau de scolarité (surlignez une ou plusieurs réponses):

- Diplôme d'études secondaires
- Diplôme d'études collégiales
- Diplôme d'études universitaires : Baccalauréat
- Diplôme d'études universitaires : Études supérieures
- Je détiens un brevet d'enseignement

Merci pour votre participation grandement appréciée !

---

**ANNEXE D. FORMULAIRE DE CONSENTEMENT – PERSONNE MINEURE**

**Invitation à participer et formulaire de consentement pour le projet de recherche**

**Influence des pratiques d’enseignement de la musique sur le bien-être en classe des élèves du primaire inscrit à un programme en Arts-études**

Catherine Tardif, faculté des sciences de l’éducation

Étudiante à la maîtrise sous la direction de Mme Julie Lane (UdS) et de Mme Hélène Boucher (UQÀM) projet financé par l’Observatoire interdisciplinaire de recherche et de création en musique (OICRM) et les bourses La Personnelle de la Fondation de l’Université de Sherbrooke

Madame,  
Monsieur,

Nous invitons votre enfant à participer à la recherche en titre. Les objectifs de ce projet de recherche sont de décrire les pratiques d’enseignement de la musique et de vérifier leur influence sur le bien-être en classe des élèves du primaire inscrits à un programme en Arts-études. Afin que votre enfant participe à ce projet, nous avons besoin non seulement de son accord, mais aussi du vôtre.

**En quoi consiste la participation au projet?**

La participation de votre enfant à ce projet consiste à être présent en classe lorsque les observations des pratiques d’enseignement seront réalisées. Concrètement, l’enseignante de musique de votre enfant sera filmée à trois reprises pour une durée de 20 minutes lors d’une période d’enseignement habituelle. La chercheuse sera présente en classe lors des observations. L’objectif de cette captation vidéo est d’observer et les pratiques de l’enseignant. Votre enfant ne fera donc pas l’objet d’analyse ou de considérations particulières. Vous serez avisé par courriel des dates qui seront déterminées à l’avance. Vous devrez tout d’abord donner votre consentement parental (voir plus bas) et répondre à un court questionnaire sociodémographique en ligne (10 minutes).

Par la suite, les élèves seront invités à remplir un questionnaire qui sera administré durant les heures de classe et en présence de la chercheuse. Le seul inconvénient lié à la participation de votre enfant est le temps consacré à la recherche, soit environ 30 minutes pour remplir le questionnaire en ligne concernant son bien-être en classe de musique. Cette période inclut le temps d’installation et le temps de réponse aux questions (44 questions avec modalités de réponses). Le questionnaire sera administré en classe durant un cours de musique. Votre enfant sera libre de refuser de répondre à toute question qui le rendrait inconfortable. Les élèves qui ne participeront pas à la recherche prendront part aux activités normales de la classe, mais une attention particulière sera portée afin de s’assurer qu’ils ne figurent pas sur les enregistrements vidéo. Le refus de participation n’aura aucune influence sur le dossier scolaire de l’élève ni sur sa relation avec son professeur.

**Qu'est-ce que la chercheuse fera avec les données recueillies?**

Pour éviter l'identification de votre enfant comme personne participante à cette recherche, les données recueillies par cette étude seront traitées de manière **entièrement confidentielle**. La confidentialité sera assurée grâce à l'attribution d'un code numérique. L'enseignant de votre enfant n'aura pas accès aux réponses que votre enfant partagera dans le questionnaire. Les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les personnes participantes. Les données seront sauvegardées sur le disque dur de l'étudiante. Ce disque dur est protégé par un mot de passe et elle seule y a accès. De plus, une copie de sauvegardes des données sera téléchargée sur le SharePoint de l'Université de Sherbrooke lequel est également protégé par un mot de passe. En cas d'utilisation de documents en format papier, ils seront conservés au lieu de travail de l'étudiante, et dans un classeur fermant à clef. Les résultats seront diffusés dans un ou plusieurs articles scientifiques ou professionnels ainsi que dans le mémoire de la chercheuse. Les résultats pourraient également être présentés lors de congrès professionnels (Fédération des associations des musiciens éducateurs du Québec, FAMEQ) et lors d'une journée d'étude organisée par l'organisme subventionnaire (Observatoire interdisciplinaire de recherche et de création en musique, en tel cas, les participants en seront avisés et invités. Les données recueillies seront conservées sur l'ordinateur de la chercheuse et protégées par un mot de passe. Les seules personnes qui y auront accès sont les membres de l'équipe de direction et un professionnel de recherche. Les données recueillies seront conservées pendant 7 ans à la suite de la publication des résultats et elles ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

**Est-il obligatoire de participer?**

**Non.** La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Votre enfant est libre de refuser d'y participer. Il peut aussi se retirer du projet à n'importe quel moment, sur simple avis verbal et sans devoir justifier sa décision, sans conséquence pour lui en avisant la chercheuse. Le cas échéant, vous en serez avisé par courriel. Vous pouvez également retirer votre enfant en communiquant avec la chercheuse par courriel (catherine.tardif.4@usherbrooke.ca). Le refus de participation n'aura aucune influence sur le dossier scolaire de l'élève ni sur sa relation avec son professeur. Vous êtes également libre d'accepter ou non que votre enfant participe sans avoir à motiver votre décision. La décision de participer ou non à cette étude n'affectera en rien les services reçus. À votre demande, tous les renseignements qui concernent votre enfant pourront aussi être détruits. Cependant, après le déclenchement du processus de publication, il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur vos données. Les élèves qui ne participeront pas à la recherche prendront part aux activités normales de la classe, ils seront placés hors champ pour ne pas figurer sur les enregistrements vidéo. Lors de la complétion du questionnaire en classe, les élèves qui ne participeront pas à la recherche seront invités à participer à un jeu-questionnaire musical en ligne (Genial.ly). Aucune donnée ne sera compilée ou enregistrée.

**Y a-t-il des risques, inconvénients ou bénéfiques?**

Au-delà des risques et inconvénients de temps mentionnés précédemment, les chercheuses et chercheurs considèrent que les risques possibles sont minimaux. Cependant, la vidéoscopie pourrait rendre certains élèves inconfortables, agités ou stressés. La contribution à l'avancement

---

des connaissances au sujet des pratiques d'enseignement de la musique favorables au bien-être des élèves est le bénéfice prévu. Aucune compensation financière n'est accordée.

**Que faire si j'ai des questions concernant le projet?**

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec moi aux coordonnées indiquées ci-dessous

*1er mars 2021*

Catherine Tardif,  
Étudiante-chercheuse responsable du projet de recherche  
Catherine.tardif4@Usherbrooke.ca

---

*J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet Influence des pratiques d'enseignement de la musique sur le bien-être en classe des élèves du primaire inscrit à un programme en Arts-études. J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de la participation de mon enfant. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement que mon enfant participe à ce projet de recherche. Mon enfant et moi avons discuté du projet de recherche et de sa participation. Je me suis assuré de sa compréhension et de son accord à participer. Je comprends toutefois que mon enfant demeure libre de se retirer de la recherche en tout temps et sans préjudice.*

- 
- J'accepte que mon enfant soit filmé lors des captations vidéo.*
  - J'accepte de remplir le questionnaire sociodémographique.*
  - J'accepte que mon enfant remplisse le questionnaire qui lui sera administré en classe.*

Parent ou tuteur de \_\_\_\_\_ (nom du jeune)

Signature du parent ou tuteur :

Facultatif : signature du jeune

---

Nom :

Nom :

---

Date :

Date :

---

**S.V.P., signez les deux copies.  
Conservez une copie et remettez l'autre à la chercheuse.**

Le Comité d'éthique de la recherche - Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke a approuvé ce projet de recherche et en assurera le suivi. Pour toute question concernant vos droits en tant que participant à ce projet de recherche ou si vous avez des commentaires à formuler, vous pouvez communiquer avec ce comité au numéro de téléphone 819-821-8000 poste 62644 (ou sans frais au 1 800 267-8337) ou à l'adresse courriel [ethique.ess@usherbrooke.ca](mailto:ethique.ess@usherbrooke.ca)

## ANNEXE E. QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE AUX TUTEURS

### **ENFANT**

**Nom et prénom de l'enfant :** \_\_\_\_\_

**Numéro de groupe-classe :** \_\_\_\_\_

*Le numéro de groupe-classe sera inscrit et rappelé dans le courriel d'envoi aux parents/tuteurs.*

**À quel genre s'identifie votre enfant ?**

\_\_\_\_\_

**Âge :** \_\_\_\_\_

**Niveau scolaire :** \_\_\_\_\_

**Nombre d'années de participation au programme d'Arts-études :** \_\_\_\_\_

**Instrument principal :** \_\_\_\_\_

**Intérêt à participer au programme Arts-études :**

- Suggestion/demande du parent
- Demande de l'enfant

**État de santé général de l'enfant :**

Mauvais	Moyen	Bon	Très bon ou excellent
---------	-------	-----	-----------------------

### **PARENTS ou TUTEURS**

**Parent 1 :** Avez-vous ou jouez-vous d'un instrument de musique ? oui ou non

Si oui, de façon :

Si oui, de façon :

- Récréative
- Professionnelle

Depuis combien de temps ? \_\_\_\_\_

**Parent 2 :** Avez-vous ou jouez-vous d'un instrument de musique ? oui ou non

Si oui, de façon :

- Récréative
- Professionnelle

Depuis combien de temps ? \_\_\_\_\_

**Parent 1 :**

**Quel est votre niveau de scolarité (surlignez une ou plusieurs réponses):**

- Diplôme d'études secondaires
- Diplôme d'études collégiales
- Diplôme d'études universitaires : Baccalauréat
- Diplôme d'études universitaires : Études supérieures

**Parent 2 :**

**Quel est votre niveau de scolarité (surlignez une ou plusieurs réponses)?**

- Diplôme d'études secondaires
- Diplôme d'études collégiales
- Diplôme d'études universitaires : Baccalauréat
- Diplôme d'études universitaires : Études supérieures

**Quel est votre revenu annuel familial annuel estimé ?**

<b>24 000\$ et moins</b>	<b>Entre 25 000\$ et 50 000\$</b>	<b>Entre 51 000\$ et 75 000\$</b>	<b>Entre 76 000\$ et 100 000\$</b>	<b>101 000\$ et plus</b>
------------------------------	---	---	--	------------------------------

Merci pour votre participation grandement appréciée !

**ANNEXE F. MUSIC LESSON SATISFACTION SCALE (RIFE ET AL., 2001; CREECH ET HALLAM, 2011)**

Voici quelques énoncés avec lesquels tu peux être plus ou moins d'accord. Pour chacune des questions, sers-toi des choix de réponses de 1 à 5 pour répondre.

Sélectionne un seul chiffre, c'est à dire celui qui correspond le mieux à ce que tu penses.

(1 = Complètement en désaccord, 5 = Tout à fait d'accord)

\* Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses

\* Réponds juste ce que tu penses vraiment, aussi honnêtement que possible.

\* Rappelle-toi que toutes les réponses sont confidentielles. Tes réponses ne seront pas partagées ni à ton enseignante ni à tes parents.

**Plaisir de l'élève**

- 1. J'ai du plaisir à jouer de mon instrument. ....1 2 3 4 5
- 2. J'apprécie mes cours de musique. ....1 2 3 4 5
- 3. J'aime la musique que je joue à mon instrument. ....1 2 3 4 5

**Satisfaction envers les cours**

- 4. Je suis content.e que mes parents veuillent que je prenne des cours de musique. ....1 2 3 4 5
- 5. La meilleure partie de mes cours est lorsque je joue de mon instrument.....1 2 3 4 5
- 6. J'aime les pièces que mon enseignant.e me donne. ....1 2 3 4 5
- 7. J'aime mes cours d'instrument puisque j'apprends plus à chaque fois. ....1 2 3 4 5

**Motivation de l'élève**

- 8. J'aimerais perfectionner mon jeu instrumental.....1 2 3 4 5
- 9. J'aime quand je m'améliore puisque ça me permet de jouer des pièces plus difficiles.....1 2 3 4 5
- 10. J'aime jouer des pièces que je connais déjà.....1 2 3 4 5
- 11. J'aime pratiquer parce que je sais que ça m'aide à m'améliorer.....1 2 3 4 5
- 12. Je pense qu'il est important de pratiquer des gammes et des exercices pour mes cours d'instrument.....1 2 3 4 5
- 13. J'aime apprendre de nouveaux rythmes.....1 2 3 4 5
- 14. J'aime pratiquer des pièces pour mes cours de musique.....1 2 3 4 5
- 15. Les pièces que mon enseignant.e me donne ne sont pas assez difficiles.....1 2 3 4 5

**Sentiment d'efficacité personnelle**

16. J'aime mes cours d'instrument parce qu'ils m'aident à m'améliorer  
à mon instrument.....1 2 3 4 5
17. Ça me rendrait heureux si j'étais meilleur.e à mon instrument.....1 2 3 4 5
18. Mes parents aimeraient que je sois meilleur.e à mon instrument.....1 2 3 4 5
19. J'ai besoin de devenir meilleur.e pour satisfaire mon enseignant.e.....1 2 3 4 5
20. Je ne m'améliore pas assez à mon instrument.....1 2 3 4 5

**Estime de soi**

21. J'aime lorsque je joue une pièce vraiment bien.....1 2 3 4 5
22. Je me sens bien lorsque je m'améliore à mon instrument.....1 2 3 4 5
23. J'aime quand mes amis.es me complimentent sur ma façon de jouer.....1 2 3 4 5
24. J'aime jouer pour les autres.....1 2 3 4 5
25. J'aime mes cours d'instrument parce qu'ils me font sentir mieux  
dans ma peau.....1 2 3 4 5

**ANNEXE G. ÉCHELLE DU CLIMAT D'APPARTENANCE (QESPP, CARPENTIER ET AL., SOUS PRESSE)**

Voici quelques énoncés avec lesquels tu peux être plus ou moins d'accord. Pour chacune des questions, sers-toi des choix de réponses de 1 à 4 pour répondre.

Sélectionne un seul chiffre, c'est à dire celui qui correspond le mieux à ce que tu penses.  
(1 = tout en fait en désaccord, 4 = tout à fait en accord)

- \* Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses
- \* Réponds juste ce que tu penses vraiment, aussi honnêtement que possible.
- \* Rappelle-toi que toutes les réponses sont confidentielles. Tes réponses ne seront pas partagées ni à ton enseignante ni à tes parents.

**Climat d'appartenance**

1. Est-ce que tu es content.e d'être dans ta classe?.....1 2 3 4
2. Est-ce que tu es content.e de revenir dans ta classe après un long congé?...1 2 3 4
3. Est-ce que tu es fier.ère d'être dans ta classe? .....1 2 3 4

**ANNEXE H. INVENTAIRE D'ANXIÉTÉ DE PERFORMANCE MUSICALE (MPAI-A-A, RYAN ET AL., 2021; OSBORNE ET KENNY, 2005)**

Voici quelques situations que tu peux rencontrer plus ou moins souvent. Pour chacune des questions, sers-toi des choix de réponses de 0 à 6 pour indiquer à quelle fréquence cela t'arrive. (0 = Jamais, 6 = tout le temps)

**Sélectionne un seul chiffre**, c'est à dire celui qui correspond le mieux à ce que tu penses.

\* Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses

\* Réponds juste ce que tu penses vraiment, aussi honnêtement que possible.

\* Rappelle-toi que toutes les réponses sont **confidentielles**. Tes réponses ne seront pas partagées ni à ton enseignante ni à tes parents.

- |  |   |   |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Avant de jouer devant public, j'ai des papillons dans l'estomac. ....         | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2. J'ai souvent la crainte de mal jouer. ....                                    | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 3. Je préfère jouer seul que devant les autres. ....                             | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 4. Avant de jouer en public, je tremble. ....                                    | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 5. Quand je joue devant public, j'ai peur de faire des erreurs. ....             | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 6. Quand je joue devant public, mon cœur bat très vite. ....                     | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7. Quand je joue devant public, j'ai du mal à me concentrer sur la musique. .... | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 8. Si je fais une erreur en récital, je panique habituellement. ....             | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 9. Quand je joue devant public, mes mains sont moites. ....                      | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 10. Après un récital, je suis habituellement heureux.euse de mon jeu. ....       | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 11. J'essaie d'éviter de jouer seul. ....  | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 12. Avant un récital, je suis nerveux.euse. ....                                 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 13. J'ai peur que mes parents ou mon professeur n'aient pas mon jeu. ....        | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 14. Je préfère jouer dans un groupe ou un ensemble que seul. ....                | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 15. Mes muscles sont tendus quand je donne un récital. ....                      | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

## ANNEXE I. TABLEAUX STATISTIQUES

Tableau 32. Calcul de l'accord interjuge pour l'analyse des observations

Indicateurs	Désaccord	Accords	Somme	Fiabilité
Magistral	21	677	698	0,96991404
Chante/joue	10	38	48	0,79166667
Parle	0	144	144	1
Types d'activités	31	859	890	0,96516854
S'approche	15	243	258	0,94186047
S'éloigne	4	152	156	0,97435897
Stationnaire	37	573	610	0,93934426
Déplacements	48	976	1024	0,953125
Strictes	2	134	136	0,98529412
Expressifs	9	13	22	0,59090909
Aucun	23	751	774	0,97028424
Gestes de directions	16	916	932	0,98283262
Ensemble	34	602	636	0,94654088
Individuel	8	172	180	0,95555556
Partition	3	199	202	0,98514851
Autres	21	109	130	0,83846154
Contact visuel	8	1140	1148	0,99303136
Approbation	30	98	128	0,765625
Désapprobation	32	132	164	0,80487805
Neutre	53	525	578	0,9083045
Expressions faciales	9	861	870	0,98965517
Constant	3	687	690	0,99565217
Hésitant	7	103	110	0,93636364
Répétitif	10	114	124	0,91935484
Débit verbal	0	924	924	1
Grave	36	60	96	0,625
Aigu	0	24	24	1
Variable	130	834	964	0,86514523
Hauteur de la voix	94	990	1084	0,91328413
Doux	34	50	84	0,5952381
Normal	82	678	760	0,89210526
Fort	50	62	112	0,55357143
Volume de la voix	2	954	956	0,99790795
Marque d'approbation des comportements pédagogiques	3	141	144	0,979166667
Marque d'approbation des comportements sociaux	3	7	10	0,70
Somme des marques d'approbation	6	148	154	0,96753247
Marque de désapprobation des comportements pédagogiques	8	120	128	0,9375

Marques de désapprobation des comportements sociaux	8	202	210	0,961904762
Somme des marques de désapprobation	16	322	338	0,952662722
Accord interjuge pour le MTRA				0,894642857

Tableau 33. Statistiques descriptives des observations des pratiques d'enseignement

		A1-5	A2-4	A3-6	MA	B1-5	B2-6	B3-4	MB	D1-3	D2-3	D3-3	MD	C1-5	C3-4	MC
Type d'activités	Magistral	77	77	59	71	71	70	86	75	79	76	77	77	58	58	58
	Chante/joue	20	1	26	17	18	19	5	14	0	5	2	3	23	22	22
	Parle	3	22	14	12	11	11	9	10	21	19	20	20	19	20	20
Déplacements	Approche	26	14	34	25	17	15	26	19	31	43	25	34	0	8	4
	Éloigne	21	17	25	21	14	14	15	14	19	11	13	14	0	6	3
	Stationnaire	54	69	41	54	70	71	59	67	50	46	62	52	100	85	93
Directions	Strictes	2	3	8	5	0	2	13	5	23	20	16	20	0	0	0
	Expressifs	0	2	2	1	0	0	0	0	7	7	6	7	1	0	1
	Aucun	98	95	90	94	100	98	88	95	70	73	77	73	99	100	99
Contact visuel	Ensemble	34	50	54	46	56	69	43	56	40	38	49	42	56	42	49
	Individuel	57	14	16	29	24	17	36	26	28	40	23	30	29	27	28
	Partition	0	13	9	8	2	0	17	6	20	14	22	19	0	0	0
	Autres	10	22	21	17	18	14	4	12	12	8	6	9	15	31	23
Expressions faciales	Approbation	26	30	14	23	6	4	22	11	13	5	9	9	14	13	13
	Désapprobation	17	28	10	18	19	22	13	18	27	9	14	17	11	6	9
	Neutre	57	42	76	58	75	74	66	72	60	85	78	74	75	81	78
Débit de la voix	Constant	89	80	86	85	82	90	80	84	69	72	70	70	80	83	81
	Hésitant	6	9	10	8	11	3	7	7	8	15	17	14	9	7	8
	Répétitif	6	11	4	7	7	7	13	9	23	13	14	16	10	10	10
Hauteur de la voix	Grave	14	10	32	18	1	7	7	5	17	29	27	24	2	6	4
	Aigu	2	1	3	2	1	0	1	1	5	8	3	5	2	1	2
	Variable	83	89	65	80	98	93	91	94	78	63	70	70	96	92	94
Volume de la voix	Doux	8	17	6	11	0	1	0	0	16	12	12	13	3	6	5
	Normal	78	55	56	63	98	91	6	65	63	86	80	76	83	81	82
	Fort	14	28	38	26	2	8	94	35	22	3	8	11	14	13	13

Tableau 34. ANOVA factorielles des échelles Plaisir, Satisfaction, Motivation, Estime de soi et Climat d'appartenance selon le Cycle et le Genre

N = 164	Deuxième cycle		Troisième cycle		ANOVA		
	Filles n = 61	Garçons n = 49	Filles n = 32	Garçons n = 22	F	p	$\eta^2$
	Moyenne (ET)	Moyenne (ET)	Moyenne (ET)	Moyenne (ET)			
<b>Plaisir</b>							
Cycle					3,901	0,050	0,024
Genre	4,06 (0,79)	3,84 (0,83)	3,88 (0,86)	3,47 (0,96)	4,829	0,029	0,029
Genre*cycle					0,445	0,506	0,003
<b>Satisfaction</b>							
Cycle	4,08 (0,67)	3,88 (0,78)	3,58 (0,86)	3,24 (0,97)	18,708	0,000	0,105
Genre					4,089	0,045	0,025
Genre*cycle					0,298	0,586	0,002
<b>Motivation</b>							
Cycle	3,99 (0,57)	3,77 (0,59)	3,50 (0,76)	3,1 (0,87)	27,191	0,000	0,145
Genre					7,673	0,006	0,046
Genre*intérêt					0,627	0,430	0,004
<b>Estime de soi</b>							
Cycle	4,06 (0,69)	4,08 (0,68)	3,77 (0,8)	3,62 (0,87)	8,989	0,003	0,053
Genre					0,268	0,606	0,002
Genre*cycle					0,479	0,490	0,003
<b>Climat d'appartenance</b>							
Cycle	9,92 (2,18)	9,53 (2,41)	9,19 (2,56)	7,86 (2,36)	9,184	0,003	0,054
Genre					4,679	0,032	0,028
Genre*cycle					1,401	0,238	0,009

Tableau 35. Résultats de l'analyse factorielle (ANOVA) pour les échelles du MLSS et Climat d'appartenance selon le Cycle et l'Intérêt

<i>N</i> = 164	2e cycle <i>n</i> = 110				3e cycle <i>n</i> = 54				ANOVA		
	Demande de l'enfant <i>n</i> = 21		Suggestion du parent <i>n</i> = 89		Demande de l'enfant <i>n</i> = 14		Suggestion du parent <i>n</i> = 40		F	<i>p</i>	$\eta^2$
	Moyenne	( <i>ET</i> )	Moyenne	( <i>ET</i> )	Moyenne	( <i>ET</i> )	Moyenne	( <i>ET</i> )			
<b>Satisfaction</b>											
Cycle	3,96	0,65	4,00	0,74	3,55	1,01	3,40	0,89	10,380	0,002	0,061
Intérêt									0,149	0,700	0,001
Cycle*Intérêt									0,355	0,552	0,002
<b>Motivation</b>											
Cycle	4,00	0,63	3,87	0,58	3,56	0,84	3,26	0,81	15,646	0,000	0,089
Intérêt									2,658	0,105	0,016
Cycle*Intérêt									0,430	0,513	0,003
<b>Estime de soi</b>											
Cycle	4,21	0,67	4,03	0,69	3,84	0,80	3,66	0,84	6,469	0,012	0,039
Intérêt									1,547	0,215	0,10
Cycle*Intérêt									0,000	0,987	0,000
<b>Climat d'appartenance</b>											
Cycle	9,95	2,33	9,70	2,28	9,07	2,95	8,50	2,41	4,916	0,028	0,030
Intérêt									0,779	0,379	0,005
Cycle*Intérêt									0,113	0,737	0,001

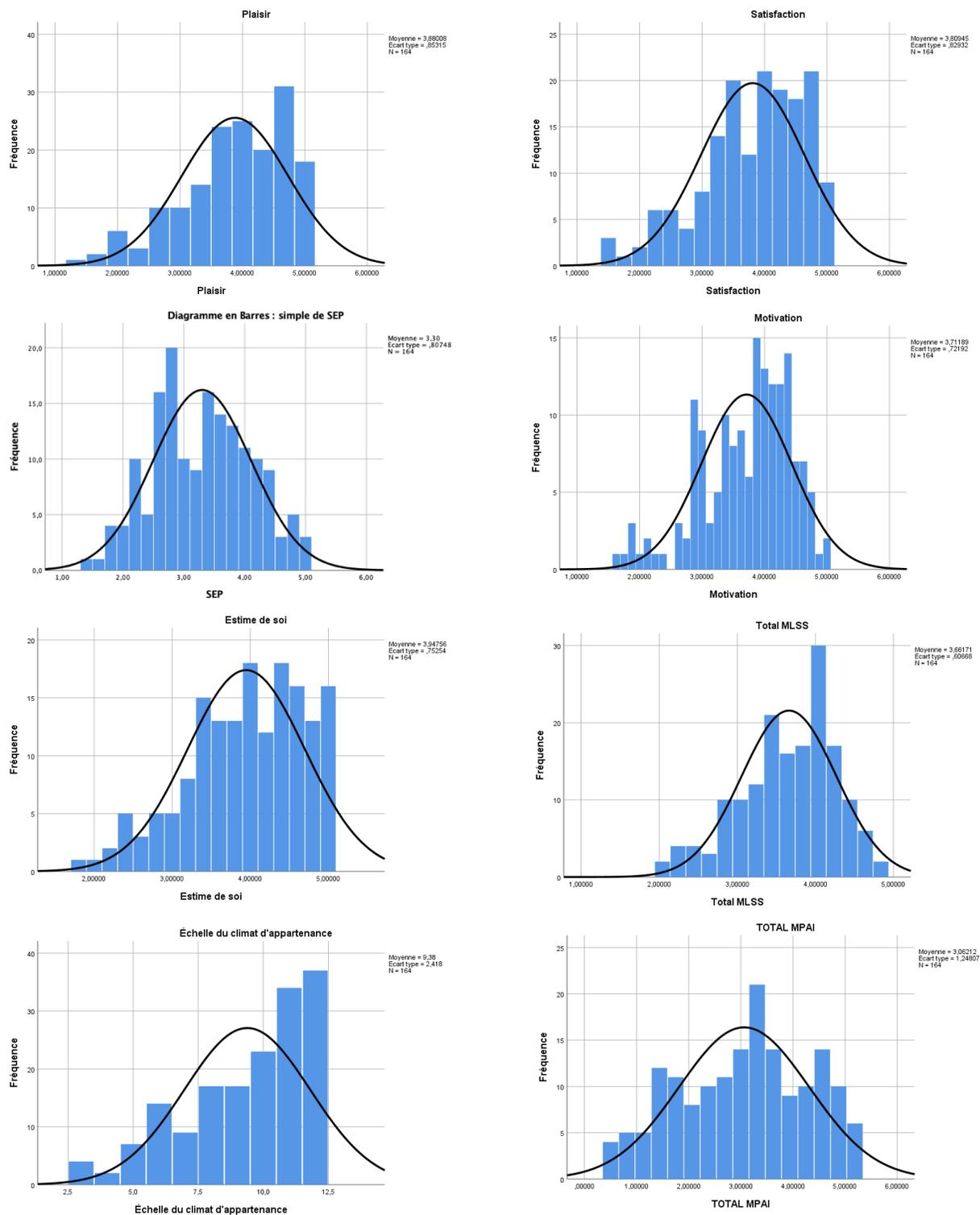


Figure 8. Courbes de distribution des échelles MPAI-A, MLSS et Climat d'appartenance